

Serie: Investigación y debate en Trabajo Social

Un acercamiento a los problemas sociales contemporáneos



Coordinadoras

Carmen Guadalupe Casas Ratia
Julia del Carmen Chávez Carapia
Wendy Mitzi Galicia Orihuela

UN ACERCAMIENTO A LOS PROBLEMAS SOCIALES
CONTEMPORÁNEOS

SERIE: INVESTIGACIÓN Y DEBATE EN TRABAJO SOCIAL

Directorio

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Rector

Dra. Patricia Dávila Aranda
Secretaría General

Coordinación General de Estudios de Posgrado

Dr. Cecilia Silva Gutiérrez
Coordinadora General de Estudios de Posgrado

Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social

Dra. Julia del Carmen Chávez Carapia
Coordinadora del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social

Mtra. Carmen Guadalupe Casas Ratia
Directora de la sede Escuela Nacional de Trabajo Social

Coordinadoras

Carmen Guadalupe Casas Ratia
Julia del Carmen Chávez Carapia
Wendy Mitzi Galicia Orihuela

Un acercamiento a los problemas sociales contemporáneos

Carmen Guadalupe Casas Ratia

Julia del Carmen Chávez Carapia

Wendy Mitzi Galicia Orihuela

(Coordinadoras)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN TRABAJO SOCIAL
2024-2025

Primera edición: 2024-2025

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social
Unidad de Posgrado
Círculo de los Posgrados, s/n, Ciudad Universitaria
Alcaldía Coyoacán 04510, Ciudad de México, México
[https://posgrado.unam.mx/trabajo social/](https://posgrado.unam.mx/trabajo-social/)
<https://www.posgrado.unam.mx>

Cuidado de la edición: Julio Gustavo Jasso Loperena
Diseño de portada: Antonio Castro García

ISBN: 978-607-587-972-7
DOI: <<https://doi.org/10.22201/cgep.9786075879727e.2025>>.

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita
del titular de los derechos patrimoniales.

Hecho en México / Made in Mexico

Índice

Introducción	7
Problemas y desigualdades	
Intervención social: evaluación de impacto, bases para la construcción de una metodología del Trabajo Social	
<i>Alejandra Gabriela Moreno Fernández</i>	<i>15</i>
Abordando la desigualdad en nuevos contextos de crisis social, enfoques para el Trabajo Social	
<i>Wendy Mitzi Galicia Orihuela</i>	<i>31</i>
Problemas sociales	
Medición en México de la actitud hacia el discurso de odio dirigido a población migrante centroamericana	
<i>Ariela Alcántara Fastag</i>	<i>47</i>
Vigilar, disciplinar y anular el yo: hacerse policía en México	
<i>Elizabeth Castellanos Apreza y Selene Aldana Santana</i>	<i>69</i>
La violencia simbólica y la educación media superior para personas sordas en Yucatán	
<i>Isaías Hau Uribe y Rubén Torres Martínez</i>	<i>87</i>
Redes de apoyo social frente al reclutamiento de personas niñas	
<i>Omar González Jiménez y Luz María Flores Herrera</i>	<i>109</i>
Justicia restaurativa, educación y Trabajo social: imbricaciones en el Cereso femenil de Mérida Yucatán	
<i>Mónica San Agustín Sánchez y Adrián Curiel Rivera</i>	<i>133</i>
La maternidad en un contexto liminal como es el Cereso Femenil de Mérida, Yucatán: una mirada desde distintas perspectivas	
<i>Mariana Yurái Vázquez Ramírez y Laura Hernández Ruiz</i>	<i>147</i>

Emociones de las personas mayores respecto a las tareas del cuidado familiar	
<i>Dirce Angélica García Galicia y Pedro Daniel Martínez Sierra</i>	167
Niñez, derechos y cuidado alternativo: reflexiones desde el Trabajo Social	
<i>Jessica Guadalupe Cruz López y Norma Cruz Maldonado</i>	189
La confianza y su vínculo con el no uso de métodos anticonceptivos en la adolescencia	
<i>Esther Rincón Reynay Alicia Hamui Sutton</i>	203
Mujer y género su vinculación con los cuidados paliativos dentro del Hospital Infantil de México “Federico Gómez”	
<i>Yurenia González Parra y Aída Imelda Valero Chávez</i>	215
Las necesidades humanas y su relación con el consumo de sustancias psicoactivas en la adolescencia	
<i>Juan Francisco Ceballos Yáñez y Gilberto Isaac Acosta Castillo</i>	235
Cosmovisión-oralidad maya. Una dimensión del bienestar subjetivo, en la huerta del estado de Yucatán	
<i>Marianne Hernández Andrade y Amada I. Rubio Herrera</i>	261

Problemas sociales desde la mirada de género

Narrativas de las mujeres jefas de familia sobre violencias de género desde el Trabajo Social feminista	
<i>Marina Pompa Cortés y Ariana Lourdes Rodríguez González</i>	273
Monosexismo y bifobia. Los hilos de la invisibilización bisexual	
<i>Sonia Alejandra Chávez Paz y Berenice Pérez Ramírez</i>	289
La construcción de nuevas masculinidades contrahegemónicas desde la experiencia homosexual	
<i>Marco Antonio López Torres e Irene Casique Rodríguez</i>	301
Experiencias docentes sobre la incorporación de la igualdad de género en la escuela secundaria: una mirada desde el Trabajo Social	
<i>Cristina Estrada González y Sandra Villalobos Nájera</i>	319

Introducción

La obra “Un acercamiento a los problemas sociales contemporáneos” (Serie de Investigación y Debate en Trabajo Social), ofrece a las y los lectores un conjunto de artículos producto de proyectos de investigación realizados por las y los estudiantes de la Maestría en Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México, acompañados por sus tutoras y tutores.

Este libro presenta diferentes enfoques a los problemas y desigualdades sociales desde la mirada de género, procesos de participación y acción social, temas que se estudian y analizan en la disciplina para responder o plantear posibles respuestas.

Es una experiencia nueva para las y los estudiantes, quienes están acompañados por las y los tutores que cuentan con una amplia experiencia y trayectoria en procesos de investigación. Dicha experiencia permite generar conocimientos, análisis críticos, discusiones, al igual que la elaboración y reelaboración de un artículo de investigación y, en algunos casos, las acciones de intervención y participación grupal o comunitaria para sensibilizar, escuchar y reflexionar contextualmente con las poblaciones de estudios sobre las diversas problemáticas sociales y proponer así alternativas para su atención.

Este ejercicio realizado por las y los jóvenes estudiantes, sus tutoras y tutores principales ha permitido llegar a este compendio que hoy se entrega a las y los lectores para su lectura, análisis, discusión y difusión. está integrado por tres apartados y dos artículos de tutoras invitadas, estos relacionados con los procesos propios de la disciplina: las desigualdades en contextos de crisis social desde diversos enfoques del Trabajo Social, como lo son la intervención social, la evaluación de impacto, así como las bases para la construcción de una metodología disciplinar.

1. Problemas y desigualdades

El primero artículo, elaborado por Wendy Mitzi Galicia Orihuela, aborda las desigualdades interseccionales desde el Trabajo Social, como un esquema de participación para el estudio de dichas desigualdades desde la interseccionalidad

como categoría de intervención para dar lugar a nuevas formas de estudio de la realidad social.

El segundo artículo, presentado por Alejandra Gabriela Moreno Fernández, busca plantear las bases para la construcción de una metodología que permita el impacto social sobre la base de las experiencias de cambio.

Ambos artículos buscan definir y profundizar procesos que permitan plantear metodologías que articulen las experiencias con los procesos vivenciales, para constituir respuestas a situaciones de vida sociales.

2. Problemas sociales

Este apartado contempla 12 artículos, el primero, presentado por Ariela Alcántara Fatag, se titula “Medición en México de la actitud hacia el discurso de odio dirigido a población migrante centroamericana”, señala la importancia de plantear un instrumento para la identificación y evaluación de los discursos de odio hacia los migrantes centroamericanos y expone los resultados de la aplicación de dichos instrumentos aplicados a personas mexicanas de manera digital, lo cual permitió identificar y caracterizar el discurso de odio. Una investigación interesante acorde a estos momentos históricos.

8

El segundo artículo “Vigilar, disciplinar y anular el yo: hacerse policía en México”, realizado por Elizabeth Castellanos Apreza y Selene Aldana Santana, estudia la formación de la policía en el Estado de México, en la Universidad Mexiquense de Seguridad. Analiza las formas de alineamiento desde el enfoque de Foucault sobre el panoptismo y el análisis del papel de las instituciones bajo la mirada de Goffman. El estudio se centró en testimonios a docentes de la universidad, así como a policías estudiantes.

El artículo tres, “La violencia simbólica y la educación media superior para persona sordas en Yucatán”, presentado por Isaías Hau Uribe y Rubén Torres Martínez, realiza un análisis sobre la educación especial y los derechos e inclusión de las personas sordas en un marco de violencia simbólica desde Bourdieu, resaltando las diferencias y contradicciones que existen entre las leyes, el discurso oficial y la realidad educativa que viven los estudiantes con discapacidad auditiva. Un estudio interesante que acerca al lector a visibilizar las diferencias sociales y educativas de este sector de la población.

El cuarto artículo, “Redes de apoyo social frente al reclutamiento de personas niñas”, presentado por Omar González Jiménez y Luz María Flores Herrera, realiza un análisis sobre la importancia que las redes de apoyo social pueden tener ante el reclutamiento de personas niñas por parte del crimen organizado. Ponen el acento en la importancia de escuchar la voz de las personas niñas en los procesos de investigación social, un tema actual que manifiesta las violencias a las que están sometidas las y los menores de edad y que,

a partir de escuchar sus voces, se podrían plantear y organizar formas para protegerlas.

El artículo cinco: “Justicia restaurativa, educación y Trabajo social: imbricaciones en el Cereso Femenil de Mérida Yucatán”, elaborado por Mónica San Agustín Sánchez y Adrián Curiel Rivera, plantea la diferencia entre “justicia restaurativa” y “justicia retributiva” en los procesos que se presentan en la vida cotidiana del Cereso, en el que impera la justicia retributiva, haciendo a un lado las acciones educativas, la práctica diaria y procesos de intervención que pueden mediar las exigencias institucionales de las internas y de sus familiares. Un análisis interesante que lleva a la reflexión del tipo de justicia y readaptación social que se tiene en este país.

En este mismo marco de reclusorios y de justicia está el artículo seis: “La maternidad en un contexto liminal en el Cereso Femenil de Mérida, Yucatán: una mirada desde distintas perspectivas”, de Mariana Yuraí Vázquez Ramírez y Laura Hernández Ruiz quienes señalan a la maternidad en un espacio de transición, de frontera o intermedio de una situación a otra; en este marco se analiza la percepción de la maternidad en mujeres privadas de su libertad y los desafíos que presentan. Un artículo que invita a la reflexión y al análisis sobre las contradicciones sociales de la maternidad y castigo.

El artículo siete: “Emociones de las personas mayores respecto a las tareas del cuidado familiar”, realizado por Dirce Angélica García Galicia y Pedro Daniel Martínez Sierra, relacionan la vejez y los cambios en la funcionalidad de la vida cotidiana con las necesidades sociales de los cuidados. Argumentan cómo los cuidados son procesos que desarrollan diversas emociones y sentimientos que se vinculan a los estilos de vida y al entorno familiar. Un estudio de relevancia social que invita a la reflexión sobre la importancia de los cuidados en general y en particular de los adultos mayores.

El octavo artículo, presentado Jessica Guadalupe Cruz López y Norma Cruz Maldonado y denominado “Niñez, derechos y cuidado alternativo: reflexiones desde el Trabajo Social”, señala cómo el cuidado de los menores se ha considerado una actividad propia de las familias, al igual que se ubica la socialización de valores y normas. Sin embargo, el cuidado alternativo se ha estudiado poco y esta propuesta pretende abordarlo en el ámbito de los centros de asistencia social.

El artículo nueve, “La confianza y su vínculo con el no uso de métodos anticonceptivos en la adolescencia”, de Esther Rincón Reyna y Alicia Hamui Sutton, hace referencia al embarazo de jóvenes menores de 20 años. Destaca la situación de confianza en el no uso de métodos anticonceptivos; un tema que da lugar a la discusión actual sobre la importancia de los anticonceptivos.

El décimo artículo, “Las necesidades humanas y su relación con el consumo de sustancias psicoactivas en la adolescencia”, de Juan Francisco Ceballos

Yáñez y Gilberto Isaac Acosta Castillo, reflexiona sobre los factores de riesgo y los elementos que se asocian al consumo de dichas sustancias. Indican las condiciones de vulnerabilidad de los menores adolescentes, así como los procesos de consumo y la importancia de la prevención desde las familias.

El artículo once. “Mujer y género, su vinculación con los cuidados paliativos dentro del Hospital Infantil de México “Federico Gómez”, presentado por Yurenia González Parra y Aída Imelda Valero Chávez, muestra los resultados de una investigación aplicada a un grupo de mujeres cuidadoras de menores con condición de leucemia y exponen su experiencia como cuidadoras únicas. En el estudio, se llevaron a cabo entrevistas para identificar emociones, cambios en la dinámica familiar y los efectos de los tratamientos.

El artículo doce y último de esta sección: “Cosmovisión-oralidad maya. Una dimensión del bienestar subjetivo, en la huerta del estado de Yucatán”, desarrollado por Marianne Hernández Andrade y Amada I. Rubio Herrera, señala la importancia de la mirada subjetiva en el bienestar tomando en cuenta el contexto social en que se encuentra la persona o grupo social. El trabajo plantea la relación entre el bienestar subjetivo y la cosmovisión a partir de la tradición oral-maya en la comunidad de Oxfutzcab, Yucatán.

3. Problemas sociales desde la mirada de género

10

Este apartado se conforma por cuatro artículos.

El primer artículo, “Narrativas de las mujeres jefas de familia sobre violencias de género desde el trabajo social feminista”, de Marina Pompa Cortés y Ariana Lourdes Rodríguez González, plantea las dificultades y problemáticas que tienen las mujeres jefas de familia en la sociedad, con planteamientos particulares y sobre todo con violencia de género y simbólica. Este estudio cualitativo-feminista retoma la voz de las mujeres que han sido violentadas y, desde la metodología del conocimiento situado, buscan introducirse en sus experiencias de violencias.

Sonia Alejandra Chávez Paz y Berenice Pérez Ramírez presentan el tercer artículo: “Monosexismo y bifobia. Los hilos de la invisibilización bisexual”, con él realizan un acercamiento al concepto de monosexismo y su vinculación con la bifobia en marcos de violencia y de invisibilización a personas bisexuales, así como a los derechos de las personas que así se reconocen.

El siguiente artículo, “La construcción de nuevas masculinidades contrahegemónicas desde la experiencia homosexual”, presentado por Marco Antonio López Torres e Irene Casique Rodríguez, analiza como los jóvenes varones homosexuales desafían las normas y pueden construir otras miradas de lo que significa ser hombre. Este artículo presenta los resultados de una investigación que contempló a hombres homosexuales para que, por medio de sus ex-

periencias y perspectivas, plantearán elementos e ideas para la construcción de masculinidades alternativas.

Por último, el artículo de Cristina Estrada González y Sandra Villalobos Nájera, "Experiencias docentes sobre la incorporación de la Igualdad de Género en la escuela secundaria: una mirada desde el Trabajo Social", plantea la necesidad e importancia de incorporar la igualdad de género en los ámbitos educativos, como un derecho y un desafío, donde la disciplina de Trabajo Social puede constituirse como una alternativa para generar acciones que contribuyan a disminuir las desigualdades de género.

Con sus 18 artículos, este libro presenta un amplio panorama descriptivo y reflexivo sobre diversos problemas sociales presentes en la sociedad mexicana, lo hace desde las contradicciones que el mundo actual enfrenta.

Es una obra que identifica problemáticas en realidades diferentes y en momentos similares, que muestran situaciones de crisis y rupturas en un contexto actual y que, desde la mirada disciplinar del Trabajo Social, identifican y reflexionan desde y con las personas sobre la situación que viven y sus perspectivas. Un libro que invita a la reflexión, ya que se discuten y plantean miradas sociales contemporáneas que requieren de análisis complejos.

Julia del Carmen Chávez Carapia

11



1. Problemas y desigualdades

Intervención social: evaluación de impacto, bases para la construcción de una metodología del Trabajo Social

*Alejandra Gabriela Moreno Fernández**

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre la intervención social y la evaluación de impacto social, en él se plantean, desde la perspectiva disciplinar de Trabajo Social, las bases para la construcción de una metodología que permita este tipo de evaluación, tal como la participación de las personas involucradas, la integración de una categoría orientadora, el enfoque mixto y una propuesta para complementar la perspectiva de las evaluaciones administrativas económéticas y de resultados, con la recuperación de las experiencias de cambio de las personas y comunidades.

Palabras clave: intervención social, evaluación de impacto social.

Introducción

La intervención social puede definirse como un proceso sistemático y planificado que busca transformar realidades sociales y mejorar las condiciones de vida de personas y comunidades; se fundamenta en un conjunto de conocimientos teóricos que orientan sus metodologías de investigación e intervención con el supuesto de que los procesos científicos de conocimiento y acción en la realidad conducirán al cambio social o, en su caso, a la transformación social.

* Técnica Académica de tiempo completo de la Escuela Nacional de Trabajo Social,
<a.moreno@posgrado.unam.mx>.

Como campo de acción profesional, la intervención del trabajo social se caracteriza por su complejidad, diversidad y dimensiones dinámicas: como la teórica-epistemológica, que se refiere a los fundamentos y su carácter interdisciplinar; o la dimensión ética, que se centra en la actuación responsable de las y los profesionales, el respeto de los derechos de las personas y el compromiso con la justicia social y la equidad.

La dimensión política de la intervención social está profundamente arraigada al contexto político y social, ya que las políticas públicas y las relaciones de poder influyen en las posibilidades de acción y los resultados de las intervenciones. En el Trabajo Social, la metodología no solo es un conjunto de técnicas neutras, estas están vinculada a las teorías sociales, a los valores y a los contextos históricos y culturales en los que se aplica.

También se tienen las dimensiones relacional e institucional; la primera se refiere a la relación entre el profesional y las personas de la intervención, la calidad de esta relación influirá en el logro de resultados, este aspecto considera la construcción de relaciones “buenas”, de confianza, respeto mutuo y de colaboración; la segunda se refiere al marco de las instituciones y organizaciones, que tiene sus propias características culturales, normas y procedimientos que pueden facilitar o dificultar los procesos de intervención social.

La dimensión metodológica de la intervención social, se refiere al conjunto de herramientas, técnicas y estrategias utilizadas para las intervenciones del Trabajo Social, considera las etapas de investigación y diagnóstico con el propósito de conocer las problemáticas sociales y la población afectada, así como la identificación de las pautas para intervenir; la planificación de estrategias de acción o de tratamiento; la ejecución, que consiste en la implementación de las acciones planificadas y, por último, la evaluación para medir los resultados y el impacto social mínimo un año después de concluida la intervención. En específico, en este artículo se busca profundizar en esta evaluación, como una etapa que mide la efectividad en orden administrativo econométrico y también desde la disciplina de Trabajo Social, la experiencia de cambio de las personas participantes en las acciones o programas sociales.

La evaluación de impacto en la intervención social

La evaluación es un proceso sistemático y riguroso, según la tipología, sea de diseño, de resultados o de impacto, permite medir si los objetivos de una intervención se han alcanzado, si las estrategias utilizadas han sido efectivas para lograr los resultados y cambios o efectos esperados a mediano o largo plazo con las personas y sus comunidades.

El término impacto social, proviene de la voz *impactus*, del latín tardío, y significa, en su tercera acepción, “ impresión o efecto muy intensos dejados en

alguien o en algo por cualquier acción o suceso" (Liberta, 2007), en su concepción técnica se refiere a las consecuencias no deseadas, no planeadas o no previstas, colaterales de un determinado proyecto de intervención, "Considera los efectos previstos o no, negativos o positivos, así como el factor tiempo en la duración de los efectos de una acción" (Cohen, 2002, citado por Liberta, 2007).

La evaluación del impacto, según Nirenberg (2000), es una actividad programada de reflexión sobre la acción que se basa en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos (Nirenberg, 2000, p.32).

El BID, en sus contenidos de enseñanza, plantea que la evaluación de impacto ambiental se desarrolla antes de la implementación de cualquier proyecto de desarrollo, con la finalidad de determinar su factibilidad y los posibles impactos negativos o positivos a la comunidad, el ambiente, los grupos sociales o la infraestructura. En su informe, además, presenta una matriz de impactos y, si fuera el caso, el diseño de un plan de mitigación que debe implementarse antes, durante y posterior a la implementación de los proyectos; este organismo ha institucionalizado estas evaluaciones en la política internacional como Evaluaciones de Impacto Ambiental (EIA):

17

Comprenden una familia de herramientas conceptuales de evaluación y planificación que considera a las actividades humanas a nivel colectivo, involucrando a sectores económicos, regiones, políticas o programas. Asimismo, incluye procesos analíticos y participativos para incorporar las consideraciones medioambientales que prevengan el deterioro de los recursos naturales, lo que muchas veces sucede por causa de una decisión equivocada (BID, 2017, p.12).

En el ámbito nacional, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) las refiere de la siguiente manera:

Las evaluaciones de impacto permiten medir, mediante el uso de metodologías rigurosas, los efectos que un programa puede tener sobre su población beneficiaria y conocer si dichos efectos son en realidad atribuibles a su intervención. El principal reto de una evaluación de impacto es determinar qué habría pasado con los beneficiarios si el programa no hubiera existido (S/a, p.1).

El objetivo de este tipo de evaluaciones es: "determinar si las intervenciones cumplen o no con los objetivos y metas planteadas y si el cambio experimentado en el bienestar de los beneficiarios es atribuible a las acciones de estas intervenciones" (Navarro, 2006, p. 8), y generar evidencia del funcionamiento para que se tomen decisiones sobre aplicar modificaciones o continuar los programas (Lara, 2017). En resumen, su objetivo es: "saber si el programa

ha tenido algún efecto en las vidas de las personas y si este ha sido positivo o negativo" (Sarasa, 2017, p. 23). En la línea institucional: "La importancia de la evaluación de impacto radica en la medición de los efectos netos del programa sobre los beneficiarios, cuyos resultados permiten obtener conclusiones importantes acerca de la eficacia de este para resolver el problema al que está enfocado" (Coneval, s/a, p. 1).

Para determinar el impacto, se observan las relaciones de causalidad inicialmente establecidas en el diseño del programa o estrategia y se contrastan para analizar si estas ocurren o no en la práctica para determinar si el supuesto de cambio —del programa— es correcto" (Navarro, 2006, p. 87). En ciencias sociales se dice que:

....se pretende contrastar que entre la variable explicativa (la intervención) y la variable explicada (la finalidad) hay una asociación estadística, es decir, que las variaciones de la variable explicativa se traducen en variaciones del mismo signo, o de signo contrario, en la variable explicada (Sarasa, 2017, p. 14).

Este análisis de causalidad es parte del diagnóstico social, su relevancia es que permite a los diseñadores definir la línea base de la situación o condición social de las personas para diseñar el supuesto de cambio a partir del programa-proyecto o estrategia, en términos de probabilidad. En las evaluaciones que utilizan métodos experimentales o quasi experimentales su recurso es que estudian a poblaciones expuestas y no expuestas —grupo control— a la intervención y sus acciones para realizar análisis comparativos.

En particular, la evaluación de impacto mantiene una relación con la variable tiempo, el cual determina el despliegue de una evaluación de impacto, ya que esta se realiza al término de las acciones, mínimo un año después. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) —en el texto *Pauta metodológica*, publicado en 2006— plantea, refiriéndose a los diseños experimentales y quasi experimentales, que puede realizarse antes o después de la ejecución (Navarro, 2006, p. 10). Por ahora, se considera que el impacto social se puede conocer al término del programa, tanto los efectos esperados como los no previstos.

Este tipo de evaluación, en su metodología, se guía por dos elementos complementarios entre sí: qué se va evaluar y cómo se evaluará (Navarro, 2006, p. 59), en este sentido, la primera base para la metodología es que la evaluación de impacto social debe reconocerse como una etapa del ciclo del programa:

La evaluación del programa es el resultado de un conjunto de actividades previas tales como la elaboración de un diagnóstico social y la formulación, etapa del proceso que incluye momentos como la imagen objetivo y la programación, o sea, del diseño y

ejecución de la programación, razón por la cual tanto la evaluación como el ajuste son etapas que concretan el proceso planificador (Marín, 2010, p. 61).

En torno a los procesos de evaluación en general, y en específico en las de impacto social, las instituciones de los sectores público y social tienen limitaciones que les impide conocer los resultados, el impacto y los cambios generados, así como la recuperación de sus experiencias y de las lecciones aprendidas. Incluso en las evaluaciones realizadas, su utilidad es un punto débil ya que estas no son retomadas por los responsables. En parte, esta situación se relaciona con la institucionalización de los procesos evaluativos en México. Se conoce que en 1986 las secretarías de Planeación y Presupuesto, de la Contraloría General de la Federación y de Hacienda y Crédito Público hicieron los primeros intentos para evaluar con el objetivo de fiscalizar la administración pública, eficientar la gestión de las instituciones gubernamentales, promover la calidad y la transparencia en los servicios, así como la prevención de la corrupción; este enfoque inicial precedió la implementación de un programa de modernización en 1995, que creó las condiciones para formalizar una evaluación externa de la política social en 1997.

Algunos años después, en 2003, se aprobó la Ley General de Desarrollo Social que considera la creación de un Consejo Nacional de Evaluación que dio lugar al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), en 2006, como un organismo autónomo (2014) de la administración pública federal, con dos funciones principales: la medición de la pobreza y la evaluación de la política social. En la Ciudad de México, en 2007, se creó Evalúa DF, para la política y programas sociales en esta entidad.

En el proceso de institucionalización de la evaluación de los programas sociales ha imperado la visión de mejorar la administración y eficiente el presupuesto público dirigido al gasto social, el cual no se ha reducido, pero resulta insuficiente para prevenir y atender las diversas problemáticas que se presentan en el país. Según Miriam Cardozo (2015), las evaluaciones realizadas por el Coneval durante el periodo de 2007 a 2011 se centraron en un tipo de evaluación, 73% en las específicas de desempeño y las de consistencia y resultados, mientras que las de impacto solo 2%, es decir, 16 de las 697 realizadas.

Regularmente, las evaluaciones de impacto social se ven ajenas a las intervenciones, además no cuentan con presupuesto para su implementación. El Coneval, en el “Guion del análisis de factibilidad para llevar a cabo evaluaciones de impacto”, señala que no todos los programas cuentan con las condiciones o requisitos para este tipo de evaluación, por lo que las instituciones interesadas deben presentar un análisis de factibilidad dirigido a su consejo para que este órgano de gobierno autorice su desarrollo, este abordaje institucional pone el énfasis en la implementación de los programas y limita el análisis respecto a las causas de los problemas y los cambios generados; de

esta manera, se reduce la posibilidad de replicar las acciones y —a mediano o largo plazo— diseñar modelos de intervención social en sus niveles de atención y prevención.

Otro aspecto crítico de la institucionalización de la evaluación es su abordaje administrativo, que no considera la contribución teórica y conceptual que aportan las ciencias sociales, desde esta concepción se desarrollan reflexiones sobre las bases para una metodología de Trabajo Social.

Bases para la construcción de una metodología de Trabajo Social para la evaluación de impacto social

En el contexto actual, marcado por la complejidad de los problemas sociales y la diversidad de las poblaciones, la perspectiva metodológica del trabajo social debe ser flexible, adaptable y capaz de responder a las necesidades cambiantes de las personas y las comunidades. En el caso de las evaluaciones de impacto, se inicia con el planteamiento de que es necesario reconocerla como parte de la intervención y no como una acción separada del proceso y que tiene su propia metodología, tres etapas principales: diseño, implementación y análisis de resultados; por ahora, se plantean las bases sin vincularlas con el proceso metodológico.

20

Algunos elementos clave para construcción de una metodología de trabajo social para la evaluación de impacto social son: proceso de referencia, participación, trabajo de campo y pensamiento epistémico, la adopción de una categoría orientadora y el desarrollo de las evaluaciones desde un enfoque mixto.

El proceso de referencia

En primer lugar, en la metodología de evaluación de impacto, se debe acudir a la revisión del proceso, en esta propuesta se denomina análisis del diseño del programa, no es una evaluación de diseño, se trata de conocer si el programa se fundamentó en un diagnóstico social, el cual es un principio de las intervenciones sociales (Aguilar, 2001; Arteaga, 2001), ya que los programas presentan deficiencias en este tema:

Solo 20% de los programas estatales y municipales tienen reglas de operación para indicar a qué población se atiende, para qué y cuál es la problemática que se pretende abatir, por lo cual [en 80%] no es posible saber qué hacen, ni medir si tienen impacto (Cejudo, 2006, sp).

La implicación de que una intervención social (programa) no se fundamente en el conocimiento del problema, su magnitud y sus causas, y la recuperación

de los saberes de la población para la intervención, es grave, ya que difícilmente será efectiva; Cejudo, en 2016, refirió que existían más de 5 000 programas federales en los cuales no se observa relación con la resolución de las problemáticas planteadas.

Por ello, la metodología considera la verificación de que se elaboró un diagnóstico social que integre el análisis de causas y su relación o “secuencia de causalidad” (Navarro, 2006); en torno a las problemáticas, se identifican, jerarquizan y, en su caso, se priorizan problemas para las propuestas o estrategias de intervención social.

En el diagnóstico, también se conoce a las poblaciones a las que se dirigen las acciones del programa, se les caracteriza en el nivel sociodemográfico, idealmente en sus significados respecto a la problemática, sus necesidades y sus intuiciones de cambio. El supuesto es que el conocimiento obtenido conduce al diseño de una intervención y sus acciones que garantizan resultados, se trata de identificaciones y tratamiento diferenciales de los grupos poblacionales y discriminar el abordaje universal (Cohen, 2005, p. 10).

La orientación de esta base de orden metodológica es:

- Reconocer cómo se diseñó el supuesto de cambio en la población, línea base a partir de la cual se proyecta el proceso. Es la relación entre la condición diagnóstica y el cambio contenido en los objetivos del proyecto. Se ha llamado supuesto hipotético al plazo determinado o hipótesis de trabajo o supuesto de cambio, en el marco de la teoría del mismo proyecto (Navarro, 2006).
- Para la evaluación de impacto, es la relación causal efecto-efecto en su proyección en el tiempo y verificar si están atribuidos al programa (impacto); en caso de que el análisis solo esté implícito, al evaluador le corresponde reconstruirla.
- Reconocer cómo se caracterizó a la población afectada por la problemática.
- Verificar la lógica del proyecto en sus componentes, categorías y su operacionalización, es decir, variables e indicadores, objetivos generales y específicos.
- Conocer las evaluaciones de resultados realizadas al programa, como un antecedente.

21

Participación, trabajo de campo y pensamiento epistémico

En el mismo tema de la población, respecto a la participación de las personas, la crítica a los programas sociales es que se diseñan desde una perspectiva vertical que las excluye, y cuyas problemáticas se pretende resolver con diseños

de gabinete, se les denomina como beneficiarios directos o solo receptores de un bien, pero no de un involucramiento; en contraste, los procesos de trabajo social participativo se identifican con las personas, quienes viven el problema, y quizás con otros actores significativos, con las causas, así como con la construcción de pautas para la intervención.

Sucede lo mismo con las evaluaciones de impacto, en las cuales no se incentiva la participación, de hecho, se realizan sin las personas participantes (Marín, 2010), el trabajo de campo en este tipo de evaluaciones es incipiente y, si los evaluadores acuden a las personas, el tratamiento será como fuente de información, con temáticas prediseñadas por el evaluador.

Sobre este tema, Régulo Marín, en su tesis *Evaluación de impacto, desde el punto de vista de beneficiarios de escasos recursos, al Programa pensión alimentaria para adultos mayores de 70 años en la colonia Cerro de la Estrella, delegación Iztapalapa* (2010), planteó:

...en la conformación del campo de la evaluación de programas sociales en nuestro país, los beneficiarios fueron excluidos de toda posibilidad de la formación y emisión de juicios relacionados con el programa, con lo cual se negó la incorporación del imaginario de estos en las decisiones que deberían tomarse con respecto a los programas (Marín, 2010, p. 65)

22

La base para la metodología con enfoque de Trabajo Social es que el diseño e implementación de las evaluaciones tiene que incluir el trabajo de campo para la recolección de información con la participación de las personas involucradas en el programa. Solo cuando las reglas de operación consideren criterios diferentes, se realizará un análisis documental, con la claridad de su alcance limitado.

En este sentido, otra base para la metodología es la adopción de un pensamiento epistémico. En la experiencia de la evaluación de impacto social cualitativo, la perspectiva fenomenológica es un marco para la observación de los efectos o cambios en la vida de los participantes, directamente con la población, pues son las personas quienes lo registran a partir de la experiencia de participación en la intervención.

Para fundamentar, se acude a la fenomenología de Alfred Schütz (1932) como filosofía del ser humano en su mundo vital. Desde este marco, la observación se centraría en la manera en cómo se construyen los fenómenos que viven y su significado desde la experiencia de las personas, de su mundo. En el proceso evaluativo, entonces, las personas son informantes que permiten el acceso a la dimensión de la experiencia y su significado atribuido, que muestra la profundidad del cambio en su condición, en su vida individual y social. En el proceso de significación, se sabe que la narrativa se compone de la experiencia en el programa y su valoración del cambio atribuido al mismo.

En este sentido, la base metodológica para evaluar el impacto social debe ser participativa y fenomenológica. Al integrar la participación de las personas implicadas en el programa considera, en el proceso de investigación, un abordaje multi-actores, es decir, de los participantes directos —en los niveles individual, grupal y comunitario—, así como a la población indirecta, esta última difícilmente se incorpora a estos procesos, sin embargo, la proximidad puede llevarlas a significar una experiencia. Además, se integra a los responsables, coordinadores, administradores y profesionales que se involucraron en el programa. Desde esta base, las técnicas de investigación y de aproximación serían cualitativas, como la entrevista a profundidad, los grupos de discusión, las dinámicas de grupo y grupos focales, entre otras, etnográficas, posiblemente.

Adopción de una categoría orientadora

Las experiencias de evaluación de impacto social se han fundado en enfoques administrativos o económicos, aportando valor y aprendizaje en la materia, sin embargo, carecen de variables que registren el cambio en los procesos sociales vinculados a los programas y que constituyen, desde esta perspectiva, una acción afirmativa esencial para el fortalecimiento de la “cohesión social” como categoría superior.

En estrecha relación con un enfoque de Trabajo Social, se propone que la evaluación de impacto observe los programas, mediante un marco de categorías teórico conceptuales, en diferentes niveles, se trata de un marco en el cual se debe mostrar la incidencia, más allá de sus objetivos inmediatos.

A las primeras, de manera preliminar, se les denominará orientadoras o superiores, en este momento con las experiencias previas, la propuesta es que la categoría orientadora sea “cohesión social”:

...como un tema vinculado estrechamente con el cumplimiento de los derechos universales y con la distribución equitativa de los derechos, especialmente, en lo que nos interesa aquí, de los derechos sociales que son los que deberían garantizar cierto nivel de bienestar y el acceso a la herencia social (Gvirtz, 2014, p. 19).

La categoría orientadora “cohesión social”, de acuerdo con la operacionalización desarrollada por la CEPAL (2007), implica la existencia de valores y normas compartidas que hacen que los miembros de una sociedad tengan sentido de pertenencia a un mismo cuerpo social, así como la creación de vínculos sociales; además, rescata su incidencia en aspectos más profundos de la vida, como las actitudes y valores.

La CEPAL propone que la cohesión social tiene un componente subjetivo de sentido de pertenencia a la sociedad, como “medio” apunta a que todos

los miembros se sientan parte activa de ella, y como “fin” busca promoverlo, recrearlo y garantizarlo. Las tres dimensiones del sentido de pertenencia son: capital social, valores prosociales y expectativa de futuro; el capital social como:

...patrimonio simbólico de la sociedad en términos de la capacidad de manejo de normas, redes y lazos sociales de confianza, que permiten reforzar la acción colectiva y sentar bases de reciprocidad en el trato, que se extienden progresivamente al conjunto de la sociedad (CEPAL, 2007, s/p).

La evidencia demuestra que la cohesión social es necesaria para que las sociedades prosperen económicamente y para que el desarrollo sea sostenible. “no es solamente la suma de las personas e instituciones que forman parte de una sociedad, sino también las interrelaciones e interacciones entre ellas” (Putnam, 2000, citado por Preval-FIDA, 2005, s/p).

En este sentido, el capital social da cuenta de un acervo de los agentes sociales que contribuyen a una sociedad más cohesionada (CEPAL, 2014). Se entiende además a partir de valores pro sociales —ética y práctica—: sociedad integrada, identidad colectiva, sentido de pertenencia colectiva, lazos en la sociedad, reconocimiento de otros, respeto e integración de la diferencia, aprender a relacionarse entre sí, aprender a vivir juntos y solidaridad colectiva.

La cohesión social, como un supuesto de cambio, implica la existencia de valores y normas compartidas entre los miembros de una sociedad que experimentan sentido de pertenencia a un mismo cuerpo social (CEPAL, 2007, p. 41); que contrarresta la fragmentación social, de pérdida de lazos (estables) que afectan la convivencia y otros de índole estructural.

El objetivo de esta categoría, una vez que se prediseñen los tipos de impacto (Pichardo, 1997), evaluará si los programas sociales inciden en la construcción o reconstrucción de la vida en sociedad, su aportación subjetiva, se recolecta en la percepción de las personas sobre su pertenencia, sus relaciones, sus redes de apoyo y su capital social, como ya se mencionó.

Las categorías contenidas son aquellas de los objetivos del programa, pueden ser de temas asociados a las problemáticas, que guardan relación con la línea base y el cambio esperado al finalizar y con sus efectos al plazo determinado por la evaluación del impacto. Las categorías emergentes son aquellas que no están consideradas en el esquema inicial, provienen de la experiencia de las personas en el programa, no se parte de una teoría, esta surgirá durante el proceso de evaluación (Strauss, 1998), en la interacción del investigador y los participantes, principalmente en el despliegue de técnicas cualitativas, y que se registran en el análisis de contenido y la recurrencia, responsabilidad del investigador-evaluador.

Resulta viable que, en las categorías emergentes, el evaluador considere el componente exógeno, que básicamente se trata de factores en torno al programa que afectaron su proceso y sus resultados, pueden ser de índole institucional, de los grupos a los que se dirige en programa, o del contexto social, político o ambiental.

De la definición de categorías y su operacionalización, el paso a seguir será el diseño de indicadores para la evaluación, como ya se planteó. En resumen, esta base permitirá que el diseño metodológico para evaluar el impacto incorpore a sus observables indicadores de incidencia en la cohesión social, y verifique otros alcances del programa, como la promoción de una cultura asociativa y organizativa en sus participantes que, en su caso, es un recurso para sostener los resultados en el tiempo.

Derivado de esta metodología, que se configura mixta, será necesario el diseño y prediseño de un sistema de indicadores con la aspiración de identificar unidades de medida que sean comunes y aplicables a los programas sociales, estos aspectos requieren analizarse en cada evaluación, la tipología de indicadores es, de diseño, de las categorías orientadoras, contextuales o de situación y los Indicadores emergentes durante el proceso de recolección, asociados a la experiencia.

Enfoque mixto

25

Se considera que una metodología para evaluar el impacto social desde el Trabajo Social debe adoptar un enfoque mixto, que emplee métodos cualitativos y cuantitativos, los cuales, desde su complementariedad, permitirán recolectar información objetiva y subjetiva y garantizar evaluaciones rigurosas con técnicas de recolección y fuentes trianguladas.

La orientación cuantitativa de la evaluación aporta conocimiento respecto a los resultados de los programas sociales, cuenta con la confianza como método de medición, pero “la confianza que se tiene en la medición en el ámbito de la práctica basada en pruebas delata la ingenua idea de que es fácil conseguir la comprensión de la realidad” (Shaw, 2003, p. 18), por lo que, desde el punto de vista de las ciencias sociales, resulta un enfoque limitado.

La integración del enfoque cualitativo a las evaluaciones permitirá conocer los efectos o cambios logrados por los programas en cuanto a la condición de vida o bienestar de las personas o grupos de personas, desde la significación de la experiencia y del cambio, como se explicó anteriormente. Algunos autores han resumido las características de este enfoque en la evaluación, por ejemplo,

Alemán recupera a Hamilton (1977):

Suelen ser más amplios (no centrados en datos numéricos), más naturalistas (más fundados en la actividad del programa que en sus pretensiones), más adaptables (no limitados por diseños experimentales o previos), y es posible que adopten métodos empíricos, que incluyan trabajos etnográficos de campo, que elaboren materiales retroinformativos en el lenguaje natural de los destinatarios (Alemán, 2006, p. 343).

Conclusiones

En conclusión, la intervención social es una práctica compleja que requiere de una sólida base metodológica. La evaluación de impacto, como parte integral de esta metodología, juega un papel crucial en la mejora continua de las intervenciones y en la generación de conocimiento sobre lo que funciona en el campo del Trabajo Social.

La evaluación de impacto es una herramienta fundamental para garantizar la calidad y la efectividad de las intervenciones sociales. Al proporcionar evidencia sobre los resultados obtenidos, la evaluación permite mejorar las prácticas profesionales, optimizar los recursos y fortalecer la legitimidad del Trabajo Social. Sin embargo, es importante reconocer que es un proceso complejo que requiere de una planificación cuidadosa y de la participación de todos los actores involucrados.

26

La perspectiva es desarrollar actividades que fortalezcan el campo de la evaluación de impacto social, significa un área de oportunidad para el Trabajo Social, las acciones a realizar a mediano plazo son: la formación de recursos humanos en el campo de la evaluación, específicamente en la de impacto social, mediante el diseño y oferta de cursos y otras capacitaciones; la organización de conferencias o conversatorios con la participación de actores de la academia y de instituciones u organizaciones de los sectores públicos o sociales, con orientación temática a la evaluación; la producción de materiales editoriales o didácticos para divulgar las experiencias de evaluación de impacto social en lo referente a su abordaje teórico metodológico en escenarios reales, así como las posturas de los actores evaluadores y la utilidad y relevancia para la política pública y la sociedad en general; la vinculación con entidades institucionales y actores que se desempeñan en el ámbito de la evaluación de proyectos sociales, a fin de colaborar y participar de las discusiones de los procesos, enfoques y tendencias de la evaluación de impacto social, y el posicionamiento del Trabajo Social en materia de evaluación de programas sociales ante la diversidad de entidades públicas y privadas, locales y nacionales.

Así, el desafío se centra en formalizar una metodología propia de Trabajo Social, que sea replicable y que deberá contar con criterios de rigurosidad que no limiten su implementación, sino que contribuyan en diferentes niveles disciplinarios al diseño de la política y los programas sociales, que permita conocer los efectos generados por las intervenciones de los programas sociales,

directamente de las personas, cuyo resultado contribuya a la mejora de los procesos de diseño, implementación y evaluación de los programas sociales.

Referencias bibliográficas

Aguilar, M. y E. Ander-Egg (2001). *Diagnóstico social. Conceptos y metodología*, Argentina, Lumen.

____ (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*, Madrid, Siglo Veintiuno.

Alemán, C. y A. Trinidad (2006). *Servicios sociales: planificación y evaluación*, España, Aranzadi.

Arteaga Basurto, C. y M.V. González Montaño (2001). “Diagnóstico”, en *Desarrollo comunitario*, México, UNAM.

Banco Interamericano de Desarrollo (2017). *Principios para la revisión de evaluaciones de impacto ambiental. Módulo 1. El proceso de EIA y el rol del revisor*, 6^a ed., EUA.

Cardozo, M. (2015). *Institucionalización de procesos de evaluación, calidad y utilización de sus resultados*, México, UAM-CESOP.

Cohen E. y Rolando Franco (2005). *Gestión social. Cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas públicas*, México, CEPAL / Siglo Veintiuno.

____ (1992). *Evaluación de proyectos sociales*, México, Siglo Veintiuno.

Cortes, R. (2010). “Evaluación de impacto, desde el punto de vista de beneficiarios de escasos recursos, al programa pensión alimentaria para adultos mayores de 70 años en la colonia Cerro de la Estrella, delegación Iztapalapa”, tesis de Maestría en Trabajo Social, División de Estudios de Posgrado / Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.

Gertler, P., Sebastián Martínez, Patrick Premad (2011). *La evaluación de impacto en la práctica*, Washington, Banco Mundial.

Gómez, M. (2004). *Evaluación de los servicios sociales*, España, Gedisa.

Hernández, R., Carlos Hernández Collado. Pilar Baptista Lucio (2014). *Metodología de la investigación social*, 6^a ed., USA, McGrawHill Education.

Lara, M., José Javier de la Rosa (2017). *Ánalisis y evaluación de políticas públicas en México*, México, UAM.

Marín Cortés, Régulo. 2010. “Evaluación de impacto, desde el punto de vista de beneficiarios de escasos recursos, al programa pensión alimentaria para adultos mayores de 70 años en la colonia Cerro de la Estrella, Delegación Iztapalapa”, tesis de maestría, División de Estudios de Posgrado / Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM, en <http://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000656377/3/0656377_A1.pdf>.

Navarro, H., K. King, E. Ortegón, J.F. Pacheco (2006). *Pauta metodológica de evaluación de impacto exante y ex post de programas sociales de lucha contra la pobreza*, Chile, CEPAL / Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES).

Nirenberg, O., J. Brawerman y V. Ruiz (2000). *Evaluar para transformar*, Buenos Aires, Paidós.

Pichardo, A. (1997). *Evaluación del impacto social*, Argentina, Lumen Humanitas.

Retolaza, I. (2010). *Teoría de cambio. Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*, Guatemala PNUD.

Sarasa, S. (2017). *Cómo evaluar el impacto de programas sociales y políticas públicas*, Barcelona, uoc.

Shaw, I. (2003). *La evaluación cualitativa, introducción a los métodos cualitativos*, Barcelona, Paidós.

Schütz, A. (1993 [1932]). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós.

Strauss, A. y J. Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia.

Weiss, C. (1975). *Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*, México, Trillas.

Fuentes electrónicas

Cejudo, Guillermo M. y Cynthia L. Michel (2015). “Resolviendo problemas sociales complejos mediante la integración de políticas. El caso de la Cruzada Nacional contra el Hambre en México”, en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3575/357542721002>>. [Fecha de consulta: 23 de octubre de 2019.]

_____. (2016). “México tiene exceso de programas sociales mal planeados: investigadores”, Seminario Federalismo Mexicano, Aniversario de El Universal, 28 de septiembre, en <<https://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/09/28/mexico-tiene-exceso-de-programas-sociales-mal-planeados>>. [Fecha de consulta: 09 de octubre de 2019.]

CEPAL-Naciones Unidas (1998). “Gestión de programas sociales en América Latina”, en <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6255/S9800061_es.pdf>. [Fecha de consulta: 09 de octubre 2019.]

_____. (2007). "Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe", en <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2834/S2006932_es.pdf;jsessionid=BFAF5C0D86D40937D98D2F6104266385?sequence=2>. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2016.]

CEPAL-Naciones Unidas-Programa Eurosocial de la Comisión Europea (2007). "Un sistema de indicadores para el seguimiento de la cohesión social en América Latina", en <<http://www.otu.opp.gub.uy/sites/default/les/docs/Biblioteca/Indicadores%20de%20Cohesion%20Social.pdf>>. [Fecha de consulta: 15 de octubre de 2016.]

Coneval (2008). "Normatividad para la evaluación de los programas federales", en <<https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Paginas/Mosaicos/Normatividad-para-la-evaluacion-de-programas-federales.aspx>>. [Fecha de consulta: 10 de octubre de 2019.]

_____. (2016). Guión del análisis de factibilidad para llevar a cabo una evaluación de impacto, en <https://www.coneval.org.mx/rw/resource/coneval/EVALUACIONES/EVALUACIONES_PROGRAMAS_POLITICAS_DS/Evaluaciones%20de%20Impacto/guion_analisis_de_factibilidad.pdf>. [Fecha de consulta: 20 de octubre de 2019.]

Gvirtz, S. y B. Jason (2014). "Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, Estados Unidos, en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898061>>. [Fecha de consulta: noviembre de 2016.]

Liberta, B.E. (2007). "Impacto, impacto social y evaluación del impacto", *ACI MED*, vol. 15, núm. 3, en <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352007000300008&lng=es&tlang=es>. [Fecha de consulta: octubre de 2016.]

Moñux, D., A. Mendizábal, G. Gómez *et al.* (2003). "Desarrollo de una guía de evaluación de impacto social para proyectos de I+D+I. España", en <<http://www.emp.uva.es/~javier/pagina/pantallas/investigacion/evaluacion.pdf>>. [Fecha de consulta: octubre de 2016.]

Preval-FIDA (2005). "Conceptos clave de seguimiento y evaluación de programas y proyectos. Breve guía", Plataforma Regional de Desarrollo de Capacidades en Evaluación y Sistematización de América Latina y el Caribe / Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola, en <http://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/9/37779/Conceptos_claves_de_seguimiento_y_evaluaci%C3%B3n.pdf>. [Fecha de consulta: 20 de octubre de 2016.]

Macías Angel, Beatriz y Carlos A. Agudelo Calderón (2015). "Exploración de modelos para la evaluación del impacto económico, social, político y científico de la investigación en salud", *Salud Pública*, vol. 17, núm. 3, pp. 470-

481, en <<http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v17n3/v17n3a14.pdf>>. [Fecha de consulta: 24 de octubre de 2019.]

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2002). “Lineamientos para evaluadores de resultados”, *Serie temática sobre seguimiento y evaluación*, núm. 1, en <www.undp.org./eo/>. [Fecha de consulta: 12 de julio de 2019.]

Vanclay, F. (2003). *Principios internacionales de la evaluación de impacto social*, Serie Publicaciones Especiales, núm. 2, PREVAL: Programa para el Fortalecimiento de la capacidad de S&R de los proyectos FIDA en América Latina y el Caribe, en <<http://www.iaia.org>>. [Fecha de consulta: 20 de octubre de 2016].

Valdés, M. (2017-2018). *Modelos de evaluación de proyectos sociales*, en <http://www.mapunet.org/documentos/mapuches/modelos_evaluacion.pdf>. [Fecha de consulta: 24 de octubre de 2019.]

Abordando la desigualdad en nuevos contextos de crisis social, enfoques para el Trabajo Social

*Wendy Mitzi Galicia Orihuela**

Resumen

El estudio de las desigualdades en Trabajo Social ha tenido una evolución hacia perspectivas integrales para responder a las necesidades y problemáticas actuales, en este sentido, se sitúa el contexto de la pandemia por COVID-19 y la postpandemia que caracterizan a la modernidad, donde la multidisciplina se vuelve el enfoque central para el desarrollo de nuevo conocimiento; el Trabajo Social requiere pasar de la especificidad a la multidisciplina, se propone la desigualdad interseccional desde el Trabajo Social como un esquema de articulación para el estudio de las desigualdades, que retoma elementos de la interseccionalidad como ejemplo de una categoría de integración. Finalmente, se muestran elementos de la interrelación disciplinar o multidisciplina, como ejemplo de las nuevas formas de estudio de la realidad social.

Palabras clave: Trabajo Social, desigualdad, COVID-19, postpandemia, multidisciplina, interseccionalidad.

* Profesora de asignatura en licenciatura y especialización en la Escuela Nacional de Trabajo Social <wendy.galicia@ents.unam.mx>.

Introducción

El siguiente artículo presenta una propuesta desde el Trabajo Social para el abordaje de las desigualdades, de inicio muestra cómo se ha estudiado tradicionalmente este tema desde la disciplina, ha pasado de un enfoque de justicia social hasta abordar hoy en día “el estudio de las desigualdades en los contextos de la modernidad”. Se retoma como elemento central el contexto de la pandemia por COVID-19 y la postpandemia social que evidenció y visibilizó las desigualdades que se habían ignorado, situando el tema en la agenda internacional para la atención de las nuevas necesidades. Por otro lado, se retoma el papel del Trabajo Social durante la pandemia y la crisis social en el apartado “Trabajo Social en el contexto postpandemia” de este mismo capítulo.

La “Desigualdad interseccional desde el Trabajo Social” propone la vinculación de diversos elementos —como justicia, distribución, interseccionalidad y calidad de vida— para estudiar la desigualdad; se inspira en la categoría de la interseccionalidad generada desde el feminismo, que muestra la posibilidad del estudio integral de la condición de las mujeres con elementos concatenados para comprender la problemática. En este orden de ideas, se coloca la posibilidad de que la disciplina de Trabajo Social pueda considerar el ejemplo de la interseccionalidad para proponer categorías integrales que apuesten por nuevas formas de estudiar la realidad social. Finalmente, se exponen argumentos sobre la interrelación disciplinar o multidisciplina, a fin de mostrar cómo funciona la articulación de conocimientos, donde Trabajo Social podría fungir dentro de las ciencias sociales como un área de integración.

32

El estudio de las desigualdades en los contextos de la modernidad

Las desigualdades sociales son un tema de estudio que resulta ser influyente para las disciplinas sociales y, en algunos casos, las humanidades; han tomado auge como consecuencia del interés de los organismos internacionales por atender las múltiples problemáticas sociales que surgen de los contextos de crisis social, es decir, las diferentes áreas de conocimiento buscan incorporar un enfoque para estudiar algún tipo de desigualdad, siendo este el nuevo contexto de la vida social.

Dentro de la academia, el estudio de las desigualdades ha pasado por diversos momentos: en el siglo pasado la pobreza y la exclusión social fueron dos temas y conceptos que dominaron la discusión, hoy son resignificados y reproblemizados con relación a la desigualdad; actualmente, la desigualdad acentúa y permea múltiples y diferentes esferas de la vida social y subjetiva, reconfigurando los fundamentos del orden social y de las experiencias cotidianas de los individuos, por ello, su problematización concita particular interés

(Saravi, 2019). El estudio de las desigualdades se construye de manera paralela a la modificación de los contextos sociales que nos ofrece la modernidad, donde las constantes violaciones a los derechos humanos y segregaciones sociales requieren de nuevas metodologías de estudio que permitan generar aportaciones de conocimiento para ofrecer propuestas de atención.

En el siglo XXI, las disparidades económicas, así como las inequidades en el acceso a la educación y la salud, son el eje de la articulación de las desigualdades que reproducen ciclos de pobreza y exclusión. La falta de oportunidades laborales dignas, la discriminación racial y de género, así como la brecha digital, son algunas de las manifestaciones de esta realidad compleja, que continuamente se vuelve más violenta. En el inicio de este siglo se desencadenaron sucesos históricos como la pandemia por COVID-19, que visibilizó como crisis sanitaria las profundas divisiones sociales y económicas.

Dentro del contexto de la modernidad, la pandemia por COVID-19 marca un momento trascendental para el estudio de la realidad, porque develó los procesos de desigualdad y los hizo visibles en las agendas a nivel mundial. La desigualdad cobró un nuevo significado. Las problemáticas sociales tomaron matices profundos, la desigualdad se reinterpretó con otras aristas, donde el factor salud cobró una nueva condición en el ser humano, que trascendió el significado de la ausencia de enfermedad, se configuró como un eje de la punta del iceberg, fungiendo como indicador de las realidades vividas por la población mundial, la desigualdad se convirtió en la otra pandemia a nivel mundial.

33

...el escenario social después de la pandemia será probablemente más parecido al orden de la primera postguerra que al de la segunda. A diferencia de la Segunda Guerra Mundial, cuya conclusión marcó el final de la dominación europea y el ascenso indiscutible de dos nuevas superpotencias, Estados Unidos y la Unión Soviética, la Primera Guerra Mundial no aniquiló a las antiguas potencias lo que, sumado a la reticencia estadounidense de asumir un papel más protagónico, generó un vacío de poder. En ese sentido, el orden internacional postpandemia COVID-19 difícilmente se traducirá en el colapso súbito de la hegemonía construida por los Estados Unidos, pero tampoco en el ascenso inmediato del liderazgo chino. Por último, contrario a las visiones que sugieren que después de las grandes crisis surgen momentos de cooperación entre los Estados y las que, desde el extremo opuesto, consideran que son causantes de una mayor tensión y desconfianza internacionales (Herrera, 2020).

El contexto postpandemia permite ubicar en simultáneo dos categorías fundamentales para el estudio de las desigualdades desde el Trabajo Social, el factor económico y el político respecto a la gestión de recursos. Ambos elementos se han mantenido constantes en el estudio del tema, sin embargo, las reinterpretaciones actuales en escenarios de crisis y conflicto de orden internacional les asignan interés particular. Por un lado, el factor económico no implica solamente acumulación de capital, ahora se vincula con la capacidad

de gestión por parte de los gobiernos, se relaciona con la política internacional, donde la implementación de mecanismos de control social, a partir de la gestión y distribución de recursos mediante las políticas sociales, se vuelven elementos que afectan los derechos humanos y son un factor detonante para el surgimiento de nuevas desigualdades.

Es innegable el conjunto de transformaciones estructurales y desigualdades que se acentuaron después de la pandemia por COVID-19, algunas esferas —como los régimenes de bienestar, tecnológicas y culturales— que ya habían tenido cambios, dieron lugar paulatinamente a una profundización de las brechas sociales y económicas entre diferentes sectores sociales, especialmente a una irritante concentración desigual de la riqueza en una élite global. La desigualdad se configura como un rasgo esencial de la globalización neoliberal (Saravi, 2019).

Situar las consecuencias de la pandemia por COVID-19 en un marco social, implica pensar en transformaciones sociales para reducir las brechas de desigualdad e injusticia que se produjeron; un análisis desde la disciplina de Trabajo Social requiere un enfoque multidimensional, de acuerdo con Carballeda (2020), las y los trabajadores sociales deberán encontrar los puntos de aproximación desde lo social que atraviesa de manera integral una problemática, tanto a nivel singular como territorial. Desde allí, tal vez, es posible pensar algunas estrategias de intervención dentro del campo disciplinar. De esta manera, el análisis colectivo de los problemas permitirá la solución de estos como horizonte, la multidisciplina será el eje para concretar propuestas exitosas e innovadoras.

34

El Trabajo Social en el contexto postpandemia

El Trabajo Social, ante contextos de crisis social de la modernidad, es una disciplina fundamental para trascender de una mirada focalizada a una mirada holística, que parte de elementos macrosociales para dimensionar y valorar la posibilidad de incidencia. Los factores estructurales juegan un papel decisivo para desarrollar metodologías de atención, las posibilidades de intervención ahora se encuentran condicionadas por el contexto global; es esencial reconocer que las crisis sociales que agudizan las desigualdades no son fenómenos aislados, sino que están arraigadas en estructuras más amplias de desigualdad, marginalización y exclusión, que requieren de un análisis profundo multidisciplinar para lograr impacto en las propuestas que se desarrollen.

Por tanto, el enfoque del Trabajo Social debe abordar las causas subyacentes de las crisis, abogando por cambios en políticas y sistemas que promuevan la justicia social y la equidad, a nivel local, para proyectar potencialidades globales. Esto implica una colaboración estrecha con otros actores sociales

y políticos para impulsar transformaciones a nivel sistémico que aborden las raíces de las problemáticas sociales. De esta manera, la mirada holística del Trabajo Social en la modernidad se convierte en un instrumento para promover el cambio social y construir una sociedad más inclusiva y justa.

Cuando el enfoque disciplinario del Trabajo Social se conjuga con otras áreas de conocimiento, se abre un vasto campo de posibilidades para abordar de manera integral las desigualdades sociales. La intersección con disciplinas como sociología, antropología, ciencia política, pedagogía, psicología, economía, ciencias biológicas y de la salud, así como con la política, permite comprender de forma integral las raíces y dinámicas de la injusticia social que llevan a las desigualdades. Durante la pandemia, la práctica profesional multidisciplinaria dio cuenta de la eficacia y eficiencia que se puede desarrollar para salvar vidas humanas, será imprescindible recuperar esa experiencia para implementarla por medio de metodologías en las ciencias sociales para la producción de nuevo conocimiento.

Para el Trabajo Social, la colaboración multidisciplinaria facilita el diseño de intervenciones más efectivas y sostenibles, que consideren no solo aspectos materiales de la desigualdad, sino también sus dimensiones culturales, emocionales, ambientales y estructurales. Así, la sinergia entre el Trabajo Social y otras áreas de conocimiento fortalece la capacidad de respuesta ante los desafíos sociales, promoviendo el desarrollo de categorías de análisis para incidir en las problemáticas sociales y desigualdades, otras que se muestran implicadas son las injusticias, la pobreza y las necesidades sociales vinculadas con el bienestar social, este campo específico de estudio se analiza desde aspectos macrosociales, pero también desde un encuentro con la vida cotidiana, bienestar personal y atención de las necesidades humanas, es decir, lo microsocial.

35

En principio, la mirada y el encuentro entre lo microsocial en relación con lo macro se hace fuertemente evidente. Es decir, el problema Macro (Pandemia) se singulariza en circunstancias Microsociales. De ahí que dialogue con la Vida Cotidiana, la Trama Social y la reconfiguración de diferentes Problemas Sociales [...] A su vez, la estructuración de la vida cotidiana también se singulariza con relación a la existencia de múltiples factores condicionantes desde lo social. En este aspecto podrían definirse dos esferas de intervención concretas: la accesibilidad y los factores que condicionan la Vida Cotidiana (Carballeda, 2020).

Reflexionar sobre los cambios en las dinámicas de la vida cotidiana, en transformación constante, es imprescindible para el Trabajo Social, el desarrollo de los contextos históricos y su estudio serán la ruta para guiar los análisis de las desigualdades, puesto que el estudio de la vida cotidiana desde lo microsocial permite al Trabajo Social conocer cómo las determinaciones de lo cotidiano atraviesan sus procesos de intervención (Gianna, 2011). En los espacios de la

vida cotidiana, el Trabajo Social emerge como un puente para estudiar, intervenir y generar conocimiento sobre las desigualdades desde aspectos vivenciales, donde los procesos de acompañar a individuos, familias, grupos y comunidades en situaciones vulnerables, son elementos para generar nuevos conocimientos a partir del contacto con la realidad, pasando de un plano descriptivo para llegar a uno analítico y crítico de la vida cotidiana, es decir, los espacios cotidianos de intervención que permean la rutina diaria de las personas.

Durante la pandemia, a nivel mundial, fue evidente que los problemas sociales se tejen desde el interior de los espacios privados, es decir, la esfera microsocial. La intervención del Trabajo Social se realiza en diversas situaciones de la vida cotidiana ante las desigualdades existentes y vividas por las poblaciones, esto demanda la construcción de estrategias que lleven a la reconstrucción analítica de los problemas sociales, reconociendo las determinaciones que le otorgan un significado social-histórico, donde la disciplina logre superar el ámbito de lo inmediato, y pueda ser el puente para generar procesos de conocimiento que propongan categorías disciplinarias innovadoras para las ciencias sociales desde los contextos emergentes.

La particularidad de conjuntar dos dimensiones de la vida social —macro y micro— es un elemento sustancial de identidad disciplinaria, que en este momento de crisis social postpandemia, debe recuperarse para situar los procesos de estudio de las desigualdades desde ambas miradas, sin olvidar que las aportaciones de otras disciplinas son necesarias para integrar propuestas de estudio, atención, intervención, evaluación transversal, así como diferentes acciones que posiblemente no cambiarán la problemática estructural, pero que sí marquen un punto de ruptura para generar procesos de cambio en las dinámicas de la vida cotidiana.

Es importante que la disciplina resignifique sus aportaciones y se ubique como un eje dentro de los trabajos multidisciplinarios, mediante la visibilización de los elementos heterogéneos que inciden en las problemáticas y necesidades sociales que desencadenan las desigualdades, esta particularidad de integrar aristas tendrá que ser un elemento de consolidación disciplinaria del Trabajo Social, que requiere de una formación sólida desde una mirada crítica a las desigualdades. Avanzar de un enfoque descriptivo a una mirada analítica que visualice los factores que inciden en la problemática y estudiarlos por fragmentos, en conjunto con otras disciplinas, posteriormente integrar los conocimientos, esto permitirá mostrar que el Trabajo Social puede fungir como un eje articulador.

Es necesario aportar al estudio de las desigualdades un nuevo matiz, que no solo explore una problemática de manera parcial, sino de forma integral, y establecer directrices de conocimiento que conjuguén vínculos entre las

problemáticas. Es momento de recuperar la experiencia postpandemia para avanzar en la producción de conocimiento y pasar de crear estudios de caso de las problemáticas, que en otro momento generaron aportaciones, hacia el desarrollo de nuevas categorías de estudio en Trabajo Social para ubicar las problemáticas desde contextos de la modernidad con un panorama macro y microsocial.

Desigualdad interseccional desde el Trabajo Social

En respuesta a las nuevas realidades provocadas por la pandemia y su posterior impacto, es crucial revitalizar la disciplina del Trabajo Social mediante un análisis reflexivo enriquecido por nuevos enfoques. Para abordar el estudio de las desigualdades de manera holística y efectiva, es necesario integrar categorías que reflejen la complejidad y la multidimensionalidad de estos fenómenos.

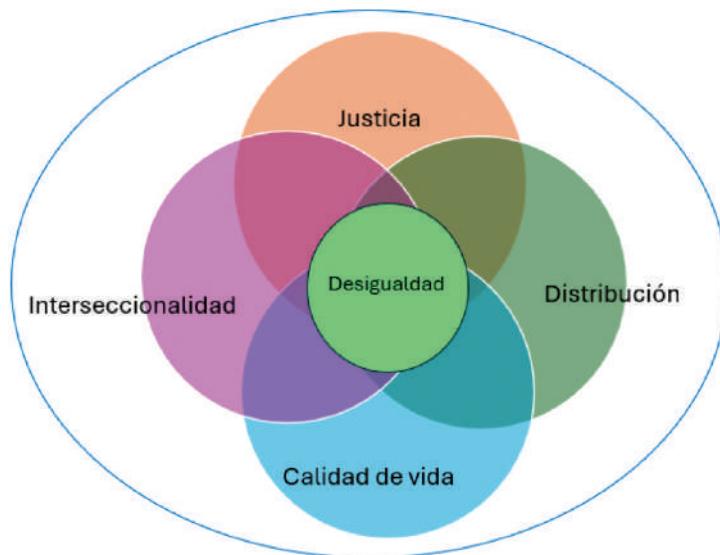
Una propuesta podría ser que, al explorar las desigualdades se puedan considerar categorías como distribución equitativa de recursos, justicia social, mejora de la calidad de vida, respeto y promoción de los derechos humanos, entre otras que se consideren necesarias. Como ejemplo, el enfoque de la interseccionalidad —que ha tomado solidez en los últimos años gracias al feminismo académico y los estudios de género— actualmente ha permitido analizar las diversas formas de opresión integrando varias categorías como el género, la clase y la raza, otras que se agregaron con el desarrollo del enfoque son la identidad, la ubicación geográfica e incluso la edad, como elementos que no afectan de forma separada sino que, al interrelacionarse, agudizan las desigualdades, violencias e inequidades.

El desarrollo del enfoque de la interseccionalidad puede servir de ejemplo para organizar las formas en que pueden estudiarse las desigualdades desde el Trabajo Social. Crenshaw (1991) formuló la interseccionalidad para explicar la situación de las mujeres afroamericanas que, por un lado, estaban en situación de subordinadas por su condición de raza y género y, por otro, excluidas de las políticas antidiscriminatorias feministas y antirracistas. Plantea la metáfora de un cruce de carreteras en el cual podía suceder una colisión causada por un vehículo o por varios, e inclusive por todos los que transitaran en ese cruce. Las discriminaciones pueden ser originadas por una condición —género, clase, raza— o por el enlace de todas, lo que no es equivalente a su suma aritmética.

El desarrollo del enfoque interseccional permite reconocer y visibilizar que las personas están moldeadas por una variedad de factores interrelacionados, cada uno pueden estudiarse de forma relacional, para comprender cómo se entrelazan e intersecan para influir en la vida de las personas y en las estructuras sociales en las que viven, este ejemplo puede retomarse en el Trabajo Social para el estudio de las desigualdades, a partir de identificar, como dice

Crenshaw, los diferentes cruces de carretera que pueden causar una coalición que lleven a matizar las desigualdades, a continuación se presenta un acercamiento a considerar para estudiar de forma integral y relacional las desigualdades desde lo macrosocial.

Figura 1. Elementos para el estudio de la desigualdad interseccional



38

Fuente: Elaboración del autor, abril, 2024.

Los elementos que se presentan como propuesta: justicia, distribución, calidad de vida, interseccionalidad, además servir para un análisis de la desigualdad interseccional y producción de conocimiento, son ejes que pueden servir como indicadores para medir los factores que inciden con mayor prevalencia en el establecimiento de las desigualdades.

Para fines de este artículo, no se expone el desglose de cada uno de los elementos propuestos, pues implicaría el desarrollo incluso de una metodología de la desigualdad interseccional, la intención es mostrar cómo la disciplina de Trabajo Social puede desplegar enfoques integrales para el estudio de los problemas y necesidades sociales, consolidar la integración de estas categorías no de forma segmentada, sino interrelacionada, donde existan intersecciones que hagan énfasis en los puntos de convergencia para engrosar los análisis, de este modo, los procesos de intervención pueden traducirse en la producción de nuevo conocimiento para la construcción de un cuerpo disciplinar inclusivo y relevante para enfrentar los desafíos sociales contemporáneos.

Lograr la conjunción de factores sociales desde la multidisciplina y su interacción definen la complejidad de la explicación de las desigualdades. Ante la nueva realidad que produjo la pandemia y la postpandemia, es fundamental fortalecer el Trabajo Social a partir del análisis reflexivo, con categorías que integren nuevos enfoques. La disciplina puede colocarse como articuladora entre las diversas áreas de conocimiento.

Al margen de esta propuesta, es importante situar que, históricamente, las distintas disciplinas no se desarrollaron de manera aislada en sus respectivos campos de conocimiento; antes bien, para concretar su campo de conocimiento e identidad profesional, se desarrollaron de manera articulada en un proceso de diferenciación e integración. Diferenciación en el sentido de lograr su autonomía e independencia, para identificar su especificidad y campo de estudio; integración, porque se desarrollaron vinculadas unas con otras, de tal manera que se han ido acoplando al grado de que fenómenos o procesos que entran en el terreno de alguna disciplina, se han explicado a partir del campo teórico de otra, es importante reconocer que la interrelación entre distintas disciplinas es una característica propia de su desarrollo histórico (Reyna *et.al.*, 2019).

El Trabajo Social, como las otras áreas de conocimiento, ha concretado su especificidad logrando un consenso entre quienes integran el campo disciplinar, es momento de proponer nuevas categorías de análisis para los temas que se han estudiado tradicionalmente, como la desigualdad.

39

El Trabajo Social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar (IFSW, julio 2014).

Desde la Federación Internacional de Trabajo Social se ha concretado una definición general, situando elementos eje, finalidades y principios. El momento histórico-social postpandemia ha demandado a las diferentes áreas de conocimiento abordar un mismo fenómeno desde su respectiva especificidad de conocimiento, e incluso que se vinculen entre sí para atender, explicar y transformar cada uno de estos fenómenos y problemáticas. El Trabajo Social puede avanzar a un segundo momento de integración como eje articulador, para identificar su postura frente a otras disciplinas.

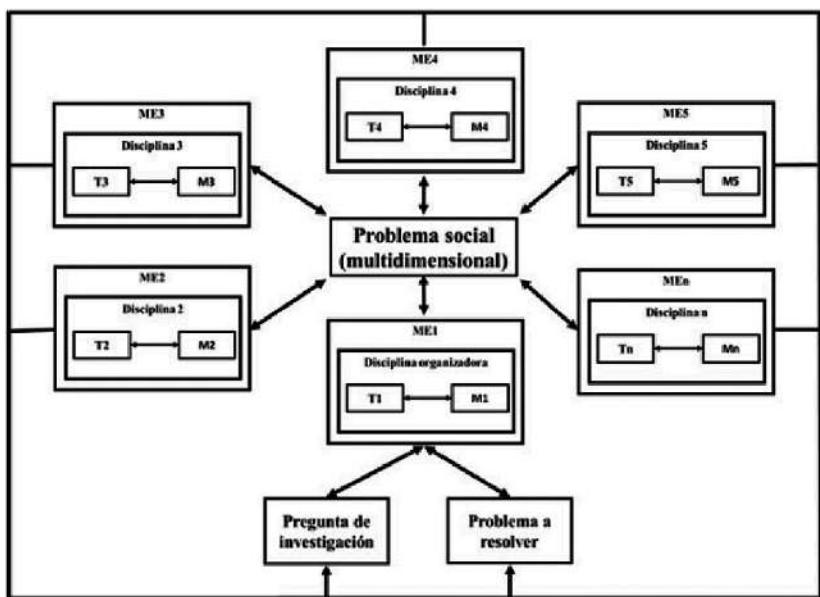
El desarrollo de las ciencias sociales, en particular el del Trabajo Social, tendrá que fortalecerse para estudiar las nuevas realidades desde la multidis-

ciplina y la integración de diversos ejes de análisis, transitar al desarrollo de conocimiento desde la especificidad hacia el conocimiento desde la interrelación disciplinar sobre las realidades de la modernidad, a partir de la generación de investigación que consolide la articulación de categorías de análisis. La siguiente figura muestra, de forma gráfica, la interrelación disciplinar o multidisciplina que se articula desde las diferentes áreas de conocimiento.

Figura 2. Representación de la interrelación disciplinar

Nota: ME = Marco epistemológico de la disciplina; T = teoría de dicha disciplina; y, M = su metodología.

Fuente: Elaboración propia



Nota: ME = Marco epistemológico de la disciplina; T = teoría de dicha disciplina; y, M = su metodología.

Fuente: Reyna Carreón y Armijo, 2019.

Esta representación gráfica muestra la incidencia de la articulación disciplinar para el estudio o resolución de un problema social, donde cada área de conocimiento enfoca el punto de articulación y enlace con el problema de estudio. Ante estas propuestas de articulación, es fundamental situar el orden de participación y aportaciones, así como la especificidad de cada disciplina, porque juegan un rol importante para determinar los alcances para cada uno de los elementos que constituyen el problema social.

...la postura que sostenemos es que dicha interrelación disciplinar, en términos de responder una pregunta sobre algún fenómeno social o para resolver un problema socialmente delimitado, se da en términos de proporcionar, desde distintos ángulos de dichos fenómenos y problemas, conocimiento teórico o metodológico, ya sea básico o aplicado, para abordar dicha pregunta o problema que ha sido especificada desde el marco epistemológico de una disciplina particular [...] la interrelación de distintas disciplinas no es un ideal utópico que persiga la ciencia: es una demanda que impone la dinámica social, fuente de preguntas a responder o de problemas a resolver con los que se enfrenta el trabajo científico (Reyna, 2019).

Situar las nuevas perspectivas de estudio de la realidad para el Trabajo Social resulta fundamental, la disciplina requiere concretar epistemológicamente sus aportes para contribuir al desarrollo de conocimiento, como se ha mencionado, cada día las crisis sociales son más complejas y heterogéneas, la necesidad de pasar de un estudio con especificidades a uno integral implica construir nuevos paradigmas; después de la pandemia por covid-19, la sociedad ha mostrado nuevas necesidades que se ven reflejadas en los procesos que llevan a la desigualdad. El Trabajo Social podría generar nuevas categorías de análisis acompañadas de metodologías que posibiliten la integración de las diferentes áreas de conocimiento; las nuevas generaciones que incidan en la academia tendrán que enfrentar nuevos retos para el estudio de las problemáticas sociales, por ejemplo, la creciente inclusión del uso de la inteligencia artificial.

41

Conclusiones

El estudio de las desigualdades tiene múltiples factores y variantes que inciden en su abordaje desde las ciencias sociales y las humanidades, para la disciplina de Trabajo Social ha sido un tema de clásico que en un primer momento involucró la justicia social y, posteriormente, transitó a las desigualdades, en el apartado “El estudio de las desigualdades en los contextos de la modernidad”, los argumentos presentados llevan a la reflexión sobre la necesidad de situar el momento histórico social que dejó la pandemia por covid-19. Hoy la realidad se encuentran en constante cambio y es necesario que la disciplina ubique que su especificidad se ha consolidado dentro de las ciencias sociales, corresponde incorporar nuevos enfoques desde la multidisciplina, para trabajar de manera articulada.

En el contexto postpandemia, el Trabajo Social desempeñó un papel trascendental para la atención de la crisis social, su experiencia denota la necesidad de generar nuevos conocimientos articulados con las diferentes áreas sociales para retomar categorías que se han desarrollado en otros campos de conocimiento, como los nuevos feminismos; por ejemplo el enfoque de la interseccionalidad, que se retoma y muestra la posibilidad de concatenar

diferentes elementos para el estudio de las violencias contra las mujeres. El Trabajo Social puede retomar esa experiencia para proponer nuevos enfoques articuladores, el que se presentó a manera de ejemplo para el estudio de las desigualdades involucra: justicia, distribución, interseccionalidad y calidad de vida. Aquí no se desarrolla un abordaje profundo, pero sí se invita a que se genere reflexión y nuevas metodologías para proponer categorías de análisis integrales.

Hoy día, pensar en la “desigualdad interseccional desde el Trabajo Social” significa proponer trabajos desde la interrelación disciplinar e incluso estudios de la complejidad que permitan abonar nuevo conocimiento para el estudio y la atención de las problemáticas y necesidades sociales. Es momento de que la disciplina rebase los estudios de su especificidad y se proponga frente a las ciencias sociales como un eje articulador entre la realidad social, el abordaje teórico y la producción de nuevo conocimiento; pasar de estudios descriptivos de un problema social hacia marcos interpretativos de la realidad, generando explicaciones desde las ciencias sociales sobre los diversos elementos que intervienen en la reproducción de las desigualdades sociales.

En la actualidad, el desafío en los nuevos contextos de la modernidad para el Trabajo Social significa generar una teoría que contenga categorías de análisis y nuevas metodologías para el estudio de las desigualdades; en definitiva, los nuevos contextos y el panorama que se vislumbra a nivel nacional e internacional no muestran un futuro alentador, pero es importante tener alternativas y propuestas de atención que procuren los derechos humanos y la atención de las nuevas necesidades sociales que emergen como consecuencia del capitalismo voraz y la globalización, que proponen de nuevo desafíos para seguir estudiando los problemas sociales, ahora no solo desde una disciplina específica sino desde la interrelación disciplinar para trabajar en equipo y colaborativamente con otras áreas de conocimiento, por ello es importante que se piense en la formación de trabajadoras y trabajadores sociales desde marcos flexibles, innovadores y que despierten en el estudiantado el interés de aventurarse a proponer nuevas ideas sustentadas desde marcos teóricos consolidados.

42

Referencias bibliográficas

Carballeda, Alfredo Juan Manuel (2020). *Apuntes sobre la intervención del Trabajo Social en tiempos de pandemia de COVID-19*, en <<https://www.trabajo-social.org.ar/wp-content/uploads/La-intervenci%C3%B3n-del-Trabajo-Social-en-tiempos-de-Pandemia-2.pdf>>.

[Fecha de consulta: 31 de marzo de 2024.]

Esquivel, Alicia (2020). “La interseccionalidad: un reto para las políticas públicas”, en Mónica Olaza (coord.), *Desigualdades persistentes, identidades obstinadas. Los efectos de la racialidad en la población afrouruguaya*, Uruguay, Montevideo, Doble clic • Editoras, p. 202, en <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/65121180/Desigualdades_persistentes_iden_tidades_obstinadas_completo-libre.pdf>. [Fecha de consulta: 04 de abril de 2024.]

Herrera Capetillo, H.E. (2020). “El orden internacional después de la pandemia del COVID-19 aceleración de la historia y agudización de las desigualdades”, *Espacio I+D, Innovación más desarrollo*, en <<https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a03>>. [Fecha de consulta: 31 de marzo de 2024.]

Reyna Cruz, W., A. Carreón Corona y S. Armijo Mena (2019). “La interrelación de diferentes disciplinas para el abordaje científico de fenómenos y problemas sociales”, *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 9, núm. 2, artículo e056, en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11354/pr.11354.pdf>.

Saraví, Gonzalo A. (2020). “La desigualdad social en América Latina. Explicaciones estructurales y experiencias cotidianas”, *Encartes*, vol. 2, núm. 4, septiembre 2019-marzo 2020, pp. 70-87, en <<https://encartesantropologicos.mx/desigualdad-social-experienciascotidianas/>>. [Fecha de consulta: 07 de abril de 2024.]

II. *Problemas sociales*

Medición en México de la actitud hacia el discurso de odio dirigido a población migrante centroamericana

*Ariela Alcántara Fastag**

Resumen

El artículo detalla el desarrollo de un instrumento diseñado para valorar la actitud hacia el discurso de odio que se dirige a personas migrantes centroamericanas, así como su relación con la normalización de dicho discurso y el efecto emocional que podría generar la exposición a este, incluso cuando el discurso de odio no es dirigido contra nuestra persona. Para ello, el instrumento fue aplicado a 409 personas mexicanas, entre los 18 y 78 años de edad, a partir de una versión digital, durante un periodo de tres meses, para posteriormente realizar los análisis pertinentes de validación del instrumento, así como para la comprensión de los resultados. Estos mostraron que el instrumento es efectivo y consistente para realizar las mediciones propuestas y que las características de las y los participantes que influyen más en sus respuestas son el nivel de cercanía que tienen con una persona migrante y la presencia de experiencias de discriminación previa, en cuanto a su actitud hacia el discurso de odio y el malestar que este les genera. Además, se caracteriza el discurso de odio, la frecuencia y origen de su exposición, y sus consecuencias sociales para realizar una propuesta de futuras líneas de investigación y acción desde el Trabajo Social.

Palabras clave: discursos de odio, actitud, normalización, malestar psicológico, migración centroamericana, Trabajo Social.

* Maestra y egresada del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <psic.arielaaf@gmail.com>.

Introducción

La migración ha sido un fenómeno constante a lo largo de la historia humana y es esencial para la humanidad. A pesar de que en ocasiones se perciba como un problema, es crucial reconocer que uno de los desafíos fundamentales relacionados con este tipo de movimientos poblacionales son los discursos negativos que los rodean. Estos discursos, fundamentados en prejuicios, han evolucionado hasta llegar a la satanización y criminalización de la movilización de personas, incitando incluso a la violencia.

Dado que la migración implica cambios e inestabilidad, quienes se desplazan siguen siendo vulnerables, sumándose a ello la discriminación en diversas formas, como el discurso de odio. Aunque se reconoce como un problema social, el discurso de odio en el contexto migratorio mexicano presenta una complejidad única, con impactos significativos en las personas, ya sean directamente afectadas o no.

Aunque las investigaciones actuales se centran en las consecuencias del discurso de odio en poblaciones receptoras o en su manifestación en redes sociales, en el contexto mexicano no existen estudios sobre cómo la población general percibe y se ve afectada por este discurso. Es crucial analizar la actitud de la población hacia la reproducción del discurso de odio en la vida cotidiana, ya que este fenómeno se aprende y normaliza en las interacciones diarias, no limitándose únicamente a las redes sociales, y tiene un impacto significativo en la sociedad.

Por tanto, es imperativo destacar la importancia de la incorporación del Trabajo Social como disciplina para abordar el problema del discurso de odio hacia la población migrante. El Trabajo Social no solo puede contribuir a la comprensión profunda de las complejidades sociales y culturales involucradas en la migración, sino que también desempeña un papel crucial en la promoción de la justicia social y la defensa de los derechos humanos. Con la participación activa del Trabajo Social se puede trabajar hacia soluciones que promuevan la inclusión, la empatía y la erradicación del discurso de odio hacia la población migrante. Sin embargo, estas acciones no pueden lograrse si no se tienen las herramientas e instrumentos necesarios para aproximarse al fenómeno del discurso de odio y obtener información y evidencia que justifiquen las metodologías y contenidos de las intervenciones, programas y políticas sociales que se proponen en torno a este tema. Es imperativo empezar a generar dichos instrumentos para realizar nuestro trabajo desde el conocimiento y la ética.

Desarrollo

Aunque diversas disciplinas han explorado el fenómeno de los discursos de odio, es fundamental reconocer al Trabajo Social como una disciplina clave en

esta comprensión. Su esencia de buscar la liberación de las personas de diversas opresiones, promover la cohesión social, luchar por los derechos humanos (IFSW, 2023) y su interés en entender e interpretar la realidad para desencadenar procesos de cambio social (Tello, 2008) la convierten en la disciplina ideal. Esto permite construir un enfoque teórico enriquecido y propuestas de intervención basadas en diagnósticos sociales de un problema tan significativo y relevante en nuestra actualidad como lo son los discursos de odio.

De manera más específica, la intención deviene de la falta de herramientas para medir y hacer diagnósticos en lo que se refiere a los discursos de odio, por lo cual es fundamental crear una. La propuesta es que, a partir del diseño de un instrumento riguroso dirigido a población mexicana de distintos estados, sea posible medir la actitud hacia el discurso de odio dirigido a la población migrante, y así obtener información inicial en torno al fenómeno.

Para lograr tal diseño, se realizó en primera instancia una revisión de la literatura, abarcando teorías sociológicas, estudios previos, intervenciones y trabajos relacionados a la discriminación y los discursos de odio, que llevó a la selección de conceptos clave y sus relaciones, que en conjunto forman la propuesta que brinda esta investigación: las actitudes hacia el discurso de odio, la normalización de dicho discurso y el malestar psicológico que podría o no causar la exposición a este, incluso cuando no se es a quien se dirige el contenido de odio.

49

El instrumento propuesto tiene como objetivo evaluar la actitud hacia los discursos de odio dirigidos a la población migrante centroamericana. Además, busca comprender las características asociadas a la normalización de dichos discursos y evaluar el impacto emocional o malestar psicológico que estos pueden generar. Asimismo, se pretende explorar las relaciones entre las variables mencionadas. Simultáneamente, se procura identificar las características específicas de la población estudiada que podrían influir en la actitud hacia el discurso de odio o afectar la normalización y el malestar asociado a este fenómeno. Este enfoque tiene como propósito proporcionar elementos valiosos para considerar en futuros modelos de intervención y políticas relacionadas con el discurso de odio dirigido a la población migrante, desde la perspectiva del Trabajo Social.

Variables

Para el presente estudio se eligieron algunos elementos conceptuales que servirán para brindar criterios de interpretación, permitiendo que el instrumento a realizar sea riguroso:

- *Actitud*: dentro de los componentes esenciales, abordamos el concepto de actitud, siguiendo la definición de Allport (1935), quien la describe

como “un estado mental y neural de preparación, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona”. En este contexto, al enfocarnos en medir la actitud hacia el discurso de odio y no el discurso en sí mismo, optamos por emplear el método de medición de actitudes tipo Likert. Este método, al ser una medida de autoinforme, permite evaluar una actitud de manera ordinal mediante el nivel de acuerdo o desacuerdo con una situación u objeto. Proporciona una escala completa de respuestas para cada participante y evalúa la validez de cada ítem a través de la correlación ítem-total, aportando así mayor rigurosidad al instrumento (Krosnick, Judd, Wittenbrink, 2005).

- *Discurso de odio:* en esta investigación, el discurso de odio constituye el eje fundamental ya que, al ser una expresión de la discriminación manifestada mediante el lenguaje, nos atraviesa profundamente, dando forma a ideas y juicios que adoptamos y transmitimos entre individuos e incluso de una generación a otra. El discurso de odio busca ser comprendido desde diferentes disciplinas que, por lo general, coinciden en algunos aspectos, considerándolo “una forma de expresión —mediante la palabra hablada o escrita, e incluso el gesto, el símbolo o la representación—, cuyo propósito fuera el de discriminar, menoscabando su dignidad, a un grupo social o a sus miembros por su sola pertenencia al mismo” (Cueva, 2012, p. 438); que juega con las emociones del público para generar percepciones sesgadas y usualmente negativas hacia los grupos que se tipificarán como indeseables, impulsar a la discriminación y la negación de la dignidad y derechos humanos (Pejchal, 2018); y que esta forma de lenguaje, en situaciones o sucesos extremos, puede incluso constituir una amenaza directa o incitar a la violencia (Davidson, Warmsley, Macy y Weber, 2017).

Por tanto, en lo que respecta a la variable de discurso de odio, adoptamos la propuesta de Bahador (2020), quien presenta una escala para medir la intensidad de este discurso. En lugar de basarse exclusivamente en el propósito del discurso, la propuesta destaca la importancia de identificar sus manifestaciones desde las etapas iniciales, evitando así la dicotomía de considerar algo como discurso de odio o no. Bahador define el discurso de odio como “la expresión ampliamente dirigida hacia grupos específicos o conjuntos de personas que comparten características inmutables, como nacionalidad, religión, etnia, género, grupo de edad u orientación sexual”. Además de odio, lo conceptualiza como un discurso peligroso que refleja miedo e ignorancia. La propuesta consta de seis etapas que progresan en la intensidad del contenido de odio:

desacuerdo, acciones negativas, características negativas, demonización y deshumanización, violencia y muerte (véase figura 1).

Figura 1. Escala de Intensidad del Discurso de Odio de Bahador (2020) en formato gráfico

Color	Título	Descripción	Ejemplos
	1. Desacuerdo	La retórica incluye estar en desacuerdo a nivel de idea/creencia. Las respuestas incluyen cuestionar afirmaciones, ideas, creencias o tratar de cambiar su punto de vista.	Falso, incorrecto, equivocado, persuasión
	2. Acciones negativas	La retórica incluye acciones no violentas negativas asociadas con el grupo. Las respuestas incluyen acciones no violentas, que incluyen metáforas.	Amenzazó, robó, acto indignante/escandaloso, mal trato, enajenar
	3. Características negativas	La retórica incluye caracterizaciones e insultos no violentos.	Estúpido, ladrón, agresor, falso, loco
	4. Demonización y deshumanización	La retórica incluye características inhumanas y sobrehumanas	Rata, mono, demonio, cáncer, monstruo
	5. Violencia	La retórica incluye infligir daño físico o daño físico metafórico/aspiracional o muerte. Las respuestas incluyen llamados a la violencia literal o al daño físico metafórico/aspiracional o a la muerte.	Golpear, violaciones, matar de hambre, torturas, atracos
	6. Muerte	La retórica incluye el asesinato literal por parte del grupo. Las respuestas incluyen la muerte/eliminación literal de un grupo.	Matar, aniquilar, destruir

Traducción de la autora.

51

- *Normalización:* siguiendo esta línea de pensamiento, adoptamos la definición de normalización propuesta por Hernández Duarte (2013), quien la describe como “un mecanismo social de interdependencia distribuido de forma desigual en actividades y saberes institucionales y no institucionales que permiten regular y estabilizar en momentos determinados los sentidos de algún objeto que se conoce en sociedad”.

En este sentido, resulta crucial explorar, junto con la actitud hacia el discurso de odio, si este fenómeno es percibido como constante en el entorno de los participantes y, en caso afirmativo, identificar los medios a partir de los cuales lo han encontrado o producido.

- *Malestar psicológico*: en relación con el malestar psicológico o la incomodidad, nos basaremos en la definición de Séré de Lanauze y Siadou-Martin (2019), quienes lo describen como una profunda sensación de malestar que activa fuerzas motivacionales destinadas a reducir este estado aversivo y restablecer un mejor equilibrio psicológico. El propósito es evaluar la reacción emocional que provoca la exposición al discurso de odio, con el fin de determinar si existe una relación entre el nivel de acuerdo (actitud) y las sensaciones provocadas a las y los participantes.

Supuestos

En relación con las variables, se anticipaba una actitud hacia el discurso de odio más favorable o al menos neutral en los niveles iniciales de la escala, con un creciente rechazo conforme el discurso intensifica su grado de violencia.

52

Asimismo, se preveía que aquellos participantes con actitudes más favorables hacia el discurso de odio exhibirían, a su vez, una mayor exposición a dichos discursos y por lo tanto una mayor normalización, mientras que aquellos con actitudes más desfavorables mostrarían una menor normalización.

En cuanto al malestar, se esperaba que los individuos con actitudes más favorables hacia el discurso de odio experimentaran un menor malestar psicológico, mientras que aquellos con actitudes desfavorables reportaran un mayor grado de malestar.

Adicionalmente, en las comparaciones por grupos, en un análisis más detallado sobre las diferencias según características sociodemográficas, se anticipaba que aquellos que se identifican como parte de grupos considerados minorías o vulnerables mostrarían una actitud más desfavorable hacia el discurso, con una menor normalización y un mayor malestar, en comparación con participantes sin interseccionalidad.

Finalmente, en la comparación de los niveles de contacto con personas migrantes, se preveía que aquellos con mayor contacto presentarían respuestas distintas a aquellos con contacto superficial o nulo con esta población.

Diseño del instrumento

El instrumento final consistió en cuatro secciones: *datos sociodemográficos*, que consta de 9 preguntas de identificación; *medición de la actitud hacia los*

discursos de odio y el malestar que este podría generar, sección que se integra por 18 reactivos; *normalización de los discursos de odio*, que presenta 3 reactivos de frecuencia de exposición y 4 de normalización; y *conocimiento en torno al discurso de odio*, que consta de 4 preguntas abiertas. En total, 38 preguntas. A continuación se detalla cada sección.

En la elaboración del instrumento se incorporó una sección inicial destinada a la recopilación de datos sociodemográficos, para comprender a fondo a los participantes. Esta sección abarcó aspectos como sexo, edad, nivel educativo, ingresos mensuales, ocupación, ciudad de origen, ciudad de residencia y nivel de contacto o aproximación con personas migrantes, medido en una escala basada en la Escala de Actitudes hacia la Inmigración (León, Mira y Gómez, 2007). La selección de estos datos se fundamenta en su capacidad para proporcionar información que facilite comparaciones entre grupos, como género o grupo etario, y para explorar aspectos como la condición de migrante interno y experiencias de discriminación basadas en pertenencia a grupos minoritarios, entre otros.

Aunque se recopilan diversas variables, los análisis principales elegidos se centran en aquellas que exploran el nivel de proximidad con personas migrantes y la presencia o ausencia de experiencias previas de discriminación, dada la relevancia significativa de los hallazgos en estos aspectos.

La sección que evalúa la actitud hacia el discurso de odio, utilizando la escala de 6 niveles propuesta por Bahador (2020), se compone de 9 frases que representan los distintos estadios de dicha escala, abordando contenido de discurso de odio dirigido a la población migrante de origen centroamericano. La selección de los reactivos para esta sección se llevó a cabo mediante la identificación de expresiones de odio extraídas de redes sociales como Twitter o Instagram. Se utilizaron palabras clave específicas en la búsqueda, como “migrante”, “migrantes”, “caravana”, “caravana migrante” e “ilegales”. Posteriormente, los comentarios seleccionados se distribuyeron en función de la escala de 6 niveles de Bahador, de acuerdo con su contenido. De todos los que se encontraron se eligieron 9, y se procuró seleccionar frases que no variaran según el contexto o que no requirieran modificaciones para evitar interferencias en la interpretación de los participantes, así como evitar sesgos de la investigadora.

Ya en su presentación en el instrumento, dichos reactivos consisten en una serie de frases seleccionadas junto con la pregunta: “Cuando una persona dice: (frase del reactivo) me parece que la frase es:”. Tras la cual se presenta la escala de actitud Likert de 5 niveles: perfectamente correcto, correcto, ni correcto ni incorrecto, incorrecto, totalmente incorrecto.

La pregunta se formula de esta manera en congruencia con el estudio de Heilman, Barker y Harrison (2017), con el fin de no sesgar a quienes participan

y que respondan sobre su actitud hacia el uso de tal discurso y no precisamente con la idea que este expresa.

En cuanto al malestar psicológico, tras la presentación de cada frase y su valoración de actitud, se intercalan las preguntas que indagan sobre la respuesta emocional, presentadas de la siguiente manera: “Al leer la frase anterior yo me siento:”, tras la cual se presenta la escala de actitud Likert de 5 niveles: totalmente cómodo/a, cómodo/a, ni cómodo/a ni incómodo/a, incómodo/a, totalmente incómodo/a.

En cuanto a la normalización, en concordancia con el estudio de Solís Gámez (2020) sobre la normalización de la violencia, que propone abordarlo desde otros indicadores indirectos que arrojen información inicial sobre el estudio de la normalización, se eligieron ítems que miden el nivel de preocupación, empatía con las víctimas y capacidad para culpabilizar a los responsables directos de la violencia.

Por último, en la propuesta del instrumento se incluyen preguntas abiertas para indagar de manera más profunda qué se conoce sobre el discurso de odio, dónde han escuchado tal concepto, a quiénes creen que les afecta más, y si consideran que les afecta de alguna forma a las y los participantes.

Muestra

54

Para la recopilación de datos, se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por cuotas. Con el objetivo de validar el instrumento, se procuró alinearlo con los criterios de normalidad, que son esenciales desde el punto de vista estadístico para realizar análisis de instrumentos. En este marco, es fundamental contar con una distribución normal de datos, lo cual solo puede lograrse con un mínimo de 100 participantes y asegurarse de tener al menos 10 participantes por reactivo, especialmente si se tiene la intención de llevar a cabo análisis estadísticos inferenciales (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: personas mexicanas mayores de edad que voluntariamente quisieran participar en la investigación, hablantes o con comprensión escrita del idioma español. Que residieran actualmente en México, de preferencia en una de las ciudades de los bloques norte, centro o sur, las cuales experimentan un tránsito constante de personas en situación migratoria y cuentan con un elemento de interacción y/o en distintos niveles. Y que contaran con acceso a un dispositivo electrónico con internet.

La muestra consistió en 409 participantes con una media de edad de 39.50 ± 15 , de nacionalidad mexicana y que se encontraban habitando en el país. Se presentó una participación mayoritaria de mujeres con 71.4%.

En cuanto a las ciudades de origen y de residencia actual de las y los participantes se registraron las siguientes para la región Noroeste: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua y Sonora; para el Noreste participaron Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas; para el Centro norte se reportaron los estados de Aguascalientes, Guanajuato, Querétaro y Zacatecas; para el Centro-sur la Ciudad de México, Estado de México y Morelos; para el Oeste, participaron personas de Jalisco y Michoacán; del Este se reportaron Hidalgo, Puebla, Tlaxcala y Veracruz; en el Suroeste los estados de Chiapas, Guerrero y Oaxaca; por último la región del Sureste tuvo participación de Campeche, Tabasco, Quintana Roo y Yucatán.

El grado escolar más frecuente fue de licenciatura con 59.4%, y no se reportó ninguna participación con grado escolar menor a secundaria. En cuanto a las actividades económicas, se presentó una mayor frecuencia de participantes que actualmente trabajan, con 74.6%; sin embargo, en varias ocasiones se presentaron las combinaciones de “trabajo” y “estudio” así como “trabajo” y “trabajo en el hogar o de cuidados”. Sobre el ingreso económico mensual aproximado de su hogar, la media fue de 48,800.8, $DE = 5,576.1$.

Se encontraron todos los tipos de relación con personas migrantes propuestos, siendo “Les ha visto en la calle” el más frecuente con 41.1%, seguido de “Ninguna” con 21.3% y luego por “Mantiene una relación personal, de amistad, familiar o noviazgo” con 15.4%.

En cuanto a las condiciones de discriminación previa, estas se indagaron en el instrumento mediante la pregunta “¿Alguna vez ha sido discriminada/o por alguno de los siguientes motivos?”. En la cual las y los participantes podían elegir más de una opción y se observó que varios participantes reportaron más de una condición. Se observa que la opción de “ninguna” fue la más popular con 152 respuestas, seguido por “género” con 114, luego por “creencias religiosas” con 101 y el “nivel socioeconómico” con 94. Para fines de la presente investigación, las correlaciones que se realizaron con la variable de motivo de discriminación se hicieron dividiendo a la muestra en dos grupos: ninguna discriminación (150) y alguna discriminación previa (259).

55

Aplicación

Para la aplicación inicial del instrumento se seleccionó una muestra reducida, con las características mencionadas anteriormente, con el objetivo de evaluar las primeras impresiones de los participantes. La intención era ajustar la redacción de los reactivos para garantizar una mayor coherencia y adaptarlos lo más posible a la población ideal. Esta iniciativa buscaba perfeccionar la validez y confiabilidad del instrumento, anticipando y reduciendo posibles errores y sesgos en los datos y la metodología en general. Además, contribuyó a la

adaptación del instrumento para su aplicación digital en diversas plataformas. La revisión se llevó a cabo mediante la colaboración de pares y colegas del comité de titulación que estuvieron involucrados en la revisión del proyecto de investigación.

Posteriormente, se utilizó la retroalimentación recibida para refinar el instrumento, generando una versión más concisa, coherente y robusta para la recopilación formal de datos. Esta etapa implicó compartir el instrumento por medio de canales digitales, como grupos en redes sociales y de manera personal para la captación de participantes mediante un código QR.

Como se mencionó previamente, se buscó establecer contacto con diversos colaboradores para difundir el instrumento y abarcar geográficamente puntos de interés, como ciudades cercanas a la frontera norte, ciudades en el centro del país y ciudades cercanas a la frontera sur, todas ellas áreas donde hay flujo de población migrante, como se detalla en la sección de participantes.

Criterios de análisis y validación

El instrumento incluye diferentes parámetros de interpretación según la sección:

56

1. En la sección inicial de datos sociodemográficos, la interpretación de los resultados permite conocer las características de los participantes mediante análisis descriptivos y análisis específicos por contraste de grupos. Se examinaron las diferencias entre bloques de ciudades de origen y residencia, así como variaciones según posibles intersecciones de grupos en situación de vulnerabilidad o minorías a las que pertenezcan los participantes.
2. Para evaluar la validez y confiabilidad del instrumento en las secciones siguientes, se llevaron a cabo los siguientes pasos utilizando el programa Statistical Package for the Social Sciences (spss):
 - a. Realización de la prueba KMO para comparar los tamaños de los coeficientes parciales, en la cual los valores estadísticos oscilan entre 0 y 1, cuando son inferiores a 0.5 señalan que el análisis factorial no es apropiado, en caso de obtener una puntuación mayor se puede continuar con el análisis.
 - b. Realización de la prueba de esfericidad de Bartlett, que evalúa si la matriz de correlación es similar —relación entre ítems— y por tanto contribuye a evaluar la pertinencia del análisis factorial y la validez del instrumento. Se busca que la puntuación sea significativa, es decir que se acerque a 0.
 - c. Análisis de confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna del instrumento, lo que nos indica

si el conjunto de ítems mide el mismo constructo. Los valores estadísticos oscilan entre 0 y 1, donde es deseable que el resultado se acerque lo más posible a 1.

- d. Implementación del análisis factorial exploratorio para determinar la cantidad de factores en los que se agrupan los ítems del instrumento, permitiendo verificar la concordancia con el contenido conceptual y la relación de los elementos con cada uno de los factores reconocidos por el análisis.
- e. Organización de los ítems mediante la técnica de rotación Varimax para simplificar la matriz y facilitar la interpretación sobre cuáles ítems pertenecen a cada factor.
- f. Aplicación del análisis factorial utilizando el método de componentes principales para examinar la varianza compartida y única de cada variable.

3. Se realizaron pruebas de normalidad para verificar la distribución de datos y seleccionar pruebas estadísticas posteriores, que en este caso fueron de tipo no paramétricas.

4. Se llevaron a cabo correlaciones entre variables que evalúan la actitud y el malestar provocado por los discursos de odio, análisis de comparación grupal por tipo de relación con personas migrantes y condición de discriminación previa, así como análisis de frecuencias de exposición a discursos de odio y preguntas relacionadas con la normalización de tales discursos.

5. Se analizaron respuestas a preguntas abiertas mediante categorización con el uso del software *Atlas.ti* para la segmentación, organización y presentación de las categorías encontradas, aprovechando sus funcionalidades en el tratamiento de datos y la sistematización de resultados.

Resultados

Análisis factorial

Inicialmente, se propusieron 18 reactivos para la creación del instrumento, destinados a medir tanto la actitud (9) como el malestar (9). Durante el pre-análisis, se identificaron ocho reactivos con una curtosis que excedía el intervalo de -3 a 3. Aunque, de manera convencional, se podrían eliminar estos reactivos, se optó por retenerlos debido a la alta intensidad del discurso de odio presente en su contenido. Era esperado y coherente con la teoría que las respuestas a estos ítems mostraran tendencias más extremas.

Luego, se llevó a cabo un análisis de confiabilidad de Cronbach, así como las pruebas de esfericidad de Bartlett y KMO, con el propósito de evaluar si las

tres versiones del instrumento cumplían con los supuestos de consistencia interna, esfericidad y correlación interítem. Los resultados obtenidos se detallan en la tabla 1.

Tabla 1. Indicadores de KMO, índice de esfericidad de Bartlett y coeficiente de consistencia interna

Prueba	Estadístico (18 ítems)	Estadístico (primeros 10 ítems)	Estadístico (últimos 8 ítems)
KMO	.898	.872	.839
Índice de esfericidad de Bartlett	p<.001	p<.001	p<.001
Coeficiente de confiabilidad de Cronbach	$\alpha=.935$	$\alpha=.918$	$\alpha=.916$

Continuando el análisis factorial por medio del método de ejes principales se obtuvo la varianza explicada por factor. Los resultados obtenidos indican tres factores que tienen valores de “autovalores” superiores a 1, y en conjunto explican 68.834% de la varianza de los datos originales. Notablemente, el primer componente explica el 48.49% de esta varianza.

58

Aunque la estimación de factores hipotetizada sería dos —un factor para actitud y otro para malestar—, 3 factores obtuvieron un valor eigen mayor a 1. A partir del método de rotación Varimax se encontraron las siguientes agrupaciones, en las cuales encontramos “Alta intensidad del discurso de odio” (Factor 1), “Actitud” (Factor 2) y “Malestar” (Factor 3) con sus correspondientes ítems (véase figura 2).

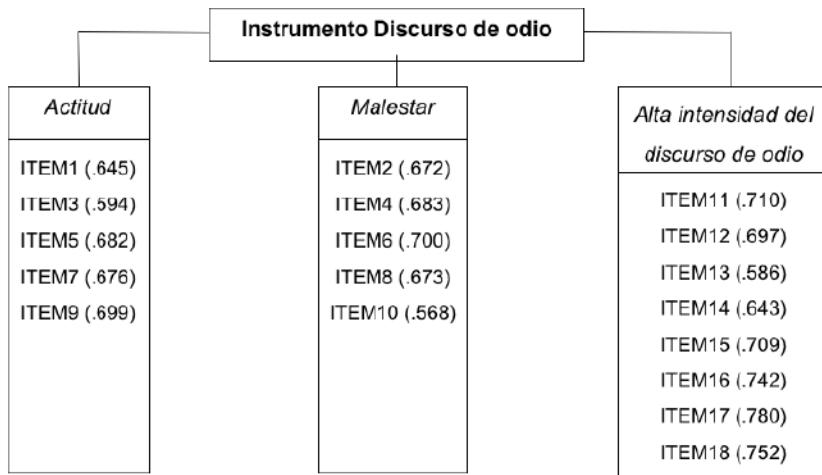
Correlaciones por reactivo entre actitudes y malestar

En cuanto a los análisis posteriores de las variables contenidas en el instrumento, se llevó a cabo, de manera inicial, la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, para evaluar la distribución normal de las variables, siendo esta elección apropiada debido a la cantidad de datos (más de 50) en la variable de interés. Esta prueba ayuda a determinar si una variable sigue una distribución normal. Después de examinar los datos, se evidenció que las variables de actitud y malestar no exhiben una distribución normal, ya que el valor es significativo ($p < .001$) en ambos casos. Por ende, se optó por utilizar pruebas no paramétricas en los análisis subsiguientes de estas variables.

En cuanto al análisis de las correlaciones entre variables, en primera instancia se corrió la prueba para correlaciones en muestras no paramétricas Rho de Spearman, para conocer las correlaciones por reactivo entre la acti-

tud hacia el discurso de odio y el malestar producido por la misma frase. Este análisis mostró correlaciones de nivel moderado ($>.40\text{-.59}$) en las primeras dos frases/reactivos, y correlaciones de nivel alto ($>.60\text{-.79}$) en las siete frases restantes, además de mostrar una significancia de ($p < .001$) en todas las correlaciones. De esta forma, se observa que hay una correlación estadísticamente significativa entre la actitud hacia el discurso de odio y el malestar que este genera.

Figura 2. Factores detectados a partir del instrumento



Análisis por tipo de relación con personas migrantes

Una vez calculadas estas sumas de variables, se utilizaron para llevar a cabo comparaciones por grupos. El primer análisis se centró en la variable de “actitud”, evaluada según el tipo de relación con personas migrantes. Para esto, se ejecutó una prueba de Kruskal-Wallis para determinar si existían diferencias en las actitudes según el tipo de relación con los migrantes, y se obtuvo significancia ($K(5,403)=33.464$, $p < .001$). En el análisis post hoc, se aplicaron pruebas U de Mann-Whitney que revelaron las siguientes disparidades. Se encontraron diferencias entre el grupo con “ninguna relación” y “quienes les han visto en la calle” ($Z=-3.401$, $p=.001$), que “comparten zona donde viven” ($Z=-2.363$, $p=.018$), que “comparten estudios o trabajo” ($Z=-3.821$, $p < .001$), que mantienen “una relación personal de amistad, familiar o noviazgo” ($Z=-4.154$, $p < .001$), y que “participan en actividades para apoyo de personas migrantes” ($Z=-4.004$, $p < .001$).

En la segunda comparación con la variable del tipo de relación con personas migrantes, se evaluó el malestar producido por la exposición a las fra-

ses de discurso de odio del instrumento. Nuevamente, se empleó la prueba Kruskal-Wallis para detectar diferencias significativas en el malestar reportado según el tipo de relación con los migrantes, la cual también resultó significativa ($K(5,403)=20.880$, $p = .001$). En el análisis post hoc, se utilizaron pruebas U de Mann-Whitney que evidenciaron diferencias significativas entre el grupo con “ninguna relación” y “quienes les han visto en la calle” ($Z=-2.513$, $p=.012$), que “comparten estudios o trabajo” ($Z=-2.677$, $p<.007$), que mantienen “una relación personal de amistad, familiar o noviazgo” ($Z=-3.263$, $p=.001$), y que “participan en actividades para apoyo de personas migrantes” ($Z=-3.569$, $p<.001$). No se observaron diferencias con el grupo que “comparte zona donde vive” ($Z=-1.867$, $p= .062$).

Análisis por condición de discriminación previa

En un primer paso, se llevó a cabo una prueba U de Mann-Whitney con el objetivo de determinar si existían diferencias significativas en las actitudes dependiendo de la presencia o ausencia de una condición de discriminación previa ($Z=-2.716$, $p=< .007$). Este resultado indica que sí se observaron diferencias entre los grupos.

60

Posteriormente, se ejecutó otra prueba U de Mann-Whitney para explorar si existían diferencias significativas en el malestar provocado por la exposición al discurso de odio en el instrumento, según la presencia o ausencia de una condición de discriminación previa ($Z=-3.025$, $p=< .002$). Nuevamente, este resultado indica que sí se encontraron diferencias entre los grupos.

Frecuencias de exposición a discursos de odio

En el análisis de la frecuencia de exposición a los discursos de odio, se identificaron siete contextos o situaciones que podrían implicar una exposición a este tipo de discurso: entornos cercanos —familiares, de amistad, laborales—, entornos lejanos o con barreras —redes sociales; medios impresos como periódicos, revistas o noticieros; y discursos políticos— y la propia expresión oral o escrita. Se observaron variaciones entre los contextos y los niveles de intensidad del contenido de odio en dichos discursos.

En términos generales, al examinar diversos contextos propensos a la exposición a discursos de odio, se destaca que la intensidad más común está vinculada a “frases que expresan desacuerdo con la presencia de migrantes centroamericanos o los asocian con características negativas”. Aunque los niveles de intensidad que “los comparan con seres infrahumanos” e “incitan a la violencia, daño o muerte” son menos frecuentes, se observa un aumento similar, sugiriendo una posible relación entre su presencia. Además, estos niveles

son más predominantes en contextos indirectos o con barreras. Esta dinámica plantea cuestionamientos éticos sobre la selección y difusión de contenidos en redes sociales, medios de comunicación y discursos políticos, subrayando su papel en la normalización de discursos de odio.

Análisis de las respuestas abiertas sobre conocimiento del discurso de odio

Además de los hallazgos previos, se realizó un análisis de la sección de preguntas abiertas, que incluía los siguientes ítems: ¿has oído alguna vez el término “discurso de odio”? En caso afirmativo, ¿en qué contexto o de quién lo escuchaste?; ¿cómo defines tú el concepto de discurso de odio?; ¿a quiénes crees que impacta más el discurso de odio?; y ¿de qué manera piensas que el discurso de odio te afecta a ti? Para respaldar este análisis, se empleó el software Atlas. ti de manera instrumental, sin adoptar la Teoría Fundamentada, aprovechando sus herramientas para la organización de información y presentación de datos, lo cual resulta beneficioso para la investigación.

La pregunta inicial, “¿Has escuchado alguna vez el término ‘discurso de odio’? Si es que sí, ¿en qué contexto o de quién lo escuchaste?”, permitió explorar el entendimiento de “discurso de odio”. Aunque no buscamos generalizaciones, estas frecuencias proporcionan insights sobre la muestra y su entorno. 25.18% indicó no conocer el término. Quienes sí lo conocían mencionaron diversas categorías, siendo la más común el “contexto político” (14.67%), que abarca discursos políticos, partidos, campañas y figuras políticas específicas como Hitler, Trump y AMLO. La categoría “medios informativos” (15.16%) incluyó noticieros, periodistas y documentales. “ámbito académico” (13.45%) destacó por aprender el término en clases, charlas, literatura y museos. La categoría “temas de discriminación” (12.22%) abarcó grupos afectados, emisores del discurso y violaciones a los derechos humanos. “Redes sociales” (10.51%) se refirió a publicaciones y foros. Otras categorías menos frecuentes incluyeron “conocimiento histórico” (7.58%), “ambiente cercano” (7.33%) y “organizaciones” (2.93%). En resumen, los contextos más destacados fueron el desconocimiento del término, su relación con el ámbito político, su presencia en medios y la adquisición de conocimiento académico.

En relación con la segunda pregunta, “¿Qué entiendes tú por discurso de odio?”, las respuestas de los participantes revelaron las definiciones que construyen, ya sea por conocimiento previo o por la exposición a los estímulos del instrumento. Es notable que, aunque 100 participantes afirmaron no haber escuchado el término anteriormente, solo 13 personas expresaron no saber de qué se trata o respondieron “nada”. La mayoría de los que respondieron, eligió proporcionar una respuesta que ofreció diversas perspectivas sobre el discurso de odio. Estas perspectivas se categorizaron en cuatro áreas prin-

pales: contenido, dirección, objetivo y consecuencias. En la categoría “contenido” se agrupan las respuestas que se refieren a qué se dice, haciendo referencia a una serie de palabras, gestos o acciones violentas para referirse a alguien de manera despectiva, denigrante, humillante y deshumanizante. Estas expresiones, basadas en prejuicios y desinformación, configuran mensajes de odio, desprecio y discriminación. Algunos ejemplos adicionales incluyen definiciones como “actos de violencia contra un grupo específico por razones xenófobas, discriminantes, misóginas, homofóbicas, etc.” y “hablar negativamente de personas o grupos, adjudicándoles características y comportamientos con la intención de que sean rechazados, menospreciados o incluso atacados físicamente”.

En la categoría “dirección”, la muestra identifica que el discurso de odio se dirige hacia un individuo, grupo o sector específico de la población, mayormente perteneciente a grupos minoritarios o vulnerables. Se destaca que este discurso está dirigido a un sector específico y no es generalizado a la mayoría de un contexto.

En la categoría “objetivo”, se agrupan respuestas relacionadas con lo que se considera que se pretende lograr con el uso del discurso de odio. Esto incluye deshumanizar por medio de las palabras, incitar al rechazo, violencia o discriminación, justificar la violencia hacia un grupo determinado, así como desacreditar, injuriar y generar desconfianza hacia el sector al que va dirigido el discurso de odio.

Finalmente, la categoría “consecuencias” agrupa respuestas que reflejan el impacto del uso del discurso de odio, como orientar la opinión pública hacia la discriminación de un grupo, remarcar las líneas de diferencia en el tejido social, poner en peligro la paz, promover la desinformación y la agresión hacia un sector, traduciéndose, por ejemplo, en crímenes de odio, y la normalización de la presencia del discurso de odio en la cotidianidad. Como ejemplos de estas respuestas se tiene: “son excluidos de sus derechos humanos”, “provoca rechazo y desprecio hacia un grupo poblacional en situación de vulnerabilidad” y “siembra polarización social”.

La tercera pregunta exploró “¿A quiénes piensas que afecta más el discurso de odio?”, buscando evaluar a quiénes se reconoce como víctimas afectadas cuando se expresan discursos de odio. Para la categorización, se identificaron cuatro posturas generales que abarcan las respuestas de los participantes: las personas sobre las que versa el discurso o a quienes se dirige; las personas emisoras y receptoras; las personas expuestas sin ser el objetivo directo del discurso; y la sociedad en general.

En la primera postura, se reconoce que los más afectados generalmente pertenecen a grupos marginados, históricamente desfavorecidos en su contexto, con dificultades para defenderse o que enfrentan una multiplicación de

la discriminación debido a factores sociales adicionales (interseccionalidad). La palabra “minoría” fue clave y apareció en más de 60 respuestas. Grupos como personas migrantes, LGBTQ+, niñez y adolescencia, minorías religiosas, mujeres, grupos indígenas y estratos socioeconómicos bajos fueron mencionados. Algunos participantes ubicaron como afectados tanto a quienes reciben el discurso de odio como a quienes lo emiten, expresando, por ejemplo, “A quien lo dice. Se mantiene alejado de una nueva cultura que ya no tiene lugar para este tipo de pensamientos” o “A quien lo emite y escucha, esa relación”.

Por otro lado, es interesante que se mencione a aquellos que no son el “blanco” directo de este discurso y que juegan un papel de observadores/as ante este problema: “personas sin criterio y fácilmente manipulables”, “gente que solo lo escucha”, “personas no informadas sobre el tema”, “gente que se puede ver influenciada hasta el punto de alinearse”. Quienes reconocen como más afectada a la “sociedad en general” indican que afecta a todos porque propicia una sociedad violenta y fragmenta el tejido social, argumentando que “debería afectar a todas las personas” y “a toda la sociedad, pero me molesta que no haya políticas públicas adecuadas que puedan ayudar”.

La cuarta pregunta, “¿De qué forma piensas que te afecta a ti el discurso de odio?” destaca por su relevancia al situar el discurso de odio como un problema que concierne a toda la población. Se identificaron diversas respuestas:

63

- *Afectación directa*: participantes reconocieron ser víctimas de discurso de odio debido a su pertenencia a grupos vulnerables, sufriendo insultos o violencia.
- *Consecuencias en la vida diaria*: refutación constante de dichos discursos resulta agotador; emociones negativas como impotencia, enojo y desesperanza son comunes.
- *Empatía*: reconocimiento de la extensión del discurso y reflexiones sobre la posibilidad de ser objeto de discriminación.
- *Tejido social*: percepción de que el discurso de odio genera tensión y división en la sociedad, alterando la paz y el orden social.
- *Responsabilidad social*: conciencia de la responsabilidad de combatir la discriminación y desprecio en la sociedad.
- *Normalización*: preocupación por la posible integración del discurso de odio en la cultura y su impacto desde la infancia.

Además, cerca de 60 participantes afirmaron no reconocer una afectación personal, ya sea por no identificarse con grupos vulnerables o por no haberse detenido a reflexionar al respecto. Estas respuestas contrastan con la mayoría que, aunque no se considera víctima directa, reconoce la influencia del discurso de odio en distintos aspectos de su vida.

Discusión

Hallazgos metodológicos

Diseño del instrumento:

El diseño del instrumento se alinea con estudios de medición de actitudes, utilizando escalas Likert para evaluar variables ordinales. Aunque claro, algunos reactivos generaron reflexiones prolongadas, la claridad y accesibilidad del cuestionario no presentaron obstáculos para los participantes. La inclusión de variables como “condición de discriminación previa” y “nivel de relación con migrantes” permitió comparaciones entre grupos, respaldando teorías sociales. Mientras los reactivos reflejaron niveles graduales de discurso de odio, podrían mejorarse para representar una escala más gradual y equitativa. Además, proponer un diseño aleatorio de la presentación de estímulos ayudaría a evaluar su consistencia y validar el instrumento.

Aplicación del instrumento:

La implementación digital, con Google Forms, facilitó el acceso a participantes en todo el país, superando limitaciones temporales y económicas. Aunque reconoce la limitación de acceso a poblaciones socioeconómicamente más bajas, la aplicación en persona o cuestionarios impresos podrían abordar esta brecha. La aplicación digital minimiza el sesgo de deseabilidad social al ofrecer anonimato.

64

Validación del instrumento:

El instrumento demostró estabilidad y consistencia interna en sus tres versiones, indicando validez de constructo. El análisis factorial identificó tres factores, dos esperados —actitud y malestar— y otro que agrupa reactivos con alta intensidad de discurso de odio, congruentes con los supuestos iniciales. Aunque el tamaño de muestra permite evaluación de validez, un alcance mayor podría favorecer pruebas paramétricas, ofreciendo un análisis más preciso.

Sobre los resultados y reflexiones clave

Características de la muestra:

El análisis de resultados reveló una participación mayoritaria de mujeres con educación universitaria de la Ciudad de México. Las variables de discriminación previa y relación con migrantes destacaron la diversidad en la muestra, indicando que la mayoría tiene poca o nula relación con migrantes, evidenciando la heterogeneidad del grupo.

Actitud y malestar:

Las correlaciones entre la actitud hacia el discurso de odio y el malestar confirmaron que una actitud más favorable se asocia con menos malestar, y viceversa. Esta relación se intensifica con la gravedad del discurso de odio, respaldando teorías preexistentes.

Actitud hacia el discurso:

La actitud varió significativamente según la relación con migrantes y la presencia de condiciones de discriminación previa. Aquellos con contacto mínimo o sin discriminación reportaron una actitud menos favorable, apoyando la idea de Levinas sobre la humanización a través del contacto visual mínimo. La presencia de discriminación previa influyó en una actitud más desfavorable, respaldando la importancia de la interseccionalidad.

Malestar ante el discurso:

El malestar reportado mostró diferencias entre grupos según la relación con migrantes y discriminación previa. El contacto mínimo generó más empatía, mientras que la falta de diferencias en la misma zona sugiere conflictos realistas. La discriminación previa también influyó en experimentar más malestar ante el discurso de odio.

65

Normalización del discurso:

La intensidad más común del discurso de odio se manifiesta en “frases desfavorables”. Aunque comparaciones extremas son menos frecuentes, su presencia aumenta, resaltando la responsabilidad ética de medios y políticos en la reproducción y normalización. La identificación con migrantes y la disposición a ayudar varían según la relación, evidenciando la importancia de la interseccionalidad.

Conocimiento sobre el discurso:

Cerca de una cuarta parte no ha escuchado el término “discurso de odio”. Aquellos familiarizados mencionaron diversas fuentes, resaltando la diversidad de contextos y medios. La comprensión del término se categoriza en contenido, dirección, objetivo y consecuencias, proporcionando una visión clara del fenómeno.

Impacto personal del discurso:

La afectación directa se refleja en experiencias de victimización, mientras que la empatía destaca la conciencia del impacto en otros. El tejido social muestra tensiones y divisiones, la responsabilidad social destaca la importancia de abordar el problema y la normalización refleja la preocupación por su arraigo cultu-

ral. Aproximadamente 60 participantes no reconocen una afectación personal, contrastando con la mayoría que, aunque no se considera víctima directa, reconoce la afectación de alguna manera, ya sea por malestar, conciencia social o simplemente como ser humano.

Conclusiones

El crecimiento del Trabajo Social como disciplina en México depende crucialmente de la sistematización y de la creación de herramientas metodológicas. Desarrollar instrumentos, como cuestionarios especializados de aplicación masiva, es esencial para recopilar datos, compartir conocimientos y respaldar programas basados en evidencia.

El instrumento de esta investigación ha demostrado ser eficaz al indagar actitudes hacia el discurso de odio, proporcionando insights sobre las características sociales y susceptibilidades ante esta manifestación de intolerancia y discriminación. Esto establece una base sólida para el Trabajo Social, generando nuevas líneas de investigación con el potencial de impactar diversos sectores de la población y contribuir al tejido social.

A pesar de las limitaciones indicadas, tanto en su diseño como en la aplicación del instrumento, la consolidación de estos hallazgos actúa como un trampolín hacia el futuro, guiando las direcciones emergentes de investigación y las áreas de oportunidad en el ámbito del Trabajo Social. Este enfoque proactivo nos prepara para abordar futuros desafíos con una comprensión más profunda y orientada hacia el cambio positivo.

Aunque algunos supuestos planteados en la investigación podrían parecer obvios, las acciones sociales no deben basarse en el sentido común. La investigación especializada respalda intervenciones y políticas públicas, señalando caminos para el éxito. Destaca la necesidad de programas dirigidos a la población mexicana, centrados en la responsabilidad social y solidaridad, para combatir el discurso de odio desde la sociedad en general.

Las y los trabajadores sociales no solo tienen la capacidad, sino también la responsabilidad de enfrentar los discursos de odio, especialmente hacia las personas migrantes centroamericanas en México. El Trabajo Social debe posicionararse como una disciplina sólida, abordando exhaustivamente los problemas sociales, cuestionando y transformando discursos normativos. Además, nuestras investigaciones deben estar dirigidas a defender los derechos humanos, la igualdad y la integración, fortaleciendo su compromiso con la creación de herramientas para estudiar fenómenos como el discurso de odio y oponiéndose a la intolerancia y la desigualdad.

Referencias bibliográficas

Allport, G.W. (1935). "Attitudes", en C. Murchison (ed.), *Handbook of Social Psychology*, Worcester, MA, Clark University Press, pp. 798-884.

Bahador, B. (2020). "Classifying and Identifying the Intensity of Hate Speech, Social Science Research Council", en <<https://items.ssrc.org/disinformation-democracy-and-conflict-prevention/classifying-and-identifying-the-intensity-of-hate-speech/>>.

Cueva, R. (2012). "El discurso de odio y su prohibición", *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, vol. 35, pp. 437-455.

Davidson, T., D. Warmsley, M. Macy y I. Weber (2017). *Automated Hate Speech Detection and the Problem of Offensive Language*, Association for the Advancement of Artificial Intelligence (www.aaai.org), pp. 512-515.

Heilman, B., G. Barker y A. Harrison (2017). *La caja de la masculinidad: un estudio sobre lo que significa ser hombre joven en Estados Unidos, el Reino Unido y México, Washington DC y Londres*, Washington DC/Londres, Pro-mundo-US y AXE Unilever.

Hernández Duarte, R. (2013). "La normalización del discurso de la violencia", tesis de licenciatura en Ciencias de la Comunicación, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio (2014). *Metodología de la investigación*, 6a. ed., México, McGraw Hill.

International Federation of Social Workers (IFSW) (2023). Definición global del Trabajo Social, en <<https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/definicion-global-del-trabajo-social/#:~:text=El%20trabajo%20social%20es%20una,la%20liberaci%C3%B3n%20de%20las%20personas>>.

Krosnick, J.A., C.M. Judd y B. Wittenbrink (2005). "Attitude Measurement", en D. Albarracín, B.T. Johnson y M.P. Zanna (eds.), *Handbook of Attitudes and Attitude Change*, Mahwah, NJ, Erlbaum.

León, B., A. Mira y T. Gómez (2007). "Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de magisterio", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 259-282.

Pejchal, V. (2018). "Hate Speech Regulation in Post-Communist Countries: Migrant Crisis in the Czech and Slovak Republics", *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy*, vol. 7, núm. 2, pp. 58-74.

Séré de Lanauze, G. y B. Siadou-Martin (2019). "Dissonant Cognitions: From Psychological Discomfort to Motivation to Change", *Journal of Consumer Marketing*, vol. 36, núm. 5, pp. 565-581.

Solís Gámez, C.M. (2020). “¿Normalización del comportamiento violento? Actitudes hacia la violencia en México”, tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro, en <<https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/2612>>.

Tello, N. (2008). *Apuntes de Trabajo Social: Trabajo Social, disciplina del conocimiento*, México, UNAM, Escuela Nacional de Trabajo Social.

Vigilar, disciplinar y anular el yo: hacerse policía en México

*Elizabeth Castellanos Apreza**

*Selene Aldana Santana***

Resumen

El artículo aborda críticamente la formación policial en México, específicamente su fase de acuartelamiento, tal como ocurre en el Estado de México, en la Universidad Mexiquense de Seguridad. El objetivo principal es, por un lado, analizar como se da el acuartelamiento en la formación policial a partir de las propuestas teóricas del panoptismo de Michel Foucault y, por el otro, de las instituciones totales de Erving Goffman. Para reconstruir lo que ocurre en el acuartelamiento nos basamos en los testimonios obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas realizadas entre diciembre de 2023 y enero de 2024 a docentes de la Universidad Mexiquense de Seguridad, así como a policías que aprobaron ahí su curso de formación.

Empezamos con una breve contextualización histórica de los orígenes del cuerpo policial en México, con la descripción de su estructura y con algunos datos que dan cuenta de su composición actual. Posteriormente, se abordan las características generales de la formación policial apoyándonos en reglamentos y testimonios de policías y docentes policiales. Pasamos luego a reconstruir

* Maestra y egresada del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <elizabeth.castellanos33@comunidad.unam.mx>.

** Doctora en Ciencias Políticas y Sociales y tutora del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <selenealdana@politicas.unam.mx>.

los planteamientos principales de Michel Foucault sobre el panoptismo y los de Erving Goffman sobre las instituciones totales para concluir analizando en qué medida resultan de utilidad para pensar críticamente las escuelas de cadetes en México.

Palabras clave: formación policial, panoptismo, Foucault, instituciones totales, Goffman.

Introducción

El artículo aborda críticamente la formación policial en México, específicamente su fase de acuartelamiento tal como ocurre en el Estado de México, en la Universidad Mexiquense de Seguridad. El objetivo principal es, por un lado, analizar como se da el acuartelamiento en la formación policial a partir de las propuestas teóricas del panoptismo de Michel Foucault y, por el otro, de las instituciones totales de Erving Goffman. Para reconstruir lo que ocurre en el acuartelamiento nos basamos en los testimonios obtenidos por medio de entrevistas semiestructuradas realizadas entre diciembre de 2023 y enero de 2024 a docentes de la Universidad Mexiquense de Seguridad, así como a policías que aprobaron ahí su curso de formación.

70

Empezamos con una breve contextualización histórica de los orígenes del cuerpo policial en México, la descripción de su estructura y algunos datos que dan cuenta de su composición actual. Posteriormente, se abordan las características generales de la formación policial apoyándonos en reglamentos y testimonios de policías y docentes policiales. Pasamos luego a reconstruir los planteamientos principales de Michel Foucault sobre el panoptismo y los de Erving Goffman sobre las instituciones totales para concluir analizando en qué medida resultan de utilidad para pensar críticamente las escuelas de cadetes en México.

Hacerse policía en México

En este primer apartado hacemos una breve descripción de la estructura policial en México y de cómo transcurre la formación de policía preventivo, para detenerlos en el papel y la forma en que opera el acuartelamiento en la Universidad Mexiquense de Seguridad.

La estructura policial en México

Desde el México prehispánico se cuenta con registros de personas encargadas de velar por el orden siguiendo una normatividad producto de costumbres,

prácticas y creencias de la comunidad (Castro, 1996). Pero no es sino hasta 1828 cuando se considera que la policía fue formalmente instaurada, esto sucedió con el establecimiento del Reglamento de Vigilantes (Arteaga, 2000). En 1850 se instauró el primer cuerpo policial, nombrado “Los Rurales” (Vanderwood, 2002), que ya en la presidencia de Benito Juárez (1858-1872) fue reconocido en la ley incorporándolo a la Policía Federal de México (López, 2000). Desde aquel momento comienza la corrupción de la policía, desde entonces se hizo común el ingreso de bandidos a sus filas, la venta o el intercambio de armas junto con municiones y la alta deserción policial (Vanderwood, 2002; López, 2000). En 1930 se integró también a las mujeres, por medio de la Policía Femenina y de Intérpretes (Arteaga, 2000).

En la primera década del siglo xxi se da en América Latina la Reforma Policial, esta enfatiza la protección de los derechos humanos. En México se implementó el Nuevo Sistema de Justicia Penal Acusatorio buscando el estricto apego a las leyes en todas las funciones policiales limitando el uso de fuerza y la violación a los derechos humanos (Dammert, 2005). La función policial viene fundamentada en el artículo 21, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece que:

La seguridad pública es una función del Estado a cargo de la Federación, las entidades federativas y los municipios, cuyos fines son salvaguardar la vida, las libertades, la integridad y el patrimonio de las personas, así como contribuir a la generación y preservación del orden público y la paz social (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.], 2024, párr. IV).

71

El cuerpo policial puede ser clasificado de acuerdo con dos criterios de competencia distintos: 1) la función de la institución policial, y 2) la jurisdicción (López 2000). El criterio de competencia por función distingue entre la policía preventiva y la judicial. La primera tiene como tareas “vigilar el orden de las poblaciones y las ciudades”, así como la facultad para aplicar sanciones administrativas, presentar a las personas ante el juez cívico o al Ministerio Público si la problemática lo amerita; mientras que la segunda, la judicial, puede auxiliar al Ministerio Público o actuar con independencia, bajo su propia autoridad, para la investigación de delitos (López, 2000).

En el caso del criterio de competencia por jurisdicción, se identifica a los tres niveles de gobierno: municipal, estatal y federal, diferenciando entre sí a las instituciones policiales. En todas las entidades federativas de México se desarrollan funciones preventivas por medio de la acción de los policías estatales, municipales y de la reciente inclusión de la Guardia Nacional, que también realiza estas tareas (López, 2000). La importancia de las funciones preventivas estriba en su búsqueda de mantener la vida y la integridad de las personas mediante el resguardo de la seguridad pública que garantice el libre

ejercicio de sus derechos —constitucionales, sociales, patrimoniales, públicos o privados— (Manual Básico del Policía Preventivo, 2009).

En 2021, el Censo Nacional de Seguridad Pública Estatal (CNSPE) contabilizó 221 281 trabajadores ocupados como policías en diferentes instituciones de seguridad pública en todo el país, de los cuales al menos 113 374 se desempeñan en funciones preventivas, aquellas en cuya formación se centra este artículo (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022).

La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo levantada en el segundo trimestre de 2023 reveló que la edad promedio de los policías y agentes de tránsito es de 39.5 años. Son hombres 81%, con un salario promedio de \$6,700 MX; el restante 19% se trata de mujeres con un salario promedio de \$7,050 MX (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2023).

En términos de escolaridad, a nivel nacional, 46.4% de los policías enlistados cuentan con la educación media superior; 33.7%, estudios del nivel básico; 12.4%, licenciatura; 3.8 %, carrera técnica o comercial; 2.6% sin ningún grado educativo formal; 0.6%, maestría; y 0.04%, doctorado (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022).

Antes de ser policías, muchos de ellos se desarrollaron en otros sectores ocupacionales, como servicios personales y de vigilancia (23.3%), actividades elementales y de apoyo (15.7%), comerciantes, empleados y agentes de ventas (13.7%), operadores de maquinaria industrial (11.9%), auxiliares administrativos (10.7%), profesionistas y técnicos (10.2%) (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, 2019).

La Encuesta Nacional de Estándares y Capacitación Profesional Policial, levantada en 2017, mide las principales motivaciones por las que las y los policías ingresaron a la institución: necesidad económica o desempleo (36.5%); siempre le llamó la atención (30.6); fue la mejor opción disponible (7.1%); estabilidad económica (6.8%); ayudar a la gente (5.3%); combatir la inseguridad (3.3%); desarrollo profesional (2.5%); recomendación de amistades (2.5%); otro motivo (2.3); herencia familiar (1.9%), y por vocación (1.4%) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2018).

Las instituciones encargadas de la formación policial

Los reportes oficiales en México contabilizan 39 academias o institutos que se dedican a la formación de elementos policiacos a nivel estatal y municipal (CNSPE, 2020). Estos espacios de enseñanza son organismos encargados de la formación inicial y la capacitación continua de los policías, tanto de nuevo ingreso como aquellos que se encuentran laborando ya dentro de la institución (Ley General del Sistema Nacional de Seguridad Pública, 2022). La educación se sustenta en el principal instrumento de política pública en el eje

de seguridad, el Programa Rector de Profesionalización (PRP), compuesto de “contenidos encaminados a la profesionalización de los servidores públicos de las instituciones policiales e instituciones de procuración de justicia” (Sistema Nacional de Seguridad Pública, 2017, p. 9).

Para hacerse policía es necesario ser admitido en algún plan de estudios; algunos de los existentes son: Programa de Formación Inicial para Policía Federal, Programa de Formación Inicial para Evaluadores de Riesgos Procesales, Supervisores de Medidas Cautelares y Suspensión Condicional del Proceso, Programa de Formación Inicial para Policía de Protección Federal, Programa de Formación Inicial del Sistema Penitenciario para el Perfil de Custodia Penitenciaria. El presente artículo versa sobre el Programa de Formación Inicial para Policía Preventivo. Los requisitos para ingresar en él son: edad de 19 a 30 años, escolaridad mínima de bachillerato concluido o equivalente, licencia de manejo, no contar con antecedentes penales y tener la certificación de Evaluación de Control de Confianza aprobada y vigente, expedida por algún centro federal o estatal; asimismo, en caso de ser hombre, haber cumplido con el servicio militar. También se toman en cuenta aptitudes físico-atléticas, salud física y de personalidad a partir de pruebas psicométricas y físicas (Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, 2017).

Este artículo se centra en la Universidad Mexiquense de Seguridad, que se apega a su Reglamento Disciplinario, este dicta un “régimen disciplinario que comprende los deberes, obligaciones, correctivos y medidas disciplinarias” (Reglamento Disciplinario de la Universidad Mexiquense de Seguridad 2022, p. 17). Sin embargo, el estilo de gestión de las actividades varía de acuerdo al arbitrio del personal directivo y de coordinación a cargo (Castellanos, 2024).

Una vez admitidos, las y los cadetes son acuartelados en la institución educativa durante 6 meses, viviendo en aislamiento e incomunicados con el exterior de lunes a viernes y, en caso de incurrir en indisciplinas,¹ también los fines de semana. Se les prohíbe introducir cualquier medio de comunicación o aparato electrónico, como celulares, radios, bocinas, audífonos, laptops, grabadoras de video o audio (Reglamento Disciplinario de la Universidad Mexiquense de Seguridad, 2022). Durante este lapso, no se tiene relación laboral con la institución, no se percibe un sueldo ni ningún tipo de prestación básica como seguro médico o de vida. Como único ingreso se cuenta con una beca o ayuda económica cuyo monto no es fijo y puede ser proporcionada en una sola exhibición o diferida en mensualidades. Como primer acto, al ingresar a la academia, firman una carta compromiso en la que deslindan a la institución de

¹ De acuerdo al Reglamento Disciplinario de la Universidad Mexiquense de Seguridad (2022), una indisciplina es una acción que se contrapone al respeto de las reglas de comportamiento a las que debe apegarse el alumnado dentro de toda la institución.

cualquier daño físico, psicológico o moral (Castellanos, 2024).

De acuerdo al Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2020), las academias cuentan con las condiciones de infraestructura, es decir, con aulas suficientes para la matrícula, aula de cómputo, sala de juicios orales, comedor, cocina, dormitorios suficientes para alumnos de pernocta —diferenciados por sexo—, pista de prueba física, sala con equipo audiovisual, servicio médico, *stand* de tiro —abierto y cerrado—, simulador de tiro, simulador de manejo, área de entrenamiento —gimnasio—, casa táctica, peluquería, sastrería, tienda y la explanada de práctica vehicular. Sin embargo, en la Universidad Mexiquense de Seguridad en ocasiones hay problemas con el suministro del agua y, por ende, no existen las condiciones higiénicas para el uso de la infraestructura; incluso se han presentado plagas de chinches y cucarachas (Castellanos, 2024).

Los dormitorios son habitaciones de gran tamaño que albergan de 50 a 100 literas separadas por *lockers* personales. Hay regaderas y baños de uso colectivo. El comedor es un espacio amplio con mesas y sillas con capacidad aproximada para 250 personas. Allí se les proporcionan alimentos en pequeñas cantidades, en charolas metálicas con compartimentos para guisado, sopa, arroz, frijoles, postre y tortillas, de una calidad semejante a la consumida en los centros penales. Existe una tienda a la que llaman “El Casino”, en la que se venden productos de uso básico y alimentos a un precio mayor al comercial, con la posibilidad de entregar fiado a los cadetes (Castellanos, 2024).

La formación policial depende de dos coordinaciones: la Coordinación Académica y la Coordinación de Disciplina. La primera área es responsable del orden y desarrollo de las “actividades administrativas, educativas, evaluativas, disciplinarias, así como el control de asistencia a clases de servidores públicos docentes, instructores y alumnado” (Reglamento Disciplinario de la Universidad Mexiquense, 2022, p. 17); mientras que la segunda área tiene entre sus funciones la formación disciplinaria del alumnado, fomentar el sentido de pertenencia a la Universidad Mexiquense de Seguridad, infundir el valor, disciplina y lealtad con que deben regirse; así como supervisar y coordinar el buen desempeño de las funciones de las y los oficiales (Reglamento Disciplinario de la Universidad Mexiquense, 2022, p. 1).

Estas coordinaciones en conjunto cumplen dos tareas:

1. Implementación del plan teórico- práctico
2. Orden cerrado y disciplinamiento

El primero consiste en la aplicación del plan de estudios del “Programa de Formación Inicial para Policía Preventivo”, que consta de 972 horas distribuidas en 30 asignaturas. La estructura curricular se divide en seis núcleos

de formación con carga horaria distinta: 1. Desarrollo y acondicionamiento físico (202 horas), 2. Función policial (150 horas), 3. Marco Normativo de la función policial y protocolos de actuación (180 horas), 4. Prevención y vinculación social (60 horas), 5. Técnicas y tácticas policiales (260 horas) y 6. Formación complementaria (120 horas) (Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, 2017).

El orden cerrado y disciplinamiento, por su parte, se refiere a un adiestramiento semi-militarizado para marchar y desfilar tanto en formación individual como colectiva. Se trata de un eje encaminado a fortalecer la disciplina y la obediencia hacia el mando. Se exhibe formalmente en eventos conmemorativos, pero se ejercita diariamente (Secretaría de la Defensa Nacional, 2018).

Una vez concluido el periodo de 6 meses de acuartelamiento, las y los cadetes pasan a ser policías internos y continúan su formación en el Programa Educativo de Técnico Superior Universitario en Investigación y Operaciones Policiales, que consta de 3 072 horas, en este tiempo se cubren 45 asignaturas divididas en 4 cuatrimestres (un año y 4 meses), dos cuatrimestres en modalidad escolarizada en internado y dos cuatrimestres de prácticas operativas en las Coordinaciones Operativas de la Secretaría de Seguridad. En ese momento ya se cuenta con una relación laboral con la institución policial, percibiendo un sueldo bruto aproximado de \$16 789.00 y todas las prestaciones de ley (Secretaría de seguridad, 2022).

75

Recursos analíticos para pensar el acuartelamiento en la formación policial

Después de describir en qué consiste el acuartelamiento en la formación policial en el Estado de México, pasamos a revisar dos propuestas analíticas que nos parecen especialmente sugerentes para entender su dinámica y lógica: la del panoptismo del filósofo francés Michel Foucault y la de las instituciones totales del sociólogo canadiense Erving Goffman. A continuación se reconstruyen brevemente dichas propuestas para culminar el artículo revisando cómo sirven para analizar el acuartelamiento en la formación policial en el Estado de México.

El panoptismo de Foucault

Michel Foucault caracteriza a las sociedades modernas como sociedades disciplinarias, para distinguirlas de sociedades penales. Estas últimas se tratarían de sociedades reactivas, que responden con un castigo una vez que algún comportamiento específico transgrede una ley explícita. En cambio, las socie-

dades disciplinares, como las modernas, van encaminadas al control de todo el comportamiento y a su reforma moral. No solo preocupa lo que las personas en efecto hacen, sino también lo que pueden llegar a hacer, esto es, sus potencialidades y su peligrosidad, noción esta última central para la criminología moderna (Foucault, 1978).

Existe un modelo arquitectónico que, en opinión de Foucault (1976), no es sino la expresión de esas sociedades: el panóptico, ideado por Jeremy Bentham a finales del siglo XVIII. El panóptico era propuesto como un modelo arquitectónico que podía ser usado para prisiones, escuelas, hospitales, fábricas, conventos, etc. Se trataba de una construcción en forma de anillo con un patio en medio y una torre en el centro. El anillo estaba dividido en celdas y en cada una de ellas había, dependiendo del tipo de institución que se tratara, un niño estudiando o un obrero trabajando o un delincuente pagando sus culpas. En la torre central, un vigilante que podía alcanzar a divisar cada rincón de las celdas, sin que pudiera ser visto de vuelta. Y si nadie puede ver al vigilante, no se tiene la certeza de que en efecto esté ocupando su puesto. Lo central radica en que la mera amenaza resulte suficiente gracias a la interiorización de la disposición a actuar de la manera prescrita. De modo que la autoridad no entra en acción hasta el momento en que alguna ley explícita es infringida, sino que toma la forma de una mirada siempre vigilante sobre la población (Foucault, 1976).

Si bien los planos exactos propuestos por Bentham nunca se construyeron, sus ideas sí sirvieron de inspiración a algunas construcciones, como la cárcel del Palacio de Lecumberri en México. Pero más allá del modelo arquitectónico del panóptico, Foucault (1976) afirma que este es una expresión de la forma de poder que es la imperante en nuestras sociedades: el panoptismo. Este se basa en tres principios básicos: vigilancia, control y corrección. Se ejerce una vigilancia total e ininterrumpida desde una posición de poder que se tiene sobre la persona vigilada y que confiere al vigilante la posibilidad no solo de vigilar, sino también de generar un saber sobre aquellos a quienes vigila. Un saber de vigilancia que verifica que cada quien se comporte como debe, estableciendo lo que es normal, correcto e incorrecto. Se trata simultáneamente de un poder-saber y de un saber-poder, ya que de la vigilancia del comportamiento de las personas se forma un saber técnico usado para reforzar su control (Foucault, 1978).

Si la prisión del siglo XVIII iba dirigida a excluir y marginar al estilo de una mazmorra, las instituciones panópticas modernas —incluidas, pero no únicamente, las cárceles— no pretenden excluir, sino todo lo contrario, ligar de manera más enérgica a las instituciones y a su aparato de normalización. Por ir encaminadas a la inclusión normalizadora, son caracterizadas como instituciones de secuestro (Foucault, 1978).

Una serie de instituciones de vigilancia y corrección, tales como cárceles, escuelas, fábricas y hospitales, conforman una gigantesca maquinaria, una red institucional de secuestro que encuadra a las personas a lo largo de su vida corrigiendo y normalizando sus virtualidades (Foucault, 1978). Se entrama un aparato general de secuestro que toma una forma polimorfa y polivalente. Si bien cada institución panóptica anuncia tener una función muy específica —la escuela enseña y la cárcel castiga, por ejemplo—, en realidad impone una disciplina general de la existencia, lo que se expresa en el control de la casi totalidad del tiempo de las personas, pero también en el disciplinamiento impuesto sobre los cuerpos. Como muestra Foucault, para el siglo XIX el cuerpo ya es tratado como un objeto que ha de ser formado, reformado, corregido y que ha de adquirir aptitudes y capacidades para trabajar (Foucault, 1978).

Instituciones totales en Goffman

Erving Goffman afirma que toda institución tiene tendencias absorbentes, con ello se refiere a que toda institución absorbe una parte del tiempo y del interés de sus miembros proporcionándoles, en cierto modo, un mundo propio. Pero hay algunas instituciones cuyas tendencias absorbentes son totalizadoras, por lo que las denomina instituciones totales (Goffman, 2001). Si en las sociedades modernas los individuos tienden a trabajar, dormir y recrearse en distintos lugares, con diferentes participantes, bajo autoridades diferentes, sin un plan racional prefijado, en las instituciones totales se rompe con esa separación espacial. Aquí, todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar, bajo la misma autoridad única; cada etapa de la actividad diaria se lleva a cabo en compañía de un gran número de otros pares, pero en aislamiento del resto de la sociedad. Todas y cada una de las tareas cotidianas están estrictamente programadas desde arriba mediante un sistema de normas formales explícitas y un cuerpo burocrático especializado (Goffman, 2001).

77

Además de la radical separación respecto del mundo exterior —que muchas veces se expresa en obstáculos físicos como puertas cerradas, altos muros o alambre de púas—, la institución total también se basa en la separación al interior de las instalaciones entre el personal y las personas internas. Cada uno tiene un mundo particular claramente separado del otro: los internos viven en la institución y tienen limitado contacto con el mundo; el personal solo cumple una jornada laboral en la institución y está socialmente integrado con el mundo exterior. Además, ambos grupos se hallan divididos y antagonizados por una estricta jerarquía (Goffman, 2001).

Goffman (2001) advierte cinco tipos de instituciones totales: establecimientos religiosos, laborales —entre los que incluye cuarteles e internados escolares—; instituciones para cuidar de personas consideradas incapaces e

infocesivas; establecimientos para proteger a la comunidad de quienes intencionalmente constituyen un peligro para ella, e instituciones para cuidar de quienes son incapaces de cuidarse a sí mismos y que resultan una amenaza involuntaria para la comunidad.

A partir de trabajo etnográfico, Goffman (2001) muestra que las instituciones totales tienen un efecto de anulación del yo, esto es, de aniquilación de la autoidentificación y la concepción que de sí misma tiene la persona interna y que se genera mediante diversas agresiones que refutan dramáticamente su autoconcepción anterior. Al entrar a la institución se invalida todo el mundo habitual y el estilo de vida de la persona interna. Hay barreras que le separan del mundo exterior ocasionando la pérdida de los roles pasados, lo que se muestra claramente en los casos en que, en el periodo inicial de la reclusión, se prohíbe recibir visitas, a fin de asegurar un profundo corte con la vida pasada.

El ingreso a la institución también supone el desposeimiento de toda pertenencia personal, incluso del nombre cuando las personas internas pasan a ser un número o una clasificación genérica. Se usa un uniforme de medida estándar, que está prohibido personalizar, con una marca ostensible recordando que lo que se viste pertenece a la institución (Goffman, 2001). Se somete a una desfiguración personal, siendo despojados de su acostumbrada apariencia, misma que ya no podrán controlar, como cuando se raja a los internos. Por supuesto, también está prohibido personalizar la celda o habitación y se pierde todo derecho a la intimidad por medio de dormitorios colectivos, baños sin puertas, inspecciones corporales o a las habitaciones y censura de la correspondencia.

Tras el ingreso, la persona sigue expuesta a una carrera de humillación y profanación sistemática de su yo mediante actos verbales de sumisión, como decir "Señor" cada que se habla con alguien del personal, o tener que pedir permiso para ir al baño. Incluso puede haber violencia física o sexual ejercida por el personal sobre las personas internas. Todas estas agresiones al yo van dirigidas a quebrantar la resistencia a interiorizar la representación impuesta por la institución (Goffman, 2001).

¿Cómo sirven Foucault y Goffman para pensar la formación policial en México?

Los planteamientos de Michel Foucault sobre las sociedades disciplinarias y el panoptismo por un lado, y los de Erving Goffman sobre las instituciones totales por el otro, resultan pertinentes como herramientas para analizar la formación policial en México. A pesar de que los referentes geográficos de dichos autores —Europa Occidental para Foucault, Estados Unidos y Canadá para Goffman— resultan muy distantes del contexto mexicano, son remarca-

bles las resonancias para nuestra propia realidad. A continuación, hacemos el ejercicio de contrastar los puntos centrales que expusimos en los dos apartados anteriores, sobre los planteamientos de ambos autores, con lo que se sabe acerca de cómo transcurre el acuartelamiento en la formación policial en la Universidad Mexiquense de Seguridad, basándonos en los testimonios obtenidos de entrevistas semi-estructuradas realizadas entre diciembre de 2023 y enero de 2024 a dos mujeres y dos hombres cursantes del programa de formación policial en la Universidad Mexiquense de Seguridad entre 2019 y 2021, y que actualmente se desempeñan como policías en diferentes municipios del Estado de México, así como a dos mujeres y un hombre que desde hace más dos décadas se desarrollan como docentes en dicha institución.

El panoptismo, como estilo característicamente moderno de ejercicio del poder, se basa en una vigilancia total e ininterrumpida sobre la totalidad de la población interna, misma que conduce a la generación de un saber-poder que reafirma la eficacia (Foucault, 1978). En efecto, en la Universidad Mexiquense de Seguridad la vida transcurre bajo una ininterrumpida y meticulosa vigilancia por medio de sofisticados dispositivos tecnológicos, como cámaras de circuito cerrado (Castellanos, 2024). Pero eso no es todo. La tecnología no reemplaza la vigilancia artesanal entre pares; en el aula se establece una línea de mando entre cadetes para que en cada salón exista un jefe o jefa de grupo, así como un subjefe o subjefa en caso de ausencia. Estas figuras son desempeñadas por cadetes seleccionados por su reconocida disciplina y nivel académico. Sus principales tareas son: vigilar de cerca el comportamiento de sus compañeras y compañeros, pasar lista, autorizar salidas al sanitario, al servicio médico o a la peluquería, levantar reportes por indisciplinas, quedar a cargo del grupo cuando no se cuenta con personal o autoridad responsable y fungir como principal vínculo entre cadetes y autoridades o superiores (Reglamento Disciplinario de la Universidad Mexiquense, 2022). A cambio de estas tareas de vigilancia, quienes operan las jefaturas y subjefaturas de grupo quedan eximidos de tener que cubrir guardias.

79

Arriba de las jefaturas de grupo en el orden jerárquico, aparece la figura del sargento que, como tal, no figura en el reglamento, aunque en el día a día resulta relevante. La falta de reglamentación del puesto de sargento recuerda lo planteado por Foucault acerca de que el control total del panoptismo se vale de instituciones legales y paralegales. En cada plantel se selecciona como sargento a un o una cadete por su sobresaliente disciplina y práctica del orden cerrado. Sus principales tareas son: planificación del rol de la Guardia del Alumnado, vigilancia desde puntos estratégicos, cuidado de la bandera, servicio de mensajería interna, apoyar al acatamiento de los arrestos, realizar rondines y fomentar el cumplimiento de la función de la guardia durante las 24 horas del día en todas las instalaciones (Reglamento Disciplinario de la Uni-

versidad Mexiquense, 2022). En determinado momento de su formación, la cadeta Martha3 fue la sargento de la femenil. Recuerda de su experiencia que fue un periodo extenuante en cuanto a las tareas que tenía que desempeñar, ella “tenía que andar arreándolas como niñas chiquitas y luego se enojaban” (Comunicación personal, 03 de enero de 2024).

Además, como lo revelan los testimonios, existen cadetes que si bien formalmente no tienen ninguna categoría distinguida respecto de sus compañeras y compañeros, en la práctica cotidiana son elegidos como “favoritos” de los comandantes o jefes académicos, otorgándoles permisos, mejores calificaciones y ventajas, como la posibilidad de poseer un celular, a cambio de operar como espías y “grabar a sus compañeras, compañeros, profesoras y profesores dando su opinión sobre las autoridades del plantel o compañeros en específico... situaciones que te comprometan” (profesora Maura, comunicación personal, 15 de enero de 2024).

Esa vigilancia no es ociosa, sino que va orientada a sujetar fuertemente a un aparato de normalización. Todo está encaminado al control y corrección de la población interna, de modo que se consiga un disciplinamiento que se manifiesta en la total administración del tiempo de las personas internas (Foucault, 1976). Durante su acuartelamiento, las y los cadetes son despojados de su capacidad de autogestionar sus tiempos y horarios, teniendo que someterse a las imposiciones de la autoridad central. Como lo narra el cadete Salvador:

...desde el simple hecho de que entras a las instalaciones y ya no tienes el control de tus decisiones, ni de tus horarios, ni de tus necesidades, es difícil, porque ya muchas veces las decisiones que se siguen acá son designadas por las personas con mayor jerarquía. No puedes hacer mucho [...] No es lo que yo vivía en la calle, de disponer de mi tiempo, de una simple decisión de ir al baño o si me siento cansado [...] Aquí esas decisiones, pues ya las toman las personas con jerarquía en este lugar (Comunicación personal, 28 de diciembre de 2024).

En las instituciones de formación policial, el moldeamiento del comportamiento recae, muy claramente, además de en la moralidad, sobre el cuerpo. Un aspecto recordado con amargura por las y los ex-cadetes entrevistados es el de la alimentación, ya que en el Curso de Formación Policial se les daban 10 minutos para comer aprisa una muy limitada porción de comida de mala calidad. La cadeta Ana recuerda que, como se quedaba con hambre, “llevaba mis latas de atún. Si no hacían revisión, pues ya comía, pero si no, me las tiraban los oficiales en las inspecciones [...] bajé como 15 kilos” (Comunicación personal, 08 de enero de 2024).

De manera muy explícita, se trata de corregir a los cuerpos para que adquieran las aptitudes y capacidades físicas para el trabajo policial. Esto se expresa en la alta proporción de horas de la formación policial dirigida al acon-

dicionamiento y adiestramiento físico. Pero, como apunta Foucault (1978), el poder en las instituciones panópticas es polimorfo y no se concentra en moldear alguna esfera específica del comportamiento, sino que impone un disciplinamiento general de la existencia, como se advierte en el dato de que la formación policial corre a cargo de dos direcciones, una Académica —que se ocupa de las “actividades administrativas, educativas, evaluativas”—, y otra, Disciplinar, especializada en “la formación disciplinaria del alumnado, fomentar el sentido de pertenencia a la Universidad Mexiquense de Seguridad, infundir el valor, disciplina y lealtad con que deben regirse” (Reglamento Disciplinario de la Universidad Mexiquense, 2022, p. 17). Esto es, no se trata exclusivamente de transmitir cierta información a las y los cadetes —de ser así, podría bastar con la Coordinación Académica—, sino además, y sobre todo, de garantizar la normalización y el disciplinamiento del comportamiento y pensamiento de los futuros policías, así como su identificación con la institución. Es a este último aspecto al que metafóricamente Foucault denomina “secuestro”, que se trataría entonces de un secuestro del cuerpo —como resulta obvio durante el periodo de acuartelamiento—, pero también de uno ideológico, a partir del proceso por el que se espera que las y los cadetes asuman como propios el discurso y los valores de la institución policial. En el caso de policías a quienes se entrevistó, esto se expresa en la afirmación explícita, tanto de Martha como de Juan, de “jamás sentí que vulneraran mis derechos” (comunicaciones personales, 05 de enero de 2024).

81

Quizá la mayor expresión de la centralidad del disciplinamiento dentro de la formación policial es la gran relevancia que tiene el denominado “orden cerrado”, uno de los dos ejes formativos —además del académico—, y con el que se refieren a marchar, tanto individualmente como en grupos de distintos tamaños. Cada mañana y cada tarde todos los cadetes tienen estas prácticas de marcha que absorben un tiempo nada despreciable de su día. La cadeta Ana recuerda:

Todas las tardes era marchar por una o dos horas, todos teníamos que ir parejitos hasta que nos saliera bien, esto se hacía más pesado cuando había exhibiciones o eventos, nos tenían horas marchando, nos gritaban que lo hiciéramos bien, y si no lo hacíamos así, no dejábamos de marchar, no importaba si llovía, hacía frío, si ya nos habíamos cansado o teníamos hambre (comunicación personal, 08 de enero de 2024).

Parece que la principal importancia del orden cerrado no es poner la marcha al servicio de otro objetivo mayor, sino que el adiestramiento en marchar constituye un fin en sí mismo por ser una demostración visual de la domesticación de los cuerpos y las voluntades de quienes se desplazan al unísono. Este último punto, el del sometimiento de las voluntades, lo podemos entender mejor recuperando los planteamientos de Erving Goffman (2001) sobre la

anulación del yo en las instituciones totales.

En efecto, durante el acuartelamiento se dan continuos ataques al yo de las y los cadetes. De inmediato se les despersonaliza y pasan a convertirse en un número; rara vez se llega a dirigirse a ellas y ellos por su identidad personal; y cuando llega a ocurrir no es nunca por su nombre, sino por su primer apellido, que figura en un pequeño portanombre en el pecho. Un “Hernández” o “López” que paradójicamente vuelve a ser un des-identificador. Se constata lo planteado por Goffman acerca de que, en la institución total, la persona interna es despojada de toda antigua posesión, empezando muchas veces por su propio nombre.

Además, se estandariza y uniforma la apariencia, no solo por ciertas prendas que se imponen como los pantalones de vestir o las camisolas, sino por medio de otras prescripciones y prohibiciones que despojan a cada persona de la autonomía para modelar su apariencia según sus preferencias personales: se prescribe casquete corto para hombres y cabello recogido para mujeres, y se prohíbe el uso de barba y de maquillaje. De hecho, uno de los rituales disciplinarios en la institución es el pase de lista, esto es, la inspección periódica del aspecto físico y la vestimenta de cada cadete (Castellanos, 2024).

Se constata también lo planteado por Goffman (2001) acerca de los ataques al yo mediante constantes violaciones a la intimidad, como ocurre en el uso de regaderas y baños colectivos, así como en las sorpresivas inspecciones a las habitaciones para verificar que no se tengan artículos prohibidos. La profesora Lorenza menciona el caso de un cadete:

...él levantó una denuncia debido a que en una ocasión un oficial ingresó al baño cuando él estaba adentro, le tocó sus genitales, el cadete se sintió intimidado. Realizó la denuncia ante el Ministerio Público, le giraron una orden de restricción al oficial. La universidad y los titulares de las áreas lo comenzaron a hostigar, y en su grupo lo tachaban de borrega y no lo querían. Lo comenzaron a condicionar con darlo de baja, logró salir del colegio, pero se cuenta que esto continúa en el agrupamiento en donde está (comunicación personal, 04 de enero de 2024).

Cuando algún cadete incumple una de las muchas reglas, de inmediato hay una reacción institucional, ya sea en forma de amonestación —una llamada de atención— o bien de castigo, de entre los cuales resultan recurrentes los arrestos, medida disciplinaria que consiste en el confinamiento en las instalaciones del plantel hasta por 36 horas fuera del horario de clases (Reglamento Disciplinario de la Universidad Mexiquense, 2022, p. 1). Aunque no se encuentran reglamentados, también se aplican castigos físicos, como lagartijas, sentadillas, correr, guardias extras o la permanencia por largos lapsos en posición de firmes bajo el rayo del sol. La cadete Ana lo vivió:

Una vez lloré cuando estábamos haciendo actividad física y le dije al oficial “ya no puedo”. Dice, “pues nada más te levantas y te llevas un arresto”. Y dije, no, yo no quiero ir arrestada. Dice “ya te dije, te levantas y te pongo 36 horas, me vuelves a contestar y te pongo 48, te levantas y te pongo 72 horas”. Pero ya no podía, por eso lloré ese día hasta que me vio que ya estaba llorando, fue como me dejó en paz (comunicación personal, 08 de enero de 2024).

En la Universidad Mexiquense de Seguridad, la mayoría del personal docente ha tenido una formación policial por la que normaliza y reproduce la violencia verbal y psicológica contra cadetes. Es muy común el uso de expresiones como: “zorras peludas”; “el mando nunca se equivoca”; “las órdenes no se cuestionan, se cumplen”; “el cadete no siente, no tiene derecho a pensar ni a dar su punto de vista, el cadete solo le da cumplimiento a la orden” (comunicaciones personales, enero de 2024). Esto ocurre en todo momento, desde que se levantan:

Te comienzan a gritar los oficiales, apúrate cabrón, pareces vieja [...] y cuando corres, no te bajan de asquerosos, gordos, cerdos, marranos, pedazos de mierda, bola de mierda [...] señoritas [...] dirigido para hombres y mujeres por igual, agarran parejo los mandos. [...] Nos reprendían frente a los otros compañeros. A mí solo me tocó verbalmente, pero a otros los arrastraban en la tierra, los golpeaban y les gritaban con puros insultos diciéndoles, al final, si se van y se quejan, les va peor (cadete Salvador, comunicación personal, 28 de diciembre de 2023).

83

Aunque algunas de las personas entrevistadas puntualizan que los malos tratos son iguales para cadetes hombres que para mujeres, también hay testimonios que dan cuenta de cómo existen desventajas que afectan particularmente a las mujeres, como ocurre en los casos de hostigamiento laboral a cadetas embarazadas. Así lo recuerda la profesora Maura:

Sacamos de la formación a una cadeta que estaba embarazada y presentaba amenaza de aborto [...]. Los oficiales nos dijeron que los titulares habían ordenado que se le diera un trato igualitario, que no estaba enferma ni nada [...] Nosotras la sacábamos durante el horario de clases cuando marchaban, la solicitábamos apoyo para el trabajo del área pues nos dijeron que no podía no hacer nada [...] Lo malo era cuando no estábamos, la ponían a hacer todas las actividades y no se podía quejar, porque los oficiales le cargaban más la mano (comunicación personal, 15 de enero de 2024).

Tras lo expresado en este artículo, observamos que las propuestas analíticas de Foucault y de Goffman resultan afines y complementarias. El primero nos permite entender de dónde salen a nivel estructural las instituciones totales. Estas no habrían sido posibles en cualquier momento y sociedad, sino que son una expresión característica de las sociedades modernas, en las cuales el poder toma una forma disciplinar que pretende controlar no solo los com-

portamientos visibles de las personas, sino también secuestrar su moralidad. Goffman (2001), por su parte, aporta recursos para ayudarnos a pensar cómo se siente la institución para la persona interna, dando cuenta del doloroso y progresivo proceso de anulación del yo que opera y que de ningún modo se trata de un efecto secundario de las instituciones totales sino del principio básico que las aceita. Recuperar los trabajos de estos pensadores nos permite entender a las escuelas de formación policial como instituciones totales panópticas basadas en la vigilancia, el disciplinamiento y la anulación del yo. Ambos autores aportan potentes herramientas para analizar críticamente y denunciar las graves violencias que de manera regular sufren las y los cadetes.

Reflexiones finales

Los cuerpos policiales en México reciben una formación colmada de violencias y violaciones a sus derechos humanos. Esto resulta particularmente grave si recordamos que quienes optan por dedicarse a ser policías preventivos son mayoritariamente jóvenes de sectores precarizados con poco acceso a la educación y al empleo de calidad. Con esto, las escuelas de formación policial contribuyen a la reproducción de las desigualdades estructurales por violentar sistemáticamente los derechos humanos de poblaciones vulnerables.

Además, esta formación basada en la violación sistemática a derechos humanos, prepara a cuerpos policiales dispuestos precisamente para tener una práctica policial autoritaria, violenta y violentadora de los derechos humanos de la población. Se trata de un tema de gran relevancia dado el contexto actual de crisis de derechos humanos por la que atraviesan diversas regiones, incluida América Latina.

Todo esto convierte a las y los cadetes en un grupo vulnerable que debería ser objeto de intervención desde el Trabajo Social crítico, con miras a transformar la situación de violencia normalizada en que el cuerpo policial es formado en nuestro país (Castellanos, 2024). Se hacen necesarios cambios dirigidos a garantizar la salud física, mental y emocional de cadetes, así como derechos laborales y la provisión de espacios y momentos de recreación del espíritu, todo lo contrario de la anulación del yo que actualmente propicia la institución educativa policial.

Tania Rocha y Olivia Tena (2023) insisten en lo fundamental que resulta transversalizar una perspectiva de derechos humanos, no solo al ejercicio de las funciones policiales, sino a la institución policial misma y —añadimos nosotras— a las instituciones de formación policial, de modo que estas se transformen en “escenarios de respeto y promoción de los derechos humanos”. Esto es, de lo que se trata es de promover el respeto a los derechos humanos desde dentro de la institución policial y desde sus primeros contactos con ella, en la

escuela de cadetes. Para ello, nos plantean las autoras, es necesario realizar una evaluación acerca de la situación de violación de derechos humanos en la institución policial para, a partir de ahí, elaborar una propuesta que incluya tres ejes de acción: información, sensibilización y puesta en práctica de los valores contenidos en los enfoques de derechos humanos y de género (*ibid.*, p. 177).

Quedan como un tema pendiente por analizar los mecanismos específicos y el peso particular que las instituciones totales panópticas de formación policial ejercen sobre las mujeres y las disidencias sexuales, debido a que la fascinación por el orden y la disciplina, tan presente en la formación policial, hace parte de una cultura cotidiana patriarcal y masculinizada que ordena la vida en las escuelas de cadetes, así como en su ejercicio profesional posterior.

Referencias bibliográficas

Arteaga, N. (2000). “Padecimiento y enfermedad en la policía: un estudio de caso”, *El Cotidiano*, en <http://www.redalyc.org/articulo_oa?id=32510308>.

Cámara De Diputados del H. Congreso De La Unión (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*,[artículo 21, México.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2023). Ley General del Sistema Nacional de Seguridad Pública] *Diario Oficial de la Federación*, 25 de abril, en <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSNSP.pdf>>.

Castellanos, E. (2024). “La cultura de género en el curso de Formación Inicial para Policía Preventivo en el Estado de México. Un abordaje desde el Trabajo Social”, tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, en <http://132.248.9.195/ptd2024/abr_jun/0856586/Index.html>.

Castro, J. (1996). *Historia de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal*.

Dammert, L. (2005). “Reforma policial en América Latina”, *Quórum. Revista de pensamiento iberoamericano*, Madrid, Universidad de Alcalá, núm. 12, pp. 53-64.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*, Siglo XXI.

_____ (1978). *Verdad y las formas jurídicas*, Gedisa.

Gobierno del Estado de México (2022). Reglamento Disciplinario de la Universidad Mexiquense de Seguridad, *Periódico Oficial: Gaceta de gobierno*, 28 de junio, en <<https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/rglvig807.pdf>>.

Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2023). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, México, INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). Censo Nacional de Seguridad Pública Estatal (CNSPE), Presentación de resultados finales, México, INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018). Encuesta Nacional de Estándares y Capacitación Profesional Policial, México, INEGI

López, E. (2000). *La policía en México: función política y reforma*, Smith Richardson Fundación.

ipe sad (2009). *Manual básico del policía preventivo*, en <<http://www.ipesad.edu.mx/repositorio1/BG-B28-4.pdf>>.

Secretaría de la Defensa Nacional (2018). Manual de instrucción de orden cerrado para el Ejército y la Fuerza Aérea, México, Sedena

Secretaría de Seguridad (2022). Convocatoria para policía preventivo estatal. *Periódico Oficial Gaceta de Gobierno*, en <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/fil_s/p_df/gct/2022/marzo/mar241/mar241b.pdf>.

86 Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2017). Anexo A. Seguridad Pública, Programa de Formación Policial para Policía Preventivo, en <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/236524/Programa_de_formacion_inicial_para_Policia_Preventivo.pdf>.

_____ (2017). Programa rector de Profesionalización, en <https://secretariadoejecutivo.gob.mx/doc/PRP_2017.pdf>.

Rocha, T. y O. Tena (2023). “Propuesta ejecutiva para el trabajo con la policía”, en O. Tena (coord.), *Experiencias de investigación interdisciplinaria feminista en instituciones policiales. Desafíos de la formación policial* México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, pp. 169-189.

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y Delito (2019). *Profesionalización policial en México; realidades, posibilidades y prioridades*, México: Naciones Unidas.

Vanderwood, P. (2002). “Los Rurales, una mirada a los orígenes de la policía mexicana”, *Revista Renglones*, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, núm. 51, pp. 51-84.

La violencia simbólica y la educación media superior para personas sordas en Yucatán

*Isaías Hau Uribe**

*Rubén Torres Martínez***

Resumen

El presente artículo aborda el tema de la educación media superior para personas con discapacidad auditiva y su relación con el Estado, que va de lo general a lo particular aterrizado en el caso de Yucatán. Se trata de un análisis mediante el cual se contrastan los conceptos de educación especial e inclusión como derechos con los que cuentan las personas sordas, con el concepto de violencia simbólica de Pierre Bourdieu, el cual es respaldado por los antecedentes históricos de la educación para personas con discapacidad en México, así como los antecedentes específicos de la educación para personas con discapacidad auditiva en el país, para ilustrar el contexto y origen histórico de dicha violencia tomada como legítima. Partiendo de esa base, se pretende exponer la diferencia entre las leyes y el discurso oficial del Estado —datos generales de la educación media superior en el país y en el estado—, con la realidad que experimentan los estudiantes sordos de los CAED en Yucatán, producto de una investigación cualitativa.

Palabras clave: Violencia simbólica, inclusión, educación especial, discapacidad auditiva, CAED.

* Egresado del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <isaiahsu.unam@gmail.com>.

** Doctor en Ciencia Política y tutor del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <rubentm@cephcis.unam.mx>.

Introducción

A lo largo de la historia, la percepción social de la discapacidad ha experimentado diversas transformaciones, evolucionando desde la exclusión y el desconocimiento hasta la integración activa de las personas con discapacidad en la sociedad. Desde una visión asistencialista, pasando por un prisma patológico, hasta llegar a una perspectiva holística, constructiva, que entiende la discapacidad junto a la salud como fundamentales para la convivencia y prosperidad de todos los ciudadanos (Seoane, 2011, p. 144). En la actualidad, se ha reconocido un modelo social según el cual las personas con discapacidad son vistas como miembros igualmente capaces de contribuir a las demandas comunitarias, reconociendo y respetando las diferencias individuales (Palacios y Bariffi, 2007, p. 24).

Los avances en la legislación y políticas públicas reflejan cambios significativos en el enfoque del Estado hacia cuestiones como la educación especial. Pese a los progresos, subsisten desafíos originados, en parte, en una visión parcial de lo que constituye una educación de calidad para las personas con discapacidad. Esto se explorará a partir del concepto de violencia simbólica acuñado por Pierre Bourdieu, complementado con otros elementos teóricos.

En ese marco, se ha establecido que toda persona tiene derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, al mismo tiempo que se reconoce que todos los individuos pueden aprender, pero que cada uno posee características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje únicos, por lo que es necesario prestar atención particular a los educandos que corren el riesgo de exponerse a la marginación, la exclusión o el bajo rendimiento (UNESCO, 2023). A pesar de los mecanismos institucionales diseñados para asegurar el acceso a la educación de las personas con discapacidades, las barreras de comunicación que enfrenta la comunidad sorda con aquellos que pueden oír restringen su progreso tanto en el ámbito educativo como en el profesional. A menudo, estas barreras reducen sus oportunidades de inclusión social. Frente a esto, la Lengua de Señas Mexicana (LSM) es un pilar para la comunidad sorda. “Sin embargo, aunque la LSM permite que se comuniquen entre ellos, no siempre ayuda en la interacción con la comunidad oyente, especialmente con aquellos que no conocen este lenguaje” (Conadis, 2016). Este hecho representa una barrera cultural, ya que el español no es la lengua materna de las personas sordas; la LSM lo es (Escobedo Delgado, 2017, p. 54).

Este artículo explora el tema desde la perspectiva de la educación media superior brindado por el Estado en los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) en Yucatán, centrándose en estudiantes con discapacidad auditiva. Este enfoque se debe a la diversidad cultural que supone el uso de un idioma diferente al español, ya que esto resalta la importancia de

considerar las necesidades individuales de los estudiantes en el contexto de su situación específica. Los datos se analizan desde una perspectiva general, planteando las bases de la violencia simbólica por parte del Estado hacia las personas con discapacidad, hasta centrarse específicamente en la educación media superior de personas sordas en Yucatán.

Método

El objetivo de este estudio cualitativo no es realizar generalizaciones a partir de muestras extensas, sino entender la naturaleza intrincada y dinámica de las realidades por medio de un enfoque integral. Se ha seleccionado el método hermenéutico-dialéctico para revelar los significados detrás de manifestaciones complejas de la experiencia humana, como la violencia simbólica (Martínez Miguélez, 2004). Con este fin se acudió principalmente a fuentes primarias para todo lo relacionado con antecedentes, leyes e instituciones de gobierno, con datos provenientes de documentos con los resultados de estudios sobre el tema; mientras que, para el caso del CAED, se emplearon también fuentes secundarias que reproducen la información de primera mano (Hernández Samperí, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

Dadas las disposiciones de espacio y tiempo de las personas que contribuyeron con sus entrevistas a la investigación, se empleó la semiestructurada como la más apropiada para la recolección de datos, por su flexibilidad y versatilidad en cuanto a la profundidad con que se puede abordar un tema, dando libertad suficiente al informante, sobre todo cuando este se encuentra limitado por sus horarios (Vela Peón, 2013).

La información que se presenta aquí es resultado de una investigación realizada entre noviembre de 2022 y septiembre de 2023, consta de cinco entrevistas, dos a estudiantes con discapacidad auditiva, y tres a personal docente que se encontraba laborando en CAED al momento de realizarse la investigación. Cabe destacar que, durante ese período, se acudió a los tres planteles que existen en Yucatán y es posible afirmar que, en ese lapso, solo había tres estudiantes de CAED con discapacidad auditiva en todo el estado. Tomando en cuenta esta situación, tanto los nombres de los participantes como los planteles a los que correspondían fueron omitidos para proteger su información e identidad, o se utilizaron seudónimos cuando la situación lo requirió.

89

Violencia simbólica en México: antecedentes de la educación para personas con discapacidad

El concepto de violencia simbólica se refiere a “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de

fuerza en que se funda su propia fuerza”(Bourdieu y Passeron, 1996, p. 25). Bourdieu y Passeron explican que todo poder de violencia simbólica añade su propia fuerza —simbólica— a esas relaciones de fuerza. Ello significa que, gracias la legitimidad con la que cuenta el Estado, es una violencia aceptada e interiorizada por la propia sociedad que gobierna. Un ejemplo de este ejercicio de poder es la escuela, en la cual se plantea, mediante los planes de estudio, una visión de la realidad y del conocimiento asumidas como legítima, pero que corresponde a un recorte elegido sobre la base de los intereses políticos de los grupos de poder. Es así que toda acción pedagógica es “objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1996, pp. 45-46). En ese sentido, Althusser plantea que la institución dominante en cuanto a aparato ideológico del Estado, es decir, que reproduce las relaciones de producción —en favor de los intereses de una clase dominante— mediante la ideología de forma velada, es la escuela, pues toma bajo su cargo a infantes para inculcarles habilidades “recubiertas por la ideología dominante —el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura— o, más directamente, la ideología dominante en estado puro —moral, instrucción cívica, filosofía—” (Althusser, 2008, pp. 18-19).

90 En la actualidad, existen distintas legislaciones, instituciones y políticas públicas que utilizan conceptos tales como la inclusión, la educación especial o la educación inclusiva. De acuerdo con la UNESCO (2017), la inclusión, en el ámbito educativo, es el proceso mediante el cual se ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes; mientras que la educación especial hace referencia a aquellas clases o instrucciones diseñadas para los estudiantes clasificados como alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, aquellos que requieran de algún tipo de apoyo adicional. Mientras que a nivel nacional la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (LGIPD), en el artículo dos, fracciones XVI y XVII, plantea dichas acepciones de la siguiente denominando que estos modelos educativos van dirigidos a personas con discapacidad, con lo cual se les prestaría atención de acuerdo con sus condiciones. Sin embargo, esta manera de entender las necesidades educativas específicas de las personas con discapacidad desde el Estado ha tenido diversos cambios a lo largo de la historia. Para comprender cómo la violencia simbólica se manifiesta y es a menudo ignorada, de modo que solo impacta a aquellos condicionados para recibirla (Bourdieu, 1985), es crucial examinar las estructuras de los campos donde ocurre, ya que están definidas por las dinámicas de poder históricas resultantes de conflictos previos (Bourdieu, 1994).

En ese sentido, Trujillo Holguín (2020) presentó algunas de las reformas en materia de educación para personas con discapacidad más relevantes de

nuestro país, destacando que los cambios en la manera de referirse a las personas con discapacidad o a los sistemas educativos son resultado de prolongadas discusiones entre investigadores, psicólogos, pedagogos y/o educadores especializados en el tema, quienes poco a poco van generando cambios que luego impactan en las escuelas. De acuerdo con este autor, en 1939, año en que se expidió la Ley Orgánica de Educación, se establecieron las primeras “escuelas de preparación especial”, pero se utilizaban términos como “anormales” para nombrar las necesidades educativas especiales. No fue sino hasta 1973 cuando se realizaron cambios a dicha ley para eliminar la terminología que resultaba despectiva, para referirse a los alumnos con discapacidad —por ejemplo: deficientes mentales, anormales, etcétera.

En 1992 inició una nueva etapa en el país en materia de reformas legales: con la reforma del artículo cuarto constitucional, México pasó a considerarse un país pluricultural; se constitucionaliza la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) con la reforma del artículo 102; se establece un nuevo marco de las relaciones del Estado con la Iglesia con distintas reformas, destacando elementos como la libertad de culto (artículo 24), la capacidad de asociaciones religiosas de adquirir, poseer o administrar bienes (artículo 27) y, en materia de educación, el carácter laico de esta (artículo 3º) (Hernández, 1993). Con esta ola de cambios a las leyes en 1993, la reforma constitucional del artículo tercero estableció la obligación del Estado de prestar servicios de educación especial y formar maestros en la materia. Se generaron nuevos cambios en la terminología y se adoptó la cultura de la integración, con lo que se dejaron de utilizar calificativos como “anormales” o “atípicos”.

De esta manera, es posible observar cómo, hasta antes de los años setenta, predominaba una perspectiva médica rehabilitatoria por parte del Estado, por lo que, aunque existían instituciones en las que se pretendía atender las necesidades educativas de las personas con discapacidad, en su mayoría se buscaba segregarlas para “curarlas” en la medida de lo posible. Aunque posteriormente se implementaron las nociones de educación especial y educación inclusiva, el objetivo no siempre ha sido ofrecer educación de calidad para las personas con discapacidad de acuerdo con sus necesidades, sino tratar de adaptarlas a un marco educativo “normal” o segregar cuando esto no era posible. De esta manera, se sentaron las bases de la visión del Estado hacia las personas con discapacidad. En el siguiente apartado se aterriza esta situación, en el caso específico de la educación para personas con discapacidad auditiva.

Antecedentes de la educación para personas con discapacidad auditiva

En materia de educación especial, la historia de la comunidad sorda tiene antecedentes en nuestro país, incluso previos a las Escuelas de Preparación Es-

pecial (Sánchez Regalado, 2010, pp. 41-44), que dan inicio con la llegada de Eduardo Adolfo Huet Merlo, quien en 1866 llegó a México para entrevistarse con el presidente municipal de la capital, Ignacio Trigueros, y proponerle el establecimiento de la primera escuela para niños y jóvenes sordos del país: la Escuela Municipal de Sordomudos.¹ Trigueros aprobó el proyecto que fue financiado, en parte, por el ayuntamiento municipal, y en junio de ese año la escuela fue inaugurada.

A principios de 1867, tras destacados resultados en un examen a estudiantes, la matrícula escolar aumentó. En noviembre, se nacionalizó la escuela y se creó la escuela normal para formar docentes en educación de sordomudos, estableciendo la Escuela Nacional de Sordomudos. Sin embargo, durante el Congreso de Milán, de 1880, se criticó la lengua de señas, promoviendo la integración de las personas sordas mediante el lenguaje oral, lo que llevó a que la Escuela Nacional adoptara este enfoque desde 1886. En 1945, se introdujo un ciclo de “desmutización” de tres años antes de iniciar la primaria, buscando alinear la educación de los sordos a la de los niños sin discapacidades auditivas.

La sección previa presentó los antecedentes de violencia simbólica, por parte del Estado, en el ámbito educativo dirigido a personas con discapacidad, que más adelante sería diferenciada como educación especial e inclusiva en función de varios factores. Específicamente, para las personas con discapacidad auditiva, debido a las políticas educativas y lingüísticas implementadas tras el Congreso de Milán, que favorecieron el enfoque oralista en la educación. Sobre esa base, se ha planteó que la educación especial que se ofrecía a la población sorda tendría principalmente un énfasis rehabilitatorio, cuyo objetivo principal sería la “normalización” de la persona sorda por medio de la oralización, lo que se traduciría en la imposición —violencia simbólica— por parte de una sociedad reflejada en las instituciones del Estado, en su mayoría oyente, de enseñar a los sordos a aprender la lengua oral dominante, ocasionando una discriminación hacia la lengua natural del sordo, la LSM (Cruz Cruz, 2014), cuyo uso fue reconocido en 2005 en el *Diario Oficial de la Federación*, mediante la Ley General de las Personas con Discapacidad en México (Escobedo Delgado, 2017), además de que el artículo 14 de la LGPD reconoce la LSM oficialmente como una lengua nacional y forma parte del patrimonio lingüístico con que cuenta la nación mexicana. Es decir que, pese al reconocimiento de otras lenguas o culturas, aunado al concepto de inclusión que se ha integrado al ámbito educativo, en la práctica se busca reproducir las relaciones de poder previamente establecidas.

¹ En esa época, el término se utilizaba de esta manera, pero en la actualidad lo correcto es utilizar el término: persona con discapacidad auditiva o persona sorda. Los términos incorrectos son: sordomudo o sordito (Hernández Cuevas, Pereyra de la Rosa y Castillo Loeza, 2020).

Educación media superior e inclusión en México

En nuestro país, el panorama en cuanto al tema del acceso a la educación de nivel medio superior adquiere diversos grados de complejidad cuando se toman en cuenta factores como las condiciones de desigualdad social, pobreza, el género o, en este caso, la discapacidad. Con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI, en México existen un total de 5 049 598 personas con limitación o discapacidad para oír, incluso usando aparato auditivo, de las cuales únicamente alrededor de 9.4% (475 060) cuenta con educación media superior, en contraste con 60.9% (3 076 315) que sí cuenta con educación básica, sin mencionar 20.2% (1 024 794) sin ninguna escolaridad.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por México en marzo de 2007 (CNDH, 2020), en su artículo 24, reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad, al mismo tiempo que plantea que los Estados Parte deben asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (Naciones Unidas, 2007). Lo mismo ocurre con la LGIPD que, en su artículo 12, fracción II, enuncia que la Secretaría de Educación Pública tomará la acción de impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional. Sin embargo, en ambos casos se hace énfasis en la educación básica. En México, la Educación Especial es una modalidad de la Educación Básica con servicios educativos escolarizados y de apoyo, la cual ofrece atención educativa en los niveles: Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, además de Formación para la Vida y el Trabajo, esto mediante los Centros de Atención Múltiple (CAM), donde se brinda atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo; mientras que las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) funcionan como una instancia técnico-operativa de la Educación Especial en el marco de la Educación Inclusiva, ubicada en escuelas de educación regular (Gobierno de México, s/f). Para la educación media superior por parte del Estado, la oferta educativa para las personas con discapacidad se presenta mediante los CAED.

93

Los CAED son una modalidad de preparatoria no escolarizada basados en el Acuerdo 445 de la SEP, los cuales surgieron en 2009, por medio de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), con la idea de funcionar como espacios de atención, educación y formación para otorgar un modelo educativo flexible para las personas con discapacidad (Gobierno de México, 2023), como una opción de certificación por evaluaciones parciales, conocida como Preparatoria Abierta. Los CAED cuentan con la ventaja de que, dejando de lado documentos tales como los certificados de secundaria o de discapacidad y acta de nacimiento, entre otros, esencialmente no hay requisitos de admisión y permanencia en esta modalidad, puesto que no hay examen de ingreso, lí-

mite de tiempo para concluir el programa, edad máxima para ser aceptado, como tampoco hay un sistema de faltas, por lo que los estudiantes pueden dejar de asistir por tiempo indefinido y reintegrarse en el momento que lo deseen (Dirección General del Bachillerato (DGB), s/f). Una vez preparados, los estudiantes pueden tomar los exámenes correspondientes a los módulos de acuerdo con el orden establecido por el plan de estudios y, al concluir con este, reciben un certificado de estudios con validez oficial en todo el país, destacando que este cuenta con el mismo nivel y grado que un certificado de bachillerato de educación regular. Actualmente existen 287 CAED en toda la República Mexicana.

CAED en Yucatán

En Yucatán existen tres CAED, los cuales no cuentan con edificios propios, sino que las clases se imparten en un par de salones en las instalaciones de los Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) correspondientes. Los tres centros se encuentran respectivamente en los siguientes municipios: Mérida, en el CETIS 112; Ticul, en CETIS 019; y en Progreso, en el Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR) 17 (Gobierno de México, 2017). Como se muestra en la siguiente tabla, existe una brecha entre la población que cuenta con educación básica y aquella que cuenta con educación media superior, además de que, como se mencionó previamente, solo tres personas con discapacidad auditiva se encontraban estudiando en CAED, la única oferta de educación pública media superior para personas discapacidad. No se descarta que existan personas sordas que puedan cursar este nivel mediante instituciones particulares, aunque no existen cifras oficiales que permitan comparar estos datos.

94

Tabla 1. Personas con discapacidad auditiva según su nivel de escolaridad en Yucatán

Personas con limitación o discapacidad para oír aun usando aparato auditivo	Total	Sin escolaridad	Educación básica	Educación media superior	Educación superior	No especificado
Yucatán	90257	17267	55120	8682	9141	47
Mérida	40050	3967	23137	5728	7195	23
Progreso	2988	332	2,073	322	257	4
Ticul	1222	285	756	98	82	1

Nota. Personas con limitación o discapacidad para oír aun usando aparato auditivo en los tres municipios en los que existen CAED en Yucatán, de acuerdo con el Censo de Población y vivienda 2020 (INEGI, 2021).

En Yucatán, el promedio de escolaridad —educación regular— de la población de 15 años y más de edad es de 9.6, lo que equivale a casi el primer año de bachillerato (INEGI, 2020), mientras que las expectativas en cuanto a educación para personas con discapacidad auditiva son incluso más preocupantes. De acuerdo con la tabla 1, en el estado solo 9.6% (8 682) de las personas con discapacidad auditiva cuenta con educación media superior, en contraste con 61.07% (55 120) que cuenta con educación básica, destacando además 19.13% (9 141) sin escolaridad. También cabe destacar que, del total de personas sordas que viven en Yucatán, 44.3% reside en la capital, Mérida, que es también el municipio más habitado del estado. Si bien aspectos como las oportunidades de movilidad, la localización de los centros educativos o las diferencias entre entornos rurales y urbanos no constituyen el enfoque principal de este artículo, es relevante considerar cómo estos influyen en las dinámicas de las distintas instituciones. Esto se debe a la marcada disparidad entre los individuos sordos residentes en la capital y aquellos que habitan en otros municipios, lo cual incide en los presupuestos, el personal y la comunidad estudiantil de estas escuelas. El problema del acceso a la educación media superior va más allá de los CAED, pero es importante plantear estas cifras ya que, en cuanto a educación media superior pública para personas con discapacidad, son la única oferta que existe, pese a que la Ley de Educación del estado de Yucatán (Poder Judicial del Estado de Yucatán, 2020), en su artículo 41, y el Reglamento para el reconocimiento de las personas con discapacidad en el municipio de Mérida, en su artículo 6, plantean la promoción y el mejoramiento de planes de estudio considerando la diversidad de habilidades y necesidades de las personas (H. Ayuntamiento de Mérida, 2018).

También es crucial comprender los inconvenientes internos de la entidad, razón por la cual se exponen a continuación los hallazgos obtenidos en entrevistas con el personal del CAED y estudiantes sordos. Es importante señalar que, debido a que se trataron temas de inestabilidad laboral, quienes trabajaban en los CAED optaron por no grabar las sesiones. Por tanto, no disponemos de transcripciones ni citas textuales; sin embargo, se permitió la toma de apuntes. Esta información fue verificada con otras fuentes para ilustrar diversas problemáticas que enfrenta la institución.

Por parte del personal, uno de los temas que destacó fue la falta de recursos, como internet, equipo de cómputo, materiales o formatos de evaluación adecuados para la condición de cada estudiante, letreros en braille o carteles ilustrados para personas sordas. Se comentó también que hubo grandes recortes de presupuesto durante el presente sexenio, por lo que se redujo considerablemente el personal e incluso se cerraron algunos centros en todo el país. Asimismo, se comentó que había un retraso de más de un mes en cuanto a los pagos del personal. Aunque después de una exhaustiva búsqueda no lo-

gramos encontrar datos oficiales y verificables con respecto a los problemas producidos por los recortes, esta clase de situaciones de precariedad y falta de recursos han sido señaladas en el pasado en los medios de comunicación (Carrillo, 2022). En cuanto a los pagos, en el pasado la SEMS realizó un anuncio para asegurar que se regularizarían los pagos al personal, mismo que fue publicado por medio de fuentes oficiales del gobierno (Gobierno de México, 2018), por lo que es posible afirmar que esta situación tiene un antecedente. Sobre el cierre de centros, tampoco hay cifras claras, pero al comparar distintas fuentes los números sí se han reducido: en la ficha del DGB sobre los CAED, se plantea que son más de 300 planteles, en la nota del 2018 antes mencionada se concluye con la afirmación de que existían 291 sedes en ese momento y la página del CAED con actualizaciones más recientes (2023) expone la cantidad de 287, además de que hubo notas periodísticas sobre cierres en CDMX (Velázquez, 2021) y Veracruz (Figueiras Hernández, 2019).

Aunado al tema de la falta de recursos está el de la falta de difusión pues, de acuerdo con las personas entrevistadas, en los distintos planteles del estado la gran mayoría —cuando no el total— de los estudiantes provienen del mismo municipio en que se encuentran las sedes. La idea es que existan CAED en zonas distintas del estado para que las personas que quieran estudiar no tengan que desplazarse hasta la capital; sin embargo, al no contar con un plantel propio, es difícil que las personas de los municipios cercanos se enteren de que dentro de los CETIS están los CAED. De igual manera es difícil ubicar los CAED por medios oficiales; la página del CAED del Gobierno de México (2023) cuenta con un buscador que permitiría ubicar los planteles por estado, pero varios de los enlaces de esta sección, incluido el correspondiente a Yucatán, están rotos, por lo que no aportan ninguna información, aunque es posible consultar una lista de planteles de la DGB (Gobierno de México, 2017) en la cual aparecen los CAED correspondientes a algunos estado pero, sobre todo, es para ubicar los CETIS. Para efectos de esta investigación, fue posible ubicar los planteles gracias a una página de Google Sites, aparentemente creada por la DGB.²

Sin embargo, según el personal de estos centros, el problema más grande para dar una verdadera inclusión está en el plan de estudios y en las evaluaciones. A pesar de que por la modalidad educativa los estudiantes pueden permanecer en el programa por tiempo indefinido e intentar pasar los exámenes las veces que necesiten, en muchos casos los estudiantes optan por no continuar o se resignan a permanecer solo por la convivencia con sus compañeros.

La cuestión no radica en el acceso, sino en la capacidad real de obtener el certificado de bachillerato. Dado que una considerable cantidad de personas

² Véase <<https://sites.google.com/a/dgb.email/enlace-caed/home/sobre-los-caed/yucatan>>.

con discapacidad auditiva cuenta con educación básica, de acuerdo con los datos presentados en la tabla 1, se podría inferir que es al concluir ese nivel que se presentan mayores dificultades para esta población. Los entrevistados acordaron que los programas educativos no reconocen la diversidad de su alumnado y parecen diseñarse principalmente para estudiantes con discapacidad motriz, lo que provoca que aquellos con otras discapacidades enfrenten grandes dificultades para graduarse, como lo demuestran casos de estudiantes que han repetido múltiples veces los exámenes o que aprueban pocas materias.

El plan de estudios actual tiene menos asignaturas en comparación con el anterior, que incluía 33 y se utilizó de 2008 a 2014. A pesar de esto, algunos docentes piensan que la reducción no ha cubierto las necesidades estudiantiles adecuadamente, ya que los contenidos de las materias eliminadas se han integrado en las restantes, incrementando su complejidad. Así, el programa no parece estar especializado para estudiantes con discapacidad, sino que se asemeja a un temario de preparatoria común disfrazado de educativo especial. Alumnos provenientes de CAM se enfrentan a una brecha considerable entre lo aprendido y lo requerido por el plan de estudios del CAED, causando que muchos se retrasen y sea necesario revisar contenidos básicos de secundaria o incluso primaria.

El problema central, identificado por la persona entrevistada, radica en que el currículo no es aplicable, ya que existe una discrepancia entre lo que se enseña y la realidad acerca de las capacidades diferenciadas de los estudiantes. Por caso, mencionó a la comunidad sorda, quienes enfrentan dificultades para interpretar ironías o sarcasmos debido a que la LSM tiende a ser literal; por eso, consideró innecesario abordar temas como la poesía en la asignatura de Textos Literarios III. Resaltó, entonces, la urgencia por el reconocimiento de las necesidades educativas específicas de los alumnos, para poder ajustar los contenidos y así formar ciudadanos que realmente puedan emplear lo aprendido en su contexto próximo.

Otra dificultad reside en la administración de los exámenes. A pesar de que los docentes están calificados para asistir a los alumnos, no es su responsabilidad aplicar las pruebas para las asignaturas. Esta tarea recae en funcionarios de la SEP, los cuales generalmente carecen de formación en la lengua de señas mexicana básica o comprensión del braille, al igual que en otras competencias relacionadas con la educación especial. Además, estos aplicadores no interactúan con los estudiantes durante los exámenes, lo que impide ofrecer cualquier tipo de apoyo adecuado. Esto se agrava por el hecho de que las evaluaciones frecuentemente no se personalizan según las necesidades individuales de cada estudiante.

En cuanto a los estudiantes, coincidieron en que, en muchas ocasiones, les cuesta comprender los contenidos debido a que no dominan el español.

A continuación se presenta uno de los fragmentos más relevantes de la entrevista realizada con estos individuos, pero cabe señalar que esta fue realizada con el apoyo de un intérprete de LSM y que, por cuestiones de tiempo, tanto del intérprete como de los entrevistados, se realizó en una sesión. El fragmento planteado es una transcripción de las palabras del intérprete. Asimismo, se utilizaron seudónimos.

Marcos: Yo tengo 31 años. Yo estudié a los cinco años y a los 15 entré a la secundaria, actualmente estoy estudiando en la prepa.

Homero: Yo entré igual a un jardín de niños, luego fui a un centro de atención múltiple en la mañana que se llama CAM, ahorita estudio la prepa.

Entrevistador: ¿Hay algo que se les haga difícil de la escuela?

Marcos: En las tareas, mucho que estudiar, igual se me dificultaba para copiar a la maestra, tenía que observar, pero el problema era la comunicación y las tareas, la comprensión.

Homero: Igual para mí me costó trabajo, en la comprensión, el agregar texto y sobre todo pues la parte de la historia y la teoría me costaba muchísimo trabajo para cambiarlo de lengua de señas a español. Entonces esa experiencia fue difícil para mí. Igual con todos mis maestros, bien, pero no saben lengua de señas.

Entrevistador: ¿Hubo alguien que les ayudara a estudiar?

Marcos: No

Homero: A mí sí, la maestra me explicaba. Hablaba, es oyente pero poco a poco me explicaba ella algunas palabras, poco a poco con lo de la prepa.

Entrevistador: ¿Qué cambiarías de la escuela o cómo te gustaría que fuera la educación para personas sordas?

Marcos: No hay intérpretes, no hay nada para él.

Homero: No hay intérpretes o para comprender.

Marcos: Me gustaría terminar la escuela, y costaría trabajo también inglés, pero me gustaría aprender más comprender las cosas, también comprender el español para que pueda entender mejor. Igual sí me ha costado trabajo, pero eso me gustaría, entender mejor el español.

Homero: Los verbos, me cuestan trabajo en español, igual la historia, saber un poquito más de eso.

Entrevistador: ¿Entonces les cuesta trabajo el español?

Marcos: Sí, muy difícil.

Entrevistador: Entonces, ¿cuando les marcan tarea, cuando leen, si les cuesta trabajo en español?

Manuel: No lo entiendo, me cuesta trabajo.

Homero: Algunas cosas entiendo, pero cuando habla de la historia, al cambiarlo, las palabras me cuestan trabajo, tengo que pedirle a la maestra que me ayude a cambiar los sinónimos.

Entrevistador: ¿Qué te gustaría que supieran las personas oyentes acerca de las personas sordas?

Marcos: Que las personas oyentes puedan saber LSM para comunicarse con nosotros, o mínimo el alfabeto para poder redactar o comprender cosas, en el trabajo, en la escuela, en el área médica, en diferentes áreas, en centros recreativos.

Homero: Igual, sería que comprendan la gramática del sordo, que nos ayuden también a comprender. Los oyentes saben muchas cosas del español, los números, pero pues nosotros no, habría que entender.

Marcos: Es un problema que no haya intérpretes. Igual cuando tengo problemas en el trabajo es difícil entender por qué está pasando algo.

Homero: Igual es difícil no tener intérpretes en ninguna institución.

Los estudiantes sordos reconocieron que el personal docente que utiliza la LSM facilita su aprendizaje, aunque enfrentan dificultades en materias con alta carga de lectura, como español o historia. Un estudiante destacó las complicaciones para graduarse en el CAED, en comparación con su experiencia previa en un CAM, sugiriendo la necesidad de explorar si los CAM poseen estructuras más adecuadas para la inclusión educativa. El rezago educativo en la comunidad sorda también se debe a la calidad de la educación en escuelas para oyentes y CAM, pues “muchas veces es el resultado de su paso por escuelas para oyentes o de los Centro de Atención Múltiple (CAM), pertenecientes a la SEP, donde suelen ser excluidos o aprueban los grados sin que se les exija demostrar sus conocimientos” (Buendía, 2017). Además, otros factores impactan la trayectoria académica de las personas sordas, como el involucramiento de la familia, su situación económica, el aprendizaje temprano de LSM y su grado de sordera, entre otros (López García, Rodríguez Cervantes, Zamora Martínez y San Esteban Sosa, 2011, p. 15).

Destacaron también que enfrentan retos debido a su limitado conocimiento del español, en particular al encontrarse con palabras o frases complejas durante la lectura. Por ello, subrayaron la necesidad de contar con intérpretes en el ámbito educativo y durante las evaluaciones. Si bien no usaron estas palabras exactas, el intérprete que asistió en la entrevista mencionó que las personas sordas usuarias de lenguaje de señas a menudo enfrentan dificultades para comprender conceptos abstractos y que generalmente requieren ayuda para interpretar los contenidos tal como se presentan en los textos académicos.

Reflexiones finales

En *La Reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1996) se plantea la manera en que elementos como la cultura, el hábitus o la clase social, pueden influenciar el éxito o el fracaso escolar en un sistema educativo que reproduce la violencia simbólica de una cultura dominante. Para el caso de la educación especial, tanto de manera general como específica en cuanto a la comunidad sorda, al menos en cuanto a la educación media superior, persiste la idea de “normalizar” a aquellas personas con discapacidad en la medida de lo posible, mediante planes de estudio que responden a necesidades educativas generales, en lugar de aquellas específicas de los estudiantes con discapacidad. Esto proviene de

unos antecedentes en los cuales el Estado buscaba “curar” o “rehabilitar” la discapacidad y, aunque en el discurso ya no se ven a las discapacidades de esta manera, en la práctica no se ejerce una verdadera educación especial o inclusiva.

En el campo educativo para personas con discapacidad, al incorporar conceptos tales como la educación especial o la inclusión por la propia definición de dichos elementos, en principio sería necesario que tuvieran peso distintos capitales en función de las condiciones de la población atendida, para asegurar el éxito académico. Es decir, en el caso de las personas con discapacidad auditiva, en términos de capital cultural, el conocimiento de la LSM debería tener una importancia similar o mayor al uso del español, pero no es el caso, al menos en cuanto a la educación media superior.

Es evidente que se trata de una situación con un complejo contexto histórico, pero un primer paso para generar un verdadero cambio institucional sería generar conocimiento sobre la situación de las personas con discapacidad auditiva, no solo para saber cuántas personas se comunican en LSM en nuestro país, sino también cuántas personas tienen la discapacidad de nacimiento o la adquirieron a una edad mayor, como también el nivel de estudios de esos grupos u otras variables.

Pérez Castro (2022) plantea que, en el ámbito educativo, las barreras para la inclusión de las personas con discapacidad se encuentran fundamentalmente en las leyes, normativas y políticas públicas, tanto a nivel del sistema educativo como de las instituciones, ya sea por la falta de estas o porque mantienen una visión asistencialista; en los modelos curriculares, los planes de estudio diseñados para estudiantes promedio, poco flexibles y con pocas salidas intermedias; en los métodos de enseñanza centrados en el trabajo docente en lugar de los aprendizajes del estudiante, como también en las formas de evaluación que no recuperan de manera integral su desempeño, ni son sensibles a sus necesidades; la carencia de formación docente en los temas de discapacidad, inclusión y atención a la diversidad; la escasez de personal de apoyo para las clases y la alta proporción de alumnos; en la inaccesibilidad de las aulas, los edificios y los mobiliarios escolares, así como la poca disponibilidad de transporte adaptado; las actitudes, las ideas y los estigmas hacia la discapacidad, que se traducen en diferentes tipos de violencia hacia los alumnos, bajas expectativas y prácticas segregadoras o sobreprotectoras por parte de los profesores, estudiantes, directivos y padres de familia (Pérez Castro, 2022). Las barreras con un mayor peso para los estudiantes sordos se relacionan con la comunicación, así como con el acceso y el aprendizaje efectivo de los contenidos curriculares mediante los procesos de enseñanza; al igual que el insuficiente apoyo, pues el rendimiento de las horas laborales de las familias en condiciones de dificultades económicas o materiales, no corresponde con los

ingresos recibidos, por lo que se tiende a invertir más tiempo al trabajo y des-
cuidar la esfera familiar (De la Cruz Flores, 2021). Todo lo anterior termina por
condicionar el ingreso, la permanencia y los aprendizajes de los estudiantes
pero, más aún, de los que están en situación de vulnerabilidad. La falta de con-
diciones institucionales, como contar con un intérprete de LSM se convierte
en una presión para la familia, por la necesidad de solventarlas con sus propios
recursos. El peor escenario es para las familias pobres o de ingresos medios que
no pueden asumir estos gastos y que tienen que adecuarse a lo que les ofre-
cen las escuelas, lo que una vez más refuerza el círculo de la exclusión (Pérez
Castro, 2022).

También existen otros factores contextuales que condicionan el desarro-
llo académico de las personas sordas, como las experiencias de discriminación
e incluso violencia por parte de compañeros de clase, o profesores en algunos
casos. Desafortunadamente, los actos de violencia, abuso o intimidación en
la escuela, ya sea por parte del personal o de otros estudiantes, son comunes
para las personas con discapacidad quienes pueden sufrir de abusos verbales
o físicos, amenazas, y aislamiento social; por temor a la estigmatización, algu-
nas familias prefieren las escuelas particulares (OMS y BM, 2011).

La Encuesta Nacional Sobre Discriminación (Enadis) 2022 reveló que 33.8%
de las personas con discapacidad mayores de 12 años experimentó discrimina-
ción en los últimos 12 meses, siendo la discapacidad misma la causa en 49.6%
de los casos. Además, 30.7% informó haber sufrido negación de derechos en
los últimos cinco años y, dentro de este grupo, 44.5% indicó que se les había
negado acceso a programas sociales (INEGI, 2023). Estos números evidencian
las adversidades cotidianas que enfrentan las personas con discapacidad.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce
que varios factores sociales y estructurales contribuyen a las dificultades que
enfrentan las personas con discapacidad para acceder a una educación inclu-
siva. Entre ellos, resalta la insuficiente incorporación de un enfoque de derechos
humanos en las políticas educativas, el cual aborda las barreras sociales y co-
munitarias en lugar de centrarse en limitaciones individuales. Además, señala
la carencia de voluntad política, capacidad y conocimientos técnicos necesarios
para implementar efectivamente el derecho a la educación, lo que repercute
en áreas como formación docente, currículo, financiamiento y apoyos. La persis-
tencia de discriminación y prejuicios en la sociedad, muchas veces exacerbados
por el aislamiento durante la vida académica, así como la falta de información
acerca de los beneficios y la naturaleza de la educación inclusiva son también
obstáculos. Esto incluye la ausencia de datos e investigaciones detalladas para
expandir perspectivas y crear políticas e intervenciones eficaces, sumado al
desconocimiento o insuficiencia de medios legales para enfrentar violaciones
de derechos en esta área, y el déficit en la comunicación a los padres junto

con respuestas inadecuadas a las necesidades de apoyo específicas (Naciones Unidas, 2016).

El problema radica en que la inclusión en la educación media superior por parte del Estado se presenta solo a nivel discursivo. Sin embargo, en la práctica, los planes de estudio y las evaluaciones de los CAED erigen obstáculos que impiden que las personas con discapacidad prosigan con su formación académica, debido a que los contenidos no están adecuados a sus necesidades específicas. Podemos identificar varios componentes en esta problemática. Se observa una violencia simbólica en los currículos, diseñados conforme a una cultura y, en casos como el de las personas sordas, una lengua predominante. Asimismo, la forma en la que el Estado ha gestionado históricamente la educación especial se contrapone a su actual falta de interés hacia los CAED. Dichos factores sugieren que el Estado busca validar solamente a aquellos individuos que se alinean con los saberes de una cultura hegemónica, promoviendo un sistema de educación homogéneo aplicado a sujetos con capital cultural desigual (Bourdieu, 1989), en vez de proveer una educación o conocimientos adaptados a la diversidad de situaciones que puede enfrentar una persona con discapacidad.

Para el caso de Yucatán, el hecho de que solo hubiera tres estudiantes sordos en los CAED en todo el estado da muestra, aunado a las estadísticas presentadas en la tabla 1, del problema que existe para que las personas con discapacidad auditiva accedan a una educación media superior pública de calidad, puesto que esos mismos estudiantes e incluso quienes están a cargo de su educación reconocen las carencias de la institución, en términos de falta de materiales, presupuesto, planes de estudio adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes, entre otros elementos mencionados previamente, los cuales demuestran que, pese a los avances en términos legislativos, el Estado sigue sin darle la debida importancia a la educación de las personas con discapacidad.

Además, está la cuestión de la falta de información oficial con respecto a los CAED, la falta de datos oficiales en cuanto a ubicaciones, estadísticas, material didáctico, etc. A lo largo de la investigación, fue necesario acudir directamente a los planteles para obtener información sobre horarios, cupos, fechas de inscripción o requisitos generales, lo cual también demuestra una falta de interés por parte del Estado por promocionar esta opción de estudios.

Hace falta un verdadero interés y conocimiento para poder abordar este problema de manera integral. Solo hablando de personas con discapacidad auditiva, los problemas comunicativos pueden variar considerablemente dependiendo de factores como la edad y el grado en que se haya perdido la capacidad de audición, pues existen sordos hablantes, semilingües y señantes (Fridman Mintz, 2009), sin mencionar elementos como los implantes cocleares.

res, los auxiliares auditivos, las terapias de lenguaje, entre otros factores que pueden influir en la manera en que una persona sorda se desarrolla en la escuela. Es decir, que es necesario analizar el peso de otros recursos o elementos en términos materiales, particularmente económicos, con respecto al campo educativo. Sin embargo, en ese sentido no se cuenta con información suficiente para empezar a analizar la complejidad del problema, pues incluso el INEGI no tiene estadísticas que tomen en cuenta la particularidad de cada tipo de discapacidad, lo cual es una cuestión que atraviesa distintas instituciones, sin mencionar las discrepancias en la estadística de la población que se atiende en la educación regular y la especial, que hace que las cifras oficiales no sean comparables (Guajardo Ramos, 2022). Tampoco existe un muestreo especial que permita saber cuántas personas en el país dominan la LSM y a qué nivel, mientras que en todo el país solo existen 40 intérpretes certificados en dicha lengua, es decir, por cada 127 616 personas sordas, solamente se cuenta con un intérprete certificado (Congreso del Estado de Michoacán, 2021).

Este fue otro tema señalado por los estudiantes sordos entrevistados: la falta de intérpretes. Cruz Aldrete (2022) ha señalado la falta de investigaciones en México sobre la escasez de intérpretes y la necesidad de instituciones formativas, resaltando el papel crucial de estos en el modelo educativo y en la normalización del LSM. También ha subrayado que no hay instituciones públicas educativas ofreciendo formación oficial para intérpretes de LSM, siendo común que adquieran sus conocimientos de manera informal, además de la necesidad de promover políticas lingüísticas y educativas que refuerzen la LSM como lengua materna y la profesionalización del intérprete.

Todo lo anterior nos muestra la falta de interés del Estado con respecto a la población con alguna discapacidad, por lo que, si bien se han realizado avances en materia de educación inclusiva al menos a nivel legal o discursivo, siguen existiendo personas con discapacidad que se ven privadas del derecho a la educación o solo disponen de ella en entornos de aislamiento, donde reciben una educación de una calidad inferior (Naciones Unidas, 2016). Es por ello que es necesario realizar investigaciones que abarquen el tema de la educación para personas con discapacidad, por un lado, de manera integral, tomando en cuenta la complejidad del contexto que impactan en un problema y, por otro, que puedan observar la particularidad de las necesidades de grupos específicos, como es el caso de la comunidad sorda. De este modo, es posible proponer intervenciones sociales que, desde la interdisciplina y la complejidad, puedan aportar a la transformación positiva de distintas problemáticas. Desde el Trabajo Social, la propuesta es generar un diagnóstico integral que vaya más allá de la simple recopilación de datos, sino que busque comprender a profundidad los diversos problemas y situaciones que pudieran presentarse antes de la intervención, para actuar con una mayor eficacia sobre ellos (An guas Puc *et al.*, 2017).

Referencias bibliográficas

Althusser, L. (2008). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Fly, en <https://espai-marx.net/elsarbres/wp-content/uploads/2020/02/Althusser_Louis_Ideologia_y_aparatos_ideologico.pdf>.

Anguas Puc, I.A., J.N. Be Canul, , A.G. Canche May, L.A. Dorantes Moguel, L.M Méndez Martín, K.S. Peña Herrera, K.I. Tenreiro Aguilar (2017). “El diagnóstico social; una mirada conceptual en su proceso de construcción”, en M. Castro Guzmán, C.Y. Reyna Tejada y J. Méndez Cano (eds.), *Metodología de intervención en Trabajo Social*, México, Shaad, pp. 73-86.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.

_____. (1989). “Espacio social y génesis de las ‘clases’”, M. Pou (trad.), *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol. 3, núm. 7, pp. 27-55.

_____. (1994). “El campo científico”, en *Redes. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*, vol. 2, núm. 1, pp. 131-161.

Bourdieu, P. y J.C. Passeron, (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.

Buendía, E. (2017). “Sordos en México: sin educación ni trabajo”, *El Universal*, en <<https://www.eluniversal.com.mx/articulo/periodismo-de-datos/2017/04/2/sordos-en-mexico-sin-educacion-ni-trabajo/>>.

104 CNDH (2020). *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*, 2a. ed., México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, en <<https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>>.

Conadis. (2016). Lengua de Señas Mexicana (LSM) [Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad], Gobierno de México, en <<http://www.gob.mx/conadis/articulos/lengua-de-senash-mexicana-lsm?idiom=es>>. [Fecha de consulta: 29 de noviembre de 2023.]

Congreso del Estado de Michoacán (2021). Congreso del Estado exhorta al INEGI para que realice muestreo sobre personas que dominan Lengua de Señas Mexicanas - Congreso del Estado de Michoacán, de Congreso del estado de Michoacán website: <http://congresomich.gob.mx/congreso-del-estado-exhorta-al-inegi-para-que-realice-muestreo-sobre-personas-que-dominan-lengua-de-senash-mexicanas%EF%BB%BF/>. [Fecha de consulta: 7 de octubre de 2023.]

Cruz Aldrete, M. (2022). “Mira quién se está quedando atrás: El alumnado sordo señante”, en J. Pérez Castro (ed.), *El derecho a la educación de las personas con discapacidad*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 259-278, en <<http://iisue.unam>

mx/publicaciones/libros/el-derecho-a-la-educacion-de-las-personas-con-discapacidad>.

Cruz Cruz, J.C. (2014). "La educación para el sordo en México: un problema con amplia historia", en M. Cruz Aldrete, *Manos a la obra: lengua de señas, comunidad sorda y educación*, México, Bonilla Artigas, pp. 227-257.

De la Cruz Flores, G. (2021). "Inclusión de jóvenes con discapacidad auditiva en educación media superior: Reconstruyendo la labor docente", en J. Pérez Castro y A. López Campos (eds.), *Discapacidad, inclusión social y educación*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, en <<http://iisue.unam.mx/publicaciones/libros/discapacidad-inclusion-social-y-educacion>>.

Dirección General del Bachillerato (DGB) (s/f). CAED Centros de Atención para Personas con Discapacidad, Bachillerato No Escolarizado, en <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/bnned_bachillerato_no_escolarizado_personas_discapacidad>. [Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2023.]

Escobedo Delgado, C.E. (ed.). (2017). *Diccionario de Lengua de Señas Mexicana*. Ciudad de México. México, Instituto para las Personas con Discapacidad de la Ciudad de México (Indepedi-CDMX).

Figueiras Hernández, M. (2019). "Con el posible cierre de CAED, se afectará a 350 alumnos", *El Sol de Orizaba*. 15 de octubre, en <<https://www.elsoldeorizaba.com.mx/local/con-el-possible-cierre-de-caed-se-afectara-a-350-alumnos-orizaba-veracruz-discapacidad-alumnos-4319425.html>>.

Fridman Mintz, B. (2009). "De sordos hablantes, semilingües y señaantes", *LynX. Panorámica de Estudios Lingüísticos*, núm. 8, pp. 93-126.

Gobierno de México (2017). Subsecretaría de Educación Media Superior: Planteles, SEMS, en <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/planteles_dgb>. [Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2023.]

_____. (2018). Subsecretaría de Educación Media Superior: se regularizará el pago al personal de los CAED: SEP, SEMS, en <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/Se_regularizar_el_pago_al_personal_de_los_CAED_SEP>. [Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2023.]

_____. (2023). CAED, CAED, en <<https://caed.sep.gob.mx/>>. [Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2023.]

_____. (s/f). Educación especial, AEFCM, en <https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html>. [Fecha de consulta: 5 de octubre de 2023.]

Guajardo Ramos, E. (2022). "Educación inclusiva y derechos humanos: Recortes para entender la discapacidad", en J. Pérez Castro (ed.), *El derecho a la educación de las personas con discapacidad*, México, UNAM, Instituto

de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, <<https://doi.org/10.22201/iisue.9786073063388e.2022>>.

H. Ayuntamiento de Mérida (2018). Reglamento para el reconocimiento de las personas con discapacidad en el municipio de Mérida, *Gaceta Municipal*, en <https://isla.merida.gob.mx/serviciosinternet/normatividad/files/Reglamentos/RECONO_DISCAP-20190717-052526.pdf>.

Hermida Carrillo, S.I. (2022). “CAED: rostros de la precarización y la simulación”, *Animal Político*, 19 de febrero, <<https://www.animalpolitico.com/analisis/organizaciones/yo-tambien-discapacidad-con-todas-sus-letras/caed-rostros-de-la-precarizacion-y-la-simulacion>>.

Hernández Cuevas, F.I., E. Pereyra de la Rosa y D.E. Castillo Loeza (2020). *Diagnóstico de acciones. Instituto para la Inclusión de las Personas con Discapacidad del Estado de Yucatán 2020*, IIPEDEY, en <<https://discapacidad.yucatan.gob.mx/files/get/2022>>.

Hernández, M. del P. (1993). “México, las reformas constitucionales de 1992”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol. 1, núm. 76, en <<https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.1993.76.3037>>.

Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio (2006). *Metodología de la investigación*, 4a. ed., México, McGrawHill.

106 INEGI (2020). Educación. Yucatán [Información por entidad], Cuéntame, México, en: <<https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/yuc/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=31>>. [Fecha de consulta: 7 de octubre de 2023.]

_____ (2021). Censo de población y vivienda 2020, INEGI en <<https://www.inegi.org.mx/sistemas/Olap/Proyectos/bd/censos/cpv2020/P3Mas.aspx>>. [Fecha de consulta: 7 de octubre de 2023.]

_____ (2023). Encuesta Nacional Sobre Discriminación (Enadis) 2022 [Sala de prensa], INEGI, en <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Nal22.pdf>. [Fecha de consulta: 7 de octubre de 2023.]

López García, L.A., R.M.Rodríguez Cervantes, M.G. Zamora Martínez y S. San Esteban Sosa (2011). *Mis manos que hablan: lengua de señas para sordos*. México, Trillas.

Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*, México, Trillas.

Naciones Unidas. (2007). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [Instrumentos de derechos humanos], Naciones Unidas, en <<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>>. [Fecha de consulta: 19 de octubre de 2023.]

_____ (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*, Naciones Unidas, en <<https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>>.

OMS y BM. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*, Malta, Organización Mundial de la Salud, en <<https://www.who.int/es/publications/item/9789241564182>>.

Palacios, A. y F. Bariffi (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, Cinca.

Pérez Castro, J. (2022). “Avatares del derecho a la educación de las personas con discapacidad: Análisis desde las políticas públicas” En J. Pérez Castro (ed.), *El derecho a la educación de las personas con discapacidad*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 53-80, en <<http://iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-derecho-a-la-educacion-de-las-personas-con-discapacidad>>.

Poder Judicial del Estado de Yucatán (2020). Ley de educación del estado de Yucatán, *Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán*, en <<https://www.poderjudicialyucatan.gob.mx/digestum/marcoLegal/02/2012/DIGESTUM02060.pdf>>.

Sánchez Regalado, N.P. (ed.) (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención*, México, Secretaría de Educación Pública.

Seoane, J.A. (2011). “¿Qué es una persona con discapacidad?” *Ágora*, vol. 30, núm. 1, pp. 143-161, en <<http://hdl.handle.net/10347/7386>>.

Trujillo Holguín, J.A. (2020). “La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo”, en J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos, *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*, Chihuahua, México, Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., pp. 15-29.

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, M. Godino Rodríguez (trad.), Francia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592?posInSet=269&queryId=50ce7668-e66c-4abb-aefe-be91c64352cb>>.

_____ (2023). *What you Need to Know About Inclusion in Education | UNESCO [Inclusion in education]*, UNESCO, en <<https://www.unesco.org/en/inclusion-education/need-know>>. [Fecha de consulta: 29 de noviembre de 2023.]

Vela Peón, F. (2013). “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”, en M.L. Tarres (ed.), *Observar, escuchar y com-*

prender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social , México, El Colegio de México, pp. 63-92.

Velázquez, C. (2021). “CDMX. Padres se manifiestan por cierre de CAED”, *Grupo Milenio*, 6 de octubre, en <<https://www.milenio.com/politica/comunidad/cdmx-padres-se-manifiestan-por-cierre-de-caed>>.

Redes de apoyo social frente al reclutamiento de personas niñas

Omar González Jiménez*

Luz María Flores Herrera**

El fuego puede calentar o consumir, el agua puede saciar o ahogar, el viento puede acariciar o arrancar... Lo mismo sucede con las relaciones humanas: podemos tanto crear como destruir, criar o intimidar, traumatizarnos o curarnos los unos a los otros.

Bruce Perry y Maia Szalavitz

Resumen

El presente texto tiene por objetivo problematizar las redes de apoyo social como factores de protección que podrían inhibir el reclutamiento por el crimen organizado de personas niñas, para lo cual se recuperan elementos teóricos que permiten analizar el fenómeno desde la interseccionalidad de enfoques que apuntan a la transformación de trayectorias situadas en personas niñas.¹ Se utiliza el enfoque cualitativo definiendo el uso de técnicas e instrumentos enfatizando sobre la importancia de escuchar la voz de personas niñas en los procesos de investigación social. Se presentan dos casos singulares² describiendo el contexto social en el que se desarrollan, su mapa de red y las

* Maestro y egresado del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <omar.gonzalez510@ents.unam.mx>.

** Doctora en Psicología y tutora del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <lucy_fh@yahoo.com>.

¹ Se utiliza la palabra “persona niña” para referirse a niñas, niños y adolescentes, en el reconocimiento de la niñez como categoría relacional, contextual e histórica, distantes de la propagación de un enfoque adultocéntrico, cuyos postulados presentan avances importantes respecto de los “nuevos” estudios de la infancia hacia el contexto latinoamericano (Ruiz, 2021). Por lo que a lo largo del texto se utilizará personas niñas sin que eso excluya el uso de otras categorías.

² Para proteger la privacidad y confidencialidad de los informantes, los nombres de las personas entrevistadas han sido cambiados por seudónimos.

categorías identificadas empíricamente. Por último, se analiza y discute si la presencia de redes de apoyo social, por sí solas, se presentan como factores de protección ante el reclutamiento de personas niñas por el crimen organizado.

Palabras clave: Redes de apoyo social, factores de protección, reclutamiento, niñez, cuidados.

Introducción

Reclutamiento de personas niñas por el crimen organizado en México

En México, la dinámica del crimen organizado ha experimentado transformaciones a lo largo de los años. Un punto de inflexión que reconfiguró la naturaleza de la violencia en el país fue la implementación de la Iniciativa Mérida en 2006, concebida como una estrategia gubernamental para combatir a las organizaciones delictivas. Inicialmente, la táctica consistía en la detención de líderes con la esperanza de que esto provocaría la desaparición de dichas organizaciones. Sin embargo, los resultados fueron contraproducentes: la violencia se intensificó, los grupos se dividieron en células y esto propició su expansión hacia el control de territorios, necesitando cada vez más personas. Esta evolución convirtió al territorio en un campo de batalla marcado por enfrentamientos y control geográfico, pero también colocó al país como consumidor, productor y distribuidor de drogas ilegales (Wright, 2012).

Una de las problemáticas asociada al crimen organizado que ha ido en aumento es la trata de personas, que se ha estudiado como un delito trasnacional, que se trata de un proceso con tres elementos constitutivos: las actividades, los medios comisivos y los fines de explotación; sin embargo, desde su análisis como fenómeno social, es una construcción sociohistórica cuyo contexto es el de un capitalismo global que centra su lógica en la circulación de las mercancías, tornando como central la posición frente al mercado. Dicha situación se nutre de la participación de una multiplicidad de actores cuyo centro es la explotación. La preeminencia de relaciones sociales de carácter asimétricas, potenciando los vínculos de poder y dominación (Grima, 2014).

En esta situación, se explora la problemática de la trata de personas, cuyo enfoque no se centra únicamente en el proceso del delito, sino que se manifiesta como una expresión de relaciones de poder y dominación, incluso a niveles económicos y políticos estructurales. Este fenómeno no se limita a una dimensión individual, sino que se integra en la lógica de mercancías que, socialmente, se camufla bajo la apariencia de negocios y libertades individuales, convenientes a un sistema económico.

Dada la necesidad del crimen organizado por controlar territorios y generar ganancias, es que ha ido en aumento el reclutamiento de niñas, niños y adolescentes para actividades como el sicariato, narcotráfico, y/o vigilantes, aunque no se disponen de estadísticas oficiales sobre la cantidad de menores de edad involucrados en el crimen organizado debido al entorno de ilegalidad, se estima que existen entre 145 000 y 250 000 niñas, niños y adolescentes se encuentran en riesgo de ser reclutados o utilizados por alguna agrupación delictiva a lo largo del país. Las niñas, niños y adolescentes son víctimas de una multiplicidad de violencias que operan en detrimento de sus derechos. En ese sentido, hoy en día 4 millones de niñas, niños y adolescentes de entre 5 y 17 años se encuentran en situación de vulnerabilidad de ser reclutados o utilizados por agrupaciones delictivas (Redim, 2021, p. 94).

Habrá que comenzar por la distinción entre “utilización” y “reclutamiento”; la utilización de niñas, niños y adolescentes en actividades delictivas es la participación de personas menores de 18 años en alguna actividad relacionada con la delincuencia organizada y que, para la Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas (2012, p. 12), no tenga la capacidad de comprender el significado del hecho, o no tenga capacidad de resistir la conducta.

Por reclutamiento se entiende al proceso para incorporar a alguien con las capacidades y habilidades para desarrollar la actividad, en este caso las actividades delictivas. Para Calderoni *et al.* (2021, p. 206) generalmente ocurre “cuando una persona comete un delito con al menos alguien más que ya es miembro de un grupo delictivo y quien suele ser el iniciador del ilícito”, es decir, alguien que ya está dentro de la organización delictiva ejecuta un proceso de reclutamiento para que la otra persona participe en alguna actividad delictiva. Este proceso de reclutamiento puede ser de diferentes maneras ya que se va adecuando al contexto y las características de las personas. Se ha expandido la información de que niñas y niños son incorporados mediante el uso de la fuerza, raptados o secuestrados; sin embargo, se ha documentado que, cada vez más frecuentemente, su incorporación ha sido voluntaria, por supuesto viciada por las condiciones económicas y culturales, donde se idealiza al narcotráfico como un espacio de realización personal, de obtención de estatus, poder y dinero, legitimado por medio de una narcocultura, proceso que genera un sentido de pertenencia.

En ese sentido, para Elena Azaola (2020, p. 50) “las pandillas también pueden jugar un rol importante para sus miembros en tanto que los proveen del sentimiento de pertenencia, protección, códigos de conducta, estatus y significado, además de opciones económicas”.

Es en ese momento que se da el enganche; en los relatos de Slater (2016) y Scherer (2013) se destaca que son los círculos más cercanos a las personas ni-

ñas los que facilitan su primer contacto con el crimen organizado. Este primer acercamiento suele ocurrir a partir de redes de amigos, familiares o conocidos cercanos, quienes los invitan para involucrarse en actividades inicialmente de bajo impacto.

En cambio, la Red por los Derechos de la Infancia en México (Redim) (2021) ha reconocido un patrón que facilita la inclusión de niñas, niños y adolescentes en grupos armados, este es que, en su mayoría, aquellos que carecen de redes de apoyo sólidas son más propensos a unirse a estas organizaciones, ya que pueden estar más receptivos al reclutamiento al buscar afiliarse a un colectivo debido a la falta de lazos familiares o vínculos significativos.

Estas dos perspectivas sugieren la reflexión de que no se trata de que las personas más jóvenes carezcan por completo de redes de apoyo, sino que las características específicas de esas redes, mediante un proceso de socialización, pueden ser determinantes como factores de riesgo o de protección.

Aapego, resiliencia social y ternura: categorías para el abordaje del desarrollo humano

Las experiencias y entornos sociales en los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo humano. La vinculación de niños con el crimen organizado, en situaciones de pobreza y violencia, no solo se debe a negligencia familiar, sino también a un sistema a varios niveles que interactúa con diversos factores. Esto respalda la necesidad de un enfoque integral, como el propuesto por el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), que menciona:

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (1987, p. 40).

El modelo propuesto por Bronfenbrenner incluye:

- *Microsistema*: es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares.
- *Mesosistema*: comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente —por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social.
- *Exosistema*: se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a

lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno.

- *Macrosistema*: nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias (*ibid.*, pp. 41-45).

Los niveles del sistema no son lineales ni rígidos, sino que funcionan como ambientes, donde el ambiente también influye y requiere un proceso de acomodación mutua se considera que la interacción de la persona con el ambiente es bidireccional, es decir, que se caracteriza por su reciprocidad y no se limita a un único entorno inmediato, sino que se extiende para incluir las interconexiones entre estos entornos, y las influencias externas que emanan de los entornos más amplios (*ibid.*, p. 41), poniendo énfasis en las interconexiones, es decir, no como niveles aislados.

Para el Trabajo Social, lo que diferencia su quehacer de otras disciplinas en la atención de casos singulares es la mirada contextual y relacional, donde uno de los elementos de análisis es la identificación de redes de apoyo para la persona o familia, que para Sluzki (1996)

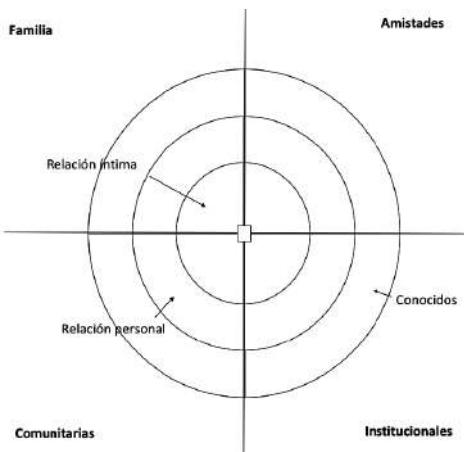
...puede ser definida como la suma de todas las relaciones que un individuo percibe como significativas o define como diferenciadas de la masa anónima de la sociedad. Esta red corresponde al nicho interpersonal de la persona, y contribuye substancialmente a su propio reconocimiento como individuo y a su imagen de sí. Constituye una de las claves centrales de la experiencia individual de identidad, bienestar, competencia y protagonismo o autoría, incluyendo los hábitos de cuidado de la salud y la capacidad de adaptación en una crisis (1996, p. 42).

113

La red de apoyo social, como describe Sluzki (1996), puede representarse con un mapa que abarca a todas las personas con las que interactúa una persona. Este mapa se organiza en cuatro cuadrantes: familia, amistades, relaciones laborales o escolares y relaciones comunitarias o de servicio. Visualizando gráficamente las relaciones íntimas, las relaciones personales y los conocidos. Para el Trabajo Social, es importante identificar redes de apoyo social formales e informales, por lo que para el análisis de los casos singulares se retomaron: familia, amistades, comunitarias e institucionales, poniendo al centro a la persona niña (véase figura 1).

Sin embargo, no solamente interesa conocer si existe o no existe una red de apoyo, su composición, densidad o funciones, poniendo en el centro a las personas niñas desde su abordaje bio-psico-socio-cultural, sino analizar las características que pueden proporcionar un escenario de seguridad, sentido de pertenencia y autonomía como factores de protección ante el reclutamiento por el crimen organizado, para ello se recuperan las categorías: apego, resiliencia social y ternura.

Figura 1. Mapa de red



Fuente: Adaptado de Sluzki (1996, pp. 42-43).

El “apego” es un vínculo afectivo persona niña-persona cuidadora relativamente perdurable, donde el otro es importante como un individuo único y no intercambiable con el que se quiere mantener cierta cercanía (Salinas Quiroz *et al.*, 2014).

La teoría del apego, como ese vínculo emocional con las personas cuidadoras, sugiere que es inevitable formar vínculos con quienes se mantiene proximidad, pero no siempre se construyen de manera segura, por lo que se pueden desarrollar estrategias ambivalentes o evitativas, cuando se construye de manera insegura. Esos primeros vínculos influyen en la manera en que sitúan en el mundo las personas y la manera en que se relacionan con el contexto, ya sea de manera segura o insegura.

Dicha construcción vincular, que puede proporcionar seguridad, es indispensable para el buen desarrollo de las personas, construyendo estrategias de afrontamiento, por lo que se relaciona con la “resiliencia social”. Para Vanistendael (2018), la resiliencia es la:

...capacidad de las personas o los grupos humanos para desarrollarse de manera positiva y crecer, en presencia de grandes dificultades que incluye una capacidad para resistir, defenderse y protegerse, así como una capacidad para construir y reconstruir la vida y proyectarla a largo plazo (2018, pp. 25-31).

La idea no es eliminar, anular, ignorar ni idealizar la herida, sino crear condiciones por medio de las interacciones sociales para afrontar las adversidades y padeceres experimentados (Ruiz, 2021, p. 304). En este sentido, Boris Cyrulnik (2014) destaca que la interacción con los demás brinda seguridad y desencade-

na procesos resilientes. En ese sentido, se entiende a la resiliencia social como un proceso de resignificación que se puede construir y favorecer a partir de las relaciones sociales, dejando atrás la perspectiva de que la resiliencia es algo individual o biológico y que significa olvidar las adversidades.

Por su parte, la “ternura” recupera el carácter ético-político de la relación con las personas niñas, esa disposición de “la ternura radica en aceptar al diferente, para aprender de él y respetar su carácter singular sin querer dominarlo” (Restrepo, 2010, p. 56). En términos de Cussiánovich (2007, p. 161), se trata de una nueva visión de la persona niña, la reformulación del adultocentrismo y el diálogo intergeneracional. Es decir, la ternura recupera a nivel macrosocial las representaciones e imaginarios que se tiene sobre las personas niñas, poniendo énfasis en una cultura adultocéntrica.

Se trata de cuestionar y superar la definición de la niña o niño como rango etario y complejizar la categoría ya que, para Ruíz (2021):

...permite deconstruir el precepto e implica reconocerla en su infinitud de expresiones y contextos, no como categoría individual sino en relación con el contexto, renunciar a la falsa idea lineal y unidireccional de que se trata de una etapa necesaria que está a la espera de la vida adulta, una vida futura que ofrecerá plenitud; y teniendo como elementos comunes un protagonismo: político-social, cultural y ético, que le distancie de una mirada reduccionista en cuanto a sus características, propias de una etapa del desarrollo humano, para entenderla desde la forma en cómo lo singular se vuelve colectivo y esa colectividad determina su desarrollo, es decir, cómo su experiencia cotidiana en el ámbito privado (la familia), se intersecciona con el rol social y público (la escuela, las instituciones), a través del cual, no solo recibe sino produce cultura, se interrelaciona y emerge activo (2021, p. 106).

Estas tres categorías: apego, resiliencia social y ternura, sirven para el análisis de los factores de protección desde el enfoque ecosistémico, no reduciendo la responsabilidad únicamente a la familia, sino incorporando todos los actores sociales que se encuentran en el entorno de las personas niñas, incluyendo dentro de ellos las representaciones o imaginarios que construye el mundo adulto sobre las personas niñas, esto toma importancia cuando se conoce que la mayoría de los adolescentes que cometan alguna actividad delictiva muestran huellas de abandono, maltrato, violencia comunitaria e invisibilización.

Metodología

Escuchando a las personas niñas: ¿cómo se hizo la investigación?

El presente documento emana de un proceso de investigación más amplio titulado: “Redes de apoyo social ante el reclutamiento de personas niñas por

el crimen organizado”, el cual tuvo por objetivo analizar las redes de apoyo social como mecanismos protectores ante el reclutamiento de personas niñas en el crimen organizado, que permitan integrar una estrategia de acompañamiento social encaminada a la construcción de ambientes seguros y con ello prevenir su utilización en actividades delictivas³ con enfoque cualitativo.

Se realizó la investigación con niñas y niños de 8 a 12 años que estudian en una Escuela Primaria pública de la Ciudad de México,⁴ en una colonia con reportes de actividades delictivas y presencia de grupos delictivos asociados con el narcotráfico.

La inmersión en campo se realizó con las personas cuidadoras y las personas niñas para complementar la información y profundizar sobre sus entornos sociales; para el caso de las personas cuidadoras se realizó con la técnica de entrevista semiestructurada, cuyo instrumento fue una guía de entrevista elaborada con preguntas abiertas que indagaron y profundizaron sobre las categorías de análisis: apego, resiliencia social y ternura para describir los factores que pudieran brindar protección a la niña o niño.

Para las entrevistas se retomaron algunos indicadores que permitieron la elaboración y formulación de las preguntas en cada una de las categorías de análisis:

116

- a) *Apego*: relación cuidadora-persona niña, estrategia de crianza, límites.
- b) *Resiliencia social*: contexto familiar y social, estrategias de afrontamiento, redes de apoyo significativas.
- c) *Ternura*: representación que se tiene de la niñez, participación en los distintos ambientes, espacios de diálogo intergeneracional.

Después se aplicó el instrumento “mapa de red”, propuesto por Sluzki (1996), que representa gráficamente la red de apoyo compuesta por familia, amistades, comunitarias e institucionales, poniendo en el centro a la persona niña. Es decir, no se trataba de conocer la red de apoyo familiar, sino de la niña o niño, cuyo objetivo fue identificar la red de apoyo social y las redes significativas.

Para el caso de las personas niñas se retomaron los mismos indicadores, solo se cambió la redacción y la cantidad de preguntas, asimismo se utilizó la técnica de dibujo para la construcción del mapa de red, que permitió que representaran de manera gráfica a las personas que son importantes para ellas y ellos.

³ Proyecto de investigación en el Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social que cuenta con financiamiento del Conahcyt. (2022-000002-01NACF)

Atendiendo a las consideraciones éticas en la investigación con niñas, niños y adolescentes, no se menciona en nombre ni la ubicación de la escuela para fines de privacidad y confidencialidad.

La implementación de las técnicas con las personas niñas se llevó a cabo de manera alternada: primero se les pedía que se dibujaran a sí mismos, luego a las figuras importantes en sus vidas y, mientras dibujaban, se les hacían preguntas según el guión de la entrevista. Al terminar de dibujar, recortaban y pegaban las imágenes para construir de manera conjunta el mapa de red de acuerdo con los cuadrantes y niveles de cercanía.

Se retoma la participación de niñas y niños considerando que, para Fonseca (2023, p. 10), no hay otra forma de captar las múltiples formas de agencia de las niñas y niños, de respetar su voz y abrirse a sus contribuciones originales a la vida social, que conviviendo con ellos, prestando atención a la forma en que enfrentan los desafíos cotidianos, interactuando y modificándolo todo en su entorno.

Aunque se argumenta que las personas niñas deben participar más en la investigación social general, es importante, por supuesto, que no sean explotados en el proceso. Se trata de un equilibrio difícil pero importante. Por un lado, es necesario que las personas niñas participen en investigaciones sociales que vayan más allá de sus experiencias infantiles, precisamente porque pueden decirnos algo sobre el mundo social y su funcionamiento. Por otro lado, necesitamos mantener una buena práctica ética, de modo que los niños participen en la investigación social solo si es viable y vale la pena incluirlos en la muestra general de cualquier estudio particular (Uprichard, 2009, pp.13-14).

117

Durante mucho tiempo se negó la capacidad de agencia social de los niños, descalificándolos *a priori* como “informantes” de investigación e invisibilizando su participación en la vida social. Al negar su capacidad de agencia social se inhabilitaba también a los niños como interlocutores de investigación, como ocurría con las mujeres con anterioridad a la crítica de los estudios feministas. Se trata de una hermenéutica de la sospecha que desautoriza las narrativas de los niños (Szulc *et al.*, 2023, pp. 24-25).

Para la construcción de la técnica, instrumento y encuentro con las niñas y niños, se tomaron como base las consideraciones éticas en la Carta Internacional para la Investigación Ética de la Niñez (Graham *et al.*, 2013), se consideran siete principios: *a*) es responsabilidad de todas y todos; *b*) respetar la dignidad de las personas niñas es fundamental; *c*) debe ser justa y equitativa; *d*) beneficia a las personas niñas, *e*) su participación nunca debe causar daño; *f*) siempre debe obtener el consentimiento informado y continuo de las personas niñas; y *g*) requiere de una reflexión continua.

Por ello, se contó con la autorización de la institución educativa, posteriormente con el consentimiento informado de la persona cuidadora para participar en la investigación y, por último, la autorización informada de la persona cuidadora para la aplicación de las técnicas con las personas niñas y el asentimiento informado de la persona niña, manifestando en todo momento la dis-

posición a participar en la investigación, con los principios de respeto, confidencialidad y privacidad, beneficencia, participación, rendición de cuentas.

El procesamiento de la información fue realizado a partir del análisis de contenido, de acuerdo con Bautista (2011): “hace referencia a la interpretación de los datos recolectados en el transcurso de toda la indagación y que han sido registrados en diversos instrumentos para facilitar su estudio” (2011, p.187). Se da por entendido que hay un significado oculto o guardado detrás de los hechos, que hace prioritaria su develación para que surja una “interpretación” que permita ese nuevo conocimiento que se está buscando, por medio del discernimiento. Para ello se proponen tres etapas, de acuerdo con Rodríguez *et al.* (2005) implica: *a*) reducción de datos: categorización y codificación; *b*) disposición y transformación de datos, y *c*) formulación y verificación de conclusiones.

Se señala la viabilidad de emplear diversos métodos, incluyendo en particular los gráficos, que no solo facilitan la presentación de datos, sino que también permiten visualizar relaciones y revelar su estructura subyacente mediante diagramas, representaciones visuales o imágenes que ilustren las conexiones entre conceptos, que posteriormente darán los elementos para el análisis y la discusión que permitan la elaboración de conclusiones.

Para la investigación completa se contemplaron 7 diádicas —persona niña-persona cuidadora—, es decir 14 aplicaciones de técnicas —mapa de red y entrevista semiestructurada. Para fines del presente texto, se utilizan los resultados de solo dos casos singulares, se utiliza el término singular en lugar de “individual” ya que, para el Trabajo Social y desde el enfoque ecológico del desarrollo, se habla de ambientes, contextos, entornos cuya interacción influye recíprocamente, por lo que es imposible separar a una persona como individuo en aislado, por ello se utiliza la singularidad que, para Carballeda (2012): “puede ser entendida como un proceso el análisis del contexto y los diferentes escenarios donde transcurre la vida cotidiana, su devenir y el impacto en la esfera de lo subjetivo” (2012, p. 1).

Dado que la investigación utiliza un enfoque cualitativo, su objetivo no es generalizar en términos probabilísticos; por tanto, la selección de las personas participantes se realizó a partir del tipo intencional que “permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra solo a estos casos. Se utiliza en escenarios en las que la población es muy variable y consiguientemente la muestra es muy pequeña” (Otzen y Manterola, 2017, p. 230).

Para el caso del presente artículo, se retoman dos casos: una niña de 12 años que presenta condiciones de pobreza y un niño de 8 años que presenta problemas de conducta para la institución. Para la elección de los casos se tomó en cuenta que ambos casos permiten la discusión sobre la conformación de las redes de apoyo social, la importancia del contexto familiar, social y comunitario; así como el análisis sobre la edad y el género.

Resultados

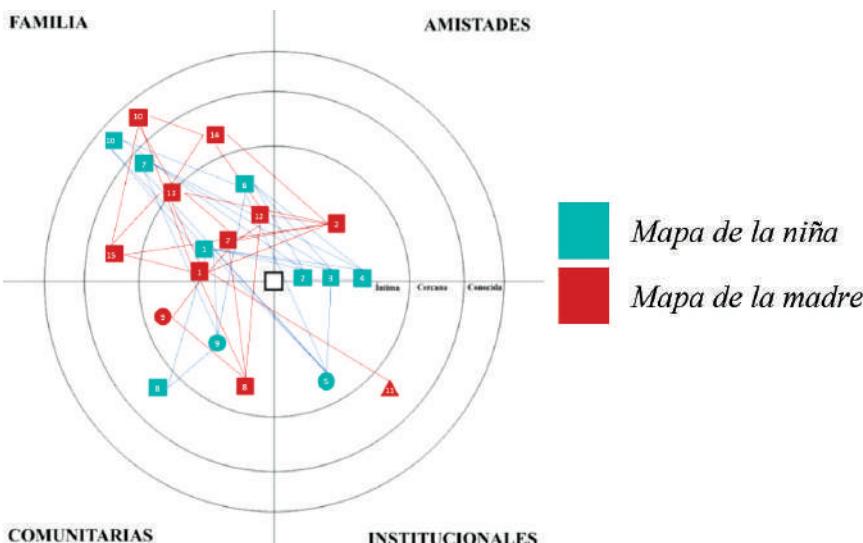
¿Hay red de apoyo social?

Entre lo que se encontrará en el apartado de resultados: primeramente una figura gráfica con base en la técnica mapa de red que visibilice las principales redes de apoyo identificadas por la persona niña y la persona cuidadora, identificadas con diferentes colores, posteriormente, un esquema que muestre la intersección de las subcategorías encontradas con relación al apego, resiliencia social y ternura diferenciadas por colores. Por último, una breve descripción de cada caso singular que se construyó a partir de la información proporcionada por las personas niñas y su figura de cuidado.

Se empieza por exponer el caso singular de Victoria, una niña de 12 años que reside en su hogar con su madre y dos hermanas. Su padre, que ha formado otra familia y tiene una relación de consumo con el alcohol y sustancias psicoactivas, ocasionalmente está presente en la casa, la cual está ubicada en un terreno propiedad del padre y también es compartida con la extensa familia paterna. Esta situación da lugar a situaciones de violencia psicológica, económica y emocional hacia la madre, debido a las difíciles condiciones económicas que enfrentan.

119

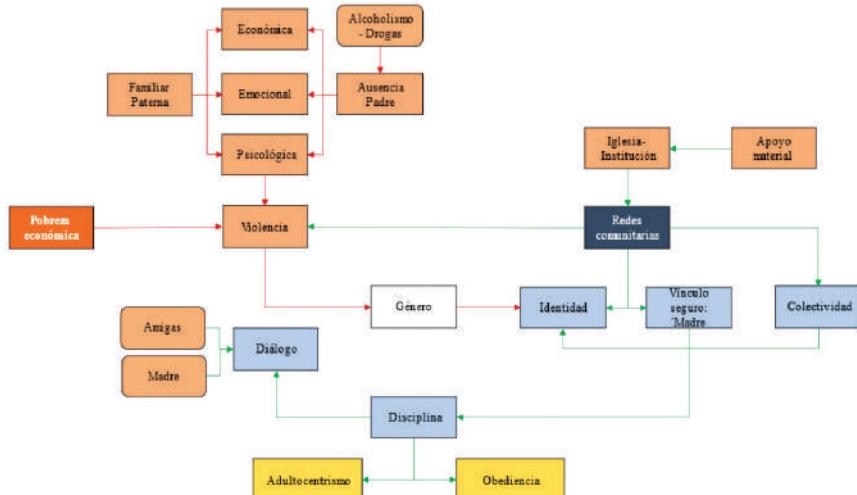
Figura 2. Mapeo de red de Victoria



Fuente: elaboración de los autores.

En cuanto a las redes de apoyo, se identifica una composición familiar extensa, con dispersión, ya que muchas se encuentran en otro estado de la República, con un grado de intensidad y densidad alto. La estrategia de afrontamiento ante el contexto ha sido la construcción de redes de apoyo comunitarias, las cuales cumplen una función de apoyo material y guía cognitiva para la niña. La red significativa para la niña es la madre, ya que cumple una función multi-dimensional.

Figura 3. Mapeo de subcategorías de Victoria



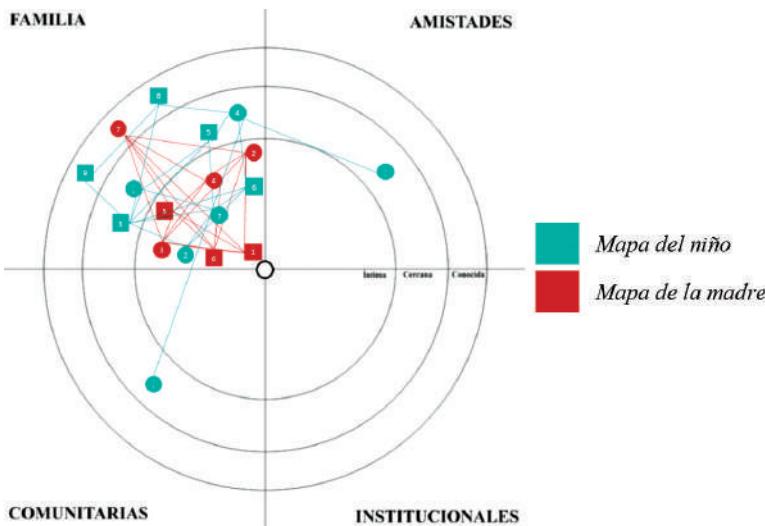
120

Fuente: elaboración de los autores.

Dentro de las estrategias de afrontamiento se encuentra el diálogo, ya que las redes de apoyo para la niña se concentran principalmente con una función de apoyo emocional y compañía social, también se identifica la categoría del género como un discurso presente que influye de manera directa hacia la identidad de la niña, que se hace presente a partir del adultocentrismo y la obediencia como la manera de fomentar la disciplina.

El segundo caso singular, Darío, un niño de 8 años que comparte su hogar con la madre, el padre, un hermano y una hermana. El padre, dedicado al comercio, pasa la mayor parte del tiempo fuera y tiene una relación de consumo de alcohol, lo que provoca discusiones y violencia hacia la madre, situaciones que son presenciadas por las personas niñas en el hogar. La escuela primaria ha identificado al niño debido a problemas de comportamiento, considerándolo un riesgo para otros estudiantes, por lo que se solicitó apoyo para obtener más información.

Figura 4. Mapeo de red de Darío

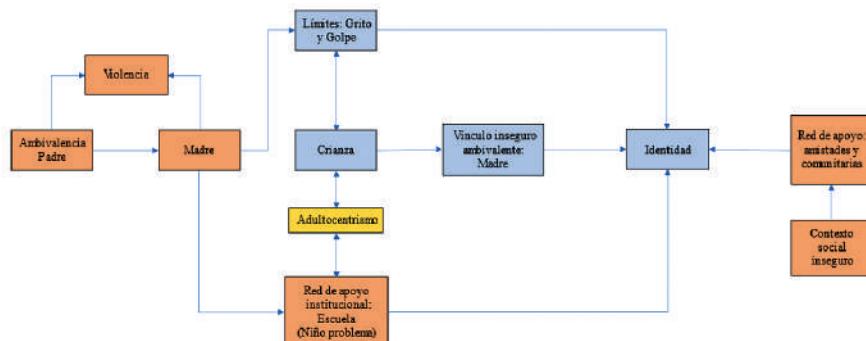


Fuente: elaboración de los autores.

121

En cuanto a este mapa de red, se identifica la presencia de redes de apoyo familiares, sin embargo, por la crianza, la falta de establecimiento de límites y el uso del castigo físico, se construye un vínculo inseguro ambivalente con la madre. Por parte de la red de apoyo institucional, la escuela, se le ha etiquetado como un niño problema, conscientes que su conducta puede ser síntoma de lo que pasa en la familia. Sin embargo, la presencia de dos redes de apoyo amistades identificadas por el niño, colocan una situación de riesgo, pues manifiesta tener un amigo que vive cerca y se junta con él, este realiza algunas actividades delictivas, como el robo, y el niño expresa haber sido invitado.

Figura 5. Mapeo de subcategorías de Darío



Fuente: elaboración de los autores.

La madre expresa que, al no poder evitar que su hijo salga a la calle con lo demás niños, le da la indicación de no alejarse mucho y, si se tarda mucho, se acerca a quienes ubica como los niños que se juntan en la calle para saber dónde están sus hijos.

Análisis y discusión

¿Contar con redes de apoyo inhibe la incorporación de personas niñas al crimen organizado?

Al hablar del reclutamiento de personas niñas por el crimen organizado, se piensan soluciones en una dimensión del exosistema, es decir, que les corresponde a las instituciones, las políticas públicas, sociales, leyes y/o tratados, la tarea de proveer la solución a niñas y niños que, por las condiciones de pobreza o de abandono, se ven obligados a formar parte de la estructura del crimen organizado, aunque sea en los eslabones más bajos, en el anhelo y las promesas que vende una narcocultura que glorifica y enaltece a figuras vinculadas con el crimen organizado.

Por otra parte, algunas organizaciones que han realizado una labor más profunda recuperando los testimonios de personas que han pertenecido a dichos grupos, han identificado que las historias de maltrato, violencia e invisibilización son una constante dentro de sus historias de vida, así como una construcción de un sentido de pertenencia que se construye con los grupos delictivos una vez que les brindan protección y aquello que su contexto más inmediato no les podía proporcionar.

Ante esta realidad, se ha propuesto que una de las posibles estrategias está en la construcción de redes de apoyo para las y los adolescentes que se encuentran en una situación de riesgo; sin embargo, ¿la presencia de una red de apoyo por sí sola puede inhibir el reclutamiento de personas niñas por el crimen organizado?, se parte de la idea que la presencia de una red de apoyo, ya sea familiar o de amistades, previene la incorporación a las actividades delictivas, no obstante, en este apartado se analizarán los resultados a la luz de nuestras categorías de análisis y enfoque teórico, encontrando algunas narrativas expresadas durante las entrevistas resaltadas con comillas.

En ambos casos presentados, tanto para Victoria como para Darío, se observa la presencia de redes de apoyo con una composición principalmente en lo familiar, sin embargo, habrá que precisar en cada caso el contexto familiar, ya que no se trata solamente de la simple presencia o ausencia de redes, sino su conformación como factor de protección que ponga en el centro las necesidades, pensamientos e iniciativas de las personas niñas.

Si empezamos por la historia de Victoria, se presenta un contexto de pobreza y violencias, ellas viven en un terreno con la familia paterna, el padre se encuentra ausente del hogar por su decisión de formar otra familia y con una relación de consumo y abuso de sustancias psicoactivas, situación que agudiza las condiciones de pobreza; sin embargo, la madre expresa: “Yo trabajo de ayudante de los demás, me mandan por mandado y si me dan 5 pesos es muy agradecido, y si no, pues no cobro”.

Asimismo, consciente de la realidad en el que se desarrollan, ella ha utilizado el diálogo como una estrategia para hacer frente a esas situaciones, le comenta a Victoria: “aquí tu abuelita me maltrata y tú papá, y no me gustaría que vivieras eso por eso te doy cosas amorosas.”

Derivado de esa relación amorosa construida entre mamá e hija, Victoria menciona: “mi mamá es la primera que recorro para explicarle y platicar como me siento”. Lo que ha permitido construir un vínculo seguro que tiene impacto en su personalidad y manera de autoconcebirse como: “soy buena, me gusta platicar, no me gusta ser grosera, respeto a todos”. Dicho autoconcepto es “formado principalmente a través de las interacciones sociales” (Crone, 2019, p. 110).

Para ello, recuperando a Hernández *et al.* (2023, p. 31), se debe vincular, pero hacer la diferencia, el concepto de cuidado con el de crianza, mientras que para la crianza se consideran “los procesos de atención y formación de personas niñas que se producen en los entornos más cercanos, como las familias, durante los primeros años de vida” (*ídem.*), cuando se habla de cuidado se “refiere a procesos que trascienden el ámbito doméstico e involucra a un conjunto más amplio de actores e instituciones” (*ídem.*).

En el caso presentado, la estrategia de la mamá ha sido la construcción de redes comunitarias, cuya participación en una institución eclesiástica le permite el contacto con vecinos que le proporcionan un apoyo económico, en especie, en forma de comida, o por medio de pequeños préstamos, en los locales, como las papelerías, para la obtención de las cosas materiales que requieren sus hijas. Por ello, al hablar del cuidado no solamente debe remitirse a lo que pasa dentro del hogar, sino al

...despliegue de estrategias que se desarrollan cotidianamente para vivir y las negociaciones entre personas que se ubican en posiciones desiguales. Se torna necesario mencionar una vez más que debemos observar más allá del ámbito doméstico para comprender cómo se cuida, pues las vidas infantiles no se desarrollan únicamente entre la escuela y el hogar (Hernández *et al.*, 2023, p. 37).

En ese sentido, para Victoria, la dimensión emocional es muy importante, por lo que busca en sus amigas y amigos la construcción de redes de apoyo que cumplan con la función de apoyo emocional, tanto en la escuela como en la

institución eclesiástica a la que asisten. De acuerdo con Celeste Hernández *et al.* (2023), las familias “suelen generar mecanismos que permiten compensar parcialmente algunas de las asimetrías existentes. Estas estrategias involucran el armado de redes entre familiares, referentes afectivos, instituciones y organizaciones, en que las personas niñas ocupan un lugar central” (2023, p. 45).

Por ello, se considera que lo central no debe estar en la presencia de redes de manera cuantitativa, sino ver las cualidades, sus funciones de cuidado y apoyo emocional que permitan a la persona niña desarrollarse en un escenario de seguridad, lo cual tiene un impacto positivo en el desarrollo de la personalidad y asimilación del bienestar colectivo, como algo gratificante para su vida.

Por el otro lado tenemos a Darío, de 8 años, quien presenta una situación escolar complicada, ya que es identificado por la institución como un “niño problema”, esto porque no se adapta a las reglas de la escuela, como permanecer sentado por mucho tiempo, obedecer a la maestra y respetar a sus compañeros de salón, situación que ha derivado en citatorios a la madre para encontrar estrategias que modifiquen su conducta.

La escuela le ha insistido a la madre que es su responsabilidad desarrollar las estrategias, le han propuesto terapias psicológicas; sin embargo, estas no han prosperado ya que implica un gasto económico para la familia, mismo que no pueden asumir. Dicha situación escolar ha impactado también en la relación madre-hijo en el microsistema, pues la madre expresa: “con (Darío) no hay esa conexión de madre e hijo, siento que es por los problemas que ha tenido estos 3 años de escuela”.

En ese sentido, se puede observar cómo, desde las instituciones educativas, “se despliegan miradas e intervenciones institucionales y estatales acerca de cómo son o deberían ser cuidadas las personas niñas, poniendo en juego ideas hegemónicas sobre el bienestar y las necesidades infantiles” (Guemureman *et al.*, 2023, p. 47), por ejemplo, la escolarización de la infancia, es decir, se es buen niño o niña, mientras se cumplan con las reglas que impone la escuela a un buen estudiante, como sacar buenas calificaciones y tener una buena conducta.

Para Díaz (2012):

...las escuelas públicas que, apelando a prácticas de regulación del tiempo y el espacio, disciplina y vigilancia del cuerpo y la conducta, fueron la esperanza de un nuevo sujeto y por esta vía, del orden social deseado. La institucionalización de la escuela obligatoria, en tanto mecanismo de control social, constituyó un dispositivo moderno para la infancia. En sus años de establecimiento, la obligatoriedad solo se aplicó a las clases bajas, ya que las altas no dudaban en instruir a sus hijos. La escuela se instauró como la única vía de acceso de los sectores populares a la civilización (2012, p. 53).

En esa misma idea, Morales y Retali (2019, p. 122) expresan que la familia y la escuela producen, naturalizan y reproducen un modo de vínculo intergenera-

cional fundado en una violencia de tipo adultista, que se expresa en el ejercicio desigual del poder, en la negación de las personas niñas como interlocutoras válidas, en la subestimación de sus capacidades para asumir responsabilidades y tomar decisiones, en su negación como sujetos de pensamiento y, por tanto, de acción transformadora. Es decir, mientras las personas niñas obedezcan a las figuras adultas no hay ningún problema.

Aunque en el mapa de red elaborado por Darío y su madre se identifican redes de apoyo familiares, la profundidad de la entrevista deja ver que existe un vínculo inseguro ambivalente entre madre e hijo, porque ella menciona: "Hay una cierta barrera que nos impide estar en comunicación. Él es muy cariñoso, muy amoroso, va y me abraza y le digo no espérame tantito".

Dentro del microsistema, Bronfenbrenner (1987) menciona que:

La presencia de una relación en ambas direcciones cumple la condición mínima y definitoria para la existencia de una diada: una diada se forma cuando dos personas prestan atención o participan cada una en las actividades de la otra. La diada es importante para el desarrollo en dos aspectos. En primer lugar, constituye un contexto crítico para el desarrollo, por sí misma. En segundo lugar, es el componente básico del microsistema, que hace posible la formación de estructuras interpersonales más grandes (1987, p. 77).

En el caso de Victoria, la diada madre-hija proporcionaba co-regulación emocional y un espacio de seguridad, diálogo y acuerdos, Victoria expresa: "cuando yo me siento triste, me acompaña para que me sienta bien". Con Darío pasaba lo contrario, una madre que no cuenta con las estrategias para proporcionar seguridad y co-regulación emocional a su hijo de 8 años, cuyo contexto además presiona para ser una buena madre que controle y eduque a su hijo.

Es decir, retomando la idea de Hernández (2023), el mismo sistema patriarcal-adultocentrista ha perfilado que el cuidado emerge como el principal trabajo de aquellas mujeres que deciden ser madres, disminuyendo sus posibilidades de trabajar en forma remunerada. En paralelo, el ámbito doméstico y familiar continúa vigente en el imaginario como el espacio en que deben permanecer las personas niñas junto con sus madres, situación que hace necesaria la revisión de los roles tradicionales que estructuran la idea de familia nuclear. Si bien los varones permanecen eximidos de la responsabilidad de cuidar niñas, el rol de proveedores resulta poco explicativo o representativo.

Ya que, en ambos casos, los padres hombres se encuentran ausentes del microsistema; en el caso de Darío, su madre expresa: "no tiene esa figura paterna, mi marido no es amoroso con mis hijos, finalmente no está el papá", y la madre de Victoria declara: "tengo mi pareja, pero no me apoya".

Por ello, ante la situación que nos ofrece la historia de Darío, se necesita pensar el cuidado primero más allá de la relación en la diada madre-persona

niña, pues para Celeste Hernández *et al.* (2023, p. 44) se identifica a la mujer-madre como la única responsable, reforzando la feminización del cuidado, al tiempo que se excluye al resto de las personas que componen la familia, tanto de la responsabilidad de cuidar, como del derecho a ser cuidadas; y por otro lado, porque se refuerza la idea de que el cuidado se realiza en soledad dentro del hogar y se sostiene solo con amor y altruismo, cualidades intrínsecamente femeninas que complementan al verdadero trabajo que es el que desarrollan los hombres en el mercado.

En ese sentido, de acuerdo con Rita Segato (2003), los mandatos de género hacen referencia a “condición necesaria para la reproducción del género como estructura de relaciones entre posiciones marcadas por un diferencial jerárquico e instancia paradigmática de todos los otros órdenes de estatus-racial, de clase, entre naciones o regiones” (2003, p. 13).

Mientras que, en el caso de Darío, su mamá le permite ir a trabajar con su padre al comercio de aceite, cuyo espacio le ha permitido la construcción de habilidades sociales, de comunicación y de negociación, al mismo tiempo también lo exime de los riesgos de estar mucho tiempo en la calle sin límites y acuerdos realizados desde la casa, ya que la madre expresa que “los niños estos ya están maleados, que de repente juega con ellos”; asimismo, Darío identifica a una red comunitaria como importante para él, una que se encuentra en situación de actividades delictivas, que le duplica la edad y que ya lo ha invitado a participar en algunas actividades, aunque Darío expresa nunca haber participado porque eso está mal y menciona que la familia “debería ofrecer otra alternativa para que no se hagan esas actividades”. Por lo que “ese modo de andar la calle daba la posibilidad de tomar decisiones y manejarse con autonomía, lo que no implicaba que estuviesen librados a su único criterio. En esos recorridos, el espacio doméstico era central” (Hernández *et al.*, 2023, p. 38).

Por el otro lado, para Victoria, el género se reproduce desde la desventaja frente al hombre, pues la madre le ha expresado que debe tener cuidado al relacionarse con los hombres porque “es varón y él se va a proteger diciendo que tú lo buscaste y es tu rollo”, por lo que si queda embarazada será la responsabilidad de ella. Esa manera de reproducir los mandatos del género a partir de los procesos de socialización se puede expresar como un factor de riesgo en el caso de las niñas, pues aunque en su mapa de red no se identifica algún vínculo con personas que pertenezcan al crimen organizado o a alguna pandilla, se puede saber, por Elena Azaola (2020), que “es más frecuente que las mujeres y niñas cometan delitos impulsadas por el deseo de acompañar, apoyar, encubrir o complacer a sus parejas, actitud que es consistente con los patrones de conducta de género dominantes en nuestra sociedad” (2020, p. 75).

De este modo, con las historias de Victoria y Darío, se establece que la responsabilidad del cuidado no solo es responsabilidad del microsistema que puede estar conformado por la diada persona cuidadora-persona niña, sino que se extiende al mesosistema conformado por la escuela y los lugares donde realizan actividades, en ese sentido se propone hablar de:

...nodos de cuidado, es decir, de lugares o instituciones donde se concentran vínculos, afectos y prácticas que cuidan [...] De esta manera, el cuidado infantil se presenta como una trama que se vuelve densa en algunos espacios y en torno a ciertas personas y se distiende para concentrarse nuevamente en otros ámbitos (Hernández *et al.*, 2023, p. 39).

En este sentido, para Victoria, la construcción de redes comunitarias, como son sus vecinos, quienes cumplen una función de apoyo material, se vuelve un nodo de cuidado, pues resolver las condiciones materiales por un momento permite que la madre pueda disponerse a la construcción vincular de una manera disponible, sensible y que favorece los procesos de resiliencia social.

Para el caso de Darío, la familia no proporciona esa seguridad porque el padre no cumple con las funciones de cuidado, la madre no cuenta con las habilidades parentales para establecer límites de manera clara, repetitiva y sensible de cuidado, al mismo tiempo la institución escolar tampoco cuenta con las herramientas para manejar las conductas desafiantes de Darío, delegando nuevamente la responsabilidad de educar al niño en la madre. Si se habla de nodos de cuidado y entender el cuidado más allá del ámbito doméstico, es responsabilidad de la institución educativa contar con las estrategias para establecer un vínculo que proporcione seguridad. Para Perry y Szalavitz (2016):

Los niños problemáticos sienten alguna clase de dolor, y este dolor los vuelve irritable, ansiosos y agresivos. Lo único que funciona son los cuidados constantes, cariñosos y pacientes, no hay curas milagrosas a corto plazo. Esto es igual de cierto tanto para un niño de tres o cuatro años como para un adolescente. Solo porque un niño sea más mayor no significa que un enfoque disciplinario sea más apropiado o efectivo para él. Pero, lamentablemente, el sistema no suele reconocer esto, sino que tiende a ofrecer soluciones rápidas y, cuando estas fallan, aparecen los castigos largos. Necesitamos programas y recursos que comprendan que el castigo, la privación y la fuerza únicamente consiguen volver a traumatizar a estos niños y exacerbar sus problemas (2016, p. 299).

127

Sin embargo, en ese relato, donde pareciera que nadie cuenta con las estrategias para proporcionar cuidado a Darío, se tiene a una madre que acude al llamado de la escuela y a unas autoridades escolares que se preocupan por la situación familiar y escolar, aunque la buena voluntad no es suficiente, se tiene

el interés y se puede trabajar en estrategias de acompañamiento social para que la escuela sea esa red de apoyo institucional.

A manera de conclusión

A partir de los dos casos singulares presentados, se puede identificar la presencia de redes de apoyo, principalmente familiares. El caso de Darío evidencia que la centralidad no debe estar en la cantidad de redes de apoyo, el tamaño o la densidad de la red, sino en su conformación como un factor de protección que proporcione una estrategia de apego seguro, que favorezca los procesos de resiliencia social a partir de las interacciones de cuidado y, por último, que cambie la visión de la persona niña como receptora pasiva en la institución educativa a un actor social con capacidad de agencia que ayude a desmontar el adultocentrismo propio del sistema económico capitalista en su fase neoliberal que se reproduce en todos los niveles.

Se ha mencionado de manera generalizada que las condiciones de pobreza son el principal detonante para que las personas niñas vean en el crimen organizado una posibilidad para la adquisición de recursos económicos; sin embargo, esa premisa conduciría a pensar que si en el país la mitad de las personas niñas se encuentran en condiciones de pobreza, entonces se tendría a la mitad de las niñas y niños participando para el crimen organizado y no es así, por ello, a partir del caso de Victoria, se observa como ante las condiciones de pobreza se despliegan estrategias como la construcción de redes comunitarias, por lo que, determinar que son las condiciones de pobreza lo que llevan a una persona niña a participar en el crimen no es absoluto, se debe mirar desde la complejidad de las interacciones en los niveles micro, meso, exo y macro.

Asimismo, repensar y resignificar el cuidado como la posibilidad para construir procesos humanizantes, cuya responsabilidad no se concentre en su totalidad en la madre, sino pensar en las diadas o triadas de cuidado, no solo al interior del hogar sino también en las instituciones educativas, recreativas, deportivas y de esparcimiento, cuya interacción se configure como nodos de cuidado, de esta manera, transitar de pensar al cuidado como algo privado hacia prácticas de cuidado comunitario.

Por último, para el Trabajo Social es necesario reflexionar sobre las estrategias de intervención social que se implementan desde una mirada juzgadora, científica y objetiva, que pretende la transformación social y que ejecuta metodologías como un diagnóstico que mira en las familias todo aquello donde deben mejorar, desde sus imaginarios y representaciones sociales de lo que es ser una “buena” familia o persona niña, que comúnmente reproducen un modelo civilizatorio acríticamente. Para ello se propone trasladarse hacia un acompañamiento social que piensa ¿qué características y en qué contexto se

encuentra la persona?, ¿qué enfoques permiten la transformación de trayectorias singulares?, ¿qué pasa en el mundo interior del profesional en Trabajo Social al conectar con historias de violencia o precarización?

Ello implica cuestionarse muchas ideas que se han validado como únicas, objetivas y neutrales, para reconocer más los procesos intersubjetivos, la diversidad y el posicionamiento ético-político.

Referencias bibliográficas

Azaola, E. (2020). *Nuestros niños sicarios*, México, Fontamara.

Bautista C., Nelly Patricia (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*, México, Manual Moderno.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*, Barcelona, Paidós.

Calderoni, F., G.M. Campedelli, A. Szekely *et al.* (2021). *Recruitment into Organized Crime: An Agent-Based Approach Testing the Impact of Different Policies*. J Quant Criminol, en <<https://doi.org/10.1007/s10940-020-09489-z>>.

Carballeda, J.A. (2012). “La intervención del Trabajo Social en el campo de la Salud Mental. Algunos interrogantes y perspectivas”, *Revista Margen*, núm. 65, julio, en <<https://www.margen.org/suscri/margen65/carballeda.pdf>>.

Crone, E. (2019). *Cerebro adolescente. Cambios en el aprendizaje, en la toma de decisiones y en las relaciones sociales*, Madrid, Narcea.

Cussiánovich, A. (2007). *Ensayo sobre pedagogía de la ternura. Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe (IFEJANT)*, en <http://www.natsper.org/upload/pedagogia_de_la_ternura.pdf>.

Cyrulnik, B. (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia*, México, Gedisa.

De la Rúa, F. (2008). “Análisis de redes sociales y Trabajo Social”, en *Portulania*, vol. VIII, núm. 1, pp. 9-21, en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161017350001>>.

Díaz, C.J. (2012). “Más allá de la infancia escolarizada. Elementos para una discusión sobre el campo investigativo de la infancia”, *Pedagogía y Saberes*, núm. 37, pp. 49-62, en <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064827005>>.

Fonseca, C. (2023). “Prólogo”, en Szulc *et al.* (comp.). *Niñez plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas, país*, El Colectivo.

Graham, A., M. Powell, N. Taylor, D. Anderson y R. Fitzgerald (2013). *Investigación ética con niños. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF-Innocenti.*

Grima, J. M. (2014). "La trata de personas con fines de explotación sexual. Derechos Humanos y Políticas Públicas", *Revista Universitaria de Desarrollo Social IXAYA*, núm. 6, pp.159-172. <http://www.ixaya.cucsh.udg.mx/sites/default/files/6_la_trata_de_personas_con_fines_de_explotacion_sexual.pdf>.

Guemureman, S., A. Colangelo, N. Cimmi y M. Varela (2023). "Sentidos e intervenciones en torno al cuidado infantil: políticas públicas y tramas institucionales", en Szulc *et al.* (comp.). *Niñez plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas*, Buenos Aires, El Colectivo.

Hernández, C., P. Leavy y L. Morano (2023). "Pasos para deconstruir el cuidado infantil: lo cotidiano más allá del hogar", en Szulc *et al.* (comp.). *Niñez plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas*, Buenos Aires, El Colectivo.

Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y Protección y Asistencia a Víctimas de estos Delitos (2012), México, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.

130 Liebel, M. y P. Meade (2023). *Protagonismo infantil popular. Derechos desde abajo y participación política*, Buenos Aires, El Colectivo y Bajo Tierra.

Magistris G. y S. Morales (2019). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*, Buenos Aires, El Colectivo.

Morales, S. y E. Retali (2019). "Niñez, lucha de clases y educación popular", en Magistris y Morales (coords.) *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*, Buenos Aires, El Colectivo

Otzen, T. y C. Manterola (2017). "Técnicas de muestreo sobre una población a estudio", en *Int. J. Morphol.*, vol. 35, núm. 1, pp. 227-232.

Perry, B. y M. Szalavitz (2016). *El chico al que criaron como perro*, Madrid, Capitan Swing.

Red por los Derechos de la Infancia en México (2011). *Infancia y conflicto armado en México. Informe alternativo sobre el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados* (Redim), en <<http://www.derechosinfancia.org.mx/iaespanol.pdf>>.

Restrepo, L. (2010). *El derecho a la ternura*. Bogotá, Colombia, Arango.

Rodríguez Sabiote, C., O. Lorenzo Quiles y L. Herrera Torres (2005). "Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad", *SocioTam Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. xv, núm. 2, pp. 133-154.

Ruiz, C.G. (2021). "Del dispositivo de la intervención al proceso de acompañamiento social. El Trabajo Social y su implicación con la niñez en condición de institucionalización", tesis de doctorado, UNAM-ENTS / Universidad Nacional de la Plata, Argentina, en <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120674>>.

Salinas-Quiroz, F., F. Morales-Carmona, L.M. Cruz-Martínez *et al.* (2014). "Aproximación psicométrica al uso de los Q-Sorts en contextos de Educación Inicial", en *Acta de Investigación Psicológica*, vol. 4, núm. 2, pp. 1595-1611.

Scherer, J. (2013). *Niños en el crimen*, México, Grijalbo.

Slater, D. (2016). *Narco en la frontera. Adolescentes al servicio de los zetas*, México, Ediciones B.

Sluzki, C. (1996). *La red social: frontera de la práctica sistémica*, México, Gedisa.

Szulc, A, A. Colangelo, M. García y S. Guemureman (2023) "Infancias, alteridades, historicidad y agencia. Claves conceptuales desde las ciencias sociales", en Szulc *et al.* (comp.). *Niñez plural. Desafíos para repensar las infancias contemporáneas*, Buenos Aires, El Colectivo.

Uprichard, E. (2009). "Questioning Research with Children: Discrepancy between Theory and Practice?", en *Children & Society*, vol. 24, núm. 1, pp. 3-13, en <<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00187.x>>.

Valencia, S. (2016). *Capitalismo Gore. Control económico, violencia y narcopoder*, México, Paidós.

Vanistendael, S. (2018). *Hacia la puesta en práctica de la resiliencia. La casita: una herramienta sencilla para un desafío complejo*, París, Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE).

Wright, M. (2012). "The 2010 Antipode RGS-IBG Lecture Wars of Interpretations", *Antipode*, núm. 44, pp. 564-580, en <<https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2012.00991.x>>.

Justicia restaurativa, educación y Trabajo Social: imbricaciones en el Cereso Femenil de Mérida Yucatán

*Mónica San Agustín Sánchez**
*Adrián Curiel Rivera***

Resumen

La educación, la justicia y el Trabajo Social son elementos imbricados en la cotidianidad del Centro de Reinserción Social (Cereso) Femenil de Mérida. La justicia restaurativa se configura como un espectro en el que se sitúan las prácticas educativas. En esta superposición, el Trabajo Social puede contribuir a la construcción de actividades que se desplacen hacia la justicia restaurativa.

En el Cereso femenil de Mérida, Yucatán, las actividades de rutina se encuentran en una tensión entre la justicia restaurativa y la justicia retributiva. Los familiares y acompañantes ilustran cómo, en las acciones de la política institucional, impera la justicia retributiva. No obstante, los testimonios de quien dirige acciones educativas demuestran que la justicia restaurativa emerge en la práctica diaria y que la intervención debe resultar en una mediación entre la institucionalidad y las necesidades de las internas y las familias.

Palabras clave: Justicia restaurativa, justicia retributiva, educación.

* Maestra y egresada del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <sanagus.tinmonica@gmail.com>.

** Doctor en Literatura Española e Hispanoamericana y tutor del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <acurielrivera@gmail.com>.

Introducción

La noción más tradicional acerca de lo que implica el ejercicio de la justicia es la aplicación de la ley, la igualdad y la imparcialidad. En ese sentido, los Cereso se han configurado como espacios en los que se implementan los marcos jurídicos bajo esos principios. Esto mediante la imposición de medidas disciplinarias hacia quienes han transgredido los códigos penales de una demarcación territorial.

Por tanto, en prisión, la educación se vislumbra como una opción para que las personas que se encuentran en confinamiento puedan desarrollar competencias que les permitan reintegrarse a la dinámica social. En ese sentido, conviene preguntarse cuál es la noción de justicia que atraviesa las prácticas educativas en los Cereso.

El presente artículo tiene como objetivo desarrollar, a partir de la experiencia de involucramiento en la realidad penitenciaria, la premisa de que toda práctica educativa tiene implícita una noción de justicia que resulta importante explicitar. El acercamiento al Cereso de Mérida, Yucatán, fue realizado a partir de la observación de las clases de educación básica impartidas por el Centro de Educación Básica para Adultos (CEBA), además de entrevistas realizadas a familiares y otros acompañantes de las mujeres privadas de su libertad en ese centro.

Esta aproximación está fundamentada en el planteamiento de justicia retributiva y justicia restaurativa de Howard Zehr (2010), quien señala que la primera responde al castigo de los infractores, mientras que la segunda pugna por las necesidades de las víctimas y la participación activa del ofensor y de la comunidad en la reparación de los daños.

En la tensión justicia retributiva-justicia restaurativa, el Trabajo Social figura como una posibilidad de mediación entre ambas visiones cuya labor puede traducirse en la construcción y ejecución de alternativas que incluyan la narración de los ofensores y la inclusión de los familiares en actividades propias de la justicia restaurativa. Además de la capacitación en materia de justicia restaurativa en los departamentos que articulan el complejo penitenciario, incluyendo el educativo.

Aproximación a la realidad penitenciaria: visita al Cereso Femenil Mérida

La construcción del conocimiento en la investigación social está influenciada por diversos posicionamientos que determinan su función en la realidad social. Desde el Trabajo Social, la investigación profundiza en problemas sociales derivados de la desigualdad y la injusticia con el objetivo de desarrollar acciones

para la transformación social. Estos reconocen y recuperan la realidad desde un lugar de enunciación condicionado por el posicionamiento político de los involucrados en el fenómeno a investigar.

La metodología adecuada para la presente investigación en Trabajo Social es la investigación-acción participativa (IAP), que representa una alternativa a los métodos de investigación cartesianos y positivistas que pretender abordar los fenómenos sociales de manera objetiva y vertical entre investigadores e investigados. Como señala Fals Borda:

La IAP es una metodología de trabajo y de vida productiva que, a diferencia de formas académicas o regulares, puede ser asumida por pueblos oprimidos que necesitan de conocimientos para defender sus intereses y formas de vida. Quizá de esta manera se esté ayudando a construir un mundo mejor para todos, con justicia y paz (Borda, 1986, p. 68).

Es importante destacar que los principios de la metodología se vieron frustrados debido a la negativa de las autoridades penitenciarias para realizar las entrevistas y grupos focales con las internas. Por tanto, se decidió dirigir la mirada hacia los y las acompañantes de las mujeres recluidas y a las docentes que facilitan procesos educativos en el centro. Esto con la intención de evidenciar, por un lado, que el castigo se extiende a las acompañantes y que las acciones educativas posibilitan la agencia de las mujeres confinadas y que, con ello, emerge la justicia restaurativa, en paralelo a la vida en prisión.

135

El día 19 de septiembre de 2022 fue el primer día que pude ingresar al centro, la estructura como lo relatan algunas notas de los diarios de Yucatán, se encuentra en óptimas condiciones. Así lo señala también un cuadro que enmarca la certificación ACA donde se evalúa el cumplimiento de estándares de calidad frente a referentes internacionales en materia de rendimiento y eficacia de los centros de reinserción social. Esta certificación que yace enmarcada también en la oficina de dirección, obtenida por segunda ocasión en junio de 2023, evalúa las condiciones supuestamente óptimas del complejo penitenciario.

Todo lo publicado señala que las instalaciones están en buen estado, al menos las que son de uso común y donde se llevan a cabo las diversas actividades con las personas privadas de su libertad (PPL).

El uso de las siglas PPL por el personal que labora ahí detona la practicidad para referirse a las mujeres confinadas, pero también manifiesta la despersonalización de quienes allí viven. La mortificación del yo a la que Goffman hace alusión en su obra *Internados*.

El complejo se encuentra ubicado debajo del acceso principal al Cereso, es decir, después de pasar los filtros de seguridad es necesario descender para llegar a donde viven las mujeres que se encuentran internadas ahí. Los filtros

de seguridad consisten en el despojo de todas las pertenencias, a excepción de los materiales que se van utilizar y que previamente están aprobados por las autoridades del lugar. Posteriormente, se realiza un “cacheo” —registro corporal externo— para supervisar que no se introduzcan objetos prohibidos al centro.

Antes de ingresar a este, en el acceso principal, se expone el código de vestimenta para toda persona que vaya a ingresar al centro. En él se especifica que no se puede acudir en *short*, ni con escotes pronunciados, tampoco faldas arriba de las rodillas ni con zapatos de tacón.

La prohibición de dispositivos tecnológicos no está especificada en el reglamento, pero es comunicada por las autoridades. Los y las visitantes acatamos las indicaciones con la intención de conocer en primera persona cómo es uno de los espacios de internación para aquellas mujeres que son acusadas por haber transgredido la normatividad.

Al acceder al centro, es posible ver que el complejo cuenta con diversas áreas, entre las que destacan los locutorios (espacios para hablar por teléfono) y que se desconoce cómo funcionan, además de los espacios destinados para las visitas. Entre todo ese recorrido para llegar hacia donde están ellas, destaca un espacio cuyo letrero dice “visita íntima” (el cual también está enrejado); este es un cuarto destinado para ejercer el derecho a esta visita y tener contacto íntimo-sexual con su pareja sentimental. Este derecho está establecido en la ley de ejecución penal en su artículo 59, donde se explicita que debe tener una duración de mínimo dos horas y máximo cinco, con una periodicidad de una vez cada dos semanas.

136

Asimismo, también se señala que será ininterrumpida y que la autoridad penitenciaria garantizará que sea informada y segura, sin obligar a las mujeres y a los hombres al uso de anticonceptivos.

Ahora bien, las mujeres que se encuentran internadas en el Cereso Femenil de Mérida, tienen acceso a diferentes servicios que suponen el ejercicio efectivo del respeto a los derechos humanos. Entre estos servicios está el seguimiento médico, y el alimenticio por una nutrióloga. Asimismo, las autoridades narran que las PPL tienen la facultad de acceder a servicios odontológicos y oftalmológicos.

Posterior a las rejas de estos espacios y después de atravesar el laberinto entre rejas que supone acceder hasta donde están las áreas comunes, llegó al área de visitas donde se encuentran algunas mesas y sillas empotradas para los días de visitas. Según lo relatan algunos familiares, solo quien llega temprano puede utilizar ese espacio techado que tiene ventiladores en el techo. Los demás deben estar a lado, al aire libre, bajo el calor yucateco que ronda en verano los 50°C, en un lugar donde hay sillas y mesas de plástico.

De acuerdo con las autoridades del Cereso femenil, la dinámica de vida de las mujeres privadas de su libertad consiste en una rutina que inicia a las 9 horas con actividad física —se desconoce si hay actividades previas. A las 11:30 de la mañana tienen una colación y a las 13:30 horas tienen su comida. A las 15:00 horas inician las clases escolares y las actividades concluyen a las 17 horas.

Asimismo, de acuerdo con la trabajadora social del centro, quien define su trabajo como ser el vínculo con el exterior, todas las mañanas ella se encarga de ir a las habitaciones de las PPL para preguntar cuáles son las necesidades que tienen, si quieren realizar alguna petición para ingresar artículos al centro, etc. Según ella, el centro les garantiza la satisfacción de sus necesidades básicas que incluye no solo la alimentación, sino también todos los requerimientos necesarios para la higiene y salud. No obstante, si ellas desean adquirir algo, pueden obtenerlo.

Por otro lado, es importante mencionar que todas las mujeres trabajan y el dinero producto de ese trabajo es resguardado por el contador del lugar. No obstante, se sabe que ellas pueden tener una cantidad de dinero en su habitación; sin embargo, por cuestiones de confidencialidad, no se nos pudo facilitar el monto de esa cantidad, tampoco si hay otro tipo de seguimiento de las autoridades penitenciarias para administrar ese dinero.

Por otro lado, en cuanto al contexto general en el que se inscribe esta investigación y que resulta importante para la dinámica de las mujeres internadas, hay que destacar la presencia de un perro al que llaman Tino. Ellas lo procuraban y este a su vez sigue al grupo de mujeres cuando se dirigen a realizar alguna actividad. Cabe mencionar que las autoridades permitieron su estancia en el lugar. Tino se convirtió en un elemento clave en la dinámica del Cereso Femenil, brindaba alegría a quienes vivían con él, su valoración en la estancia es tal que incluso en las convocatorias para diversas actividades incluyen su foto para motivar a las mujeres a participar.

A pesar de que el perro suponía un elemento de alegría, según lo relata una madre de familia, a raíz de las auditorías realizadas con la intención de obtener la certificación ACA, Tino salió del Cereso y ahora vive con el padre de una de las internas, el padre de quien más lo cuidaba y atendía. La madre de familia de la mujer privada de su libertad menciona que Tino requería una cirugía y también por ese motivo salió del centro.

El papá de mi hija lo tiene, es que Tino se enfermó y necesitaba una cirugía, pero por las revisiones de que vienen los gringos a la certificación, no permiten perros allá, entonces Tino ya no puede estar ahí y se quedó allá en la casa. Pero Tino, claro que extraña el lugar, porque esa era su casa y ya no lo dejan entrar porque era su casa, pero Tino es más listo, él ya salió de la cárcel (ríe). Tino estuvo muchos años allá dentro, mi hija era quien lo bañaba, quien lo alimentaba porque mi hija ama a los perros (madre de mujer privada de su libertad, comunicación personal, 4 de septiembre de 2023).

Es decir, incluso cuando las autoridades penitenciarias evidencian facilidades para acceder a los mínimos requerimientos para una vida digna, las mujeres enuncian su inconformidad respecto a las condiciones disciplinarias en las que viven; frases como “aquí te quitan la felicidad”, “No somos felices”, “No me gusta estar encerrada”, y “No puedes tener nada, porque cuando hacen cateo te quitan todo”, son expresiones que disipan la consideración de las autoridades y de las organizaciones para tratar de aminorar las consecuencias psicológicas y sociales que trae consigo el encierro.

Las revisiones de rutina, los cateos a las celdas donde se encuentran internadas las mujeres, además de los cacheos y filtros de ingreso al Cereso para las familias y acompañantes, se han convertido en una dimensión del castigo institucionalizado. Es lo que Howard Zehr enmarca en procesos de justicia penal y/o retributiva. A esta visión de justicia, anclada al castigo y a la transgresión a la normatividad, Howard Zehr la denomina justicia retributiva y/o justicia penal. Su contraparte es la justicia restaurativa, a la cual define como:

...un proceso dirigido a involucrar, dentro de lo posible, a todos los que tengan un interés en una ofensa particular, e identificar y atender colectivamente los daños, necesidades y obligaciones derivados de dicha ofensa, con el propósito de sanar y enmendar los daños de la mejor manera posible (Zehr, 2010, p. 45).

138

Esta propuesta centra su análisis en las necesidades de las víctimas y en la responsabilidad activa del ofensor en la reparación del daño. Además, plantea la participación de la comunidad en el proceso. Al respecto, González (2018) plantea que se necesita que la justicia propicie un encuentro que permita abordar los daños y el sentido de responsabilidad y la empatía de los agresores. “Cuando la parte ofensora asume la responsabilidad por los daños ocasionados, reflexiona sobre sus actos y repara el daño, se fomenta su integración en la comunidad” (p. 101).

Los autores mencionados coinciden en que la justicia restaurativa no es necesariamente un planteamiento alternativo al confinamiento, es un proceso que puede implementarse en paralelo a los procesos de privación de la libertad. En la medida que esto se aplique será menos necesario el encierro. La ONU, por su parte, coincide con esta visión en el *Manual sobre programas de justicia de la ONU* (2006) y señala que el aparato de justicia debe apoyar al ofensor a resarcir los daños ocasionados.

Howard Zehr (2010) recupera algunas técnicas que pueden ayudar a lograr los objetivos de la justicia restaurativa. Estas técnicas son las conferencias familiares, las conferencias víctima-ofensor y los círculos. Estas tres técnicas consisten en un encuentro entre las partes involucradas, donde tienen posibilidad de hablar y expresarse. De ellas debe resultar un acuerdo viable que el ofensor se compromete a cumplir.

Si bien es cierto que estas técnicas incluyen un encuentro con las víctimas, pueden orientar el quehacer del Trabajo Social en los Cereso. El meollo de estas técnicas está en la necesidad de que las personas en confinamiento puedan narrarse y asumirse como objetos de conocimiento. Desde el pensamiento de Mirada Fricker (2017), es hacer frente a la justicia epistémica, que es una forma de injusticia que se configura como una limitación de los sujetos para participar y comunicar formas de conocimiento. Se manifiesta en dos formas, la injusticia testimonial a la que se le atribuye el despojo de la credibilidad y la injusticia hermenéutica que es “cuando una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales” (Fricker, 2017, p. 18).

La justicia restaurativa implica asumir que los Cereso se configuran como espacios donde la injusticia epistémica alcanza su mayor grado de efectividad al atribuir prejuicios a quien transgrede la normatividad. Esto resulta en un déficit de credibilidad que se recrudece si eres mujer. Lucía Núñez (2021) ha señalado la dimensión de género en la ley penal al afirmar que está hecha desde y para los hombres propietarios.

La injusticia epistémica anclada en la justicia retributiva se despliega en un sinfín de prácticas en las instituciones de ejecución de penas, las personas privadas de su libertad y, en el caso específico de las mujeres, son consideradas objeto de la política institucional y quedan a merced de las organizaciones que realizan donaciones. Se les despoja de su capacidad de autodeterminación. A continuación, se presenta parte de un testimonio de la mamá de una mujer privada de la libertad en el Cereso femenil Mérida.

139

Aquí en el centro no te dejan convivir con otras familias, ese penal está regido por reglas de penales de Estados Unidos y con normas muy diferentes, otra cultura, ellos no son tan apegados. Nosotros no, como mexicanos estamos acostumbrados a la cercanía, al apapacho, al cotorreo —se ríe—, porque así es nuestra sociedad. Para ellos, que tú tengas más de cuatro prendas de ropa es mucho, pero para nosotros no es mucho porque aquí en Mérida hace muchísimo calor, te tienes que bañar y no tienes libertad de lavar tu ropa cuando quieras, tienes un día y una hora específica (madre de mujer privada de su libertad, comunicación personal, 4 de septiembre de 2023).

Con respecto a la certificación que menciona la mujer, es importante señalar que en el mes de junio de 2023, el Cereso femenil de Mérida obtuvo por segunda vez la acreditación de la Asociación de Correccionales de América (ACA), que incluye la supervisión en materia de seguridad, orden, salud, protección civil y derechos humanos. Los estándares de la evaluación ACA contienen 22 manuales para cada área de los Cereso.

Si bien es cierto que la institucionalidad plantea un compromiso con el mejoramiento de las condiciones de las personas internadas, el testimonio de

la madre de una PPL cobra relevancia si se considera que las certificaciones estandarizadas suponen la anulación de las necesidades específicas de las mujeres confinadas; necesidades que trascienden los indicadores que se pueden evaluar y que van desde la cultura, el clima de la entidad donde se inscribe el centro y las necesidades emocionales que trae consigo el confinamiento, tanto a las internas como a sus familias, y que las entidades institucionales trastocan, pero no atienden.

Como bien señala Hernández (2017) respecto a la certificación ACA, esto se trata de un proceso de modernización de los espacios carcelarios que interpone la seguridad antes que la reinserción social. Producto de un proyecto bilateral con Estados Unidos de combate a la delincuencia, este modelo, pese a que se implementan medidas de calidad en las instalaciones, siempre se imponen primero las medidas disciplinarias contra las reclusas. La autora narra que en un centro donde se ha implementado, la certificación ha resultado en el despojo de las pertenencias, de libros y otros objetos prohibidos en los reglamentos de esta certificación. “Estamos importando un modelo carcelario que ha sido ampliamente criticado por su deshumanización y racismo” (Hernández, 2017, p. 16).

Desde esta lógica, intervenir desde el Trabajo Social en la injusticia epistémica propia de la justicia retributiva, implica desplegar prácticas que doten de validez los testimonios y las experiencias de las mujeres privadas de su libertad. Estas acciones del Trabajo Social suponen un reconocimiento de esas experiencias y testimonios como objetos de autoconocimiento que conseguirán que las mujeres se conciban como capaces de nombrar su problema, su realidad y las formas de intervenir en ella, lo cual constituye una forma de materializar la justicia restaurativa.

Un elemento fundamental para entender estas imbricaciones que se superponen en la cotidianidad de las mujeres privadas de su libertad, es considerar primero que ninguna de estas categorías supone realidades determinadas. Para el caso de la justicia restaurativa, Zehr (2010) señala que no es que esta sea antagónica de la justicia retributiva, sino que es un continuo restaurativo, una especie de espectro donde cada una se sitúa en un extremo, a la izquierda la justicia penal y a la derecha la justicia restaurativa. Retomando este planteamiento, todas las prácticas desarrolladas en los Cereso se ubicarán en algún punto, algunas más hacia la izquierda, otras más a la derecha.

Desde esta lógica, la justicia se configura como un principio indeterminado, ninguna realidad es totalmente retributiva, ni ninguna totalmente restaurativa, ya que la cotidianidad, desplegada en prácticas, se va situando constantemente en este espectro.

La educación como práctica institucionalizada cuyo fin es la contribución para la reinserción social siempre se sitúa; esta educación no es ingenua, to-

das las prácticas educativas tienen una intención, ya sea por medio de una educación que no les permita narrarse, ni autodeterminarse o, al contrario, mediante la perspectiva de una educación restaurativa.

Esta visión de educación retributiva corresponde con la educación tradicional que se imparte en las escuelas. Para Ivan Illich (2013), esta educación escolarizada está centrada en la dependencia y en la certificación de los sujetos. Ante esto, propone una educación basada en el aprendizaje autónomo y descentralizado. Retomando esta idea y vinculándola con las ideas de Aída Hernández (2017), la educación en contextos de encierro debe asumir su papel como detonadora de la autodeterminación y la capacidad de agencia de las mujeres privadas de su libertad. “Su voz radicalmente crítica y nunca auto-complaciente, cuestiona el papel de domesticación que puede jugar el trabajo pedagógico y artístico sino va acompañado de una reflexión crítica del sistema penitenciario” (2017, p. 38).

Es decir, es necesaria una educación situada hacia la justicia retributiva que pueda desarrollarse en paralelo con la educación formal y no formal que se les imparte a las mujeres internas. Esto, considerando que la justicia restaurativa concibe como uno de sus ejes rectores la responsabilidad activa de los ofensores, responsabilidad que debe ser desplegada posteriormente a una reflexión en la que las personas señaladas como ofensoras puedan narrar su verdad. En este proceso, deben ser concebidas como sujetos con recursos y capacidad de enunciar su realidad, capacidad que sistemáticamente les ha sido despojada desde la política institucional.

Al respecto, una docente de educación básica del centro, procedente de una institución pública de educación para adultos, señala la importancia de no reproducir el castigo en su práctica educativa a partir del no juzgar ni señalar a sus alumnas.

La docente, quien se configura como una figura fundamental en la introducción de las reclusas en un espacio diferente a la cárcel, en la misma cárcel, narra su experiencia docente en estos espacios, la define como “agridulce”. Esta definición desconcierta cualquier expectativa y transciende cualquier categoría teórica premeditada para analizar su testimonio. Es ácida porque es testigo de las penurias en el encierro, pero es dulce por la esperanza que su profesión despliega, ya que supone la obtención de la libertad entre rejas.

Es una situación agridulce en el sentido de que muchas tienen la esperanza o la ilusión o motivación para ver a la educación como un medio para seguir adelante y para salir adelante [...] Pero, obviamente, también vives situaciones o circunstancias en las que ellas están alejadas de su familia, de sus amigos, de sus parejas, de sus hijos o hijas y que se sienten en esta condición desfavorable, o sea que el contacto no es cercano porque no la puedo abrazar cuando yo quiero [...] o sea puedo ver ambas partes y esta contraposición que la convierte en una situación agridulce pero también veo una

esperanza que surge en ellas cuando obtienen su certificado, cuando terminan, hay quienes decían: “Es que yo no creí lograrlo”, y cuando ya lo tienen es completamente diferente, les cambia la cara y por lo menos en un momento sienten de nuevo esa libertad (docente en Cereso Femenil de Mérida, comunicación personal, 30 de septiembre de 2023).

La noción de la certificación es completamente diferente a la propuesta por Illich, quien critica la educación escolarizada dirigida a la impresión de certificados. Sin embargo, cuando se intenta analizar la realidad desde quienes la viven y sienten, sin pretensión de usurparla, es posible dimensionar lo que significa la constatación de un proceso que para algunos se concibe lejano, como es el acceso a educación. En esta educación, aun devenida de lo institucional, debe emerger la necesidad imperante de la narración, incluso cuando los planes se preocupen por la certificación; ambas, la certificación institucional y la narración son compatibles si un proceso educativo las imbrica así.

Otro elemento que emerge del testimonio es la vinculación entre educación-certificación-libertad-agencia/autodeterminación, cuando señala que al momento de la certificación vuelven a ser libres. Esto deja entrever que la capacidad de agencia no es trastocada del todo en contextos de encierro. La punición no es un proceso que absorbe la capacidad de agencia y su emergencia depende de las prácticas narrativas.

Asimismo, la noción de la educación como una forma de reivindicación, de que la educación convierte buenos ciudadanos, se encuentra en el testimonio “quien se educa no delinque”. Esa percepción está presente en el imaginario social y las mujeres que se suman a las actividades educativas, aun cuando la motivación que subyace a su participación descansa en motivos conductuales como la obtención de beneficios —así lo señaló una de las mujeres privadas de su libertad en un corto encuentro conversacional— dentro de prisión.

Puedo sentir la esperanza que la educación pueda traerles, como el cambio que sienten estas personas atravesando toda esta parte de la educación y sí lo repetiría, es muy satisfactorio cuando algún alumno se certifica, es doblemente satisfactorio. Al menos para mí, que lo haga una persona en privación de su libertad, porque va a ser un recurso que va a tener para no regresar, si bien es mi área de trabajo sería inmensamente feliz no volviéndolas a ver ahí, entonces, como les decía, es agridulce (docente en Cereso femenil de Mérida, comunicación personal, 30 de septiembre de 2023).

Si bien se ha legitimado la escolarizada como la única institución de educación, en realidad esta es un proceso facilitado por diversas instituciones, formalmente constituidas y no formales. En el Cereso femenil de Mérida las mujeres tienen acceso a otros procesos educativos facilitados por otras organizaciones, entre ellas, organizaciones de carácter religioso y otras de la sociedad civil, como cautiv@ yoga, que imparte clases de yoga en diversos centros del país.

La maestra que imparte clases de yoga narra que la finalidad de la actividad, y en lo que radica su importancia, es en el autoreconocimiento, menciona que su participación ha logrado que las mujeres regulen algunos padecimientos y algunas condiciones físicas, como dolores de cabeza, por medio de la respiración. Asimismo, favorece el reconocimiento de las emociones, su identificación y el encuentro con las emociones catalogadas como negativas.

Un elemento importante de su testimonio es la vinculación que hace de la actividad que coordina con los procesos de autoculpabilidad y estigmatización de las personas en prisión y que se traduce en la etiqueta de delincuente. El yoga puede contribuir a que las personas no se asuman como el delito que cometieron o desde las injusticias que las enmarcan.

Y, desde el tapete tratamos de trabajar esa parte de ¿qué son las delincuentes? [...] ¿qué puedo hacer desde mi lugar? [...] Entonces, por lo menos con nosotras, tratamos de eliminar que ellas mismas se consideran eso, porque una cosa es que la otra persona te esté diciendo que eres una delincuente y otra que tú te sigas poniendo esa etiqueta, esa es tu decisión, la otra persona a la mejor no tiene de otra porque eso es lo que le metieron en la cabecita, pero tú sí tienes la decisión de ponerte la playera de [...] Hay otra cosa, reconocerse como la persona que somos, o sea no soy el delito. Siento que hemos hecho un buen trabajo, que desde ahorita se quiten esa etiqueta porque pues en algún momento van a salir y la sociedad a lo mejor las va a ver así, pero si ellas ya no se definen como eso ya es un gran avance para ellas (docente en Cereso femenil de Mérida, comunicación personal, 18 de octubre de 2023).

143

Nuevamente, es posible entrever la vinculación entre la justicia retributiva/castigo/etiqueta vs. justicia restaurativa/educación/autodeterminación. Independientemente de los fines filosóficos y pedagógicos que el yoga procura, el testimonio es valioso porque representa la importancia de la agencia de las mujeres como fin de la reinserción incluso cuando la política institucional y el pensamiento colectivo les despojen de esa capacidad, esta se enraíza y se consolida por medio de estas prácticas de narración y de introspección.

Si bien es cierto que Zehr (2010) señala que estos programas no son restaurativos en sí, reconoce que sí juegan un rol dentro de un programa restaurativo, también es fundamental señalar que la justicia siempre está en cada práctica desarrollada en los centros de reinserción, es omnipresente en la cotidianidad. Por tanto, estas prácticas despliegan una noción de lo justo e intervienen en la construcción de un sistema de ejecución de penas más humano. Por tanto, es fundamental develar esta noción en esas prácticas, deconstruirla, reconfigurarla teniendo como eje la justicia restaurativa, la narración y la autodeterminación.

Por otro lado, es fundamental señalar que la crítica a las autoridades penitenciarias y a todo lo que el dispositivo de poder representa en esta investigación, no se dirige propiamente a las personas que detentan la investidura de

los cargos institucionales. Estas personas tienen la posibilidad de que su práctica resulte en una mediación entre las políticas dictadas desde arriba pero siempre teniendo en cuenta las necesidades y violencias de los de abajo. Están en medio, su labor es mediar.

Por último, para cerrar el argumento presentado en este artículo y la necesidad imperante de que el Trabajo Social contribuya a los diálogos y capacitaciones en materia de justicia restaurativa desplegada en los departamentos institucionales y en su trato con los otros y otras, resulta importante considerar esta propuesta de vincular y pretender argumentar que la justicia está en la educación, específicamente penitenciaria; como una grieta que desplace al sistema dominante desde sus fisuras. Es decir, esta vinculación pretende ser realista, los proyectos no solucionarán los problemas que enfrenta el sistema de justicia de nuestro país.

Los proyectos se configuran como pequeñas acciones, como una metáfora utilizada por Walsh (2017), como grietas; estas grietas, materializadas en proyectos que supongan otras formas de vivir, de pensar, de ser, de sentir; formas colectivas de actuar, participar y organizarse que transgredan la lógica del capital y del desarrollo que no son intervención en lo social. “Son estas ‘pedagogizaciones’ y agrietamientos que dan sustento y andanza a las esperanzas pequeñas, esperanzas que cuando empiezan a hablarse, aliarse y tejerse entre ellas, se hacen más fuertes y más imparables en su alentar, crecer y caminar” (Walsh, 2017, p. 38).

144

Conclusiones

La justicia restaurativa siempre está operando en las prácticas de quienes, en paralelo a las políticas punitivas, construyen acciones para que las mujeres internadas puedan mantener y demostrar su capacidad de agencia. Estas encamadas por las familias de las internas, por quienes realizan acciones educativas y por las propias internas.

Existe una correspondencia entre la educación y la autodeterminación, así como entre la política institucional y el castigo, lo cual prevalece en los testimonios de las familias y las medidas disciplinares que narran como parte de la imposición de medidas punitivas que constantemente se inscriben en la cotidianidad de los centros de reinserción.

La disciplina de Trabajo Social, por medio de la capacitación en materia de justicia restaurativa y la inclusión de las familias en programas educativos, puede inclinar la realidad penitenciaria hacia una justificada mediación entre las necesidades institucionales y las necesidades de las internas y sus acompañantes.

Referencias bibliográficas

Borda, F. (1986). *Conocimiento y poder popular: lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*, México, Siglo xxi, en <http://www.psico-social.net/historico/index.php?option=com_docman&view=download&alias=243-conocimiento-y-poder-popular&category_slug=herramientas-investigacion-accion-participante&Itemid=100225>.

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*, Barcelona, Herder, en <<https://www.docdroid.net/3UpN5MD/miranda-fricker-injusticia-epistemica-herder-2017-2007-pdf#page=3>>.

Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.

González, M. (2019). “Justicia restaurativa: una mirada a las necesidades de la víctima, la parte ofensora y la comunidad”, *Ciencia Jurídica*, núm. 15, en <<https://www.cienciajuridica.ugto.mx/index.php/CJ/article/view/300/341>>.

Hernández, R.A. (2017). *Resistencia penitenciarias investigación activista en espacios de reclusión*, país, Colectiva Editorial Hermanas a la Sombra, en <<http://www.rosalvaaidahernandez.com/wp-content/uploads/2016/08/RESISTENCIAS-PENITENCIARIAS-Intro-y-Cap-Hernandez-Castillo.pdf>>.

Ilich, I. (2013). *La sociedad desescolarizada*, México, El Rebozo-Palapa.

Nuñez, L. (2021). *El género en la ley penal: crítica feminista a la ilusión punitiva*, México, UNAM, Centro de Investigaciones y Estudios de Género, en <<https://cieg.unam.mx/docs/publicaciones/archivos/209.pdf>>.

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2006). *Manual sobre programas de justicia restaurativa. Serie de manuales sobre justicia penal*, en <https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Manual_sobre_programas_de_justicia_restaurativa.pdf>.

Walsh, C. (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*, t. II, país, Abya-Yala, en <<http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/385.pdf>>.

Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*, EUA, Goodbooks, en <https://icbf.gob.co/sites/el_pequeno_libro_de_las_justicia_restaurativa.pdf>.

La maternidad en un contexto liminal como es el Cereso Femenil de Mérida, Yucatán: una mirada desde distintas perspectivas

*Mariana Yuraí Vázquez Ramírez**
*Laura Hernández Ruiz***

Resumen

El objetivo de este artículo es explorar la maternidad en el contexto del Centro de Readaptación Social Femenil (Ceresofe) de Mérida, Yucatán. La maternidad, una experiencia variable según las circunstancias personales, sociales y culturales, resulta especialmente compleja para las mujeres privadas de la libertad. En este contexto de encarcelamiento, surgen retos y dificultades únicos. A partir de entrevistas con familiares, amigos y personal externo del Ceresofe, el artículo busca capturar cómo se percibe y experimenta la maternidad en esta situación. Proporcionado una visión más clara de la experiencia de las mujeres privadas de libertad y de los desafíos que enfrentan las personas cercanas a ellas, quienes comparten el castigo social asociado al encarcelamiento. Respecto al concepto de “liminalidad” aplicado a la situación de las mujeres privadas de libertad en el Ceresofe, es esencial revelar cómo la liminalidad se presenta no solo como un estado de transición o ambigüedad que se manifiesta en este contexto.

* Maestra y egresada del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <yuraívrn@gmail.com>.

** Doctora en Antropología y tutora del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <laheru@hotmail.com>.

Palabras clave: maternidad en encarcelamiento, representaciones sociales, liminalidad, Ley de Ejecución Penal de México, narrativa de los familiares.

Introducción

El Centro de Readaptación Social Femenil de Mérida, Yucatán (Ceresofe), es una institución que alberga 23 mujeres privadas de la libertad y sentenciadas en el estado. Este artículo se basa en las narrativas a partir de entrevistas semiestructuradas a familiares y personas que las acompañan, con el objetivo de explorar, a partir de sus percepciones y experiencias, las dificultades de la maternidad. El análisis cualitativo se centró en la representación social de la maternidad en encarcelamiento haciendo énfasis en la tensión entre ser madre dentro y fuera del centro de readaptación, la Ley de Ejecución Penal mexicana, el estigma y la liminalidad en la cárcel, convergiendo estos elementos como una serie de desafíos para las mujeres privadas de la libertad y sus familias.

La representación social se refiere a la forma en que los grupos sociales construyen su realidad. En el caso del encarcelamiento, esta puede influir en la forma en que se percibe a las mujeres privadas de la libertad y a sus familias. Las representaciones sociales negativas que se construyen sobre el encarcelamiento y la maternidad pueden contribuir a la estigmatización de las mujeres en encierro y sus familiares.

En México, no existe una política nacional específica para la atención de la maternidad en situación carcelaria. Sin embargo, la Ley de Ejecución Penal establece que las mujeres privadas de la libertad tienen derecho a mantener contacto con sus hijos y a recibir visitas, así como una serie de elementos que buscan proteger el interés superior del infante. Luego, las mujeres y sus necesidades pasan a un segundo plano que no se ha visibilizado. Un ejemplo de ello es que solo se considera a las infancias dentro de la ley, mientras la maternidad queda de lado, sin reconocer que fuera de la cárcel hay madres que tienen hijas privadas de libertad y mujeres en encierro que tienen hijos e hijas mayores de edad y que las necesidades son diferentes.

La maternidad en encarcelamiento es una experiencia compleja que puede tener un impacto significativo en la vida de las mujeres que son madres y en sus hijos e hijas, sean estas las que están privadas de libertad o no. Las mujeres en situación carcelaria pueden experimentar sentimientos de culpa, ansiedad y estrés por la separación de sus hijos o familiares. Además, pueden tener dificultades para acceder a servicios de apoyo.

La situación de las mujeres nos recuerda la liminalidad, concepto antropológico que se refiere a un estado de transición entre dos sitios o etapas. En el caso del encarcelamiento, la liminalidad puede entenderse como un estado de desarraigo y ruptura con la vida anterior, antes de ser privadas de libertad,

manteniéndose en un estado de ambigüedad para ellas y para sus familias, recibiendo un castigo legal no solo la persona que ha delinquido, sino también su familia. Las madres que tienen una hija encarcelada y las privadas de su libertad, deben hacer una pausa a su maternidad y adaptarse a un nuevo entorno social que significa un Ceresofe. Este representa la incertidumbre del futuro y el reto de la reinserción social.

Desarrollo

Ruta metodológica

La ruta metodológica consta de técnicas de corte cualitativo: etnografía y entrevistas semiestructuradas. La primera permitió conocer el Ceresofe de Mérida, Yucatán, como contexto donde se construyen y se reproducen las representaciones sociales de la maternidad. Esta contextualización se dio a partir de un trabajo etnográfico que posibilitó conocer parte del espacio físico, algunas de las actividades de las mujeres privadas de la libertad y las relaciones que existen dentro y fuera del sistema carcelario. Antes de llevar a cabo la segunda estrategia metodológica, y como parte de la etnografía, se llevaron a cabo actividades con el fin de establecer un ambiente de confianza, todo esto relacionado con las tareas que mantienen en clases. Es el caso de actividades de autoconcepto y autoestima —temas propuestos por las autoridades penitenciarias—, el abordaje es importante para la institución, ya que están incluidos en la agenda temática de las reclusas, ya que abona a su comportamiento social dentro y fuera de reclusión.

Posteriormente, como ya se mencionó, se realizaron cinco entrevistas semiestructuradas a familiares, amigos de las mujeres privadas de libertad y docentes del Ceresofe. Esto debido a que ya no se permitió el acceso con las mujeres internas, por lo que esta técnica se llevó a cabo como un muestreo por conveniencia, las personas más próximas a ellas que voluntariamente quisieron participar en la investigación.

La metodología que se utilizará para la recolección de representaciones sociales (RS) es fundamental para dar cuenta de las mismas y su análisis. Propongo, como metodología para mi estudio, una investigación cualitativa, por medio de entrevistas. Considero que mi investigación es subjetiva, el paradigma de investigación es interpretativo, desde donde se puedan develar y analizar críticamente el discurso de las representaciones sociales.

Existen diversas formas o líneas para realizar la investigación de RS y hacer una recolección. Estas líneas se han organizado como escuelas de la teoría de las representaciones sociales y cada una propone elementos diferentes para que estas sean abordadas y develadas.

El enfoque procesual es una manera de aproximarse a la teoría de las RS y se centra en el proceso de lo constituyente del pensamiento, por eso su nombre de procesual. Este privilegia al análisis de lo social, de lo cultural y de las interacciones sociales.

Para Araya (2002), el procesamiento para este enfoque es recopilar material discursivo producido de forma espontánea, o bien inducido por medio de entrevistas o cuestionarios. Los cuales serán analizados y proporcionarán indicadores que permitirán la reconstrucción del contenido de la representación social.

En ese sentido, es importante llevar a cabo técnicas como los relatos de vida, las entrevistas, el análisis y uso de materiales como imágenes, artículos periodísticos, que permitan generar discursos que posteriormente sean analizados para hacer la construcción de una representación social, ya que el énfasis de esto radicaría en el proceso social para su elaboración. Pues el sujeto —en este caso las mujeres privadas de la libertad— sería el productor de sus sentidos, de los significados, producciones simbólicas por medio del lenguaje, para explicar el mundo en el que vive, aludiendo así al conocimiento común.

Para el método de enfoque procesual, la propuesta es utilizar técnicas que me permitan aproximarme a las representaciones sociales de las mujeres privadas de su libertad, y así obtener narrativas a las cuales aplicar el análisis del discurso y podamos conocer más aspectos de las mujeres. El principal objetivo del diálogo o de la narrativa es ser la materia prima que ayude a emerger el problema sentido desde las y con las mujeres en torno a su maternidad. A partir de sus respuestas a las entrevistas, se formarán microrrelatos que se puedan seguir cuestionando y ayudarán a comprender cómo se han construido las representaciones sociales en torno a la maternidad dentro del Ceresofe.

Las entrevistas semiestructuradas, teniendo varias posibilidades de preguntas, permiten a su vez cuestionar los microrrelatos que se van construyendo para conocer más a profundidad, así como también a trabajar con lo ya narrado, lo sentido y lo vivido “tienen como objetivo principal describir y comprender algunas de las formas y significaciones culturales” (Vela, 2015, p. 74).

El Ceresofe de Mérida, Yucatán

Es un lugar ubicado en el sur de Mérida, en la colonia San José Tecoh. Alberga a 23 internas que ya han recibido sentencia formal. Ellas fueron trasladadas, del Cereso varonil al nuevo centro donde solo estarán mujeres.

Desde la entrada se puede observar que dichos espacios están limpios, con la estructura y pintura en buen estado; tanto el mobiliario como las instalaciones se ven cuidados. Esto incluye la entrada, la recepción y los lugares donde se realizan los filtros de entrada a los agentes externos. Sin embargo, se pue-

de cuestionar si esto tiene que ver con que es el espacio menos frecuentado por las internas y más por los visitantes.

¡Según el periódico *Por Esto!* (Rico, 2021) Yucatán es una de las entidades sin sobre población en sus Centros de Reinserción. El Ceresofe de Mérida tiene capacidad para 150 reclusas y por ahora hay 23 con sentencia formal. Se desconoce las edades de todas las mujeres, pues esta información no fue aportada por las autoridades penitenciarias y tampoco se trabajó con todas, de manera simultánea, para conocer este dato.

Hay un espacio para recibir visitas, es una sala techada con cuatro mesas metálicas en las que caben cerca de seis personas, ventiladores de techo, un patio al aire libre con una lona para evitar el sol, mesas de plástico y baños. Los familiares o personas que visitan a las internas pueden convivir con ellas solamente en estos lugares; a excepción de los infantes, para los niños y las niñas que visitan el centro hay un área destinada para ellos, si así lo quieren. Se trata de una estancia infantil, ubicada en la misma zona de visitas; es un sitio que cuenta con juguetes y murales muy coloridos. Es en esa área donde las mujeres reclusas pueden convivir con ellos. Las mujeres han comentado que ahí pueden recibir a sus hijos, sobrinos o nietos.

Las visitas se realizan los jueves y domingo. Esos días, las mujeres no tienen programadas otras actividades, como asistir a clases o talleres, para que no se crucen sus horarios de visita con sus labores; estas visitas se realizan en un horario de 9:00 am a 4:00 pm. El tiempo destinado a las visitas es de cinco horas como máximo. Según la Ley Nacional de Ejecución Penal, las mujeres privadas de su libertad tienen el derecho de decidir quién puede visitarlas o no y autorizar dichas visitas.

La representación social

Para la pesquisa se toma esta teoría, ya que es una forma de cognición social que permite organizar e interpretar la realidad social en función del significado desarrollado en esquemas simbólicos, emocionales y cognitivos. Es un proceso que va del individuo al grupo, a medida que se va formando mediante las experiencias de vida. “El origen y valor de estas formas de conocimiento expresan que los juicios y explicaciones cotidianas surgen a partir del conjunto de interrelaciones normativas que median el pensamiento, práctica y demás experiencias de la vida diaria” (Wolfgang *et al.*, 2011).

Las representaciones sociales se construyen a partir de la comunicación y el lenguaje que dan sentido a la vida cotidiana, “este sujeto epistémico conforma su representación a partir del pensamiento cotidiano, el cual comprende ideas y creencias que están profundamente ligadas con la vida de una persona y comunidad” (*ibid.*). Estas se forman a partir de la interacción entre los indi-

viduos y su entorno social. Son el resultado de un proceso de elaboración cognitiva mediante el cual las personas se apropián de la realidad y la interpretan de acuerdo con sus propias experiencias y creencias.

Las representaciones sociales se analizan desde tres dimensiones: la información, el campo de la representación y la actitud. La primera, la información, en la cual se organizan los conocimientos con los que cuenta un grupo respecto a su acontecimiento. En esta dimensión se suele carecer de fundamentos y soportes argumentativos, lo que provoca que se elaboren estereotipos, una parte de la representación. El estereotipo, se entiende como:

Ciertas generalizaciones a los que llegan los individuos. En gran medida tiene su origen en, o son un ejemplo de, un proceso cognoscitivo general de la categorización. La función principal de este proceso es la de simplificar o sistematizar, para lograr la adaptación cognoscitiva o de la conducta, la abundancia o la complejidad de la información recibida del medio (Tajfel, 1984, p. 173).

Lo que puede diferenciar al estereotipo de una simple categorización es que el primero es “una creencia exagerada asociada a una categoría. Su función es justificar (racionalizar) nuestra conducta en relación a esa categoría” (Allport, 1954, p. 191., en Tajfel, 1984, p. 175). Lo que implica que se debe realizar una categorización y después otorgarle un valor para que este de como resultado la exageración, lo que provocaría que el estereotipo se convierta no solo en aspecto categorizador, sino además en un elemento diferenciador dotado de valor. Los estereotipos se emiten a partir de juicios, de pertenencia a un grupo, así como de estímulos.

Por otra parte, en la segunda dimensión, está el campo de la representación, la cual se encarga de organizar todo aquello que se cree y cómo se interpreta en una representación social, a partir de la construcción del conjunto de imágenes, valores, vivencias, opiniones y creencias.

Por último, la tercera dimensión de la representación es la actitud, se concentra en la conducta de las personas y muestra un aspecto más afectivo de una representación, se asocia principalmente a las reacciones emocionales. Además, está compuesta de connotaciones que adquieren un valor y significado que ha sido consensuado colectivamente y puede ser positivo o negativo. “Consiste en una estructura particular de la orientación en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción. Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación” (Araya, 2002, p. 39).

Examinar estas dimensiones es importante porque nos permite comprender cómo se forman las representaciones sociales de ciertos grupos, a partir del valor otorgado a ciertas características o categorías. Sin embargo, para comprender las dificultades que enfrentan las madres encarceladas, no debe-

mos caer en estereotipos, pues cuando eso sucede la situación se agrava, ya que a partir de ellos puede aparecer el estigma, otro elemento que conforma a las representaciones sociales y que funge como una forma de categorización.

Ya lleva 15, pero ha sido muy difícil en muchos aspectos, en lo emocional, en lo físico, porque pues empiezas a una edad y los años pasan y todas esas emociones que se viven. Toda la carga es a nosotros como familia, de que comete el delito, hay una estigmatización. Como familiar recibes un castigo también, no hay apoyo. Segregan y te alejan, porque ese es tu castigo y te lo mereces, tú vives encerrado también (madre, comunicación personal, 2023).

El estereotipo puede tener una carga despectiva, desacreditadora o negativa, es entonces cuando se convierte en un estigma. “El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador” (Goffman, 2006, p. 13), siendo así la parte fundamental de la representación, lo que provoca al estigmatizado sentimiento de inferioridad, culpa o vergüenza por poseer un atributo negativo.

Lo jurídico

Debido a que las reclusas son un grupo vulnerable, es necesario prever medidas que tengan en cuenta las cuestiones de género para garantizar un tratamiento adecuado. En consecuencia, el 21 de diciembre de 2010, la Asamblea General de las Naciones Unidas emitió 70 recomendaciones para mejorar la situación de las mujeres en prisión. Se conocen como Reglas de Bangkok (2011). Esta disposición tiene como objetivo proteger a las mujeres en espera de juicio o sentencia, a las mujeres detenidas y a los hijos e hijas de mujeres en prisión.

153

Para 2016, en México, se aprobó la Ley Nacional de Ejecución Penal donde se regula la vida de todos los centros penitenciarios del país y se pone sobre la mesa la situación de las mujeres privadas de la libertad y de los sus hijos e hijas menores de edad, así como la edad máxima de permanencia en dichos espacios, estableciendo que sea hasta los tres años. Se busca que los niños y niñas tengan espacios libres de violencia, asegurar que su hija o hijo reciba educación inicial y tenga acceso a participar en actividades recreativas y lúdicas hasta los tres años de edad. También dispone que las visitas a las mujeres dentro del Centro Penitenciario, en las cuales participen niños niñas y adolescentes, se llevarán a cabo en un entorno propicio y en libertad de contacto entre las madres e hijos/hijas.

Tenemos un caso en dónde la madre se encuentra privada de su libertad y su hijo lo tiene la Prodemefa, un organismo jurídico y tutelar del interés público, dependiente del

“DIF-Yucatán”, sus visitas aquí (al centro) son vigiladas por nosotros y por la Prodeme-fa (Directora del Ceresofe, comunicación personal, 2023).

En ese sentido, se puede decir que, debido al interés superior del infante, se ha tenido que poner a disposición del DIF al menor y las visitas para con su madre han de ser vigiladas y controladas por las autoridades correspondientes.

Maternidad y maternaje

La maternidad es un fenómeno complejo que se ha visto desde muchas perspectivas diferentes a lo largo de la historia. En el ámbito feminista, la antropóloga mexicana Marcela Lagarde ha desarrollado un enfoque que enfatiza las dimensiones socioculturales de la maternidad. De acuerdo con el planteamiento de Lagarde:

La maternidad es el conjunto de hechos de la reproducción social y cultural, por medio del cual las mujeres crean y cuidan, generan y revitalizan, de manera personal, directa y permanente durante toda la vida, a los otros, en su sobrevivencia cotidiana y en la muerte. La maternidad es un complejo fenómeno sociocultural que se caracteriza porque la mujer realiza algunos procesos de la reproducción social. El conjunto de relaciones, de acciones, de hechos, de experiencias de la maternidad que realizan y tienen las mujeres, son definitorios de la feminidad (Lagarde, 2005, p. 248).

154

La información

Es una de las partes que conforma una representación, la cual contiene la organización de los conocimientos. Esta se construye por estereotipos, los cuales pueden carecer de veracidad, pues es la primera fase de la representación. Categorizar información permite llevar a cabo un conocimiento con mayor estructura, se basa en el juicio y en los estímulos sociales, sin embargo, estos estereotipos, al ser negativos, pueden encaminarse al estigma.

Para la maestra de yoga del Ceresofe, es significativo que las mujeres trabajen con ese estigma que han tomado y busquen transformarlo:

Y desde el tapete tratamos de trabajar esa parte de ¿Qué son las delincuentes? [...] ya es suficiente con el hecho de estar acá, entonces sí hemos tratado de que por lo menos no se autodefinan como eso. Hay otra cosa, reconocerse como la persona que somos, o sea no soy el delito (maestra de yoga del Ceresofe, comunicación personal, 2023).

Cuando la maestra se cuestiona ¿Qué son las delincuentes?, se refiere a que esta etiqueta, utilizada en muchas ocasiones para referirse a las mujeres recluidas, hace que ellas mismas se consideren de esa manera, aun sin que a veces,

hayan cometido el delito por el que se les sentenció. Esta etiqueta o estigma de delincuentes forma parte del castigo social que la sociedad les impone. Para la maestra, es importante que las mujeres no solo se puedan mirar desde el lugar de delincuentes, sino como mujeres con otras dimensiones, más allá de ser mujeres que han delinquido.

En este caso, para la sociedad, es común usar el término “delincuente” para las personas que ha sido señaladas como culpables de un delito o como transgresoras, recibiendo con ello atributos negativos ellas y quienes la rodean. “También esa parte uno la vive, no solo ella se queda sin amigos o sin amigas, uno también, de igual manera te cobran el boleto” (Mamá de una mujer privada de libertad, comunicación personal, 2023). Por ello surge un rechazo y estigma, esto provoca que las familias reciban un trato desfavorable de la sociedad; quizás, esto puede propiciar el abandono hacia las mujeres encarceladas.

Yo conocí a una persona que tenía varios hijos y se quedaron con su mamá, venían de un pueblo y traía a todos los chiquitos para ver a su mamá, ¿quién piensa en esas familias? ¿quién ayuda? Nadie. A lo mejor la señora también es estigmatizada porque tiene una hija en la cárcel (mamá de una mujer privada de libertad, comunicación personal, 2023).

Por otra parte, para la maestra de educación básica que trabaja con las mujeres reclusas del Ceresofe, es importante que no se realice un estereotipo de las mujeres que están dentro del centro argumentando que, al ser juzgadas por las autoridades correspondientes, ya han recibido un castigo, por lo que ninguna persona debe estigmatizarlas y menos los profesionales, como los docentes.

155

En primera, que en estos espacios ya están recibiendo un castigo por parte de la sociedad, por algo que ellas cometieron, y profesionalizar a las personas que trabajan en él nos ayuda a quitarnos los estereotipos y a quitarnos esa parte de juzgar, porque ellas ya están recibiendo un castigo. Entonces, ¿por qué tendría yo que castigarlas de más?, o sea, ya tienen su castigo, ya fueron juzgadas, ya recibieron un juicio, ya tienen su sentencia, yo no tengo porque emitirles otro juicio e imponerles otro castigo. Entonces el profesionalizar el trabajo con estas personas nos ayuda a no juzgar. Considero que es suficiente castigo estar privado de todo lo que está en el exterior para como todavía yo tratarte mal (maestra de educación básica del Ceresofe, comunicación personal, 2023).

Al no otorgarles estereotipos negativos a las mujeres en prisión, tampoco se los otorga en su dimensión madre, pues en su dimensión mujer reclusa no tiene connotaciones que influyan en su maternidad. Sin embargo, la representación social que tienen de sí mismas, las mujeres privadas de la libertad, está cargada de estereotipos y estigmas que la sociedad les ha atribuido o que ellas

asocian a su condición. Por lo que lo negativo no solo viene del exterior, sino que ellas mismas lo asumen.

El campo de la representación

En esta dimensión, se anclan las opiniones, las imágenes, las experiencias y las vivencias de una RS, es decir, responde a la pregunta ¿Qué es la maternidad y el maternaje? La cual forma parte de la construcción de la representación.

La representación social de la maternidad es un conjunto de ideas, creencias y valores que la sociedad tiene sobre la maternidad. Estas representaciones están influenciadas por factores culturales, históricos, religiosos y sociales, los cuales son elementos que pueden ser aprendidos. La maternidad es un complejo fenómeno sociocultural que se caracteriza porque la mujer realiza algunos procesos de la reproducción social. El conjunto de relaciones, de acciones, de hechos, de experiencias de la maternidad que realizan y tienen las mujeres, son definitorios de la feminidad (Lagarde, 2005, p. 248).

La maestra de educación básica del Ceresofe, menciona que la concepción de la maternidad es aprendida de un esquema patriarcal, es posible que este sistema perpetúe la representación de esta acción basada en el amor, convirtiéndose en un acto de deber por obligación. Las madres se pueden ver como víctimas de un sistema que las orilla a un deber ser.

156

Es que hay educación formal e informal, no necesariamente tiene que ser cuestión de la maternidad, sino que tu contexto, tu cultura, todo te enseña, no hay cosa que no te enseñe, pero sí creo que la concepción que se tiene de la maternidad es aprendida y vienen de un esquema patriarcal que ha sometido obviamente a las mujeres a determinadas conductas (maestra de educación básica del Ceresofe, comunicación personal, 2023).

Esta educación proviene desde el contexto y la cultura, factores importantes para determinar cómo se concibe la maternidad. En el caso de la madre de una de las reclusas, ella menciona que la sociedad mexicana tiene su particularidad cultural para concebir la maternidad, asociándola con creencias en acciones como el “apapacho”, el cual para los mexicanos es una forma especial de demostrar cariño o amor, también se asocia con el “cotorreo”, que se refiere a diversión, pláticas amenas, bromas y risas.

Aquí en el centro no te dejan convivir con otras familias, ese penal está regido por reglas de penales de Estados Unidos y con normas muy diferentes, otra cultura, ellos no son tan apagados. Nosotros no, como mexicanos estamos acostumbrados a la cercanía, al “apapacho”, al “cotorreo” —se ríe—, porque así es nuestra sociedad (madre de una mujer privada de libertad, comunicación personal, 2023).

Para la madre de la reclusa, es importante cómo interviene la cultura en su concepción de la maternidad:

Tú sabes que no eres responsable, pero de alguna manera por la educación que recibes por generaciones, por nuestra cultura, los papás nos sentimos responsables de nuestros hijos, no somos como otras culturas que, al cumplir la mayoría de edad, dices “que Dios te bendiga” y cada quien vive su vida, lo que hagas es tu responsabilidad, pero no es el caso (madre de una mujer privada de libertad, comunicación personal, 2023).

En la cultura mexicana, las madres se han de sentir con una responsabilidad sobre sus hijos, aun después de la mayoría de edad de estos; es importante reconocer esto, pues como se ha mencionado antes, la Ley de Ejecución Penal mexicana no toma en cuenta estos elementos cuando se aborda el tema de maternidad.

Lagarde sostiene que, por amor, las mujeres disponen su vida para los otros:

El amor de la mujer es otorgado en exclusiva a los miembros del grupo doméstico; si este se reduce, se reducen las posibilidades amorosas de las mujeres. La mujer no es solo monógama sino monoamorosa y debe ser monomadre. Para la mujer, amor es renuncia y entrega, tiene el significado casi exclusivo de ser-de-otros; para el hombre, por el contrario, es posesión y uso de otros (otras) (Lagarde, 2005, p. 161).

157

Es entonces que la maternidad se representa como una experiencia que se asocia con el amor, el cuidado, la protección, la felicidad y con roles y responsabilidades. Se espera que sean cariñosas, protectoras, comprensivas, incondicionales y pacientes. Una serie de atributos positivos, basados en estereotipos que dotan de bondad a las mujeres; las que se espera sean responsables de la educación de los hijos.

Asimismo, distingue entre maternidad y maternaje. La primera es la concepción, el parto y la crianza de un hijo o hija. La segunda, por su parte, es el conjunto de prácticas, valores y discursos que se asocian a ella. En el caso de maternaje, las narrativas han señalado que una de las reclusas ha adoptado a un perrito dentro del Ceresofe.

Pero Tino, claro que extraña el lugar, porque esa era su casa y ya no lo dejan entrar, porque era su casa, pero Tino es más listo, él ya salió de la cárcel —ríe. Tino estuvo muchos años allá dentro, mi hija era quien lo bañaba, quien lo alimentaba, porque mi hija ama a los perros (madre de una mujer privada de su libertad, comunicación personal, 2023).

El maternaje implica las mismas acciones que son asociadas a la maternidad, la construcción es la misma, puesto que el maternaje es la forma en la que, como mujeres, se nos socializa, hemos de tener estas cualidades para poder cuidar

y amar a otros, servirles y ser entregadas. Entonces, esto sucede con Tino, el perrito del Ceresofe, incluso la mujer privada de su libertad lo ha concebido como un “hijo” ya que le expresa a su padre que es su nieto.

Y ahora también tengo a Tino. “¿Conocieron a Tino?” [nos pregunta], se supone que solo lo iba a tener unos días porque le iban a hacer una cirugía, pero ya me lo enjaretaron y vive conmigo y mi hija me dice “pues es tu nieto” (padre de una mujer privada de su libertad, comunicación personal, 2023).

Ya que las mujeres han sido socializadas y educadas para ser madres, o para maternar, es importante tomar en cuenta que esto se asocia a su género, como una acción del deber ser como mujer y que es el destino de muchas.

En el mundo patriarcal se especializa a las mujeres en la maternidad, en la reproducción de la sociedad (los sujetos, las identidades, las relaciones, las instituciones) y de la cultura (la lengua, las concepciones del mundo y de la vida, las normas, las mentalidades, el pensamiento simbólico, los afectos y el poder) (Lagarde, 2005, p. 365).

Y sigue siendo el canon de la vida y del éxito o realización de las mujeres, pues han de ser eso que su sociedad exige, ya sea maternando biológicamente o maternando a otros. Es así que, a pesar de que una de las mujeres ha maternado a un ser como lo es el perro, se espera de ella que logre tener “su propia familia”, lo que implica es que pueda tener hijos biológicos y pueda hacer su vida “normal”, pues la normalidad para muchas personas es eso, ser madre. Además, existe una presión por el tiempo en el que se ha de ser madre.

Más que nada yo espero que ella haga su propia familia, que el día de mañana ella pueda tener sus hijos, tener una vida normal. Porque, digo yo, ya está en edad o no sé si ya se le pasó —ríe—, no sé, pero creo que es importante que haga una familia (madre de una mujer privada de su libertad, comunicación personal, 2023).

En el caso de La Ley de Ejecución Penal, lo que marca las pautas y acciones que se deben llevar a cabo es el reglamento por el que se rigen todos los penales del país. En México, no existe una política nacional específica para la atención de la maternidad en situación carcelaria. Sin embargo, la Ley de Ejecución Penal establece que las mujeres privadas de la libertad tienen derecho a mantener contacto con sus hijos y a recibir visitas, así como una serie de elementos que buscan proteger el interés superior del infante, por lo que las mujeres y sus necesidades pasan a un segundo plano que no está visibilizado. Un ejemplo de ello es que solo se considera a las infancias dentro de la ley y la maternidad ha de quedar solo en eso, sin reconocer que fuera de la cárcel hay madres que tienen a hijas privadas de libertad y mujeres en encierro que tienen hijos e hijas mayores de edad y que las necesidades son diferentes.

La maternidad en encarcelamiento es una experiencia compleja que puede tener un impacto significativo en la vida de las mujeres que son madres y en sus hijos e hijas, sean estas las que están privadas de libertad o no. Es importante señalar que se ha establecido el interés superior del infante como el canon que rige las acciones de maternidad. Un ejemplo es el caso de una de las mujeres reclusas que es madre de un infante, el cual se encuentra a disposición y protección de la Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia en Yucatán (Prodemefa).

Tenemos un caso en dónde la madre se encuentra privada de su libertad y su hijo lo tiene la Prodemefa que es un organismo jurídico y tutelar del interés público, dependiente del “DIF-Yucatán”. Sus visitas aquí (al centro) son vigiladas por nosotros y por la Prodemefa (directora del Ceresofe, comunicación personal, 2023).

En ese sentido, se puede decir que, debido al interés superior del infante, se ha tenido que poner al menor a disposición del DIF y sus visitas a su madre han de ser vigiladas y controladas por las autoridades correspondientes.

Creo que es una situación muy complicada porque todo su contacto es a distancia, salvo una que su hijo está en el CAIMED y que lo llevan cada determinado tiempo, en ningún momento alguna de ellas me expresó que si sus hijos eran menores pudieran ir a verlas. Entonces creo que debe ser muy difícil atravesar por ello, yo realmente no sé si no los llevaban por disposiciones de la instancia o por una cuestión familiar o por una cuestión de prejuicios; salvo esa persona yo no puedo decir haber visto que estuviera con sus hijos. Entonces, yo sí creo que es algo muy complicado porque afuera tú tienes la libertad de decidir y decir “si tú no vienes, pues yo puedo ir a verte”, pero ellas no. Si se enoja y ya no me contesta el teléfono, ya valió, tengo que esperar hasta la otra llamada para poder entonces volver a intentarlo y ni siquiera hay seguridad de que te contestará en el otro intento y tengo que elegir con quién me quiero contactar (maestra de educación básica del Ceresofe, comunicación personal, 2023).

159

En el caso de los hijos de las mujeres que, por disposición de las autoridades, están siendo custodiados por otras instituciones, las dificultades se presentan por los tiempos en los que pueden verlos y por la intervención de estos agentes en su convivencia, la vigilancia y el control que se ejerce para tener a los menores protegidos recae también en una maternidad ejercida por un tercero. Hay otras mujeres que no son visitadas, esto se debe a que provienen de otros estados de la República, su situación económica no se los permite o por el estigma que se les ha otorgado, por lo que suelen ser abandonadas.

Por otra parte, en el artículo 59 de la Ley Nacional de Ejecución Penal, sección “Régimen de visitas”, se garantiza que durante las visitas personales, familiares, íntimas, religiosas, humanitarias y asistenciales, pueda existir contacto corporal de la persona visitante con la persona visitada, así como ingresar con objetos o artículos que estén permitidos.

Sin embargo, según lo que relata la madre de una de las mujeres reclusas, en la realidad esto no sucede así, pues el contacto físico es limitado y existe siempre vigilancia en las visitas por parte de las custodias, por lo que siempre se encuentran bajo un control que delimita sus interacciones.

Sí nos abrazamos, pero no tanto, ni mucho tiempo, siempre hay custodios y escuchan tus conversaciones y todo informan, no tienes privacidad [Hace una pausa] —prosigue con la voz entre cortada— mi intención es nunca dejarla sola y que siempre sintiera mi apoyo (madre de una mujer privada de libertad, comunicación personal, 2023).

Otro elemento que destacan es la acción del cuidado y la ayuda, muy asociados con el apoyo antes mencionado como acciones donde se materializa la maternidad y el maternaje.

A lo mejor la maternidad la ven ahí, no te la demuestra yéndola a ver todos los días. A lo mejor la maternidad la demuestra llevándole a sus hijos y cuidándose los. Con el simple hecho de cuidárselos ya le está demostrando su maternidad también (mamá de una mujer privada de libertad, comunicación personal, 2023).

Esta narrativa enfatiza que el hecho de que la madre de una de las reclusas ejerce el maternaje con sus nietos es una forma de demostración de amor para con su hija privada de libertad y el amor, es un elemento importante en la conformación de la representación de la maternidad, como si fuese un sentimiento inherente.

Por otra parte, los estereotipos y los estigmas también conforman la representación pues expresan segregación o rechazo de las mujeres privadas de libertad, es por ello que, en el campo de la actitud, también existen estas acciones, conductas y relaciones emocionales que demuestran el otro lado de la maternidad y develan las actitudes de la representación social de una “mala maternidad” o de “la mala madre”, es decir, lo que les pasa a aquellas que no pueden cumplir su papel de madre.

Es el caso de una de las mujeres en reclusión, un amigo de ella expresa que, desde que ella está en prisión vivió el rechazo de su esposo y su abandono, “Si, pero es dejada por su marido. La dejó por otra chamaca, de que [sic] está aquí, la dejó por otra” (amigo de una de las mujeres privadas de libertad, comunicación personal, 2023).

No solo el estigma puede causar que tengan actitudes catalogadas como negativas, hay otros elementos que contribuyen a la materialización de la maternidad como algo que no se puede llevar a cabo de forma positiva, por ejemplo, el nivel económico de las familias es un componente importante, pues resulta ser indispensable para realizar visitas, las cuales son una acción que demuestra apoyo y acompañamiento.

No, sí tiene unas muchachas, pero fueron de su primer esposo. Pero ya están grandes y no vienen a verla, como viven en Motul y son escasos de recursos y, aparte, tienen hijos, pues no vienen a verla. Por eso se aprovecharon de ella y la señalaron así. Porque si tuviesen los recursos hubieran conseguido un abogado y ella no estuviera ahí—señala el Ceresofe—y estuviera el otro chamaco en el varonil (amigo de una de las mujeres privadas de libertad, comunicación personal, 2023).

Liminalidad en el Ceresofe

La liminalidad aparece como categoría en las narraciones, no precisamente con ese nombre, sino que se devela en el discurso cuando hacen alusión a ese periodo de transición o interrupción que viven las mujeres privadas de libertad, sus familiares y las personas que las acompañan.

Para Van Gennep, la maternidad es un rito de paso, que comienza desde el embarazo hasta el parto, catalogado como “rito primario”, pues es un cambio biológico y sociocultural. Una mujer, antes de estar embarazada por primera vez, es solo una mujer; sin embargo, al quedar embarazada se encontrará en una transición que cambiará su estatus social, pasará de ser solo una mujer a ser madre. El tiempo de gestación será un periodo liminal y su cuerpo un espacio liminal pues será la frontera entre el cuerpo del feto y el mundo exterior.

Como en la entrevista a la madre de una mujer privada de libertad, citada antes, donde describe la maternidad, también es importante resaltar cómo, en su discurso, destaca la liminalidad de su cuerpo como una zona fronteriza entre ella y su hija.

161

Simplemente al momento del parto, te duele, sientes miedo. Cuando nace tu bebé lloras, pero no lloras porque te haya dolido, lloras porque estás contenta, porque ya nació, nació sano, ya lo tienes y lo puedes besar, puedes verlo, olerlo y ese momento es tan especial que solamente quien lo vive se puede dar cuenta [...] yo creo que hasta el momento que eres mamá se despierta ese instinto de protección, ese querer que tu hijo sea feliz, que esté bien para que no le pase nada, de querer protegerlo toda la vida y demás. Es un momento tan complejo digamos, se siente mucho dolor, pero en el momento que nace tu bebé dejas de sentirlo. No vuelves a sentir nada, como por arte de magia desaparece, sientes que la vida cambió en un instante (madre de una mujer privada de libertad, comunicación personal, 2023).

Como relata la madre, su cuerpo es ese espacio liminal que pone la frontera entre el feto y el mundo, incluso una frontera con ella misma, pues mientras está gestando no puede oírlo, tocarlo, olerlo, besarlo pero, en el momento del parto, la liminalidad termina, puede hacer todo ello, se ha convertido en madre, ha dejado de ser solo mujer, su vida ha cambiado y es algo mágico, según describe, no existe dolor y se activa un instinto de protección.

Quisiera usar la analogía del cuerpo de las mujeres gestantes como un espacio fronterizo, para explicar la liminalidad que se encuentra en el Ceresofe, como espacio y lugar que impide el contacto con el exterior y viceversa el exterior con el interior, funge como una zona de restricción, tanto para las personas que nos encontramos fuera de este lugar como para quienes están dentro, ya sean las reclusas como también los trabajadores de dicho centro, y en algunos tiempos de las visitas.

No logran forjarse esa idea de qué quieren hacer cuando estén afuera. Piensan que solo es esperar el momento en el que la puerta se abra y salir. Pero, tienes que estar preparado porque acá afuera las cosas no van a ser fáciles. No es que salgas y ya vas a lograr todo, vas a tener que trabajar, vas a tener que luchar y, a lo mejor, hasta el doble [...] Es así, yo he visto su esfuerzo, si yo no viera su esfuerzo sería diferente. Si yo viera que no le importa todo lo que haga y no lo tomara en cuenta, no lo considerara, no le importara, pues a lo mejor me decepcionaría, pero cuando ves que a tus hijos les importa, ¿cómo le vas a dar la espalda? ¿cómo te vas a voltear? No puedes, porque sabes que te necesitan. A lo mejor, cuando ella esté afuera, pues ya pueda ella sola (madre de una mujer privada de libertad, comunicación personal, 2023).

Para la madre, el Ceresofe representa un espacio liminal, es el espacio ambiguo, marca un antes y un después en la vida de una persona, cuando se refiere a “acá afuera/ allá afuera” es porque existe una frontera entre el mundo externo y quien vive dentro.

Por otra parte, en la narrativa del amigo de una de las mujeres en prisión, la frontera o el límite que él puede notar es también espacial, cuando se le realizó la entrevista se hizo fuera del Ceresofe, para ser exacta, cruzando la avenida. Es por ello que, en la narrativa, cuando hace referencia a este lugar lo señala, aunque no diga propiamente el nombre del lugar, pero el señalamiento indicaría el espacio que delimita entre afuera y adentro. “A una amiga que está ahí, nomás hay que esperar dos años que esté allá —señala el Ceresofe. Es muy triste [...] Ella ya lleva seis años. Está muy difícil vivir allá —señala el Ceresofe” (amigo de una mujer privada de libertad, comunicación personal, 2023).

Sin embargo, no solo existe una liminalidad espacial, siendo el Ceresofe el que limita el exterior con el interior, sino que las reglas que se tienen dentro del mismo han de producir otro tipo de liminalidad, pues determinan qué tanto contacto físico puede existir, estando siempre bajo custodia, como si las reglas fueran este cuerpo gestante, el límite.

Como el caso de la madre de una reclusa, ya citada, que explica cómo concibe la maternidad y que, debido a las normas penales, en el Ceresofe se impide el contacto físico en las visitas a las reclusas; creando una distancia al menos corporal, pero que implica también una distancia emocional, pues en la cultura mexicana, señala la madre, están acostumbradas al “apapacho”, a esto, la maestra de yoga añade que pueden existir castigos si es que hay con-

tacto físico, pero que este contacto muchas veces es necesario para la salud emocional de las mujeres privadas de libertad.

Vemos maneras de que sucedan cosas que ellas requieren en su momento; un abrazo. Pues hacemos alguna actividad donde requiera que puedas tener un poquito de contacto, sí tratamos de ver las maneras de también de apoyarlas en ese sentido y luego les digo: “¡Ay chicas nos van a regañar!” (se ríe) nos van a regañar y no sé qué, entonces si lo comentamos a veces (maestra de yoga del Ceresofe, comunicación personal, 2023).

Algunas veces la liminalidad puede terminar aun dentro del centro y abrir posibilidades no tan ambiguas de cercanía, como lo son los abrazos, aun a pesar de las reglas o los posibles castigo. Además, existe una liminalidad temporal, es decir, de momentos que no necesariamente son tangibles, momentos de transición de una etapa a otra, por ejemplo, las mujeres privadas de su libertad, al estar en prisión, pasan de una etapa de libertad a una cautiva y de una cautiva a la reinserción social. “A los 19 años, ella estaba en la universidad. Le dieron 26 años, apenas lleva 15, pero este jueves (7 de septiembre de 2023) tendrá un juicio para ver si puede salir en libertad condicional” (madre de una mujer privada de libertad, comunicación personal, 2023).

En este sentido, la reclusa ingresó al Ceresofe con 19 años, iniciando su adultez, la maduración que pudo tener en esos 15 años que ha estado dentro, es también un periodo de transición, no solamente biológico y social, pues también implica su reinserción a la sociedad.

En el caso de las visitas, existe una interrupción a su libertad en el momento en el que pasan los filtros del Ceresofe y son despojadas de objetos que les permitan la comunicación con el exterior. Esto puede tener una liminalidad espacial porque el espacio físico establece un límite con lo externo y un liminalidad de tiempo para regresar a su “normalidad” que es la libertad.

Una de las cosas que, también por protección, es tratar de poner una barrera de saber más sobre el delito por el cual están ahí, a veces se explayan las chicas y las dejan hablar, yo sí soy más [hace gesto de desaprobación moviendo la cabeza] y digo esa es mi propia protección, o sea de hasta aquí y en algunas ocasiones sin querer te enteras. Ok, demasiado información me has dado el día de hoy, sin querer te enteras y pues al final a nosotras es lo que menos nos importa para los fines. [...] Hay momentos que sí salgo y lloro, pero en cuanto paso la avenida para tomar el camión, las dejo, no puedo hacer más por ella, o sea las acompañas y hay veces que uno desgraciadamente es ser humano y a veces necesitas engancharte de algo. Entonces sí, como que ya había cosas con las que más me enganchaba, pero las soltaba antes de llegar a mi casa, yo ya había soltado lo que tenía que soltar (maestra de yoga del Ceresofe, comunicación personal, 2023).

Los familiares y amigos de las mujeres en encierro viven en una liminalidad, en el caso de los hijos, hijas y madres hay una interrupción en su maternidad, pues

el lugar o espacio donde se encuentran ha de ser una zona de tensión entre lo que se puede y no se puede hacer, ya sean las visitas, las pláticas, el contacto físico, entre otras cosas.

Conclusiones

El presente artículo ha explorado la experiencia de la maternidad en encarcelamiento a partir de las narrativas de familiares y personas que acompañan a las mujeres privadas de libertad del Ceresofe de Mérida, Yucatán. Los resultados revelan que la maternidad y el maternaje en prisión constituyen una experiencia compleja con un impacto significativo en la vida de las mujeres y sus familias. Las madres encarceladas y sus familias enfrentan una serie de desafíos, como el estigma y la segregación, derivados de las representaciones sociales. La sociedad tiende a estigmatizarlas como delincuentes, dificultando su reintegración social; sin embargo, no solo la sociedad fuera de prisión ha de percibirlas como incapaces de cuidar a sus hijos, sino también la propia Ley de Ejecución Penal y las autoridades penitenciarias, lo que refuerza estereotipos negativos, y los tratos hacia las mujeres de formas violentas como infantilizantes y refeminizadoras.

164

Las acciones basadas en estas representaciones sociales pueden ser positivas, como el acompañamiento y el apoyo, o negativas, como el abandono y la segregación. La legislación penal mexicana no reconoce las necesidades específicas de las mujeres privadas de libertad que son madres de hijos mayores de tres años, lo que contribuye a que estas mujeres se sientan invisibilizadas, aisladas o abandonadas. El reglamento se centra en el interés superior del menor y en las mujeres en gestación y lactancia, sin considerar a aquellas con hijos mayores de tres años. Esto resulta en una maternidad con restricciones y limitaciones, vigilada y custodiada por el Estado.

Las mujeres privadas de libertad y sus familias también enfrentan la liminalidad, un estado de transición entre su vida pasada y su futuro, que genera incertidumbre e interrumpe el cuidado y otras acciones propias de la maternidad. La liminalidad se manifiesta en tres dimensiones: “espacial”, el Ceresofe como espacio cerrado, limita el contacto con el exterior, creando una sensación de aislamiento y separación; “temporal”, las mujeres en prisión viven una etapa de transición entre su vida anterior y su vida futura, una experiencia difícil y confusa; y “relacional”, las mujeres reclusas, sus familiares y acompañantes, deben adaptarse a nuevas reglas y restricciones, generando tensión y conflicto. El encarcelamiento de mujeres no solo afecta a las reclusas, sino también a sus familias, particularmente en el ámbito de la maternidad.

Referencias bibliográficas

Araya, U.S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*, Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2016). Ley Nacional de Ejecución Penal, Honorable Congreso de la Unión.

Hernández, C.A. (2018). “El estigma de las mujeres en reclusión en México: una mirada desde el interaccionismo simbólico”, *Trayectorias Humanas Transcontinentales*, núm. 3, en <<https://www.unilim.fr/trahs/862#:~:text=Las%20mujeres%20en%20prisi%C3%B3n%20al,consecuencia%20es%20correspondiente%20al%20estigma>>.

Imaz, M.E. (2001). “Mujeres gestantes, madres en gestación. Metáforas de un cuerpo fronterizo”, *Política y sociedad*, núm. 36, en <<https://core.ac.uk/download/pdf/38819162.pdf>>.

Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*, 4^a reimpr., México, UNAM, col. Posgrado.

Ley Nacional de Ejecución Penal (2016). (testimony of Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos).

Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*, Barcelona, Herder.

Turner, V. (1969). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*, Madrid, Taurus.

UNODC (2011). *Reglas de Bangkok: reglas de las Naciones Unidas para el tratamiento de las reclusas y medidas no privativas de la libertad para las mujeres delincuentes*, en <https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Bangkok_Rules_ESP_24032015.pdf>.

Van Gennep, A. (1909). *Los ritos de paso*, Madrid, Antropología Alianza.

Vela, P.F. (2015). “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”, en M. Tarrés, *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, 1^a ed., El Colegio de México / Flacso, pp. 63-68, en <https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/Observar_escuchar_y_comprender_63-131.pdf>.

Wagner, W. y N. Hayes (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*, Barcelona, Anthropos.

Emociones de las personas mayores respecto a las tareas del cuidado familiar

*Dirce Angélica García Galicia**

*Pedro Daniel Martínez Sierra***

Resumen

En la vejez ocurren cambios en la capacidad funcional ante el proceso normal de envejecimiento que viven todas las personas. En esta etapa, usualmente prevalecen enfermedades y dificultades que limitan la autosuficiencia de los adultos mayores, obligando al apoyo por parte de la familia para la realización de actividades, brindando bienestar y apoyo. Estos cuidados permiten desarrollar sentimientos y emociones vinculados al estilo de vida y varían de una según el entorno familiar. Por ende, en el presente capítulo se intenta responder a siguiente pregunta: ¿cuáles son las emociones que experimentan las personas adultas mayores ante los cuidados familiares?, cuyo propósito es analizar las emociones generadas en las personas adultas mayores que son cuidadas por sus familias. Esta investigación se desarrolló con una metodología cualitativa, con la cual se interpretaron los discursos obtenidos de cuatro entrevistas a personas adultas mayores, con edades entre 70 y 79 años, un hombre y tres mujeres que son cuidados por algún integrante de sus respectivas familias. Los resultados muestran la presencia de cuatro de las emociones básicas: alegría,

* Egresada del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <dirce.garcia@zaragoza.unam.mx>.

** Doctor en Pedagogía y tutor del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <ms.pedrodaniel@comunidad.unam.mx>.

tristeza, enojo y miedo, las cuales traen consigo sentimientos más duraderos, como felicidad, nostalgia, frustración, etc., originados en una multicausalidad de situaciones y experiencias cotidianas.

Palabras clave: cuidado, familia, personas mayores, emociones.

Introducción

El presente capítulo surgió de una investigación desarrollada en la maestría en Trabajo Social, titulada “Representaciones sociales de las personas mayores sobre los cuidados de las familias”, en cuyo análisis de resultados se detectó un tema de gran relevancia: las emociones y su relación con el cuidado. Por ello, se revisó la situación del envejecimiento, las familias y sus cuidados, para luego detallar la metodología utilizada.

El primer factor a considerar es la situación del envejecimiento pues, a nivel mundial,

...entre 2015 y 2030, la población de 60 años y más se elevará de 900 millones a más de 1 400 millones de personas. Ello supone un incremento de 64% en tan solo 15 años, siendo el grupo de edad que más crece. En términos relativos, el porcentaje de población de 60 años y más pasará de 12.3% en 2015 a 16.4% en 2030” (Huenchuan y Rodríguez, 2015, p. 11).

168

Según el Consejo Nacional de Población (Conapo) (2021):

...en México, la población mayor se incrementó 13.7 millones de personas, al pasar de 1.3 a 15.0 millones, entre 1950 a 2021. Se calcula que en los siguientes años este incremento sea aún mayor y que, para 2050, se llegue a 33.4 millones de personas mayores. En 2021, las entidades con la mayor proporción de personas mayores eran la Ciudad de México (16.5%), seguido de Veracruz (13.2%) y Morelos (13.0%).

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021), para el segundo trimestre de 2022 residían en México 17 958 707 personas de 60 años y más; es decir, 14% de la población total del país. La sociedad en general debería entender que el envejecimiento implica un trayecto de vida saludable que puede trabajarse desde la juventud; sin embargo, existe gran desinformación que fomenta estigmas sobre la vejez, dado que algunos factores que afectan la calidad de vida de las personas mayores son las relaciones sociales, familiares y su estado de salud.

A medida que envejecen, las personas mayores experimentan cambios biológicos, psicológicos y sociales que alteran su papel y su posición en el entorno familiar (Zavala y Domínguez, 2010). En este sentido, sus hogares se modifican

en función del envejecimiento poblacional (Montes de Oca y Hebrero, 2006). Todos estos cambios presentados al momento de envejecer vienen acompañados de diversas situaciones y momentos importantes para la familia y los/las personas mayores.

Como mencionan Kaplan y Berkman (2021), la sociedad tiende a considerar que los miembros de la familia son responsables del cuidado del otro; aunque el límite de las obligaciones filiales y maritales varía en las distintas culturas, según la familia, y cada miembro en particular dependiendo de su disposición y rol.

El papel de la familia en el envejecimiento es esencial, proporcionando apoyo y cuidado a los adultos mayores, cuyo cuerpo se vuelve más frágil y menos tónico, requiriendo atención especial. Situaciones como la pérdida de seres queridos, la insuficiencia económica, los conflictos familiares y la vivienda inadecuada afectan su bienestar (Rodríguez *et al.*, 2001). En México, el cuidado de los mayores está relacionado con discapacidades físicas, problemas de visión y memoria, accidentes y enfermedades degenerativas, complicando actividades diarias como vestirse, bañarse y alimentarse (Huenchuan y Rodríguez, 2015).

De acuerdo con Aguirre (2007) y con Arriagada (2007), las familias latinoamericanas se caracterizan por un establecimiento de roles en los que, si bien la mujer suele tener una mayor implicación en los cuidados de los hijos y familiares que el hombre, las familias latinoamericanas procuran mantener una “solidaridad familiar” o “familiarismo” en cuanto a las conductas de cuidado se refiere.

Respecto a lo que implican emocionalmente para los adultos mayores el cuidado familiar, Hernández (2006) menciona que en las relaciones de cuidado se ve afectada la salud mental, física y emocional de los cuidadores informales que comúnmente es un familiar, amigo o vecino, quienes no son remunerados y tienen un elevado grado de compromiso por el afecto y ofrecen una atención sin límites de horario, por lo cual experimentan emociones como ansiedad/estrés, depresión, sentimientos de pérdida de control, sentimientos de culpa y sobre involucración.

Las familias ocupan un lugar preponderante en la provisión de cuidados de las personas, sobre ellas pesan las mayores exigencias en el acceso a los servicios de salud y bienestar en nuestra sociedad, de manera que suponen un importante soporte en la demanda de estos servicios (López *et al.*, 2015). La Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (Enadis, 2010) indica que el cuidado de las personas mayores se da en 80% por miembros cercanos de la familia —esposa o esposo, hijos e hijas—, 6.5% no recibe cuidados de nadie cuando se enferma, y apenas 11% recibe ayuda de otras personas, sean o no sus familiares.

Debido a la relevancia de las emociones en la salud física y mental, se han realizado investigaciones que las abordan en los adultos mayores tras la presencia de la enfermedad. En ellas se ha encontrado que los aspectos emocionales de las personas de la tercera edad están vinculados a emociones y sentimientos caracterizados por vivencias relacionadas al dolor provocadas por malestar físico, aislamiento o abandono (Navarro *et al.*, 2013).

Especialmente cuando las personas adultas mayores comienzan a presentar dificultades para realizar actividades que anteriormente efectuaban, suelen sentirse inquietas, apenadas, irritable, culpables y hostiles ante la sensación de depender de los demás, obstaculizando la vida personal de quienes los cuidan, y con temor de que sus dificultades se agraven con el tiempo, lo que genera angustia, ansiedad, miedo, estrés y tristeza (Arroyo y Soto, 2013; Marzoni y Billoud, 2019).

En diversas investigaciones hechas con adultos mayores, las emociones y los sentimientos en este punto del ciclo vital se relacionan al abandono, la tristeza, la nostalgia, la frustración, debido a los estereotipos, el malestar físico, el aislamiento, o la soledad por el abandono (Rueda y Alanís, 2013). A partir de la revisión de la literatura, se identificó la existencia de pocos trabajos que explican la dimensión emocional en la relación de cuidado–cuidador; es decir, la que mantiene el adulto mayor que recibe el cuidado con la persona que se lo proporciona dentro del núcleo familiar.

En consecuencia, buscamos responder la siguiente interrogante: ¿cuáles son las emociones que experimentan las personas adultas mayores ante los cuidados familiares?; la cual orientó el desarrollo de la investigación cuyo objetivo fue analizar de forma compleja las emociones presentes en la vejez, que surgen con los cuidados familiares. Por tanto, en los siguientes apartados se describen los aspectos teóricos referentes a vejez, cuidados familiares, y emociones, su conceptualización y elementos que nos ayudan a comprender su relevancia; también se abordan la ruta metodológica de la investigación, la población de estudio, el escenario, los métodos y las técnicas utilizadas, así como los aspectos éticos indispensables durante el estudio para finalizar con la presentación de resultados y conclusiones.

Marco teórico

El envejecimiento es un proceso por el cual transitamos todas las personas, durante este ocurren cambios biológicos y psicológicos influidos por el desarrollo individual y el contexto sociohistórico hacia un mejor o peor proceso, ya que si el contexto o ambiente donde una persona envejece es adecuado se favorece el proceso, al tener acceso a servicios de apoyo y mejores condiciones (Instituto Nacional de Geriatría [Inger] 2021). Al hablar de tipos de en-

vejecimientos, existen diferentes disciplinas interesadas en abordarlo y por ello se han creado diferentes teorías.

Desde las teorías biologistas, el envejecimiento es un proceso resultado de la evolución en un sentido positivo o negativo, relacionado con los genes programados para ciertas funciones pero que, con el paso del tiempo, traen consigo la degeneración de las células y los órganos. Según esta perspectiva, el envejecimiento es la consecuencia de la acumulación de una gran variedad de daños moleculares y celulares a lo largo del tiempo, lo que lleva a un descenso gradual de las capacidades físicas y mentales, un aumento del riesgo de enfermedad y, finalmente, a la muerte (Strehler, 1959; Williams, 1957).

Si bien las teorías biologistas pretenden explicar el envejecimiento, dejan a un lado aspectos como el estilo de vida y las características del entorno físico y social que suelen ser más determinantes. Las teorías psicológicas del envejecimiento se centran en aspectos relacionados con la cognición, la personalidad, las emociones y la motivación, rasgos cambiantes a lo largo de la trayectoria vital. Algunas de ellas obedecen a las actividades realizadas: físicas, sociales o laborales; la desvinculación de actividades o la comunicación (Carabali, 2020). Las culturas intentan dar un significado propio de envejecimiento al asumir como ciertas concepciones basadas desde el imaginario social, lo que ha provocado interpretaciones erróneas y, con ello, un temor a envejecer derivado de mitos y estereotipos negativos frente a lo que significa este proceso normal del ciclo vital y la vejez (Levy, 2003).

Con respecto a la vejez se tiene expresiones como “los viejos están solos y deprimidos; todos los viejos son iguales; los viejos están enfermos, son frágiles y dependientes; los viejos están incapacitados cognitiva y psicológicamente” (Maldonado *et al.*, sf., p. 1). De este modo, por lo general, la sociedad impone a los grupos de viejos las ideas que desacreditan la vejez, al identificarla equivocadamente con la idea de que, para ser feliz, para estar y sentirse bien, para tener salud, es necesario ser joven. Así, la vejez se ha convertido en una forma de segregar y caracterizar a cierto grupo de la población, desde la discriminación (Alvarado y Salazar, 2014).

El informe “Organización social de los cuidados a la luz del COVID-19 en América Latina y el Caribe” (2021; citado en Ecofeminita, 2022), indica que cuidar consiste en la asistencia, resguardo o conservación de algo o alguien; por tanto, es posible entender a los cuidados como la indispensable provisión cotidiana de bienestar físico, emocional y afectivo, a lo largo de todo el ciclo de la vida de una persona. El cuidado hace referencia a las tareas y relaciones ligadas a la atención y asistencia en el desarrollo y bienestar de otros individuos: niñas, niños, personas adultas mayores, personas con discapacidad. Esta labor abarca la provisión cotidiana de recursos materiales como la alimentación, la higiene o la salud; de recursos afectivos como el amor y el cariño (López *et al.*, 2015).

Por tanto, los cuidados se convierten en una necesidad multidimensional de todas las personas en todos los momentos del ciclo vital, aunque en distintos grados, dimensiones y formas. Constituyen la necesidad más básica y cotidiana que permiten la sostenibilidad de la vida. Al ser una necesidad humana fundamental, el cuidado ha propiciado que todas las culturas configuren prácticas, comportamientos, creencias y formas de organización social orientadas a brindar y recibir cuidados de acuerdo con sus propios valores (Izquierdo, 2003). En ese sentido, la teoría del Cuidado Humanizado plantea que brindar cuidados es el trabajo profesional destinado a la satisfacción de necesidades humanas en el ámbito de la salud de un individuo. Reconoce que el cuidado es el acto más primitivo que un ser humano realiza y debe satisfacer las necesidades del ser humano con el propósito de promover, mantener o recuperar la salud (Watson, 1988).

Otro tipo de cuidado es el informal o familiar, aquel prestado por parientes, amigos o vecinos en el ámbito doméstico, es definido como el cuidado y atención que se dispensa de manera altruista a las personas con algún grado de discapacidad o dependencia, fundamentalmente por sus parientes y allegados (Rodríguez, 2005). Sobre la familia y los cuidados, Bover (2006) señala que la familia se ha convertido en un sistema informal de cuidados cada día más frágil, debido a una mayor presencia de personas dependientes y, por tanto, una mayor demanda de cuidados, aparte de que los cambios sociodemográficos de las familias conllevan a una menor disponibilidad de cuidadores familiares.

Las personas que cuidan de sus familiares ven afectada su calidad de vida como consecuencia de la carga física y emocional que conlleva la tarea del cuidado (Ávila y Vergara, 2014). Además, este trabajo suele recaer en solo unos pocos integrantes de la familia, por lo que ocurren en condiciones de inequidad social, familiar y económica por las desigualdades económicas y de género (Rueda, 2010). Entonces, como institución social, la familia tiene una enorme importancia en el desarrollo personal de cada individuo, y se mantiene en constante cambio gracias a su interacción con otros grupos y estructuras sociales (Fishman, 1995). Está conformado por distintos miembros y creencias que repercuten en los roles de los miembros, y que pueden variar de acuerdo con el contexto histórico-cultural de cada familia (Díaz-Loving, 1999).

La Secretaría General del Conapo (2012) menciona que la familia es el ámbito primordial de desarrollo para cualquier ser humano, pues constituye la base en la construcción de la identidad, autoestima y esquemas de convivencia social elementales. Como núcleo de la sociedad, la familia es una institución fundamental para la educación y el fomento de los valores humanos esenciales transmitidos de generación en generación. Por otro lado, el INEGI (2013) afirma que la familia es el ámbito donde los individuos nacen y se desarrollan, así como el contexto donde se construye la identidad de las personas mediante la transmisión y actualización de los patrones de socialización.

Se menciona que la familia “es una unidad en los estudios demográficos que representa todo un hogar o una parte de este; una familia estadística o una familia censal generalmente se compone de todos los miembros de un hogar emparentados por consanguinidad, adopción o matrimonio” (Barahona, 2012, p. 59). Como plantea el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2015), las familias cumplen una relevante labor en la satisfacción de las necesidades vitales de sus integrantes, como las necesidades básicas: brindar abrigo, alimento, atención en casos de enfermedad; necesidades emocionales: sentirse querido e importante para otras personas; necesidad de protección: al considerar el hogar como un lugar seguro donde se recibe buen trato y es posible la protección de amenazas externas; necesidad de pertenencia: sentirse parte de un grupo es importante para toda persona y la familia es el grupo base; necesidad de formación: implica la enseñanza impartida por la familia acerca de lo concebido como lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, los valores, entre otros, todo lo cual es necesario para la convivencia en la familia y con el resto de la sociedad.

En México, las familias son las principales responsables del cuidado de los adultos mayores, cuidarlos se considera un deber moral y no de una empatía humana o un fenómeno social, pues se piensa en este proceso como un problema individual, un deber con el cual cumplir, y no un fenómeno de interés social del que el Estado deba hacerse cargo, todo esto a pesar de la falta de capacitación, recursos y apoyo de las familias al brindar estos cuidados (Alzate *et al.*, 2022). Las prácticas de cuidado implican la atención y asistencia a las personas que lo requieren, así como la promoción de la autonomía e independencia personal, lo que contribuye a generar bienestar y calidad de vida, de allí que sea fundamental fortalecer las capacidades de cuidado y autocuidado en nuestras familias.

La magnitud y el tipo de cuidados que presta el cuidador varía en función de las características de la persona cuidada, de las relaciones entre el cuidador y la persona enferma o dependiente, de la edad de ambos, de la disponibilidad del cuidador para cuidar, de la existencia o no de otras ayudas —familiares e institucionales—, en cualquier caso, existe un acuerdo unánime respecto a la importancia y magnitud del cuidado informal, ya que sustituye la ausencia o deficiencia de los servicios formales (Bazo y Domínguez, 1995).

La relación de cuidado de los adultos mayores se encuentra envuelta en un cambio drástico de los roles familiares, dado que quienes cuidaron y velaron por sus hijos pequeños ahora pasan a ser cuidados por aquellos a quienes atendieron y asistieron tiempo atrás, ello supone una carga importante para los hijos al convertirse en cuidadores y, en el mejor de los casos, se reparten de forma igualitaria los cuidados y la atención entre todos los integrantes de la familia, aunque suele ocurrir que toda la responsabilidad recae en una o dos

personas (Fonnegra, 2001). Es por ello que la experiencia individual de las personas mayores y cuidadores está inmersa en un vaivén emocional, que oscila de la tristeza a la esperanza y del enojo a la gratitud (Arroyo y Soto, 2013).

Por otro lado, las emociones se definen como una sensación intensa de muy corta duración que puede suceder de un momento a otro. Estas ocasionan cambios biológicos rápidos e incontrolables, los cuales disminuyen con el tiempo hasta llegar a normalizarse (Narváez, 2015). Al igual que el envejecimiento, las emociones han sido tema de interés para diversas disciplinas y cada una de ellas aporta un concepto diferente; para la antropología, las emociones se entienden como el campo básico de conexiones y prácticas sociales que devienen en sistemas y contenidos culturales. Las emociones son la matriz sobre la que se mueve la vida social, al ser los tipos básicos de conductas relacionales para la comunicación (Rueda y Alanís, 2013). Las emociones son las formas de experimentar el mundo y las respuestas emocionales reflejan la cultura. Al respecto, el constructivismo considera que las emociones son valoraciones o significados condicionados atribuidos a estímulos y que se imponen a respuestas afectivas de base neurofisiológica (Rueda y Alanís, 2013).

Por otro lado, las perspectivas evolucionistas conciben a las emociones como tendencias de acción discretas heredadas de manera evolutiva, y son de función adaptativa para responder a las demandas del ambiente (Keltner y Haidt, 1999). Otra definición de tipo evolucionista es la de las emociones concebidas en cuanto estados cuyo surgimiento es mediado por los procesos de evaluación de la especie humana, y cómo estas evaluaciones tienen un origen biológico (Scherer, 2009; Hofmann, 2016).

En suma, las emociones son procesos multifactoriales provocados por una activación fisiológica indiferenciada que determina su intensidad. El componente evocador de las emociones es cognitivo, y es generado por las experiencias fisiológicas ante diversas situaciones experimentadas con anterioridad (Fernández Abascal *et al.*, 2010). Además, involucran al cuerpo entero, por su influencia en las sensaciones fisiológicas, en expresiones faciales o cambios cognitivos, como en los pensamientos, actitudes y evaluaciones (Levenson, 2014; Papa y Epstein, 2018).

Comúnmente, las emociones ayudan a hacer frente y alcanzar las metas establecidas por el individuo (Levenson, 2014). Debido a esto, se ha comentado que funcionan como una señal para las personas sobre los eventos que requieren ser atendidos, mientras se activan los mecanismos precisos para hacer frente a estas demandas del ambiente, como establecer relaciones sociales, alejarnos de situaciones desagradables, el protegernos ante una situación que nos provocó un daño físico o emocional, o reaccionar de forma agresiva hacia las circunstancias que nos originaron este malestar, en forma de defensa (Keltner y Haidt, 1999; Levenson *et al.*, 1990).

Después de revisar teóricamente los conceptos de vejez, cuidados familiares y emociones, se procede a detallar la ruta metodológica empleada en la elaboración del presente documento. En el siguiente apartado se describen: la metodología utilizada, el escenario y la población de estudio, las técnicas e instrumentos aplicados, así como los aspectos éticos que guiaron el desarrollo del estudio.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo con el uso de una epistemología interpretativa, la cual permite una comprensión de los acontecimientos humanos. El uso de esta metodología posibilita un acercamiento adecuado donde las personas adultas mayores comparten sus experiencias, percepciones, pensamientos e ideas de forma eficaz, al producir esa sensación de ser escuchadas y que su opinión es valorada. Por ello, se analizaron e interpretaron los discursos recuperados dando principal importancia a las emociones surgidas tras su forma de vivir el cuidado de sus familias. Este modo de comprensión evidencia y reconoce la diversidad que los seres humanos adoptan para construir sus vidas; en este caso, la manera como se realizan las tareas de cuidado en la familia.

175

Escenario

Se trabajó en las Clínicas Universitarias de Atención a la Salud (cuAS) Reforma, pertenecientes al municipio de Nezahualcóyotl, en el Estado de México, debido a que este municipio presenta un mayor número de personas; en 2020, la población era de 1 077 208 individuos y 164 512 eran adultos mayores (H. Ayuntamiento de Nezahualcóyotl, 2023). Aunque no es considerado una zona rural al ubicarse en la zona conurbada, sí presenta diversas deficiencias sociales, problemas de inseguridad, falta de entidades que promuevan la seguridad social y, por tanto, no es un entorno amigable para la vejez.

Ante dicho panorama, la cuAS promueve acciones de salud entre esta población, donde se tiene un grupo consolidado de alrededor de 25 personas adultas mayores, las cuales llevan alrededor de tres años asistiendo, ahí buscan atención de profesionales, médicos, odontólogos y psicólogos, pero principalmente de estudiantes y docentes de la carrera de Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento, de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, donde se reúnen una vez a la semana para abordar temáticas y hacer actividades, con la finalidad de propiciar un envejecimiento saludable y fortalecer el desarrollo social de estas personas en su entorno cotidiano.

Población de estudio

Conformada por cuatro personas adultas mayores, un hombre y tres mujeres, dispuestas a colaborar en el desarrollo de esta investigación. Acudían a la atención brindada por la CUAS Reforma de manera recurrente, y para trabajar con ellos se utilizaron tres criterios de inclusión que se explican a continuación:

Tabla 1. Criterio de inclusión

Edad	Mayor a 65 años	La ONU establece esta edad para considerar que una persona es adulta mayor.
Sexo	Hombre o mujeres	Se pretende conocer las emociones desde la visión de hombres y mujeres, por tanto, no será excluyente.
Cuidado	Ser cuidado por su familia	El objeto de estudio son los sentimientos ante el cuidado por ello es indispensable que algún integrante de la familia lo lleve a cabo.

Técnica e instrumento

176

Para el propósito de esta investigación se desarrolló una entrevista de tipo semiestructurada para un acercamiento a las experiencias de vida de los sujetos, por el discurso libre, continuo y espontáneo. Se utilizó una guía de entrevista que contempló seis preguntas enmarcadas en dos subcategorías —experiencia del cuidado y reconocimiento de emociones— las cuales posibilitaron una mejor comprensión del ámbito emocional presente en el cuidado familiar (véase tabla 2).

Tabla 2. Categoría emociones del cuidado

Categoría	Objetivo de la categoría	Subcategoría	Objetivo del eje	Preguntas
Emociones en el cuidado familiar	Analizar las emociones que las personas adultas mayores experimentan ante las tareas de cuidado realizadas por sus familias.	Experiencias del cuidado familiar	Identificar la forma en que han vivido los cuidados de sus familias	¿Cómo describiría la experiencia de ser cuidado por su familia? ¿Cómo se siente al tener familiares que lo cuiden? ¿Ante cuáles situaciones considera que hay mayor atención y cuidado a su persona? ¿Qué sabe de las emociones? ¿Qué emociones diría que experimenta durante el cuidado familiar? ¿Qué emoción es la que mayormente está presente en su vida?

La entrevista se realizó al interior de la cuas, con una duración aproximada de 30 minutos y fue grabada en audio mediante un dispositivo electrónico; por último, para su análisis, se transcribió en el programa de procesamiento de texto Microsoft Word.

Consideraciones éticas y tratamiento de la información

Al iniciar el proceso de investigación, se mencionó a los participantes que los datos proporcionados serían confidenciales y utilizados solo con fines académicos. Para salvaguardar su integridad, se hizo uso del consentimiento informado donde se explicaron los beneficios e impactos que pudiera tener el desarrollo del estudio. Los adultos mayores accedieron por voluntad propia a participar y, para proteger su confidencialidad y anonimato, los discursos recuperados presentes en este capítulo muestran solo dos iniciales del nombre del adulto mayor y, entre paréntesis, el sexo; como se muestra a continuación: DG (M).

Resultados

El estudio de las emociones es un tema relevante donde diferentes autores hacen una clasificación y definición de cada una de ellas. Los psicólogos Ekman y Friesen (1969), mediante estudios transculturales, plantean la existencia de seis emociones básicas en todos los seres humanos de modo independiente a las raíces culturales, cuya expresión se proyecta en el área facial.

177

Las emociones básicas de las personas son: alegría, tristeza, enojo, sorpresa, miedo y asco. Las reportadas por los adultos mayores tras el cuidado familiar serán presentadas en orden de recurrencia durante el análisis de la información (véase figura 1).

En el desarrollo de las entrevistas se expresaron cuatro emociones básicas, las cuales surgen ante diversas situaciones y generan sentimientos en los adultos mayores, por ello, realizaremos una interpretación al vincular estos elementos presentes en sus discursos.

La tristeza

Al ser una emoción primaria, la Real Academia Española (RAE) (2006) define la tristeza como un “estado de ánimo caracterizado por un sentimiento de dolor o desilusión que incita al llanto”, la cual abarca sentimientos de soledad, apatía, autocompasión, desconsuelo, melancolía, pesimismo y desánimo, entre otros, y puede estar motivada por muchas causas.

Figura 1. Emociones de las personas adultas mayores en el cuidado



Nota: Elaboración propia basada en los resultados obtenidos, muestra las emociones expresadas, así como las situaciones y sentimientos que la expresan.

Por ser multicausal, en los discursos están presentes diferentes factores que la desencadenan, entre los cuales está la falta de redes de apoyo que proporcionan el cuidado, sobre todo la familia nuclear, como son los hijos, al generar así un sentimiento de frustración que se percibe en los siguientes discursos:

Cuando las personas de la tercera edad están solas, es muy cruel y muy triste no tener quién le dé el alimento, no hay quien haga todo lo que es atender a una persona de la tercera edad, si no hay quién, es muy pesado y muy triste **JG(H)**.

Hubo un tiempo en el que estuve mala [de salud], me operaron y no podía hacer muchas cosas, como bañarme e ir sola al baño, yo me sentí triste, porque creía que les daba molestias a mis hijos. Incluso una de mis hijas decidió viajar de Oaxaca para cuidarme, yo tenía mucha pena que me tuvieran que bañar y cuidar **RF(M)**.

No puedo evitar sentir cierta tristeza y frustración al no poder realizar todas las actividades que solía hacer por mi cuenta. No poder moverme tan ágilmente o realizar ciertas tareas diarias puede ser algo frustrante. Simplemente antes yo estaba acostumbrada a regar todas mis plantas y ahora pues necesito que me ayuden, ya no puedo cargar los botes y me pone triste **CP(M)**.

Es posible observar que la tristeza la expresan ante la posibilidad de no tener un familiar que preste atención y cuidado a sus necesidades, también si existe un riesgo de abandono y la pérdida de la familia. Las personas adultas mayores suelen considerarse una carga, y reconocen las deficiencias que tienen a causa del envejecimiento, lo cual les produce esta emoción al impedirles realizar lo que anteriormente podían.

El miedo

El miedo es una emoción universal, el término proviene del latín *metus*, y se define como una emoción que puede ser muy intensa, y se produce cuando el individuo visibiliza un factor amenazante, ya sea físico, mental o social, el cual hace que se reaccione de forma autodefensiva y con cambios fisiológicos (Calles, 2004), es una de las emociones más primitivas, funciona como una alarma psicológica al avisar de amenazas para la integridad física y el bienestar de la persona. En los discursos, una adulta mayor habla de sentir temor y otra angustia:

Si bien yo lo que quisiera es que trabajaran o se casaran [sus hijas], porque no me gustaría dejarlas así, aunque estén estudiadas, aunque estén preparadas, ese es mi peor temor, el más importante OM(M).

Uno ya está grande y me preocupa y me da angustia que, para mis familiares, me convierta en una carga, por eso trato de pedir la ayuda menos posible, aunque a mí familia le da miedo que haga muchas cosas por mí sola RF(M).

El temor es una sensación presente en el miedo; durante el cuidado se expresa en torno a los cuidadores, es decir, los adultos mayores temen ante la posibilidad de impedir a sus hijos, responsables del cuidado, el vivir diferentes experiencias de vida en función de lo que determina el contexto social como un desarrollo normalizado, entre lo que encontramos el estudio, el trabajo, el matrimonio, la formación de su propia familia, etapas que los viejos esperan que sus hijos atraviesen y formen redes sociales tras su muerte.

Si bien los sujetos entrevistados no expresan tener miedo a morir, sí está presente la preocupación de dejar a sus familiares que han dedicado su vida al cuidado de ellos, incluso podríamos hablar de que existe cierto sentimiento de culpa por necesitar los cuidados. El miedo no solo lo experimentan los adultos mayores, sino los familiares responsables de los cuidados, o al menos así lo perciben los adultos mayores, debido a que necesitan ayuda y atención en situaciones muy variadas.

179

La alegría

La alegría es una de las emociones básicas, ya que es neurológicamente innata, tiene una expresión universal y se caracteriza por un sentimiento positivo (Ekman, 1982). Es una emoción que causa una sensación de satisfacción y gozo que se manifiesta con un buen estado de ánimo. Por otro lado, Fernández (2009) considera que surge como respuesta al conseguir alguna meta u objeto deseado. Esta emoción estuvo presente en las entrevistas, cuando las

personas mayores expresan sensaciones de satisfacción, agrado y felicidad. Revisemos los siguientes discursos:

Mi hijo, que trabaja, cuando puede me saca a distraerme un poco y me siento feliz, porque otros familiares, hermanos, sobrinos, no se acuerdan de mí, pero mi familia, mis hijos pues están presentes. La última vez que me enfermé, mi muchacha vino y me hacía de comer, me hizo compañía y yo estaba feliz de que viniera CP(M).

Estoy a gusto, hasta me siento bien en mi cuidado, me siento cuidado en especial por mi hija, siento bonito y siento que están conmigo, me siento acompañado, en general me siento bien JG(H).

Existen muchos comentarios positivos alrededor de los cuidados en función de las sensaciones que provocan felicidad, como la compañía, la atención, salir con la familia, el apoyo que se recibe, el sentirse queridos por sus hijos.

El enojo

El enojo es una emoción que constituye una manera de reacción ante diversas situaciones a las que las personas se enfrentan cotidianamente, permite resolver un desacuerdo, reclamar derechos o marcar límites (Minici *et al.*, 2007). Otros autores abordan el enojo como un estado emocional que varía en intensidad, desde una irritación leve hasta furia e ira intensa (Spielberg, 1999).

Si bien la emoción del enojo no fue frecuente, solo dos adultos mayores la mencionaron, veamos los siguientes discursos:

Hay veces que no me siento a gusto, no es mucho de mi agrado, porque estaba muy acostumbrada a ser independiente y luego no me gusta cómo hacen las cosas los demás y eso me hace enojar. Peleo un poco con mis hijos, porque yo ya no puedo hacer muchas cosas por mi enfermedad y ellos me quieren ayudar con el quehacer o la comida, y me enojo porque no lo hacen como yo quiero CP(M).

Por un lado, me enoja porque ahora debo esperar hasta que puedan ayudarme RF(M).

Se experimenta enojo ante la imposibilidad de realizar las actividades que antes eran usuales, necesitar ayuda y no tenerla cuando se requiere. Es una emoción natural, pero si no se maneja adecuadamente o se expresa puede causar frustración y posiblemente conflictos familiares. Por ello, es indispensable conocer cuáles son las actividades o tareas de cuidado que no se desempeñan y la manera como le gustaría al adulto mayor se lleven a cabo, así se reduciría la frustración y mejorarían las condiciones e interacción dentro de las familias.

No todas las emociones estuvieron presentes en las entrevistas, pero observamos que las cuatro constantes fueron tristeza, miedo, alegría y enojo,

cada una surgió ante diversas situaciones y estilos de vida. En cuanto a las que no se manifestaron —asco y sorpresa—, el hecho que no se presentaran en las entrevistas no significa que no puedan ser recurrentes en otros individuos de la tercera edad. Las emociones básicas expresadas por los mayores dependen del estilo de vida y las vivencias que han experimentado.

Conclusiones

Aunque esta investigación pretendía centrarse en las emociones existentes en las personas adultas mayores tras ser cuidadas por su familia, observamos una gran variedad de reacciones emocionales. Estas obedecen a sus experiencias de vida particulares y reflejan el estado de ánimo específico que evocan con sus recuerdos y vivencias. Las emociones presentes fueron alegría, miedo, enojo, pero principalmente tristeza.

Si bien otras investigaciones ya hablaban acerca de la presencia de sentimientos de tristeza en la vejez, en los discursos expresados, esta emoción en los adultos mayores se manifiesta ante la posibilidad de no tener quién los cuide y al considerarse una carga por no poder hacer sus actividades de la vida diaria. Socialmente, la vejez es considerada una etapa incapacitante. Experimentar estas situaciones de dependencia, ya sea por enfermedades o deficiencias normales del proceso de envejecimiento, agudiza este sentimiento. Incluso si no se presenta esta incapacidad a gran magnitud, existe el miedo de llegar a depender y necesitar ayuda de otros, impidiendo el desarrollo normal de la vida de los hijos, nietos u otros familiares.

Ante la dependencia y necesidad de cuidados o apoyo de alguien más, se generan incomodidades. Al perder la independencia y no poder realizar sus actividades como solían hacerlo en su juventud, se generan sentimientos de inutilidad, molestia, incapacidad y cierta nostalgia al recordar experiencias vividas de forma diferente. Por lo anterior, señalamos que los cuidados muchas veces causan sensaciones desagradables, provocando en los adultos mayores no sentirse bien consigo mismos.

Desde la perspectiva del Trabajo Social, es esencial fomentar una visión más amplia, positiva y realista de la vejez entre la población. La vejez debería verse como una etapa natural por la que todos transitamos en la cual, aunque algunas actividades se vuelvan más difíciles, esto no debe ser motivo de vergüenza ni devaluación personal. Para lograr esto, proponemos varias intervenciones: los trabajadores sociales pueden contribuir diseñando una metodología basada en las necesidades y problemáticas del adulto mayor, donde se considere su entorno familiar y condiciones de salud, desarrollando acciones preventivas que permitan mejorar su calidad de vida. Este profesionista tiene una influencia importante en incentivar la participación en actividades que

pueden aportar beneficios importantes a su estabilidad física y mental, derrizando estereotipos respecto a su rol en la sociedad.

Otra posibilidad son las campañas de comunicación social que informen sobre el envejecimiento saludable y promuevan una visión no discriminatoria y objetiva de la vejez. Teniendo como objetivo abandonar la creencia de incapacidad o inutilidad en la vejez.

Por otro lado, los Programas de Apoyo a Familias Cuidadoras que distribuyan recursos económicos y en especie, así como capacitación a las familias para que puedan brindar cuidados de manera efectiva y emocionalmente saludable tanto para los adultos mayores como para los cuidadores. Esto incluye técnicas para manejar el estrés y la carga emocional del cuidado, fomento de la independencia del adulto mayor en la medida de lo posible y comunicación efectiva para evitar la sensación de carga por parte del adulto mayor.

Otras actividades que pueden contribuir a la mejora de la relación social y emocional del adulto mayor, considerando la resignificación de la vejez, es la promoción y colaboración con redes de apoyo comunitarias. Redes dedicadas a la creación de espacios con voluntarios, grupos de apoyo, servicios y talleres de cuidado y autocuidado que modifiquen las prácticas y creencias del grupo familiar, la comunidad y la sociedad. Estas redes contribuyen a reducir la carga sobre las familias y proporcionan un sentido de comunidad, pertenencia, utilidad e independencia a los adultos mayores. Es importante integrar las actividades utilizando como base centros ya existentes en las comunidades, por ejemplo, el Centro Universitario para el Envejecimiento Saludable (Cuensa) .

Finalmente, las actividades intergeneracionales que facilitan la inclusión de diferentes generaciones para promover el entendimiento mutuo y la cohesión social. Estas actividades pueden incluir proyectos de voluntariado, programas educativos y eventos comunitarios de participación de toda la familia. Por lo que las tareas de cuidado realizadas por las familias también generarán más momentos de alegría. Los adultos mayores muestran sentimientos de felicidad, acompañamiento y gratitud. Aunque dichas tareas no siempre son como esperarían, se reconoce el apoyo y la atención de sus familiares hacia ellos. Al ser un componente fundamental para la vida, el cuidado propició en los adultos mayores que cuenten con redes de apoyo que brindan satisfacción.

En las labores de cuidado por parte de la familia se enfrentan diversas situaciones, pues dependen de las condiciones de salud en que se encuentren los adultos mayores, y en la variación de sus reacciones emocionales. Los factores que desencadenan estas emociones son muy variados y las personas adultas mayores experimentan sentimientos de felicidad, preocupación, miedo o frustración. Si bien los testimonios recogidos en esta investigación no representan el sentir de toda la población adulta mayor, sí permite acercarnos a una mejor comprensión del vivir emocional en la vejez, y a la forma en que los integrantes de las familias —hijos, hijas o nietos— desarrollan tareas de cuidado.

En resumen, el estudio de las emociones en los adultos mayores cuidados por sus familias revela una gama compleja de sentimientos que oscilan entre la alegría y la tristeza, pero es necesario continuar con líneas de investigación que permitan explorar las causas individuales, grupales y sociales que afectan el desarrollo emocional en la vejez. La gestión de emociones en esta etapa es fundamental, por tanto, la participación del trabajador social contribuye en lograr un envejecimiento sano, esto por medio de la implementación de una serie de estrategias de carácter social apoyadas en métodos, técnicas e instrumentos utilizados en la disciplina, que contemplan los desafíos presentes en la sociedad para este grupo de la población.

Las vulnerabilidades presentes en la cotidianidad del adulto mayor trastocan su calidad de vida, en consecuencia, se requiere de intervenciones que promuevan una resignificación positiva de la vejez, apoyo a las familias cuidadoras y fortalecer las redes de apoyo comunitarias para contribuir a un envejecimiento saludable y una vejez digna y plena.

Referencias bibliográficas

Aguirre, R. (2007). "Las familias como proveedoras de servicios de cuidados", J. Astelarra (coord.). *Género y cohesión social*, Fundación Carolina, pp. 83-93, en <<https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/DT16.pdf#page=92>>.

Alvarado, G. y M. Salazar (2014). "Análisis del concepto de envejecimiento", *Gerokomos*, vol. 25, núm. 2, pp. 57-62, en <<https://scielo.isciii.es/pdf/geroko/v25n2/revision1.pdf>>.

Alzate Suescún, M., S. Carrillo Díaz y A. Herrera Ubaque (2022). *Significados que construyen tres jóvenes acerca de la vejez a partir de una lectura construccionista social*, Colombia, Universidad Santo Tomás.

Arriagada, I. (2007). "Familias latinoamericanas: cambiantes, diversas y desiguales", *Papeles de Población*, vol. 13, núm. 53, pp. 9-22, en <<https://n9.cl/dfgst>>.

Arollo, M. y L. Soto (2013). "La dimensión emocional del cuidado en la vejez: la mirada de los adultos mayores", *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 26, núm. 2, pp. 337-347, en <https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n2.41333>.

Avendaño Sandoval, R. y R. Díaz Guerrero (1992). "Estudio experimental de la abnegación", *Revista de Psicología*, núm. 9, pp. 15-19

Ávila, T. y M. Vergara (2014). "Calidad de vida en cuidadores informales de personas con enfermedades crónicas", *Aquichán*; vol. 14, núm. 3, pp. 417-429.

Barahona, M. (2012). "Familias, hogares, dinámica demográfica, vulnerabilidad y pobreza en Nicaragua", Nicaragua, ONU, CEPAL (Celade), serie Población y Desarrollo, pp. 7-59, en <<https://acortar.link/DSsQII>>.

Bazo, M.T. y C. Domínguez (1995). "Los cuidados familiares de salud en las personas ancianas y las políticas familiares", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, monográfico, pp. 1-23.

Boletín de prensa, (2022). "Aprueba cabildo la implementación y ejecución del programa social 'canasta del bienestar' para beneficiar a 70 mil adultos mayores de Nezahualcóyotl", H. Ayuntamiento de Nezahualcóyotl 2022 -2024, 31 de enero, en <<https://www.neza.gob.mx/boletines/2022/enero/022/>>.

Bover A. (2006). "El impacto de cuidar en el bienestar percibido por mujeres y varones de mediana edad: una perspectiva de género", *Enfermería Clínica*, vol. 16, núm. 2, pp. 69-76.

Calles, R. (2004). *Guía práctica de la salud emocional*, España, EDAF.

Carabali C. (2020). "Vejez y teorías del envejecimiento", en E. Gómez-Ramírez y A.P. Calvo-Soto, *Salud, vejez y discapacidad*, Cali, Colombia, Universidad Santiago de Cali, pp. 25-50.

Conapo (2012). "4 de marzo: Día de la Familia", Segob, en <<https://acortar.link/acBLHR>>.

184 _____ (2021). Día Internacional de las Personas de Edad, Gobierno de México, 30 de septiembre, en <<https://acortar.link/YM5Dmm>>.

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*, California, Publications.

Díaz Loving, R. (1999). The Indigenisation of Psychology: Birth of a New Science or Rekindling of an Old One?, *Applied Psychology*, vol. 48, núm. 4, pp. 433-449, en <<https://n9.cl/67vo5n>>.

Ecofeminita, Oxfam (2022). "Los cuidados en Latinoamérica y el Caribe. Entre la crisis y las redes comunitarias", Buenos Aires, en <<https://n9.cl/8bxh4>>.

Ekman, P. y W. Friesen (1969). "The Repertoire of Non Verbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding", *Semiotica*, núm. 1, pp. 49-98

_____ (1982). "Constantes culturales en la expresión facial y la emoción", en S.R. Torregrosa y E. Crespo (eds.), *Estudios básicos en psicología social*, Barcelona, Hora.

Fernandez Abascal, E. (2009). *Emociones positivas*, Madrid , Pirámide

Fernández Abascal, E., B. Rodríguez, M. Sánchez, M. Díaz y F. Sánchez, (2010). *Psicología de la emoción*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces, en <<https://acortar.link/rLPKSX>>.

Fishman, H. (1995). *Tratamiento de adolescentes con problemas. Un enfoque de terapia familiar*, Barcelona, Paidós, en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=20032>>.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2015). *¿Te suena familiar? Guía para la familia*, Santiago de Chile: UNICEF.

Fonnegra, I. (2001). *De cara a la muerte*, España, Andrés Bello.

González Salas, I. C., J. Luna Nemecio y C.H. Gámez Mier (2023). “La persona mayor y espacio social: la discriminación por edad y la calidad de vida”, *Paradigma*, vol. 44, núm. 1, pp. 67-88.

Gross, A. y A. Peña (2018). “La política del cuidado en Cuba. Retos y perspectivas para un diseño multiactoral de cuidado con énfasis en los adultos mayores”, *Universidad de La Habana*, núm. 286, pp. 155-170, en <<https://goo.su/qlflZms>>.

Hernández, Z. (2006). “Cuidadores del adulto mayor residente en asilos”, *Index de Enfermería*, núm. 15, pp. 40-44 y 52-53, en <<https://goo.su/4ySy4sg>>.

Hofmann, S.G. (2016). *Emotion in Therapy: From Science to Practice*, Nueva York, Guilford Press, en <<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1020>>.

Huenchuan, S. y R. Rodríguez (2015). *Necesidades de cuidado de las personas mayores en la Ciudad de México: diagnóstico y lineamientos de política*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en <<https://hdl.handle.net/11362/38879>>.

INEGI (2013). “Estadísticas a propósito del día de la familia”, en <<http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/familia0.pdf>>.

_____ (2021). En la Ciudad de México somos 9 209 944 habitantes: Censo de Población y Vivienda 2020, Comunicado de Prensa 98/21, en <<https://n9.cl/wsmr9>>.

INGER (2021). “Envejecimiento saludable para todos”, Secretaría de Salud, junio, en <<https://n9.cl/3od2q>>.

Izquierdo, M. (2003). “Del sexismoy la mercantilización del cuidado a su socialización: hacia una política democrática del cuidado”, Congreso Internacional SARE 2003, Emakunde.

Kaplan, D. y B. Berkman (2021). “Cuidado del anciano por parte de su familia”, en <<https://n9.cl/w0lz4>>.

Keltner, D. y J. Haidt (1999). “Social Functions of Emotions at Four Levels of analysis”, *Cognition and Emotion*, vol. 13, núm. 5, pp. 505–521, en <<https://doi.org/10.1080/026999399379168>>.

Levenson, R. (2014). "The Autonomic Nervous System and Emotion", *Emotion Review*, vol. 6, núm. 2, pp. 100-112, en <<https://doi.org/10.1177/261754073913512003>>.

Levy B. (2003). "Mind Matters: Cognitive and Physical Effects of Aging Self-Stereotypes", *The Journals of Gerontology B Psychological Sciences and Social Sciences*, vol. 58, núm. 4, pp. 203-211, en <<https://n9.cl/4mywx>>.

López, E., L. Findling y M.P. Lehner (2015). *Los cuidados en las familias: senderos de la solidaridad intergeneracional*, Buenos Aires, UBA.

Maldonado, M.M., M.M. Vivaldo y N. Mendoza (s.f.). "¿Qué es el viejismo?", en <<https://n9.cl/igxa9>>.

Marzioni, C. y L. Billoud (2019). "Las representaciones sociales de la vejez, un modelo de ampliación de ciudadanía", *Papeles del Centro de Investigaciones*, núm. 20, pp. 73-92, en <<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/papeles/article/view/8816>>.

Minici, A.; C. Rivadeneira y J. Dahab (2007). "El enojo y su expresión", *Revista de Terapia Cognitivo Conductual*, núm. 12, en <<https://cetecic.com.ar/revista/el-enojo-y-su-expresion/>>.

Montes de Oca, V. y M. Hebrero (2006). "Eventos cruciales y ciclos familiares avanzados: el efecto del envejecimiento en los hogares de México", *Papeles de Población*, vol. 12, núm. 50, pp. 97-116.

Narváez Oleas, G.M. (2020). *Propuesta de intervención psicológica en adultos mayores que experimentan sentimientos de soledad. Penipe, 2018-2019*, tesis de licenciatura, Ecuador, Universidad Nacional de Chimborazo.

Narváez, D. (2015). "¿Qué son los sentimientos?", en <[https://Paper_de_sentimiento_-_Narvaez_Daniel-libre.pdf\(d1wqxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://Paper_de_sentimiento_-_Narvaez_Daniel-libre.pdf(d1wqxts1xzle7.cloudfront.net))>.

Navarro, A., B. Bueno y J. Buz (2013). "Bienestar emocional en la vejez avanzada: estudio comparativo por edad y género", *Psychology, Society & Education*, vol. 5, núm. 1, pp. 41-57, en <<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/495>>.

Ortiz, Á. (2010). "Teorías de las emociones", *Innovación y experiencias educativas*, núm. 29, en <<https://n9.cl/ax1m>>.

Papa, A. y E. Epstein (2018). "Emotion Regulation", en S.C. Hayes y S.G. Hofmann (eds.), *Process-Based CBT: The Science and Core Clinical Competencies of Cognitive Behavioral Therapy*, Oakland, CA, New Harbinger, pp. 147-162.

Real Academia Española. (2006). *Diccionario de la lengua española*, 23^a ed., Madrid.

Rodrígues, P.R. G.O Andrade y S. Márquez (2001). "Representaciones sociales del cuidado del anciano en trabajadores de salud en un ancianato", *Revista Latinoamericana de Enfermagem, Ribeirão Preto*, vol. 9, núm. 1, pp. 7-12,

en <<https://www.scielo.br/j/rvae/a/sn3GQmyzxYVtKMQTDSSs5LNn/?format=pdf&lang=es>>.

Rodríguez, A. (2005). "Políticas sociales y prestación de servicios a las personas dependientes y a sus familias", *Revista de Administración Sanitaria*, vol. 3, núm. 2, pp. 253-264.

Rueda, M.C.A. (2010). "El cuidado en la vejez avanzada: escenarios y tramas de violencia estructural y de género", *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, núm. 10, pp. 1-21.

Rueda, M.C.A. y L.E.S. Alanís (2013). "La dimensión emocional del cuidado en la vejez: la mirada de los adultos mayores", *Cuadernos de Trabajo Social*, vol. 26, núm. 2, pp. 337-347.

Scherer, K.R. (2009). "The Dynamic Architecture of Emotion: Evidence for the Component Process Model", *Cognition and Emotion*, vol. 23, núm. 7, pp. 1307-1351, en <<https://doi.org/10.1080/02699930902928969>>.

Strehler, B. (1959). "Origin and Comparison of the Effects of Time and High Energy Radiation on Living Systems", *Q. Rev. Biol.*, núm. 34, pp. 117-142.

Watson, D. (1988). "Análisis intraindividual e interindividual del afecto positivo y negativo: su relación con las quejas de salud, el estrés percibido y las actividades diarias", *Revista de Personalidad y Psicología Social*, núm. 54, pp. 1020-1030.

Williams, G. (1957). "Pleiotropy, Natural Selection and the Evolution of Senescence", *Evolution*, núm. 2, pp. 398-411.

Zavala González, A. y G. Domínguez Sosa (2010). "Depresión y percepción de la funcionalidad familiar en adultos mayores urbanos mexicanos", *Psicogeriatría*, vol. 2, núm. 1, pp. 41-48.

Niñez, derechos y cuidado alternativo: reflexiones desde el Trabajo Social

*Jessica Guadalupe Cruz López**

*Norma Cruz Maldonado***

La identidad de la infancia como sujeto social y la propia existencia de niños, niñas y adolescentes como sujetos concretos dependen de las instituciones que cada sociedad le depara a su regulación. Entre el control y la protección, la infancia se convierte en escenario de disputas entre los discursos de la tutela y de los derechos humanos

Zaldúa y Lenta, 2011, p. 2.

Resumen

En el presente artículo se exponen algunos de los hallazgos de la investigación titulada “La intervención de Trabajo Social en la reintegración familiar de niñas, niños y adolescentes que residen en centros de asistencia social: experiencias y desafíos”, con la finalidad de reflexionar acerca de la restitución de derechos de la niñez en espacios de cuidado alternativo.

Se inicia con “El cuidado de la niñez como responsabilidad familiar”, revisando que históricamente el cuidado de niñas, niños y adolescentes se delegó a las familias como una actividad del ámbito privado, pues la familia es considerada como uno de los principales escenarios de cuidados y socialización para la transmisión de valores y normas; sin embargo, como se verá en el documento, hay fenómenos sociales que complejizan el cuidado al interior de este grupo social, donde el Estado tiene la responsabilidad de garantizar los derechos de la niñez que hayan sido vulnerados a partir de medidas que garanticen la utilización del interés superior de la niñez; acerca de una de ellas, el cuidado alternativo, se dan más detalles en el segundo apartado.

* Maestra y egresada del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <jezzi_1711@hotmail.com>.

** Maestra en Trabajo Social y tutora del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <norma.cruz@ents.unam.mx>.

Posteriormente, se describe la metodología utilizada para dar cuenta de las categorías seleccionadas para este escrito —niñez como sujetos de derechos—, principalmente con relación a la restitución de derechos en escenarios de cuidado alternativo, como los centros de asistencia social.

En el último apartado se muestran los principales hallazgos referentes a la restitución de derechos de la niñez como del cuidado alternativo, para reflexionar si se tuviera que pensar en miradas sociales y horizontales para la resignificación de las historias de vida de personas niñas y sus familias y la importancia de la utilización de referentes teórico-metodológicos para la atención de casos en Trabajo Social en estos procesos.

Palabras clave: Niñez, asistencia social, cuidado alternativo, familias, trabajo social.

Introducción

Durante el desarrollo histórico y social del país, se configuró a la asistencia social como una responsabilidad del Estado encaminada al bienestar de quienes, durante décadas, fueron considerados “poblaciones vulnerables” y sujetas de asistencia y protección; sin embargo, para el grupo poblacional de 0 a 17 años, con la Convención Sobre los Derechos de la Niñez ratificada por México a finales de los años noventa, se transitó de considerarlos como objetos de protección a ser sujetos de derechos.

Lo anterior resultó en la homologación de los marcos jurídicos nacionales, uno de ellos, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014), que establece los lineamientos, responsabilidades y funciones del Estado y la sociedad para la atención de este grupo poblacional tiene como principio rector “el interés superior de la niñez”; las instituciones encargadas de restituir el derecho a vivir en familia —y muchos otros— son el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y las procuradurías de protección de niñas, niños y adolescentes, tanto estatales como federales, a partir de la vinculación con prestadores de servicios públicos y privados que pueden brindar acogimiento residencial, como los centros de asistencia social; en ellos, los motivos de ingreso pueden ser por violencia familiar, abandono, negligencia, omisión, abuso sexual, trata de personas y movilidad humana, entre las más frecuentes.

Sin embargo, aun cuando existe un cambio de paradigma en cuanto a la perspectiva que se tiene de la niñez, se considera pertinente indagar las características de los escenarios sociales que México le brinda a este grupo social y a sus familias, en el entendido de que no son entes aislados, pero sí singulares, donde cada contexto va a brindar particularidades dignas de ser analizadas

para considerar la “mejor” medida de cuidado alternativo, entre las que se encuentran: reintegración familiar, programa de familias de acogida, acogimiento preadoptivo o la estancia permanente en un centro de asistencia social.

En este artículo, al igual que en la investigación que le antecede (Cruz, 2024), se prioriza la idea de reflexionar acerca de si la restitución de derechos como perspectiva de atención a la niñez, desde una visión jurídica respaldada por marcos nacionales e internacionales, en realidad favorece a este grupo poblacional frente a la diversidad de los contextos sociales que permean para el cuidado pleno de la niñez, ya sea en escenarios familiares o institucionales; y con ello, desmontar los discursos que colocan a este grupo poblacional como vulnerable, víctima, menor o en situación de riesgo.

El cuidado de las personas niñas como responsabilidad familiar

El cuidado históricamente se configuró como una responsabilidad del ámbito privado; sin embargo, hay perspectivas que refieren que este puede ser:

...visto como una actividad de especie que incluye todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro “mundo”, para que podamos vivir en él lo mejor posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, nuestro yo y nuestro entorno, todo lo cual buscamos entrelazar en una red compleja que sostiene la vida (Tronto, 1993, p. 103).

191

Esta idea sustenta que el cuidado no debe limitarse a una relación diádica, individual o privada, por lo que es importante desmontar la idea de la romantización del cuidado entre madres e hijos/as (Tronto, 1993, p. 103).

Existen diversas concepciones acerca del cuidado, sin embargo, todavía se considera de carácter privado y su desarrollo situado en características personales e individuales, es aquí donde debe considerarse la perspectiva que —Gobierno, instituciones, profesionales— tenemos de la familia ya que, de acuerdo con algunos autores, el cuidado y la socialización son funciones esenciales de esta, estos procesos dan lugar a la construcción de vínculos emocionales y sociales; Delfín, Cano y Peña (2020) señalan que:

La familia es la primera institución donde se comparten y gestionan las necesidades sociales de cada uno de los integrantes, se trata también de un grupo que introyecta los roles que se espera cumplan cada uno de los integrantes. En lo que respecta a las funciones universales identificadas que desarrollan las familias, se encuentran la reproducción, protección, socialización, control social, estatus y afectividad, entre otras, para las cuales es determinante la manera en que se desempeñan cada uno de los integrantes, según el contexto donde se desarrollen (2020, p. 44).

Más que pensar en una diversidad con relación a los tipos de familia, se considera que lo que se tendría que analizar es la dinámica de los integrantes puesto

que, si bien existen funciones relativas a este grupo social, desde relaciones jerarquizadas y en algún momento de dependencia por condición de edad o de salud, también es cierto que “la oferta de cuidados es desigual en términos de clase social y de lugar de residencia, y también hay una estratificación de acceso y de calidades” (Esquivel, Faur y Jelin, 2012, p. 11).

Es así que el cuidado de la niñez en escenarios familiares se complejiza a partir de la identificación de factores que se relacionan directa o indirectamente, propios de los grupos familiares, pero también con relación al contexto social, por lo que es importante tomar en cuenta la “organización social del cuidado infantil”, en el entendido de que esta “reproduce desigualdades de clase entre mujeres y niños al proveer distintos tipos y calidad de servicios de cuidado a niños de distinta clase social en lugar de proveer igualdad de oportunidades” (Faur, 2009, p. 20).

Si bien los marcos jurídicos establecen las responsabilidades que se tienen con la niñez, no solo quienes ejercen la patria y custodia, sino cualquier persona que tenga bajo su cuidado a niñas, niños y adolescentes, como lo establece el artículo 103 de la LGDNNA (2024, p. 42); existen factores estructurales, culturales y relacionados con violencias que pueden coadyuvar en que este cuidado se vea afectado o limitado.

Para el caso de México, las condiciones estructurales no son del todo favorables ni para la niñez ni para sus familias, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), publicó en 2022 el *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*, donde se subraya que la población en situación de pobreza moderada aumentó de 51.9 millones en 2018 a 55.7 millones en 2020; de estos 44.4% son mujeres; 52.6% son niñas, niños y adolescentes; 73.2% es población indígena; 46.1% es joven; 49.5% son personas con discapacidad, mientras que 37.9% es población adulta mayor; esto al considerar los indicadores de: acceso a la seguridad, los servicios de salud y una alimentación nutritiva y de calidad (2022, pp. 9-10).

Es importante considerar que el fenómeno de la pobreza se agudizó con la pandemia por COVID-2019, y también se incrementaron las violencias hacia las mujeres y niñas; tan solo en el primer bimestre del 2020 se registraron 166 presuntas víctimas de feminicidio; 466 víctimas de homicidio doloso y 9 941 casos de lesiones dolosas a nivel nacional (ONU Mujeres, 2020, p. 1).

Aunado a lo anterior, se registraron 4 401 homicidios en contra de niñas, niños y adolescentes convirtiéndose, en 2020, en la tercera causa de defunciones de niños, con 146 casos; para niñas, la sexta causa con 120 casos, y la primera causa de defunción en adolescentes hombres entre 15 y 17 años, con 961 casos a nivel nacional; asimismo, de enero 2020 a agosto 2021 se registró la desaparición de 4 325 personas niñas a nivel nacional, 65% de los casos corresponde a mujeres (Segob, 2021, p. 7). No podemos dejar de mencionar

otros fenómenos sociales que también tienen un impacto en las familias y, por tanto, en sus miembros, tales como la movilidad humana (migración), y la trata de personas en cualquiera de sus fines.

Se sostiene, que las violencias estructurales impactan en la familia y por tanto en las personas que le conforman, de ahí que es necesario también reconocer las violencias ejercidas al interior de estas; en 2021 se presentaron 129 000 carpetas de investigación sobre violencia familiar con un aumento de 24% respecto a años anteriores, además 75% de lesiones ocurrieron en el hogar, en 81.6% en contra de niñas y adolescentes mujeres; en 73% de los casos la persona responsable tenía algún parentesco con las víctimas (Segob, 2021, p. 7).

Para 2021, en el caso de niñas, niños y adolescentes en la Ciudad de México, se atendieron en hospitales a “463 personas de 0 a 17 años por violencia familiar; 74.5% de estos casos correspondían a mujeres (345 en total)”, donde además se suscitaron 8 feminicidios, mientras que 7 mujeres y 49 hombres murieron por homicidio (Redim, 2022).

El Índice de los Derechos de la Niñez (2018), por su parte, hace una recuperación estadística referente al cumplimiento de derechos para este grupo poblacional, de acuerdo con lo que establecen la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; identificando que:

193

En una escala de 0 a 1 el valor del índice de los Derechos de la Niñez es de apenas 0.560 [...] lo que permite sostener que en México hay un incumplimiento generalizado de los derechos de la niñez mexicana [...] en donde la violencia sigue siendo una de las principales amenazas (Fuentes y Arellano, 2018, pp. 134-136).

Si bien no es del todo un panorama amplio de violencia en México, algunas de los tipos presentados anteriormente —tanto estructurales como en el ámbito familiar— pueden ser coadyuvantes para que el Estado determine la separación temporal o permanente de la niñez con respecto a sus familias de origen, estas decisiones se sustentan de acuerdo con diversas medidas de protección enmarcadas en lo que se conoce como “cuidado alternativo”.

Cabe destacar que la pobreza no está considerada como un motivo de separación familiar, sin embargo, sí está presente de manera transversal en las violencias estructurales que impiden el sano desarrollo de niñas, niños, adolescentes y sus familias.

El cuidado alternativo como responsabilidad del Estado

El término “cuidado alternativo” forma parte de toda una política pública de atención y protección para la niñez, en las *Directrices sobre modalidades alter-*

nativas de cuidado de los niños,¹ estas modalidades se dividen en acogimiento informal, cuando el cuidado es asumido por familiares sin una orden judicial; y formal, cuando es ordenado por una institución u órgano administrativo, también se considera al acogimiento residencial dentro de esta medida (citado por Cruz, 2021, p. 30).

Su contribución al enfoque sobre los derechos de la niñez tiene que ver con que estas establecen —entre otros objetivos— preservar que niñas, niños y adolescentes permanezcan en sus entornos familiares; en caso de no ser posible, se buscan alternativas como la reintegración familiar o la adopción buscando salvaguardar la integridad y el bienestar de la persona niña; asimismo, se establece que la pobreza no es impedimento para que sean separadas de sus familias de origen, por el contrario, el Estado debe coadyuvar en la satisfacción de necesidades básicas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2010, pp. 6-7).

El artículo 26 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes establece cuatro medidas de protección para la niñez que se encuentre en “desamparo familiar”:² ubicación con familia de origen extensa siempre que sea posible; que sean colocados en familias de acogida por un tiempo en los casos en los que la familia no pueda hacerse cargo; pueden estar sujetos a acogimiento preadoptivo como una fase dentro del proceso de adopción; es posible que el Estado les brinde cuidado temporal, conocido como acogimiento residencial y brindado por centros de asistencia social (2014, p. 14).

Ahora bien, estas funciones y responsabilidades gubernamentales son llevadas a cabo tanto por la Procuraduría de Protección de Niñas Niños y Adolescentes y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), en sus respectivas competencias. El DIF, como rector de la asistencia social en el país, es:

El organismo público descentralizado encargado de coordinar el Sistema Nacional de Asistencia Social Pública y Privada; promotor de la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, bajo el imperativo constitucional del interés superior de la niñez, así como del desarrollo integral del individuo, de la familia y de la comunidad, principalmente de quienes, por su condición física, mental o social, enfrentan una situación de vulnerabilidad, hasta lograr su incorporación a una vida plena y productiva (Segob, s.f, párr., 1).

¹ Documento que deriva de la Convención sobre los derechos de la niñez (1990).

² Se denomina así en la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes; si bien no se especifica cuáles son los casos en los que se considera desamparo familiar, si establece en el artículo 47 que las autoridades federales y locales deberán adoptar las medidas necesarias para prevenir el abandono, negligencia, maltrato, corrupción, trata de personas, el castigo corporal y cualquier otro fenómeno que atente contra la integridad personal de este grupo poblacional.

Además de este organismo, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes deriva la creación de las procuradurías de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes, que tiene como función representar jurídica y administrativamente a la niñez que así lo requiera, como a sus tutores legales, además puede solicitar apoyo de otras instituciones para garantizar la restitución de derechos de niñas, niños y adolescentes (LGDNNA, 2014, p. 68).

Tanto el Sistema Nacional DIF, como la Procuraduría pueden solicitar la prestación de servicios a instancias tanto públicas como privadas para la restitución de derechos de la niñez según sea el caso, es aquí en donde tienen lugar los centros de asistencia social; pues si bien cada Estado tiene un centro perteneciente a los DIF estatales, también existen centros privados bajo la figura de asociaciones, albergues y fundaciones, entre otros; brindando acogimiento residencial que forma parte del cuidado alternativo formal, como se mencionó antes.

En el informe *Procuradurías de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes: Informe sobre su costo y propuestas para su fortalecimiento*, publicado por UNICEF, se subraya que, para 2016, la población objetivo de este organismo fue un total de 233 000 niñas, niños y adolescentes, entre estos encontramos a víctimas de algún delito derivado del Ministerio Público; adolescentes en conflicto con la ley; las niñas y niños que viven con sus madres en centros penitenciarios; quienes se encuentran en centros de asistencia social —públicos y privados—, así como a quienes han sido presentados frente a alguna autoridad migratoria (UNICEF, 2019, p. 12).

195

Es así que esta instancia —tanto a nivel federal como estatal— crea las medidas necesarias para la restitución de derechos para este grupo poblacional según las problemáticas sociales por las que estén pasando, para ello cuentan con equipos multidisciplinares de los cuales el Trabajo Social forma parte; entre las funciones de las procuradurías se destaca que:

- No prestan servicios directos excepto la representación en suplencia que viene enmarcada en la LGDNNA, de igual forma, las instituciones son las que se encargan de prestar servicios directos a los casos atendidos.
- Articulan y gestionan las acciones de los actores públicos, privados y sociales para que estas instituciones presten los servicios necesarios.
- Da seguimiento hasta que cada caso haya sido resuelto, es decir, hasta que todos los derechos de niñas, niños y adolescentes estén garantizados, las instituciones que prestan los servicios son quienes informan sobre los resultados obtenidos de cada caso (SNDIF, 2021, p. 3).

En este sentido, las procuradurías no brindan atención directa a la niñez ni a sus familias, sino que su labor está orientado a detectar los derechos que hayan sido vulnerados y a diseñar las medidas adecuadas para que estos se restituyan,

además, coordinan la vinculación con instituciones públicas y privadas que brindan atención a este grupo poblacional, como los centros de asistencia social que, durante la residencia de niñas y niños, se encargan de compartir la información con las procuradurías referente al caso, según lo que identifiquen.

Así, los centros de asistencia social se configuran como “el establecimiento, lugar o espacio de cuidado alternativo o acogimiento residencial para niñas, niños y adolescentes sin cuidado parental o familiar que brindan instituciones públicas, privadas y asociaciones” (DOF, 2014, p. 3). Asimismo, las procuradurías son las encargadas de regular, supervisar y registrar los centros de asistencia social, de acuerdo con el artículo 112 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (p. 46).

Respecto al Registro Nacional de Centros de Asistencia Social, al 11 de diciembre de 2023 se sabe que existían 695 centros a nivel nacional; sin embargo, esta información es proporcionada “por personal de los Centros de Asistencia Social, por ende, la misma puede variar respecto de la que tengan y lleguen a reportar las Procuradurías de Protección de NNA en las Entidades Federativas” (Portal SNDIF, parr. 1, consulta 2023).

Para fines de la investigación que antecede a este artículo, uno de los hallazgos significativos en cuanto a la operatividad del Trabajo Social en centros de cuidado alternativo está relacionado con los procesos para la restitución del derecho a vivir en familia —medidas alternativas de cuidado— que despliegan las trabajadoras sociales, donde el eje central del presente trabajo es la reintegración familiar; sin embargo, también hay otras medidas, como el programa de familias de acogida, la estancia permanente en un centro de asistencia, y el acogimiento preadoptivo, que dará lugar posteriormente a una adopción.

Si bien la tesis de maestría recupera principalmente la intervención del Trabajo Social en el proceso de reintegración familiar, el objetivo de este documento es “reflexionar acerca de la restitución de derechos en espacios de cuidado alternativo, retomando la unidad de análisis de niñez como sujetos de derechos”.

Trayectoria metodológica de investigación

La investigación fue realizada en el marco del enfoque cualitativo e inductivo, utilizando como metodología el análisis de contenido, considerada esta como: “una metodología sistematizada y objetivada porque utiliza variables y categorías que responden a diseños de estudio y criterios de análisis, definidos y explícitos” (Bernette, 2013, p. 194).

Tomando en cuenta lo anterior, se consideró al análisis de contenido debido a que se buscaba el contraste de las respuestas obtenidas en las entrevistas una vez que se siguieron los pasos para la construcción del dato: selección y

organización de datos, división por unidades de análisis, extracción de datos, libro de códigos e interpretación de resultados (Bernette, 2013, pp. 207-217).

La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, con el instrumento de guía de entrevista con base en las categorías de análisis: niñez como sujetos de derechos, intervención social, reintegración familiar y centros de asistencia social; dichas entrevistas fueron realizadas con tres trabajadoras sociales adscritas al Sistema Nacional DIF y dos de centros de asistencia social privados de la Ciudad de México en el periodo de mayo a junio de 2023, con una duración de una hora y media a dos horas cada una, el perfil que se consideró fue que tuvieran experiencia en realizar procesos de reintegración familiar y atención a niñas, niños y adolescentes; la edad promedio fue de 44 años y, en cuanto a la experiencia, de 5 a 9 años; todas cuentan con licenciatura y diversas certificaciones en atención de personas niñas.

Cabe señalar que a las trabajadoras sociales se les brindó el consentimiento informado indicando que la entrevista sería grabada solo para su transcripción con fines académicos; y posteriormente eliminadas de los dispositivos usados para su grabación.

Posterior a la transcripción de entrevistas, con apoyo del programa ATLAS. Ti se procedió al procesamiento de información mediante la identificación de categorías apriorísticas: niñez como sujetos de derechos, reintegración familiar, intervención de Trabajo Social y centros de asistencia social, así como categorías emergentes: contexto sociofamiliar, satisfacción de necesidades básicas, género y maternidad, individualización de problemáticas sociales, entre otras; ello nos permitió organizar la información empírica para dar cuenta de los hallazgos más significativos respecto a la categoría de niñez como sujetos de derechos, misma que fue retomada como unidad de análisis de acuerdo con la metodología utilizada.

197

De la protección al reconocimiento: niñez como sujetos de derechos

La categoría —niñas, niños y adolescentes— es utilizada para referirse a la niñez desde una concepción jurídica y desde los marcos de actuación que le atienden; esto después de la Convención sobre los Derechos de la Niñez a finales de 1990 y, en México, con la creación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en 2014; donde se estipula que “son niñas y niños los menores de doce años, y adolescentes las personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años” y que uno de los principios rectores para su atención es el “interés superior de la niñez” que será utilizado:

...de manera primordial en la toma de decisiones sobre una cuestión debatida que involucre niñas, niños y adolescentes, cuando se presenten diferentes interpretaciones,

se atenderá a lo establecido en la Constitución y en los tratados internacionales de que México forma parte (2023, pp. 2-6).

Como se mencionó, la restitución del derecho a vivir en familia le corresponde al Estado desde el trabajo colaborativo entre Sistema Nacional DIF-procuradurías de protección y centros de asistencia social que fungen como prestadores de servicios; esta restitución se comienza a diseñar desde las medidas alternativas de cuidado y los planes de restitución de derechos.

Sin embargo, no es la intención de este documento hacer una descripción jurídica —más allá de la que ya se ha dado—, sino reflexionar acerca de las diversas perspectivas que se tienen de estos principios y cómo se utilizan con relación a los casos que atienden las trabajadoras sociales en los espacios de cuidado alternativo.

En páginas anteriores se habían señalado algunos motivos de ingreso a los CAS, sin embargo, institucionalmente poco se reconoce que la mayoría de estos niños, niñas y adolescentes están inmersos en condiciones complejas en las que convergen problemáticas sociofamiliares y estructurales como el abuso sexual, la negligencia u omisión de cuidados:

...abandono, pero dentro de este abandono también se encuentra que hubo un abuso sexual, te llegan niños de trata de personas, pero no te lo dicen, también por tráfico, por prostitución, mendicidad, explotación, ha habido alta incidencia en población migrante (2PU, 2023).³

198

El documento con el que se canaliza a niñas, niños y a adolescentes —que vale decir, es recibido en el área de Trabajo Social— son las medidas de protección, estas “te marcan exactamente qué es lo que tienes que hacer con el niño, digo obviamente, pues restituirle su derecho de educación, de salud, o sea, todo lo que tú tienes que hacer como centro de asistencia social” (3PU, 2023).

Las trabajadoras sociales, en su quehacer profesional, forman parte del equipo multidisciplinario de los centros, por tanto están involucradas en todo el proceso de ingreso, estancia, medida de cuidado alternativo y seguimiento de los casos, donde llevan a cabo entrevistas a familiares, así como a las personas niñas, talleres de orientación familiar, vinculación interinstitucional, gestión y funciones administrativas; nutriendo el informe social que será complementado con la información recopilada por otras áreas; en todas estas actividades deben tomar en cuenta el interés superior de la niñez referido anteriormente: “con esta atribución de tomar decisiones en favor del interés superior, yo leo

³ Las citas con: 1,2,3 PU y 4 y 5 PR; corresponden a la codificación de las entrevistas realizadas a trabajadoras sociales de centros públicos y privados, de mayo a junio del 2023.

una valoración en donde toda la familia es disfuncional, yo ya no le sigo por ahí” (2PU).

Al respecto, es importante analizar que se entiende por “familia disfuncional” para determinar si es viable que un niño o niña regrese a sus espacios familiares, algunas de las problemáticas que se situaron en la familia pueden ser las que las trabajadoras sociales establecen para pensar en una disfuncionalidad, por ejemplo, prostitución, alcoholismo, drogadicción y abuso sexual: “Fueron vulneradas desde su nacimiento de estratos sociales bajos donde hay presencia de alcoholismo o drogadicción en los hogares donde hay presencia de abusos o violaciones” (2PU).

Al respecto, existe una idea generalizada del término —en riesgo— que deviene de toda una política pública diseñada antes de la ratificación de la Convención, llamada “Doctrina de la situación irregular”, esta consistía en mirar a niñas, niños y adolescentes como “objetos de tutela”, donde algunas de las características de este paradigma tienen que ver con la utilización de categorías “ambiguas, tales como menores en situación de riesgo” considerando que es el niño, niña o adolescente quien se encuentra en una situación “irregular pues son sus condiciones personales familiares las que lo convierten en objeto de intervenciones estatales” (Beloff, 1999, pp. 14-15); valdría la pena reflexionar si, para mirar y analizar las diversas problemáticas familiares, esta doctrina sigue encarnada en las instituciones y personas que toman decisiones, pues esta doctrina individualiza los problemas sociales que atraviesan a las familias y coloca a la niñez como “vulnerable” y a las familias como “disfuncionales o multiproblemáticas”.

Asimismo, es importante destacar que los centros de asistencia social, como los prestadores de servicios, tienen como función restituir los derechos que hayan sido transgredidos “Sabemos que lo tienes que hacer, desde la alimentación, desde lo médico, escolar, es esencial que lo debes de tener y aquí desde que llegan se les empieza a dar como toda esa atención que los niños requieren” (1PU, 2023). Aun cuando en el artículo 103 de la LGDNNA se comprende la satisfacción de necesidades básicas como parte de los derechos alimentarios (2024, p. 43), la restitución de derechos tendría que ser un medio y no un fin de la atención estatal, por tanto, se sigue insistiendo en tener una perspectiva social de los contextos sociales y familiares pues, si bien hay un esfuerzo por reconocerles como sujetos de derechos, aún queda camino por recorrer ya que “el establecimiento de enunciados normativos sobre los derechos de los niños no alcanza a modificar las antiguas representaciones sobre la niñez y la adolescencia” (Salomone, 2016, p. 17).

Por lo que, en el proceso de restituir derechos, es importante cuestionar la pertinencia de la participación que tienen las niñas, niños y adolescentes “Es parte creo de la misma dinámica y que ellos se sientan escuchados, porque

una vez que te sientes escuchado liberas todo lo que sientes, todas las emociones lejos del derecho” (1PU, 2023); de manera articulada con sus familias.

Por ello, desde esta postura, no es posible concebir a la niñez como un ente individual, sino como una persona que en el marco jurídico tiene la capacidad legal de exigir sus derechos y, desde una perspectiva social, la capacidad de agencia para resignificar sus vínculos familiares y sociales con el acompañamiento pertinente; donde el derecho a la satisfacción de necesidades básicas es esencial pero no único para garantizar el desarrollo pleno de la niñez y la adolescencia.

Con lo que respecta al Trabajo Social, es importante decir que aun cuando se llevan a cabo estrategias de intervención para la atención de casos de niñas, niños y adolescentes que residen en centros de asistencia social, estas no siempre se utilizan para abordar grupos completos sino de manera individual a cada niña, niño o adolescente que lo requiera “sí tendríamos que generar una metodología de atención muy específica para abordar a la familia completa” (2PU, 2023).

De lo anterior, que sea pertinente pensar en referentes teórico-metodológicos que vayan más allá de mirar a la intervención como un proceso desde el o la profesional, sino desde estrategias horizontales, que acompañen sin que sea una imposición y de manera integral, no perdiendo de vista el contexto sociofamiliar de la niñez.

200

Reflexiones finales

El cambio de paradigma donde se considera a la niñez como objeto de protección a sujetos de derechos es un parteaguas en la atención de niños, niñas y adolescentes que reside en centros de asistencia social; es imperativo reconocer que si se sigue reproduciendo el discurso de la niñez en riesgo, como víctimas vulnerables, y a sus familias como disfuncionales o multiproblemáticas, se complejiza la atención y el análisis de estos casos. Con ello, no se busca decir que no existan factores en los que algún miembro de la familia cometa algún tipo de delito o maltrato contra otros integrantes; sin embargo, una mirada interseccional y estructural desde el Estado pueda prevenir estos eventos.

Se considera entonces que el cuidado alternativo también debe verse desde una perspectiva social que integre —además del enfoque de derechos— propuestas que estén guiadas por la atención integral en el sentido de atender a todas las personas involucradas en el cuidado, teniendo como referencia que cada caso es diverso y, por tanto, las problemáticas sociales y familiares también lo serán.

En este sentido, también tendría que cuestionarse el lugar que el Estado le brinda a las familias y a las personas niñas pues, por un lado, no se les pro-

porcionan las mínimas condiciones para sobrellevar su vida cotidiana pero, por otro lado, busca solucionar lo que en un primer momento no se previno; por ello se sostiene que devienen de procesos contradictorios de inclusión y exclusión social que les colocan en estos lugares. Es así cómo, mirar a la niñez y sus familias desde perspectivas horizontales, observando y tomando en cuenta sus fortalezas, con una mirada comprensiva, informada y que acompañe más no que vigile, puede abonar en la resignificación de las historias de vida de personas niñas y sus familias.

Referencias bibliográficas

Asamblea General de las Naciones Unidas (2010). Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños, en <<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8064.pdf?file=fileadmin/Documents/BDL/2010/8064>>.

Beloff, M. (1999), "Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar", en M. Beloff, M. Cillero, M. Herrera, G. Pinto, A. Hoogenberk y K. Valobra. *Justicia y derechos del niño. Número 1*, Santiago de Chile, UNICEF/Nueva-mérica.

Bernete, F. (2013). "Análisis de contenido. Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos", A. Lucas, A. Novoa (coords.), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de cobstrucción y análisis de datos*, Madrid, Fragua, pp. 193-203.

Coneval (2022). Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, en <https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/IEPD_S_2022_Presentacion.pdf>.

Cruz, J. (2021). *Trata de la niñez y maltrato institucional en Centros de Asistencia Social: la Gran Familia A.C. y Ciudad de los Niños A.C. Un estudio comparativo*, México, UNAM-ENTS, en <<http://132.248.9.195/ptd2021/agosto/0814439/Index.html>>.

_____. (2024). "La intervención de trabajo social en la reintegración familiar de niñas, niños y adolescentes que residen en centros de asistencia social: experiencias y desafíos", tesis de maestría, México, UNAM-ENTS.

Delfín, C., R. Cano, E. Peña (2020). "Funcionalidad familiar como política de asistencia social en México", *Revista de Ciencias Sociales*, Venezuela, Universidad de Zulia, vol. 26, núm. 2, pp. 43-55.

Diario Oficial de la Federación (2024). Ley General de los Derechos de Niñas Niños y Adolescentes, en <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>>.

Esquivel, V., E. Faur y E. Jelin (2012). "Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado", en Esquivel, Faur y Jelin, *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*, UNICEF, pp. 11-43.

Faur, E. (2009). "Organización social del cuidado infantil en la ciudad de Buenos Aires: el rol de las instituciones públicas y privadas 2005-2008", tesis de doctorado, Buenos Aires, FLACSO, Sede Académica Argentina.

Fuentes, M.L. y S. Arellano (2019). *Índice de los derechos de la niñez 2018*, México, UNAM-PUED, en <<https://doi.org/10.22201/pued.9786073016537e>>.

INEGI-Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, en <https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/endireh_2021_presentacion_ejecutiva.pdf>.

ONU-Mujeres (2020). *covid-19 y su impacto en la violencia contra las mujeres y niñas*, en <https://mexico.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Mexico/Documentos/Publicaciones/2020/Abril%202020/COVID19_ViolenciaMujeresNinas_Generalabril2020.pdf>.

Redim (2022). *Violencia contra infancia y adolescencia en Ciudad de México, Red por la Derechos de la Infancia en México (a diciembre de 2021) - Blog de datos e incidencia política de Redim* (derechosinfancia.org.mx).

202 Salomone, G.Z. (comp.) (2016). *Discursos institucionales, lecturas clínicas (vol. 2): Cuestiones éticas de las prácticas con niños en el campo de la interdiscursividad*, Buenos Aires, Letra Viva.

Segob (2021). *Impacto de la pandemia en niñas y niños*, 19 de agosto, en <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/663012/CPM_Segob_Impacto_pandemia_en_nin_as_y_ninos_ok_19ago21.pdf>.

Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (2021). *Curso Derechos de niñas, niños y adolescentes* [material didáctico digital].

_____ (s.f). Registro Nacional de Centros de Asistencia Social, en <<https://portusderechos.dif.gob.mx/rncasvp/vistas/>>.

Tronto, J.C. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for An Ethis of Care*, RU, Psychology Press-Routledge.

UNICEF (2019). *Procuradurías de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes: Informe sobre su costo y propuestas para su fortalecimiento*, en <<https://www.unicef.org/mexico/media/2946/file/Informe%20completo.pdf>>.

Zaldúa, G. y M. Lenta (2011). "Niños, niñas y adolescentes excluidos y procesos de subjetivación. Una perspectiva desde los protagonistas", *Anuario de Investigaciones*, Universidad de Buenos Aires, vol. 18, núm. 1, pp. 311-320.

La confianza y su vínculo con el no uso de métodos anticonceptivos en la adolescencia

*Esther Rincón Reyna**
*Alicia Hamui Sutton***

Resumen

Este artículo abordó el tema del embarazo en menores de 20 años en el contexto del noviazgo entre adolescentes, se destacó la persistencia de aquel a pesar de los esfuerzos para su prevención. El enfoque se centró en el papel que desempeñó la confianza en el no uso de métodos anticonceptivos (MAC).

Palabras clave: confianza, noviazgo en la adolescencia, embarazo adolescente, uso de métodos anticonceptivos, Trabajo Social.

Introducción

En nuestro país, el embarazo adolescente es un problema de salud pública. Su ocurrencia sigue siendo preocupante a pesar de los esfuerzos que se han realizado en los distintos sectores para prevenir su incidencia. Ante ello, es fundamental seguir analizando sus causas y consecuencias para, de esta manera, poder generar estrategias tendientes a su prevención.

* Maestra y egresa del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <cadillacs4100@gmail.com>.

** Doctora en Ciencias Sociales y tutora del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <lizhamui@hotmail.com>.

Este artículo se ocupó de describir y analizar cómo la confianza, en las relaciones de pareja entre adolescentes, tuvo un papel primordial en el no uso de algún MAC; esto con la finalidad de proponer algunas líneas de acción desde el Trabajo Social, que coadyuven a fomentar el uso de los MAC y así prevenir embarazos no planeados. Este documento fue resultado de la tesis de maestría en Trabajo Social denominada “Expectativas e interacciones de pareja asociadas al embarazo adolescente en parejas heterosexuales”; entre sus hallazgos destacó que la confianza generada dentro de las relaciones de pareja desempeña un papel preponderante respecto al uso de los métodos anticonceptivos, por ello, aquí se buscó profundizar al respecto. En la investigación se utilizó un enfoque cualitativo en el que se analizaron a profundidad las narrativas de las entrevistas utilizadas en la tesis citada. La categoría central que se exploró fue la confianza dentro de la relación de pareja y su influencia en el uso de MAC.

La confianza dentro de las relaciones de pareja entre adolescentes

Las relaciones de pareja en las y los adolescentes son fundamentales para la construcción de su identidad, experiencias, autoconocimiento, intimidad y lazos de confianza; por tanto, las relaciones interpersonales son necesarias para que establezcan un marco de referencia que les guíe a lo largo de su vida (Varillas e Ibáñez, 2006), es decir, las personas se van construyendo a partir de sus interacciones sociales.

204 Sin embargo, ninguna interacción social sería posible sin la existencia de la confianza. Dicho concepto es imprescindible en el estudio de las relaciones sociales, por lo que varias ciencias y disciplinas han tratado de explicar su importancia y su impacto en el funcionamiento de la realidad social, por ello, es importante que, antes de adentrarnos en la relación entre la confianza y el uso de MAC dentro de las relaciones de pareja, se defina dicho concepto, cómo se construye y su importancia dentro de las relaciones humanas.

Encontramos que tal categoría analítica es definida como “un conglomerado de actitudes —deseos, creencias, emociones, expectativas— que, de manera más o menos implícita, más o menos explícita, constituye una presencia constante” (Pereda, 2009, p. 5). “Hace referencia a la necesidad de transferir algún poder de control de nuestras vidas a otros para vivir... todo para crear algún tipo de seguridad ante el riesgo y la incertidumbre” (Revuelta, 2015, p. 9).

Sea cual sea el significado que se le atribuya, la confianza suele ser vista como un bien, algo sin lo cual, ni las relaciones interpersonales, ni mucho menos las civilizaciones, podrían funcionar (Gallardo *et al.*, 2006; Pereda, 2009; Revuelta, 2015; Spaemann, 2005), tan importante es dicha categoría para las sociedades. Es “un aspecto crucial de las relaciones personales, imprescindible

para las actividades cooperativas, fundamentales para el orden social y político en general... es el cemento que une a las personas" (Revuelta, 2015, p. 7).

Luhmann, citado por Ortega (2010), explica que la confianza es la fe en las expectativas propias, encontrando certidumbre en la otraedad. Lo que implica reducir el futuro a una sola posibilidad, ya que se actúa en consecuencia de las expectativas que se creen que ocurrirán una vez se ha decidido depositar la confianza en el otro. Dicho sociólogo destacó la importancia de la confianza porque permite actuar, delimitando las múltiples posibilidades que puedan surgir de las acciones o desiciones en la vida diaria. De alguna manera, la confianza es una táctica que facilita la vida.

Para Lumhann, es importante diferenciar entre la esperanza y la confianza. Mientras que la primera se refiere a la posibilidad y el deseo de que algo suceda, la segunda implica la certeza de que lo esperado de algo o alguien ocurrirá. Si no fuese así, podrían surgir daños irreparables entre el objeto, situación o persona en que se confió y la persona que confió (Ortega, 2010). Hay distintas formas de confiar en las personas: la básica, la prerreflexiva, la reflexiva, la ingenua pero, en todos los casos, se crea sobre las expectativas, es decir, sobre el futuro; pero se concretiza en el presente, facilitando la toma de decisiones (Ortega, 2010, Speamann, 2005).

Como podemos apreciar, el tema de la confianza es complejo, porque implica expectativas, desiciones e interacciones. Sin embargo, en este artículo se ha limitado al tema que nos convoca: el noviazgo en adolescentes y su impacto en el no uso de MAC. Se retomó la confianza como un elemento imprescindible en las relaciones de pareja, que genera certidumbre. No obstante, es importante tener en cuenta que se otorga cierto poder a la persona en quien se deposita la confianza. Al hablar de este concepto, hay que considerar que existen otros elementos presentes en una relación de pareja donde hay confianza por parte de una o ambas personas, como la manipulación.

La relación entre confianza y manipulación es un tema complejo y delicado que puede afectar la calidad y estabilidad de las relaciones de pareja. La confianza es un elemento esencial para el desarrollo de un vínculo afectivo sólido y duradero, que implica respeto, honestidad, lealtad y comunicación; actúa como fuerza centrípeta de la relación, además de ser un resultado (Núñez *et al.*, 2015); permite a las personas sentirse seguras, libres y autónomas dentro de la relación, y expresar sus emociones, deseos y necesidades sin temor al rechazo o al juicio. Por otro lado, la manipulación representa una manera de maltrato psicológico cuyo objetivo es obtener ventajas personales a expensas del bienestar de otra persona. En el caso de la manipulación emocional, se emplea el afecto como una herramienta para ejercer control sobre la relación (Gallardo *et al.*, 2006; Pereda, 2009). Tanto hombres como mujeres pueden emitir mensajes que utilicen el cariño y la confianza del otro para occasionar

dudas y sentimientos negativos, generando inseguridad y dependencia. La manipulación puede manifestarse de diversas formas, como chantajes, amenazas, mentiras, culpabilización, victimización, descalificación, aislamiento o invalidez.

La manipulación puede hacer que las personas pierdan la confianza en sí mismas y en su pareja, y puede causar daños emocionales graves, como ansiedad, depresión, baja autoestima o estrés; puede deteriorar y disolver la confianza, haciendo muy difícil mantener la unión y llevando a la pérdida del sentido que otorgaba el amor a la relación. La manipulación también puede provocar la traición, que es una de las formas más dolorosas de romper la confianza y el compromiso en la pareja. La traición puede implicar una infidelidad, una mentira, una violación de la intimidad o una falta de apoyo (Núñez *et al.*, 2015).

La relación entre confianza y manipulación es, por tanto, una relación de oposición y riesgo. La confianza es un valor que se construye y se cuida día a día, es decir, requiere de tiempo y una comunicación abierta, sincera y respetuosa. La manipulación es una conducta que se basa en el engaño, el egoísmo y la falta de respeto, y que puede destruir la relación.

Revisando textos referentes a las relaciones de pareja, se encontró que es la confianza y no el afecto o cariño, lo que hace que se inicie una relación sexo-afectiva (Núñez *et al.*, 2015), no tanto como un elemento construido a lo largo del tiempo, sino como requisito para comenzar un vínculo de pareja. Se puede comenzar una relación de pareja sin conocer a la persona, solo viendo —superficialmente— en ella las características necesarias para confiar en ella. Algunos autores mencionan que la confianza se crea a partir de la familiaridad con el otro u otra, es decir, si nos recuerda o evoca a personas conocidas, aunque existen también otros elementos psicológicos, culturales y sociales que se deben considerar.

Quizá la naturaleza del noviazgo en nuestra cultura lleva implícita la confianza. Es decir, las relaciones de pareja, formales o no, deben tener como soporte la confianza, permeando así en la expectativa positiva que construyen las y los adolescentes sobre su relación, un requisito que se debe de cumplir. Sin embargo, habría que preguntarnos ¿cuáles son los criterios que permiten a las y los adolescentes confiar en el otro o la otra? y ¿cómo esta confianza, en algunos casos, trasgrede los límites de las y los adolescentes? Como ya se mencionó, las relaciones interpersonales son fundamentales en el desarrollo de las y los adolescentes, pero también podrían tornarse en vivencias violentas, conflictivas o peligrosas, sea cual sea el tipo de relación que forjen, sin duda afectará de forma positiva o negativa el futuro de las y los jóvenes; no es que sea algo determinante, pero sí algo que impacta de forma importante en su futuro.

Algunas investigaciones aseguran que el tipo de vínculo que generan las y los adolescentes depende en gran medida del tipo de lazo que crean con sus

cuidadores en la infancia (Vargas e Ibáñez, 2006); pero también influyen las expectativas sociales que se les enseñan respecto al tipo de vínculo creado, incluyendo el vínculo de pareja. Así, las y los adolescentes aprenden a replicar sus relaciones de pareja conforme lo que vieron de quienes les rodean. En nuestra cultura, el noviazgo tiene una relación directa con el matrimonio, no es de extrañar que las y los adolescentes depositen dichas expectativas en sus primeras relaciones de pareja, sino es que en la primera, sobre todo en el caso de las mujeres quienes son construidas para ser madres y mantener el estatus de su pareja y familia, a partir de su respetabilidad.¹

Metodología

A continuación, se presenta el análisis de entrevistas a profundidad realizadas a mujeres y hombres que vivieron un evento reproductivo antes de los 20 años, se presenta un recorrido de la relación, desde que se conocen, hasta que ocurre el evento reproductivo, con la finalidad de comprender el papel que jugó la confianza para que se diera el evento reproductivo y detectar los elementos involucrados para que unos y otros confiaran en su pareja. Es importante mencionar que, las y los informantes, no fueron entrevistados con sus respectivas parejas, por lo que cada caso dará cuenta de relaciones afectivas distintas. Sin embargo, sí son relaciones que se dieron solo entre adolescentes.

Todas las personas entrevistadas residían en áreas periféricas de la Ciudad de México y sus alrededores, lugares que se distinguen por la limitada capacidad económica de sus habitantes. Estas comunidades apenas contaban con los servicios básicos. Las condiciones de vida eran similares para todos: aquellos que trabajaban tenían ingresos bajos, les resultaba difícil costear sus estudios y mantener a sus hijos e hijas. Por tanto, dependían de otros familiares para el cuidado y sustento de los mismos.

A continuación se presenta el análisis de las narrativas de los casos mencionados. Estas entrevistas a profundidad tuvieron como objetivo develar los elementos que permean en que se presente un embarazo antes de los 20 años. Se entrevistaron a hombres y mujeres que fueron padres o madres antes de los 20 años. Son cinco las entrevistas que se analizan, en su análisis se enfocó en aquellos elementos relacionados con la confianza dentro de la relación de pareja, y cómo esta pudo influir en que las y los entrevistados no utilizaran algún MAC, dando como resultado un embarazo. Entre las personas entrevistadas encontramos a: Jazmín de 22 años, Mariana de 27, Karina de 26, Érik de 26

¹ Para mayor profundidad en el tema consultar la tesis de la cual sale este artículo <http://132.248.9.195/ptd2024/abr_jun/0855603/Index.html>.

y Julián de 22 años al momento de la entrevista. La edad en la que iniciaron su vida sexual y en la que tuvieron su primer evento reproductivo ocurrió entre los 14 y 18 años de edad.

Análisis

Karina tuvo un embarazo a los 16 años, se conocieron en la escuela, ambos estudiaban en el CCH. Karina narró que contaba con información sobre métodos anticonceptivos e incluso utilizaban el condón como MAC habitual. El padre de su hija tenía solo dos años más que ella, es decir, 18 años. Esa relación fue muy corta, y aunque al inicio usaban el condón, al pasar los días su uso fue de forma intermitente, en palabras de Karina: “lo dejaron de utilizar por la confianza que se tenían”.

La relación de noviazgo de Karina tuvo una corta duración ya que, al saber del embarazo, deciden unirse, es decir, a sus 16 años pasa por su embarazo, sale de la escuela y se une con su pareja. Tres hechos que cambiaron el rumbo de su vida. Como ya se mencionó, la confianza es primordial para que se creen relaciones interpersonales; sin embargo, fueron pocos los meses de noviazgo entre Karina y su pareja antes de que decidieran dejar de utilizar el condón, Karina se sentía segura porque “lo quería mucho” (*sic*). Sin embargo, a los pocos meses de haberse unido comienzan a tener problemas, él la violentaba tanto física, como emocional y económicamente. Tres años más tarde deciden separarse.

Este caso deja en claro cómo la confianza que se pueda sentir por el otro u otra corresponde más a las expectativas que a la realidad. Karina se enamoró de su pareja en muy poco tiempo y al ser una pareja “formal” comenzó a pensar en él como el amor de su vida y, por tanto, alguien digno de su confianza, lo que implicó que, en caso de embarazo, él se haría responsable del bebé. Sin embargo, seguramente por estar enamorada, Karina pasó por alto algunos signos de alarma que le pudieran advertir sobre su pareja. No tratamos de culparla de sufrir violencia, tratamos de enfatizar la importancia de generar relaciones de confianza basadas en hechos concretos sobre el otro y no sobre las expectativas creadas. Gracias a que Karina contó con redes de apoyo, tuvo la posibilidad de dejar esa relación lo que, lamentablemente, no ocurre en todos los casos.

En el caso de Jazmín, al igual que Karina contaba con información sobre MAC, por lo que al iniciar su vida sexual a los 16 años utiliza el condón, tenía la misma edad que su pareja. Ella explicó que siempre utilizó el condón; sin embargo, a veces se rompía “quizá a propósito” (*sic*). Aunque ella tomaba la pastilla del día siguiente, en una ocasión no le hizo efecto, por lo que quedó embarazada. Jazmín mencionó que inició su vida sexual con su pareja porque

estaba muy enamorada, y su primera vez tenía que ser con la persona que ella amara. Jazmín creía que su pareja rompía a propósito el condón, a pesar de lo cual continuaba teniendo relaciones sexuales con él. Durante toda su narrativa, ella expresó que confiaba en él porque estaba enamorada, es decir, al igual que Karina, depositó expectativas en su pareja sin elementos o hechos concretos, se basaron en lo que esperaban de una relación romántica, donde la confianza por el otro es fundamental.

Cuando la pareja de Jazmín se enteró del embarazo, terminó la relación sin hacerse responsable. La relación de noviazgo duró poco, a pesar de eso, ella confió ciegamente en él, porque a pesar de tener sospechas de que rompía el condón y de que eso podía provocar un embarazo, ella continuó manteniendo relaciones sexuales, incluso mencionó que nunca reclamó nada a su pareja al respecto y es que ella, y lo expresa en varias ocasiones, estaba muy enamorada. En este punto, tendríamos que preguntarnos cómo es que el amor que se puede sentir por alguien puede permear en pasar por alto los límites que se puedan tener. El amor deriva en la confianza ciega que alguien pueda sentir. Jazmín tuvo el apoyo de su familia, por lo que logró continuar estudiando, ella nunca tuvo que dejar la escuela y, al momento de la entrevista, se encontraba estudiando una licenciatura, esto gracias al apoyo incondicional de su familia y a su esfuerzo personal.

Mariana fue otra de las entrevistadas, ella conoció a su pareja cuando comenzó el bachillerato, él era su vecino. Ella mencionó que tuvo relaciones sexuales con él porque estaba enamorada, no siempre usaban el condón o algún otro MAC, mencionó que él eyaculaba fuera de ella y por eso no se preocupaban. Aunque aquí hay una falta de información, ella menciona que se confiaron.

209

Entrevistadora: Y ¿qué pasa, por qué dices que la vez que quedaste embarazada pues no usaron?, ¿qué pasó?, ¿por qué esa vez no usaron?

Mariana: Pues no sé (risas).

Entrevistadora: ¿No tenían a la mano?, ¿o se confiaron?, ¿o qué pasó?

Mariana: Creo que nos confiamos y, pues sí, quedé embarazada.

Cuando Mariana expresó que se confiaron, no hizo referencia a que confiaba en su pareja, más bien en una situación. Aunque más adelante mencionó que quizás él le mentía y probablemente eyaculaba dentro de ella, o ese fue el motivo que ella dio sobre el embarazo, confiaba en que no quedaría embarazada a pesar de tener relaciones sexuales sin algún MAC; habían tenido relaciones sexuales varias veces y no había ocurrido el embarazo por lo que se confiaron. Este caso habla sobre una falta de información, pero también sobre la confianza hacia una situación, y hacia su pareja, porque creyó que si él eyaculaba fuera no correría ningún peligro.

Mariana estaba muy enamorada de su pareja, tenían muchas cosas en común y, aunque no querían tener hijos, la noticia les emocionó a ambos. Al momento de la entrevista ellos seguían juntos, pero tenían muchos problemas y discusiones:

...luego, empezó mucho a usar su celular, y eso sí me molesta mucho, mucho, mucho, porque ni nos pelaba, nada más se la pasaba juegue y juegue, y juegue y juegue, o sea los pequeños momentos que se quedaba en la casa, llegaba y se sentaba en el sillón y puro celular, y casi con el niño no quería convivir... a la fecha él sigue jugando con el celular, mas a mí como que ya casi no me molesta, como que ya no me importa casi (Mariana).

En la narrativa de Mariana, se pudo observar la decepción que tiene hacia su pareja, en su papel de papá y como pareja sentimental “ya me da flojera pelear, como que digo, pues así es él y ya ni modo y no le digo casi nada porque siempre salimos peleando y ya mejor que haga lo que quiera”. La decepción llega después de que las expectativas no se cumplen o no corresponden con la realidad. Probablemente ella tenía una idea de cómo debía de ser el padre de su hijo, que le brindara más atención, cariño y tiempo; sin embargo, su pareja no cumplió con dichas características, por lo que Mariana se sentía decepcionada e incluso triste y cansada de su relación, dice: “él casi no platica, casi no dice nada”.

210

Por otra parte, tenemos el caso de Érick, quien fue papá a los 17 años; conoció a su pareja en el bachillerato, no fue su primera pareja sexual, pero sí con la que decidió no usar condón o algún otro MAC:

...como sabía que ella no había tenido parejas ni nada de eso, pues yo había preguntado todo eso de si no tenía alguna enfermedad como para que los dos estuviéramos más tranquilos y ya como que no nos importaba eso (Érick).

Entrevistadora: ¿Cuándo tenían relaciones sin protección pensabas en que tal vez se fuera a embarazar?

Érick: Sí, pero como que no me importaba. Era para mí como que, me volví muy celoso, obsesivo, sobre esa relación, yo pensaba eso de que siempre quería estar con ella y dije —no pues un hijo como que me voy a quedar con ella—, así era antes, como que pensaba eso.

Entrevistadora: Mjú y ella ¿no te decía: “no, pero qué tal que sí salgo embarazada”? , ¿o qué te comentó?

Érick: Pues sí, ella se preocupaba y eso, pues yo le decía: “no, no creo que quedes embarazada” y eso, y ella más se preocupaba porque sus papás eran muy estrictos y sí ella era la que se preocupaba más por eso, yo no tanto. Así como que decía: “yo puedo trabajar y sacar adelante”, y así mis pensamientos tontos.

En este caso pudimos observar que la intención de Érick fue embarazar a su pareja para asegurar la relación, él la tranquilizaba diciéndole que no creía que

quedaría embarazada, a pesar de que esas fueran sus intenciones, quizá este sea un caso de manipulación. No podemos culpabilizar del todo a Érick ya que también fue decisión de su pareja aceptar tener relaciones sexuales sin protección, pero claramente ella confió en lo que él le decía, dicho sea de paso, ella era dos años menor que él, lo que pudo haber influenciado que ella confiara en la experiencia de su pareja. Recordemos que Érick había tenido más parejas sexuales, lo que le brindaba mayor experiencia, lo contrario a su pareja que, según palabras del entrevistado, él fue su primera pareja sexual.

Tanto él confiaba en ella por no haber tenido parejas sexuales, como ella por la experiencia que tenía él. En varias investigaciones se demuestra que son los hombres los que tienen más parejas sexuales que las mujeres y que el uso de MAC lo hacen de forma estratégica (Climent, 2003); al utilizarlos con las mujeres que no toman en serio —aquellas que tienen relaciones sexuales con más de un hombre—, mientras que, con las mujeres que tienen menos experiencia sexual, no creen necesario usar algún MAC, pues son consideradas dignas de formalizar una relación y por tanto formar una familia. En todo caso, son los hombres quienes tienen la ventaja, primero porque tienen culturalmente más oportunidades de adquirir experiencia, también porque el condón masculino es el MAC más utilizado entre las y los adolescentes, lo que le da el poder de manipularlo, o de decidir usarlo o no. Bourdieu (1998) explica que, en la mayoría de las culturas, existe una dominación masculina sobre lo femenino.

Al momento de la entrevista, Érick confesó que las cosas no fueron tan sencillas como él y su pareja creían; sin embargo, lo que les facilitó un poco las cosas fue el apoyo que le brindó a su pareja su familia, por lo que él no tuvo que hacerse cargo de los gastos:

...ahora sí que yo no mantenía a mi mujer, vivía con sus papás, pues yo no tenía gastos, mis papás tampoco me exigían dinero porque sabían que pues tenía que juntar para todo lo que se iba a necesitar para el bebé... yo estuve un año y nada más yo aportaba pañales, leche o cualquier cosa (Érikc).

Joaquín, por su parte, comentó que después de ocho meses de relación con su pareja, ella tenía 16 y él 18 años, buscaron ser padres:

Literal, me acuerdo que estábamos viendo una película y le digo ¿y sí somos papás? Pero así, los dos lo dijimos al mismo tiempo... ya después hubo una plática como tal, pues yo trabajo, no gano mucho, pero podemos buscar otro trabajo, yo ya voy a terminar la escuela, y se quedó de —sí, vamos a ser papás— (Joaquín).

Él mencionó que sus familiares los motivaban para ser padres. Joaquín comenzó a trabajar desde los seis años, por eso no le preocupaba tener que trabajar más para poder hacerse cargo de una familia. Además, tuvo varias parejas sexuales, pero siempre usaba condón; sin embargo, con su última novia no lo

hizo porque creía sería una buena madre para sus hijos “ella fue como sí queríamos desde el principio, nos llevábamos bien”. En este caso, ambos confiaron en el otro, y tomaron decisiones libremente. Al momento de la entrevista aún seguían juntos, aunque sí tenían algunos problemas, por ejemplo, las discusiones eran porque su pareja tenía ganas de salir a fiestas y divertirse mientras que él buscaba estar en casa con su hijo.

Y es que, en las entrevistas analizadas, parece que pasaron por alto el costo económico y el cambio social que conlleva tener un hijo o hija, sin importar la edad, genera responsabilidades que impiden seguir saliendo a fiestas o con amigos/as, como lo podrían hacer sin hijos/as. Sobre todo, en todas las entrevistas se notó que la idea de formar una familia con la persona amada es algo fácil; sin embargo, con el tiempo y viviendo la responsabilidad de lo que ello conlleva, todos y todas expresaron que les hubiera gustado ser padres o madres en otra edad, una vez que tuvieran los estudios concluidos y un trabajo formal.

Conclusiones y recomendaciones

El análisis de las narrativas de las personas entrevistadas reveló la compleja intersección entre la confianza en las relaciones de pareja adolescentes y la incidencia de embarazos no planeados. La confianza, entendida como un conglomerado de actitudes, deseos, creencias y expectativas, emerge como un elemento esencial en la construcción de relaciones interpersonales, especialmente en el contexto de las parejas adolescentes.

Las historias de Karina, Jazmín, Mariana, Érick y Joaquín subrayan cómo la confianza, cuando se basa en expectativas idealizadas en lugar de hechos concretos, puede conducir al no uso de MAC. En muchos casos, la confianza ciega en la pareja se relaciona con el enamoramiento, generando una percepción de seguridad que a menudo no se corresponde con la realidad.

Además, la relación entre confianza y manipulación se presenta como un elemento crucial. La manipulación, ya sea mediante la rotura intencional de condiciones o la falta de transparencia en las intenciones, puede desencadenar situaciones de riesgo que contribuyen a embarazos no planeados. Es esencial reconocer que la confianza, cuando se ve afectada por la manipulación, puede resultar en daños emocionales significativos y afectar la calidad y estabilidad de la relación.

Es importante mencionar que la confianza en el otro u otra llega antes que el enamoramiento, y es justo aquella la que permite el primer acercamiento, el inicio de la vida sexual sin el uso de algún MAC; se observó que las mujeres confían en la experiencia sexual que tienen sus parejas, mientras que los hombres confían en la “pureza de su pareja” lo que desencadena en el no uso de MAC. El embarazo adolescente sigue siendo una preocupación en la agenda política debido a la falta de garantía de los derechos sexuales y reproductivos. Es esen-

cial un enfoque multidisciplinario que incluya las voces de los jóvenes en las decisiones de poder. Este fenómeno social crea desigualdades, especialmente en las áreas más pobres del país y entre las mujeres.

Es necesario realizar cambios profundos en la representación de género en los medios de comunicación, alejándose de los estereotipos de la mujer como cuidadora y del hombre como exitoso. Las escuelas deben abordar más abiertamente el noviazgo y las relaciones sexuales y reproductivas. La educación sexual desde una edad temprana debe incluir no solo la anatomía, sino también las interacciones sociales, significados y consecuencias del acto sexual y afectivo. Además, es fundamental reeducar a las familias sobre sexualidad y reproducción para que puedan guiar adecuadamente a sus hijos en la formación de relaciones y familias igualitarias, sanas y felices. Es necesario replantear las normas que guían el comportamiento y dotar a mujeres y hombres de los recursos necesarios para mejorar sus oportunidades y capacidades en la vida.

Recomendaciones desde el Trabajo Social

- *Educación integral sobre sexualidad:* implementar programas educativos integrales que aborden la sexualidad de manera informada y responsable, proporcionando información detallada sobre MAC, sus beneficios y limitaciones.
- *Fomento de habilidades de comunicación:* promover la comunicación abierta y honesta entre las parejas adolescentes es fundamental. Brindar herramientas para expresar necesidades, expectativas y preocupaciones contribuirá a construir una confianza basada en hechos concretos.
- *Empoderamiento de la toma de decisiones:* capacitar a las y los adolescentes para que tomen decisiones informadas y conscientes sobre su salud sexual y reproductiva, resaltando la importancia de la autonomía y la responsabilidad compartida en las relaciones de pareja.
- *Prevención de la manipulación:* sensibilizar sobre las dinámicas de poder y control en las relaciones, identificando comportamientos manipuladores y fomentando la denuncia y búsqueda de apoyo en caso de manipulación emocional.
- *Acceso a servicios de salud sexual y reproductiva:* garantizar un acceso fácil y confidencial a servicios de salud sexual y reproductiva, incluyendo la provisión gratuita o asequible de MAC, asesoramiento y pruebas de detección de enfermedades de transmisión sexual.
- *Apoyo a redes de apoyo social:* fortalecer las redes de apoyo social para adolescentes, incluyendo amigos, familiares y profesionales de la salud, para que puedan brindar orientación y apoyo en situaciones difíciles, como relaciones violentas o manipuladoras.

- *Desmitificación del amor romántico*: trabajar en la desmitificación del amor romántico, promoviendo una comprensión realista y saludable de las relaciones basadas en el respeto mutuo, la comunicación abierta y la toma de decisiones de manera consciente. Exponer la importancia de que mujeres y hombres por igual deben disfrutar de su sexualidad, mirar el noviazgo como una experiencia que ayuda a autoconocerse y disfrutar, y no como una etapa previa al matrimonio.
- *Dar orientación sobre la complejidad de formar una familia*: informar sobre los gastos económicos reales, las dificultades para salir a fiestas o eventos sociales, conseguir un trabajo estable o continuar estudiando.

Al implementar estas recomendaciones desde el ámbito del Trabajo Social, se puede contribuir a la prevención de embarazos no planeados entre adolescentes, abordando las complejidades de la confianza en las relaciones de pareja y fortaleciendo la toma de decisiones informada y autónoma.

Referencias bibliográficas

214 Bourdieu, Pierre (1998). "Una imagen aumentada", en *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, pp. 11-17.

Climent, Graciela (2003). "La maternidad adolescente, una expresión de la cuestión social. El interjuego entre la exclusión social, la construcción de la subjetividad y las políticas públicas", *Revista Argentina de Sociología*, vol. 1, núm. 1, pp. 77-93.

Gallardo, Rodrigo, Luis Ahumada y Félix Cova (2006). "Confianza y desconfianza: dos factores necesarios para el desarrollo de la confianza social", *Universitas Psychologica*, vol. 5, núm. 1, pp. 9-20.

Núñez, F., C. Canto Milà y S. Seebach (2015). "Confianza, mentira y traición. El papel de la confianza y sus sombras en las relaciones de pareja", *Sociológica*, vol. 30, núm. 80, pp. 117-142.

Ortega, A. (2010). *El sistema confianza. La confianza en el pensamiento de Niklas Luhmann*, tesis de maestría, México, Universidad Panamericana.

Pereda, C. (2009). *Sobre la confianza*, México, Herder.

Revuelta, Patricia (2015). *La confianza en cuestión. Aproximación crítica a las teorías contemporáneas*, tesis de doctorado, Madrid, Universidad Carlos III.

Spaemann, Robert (2005). "Confianza", *Revista Empresa y Humanismo*, vol. IX, núm. 2, pp. 131-148.

Vargas, J. y E. Ibáñez (2006). "Pareja y adolescencia: un análisis desde la perspectiva del vínculo" *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, México, UNAM, vol. 9, núm. 3, pp. 73-85.

Mujer y género, su vinculación con los cuidados paliativos dentro del Hospital Infantil de México “Federico Gómez”

*Yurenia González Parra**
*Aída Imelda Valero Chávez***

Resumen

En este artículo presentamos los resultados del estudio efectuado en el Hospital Infantil de México “Federico Gómez” con mujeres cuidadoras primarias de menores con leucemia linfoblástica aguda.

El objetivo de este trabajo es analizar la vinculación de la mujer y el género en tema de cuidados paliativos dentro del Hospital Infantil de México “Federico Gómez”.

Partimos de las siguientes interrogantes:

- ¿Por qué son las mujeres las que realizan tareas de cuidados y no los hombres?
- ¿Cuáles son las experiencias vividas por las cuidadoras primarias responsables de un paciente con diagnóstico de Leucemia Linfoblástica Aguda (LLA) en el Hospital Infantil de México “Federico Gómez”?
- ¿Cuáles son las consecuencias que padecen las cuidadoras primarias al realizar solas estos cuidados?

* Maestra y egresada del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <gonzalez_py083@entsadistancia.unam.mx>.

** Doctora en Educación y tutora del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <aida_valero@yahoo.com.mx>.

- ¿Cuáles son las limitantes a las que se enfrentan las cuidadoras primarias para el cuidado del paciente con Leucemia Linfoblástica Aguda?

El estudio se realizó a partir de entrevistas a diez mujeres cuidadoras primarias de pacientes con leucemia linfoblástica aguda, la metodología empleada nos permitió rescatar, desde una perspectiva cualitativa, los sentimientos, las emociones, los cambios en su dinámica familiar y los efectos catastróficos por el costo del tratamiento.

Se plantea la necesidad de que la institución establezca que, para lograr la equidad de género, es necesario crear nuevas alternativas que conduzcan hacia un desarrollo pleno de la familia, favoreciendo el reparto igualitario de responsabilidades y el desarrollo de roles compartidos, teniendo siempre en cuenta el beneficio del paciente. Para ello, se tiene contemplado analizar las entrevistas realizadas y lo que ya se encuentra establecido dentro del reglamento a familiares de pacientes hospitalizados, con el objetivo de implementar un cambio que conduzca hacia una equidad en el reparto de tareas ante un proceso de salud-enfermedad.

Palabras clave: mujer, género, cuidados paliativos.

216

Introducción

El tema de cuidados nos brinda la oportunidad de observar esta actividad desde una perspectiva de género con una pregunta inquietante que busca respuesta bajo una mirada crítica de la realidad: ¿por qué son las mujeres las que realizan tareas de cuidados y no los hombres?

Culturalmente, la actividad del cuidado ha sido asignada primordialmente /principalmente a la mujer, esto debido a la percepción de que es una actividad femenina por el tiempo dedicado a esa labor y las aptitudes necesarias para llevarla a cabo.

Una de estas desigualdades, que prevalecen en el área de la salud, particularmente en el cuidado de pacientes crónicos, recae principalmente en las mujeres, esto debido a que cuidar es una actividad de la mujer que se define como una relación y un proceso, cuyo objetivo va más allá de la enfermedad, donde se coloca a la mujer en desventaja, en una posición de subordinación, ante una expropiación de su autonomía (Suriá, 2010). De acuerdo con esta postura, se puede decir que los cuidados vistos estructuralmente desde un poder patriarcal cultural, ejercido desde los núcleos familiares tradicionales, donde las mujeres carecen de toma de decisión y opinión respecto a las situaciones que se presentan en el entorno donde conviven con la presencia masculina —hogar, trabajo, escuela, espacios comunes—, actividades sociales que se le atribuyen

a su condición, cuerpo, psique y erotismo, y que se traduce en desigualdades entre hombres y mujeres, en los ámbitos económico, social, jurídico, político y cultural (García, 2006). Se considera histórica, como diferentes a lo natural, por las tareas de opresión a las cuales se les somete (Ríos, 2015).

Es por ello que Carolina Biernat y Graciela Queirolo (2018) mencionan que las mujeres, en cuanto madres, se consideraba que poseían naturalmente ciertos atributos emocionales y físicos: la paciencia, la ternura, el amor, la predisposición para realizar tareas rutinarias, la abnegación o el sacrificio. Son mujeres abnegadas, que siempre están ahí llevando una enorme carga de trabajo, con disponibilidad para afrontar el cuidado del paciente en todo momento, sin esperar retribución alguna.

También es verdad que, por esa manera en la que las cuidadoras perciben las cosas, sobre todo aquellas conductas que les han sido trasmitidas de generación en generación y que hoy se ven claramente reflejadas al momento de que son siempre ellas las que se encuentran al frente de estos cuidados, dejando a un lado su salud física, mental y emocional. Con el único deseo de que, en cualquier momento, sus hijos recuperen la salud física.

Por otro lado, este tema de desigualdad entre hombres y mujeres se traslada a un llamado “techo de cristal”, conformado por una serie de limitaciones que afecta directamente a la mujer, donde no se les permite alcanzar una mejor posición en puestos de mayor jerarquía, un ejemplo claro es en la toma de decisiones; estereotipos de género y prejuicios, políticas de empresa desfavorables, falta de experiencia para acceder a puestos gerenciales, entre otros más (CEPAL, 2013). Desde este punto de vista, se puede afirmar que estos acontecimientos no son responsabilidad de los hombres, sin embargo, es una posición social que les favorece y que deja en desventaja a la mujer.

Para que pueda surgir un cambio, según Ferreyra (2018):

Para lograr que la mujer sea visibilizada se requiere que pueda existir un progreso de las mujeres en todos los espacios, será necesario tener acceso a la educación, empleos dignos y atender las desigualdades que existen entre mujeres y hombres (2018, pp. 7-10).

Una de estas desigualdades, que prevalecen en el área de la salud, particularmente en el cuidado de pacientes crónicos, recae principalmente en las mujeres, por ser ellas las que están al frente de estas tareas.

Cuidados paliativos y el cuidador primario

Desde 1999, la Organización Mundial de la Salud (oms) conceptualizó al cuidador primario como la persona del entorno de un paciente que asume vo-

luntariamente el papel de responsable del mismo, en un amplio sentido; este individuo está dispuesto a tomar decisiones por el paciente, y a cubrir necesidades básicas del mismo, ya sea de manera directa o indirecta (oms, 2021).

Asimismo, para mejor comprensión de este tema de cuidados paliativos, es necesario conocer el concepto desde diferentes autores: Batthyány (2001) los define como la provisión diaria de atención social, física, psíquica y emocional a las personas. Esta provisión de cuidados puede asumir distintas características, que variarán desde formas voluntarias hasta profesionales, remuneradas o no remuneradas.

Desde la teoría de los cuidados de la doctora Kristen M. Swanson (1991, p. 77), se concibe a los cuidados como la acción de educar, cuidado del que se desprenden acciones de compromiso y responsabilidad personal para con el paciente. Se manifiesta en la práctica interpersonal, que tiene como finalidad promover la salud y el crecimiento de la persona”.

Evidentemente, el cuidador primario no cuenta con formación en salud, ni recibe remuneración económica y cumple con este papel sin someterse a normas de horario ni de procedimientos, situación que se logra por un sentido de obligación fusionado con afectividad, invariablemente por un vínculo estrecho de convivencia (Blanco, 2019).

En un estudio sobre cuidadores de niños con enfermedades crónicas, Achury (2011) describe al cuidado como una labor a la que se le dedica una gran parte de tiempo, para que el enfermo tenga el mínimo de actividades en su vida diaria; en su mayoría, son mujeres de edad intermedia, con estados civiles variados, algunas empleadas y otras amas de casa, con niveles de educación y socioeconómicos heterogéneos, quienes por lo general cuidan al ser querido desde el momento de su diagnóstico y pueden llegar a cuidarlos un determinado tiempo. Son personas que deberán poseer características específicas, como paciencia, amor, disciplina y constancia, para poder adaptarse a los nuevos cambios y tener disponibilidad de escucha, entre otras.

En situaciones en las que el enfermo tiene un tratamiento largo, de semanas o incluso años, los cuidadores apoyan al enfermo al acudir a citas médicas constantemente; en ocasiones, el paciente puede llegar a internarse en el hospital por alguna urgencia médica, donde probablemente desconozca el tiempo en que estará hospitalizado. Desconocer el tiempo de estancia hospitalaria, el diagnóstico o simplemente que se tenga una enfermedad crónica, trae de manera automática la angustia y la incertidumbre en los cuidadores. Si a esto se añade que el enfermo sea menor de edad, puede traer alteraciones en el estado de ánimo y síntomas como tristeza, sentimiento de culpa, falta de apetito, problemas al dormir, que pueden derivar en ansiedad y depresión; este cúmulo de trastornos da como resultado la sobrecarga en el cuidador primario (García, 2010).

Ser cuidador familiar de un paciente con enfermedad crónica, y en particular de niños con cáncer, se considera una situación desgastante por el impacto que genera en la familia el tratamiento, su adherencia y la pérdida de la vida social del niño, situación que exige se destine la mayor parte del día a su cuidado.

Para mayor compresión del papel que desempeña la mujer en el tema de cuidado de un paciente que atraviesa por un proceso de salud-enfermedad, retomaremos la teoría feminista, la cual nos permite tener otro enfoque de esta problemática que se vive desde décadas atrás y por la que, hoy día, las mujeres continúan en su lucha por una equidad de género.

El tema de “cuidado” bajo un enfoque teórico feminista

Desde la mirada feminista, los cuidados en sociedades angloeuropeas son considerados como aquellas actividades que tienen un fin hacia el otro, y para el otro: amor, alivio físico, bienestar emocional (Finch 1989, citado en Comas d'Argemir 2000, p. 188), donde se coloca a la mujer en el centro, siendo ella quien debe tener estas cualidades. Mientras tanto, Judith Butler (2010) menciona que la precariedad, la vulnerabilidad y la dependencia son características de las personas, pero que la mujer es como el “ser” para otros, como el cuerpo para otros. Desde que se nace mujer ya le pertenece a alguien más, como un objeto, la educación que se recibe es en relación a servir al otro, es primero hacer y después ser: “No es posible definir primero la ontología del cuerpo y referirnos después a las significaciones sociales que asume el cuerpo” (Butler, 2010, p. 15).

219

Donde la figura masculina tiene la libertad de ser en cualquier ámbito y espacio —a diferencia de la mujer— ellos son educados para cumplir metas y sueños, en lo público y lo privado (Agamben, 2001, p. 14). Al contrario, una postura teórica en temas de equidad es la que puede analizar la vulnerabilidad de la mujer, debido a que se continúa reproduciendo esta misma ideología, donde la misma sociedad continúa colocando a la mujer en desventaja. Sin dejar de mencionar que en la actualidad se han ganado espacios, tanto en lo público como en lo privado, pero no han sido suficiente para romper con este paradigma pues, a pesar de ello, los cargos más altos son ocupados por los hombres, cumpliendo con su rol social de proveedor, mientras que la mujer funge como trabajadora (empleada), realiza labores domésticas y además en ella recae la educación y el cuidado de los hijos. A partir de este análisis, podemos identificar la desigualdad de género persistente en nuestros días.

De ahí es que se mencione el término de vulnerabilidad, donde la mujer posee cualidades como propias, condiciones que le fueron dadas, son ubicadas en espacios bajo un contexto histórico, político y social, con cualidades que se

le atribuyen (Butler, 2006, p. 45). Para Franca Basaglia; “el que esta naturaleza sea natural es algo que todavía no está muy claro”.

Ciertas vidas están altamente protegidas, y el atentado contra ellas basta para movilizar las fuerzas de la guerra. Otras vidas no gozan de un apoyo inmediato y furioso, y no se califican incluso como vidas que “valgan la pena” (Butler, 2006, p. 58).

Desde otra mirada antropológica del feminismo, Marcela Lagarde coloca “el cautiverio” como categoría de análisis —poder y sexo—, donde la cultura atribuye la condición a la mujer por su género, abre la brecha hacia la construcción teórica en la que pretende desarticular las características que se le fueron dadas por el simple hecho de haber nacido mujer, visualizándola en espacios privados, realizando tareas de cuidados por y para el otro. Su propuesta es revisar los cautiverios —hogar-casa— para poder dejarlos atrás y, desde esos espacios, ir construyendo. Gozar de su propia libertad, que le ha sido expropriada; hacer lo que realmente quiere y desea con su cuerpo, sin importar que la llamen loca (Lagarde, 2005, pp. 9-30).

La propuesta de dejar de reproducir el rol de buenas madres, cuidadoras, buenas esposas, buenas hijas, etc., a partir del análisis de la propia cultura —lo que resulta de la interacción con los demás— y la condición genérica, como algo dado, esas cualidades propias de la mujer.

Marcela Lagarde (2005) puntualiza la importancia de utilizar “Esos recursos femeninos, expandidos hacia el conjunto de la sociedad y la cultura, quizá ya contribuyen a desarticular la opresión genérica y tal vez incluyen ya parcelas de libertad” (Lagarde, 2005, pp. 15-24).

Sin lugar a duda, esta propuesta de desarticulación cultural traslada a la mujer a un terreno donde su posición social sería equitativa y le serían respetados sus derechos, mismos que han sido transgredidos.

Como se puede apreciar, estas investigaciones son propuestas de mujeres que han tenido el valor de escribir sobre estos acontecimientos que, todavía en pleno siglo XXI, siguen causando controversia, uno de estos es la desigualdad de las mujeres en temas de cuidados dentro del Hospital Infantil de México “Federico Gómez”, con pacientes con cáncer, en espacios donde se les observa sin ánimo, cansadas, tristes, desoladas, sin tener a alguien que le ayude a llevar la pesada carga que representan estas tareas.

Enfoque desde el género

Este enfoque de género, utilizado en estudios académicos desde la década de los setenta por el feminismo estadounidense (Hernández, 2006), donde ya se venía observando la desigualdad social que se reproduce en actividades

que colocan a la mujer en total desventaja ante la transgresión de sus derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales (Zamudio, Ayala y Arana, 2014). Sin embargo, estas mujeres dejan fuera sus anhelos, culturalmente educadas para cumplir con un rol social: esposa, procreadora, cuidadora del hogar, ama de casa (Valdez, 2009), teniendo como resultado enfermedades físicas, emocionales y mentales, como estrés, soledad, dolores de cabeza, preocupaciones, descuido personal (Souza, 2011), sometidas por una idea asimétrica (Estrada, Mendieta y González, 2016).

En las relaciones entre hombres y mujeres, son ellos los que dominan, porque a la mujer siempre se le han otorgado tareas relacionadas con los cuidados, pero también porque, de manera automática, ellas las vienen realizando, actividades que se siguen reproduciendo con la idea social de que se deben adjudicar a la mujer.

Este es un tema sobre los contextos que existen sobre las tareas que le fueron asignadas a la mujer desde hace ya varios siglos y que, desde entonces, es ella la que ha llevado la carga de realizarlas sin tener opción a elegir, de ahí nace la importancia de analizar por qué los cuidados son realizados por las mujeres y no por los hombres.

En el caso del Hospital Infantil de México “Federico Gómez”, se observa que las mujeres cuidadoras de menores son abnegadas, que siempre están ahí llevando una enorme carga de trabajo, con disponibilidad para afrontar el cuidado del paciente en todo momento, sin esperar retribución alguna, todo lo contrario, el permanecer ahí representa el pauperizamiento de su capital, porque ellas tienen que pagar para poderse bañar y comprar sus alimentos; además, la mayoría de estas mujeres dependen económicamente del progenitor, en otros casos son madres solteras, proveedoras del hogar, que han perdido sus empleos por tener que permanecer al lado del paciente.

Ahora bien, para que pueda existir la equidad de género dentro de la institución, se considera necesario que se realicen cambios dentro de los reglamentos y consentimientos informados que actualmente están dirigidos a papá, mamá o tutor de pacientes que ingresan al área de hospitalización del servicio de Oncología, donde se puntualiza que únicamente ellos pueden permanecer al lado del paciente. De tal manera que, para que pueda darse un cambio, será necesario promover que estos reglamentos sean dirigidos a cuidadores primarios y no únicamente a papá, mamá o tutor ya que, de esta manera, cualquier persona interesada podría participar en el cuidado del paciente, incluyendo amigos, tíos y abuelos.

Cabe mencionar que estos reglamentos y consentimientos son elaborados por el Departamento de Relaciones Públicas y, antes de entrar en operación, pasan por un proceso de revisión por las diferentes áreas médicas, con el objetivo de dar el visto bueno.

- Dirección General
- Dirección Médica
- Dirección de Enseñanza y Desarrollo Académico
- Dirección de Investigación
- Dirección de Planeación
- Dirección de Administración

En lo que respecta a las familias nucleares, estos reglamentos o consentimientos informados deberán ser dirigidos a los progenitores, donde ambos puedan firmar o colocar su huella de que aceptan los procedimientos a seguir, quedando ellos como responsables del cuidado del paciente. Ahí mismo, debe existir un lineamiento que integre al proveedor económico de esta familia en las tareas de cuidados del paciente, esto se llevará a cabo en sus días no laborables —sábado o domingo—, de esta manera, se buscará disminuir la sobrecarga del cuidador primario y, al mismo tiempo, se estarán promocionando los roles compartidos como parte del mismo tratamiento.

Por otro lado, la metodología empleada nos permitió rescatar, desde una perspectiva cualitativa, los sentimientos, las emociones, los cambios en su dinámica familiar y los efectos catastróficos por el costo del tratamiento.

Cuando ingresa un paciente por primera vez a la institución, el médico tratante es quien le informa sobre su diagnóstico a la familia, enfrentándose de forma directa a esta realidad, de tal manera que, como parte del tratamiento, es necesario que el cuidador sea quien se quede al lado del menor las 24 horas del día, precisamente por tratarse de un menor de edad que enfrenta cambios radicales en su cuerpo, emociones —miedo, tristeza y enojo—, que sin duda alguna son de gran impacto en su vida cotidiana. De tal forma que este cuidador será la persona responsable del paciente y de la toma de decisiones en este proceso hospitalario, que muchas veces es prolongado, en ellos recae toda la carga emocional que conlleva tener a un familiar hospitalizado y más si esa persona es su hijo (a). Este es un espacio donde se observa casi siempre a la mujer como la principal cuidadora, colocando en primer lugar el bienestar del otro por encima del propio. Cabe mencionar que el personal del hospital proporciona capacitación sobre el tema del cuidado del paciente, de cómo se deben llevar a cabo estas tareas, encontramos que las tareas sobre cuidados cruzan con temas de derechos humanos y políticas públicas.

Planteamos la necesidad de que la institución, para lograr la equidad de género, establezca nuevas alternativas que conduzcan hacia un desarrollo pleno de la familia, favoreciendo el reparto igualitario de responsabilidades y el desarrollo de roles compartidos, teniendo siempre en cuenta el beneficio del paciente.

De tal manera, resulta importante un análisis por el profesional de Trabajo Social del Hospital Infantil de México “Federico Gómez”, en temas relevantes

sobre la mujer, el género y su vinculación con los cuidados paliativos. Para su comprensión y acercamiento a la realidad desde un enfoque de derechos humanos que hoy, en pleno siglo XXI, sigue causando controversia en espacios públicos y privados, respecto a la situación de la mujer en trabajos de cuidados que, de manera natural, se siguen reproduciendo como parte de un rol familiar y del capital sin ningún tipo de retribución.

Condición de las mujeres cuidadoras primarias en el Hospital Infantil de México “Federico Gómez”

Esta investigación se realizó desde una metodología cualitativa con orientación fenomenológica que nos permitió comprender el significado que le dan estas cuidadoras primarias a su situación frente a un paciente con cáncer debido a la leucemia linfoblástica aguda, se logró conocer sus sentimientos y expectativas a partir de las palabras mediante las cuales narran sus experiencias vividas (Taylor, 1987).

Dentro del Hospital Infantil de México “Federico Gómez” se realizaron 10 entrevistas a las cuidadoras primarias, se elaboraron los estudios de caso, la consulta de los expedientes y los estudios socioeconómicos, esto permitió precisar la información obtenida en toda la investigación.

El proceso consistió en transcribir los relatos vividos por las propias familias y los pacientes, mediante sus propias experiencias que dan vida al proceso de salud-enfermedad. El trabajo de campo se llevó a cabo dentro de la institución. La temporalidad fue de corte transversal realizada en los meses de enero-agosto de 2023.

223

Aproximación de tres casos

Caso 1. CDMX, 2 de agosto de 2023

Se entrevista a la abuela paterna del paciente, de 49 años, es quien desde el mes de julio de este año está a cargo de traer al paciente al hospital. Se trata de una persona de complejión delgada, morena, de aproximadamente 1.50 m de altura, con vestimenta sencilla. Durante la entrevista, se brinda contención emocional debido a la falta de economía para seguir trayendo al paciente al hospital y por su proceso de salud-enfermedad. A continuación se redacta, con sus propias palabras, lo que menciona la abuela paterna.

Mi hijo se fue a Estados Unidos y hasta la fecha no sé nada de él, al principio me mandaba dinero pero después dejó de hacerlo, mi nuera ya vive con otra persona, se fue de la casa desde que vivía con mi hijo, se llevó a mis nietos, ella es quien me habló por

teléfono y me pidió que fuera por mi nieto para que yo me hiciera cargo de él, porque ella ya no podía hacerlo, fui por mi nieto, pero lo encontré en muy malas condiciones, debido que mi nuera dejó de traerlo al hospital para la continuación de sus quimioterapias, optó por administrar el factor de transferencia sin tener mejoras en su salud, por eso es que me habló y hoy mi nieto vive conmigo, mi otra nieta se quedó con mi nuera [...] Mi situación económica no es muy buena, mi pareja trabaja como ayudante de albañil con un ingreso mensual aproximadamente de \$5,500.00 MN. No tengo ingresos de ningún otro lado y cada vez que que tengo que traerlo al hospital, el taxi me cobra mínimo \$500.00 MN.

Datos del paciente: menor masculino de 12 años 9 meses de edad, no se cuenta con los datos del embarazo de la madre y nacimiento del menor, se vió en la necesidad de suspender sus estudios de primaria a causa de su padecimiento.

El paciente fue referido por el Hospital Materno Infantil Guadalupe Victoria en 2021, ese mismo año inició su tratamiento aquí en el Hospital Infantil de México “Federico Gómez”, donde reingresó al servicio de Oncología por el diagnóstico de Leucemia Linfoblástica Aguda; en esta ocasión ingresa para seguimiento y programación de procedimiento quirúrgico los días 5, 6 y 7 de septiembre de 2023, para colocación de catéter. Se observa desánimo en el paciente, desde este año ya fue ingresado al servicio de cuidados paliativos. Como cuidadora primaria cuenta con su abuela paterna, quien actualmente es la única persona que lo trae a sus consultas y permanece a su lado cuando está hospitalizado.

Datos familiares: se trata de una familia desintegrada, urbana, extensa en fase de retiro, integrada por el paciente, su abuela paterna y el esposo de esta. Los progenitores ya no se hacen responsables del paciente, durante 2018 el padre se fue a Estados Unidos, inicialmente enviaba dinero, pero dejó de hacerlo, hasta la fecha no se sabe nada de él, la madre se unió con otra pareja desde antes de la partida del padre.

Situación económica: la familia se sostiene con los ingresos de la pareja de la abuela paterna, quien realiza trabajos como ayudante de albañilería, actualmente no cuenta con ningún otro ingreso.

Datos de vivienda: la familia habita en el Estado de México; la vivienda, propiedad de la abuela paterna, cuenta con todos los servicios intra y extramobiliarios —agua, luz, drenaje, gas—, se encuentra localizada en zona urbana.

Caso 2. Entrevista realizada en la CDMX, 29 de agosto de 2023

En esta ocasión se presenta a esta oficina de Trabajo Social, para ser entrevistada, la madre del menor, de 29 años, se puede observar que es una mujer de complexión delgada, morena clara, de aproximadamente 1.53 m de altura, su vestimenta —pantalón de mezclilla azul, playera blanca, tenis de color negro.

Dice ser ama de casa y cuidadora primaria, con nivel académico básico —secundaria terminada—, ella nos proporciona la siguiente información:

Me enteré de que estaba embarazada del paciente cuando tenía 17 años de edad, para ese entonces ya vivía en unión libre con su papá; mi suegro y su pareja nos prestaron un cuarto para poder vivir, a mi suegra ya no la conocí, ella falleció en 2023 a causa de cáncer de colon y diabetes.

Tuvimos dos hijos, el paciente es el primero de ellos, durante todo mi embarazo la pareja de mi suegro fue la persona que me cuido, quien me enseñó sobre los cuidados que se deben de tener antes y después del parto, fue un proceso difícil porque el papá de mis hijos ingería mucho alcohol, había fuertes discusiones por dinero, en ocasiones dejaba de venir a la casa. En el año 2014 nuevamente quedé embarazada, en ese mismo año nació la hermana del paciente, el papá de mis hijos se enojó conmigo, me responsabilizó por haber quedado embarazada, cierto día tomó sus cosas y se marchó, solo me dijo que no quería que lo molestara, y que además él no dejaría de dar dinero para sus hijos. Se fue, abandonó el hogar, después de 1 año, la pareja de mi suegro me dijo que el papá de mis hijos ya vivía con otra mujer, mi suegro me pidió que le desocupe para los cuartos no tuve otra opción que buscar un lugar para rentar, pude pagar el alquiler con el dinero que el papá de mis hijos actualmente me deposita, mientras que yo, los fines de semana, vendo antojitos mexicanos fuera del domicilio, ese dinero lo utilizaba para alimentos y algunos otros gastos pero, por la enfermedad de mi hijo, me vi en la necesidad de dejar de trabajar y de regresar a la casa de mi padre a pedirle ayuda, mi madre falleció de cáncer pulmonar en 2008, así que solamente contaba con el apoyo de mi padre. Todos los días mi papá me daba dinero para comprar comida para todos, él compraba leche, pañales, todo lo que necesitaban mis hijos, como también compraba lo que les pedían en la escuela. Para 2020, ya había conseguido un trabajo como empleada en un negocio donde vendían comida rápida, ahí conocí a la persona con la que actualmente vivo. Durante el año 2021 la situación empezó a complicarse, el paciente cursaba el 1º de secundaria cuando me llamaron de la escuela para que fuera a recogerlo porque estaba presentando abundante sangrado por la nariz, de tal manera que lo tuvimos que llevar al Hospital Pediátrico de la Villa, donde nos dieron la referencia a esta institución, al ingresar a este hospital le hicieron muchos estudios clínicos, los médicos me dieron a conocer su diagnóstico de Leucemia Linfoblástica Aguda, yo no sabía nada de esta enfermedad, por mi mente solamente pasaba la palabra cáncer, mi hijo se va a morir, aunque los médicos me han explicado muchas veces los diferentes tratamientos que existen para la lucha contra esta enfermedad, cada día veo a mi hijo más deteriorado, sin fuerzas, él me dice que yo no debo preocuparme, que todo saldrá bien, ante mi hijo me hago la fuerte, pero a solas le pido a Dios por su salud, en otras ocasiones le he reclamado del porqué a mi hijo, si él no le ha hecho daño a nadie.

Durante todo este tiempo, la familia sigue en la batalla contra el cáncer, una madre que vive el dolor de ver a su hijo luchando diariamente, aunado a que, en los compartimientos de los aislados, con otros pacientes, les ha tocado presenciar el fallecimiento de otros niños. Las familias muchas veces viven su dolor

de manera silenciosa, sin familiares cercanos que puedan compartir con ellos lo que están sintiendo.

Datos del paciente: Raúl N.N. es un menor masculino de 11 años 1 mes de edad, con nivel académico de 1º de secundaria, por el momento no está estudiando debido a sus constantes consultas en el hospital.

En esta ocasión ingresa al Servicio de Urgencias por presentar fiebre y neutropenia, con ingreso al Servicio de Oncología donde iniciará un tratamiento de 127 semanas de quimioterapia. Durante este tiempo, se pudo observar al paciente en el aislado, la mayor parte del tiempo durmiendo, respecto a esto la madre comenta lo siguiente:

...no tiene mucho ánimo, lo tengo que despertar al momento que las enfermeras pasan a darle los medicamentos, él ha sido un hijo muy fuerte, anteriormente actuaba como si nada le estuviera pasando, me decía que todo esto sería pasajero que no quería verme llorando, pero no puedo, me duele verlo así, van como dos semanas que no quiere hablar, solo quiere estar dormido, en la mañana los médicos me informaron que si su cuerpo no responde al tratamiento, lo tendrán que trasladar a la Unidad de Terapia Intensiva Pediátrica (UTIP), yo solo espero en Dios que mi hijo se recupere.

Tras ver una madre triste y preocupada por el estado crítico de salud de su hijo, se brinda contención emocional y acompañamiento.

226
Datos familiares: forma parte de una familia reconstituida por línea materna, conformada por el padrastro, de 37 años, que trabaja como chofer de UBER, con nivel académico de preparatoria, goza de buena salud; la progenitora, de 29 años, nivel académico de secundaria concluida, ama de casa y cuidadora primaria, sana; la hermana del paciente, la menor, de 9 años, actualmente cursa el 4º de primaria, sana, y el paciente. De acuerdo a la etapa filial de la familia, se sitúan en la educación y crianza de los hijos.

Dentro de la dinámica familiar: la madre es quien acompaña al paciente al hospital y cuando tiene que permanecer en internamiento, es ella la cuidadora primaria, quien permanece todo el tiempo con el paciente. Mientras tanto, cuando la madre está ausente, el padrastro es quien se encarga del cuidado de la hermana del paciente, la lleva y la recoge de la escuela, hace la compra de los alimentos y los prepara, se encarga de hacer de todos los quehaceres del hogar. Por la noche, cuando regresa de trabajar, realiza la tarea con la menor, supervisa que prepare su uniforme para que esté todo listo para ir a la escuela y después la manda a dormir. Los sábados, por la mañana, el padrastro lleva a la hermana del paciente afuera del hospital para que conviva un rato con su mamá, mientras que él está un rato con el paciente. Aprovecha para dejarle dinero a la madre, esto es por los gastos personales necesarios que se generan —baño diario y alimentos—, es el único día que le lleva comida preparada a la progenitora.

Situación económica familiar: el padrastro es uno de los principales proveedores económicos, trabaja como chofer de UBER, su ingreso mensual es de \$6,000.00 MN. Por otro lado, el progenitor aporta la cantidad mensual de \$2,400.00 MN. Cabe mencionar que durante julio de 2023 la madre tuvo que presentar una demanda ante el Juez de lo Familiar por la guardia, custodia y pensión alimenticia, en contra del padre biológico de los menores, pues comenta la madre que desde el mes de junio dejó de proporcionarle la cantidad acordada de manera verbal —por mutuo acuerdo—; hasta el momento no tiene respuesta del proceso jurídico “desde el mes de junio ya no me dio nada de dinero, por eso tuve la necesidad de realizar la demanda”.

De acuerdo a los datos otorgados por el Coneval (2017), esta familia pertenece a una clase pobre, conformada por cuatro personas, con un ingreso mensual inferior a los \$11,290.80. Su ingreso mensual actual, y de acuerdo a los datos tomados del estudio socioeconómico realizado el 29 de agosto de 2023, es de \$8,400.00 MN.

Datos de vivienda: habitan en una casa rentada ubicada en zona urbanizada, en la alcaldía Iztapalapa; tiene tres recamaras, dos baños completos, una de estas recamaras fue habilitada para el paciente, cuenta con baño completo adentro, en la segunda duerme la progenitora con su pareja y la tercera es de la hermana del paciente. La vivienda tiene todos los servicios —agua, luz, drenaje, gas.

227

Caso 3. Entrevista realizada en la CDMX, 1 de septiembre de 2023

Se entrevista a la madre del paciente, de 36 años, de aproximadamente 1.46 m de altura, quien de manera amable responde a cada una de las preguntas que se le realizan, se trata de una mujer de complexión robusta, piel morena, cabello corto, porta un vestido negro, suéter gris, con calcetas largas en tonos azules y zapatos bajos negros. Refiere ser ama de casa y cuidadora primaria, con nivel académico bachillerato concluido, ella nos proporciona la siguiente información:

Estoy casada desde hace 12 años con el papá de mis hijos, conocí a mi esposo cuando tenía 20 años de edad, antes trabajaba como empleada en un establecimiento de desperdicio industrial, cierto día me presentó con sus papás y sus hermanos, para el año 2011 decidimos casarnos por el civil, ya estaba embarazada de mi primer hijo, decidimos que yo dejaría de trabajar. El año 2018 nace el paciente, en una clínica particular, ubicada en el Municipio de Nezahualcóyotl, en esa misma clínica llevaron la revisión prenatal, al nacer tuvo una calificación de 9.8. Cuando cumplió 5 años ya cursaba el 3º de preescolar, había días que yo lo notaba cansado, a veces quería jugar y otras veces no, permanecía sentado por largas horas en un sillón que tenemos en la casa, no me gustaba su actitud porque la maestra del preescolar me hizo la misma observación,

de que en ocasiones no jugaba con sus compañeros, y si lo hacía de repente lo podías observar sentado en su lugar con mucho sueño, en ese mismo año 2022, mi esposo y yo decidimos traerlo a consulta médica al Hospital General de Chimalhuacán, ubicado en Av. del Peñón S/N, Saraperos, 56356, Estado de México. Le tomaron muestras de sangre y el médico que lo vio me dijo que era urgente que lo vieran un especialista y me hizo mención de este hospital, el único comentario que me hizo, que mi hijo tenía bajo sus niveles de sangre. El día 1º de noviembre de 2022 llegamos a este hospital, mi hijo fue atendido en Urgencias, ahí le hicieron varios estudios, me dijeron que un médico especialista sería quien interpretaría los resultados de estos estudios. Aquí todo el tiempo los médicos han sido muy amables con nosotros, el Jefe de Oncología fue quien nos dijo que mi hijo tiene Leucemia Linfoblástica Aguda, que es una enfermedad en la sangre, nos explicó que era urgente ingresar a hospitalización para dar comienzo al tratamiento con quimioterapia, después de 6 meses de estar en hospital, ya pudimos traerlo a casa, pero el día de hoy volvimos a regresar porque mi hijo presenta mucho dolor en su estómago, cuando veo a mi hijo así quiero ser fuerte, pero créame hoy no puedo, no sé qué hacer, me siento muy angustiada, se interrumpió la sesión de quimioterapia por su estado de salud, tiene programadas 128 semanas, apenas está cursando por la semana 20 de mantenimiento, yo veo a mi hijo muy mal, a veces creo que las quimios se lo van a acabar, no lo veo con ánimo, tengo mucho miedo, no es fácil, en estos momentos me siento sola, no contamos con apoyo de nadie, mi cuñada está hospitalizada en el Hospital Siglo xxi por insuficiencia renal, no quiero molestar a mis familiares, suficientes problemas ya tienen, mi madre no puede venir porque se ocupa de cuidar a los hijos de mi hermana, como ve mi situación no es muy buena, quiero buscar un empleo para ayudar a mi esposo y sacar para los pasajes, pero la mayoría de los empleos proporcionan seguridad social y tengo miedo de que me quiten la atención de mi hijo, en esta ocasión traje al paciente en transporte público, porque el DIF me costaba \$500.00 MN, y ahorita no tenemos para pagar esa cantidad. En otra ocasión le he solicitado ayuda al DIF de mi localidad, pero solamente una vez me trajeron, me dijo la encargada que solo cuentan con dos camionetas.

228

Se brinda contención emocional de acuerdo a la situación que vive la progenitora, se le observa llorar y triste ante la situación de ver a su hijo enfermo.

Datos familiares: el paciente, masculino de 5 años 6 meses de edad, forma parte de una familia nuclear en etapa de educación y crianza de los hijos de acuerdo al ciclo vital de la familia, conformada por los progenitores, el padre de 42 años y la madre, quienes se encuentran casados por lo civil, la pareja tiene 2 hijos: el hermano mayor del paciente, de 10 años, quien cursa el 5º año de primaria, y el paciente. Con roles tradicionales, describen canales de comunicación favorables entre los integrantes.

Situación económica familiar: el único proveedor económico es el progenitor, con nivel académico preparatoria, empleado en un negocio de desperdicio industrial, con ingreso mensual de \$4,800.00 MN, siendo la única fuente de ingresos.

Datos de la vivienda: la familia habita en casa rentada localizada en zona urbana, en el Municipio de Chimalhuacán, Estado de México. La vivienda cuen-

ta con dos recamaras, en una duermen los progenitores y la otra es utilizada por el hermano mayor del paciente y el paciente —cuenta con baño completo— tiene todos los servicios para ser habitada —agua, luz, drenaje, gas (Tel. 568945-0077).

Actualmente, el paciente ya es visto por Cuidados Paliativos.

Como ejemplo de estos casos, se puede observar la compleja situación que viven las diferentes familias, como las personas que realizan el cuidado paliativo del menor, con la afectación de las esferas sociofamiliar, emocional y económica. Asimismo, se puede observar que la cuidadora principal es la mujer, como la responsable de realizar estas tareas.

Resultados

De las personas entrevistadas, 90% fueron mujeres, el otro 10% son hombres. Estos últimos representan el cambio de rol por diferentes circunstancias, ejemplo:

- a) Abandono del hogar por parte de la madre ante el diagnóstico del paciente.
- b) Padres separados.
- c) Familia nuclear con roles invertidos al haber una mejor oportunidad de empleo para la mujer.

229

Una de estas desigualdades, que prevalecen en el área de la salud, particularmente en el cuidado de pacientes crónicos, recae principalmente en las mujeres, debido a que, en su gran mayoría, son ellas las que están todo el tiempo a lado del paciente, espacios donde se ven invisibilizadas como personas con derechos, dejando fuera sus anhelos, sueños, debido a que, culturalmente, fueron educadas para cumplir con un rol social: esposa, procreadora, cuidadora del hogar, ama de casa (Valdez, 2009), teniendo como resultado la afectación en sus cuatro esferas biopsicosocial y espiritual —estrés, soledad, dolores de cabeza, preocupaciones, descuido personal— (Souza, 2011).

Discusión

La desigualdad social se reproduce en actividades que colocan a la mujer en total desventaja ante la transgresión a sus derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales (Zamudio, 2014).

En el caso del Hospital Infantil de México “Federico Gómez”, se observa que son mujeres abnegadas que siempre están ahí, llevando una enorme carga de

trabajo, con disponibilidad para afrontar el cuidado del paciente en todo momento, sin esperar retribución alguna, por ello es necesario que esta institución promueva, dentro de sus reglamentos, el cuidado de pacientes por otros cuidadores primarios, para que de esta manera se incluya la perspectiva de género y el enfoque de derechos para lograr una equidad y participación de los demás integrantes de la familia como de cualquier otra persona interesada en participar en el cuidado del paciente.

Visualizar a la mujer realizando estas tareas de cuidados dentro de la institución se ha normalizado tanto que resulta extraño ver a un hombre desempeñando este rol tradicional, este generalmente muestra poco interés por compartir esta responsabilidad y verse involucrado en temas de cuidados, simplemente porque la sociedad ya les ha asignado un rol y este deberá cumplirse, de lo contrario podría verse afectada su personalidad masculina.

Fernández (1990), considera que los hombres contemporáneos no han cambiado lo suficiente como para modificar ni su relación con las mujeres, ni su posicionamiento en los espacios domésticos, laborales e institucionales, debido a que no consideran valioso cuidar porque, de acuerdo con el modelo predominante, colocados en la posición androcéntrica, significa descuidarse, usar su tiempo en la relación cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con los otros, dejar sus intereses, usar sus recursos subjetivos, bienes y dinero en los otros; no aceptan sobre todo dos cosas: dejar de ser el centro de su vida y ceder ese espacio a los otros.

Por otro lado, durante las entrevistas con algunas de estas familias, estas expresan su fe hacia un ser superior en quien recae el poder de sanar a los pacientes, en el que colocan su confianza de que sus hijos pronto gozarán de plena salud, permitiendo que esta influencia sea el soporte que alberga la esperanza de que esto sucederá.

Conclusiones

Sin duda alguna, las tareas de cuidados cruzan con temas de derechos humanos, donde las personas necesitan de otras personas que les ayuden a realizar estas tareas, con la finalidad de prevenir el desgaste que surge precisamente de estar todo el tiempo desarrollando este rol.

De esta manera, resulta importante un análisis por el profesional de Trabajo Social del Hospital Infantil de México “Federico Gómez”, en temas relevantes sobre la mujer, el género y su vinculación con los cuidados. Para su comprensión y acercamiento con la realidad, desde un enfoque de derechos humanos que hoy, en pleno siglo xxi, sigue causando controversia en espacios públicos y privados, respecto a la situación de la mujer en trabajos de cuidado que, de manera natural, se siguen reproduciendo como parte de un rol familiar

y del capital sin ningún tipo de retribución. Para lograr la equidad de género dentro de la institución, es necesario crear nuevas alternativas que conduzcan hacia un desarrollo pleno de la familia, favoreciendo el reparto igualitario de responsabilidades y el desarrollo de roles compartidos, teniendo siempre en cuenta el beneficio del paciente.

Así, las tareas de cuidados cruzan con temas de derechos humanos y políticas públicas (CEPAL, 2020). A continuación se puede observar cómo, desde la Cámara de Diputados, se promueven políticas de cuidados que pretenden atender estas desigualdades.

La diputada federal, en la LXV Legislatura, por el Distrito 19 de la Ciudad de México, Aleida Alavez Ruiz, demanda el reconocimiento en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la iniciativa para consolidar el derecho de todas las personas a cuidar y ser cuidadas, bajo la premisa de que todos, en algún momento de nuestra vida, tendremos necesidad de dar o recibir cuidados. Al respecto, añade lo siguiente:

Es importante que este derecho se visualiza en las políticas públicas del Estado, porque son las mujeres quienes principalmente ejercen el trabajo de cuidados en la sociedad y, de acuerdo con algunas estadísticas, a partir del confinamiento por la pandemia de COVID-19, este ha recaído más sobre ellas (Delaplace, 2023).

Esto, asociado a la definición de política pública con la perspectiva “desde arriba”, una visión tradicional de responder a las problemáticas sociales que afectan a la sociedad y que, en ocasiones, no contemplan los factores que la articulan (Medina, Becerra y Castaño, 2014).

Por lo que sería pertinente integrar un concepto de salud acorde a las circunstancias actuales sobre el papel que juega la mujer en el tema de los cuidados, donde se puedan ver reflejados los roles compartidos.

Sobre este tema de cuidados, es necesario que en el Hospital Infantil de México “Federico Gómez”, se promueva una política que incluya la perspectiva de género y el enfoque de derechos para lograr una equidad y participación de los demás integrantes de la familia o personas que quieran participar en el cuidado del paciente, a partir de sus reglamentos y consentimientos informados. También es necesario que haya participación en la elaboración de estos reglamentos y consentimientos informados por parte de otras áreas, como Calidad Hospitalaria, en especial el Departamento de Trabajo Social, que busque transformar estos dos acontecimientos que se vienen dando: la equidad de género respecto a la actividad del cuidado y el desgaste físico, emocional y mental que esto conlleva y recae principalmente en la mujer, al ser ella la cuidadora del paciente durante su estancia hospitalaria en su proceso salud-enfermedad. Ambos acontecimientos no se han incluido como parte de la dinámica organizacional, normativa y operativa de esta institución, por lo que se consi-

dera indispensable reformular las políticas institucionales que conduzcan hacia una equidad de género que fortalezca a los derechos humanos en lo referente a la actividad del cuidado. Ante estos malestares sociales, es necesario que el Trabajo Social utilice herramientas que le permitan encontrar alternativas de solución.

Por último, y con el objetivo de ayudar a aliviar un poco el desgaste que ya persiste en estas cuidadoras primarias de menores con cáncer, se ha realizado un taller con la finalidad de sensibilizar y dar apoyo emocional para afrontar estas experiencias, que sin duda alguna trastocan sus sentimientos y vidas cotidianas. Como aprendizajes esperados, asimismo, se pretende que aprendan a desarrollar habilidades que las lleven al reconocimiento de sus propias emociones, así como al conocimiento de las diferentes redes de apoyo que existen para atender estas necesidades.

Referencias bibliográficas

232 Achury, D.M. *et al.* (2011). "Calidad de vida de los cuidadores de pacientes con enfermedades crónicas con parcial dependencia", *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, vol. 13, núm. 1, pp.27-46, Redalyc.

Agamben, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre política*, Valencia, España, Pre-Textos.

Batthyány, Karina (2001). "El trabajo de cuidado y las responsabilidades familiares en Uruguay: proyección de demandas", en Rosario Aguirre y Karina Batthyány (comp.), *Trabajo, género y ciudadanía en los países del Cono Sur*, Uruguay, Organización Internacional del Trabajo, pp. 223-242. [Links] Biernat,

Blanco V.G.M. (2019). "Síndrome de carga del cuidador y factores asociados en cuidadores familiares gallegos", *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, vol. 54, núm. 1, pp. 19-26.

Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, Buenos Aires, Paidós.

_____ (2010). *Marcos de guerra, las vidas no lloradas*, Madrid, Espasa.

Biernat, C. y G. Queirolo (2018). "Mujeres, profesiones y procesos de profesionalización en la Argentina y Brasil", *Anuario del Instituto de Historia Argentina*, vol. 18, núm. 1.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2013), "Mujeres en la economía digital: superar el umbral de la desigualdad", (LC/L.3666(CRM.12/3)), Santiago, octubre.

_____ (2020). *Sobre el cuidado y las políticas de cuidado*, Naciones Unidas-CEPAL 75 años, en <<https://www.cepal.org/es/sobre-el-cuidado-y-las-politicas-de-cuidado>>.

Delaplace, D.M. (2023). "El derecho al cuidado", *Ciudad Defensora*, año 3, núm. 23, marzo-abril, México, Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México, pp. 24-27.

Estrada, J.L., A. Mendieta y B. González (2016). "Perspectiva de género en México: Análisis de los obstáculos y limitaciones", *Opción*, vol. 32, núm. 13, pp. 12-36, Universidad de Zulia, Venezuela.

Fernández, F. y F. Camas (1990). *Cambios y persistencias en la igualdad de género de los y las jóvenes en España (1990-2010)*, España, Instituto de la Juventud.

Ferreyra, M. (2018). "Introducción", en M. Ferreyra, *El trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas*, pp. 7-10, México, ONU Mujeres México.

García, J.R. (2010). "Las consecuencias del cuidado familiar sobre el cuidador: Una valoración compleja y necesaria", *Index Enfer.*, vol. 17, núm. 1, Scielo.

Hernández García, Y. (2006). "Acerca del género como categoría analítica", *Nómadas. Critica Journal of Social and Juridical Sciences*, vol. 13, núm. 1, Redalyc.

Lagarde y de los Ríos, M. (2015). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, Siglo XXI.

_____ (2013). "Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción", México, SARE 2003.

Medina, V., B. Steven y P. Castaño (2014). *Prospectiva y política pública para el cambio estructural en América Latina y el Caribe*, Chile, ONU, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

OMS (2021). "El cáncer infantil", 13 de diciembre, en <<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/cancer-in-children>>.

Souza, M. R. (2011). "Paciente oncológico terminal: sobrecarga del cuidador", *Enfermería Global*, vol. 10, núm. 22, abril, pp. 1-13.

Suriá, J. (2010). *Lentes de género: lecturas para desarmar el patriarcado*, Caracas, Venezuela, El Perro y la Rana / Fundación Juan Vives Suri.

Taylor, R.B. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*, Buenos Aires, Paidos.

Valdez, M.J. (2010). *Teoría de la paz o equilibrio: una nueva teoría que explica las causas del miedo y del sufrimiento, y que nos enseña a combatirlos*, México, Octavio Antonio Colmenares.

Wojnar, D.M. (2018). "Kristen M. Swanson: teoría de los cuidados", en Martha Raile Alligood, *Modelos y teorías en enfermería*, 6^a ed., Madrid, Elsevier, pp. 553-563.

Zamudio, F.J, M.R. Ayala, R.I. Arana (2014). "Mujeres y hombres. Desigualdades de género en el contexto mexicano", *Estudios Sociales*, vol. 22, núm. 44, julio-diciembre, Scielo.

Las necesidades humanas y su relación con el consumo de sustancias psicoactivas en la adolescencia

*Juan Francisco Ceballos Yáñez**
*Gilberto Isaac Acosta Castillo***

Resumen

Las necesidades humanas, tanto en su dimensión de carencia como de potencia, se relacionan con los factores de riesgo y de protección asociados al consumo, abuso y dependencia hacia algunas sustancias psicoactivas. La dimensión de carencia de las necesidades humanas nos sitúa ante diversos factores de riesgo vinculados con la familia, la presión de pares, la alta disponibilidad de sustancias, etc. En cambio, la dimensión de potencia de las necesidades humanas nos coloca frente a una serie de factores de protección que pueden evitar o retrasar el consumo de sustancias psicoactivas en edades tempranas. El presente artículo, desde una aproximación teórica y conceptual, busca analizar la relación que existe entre las necesidades humanas y el consumo de sustancias psicoactivas, particularmente en la adolescencia. En términos generales, este artículo presenta una revisión de la importancia que tienen las necesidades humanas como parte del proceso de prevención del abuso y la dependencia del consumo de sustancia en los adolescentes, considerando que estos se encuentran en una condición de vulnerabilidad debido a los constantes cambios físicos, psicológicos y sociales que experimentan en esa etapa de la vida.

* Egresado del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <juafcoceb@gmail.com>.

** Doctor en Ciencias y tutor del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <ixhuetzca@hotmail.com>.

Palabras clave: Necesidades humanas, sustancias psicoactivas, adolescencia, abuso, dependencia.

Introducción

El abuso y la dependencia de algunas sustancias psicoactivas es considerado como un problema de salud pública, debido a que está asociado a diversos comportamientos de riesgo (Martins *et al.*, 2019; Nistal y Serrano, 2022). Se trata de un fenómeno que cobra una mayor importancia en el caso de los niños, adolescentes y jóvenes. En el caso particular de los adolescentes, representa un enorme reto debido a la gran cantidad de factores de riesgo que están asociados con esta etapa y la probabilidad del consumo de ciertas sustancias psicoactivas.

En el caso de México, se estima que el inicio del consumo de alguna sustancia psicoactiva se presenta cerca de los 13 años (Conadic, 2021). Si bien, en la mayoría de los casos, se trata de un consumo experimental, esto no excluye la presencia de problemáticas generadas por este tipo de consumo. La muestra de ello se encuentra en las sanciones que se aplican dentro de espacios escolares a los adolescentes que consumen algún tipo de sustancia psicoactiva. Las sanciones pueden ir desde la suspensión temporal hasta la expulsión del plantel escolar, a pesar de que, en una parte importante de los casos, se trata de la primera experiencia que tienen los adolescentes respecto del consumo de alguna sustancia psicoactiva.

Para evitar o prevenir que los adolescentes generen un abuso o dependencia hacia alguna sustancia psicoactiva, se implementan diversos programas, estrategias y actividades dentro de un paradigma de reducción de riesgos y daños. Un paradigma que se apoya en el uso de alternativas de prevención integral y asistencial (Abril *et al.*, 2019). En este paradigma, el interés se centra en la subjetividad del consumidor de alguna sustancia psicoactiva, o bien, que presenta abuso o dependencia; se reconoce que este sujeto pertenece y es parte de un contexto determinado, donde el objetivo de la intervención es el fortalecimiento de las potencialidades personales y colectivas, la autonomía, el autocontrol y la promoción de mejores condiciones de vida (Touzé, 2005).

En este sentido, cobra mayor relevancia la prevención y atención de diversos factores de riesgo asociados al uso, abuso y dependencia hacia algunas sustancias psicoactivas, principalmente en adolescentes y jóvenes. Para lograrlo, se promueven y favorecen una serie de factores de protección vinculados con el ámbito familiar, escolar, comunitario, etc. Tanto los factores de riesgo, como los de protección, se vinculan con una serie de necesidades humanas, las cuales son de suma importancia para que el sujeto pueda alcanzar o lograr un desarrollo humano y una mejor calidad de vida.

El diagnóstico e intervenciones basadas en el reconocimiento y la satisfacción de estas necesidades humanas son claves para prevenir el abuso o dependencia hacia algunas sustancias psicoactivas en el caso de los adolescentes. En muchos sentidos, si los factores relacionados se refieren a necesidades humanas insatisfechas, relaciones positivas y satisfechas con la familia, los pares, profesores y otros miembros de la red social de los adolescentes tendrán un efecto protector en el consumo de sustancias de este grupo de edad.

Una aproximación al concepto “necesidad”

El uso que se le da al concepto “necesidad” es tan amplio que, en algunas ocasiones, se abusa de él; a lo largo del tiempo, se le ha considerado como una forma de nombrar aquello que es objetivo y universal para todas las sociedades y culturas lo que, de acuerdo con Doyal y Gough (1994), genera un ambiente de desilusión y escepticismo alrededor de él.

En el fondo, lo anterior se debe a que la necesidad parece abarcar una inmensidad de cosas, medios, objetos y capacidades que, de una u otra forma, resultan necesarias o fundamentales para que la persona pueda alcanzar un nivel de bienestar óptimo o adecuado. No obstante, si profundizamos en el concepto “necesidad”, en sus raíces elementales, nos encontraremos con una gran diversidad de posturas, perspectivas y posiciones teóricas que la caracterizan, la definen y la determinan.

Una primera aproximación al concepto necesidad nos lleva a establecer que se trata tanto de hechos empíricos como de hechos psíquicos (Riechmann, 1999). Posteriormente, en su concepción más común, la necesidad representa la idea o noción de ausencia, falta y carencia de algo. Riechmann lo expresa por medio de la fórmula:

X necesita A para F

F es la finalidad, el objetivo. Para conseguir o lograr *F*, necesitamos de *A*, la cual representa el medio.

237

Heler (2010) propone una fórmula similar para representar la significación y la relación de necesidad:

X necesita Y para lograr Z

Donde *X* representa a un sujeto que tiene una relación de necesidad con *Y*, que se sustenta en la necesidad de alcanzar *Z*. La *Y* representa el satisfactor y *Z* es la representación de la satisfacción. Como se puede observar, la necesidad va acompañada de otros dos elementos clave: el satisfactor o medio de

satisfacción y la satisfacción misma, aquel estado ideal que debe alcanzar o lograr el sujeto.

El ejemplo que propone Heler (2010) permite clarificar cómo se presenta la relación de necesidad. De acuerdo con este autor, tenemos a un niño (X) que necesita alimentos (Y) para lograr un crecimiento que lo lleve a convertirse en un adulto sano (Z). En este sentido, Z representa ese estado ideal que todo sujeto debe alcanzar. Así, se asume que el estado de X (el niño) es de carencia o de insatisfacción. Por su parte, Y representa los alimentos que pueden satisfacer esa necesidad; presenta un “paso intermedio obligatorio” para alcanzar Z . Sin embargo, Heler asegura que esto da como resultado una representación instrumental de la relación de necesidad.

La necesidad de Y es una necesidad de un algo, una necesidad de objeto. Pero, en nuestro ejemplo —y no casualmente— también es una necesidad de sujeto: el alimento del niño no es solo necesidad de objeto, ya que también necesita de otros y otros sujetos que le suministren el alimento. Y como sabemos, el adulto perteneciente a las sociedades no carece de este tipo de necesidad. Por el contrario, en las sociedades contemporáneas, está inserto en redes sociales de interdependencia (Heler, 2010, p. 37).

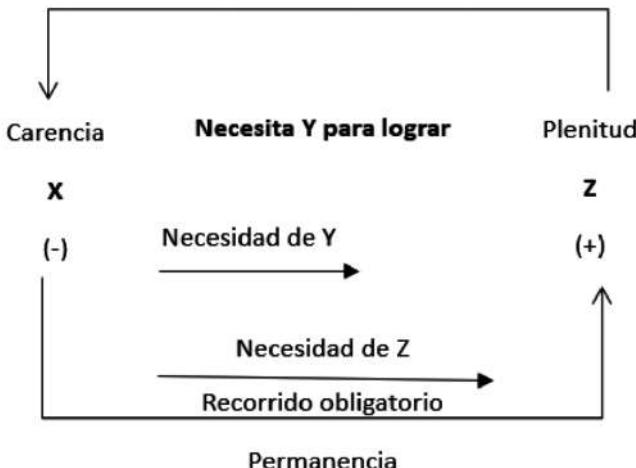
Al final, la necesidad de Y de un satisfactor, está mediada por Z , el objetivo de la relación de necesidad. Inclusive, menciona Heler, Z representa el recorrido que debe realizar X por medio de Y , es decir, el niño debe alimentarse para convertirse en un adulto sano.

En este sentido, el logro de Z resulta controvertible debido a que representa un estado de relativa plenitud (aduldez sana), por lo que X (el niño) es considerado como un sujeto menor que Z por su condición de carencia; Z , la representación de una aduldez sana, se convierte en ese estado valioso que debe ser alcanzado de forma obligatoria para salir de la condición de carencia (Heler, 2010).

Lo anterior es la base que sustenta la consideración de las llamadas necesidades básicas; aquellas necesidades que son comunes y forzosas para la conservación de la vida humana (Heler, 2010). La necesidad de alimentación es un ejemplo de lo anterior.

Por tanto, asegura Heler (2010), la concepción de la necesidad desde la fórmula antes representada configura la organización social; una organización que requiere de puntos de equilibrio que instituyen “recorridos estables en los circuitos de satisfacción de las necesidades socialmente reconocidas” (2010, p. 38).

Figura 1. La figura representa la concepción instrumental de la relación de necesidad. Adaptado de La necesidad de las necesidades, de Heler (2010)



Las necesidades humanas: la noción de carencia y potencia

Una vez que se ha clarificado, en parte, el concepto de necesidad, podemos profundizar sobre lo que son las necesidades humanas. Al respecto, se presentan algunas definiciones que buscan conceptualizar lo que son las necesidades humanas desde la perspectiva de diferentes autores. El cuadro 1 presenta algunas definiciones de necesidad desde la noción de carencia, ausencia o falta de "algo".

239

Las definiciones anteriores describen la "necesidad" como carencia o ausencia de ciertos recursos, medios o elementos que son fundamentales para que los sujetos puedan alcanzar cierto nivel de desarrollo. Por ejemplo, menciona Riechmann (1999), se genera un daño en la integridad del sujeto cuando aquello que es necesario no se puede obtener o alcanzar. No obstante, vale la pena mencionar que cuando se habla de necesidad también se aborda la pluralidad de estas, esto debido a que "cada necesidad resulta absolutamente necesaria, pero ninguna de ellas es de modo absoluto 'lo necesario'. Y los necesitados nunca tienen una necesidad, sino múltiples necesidades" (Casas, 2010, p. 43).

Además de la noción de carencia que caracteriza a las necesidades humanas, existen propuestas teóricas que hablan de la otra cara de la moneda: la noción de potencia de las necesidades. Las necesidades presentan dos lógicas: la necesidad como falta y/o carencia, y la necesidad como potencia y/o impulso.

Por ejemplo, Riechmann (1999) va más allá de la concepción de ausencia y menciona que las necesidades presentan una doble dimensión: por un lado, dan cuenta de carencia y privación, por el otro, de potencia y capacidad. La carencia se asocia con la dependencia, la privación y la insatisfacción, mientras que la potencia es la posibilidad de florecimiento, de capacidad de cumplimiento, de la potencialidad de satisfacción (Riechmann, 1999).

Cuadro 1. Definiciones de necesidad como carencia, ausencia o falta de algo

Autor	Conceptualización
Riechmann (1999)	Dan cuenta de la integridad física y psíquica, además se relacionan con la prevención de daños en esta; son una serie de factores objetivos que resultan indispensables para la supervivencia y la integridad física y psicológica del sujeto.
Krmpotic (1999)	La orientación de la necesidad como carencia se fundamenta en la presencia de una fuerza motivadora que es resultado de la presencia de un estado de tensión o desequilibrio en el sujeto.
Solís (2005) Fóscolo (2007)	Son consideradas como una condición de existencia; su insatisfacción lleva a su desintegración; son una condición para la continuidad de la sociedad. Se relacionan con un límite que establece la línea debajo de la cual la vida humana no puede ser reproducida; ejemplos de estas necesidades necesarias son alimento, el vestido y la vivienda.
D'Odorico (2010)	Representan una unidad sintética que puede clasificarse de acuerdo con un orden de prioridades y cuya satisfacción produce felicidad; se trata de un conjunto de necesidades consideradas como vitales que están definidas por su grado de utilidad: por la cantidad de bienestar que pueden provocar en la mayoría de los sujetos.
Ander-Egg (2011)	Es un estado de carencia objetivo cuya causa u origen está vinculado con algo que se considera como necesario para el logro de un desarrollo individual y la conservación de la vida.
Aldave <i>et al.</i> (2014)	Se refieren a la ausencia de medios para la subsistencia que precisan de soluciones rápidas debido a que representan un riesgo para el logro normal del desarrollo humano; el desarrollo normal representa la integración de diversos elementos biológicos, psicológicos y sociales.
Paredes (2019)	Representa la falta de algo necesario para que el sujeto acceda a un determinado recurso o bien, al tiempo que también puede ser entendida como un impulso o demanda para hacer, realizar u obtener algo que contribuya al bienestar del sujeto.
Aguilar (2021)	Representan un estado de carencia o escasez de algo imprescindible para que se desarrollos las actividades humanas.

De acuerdo con Riechmann, las necesidades básicas están atravesadas por la vulnerabilidad humana; un rasgo que da cuenta de una condición de fragilidad, exposición y dependencia. La consideración de un ser humano en condición de indefensión y dependencia construye la concepción de un ser necesitado, que presenta carencias pero, al mismo tiempo, esta falta de algo necesario se trans-

forma en un motor de construcción y creación de la propia humanidad dentro de un momento histórico (Heler y Casas, 2010).

Max-Neef (1998) sostiene que las necesidades presentan una constante tensión entre la carencia y la potencia; trascienden la mera subsistencia, la satisfacción de lo esencialmente fisiológico, de la falta de algo; fomentan compromisos, motivan y movilizan a la persona, son potencialidad y posibilidad de recursos; y están presentes en todas las culturas y en todo proceso histórico, son finitas, clasificables, universales y objetivas. De ahí que se considere a las necesidades humanas no solo como condiciones que permiten que un ser humano siga vivo; son un impulso que lo obliga y le permite generar mediaciones para lograr la satisfacción de sus necesidades (Fóscolo, 2006). Solís (2005) señala que la importancia de las necesidades humanas radica en la posibilidad de entender que su insatisfacción es algo que debe cubrirse y que, en consecuencia, motiva la movilización, la entrada en acción, del sujeto para alcanzar la satisfacción.

De acuerdo con D' Odorico (2010), Amartya Sen postula que los sujetos, ante la diversidad de orígenes y contextos, requieren de distintas cantidades de bienes considerados como primarios y de recursos para poder satisfacer sus necesidades. Por ello, es la capacidad, y no el satisfactor, el que representa el medio para satisfacer las necesidades; la capacidad es la combinación de una serie de habilidades reales que tiene la persona, las cuales representan lo que esa persona puede lograr, hacer, alcanzar o ser en su vida. Para Sen, según Solís (2005), el desarrollo no solo se fundamenta en la producción de los bienes y servicios, también se vincula con el acrecentamiento de ciertas capacidades de los sujetos. Se trata de una postura que coloca el énfasis en la potencia, en la capacidad para lograr y alcanzar y no solo en la carencia.

241

El carácter individual y social de las necesidades humanas

Las necesidades humanas presentan un carácter social y conllevan características que hablan de rasgos particulares en ellas. En relación con el carácter particular de las necesidades humanas, Fóscolo (2007) señala como:

El que tiene hambre es mi cuerpo, el que necesita techo es mi cuerpo, la "experiencia" de la necesidad es mi experiencia como ser vivo, como cuerpo; en este sentido, ella es intransferible. Por más que alguien quiera "ponerse en mi lugar" no sentiría el hambre y el frío que yo siento. Cuando en lugar de pensar en términos de "individuos" pensamos en términos de "sujetos vivos", podemos admitir que las necesidades son subjetivas (2007, p. 138).

La cultura es un elemento importante en la configuración del carácter particular de las necesidades humanas. Esto se debe a que la cultura representa

un rasgo particular que se refleja en el modo de satisfacer estas necesidades (Fóscolo, 2007). Fóscolo asegura que el modo de satisfacción de las necesidades está mediado por la cultura, por los usos, costumbres y tradiciones del grupo social en cuestión; cada sociedad o grupo va a establecer los medios necesarios y las objetivaciones requeridas para alcanzar la satisfacción de ciertas necesidades; además, va a establecer qué satisfactores se van a procurar y la manera en que serán jerarquizadas las necesidades.

Por tanto, explica Fóscolo (2007), existen experiencias singulares relacionadas con las necesidades de los sujetos, pero estas necesidades son parte del desarrollo histórico de estos; estas necesidades no son plenamente objetivas, pero si objetivables. Este procedimiento de objetivación de las necesidades, dice el autor, es parte del proceso histórico, por lo que para alcanzar la satisfacción de las necesidades subjetivas se requiere al mismo tiempo de la participación de la sociedad.

En relación con el carácter universal de las necesidades, la reproducción del sujeto, incluso si se le concibe de una manera individual, es un hecho universal que caracteriza a los humanos. En este orden de ideas, la reproducción del sujeto se fundamenta en la presencia de necesidades básicas universales, necesarias y fundamentales para la reproducción de la vida (Fóscolo, 2007). Al respecto, Riechmann (1999) menciona que las necesidades humanas son universales y presentan un aspecto histórico, lo que pone en evidencia que sus manifestaciones son construcciones sociales y culturales. Por tanto, la expresión de las necesidades individuales está atravesada por la cultura y sociedad en cuestión. Solís (2005) menciona que las necesidades humanas surgen dentro del ámbito social, por lo que tienen un carácter universal y social; por ello, la satisfacción de las necesidades es deseable para cualquiera, mientras que la inhibición o insatisfacción de estas resulta indeseable.

Por su parte, Doyal y Gough van a definir a las necesidades humanas como una serie de condiciones previas que se caracterizan por ser universalizables; la satisfacción de estas necesidades va a favorecer la participación social y la consecución de fines particulares (Riechmann, 1999). De acuerdo con Doyal y Gough, las necesidades de salud física y autonomía personal se caracterizan por ser objetivas y universales (*ibid.*). La satisfacción de estas necesidades favorece que los sujetos alcancen otros objetivos tanto particulares como sociales (Doyal y Gough, 1994). Tanto la salud física como la autonomía personal son dos necesidades históricas producto de una serie de construcciones socioculturales y universales presentes en cada una de las sociedades (*ibid.*).

La jerarquización de necesidades humanas de Maslow

Abraham Maslow ofrece las bases de una teoría de la motivación humana a partir del establecimiento de una jerarquización de necesidades. La motivación,

de acuerdo con Maslow, es un elemento importante en el proceso de satisfacción de las necesidades humanas. Al satisfacer las necesidades fisiológicas, se pasa al siguiente nivel de la pirámide de necesidades. Maslow (1991) dice que las necesidades están presentes en los seres humanos, otorgándoles con eso un carácter de universalidad. Estas necesidades están influidas por condiciones internas y externas —la cultura y los procesos de socialización. Maslow reconoce que las necesidades humanas no se satisfacen de manera permanente, sino que se mantienen en un constante proceso de cambio. No obstante, la satisfacción de las necesidades, de cada nivel de ellas, lleva a la persona hasta lo más alto de la pirámide, donde se encuentran las necesidades superiores y las necesidades de autorrealización.

Las necesidades fisiológicas son el punto de partida en la jerarquización de estas. Maslow asegura que si una necesidad es satisfecha entonces esta ya no es experimentada como tal por parte de la persona. No obstante, si la necesidad está insatisfecha, esta necesidad va a influir en la organización del comportamiento de la persona y en la jerarquización del resto de las necesidades (Maslow, 1991). En consecuencia, las necesidades superiores son subsecuentes a las fisiológicas en la jerarquización. Entre estas necesidades superiores se encuentran las necesidades de seguridad, las cuales se presentan cuando las necesidades fisiológicas están relativamente satisfechas.

Las necesidades de seguridad, a su vez, se enfocan en aspectos como la estabilidad o la protección ante riesgos, la ausencia de miedos o amenazas, el orden, etc. Maslow considera que los adultos “sanos y afortunados” presentan una satisfacción adecuada de las necesidades de seguridad. Por lo que una persona buscará sentirse segura o al menos alejada del peligro y de las amenazas. Ejemplos de las preferencias relacionadas con las necesidades de seguridad son la búsqueda de un trabajo estable y fijo, contar con una cuenta de ahorros o con un servicio de atención médica, etcétera (Maslow, 1991).

Por su parte, las necesidades de pertenencia y de amor o sociales están por encima de las necesidades de seguridad. En consecuencia, la satisfacción de las necesidades fisiológicas y las necesidades de seguridad favorece la aparición de las necesidades vinculadas con el amor, el afecto y el sentido de pertenecer a algo (Maslow, 1991). Las necesidades de pertenencia, cuando no están satisfechas, se expresan para la persona como un sentir de ausencia de relaciones sociales —amigos, familia, compañeros. Maslow asegura que la persona que experimenta la insatisfacción de estas necesidades tiene un deseo constante de otras relaciones sociales por lo que se esfuerza por lograr satisfacer estas necesidades. Según Maslow, algunos ejemplos que dan cuenta de la insatisfacción de las necesidades de pertenencia son la soledad, la ausencia de amistades, el rechazo percibido por parte de otros, el destierro y el desarraigo.

En relación con las necesidades de amor, estas dan cuenta de la expresión y recepción de afecto y cariño. Maslow asegura que para poder vivir en una sociedad es necesario satisfacer estas necesidades de pertenencia y amor para evitar casos de inadaptación y de patologías. Las muestras de amor y cariño, así como las expresiones de sexualidad, dice Maslow, se encuentran con diversas restricciones e inhibiciones que generan frustración en las personas.

Por encima de las necesidades de pertenencia y amor o sociales se encuentran las necesidades de estima. Estas necesidades dan cuenta de los deseos por parte de la persona de una alta valoración de sí misma y de otros. Se trata de una serie de necesidades relacionadas con el autorespeto, la autoestima y la estima de y hacia otros (Maslow, 1991). Estas necesidades de estima hablan, por un lado, del deseo de fuerza, logros, competencias, confianza, independencia y libertad y, por otro, de reconocimiento, fama, atención, dignidad, aprecio (Maslow, 1991). Maslow asegura que cuando se satisfacen las necesidades de estima, en consecuencia, se generan sentimientos vinculados con la valía, la autoconfianza, la sensación de capacidad, de utilidad y de fuerza. Sin embargo, la insatisfacción de las necesidades de estima provoca sentimientos asociados a la frustración, inferioridad, debilidad y desamparo.

Finalmente, las necesidades de autorrealización están relacionadas con aquello para lo que el sujeto está capacitado (Maslow, 1991). Maslow señala que cada persona debe cumplir con su deseo de autosatisfacción dentro de su realidad y considerando lo que es capaz de lograr y hacer por sí misma. Maslow reconoce que esta forma de ser lo que uno debería ser está influida por la idiosincrasia de cada persona y toma diversas formas en cada caso, ello debido a que cada persona tiene características particulares. Maslow afirma que las necesidades de autorrealización solo son posibles si las otras necesidades básicas son satisfechas en mayor o menor medida, lo cual se ha vuelto el centro de las principales críticas sobre propuestas de jerarquización de las necesidades.

244

La teoría de las necesidades humanas de Doyal y Gough

Len Doyal y Ian Gough, desde una perspectiva basada en el desarrollo humano, definen a las necesidades humanas como una serie de condiciones previas que pueden ser universalizables; la satisfacción de estas necesidades favorece la participación social y el logro de fines particulares (Riechmann, 1999). Para Doyal y Gough, la salud física y la autonomía personal son necesidades objetivas y de carácter universal (Riechmann, 1999). Se trata de dos necesidades históricas que son producto de una serie de construcciones socioculturales y universales. Cuando estos autores hablan de necesidades básicas, se refieren a una serie de condiciones que posibilitan la existencia humana y el desarrollo satisfactorio de los sujetos; se trata de aquellas condiciones que resultan nece-

sarias para evitar daños graves, de ahí que las necesidades humanas sean visibles como objetivos y estrategias que permiten la integración del sujeto dentro de su grupo social (Ochaíta y Espinosa, 2004). Doyal y Gough consideran que existen necesidades humanas que pueden ser universales a pesar de las diferencias individuales, culturales e históricas que existen entre los sujetos y grupos (Ochaíta y Espinosa, 2004).

De acuerdo con Riechmann (1999), la teoría de Doyal y Gough concibe al sujeto como un agente social —también moral— que puede participar de manera activa en una sociedad determinada. Esta participación en la satisfacción es, como asegura Solís (2005), resultado de una serie de necesidades comunes, consideradas como básicas, que son compartidas por una colectividad en un tiempo y cultura determinadas.

La teoría de Doyal y Gough, señala Rodríguez (1993), se va a diferenciar de la teoría propuesta por Maslow porque no pretende establecer un listado de necesidades que deban ser satisfechas de manera acumulativa y creciente, sino el establecimiento de un conjunto de precondiciones o de requisitos para el logro de una vida autónoma dentro de una sociedad.

A continuación, se presentan algunas características de la propuesta de Doyal y Gough (Solís, 2005):

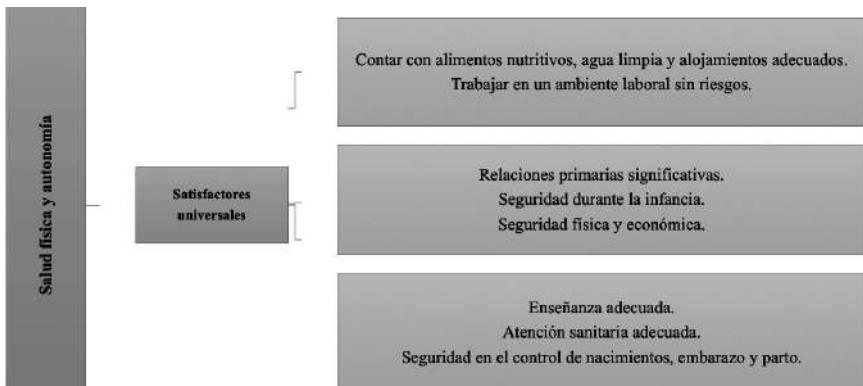
- Existen dos necesidades objetivas y universales: salud física y autonomía.
- Son necesidades objetivas porque son independientes de los intereses y de las preferencias de carácter individual.
- Son universales porque su insatisfacción genera consecuencias importantes para todos los sujetos en cualquier sociedad.
- Las consecuencias de la insatisfacción se presentan como serias pérdidas, lo que da cuenta de un daño doble: físico —impedimento para alcanzar condiciones de vida favorables— y cognitivo o racional —daño que impide el logro de una autonomía básica.
- La salud física permite el logro de una participación social, mientras que la autonomía permite una actuación informada y con discernimiento.
- La salud física y la autonomía deben ser satisfechas de forma paralela.
- La satisfacción de las necesidades objetivas y universales debe ocurrir al mismo tiempo para que los sujetos puedan realizar sus objetivos y deseos valorados socialmente.
- Las necesidades no son un fin en sí mismo; son precondiciones que permiten el logro de objetivos de carácter universal vinculados con la participación social.

245

Ochaíta y Espinosa (2004) mencionan que tanto la salud física como la autonomía personal están influidas por una serie de factores culturalmente

determinados, los cuales son denominados por Doyal y Gough como satisfactores universales. Estos satisfactores universales se logran a partir de diversos satisfactores específicos, es decir, los satisfactores universales pueden alcanzarse por medio de una serie de necesidades intermedias, las cuales son consideradas como necesidades de segundo orden; las necesidades de segundo orden o intermedias representan la base sobre la que se erigen los objetivos que deben alcanzarse para lograr la salud y la autonomía.

Figura 2. Representación de la clasificación de las necesidades propuesta por Doyal y Gough (1994)



246

El consumo de sustancias psicoactivas

La OMS (1994) puntualiza que las sustancias psicoactivas pueden ser sustancias naturales o artificiales que, al ser consumidas, afectan la percepción, el ánimo, la cognición, la conducta y las funciones motoras del consumidor. Aza (2017) las define como sustancias que influyen en el Sistema Nervioso Central (SNC) alterando la conciencia de la persona que las consume.

Entre los diversos efectos que provocan algunas sustancias psicoactivas en el SNC, se encuentran las dificultades en la toma de decisiones y las complicaciones para controlar el comportamiento. Además, existen sustancias psicoactivas que pueden causar problemas neurológicos, como la pérdida de memoria, de vista y la falta de atención (Reyes *et al.*, 2015). En conjunto, puede decirse que las sustancias psicoactivas tienen un origen natural o sintético, su principal característica es que afectan al SNC, principalmente al cerebro y la médula espinal (Imjuve, 2018). Una forma de ilustrar lo anterior es por medio del efecto de las sustancias psicoactivas en el sistema de motivación-recompensa. En este sentido, el cerebro presenta un sistema llamado de motivación-recompensa, el cual responde ante reforzadores naturales —alimentos, agua,

sexo, etc.— y no naturales —por ejemplo, las sustancias psicoactivas—; los reforzadores no naturales influyen directamente en los receptores de los neurotransmisores y neuromoduladores de una forma más directa que los reforzadores naturales (Méndez *et al.*, 2010).

Méndez *et al.* (2010) señalan que este sistema de motivación-recompensa es modulado por otras estructuras como las subcorticales y también las corticales, las cuales se apoyan en una diversidad de neurotransmisores y neuromoduladores que van a generar o provocar una serie de sensaciones placenteras cuando se presenta algún estímulo reforzante. En consecuencia, el uso frecuente de una sustancia psicoactiva va a modificar la estructura y funcionamiento del cerebro, lo que genera cambios sobre el sistema de motivación-recompensa y, por consiguiente, en el denominado sistema de castigo (Méndez *et al.*, 2010). Por tanto, nos dicen Méndez *et al.* (2010), se produce un nuevo balance entre estos sistemas, provocando con ello un estado de allostasis; un estado donde la sustancia psicoactiva se ha convertido en una necesidad.

La allostasis representa un proceso en el que los sistemas fisiológicos se adaptan ante los diversos desafíos que se presentan, ya sean a nivel físico, psicosocial y ambiental, por tanto, este proceso se considera la variabilidad, la capacidad de adaptación, como algo que resulta favorable para el sujeto (Lemos, 2015).

Otro de los efectos que generan las sustancias psicoactivas sobre el SNC es la tolerancia, la cual se caracteriza por una adaptación de las neuronas ante el consumo repetitivo de una sustancia. La tolerancia es el resultado del proceso de metabolización de una sustancia psicoactiva por parte de las neuronas; este proceso se traduce en la necesidad de consumir una sustancia psicoactiva en mayores cantidades con la intención de lograr el efecto que se tenía en las primeras experiencias de consumo (Velasco, 1997).

Cabría preguntarse ¿por qué el consumo de sustancias psicoactivas es un problema? La respuesta que recibe mayor aceptación dentro del ámbito de la salud es que el consumo de sustancias psicoactivas es un fenómeno creciente a nivel mundial. En este sentido, el Informe Mundial sobre Drogas 2021 de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC), señala que alrededor de 275 millones de personas consumieron alguna droga en el último año.

247

Niveles de consumo de sustancias psicoactivas

Existen tres niveles de consumo: uso, abuso y dependencia. Estos niveles se enfocan en las etapas de progresión en las que se encuentra cada consumidor

(Medina Mora y Berenzon, 2013). El uso o consumo ocasional de alguna sustancia psicoactiva no representa un proceso adictivo.

Pasar del uso al abuso incrementa la probabilidad de llegar a un estado adictivo (National Institute on Drug Abuse, 2020); se trata de un estado que presenta características específicas, como la tolerancia y dependencia hacia la sustancia psicoactiva en particular (Becoña y Oblitas, 2003; Méndez *et al.*, 2010). Para afirmar que se trata de una dependencia, es necesario que el consumo sea considerado como abusivo, lo que significa que el consumo aumenta en frecuencia y/o cantidad (Pons, 2008).

Los patrones de consumo se determinan en función del tipo de sustancia, el tiempo de uso, la cantidad y las características propias de cada consumidor, lo cual da cuenta de la gravedad y características del tipo de consumo; dan cuenta de la cantidad y de igual modo de la frecuencia; por ejemplo, un consumo denominado diario, ocasional o solo en fines de semana, ingesta limitada o en grandes cantidades (Medina-Mora y Berenzon, 2013).

No todo consumo de sustancias psicoactivas corresponde al mismo nivel. De ahí la necesidad de caracterizar cada nivel para establecer las diferencias entre cada uno de ellos y los efectos que pueden ocasionar en los consumidores.

248

Uso

Este nivel se caracteriza por presentar una frecuencia y cantidad que no generan consecuencias en la salud física, psíquica y social del consumidor ni en su entorno inmediato, por lo que suele considerarse como un consumo de tipo no problemático (Aza, 2017). No obstante, es cuestionable la afirmación sobre la no generación de consecuencias derivadas del uso de una sustancia psicoactiva. Un ejemplo de ello se encuentra en el consumo de tipo experimental en el caso de los adolescentes, donde se pone en evidencia que existen consecuencias tanto para el adolescente como para su entorno social inmediato a causa del consumo experimental. Sucedé lo mismo en el caso del consumo de una sustancia psicoactiva ilícita; su consumo, independientemente del nivel de uso, representa una serie de consecuencias legales y sociales para el consumidor.

De acuerdo con el Imjuve (2018), dentro del nivel de uso se incluye tres subtipos de consumo:

- El consumo experimental se caracteriza por presentar un consumo infrecuente y ocasional asociado principalmente con la curiosidad. Algo que caracteriza a este nivel es que la mayor parte de los consumidores pueden dejar de usar la sustancia después de sus primeras experiencias.

- El uso recreativo se da cuando el consumo se presenta de manera regular en contextos de ocio o convivencia con otros.
- En el uso habitual existe una sustancia psicoactiva de preferencia y un gusto por el efecto o sensación que genera.

Abuso

El abuso es un nivel de consumo que tiene consecuencias negativas en el caso del consumidor al igual que para su entorno. Este nivel de consumo manifiesta un aumento respecto de la frecuencia y cantidad que consume de la sustancia psicoactiva, además se presentan diversos deterioros en la condición física, psíquica y social del consumidor (Aza, 2017).

Este nivel se caracteriza por un uso recurrente de la sustancia psicoactiva, el cual impide el cumplimiento de ciertas obligaciones y la posibilidad de ocasionar o ser parte de alguna situación que represente un riesgo, incluso un peligro, tanto para el consumidor como para su entorno (Medina-Mora y Berenzon, 2013). El abuso está influido por el tipo de sustancia de consumo, el contexto y estilo de vida del consumidor. Este estilo de vida, al igual que en el caso de otros niveles de consumo de sustancias, se relaciona frecuentemente con la búsqueda de reconocimiento y aceptación dentro de un grupo (Imjuve, 2018).

249

Dependencia

El nivel de consumo que se conoce como dependencia se caracteriza por presentar una pauta de comportamiento que prioriza el consumo de alguna sustancia psicoactiva por encima de otras conductas consideradas socialmente como aceptables; asimismo, el consumidor con dependencia pasa la mayor parte del tiempo pensando en cómo conseguir la sustancia psicoactiva y cómo obtener los recursos económicos para adquirirla (Medina Mora y Berenzon, 2013). En este nivel, el consumidor genera una dependencia psicológica, física, o ambas.

De acuerdo con Aza (2017), la dependencia representa una serie de conductas que alteran la organización de la vida del consumidor provocando que esta gire en torno al consumo de la sustancia psicoactiva; existe una necesidad constante por obtenerla y consumirla; genera consecuencias a nivel físico, psíquico y social, además de manifestar el síndrome de abstinencia. El síndrome de abstinencia es un conjunto de signos y síntomas ocasionados por la interrupción del consumo de una sustancia que se ha usado durante un tiempo prolongado (Medina Mora y Berenzon, 2013). Según la Conadic (s.f.), este síndrome conlleva un conjunto de trastornos físicos y psicológicos. Entre las

manifestaciones físicas pueden presentarse náuseas o vómito, sudoración, temblores y ansiedad. Estas manifestaciones, así como su duración, dependen de la frecuencia y el tiempo que se han consumido las sustancias cuya restricción dio origen a la “abstinencia”.

Además de las consecuencias físicas, la dependencia representa una serie de conductas continuas y progresivas que dañan la vida de los consumidores en diversos ámbitos. Se trata de un estado dinámico, desgastante y limitativo de la actividad de la persona, produciendo una serie de efectos nocivos a nivel personal y social (Mayor, 1995). En resumen, a diferencia del abuso, en la dependencia se presenta un consumo permanente y compulsivo producto de una necesidad psíquica y orgánica (Emilio *et al.*, 1973).

Factores relacionados con el consumo de sustancias en adolescentes

Llegados a este punto, puede surgir el siguiente cuestionamiento ¿qué relación existe entre las necesidades humanas y el consumo de sustancias psicoactivas? Para responder a esta pregunta, es menester recuperar algunos elementos conceptuales sobre los factores relacionados.

Retomando a Amar *et. al.* (2003), los factores de riesgo pueden ser conceptualizados como una serie de elementos que exponen una relación causal vinculada con un problema específico. También se conceptualizan como aquellas características tanto internas como externas al sujeto que pueden aumentar la probabilidad del acontecer de un fenómeno en particular (Clayton, 1992, citado en Peñafiel, 2009). Dentro del ámbito del consumo de las sustancias psicoactivas, se enfatiza que los factores de protección son una serie de características o atributos individuales, condiciones situacionales, contextos sociales y ambientales que provocan un aumento en la probabilidad de comenzar y/o continuar con el consumo de alguna sustancia psicoactiva (Vargas, 2006).

A continuación, se muestran algunos factores que aumentan la probabilidad de iniciar con el consumo de sustancias psicoactivas (Páramo, 2011; Rebollo, 2004; Muñoz y Graña, 2001):

- El consumo de sustancias psicoactivas dentro de la familia.
- Presión grupal dentro de ambientes escolares o de tipo social.
- Comunicación deficiente entre el joven y su familia.
- Carencia de un ambiente familiar positivo.
- Presencia de comportamientos y conductas agresivas e impulsivas.
- Falta de normatividad respecto del consumo de sustancias dentro del hogar o del ámbito familiar, además de la permisividad mostrada por los padres.

- Alta disponibilidad de las sustancias psicoactivas en contextos de habitabilidad.
- Problemáticas emocionales —depresión, estrés, ansiedad.
- Aislamiento social, bajo nivel de resiliencia, baja autoestima.
- Deserción escolar.
- Carencia de vínculos afectivos.
- Ausencia o presencia de pocas de redes de apoyo social.
- Problemas socioeconómicos.
- Violencia de diferentes tipos dentro de la familia.
- Abusos físicos, sexuales, psicológicos.

En contraparte, los factores de protección son una serie de actitudes, conductas y circunstancias a nivel individual y grupal vinculadas con salud, educación, afecto, vivienda, conductas o comportamientos saludables (Amar *et al.*, 2003). Asimismo, los factores de protección representan características individuales, condiciones del ambiente, situaciones y contextos que van a provocar un aumento en la probabilidad de que ocurra algún comportamiento considerado como nocivo y desfavorable (Clayton, 1992, citado en Peñafiel, 2009). Pueden definirse como aquellas características, situaciones y circunstancias que pueden manifestarse a nivel individual grupal o comunitario, que favorecen el proceso de salud; también pueden modificar algunas de las consecuencias provocadas por la presencia de factores de riesgo, lo que se traduce en una reducción de la condición de vulnerabilidad (Páramo, 2011).

En relación con los factores de protección, estos pueden provocar una reducción en la ocurrencia del uso, abuso o dependencia hacia alguna sustancia psicoactiva (Peñafiel, 2009). Estos factores son importantes porque favorecen la prevención, atención y rehabilitación ante el abuso o dependencia hacia algunas sustancias psicoactivas.

251

La prevención del abuso y la dependencia en el caso de los adolescentes

Además, el consumo de sustancias manifiesta algunas particularidades propias de etapas de vida tan complejas como la adolescencia y la juventud. Según Martins *et al.* (2019), la OMS menciona que la etapa denominada como adolescencia va de los 10 a 19 años, mientras que la ONU considera que las personas de entre 15 a los 24 años son parte de una etapa conocida como juventud. En este sentido, tanto la experiencia de la adolescencia como de la juventud presentan diversas dificultades de adaptación; la familia ya no es la única fuente de apoyo, seguridad y socialización, en estas también participan los grupos de pares o de iguales (Martins *et al.*, 2019).

Como señalan Pintado *et al.* (2010), la juventud representa un periodo de transición, uno que genera incertidumbre y desesperación ante la presencia de diversos cambios en todos los ámbitos. Algunas características de los jóvenes son (Pintado *et al.*, 2010; Nistal y Serrano, 2022):

- Búsqueda de una identidad propia.
- Una tendencia individual que pasa a una tendencia grupal.
- Presencia de crisis de actitudes sociales reivindicatorias y religiosas.
- Evolución sexual.
- Separación progresiva de los padres.
- Presencia de diversas contradicciones que se manifiestan en la conducta y el pensamiento.
- Fluctuaciones en el estado de ánimo y el humor.
- Apertura a nuevas experiencias.
- Minimización de riesgos.
- Aumento en la sensación que se tiene de control.
- Necesidad de independencia.
- Identificación y adhesión con el grupo de pares.

Los jóvenes se encuentran en un proceso de adaptación ante una serie de cambios fisiológicos, intelectuales, sociales y emocionales; intentan, al mismo tiempo, desarrollar un concepto de carácter positivo sobre sí mismos; tratan de lograr independencia y autonomía (Pintado *et al.*, 2010). Cuando los jóvenes experimentan dificultades para determinar su identidad, se encuentran expuestos a una cantidad mayor de riesgos ante situaciones que pueden resultar nocivas (*ibid.*).

Algunos de los problemas a nivel psicológico que pueden experimentar los jóvenes son: estrés, ansiedad y depresión. La depresión es resultado de diferentes factores, entre los que se encuentra la falta de recursos económicos, las exigencias sociales, las pérdidas significativas y las dificultades para establecer relaciones afectivas que resulten duraderas y gratificantes (*ibid.*).

Nistal y Serrano (2022) enfatizan que los jóvenes pueden ser más sensibles ante los efectos de algunas sustancias psicoactivas, lo cual puede generar que las primeras ocasiones de consumo vayan acompañadas de un aumento en las dosis y una mayor probabilidad de desarrollar dependencia hacia alguna de esas sustancias. Los jóvenes representan un grupo heterogéneo en el cual se han incrementado los problemas vinculados al consumo de sustancias psicoactivas, además de trastornos afectivos, de ansiedad y conducta (Medina Mora y Berenzon, 2013).

A continuación, se presentan algunos factores que pueden aumentar la probabilidad de comenzar y mantener el consumo de sustancias psicoactivas en la adolescencia y la juventud (Nistal y Serrano, 2022):

- Accesibilidad y disponibilidad de ciertas sustancias psicoactivas.
- Consumo de los padres.
- Fracaso académico.
- Patología psiquiátrica.
- Conductas delictivas.
- Comportamiento antisocial y agresivo.
- Aceptación social del consumo.
- Ambigüedad en las normas familiares respecto del consumo de sustancias.
- Sobreprotección.
- Comunicación familiar inadecuada o limitada.
- Falta de reconocimiento dentro de la familia.
- Abusos físicos, sexuales y psicológicos durante la niñez.
- Escaso control en los impulsos.
- Baja percepción de los riesgos que puede provocar el consumo.

Algunas estrategias de carácter preventivo que buscan reducir el consumo de sustancias psicoactivas durante la adolescencia y la juventud son (Encodat 2016-2017):

- Retrasar la edad de inicio de consumo de las sustancias.
- Informar a los adolescentes y jóvenes sobre los patrones de consumo considerados como de bajo riesgo.
- Ampliar la oferta de programas preventivos que promuevan las habilidades socioemocionales.
- Monitorear de manera constante la venta de ciertas sustancias a menores.
- Diseñar e implementar programas preventivos que puedan sensibilizar sobre el consumo de ciertas sustancias psicoactivas.

253

Por su parte, Nistal y Serrano (2022) mencionan que la prevención del abuso y dependencia hacia algunas sustancias psicoactivas, en el caso particular de los jóvenes, puede apoyarse en actividades como:

- Brindar información acerca de las consecuencias del consumo.
- Fomentar la autoestima de los adolescentes —valoración, respeto y aceptación.
- Construcción de la resiliencia, de la capacidad para funcionar de forma adecuada y apropiada ante las dificultades del entorno.
- Participar en actividades extraescolares.
- Promover el apoyo dentro de la comunidad escolar, favoreciendo la integración y participación de los estudiantes.

- Participación en el cuidado de otros por medio de acciones comunitarias.

Con base en lo que se ha presentado hasta el momento, podemos afirmar que el consumo de sustancias psicoactivas, particularmente cuando se trata de un nivel de abuso y dependencia, está influido por una serie de factores de riesgo.

Según Nistal y Serrano (2022), estos son algunos de los factores que predisponen al consumo de sustancias psicoactivas en el caso de los adolescentes:

- Accesibilidad y disponibilidad de las sustancias psicoactivas.
- Consumo parental.
- Fracaso académico.
- Patología psiquiátrica.
- Conductas delictivas.
- Comportamiento antisocial y agresivo.
- Aceptación social del consumo.
- Ambigüedad en las normas familiares respecto del consumo de sustancias.
- Exceso de protección.
- Comunicación familiar inadecuada o limitada.
- Falta de reconocimiento dentro de la familia.
- Antecedentes de abusos físicos o sexuales en la infancia.
- Escaso control de impulsos.
- Baja percepción de riesgo ante el consumo de sustancias.

254

Estos factores son coincidentes con los que mencionan Páramo (2011), Rebollo (2004) y Muñoz y Graña (2001).

En conjunto, estos factores se relacionan con diversas necesidades humanas. Por ejemplo, la presión grupal que se experimenta en ambientes escolares y sociales para consumir alguna sustancia psicoactiva está relacionada con la necesidad de pertenencia que menciona Maslow, con la necesidad de pertenecer y ser parte de un grupo, de sentir afecto por parte de otro, incluso si ello requiere del consumo de sustancias psicoactivas dentro de espacios o instalaciones escolares.

Lo anterior va de la mano con la carencia de vínculos afectivos, la baja autoestima, la falta de redes de apoyo, lo cual limita la integración social y afecta directamente a las necesidades de estima, también referidas por Maslow, específicamente de las necesidades vinculadas a la estima o el reconocimiento que se recibe de otros, por ejemplo, dentro de espacios de convivencia como fiestas o reuniones.

En el caso de las necesidades intermedias o secundarias que proponen Doyal y Gough, en particular de las relaciones primarias significativas, los fac-

tores vinculados con esta son la comunicación deficiente entre el adolescente y su familia, la carencia de un ambiente familiar positivo, la carencia de vínculos afectivos, la violencia intrafamiliar y otros. En suma, son abundantes los factores que están asociados a diversas necesidades humanas, especialmente con las dificultades o problemas para poder satisfacerlas en mayor o menor medida.

Inclusive las necesidades básicas que proponen Doyal y Gough, la salud física y la autonomía, se ven afectadas en su consecución debido a la presencia de factores en la adolescencia como la presencia de consumo de sustancias psicoactivas dentro de la familia o la falta de normatividad sobre el consumo de sustancias dentro del hogar y la permisividad de los padres en este sentido.

El abuso y la dependencia tienen un efecto directo sobre la posibilidad de alcanzar una salud física óptima o una autonomía personal; como ya se señaló, tanto el abuso como la dependencia provocan una serie de alteraciones fisiológicas, psicológicas y sociales en la vida diaria del consumidor.

En contraparte, los factores de protección dan cuenta de una serie de necesidades humanas satisfechas o de una dimensión de potencia. Por ejemplo, Nistal y Serrano (2022) mencionan entre los factores de protección al cuidado familiar adecuado, el apoyo escolar, la integración social y la autoestima alta. El cuidado familiar adecuado nos remite a las necesidades de seguridad mencionadas por Maslow. Las necesidades de seguridad se refieren a la protección y ausencia de amenazas para el sujeto, a la conservación de la vida ante situaciones de riesgo y a la seguridad económica y social. La integración social y la autoestima se vinculan con las necesidades de pertenencia y de estima respectivamente.

255

Conclusiones

Llegados a este punto, podría cuestionarse ¿cuál es la importancia o relevancia que tienen las necesidades humanas para el Trabajo Social? Pues bien, las propias definiciones de esta disciplina dan cuenta de que las necesidades y los problemas, particularmente dentro del ámbito de lo social, son sus objetos de estudio e intervención. Así se puede notar en la compilación que hace Alayón (2018) sobre la evolución de la definición del Trabajo Social en diversas partes del mundo, especialmente en el caso de Latinoamérica. A partir de algunas de las definiciones que recupera Alayón, queda de manifiesto que el Trabajo Social se enfoca en lo social, en la interrelación de los sujetos dentro de un espacio y tiempo determinado. Además, esta disciplina se interesa por el estudio y la atención de diversos problemas sociales. El abuso y la dependencia de sustancias psicoactivas no solo es un problema de salud pública, también es un tema de interés social (Herrero, 2003).

El Trabajo Social busca el cambio social, el cambio de las condiciones de vida, principalmente de los sujetos en condición de vulnerabilidad: una condición que se asocia con la etapa de la adolescencia. Como se mencionó, la adolescencia representa una serie de cambios físicos, psicológico y sociales que predisponen a una exposición mayor ante diversos factores, que, al mismo tiempo, remiten a diferentes necesidades humanas referidas por Maslow (1991), como las de seguridad, pertenencia y estima, o a las necesidades consideradas como universales por Doyal y Gough (1994): salud física y autonomía personal.

El consumo de sustancias psicoactivas no es un fenómeno que se presente de manera individual, también es un fenómeno social y cultural que se presenta a nivel grupal y comunitario. De ahí la necesidad de promover investigaciones, diagnósticos, intervenciones, evaluaciones y sistematizaciones de las experiencias de los consumidores. Este saber contextualizado permitirá alcanzar uno de los objetivos del Trabajo Social: el desarrollo humano por medio de la satisfacción de las necesidades y carencias de los sujetos, grupos y comunidades en condiciones de vulnerabilidad. La satisfacción y la insatisfacción de las necesidades humanas y el estudio de los factores relacionados ofrecen una ruta viable para la prevención del abuso y la dependencia hacia algunas sustancias psicoactivas en el caso de los adolescentes.

256

Finalmente, no debe perderse de vista que el consumo de sustancias, particularmente del abuso y la dependencia, es un campo de investigación e intervención para la profesión de Trabajo Social (Mayor, 1995). Desde esta disciplina, no solo se interviene con los sujetos, también se realizan acciones directas e indirectas dentro del contexto comunitario donde habitan. Los y las trabajadoras sociales priorizan la identificación de aquellas problemáticas de carácter social relacionadas con el abuso y la dependencia; su intención no solo es explicar y comprender estos fenómenos, también pretenden detonar procesos de cambio en las condiciones y situaciones relacionadas con la presencia y permanencia del abuso o la dependencia, así lo expresan diversos estudios realizados desde el Trabajo Social (Abril *et al.* 2019; Sixto-Costoya y Olivar, 2018; Castilla, 2016). Por ejemplo, Abril *et al.* (2019) se enfocan en la identificación de las redes comunitarias para la prevención del consumo de sustancias psicoactivas mediante intervenciones inclusivas e integrales; por su parte, Castilla (2016) propone la vinculación del actuar del Trabajo Social desde el modelo de prevención de recaídas de Marlatt, una actividad claramente enfocada en la rehabilitación y reinserción social de los sujetos que han experimentado o presentan dependencia.

Las intervenciones que se pueden realizar desde el Trabajo Social se fundamentan en enfoques multifactoriales donde diversos elementos se interrelacionan en una realidad que se caracteriza por ser compleja, pero que brinda

diversas oportunidades para que el Trabajo Social pueda demostrar su valía en la prevención, atención y rehabilitación ante el abuso y la dependencia.

Referencias bibliográficas

Abril, V., E. Decca y M.C. Mercado (2019). "Consumo problemático de drogas, un abordaje desde redes comunitarias", *ConCienciaSocial*, vol. 2, núm. 4, pp. 135-151, en <<https://bit.ly/3jsGWtS>>.

Aguilar Escamilla, O. (2021). *Necesidades de cuidadores de infantes y su relación con el tiempo de estancia en el Hospital Infantil de México Federico Gómez*, tesis de maestría, UNAM, ENTS, en <<https://bit.ly/3KEctH4>>.

Alayón, N. (2018). *Definiendo al Trabajo Social*, México, Entorno Social.

Aldave Escrichs, S., M. López Solé y S. Varela Guerrero (2014). *Características y necesidades de las personas en situación de dependencia*, Madrid, Parainfo.

Amar Amar, J., R. Abello Llanos y C. Acosta (2003). "Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud", *Psicología desde el Caribe*, núm. 11, pp. 1007-1121, en <<https://n9.cl/2gs3>>.

Ander-Egg, E. (2011). *Diccionario del Trabajo Social*, Argentina, Brujas, en <<https://n9.cl/tfz52>>.

Aza Jácome, A. (2017). *Drogas y políticas públicas*, Colombia, Universidad de La Sabana.

Ballester Brage, L. (1999). *Las necesidades sociales. Teorías y conceptos básicos*, Madrid, Síntesis.

Becoña Iglesias, E. y L.A. Oblitas Guadalupe (2003). "Psicología de la salud y adicciones: perspectiva terapéutica", *Revista de Psicología de la PUCP*, vol. 31, núm. 1, pp. 72-106.

Casas, J.M. (2010). "Sobre la naturaleza de las necesidades humanas", en M. Heler, J.M. Casas y F.M. Gallego (coord.). *Lógica de las necesidades. La categoría de "necesidades" en las investigaciones e intervenciones sociales*, Buenos Aires, Espacio.

Castilla, P. (2016). "La prevención de recaídas en drogodependencias desde el modelo de Marlatt. Aportaciones desde el Trabajo Social", *Trabajo Social Hoy*, núm. 77, pp. 109-133, en <<https://bit.ly/3GcKWs>>.

Comisión Nacional contra las Adicciones. *Informe sobre la situación de la salud mental y el consumo de sustancias psicoactivas en México de 2021*, México, en <<https://bit.ly/3iUr3vm>>.

D'Odorico, M.G. (2010). "De las necesidades a las capacidades: la propuesta de Amartya Sen", en M. Heler, J.M. Casas, y F.M. Gallego (coords.). *Lógica*

de las necesidades. La categoría de “necesidades” en las investigaciones e intervenciones sociales, Buenos Aires, Espacio.

_____. (2010). “Entre los deseable y lo necesario. Algunas paradojas de la política moderna”, en M. Heler, J.M. Casas, y F.M. Gallego (coords.). *Lógica de las necesidades. La categoría de “necesidades” en las investigaciones e intervenciones sociales*, Buenos Aires, Espacio.

Doyal, L. e I. Gough (1994). *Una teoría de las necesidades humanas*, Barcelona, Icaria/Fuhem.

Emilio Astolfi, D., A. Maccagno y J. Kiss, (1973). “Uso, abuso y dependencia de drogas (estadística en estudiantes)”, *Revista Chilena Pediatría*, vol. 44, núm. 3, pp. 261-263, en <<https://n9.cl/ia7q1>>.

Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco (2016). *Consumo de alcohol: Prevalencias globales, patrones de consumo y variaciones estatales*, México, Secretaría de Salud, en <<https://n9.cl/u06ra>>.

Fóscolo, N. (2006). “Necesidades”, en N. Fóscolo (coord.). *Desafíos éticos del trabajo social latinoamericano: paradigmas, necesidades, valores, derechos*, Buenos Aires, Espacio.

Heler, M. (2010). “La necesidad de las necesidades”, en M. Heler, J.M. Casas y F.M. Gallego (coords.). *Lógica de las necesidades. La categoría de “necesidades” en las investigaciones e intervenciones sociales*, Buenos Aires, Espacio.

258

Heler, M. y J.M. Casas (2010). “La introducción a la cuestión de las necesidades”, en M. Heler, J.M. Casas y F.M. Gallego (coord). *Lógica de las necesidades. La categoría de “necesidades” en las investigaciones e intervenciones sociales*, Buenos Aires, Espacio.

Herrero Yuste, M.N. (2003). “Adolescencia, grupos de iguales, consumo de drogas y otras conductas problemáticas”, *Revista de Estudios de Juventud*, vol. 62, núm. 3, pp. 81-91, en <<https://n9.cl/1ka2x>>.

Instituto Mexicano de la Juventud (2018). *¡Conoce las diferencias entre uso, abuso y dependencia de sustancias psicoactivas!*, 20 de marzo, en <<https://bit.ly/3mk2Hkh>>.

Krmpotic, C.S. (1999). *El concepto de necesidad y políticas de bienestar. Una lectura comparada de Heller, Sen y el GPID*, Buenos Aires, Espacio.

Lemos, M. (2015). “La teoría de la alóstasis como mecanismo explicativo entre los apegos inseguros y la vulnerabilidad a enfermedades crónicas”, *Anales de Psicología*, vol. 31, núm. 2, pp. 452-461, en <<https://n9.cl/trjiy>>.

Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*, Madrid, Díaz de Santos.

Max-Neef, M.A. (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, Uruguay, Nordan-Comunidad.

Mayor, J. (1995). “Las drogodependencias como objeto de Trabajo Social”, *Cuadernos de Trabajo Social*, núm. 8, pp. 213-239, <<https://bit.ly/3nn0QaD>>.

Medina Mora, M.E. y S. Berenzon Gorn (2013). *Salud mental y adicciones*, México, UNAM-AMC-Conacyt.

Méndez Díaz, M., A.E. Ruiz Contreras, B. Prieto Gómez, A. Romano, S. Caynas y O. Prospéro García (2010). “El cerebro y las drogas, sus mecanismos neurobiológicos”, *Salud Mental*, núm. 33, pp. 451-456, en <<https://n9.cl/6xbb9>>.

Muñoz Rivas, M., y J. Graña López (2001). “Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes”, *Psicothema*, vol. 13, núm. 1, pp. 87-94, en <<https://bit.ly/3woodn7>>.

National Institute on Drug Abuse (2020). *Las drogas, el cerebro y la conducta: la ciencia de la adicción. El uso indebido de drogas y la adicción*, EUA, en <<https://n9.cl/lo8u9z>>.

Nistal Franco, I. y P. Serrano Pérez (2022). “Consumo de drogas en la adolescencia”, *Pediatría Integral*, vol. 26, núm. 5, pp. 306-315, en <<https://n9.cl/48xlk>>.

Ochaíta Alderete, E. y M.A. Espinosa Bayal (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*, Nueva York, McGraw-Hill.

Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2021). *Informe Mundial sobre Drogas 2021*, en <<https://bit.ly/3qPDOM9>>.

259

Organización Mundial de la Salud (1994). *Glosario de términos de alcohol y drogas*, Ministerio de Sanidad y Consumo, en <<https://bit.ly/43IRC2I>>.

Páramo, A. (2011). “Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: análisis de contenido a través de grupos de discusión”, *Terapia Psicológica*, vol. 29, núm. 1, pp. 85-95, en <<https://bit.ly/3f5VAWe>>.

Paredes Pedraza, E. (2019). *Necesidades sociales que presentan los adolescentes que se encuentran internos en el Albergue del Centro de Formación Familiar Infantil y Juvenil Nazareth A.C.*, tesis de licenciatura, Universidad Don Vasco, Repositorio institucional de la UNAM, en <<https://bit.ly/3nJpXbA>>.

Peñafiel Pedrosa, E. (2009). “Factores de riesgo y protección en el consumo de sustancias en adolescentes”, *Pulso*, núm. 32, pp. 147-173, en <<https://n9.cl/vr4lo>>.

Pons Diez, X. (2008). “Modelos interpretativos del consumo de drogas”, *Polis*, vol. 4, núm. 2, pp. 157-186, en <<https://n9.cl/3tty2>>.

Rebolledo, E., N. Medina y S. Pillon (2004). “Factores de riesgo asociados al uso de drogas en estudiantes adolescentes”, *Revista Latino-Americana Enfermagem*, núm. 12, pp. 369-375, en <<https://bit.ly/2Te8sBf>>.

Reyes, P.I., H.J.L. Brocca, L.G. Echeverría, J. Machín, M.C. Millé y A. Domínguez (2015). *Decidiendo juntos frente a las drogas*, México, Secretaría de Salud de la Ciudad de México.

Riechmann, J. (1999). "Necesidades: algunas delimitaciones en las que acaso podríamos convenir", en J. Riechmann (coord.). *Necesitar, desear, vivir. Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad*, Madrid, Los Libros de la Catarata.

Sixto-Costoya, A. y A. Olivar (2018). "Educación social y Trabajo Social en adicciones: recuperar el territorio colaborando", *RES. Revista de Educación Social*, núm. 26, pp. 141-158, en <<https://bit.ly/2Zc6F2y>>.

Solís San Vicente, S. (2005). "Desarrollo a escala humana", en C. Arteaga Basurto y S. Solís (coords.). *Necesidades sociales y desarrollo humano. Un acercamiento metodológico*, México, Plaza y Valdés.

_____. (2005). "Desarrollo humano", en C. Arteaga Basurto y S. Solís (coords.), *Necesidades sociales y desarrollo humano. Un acercamiento metodológico*, México, Plaza y Valdés.

_____. (2005). "Las necesidades sociales: el acercamiento a su construcción", en C. Arteaga Basurto y S. Solís (coords.). *Necesidades sociales y desarrollo humano. Un acercamiento metodológico*, México, Plaza y Valdés.

260 Touzé, G.D. (2005). *Prevención de adicciones, un enfoque educativo*, Buenos Aires, Troquel.

Vargas, S. Y. (2006). *El manejo de los 5 factores de protección de Centros de Integración Juvenil A.C. para la prevención del consumo de drogas*, tesis de licenciatura, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Repositorio Institucional de la UNAM, en <<https://bit.ly/40Qtdkc>>.

Velasco Fernández, R. (1997). *Las adicciones: manual para maestros y padres*, México, Trillas.

Zárate García, S. (2021). *Las necesidades sociales como teoría para el desarrollo local en el Municipio de Yajalón, Estado de Chiapas*, tesis de maestría, Escuela Nacional de Trabajo Social, Repositorio institucional de la UNAM, en <<https://bit.ly/40OAiI9>>.

Cosmovisión-oralidad maya. Una dimensión del bienestar subjetivo en la huerta del estado de Yucatán

*Marianne Hernández Andrade**

*Amada I. Rubio Herrera***

Resumen

El bienestar ha sido definido de formas muy distintas y en muchas ocasiones por medio de condiciones monetarias y materiales, sin embargo, cada persona experimenta su vida de maneras diferentes, por lo que el bienestar debe ser visto desde una mirada subjetiva, siempre tomando en cuenta el contexto donde se desenvuelve el ser humano o grupo social. Los factores de bienestar pueden variar dependiendo del grupo social. En este artículo demostraremos la relación entre bienestar subjetivo y cosmovisión a partir de dimensiones vinculadas con la tradición oral-maya en la comunidad de Oxfutzcab, Yucatán. La oralidad maya tiene como función principal transmitir conocimientos y pensares colectivos generales que provienen de una misma matriz cultural, que le dan sentido a la organización social, económica, política e ideológica —cosmovisión, religión y arte—, y por ende genera un bienestar que explica, parcial o totalmente, el equilibrio social, ecológico y cultural (Jiménez, 1990).

Palabras clave: Oralidad, bienestar, cultural, subjetividad, cosmovisión.

* Maestra y egresada del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <mariannedezandrade@gmail.com>.

** Doctora en Antropología y tutora del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social.

Introducción

La comunidad de Oxkutzcab se encuentra al sur de la Península de Yucatán, se le conoce como la huerta del estado de Yucatán porque sus habitantes continúan implementando prácticas primarias como la agricultura, los traspatios, el cultivo de chicozapotes, mameyes, palma dátil, aguacates y ciruelas. Oxkutzcab, al ser una tierra fértil, cuenta con 35% de habitantes que trabajan de y para la tierra, pues está constituida por una bioculturalidad importante. La huerta del estado de Yucatán es parte de la Reserva Biocultural, que incluye una gran cantidad de recursos biológicos, desde la diversidad genética hasta la extensa heterogeneidad y agregación al nivel del paisaje, pasando por los saberes ancestrales y contemporáneos que se han combinado con las diversas prácticas vitales para la seguridad alimentaria, la salud y el bienestar, las cuales han evolucionado en contiguo con los múltiples bienes y servicios que el ecosistema les provee y que establecen la identidad territorial de la población (Xool *et al.*, 2016).

Asimismo, siendo parte de la región maya del sur del estado de Yucatán, resguarda prácticas bioculturales que van desde las productivas y ancestrales de la agricultura, hasta las costumbres y la oralidad maya, como cosmovisión maya —mitos. Esta bioculturalidad mezclada con la diversidad biológica hacen del municipio un lugar rico en tradiciones, cuidado de la cultura y, sobre todo, del bienestar (Toledo, 1999).

El presente artículo se dividirá en tres apartados, en el primero se abordará la teoría de bienestar subjetivo y por qué es importante que el trabajo social estudie temas de dicha índole; en el segundo, se compartirán cuatro testimonios con edades muy diversas de cómo el factor de cosmovisión y oralidad maya les genera bienestar a los “formantes” que son parte de la investigación y, por último, se presentará una breve conclusión de lo abordado.

Desarrollo

De acuerdo con Alayón (1998), el Trabajo Social cuenta con diversos objetivos centrales y algunos de ellos son el fortalecimiento y la liberación de las personas para incrementar el bienestar. Al ser uno de los objetivos principales del Trabajo Social, debemos preguntarnos: ¿qué estamos haciendo, o no, para fortalecer el bienestar de las personas desde nuestra disciplina?

Actualmente existe una idea unilateral de lo que significa estar bien, esta definición se basa en los rangos estadísticos o planes de desarrollo que dicen a los habitantes cómo deberían de ser felices, dejando a un lado el aspecto más importante, “ellos” y su propio análisis.

La idea del bienestar, y el objetivo que se persigue cuando se habla de dicho concepto, normalmente está asociado con la utilidad o la posesión de bienes materiales que se relacionan con condiciones o estados de la mente que denotan felicidad. Se asume que al incrementar el número de bienes materiales aumentará el bienestar. En consecuencia, cada día se vive en busca de acrecentar el ingreso y producir más, lo que nos mantiene inmersos en una espiral sin fin. Sin embargo, el factor económico es importante, es una herramienta para poder sobrevivir en un sistema capitalista como en el que vivimos actualmente; pero, no debe ser considerado como el único y más importante indicador de bienestar. Al ser seres holísticos, poseemos una parte cultural y humana arraigada que debe tomarse en cuenta al momento de responder si estamos felices y disfrutamos de bienestar.

Al bienestar que va más allá de lo económico y material se le conoce como bienestar subjetivo (BS). Con este gran concepto, el sujeto hace una evaluación de su vida desde su rincón cultural para saber si es feliz y está satisfecho, teniendo en cuenta diversos aspectos, tanto positivos como negativos. En el BS, nos menciona Diener (1994), se deben tomar en cuenta dos componentes, el primero es el “cognitivo”, mejor conocido como aquella satisfacción por la vida donde se toma en cuenta la experiencia vital, tanto positiva como de fracaso o frustración. Y al segundo se le conoce como el “afectivo” y se construye en el plano hedónico —felicidad—, es decir, el que depende de los sentimientos y las emociones.

En sí, se podría decir que el BS se define como la experiencia del conjunto de condiciones de vida —tanto de bienestar como de malestar— de una persona, en la que intervienen su orientación predominante, el marco de referencia y la valoración de su propio bienestar, lo que algunos autores llaman teoría del “referente conceptual de la felicidad” (Rojas, 2005). De acuerdo a Rojas (2012), las experiencias cognitivas, afectivas-hedónicas, dependerán socioculturalmente de los medios para alcanzarlas y/o con actividades donde se logren disfrutar (2012, p. 89). En este contexto, los habitantes de Oxfutzcab, al ser parte de una comunidad con un mosaico cultural similar, es decir, con una cosmovisión compartida del bienestar —la cercanía que tienen con la naturaleza y el mismo cuidado que le dan, a partir de sus dimensiones y tradiciones que se van fomentando de generación en generación—, son un claro ejemplo.

263

Cosmos de vida

Tras largos recorridos por el campo, fue importante considerar un proceso de investigación que busque generar empatía y confianza entre la población con la que se trabaja. También, pensar en la dificultad que representa enfrentarnos a procesos complejos de adaptación.

Esto se da porque venimos de un lugar concreto, un espacio que permea y se traslada, se adopta sin digerir, sin asimilarlo, lo cual en algunas situaciones nos impide mirarnos, revisarnos, repensar lo que somos y lo que queremos mejorar. El Trabajo Social ha sido un apoyo importante al ser una disciplina que resalta los diversos mundos en los que estamos inmersos, de manera directa o indirecta, y cómo se puede dar a conocer y llevar a cabo un cambio social significativo.

En el caso concreto de Oxfutzcab, una comunidad con un *habitus* que cuenta con cosmovisiones específicas y diversas, se llega a compartir un bienestar que puede ser transmitido de generación en generación. En esta tesitura, los “formantes” siguen teniendo un vínculo muy fuerte con sus dimensiones sobrenaturales, las cuales protegen esa armonía que tienen con la naturaleza y el cuidado de la misma, va más allá de lo económico, o de la idea de que les genera un tipo de sobrevivencia monetaria, tiene que ver con la felicidad y el bienestar que les otorga su cosmovisión o cosmos.

De acuerdo con De la Garza (1990), el cosmos es la acción de seres y de energías sobrenaturales que cumplen una función social y cultural. Es decir, cada ser, con aspectos y cualidades bien definidas, en constante interrelación, constituye un universo armónico y equilibrado que les genera bienestar a quienes comparten dicha dimensión y tradición, y que pueden ser: protectores místicos, guardianes que cuidan los cultivos y animales —fuente de vida y alimento. Este cosmos se va transmitiendo por medio de la oralidad maya, con el objetivo de mantener la identidad y la memoria cultural de la comunidad de Oxfutzcab. Es un pensamiento compartido enraizado en lo profundo de la cultura maya (Cano *et al.*, 2018, p. 21). La oralidad conlleva a que los habitantes de cualquier comunidad puedan fortalecer sus raíces culturales y enriquecer su bienestar por medio de sus propias dimensiones de vida para ser felices y libres (véase figura 1).

264

Figura 1. Cosmovisión de bienestar-Oralidad Maya



Ejemplos de dicha oralidad son los *aluxes*,¹ pequeños seres de la cosmogonía maya cuya función principal es cuidar la naturaleza y, más en general, los traspatios y las parcelas de tierra cultivada de las y los agricultores. Son parte de los seres incorpóreos o sobrenaturales que pueblan o habitan la naturaleza, y que se introducen en muñecos de barro en sus momentos de reposo (Burgos, 2010). En las periferias de Oxkutzcab se les reconoce como aquellos guardianes que cuidan los cultivos, permitiéndoles a los habitantes tener seguridad de que estará protegida su siembra, traspatios, cuevas y cenotes por estos seres sobrenaturales y cito a uno de los formantes:

Testimonio de Toño un hombre de 60 años de edad agricultor de la huerta del estado de Yucatán, pertenece a la quinta generación que se dedica al campo:

Creaturas de bien, aunque allá donde tu vives crean que son malos o se les olviden de todos “nosotros”, son ¿cómo te puedo decir? mis guardianes de mis cultivos, sí, eso son. Nos cuidan a todas horas, y si les dejas su bebida sagrada de maíz... Es Saká y el Balché, ellos serán buenos, porque protegen la naturaleza.

Guanda, mujer de 64 años, menciona que los seres como los *aluxes*, no solo cuidan su zona de riego, es más que el cuidado, los ayudan a sentirse protegidos, a ellos y a que sus cultivos, para que posteriormente la familia pueda alimentarse de ellos:

265

Hace años, maestra, como unos 20 años o no sé, creó que más, no creía en lo que me decía mi mamita, pero después que crecí, esos *aluxes* me ganaron mi almita, ya les llamo seres de vida, porque cuidan la vida a mis cultivos, los protegen y nos cuidan día y noche, al inicio cuando llegamos a esta casa, no nos... como quería, nos hacían como se dice... malas cosas, como esconder mis cosas de la cocina o nos tiraban de todo. Pasó la vida y le comenté a mi vecino que yo no creía en ellos, me decía “doña déjale sus ofrendas y verá que todo sale bien”, y comencé a dejarles sus ofrendas (dulces, bebidas) y dejaron de hacernos cosas malas, son difíciles pero después uno se siente... no sé como decirlo, pero como bien de qué sabes que están aunque tú te vayas.

Esta cosmovisión de seres sobrenaturales les otorga bienestar y seguridad, se va transmitiendo mediante la oralidad y va fortaleciendo la identidad maya, envuelta de creencias que protegen la naturaleza. Se puede constatar que los *aluxes* son muy queridos en la comunidad porque les cuidan los traspatios y

¹ Los *aluxes*, o también *arushes*, forman parte de los seres sobrenaturales con cualidades adversas que son prevenidas con oraciones y ofrendas. Los *aluxes*, seres pequeños que suelen hacer travesuras y pueden dañar cultivos o causar enfermedades. Sin embargo, Villa Rojas menciona que si el humano los atiende y les dedica algunas ofrendas, el *alux* se torna bueno y se convierte en guardián (Villa Rojas, 1992, p. 297).

sus zonas de riego, alejan a aquellos seres que los quieren dañar, ya sean humanos o no.

Mary, mujer de 52 años, maya hablante y agricultora, se considera protectora de la naturaleza, con una gran experiencia en el cuidado de su flora y fauna, compartió que esa cosmovisión de vida, es lo que le hace luchar cada día por lo que le da y no le quita:

Yo le rezó a los dioses, pero igual le hablo a mis animales y plantas, porque si no lo hago yo, se me mueren. Están vivas, necesitan igual cariño, y no solo eso, cuando les canto en las mañanas puedo sentir que nos llenan de energía, como cuando tomas un rayito de sol y está el fresco, se siente, no sé... bien, como feliz.

Lety, agricultora y emprendedora a partir de sus mismos productos, considera que esa cosmovisión tiene que ser compartida en su familia por medio de la oralidad ya que, cuando ella no esté en este mundo, le gustaría que las personas que estuvieron a su alrededor sigan practicando.

Mis animales, yo les hablo, los alimento y bueno, casi siempre les ponemos nombre, no debo porque... mmh, si me llego a como... amo a mis animales, pero sé que vienen para ayudarnos, porque sé que me darán más vida y no me gustaría que se vayan tristes o sufriendo como lo vemos en las empresas que solo los matan y ya, ¿puede creerlo?... sin saber de dónde son, intento darles una buena vida para que cuando pasen al otro mundo sean más felices, porque nos ayudan a alimentarnos, les canto para que lleguen más rápido, allá no lo podrán entender, pero aquí es algo normal que en mi familia intentamos compartir, para que no se pierda ese dar y nosolo quitar.

266

Por último, el testimonio de Elena de 26 años, una joven que desde pequeña se adentró a los saberes sobre la naturaleza, es la segunda generación de su familia que se dedica al campo, específicamente, porque considera que debió seguir con sus raíces de conocimiento para compartir, por medio de la oralidad, lo que ella conoce y que, en ocasiones, esos mismos saberes sobre la naturaleza, siente que con el paso del tiempo se han dejado a un lado, tanto en la toma de decisiones como en proyectos de importancia.

Maestra, creo que actualmente es importante que estas generaciones que vienen conmigo, o las que nos siguen, aprendan a saber de la tierra y a escucharla, como dice mi mamá, es que la tierra escucha y te dice qué necesita... bueno, algo así, son cosas que nos vamos pasando, nuestro conocimiento, como ustedes lo dicen, y lo vamos haciendo y en verdad sí funciona, yo quiero que mis hijos aprendan y sepan de dónde viene su comida y que lo que nos da el monte, o bueno... naturaleza, es sagrado y cuando la tratamos mal no da, o cuando tienes mala mano tampoco funciona, si llegas con mala energía peor.

La naturaleza es ese espacio sagrado que les permite el disfrute de su bienestar, recordando que el ser humano no “domina” la naturaleza, sino dialoga con ella (Álvarez, 1980). De acuerdo con Álvarez (1980), el medio natural de los mayas se compone de múltiples seres dotados de espíritu los cuales integran un mismo cosmos. Los animales, las plantas, son vidas sagradas que poseen una significación, es decir, los humanos descubren en ellos explicaciones fundamentales de su cosmovisión y el orden de su propio bienestar, es por ella que logran ver a la naturaleza como un todo y que tiene una dependencia mutua, expresada en oralidades (Damián, 2010).

Conclusión

Cada una de los fragmentos de pláticas y los testimonios que se compartieron en el artículo hacen reflexionar acerca de las dimensiones subjetivas del bienestar, que se constituyen como cognitivas y afectivas-hedónicas. A pesar de no poderse comprobar su existencia material, trasmiten y crean un orden natural de las cosas, son factores que debemos contemplar como parte del bienestar de un grupo social, en este caso específico, de la cosmovisión maya. Asimismo, sin el factor de la oralidad no sabríamos de dónde venimos y cuáles son aquellas representaciones que nos hacen ser parte de dicha comunidad, ya sea rural, urbana o emergente de una nueva ruralidad; tenemos que abrir nuestro panorama de lo que genera bienestar y nos permite florecer como humanos. Sin aquellos seres que no logramos ver o las tradiciones que son parte de un cosmos se invisibilizarán, el trato que se tendría con la naturaleza y lo que nos rodea sería obsoleto, por lo que estos saberes tradicionales fortalecen una armonía con la naturaleza y nos muestran como parte de una cultura amplia y dinámica que constituye un cosmos cuyo eje rector es el sentir y pensar por y para la naturaleza.

A manera de reflexión, el bienestar subjetivo es colectivo, por las similitudes de relacionarse con el mundo desde su propio cosmos y ese compartir del sentir y pensar armónicamente con la naturaleza. Por su parte, el Trabajo Social es una disciplina científica que se enfoca en el crecimiento del bienestar. Como parte de la maestría en Trabajo Social, a lo largo de estos dos últimos años hemos enriquecido nuestro conocimiento social, hemos aprendido a comprender que la comunidad es creadora y libre de elegir sus alternativas de bienestar a partir de sus dimensiones sociales, políticas, culturales y el trabajador o trabajadora social es quien comprende y analiza los espacios culturales con el objetivo de incidir por y para la comunidad. De igual manera, consideramos que es importante que, como trabajadores sociales, realicemos investigaciones de esta índole, para comprender cuáles son aquellos factores que, como seres humanos, nos hacen sentir felices, con la finalidad de realizar un cambio social significativo.

Referencias bibliográficas

Alayón, Norberto (2018). *Definiendo al Trabajo Social*, Ciudad de México, Entorno Social.

Ander-Egg, Ezequiel (1998). *Introducción al Trabajo Social*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Burgos Cen, T. (2010), “Solo con las ‘primicias’ se aquietan los *aluxes*. Carcadas, ruidos extraños y sombras en Chichén Itzá”, en *Diario de Yucatán*, sección Mérida, 3 de abril.

Cano Contreras, E.J., J.T. Page Pliego y E.I.J. Estrada Lugo (2018). “La construcción de la noción de cosmovisión maya en Guatemala”, *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, núm. 13, pp. 1-29, en <<https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2018.v13.336>>.

Damián, M. (2010). “Territorio sagrado: cuerpo humano y naturaleza en el pensamiento maya”, *Cuiculco Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia: multiculturalismo, interculturalismo y educación intercultural*, vol. 48, núm. 17, pp. 280-297, en <https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/articulo:10303>.

De la Garza, M. (1990). “Cosmovisión en los mayas antiguos”, *Ciencias*, núm. 18, en <<https://repositorio.unam.mx/contenidos/28101>>.

268
Diener, E. (1994). “Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities”, *Social Indicators Research*, núm. 3, pp. 103-157, en <<https://link.springer.com/article/10.1007/bf01207052>>.

Jiménez Castillo, Manuel (1990). “El aprendizaje de la historia oral por las nuevas generaciones en la zona oriental Maya de Yucatán”, *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, vol. III, núm. 9, pp. 115-126, Universidad de Colima, Colima, México.

National Geographic (2023). “Aluxes: los seres mitológicos que cuidan la milpa y la selva”, en <<https://www.ngenespanol.com/el-mundo/aluxes-los-seres-mitologicos-que-cuidan-la-milpa-y-la-selva/>>.

Patch, R. (1977). “El mercado urbano y la economía campesina en el siglo XVIII, Yucatán”, *Boletín de la Escuela de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Yucatán*, vol. 5, núm. 27, pp. 52-66, en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4161692>>.

Ritzer, G. (1984). *Teoría sociológica moderna*, Madrid, Mc-Graw Hill, 2002, pp. 488-503.

Rojas, M. (2005). “El bienestar subjetivo en México y su relación con indicadores objetivos. Consideraciones para la política pública”, *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México*, México, Universidad de las Américas de Puebla/Centro de Estudios sobre Calidad de Vida y Desarrollo Social/International Society of Quality of Life Studies/Plaza y Valdés, pp. 83-111.

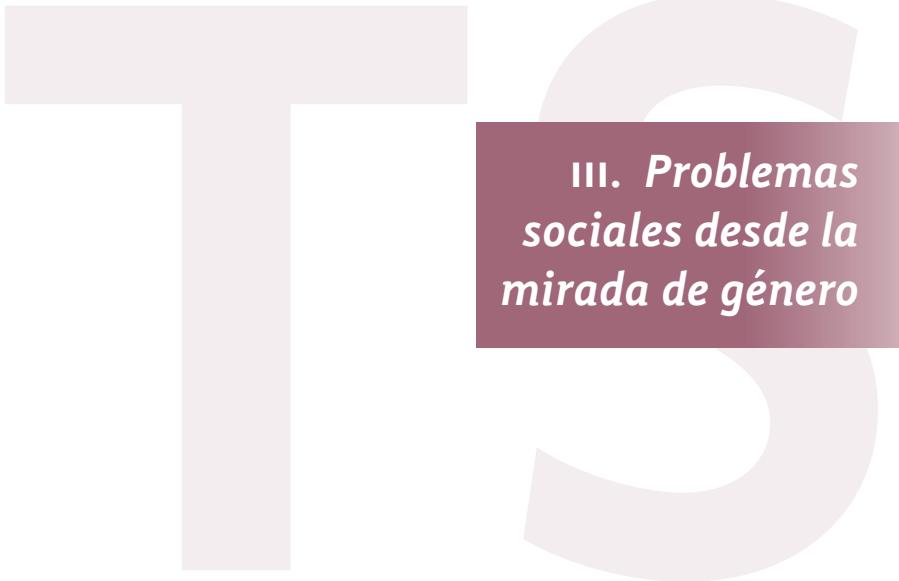
_____. (2012). "Bienestar subjetivo en América Latina. América Latina en los albores del siglo xxi: 1", en M. Anyul, M. Rojas, R. Salazar, G. Valenti, F. Ugalde (coords.), *Aspectos económicos*, Ciudad de México, Flacso, pp. 187-208.

Socarrás, E. (2004). "Participación, cultura y comunidad", en Cecilia Linares Fleites, Pedro Emilio Moras Puig y Bisel Rivero Baxter (eds.). *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*, La Habana, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, pp. 173-180.

Toledo, V.M., P. Alarcón-Chaires y L. Barón (1999). "Estudiar lo rural desde una perspectiva interdisciplinaria: una aproximación al caso de México", *Estudios Agrarios*, núm. 12, pp. 55-90.

Villa Rojas, Alfonso (1992). *Los elegidos de Dios. Etnografía de los mayas de Quintana Roo*, México, INI-Conaculta.

Xool, M., H. Bolio, J. Bolio, L. Briceño, C. Delvoix, C. Franco, K. González y G. Munguía (2016). *Bases científico-técnicas para la instrumentación del proceso de la formulación, aprobación, expedición, ejecución y evaluación de los Programas de Ordenamiento Ecológico Local de los cinco municipios integrantes de la Junta Intermunicipal Biocultural del Puuc: Muna, Oxkutzcab, Santa Elena, Tekax y Ticul del Estado de Yucatán*, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), Proyecto México para la Reducción de Emisiones por Deforestación y Degradación (M- REDD+), The Nature Conservancy, Rainforest Alliance, Woods Hole Research Center, Espacios Naturales y Desarrollo Sustentable A.C.



III. Problemas sociales desde la mirada de género

Narrativas de las mujeres jefas de familia sobre violencias de género desde el Trabajo Social feminista

*Marina Pompa Cortés**

*Ariana Lourdes Rodríguez González***

Resumen

Este estudio se centra en las dificultades que enfrentan las mujeres jefas de familia en una sociedad arraigada en la percepción de inferioridad femenina, perpetuada por el patriarcado y manifestada por medio de la violencia de género y simbólica en varios aspectos de la vida cotidiana. Estas mujeres desafían modelos culturales como la “sumisión voluntaria” y la “dependencia vital”, lo que genera críticas al alejarse de estos patrones tradicionales. Se destaca que la violencia de género no es natural sino parte de la estructura patriarcal utilizada para que las mujeres no salgan de la norma, manifestándose en cualquier aspecto de la vida cotidiana.

El capítulo se basa en una investigación cualitativa feminista que da voz a las mujeres que experimentan violencia, resaltando su conocimiento situado, lo cual contrasta con la objetividad del método científico, ya que la epistemología feminista argumenta que el conocimiento se moldea por la posición subjetiva del investigador. Se realizaron cinco entrevistas a profundidad para

* Egresada y Maestra del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <marina_pc29@gmail.com>.

** Maestra y tutora del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <ariana.rodriguez@entsadistancia.unam.mx>.

conocer las diversas experiencias de las mujeres que tienen el rol de jefas de familia en torno a las experiencias de violencia que se generan.

El análisis de las violencias de género enfrentadas por estas mujeres requiere un enfoque crítico desde el Trabajo Social, proponiendo intervenciones que aborden las raíces de estos problemas.

Palabras claves: mujeres jefas de familia, violencia de género, violencia simbólica, trabajo social feminista

Introducción

Las mujeres jefas de familia han sido un grupo poco estudiado desde la disciplina del Trabajo Social la que, desde sus orígenes, la ha integrado como objeto de estudio e intervención desde un enfoque tradicional-asistencial, por tal motivo, el presente artículo tiene como objetivo visibilizar las violencias de género y simbólica que viven las mujeres jefas de familia dentro de su vida cotidiana al no vivirse dentro del mandato de madresposa, y cómo la disciplina de Trabajo Social, desde un abordaje feminista, puede realizar prevención y atención de las violencias en este grupo de estudio desde un enfoque de perspectiva de género y derechos humanos situando a las mujeres como sujetas activas dentro de sus procesos de intervención.

274

Conceptos claves

En principio, para comprender mejor las dificultades que enfrentan las mujeres que asumen el rol de líderes de familia, es esencial señalar que vivimos en una sociedad que percibe a la mujer como alguien inferior e incompleto, constantemente dependiente de la validación de otros para su reconocimiento como individuo. Esta percepción se ha arraigado y fomentado por la cultura y el patriarcado.

En este estudio, el patriarcado se identifica a partir de Lucrecia Vacca y Florencia Coppolecchia (2012, p. 60), como un sistema político que establece la supremacía masculina sobre las mujeres, siendo una estructura que funciona como un medio de dominación hacia ellas. Se apoya en fundamentos biológicos para justificar esta posición de poder, siendo importante resaltar que este sistema histórico no es natural, sino que se ha mantenido a lo largo del tiempo gracias a instituciones como la familia, la escuela, la religión y el Estado.

Una característica distintiva del patriarcado es la exclusión de las mujeres de estas jerarquías, perpetuándolas en un estado de subordinación respecto a los hombres (Facio y Fríes, 2005, p. 281). Esto se refleja en la asignación a las

mujeres de roles simbólicos relacionados con la crianza y el cuidado, obligándolas a cumplir con un deber impuesto socialmente. Aunque puedan tener roles de dominación en algunos aspectos, esto no altera su condición subordinada general; incluso al ejercer poder —aunque no plenamente— bajo la lógica del rol materno, siguen siendo oprimidas por los hombres en sus propios hogares.

Marcela Lagarde (2015, p. 102) identifica la subordinación, la dependencia vital y la discriminación como elementos constitutivos de las relaciones opresivas que las mujeres experimentan en el sistema patriarcal conduciendo a su inferiorización frente al hombre, presentado como paradigma social y cultural de la humanidad, derivado de las relaciones de género entendido este como la construcción social y cultural enmarcada en relaciones jerárquicas de poder que regulan todos los aspectos de la vida social, fundamentados en concepciones biológicas que definen la identidad heteronormativa. Como se indica, la sociedad se organiza de manera binaria, limitando las posibilidades de expresión de la identidad tanto para mujeres como para hombres, impidiendo vivir como seres libres e independientes. Para las mujeres jefas de familia, esto representa un constante dilema entre cumplir con las expectativas de género impuestas o vivir según sus propios términos.

Retomando a Estela Serret (2011), los significados de género no se forjan individualmente sino que se imponen socialmente, estableciendo patrones culturales que expresan estructuras de poder, lo que sitúa a las mujeres en una posición subordinada. Desde esta perspectiva, la identidad resulta de una autopercepción moldeada en diversos niveles del orden simbólico, el cual organiza y da significado al mundo a partir de posiciones binarias y jerarquizadas. Estas construcciones delinean la diferencia entre el mundo humano y lo que se considera “sin sentido”, sobre el cual se ha erigido la sociedad. Esta simbología de género opera para organizar a la sociedad en roles específicos y construir identidades de género. En consecuencia, lo femenino es percibido como lo “otro”, y cualquier actividad realizada por mujeres carece de valor, manteniéndolas subordinadas. En contraste, la identidad masculina se centra en la autonomía y la libertad personal.

En resumen, la identidad femenina se ve constreñida a satisfacer las necesidades de otros, relegándolas a un segundo plano y ubicando su propósito en la atención de otros, mientras que los hombres disfrutan de mayor autonomía y libertad en la configuración de sus vidas.

Marcela Lagarde (2015), en su obra *Los cautiverios de las mujeres: madres-posas, monjas, putas, presas y locas*, plantea que la noción de “cautiverio” es fundamental para comprender el papel de las mujeres en la sociedad patriarcal. Esta idea se centra en cómo se relacionan con el poder y experimentan la privación de su libertad, autonomía, independencia, autodeterminación y capacidad de acción. En este contexto, las mujeres se encuentran sujetas a este

cautiverio debido a su condición de género y opresión, lo que las socializa para cumplir con las expectativas de los demás, especialmente en el ámbito privado y las responsabilidades de cuidado. Cuando no se ajustan a estas expectativas, se enfrentan a transgresiones que conllevan violencia en su vida diaria.

El concepto de “cautiverio de madresposa” propuesto por la autora (Lagarde, 2015, p. 285) abarca la identidad femenina en relación con la maternidad y el matrimonio, moldeando la forma en que todas las mujeres, sin importar sus circunstancias individuales, se desenvuelven en la sociedad. La madre es una institución histórica crucial en la reproducción de la sociedad, la cultura y la hegemonía. El ámbito familiar es donde se socializa a la mujer, enseñándole que su propósito principal es la maternidad, independientemente de su edad o situación social, esperando que siempre desempeñe este rol vinculado a la vida conyugal con un hombre; si dicha relación no está presente, se considera que la mujer está incompleta, lo que puede desencadenar actos de violencia. Este es un aspecto crítico en la experiencia de las mujeres que son jefas de familia, ya que se menosprecia su labor como líderes del núcleo familiar, considerando que la madre y los hijos no conforman una familia, sino más bien “un grupo maternofilial de parientes” (Lagarde, 2015, p. 291).

Para fines de este artículo, se entenderá como mujer jefa de familia:

276

Una conformación familiar donde la mujer representa la autoridad frente a la relación jerárquica con sus miembros, tiene el reconocimiento por parte de los integrantes de su familia monoparental, toma de decisiones y es el principal soporte económico. Dentro de la dinámica familiar, las relaciones que se gestan tienden a la igualdad entre sus miembros y la distribución equitativa de responsabilidad domésticas y de cuidado (Chávez y Rodríguez, 2018, p. 13).

Como puede apreciarse, las mujeres que lideran familias representan una transformación en la concepción de la familia arraigada en la sociedad patriarcal. Es crucial subrayar que las cualidades de autoridad, toma de decisiones y provisión no son exclusivas de los hombres. Hace unos años, conforme a la concepción tradicional de roles de género, era impensable que las mujeres pudieran asumir este rol. No obstante, referirse a ellas bajo este término implica una reinterpretación del mismo, reconociendo los cambios que pueden ocasionar dentro de sus propias familias al ser agentes de cambio y promover relaciones más equitativas.

¿Qué entendemos por violencia de género y simbólica?

Según Teresa García y Blanca Cabral (2001), la violencia es un fenómeno arraigado en la sociedad, presente en todos los aspectos de la vida diaria, incluyendo espacios, comunicación, relaciones y prácticas. Las mujeres que encabezan

familias representan un cambio en los patrones de conducta mencionados por estas autoras: los conceptos de “sumisión voluntaria” y “dependencia vital” se vuelven menos importantes al apartarse del modelo cultural aprendido, lo que genera críticas. Desde la perspectiva de Marcela Lagarde (2015), la violencia contra las mujeres toma diversas formas dependiendo del perpetrador, el tipo de mujer y las circunstancias. Bajo esta óptica, ser mujer o ser hombre no se percibe ni se experimenta de la misma manera. Las mujeres jefas de familia enfrentan dificultades al vivir su rol ya que, al no cumplir con las expectativas impuestas, experimentan situaciones de violencia que interiorizan y aceptan al sentirse fuera de la norma establecida.

En las sociedades patriarcales, la violencia se emplea como una herramienta para controlar, someter y castigar a las mujeres que desafían las normas establecidas. Según Kate Miller (citada en Nuria, 2021, p. 255), este uso de la violencia se basa en el empleo constante de la fuerza como medio de intimidación. El problema principal radica en que esta violencia se normaliza desde temprana edad, integrándose en la vida cotidiana de las mujeres y justificando los actos violentos en su contra. Rita Segato (2018) introduce el concepto de “pedagogía de la残酷”, que implica enseñar a cosificar lo femenino desde la educación, naturalizando así la violencia contra las mujeres.

Por otro lado, los hombres son socializados en actos violentos que refuerzan su masculinidad y su posición dominante. Según Rita Segato, esto forma parte del “mandato de la masculinidad”, donde la identidad masculina se centra en la desensibilización, la baja empatía y el uso de la violencia como forma de control. La violencia, según Rosa Cobo (2011), está intrínsecamente ligada a la construcción jerarquizada de los géneros y al sistema de dominación social.

Es esencial comprender que la violencia de género no es un fenómeno natural, sino que está arraigada en la estructura patriarcal. La violencia se convierte en el instrumento principal para forzar a las mujeres a adherirse a las normas impuestas por este sistema. Sin embargo, tanto hombres como mujeres tienden a asociar la violencia únicamente con aspectos físicos, ignorando sus diversas manifestaciones en la vida diaria.

Las relaciones de poder y dominación hacia las mujeres se basan en la sumisión, lo que da lugar a una forma de violencia simbólica. Esta violencia se ejerce a partir de comunicaciones y conocimientos simbólicos, siendo aceptada socialmente y perpetuada a lo largo del tiempo por instituciones como el Estado y la educación. Desde una edad temprana, las mujeres son socializadas para ocupar roles específicos, como los juegos que promueven las tareas domésticas, reforzando así la división social construida.

Cuando las mujeres desafían estas relaciones desiguales, se convierten en una amenaza para el sistema patriarcal, lo que desencadena la violencia como

un medio para reafirmar la superioridad masculina. Rita Segato (2010) menciona los procesos de violencia que, a pesar de su diversidad, buscan perpetuar el sistema de dominación y ocultar su instalación inicial. Aunque se pueda considerar que las mujeres tienen un papel activo en sus relaciones, la realidad apunta a una violencia estructural que se reproduce de manera automática y persiste durante largos períodos después de su establecimiento inicial.

Marco metodológico

La investigación de la que surge este artículo se basó en un enfoque cualitativo feminista con el propósito de dar voz a las mujeres jefas de familias que cotidianamente enfrentan situaciones de violencia, a menudo poco reconocidas, colocándolas en el centro como poseedoras de conocimiento situado. Según lo expuesto por Patricia Castañeda (2008), el conocimiento científico está estrechamente vinculado a la aplicación de un método científico con una estructura rigurosa y objetiva que debe seguir quien investiga, esperando que el investigador pueda despojarse de cualquier subjetividad relacionada con el objeto de estudio. Sin embargo, esta premisa central choca con la epistemología feminista, que argumenta que no se puede separar al sujeto que conoce del objeto que es conocido, sosteniendo que el conocimiento no se forma de manera aislada, ya que quien adquiere el conocimiento está situado y su producción de conocimiento será reflejo de sus perspectivas individuales y su posición en la vida.

A continuación, se señalan las principales características de la metodología feminista (Castañeda. 2008):

- *Contextual*: destaca la importancia de un contexto compartido entre la investigadora y lo investigado, lo cual implica que el espacio de estudio y análisis se encuentre en interacción donde las experiencias y las mujeres son fundamentales para comprender de manera completa y precisa los problemas que enfrentan.
- *Experiencial*: refiere a la incardinación de la desigualdad en los cuerpos y las vidas de las mujeres, trayendo consigo la conformación de experiencias vitales siempre significadas por el poder, intervienen también las emociones, las decisiones y la resolución de disyuntivas, hablando del plano personal, así como las formas colectivas de vivir una condición y situación de género enmarcadas en la historia, pasando al plano social.
- *Multimetodológica*: no hay una normatividad metodológica que se aplique críticamente a las investigaciones, las elecciones metodológicas

son contingentes a los factores ya mencionados: la contextualidad, el carácter experiencial y la orientación teórica.

- *No replicable*: la replicabilidad para demostrar que la investigación feminista es rigurosa, metodológicamente sólida y, por tanto, científica.
- *Comprometida*: orientada por un interés emancipatorio en el que se pretende realizar la investigación de, con y para las mujeres.

La aplicación de la metodología de investigación feminista en el estudio de las violencias experimentadas por las mujeres que son jefas de familia se vuelve crucial para la generación de conocimiento desde sus propias perspectivas y sentires; dejando de considerar que dichas violencias son una consecuencia natural derivado del incumplimiento de su rol tradicional de género. A su vez, aporta una visión crítica sobre la situación de subordinación de las mujeres como colectivo y de las múltiples problemáticas que enfrentan en su vida cotidiana.

A continuación, se presentan las preguntas de investigación, así como el supuesto que le dieron soporte a este estudio.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las vivencias de las mujeres jefas de familia frente a la violencia simbólica y de género originadas al no vivirse dentro del mandato de madresposa, dentro de sus familias de origen en la alcaldía Tlalpan de la Ciudad de México?

279

Preguntas secundarias

- ¿Qué implicaciones tiene el transgredir el mandato de madresposa dentro de sus familias de origen?
- ¿Cómo se manifiesta la violencia simbólica y de género que viven las mujeres jefas de familia dentro de sus familias de origen?
- ¿Por qué la violencia de género es normalizada por parte de las mujeres jefas de familia al interior de sus familias de origen?

Supuesto

Las mujeres jefas de familia transgreden el mandato de madresposa dentro del patriarcado, lo cual deriva en violencia simbólica y de género dentro de sus familias de origen, llevando a la invisibilización de estas vivencias dentro de sus hogares, aceptándolas y naturalizándolas.

Población

Para esta investigación, resultaba crucial otorgar voz a las mujeres jefas de familia, con el fin de comprender la complejidad que implica fracturar las normas establecidas dentro de la cultura patriarcal y enfrentar situaciones de violencias, ya sea de manera consciente o inconsciente, debido a la naturalización de algunos comportamientos a partir de la condición de género. Por esta razón, se consideró la participación de cinco mujeres jefas de familia residentes en la alcaldía Tlalpan.

La muestra empleada fue no probabilística, de acuerdo con Etikan, Musa y Alkassim (2016) se entiende como la selección de sujetas y sujetos bajo criterios subjetivos de quien investiga o bien por la facilidad de acceso a la población de estudio. Para esta investigación se consideró una muestra no probabilista por conveniencia debido a las siguientes características:

1. *Acceso fácil y rápido*: la selección de sujetas se basa en su accesibilidad, lo que facilita la recolección de datos de manera rápida y eficiente (Etikan, Musa y Alkassim, 2016).
2. *Bajo costo*: este método es económico ya que no necesita un proceso de selección complejo (Bornstein, Jager y Putnick, 2013).
3. No representativa: las muestras por conveniencia suelen no ser representativas de la población general (Etikan, Musa y Alkassim, 2016).
4. Rapidez en la obtención de datos: la recolección de datos es rápida debido a la accesibilidad de los sujetos, lo cual es beneficioso en estudios exploratorios o cuando el tiempo es limitado (Etikan, Musa y Alkassim, 2016).
5. Fácil implementación: no requiere procedimientos complicados ni una planificación extensa, lo que facilita su implementación (Etikan, Musa y Alkassim, 2016).

280

Como se observa, esta muestra permitió un acercamiento de las investigadoras con aquellas personas interesadas en participar. Se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con las mujeres participantes, dado que cada una presenta características particulares y el enfoque se puede ajustar a esas condiciones de vida, sin perder de vista el objetivo principal de la presente investigación: comprender los tipos de violencias que experimentan en su vida cotidiana.

Narrativas de las violencias que viven las mujeres jefas de familia

Retomando los resultados del último Censo de Población y Vivienda del INEGI (2020), la alcaldía Tlalpan presenta un porcentaje de jefaturas femeninas de

38%; con una población total del 699 928, siendo 47.8% hombres y 52.2% mujeres, con una edad promedio de 34 años. Dentro de las características educativas, se encuentra un porcentaje mayor en educación básica con 36%, seguido de estudios superiores con 35.2%, media superior 26.6% y sin escolaridad 2%.

Las mujeres participantes cuentan con las siguientes características:

Tabla 1. Caracterización de las mujeres participantes

Nombre	Edad	Nivel de escolaridad	Nivel de ingresos	Principal ocupación
María	30	Licenciatura	Medio	Diseñadora gráfica
Josefina	50	Preparatoria	Medio	Negocio propio
Martina	42	Licenciatura	Medio	Vigilante UNAM
Juana	34	Licenciatura	Medio	Empleada de hospital
Laura	37	Preparatoria	Medio	Empleada de gobierno

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación.

Como se observa, el rango de edad de las mujeres participantes es de 30 a 50 años, lo que sugiere que muchas mujeres optan por separarse de sus parejas para establecer sus propios hogares con sus hijos e hijas en edades maduras; a pesar de contar con un mismo nivel de ingresos y escolaridad alta, las mujeres se encuentran expuestas a vivir en entornos violentos, señalando que la violencia es un fenómeno que se encuentra en cualquier estrato social.

281

A continuación se presentan las narrativas de las sujetas participantes en la presente investigación, estas permiten abordar las vivencias de las mujeres jefas de familia frente a la violencia simbólica y de género originadas al no vivir dentro del mandato de madresposa, dentro de sus familias de origen en la alcaldía Cuauhtémoc de la Ciudad de México. Se presentan fragmentos de los testimonios recolectados con un nombre que fue modificado para la protección de datos personales.

En un primer momento, hay que identificar que el “rol de mujer jefa de familia” trae consigo un sinfín de cambios e implicaciones dentro de la vida de estas mujeres;

Tengo tiempo para mí, cuando yo termino de trabajar, yo veo la tele y sé lo que tengo que hacer (Josefina, 50 años)

Es un rol pues sí un poco pesado, ¿no? O sea, al final, llevar tú el cargo de los gastos, el tiempo suficiente también para ver a tu hijo, yo creo lo más complicado (Juana, 34 años).

Estos testimonios muestran diferentes experiencias vinculadas a la responsabilidad que conlleva el ser una mujer jefa de familia. En el caso de Josefina, a pesar de tener espacios donde dedica tiempo para sí, parece regirse por obligaciones y responsabilidades establecidas en una rutina predefinida y posiblemente exigente. Por otro lado, Juana resalta la carga emocional y financiera de ser la única responsable de los gastos familiares y la dificultad para equilibrar el tiempo entre cuidar de su hijo y el trabajo, lo que implica una labor compleja y ardua.

Lo anterior sugiere que las mujeres, a pesar de no tener roles tradicionales, están condicionadas a vivir dentro de cautiverios aunque no de la forma que Marcela Lagarde indica, ya que la falta de poder, el cuerpo cautivo y la servidumbre voluntaria tienen un cambio en las mujeres jefas de familia, al ser ellas las que tienen el control de sus propias vidas y especialmente al asumir la responsabilidad financiera. No obstante, las tareas tradicionales de cuidado y crianza, asociadas al rol de madresposa, parecen ser constantes en la vida de estas mujeres, incluso si no cumplen estrictamente con este estándar socialmente impuesto.

En lo referente a la “concepción de vivir en una familia ‘completa’ o no”, las entrevistadas mantienen puntos de vista distintos:

282

No en los estereotipos de familia con la que yo crecí. De hecho, me queda claro que Chris en cierto punto siempre va a necesitar terapia, sobre todo cuando vaya creciendo, cuando él vaya viendo que otros compañeritos tienen a su mamá y papá, ¿no? Entonces él siempre va a tener como esa fractura emocional desde la infancia que pues voy a tener que tratar. Creo que Chris va a tener esas carencias siempre en su desarrollo, considero que es un error pensar que una mamá es mamá y papá, y no. O sea, yo voy a ser una mamá y una mamá que lo procura y una mamá que va a ver por él, pero no puedo sustituir la figura paterna (María, 30 años).

Si considero que somos una familia completa, por supuesto. Nosotros tres somos una familia. Y es lo que ellos ya saben, y es lo que les explico. Ya nuestra tranquilidad no tiene precio (Martina, 42 años).

Estos testimonios ofrecen una perspectiva valiosa sobre las implicaciones de tener una familia sin una figura masculina, por un lado, Martina refuerza la idea de encontrar satisfacción y plenitud en una familia compuesta únicamente por ella y sus hijos desafiando los estándares tradicionales de una familia nuclear al afirmar que su familia conformada por madre e hijos es completa y les proporciona tranquilidad; mientras que María expresa preocupación y culpa por no poder brindarle a su hijo una figura paterna, reflejó de la presión social y los estándares convencionales que imponen la idea patriarcal de familia. La sensación de culpa de María indica cómo estas expectativas sociales pueden generar un sentimiento de no estar completa y la percepción de una familia

que no se ajusta a lo socialmente aceptado generando una carga emocional y afectando su autoimagen como madre.

A su vez, podemos señalar que hay presencia de la violencia simbólica, la cual se manifiesta en la interiorización de normas y expectativas sociales sobre lo que se espera de ser mujer, creando tensiones emocionales y sentimientos de culpa cuando las familias no se ajustan a los modelos convencionales afectando la autoestima y bienestar emocional de quienes no se encuentran dentro de la norma.

En cuanto a los aspectos que se “invisibilizan de la violencia simbólica”, se encuentra la valía que se piensan tienen las mujeres por vivir dentro de una familia monogámica tradicional, como se muestra a continuación:

Yo creo que eso la misma sociedad lo ha hecho, estamos en una sociedad donde si tú eres divorciada o estás sola, eres de lo peor. Ella es respetable, es respetada porque tiene a su esposo. Y aparte no podemos saber si la que está con el esposo es una fichita y la que está sola ni tiempo tiene de estar haciendo otras cosas, porque tiene que proveer la casa (Juana, 34 años).

Sí, claro. La sociedad está hecha para ver a las mujeres casadas, porque creen que ese es el único rol que tenemos nosotras como mujeres. Que ese es el único propósito de nuestra vida, estar casada con un hombre que sea el proveedor y nosotras, amas de casa, dedicarnos a los hijos. Si no haces eso, si eres divorciada, dejada, entonces la sociedad te sataniza justamente porque eres una quedada. ¿Por qué te pasa? ¿Por qué te divorciaste si tenías todo? Entonces sí, definitivamente (Josefina, 50 años).

283

Los testimonios de Juana y Josefina resaltan los estereotipos de género que desfavorecen a las mujeres que son jefas de familia. Ambas mujeres critican la percepción negativa de la sociedad hacia aquellas que no están casadas, señalando la presión social que impulsa a las mujeres a asumir los roles tradicionales del hogar y la falta de comprensión hacia las circunstancias personales que podrían influir en la decisión de desempeñar roles distintos a los socialmente esperados.

Dentro de las problemáticas que vivieron algunas de las mujeres participantes dentro de su día a día se encuentran las siguientes:

Algunas amistades se distanciaron de mi cuando tuve a mi hija, aunado a que no tengo tanto tiempo para salir a fiestas o a tomar, entonces se comenzaron a aburrir ante mis negativas, aunque como tal no es violencia si me excluyeron poco a poco. Solo tengo una amiga que ya tenía una hija, con la cual me llevo muy bien, porque nos entendemos en esta parte de ser madres y aunque ella si tenga esposo, me apoyó mucho en mi situación (María, 30 años).

Como se aprecia, esta narrativa ejemplifica los desafíos y distanciamientos que algunas personas muestran hacia las mujeres que deciden ser madres. Aunque no constituye una violencia directa, el aislamiento dentro de un grupo social

representa una forma de agresión simbólica por parte de aquellos que carecen de empatía hacia esta situación. Sin embargo, es evidente que el entendimiento y apoyo mutuo se encuentran con mayor facilidad dentro de una amistad en la que ambas personas están pasando por una situación similar, como la maternidad. Este testimonio resalta los cambios en las relaciones sociales que pueden surgir después de convertirse en madre, así como el impacto de la falta de disponibilidad para ciertas actividades en la dinámica de las amistades.

En lo referente a la “violencia dentro de sus familias” se destaca lo siguiente:

Mi mamá, a pesar de ser mujer es muy machista, tiene ideas que ahorita ya en este mundo no sirven. Cuando yo me separé del papá de mis hijos me ajustició, me decía “¿cómo te separaste de él si es buen proveedor y te daba todo?”, y aparte “¿cómo vas a dejar a los niños sin papá?, ¿por qué no pensaste en los niños y nada más pensaste en ti?” O luego por x o y razón no me alcanza la quincena y entonces me dice, “ya ves, es que por eso no te tenías que haber separado del papá de tus hijos no estarías padeciendo todo esto”. Y ella sabiendo que el señor me violentaba de todas las maneras posibles (Martina, 42 años).

La violencia simbólica se manifiesta en la deslegitimación y culpabilización que la sociedad impone a las mujeres que optan por apartarse del tradicional rol de ser madre y esposa sin contar con la presencia de un hombre que garantice estabilidad financiera. Sin embargo, ser una mujer a cargo de una familia monoparental representa la reafirmación de un lugar dentro del núcleo familiar y la posibilidad de tomar decisiones autónomas, reconociendo su valía como individuos independientes.

Como se observa, los relatos presentados revelan los desafíos que tienen que sortear las mujeres jefas de familia en su día a día, desafiando los roles tradicionales asumiendo responsabilidades y autonomía financiera; sin embargo, persisten las tareas de cuidado y crianza asociadas al rol de “madresposa”, aun cuando no se ajusten a este estándar socialmente impuesto. Asimismo, se percibe la presencia de la violencia simbólica al reconocer de voz de las mujeres entrevistadas la percepción negativa que la sociedad tiene hacia las mujeres que no cuentan con una pareja, indicando la presión para asumir roles tradicionales y la falta de comprensión hacia circunstancias personales que podrían influir en sus decisiones. Estos testimonios ponen de manifiesto cómo las mujeres jefas de familia enfrentan desafíos marcados por la presión social, estereotipos de género y la falta de comprensión, reflejando la persistencia de la violencia simbólica en diversas esferas de sus vidas.

Abordaje desde el trabajo social feminista

El análisis de las violencias de género que enfrentan las mujeres que se ubican como jefas de familia debe ser abordado desde una perspectiva crítica, por lo

que desde la profesión de Trabajo Social se deben construir propuestas que vayan a la raíz de los problemas.

El Trabajo Social, como profesión, se centra en atender las necesidades y problemas sociales a nivel individual, familiar, grupal y comunitario, y tiene como principal finalidad intervenir, con el objetivo de lograr cambios en la vida de las personas. La Federación Internacional de Trabajo Social señala que es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social (ISFW, 2023). La profesión tiene como principal objetivo promover el cambio social, poniendo a las personas en el centro del proceso de investigación e intervención social, y teniendo como valores centrales el respeto de los derechos humanos y la justicia social.

Aunado a esto, es primordial vincular el feminismo como una mirada teórica crítica frente a los problemas sociales, y en específico para analizar las violencias de género que enfrentan las mujeres jefas de familia en un contexto patriarcal. Como señala Alba Carasio (2012), el feminismo visibiliza las estructuras y mecanismos ideológicos que reproducen la discriminación o exclusión de las mujeres de los diferentes ámbitos de la sociedad, esto implica develar la forma en que el patriarcado instaura como algo natural la dominación-opresión entre hombres y mujeres.

Por lo que el proceso de investigación e intervención en Trabajo Social debe ser planteado desde el feminismo, y en el caso de las jefas de familia su incorporación permite visibilizar y reflexionar sobre cómo la condición de género determina las violencias que enfrentan las mujeres por romper con el cautiverio de madresposa, el cual les dicta que no puedan tener una posición de poder y autoridad dentro de la familia.

Así, es necesario abordar el Trabajo Social Feminista, el cual para Lena Domínguez (2002) se define “como una forma de práctica de trabajo social” que:

- Toma la experiencia de las mujeres del mundo como el punto de partida de su análisis.
- Se centra en los vínculos entre la posición de una mujer en la sociedad y su situación individual, responde a sus necesidades específicas.
- Crea relaciones igualitarias en las interacciones “personas-profesionistas”.
- Aborda las desigualdades estructurales.
- Busca satisfacer las necesidades particulares de las mujeres de manera integral y enfrentar las complejidades de sus vidas, incluidas las numerosas tensiones y las diversas formas de opresión que las afectan.

- Atención integral, es decir busca abordar las necesidades de aquellos con quienes las mujeres interactúan: hombres, niños y otras mujeres.

Por lo anterior, desde el Trabajo Social Feminista, abordar el tema de las mujeres jefas de familia frente a la violencia simbólica y de género a partir de transgredir el mandato de madresposa, implica poner a las mujeres en el centro, sus vivencias y experiencias, y con ello buscar generar procesos de visibilización, así como de reflexión “desde, para y con las mujeres”, y con ello construir propuestas de intervención integrales, que estén enfocadas a tener un impacto en las sujetas.

Para el caso de las mujeres entrevistadas, se requiere de una intervención pensada en resignificar el papel que tienen dentro de sus familias y en la sociedad al romper con la vulnerabilidad y dejar de pensarlas desde una visión del trabajo social tradicional, como una falla del sistema, y verlas como una nueva oportunidad de hacer familia y de vivirse mujer dentro de la cultura patriarcal.

Conclusiones

Este estudio resalta las dificultades que enfrentan las mujeres jefas de familia en una sociedad que perpetúa la percepción de inferioridad femenina, fomentada por el patriarcado y los estereotipos de género arraigados en la cultura. El patriarcado, un sistema político que consolida la supremacía masculina sobre las mujeres, se apoya en fundamentos biológicos para justificar esta posición de poder.

El concepto de “cautiverio de madresposa” plantea que las mujeres se encuentran sujetas a la opresión debido a su condición de género y la presión social para cumplir con las expectativas de maternidad y matrimonio, incluso cuando no tienen una relación de pareja, lo cual menosprecia su labor como jefas de familia, cuestionando a su propia familia, generando actos de violencia y discriminación.

Las mujeres jefas de familia representan una transformación en la concepción tradicional de la familia, desafiando los roles de género establecidos al reinterpretar el rol de la mujer en la sociedad, reconociendo su capacidad de liderazgo, proveeduría y la formación de relaciones equitativas dentro de sus familias.

El análisis de la violencia de género experimentada por las mujeres jefas de familia destaca su lucha contra normas culturales y de género arraigadas en la sociedad, violencia que se manifiesta en diversos aspectos de sus vidas diarias, comunicaciones y prácticas cotidianas. Las mujeres jefas de familia enfrentan críticas y violencia cuando desafían las expectativas sociales impuestas, lo que genera una sensación de estar fuera de la norma establecida.

El Trabajo Social Feminista, como enuncia Lena Dominelli, parte de la experiencia de las mujeres como punto de partida para el análisis, centrándose en las desigualdades estructurales, buscando satisfacer las necesidades específicas que las mujeres enfrentan creando relaciones igualitarias en la interacción con las profesionales.

En el caso de las mujeres entrevistadas, se requiere una intervención que vaya más allá de considerar su situación como una falla del sistema, es fundamental resignificar su papel dentro de las familias y la sociedad al desafiar la vulnerabilidad impuesta por normas patriarcales, por lo que se debe ver su posición como una oportunidad para reformular la noción de familia y redefinir el rol de la mujer dentro de una cultura patriarcal, permitiéndoles un espacio de autonomía y empoderamiento.

En conclusión, es crucial comprender que las mujeres jefas de familia enfrentan desafíos marcados por la presión social, la discriminación de género y la falta de reconocimiento, lo que evidencia la persistencia de la desigualdad de género en la sociedad contemporánea

Fuentes bibliográficas

Bornstein, M.H., J. Jager y D.L. Putnick, (2013). "Sampling in Developmental Science: Situations, Shortcomings, Solutions, and Standards", *Developmental Review*, vol. 33, núm. 4, pp. 357-370.

Cabral, B. y C. García (2001). "Deshaciendo el nudo del género y la violencia", *Revista Otras Miradas*, vol. 1, núm. 1, pp. 60-76.

Castañeda, M.P. (2008). *Metodología de la investigación feminista*, Guatemala, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Chávez, J. y A. Rodríguez (2018). *Cuaderno No. 5. Jefaturas femeninas*, México, ENTS-UNAM / Centro de Estudios de la Mujer.

Cobo, R. (2011). *Hacia una nueva política sexual: las mujeres ante la reacción patriarcal*, España, Los Libros de la Catarata.

Dominelli, Lena (2002). *Feminist Social Work. Theory and Practice*, Gran Bretaña, Macmillan International Higher Education.

Dominelli, Lena y Eileen MacLeod (1989). *Trabajo Social Feminista*, España, Catedra / Universidad de Valencia / Instituto de la Mujer.

Etikan, I., S.A. Musa y R.S. Alkassim (2016). "Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling", *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, vol. 5, núm. 1, pp. 1-4.

Facio, Alda y Lorena Fries (2000). "Feminismo, género y patriarcado", *Revista sobre la Enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, núm. 6, pp. 259-294.

INEGI (2020). Panorama sociodemográfico de Ciudad de México: Censo de Población y Vivienda 2020, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

International Federation of Social Workers (IFSW) (2023). "Propuesta de definición global de trabajo social", en <<https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/definicion-global-del-trabajo-social/>>.

Lagarde y de los Ríos, Marcela (2015). *Los cautiverios de las mujeres: Madres posas, monjas, putas y locas*, México, Siglo XXI.

Nuria, V. (2019). *Feminismo para principiantes*, México, Penguin / Random House.

Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*, Buenos Aires, Prometeo.

_____ (2018). *Contra-pedagogías de la残酷*, Buenos Aires, Prometeo.

Serret, E. (2011). *Hacia una redefinición de las identidades de género*, Revista GénEros, año 18, época 2, núm. 9, pp.7198.

Vacca, L. y F. Coppolecchia (2012). "Una crítica feminista a partir de la noción de 'biopoder' de Foucault", Argentina, Universidad de Buenos Aires.

Monosexismo y bifobia. Los hilos de la invisibilización bisexual

*Sonia Alejandra Chávez Paz**

*Berenice Pérez Ramírez***

Resumen

Este artículo es un acercamiento al concepto “monosexismo” con el fin de identificar qué es, qué lo conforma y, especialmente, cómo se vincula con la “bifobia”, entendiendo a esta última como una serie de violencias que llevan a la invisibilización y/o nulificación de las personas que se sienten identificadas como bisexuales. El monosexismo es un término en el que se sostienen muchos de los mitos sobre esta orientación sexual y que refuerza actitudes y acciones que invisibilizan o rechazan la existencia de las personas bisexuales. Este artículo pretende conjugar ambos términos y abrir el panorama para comprender que la bisexualidad es una expresión de vida, que se vive día a día y que nos atraviesa en distintos aspectos de la vida social. En ese sentido, debe ser visibilizada y deben respetarse los derechos de las personas bisexuales.

Palabras clave: bisexualidad, monosexismo, bifobia.

* Maestra y egresada del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <alepaz951102@gmail.com>.

** Doctora en Sociología y tutora del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <bereramirez@comunidad.unam.mx>.

Introducción

La bisexualidad es una de las orientaciones sexuales que muchas veces es referida desde el desconocimiento y los mitos que le rodean. Usualmente se le piensa como una fase de transición entre la homosexualidad/lesbianidad y la heterosexualidad o viceversa, lo cual ha creado alrededor de las personas bisexuales una serie de situaciones violentas justificadas por el sistema patriarcal que nos dice que la heterosexualidad en la única forma de relacionarnos sexo-afectivamente.

Desde la visión de una parte de la comunidad LGBT+ se tiene un discurso similar, las personas bisexuales son tratadas como traidoras o conformistas, con el argumento de que se hacen pasar por personas heterosexuales para poder tener acceso a los privilegios de estos frente al sistema. De acuerdo con Susan Ulrich (2010), las personas bisexuales a menudo son calificadas como personas no válidas, inmorales o irrelevantes, aunque las personas bisexuales sean quienes constituyen la mayor población dentro de la comunidad LGBT.

Para corroborar esto, solo basta con dar un vistazo a la consulta universitaria sobre condiciones de igualdad de género de la comunidad LGBTIQ+ (2022) que organizó la UNAM por medio de la Coordinación para la Igualdad de Género, nos indican que de las 8 114 personas que participan en la consulta 2097 se autoidentifican como bisexuales, frente a los 1 138 gay y las 436 lesbianas. A partir de los planteamientos anteriores, se identifica un primer elemento, que es el monosexismo. Dentro del movimiento bisexual es aquella idea que nos dice cómo es que debemos relacionarnos con otras personas. Desde el monosexismo solo puede gustarnos un sexo y por ende tenemos a la heterosexualidad como la orientación a elegir y su única otredad que es la homosexualidad, menos privilegiada dentro del patriarcado, pero igualmente “aceptado” al punto que se te reconoce como gay/lesbiana si estás con alguien de tu mismo sexo. Pero ¿qué pasa cuando te ven un día con un hombre y otro con una mujer?

Esto es lo que el monosexismo, como categoría de análisis, nos permite visibilizar, que dependiendo del sexo de nuestra pareja podemos ser gays/lesbianas o heterosexuales, pero nunca cabe la posibilidad de que te puedas relacionar con más de un género. El monosexismo como sistema y categoría de análisis está relacionado con los procesos de bifobia que se dan en contra de las personas bisexuales al momento de descubrir su orientación. Los procesos de bifobia son los que tienen la preconcepción de que la bisexualidad no existe, que es solo una transición, una confusión o un estadio inmaduro en la sexualidad de las personas, y esto incentiva a violentar a las personas bisexuales.

Comprender cómo son estos dos elementos y cómo se relacionan nos permitirá, como trabajadores y trabajadoras sociales, repensar la manera en cómo

intervenimos, en cómo el dar por hecho algo en una persona puede invisibilizar su esencia misma.

¿Qué es el monosexismo?

Monosexismo es una palabra relativamente nueva en nuestro vocabulario. Es una palabra que encierra diversas nociones de cómo la estructura social invisibiliza y violenta a las orientaciones plurisexuales.¹ Es un término que comienza a tomar fuerza desde el activismo bisexual para comprender aquellas orientaciones sexoafectivas que no son unívocas o que no están bien definidas de acuerdo con la heteronorma² (Obradors Campos, 2011).

El monosexismo puede entenderse como un sistema que se vuelve sentido común para ubicar y obligar a las personas a posicionarse dicotómicamente, es decir, definirse desde orientaciones delimitadas, reconociendo a la heterosexualidad como el eje rector dominante y legítimo. El discurso de la diferencia sexual es el sustento del monosexismo y permea constantemente nuestras nociones de lo que es ser persona y la forma de relacionarnos con otras, se vuelve un sitio para iterar la norma de lo masculino sobre lo femenino, es decir, ejercer violencia hacia quienes se desplazan hacia posiciones leídas socialmente como “femeninas”. Coincidimos con Bento cuando apunta —de acuerdo con Butler— que el género solo significa una unidad de experiencia donde la heterosexualidad orienta tal lectura (2002, p. 76). La heterosexualidad es el eje a partir del cual solemos definir, refieren y sitúan nuestra experiencia y la de otras personas; sin embargo, para las plurisexualidades también está la homosexualidad como única otra forma de relacionarse, esta es una premisa del monosexismo.

Cristopher James (1996) le define como “el instrumento mediante el cual la falsa, y penetrante, dicotomía de la definición de homo/heterosexualidad es puesta en práctica”. Esta definición pone de manifiesto cómo el sistema de la diferencia sexual se ha construido socialmente y afecta la manera en la que concebimos la forma de vivirnos como personas.

La noción de monosexismo empezó a ser utilizada a finales del siglo XIX en los estudios de la bisexualidad, inicialmente como una fase inmadura en el desarrollo humano (Freud, 1980). La monosexualidad era un estado de progreso

¹ Orientaciones plurisexuales: engloba orientaciones sexuales en las que se siente atracción por más de un género o sexo. Se consideran seis principales: bisexualidad, pansexualidad, omnisexualidad, polisexualidad, androsexualidad y ginosexualidad (Negrete, 2023).

² Permite situar un sistema valorativo que está organizado jerárquicamente y que se vincula con la aceptabilidad y la legitimidad social. Se valida la heterosexualidad como lo normal, y simultáneamente, como la norma a que se debe aspirar. Produce invisibilización y se erige como estándar de la conducta socio-sexualmente prescrita.

humano por el que una persona, con características intersexuales, alcanzaba la madurez y, a partir de ahí, se desplegaba el sistema binario heterosexual/homosexual (Wuwei Climent, Natàlia, 2017).

Desde Freud, los postulados respecto a la forma en cómo se concebía la sexualidad humana dejó invisibilizadas a las diversas formas de relacionarnos y, a pesar del tiempo, todavía encontramos comentarios como “son invertidos”, “no saben lo que les gusta”, o manejarse desde el discurso de que las orientaciones sexoafectiva distintas de la heterosexual es meramente un problema psicológico.

Esta manera de mirar la forma en que nos vinculamos ha ocasionado problemas de diversa índole en las personas que se identifican desde una postura diferente a la heterosexual. Desde discriminación por parte de su entorno más próximo hasta problemas psicoemocionales, pasando por la depresión, el aislamiento e incluso intentos de suicidio.

Entre las críticas a este concepto es que anula el reconocimiento de otras tantas expresiones sexoafectivas, entre ellas a las personas bisexuales, llamándoles “confundidxs” o “indecisxs”. Porque se considera que, al no asumirse heterosexuales u homosexuales, quedan en un limbo y se pone en duda su posición sexuada, así como su posición como persona. Ello tiene consecuencias palpables en el ámbito social, ocasionando en las personas señaladas como “no definidas” diversos problemas de distinta índole.

El monosexismo es una forma de control para mantener invisibilizada a la comunidad bisexual y otras plurisexualidades; pero, al mismo tiempo, instaura que la única respuesta contestataria a esa heteronorma es la homosexualidad. Esta forma de ordenar y clasificar la sexualidad afecta en los siguientes niveles:

1. Negar la bisexualidad, así como las plurisexualidades, como la pansexualidad.³
2. Existe una falta de referentes bisexuales, por su negación, llevándoles injustificadamente a un sitio de abyección.

Lo anterior ha llevado a que las personas que se identifican desde la bisexualidad sean víctimas de violencia, la cual se agrava cuando son mujeres, pues el factor de género es algo que trae consigo otras violencias que son aceptadas socialmente por la negación de la identidad bisexual y por el hecho de ser mujeres. Estas violencias se apoyan en el patriarcado desde las identidades

³ La pansexualidad se define como la capacidad de una persona de sentir atracción erótico-afectiva hacia otra persona, con independencia del sexo, género, identidad de género, orientación o roles sexuales, así como la capacidad de mantener relaciones íntimas y/o sexuales con ella (Conapred, 2016).

de hombre/mujer, identidades que son cruciales para mantener una jerarquía patriarcal que conlleva el sexo biológico, el género y la sexualidad.

Estas predisposiciones refuerzan y validan las violencias estructurales que se dan por parte de las instituciones patriarcales, como son la familia, la escuela, la religión, etc., y que constantemente abogan por una monosexualidad de carácter heterosexual debido a la jerarquía que se mantiene en la monosexualidad, poniendo lo heterosexual por encima de lo homosexual, lo que obliga a las mujeres a identificarse como personas que no saben lo que quieren o personas inestables en las diversas esferas de la vida (Catari Pichardo, 2022).

Para poder comprender mejor la monosexualidad, Jennifer Germon (2008) menciona que conocer este término permite una comprensión analítica y crítica para reconocer las sexualidades y subjetividades cuestionadas por el sistema dicotómico en las que se ha dividido la sexualidad y el género de las personas.

El término del monosexismo, como herramienta de análisis, nos permitirá comprender cómo se ha invisibilizado la bisexualidad y otras plurisexualidades, entendiendo que es un problema estructural y que así se potencian acciones como la bifobia que se vive en la cotidianidad (Domínguez Ruiz, 2017; Ochs, 2016).

En México, el término monosexual es poco conocido, sin embargo, existe un símil que es “binegatividad” en las áreas de la salud psiquiátrica y psicológica (Olvera-Muñoz, 2021). La binegatividad se entiende como actitudes limitadas de violencia física o verbal o acciones específicas que no explican su origen (*ibid.*). Este concepto incorpora no solo las reacciones irracionales que se dan en contra de las personas bisexuales o plurisexuales, sino que visibiliza una variedad de actitudes y acciones que desvalidan la bisexualidad, como son: el hecho de asumir la orientación sexual de las personas de manera jerárquica e invalidar la existencia de las personas por ser bisexuales, entre otras. Sin embargo, la binegatividad, al estar aún en construcción teórica, no aporta elementos que la monosexualidad tiene para comprender la violencia por la que las personas bisexuales pasan al ser invisibilizadas como personas “legítimas”.

Una de las prácticas donde más se refleja el monosexismo es el *Bisexual erasure* que, desde la academia y el activismo, se ha identificado como la violencia simbólica⁴ hacia la bisexualidad, bajo la premisa de que no existe dicha identidad (Deschamps, 2012). El *bisexual erasure* se entiende como la manera en que la bisexualidad es desecharla, evitada o invisibilizada. Negar la existen-

⁴ La violencia simbólica es aquella que, mediante patrones estereotipados, transmite y reproduce desigualdad, dominación y discriminación en las formas de relacionarnos con otros, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad. Se manifiesta en diversos aspectos de la vida cotidiana, como en el menosprecio moral, el control económico, la descalificación intelectual y la descalificación profesional (Ojeda, Bárbara, 2022).

cia de alguien es una de las formas más violentas de ir en su contra, pues se le despoja e invalida de todo lo que es esa persona. Desde esta óptica, el monosexismo funciona en la misma medida que la heterosexualidad obligatoria para las lesbianas o los gays, evadiendo o quitando de la existencia a la identidad y, por ende, a las personas, desdibujando oportunidades en el desarrollo de la persona o bien en la protección de sus derechos humanos.

Por último, resaltamos que la monosexualidad invita a cuestionarnos sobre ¿por qué pareciera que solo existen dos géneros?, o bien, ¿por qué se violenta a las personas cuando escapan a esa diferencia sexual?

¿Qué es la bifobia?

En este apartado abordaremos la bifobia como resultado de procesos monosexistas. Primeramente, la bifobia se ha entendido como una serie de actitudes discriminatorias y no como consecuencia de una opresión estructural (Catari Pichardo, 2022).

La diferencia entre la homofobia y la bifobia fue planteada en el año bisexual y tiene diversas facetas que pueden estudiarse desde la experiencia cotidiana. El uso de la homofobia, de forma general, para visibilizar las discriminaciones de la comunidad LGBT hace menos evidentes las necesidades específicas y las relaciones de las discriminaciones que pueden entrelazarse con otras (Domínguez Ruiz, 2017).

La bifobia se entiende como una aversión irracional hacia las personas bisexuales, sin embargo, es más que eso, pues se refiere a un entramado de actitudes, acciones y omisiones. Partimos de que la bifobia es una forma de violencia contra las personas que se identifican como bisexuales y que se va construyendo a partir de:

- a) los mitos de la bisexualidad
- b) la cultura monosexista
- c) la cultura heterosexual, y
- d) el sistema de orden patriarcal.

Desde los colectivos activistas, tenemos diversas definiciones de la bifobia. Roberts, Horne y Hoyt (2015) la definieron como aquellos prejuicios antibisexuales y/o discriminatorios por parte de un individuo o en un marco institucional. Poner el punto focal en la discriminación y no solo en los prejuicios coadyuva a analizar la experiencia cotidiana mediante las acciones que las o los individuos toman frente a la bisexualidad.

El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred) define la bifobia como:

Rechazo, discriminación, invisibilización, burlas y otras formas de violencia basadas en prejuicios y estigmas hacia las personas bisexuales o que parecen serlo. Puede derivar en otras formas de violencia como los crímenes de odio por bifobia, aun cuando cabe aclarar que ese hecho delictivo todavía no se encuentra legalmente tipificado. Supone, además, que todas las personas deben limitar su atracción afectiva y sexual a las mujeres o a los hombres exclusivamente, esto es, a uno solo de los géneros, y si no lo hacen así se les considera “en transición”, como inestables o indecisas (Conapred, 2016).

La bifobia, vista desde esta perspectiva, pone el ojo sobre las formas en las que esta puede ejercerse y no solo como un miedo o una discriminación, el Conapred brinda elementos para comprender las formas en que la bifobia actúa en los contextos inmediatos, como la familia, la escuela, o bien la comunidad y que son cuestiones que cualquier persona que se identifique como bisexual puede atravesar. Es importante no dejar de poner atención sobre la bifobia de la que son víctimas las mujeres bisexuales, ya que puede incrementar los niveles o formas de expresión violentas que pueden quedar invisibilizadas bajo el discurso de la bisexualidad en general y, aún más, bajo el paraguas de la LGBT-fobia, negando así los derechos de las personas.

Miguel Obradors-Campos (2011) define a la bifobia como una opresión estructural que se experimenta a partir de una orientación sexual y como consecuencia de una visión del mundo heterosexista homogénea y monosexista, en donde se tiene que elegir forzosamente entre lo heterosexual y/u homosexual. El mismo autor vincula la opresión con las cinco caras y añade algunas otras:

1. *Explotación*: el vínculo con la explotación sexual parte del mito de que les gusta de todo en la cama y que por ser bisexuales disfrutan del tener relaciones sexuales de manera frecuente, aunque eso no sea verdad.
2. *Imperialismo cultural*: parte de que la bisexualidad es una derivación de la homosexualidad/lesbiandad sin darle el protagonismo que merece como orientación sexual válida.
3. *Impotencia*: de las personas bisexuales de escuchar el mismo discurso de que son personas confundidas, que están pasando por una etapa o, en el caso de las mujeres, que aún no llega un hombre que las haga sentir mujeres de verdad.
4. *Violencia*: que puede ir en todas sus tipologías, y la cual se identifica, en mayor medida, en la violencia psicológica, que es la que te lleva a interiorizar este rechazo hacia ti misma.
5. *Marginalización*: al quedar en la orilla del propio movimiento LGBT, ya que se invisibiliza bajo el discurso de las lesbianas y los gays, pero que nos da miedo admitirlo o que queremos gozar de los privilegios que la heterosexualidad brinda frente a otrxs.

6. *Heteronomía*: este es un término que agrega el autor y que se puede entender desde la forma en cómo las bisexuales se ven obligadas a mantenerlo en secreto por el miedo de vivir violencia por parte de personas heterosexuales y homosexuales.
7. *Estigma*: otro término agregado por Obradors, el cual se ve reflejado en los mitos que se tiene sobre la bisexualidad.

La discriminación, el rechazo, las burlas y las otras formas de violencias están sustentadas en un sistema heteropatriarcal y una construcción monosexista.

Son acciones u omisiones que están encaminadas a la invalidación de las personas con una orientación bisexual. Se incluye la invisibilización, la negación y el rechazo de la orientación bisexual bajo las ideas monosexistas de elegir entre la heterosexualidad o la homosexualidad.

La bifobia, como parte de la violencia estructural que vivimos las personas bisexuales, se refleja en la vida cotidiana como parte del constante bombardeo que recibimos en diversas áreas de nuestra vida cotidiana y que se ve reflejada en bifobia interiorizada. Esa suele aparecer durante la etapa de aceptación de nuestra orientación sexual, por el miedo a los estigmas hacia la bifobia y lo difícil que es eliminarlos o enfrentarse a ellos (Alcaide, 2020) y más cuando no se cuenta con una red de apoyo, como podría ser la familia, los amigos, las profesoras o cualquier espacio donde te sientas en confianza.

Las manifestaciones de la bifobia interiorizada son variadas, entre las que podemos encontrar:

- *Apropiación de los estereotipos*: lo que quiere decir volver propios los estereotipos que se han construido alrededor de la bisexualidad.
- *Bisexualidad como moda*: que es una idea planteada que nos dice que la bisexualidad es una moda, aunque la realidad es que existe un mayor acceso a la información y que esta nos permiten reconocernos como bisexuales.
- *La negativa de la bisexualidad por autocuidado*: que nos lleva a no identificarnos como bisexuales como medida de cuidado, es decir, encajar en los estándares y, con ello, no ser víctimas de discriminación u otras formas de violencia.

Las manifestaciones de bifobia son amplias y existe una amplia gama de ellas, pero la principal manera de identificarla es cuando los sentimientos de vergüenza y culpa afloran en virtud de cuestionar lo que se es, poniéndonos, a las personas bisexuales, en una situación de dilema y crisis, pues supone ponernos a escoger entre una u otra orientación macro, como la heterosexualidad y la

homosexualidad, lo cual complejiza el poder encontrarnos en este mundo y como esos sentimientos son resultados de acciones macroestructurales.

Rompiendo esquemas: críticas al monosexismo

A partir de los postulados presentados, concluimos que la comprensión del monosexismo es una de las herramientas más efectiva que se han encontrado para explicar aquellos sentimientos de desesperanza por los que atraviesan las personas que se identifican, que nos identificamos, como bisexuales, pues con ello muchas de las situaciones que nos atraviesan al momento de reconocernos cobran sentido.

La bifobia y el monosexismo están estrechamente vinculados, como los términos de género y patriarcado, uno no puede explicarse sin el otro. El entramado que tienen ambos términos nos muestra cómo la diferencia sexual marca la sexualidad de las personas y las norman de acuerdo con lo que es “correcto”.

La noción que se incrusta en el sentido común de las personas a partir de los comentarios de que solamente se puedes sentir atracción por un género forman la concepción que se tiene sobre cómo vivimos nuestras relaciones sexo-afectivas, pues entonces se nos lee directamente como heterosexuales, invisibilizando incluso la homosexualidad/lesbiandad, salvo que se tenga una pareja del mismo sexo, entonces serás un gay o una lesbiana.

En nuestra vida cotidiana encontramos acciones, actitudes y comentarios que cuestionan nuestra forma de vivirnos y de querer relacionarnos con otras y otros. Existen testimonios que visibilizan lo fortalecido que se encuentra el monosexismo y la bifobia.

Siempre pensé que un bisexual es “genuinamente” bisexual si se ha enamorado de alguien de ambos sexos. Si algún chico bisexual quería salir conmigo, la pregunta obligada era: “¿te has enamorado de un hombre?”, si me decía que no, le decía que no me hiciera perder mi tiempo y que cuando se decidiera a salir del closet me buscara (Alejandro, en Gaona, Pável, 2018).

En el anterior testimonio vemos que los mitos de la bisexualidad están más que presentes, pues un bisexual solo lo será cuando se demuestre su capacidad de enamorarse de dos性os, haber tenido una relación y no solo el hecho de identificarse como tal, lo cual recae en la bifobia, al igual que el comentario de “cuando salga del closet” lo que refuerza la idea de que las personas bisexuales son solamente personas confundidas o bien, en este caso, se finge ser heterosexual para no ser juzgado por los demás. Este tipo de comentarios son hechos desde personas heterosexuales como personas homosexuales/lesbia-

nas, por lo que las bisexuales tenemos una doble discriminación, incluso en los espacios donde se debería tener la apertura a lo que es “diferente”.

Desde niño no tuve problemas en mostrar afecto e interés romántico a otros niños o niñas de mi salón, para mí siempre fue normal y hasta cierto punto cuestionaba por qué “la norma” era —y sigue siendo— que solo te puede gustar un sexo o el otro (Carlos, en Gaona, 2018).

En este comentario se identifica claramente el monosexismo, encontrando que es considerado como la norma, lo que debe de ser y que lo que este fuera de ello no es posible o simplemente no existe; Carlos menciona: “me he topado con muchas personas, heteros, LGBTQ+ e incluso parejas que me han hecho sentir como si ser bisexual fuera algo pasajero o que no existe” (Carlos, en Gaona, 2018). La bifobia es común desde las parejas, ya sean heterosexuales u homosexuales/lesbianas, tanto que es fácil mencionar que es inexistente, lo cual deja de manifiesto lo que ya mencionamos; la bifobia en conjunto con el monosexismo inserta en las personas bisexuales la duda, el miedo y la confusión.

El que se bombardee a las personas con comentarios como “no existe” o “es pasajero” puede tener consecuencias psicológicas graves, creando desórdenes como la ansiedad, la depresión, la baja autoestima, la desconfianza en uno e incluso llegando a trastocar las ganas de seguir viviendo.

Otra de las consecuencias que se tienen a partir de la bifobia y el monosexismo es el ocultamiento voluntario para no sufrir violencias. Una mujer de Monterrey, en sus 40 y madre de dos hijos, ha tenido que mantener su bisexualidad prácticamente en secreto, solo contándole a personas muy cercanas y, que sabe, tienen la suficiente apertura mental para no juzgarla (Gaona, 2018). El miedo a ser víctimas de comentarios o de sufrir violencias que nos haga cuestionarnos han quedado introyectados en la memoria colectiva de las personas bisexuales, lo que nos ha hecho creer que somos pocos los que estamos y con ello cuestionarnos la existencia propia.

Consideraciones finales

En este capítulo mostramos que el monosexismo, en tanto categoría analítica, nos permite comprender cómo un sistema de creencias y prácticas, guiadas por el discurso heteronormado, se vuelve sentido común para ubicar y obligar a las personas a posicionarse dicotómicamente, es decir, definirse desde orientaciones delimitadas, reconociendo a la heterosexualidad como el eje rector dominante y legítimo. La heterosexualidad es el eje a partir del cual solemos definir, refieren y sitúan nuestra experiencia y la de otras personas, sin embargo, para las plurisexualidades también está la homosexualidad como única

otra forma de relacionarse. La premisa del monosexismo es que debemos definir(nos) nuestra orientación sexual y si no lo hacemos seremos sujetos ilegibles, por tanto, dudosos.

El discurso monosexista se relaciona con la bifobia porque, a partir de la rigurosidad del primero, se potencian una serie de actitudes discriminatorias. Las manifestaciones de la bifobia son amplias y existe una amplia gama de ellas, pero la principal manera de identificarla es cuando los sentimientos de vergüenza y culpa afloran en virtud de cuestionar lo que se es, poniendo en una situación de dilema y crisis a las personas bisexuales.

Siendo así, el monosexismo es una de las herramientas que nos permiten explicar aquellos sentimientos de desesperanza por los que atraviesan las personas que se identifican como bisexuales. La bifobia y el monosexismo están estrechamente vinculados, como los términos de género y patriarcado, uno no puede explicarse sin el otro. El entramado que tienen ambos términos nos muestra como la diferencia sexual marcan la sexualidad de las personas y las norman de acuerdo con lo que es “correcto”. La relevancia de conocerles y comprenderles en contextos situados es que así podemos desvelar las violencias cotidianas que viven las personas bisexuales, especialmente las mujeres bisexuales, en un mundo en el que aún se privilegia lo masculino.

Desde la disciplina de Trabajo Social, el camino a seguir es fortalecer la visibilización de aquellas otras formas de existir mediante la resignificación de las redes de apoyo que tienen las personas de la población LGBT. El trabajo que se requiere es impulsar el conocimiento propio y comunitario de las plurisexualidades como válidas y no como formas de transición entre las monosexualidades, esto con el fin de no revictimizar e ir desdibujando el miedo y las barreras que ponen a las personas plurisexuales.

Parte de la propuesta es trabajar con talleres orientados a las redes sociales de apoyo, como familia, amistades, compañeras y compañeros de trabajo, así como a la comunidad en general, con el fin de evidenciar las consecuencias que tienen para las personas plurisexuales el hecho de verlas como insuficientes, confundidas o libertinas, sino más bien desde el conocimiento situado y, desde las voces de las personas, apostar por la comprensión, la empatía y la reflexión que lleven a la desmitificación y la ruptura de estereotipos de las plurisexualidades.

Asimismo, la propuesta es que el Trabajo Social mire otras formas de intervención que vayan orientadas a las nuevas tecnologías y al alcance que se tiene con estas en las nuevas generaciones. Es desde esta mirada que se proponen campañas digitales a fin de visibilizar las plurisexualidades e informar sobre aquellas prácticas de monosexismo que afectan a quienes se definen bisexuales; y llevar a la reflexión las acciones propias y visibilizar lo normalizado que está el monosexismo en la cultura mexicana.

El Trabajo Social cuenta con múltiples herramientas para enfrentar la fractura que el monosexismo y el patriarcado han tenido en el tejido social y en las vidas de muchas personas que se viven desde la bisexualidad.

Referencias bibliográficas

Bento, Berenice (2021). *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*, Devires

Catari Pichardo, Esdras (2022). “Monosexismo y bisexualidad”, en *Mas que visibles. Antología de la bisexualidad y otras plurisexualidades*, 1^a ed., España, EGALES.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2016). *Glosario de la diversidad sexual, de género y características sexuales*, México, CONAPRED, en <https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Glosario_TDSyG_WEB.pdf>.

Coordinación para la Igualdad de Género (2022). Primera consulta universitaria sobre condiciones de igualdad de género de la comunidad LGBTTTIQ+ en la UNAM, en <<https://coordinaciongenero.unam.mx/2022/06/informe-ejecutivo-consulta-universitaria-comunidad-lgbttiq-en-la-unam/>>.

300 Germon, Jennifer (2008). “Kinsey and the Politics of Bisexual Authenticity”, en *Journal of Bisexuality*, vol. 8.

James, Christopher (1996). “Denying Complexity: The Dismissal and Appropriation of Bisexuality in Queer, Lesbian and Gay Theory”, en *Queer Studies: A Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Anthology*, Nueva York, University Press.

Negrete, Javier (2023) Te explicamos qué es el monosexismo y cómo se relaciona con la diversidad sexual, en <<https://www.diverso.mx/sexualidad/Te-explicamos-que-es-el-monosexismo-y-como-se-relaciona-con-la-diversidad-sexual-20230306-0010.html>>.

Obradors-Campos, Miguel (2011). “Deconstructing Biphobia”, en *Journal of Bisexuality*, vol. 11, núm. 2/3, abril, pp. 207-226.

Ojeda, Bárbara. 2022. ¿Qué es la violencia simbólica y cómo afecta a las mujeres?, en <<https://www.unitedexplanations.org/2022/07/25/que-es-la-violencia-simbolica-y-como-afecta-a-las-mujeres/>>.

Ulrich, Linda Susan (2010). “Invisibilidad bisexual: impactos y recomendaciones”, en <<https://felgbti.org/wp-content/uploads/2021/08/2010-Informe-invisibilidad-bisexual.pdf>>.

Wuwei C., Natàlia (2017). “Bisexualidad: historia de un borrado”, en <<https://www.elsaltodiario.com/laplaza/bisexualidad-historia-de-un-borrado>>.

Yost, Megan y G. Thomas (2012). “Gender-Specific Binegativity Scale”, *APA PsycTest*, en <<https://doi.org/10.1037/t39165-000>>.

La construcción de nuevas masculinidades contrahegemónicas desde la experiencia homosexual

*Marco Antonio López Torres**
*Irene Casique Rodríguez***

Resumen

Este artículo explora y analiza cómo los jóvenes varones homosexuales pueden desafiar las normas tradicionales de masculinidad y construir nuevas interpretaciones de lo que significa ser un hombre. A partir de 10 entrevistas a profundidad, se examinan las experiencias y perspectivas de estos hombres, destacando cómo la homosexualidad puede contribuir a la construcción de masculinidades alternativas.

Palabras clave: masculinidades, homosexualidad, patriarcado, contrahegemonía.

Introducción

El objetivo de este artículo es explorar y analizar diversas formas en que los jóvenes varones homosexuales pueden desafiar las normas tradicionales de

* Maestro y egresado del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <marco.lopeztsunam@gmail.com>.

** Doctora en Sociología y tutora del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <irene@crim.unam.mx>.

masculinidad y construir nuevas interpretaciones de lo que significa ser un hombre. Con ello, este trabajo pretende contribuir a una comprensión más profunda de la diversidad de las masculinidades, poniendo especial énfasis en cómo la identidad homosexual puede aportar en la construcción de estas nuevas masculinidades, presentando reflexiones derivadas del trabajo de campo con hombres homosexuales en la zona metropolitana.

El análisis se basa en 10 entrevistas a profundidad que buscan explorar posibles rutas para desafiar el orden social patriarcal existente. El enfoque se centra en las experiencias y perspectivas de estos hombres pensando en la homosexualidad como un aspecto que puede impulsar críticas al modelo establecido de masculinidad en la sociedad.

Este artículo no plantea una visión única y universal de lo que son las masculinidades contrahegemónicas o alternativas, ya que los estudios de las masculinidades se han esforzado en no definir a un hombre universal, sino que se enfatiza la necesidad de visualizar la masculinidad en relación con el momento, la cultura y la sociedad que se pretenda analizar (Jiménez y Morales, 2022).

Antecedentes: homosexualidad, masculinidad hegémónica y masculinidades alternativas

302

Algunos trabajos previos han tratado la homosexualidad en jóvenes varones como un aspecto crucial en la disociación de los estigmas derivados del orden social patriarcal. Se han expuesto las oportunidades y desafíos inherentes a la homosexualidad en la búsqueda de una sociedad dinámica y equitativa (Cantillo, 2016).

En los últimos años, se han dado una serie de cambios significativos impulsados por las comunidades gay. Estos grupos han puesto en primer plano la organización de las sexualidades y las masculinidades, destacándolas como elementos dinámicos en varias regiones de América Latina (Parker, 2002).

Es posible que los hombres homosexuales se desidentifiquen con los elementos impuestos por el orden social patriarcal desde las primeras etapas de su vida. Esto puede ser resultado de las exigencias del modelo masculino tradicional, los mecanismos de control social y las sanciones que se imponen ante cualquier indicio de desviación de lo que se espera de ellos (Zigliotto, 2016).

La desidentificación con el modelo dominante representa un desafío no solo para cualquier hombre, sino también para los jóvenes homosexuales. Para obtener la aprobación social, estos jóvenes a menudo se ven obligados a cumplir con las expectativas impuestas sobre ellos, lo que implica una constante comparación en la vida cotidiana entre aquellos que se adhieren a los manda-

tos hegemónicos y aquellos que no, dentro del marco del orden social patriarcal (Warner, 1999).

Varias investigaciones han argumentado que la homosexualidad, por sí misma, no conlleva una ruptura de la norma patriarcal (Suárez; Silvestre y Royo, 2018). Además, no es la única vía hacia la liberación del orden social para la masculinidad (Wilson y Olarte, 2020). Incluso hay quienes consideran la homosexualidad como un elemento que se ha arraigado dentro del orden social patriarcal, con sus propias dinámicas. Estas implican la renuncia a la posibilidad de construir relaciones fuera de las exigencias del patriarcado, apegándose a las visiones dominantes de lo que se espera de un varón homosexual desde el orden patriarcal. Esto incluye vestir a la última moda y buscar la conformidad con el resto del orden hegemónico (Guasch, 2008).

Las perspectivas sobre la relación entre homosexualidad y patriarcado son diversas, abarcan desde la consideración de puntos de ruptura con la norma hegemónica en lo que se espera de un hombre, hasta la perpetuación de roles y estereotipos. Sin embargo, desde el siglo xx, se han producido varios cambios a raíz del inicio de movimientos en busca del reconocimiento social de las mujeres, así como aquellos definidos por orientaciones sexoafectivas que promueven el alejamiento respecto a la norma heterosexual presente en el patriarcado. Estos movimientos exigen reivindicaciones y nuevas libertades en un panorama de marginación y exclusión contra todo lo que se desvía de la norma patriarcal (Laguarda, 2008).

Vale la pena destacar que existen autores, como Lino y González (2022), que resaltan la importancia de considerar otras formas de masculinidad que emergen cada vez más. Estas coexisten con el modelo dominante y, con el paso del tiempo, se van abriendo paso en un entorno que busca elementos deseables en el ser hombre.

Este artículo tiene como objetivo abordar de manera crítica las oportunidades que existen dentro de la homosexualidad para construir masculinidades alternativas o contrahegemónicas. Por ello, revisamos la posible influencia del patriarcado en la vida de los varones participantes en las entrevistas. Por tanto, se busca explorar estas oportunidades desde una perspectiva crítica que permita visualizar las posibilidades, los desafíos y las reflexiones dentro de la homosexualidad al construir —o no— masculinidades contrahegemónicas. Por tanto, es necesario abordar algunos conceptos fundamentales dentro de los estudios de género y las masculinidades.

El sistema de dominación patriarcal establece diferencias entre hombres y mujeres, con base en aspectos que radican fuera de la diferenciación biológica, pero que aun así se consideran como “naturales”, cuando en realidad son socialmente construidos y asumidos. Un ejemplo de cómo el patriarcado se impone en la vida de las personas se visualiza en la distinción en las activida-

des que realizan mujeres y hombres, que incluso en el caso de ser similares en la práctica, socialmente son valoradas como distintas. Aquellas realizadas por varones tendrán mayor reconocimiento social a diferencia de las realizadas por las mujeres, que son desvalorizadas y consideradas como un apoyo a los hombres (Marqués, 1997).

La imagen del varón dentro del orden patriarcal es de prestigio, sin embargo, para alcanzarlo es necesario cumplir con diversos estándares en el deber ser hombre —o simular hacerlo. Estos estándares responden a imágenes históricas o ficticias de aquello a lo que un hombre debe aspirar como parte de su construcción únicamente por el hecho de haber nacido con un azar genético que así lo dictamina (Marqués, 1997).

Alcanzar la imagen de prestigio de ser hombre en el patriarcado implica posicionarse contrariamente a ser mujer; en el orden social patriarcal una y otra posición funcionan dentro de una complementariedad que dentro de la práctica ocupan lugares diferenciados al ser socialmente separados por la articulación entre sexo y género (Rubin, 1986).

Hablar sobre el ser hombre dentro del orden social patriarcal implica, además, retomar los elementos que los varones han utilizado como grupo para mantener su poder. Por ejemplo, el uso de la violencia no solo contra las mujeres, sino también contra otros hombres y contra sí mismos, a fin de no salirse de las normas impuestas por el patriarcado han permitido el prevalecimiento de los privilegios por parte de los hombres (Kaufman, 1997).

Ser hombre no solo implica nacer con ciertas características físicas, determinadas por la biología, sino que también conlleva considerar un modelo específico de producción de roles de género. Este modelo establece las metas y aspiraciones que las personas deben alcanzar para ser reconocidas como hombres o mujeres. En el caso de los hombres, es la masculinidad hegemónica la que dicta aquello en lo que se espera que los varones se conviertan (Kaufman, 1997).

La masculinidad hegemónica tiene diversos significados; por un lado, es un elemento que se relaciona con una forma de identificarse en el orden social patriarcal y, por otro lado, es una categoría social que organiza significados y normas. En ambos casos, la masculinidad hegemónica resulta ser un elemento fundamental dentro del patriarcado, al ser aquella que cimienta la idea de superioridad masculina (Bonilo, 2002).

La representación es importante en la masculinidad hegemónica. No es suficiente que los hombres demuestren su fortaleza y demás atributos para ser considerados como tales, sino que es importante que esta reafirmación suceda de forma continua, imponiéndose socialmente y que el resto de las personas alrededor lo reconozcan como tal (Cruz y Ortega, 2007).

Ser varón va más allá de nombrarse como tal, implica una serie de comportamientos, actitudes y roles que están profundamente arraigados en las normas y expectativas sociales. Estos roles y comportamientos, que a menudo se transmiten de generación en generación, pueden variar ampliamente entre diferentes culturas y sociedades. Sin embargo, la presión para conformarse a estos ideales de masculinidad puede ser intensa, y aquellos que se desvían de estas normas pueden enfrentar el estigma y la exclusión. Por tanto, la masculinidad no es simplemente una cuestión de autoidentificación, sino un papel complejo y multifacético (Connell, 2016).

La masculinidad hegemónica no confiere privilegios a todos los hombres. Se enfoca en aquellos que personifican los mandatos para “ser hombre”, los cuales a menudo están plagados de constantes dificultades en sus vidas. En el contexto del patriarcado, la masculinidad no es una condición estable, sino algo que se puede perder. Está intrínsecamente ligada al estatus del hombre, ya que debe ser reafirmada continuamente ante sus pares para evitar ser blanco de otros hombres (Kaufman, 1997).

El poder masculino deriva de una experiencia de dolor y carencia, una forma de alienación que fomenta ignorar emociones, necesidades, sentimientos y cualquier elemento que pueda ser comparable con lo femenino (Kaufman, 1997). El poder y los privilegios masculinos involucran el uso de una violencia que no solo envuelve aspectos visibles, sino también internos; no se trata solamente de un fin, sino de un medio que asegura la posición de los varones y el mantenimiento de los privilegios dentro de la jerarquía patriarcal subordinando a mujeres, varones que no cumplen con lo que se espera de ellos, así como una violencia auto ejercida para poder apegarse a esos mandatos —o aparentar hacerlo.

305

La heterosexualidad toma relevancia dentro del ejercicio del poder masculino en el orden patriarcal, debido a que funciona como la norma a seguir, un aspecto que permite la separación de aquellos varones que cumplen con lo que se espera de ellos, respecto de aquellos que no. La homosexualidad en ese sentido se vincula con una especie de feminidad, algo que los varones evitan y que puede llevar a que sean excluidos al no cumplir con el ideal masculino (Kaufman, 1997).

La homofobia puede ser entendida como una reacción ante elementos que se salen del orden patriarcal que considera la heterosexualidad como algo “natural”, poniendo una distancia con lo femenino. Cualquier persona que se salga de las normas dictadas por el orden social no solo transgrede de forma personal o individual, sino que implica una acción que afecta a nivel social, institucional, moral y cultural (Cornejo, 2012).

Se debe hablar de una pluralidad en las masculinidades encarnadas por varones homosexuales, dado que son más amplias que aquellas delimitadas

por las visiones dominantes (Lino y González, 2022). Aunque habría que admitir que la misma masculinidad normativa es diversa también, y que no hay una sola manera de adscribirse a la masculinidad hegemónica.

El caso de los varones homosexuales que se apegan a los mandatos hegemónicos está marcado por el estigma y la vergüenza, debido a que intentan buscar la aprobación del orden hegemónico sin lograr alcanzarlo completamente (Warner, 1999). En la actualidad las comunidades LGBTIQ+ han logrado diversos avances en cuanto al alcance de sus derechos y visibilidad en la sociedad; sin embargo, la percepción de que los hombres homosexuales han logrado separarse de la visión dominante puede ser engañosa, dado que aún pueden reproducir aspectos dentro del marco dominante (Lino y González, 2022).

Algunos varones homosexuales pueden romper con estereotipos del orden patriarcal, como es el caso de la promiscuidad que impera en la visión heteronormativa al enfatizar el tema del cuerpo como un eje principal en sus vidas, un aspecto que les impulsa a buscar otros cuerpos con relaciones basadas en las relaciones sexuales. Frente a ellos algunos varones homosexuales buscan establecer relaciones con otros basadas en la comprensión y el cariño, construyendo nuevas formas de encarnar masculinidades y estableciendo conexiones emocionales, de amistad y entendimiento mutuo, aspectos más allá de la búsqueda de cuerpos propiciada por las visiones dominantes (Lino y González, 2022).

Las masculinidades gay pueden aportar en la construcción de una sociedad dinámica y equitativa, mediante la visibilización de formas alternativas y flexibles de crear una masculinidad que mantenga distancia de estigmas provenientes del orden social patriarcal (Cantillo, 2016). De esta manera, pueden influir en el desarrollo de nuevas prácticas, identidades sexuales, cuerpos y placeres, expandiendo los límites socialmente impuestos por el orden patriarcal. El camino que tomarán es difícil de predecir, pero es importante destacar aquellas posibilidades emergentes desde la diversidad sexual que, con el tiempo, van transformando las maneras en que se concibe la sexualidad (Parker, 2002).

Estas transformaciones no provienen meramente de agencias individuales, sino que la construcción de masculinidades inclusivas desde la expresión emocional, la intimidad y el afecto son propiciadas de igual forma desde una constante negociación que se integra progresivamente en los varones (Lino y González, 2022), creando posibilidades de cambio frente a los modelos hegemónicos de ser varón.

Por supuesto, la homosexualidad no es el único camino para la creación de masculinidades alternativas, aquellas que pueden desapegarse en mayor o menor medida del modelo hegemónico en el deber ser hombre. La presente investigación busca visualizar uno de los posibles caminos a seguir desde la experiencia particular de varones que encarnan masculinidades diversas, en-

tendiendo la conformación de la marginación como un posible eje que permite generar críticas ante el orden existente (González, 2016).

Metodología

Esta investigación busca analizar las experiencias de varones homosexuales en torno a sus masculinidades para explorar si es posible —o no— desapegarse de los mandatos hegemónicos establecidos por el orden patriarcal. Para ello, se desarrollaron entrevistas a profundidad a diez jóvenes varones homosexuales de 18 a 29 años de edad, habitantes de la Ciudad de México. El contacto se realizó por redes sociales —Facebook, WhatsApp, Twitter e Instagram— a partir de publicaciones y mensajes en grupos de varones gay y del uso de la técnica de bola de nieve con participantes y público que respondía a las convocatorias para participar en las entrevistas.

El instrumento contó con 13 reactivos que responden a los siguientes objetivos de investigación:

1. Examinar en qué medida los jóvenes varones homosexuales pueden —o no— desapegarse de la masculinidad hegemónica por el distanciamiento en el deber ser hombre dentro del orden social patriarcal, para visualizar la posibilidad de construir nuevas masculinidades desde la homosexualidad.
2. Analizar cómo los jóvenes varones homosexuales se distancian —o no— de las expresiones de la masculinidad hegemónica y la forma en que materializan el desapego con el orden social patriarcal.

307

Adicionalmente, se compartió con los participantes un cuestionario, por medio de Formularios de Google, que buscaba recopilar datos sociodemográficos generales, tales como la delegación en la que habita, el nivel de ingresos, la edad, máximo grado escolar alcanzado y su ocupación.

Los datos recolectados mediante ambos instrumentos se procesaron utilizando el programa Atlas.ti con el propósito de identificar patrones emergentes y recurrentes en las entrevistas. Posteriormente, se generaron nubes de palabras a partir de los datos procesados, lo que facilitó el análisis de la información proporcionada por los participantes. Es importante señalar que el uso del programa fue puramente instrumental, destinado a codificar y categorizar los datos de manera sistemática.

También es necesario resaltar que durante el proceso de aplicación de los instrumentos de investigación se priorizaron algunas consideraciones éticas, que incluyen una explicación detallada de la investigación y el tratamiento anónimo y confidencial que se le daría a la información que brindaba cada par-

ticipante. Se intentó involucrar a los participantes en los procesos posteriores a la aplicación de las entrevistas con el contacto continuo y la constante difusión de los avances de la investigación.

Resultados

Es necesario señalar que la información presentada en el artículo no constituye una realidad completa, sino que es un fragmento de un proceso más amplio en el que algunos grupos de hombres empiezan a cuestionar los mandatos del orden social patriarcal en sus vidas. Los resultados presentados reflejan las ideas y actitudes de algunos hombres homosexuales que se sienten menos conflictuados de abordar su masculinidad y compartir sobre ella. Por ejemplo, Águila (28) menciona: “te van a leer, te motivan a tener algún comportamiento o saben que eres parte de la comunidad LGBT y hacen una cara que es súper particular”. Esta experiencia refleja cómo la homofobia social puede empujar a los hombres homosexuales a alejarse de las normas tradicionales de masculinidad, buscando nuevas formas de definir su identidad para su propio bienestar y el de quienes los rodean.

Los resultados presentados forman parte de las diez entrevistas aplicadas para esta investigación; es necesario señalar que participó solo un número limitado de personas dado que para algunos varones homosexuales hablar sobre sus masculinidades puede resultar incómodo y difícil (Warner, 1999). Hablar de la masculinidad implica nombrarla, reconocer implicaciones dentro de la propia vida como varón, y admitir que esta no solo forma parte de un ordenador, sino también puede ser una posibilidad de construir masculinidades inclusivas, distanciadas de la hegemonía patriarcal (Lino y González, 2022).

...¿sabes que es muy característico?, que tanto hombres como mujeres tienen este, este chip de varón, este chip masculino en que te digo, te van a leer, te motivan a tener algún comportamiento o saben que eres parte de... de la comunidad LGBT y hacen una cara que es súper particular, es como una cara de no sé si les da miedo, no sé si es como de jay! (Águila, 28).

La homofobia es un elemento presente en la vida de los hombres homosexuales. Este aspecto se manifiesta desde etapas tempranas de la vida y tiene un impacto en múltiples niveles: social, institucional, moral y cultural (Cornejo, 2012). En muchos casos, estos hombres expresan la necesidad de formar parte de grupos de amigos que se distancian de otros hombres heterosexuales, lo que plantea una serie de desafíos al interactuar con varones y los privilegios inherentes a ser hombre en una sociedad patriarcal.

Entre los aspectos que señalaron los varones como aquellos que los llevaba a distanciarse de otros varones se encuentra la incomodidad ante comen-

tarios misóginos, el uso indiscriminado de la violencia contra todo lo que se desvía de las normas de género tradicionales y tener una orientación sexual que desafía la heteronormatividad predominante en la masculinidad patriarcal, lo que en algunos casos implica que se les oblige a asumir roles y estereotipos de varones homosexuales, como es el caso de asumir comportamientos y actitudes que se esperan de ellos a partir de la visión patriarcal.

...te clasifican como una persona homosexual, no siempre es así, me rodeo por gente heterosexual que no se preocupa tanto por el hecho de cómo actúo en público, creo que es más por la gente que te pone una marca (Brisa, 28).

Por otro lado, ser un hombre homosexual no implica necesariamente alejarse de la norma hegemónica. Desde etapas tempranas de la vida, se intenta visualizar a los hombres según estándares hegemónicos, motivándolos a incorporar experiencias esperadas en varones homosexuales que involucran desde un determinado estilo de vida, un determinado uso de ropa, comportamientos e inclusive aspiraciones. En este sentido, se puede observar que la heterosexualidad es un elemento que sigue rigiendo sus vidas, alejándolos de lo femenino y actuando en distintos niveles dentro de sus vidas (Cornejo, 2012).

Algunos varones señalaron que esto se apegaba a la búsqueda por reproducir los mandatos hegemónicos en lugar de realizar una crítica hacia su propia participación en perpetuar el sistema de dominación patriarcal. Sin embargo, el inicio de dichas críticas en algunos casos se originó por decisión de los propios varones de construir nuevos caminos que les permitieran superar los estigmas o, en otros casos, como un acto impulsado por quienes les rodeaban, en la mayoría de los casos derivado de visualizar las afectaciones hacia las mujeres en su círculo familiar y social y, en otros, reflexionando sobre sus propias acciones y experiencias previas.

309

...hablaba de los micromachismos y dije "no hay ni micro, ni máximo, no existe, machismo es machismo aquí y en China", o sea, lo vamos a endulzar con micro, hay poquito y medio, pero te medio limita, machismo es machismo, feminismo es feminismo y se acabó, no hay más, y no es masculinidades, no hay tampoco nada nuevo, más bien, nos estamos dando la oportunidad de ser nosotros y que le tenemos que bautizar con un nombre, es diferente, y esas etiquetas son las que nos van marcando como personas (Eclipse, 26).

Las modificaciones señaladas por los varones homosexuales no son meramente parte de elementos individuales, sino que son cambios multifacéticos impulsados por una constante negociación con su masculinidad, un elemento que se va insertando progresivamente en su forma de ser hombre y que constituye un punto de inflexión dado que no se habla de un desapego total del

patriarcado, sino de un cambio progresivo (Lino y González, 2022) que se da de forma diferenciada entre distintos varones.

...siempre he sido diferente, eso creo que ya lo mencioné, pero nunca lo había como cuestionado ya bien, sino hasta que, justamente, como cuando entré a la prepa y ya después de la prepa, ya que llevaba como ciertas cosas de ciertas materias en las que veíamos esos temas. Pero además también como que siempre me ha tenido un peso que, por ejemplo, mi papá, por ejemplo, es muy machista, muy machista, entonces como que tenía la imagen de lo que no quería ser (Géminis, 20).

En algunos casos, los varones homosexuales abordan la necesidad de cambios en la masculinidad sin abandonarla por completo, reconociendo la feminidad como parte integral de su identidad masculina. Además, realizan una crítica activa de sus propias personas, comprendiendo sus masculinidades como aspectos en construcción y en continua reflexión, comenzando en algunos casos a ver la necesidad de incorporar en sus propias relaciones elementos que favorezcan la escucha y la toma de decisiones en conjunto.

...no hablo un rol femenino, sino un rol de casa, este a pesar de que yo trabajo, yo soy independiente, a mí sí me gusta cocinarle, a mí sí me gusta coserle los calzones, lavarlos, ¿no? Y me gusta esa parte, y no porque me dijeron que me corresponde por un rol, o sea, no, porque me gusta, vaya, ¿no? Y si hablamos ahora, si trasporto eso al mundo heterosexual, las mujeres ya lo ven como no, ¿por qué lo tengo que hacer? y hay muchas que yo entiendo si tú trabajas, ya tienen que tener nuevos acuerdos en las relaciones, ¿no? y el acuerdo es individual, bueno de pareja, más no de la sociedad, de pareja (Eclipse, 26).

310

La feminidad desempeña un papel crucial en las narrativas de los varones. Algunos destacaron que, desde temprana edad, se les instaba a abandonar cualquier rasgo de feminidad, mientras que otros indicaron que sus familias aceptaron su feminidad debido a que poseían otros atributos valorados y reconocidos, como demostrar habilidades en la escuela o los deportes, entre otros. La feminidad no solo se presenta en sus vidas como una imposición, al considerar la homosexualidad como algo opuesto a la masculinidad, sino que también la incorporan en sus expresiones, funcionando como una crítica al modelo establecido.

...esta parte de la fuerza que decía si no eres fuerte o si eres sensible es porque no eres fuerte, ¿no? Y más bien reconocer también nuestra feminidad dentro de la hombría, es importante, ¿no? Pues gran parte de nuestra niñez es la crianza de la madre, y tenemos esta figura de la mujer que de alguna manera se impregna a nosotros, ¿no? Y no me hace más hombre ni me hace menos hombre, porque yo así lo veo, justamente pienso en cómo, más bien, me puede hacer un mejor sujeto, como más integral, como

con muchas más virtudes, más allá de hacerme vulnerable o hacerse menos hombre (Fénix, 34).

Los participantes comienzan a cuestionar lo que significa ser un hombre, así como los mandatos de la masculinidad hegemónica, sin embargo, en algunos casos no implica una relación con movimientos feministas, debido a que algunos varones, si bien mantienen una actitud crítica o sensible hacia la violencia que sufren las mujeres, señalan la necesidad para ellos de incorporar nuevos elementos a su forma de ser hombre como parte de una acción en beneficio propio y para el resto de los varones en su conjunto, pensando en la necesidad de crear redes de apoyo entre hombres.

Sí, de verdad que sí es curioso en... yo, hasta ahora, o sea, digamos de esta forma en la QUE YO ME CUESTIONABA COSAS Y ME LA HE TOPADO CON OTROS CHICOS DISIDENTES DIGAMOS, o sea, pero con hombres heterosexuales no, pero se me hace bastante curioso porque sí creo que es como, pues sí, creo que hace una diferencia, de repente como el quebrar ese modelo, obviamente, pues te empiezan a cuestionar cosas (Cóndor, 29).

Tal como se mencionó con anterioridad, la homosexualidad no es el único camino para la generación de masculinidades alternativas, ni la única forma de generar críticas al orden social existente (González, 2016). Por si sola, no implica un cambio y/o ruptura con los modelos dominantes de ser hombre, sino que es, en conjunto con otros factores, lo que conduce a algunos varones homosexuales a generar cambios para sí mismos y para quienes les rodean, desde visualizar las experiencias de desigualdad presentes en mujeres cercanas a ellos o reflexionar sobre su propia masculinidad, así como cuestionar elementos que se les han impuesto socialmente por el hecho de ser hombres. Las reflexiones sobre la masculinidad por parte de varones homosexuales constituyen un elemento plural, que se distancia de aquellas delimitadas por las visiones dominantes, pero no en todos los casos, ni tampoco completamente.

311

...creo que, comúnmente, en mi comunidad tenemos miedo de hacer cosas por sentimos juzgados de cierta manera y ante las demás personas y procuramos siempre llevar como un prototipo de cómo debes de actuar, cómo debes de ser ante las personas, era algo que antes a mí en lo personal me llegó a causar conflicto, ahorita ya es como de ya no me interesa mucho esa parte, me gusta ser yo mismo, no tengo ningún conflicto con eso, no me molesta demostrarle a alguien más como soy (Brisa, 28).

Entonces, yo creo que las mujeres están perdiendo el suelo con su falso feminismo. Antes querían trabajar, ahora que trabajan siguen siendo trabajadoras y demás. Quieren tener todo lo que tiene el hombre, sin darse cuenta que cada uno tiene ciertas funciones, y yo, que soy gay, y yo veo y ya a mí no me gusta, por ejemplo, si mi hermana va a cargar algo pesado, pues no la dejo cargar algo pesado y no, porque yo diga tú no puedes sino para mí incluso que se ve que la mujer representa que hay que cuidarla,

y no me importa si estoy diciendo que es más fuerte, menos fuerte, simplemente un segundo simplemente creo que tiene es por ese sentir: si cuida uno a su pareja, porque no va a cuidar a su mamá, a su hermana a todos ¿no? (Delfín, 30).

Análisis

Como se destacó en los resultados, los participantes expresaron una variedad de reflexiones acerca de lo que implica ser hombre y sobre su propia masculinidad. En algunos casos, reconocieron la necesidad de replantearse su interpretación personal de la masculinidad. Este proceso incluyó el análisis de sus privilegios, a partir de la distinción entre lo masculino y lo femenino, y la consideración de las dinámicas de poder presentes en sus entornos (Salazar, 2012).

Los hombres entrevistados reflexionaron sobre el poder y las implicaciones de su mantenimiento. En varios casos, señalaron la presencia de violencia en la experiencia de la masculinidad, que se manifestaba en la imposición de comportamientos socialmente aceptados, y en la imposición de un estilo de vida heterosexual dentro de la homosexualidad. Sin embargo, ser conscientes de esto no implicaba siempre que estos hombres abandonaran el modelo hegemónico de la masculinidad. A pesar de reconocer la necesidad de cambiar algunos aspectos de su manera de ser hombre, este cambio no se había completado totalmente, convirtiéndose en un proceso en curso.

La construcción de masculinidades alternativas es un proceso constante, no se trata de una identidad estática que pueda dar lugar a una masculinidad antipatriarcal permanente. Es importante considerar las acciones de los participantes como procesos en respuesta a un esfuerzo por superar las condiciones de dominación del orden patriarcal (Duarte, 2019). Este aspecto implica la transformación de elementos de la masculinidad socialmente impuestos en algo que se ajuste a sus propios deseos y aspiraciones. Esto se convierte en parte de una respuesta a su entorno social, ya que estos cambios no siempre se originan en un deseo individual, sino como consecuencia de las constantes violencias observadas.

En este contexto, es importante destacar el papel crucial que desempeña la feminidad en las narrativas de los varones. Algunos varones homosexuales destacaron que, desde edad temprana, se les impulsaba a abandonar cualquier rasgo de feminidad, mientras que otros indicaron que sus familias aceptaron su feminidad debido a que poseían otros atributos valorados y reconocidos, como demostrar habilidades en la escuela o los deportes, entre otros. No existe un único modelo de masculinidad alternativa propuesto por estos hombres. En cambio, la feminidad no solo se presenta en sus vidas como una imposición, al considerar la homosexualidad como algo opuesto a la masculinidad, sino que también la incorporan en sus expresiones, funcionando como una crítica al

modelo establecido. Algunos hombres proponen modificar el modelo dominante incorporando aspectos que les permitan relacionarse con mayor respeto y empatía hacia quienes les rodean. Otros reconocen la feminidad como un elemento que pueden incorporar en su propia construcción de ser hombre. Las formas en que surgen estas críticas son variadas, y buscan nuevos modelos de masculinidades como aspectos que se construyen y modifican con el tiempo.

Las entrevistas revelan que la afectación de la hegemonía patriarcal es un proceso que se experimenta de diversas maneras. Además, se desarrolla progresivamente, ya que los participantes indicaron la necesidad constante de reflexionar sobre las implicaciones de la masculinidad patriarcal en sus vidas.

La homosexualidad puede abarcar una variedad de prácticas políticas, críticas y estéticas. En el caso de los participantes de este estudio, estas prácticas generan rupturas con las formas tradicionales de concebir la masculinidad. Sin embargo, es importante destacar que estos procesos varían significativamente entre los individuos. Además, estos procesos no son estáticos, sino que se encuentran en constante evolución, formando parte de un proceso inacabado y continuo.

Estas modificaciones al modelo tradicional de masculinidad, por parte de los participantes, pueden verse como procesos de renegociación, readaptación y cambio. No se vinculan necesariamente con la creación de una masculinidad homosexual alejada del patriarcado, sino con la expansión y modificación de la masculinidad en términos de prácticas, identidades sexuales, cuerpos y placeres que destacan una serie de posibilidades dentro de la diversidad sexual para transformar los límites del orden social patriarcal (Parker, 2002).

En varios casos, los hombres participantes señalaron que, aunque su orientación sexual contribuyó a reflexionar sobre la masculinidad y las afectaciones que esta produce en sus vidas, este no fue el único elemento que los impulsó a desarrollar reflexiones e impulsar transformaciones sobre las ideas negativas y prejuicios presentes en el patriarcado. Esto va más allá de las relaciones de dominación y sumisión, tiene que ver con la capacidad de producir su propia agencia considerando nuevos significados que puedan incorporar dentro de su proyecto masculino (Roncallo, 2020).

Estas modificaciones dentro de la masculinidad no son fáciles de implementar. En el caso de los participantes, destacaron que no todos los hombres homosexuales toman este camino, incluso señalando que, en sus casos, las críticas al modelo patriarcal son aspectos recientes en sus vidas. Dentro del orden social patriarcal se dictaminan ciertos elementos para entrar en la “normalidad”, la heterosexualidad se convierte en un punto de inflexión sobre el cual surge la comparación entre personas para visualizar quién se adhiere mejor a los mandatos hegemónicos (Warner, 1999).

Sí, un poco, o sea sí, considero que mi forma de ser es diferente a la de otros varones,

pero tampoco es como que diga ay, como totalmente diferente, o sea, porque también siento que culturalmente hay algunas cosillas ahí arraigadas y que también me gustaría como tratar en algún momento y estoy abierto a hacerlo, estoy en la disposición de hacerlo (Géminis, 20).

Estos procesos de desidentificación les someten a los mecanismos de control y castigos cuando se alejan del modelo hegemónico (Zigliotto, 2016). Un ejemplo de ello puede visualizarse cuando algunos participantes señalaron la necesidad de ser selectivos al momento de mostrar aspectos no vinculados con la masculinidad de forma pública, ocultando expresiones no masculinas en ciertos espacios, que funcionan como lugares seguros, principalmente en el caso de grupos de amigos.

Reflexionar sobre las masculinidades de varones homosexuales puede aportar elementos fundamentales para el análisis de las masculinidades, sin embargo, resulta necesario considerar el entorno hostil en el que dichos hombres habitan como parte de su cotidianidad. Es necesario considerar que no todos los varones homosexuales rompen con los estereotipos de la masculinidad, dado que el hacerlo responde a procesos colectivos, resistencias que no son definitivas, sino parte de un proceso continuo que no surge únicamente en la diversidad sexual, ni de la misma manera en todos los casos.

314

Conclusiones

Dentro de la presente investigación, se obtuvieron diversas reflexiones de lo que significa ser hombre y sobre la masculinidad de los participantes. Por ejemplo, Géminis (20) expresó, “sí, considero que mi forma de ser es diferente a la de otros varones... culturalmente hay algunas cosillas ahí arraigadas y que también me gustaría como tratar en algún momento”. Esto muestra una toma de conciencia sobre cómo las normas culturales influyen en su masculinidad y su disposición a reevaluar y posiblemente cambiar estas normas. Algunos participantes reconocieron la necesidad de reconsiderar su interpretación personal de lo que significa ser hombre, el análisis de sus privilegios y la consideración de las dinámicas de poder en sus entornos sociales.

La masculinidad se experimenta y se visualiza de diversas maneras, y su comprensión y transformación es un proceso progresivo. La homosexualidad, aunque puede generar rupturas con las formas tradicionales de visualizar la masculinidad, no garantiza una desvinculación completa con el patriarcado; pero sí puede dar lugar a la expansión de los atributos asociados a los hombres y su continua modificación.

Aunque la orientación sexual puede ser un factor que impulse a los hombres a reflexionar sobre la masculinidad y sus afectaciones, no es el único ele-

mento que impulsa estas reflexiones y transformaciones. Los hombres pueden producir su propia agencia y crear nuevos significados dentro de su proyecto masculino, sin embargo, estas modificaciones no son fáciles de implementar y no todos los hombres homosexuales eligen este camino. Además, estos procesos de desidentificación pueden estar sujetos a mecanismos de control y castigo cuando se alejan del modelo hegemónico.

A pesar de ser conscientes de la violencia inherente a la experiencia de la masculinidad y de la imposición de un estilo de vida heterosexual dentro de la homosexualidad, estos hombres no abandonaron completamente el modelo hegemónico de la masculinidad. En cambio, se embarcaron en un proceso continuo de cambio, buscando construir masculinidades alternativas, incorporando aspectos que les permitan relacionarse desde el respeto y la empatía con quienes les rodean, mientras que otros reconocen la feminidad como un elemento que pueden incorporar en su propia construcción de ser hombre.

Los hombres entrevistados se encuentran transformando continuamente elementos de la masculinidad socialmente impuestos en algo que se ajuste mejor a sus propios deseos y aspiraciones, de forma que estas críticas son variadas. Este proceso permite visualizar acciones de resistencia y resiliencia en la lucha por superar las condiciones de dominación del orden patriarcal, así como adecuar su construcción de ser hombre a rasgos y características con los que se sientan cómodos.

La investigación revela una variedad de reflexiones entre los jóvenes varones homosexuales. Estos hallazgos sugieren que los procesos de ruptura con la norma hegemónica son diversos y contextuales. Futuras investigaciones podrían explorar cómo diferentes contextos socioeconómicos y culturales influyen en estos procesos. Además, estudios longitudinales podrían proporcionar una comprensión más profunda de cómo evolucionan estas nuevas masculinidades a lo largo del tiempo y qué factores facilitan o dificultan su aceptación social más amplia. Por ejemplo, la intervención educativa que promueva la aceptación de la diversidad sexual desde etapas tempranas podría ser una línea prometedora de investigación, evaluando su impacto en la reducción de la homofobia y la facilitación de la construcción de masculinidades inclusivas. Es importante señalar que los resultados de la investigación no representan la visión de toda la población de jóvenes homosexuales, ni implican una ruptura total de la norma hegemónica. Más bien, representan un proceso emergente que forma parte de la experiencia de algunos varones que buscan superar las condiciones de dominación.

A pesar de los desafíos y dificultades que presentó esta investigación en cuanto al reclutamiento de voluntarios para las entrevistas, es crucial que futuros estudios analicen la experiencia de los varones homosexuales en diversos contextos y espacios. Las experiencias son variadas y no pueden homologarse

entre sí, pero es fundamental visibilizar estos procesos de ruptura. Los varones ya no solo realizan cambios derivados de consignas feministas, sino que también buscan alternativas por sí mismos al verse afectados por el orden social patriarcal. La importancia radica en visualizar no el surgimiento de un movimiento de las masculinidades, sino en comprender los procesos de cambio no solo en la población LGBT, sino también en hombres heterosexuales que buscan construir masculinidades alternativas y comprender los alcances y el futuro de dichos cambios.

Dentro de la presente investigación se obtuvieron diversas reflexiones de lo que significa ser hombre y sobre la masculinidad de los participantes. Por ejemplo, Géminis (20) expresó, “sí considero que mi forma de ser es diferente a la de otros varones... culturalmente hay algunas cosillas ahí arraigadas y que también me gustaría como tratar en algún momento”. Esto muestra una toma de conciencia sobre cómo las normas culturales influyen en su masculinidad y su disposición a reevaluar y posiblemente cambiar estas normas. Algunos participantes reconocieron la necesidad de reconsiderar su interpretación personal de lo que significa ser hombre, el análisis de sus privilegios y la consideración de las dinámicas de poder en sus entornos sociales.

Desde el Trabajo Social se pueden desarrollar diversas intervenciones para apoyar la construcción de nuevas masculinidades. Esto incluye programas educativos y talleres de sensibilización, apoyo psicosocial, investigación y desarrollo de políticas, así como campañas de abogacía y derechos humanos. Estas acciones pueden facilitar entornos más inclusivos y equitativos, promoviendo el bienestar y la igualdad de género.

El Trabajo Social, como disciplina orientada a promover el cambio y el desarrollo social, puede desempeñar un papel crucial en la construcción de nuevas masculinidades, especialmente a partir de las experiencias de hombres homosexuales. Algunas posibles intervenciones y acciones que se podrían impulsar desde el Trabajo Social incluyen:

1. *Educación y sensibilización*: programas educativos y talleres de sensibilización sobre diversidad sexual y de género dirigidos a diferentes grupos, incluyendo familias, comunidades y profesionales. Estos programas pueden ayudar a desmantelar los estereotipos y prejuicios asociados con la masculinidad hegemónica y promover una mayor aceptación de masculinidades diversas.
2. *Apoyo psicosocial*: grupos de apoyo y trabajo individual para hombres homosexuales que estén explorando y redefiniendo su masculinidad. El apoyo psicosocial puede proporcionar un espacio seguro para la reflexión y el crecimiento personal, ayudando a los individuos a enfrentar y superar la homofobia internalizada y social.

3. *Investigación y políticas*: promover investigaciones que exploren las experiencias y desafíos de hombres homosexuales en relación con la construcción de nuevas masculinidades. Los resultados de estas investigaciones pueden informar el diseño de políticas públicas y programas específicos que apoyen la inclusión y la igualdad de género.
4. *Abogacía y derechos humanos*: campañas de abogacía para la protección y promoción de los derechos de las personas LGBT+, incluyendo el derecho a la identidad de género y la expresión de una masculinidad no hegemónica. El Trabajo Social puede colaborar con organizaciones de derechos humanos para influir en la legislación y las políticas que afectan a la comunidad LGBT+.

Estas intervenciones pueden facilitar la creación de entornos más inclusivos y equitativos, donde los hombres homosexuales puedan desarrollar y expresar sus masculinidades de manera auténtica y libre de discriminación. La integración de estas estrategias en la práctica del Trabajo Social puede contribuir significativamente a la construcción de nuevas masculinidades y al bienestar de la comunidad LGBT+.

Referencias bibliográficas

317

Amuchástegui, A. (2001). "La navaja de dos filos: una reflexión acerca de la investigación y el trabajo sobre hombres y masculinidades en México", *Revista de Estudios de Género*, núm 14, pp. 102-125.

Bonilo, L. (2002). "Masculinidad hegemónica e identidad masculina", *Dossiers feministes*, núm. 6, pp. 7-35.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

Cantillo, L. (2016). "Alteridades de las masculinidades gay en el Departamento del Atlántico", *Justicia Juris*, vol. 12, núm. 2, pp. 95-106.

Cornejo, J. (2012). "Componentes ideológicos de la homofobia", *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, vol 7, núm. 26, pp. 85-106.

Duarte, C. (2019). "Resistir al patriarcado. Desafío para las masculinidades", *Revista Bricolaje*, núm. 5, pp. 66-70.

Facio, A. y L. Fries, (2005). "Feminismo, género y patriarcado", *Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, vol. 3, núm. 6, pp. 259-294.

Garosi, L. (2004). "¡Son cosas de la vida! Transmasculinidades en la Ciudad de México", en R. Parrini y A. Brito (eds.), *La memoria y del deseo. Estudios gay y queer en México*, México, UNAM-PUEG, pp. 177-222.

González, G. (2016). "Teorías de la disidencia sexual: de contextos populares a usos elitistas. La teoría queer en América Latina frente a las y los pensa-

dores de la disidencia sexogenérica”, *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, vol. 3, núm. 5, pp. 179-200.

Jiménez, J. y M. Morales (2022). “Tramas íntimas y políticas en la articulación de masculinidades alternativas”, *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, vol. 13, núm. 2, pp. 640-661.

Kaufman, M. (1997). “Las siete P de la violencia de los hombres”, *International Association for Studies of Men*, pp. 6-9.

Lino, D y I. González (2020). “Hombres gays y homoafecto: masculinidades gays alternativas en ‘Hombres de verdad’ (2020), de Alberto Marcos”, *Estudios LGBTIQ+, Comunicación y Cultura*, vol. 2, núm. 2, pp. 171-180.

Marqués, J.V. (1997). “Varón y patriarcado”, en T. Valdés y J. Olavarría (eds), *Masculinidad/es*, pp. 31-49, Chile, Isis Internacional.

Roncallo, P. (2020). “Masculinidades alternativas: varones que se narran al margen del modelo hegemónico y generan cambios a través de la educación”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 14, núm. 2, pp. 115-129.

Rubin, G. (1986). “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”, *Nueva Antropología*, vol. VIII, núm. 30, pp. 95-145.

Rubino, A. (2019). “Hacia una (in) definición de la disidencia sexual: una propuesta para su análisis en la cultura”, *Revista Luthor*, vol. 9, núm. 39, pp. 62-80.

318 Sanfélix, J. y A. Téllez (2021). “Masculinidad y privilegios: el reconocimiento como potencial articulador del cambio”, *Masculinities & Social Change*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-24.

Warner, M. (1999). *The Trouble with Normal: Sex, Politics, and the Ethics of Queer Life*, Nueva York, Harvard University Press.

Zigliotto, S. (2016). “Las relaciones entre la representación hegemónica de lo masculino y las subjetivaciones. Género y sexualidades en los relatos autobiográficos de integrantes del Colectivo Varones Anti-Patriarcales”, *Revista Punto Género*, núm. 6, pp. 11-28.

Experiencias docentes sobre la incorporación de la igualdad de género en la escuela secundaria: una mirada desde el trabajo social

*Cristina Estrada González**
*Sandra Villalobos Nájera***

Resumen

La incorporación de la igualdad de género como un derecho y principio fundamental de relación dentro de los espacios educativos continúa siendo un desafío. El lugar que ocupan dentro del espacio educativo las y los docentes en su práctica de formación cotidiana, así como las intervenciones que desde el Trabajo Social pueden llevarse a cabo, constituyen una posibilidad de acción para disminuir las desigualdades de género.

El trabajo que se presenta a continuación tiene por objetivo aproximarse a la comprensión desde espacio y dinámicas de relación propias del nivel secundaria y la manera en que las construcciones sociales influyen en roles, relaciones y estereotipos de género en el ámbito educativo, para reflexionar acerca de las posibles rutas desde las cuales el Trabajo Social puede intervenir.

En este texto se presentan algunos de los resultados obtenidos a partir del análisis de entrevistas realizadas a profesoras y profesores de escuelas secundarias públicas de nivel secundaria en el municipio de Cuernavaca, Morelos, respecto a: a) igualdad de género en la formación profesional de las y los do-

* Maestra y egresada del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <clothobos@gmail.com>.

** Doctora en Ciencias Políticas y tutora del Programa de Maestría y Doctorado en Trabajo Social <s.villalobos@crim.unam.mx>.

centes; *b*) percepciones y valoraciones docentes sobre la igualdad de género en la escuela; *c*) relaciones de género en la escuela secundaria; *d*) obstáculos para trabajar la igualdad en la escuela secundaria; y por último *e*) el lugar que ocupa el Trabajo Social dentro del espacio escolar.

Palabras clave: igualdad de género, escuela secundaria, práctica docente, trabajo social

Introducción

De acuerdo con el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023 (ONU, 2023), de manera general, a nivel mundial, hubo un aumento en la tasa de finalización en la educación primaria y secundaria. Y si bien el documento menciona que el avance es significativo, también considera que el ritmo de este avance ha sido lento y que las condiciones de acceso e infraestructura son aspectos que varían entre regiones y que contribuyen a mantener profundas desigualdades que afectan directamente a las niñas y los niños. En México, al igual que en el resto del mundo, los avances en el acceso a la educación básica han seguido esta misma tendencia¹ y la paridad en el acceso a la educación de las niñas y los niños² es un aspecto importante a destacar, aunque no del todo suficiente, si consideramos que existen otras desigualdades en materia de educación, como aquellas relacionadas con los recursos necesarios para la permanencia, la calidad en los procesos educativos, el desarrollo de una trayectoria en los siguientes niveles, o bien, la relación entre educación y empleo y las condiciones de precariedad que se dan entre estas dos.

A lo anterior pueden sumarse otras desigualdades relacionadas con contextos de vulnerabilidad social como las de tipo socioeconómico, las condiciones del empleo y la falta de garantías para el ejercicio de derechos fundamentales como el derecho a la alimentación, a la salud, a la seguridad o a la propiedad —por mencionar solo algunos—; además de otras condiciones de injusticia y desigualdad histórica, como lo es la de género.

La desigualdad de género en la educación requiere ir más allá de la consideración del acceso a los niveles de educación básica, es necesario pensar cómo por medio de la educación se siguen perpetuando y reforzando modelos

¹ En México, en la educación básica, que comprende de los 3 a 14 años aproximadamente, en los últimos tiempos, ha logrado una mayor cobertura alcanzando el 95.1% (SEP, 2017: 2).

² México ha logrado la paridad de género en el acceso a la educación. Actualmente las niñas y las jóvenes representan 49% de la matrícula en la educación básica y 50% en la media superior y superior, <<https://www.gob.mx/inmujeres/articulos/la-fuerza-de-la-educacion?idiom=es>> .

de desigualdad que marginan y obstaculizan la trayectoria escolar de las niñas y los niños, pero que, además, impactan en otras áreas de sus vidas al naturalizar la desigualdad como una condición.

En este marco de reflexión, el papel que tienen las y los docentes, no solo como transmisores de contenidos, sino como agentes claves en la generación de conciencia y la construcción del conocimiento dentro del espacio escolar, es un recurso fundamental para la reflexión crítica de las desigualdades y para la deconstrucción de nociones que han perpetuado sistemas de opresión, como es el caso de los reforzamientos en torno a la desigualdad de género.

El objetivo de este artículo es analizar algunos de los factores que intervienen en la incorporación de la igualdad de género en la escuela secundaria pública a partir de las experiencias de las y los docentes y su práctica educativa en el municipio de Cuernavaca, Morelos.

Desigualdad de género y educación

Las desigualdades, en un sentido amplio, como se menciona en el “Informe de desigualdades”, de El Colegio de México (2018), son “distribuciones inequitativas de resultados y acceso a oportunidades entre individuos o grupos” (2018, p. 21), se trata de disparidades en la distribución que tienen repercusiones en la vida de las personas y que afectan el ejercicio de sus derechos fundamentales.

Desde esta perspectiva, la desigualdad puede mirarse a partir de cuatro ejes, para ir más allá de su comprensión inicial asociada generalmente con la pobreza o la desigualdad económica:

1. Su *carácter relacional*, es decir que, en sociedades desiguales como la nuestra, las desventajas de algunas personas se dan de manera paralela a posiciones de privilegio de otras. Lo que significa que ciertos grupos se benefician mientras otros tienen un acceso limitado.
2. La *interseccionalidad*, en la que los grupos sociales se enfrentan a distintos tipos de exclusión.
3. El *encadenamiento*, que se refiere a la manera en la que las brechas se perpetúan a lo largo de la vida de las personas —incluso intergeneracionalmente.
4. Que ciertas transformaciones sociales y económicas tienen *efectos diferenciados* en grupos sociales específicos (Colmex, 2018). Las desigualdades de acuerdo con el informe se encadenan y entrecruzan.

Lo anterior nos permite comprender que la condiciones y situaciones de desigualdad que colocan en desventaja a las personas y los grupos no se dan de

manera aislada, sino que obedecen a contextos en los que la continuidad en el tiempo y falta de condiciones para el cambio se intersecan y desencadenan a su vez otras desigualdades, impidiendo la movilidad social y precarizando aún más la vida. La continuidad en el tiempo hace que muchas de estas condiciones injustas históricamente sean normalizadas de manera constante.

La desigualdad de género ha sido parte de la condición histórica de las mujeres, es relacional, y se interseca y encadena con otras desigualdades provocando efectos diferenciados que permanecen a lo largo de varias generaciones.

La educación para las mujeres fue un derecho puesto en duda durante mucho tiempo y, para lograr su reconocimiento, fue necesaria la lucha de varias generaciones de mujeres y la fuerza del movimiento feminista. No se trataba solo de acceder a la educación básica, sino del reconocimiento de un derecho fundamental para participar de la vida pública y la toma de decisiones en todos los ámbitos de sus vidas con las herramientas que provee el conocimiento.

La educación tiene un papel fundamental en la movilidad social y la igualdad de oportunidades, ya que las credenciales educativas son un requisito básico para acceder a la mayoría de los puestos de trabajo calificados. El desarrollo de aprendizajes y habilidades complejas es imprescindible para mejorar las oportunidades de vida en un mundo crecientemente globalizado y atravesado por la innovación tecnológica (Colmex, 2018, p. 33).

322

En este estudio se considera la igualdad como un principio fundamental que refleja la idea esencial de tratar a todas las personas con equidad y justicia, independientemente de sus inherentes diferencias (Campos, 2008). El objetivo es analizar, comprender y proponer transformaciones que contribuyan a una equidad genuina en el ámbito escolar. Desde el Trabajo Social, este enfoque busca comprender cómo las construcciones sociales influyen en roles, relaciones y estereotipos en el ámbito educativo.

Igualdad de género en la escuela secundaria

En México, en el ciclo escolar 2018-2019, la tasa de escolarización neta en el nivel secundaria alcanzó 92.6% para hombres y 92.5% para mujeres, según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Aunque las tasas son cercanas, persisten disparidades significativas de acuerdo con la distribución geográfica y socioeconómica de los estudiantes. En zonas rurales, las mujeres enfrentan tasas de escolarización más bajas en comparación con los hombres, especialmente aquellas pertenecientes a comunidades indígenas o en condiciones de pobreza extrema, limitando sus oportunidades educativas en la secundaria y evidenciando brechas de género persistentes (INEE, 2019).

Adicionalmente, según el INEE, en 2019, a pesar de obtener una alta asistencia en secundaria para ambos sexos, las tasas de abandono son más elevadas entre las mujeres. Las responsabilidades domésticas que les confieren los adultos, como cuidar a hermanos menores y las presiones sociales para casarse o tener hijos contribuyen a estas cifras. Estos desafíos adicionales subrayan la complejidad de las brechas de género en la educación secundaria, destacando la necesidad de abordar no solo la accesibilidad sino también los obstáculos específicos que enfrentan las mujeres en su trayectoria educativa (INEE, 2019, citado en Estrada, 2024, p. 65).

En la revisión de textos sobre igualdad de género en la educación, autoras/es como Lebboroni (2013), Vitoria Gastaz (2015), Dome y Erausquin (2018) y Pérez y Heredia (2020), en sus investigaciones que analizan la desigualdad de género en el ámbito educativo, dan cuenta de la persistencia de roles y estereotipos de género en este ámbito, destacando la influencia que tienen las y los docentes en la percepción de género de los estudiantes, y el modelaje de expectativas a partir de interacciones escolares. Particularmente, coinciden en la importancia de abordar el currículum oculto, que perpetúa estereotipos de género mediante aprendizajes no explícitos en la escuela y proponen alternativas, como un plan para la coeducación y prevención de la violencia de género, que incluye revisar el currículum, utilizar lenguaje inclusivo, elegir materiales coeducativos y visibilizar a las mujeres en el saber y el uso de recursos. Las investigadoras argumentan que abordar estas nociones es crucial para eliminar prejuicios e ideologías que limitan el desarrollo de una identidad individual basada en la autonomía y autodeterminación de las y los jóvenes.

En relación con el abordaje de las problemáticas de género en la escuela, Lamas (1996) y Colín (2013) enfatizan la importancia de desafiar y reformar las estructuras educativas tradicionales que perpetúan estereotipos de género y limitan las posibilidades individuales, por lo que la reflexión sobre estas dinámicas es esencial para avanzar hacia entornos educativos más igualitarios.

En el contexto de la brecha o exclusión social que enfrentan las mujeres en la educación, Velázquez (2015) y Jasso y Martínez (2018) subrayan como esto impacta en sus oportunidades de desarrollo y en la posibilidad de superar la pobreza, centrándose en analizar las diferencias de género en el acceso a la educación en el estado de Morelos. Ambos escritos coinciden en la importancia de seguir trabajando para reducir esta brecha y abogan por la implementación de políticas públicas efectivas que fomenten la igualdad de género en el ámbito educativo y en la sociedad en su conjunto. Estos estudios ofrecen una valiosa contribución al entendimiento de las desigualdades de género en la educación en Morelos.

El Trabajo Social en la escuela secundaria

Por ley, el 11 de diciembre del 2018 se aprobó el proyecto de decreto que reforma los artículos 2, 12, 20, 21, 67 y 69 de la Ley General de Educación, que propone la figura de trabajador social como coadyuvante en la educación básica y media superior (Bates, 2018).

La importancia de la figura de la trabajadora o trabajador social dentro de las instituciones educativas es fundamental y, por el momento, es a partir del nivel secundaria que su función se hace más visible e importante debido al trabajo de vinculación que realiza con todos los actores en la educación. Sin embargo, algunas veces sus funciones reales son desconocidas, ya que aparentemente sus capacidades y potencialidades se han visto limitadas y minimizadas a riesgo de perder su identidad profesional al imponerles lo que los demás consideran que es su trabajo (Clemente, 2017). Por lo que se considera importante reivindicar su tarea profesional para que el trabajador o trabajadora social pueda desarrollar su papel de intervención preventiva y asistencial en la educación y contribuya a mitigar las desigualdades en general, y en particular las de género en las escuelas secundarias.

El Trabajo Social es indispensable en el espacio escolar pero, para que esto derive en acciones que favorezcan la igualdad de género, es necesario sensibilizar al personal, brindar estrategias pedagógicas que contribuyan al trabajo con los estudiantes y, sobre todo, la colaboración institucional a todos los niveles.

324

Contexto de la investigación

En Morelos, el promedio de escolaridad es de 9.9 años, y la tasa de analfabetismo se sitúa en 4.3%. En educación secundaria, la cobertura alcanza 92.1%, con una tasa neta de escolarización de 82.1%. Las cifras indican un abandono escolar de 4.0%, reprobación de 1.8%, y eficiencia terminal de 90.0%. Ya en educación media superior coincide con lo expuesto a nivel nacional que la matrícula va disminuyendo. En este último nivel, la cobertura es de 68.9%, con una tasa neta de escolarización de 58.0%, abandono escolar de 12.3%, reprobación de 11.3%, absorción de 90.5%, y eficiencia terminal de 63.4% (DG-PPYEE-SEP, 2023).

En el municipio de Cuernavaca, en el estado de Morelos, entidad donde se realiza la investigación, según datos de la Segob y Conapo (2021), se cuenta con 110 escuelas de educación secundaria, con una matrícula de alumnos de 22 496 y 1 730 docentes, pero menciona que, durante el periodo 2017-2018 se registró un rezago educativo y deserción a nivel secundaria de 3 792 estudiantes, de los cuales, casi 60% son mujeres, esto es debido a causas como la

disparidad de género, la precariedad económica y la criminalidad, entre otras (Segob y Conapo, 2021, citados en Estrada, 2024, p. 8).

Es necesario mencionar que uno de los problemas que afectan a la sociedad, y que tiene que ver con la educación, es la violencia de género que se ha disparado en los últimos años en el estado de Morelos y ha preocupado a varios sectores que han trabajado en la implementación de la Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM) en el estado, activándose desde 2015, misma que se estableció como un aparato de defensa de los derechos humanos de las mujeres, proveyendo acciones de emergencia desde el gobierno estatal para abordar y eliminar los feminicidios y otras ofensas relacionadas con el género. De acuerdo con Castillo (2023), quien argumenta que ante este panorama y a punto de cumplirse ocho años desde la declaración de la alerta mencionada, especialmente en ciertos municipios marcados como focos rojos —como Cuautla, Cuernavaca, Emiliano Zapata, Jiutepec, Puente de Ixtla, Temixco, Xochitepec y Yautepec—, sus resultados se interpretan de manera mixta. Desde la perspectiva oficial, hay aspectos positivos y negativos, mientras que las asociaciones y grupos de mujeres en la región ofrecen una evaluación contraria a la oficial.

A pesar del lanzamiento del Programa Estatal 2020-2024 para la Prevención y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres en Morelos, en cumplimiento de la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, de acuerdo con la misma autora, los desafíos persisten, ya que aunque se fortaleció la colaboración con municipios bajo la Alerta de Violencia de Género, la presidenta del Instituto Nacional de las Mujeres señala que Morelos enfrenta altos índices de feminicidios, con una tasa de incidencia de 1.57 por cada 100 000 mujeres, y otros problemas como embarazos adolescentes y desigualdades sociales y laborales. “Durante una mesa redonda sobre el Feminicidio en Morelos, organizada por la Comisión Legislativa Especial para el Seguimiento de Casos de Feminicidio de la LV Legislatura local, se informó que entre 2015 y 2022 se registraron 299 feminicidios” (Castillo, 2023).

325

La igualdad de género es un asunto importante que debe ser abordado en las instituciones educativas. Gallardo y Gallardo (2019), mencionan que estas juegan un papel fundamental en la transformación de la sociedad actual. A partir de la educación en igualdad, es posible prevenir la violencia de género y fomentar actitudes y valores sociales deseables. La escuela es el lugar ideal para desarrollar programas educativos que promuevan la convivencia de género, la eliminación de prejuicios y estereotipos sexistas, la prevención y erradicación de la violencia de género, así como la promoción de la igualdad real y la no discriminación entre mujeres y hombres. Por tanto, es crucial educar en igualdad para lograr una sociedad más justa e igualitaria en términos de género (Estrada, 2024, p. 52).

Método

Se trata de un diseño de tipo cualitativo cuyo propósito se centró en analizar los factores y algunos de los obstáculos que intervienen en la incorporación de la igualdad de género desde la práctica diaria de las y los docentes de nivel secundaria en el municipio de Cuernavaca, Morelos. Para ello, se emplearon dos instrumentos para recabar información: la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, ambas diseñadas en concordancia con los objetivos de la investigación.

Durante la primera etapa del trabajo de campo, se llevaron a cabo cinco visitas durante los meses de abril y mayo de 2023 en una escuela secundaria técnica, con el objetivo de tener un primer acercamiento al espacio escolar y su dinámica cotidiana. Como resultado de esto, fue posible realizar observaciones en diferentes espacios y conocer el funcionamiento y organización escolar en la que se desempeñan las y los docentes.

La observación participante permitió registrar en tiempo real los comportamientos y conductas de los docentes, facilitando la comprensión, organización y dinámica propia del espacio. Además, posibilitó una comprensión más profunda de las situaciones que influyen en su comportamiento social (Bracamonte, 2015).

326

Esta etapa culminó con una plática dirigida a las y los docentes en la que fue posible conocer algunas de sus percepciones e inquietudes respecto al tema, mismas que fueron un recurso importante para la elaboración de la guía de entrevista.

En la segunda etapa del trabajo de campo, se estableció contacto con docentes de diversas escuelas de este nivel educativo para la realización de entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron clave en la aproximación y comprensión de las experiencias de las y los docentes, proporcionando una lectura social a partir de lo expresado en sus vivencias, deseos y preocupaciones (Vela, 2001).

Se consideraron como criterios de selección de las y los participantes: *a)* ser docente y personal activa/o, *b)* tener más de 5 años de experiencia, y *c)* trabajar en escuelas secundarias públicas del Estado.

Las entrevistas se realizaron fuera del horario y los espacios laborales habituales, debido a que la dinámica propia del espacio escolar absorbe todo el tiempo disponible del profesorado, impidiendo que atiendan otras actividades. De las entrevistas realizadas, ocho se llevaron a cabo de manera presencial y dos a través de plataformas digitales

Las y los participantes fueron docentes, directivos y trabajadoras sociales de escuelas de nivel secundaria en el Estado de Morelos

Se llevaron a cabo 16 entrevistas en total, siendo las primeras 8 de menor duración debido a restricciones de tiempo en la institución. Estas entrevistas iniciales involucraron a 1 directora, 1 coordinadora, 1 trabajadora social, 1 prefecto, 1 profesor y 3 profesoras de una escuela secundaria pública. Estas nos sirvieron como base para, posteriormente, realizar 10 entrevistas semiestructuradas, cada una con una duración aproximada de hora y media. De estas, 8 fueron realizadas a educadores de diversas escuelas secundarias públicas —3 profesoras, 3 profesores, 1 orientadora y 1 trabajadora social—, las otras 2 entrevistas se llevaron a cabo con mujeres docentes de una escuela secundaria privada y cristiana, y aunque no se incluyeron en el análisis de resultados debido a diferencias significativas de las condiciones laborales, se mencionaron al final del estudio para proporcionar contextos distintos que pudieran ofrecer reflexiones adicionales.

Resultados

La igualdad de género en la formación profesional de las y los docentes

327

De acuerdo con las y los entrevistados, la igualdad de género ha sido una asignatura pendiente tanto en la formación profesional, como en su práctica docente. La sensibilización y capacitación de las y los docentes en temas de género es fundamental ya que, a partir de ese aprendizaje, pueden contribuir a crear espacios más igualitarios y justos evitando, al menos en algún grado, problemáticas como la discriminación, la violencia de género y el acoso.

Formación docente

El total de las y los entrevistados afirman que en su último periodo formativo no recibieron ningún tipo de información o capacitación sobre la igualdad de género, ellas y ellos atribuyen esto a que los temas de género no son vistos como importantes y que durante su formación “ni siquiera” existía ese concepto.

Las y los docentes entrevistados refieren que, en su etapa de estudiantes, en su formación en la licenciatura o en la Normal, entre 1980 y 2017 aproximadamente, no se abordaban temas de género en el área de lo social, comentan que la educación se centraba más en aspectos como el civismo o educación para adolescentes y las materias estaban específicamente dedicadas al desempeño profesional. En el lapso mencionado, las y los docentes comentan que

salían de la Normal para maestros con pocos conocimientos sobre valores y nulos en el tema de género.

En el tiempo que yo estudié la Normal, no se veía esto del género, nos enfocábamos más al comportamiento de los adolescentes, pero de igualdad de género como tal no, nunca hablamos sobre el género, todo eso que vemos ahora ni existía, (se ríe), echando una mirada a mis tiempos de estudiante, pues veo que las cosas han cambiado mucho (profesora de historia, 14 años de experiencia, comunicación personal, 12 de julio de 2023).

Práctica docente

Posteriormente, durante el ejercicio de su labor como docentes, mencionan que tampoco han contado con capacitación. Solo dos —un profesor y una profesora— indicaron haber recibido algún tipo de capacitación respecto a género. Esta capacitación se dio solo en una ocasión y, desde su perspectiva, el personal que la impartió estaba poco capacitado, ya que no ayudó al profesorado a resolver sus dudas o guiarlos en su práctica educativa. Por lo que mencionan que es necesaria una capacitación adecuada, porque la igualdad de género se tiene que incluir en el programa educativo de secundaria.

328

Ahora con la nueva escuela mexicana, tenemos que hablar sobre igualdad de género, pero no nos han capacitado para integrarlo de manera adecuada, como que nos dicen esto se tiene que hacer y lo demás te toca a ti, no, ahí a ver cómo lo resuelves, pero lo tienes que hacer porque es parte de tu trabajo (profesora de español, 14 años de experiencia, comunicación personal, 6 de julio de 2023).

La mayoría de las y los docentes entrevistados mencionan que gran parte del aprendizaje que obtienen se lleva a cabo en la práctica diaria con sus estudiantes y de manera autodidacta; ya que no cuentan con el apoyo institucional que se requiere. Lo anterior debido a que, en lugar de brindarles capacitación u orientación amplia, solo les dan pautas generales y se espera que lo solucionen por su cuenta, dejándoles la responsabilidad completa de educar en igualdad de género, sin las herramientas necesarias. Para ellas y ellos, la capacitación y las asesorías en estos temas deberían ser especializadas debido a que consideran que, en un corto plazo, serán esenciales en la educación. También mencionan que es necesario considerar los diferentes contextos y las demandas sociales que están apareciendo.

Desde el área de Trabajo Social en la escuela secundaria, también se confirma que no se capacita al personal en temas de género, que se ven otros temas, pero enfocados al aprendizaje en general:

Por parte de la escuela, no hemos recibido capacitación en género, hasta ahorita no, nos dan otro tipo de capacitación, pero casi siempre enfocadas en el aprendizaje de los niños, es para que podamos evaluar o ver qué podemos cambiar para que los estudiantes aprendan mejor (trabajadora social, 7 años de experiencia, comunicación personal, 24 de abril de 2023).

Lo expuesto por esta trabajadora social entrevistada, refiere que se siente limitada para poder participar en la capacitación de sus compañeras y compañeros de trabajo, ya que ella tampoco tiene conocimientos adecuados del tema (Es-trada, 2024, pp. 100-101).

Percepciones y valoraciones de las y los docentes acerca de la igualdad de género

La igualdad de género parece ser un tema pendiente en la formación de los docentes, tomándose como ajeno y, probablemente por ello, no se ve como algo central o importante desde la misma formación, lo que puede dejar sin herramientas a las y los docentes para trabajar en la práctica, lo que podría explicar las confusiones en los conceptos y la falta de integración en los contenidos (*ibid.*, p. 103).

De acuerdo con la percepción de la mayoría de las y los docentes entrevistados, la igualdad de género se entiende como la igualdad en el trato y las mismas oportunidades entre hombres y mujeres en diversos aspectos de la vida. Cinco de las mujeres docentes entrevistadas coinciden con los tres docentes varones, quienes comentan que la igualdad no debería limitarse a ser iguales ante la ley, sino que también debe abordar la brecha significativa que existe en la realidad, donde las mujeres a menudo enfrentan desventajas y discriminación. Para estas y estos profesores, la igualdad de género implica cerrar ese abismo y permitir que las mujeres reciban un trato igualitario en todos los ámbitos de la sociedad y en la vida cotidiana.

329

Yo creo que la igualdad sí tendría que ir encaminada a repartir las tareas de una manera justa, equitativa, y no guiarnos por roles o estereotipos de género (profesora de español, 14 años de experiencia, comunicación personal, 06 de julio de 2023).

Cabe destacar que, a pesar de este entendimiento, algunos docentes muestran confusión en torno al término igualdad de género, ya que lo interpretan erróneamente como diversidad sexual. Esta confusión se traduce en una falta de claridad sobre cómo acercarse correctamente al tema y trabajar la igualdad de género en el entorno educativo.

Creo que nosotros, como maestros, nos estamos enfrentando a nuevos retos, para enseñarles a los niños sobre la igualdad de género, para que sepan que tienen derecho a decidir sobre su diferencia sexual, y es que los niños no entienden todavía bien su sexualidad. Me dicen, "es que yo me siento como mujer", ¿y qué se siente ser mujer?, si tú me preguntas a mí, yo no sé qué se siente ser mujer o qué se siente ser hombre, no sé cuál es la diferencia, ¿qué es lo que tú quieras ser?, o sea, verte con vestido, no te define, y no me estés diciendo que te sientes como mujer, es que ¿qué se siente ser mujer?, y son esos los problemas que más he notado y los que son más difíciles (profesora de química y matemáticas, 23 años de experiencia, comunicación personal, 02 de mayo de 2023).

En esta narración se describe un entendimiento equivocado de la igualdad de género, y lo que aborda es un desafío para lidiar con la confusión sexual de algunos niños y niñas respecto a su identidad de género (Estrada, 2024, p. 103).

La formación de las y los trabajadores sociales sobre la igualdad de género es fundamental, dado que la ausencia de este conocimiento desde la etapa universitaria conduce a la aparición de incertidumbres, tanto en términos conceptuales como en la aplicación práctica dentro del ámbito profesional. En este sentido, la formación continua en temas de género resulta crucial para abordar de manera efectiva los desafíos que puedan surgir durante la práctica profesional en el ámbito educativo (*ibid.*, p. 104).

330

Relaciones de género en la escuela secundaria: supuestos, roles y prácticas de género

Todas y todos los docentes entrevistados afirman que no existe diferencia en el trato hacia las y los estudiantes, sin embargo, las observaciones realizadas en las instalaciones escolares y en las clases de educación física y formación cívica y ética, arrojan luz sobre la presencia de desigualdades de género, sutiles pero significativas, en el entorno educativo. No obstante, algunas docentes están conscientes del problema y el reto que enfrentan al hablar de igualdad de género:

Es difícil darnos cuenta pero, lamentablemente, sí hay una distinción en la valoración de chicos y chicas, en cómo se juzgan, cómo se les habla, el espacio que les damos, la manera en que les permitimos expresarse, a unos aplaudimos y a otras limitamos, cómo se les reprende, todo esto de acuerdo a si son hombres o son mujeres, todavía nos guiamos por roles y estereotipos de género y eso lo debemos cambiar porque los docentes somos comunicadores y ejemplos que continuamente transmitimos comportamientos y señales a nuestros estudiantes, que pueden ser equivocadas y que pueden causar más desigualdad (maestra de inglés, español, historia y civismo, 15 años de experiencia, comunicación personal, 23 de agosto de 2023).

La declaración destaca la importancia de cambiar los roles y estereotipos de género presentes en la evaluación, el trato, y la interacción con las y los estudiantes. Además de que reconoce el papel crucial de las y los docentes como comunicadores y modelos a seguir, enfatizando que las acciones y mensajes que transmiten pueden influir en perpetuar o corregir las desigualdades de género.

Otro ejemplo es lo observado en una clase de educación física, evidenciando una desigualdad en la forma en que el profesor se relaciona con sus estudiantes según su sexo. Estas diferencias en la relación pueden influir en las experiencias y percepciones de las y los estudiantes, así como en la construcción de roles de género dentro del espacio escolar:

En su interacción con las y los estudiantes, el profesor de educación física hizo una división del grupo en dos equipos, uno de niñas y el otro de niños, para que trabajaran por separado, a pesar de que la actividad era la misma, a los niños les otorgó una mayor libertad y espacio para realizar los ejercicios, mientras que a las niñas les asignó un espacio más pequeño. Por ejemplo, durante una actividad que implicaba pasar un balón de un lado a otro de la cancha salvando una red, el docente redujo el espacio de la cancha a la mitad para las niñas y les ofreció la opción de simplemente pasar el balón si no se sentían capaces de golpearlo con fuerza, en contraste, a los niños les permitió utilizar todo el espacio de la cancha y los animó a hacerlo lo más fuerte posible. Durante esta misma clase, un niño se refirió a las niñas como “estúpidas”, pero el maestro no intervino, ni reprendió la actitud del niño (observación en diario de campo de la investigadora, observación personal, 21 de abril de 2023).

331

Lo anterior nos muestra un trato diferenciado basado en construcciones de género que suponen un mayor dinamismo de los varones en este tipo de actividades, mientras que se refuerza la idea de que la actividad física no es para las mujeres al no evaluar su desempeño con los mismos criterios (Estrada, 2024, pp. 108-109).

Para las y los docentes es importante trabajar en una educación más igualitaria, sin embargo, para varias y varios de ellos se trata de un desafío frente a las barreras existentes en la comprensión y aplicación práctica de conceptos relacionados con la igualdad de género.

Ummm, en mi escuela si hay discriminación, pero se está tratando de cambiar, por ejemplo, se han hecho equipos combinados de niñas y niños, y se ha llamado más a la participación grupal, porque también no se vale que, con estos cambios, a los niños se les haga menos, porque como que no sería justo decir ahora se sientan los niños y solo juegan a las niñas (profesora de español, 14 años de experiencia, comunicación personal, 06 de julio de 2023).

En esta narración, se observa una contradicción al hacer una observación con relación a los niños que nunca se hizo con las niñas, la docente habla de que no

le parece justo y es escandaloso que los niños sean ahora los que se sienten, cuando no se tomó esa postura en relación con las niñas. Esta postura tiene que ver con los roles y estereotipos de género que se tienen arraigados y que se han normalizado. Es importante señalar que de lo que se trata es de darles las mismas oportunidades y reconocimiento a todas y a todos (Estrada, 2024, p. 110).

Desde su experiencia, la trabajadora social entrevistada comenta que, para educar a las y los niños en igualdad de género, es necesario que las y los docentes estén sensibilizados en este tema, es importante que todas y todos los educadores entiendan bien de qué se trata la igualdad de género para que puedan enseñarlo de manera adecuada a las y los estudiantes.

Sí, sí, considero que es importante estar bien capacitados, porque como docentes hay una responsabilidad de enseñar y guiar a los niños, pero si nosotros no tenemos idea de qué es la igualdad de género u otros temas que se van a manejar, pues es difícil que bajemos ese conocimiento a los niños (trabajadora social, 7 años de experiencia, comunicación personal, 07 de agosto de 2023).

La trabajadora social sugiere que el Trabajo Social tiene mucho por hacer en la educación secundaria, debe aportar desde su disciplina para que estos temas sean analizados y trabajados en modelos coherentes y adecuados para el entendimiento de estos.

332

Los principales obstáculos para trabajar la igualdad en la escuela secundaria

Una de las docentes entrevistadas comenta que uno de los retos más importantes es enfrentarse a sí misma, a su propia formación, a su propia historia, a su educación, que fue diferente a lo que se presenta en la actualidad.

El reto más grande, desde mi práctica docente, es tratar a niños y niñas igual, no, de repente a uno mismo se le va el avión, cuando ves ya no estás tratando igual a uno que a otro y no solamente en el género, si no a veces en lo cognitivo y en lo académico, haces diferencias en muchas cosas, o sea, sí es complicado, a veces tiendes a ser más amable con las niñas, a veces con los niños, yo creo que el reto mayor es autorregular tu propia persona, tu propia acción, tu propio trato, hasta como hablas, yo creo que eso es el mayor reto mayor de un maestro, porque después de sus papás, eres el segundo ejemplo, somos quienes pasamos más tiempo con ellos, y cuando menos te das cuenta haces cosas, te das cuenta porque a veces los mismos niños te cuestionan (profesora de inglés, español, historia y civismo, 15 años de experiencia, comunicación personal, 27 de agosto de 2023).

De manera que el desafío más significativo en la práctica docente de esta profesora es reconocer y cambiar el trato desigual que ejerce, a veces sin darse

cuenta, sobre sus estudiantes, en varios ámbitos. Ella considera que es difícil tomar conciencia de sus propias actitudes, ya que muchas veces son actitudes automáticas que surgen sin pensar. Expresa que el reto es ser conscientes de lo que se enseña a las y los alumnos, porque considera que, como docentes, son ejemplo importante para los estudiantes, lo que agrega responsabilidad a su rol educativo.

Otro de los retos que están presentes en la educación secundaria, y en la que coinciden todas y todos los docentes entrevistados, es la saturación en los grupos; el trabajo se complica porque se tiene que atender a varios grupos, y cada uno cuenta con número muy alto de estudiantes, lo que les dificulta el manejo adecuado del grupo (Estrada, 2024, p. 116).

Un obstáculo que enfrentan las y los docentes, de acuerdo con sus comentarios, es la escuela misma, la que a veces limita la enseñanza de ciertos temas que les resultan incómodos, y restringe el espacio y las áreas en que se puede tratar la igualdad de género, por ejemplo, dándole la responsabilidad de enseñanza al área de las ciencias sociales solamente, cuando podría trabajarse en todas las materias:

Un obstáculo es la falta de interés de la escuela, nosotros tratamos de hablarlo en el salón, marcamos bien las reglas, las normas, los límites pero, desafortunadamente, solo lo trabajan algunas materias, como civismo, principalmente, e historia, materias que cargan con el peso de hablar de temas incómodos para muchos, será porque son las materias más nobles, donde a lo mejor no hay contenido tan relevante y nos lo dejan a nosotros (maestra de civismo, historia y geografía, 19 años de experiencia, comunicación personal, 12 de julio de 2023).

333

Por otro lado, uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan las y los docentes en la escuela secundaria, según sus experiencias, es la resistencia de los padres a que se aborden temas como la educación sexual. Las y los docentes entrevistados comentan que muchos padres y madres de familia se niegan a hablar con sus hijos e hijas sobre sexualidad y no permiten que ellas o ellos, como docentes, lo hagan tampoco. Por ello, exponen que esta situación puede dificultar la enseñanza de ciertos conceptos y valores en la escuela, esto va aunado a las expectativas y las formas de educación que los niños han recibido en sus hogares.

El Trabajo Social dentro del espacio escolar

En México, el Trabajo Social en las escuelas secundarias se ha consolidado como parte integral del sistema educativo. La incorporación de profesionales de esta disciplina en el ámbito educativo tiene como objetivo principal atender las necesidades emocionales, sociales y académicas de los estudiantes. Su inclusión

se ha vuelto más común en respuesta a la creciente conciencia de la importancia del bienestar integral de los estudiantes (Batres, 2018, citado en Estrada, 2024, p. 88).

En la educación secundaria, la trabajadora social entrevistada relata que tiene la responsabilidad de abordar casos específicos que involucran problemas de conducta, ausentismo, dificultades de atención y bajo rendimiento, lo cual lleva a cabo gracias a su formación en psicología y, en casos muy extremos, recomienda canalizarlos a instituciones especializadas según la naturaleza del problema, ya sea psicológico, de conducta, relacionado con drogas o situaciones familiares. La orientación y la canalización son parte integral de su función para ayudar a los alumnos en situaciones particulares.

Otra función que también realiza es dar seguimiento, me acerco con todos los maestros que dan clase a estos niños para ver cómo es la situación con cada uno, porque con cada uno se trabaja de diferente manera y desde ahí vamos teniendo como cierta información y vamos viendo por qué es como es, para empezar a ver cómo lo vamos a trabajar (trabajadora social, 7 años de experiencia, comunicación personal, 07 de agosto de 2023).

Las trabajadoras sociales desempeñan un papel crucial en la gestión de diversos aspectos del entorno educativo. También interviene en conflictos entre estudiantes, convoca a los padres cuando es necesario y realizan actividades de promoción para las preinscripciones, brindando información a los estudiantes sobre las opciones educativas disponibles después de la secundaria. Estas acciones buscan ampliar las perspectivas de los estudiantes y fomentar la continuidad de su educación (Estrada, 2024, p. 88).

334

Consideraciones finales

El trabajo de intervención en la escuela secundaria, que se puede hacer desde el Trabajo Social, representa una oportunidad de articulación entre los agentes que participan en este espacio. Las profesionistas del trabajo social están en contacto con todas las personas que conforman la comunidad educativa, es decir, estudiantes, docentes, familias y directivos, esto posibilitaría un trabajo integrado; sin embargo, esto pocas veces ocurre dada la dinámica de trabajo propia del espacio, misma que transita entre la saturación de tareas debido a lo numeroso de los grupos y la falta de tiempo constante para capacitar al personal.

Desde el Trabajo Social, también surgen algunas situaciones desafiantes. Aunque los trabajadores sociales tienen las competencias para intervenir y apoyar a las y los docentes, a menudo no cuentan con la información necesaria para abordar temas como la igualdad de género de manera efectiva. Esto se

debe a que, en su formación profesional, no reciben suficientes asignaturas sobre este tema, lo que limita su capacidad para incorporar plenamente esta perspectiva en su práctica. La falta de capacitación específica en materia de igualdad de género puede dificultar su intervención en estas situaciones, por lo que es necesario subrayar la importancia de que las y los trabajadores sociales adquieran la formación adecuada para poder abordar estas cuestiones de manera competente y eficaz.

Incorporar la perspectiva género en la práctica docente y crear situaciones de aprendizaje y convivencia para la igualdad de género en el espacio escolar, es uno de los desafíos y temas pendientes en materia de educación.

La falta de asignaturas sobre género en la formación docente que permitan concientizar y dejar de naturalizar las desigualdades para trabajar en la construcción de relaciones más igualitarias, deja a voluntad de cada escuela, y de las y los docentes, la incorporación de estos temas, los cuales, al no considerarse prioritarios, son trabajados como temáticas aisladas o temas a tratar en algunas materias de civismo, pero sin considerarse aspectos centrales de la propia práctica docente o de la organización escolar.

La paradoja que existe entre la narrativa de la igualdad formal —igualdad ante la ley— y la igualdad sustantiva es uno de los factores que obstaculiza su incorporación como parte del quehacer docente pues, aunque se habla de igualdad de género, la igualdad es considerada como algo que ya está dado y que es interpretado como un elemento más de los contenidos, naturalizando así prácticas discriminatorias y sexistas que perduran en las relaciones, tanto entre docentes como entre estudiantes. Mientras que en el caso de las y los docentes que identifican las brechas de género, esto no necesariamente se traduce en la identificación de prácticas discriminatorias en su propio espacio.

Lo anterior resulta más evidente cuando, a pesar de tener un discurso en favor de la igualdad de género y mencionar que las prácticas discriminatorias no son parte de su trato hacia las y los estudiantes, la permanencia de estereotipos de género prevalece y se hace evidente en la distribución del espacio, la asignación de tareas y, sobre todo, en la aparente sorpresa ante el cambio de comportamiento de las niñas, lo que deja ver que detrás de esta sorpresa, existe una parámetro acerca del comportamiento de niñas y niños basado en roles y estereotipos de género.

Para atender estos resultados, primero debemos preguntarnos ¿qué factores históricos, culturales o institucionales contribuyen a la exclusión del tema de igualdad de género de los programas de formación docente?

Se entiende que la cultura institucional en muchas organizaciones educativas es resistente al cambio, estas pueden estar apegadas a métodos tradicionales y pueden mostrar resistencia a adoptar nuevos enfoques que desafíen el *statu quo*, especialmente aquellos relacionados con temas como la igualdad de género.

Sin duda, uno de los mayores obstáculos encontrados para la incorporación de la igualdad de género en la escuela secundaria desde el trabajo docente, es la propia organización escolar. Además de la cantidad de grupos y el número de estudiantes por grupo que cada docente debe atender, sumando a las horas que deben dedicar a la planeación y las tareas administrativas y secundarias, aleja la posibilidad de contar con un tiempo para capacitarse o realizar planeaciones que incluyan otras problemáticas, además de las consideradas como parte del currículo. Esta situación hace que se refuerce la idea de que no se trata de algo que puede favorecer la convivencia o disminuir la violencia, sino de tareas extras que si bien son importante no son una prioridad frente a otras problemáticas.

Para tratar de corregir las situaciones mencionadas, una alternativa valiosa es la profundización de la coeducación en la escuela, ya que esta derriba estereotipos de género, promoviendo la igualdad al brindar oportunidades educativas equitativas. Esta práctica fomenta el desarrollo de habilidades sociales esenciales desde temprana edad, facilita la comprensión mutua y el aprecio entre géneros, y contribuye a romper barreras al proporcionar acceso igualitario a todas las áreas del conocimiento, permitiendo que cada persona explore sus intereses sin restricciones de género.

De la misma manera, también el Trabajo Social en educación secundaria es esencial para el desarrollo integral de las y los estudiantes. Las y los trabajadores sociales pueden ofrecer apoyo emocional, intervenir en diversas problemáticas sociales que traspasan el espacio escolar, además de prevenir el abandono escolar y conectar a estudiantes con recursos comunitarios; colaborar estrechamente con padres de familia y docentes para adaptar estrategias pedagógicas y proporcionar apoyo adicional, contribuyendo así a crear un entorno educativo inclusivo y equitativo.

La igualdad de género en la formación docente es esencial para construir una educación más equitativa. Sin una formación adecuada, las y los docentes perpetúan prácticas discriminatorias y estereotipos de género. La coeducación y el Trabajo Social en el entorno escolar proveen valiosas perspectivas y herramientas para abordar estas desigualdades, ofreciendo soporte emocional y educativo, y promoviendo un entorno inclusivo. Implementar estas prácticas requiere un compromiso institucional con la igualdad de género, así como recursos y tiempo dedicados a la capacitación continua de las y los docentes.

Referencias bibliográficas

Batres, M. (2018). *Incorporación del trabajador social en la Ley General de Educación*, México, Senado de la República, en <<http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/43117-incorporan-al-trabaj>

dor-social-a-la-ley-general-de-educacion.20de%20los%20alumnos>. [Fecha de consulta: 28 de mayo de 2023.]

Bracamonte, R. (2015). “La observación participante como técnica de recolección de información de la investigación etnográfica”, *Revista Arjé*, vol. 17, núm. 9, pp. 136-139.

Castillo, L. (2023). “Visión prospectiva sobre la Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres en Morelos. Instituto Nacional de la Salud Pública”, *La Jornada Morelos*, en <<https://www.insp.mx/informacion-relevante/vision-prospectiva-sobre-la-alerta-de-violencia-de-genero-contra-las-mujeres-en-morelos>>. [Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2023.]

Clemente, C. (2017). “El Trabajo Social en el entorno educativo español”, en <<https://www.redalyc.org/journal/3221/322153762013/html/>>. [Fecha de consulta: 02 de abril de 2022.]

Colín, A. (2013). *La desigualdad de género comienza en la infancia. Manual teórico-metodológico para transversalizar la perspectiva de género en la programación con enfoque sobre derechos de la infancia*, México, Red por los Derechos de la Infancia en México.

Colmex (2018). *Desigualdades en México 2018*, 1^a ed., México, El Colegio de México / Red de Estudios sobre Desigualdades.

DGPPYEE-SEP (2023). *Atlas de los servicios educativos. Representación cartográfica del acceso y prestación de los servicios educativos en México*, Morelos, pp. 299-312, en <https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/Atlas_estados/morelos.pdf>. [Fecha de consulta: 22 de noviembre de 2023.]

Dome, C. y C. Erausquin (2018). *Intervenciones docentes ante la desigualdad de género en la escuela*, Argentina, Universidad Nacional de La Plata.

Estrada, C. (2024). “Igualdad de género y práctica docente en la escuela secundaria pública. Una mirada desde el Trabajo Social”, tesis de maestría, UNAM-ENTS, TESIUNAM, en <http://132.248.9.195/ptd2024/abr_jun/0854438/Index.html>.

Gallardo, J. y P. Gallardo (2019). “Educar en igualdad: prevención de la violencia de género en la adolescencia”, *Hekademos: Revista Educativa Digital*, núm. 26, pp. 31-39, en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985275>>.

García, Evangelina (2008). *Políticas de igualdad, equidad y Gender Mainstreaming, ¿De qué estamos hablando?*, San Salvador, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

Hernández, B. (2009). *Instrumentos de recolección de información en investigación cualitativa*, p. 27, en <<https://es.slideshare.net/jenifermora28/instrumentos-de-investigacion-cualitativa>>. [Fecha de consulta: 22 de noviembre de 2023.]

Hezkuntza S.L., Orebe, Fernando Oregi Altube (2015). *Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas de régimen especial y de formación profesional*, España, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria Gasteiz, en <https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_/es_def/adjuntos/curriculum/320006c_>.

INEE. (2019). *Panorama educativo de México 2019: Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, México, INEE, en <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/PanoramaEducativo2019_baja.pdf>. [Fecha de consulta: 14 de marzo de 2023.]

Inmujeres. (2022). *Indicadores básicos sobre la violencia contra las mujeres*, en <<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/Educacion-violencia-y-genero.pdf>>.

Jasso, S. y L. Martínez (2018). “Brecha de género en el acceso a la educación en Morelos”, en J. González, M. Pérez, L. Reyes y V. Vázquez (eds.), *Educación, desarrollo y ciudadanía*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 185-193.

Lamas, M. (1996). “La perspectiva de género”, *Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SENATE*, núm. 8, enero-marzo, pp. 216-229.

338 Lebboroni, M. (2013). *Desigualdades de género en la educación: la escuela como medio para transmitir equidad de género*, tesis licenciatura en Sociología, Uruguay, Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales.

OCDE. (2017). *Diagnóstico de la OCDE sobre la estrategia de competencias, destrezas y habilidades de México*, Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, Francia, citado en <<https://unidadgenero.senado.gob.mx/doc/publicaciones/4EDUCACION.pdf>>.

ONU (2023). Informe de los objetivos de desarrollo sostenible 2023, en <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>>.

Pérez, P. y N. Heredia (2020). “El currículum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria”, *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 20, núm. 2, en <<https://revistaseug.urg.es/index.php/eticanet>>.

Segob y Conapo (2021). Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2020. Nota técnico-metodológica, México.

SEP (2017). “Reporte de indicadores educativos: ciclo escolar 2016-2017”, en OCDE, *Diagnóstico de la OCDE sobre la estrategia de competencias, destrezas y habilidades de México*, Francia, citado en <<https://unidadgenero.senado.gob.mx/doc/publicaciones/4EDUCACION.pdf>>.

_____. (2017). “Principales cifras del sistema educativo nacional”, México, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística, citado en <<https://www.dgppn.gob.mx/estadistica/principales-cifras-del-sistema-educativo-nacional>>.

[ps://unidadgenero.senado.gob.mx/doc/publicaciones/4EDUCACION.pdf](http://unidadgenero.senado.gob.mx/doc/publicaciones/4EDUCACION.pdf).

UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020–Informe sobre género: una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación*, pp. 49-63, 71, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375470/PDF/375470spa.pdf>>.

Vela, F. (2001). “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”, en Luisa Tarrés (ed.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Flacso, núm. 300.18 O2, pp. 68-77.

Velázquez, M. (2015). “Género, educación y exclusión social en Morelos”, *Universidad y Sociedad*, vol. 7, núm. 3, pp. 144-155.

