

TRABAJO SOCIAL

REDES TEMÁTICAS EN INVESTIGACIÓN

Política Social, Género y Familia

María Eugenia López Caamal
Ruth Lomelí Gutiérrez
María del Carmen Flores Ramírez
(Coordinadoras)



Universidad Veracruzana



ACANITS



Trabajo Social

Redes Temáticas en Investigación

Política social, género y familia

María Eugenia López Caamal
Ruth Lomelí Gutiérrez
María del Carmen Flores Ramírez
(Coordinadoras)





ACANITS

IMPRESO EN MÉXICO
PRINTED IN MEXICO

*Nivel 401, 420, Pachuca de
Soto 42083, Hidalgo*



Primera edición, enero de 2021

© 2021 Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social
ISBN: 978-607-98632-2-7

Instituto Campechano
Universidad Veracruzana
Universidad Autónoma de Coahuila

© 2021 Por características tipográficas y de diseño editorial
ACANITS A.C.

Todos los capítulos de este libro fueron sometidos a dictamen doble ciego por pares académicos.

Este libro electrónico es editado por la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social (ACANITS) bajo la licencia Creative CommonsCC BY- NC-SA 4.0; que de manera gratuita pone a disposición esta obra siempre y cuando se atribuya el crédito al autor. También puede leer, descargar, compartir, copiar y redistribuir el material sin fines comerciales y con la utilización de esta misma licencia.

Impreso en México.

Índice

	Pág.
Prólogo	1
<i>Ricardo Alfonso Koh Cambranis</i> <i>Secretario de Educación del Estado de Campeche</i>	
Introducción	3
<i>María Eugenia López Caamal</i> <i>Ruth Lomelí Gutiérrez</i> <i>María del Carmen Flores Ramírez</i>	
Eje temático: Política social y desarrollo humano	
El trabajo social como profesional de referencia: Una aproximación desde el Sistema de Servicios Sociales en España.	11
<i>Encarna Peláez Quero</i> <i>Enrique Pastor Seller</i>	
Discriminación étnica en el proceso de formación escolar: experiencias de profesores mayas de Yucatán.	21
<i>María del Sagrario Vargas Espadas</i> <i>Didier Francisco Aké Canul</i> <i>Anahí Guadalupe Canche May</i>	
Desigualdad económica y educativa en la Universidad: un acercamiento desde los alumnos becarios de manutención en la UAEH.	38
<i>Elizeth Morales Vanegas</i> <i>Raúl García García</i>	
La alerta de violencia de género frente a la violencia feminicida en México.	61
<i>Ariana Lourdes Rodríguez González</i> <i>Jessica Herrera Zamora</i>	

Eje Temático: Género y trabajo social

- Perspectivas adultocéntricas, discurso y lenguaje de género: una revisión de la implementación del programa "bebés virtuales" 79
Guadalupe Lizeth Serrano Ponce
Beatriz Eugenia Rodríguez Pérez
- Transexualidad y masculinidad. Un análisis etnográfico en México. 98
Teresa Facal Fondo
Luis Manuel Rodríguez Otero
- La violencia de género como detonador de afecciones significativas en la salud mental. 116
Berenice Pérez Ramírez
- La intervención en el Trabajo Social desde el Feminismo y la Perspectiva de género. 135
Julia del Carmen Chávez Carapia
Ariana Lourdes Rodríguez González

Eje Temático: Familia y Trabajo Social

- La intervención social para prevenir la violencia familiar en estudiantes de primaria. 152
María Eugenia López Caamal
- Factores socio familiares incidentes en el bienestar de estudiantes foráneos caso múltiple. 173
Porfiria Calixto Juárez
Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez
María del Carmen Flores Ramírez
- Miradas de adolescentes sobre la inseguridad pública. 197
Pedro Daniel Martínez Sierra

Construcciones Sociales en la dinámica de las familias de adolescentes agresores y víctimas de acoso escolar en escuelas secundarias de Culiacán, Sinaloa. 217

Jesse Alain Reyes Mendoza

Xolyanetzin Montero Pardo

Karla María Urías Aguirre

Prólogo

En las sociedades democráticas del siglo XXI, la ciencia ha adquirido el rango de un derecho humano porque a través de ésta, es posible encontrar soluciones a los desafíos contemporáneos y trazar nuevas rutas para alcanzar el bienestar de las personas y sus comunidades. Y en este sentido, una de las acciones que han demostrado ser más eficientes para hacer efectivo este derecho a la ciencia es disseminar el conocimiento científico, facilitando su apropiación social mediante estrategias de divulgación científica que abarquen a la mayor cantidad posible de personas.

Por lo anterior, resulta muy meritorio el ejercicio editorial de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social (ACANITS) para poner al alcance de la sociedad, los trabajos de investigación que se analizan en los diferentes espacios académicos, como lo fue el II Congreso Nacional e Internacional de Investigación en Trabajo Social, que tuvo como sede virtual a la ciudad de San Francisco de Campeche, Campeche, del 24 al 26 de septiembre de 2020.

A lo largo de esta reunión, académicos, investigadores y especialistas, lograron establecer un diálogo y un debate multidisciplinario, para presentar el estado del arte en los grandes temas que atañen al trabajo social, como una disciplina que ha expandido sus linderos para enriquecer, desde una perspectiva social y humanística, los enfoques metodológicos con los que hoy se abordan los grandes problemas de la sociedad.

El volumen que se presenta “Trabajo Social, Redes Temáticas en la Investigación”, nos ofrece una ventana a las líneas de investigación que desarrollan actualmente las universidades e instituciones de educación superior, y que son la clave para descifrar el complejo entramado social y económico de nuestra época.

Extiendo un reconocimiento al esfuerzo desplegado por todos los asistentes e instancias organizadoras, especialmente a la ACANITS

y al Benemérito Instituto Campechano, para continuar fortaleciendo a las ciencias sociales con el único fin de mejorar nuestra comprensión acerca de la manera en que funcionan y se articulan las sociedades y, en consecuencia, de la mano de la ciencia, enfilarnos a un futuro más próspero, justo y sostenible.

Ricardo Alfonso Koh Cambranis
Secretario de Educación del Estado de Campeche

Introducción

El libro, *Trabajo Social, Redes Temáticas en Investigación; Política Social, Género y Familia*, es una obra de gran trascendencia para el desarrollo del objeto de estudio de la disciplina de trabajo social, en la medida en que se abordan los problemas sociales a través de ejes sistemáticos y específicos; a los que hemos catalogados, como *Redes Temáticas*.

La obra, es el resultado del trabajo conjunto, que los investigadores de la disciplina de trabajo social han impulsado desde año del 2000 hasta la fecha, donde los Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación de las diversas Instituciones de Educación Superior en Trabajo Social en México han adquirido un papel fundamental en el impulso de las *Redes Temáticas*.

La obra, está organizada en tres Ejes Temáticos; en el primero, se aborda el tema de la *política social y desarrollo humano*, y las problemáticas que encierra, sobre todo, cuando se trata de la labor del Estado en su calidad de gobierno y administrador de los recursos y servicios públicos, así como el involucramiento, colaboración y toma de decisiones de la ciudadanía en los programas y proyectos sociales.

En el segundo Eje Temático, se analizan los problemas sociales, bajo la perspectiva del *género y trabajo social*; donde el discurso y lenguaje son parte fundamental, no solo para estudiar los problemas sociales, sino también para intervenir en ellos, sobre todo, cuando los problemas trascienden al tema de la violencia de género o la transexualidad desde el punto de vista de la masculinidad y lo femenino.

El tercer Eje Temático, aborda los problemas sociales, bajo un enfoque de *la familia y el trabajo social*; donde la violencia familiar, la inseguridad pública y el acoso escolar están presentes, sobre todo, cuando se trata de la dinámica familiar o situaciones complejas en el espacio público, donde los niños, las mujeres y la tercera edad, son los más afectados en su calidad de sujetos vulnerables de la sociedad.

En la obra, se interiorizan reflexiones sobre la actuación de la profesión y la necesidad de compartir el conocimiento, que permita la transversalidad del mismo y como resultado de ello, fortalecer y enriquecer los procesos de investigación e intervención de trabajo social, así como visibilizar nuevos planteamientos, estudios y perspectivas que permitan interpretar y explicar la realidad social.

En el *Eje Temático de Política Social y Desarrollo Humano*, *Peláez y Pastor*, estudian el proceso de la descentralización del Sistema de los Servicios Sociales en España y la incorporación de un/a trabajadora social, que asumen las competencias en los servicios sociales en el Sistema de Protección Social, como profesional de referencia; señalan que en todas las leyes de servicios sociales, desde el 2003 a la fecha, se incorpora la participación de un profesional de referencia, como un derecho de las personas usuarias del Sistema de Servicios Sociales; es decir, las personas que accedan al Sistema Público de Servicios Sociales, contarán con un profesional de referencia, un/a trabajador/a social, al menos en el ámbito de los servicios sociales de atención primaria, con la finalidad de asegurar la integridad y continuidad en la intervención.

Con enfoque fenomenológico, *Vargas, Aké y Canché*, analizan la discriminación étnica en el marco de las desigualdades estructurales, en específico la inequidad, vinculada con restricciones en la libertad y bienestar, durante la formación escolar que experimentaron los profesores normalistas de origen maya, sobre todo de aquellos profesores que enfrentaron dificultades en la reducción de oportunidades que limitaron sus derechos humanos y que son reconocidos en la comunidad de San José Oriente, Yucatán.

Bajo un enfoque histórico hermenéutico, *Morales y García*, presentan en este Eje Temático, un análisis de la desigualdad económica y educativa de los alumnos becarios de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), estudio que les permite aproximarse a las Representaciones Sociales sobre factores de desigualdad económica y educativa de alumnos becarios en la modalidad de manutención. En el estudio, señalan las principales convergencias que adquiere la beca, como un apoyo que da tranquilidad en su condición de estudiantes en varios aspectos de su vida.

Desde el tema de la violencia que atenta contra la vida de las mujeres, *Rodríguez y Herrera*, hacen un análisis de la relevancia que tiene la participación de trabajo social, como una disciplina que busca consolidarse en el tema de los derechos humanos, sobre todo, cuando estos son violentados; colocando en el centro de la discusión, el quehacer de las instituciones, sobre todos, de aquellas instancias que procuran justicia y atención a las mujeres, además de exponer la necesidad de abordar la violencia de género contra las mujeres de una manera integral y desde la perspectiva de género, dentro y fuera de las instituciones, bajo una perspectiva del quehacer profesional que abra todas las posibilidades de intervención desde un posicionamiento crítico, científico y político.

El *Eje Temático de Género y Trabajo Social*; se abordan temas de gran interés para el desarrollo de la disciplina, bajo la perspectiva de género, como una herramienta teórica, conceptual y metodología que facilita el análisis de las problemáticas culturales, sociales, políticas y económicas, que viven los diversos sujetos sociales en su condición de mujer y hombre, independientemente de sus preferencias sexuales, puntualizando las diferencias, similitudes o contradicciones que contribuyan a generar cambios en la edificación de la igualdad de género, con miras a una sociedad más justa y democratizadora.

En el desarrollo de este eje, *Serrano y Rodríguez*, abordan la temática de prevención del embarazo adolescente, a través del análisis del lenguaje y el discurso de género, con una visión adultocéntrica, donde el uso de algunos términos masculinizados, son carentes de un lenguaje incluyente.

Desde la transexualidad y masculinidad, *Facal y Rodríguez*, contribuyen a la temática de género y trabajo social, mediante un análisis netnográfico en México, estudian la frecuencia de palabras esgrimidas en las publicaciones de Facebook, donde las nociones al sistema sexo-género son las más recurrentes, vocablos que evidencian diversas variables enfocadas al hombre, mujer, género y chico/a, y que a su vez representan una posición central en la marca de nube, a la par de otras palabras, con representatividad significativa, como: derecho, familia, amigos, relación, equidad y votar.

Con un sentido epistemológico, en la construcción del conocimiento teórico, *Berenice Pérez*, presenta un proceso de sistematización que recupera una experiencia con mujeres diagnosticadas con una discapacidad psicosocial y apartadas en la “sección psiquiátrica” del Centro Femenil de Reinserción Social de la Ciudad de México; el estudio resalta el impacto de la violencia de género, vinculada con la violencia estructural, propone una estrategia de intervención para la reconstrucción de las relaciones sociales y retoma críticamente el enfoque de “acompañamiento terapéutico”.

En este Eje Temático, *Chávez y Rodríguez*, presentan una reflexión sobre la necesidad de que la profesión de Trabajo Social incorpore en su quehacer profesional y científico; el feminismo y la perspectiva de género, con la finalidad de enriquecer los procesos epistemológicos, el quehacer profesional y la metodología de intervención; considerando que el abordaje de los problemas sociales, se debe de dar, desde una mirada feminista y crítica.

El Tercer Eje Temático, *Trabajo Social y Familia*; aborda cuatro estudios de gran interés, ante los cambios inminentes del siglo que han transformado y diversificado los tipos, las formas y dinámicas familiares, donde el modelo de hombre proveedor y mujer cuidadora ha cambiado, con una tendencia creciente a familias con jefatura femenina y una disminución en el tamaño promedio de las familias.

Bajo este enfoque, *López Caamal*, analiza la prevención de la violencia familiar con estudiantes del nivel básico de educación primaria y la viabilidad de la intervención bajo un modelo de trabajo con visión humanista y ecológica para su atención en espacios académicos. Señala que la violencia constituye un factor de riesgo anidado en la familia por medio de conductas aprendidas, consideradas “*normales*”, donde el ámbito familiar por un lado favorece el desarrollo de relaciones interpersonales que influyen en la violencia y por otro, la familia se mantiene como un pilar clave en el régimen de bienestar. No obstante, el régimen tiene una orientación “*familista*” que no libera a la mujer de las responsabilidades familiares y en el sistema de protección social persiste el modelo tradicional de hombre proveedor mujer cuidadora.

Los aportes de *Juárez, Cruz y Ramírez* al hablar de los factores familiares en el bienestar de estudiantes foráneos y la incidencia de estos, habla de las dos dimensiones que pasan los alumnos en la institución educativa la inclusión en un grupo, su adaptación y la experiencia individual, así como su trayectoria y experiencia en su bienestar personal y familiar. No obstante, los factores que determinan el bienestar psicológico y de adaptación, indicaron que estar alejados de casa, determinan la calidad en el diario vivir, determinando que el significado que cobra la familia son fundamentales los valores y la cultura, debido a que inciden en el bienestar de estudiantes foráneos.

Ante las insuficiencias del sistema de protección social, las familias juegan roles claves en la producción y reproducción del bienestar, es decir, en respuesta a situaciones adversas, las familias en muchas ocasiones siempre movilizan sus activos para el bien común.

Desde este enfoque, *Martínez Sierra*, aborda la problemática social altamente compleja que afecta a los adolescentes como miembros de una familia ante la inseguridad pública que se vive en Ciudad de México, señala que al tener la escucha de aquellos adolescentes y tomar en cuenta sus opiniones, se generan respuestas y toma de decisiones, además de que se contribuye a la construcción de identidades, al ser reconocidos los adolescentes, como sujetos de derechos que obliga las Instituciones educativas a tomar acciones en tareas sustantivas, definiendo nuevas rutas de intervención profesional.

Reyes, Montero y Urías, bajo un estudio fenomenológico, puntualizan que aún se sigue estudiando a la familia desde las instituciones de salud pública, con una postura metódica enfocada en propuestas de trabajo y modelos específicos para el tratamiento y la solución de situaciones problemáticas, sin tomar en cuenta las áreas específicas de interés y la vulnerabilidad familiar, que son determinantes en la agenda para la familia, relacionadas con la organización del trabajo y la denominada economía del cuidado. En el análisis identifican, no solo las amenazas, sino también las resistencias y capacidad de respuesta para alternar con oportunidades y conformar la capacidad de trabajo sobre efectos negativos.

Los trabajos que se presentan en esta obra, no solo contribuyen al desarrollo de la investigación e intervención de la disciplina, sino también al fortalecimiento de los programas educativos en sus diversos niveles de pregrado y posgrado de la disciplina de Trabajo Social en México, sobre todo, porque se aborda su objeto de estudio a través del proceso de investigación científico en diversas vertientes temáticas y perspectivas metodológicas.

Las Coordinadoras

**Eje Temático:
Política Social y Desarrollo
Humano**

El trabajo social como profesional de referencia: Una aproximación desde el Sistema de Servicios Sociales en España

Encarna Peláez Quero
Universidad de Almería (España)
Enrique Pastor Seller
Universidad de Murcia (España)

Introducción

A partir de la aprobación de la Constitución de 1978, España entra en un proceso descentralizador que configura un sistema autonómico, en el que son las diez y siete comunidades autónomas que adquieren carta de naturaleza en virtud del texto constitucional, las que asumen las competencias en Servicios Sociales y comienzan a desplegar en todo el territorio nacional el nuevo sistema de protección social. En este proceso de creación y consolidación han jugado un papel fundamental las diferentes leyes que se han ido aprobando en los últimos decenios.

Para identificar cómo son las referencias al Trabajo Social en las leyes autonómicas de Servicios Sociales en vigor en España a 31 de diciembre de 2019, se va a hacer un análisis de contenido de las mismas basado en el tratamiento que se da al concepto Trabajo Social, la consideración como profesionales de referencia de las personas trabajadoras sociales, y de los instrumentos considerados como necesarios para desarrollar las funciones profesionales que nos son propias según el Código Deontológico de Trabajo Social aprobado por unanimidad en Asamblea Extraordinaria del Consejo General del

Trabajo Social de España el 09 de junio de 2012 que recoge en su preámbulo que, “para desarrollar sus funciones, los profesionales del trabajo social cuentan con unos instrumentos específicos del trabajo social” (p.7) entre los que incluye los siguientes: historia social, ficha social, informe social, escalas de valoración social y proyecto de intervención social. Anotar que se excluye del análisis las escalas de valoración ya que en ninguna de las normas aparece referencia alguna.

El término “Trabajo social” en las leyes autonómicas

Mayoritariamente se emplea el término “Trabajo social” para asimilarlo a profesional de referencia, cuestión que será tratada en el epígrafe siguiente. Pero además se puede identificar en otros contextos:

- Anudado a un concepto de división funcional y territorial de la organización de los Servicios Sociales de atención primaria o comunitaria: las “Unidades de Trabajo Social”. Esta denominación se mantiene en Aragón, Asturias, La Rioja y Baleares, siendo esta última la que más desarrolla el concepto; determina los perfiles profesionales mínimos que necesariamente han de integrarla, deriva a desarrollo reglamentario la distribución en el territorio, fija su función principal, y plantea que en la zonificación se facilite la coordinación con el Sistema de Salud (Art.41)
- En la acepción de “profesionales”. Identificando a los trabajadores sociales en tanto miembros de equipos junto a otras disciplinas (psicología y educación social son las más habituales), y en ocasiones considerando que su presencia en los mismos revierte el carácter de obligatoria (Andalucía, Baleares)
- Entendiendo el Trabajo Social como ciencia. En el preámbulo de la Ley cántabra se puede leer que “La Ley propugna un cambio paradigmático que, inspirado por la ciencia del trabajo social, sustituye los criterios de beneficencia por criterios de reconocimiento de nuevos derechos de ciudadanía alentados en los valores del texto Constitucional”

- Poniendo en valor los métodos del Trabajo Social “a fin de hacer efectivo el derecho a beneficiarse de los servicios sociales”, en línea con lo dispuesto en el art. 14 de la Carta Social Europea, de 18 de octubre de 1961. En estos términos se redacta la exposición de motivos de la ley de Canarias
- Estableciendo el Trabajo Social como una de las disciplinas desde las que se puede acceder a la dirección de centros de servicios sociales de atención primaria, junto con psicología y educación social (Art.30.2. Andalucía)
- Dando participación de manera específica a los Colegios profesionales de Trabajo Social a través de su inclusión como miembros en el Consejo Asesor de Servicios Sociales de la Comunidad Autónoma. (Cantabria, Art. 27.2. c.7°).
- Incluso se detecta una confusión terminológica cuando la Ley de Murcia considera un mérito a valorar en el concierto de servicios, que las entidades prestatarias sean “empresas de trabajo social” (Art.25.bis.7.c), o la del País Vasco plantea la coordinación sociosanitaria en términos de “trabajo social y sanitario” (Art. 46), lo que es una muestra de la identificación trabajo social- servicios sociales

El trabajador social como profesional de referencia

Tras un análisis de contenido de las leyes autonómicas del trabajador social como profesional de referencia. Se puede afirmar que en todas las leyes de servicios sociales promulgadas a partir de 2003 (con la excepción de la Comunidad de Madrid que aprueba su Ley ese año, pero no lo incluye) se incorpora, como derecho de las personas usuarias del sistema de Servicios Sociales, el tener asignado un profesional de referencia. Es este un hecho que se refrenda a nivel estatal a través de lo contemplado en el Catálogo de Referencia de Servicios Sociales, aprobado por el Consejo Territorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia:

- Las personas que accedan al Sistema Público de Servicios Sociales contarán con un profesional de referencia, que será un/a

trabajador/a social, al menos en el ámbito de los servicios sociales de atención primaria, con la finalidad de asegurar la integridad y continuidad en la intervención. El profesional de referencia será responsable de la historia social y el interlocutor principal que vele por la coherencia, la coordinación con los demás sistemas de bienestar y la globalidad del proceso de atención. (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013, p.45).

A través del análisis de los textos de la totalidad de leyes de servicios sociales de España, se constata que más de las tres cuartas partes de la legislación autonómica en vigor reconoce el derecho (88,2%), un derecho que se concreta y amplía su contenido en algunas leyes:

- El reconocimiento a las personas usuarias, de la libre elección de profesional. Andalucía, Aragón, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana y Galicia.
- Un derecho, también para las personas desplazadas o carentes de domicilio (Andalucía y Aragón)
- Reconociendo el derecho de las personas a ser atendidas en sus propios domicilios por el profesional de referencia, cuando la situación así lo exija (Andalucía)

Tabla 1. Reconocimiento profesional referencia y profesional asignado

Territorios	Reconocido Derecho	No reconocido Derecho	Profesional asignado		
			T.S.	T.S. Condicionado	T.S. Sin especificar
Andalucía					
Aragón					
Asturias					
Baleares					
Canarias					
Cantabria					
Cataluña					
Castilla –La mancha					
Castilla León					
Extremadura					
Galicia					
La Rioja					
Madrid					
Murcia					
Navarra					
País Vasco					
Valencia					

Fuente: Actualizado a partir de Peláez y Pastor (2018: 232)

Aun cuando el Catálogo al que se ha hecho alusión designa al profesional del Trabajo Social como la persona profesional de referencia,

se pasa ahora a analizar qué figura profesional es la determinada como referente en los diferentes territorios.

En más del 73 % de las leyes se establece quienes, de entre los profesionales que componen los equipos interdisciplinares, asumen la función de profesional de referencia, y lo hacen en la figura de los trabajadores sociales. De ese grupo, más de la mitad (54,5%) lo hace de manera absoluta y sin condicionantes del tipo de intervención que se trate o cualquier otra circunstancia que module esta afirmación; es el caso de Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura, La Rioja y Madrid. En los restantes territorios no se pronuncia el legislador de una manera tan taxativa y se habla de que el profesional de referencia será el trabajador social “preferentemente” (Baleares, Galicia); o “habitualmente” (Cataluña). País Vasco establece un doble condicionante. Por un lado, la fase en la que se encuentra la intervención, reservando al trabajador social la atribución de referente en la “fase inicial del procedimiento”, y de otro, da cabida a la posibilidad de que sea otro profesional cuando “por la naturaleza de la intervención se estime más adecuado que la función de referencia recaiga en otra figura profesional” (Art.19.4.a), en términos parecidos se redacta la ley de la Comunidad Valenciana, que fija que sea el trabajador social el profesional referente en el acceso al sistema de atención primaria (art. 69), pudiendo asumirlo con posterioridad otro profesional en función de las necesidades de la persona usuaria, la ley establece una diferenciación entre profesional de referencia de acceso, y profesional de referencia de intervención, asignando funciones distintas a cada uno de ellos.

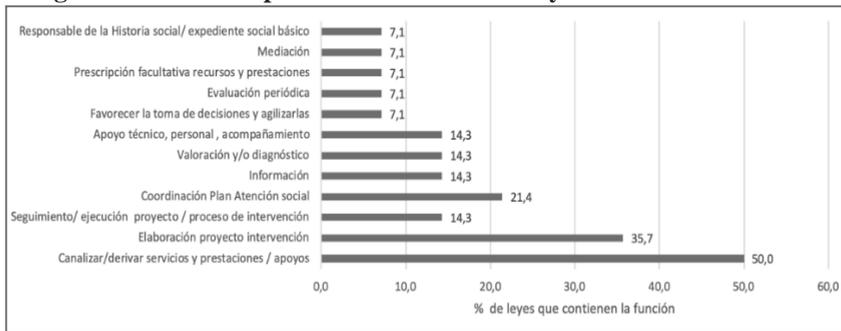
En cualquier caso, se observa que en todas las leyes autonómicas que especifican quién es el profesional de referencia, esa significación recae siempre en la figura del trabajador social.

En el grupo de normas que no optan por una disciplina en concreto, se detecta variedad de regulaciones: Aragón se limita a requerir que tenga la condición de empleado público (Art.67.2); Cantabria no hace ninguna aproximación en términos de disciplina ni adscripción a un servicio o nivel; Castilla y León vincula la asignación misma de profesional a que “la intervención haya de prolongarse en el tiempo”, es más, contempla la opción de que, una vez asignado un

profesional, pueda se “sustituido por otro en razón de la intervención necesaria” (Art.39); y por último, Navarra desplaza a un desarrollo reglamentario posterior la determinación de la figura profesional (Art.6.j).

Otro aspecto a analizar es el referido a las funciones encomendadas, y en este punto el legislador habla indistintamente de funciones y misión del profesional de referencia.

Figura 1. Funciones profesional referencia Leyes de Servicios Sociales



Fuente: Actualizado a partir de Peláez y Pastor (2018: 233)

El gráfico 1 recoge la información de aquellas quince leyes que reconocen el derecho al profesional de referencia, y muestra las funciones agrupadas, constatándose que hay dos cuya presencia en las leyes es más significativa; “canalizar o derivar a las personas o unidades de convivencia en las que se integran a servicios, prestaciones u otros apoyos”, presente en la mitad de las normas. Precisamente son las funciones en torno al proyecto de intervención - elaboración, seguimiento, ejecución y evaluación- las que parecen constituir un núcleo importante de funciones del profesional de referencia junto con las de canalización y derivación.

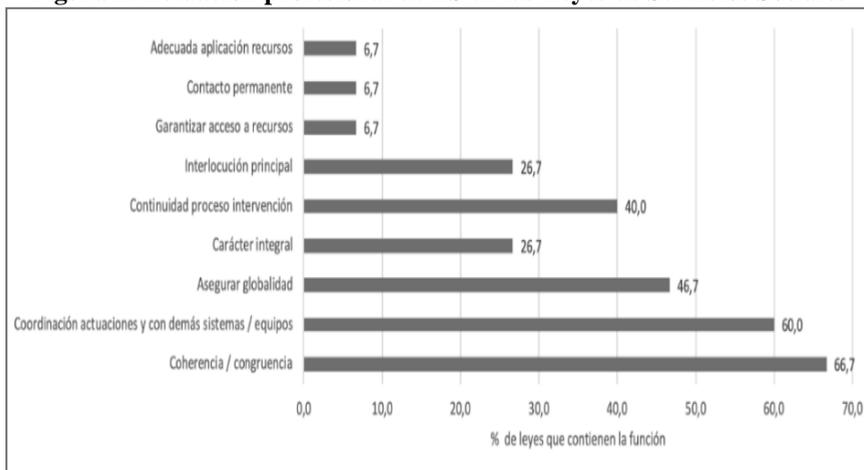
Es especialmente significativa la función que reserva la Ley en Andalucía a los trabajadores sociales como profesionales referentes: “la prescripción facultativa de recursos y prestaciones sociales más adecuados para la atención de las necesidades sociales diagnosticadas” (Art.31.3.b). Es esta una atribución que se regula por primera vez en una norma con rango de Ley, y se hace en los términos ya

expuestos y que, por exclusión, viene a respaldar la competencia exclusiva de la profesión en esta función, en el territorio de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Aunque no se redactara con la contundencia del texto andaluz, se puede inferir algo similar en la Ley de Castilla-la Mancha cuando contempla que el acceso a la prestación garantizada de Renta Básica será “cuando así lo haya propuesto el profesional de referencia” (Art.38.a); o que sea a través del profesional de referencia como se materialicen las prestaciones de información y orientación (Art. 36.a) o estudio, valoración y acompañamiento (Art. 36.b). En Extremadura se utiliza una fórmula similar al determinar que la prestación garantizada de “información, valoración y orientación”, que la ley concreta al afirmar que se sustancia a través de la canalización hacia las prestaciones necesarias incluye:

“el diagnóstico de las situaciones de necesidad social y la elaboración y ejecución de un plan de atención social... así como la atención inmediata a personas en situación o riesgo de exclusión social.... será prestada por profesionales titulados en Trabajo Social.” (Art.30.a).

Figura 2. Actuación profesional de TS en las Leyes de Servicios Sociales



Fuente: Actualizado a partir de Peláez y Pastor (2018: 235)

En lo que respecta a las finalidades; las tres cuestiones más reiteradas son, por este orden: procurar la coherencia y congruencia en la intervención, coordinación entre los equipos y/o con los demás sistemas de protección, y asegurar la globalidad en la intervención. Tres ideas; coherencia, coordinación y globalidad, se identifican como coincidentes con lo contemplado en el Acuerdo del Consejo Interterritorial de Servicios Sociales y del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (2013).

Ratio de profesionales

El reconocimiento del trabajador social como profesional de referencia, aún con reconocimiento legal, puede quedar vacío de contenido sin con el mismo rango no se garantiza una ratio que permita ejercer las competencias que como tal se le asignen.

En lo referente a atención primaria, las ratios de trabajador social, sólo se establecen en Extremadura y La Rioja lo establecen; 3.000 (Art.15) y 4.000 (Art.37.1) habitantes por trabajador social respectivamente. En el resto no se fija la garantía en una norma con rango de Ley, sino que se deriva al desarrollo reglamentario de la misma, lo que evidentemente le dota de una menor fuerza normativa.

La Ley del País Vasco delimita el ámbito poblacional de la “zona básica de servicios sociales” en 5.000 o 3.000 habitantes en función de que se trate de zonas rurales, especialmente degradadas o desfavorecidas (Art.36.2), pero no hace una asignación específica de profesionales por zona básica por lo que, del tenor literal de la Ley, es difícil hacer una inferencia directa que esa ratio equivalga a la figura del trabajador social. Algo similar se deriva de la lectura de la recientemente aprobada ley de la Comunidad Valenciana (Art. 65); escala la ratio de los profesionales de la zona básica de servicios sociales (desde 1 profesional por cada 1.250 habitantes en municipios menores de 5.000 habitantes, hasta uno por cada 3.000, en el supuesto de municipios de 100.000 o más habitantes), pero que en ningún caso especifica que se refiera a trabajadores sociales.

Como novedad, la ley valenciana, incorpora referencias a ratios de otros profesionales que sí menciona expresamente: personas de apoyo administrativo y de apoyo jurídico.

Ya se apuntó que algunas comunidades renuncian a fijar legalmente el número de profesionales por habitante, posponiéndolo a la aprobación de un reglamento: Andalucía (Art. 59.3) Baleares (Art.61.2) Madrid (Art. 24.3) y Navarra (Art. 62.2), y en otras, se relaciona con los mapas de servicios sociales: Canarias (Art. 76) o Castilla La Mancha (Art.32.2). En otras no se localiza referencia alguna, cual es el caso de Asturias, Galicia y Murcia.

Instrumentos específicos de la profesión de Trabajo Social

Se presenta a continuación un análisis del tratamiento que hacen las leyes autonómicas de los instrumentos específicos de la profesión recogidos en el Código Deontológico de la misma.

Historia Social y Ficha social

En la práctica totalidad de las normas autonómicas se incluyen referencias a la historia social. Cataluña y La Rioja, Navarra y País Vasco son la excepción a este abordaje casi unánime, aunque bien es cierto que, en Aragón, Asturias, Islas Baleares, Madrid y Murcia, las referencias son muy reducidas. La denominación empleada presenta cierta variación como se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2: Denominación de la Historia Social y ficha social

COMUNIDAD AUTÓNOMA	DENOMINACIÓN				
	Historia Social	Historia Social única	Historia personal	Ficha social	Expediente de Trabajo Social
Andalucía					
Canarias					
Cantabria					
Castilla La Mancha					
Comunidad Valenciana					
Extremadura					
Islas Baleares					
País Vasco					

Fuente: Elaboración propia a partir de las Leyes de Servicios Sociales.

El Código Deontológico (2012: 7) define tanto la historia social:

“Documento en el que se registran exhaustivamente los datos personales, familiares, sanitarios, de vivienda, económicos, laborales, educativos y cualesquiera otros significativos de la situación socio-familiar de una persona usuaria, la demanda, el diagnóstico y subsiguiente intervención y la evolución de tal situación.”

Como la ficha social “el soporte documental de trabajo social, en el que se registra la información sistematizable de la historia social”. Con anterioridad a la aprobación del vigente Código, El Consejo General del Trabajo Social (1987) ya definió la ficha social en similares términos.

Tanto la definición como el contenido que se registra en las leyes, recogen los diversos elementos de la planteada por el Código. Así, en algunas leyes, se ofrece una definición expresa, a saber:

Tabla 3. Definición de la Historia Social e Historia Social Única

Comunidad autónoma	Definición
Andalucía	Historia social: constituirá el instrumento básico que permitirá la relación entre los servicios sociales comunitarios y los servicios sociales especializados, así como la interrelación y coordinación con los servicios del sistema sanitario público de Andalucía, con la finalidad de conseguir la continuidad y complementariedad de las intervenciones que se deben aplicar desde los distintos niveles y sectores de actuación (art. 47.2.c)
Canarias	Historia social: “instrumento técnico básico que permite aglutinar la información necesaria para identificar claramente a la persona usuaria de los servicios sociales” (art. 35.1). Historia social única “es el instrumento técnico básico que permite aglutinar la información necesaria para identificar claramente a la persona usuaria de los servicios sociales” (Art. 35.1) “permitirá la relación entre los servicios sociales de atención primaria y comunitaria y los servicios sociales especializados, así como la interrelación y coordinación con otros sistemas de protección social” (Art. 35.4)
Comunidad Valenciana	Historia social única: Es el conjunto de la información obtenida en los procesos de intervención social de cada persona usuaria y, en su caso, unidad de convivencia del Sistema Público Valenciano de Servicios Sociales, con el objeto de conseguir la máxima integración posible de la documentación social, y debe contener la información suficiente para identificar claramente a las personas usuarias, prescribir la intervención y documentar los resultados con exactitud. (art. 73.1)
Extremadura	Historia social: Es el soporte único del Sistema Público de Servicios Sociales que incorporará los documentos y datos relativos a la situación de las personas usuarias de los servicios sociales, el diagnóstico, el plan de atención social y/o programa de atención especializada y la evolución de la situación, con objeto de garantizar la continuidad y complementariedad de la atención social. (art. 41.1)

Fuente: Elaboración propia a partir de las Leyes de Servicios Sociales.

Respecto al contenido, se explicitan cuestiones tales como la valoración de la situación y las necesidades de las personas usuarias, datos de salud, el plan de intervención, las prestaciones de las que son beneficiarias las personas atendidas, así como el profesional interviniente en el caso. La presencia en los textos legislativos se recoge en las siguientes tablas.

Tabla 4. Contenido de la Historia Social

COMUNIDAD AUTÓNOMA	Valoraciones y necesidades	Datos salud	Plan	Prestaciones	Profesional interviniente
Andalucía (art. 47.2.a)					
Canarias (art. 11.d. y art. 35)					
Cantabria (art. 6.f)					
Castilla La Mancha (art. 22.1)					
Castilla y León (art. 43)					
C. Valenciana (art. 73.3)					
Extremadura (art.41.2)					

Fuente: Elaboración propia a partir de las Leyes de Servicios Sociales.

Tabla 6: Definición Programa de intervención social

Comunidad autónoma	Definición
Andalucía (art. 3.10)	La actuación diseñada para garantizar el carácter integral de la atención y su continuidad, de acuerdo con la valoración diagnóstica de la situación de necesidad social.
Canarias (art. 36.a)	Es el instrumento técnico que orienta la intervención a realizar con carácter integral a las personas o unidades de convivencia en el sistema público de servicios sociales.
Castilla La Mancha (art. 23.1)	Es la herramienta diseñada para garantizar una adecuada atención acorde con la valoración social de la persona, familia o unidad de convivencia, los objetivos a alcanzar y los medios disponibles, así como las acciones específicas orientadas a fomentar, en su caso, la inclusión personal, social, educativa y laboral.
Comunidad Valenciana (art. 3.1.b) y (art. 78.1)	Programa: conjunto ordenado y previamente planificado de actuaciones que están dirigidas a intervenir ante las situaciones de necesidades específicas de carácter individual, grupal, familiar o comunitario. (C. Valenciana, art. 3.1.b) Plan personalizado de intervención social: Es el instrumento dirigido a las personas usuarias, familias o unidades de convivencia, diseñado para garantizar el carácter integral de la atención, su continuidad y homogeneidad en las intervenciones entre distintos equipos profesionales (C. Valenciana, art. 78.1)

Fuente: Elaboración propia a partir de las Leyes de Servicios Sociales.

Tabla 7: Contenido Programa de intervención social

Comunidad Autónoma	Contenido Proyecto Intervención							
	Valoración y diagnóstico	Objetivos y/o metas	Servicios /Prestaciones	Calendario / Planificación	Indicadores	Acuerdos	Profesionales	Seguimiento
Andalucía (art. 46)	x	x	x	x	x	x	x	x
Canarias (art. 36.3)	x	x	x	x	x			x
Castilla La Mancha (art. 23.2)	x	x	x	x	x	x		
C. Valenciana (art. 78.3.a.b.)	x			x	x	x		x
Extremadura (art. 18)	x	x	x	x	x	x		
País Vasco (Art. 8.c)			x					x

Fuente: Elaboración propia a partir de las Leyes de Servicios Sociales.

Referencias

- Consejo General del Trabajo Social (1987) Dos documentos básicos en Trabajo Social. *Estudio de la aplicación del Informe y Ficha Social*. Madrid: Consejo General del Trabajo Social y Siglo XXI de Editores.
- Consejo General del Trabajo Social (2012) *Código deontológico*. Madrid: Consejo General del Trabajo Social.
- Gamero, E., Fernández, S. y Mora, M. (2018) *Derecho Administrativo para estudios no jurídicos*. Madrid: Tecnos.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (MISSI) (2013) *Catálogo de referencia de servicios sociales*. Recuperado de <https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/ServiciosSociales/docs/CatalogoServiciosSociales.pdf> (05/07/2017)
- Peláez, E. y Pastor. E. (2018) *Derechos subjetivos y Trabajo Social en las leyes autonómicas de Servicios Sociales en España*. En Pastor, E. (Dtor) *El Trabajo Social ante los desafíos del siglo XXI desde una perspectiva iberoamericana*. pp. 223-236. Cizur Menor: Thomson Reuters Aranzadi.

Discriminación étnica en el proceso de formación escolar: experiencias de profesores mayas de Yucatán

*María del Sagrario Vargas Espadas
Didier Francisco Aké Canul
Anahí Guadalupe Canche May
Universidad Autónoma de Yucatán*

Introducción

A nivel mundial la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) indica “en todo el mundo aproximadamente 370 millones de personas pertenecen a pueblos indígenas” (p.14). Los cuales conservan características culturales (lengua, tradiciones, costumbres y vestimenta), además de proporcionar sus especificidades como parte de la riqueza cultural; de tal modo, los pueblos indígenas se encuentran protegidos desde el marco jurídico, donde se establece los derechos que poseen por el hecho de ser seres humanos.

Según, el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, citado en ONU, 2013) los pueblos indígenas son: los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitan en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (p.2).

A nivel nacional, según la Encuesta Intercensal (2015), en el país mexicano la población indígena es de 12, 025, 947 personas, que equivale al 10.1% de la población total nacional (119, 530, 753); es decir, bajo este criterio, 1 de cada 10 mexicanos es indígena. Se especifica a los pueblos indígenas en el país, ya que su prevalencia es

inmensa y por tal razón, es considerado un país pluriétnico y pluri-lingüe, tal como indica el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI, 2019), se reconoce 68 agrupaciones lingüísticas de México (parr.1), los cuales le proporcionan al país mexicano la peculiaridad de ser concebido pluriétnico.

La información de la Encuesta Intercensal 2015 permitió hacer desagregaciones de las poblaciones analizadas de forma precisa en 15 de las 32 entidades federativas del país, se obtuvo que las entidades con mayor presencia de población indígena dentro de su territorio fueron: Yucatán (50.2%), Oaxaca (43.7%), Chiapas (32.7%) y Quintana Roo (32.5%). En Yucatán el porcentaje corresponde a la cantidad de 1, 052, 438 habitantes que forman parte de los pueblos indígenas, de la población total 2, 097, 175 del Estado (UNICEF, 2018, p. 58).

Es importante mencionar que una de las problemáticas que aqueja a los pueblos indígenas es la prevalencia de la discriminación a nivel nacional, que se sustenta con los resultados alcanzados en la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS, 2017): el 20.2% de la población de 18 años y más, declaró haber sido discriminada en el último año por alguna característica o condición personal, tono de piel, manera de hablar, peso o estatura, forma de vestir o arreglo personal, clase social, lugar donde vive, creencias religiosas, sexo, edad y orientación sexual (p.1).

La discriminación como fenómeno social limita el progreso integral de las personas, ocasiona en el contexto educativo se carezca de oportunidades ante esta población y, por consiguiente, se genera uno de los tipos de discriminación: la étnica, definida como “proceso de diferenciación y separación. Implica hablar de situaciones de desigualdad y de exclusión” (Velásquez, 2016, p.5) en los pueblos indígenas, quienes han sido y son las comunidades que se enfrentan a este fenómeno en un ambiente conflictivo, que antepone una mejor calidad de vida con respecto a los derechos humanos. Este fenómeno social se vincula con elementos que permiten valorar comportamientos o acontecimientos del sistema relacionados con la discriminación

étnica, considerados como elementos negativos del contexto escolar, siendo: sistemas de poder, castigos y procesos de castellanización.

La investigación se deriva del proyecto “Fortalecimiento de habilidades para la vida en adolescentes mayas de Yucatán”, dirigido a las comunidades de Yaxunah, Kankabdzonot y San José Oriente, esta última, pertenece al municipio de Hochtún, localizada a 65 kilómetros de la ciudad de Mérida. El total de población para el 2010, según el Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) es de aproximadamente 990 personas, siendo 499 hombres y 491 mujeres, el 98% de los habitantes habla la lengua maya. Se conserva como tradición el uso de vestidos típicos con bordados de Xokbil chuuy entre las mujeres y niñas, además de ser una de sus fuentes de ingreso (Trujeque, Aké y Yam, 2018).

El involucramiento facilitó el vínculo con los jóvenes, considerados como casos atípicos en la comunidad, debido a las construcciones sociales establecidas, donde se señala que por ser personas indígenas mayas no son capaces de alcanzar la superación personal. Con base al aspecto identificado en la comunidad, en los acercamientos comunitarios los profesores externaron los diferentes obstáculos para estudiar en el nivel superior, entre ellos expresaron situaciones de discriminación durante su formación escolar.

Objetivo general: Analizar las experiencias de profesores normalistas de origen maya sobre la discriminación étnica experimentada durante su formación escolar.

Objetivos específicos:

- Describir las características sociodemográficas de los profesores que participaron en el estudio.
- Describir la interpretación que los profesores otorgan a la discriminación étnica, sistemas de poder, castigos y el proceso de castellanización experimentado durante su formación escolar.

- Describir las estrategias implementadas por los profesores para afrontar la discriminación étnica durante su formación escolar.

Marco teórico

La construcción social de la realidad induce a encontrar la explicación de los fenómenos sociales desde la interpretación de las personas en relación a sus experiencias, debido al contexto se genera una definición de su realidad; de tal modo, la discriminación es uno de los fenómenos que desde la experiencia de las personas es posible entender.

Con base a la construcción social de la realidad, se comprende que las experiencias se traducen en conocimientos subjetivos, a su vez, se considera objetivo por las interpretaciones que ofrece la realidad del hombre. Tal como se indica “la sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva, el hombre es un producto social” (Berger y Luckmann, 2003, p.82). De tal modo, los fenómenos sociales presentes en el sistema del hombre los interpretan con base a vivencias propias de la vida cotidiana, mediante significados compartidos por la comunidad.

Elementos negativos del contexto escolar

La discriminación en el contexto educativo se asocia con la presencia de elementos negativos que favorece a la discriminación étnica dentro de un aula de clases “sistema escolar”. El primer componente es el poder, Foucault (1995) lo define como: un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas: somete, quiebra, destruye: cierra la puerta a toda posibilidad (p.14).

Al concepto de poder se vincula el de castigo, definido como “la intención del medio de provocar la reducción o desaparición de una conducta considerada inadecuada por el medio” (Wernicke, 2000,

p.10). De tal manera, se considera como las estrategias aplicadas hacia alguna persona con el propósito de modificar o adquirir nuevos conocimientos sobre consecuencias de sus actos.

Aunado a los conceptos de poder y castigo, se encuentra el proceso de castellanización, como “proceso de desvalorización y desprecio absoluto de la lengua y la cultura indígena” (Brumm, 2010, p.72). Comprendido como el rechazo incondicional de las características étnicas que definen a otros grupos sociales y se exige a la población indígena adoptar una lengua que no es la propia, además de ser la causa de olvido y vergüenza que se genera por la identidad cultural maya.

Finalmente, los elementos descritos en el contexto escolar, son la evidencia de los tratos desfavorables hacia las personas indígenas a pesar de que las leyes, tratados y convenciones señalen lo inverso sobre la educación, todo el tiempo se busca adecuar desde estos medios, pero el sistema no se adapta a los cambios en pro de los grupos en situación de vulnerabilidad, por ende, aún existen problemáticas relacionadas con la discriminación.

Abordaje metodológico

Estudio cualitativo, con enfoque fenomenológico, con diseño narrativo y alcance explicativo. La población de estudio fueron profesores normalistas de origen maya, reconocidos en la comunidad de San José Oriente, la selección de los informantes se determinó hasta alcanzar la saturación teórica de datos, asimismo, se apoyó de un muestreo por criterios: profesores que culminaron el nivel superior, originarios de San José Oriente, Hoctún, sexo indistinto, historias importantes que contar sobre la discriminación étnica, disponibilidad e interés para participar en la investigación.

La recolección de datos, se inició al acudir a la comunidad de San José Oriente para tener previo acercamiento con los informantes y determinar los días disponibles, horario y lugar para realizar las entrevistas. Asimismo, se notificó a la autoridad comisarial la presencia de los investigadores en el poblado. Posteriormente, se emplearon técnicas e instrumentos; la primera técnica fue la entrevista a

profundidad, se aplicó a 5 profesores normalistas de la comunidad y se garantizó la observación del investigador, la escucha activa en las narraciones y un tratamiento analítico al finalizar la ejecución. El número aproximado de sesiones por cada participante fue de dos, con una duración de noventa minutos. Las entrevistas fueron iterativas y en la lengua que prefirieron los informantes (maya o español), siendo que, dos entrevistas se aplicaron en lengua maya y los restantes en español. Previo a la ejecución se realizó la lectura y firma del consentimiento informado. Todas las entrevistas fueron audiograbadas para su posterior análisis y realizadas en los domicilios de cada participante de acuerdo a días y horarios acordados.

Las entrevistas se apoyaron de una guía, conformada por 5 categorías de análisis: discriminación étnica, sistema de poder, castigo, proceso de castellanización y estrategias de superación. También se empleó la observación no participante, el cual se apoyó de una guía de observación. En un cuaderno de notas se escribieron aspectos observados en las personas y las interpretaciones de los investigadores, posteriormente se documentaron las observaciones en un diario de campo.

Cuadro 1. Características de los participantes					
Participantes Características	E 1	E 2	E 3	E 4	E 5
Sexo	Hombre	Hombre	Hombre	Hombre	Mujer
Edad	28	30	33	33	24
Trabajo	Plaza docente			En espera de plaza docente	
	Maestro (a) en un Preescolar Indígena				
Nivel de estudios	Licenciatura en Educación Preescolar		Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe		
Pasatiempos	Redes sociales, escuchar música, leer, deportes, participar en cursos de formación y actualización profesional			Costurar vestimentas a hilo contado	
Estado civil	Soltero (a)				
Domicilio	San José Oriente, Hochtún				

Idioma	Maya y español
Lugar de estudios	Migraron a Mérida para estudiar en la Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Yucatán.

Fuente: Elaboración propia, información tomada de las entrevistas. E: Entrevistado (s)

Al término de las entrevistas se tradujo los audios de cada informante y la transcripción en un procesador de textos tomando como referencia las instrucciones de Poland (1995). Se prosiguió con la clasificación por categorías de análisis (discriminación étnica, sistema de poder, castigo, proceso de castellanización y estrategias) en una matriz manual, que facilitó el rescate de fragmentos relevantes y otras categorías emergentes. Para el análisis del discurso se siguió los pasos: reducción de los datos, despliegue, resultados y verificación (Huberman y Miles, 1994 citado en Borda, Dabenigno, Freidín y Güelman, 2017).

Para abonar al rigor científico del estudio, se empleó la triangulación de técnicas cualitativas, a través de la confrontación de los datos de las entrevistas, de registros obtenidos de la técnica de observación (guía de observación y cuaderno de notas) y del diario de campo; se realizó una triangulación intersubjetiva entre el investigador principal, un experto en trabajo social y un experto en salud pública. (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Resultados y conclusiones

El bicho raro de la prepa: El inicio de la discriminación étnica. Al insertarse en otros contextos, fuera de su lugar de origen, en este caso una escuela fuera de la comunidad de los participantes, los hizo objeto de burlas hacia sus características étnicas, en específico, su forma de hablar el idioma español al momento de expresar sus ideas y por ser habitantes de comunidades indígenas fueron catalogados como personas sin capacidades y competencias para entender otro mundo que no fuera de su identidad cultural.

Se identificó que los tratos y palabras expresadas hacia los profesores mayas, son ejemplo de la desigualdad y exclusión que día con

día reciben las personas indígenas en las esferas sociales de la vida, donde sus derechos son violentados y existe una falta de respeto hacia sus diferencias como parte de su identidad cultural. Tuvieron que adaptarse al contexto dentro del aula, para aminorar el trato desfavorable, en este sentido, tuvieron que dejar de hablar en maya, comunicarse más en español y cambiar su forma de vestir para sentirse menos diferentes a los compañeros y a la dinámica dentro del grupo.

“...Sí me sentía diferente, trataba de incluirme al grupo, pero mi vestimenta era diferente, por eso ellos me trataban diferente. Me sentía rara, pero aun así yo quería ser aceptada y que no me vean como un BICHO RARO, por eso cambié mi forma de vestir, dejé de llevar mi hipil a la escuela...” (E. Profesora, 24 años).

El entorno no fue capaz de respetar la cultura de los futuros profesores mayas y su integración fue condicionada con el cambiar, para ser aceptados. De esta forma, el contexto escolar los limitó para mostrarse como son, afrontaron las indiferencias y los tratos de menosprecio, a tal grado de pensar que por su condición étnica o cultural merecían ser vistos como bichos raros.

Las personas involucradas en dichos acontecimientos y en el cual, todos los sujetos de investigación coincidieron, se refiere a los mismos compañeros del aula y docentes encargados de impartir las asignaturas, los cuales utilizaban expresiones denigrantes como parte de las etiquetas hacia su persona.

Aquí nadie habla maya, las clases son en español: El sistema de poder. El poder es una acción que interviene en otras personas, desde la percepción de los participantes el sistema de poder se presenció de forma directa ante ellos, ya que se les impidió participar y demostrar sus capacidades ante los demás.

“... Bueno, el grupo de mi escuela no me permitían exponer en clase, otros estudiantes lo hacían, a mí solo me daban algunas tareas, pero la verdad, yo si podía exponer, solo que ellos no me dejaban. Yo tenía muchas ideas para hacer las tareas, pero solo si compartía las ideas a mis compañeros y ellos me decían como decirlo en español, solo así me dejaban exponer en clase”. (E. Profesor, 28 años).

Dicha expresión exterioriza el poder que reflejaron aquellos actores sobre las acciones de los participantes, de tal forma, que indujeron a cumplir lo que se les decía, para visualizar una aceptación hacia su persona en el contexto escolar. Aparte de comprender que el entorno no se acopló a las características de los participantes, sino, fueron ellos quienes se adaptaron al “nuevo mundo”.

Las personas que se involucraron directa e indirectamente en el comportamiento de los participantes son: maestros, compañeros y el sistema de educación, quienes ejercieron poder en el desenvolvimiento de los participantes en el contexto escolar, por ello, debido a las características étnicas tenía repercusiones en sus calificaciones. Asimismo, se rescató que, conforme al transcurrir del tiempo, se ha incluido en la enseñanza del sistema indígena asignaturas referentes a la cultura, que años atrás no se consideró este aspecto como relevante en el sistema educativo, específicamente en el nivel media superior.

No hubo daño físico, pero si lastimaron mis raíces: Castigos. Los participantes refirieron que durante su formación escolar no recibieron castigos que los dañara físicamente, pero sí desde lo psicológico, ya que las expresiones verbales hacia su persona, burlas, miradas y tratos recibidos les causó un sentimiento de tristeza y una incertidumbre de no encontrar una explicación a lo que les ocurría.

“... Los compañeros quebraron la silla de mi bicicleta, le quitaron la cadena, como tenía buenas calificaciones, rompieron todos mis apuntes. Todo eso fue en cuarto semestre, ya no aguantaba lo que me hacían, por eso en el otro semestre pedí mi cambio y fue cuando en el grupo nuevo me trataron mucho mejor, hasta querían que les enseñe maya...”
(E. Profesor, 30 años).

Las circunstancias vividas fueron interpretadas por los participantes en dos sentidos, por un lado las consecuencias “negativas” que causaron hacia su persona, al generar cierta incertidumbre por no comprender las situaciones hacia su condición étnica; por otro lado, señalaron que dichas circunstancias les permitió descubrir que hay cosas que debe cambiar para ser aceptado; siendo dos percepciones diferentes como individuos, del cual varía por la interpretación y las

circunstancias, siendo parte de la construcción social desde la experiencia del hombre y la mujer.

Las expresiones verbales coinciden en que no es necesario y no es justo castigar a las personas maya hablantes, si se habla desde el enfoque de derechos humanos, una de sus características es la universalidad, por ende, las personas indígenas son sujetos de derechos y recibir agresiones hacia su persona por sus características étnicas y culturales, es ejemplo claro del fenómeno social de discriminación, mismo que debilita el tejido social, donde unos cuantos se benefician y la otra parte, por sus condiciones es inalcanzable una calidad de vida justa.

Es una necesidad aprender otra lengua, sin perder respeto a la lengua maya: Proceso de castellanización. El proceso de castellanización fue y es experimentado en dos momentos de la vida de los participantes: cuando estudiaban y ahora que ejercen la profesión. El siguiente fragmento rescata la idea de lo necesario que fue aprender el español, como de forma indirecta fueron inducidos a aprender una segunda lengua, el cual consideraron indispensable para ser capaces de avanzar hacia sus anhelos, es decir, continuar los estudios fuera de la comunidad.

“...Por no saber expresarme en español dejé de participar en las actividades de la escuela. Pero era un obstáculo que tenía que superar, no estaba acostumbrado a hacer una plática en español, tampoco estaba acostumbrado a exponer en español. Cuando estudié la primaria y secundaria fue diferente, todos platicábamos en maya, a veces respondías en maya, muy pocas veces en español...” (E. Profesor, 33 años).

Los efectos de la modernización se ven reflejados aún más en la estructura interna de las escuelas o instituciones educativas, años atrás los estudiantes podían acudir en las clases con ropa habitual que usan en casa, pero ahora se ha estandarizado que los niños y niñas deben portar el uniforme institucional para acceder a clases, por ende, en las comunidades o pueblos indígenas se ha inculcado esta norma, sin embargo, desde la percepción de los participantes es indispensable

respetar las características culturales de las comunidades para preservar las costumbres y tradiciones, como parte de la identidad cultural. No se trata de obligar a los niños y las niñas a hablar el español, sino es inducirlos a comprender que lo requieren para su formación, es decir, que perciban la relevancia de hablar la lengua materna, a su vez, aprender otra. De tal manera, definen a esta parte como una necesidad, porque tendrán que enfrentarse a una realidad del cual si no está preparado será complejo. Se requiere de un equilibrio entre las lenguas, en este caso, no menospreciar alguna.

El deseo de enseñar, la superación personal y apoyar a la familia: motivaciones de los profesores mayas. La familia es uno de los motivos esenciales para perseguir los sueños, que en los participantes fue la clave para no desistir y aguantar las dificultades en el camino. También, se complementa con ese anhelo que surgió en su interior por salir de una vida llena de carencias, así ofrecer lo mejor para la familia y para sí mismo. Los actores principales en apoyar a los participantes fueron los padres de familia, amigos, compañeros y maestros de la carrera, quienes les proporcionaron apoyo emocional, alimenticio y económico, lo recibían de los trabajos de medio tiempo y fines de semana, algunos obtuvieron becas para sostenerse.

Otro aspecto relevante fue contribuir en la educación de los niños y niñas en comunidades indígenas, es decir, ser actores claves en la formación que se ofrece en dichos contextos, para que las deficiencias presentadas durante su formación escolar, no sea de la misma forma para los alumnos, en este caso, tener una participación directa en la educación de la población infantil. Con estas vivencias, se visualiza la empatía que como profesores mayas tienen hacia las personas de su misma cultura.

“Hubo inscripciones en Hochtún para estudiar la preparatoria, algunos de mis compañeros fueron a inscribirse y en mi caso no fui, le pedí a mi mamá que me lleve, pero respondió que no, además dijo: solo vas a ser la burla de todos. Ese día lloré por no me llevaron a las inscripciones...Pasaron los días y maestros de la prepa de Hochtún visitaron mi escuela secundaria para hacer inscripciones, yo me inscribí sin decirles a mis papás, cuando se enteraron me regañaron por hacerlo, yo les respondí, voy a estudiar y voy a tomar los cursos; mi mamá comentó

¿cómo vas a ir si no tienes uniforme? pues buscaré la forma de ir, iré con mi hipil, eso le respondí...” (E. Profesora, 24 años).

“...En un principio mi papá no aceptó que siguiera estudiando, la única que quería ver que uno de sus hijos estudie y se supere, fue mi mamá. Mi papá decía que si ya terminé de estudiar en la comunidad hasta donde se puede, yo ya debería de dedicarme al trabajo no en otras cosas, pero al final, aceptaron mi decisión” (E. Profesor, 32 años).

La expresión del fragmento permite identificar que la familia únicamente evidenció la parte cultural que conforma su medio, por ello, consideraron el cuidado a los hijos ante sus decisiones y prevenirlos de peligros que en su ideología pueden evitarse. En este sentido, más que castigo y negación al respeto de las decisiones de sus hijos por querer estudiar, era parte del miedo de la discriminación que pudieran sufrir en la ciudad o al salir de su contexto cultural.

Otros hallazgos de la experiencia en la formación escolar. Los participantes se enfrentaron a diversos problemas, específicamente la discriminación étnica, pero todo se complicó con la presencia de otros problemas que por naturaleza en la vida del individuo se presentan, pero está en la personalidad de cada uno, saber manejar las situaciones y acomodarlas para que las afectaciones sean mínimas. Ejemplo claro, las capacidades de los participantes ante la búsqueda de estrategias para no rendirse al primer obstáculo, sino, ser impulso para intentarlo las veces que sea necesario hasta llegar a la meta.

Cabe señalar que a los participantes no se les negó acceder a la educación como derecho, pero sí fueron sujetos de discriminación por sus características étnicas durante su formación escolar, además, el derecho a la educación no solo consiste en permitirles asistir a la escuela, también, se vincula la enseñanza recibida, si son respetados e incluidos en la dinámica escolar, por ello, estos aspectos no se consideraron parte del ejercicio al derecho. Desde el marco jurídico internacional y nacional *“hay un reconocimiento formal del derecho de la educación a todas las personas, pero todavía existen relaciones de dominación y opresión que impiden que éste sea ejercido en igualdad de condiciones”* (Young, 1990 citado en Avena, 2017, p.183).

Los aspectos descritos en párrafos anteriores se relacionan con las desigualdades estructurales, en específico con las estructuras de inequidad, descritas como “las restricciones que algunas personas enfrentan en su libertad y bienestar” (Young, 2001 citado en Avena, 2017, p.184). Por consiguiente, las personas indígenas se enfrentan ante dificultades que minimiza las posibilidades de acceder a todas las oportunidades necesarias para desafiar el sistema social y tener las herramientas suficientes para garantizar sus derechos humanos, en este sentido, su libertad y su bienestar se ven amenazados por el mismo contexto, ya que por pertenecer o encontrarse en una posición social menos ventajoso, son perjudicados.

La presencia de Trabajo Social en las instituciones educativas y en el mismo sistema de educación es necesaria para contribuir en el alcance de una educación de calidad en los pueblos indígenas, ya que los principios rectores para su actuación, es la justicia social y el respeto a los derechos humanos. Si bien, las leyes señalan la presencia de profesionales en Trabajo Social en el contexto educativo, falta adecuar en las leyes especificaciones relacionadas a la disciplina en cuanto a su participación (funciones y/o actividades) en los centros educativos y en el sistema, donde la participación profesional del trabajo social es esencial “objetivo último de la intervención profesional del trabajador social es favorecer el desarrollo integral del alumno e incidir en los diferentes contextos en los que éste se desenvuelve” (Roselló, 2009 citando en Concha, 2012, p.14).

Finalmente, los profesionales en Trabajo Social tienen la posibilidad de ejecutar el rol de promotor social, para trabajar desde el nivel de atención directa tanto grupal como individual con niños, niñas y adolescentes indígenas para fortalecer la autovaloración de su identidad cultural, prepararlos hacia el conocimiento del mundo occidental, en el cual, los tratos desfavorables que pudieran recibir no sea causa de desprecio a sus raíces, sino sea todo lo contrario y desarrollen habilidades socioemocionales que coadyuve al enfrentamiento de las dificultades en la sociedad.

Referencias

- Avena, A. (2017). *Estudiantes Indígenas en el Contexto de las Desigualdades Estructurales*. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 176-198. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100176
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Recuperado de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B., y Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Recuperado de file:///C:/Users/hpp/Downloads/ESTRATEGIAS_PARA_EL_ANALISIS_DE_DATOS_CU.pdf
- Brumm, M. (2010). *Formación de profesionales de lenguas indígenas*. Recuperado de https://site.inali.gob.mx/pdf/formacion_de_profesores.pdf
- Concha, M. (2012). *Rol, perfil y espacio profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo*. *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 5, 11-26.
- Encuesta Nacional sobre Discriminación [ENADIS]. (2017). *Comunicado de Prensa Número 346/18*. Recuperado de http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/ENADIS2017_08.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. Recuperado de https://www.unicef.org/mexico/spanish/PEPIA_2017_low.pdf
- Foucault, M. (1995). *El sujeto y el poder*. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20. Recuperado de <http://terceridad.net/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Foucault-M.-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2015). *Encuesta Intercensal 2015: Principales Resultados*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI]. (2019). *Lenguas indígenas: voces que expresan la diversidad cultural de México*. Recuperado de <https://www.gob.mx/inpi/articulos/lenguas-indigenas-vozes-que-expresan-la-diversidad-cultural-de-mexico>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2013). *Los Pueblos Indígenas y el sistema de Derechos Humanos de las Naciones Unidas*. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/fs9Rev.2_SP.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Plan de acción para todo el sistema sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de http://www.un.org/es/events/indigenousday/pdf/SWAP_Indigenous_Peoples_SPA_WEB.pdf
- Poland, B. (1995). *Transcription Quality as an Aspect of Rigor in Qualitative Research*. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 290-310. Recovered from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.819.7587&rep=rep1&type=pdf>
- Trujeque, R., Aké, D. y Yam, A. (2018). *Matices del pueblo maya al interior de tres comunidades de Yucatán*. En Aké, D. (Ed.), Fortalecimiento de habilidades para la vida en adolescentes mayas de Yucatán: Experiencias de interacción comunitaria (pp. 27-46). Yucatán: Ediciones de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Velásquez, A. V. (2016). *Discriminación étnica y exclusión: Una investigación sobre las percepciones de las personas de nacionalidad boliviana en la ciudad de Comodoro Rivadavia 2013-2015*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Argentina.
- Wernicke, C. (2000). *Castigo y pedagogía*. Cuadernos Pestalozzi, 2 (3), 1-21. Recuperado de <https://holismo.org.ar/images/articulos/47%20CastigoPed.pdf>

Desigualdad económica y educativa en la Universidad: un acercamiento desde los alumnos becarios de manutención en la UAEH

Elizabeth Morales Vanegas
Raúl García García
Universidad Autónoma Del Estado de Hidalgo

Introducción

La desigualdad es una situación compleja por lo cual requiere de nuevas visiones de estudio por ello, esta propuesta toma en cuenta la problemática desde un abordaje constructivista en la sociedad a partir de un contexto determinado, específicamente el de jóvenes becarios de licenciatura pertenecientes a una universidad pública. Estos sujetos de investigación proporcionan su propia visión de lo que les representa la desigualdad y las funciones que cumple dicha idea en su contexto educativo y familiar. La importancia de los hallazgos radica en la contribución a la visión micro y en considerar aspectos sociales poco indagados en materia de desigualdad.

Planteamiento de la investigación

La desigualdad de oportunidades constituye uno de los problemas más graves y persistentes a nivel mundial. Charles Tilly (1998) y el Banco Mundial (BM) (2014) precisan que la desigualdad humana en general consiste en la distribución dispareja de atributos entre un conjunto de unidades sociales tales como los individuos, las categorías, los grupos o las regiones. Se puede categorizar de acuerdo con la

forma, tiempo, espacio y personas a las que afecta y mitigarse a partir de esta clasificación.

De esta forma, las desigualdades son multifactoriales, tienen una larga historia en la que han intervenido diversos procesos. Es inútil tratar de encontrar un factor que sea el determinante exclusivo de esta condición desigual, llámese conocimientos, riqueza o propiedad de los medios de producción (Reygadas, 2004, p. 7-25).

Dicho lo anterior, se entiende que la desigualdad de oportunidades corresponde a la combinación de causas como condiciones determinadas y las particularidades de los sujetos (Banco Mundial, 2010) de la cual se desprenden las tipologías abordadas en este estudio.

La desigualdad económica se genera por la diferencia en la distribución de ingresos, es una situación de diferenciación en la posesión de riqueza, o de bienes económicos (Charles, 1998). El fenómeno de la globalización la ha acentuado como muestran las cifras del BM (2015): 12.3% de la población que habita el orbe está en situación de pobreza y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) registra que 55.3 millones de personas en México viven esta situación (CONEVAL, 2015a).

Al igual que la desigualdad, el CONEVAL (2015b) comprende a la pobreza como una realidad conformada por diversos elementos, es decir, se trata de un fenómeno multidimensional; no puede ser considerada exclusivamente, por las posesiones y servicios que pueden adquirirse en el mercado. Por ello, una persona tiene esta condición cuando tiene al menos una “carencia social en los seis indicadores” de rezago educativo, acceso a servicios de salud, a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación. Al menos en los Estados Unidos Mexicanos, se distinguen las siguientes tipologías de pobreza para poder dimensionarla, como lo señala el CONEVAL (2015b):

Pobreza extrema: Es cuando se tienen de tres a más carencias, de seis posibles, dentro del Índice de Privación Social (IPS) y además, se encuentra por debajo de la línea de bienestar mínimo.

Pobreza moderada: Es aquella persona que, siendo pobre, no está en pobreza extrema.

Pobreza multidimensional: Se deriva de la medición en México que define la Ley General de Desarrollo Social. Se refiere a que la metodología para medir la pobreza utiliza varias dimensiones o factores económicos y sociales en su concepción y definición (CONEVAL, 2015b).

Objetivos. El enfoque al que se adscribe este trabajo es el histórico hermenéutico o comprensivo y su tipo es transversal-local por realizarse en un momento y espacio determinado (en el semestre enero-junio 2017 en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu) perteneciente a la UAEH con estudiantes de determinadas carreras). La metodología es de carácter mixto y se deriva un modelo propio que arroje información tanto de tipo cuantitativo como cualitativo aun cuando en este texto se privilegia el nivel cualitativo.

En este sentido, se busca aproximarse a las Representaciones Sociales sobre factores de desigualdad económica y educativa en de alumnos becarios con la modalidad de manutención.

Se parte del supuesto de que la conquista de becas (concretamente PRONABES) no incide de manera determinante en las condiciones de desigualdad económica y/o educativa de los estudiantes.

Marco teórico

Con el planteamiento de la problemática se coincide con Abraham Maslow quien desde 1943, argumentó que las necesidades primarias deben cubrirse antes de lograr las de autorrealización, como lo son las adscritas en la educación formal (Parra, S.f.).

Desde teóricos de la Teoría del Capital Humano Gary Becker (1993a y 199b) y Lester Thurow (1978 y 1996); se puede establecer que la educación constituye un mecanismo para abatir la situación de pobreza, y que la relación entre ambas puede ser entendida desde diferentes aristas, una de ellas se da al reconocer que la educación puede ayudar de manera indiscutible a la disminución de la pobreza al permitir una mejor inserción al campo laboral y así contribuir a una inclusión y/o movilidad social, la cual es vista como un estilo de vida

en México; otra arista es planteada por Fermoso (1997) referente a: costos, financiamiento, planificación, crecimiento socioeconómico, educación y empleo, entre otras causales que se encuentran relacionadas directamente al modelo social neoliberal que pretende generar políticas sociales sustentadas en destinar presupuesto para acciones compensatorias en sectores de la población aparentemente cohesionados (Mora, 2016).

Por otra parte, se debe tener en cuenta la relación de las dimensiones de carencia económica y educación en cauce a la desigualdad y exclusión en el contexto escolar. Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (2009), quienes en su obra *Los herederos* aportan un análisis social en el contexto francés sobre la población universitaria desde los espacios educativos y actividades culturales registrados en ellos como expresiones de “violencia simbólica” aceptada como relaciones de legitimidad, opresión y desigualdad social.

Bourdieu afirma que la ceguera ante la desigualdad social permite todas las desigualdades, particularmente al tratarse de éxito educativo. Y dentro del sistema educativo universitario también existe dicha desigualdad al no reconocer que existe diversidad en el alumnado, al sólo establecer derechos y obligaciones iguales para cada estudiante.

La política educativa de las democracias populares ha logrado favorecer sistemáticamente la entrada en la enseñanza superior, pero el esfuerzo de igualación sigue siendo formal ante las desigualdades que no han sido formalmente abolidas (Bourdieu y Passeron, 2009, p.35).

La institución establece ciertos criterios iguales para personas en condiciones desiguales (siendo injusta) en los cuales los seleccionados se comprometen a cumplir esos criterios. Se suman las premisas de Parsons (1953) y Duek e Inda (2014) sobre la estratificación social del subsistema educativo y donde los programas de becas buscan incidir con un efecto diferenciador para reducir la marcada estratificación. El autor de la teoría de la acción social, explica desde el estructural funcionalismo la dimensión problemática de la desigualdad social y sus repercusiones a través de diferentes componentes como estatus social y la educación como medio para una diferenciación en el mismo.

Como parte de los enfoques estructurales de 1970 encontramos tres vertientes principales: la primera es la del Capital económico; la segunda es del capital humano o político; y una tercera que es la estratificación social pluralista y multidimensional. Parsons (1966) en su teoría de la estratificación social, cuyo marco principal es la teoría de la acción, aporta a la comprensión de la desigualdad, a partir del concepto de sistema social, el cual considera como el reconocimiento de “una pluralidad de actores individuales” en un entorno determinado, rasgos “estructurados y compartidos” y un objetivo común: un “óptimo de gratificación”. En este sistema, cada persona además de fungir como actor es “objeto de orientación de la acción” de otros, es decir, en la sociedad hay diversos procesos evaluativos que sirven para ubicar un orden jerárquico, el cual deriva en la estratificación.

Las aportaciones de esta teoría Parsoniana se derivan de la teoría de la acción y permiten la percepción de la escuela como espacio cultural y social que conforman una estructura social, misma que opera con una lógica selectiva para posicionar a los individuos en la estructura social. Dota a los individuos de capacidades que serán aplicadas a su vida por lo tanto una política educativa para la equidad debe ser capaz de incluir la oportunidad educativa como una alternativa biográfica para aquellos grupos tradicionalmente excluidos de ella.

Explicada esta relación sociedad-educación-desigualdad, se debe contemplar el papel del Estado con la política educativa: y su adhesión a los lineamientos de organismos internacionales (Mora, 2002), estos últimos concebidos como agentes reguladores quienes apuntan atención a la población que se encuentra bajo algún indicador de carencia social y de pobreza, así se puede analizar de qué forma se debe poner en práctica alguna iniciativa en la política del ámbito educativo para regular la educación para todas las personas sin importar su condición social, económica, cultural, religiosa, etcétera; y ante todo atender a las que se encuentran en situación de vulnerabilidad (Diario oficial de la Federación, 2013 y Gobierno del Estado de Hidalgo, 2011).

Como un marco de referencia existen las políticas y programas en educación superior, la política educativa debe comprenderse desde su estructura, evolución y desarrollo hasta su impacto en los distintos

niveles educacionales para abatir el rezago y tomando en cuenta a los actores involucrados en las diversas fases y procesos. Hace más de veinte años en México se iniciaron algunos programas compensatorios en nivel inicial y básico como: el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI); los Programas para Abatir el Rezago Educativo: (PARE); en Educación Básica el (PAREB) (Santana, 2019).

Estos ejemplos permiten dar cuenta de que se han tomado acciones en este nivel educativo por parte del gobierno federal y a nivel estatal para disminuir la desigualdad educativa y el rezago educativo por condiciones de pobreza y que causan marginación social (CNBES, 2016).

Hablar de programas de becas es referirse a política educativa, porque en México, dichos apoyos económicos son otorgados por un programa que constituye la parte operativa de los lineamientos y procesos de carácter legal que lleva a cabo el Estado en el marco educativo. Para Educación Superior se creó El Programa Nacional de Becas (PRONABES) en el año 2001 y establecido en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 del Gobierno federal, un Ejecutivo de cambio partidista con el mandato de Vicente Fox Quesada. El propósito señalado fue generar condiciones de igualdad a una mayor cantidad de jóvenes en nivel superior que tienen problemas económicos. Asimismo, pretendía ampliar la oportunidad de acceso a Educación Superior de los pueblos indígenas, como uno de los actores económicamente desfavorecidos (UNESCO; 2011). Baeza & Lamadrid (2018) precisan que los cambios en las políticas educativas han extendido las oportunidades y el acceso educativo; sin embargo, la situación de fondo radica en que estas políticas enmarcan la igualdad en el acceso a los establecimientos escolares.

Este programa, según el documento oficial, contaba con líneas de acción para el cumplimiento de sus objetivos general y específicos; la primera alude dar oportunidad de continuidad de la educación media superior a la superior y la segunda es que la equidad que se propone el programa es restringida ya que sólo se destina a jóvenes en calidad de alumnos en este nivel educativo, sin embargo no ha dado cuenta de sus resultados desde los beneficiarios.

A través de la metodología de las representaciones sociales, sobre las subjetividades, significaciones y resignificaciones que becarios mexicanos de la UAEH, otorgan a las condiciones igualitarias o desiguales en su categoría de becarios ya que escasos estudios recientes ahondan en el tema de las políticas educativas desde los sujetos que constituyen su población objetivo.

En este trabajo se emplea el enfoque de las RS, con los autores, Serge Moscovici Jean Claude Abric y Denisse Jodelet quienes las conciben, en dos dimensiones: social e individual. Las RS son entendidas como apropiaciones individuales a través de procesos mentales resultantes de las construcciones o estructuras sociales de un grupo determinado; su distintivo es la producción de comportamientos y de vínculos con el medio; es un ejercicio que transforma a ambos y no una reproducción de ellos, ni una reacción a un estímulo externo.

En este sentido, coinciden Moscovici (1979) y Jodelet (1986), las RS son maneras de interpretar la realidad cotidiana y expresar posiciones respecto de situaciones, hechos y objetos y comunicaciones que les conciernen. Asimismo, son formas de conocimiento socialmente elaborado y compartido, son a la vez el proceso de una actividad y la apropiación de la realidad.

Para este trabajo se comprenden según el padre de la psicología social, Moscovici, quien conceptualiza:

Un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad que ha sido construida socialmente, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberando los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979. p. 21-48).

Abordaje metodológico

Población y Muestra. La elección de los sujetos de investigación consistió en alumnos del ICSHu de la UAEH: por ser la institución pública más grande del Estado, y ser el lugar donde se otorgan un mayor número de becas PRONABES de manutención 7,552=33.5% de 31,238 hasta el corte del ciclo escolar 20|16 según la UAEH

(2016). Dicha modalidad se elige porque constituye el mayor número de otorgamiento (CNBES, 2015).

La Delimitación del espacio y tiempo se realizó con cinco diferentes licenciaturas del ICSHu: Derecho, Educación, Trabajo Social, Ciencias Políticas y Administración Pública y Ciencias de la Comunicación, que a su vez constituyen programas educativos con el mayor número de becas (sin que esto se relacione directamente con la matrícula).

Se cuidó que participaran diferentes semestres: desde segundo, hasta el último para incrementar riqueza en las representaciones de los becarios conforme van cursando su carrera. Periodo escolar: enero-junio 2017. (Periodo con mayor cobertura por el PRONABES con la beca de manutención, de acuerdo con las metas establecidas por el programa).

Para determinar la muestra se partió de 685 becarios que son la suma total en el ICSHu dentro de la UAEH y se seleccionó el 18%, es decir, 123 participantes. Para ello se empleó un marco muestral (listado de beneficiados con beca de manutención integrado con la información disponible en las coordinaciones de Licenciatura y en el departamento de Trabajo Social del instituto) del cual se seleccionaron aleatoriamente, y se integró el corpus.

Técnicas e instrumentos a utilizar

Vasilachis (2006) determina como características de la investigación cualitativa: la ocupación de la vida de los seres humanos, historias, formas de actuar, funcionamiento organizacional, movimientos de la sociedad y lazos interaccionales. Así mismo precisa visualizar los principios epistemológicos del sujeto que investiga.

De esta forma los principios teóricos de las RS abren la puerta a múltiples miradas hermenéuticas, sobre el tema de los lazos y elementos de los procesos cognitivos con las prácticas socio-discursivas en contextos específicos.

La complejidad de la teoría justifica la heterogeneidad epistemológica agrupada en diferentes abordajes teórico-metodológicos, sin que ello represente una combinación incongruente de conceptos y

métodos (Chourio, 2016). Por lo tanto, no se discrepa de ningún método en particular, su engranaje será a partir de la visión paradigmática que intervenga. En este sentido, la Psicología Social y la Psicología Discursiva proveen la epistemología que explica mejor el fenómeno de las RS desde un enfoque hermenéutico.

Específicamente para el abordaje de las condiciones de igualdad y desigualdad educativa, económica y social se pretende analizar específicamente el contenido y el sentido de las RS de los becarios PRO-NABES como lo recomiendan Abric (2001) mediante el empleo de una postura plurimetodológica donde se pueden emplear diferentes tipos de metodología tanto cuantitativa como cualitativa, métodos y una diversidad de técnicas e instrumentos. Por ejemplo, entrevistas con asociación de palabras.

En congruencia con dicha metodología, la técnica fue una encuesta, aplicada a la muestra señalada para lograr un primer acercamiento al núcleo, contenido y el sentido de las representaciones de los sujetos. De este modo abona a lo plurimetodológico de las RS.

El instrumento fue un cuestionario donde se incluyen los métodos señalados por Abric (2001) para aproximarnos al núcleo, contenido y sentido de las RS. Este permitió la inclusión de la variedad de métodos. Se siguieron las fases que Kerlinger & Lee (2002) proponen para la construcción y proceso de instrumentalización:

- Se delinearón las definiciones de desigualdad económica y educativa. Se partió de la revisión enfocada de la literatura/teoría, esto permitirá el dominio de las variables a medir y sus dimensiones e indicadores.
- Prueba piloto: según Malhotra (2008), cuando se levanta una encuesta, siempre se requiere una prueba piloto, es obligatorio. Se realizó este paso con 20 cuestionarios aplicados.
- Posterior a la prueba piloto se detalló la versión final del instrumento y su procedimiento de aplicación definitiva, que implicó una planeación, así como obtener autorizaciones a través de las gestiones necesarias.

Dicho cuestionario se compone por una batería de escalas, que se organizan de la siguiente manera:

En la parte de datos personales se plantearon ítems que forman parte de los indicadores: personales, escolares y de ubicación, dimensiones datos de identificación que conforman la variable contexto de los becarios.

En la segunda parte se establecen preguntas/ítems sobre las dimensiones: situación socioeconómica del becario, posesiones y servicios y aspectos familiares las cuales conforman la variable de factores que determinan la desigualdad económica.

En la tercera etapa se presentan los métodos asociativos sobre las variables: asociación de la desigualdad económica y educativa, para conocer con qué términos se vincula la representación social y el núcleo de la misma.

En la cuarta y quinta parte se emplea una escala Likert y de valoración semántica con la variable de la contribución de la beca a los factores de la desigualdad económica y educativa.

Las escalas de opinión “tipo Likert”: permiten aproximarse al campo de representación para conocer con que factores de desigualdad económica y educativa a los que se asocia la contribución de la beca. Y las escalas de valoración semántica: dan una cercanía al nivel de significado que se da a la contribución de la beca a los factores que determinan la tipología de la desigualdad (educativa o económica).

Otra parte del cuestionario fue la sección de preguntas abiertas para una propuesta del guion se tomaron en cuenta los siguientes apartados y después se eligieron algunas temáticas con los elementos presentes en el objetivo de investigación priorizando las experiencias y puntos de vista de los becarios.

Los ejes rectores de las preguntas fueron: percepción general de los alumnos sobre su beca de manutención PRONABES en la contribución a condiciones de igualdad tanto económica como educativa, rescatar sus experiencias como beneficiarios de la beca. Para la redacción de las preguntas se cuida que no sean cerradas y se afinó el instrumento después de aplicar la prueba piloto.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

La encuesta implicó aplicar un cuestionario directamente con los alumnos tanto de forma impresa como electrónica (vía formulario de Google) en el laboratorio de cómputo y aulas de clase las cuales conforman parte de las instalaciones del ICSHu con el apoyo de las coordinaciones de las carreras para convocar a los seleccionados del marco muestral. Participaron 32 alumnos de la licenciatura de Derecho, 30 de Educación, 22 Trabajo social, 21 de Ciencias Políticas y 18 de Ciencias de la Comunicación.

En la parte cualitativa se hizo análisis de las similitudes, coincidencias y contradicciones en el discurso que conforma las RS sobre la contribución de una beca a factores de desigualdad económica y educativa.

El análisis de la información que se consideraron dos indicadores a los que refiere Abric, (2001): Asociaciones conceptuales y emocionales.

Resultados

Además de las cuatro categorías para el aspecto cualitativo del trabajo a partir del análisis del discurso: similitudes, coincidencias, contradicciones y/o discrepancias se trabajaron los aspectos que tienen que ver con las emociones y la deixis en el discurso de las y los becarios, este último través de los deícticos de tiempo, distancia, etcétera y que a la par se relacionan con las funciones, elementos y de las RS.

Se parte de que las similitudes o semejanzas señalan aquellos aspectos parecidos, aunque no iguales en el discurso de los becarios en tanto que las coincidencias agrupan elementos en los cuales convergen las opiniones de los becarios. Las diferencias y/o discrepancias señalan el antagonismo entre unas posturas y otras. Estas últimas se aproximan a las denominadas especificidades sociales según autores de las RS, pero sobre todo constituyen el contenido de la representación como lo señalan Moscovici (1979); Jodelet (1986); Abric (2001), respectivamente.

Lo anterior permitió una aproximación a los significados y el sentido que dan los participantes a su experiencia como becarios, a la

contribución del apoyo a factores medulares de la desigualdad económica y educativa:

- *Coincidencias.* Las coincidencias en las RS de los becarios implican todas las expresiones que son iguales en torno a las preguntas planteadas. En las experiencias las representaciones son precisamente las consideradas como significativas para los alumnos y en sus vivencias desde los roles específicos que fungen en la sociedad, las cuales como Moscovici y otros autores mencionan están cargados de creencias, elementos culturales, formas de pensar, etcétera.
- *II. Similitudes.* Las similitudes y/o semejanzas se expresaron en el discurso de los becarios de tal manera que dan cuenta de algo parecido sin ser igual como se precisa en las coincidencias, y que pueden ayudar a reforzar una misma idea a partir de elementos o características comunes que constituyen en contenido y los elementos centrales de las RS, cabe mencionar que estas similitudes existen gracias a que cada uno de los sujetos es único y se evoca en sus discursos (Jodelet, 1986), de esta forma se puede hacer la distinción entre lo colectivo, lo social y lo individual como se precisaba con Durkheim y desde el campo de la psicología social como Moscovici.
- *III. Diferencias y Contradicciones.* Se refieren a las posturas que denotan contrariedad u oposición, estas posturas son de gran importancia porque enriquecen diferentes elementos de las RS. Las contradicciones implican una relación de alguna postura contra otra, se tomaron en cuenta para la reflexión porque implican algunas particularidades y disparidades del objeto de estudio.

Las emociones son parte del análisis expresado por los becarios debido a que son parte también de sus RS y se pretenden rescatar debido a que su estudio científico ha sido considerado una actividad superficial y como tal ha ganado poca atención por parte de los estudiosos (Vecina, 2006); La tendencia indica el estudio de aquello que amenaza el bienestar de las personas y a centrarse en las emociones negativas y a olvidar el valor de las positivas (Rizo, 2015).

Randall Collins aborda la dimensión emocional de la interacción social, sus planteamientos sirven al presente análisis para rescatar esta dimensión. En RS las emociones hacen referencia a los significados que otorgan los becarios (Collins, 2005).

La importancia de contar con una beca de manutención PRO-NABES

De manera general para los becarios lo más relevante de contar con una beca mensual como apoyo a sus estudios de licenciatura es tener menos preocupaciones debido a que el 80% del total de participantes, respondió con estas palabras y complementó diciendo que contribuye a sus gastos escolares, así como a continuar y concluir sus estudios de licenciatura, lo cual constituye el núcleo y significado de su representación (Abric, 2001), porque centran la idea que han construido desde su experiencia como becarios con una carga emocional positiva (Vecina, 2006). Los casos específicos de otras respuestas a este planteamiento fueron alumnos de Derecho quienes dijeron les brinda un dinero extra para gastos y les permite ingresar en el ámbito de la investigación lo cual les es grato.

Algunos alumnos de comunicación comentaron sobre la necesidad de la beca quienes sí y no la merecen, que no es suficiente y que sin ella no podrían continuar sus estudios. En Ciencias Políticas y Trabajo Social se piensa que el apoyo disminuye la desigualdad en oportunidades educativas y ayuda con gastos que surgen al momento. Peculiar caso es Ciencias de la educación para ellos representa la oportunidad de ser resiliente no sólo en la escuela sino el hogar con la disminución de gastos y otras situaciones adversas.

Algunas diferencias que se pudieron observar según la trayectoria de los alumnos son, un reconocimiento de la situación económica actual y la claridad manifestada de lo que la beca representa ante ello, misma seguridad en cuanto a la aportación del recurso, esta situación se observó en todos los programas educativos participantes.

Las expresiones anteriores refieren al núcleo de la RS que han construido desde su experiencia y por tanto conceptualizan y prepon-

deran de tal forma a la contribución de la beca. El núcleo tiene relación con la carga cultural, además de sus vivencias académicas que tienen y han recreado en su formación universitaria y que tienen que ver con la forma en que se está apropiando esta representación de ser becario (o) (Jodelet, 1986).

Las principales diferencias estriban en que, según la carrera, la importancia que se otorga a la beca es mayor o menor y acorde con los gastos que alcanza a cubrir.

Las coincidencias se rastrearán como parte de la importancia que se otorga a una beca son que se sienten menos preocupados, además de que en algunos casos se sintieron tomados en cuenta por la instancia que les otorga la beca y por la Universidad.

Los elementos a rescatar de las representaciones sociales en asociación con los deícticos son: En primera instancia la palabra, aunque hace hincapié en que existe cierta postura de inconformidad e inseguridad en lo que han vivido como beneficiarios, pero sobre todo al afirmar que existe algo importante cuando se tiene una beca de manutención.

Las conjunciones también indican un esfuerzo por no dejar de mencionar todos los aspectos importantes de contar con la beca, por incluir la mayoría de cosas a las que este dinero aporta.

Las respuestas donde se mencionan a sí mismos los becarios son bastante importantes ya que se están ubicando como los principales agentes de su propio discurso y tienen la actual forma de representar y construir una representación sobre su rol, en la cual la desigualdad es aquella situación que les hace necesitar un apoyo económico para continuar sus estudios, porque afirman los beneficios obtenidos a partir de la necesidad de beca.

Ante el primer cuestionamiento es importante señalar que los elementos presentes de la experiencia denotan diferentes emociones que se consideran positivas por la forma en que se expresaron y lo que de manera literal refieren; demostrando así agradecimiento, tranquilidad, pero sobre todo de seguridad por considerarse beneficiarios de este tipo de apoyo.

La experiencia de ser becario del programa de manutención PRONABES en el ICSHu

La experiencia de los becarios es un aspecto infaltable de sus RS, es una parte que permite aproximarse tanto a la conformación de los significados de las mismas, poniendo en evidencia la postura desde la que están construyendo el fenómeno de la desigualdad (Abric, 2001; Moscovici, 1979).

La experiencia de ser becario en el ICSHu es para el 74%, algo bueno, extraordinario, importante, es una vivencia única, les remite a oportunidad y privilegio, estas respuestas constituyen los hallazgos que se clasifican como similitudes.

Las particularidades están presentes en estudiantes de trabajo social hacen mención de que algunos beneficiarios la emplean para gustos y otros gastos que no son escolares.

La Responsabilidad y Compromiso para estudiantes de Ciencias políticas y de Ciencias de la Educación respectivamente; Les hace sentir Orgullo tener el beneficio de la beca. La Satisfacción también es parte de estos discursos al decir que es importante y motivo de orgullo ser beneficiario.

Específicamente para algunos alumnos de trabajo social es regular porque el recurso económico es insuficiente para cubrir los gastos que tienen y desde esta visión tampoco podrá contribuir a la disminución de la desigualdad, y esta última estará relacionada con otros aspectos como la forma de pensar, más que con el apoyo de la beca para contribución de sus estudios.

Contribución de la beca a la oportunidad de estudiar una carrera

En congruencia con la pregunta anterior se indagó sobre la contribución de la beca para alcanzar la igualdad de oportunidades para estudiar una carrera:

La opción de respuesta no sé: puede referirse a una evasión a la respuesta debido a la posibilidad de que los participantes no quisieran

dar una respuesta por temor o prevención a represalias que pudiesen devenir por su respuesta.

De la mano se encuentran aquellos elementos específicos entre de las respuestas para no leerse e interpretarse de forma literal, una de estas expresiones es que no se aumentan ni se disminuyen las condiciones de desigualdad al contar con la beca, pero es necesaria para que en algunos gastos.

Contribución de la beca a factores de desigualdad económica y educativa

La última pregunta realizada versó sobre si consideran que las condiciones de igualdad económica y educativa son mayores al contar con el apoyo de la beca. Lo principales aspectos para lograr mejora económica y educativa según los becarios son formativos como: el acceso a servicios educativos, cumplir con actividades escolares y alcanzar metas profesionales futuras.

La mayoría alude a respuestas negativas y son aquellas que tienen que ver con una construcción y representación de desigualdad diferente a la asociada con la educación como mecanismo para contrarrestarla.

Los discursos denotan seguridad en las respuestas: Me permite, puedo, me es posible son y manifiestan el sentir de aspiración a algo mejor a partir del apoyo de la beca, en tanto las respuestas que dan pie a la duda de que la beca esté generando condiciones de igualdad, incluyen los términos: sin embargo, aunque, por citar algunos. Las que son negativas dicen literalmente que no existe un impacto tan significativo en el alcance de la igualdad.

Cabe resaltar que la igualdad educativa a la que se alude es de tipo educativo y que la económica representa un reto más difícil de contrarrestar y el monto de la beca es insuficiente, es sólo un sustento para sobrellevar los gastos de la vida diaria en la vida personal, social y educativa.

Discusión y conclusiones

Las principales convergencias señalan que la beca es un apoyo para diferentes aspectos de su vida y condición de estudiantes, y con ello se sienten más tranquilos. Y estas se expresaron en la importancia que otorgan al hecho de contar con una beca.

Las similitudes son aún más que las convergencias y las divergencias y se han encontrado dichos significados en que la contribución es mediana o intermedia, también en que la experiencia de ser becaria (o) es buena porque les genera tranquilidad, que si hay una contribución en cierta medida de la beca a que los jóvenes tengan la oportunidad de estudiar una carrera. La parte contraria a esta postura, dijo que no contribuye a la desigualdad porque esta sigue existiendo y porque tiene que ver con cuestiones por encima del sostenimiento económico y de esta forma se visualiza puntualmente las divergencias tienen que ver con el tipo de asociación y construcción que tienen los becarios acerca de la desigualdad.

En la función Identitaria se rescata que los becarios desde su postura y/o situación tienen una identificación como grupo ya que conocen casos de alumnos que se encuentran en condiciones precarias o más difíciles económicamente hablando.

Otra de las funciones que se pueden identificar es que las RS constituyeron la directriz para aproximarse a esta situación denominada desigual no seleccionada previamente, sino que es detectada según sus factores con sujetos en un contexto particular como lo es el ámbito educativo.

En el discurso identificado a partir de las similitudes, coincidencias y contradicciones se advierte que la construcción de la desigualdad es específica para los sujetos de investigación porque puede ser totalmente diferente y/o contraria a la de otros sujetos en otro contexto.

Los elementos de las RS destacadas fueron: el núcleo central articulado con los conceptos periféricos, las coincidencias, similitudes y contradicciones de los discursos en las respuestas de los participantes, la función de identidad, se rescatan los significados otorgados a las representaciones sociales de la desigualdad.

La tercera dimensión de estas reflexiones concentra la parte central del papel que juegan las becas de manutención PRONABES, se puede rescatar que es un programa que contribuye a gastos del hogar y personales antes que los escolares, que tiene áreas de oportunidad evidenciadas por su población objetivo.

Referencias

- Abric, Jean Claude. (2001). *Las representaciones sociales: aspectos teóricos*. En *Prácticas sociales y representaciones*, editado por Jean Claude Abric- México: Ed. Coyoacán, 53-74.
- Abric, Jean Claude. (2008) *Las representaciones sociales: Metodología de recolección de datos*. En *Prácticas sociales y representaciones*, editado por Jean Claude Abric. México: Ed. Coyoacán.
- Baeza, Andrea y Lamadrid, Silvia. (2008). *Trayectorias educativas según género*. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa* 36: 2 (2018): 471-490. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Banco Mundial. (2010). *Capital humano. Informe sobre el desarrollo mundial*. El conocimiento al servicio del desarrollo”. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2010_es_complete_reprint.pdf
- Banco Mundial. (2018). *Desigualdad de oportunidades Qué es, cómo puede medirse y por qué es importante*. Grupo Banco Mundial. Recuperado de www.bvsde.paho.org/texcom/nutricion/Oportunidades-WB/04cap1.pdf
- Banco Mundial. (2017). *Base de datos con indicadores de desarrollo internacional*. Indicador de Pobreza a nivel mundial. [Portal de indicadores en línea]. Recuperado de <http://databank.bancomundial.org/data/reports.aspx?source=2&Topic=11>
- Becker, Gary. (1993). *El capital Humano*. Madrid: Alianza Editorial, S.A; 1
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI.

- Chourio, Natalia. (2016). *Aproximación epistemológica a las prácticas discursivas de los docentes en la construcción del conocimiento lingüístico* (Tesis de Doctorado en, Universidad de Carabobo)
- CNBES. (2017). *Tipos y modalidades de becas para la educación superior*". Recuperado de <http://www.cnbes.sep.gob.mx/>
- Collins, Randall. *Sociología de las filosofías*. (2005). Una teoría global del cambio intelectual. Barcelona: Hacer,
- Collins, Randall. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona: Anthropos.
- CONEVAL. (2017). *Medición de la pobreza. ¿Qué es la medición de la pobreza?* Disponible en <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/MP/Paginas/Que-es-la-medicion-multidimensional-de-la-pobreza.aspx>
- Diario oficial de la Federación. (2017). *Acuerdo por el cual se establecen las reglas de operación del programa PRONABES*". Disponible en http://www.funcionpublica.gob.mx/scagp/dgorcs/reglas/2002/r11_educacion/completos/ro_programascompensatorios_2002.htm
- Duek, Celia. e Inda, Graciela. (2014). *La teoría de la estratificación social de Parsons: una arquitectura del consenso y de la estabilización del conflicto*. Revista THEOMAI 29 (1): 155-175. Recuperado de <http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO%2029/8-Duek-Inda.pdf>
- Fermoso, Paciano. (1997). *Manual de economía de la educación*. Madrid: Narcea.
- Gobierno de la República de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* Consultado en junio 2016. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- Gobierno del Estado de Hidalgo. (2011). *Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016*. Recuperado de <http://sepladerym.hidalgo.gob.mx/PED/home.html>
- Gobierno del Estado de Hidalgo. (2015). *Padrón Estatal de Becarios de Manutención Consultado en junio 2016*. Recuperado de http://www.hgo.sep.gob.mx/content/alumnos/PADRON_MANUTENCION_HGO_TRANSPORTE_2015_2016.pdf

- Jodelet, Denisse. (1986). *La representación social. Fenómenos, concepto y teoría*. Pensamiento y vida social 05:470-494. Recuperado de <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rso-sociales-djodelet.pdf>
- Kerlinger, Fred y Lee, Howart. (2002). *Investigación del comportamiento*. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales. México: Mc. Graw Hill Interamericana.
- Malhotra, Naresh. (2008). *Investigación de mercados*. México: Pearson.
- Mora, Antonio. (2016). *Políticas macroeconómicas de estabilización y su incidencia en el bienestar económico y social en México* Consultado en enero 2016. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010c/757/La%20Politica%20Social%20adop-tada%20bajo%20el%20paradigma%20neoliberal%20y%20su%20impacto%20en%20el%20bienestar%20economico%20y%20social.htm>
- Mora, Martín. (2002). *Las representaciones sociales de Serge Moscovici*”. Athenea digital2: (2002): 1-25 Universidad de Guadalajara. Recuperado de www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945
- Moreno, Alejandro. (2008). *El aro y la trama*. Estados Unidos: Con-viviumpress.
- Moscovici, Serge. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Editorial Huemul.
- Parra, Juan. (2016). *Las necesidades humanas y su clasificación*”. Recuperado de https://servicios.educarm.es/templates/portal/imagenes/ficheros/etapasEducativas/secundaria/16/secciones/269/contenidos/4851/las_necesidades_y_los_bienes.pdf
- Parsons, Talcott. (1953). *La teoría de la acción social*. México: Tri-alianza.
- Parsons, Talcott. (1966). *El sistema social*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.
- Reygadas, Luis. (2004). *Las redes de la desigualdad*. Política y Cultura otoño: 22: 7-25. Recuperado de www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n22/n22a02.pdf

- Rizo, Marta. (2015). *Interacción y emociones. La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social*. *Psicoperspectivas*14 (2): 51-61 versión On-line ISSN 0718-6924. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-439>.
- Santana, María. (2010). *Rezago educativo y marginación social en México: una valoración de los programas compensatorios*. Tesis maestría en Universidad Pedagógica Nacional. México, D.f.
- SEP. (2016). *Decreto 601 por el cual se aprueba el programa nacional de becas y financiamiento*. Estado de México. ¿Recuperado de dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5228656&fecha=30/12/2011
- SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México, Distrito Federal. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Thurow, Lester. (1978). *Inversión en el capital humano*. México: Trillas.
- Thurow, Lester. (1996). *El futuro del capitalismo*. Barcelona: Ariel Sociedad Económica.
- Tilly, Charles. (1998). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/116233519/TILLY-La-Desigualdad-Persistente>
- UNESCO. (2011). Everyone has the right to education. *Francia: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715e.pdf>
- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. (2015). *Anuario Estadístico 2015. 5to informe de la administración universitaria 2011-2017* Humberto Augusto Veras Godoy. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/informe/5/docs/Anuario%202015%20final%20web.pdf>

- Vasilachis, Irene. (2006) *La investigación cualitativa*. En Estrategias de investigación cualitativaI, editado por Irene Vasilachis. España: Gedisa, 23-65
- Vecina, María Luisa. (2006) *Emociones positivas*. Papeles del Psicólogo 27 (1): 1-68. Recuperado de www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1120.pdf

La alerta de violencia de género frente a la violencia feminicida en México

Ariana Lourdes Rodríguez González
Jessica Herrera Zamora
Centro de Investigación y Estudios de Género, ENTS-UNAM

Introducción

La presente ponencia aborda los resultados obtenidos de la investigación “La Alerta de Violencia de Género en México¹”, como parte del proyecto PE300418 “Cuadernos de Investigación/Intervención del Centro de Estudios de Género”, en el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), UNAM. Este estudio se realizó con la participación del grupo de investigación del Centro de Investigación y Estudios de Género (CIEGENTS)², de la Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.

El objetivo de la presente ponencia es analizar el mecanismo de la alerta de violencia de género como herramienta frente a la violencia feminicida en México. Para ello es importante clarificar que son los feminicidios, cómo han sido tipificados y entender que es la alerta de violencia de género en México. Es importante señalar que

¹ Esta investigación se presenta íntegramente en el Cuaderno No. 4 La Alerta de Violencia de Género en México, el cual tiene como autoras a Julia Chávez Carapia y Ariana L. Rodríguez González.

² El cual está liderado por la Dra. Julia Chávez Carapia, coordinadora del CIEGENTS, y participan la Mtra. Ariana L. Rodríguez González, y las becarias Jessica Herrera Zamora, Jesús Ignacio Marrero Hernández, Sonia Alejandra Chávez Paz, Diana Flor León López y Michell Ileana Ocampo Chávez.

se llevó a cabo una investigación documental desde el enfoque feminista, para lo cual se revisó la normatividad relacionada con la alerta de violencia de género, así como portales de gobierno tales como la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM) la Secretaría de Gobernación e Inmujeres; así como organismos de la sociedad civil como el Observatorio Nacional de Femicidios y la Red Nacional de Refugios, entre otras fuentes de información.

Es importante señalar que es necesario analizar la situación de la Alerta de Violencia Género en México como un mecanismo establecido para dar respuesta a situaciones de violencia social que atentan contra la vida de las mujeres, ya que las cifras que se tienen señalan un entorno extremadamente violento en contra de las mujeres y de las niñas en todo el territorio. A continuación, se presenta un esbozo de los resultados obtenidos de esta investigación.

Los Femicidios como expresión extrema de la violencia de género en contra de las mujeres y niñas

El femicidio, como categoría del planteamiento teórico feminista, permite visibilizar y definir la violencia de género extrema contra las mujeres y las niñas, que termina en la muerte. Los femicidios son la expresión más atroz que tiene el patriarcado para expresar el control, poder y sumisión que ejerce sobre las mujeres y las niñas, y sobre sus cuerpos.

En el caso de la violencia feminicida, el análisis de esta problemática requiere esa mirada feminista, que analiza un problema viejo en la sociedad moderna, que ahora presenta nuevas explicaciones y miradas para visibilizar, estudiar y transformar las viejas visiones y proponer en la sociedad actual cambios en las formas de vida y en las interrelaciones hacia y entre las mujeres; lo cual no se puede generar si no es clara la idea y la formulación del problema histórico que ha ubicado a las mujeres como objetos y no como sujetas.

Para comprender que es el *femicidio* a continuación se citan algunos conceptos:

- Femicidio como el último acto de la violencia extrema, el que aniquila la vida. Se manifiesta íntimamente relacionado con la discriminación de género en el sistema patriarcal y las razones de género (Atencio, 2015, p. 23).
- El femicidio se refiere al conjunto de formas de violencia que, en ocasiones, concluyen en asesinatos y otras formas de muerte violenta, incluso en suicidios. Es decir, no es sólo el daño de muerte –el homicidio– sino todo el conjunto y proceso que construye esa muerte lo que se nombra como femicidio. (Medina, citado en Chávez, J. y Rodríguez, 2020, p. 28)
- El femicidio es una ínfima parte visible de la violencia contra niñas y mujeres; sucede como culminación de una situación caracterizada por la violación reiterada y sistemática de los derechos humanos de las mujeres. Su común denominador es el género: niñas y mujeres son violentadas con crueldad por el solo hecho de ser mujeres, y sólo en algunos casos son asesinadas como culminación de dicha violencia pública o privada. (Zambrano, citado en Chávez, J. y Rodríguez, 2020, p. 28)

Para Marcela Lagarde el Femicidio es el conjunto de delitos de lesa humanidad que contiene los crímenes, los secuestros y las desapariciones de niñas y mujeres en un cuadro de lapso institucional. Se trata de una fractura de derecho que favorece la impunidad. Por eso el femicidio es un crimen de Estado, sucede cuando las condiciones históricas generan prácticas sociales agresivas y hostiles que afectan contra la integridad, el desarrollo, la salud, las libertades y la vida de las mujeres. (Citado en Chávez, J. y Rodríguez, 2020, p. 28)

El término “Femicidio” se propuso con el fin de visibilizar que los asesinatos de mujeres y niñas responde a un carácter estructural, es decir, responden a un sistema jerárquico patriarcal donde se decide sobre los cuerpos femeninos, a tal grado someterlos, controlarlos, ultrajarlos, torturarlos y asesinarlos de forma impune. La violencia de género, y en especial la violencia feminicida, se convierten en un medio y mecanismo de autoafirmación del poder, virilidad y formas de marcar territorios en el sistema patriarcal; que tiene como

objetivo central sostener el poder de la masculinidad, y por ello no se cuestiona las relaciones de poder ni la virilidad que asesina.

La tipificación del feminicidio en México

En México se dio un gran avance en la tipificación del *feminicidio* a partir de la emisión de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGMVLV) en el año 2007. La tipificación como delito se incorpora en el código Penal Federal en el año 2012, este lo reconoce como un delito que priva de la vida a una mujer por razones de género. La reforma al código penal federal fue producto del movimiento feminista y de la Comisión Especial de Feminicidio encargada de llevar a cabo una investigación a nivel nacional sobre el feminicidio y violencia feminicida en el país.

Esta misma reforma en la tipificación del feminicidio se realizó en las entidades federativas derivado de la LGMVLV, como se observa en la Figura 1 “Tipificación del feminicidio en México”, los primeros estados en tipificarla fueron Chihuahua y Guerrero en el año 2010; para el 2011 ya se contaba con 10 entidades federativas que habían realizado la reforma en los códigos penales. Pero el año con mayores reformas en los códigos penales fue el 2012, para este año más de la mitad del país había reconocido el feminicidio como un delito por razones de género. Reconocer el delito de feminicidio en el código penal federal y a nivel estatal representa para las mujeres víctimas de feminicidio y sus familias tener la oportunidad de acceder a la justicia, de esta manera se rompen los mitos y justificaciones sobre los denominados “crímenes pasionales” el feminicidio en el código penal enumera 7 circunstancias que caracterizan y determinan cuando se comente un feminicidio entre las que destacan son: violencia sexual, mutilaciones lesiones degradantes; antecedentes de cualquier tipo de violencia; relación sentimental y exposición del cuerpo de la víctima.

Actualmente nuestro país reconoce el delito de feminicidio en el marco jurídico, pero es importante señalar que no se tiene garantizado el acceso a la justicia; si los jueces quienes aplican la ley no

cuentan con perspectiva de género que les permita identificar las circunstancias específicas del delito que se enuncian en el código penal. La modificación y reformas de leyes es el avance para garantizar a las mujeres el acceso a la justicia, pero, se requiere tener una capacitación continua de los y las servidoras públicas que aplican las leyes en nuestro país.

La violencia de género y violencia feminicida debe situarse como un problema complejo, histórico y sociocultural que requiere tener un análisis multi e interdisciplinario en el cual se promuevan reformas a las leyes, así como la aplicación adecuada que garantice a las mujeres víctimas, familias e hijas e hijos el derecho a una vida libre de violencia.

Figura 1 Tipificación del feminicidio en México³



³ Retomado de Chávez Carapia, Julia y Ariana Rodríguez González (2020), “Violencia de Género y Feminicidio en México”, Cuadernos de Investigación/Intervención del Centro de Estudios de Género, núm. 3, México, ENTS-UNAM.

Panorama de la violencia de género y violencia feminicida en contra las mujeres y las niñas

La violencia contra las mujeres supone actos patriarcales que implican la afirmación de poder y control sobre los cuerpos feminizados; se expresan en prácticas socioculturales que conllevan al sometimiento, la desigualdad, exclusión y discriminación de lo femenino. La violencia es una situación histórica y sociocultural a la cual se ven sometidas las mujeres en la vida cotidiana. Actualmente se cuentan con datos que otorgan diversas instituciones que reflejan el número de violencias que ponen en constante riesgo la vida, dignidad y libertad de las mujeres. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) revelan que SEIS mujeres son asesinadas al día en el mundo. En la actualidad, 1 de cada 5 mujeres afirmaron haber experimentado violencia física o sexual, o ambas, en manos de su pareja en los 12 meses anteriores a ser preguntadas sobre este asunto. Además, 49 países no tienen leyes que protejan a las mujeres de la violencia familiar.

De acuerdo con la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito para el año 2017 el continente con mayor índice de feminicidios fue América; este concentraba 20,000 asesinatos de mujeres donde más del 50% de ellos eran cometidos por su pareja o familia (2017:16). La violencia contra las mujeres al ser un problema histórico se registra que durante los últimos 20 años el continente Americano ha prevalecido con el mayor índice de asesinatos cometidos por la pareja en el ámbito familiar (Instituto Centro Reina Sofía, 2010).

El feminicidio y violencia feminicida se reconocen como un problema de salud pública dado las consecuencias que deja en las víctimas y los daños colaterales que deja en las familias, comunidad y sociedad. Por tal motivo, la Organización Mundial de la Salud reporta que del 2000 al 2016 en promedio existen 16,816 casos de muertes de mujeres por violencia en América (OMS, 2015)

A nivel regional el Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe (OIG) muestra que al menos 2.795 mujeres fueron víctimas de feminicidio, los países que se encuentran en los primeros cinco lugares son Brasil con 1.133, México con 760, El

salvador 345, Argentina 251 y Honduras 235 (2017:1) Estos países tienen condiciones inseguras para las niñas, adolescentes y mujeres, algunos de los factores sociales que permiten la reproducción de la violencia contra las mujeres son: la impunidad, corrupción, falta de perspectiva de género en las instituciones, reproducción de roles y estereotipos de género en los procesos de atención con las mujeres y la construcción teórica de la violencia desde una visión positivista, androcéntrica y colonizadora.

En México el Observatorio Ciudadano Nacional de Femicidio (OCNF: 2019) estima que hoy son asesinadas DIEZ mujeres al día. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) 2016 identificó que el 43.9% han vivido violencia por parte de su actual o última pareja. En caso de asesinato el 35.7% fue cometido por la pareja. Asimismo, revela que la relación donde ocurre con mayor frecuencia la violencia contra las mujeres es en la pareja, por ende, el principal agresor es o ha sido el esposo, pareja o novio. Las mujeres que se encuentran más expuestas a la violencia de la pareja o de cualquier otro agresor son las mujeres jóvenes y de edades medias entre 20 y 39 años, particularmente entre aquellas que tenían 20 a 34 años, ya que 70 de cada 100 mujeres de esas edades ha enfrentado al menos un episodio de violencia o abuso.

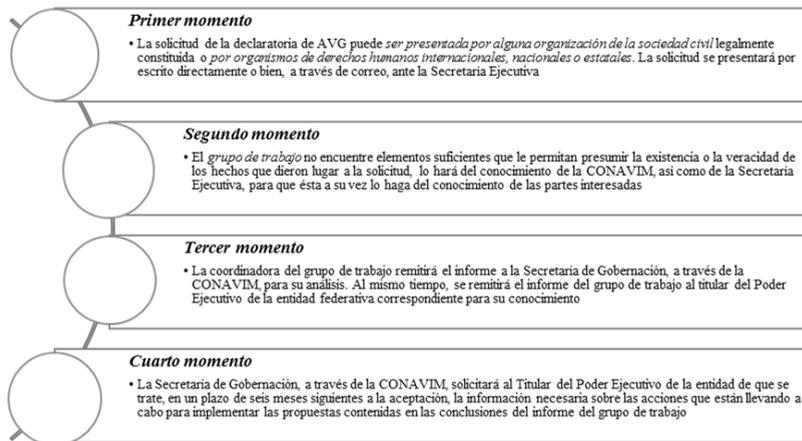
Los asesinatos de las mujeres se permiten por la estructura de poder y desigualdad, así como las condiciones socioculturales que legitiman prácticas basadas en la discriminación, exclusión y colonización de las subjetividades de las personas en la vida cotidiana. El orden patriarcal en interacción con el sistema capitalista y colonial propician formas de opresión que se materializan en las relaciones y prácticas en la intervención profesional dentro de las instituciones sociales, esta situación coadyuva a la naturalización y reproducción de las violencias y desigualdades desde el quehacer profesional.

¿Qué es la Alerta de violencia de género?

La Alerta de Violencia de Género es un mecanismo de protección de los derechos humanos de las mujeres único en el mundo, y fue emitido en México en el año 2007 a raíz de la Ley General de Acceso de

las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, el cual se define como conjunto de acciones gubernamentales de emergencia para enfrentar y erradicar la violencia feminicida en un territorio determinado, ya sea ejercida por individuos o por la propia comunidad (Cámara de Diputados, 2007). Este mecanismo busca establecer la coordinación entre la Federación, las entidades federativas, y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.

El proceso para declarar la Alerta de Violencia de Género (AVG) se divide en los siguientes momentos:



Fuente: Elaborado a partir de a partir de Cámara de Diputados. (2008). Reglamento de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. México: Diario Oficial de la Federación

El proceso para declarar la AVG es muy complejo, ya que involucra a diversos actores, a nivel federal y local, que deben de articularse para llevar a cabo este proceso. Por lo cual resulta relevante conocer plenamente cada una de las fases, los tiempos, así como los requisitos que implica la solicitud y los perfiles de las personas que pueden participar en el grupo de trabajo para llevar a cabo el estudio y análisis de la situación que se presenta en el territorio. En este contexto, resalta el papel central en la solicitud que tienen las organizaciones de la sociedad civil, ya que su trabajo es el sustento de la demanda de acciones gubernamentales que se centren en atender los

casos que van en contra de la vida, la libertad, la integridad y la seguridad de las mujeres, que perturban la paz social en un territorio determinado. Por lo anterior surge la necesidad de visualizar cuál es el estatus de las declaratorias de la AVG a lo largo del territorio de México, por lo que en el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos por el grupo de investigación del Centro de Investigación y Estudios de Género.

Declaratoria de la Alerta de Violencia de Género contra Mujeres en México

Como parte de los resultados de investigación⁴ que se presentan en esta ponencia se revisaron las declaratorias de la Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM) que se han solicitado, rechazado y admitidas en el territorio mexicano a partir de la publicación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMV LV) en el año 2007, y con la publicación de su reglamento en 2008.

Es necesario hacer un corte para analizar la aplicación de la AVGM en México, ya que ello implica reflexionar sobre la complejidad misma del proceso de la declaratoria, así como el contexto de cada una de las entidades donde se han declarado, pero al mismo tiempo en aquellos estados donde han sido rechazadas las solicitudes. Por lo que el objetivo de este apartado es hacer un análisis sobre lo que implica el procedimiento en sí de la AVGM, así como el alcance de la misma frente al tema de violencia feminicida.

En la Figura 2. “Mapa sobre declaración de alerta de violencia de género contra mujeres en México 2019” se presenta dónde está presente este mecanismo a nivel nacional.

⁴ Investigación “La Alerta de Violencia de Género en México”, como parte del proyecto PE300418 “Cuadernos de Investigación/Intervención del Centro de Estudios de Género”, PAPIME-UNAM.

Figura 2. Mapa sobre declaración de alerta de violencia de género contra mujeres en México 2019⁵



Algunos de los hallazgos que se pueden destacar en torno a las declaratorias de la AVG que fueron procedentes son:

- ✓ En promedio el tiempo para declarar la AVG contra las mujeres es de 2.25 años; mientras que el tiempo que lleva la declaración va de 4 años hasta un mes.
- ✓ Las principales violencias reportadas para solicitar la AVG son en primer lugar violencia sexual, económica, física, psicológica. En segundo lugar, desapariciones, prostitución, homicidios y feminicidios; y finalmente la violación a los derechos sexuales y reproductivos.
- ✓ Femicidios por estado
 - Morelos 548
 - Veracruz 728
 - San Luis Potosí 169
 - Guerrero 225

⁵ Retomado de Chávez Carapia, Julia y Ariana Rodríguez González (2020), “La Alerta de Violencia de Género en México”, Cuadernos de Investigación/Intervención del Centro de Estudios de Género, núm. 4, México, ENTS-UNAM.

- Oaxaca 105
- Puebla 477
- ✓ Declaración por año
 - 2015 (Dos declaraciones)
 - 2016 (Cuatro declaraciones)
 - 2017 (Siete declaraciones)
 - 2018 (Cinco declaraciones)
 - 2019 (Tres declaraciones)
- ✓ Tiempo para su declaración
 - Edo. México (4 años)
 - Chiapas, Nuevo León, Colima, Puebla (3 años)
 - Sinaloa, Guerrero, Nayarit, Jalisco (2 años)
 - Morelos, Veracruz, Zacatecas, Durango y Campeche (1 años)

Los principales retos de las AVG que no fueron declaras son:

- ✓ Por *diversos factores económicos, políticos, sociales y culturales no fue posible declarar* procedentes las AVGM.
- ✓ Uno de los argumentos para declarar improcedente la alerta fue que en el lapso de 6 meses los gobiernos de cada entidad federativa habían implementado “medidas urgentes para atender el problema de la violencia contra las mujeres”.
- ✓ Las solicitudes de declaratoria de AVGM que han sido señaladas como *no procedentes* tienen en común que los grupos de trabajo consideran que los *gobiernos mostraron voluntad política y avances concretos en la implementación de propuestas emitidas.*
- ✓ El argumento generalizado para rechazar las solicitudes de la sociedad civil, se centra en que *no tienen elementos objetivos suficientes para declarar procedentes.*

Los hallazgos de la investigación:

- ✓ Se identificó que las acciones implementadas en los estados con Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres

son muy parecidas a aquellas acciones que se implementaron en los estados, declarada no procedente la alerta de violencia de género.

- ✓ Las acciones implementadas en ambos casos fueron establecer protocolos para atender y juzgar con perspectiva de género, la capacitación a funcionarias y funcionarios públicos y la realización de campañas que promuevan la cultura de cero tolerancias a la violencia.
- ✓ Se identificó que los gobiernos asumen que la AVGM puede convertirse en una política pública en materia de violencia de género, y dejan de lado que es un mecanismo de emergencia para proteger a las mujeres, lo cual es uno de los grandes obstáculos, ya que este instrumento fue diseñado para atender la violencia contra las mujeres en un plazo corto y a través de medidas urgentes.
- ✓ Las medidas que se emiten por parte de los grupos de trabajo locales se pueden interpretar como acciones que pertenecen a una política pública y que las autoridades tendrían que estar aplicando como parte de su responsabilidad, y no a un mecanismo de carácter urgente que se insta para atender y erradicar la violencia de género en contra de las mujeres.

Conclusiones

El silencio legal, jurídico y social que permea dentro y fuera de las instituciones que procuran justicia y atención a las mujeres, ha mostrado una ausencia de acciones inmediatas para otorgar y mantener la seguridad y vida de las mujeres en el espacio público y privado. La reproducción de una visión dicotómica, jerárquica, clasista y racial de las y los profesionales pone en constante riesgo la integridad y vida de las mujeres.

Por ello, la necesidad de abordar la violencia de género contra las mujeres de una manera integral y desde la perspectiva de género dentro y fuera de las instituciones; la participación de Trabajo Social tiene relevancia porque como disciplina busca consolidarse desde

una concepción de derechos humanos, lo que permite vislumbrar su quehacer profesional desde perspectivas complejas e integrales que abran todas las posibilidades de intervención desde un posicionamiento crítico, científico y político que haga evidente los sesgos y retos profesionales que se tienen en la atención, orientación y canalización de las mujeres que son víctimas de violencia.

Construir y partir desde un Trabajo Social Feminista permite incorporar esta mirada crítica sobre la realidad y los problemas sociales que se abordan desde la profesión, así mismo implica proponer un proceso de intervención crítico, concientizador, visibilizando las opresiones de género y buscando el cambio a favor de la igualdad sustantiva de género.

Es necesario que Trabajo Social construya una intervención feminista que comprende, la participación política y social desde un enfoque crítico, que conlleve a involucrar a todas las personas participantes en los procesos, para identificar la necesidad de los cambios que se requieren y lograr una visión conjunta que permita identificar la violencia de género como un acto en contra de las mujeres, en contra de la vida.

Referencias

- Atencio, Graciela (2015). *Lo que no se nombra no existe*. En Graciela Atencio, El feminicidio. El asesinato de mujeres por ser mujeres, España, Catarata.
- Diario Oficial de la Federación (2007). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.*, México. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_130418.pdf.
- Diario Oficial de la Federación (2008). *Reglamento de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. México. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGAMVLV.pdf
- Caputi, Jane y Diana Russell (2006). *Feminicidio: sexismo terrorista contra las mujeres*. En Diana Russell y Jill Radfor (eds.), *Feminicidio la política del asesinato de las mujeres*, México, UNAM

- Chávez Carapa Julia y Rodríguez González Ariana, (2016) *Cuaderno de Centro de Estudios de la Mujer No. 1 Violencia de Género*. ENTS-UNAM, ISBN978-607-02-8582-0.
- Chávez Carapa, Julia (2016) *Cuaderno de Centro de Estudios de la Mujer No. 2 Violencia Familiar*. México: ENTS-UNAM, ISBN978-607-02-8583-7.
- Chávez Carapa, Julia y Ariana Rodríguez González (2020). *La Alerta de Violencia de Género en México*. Cuadernos de Investigación/Intervención del Centro de Estudios de Género, núm. 4, México, ENTS-UNAM.
- Chávez Carapa, Julia y Ariana Rodríguez González (2020). *Violencia de Género y Femicidio en México*. Cuadernos de Investigación/Intervención del Centro de Estudios de Género, núm. 3, México, ENTS-UNAM.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2017). *Diagnóstico de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos como integrante de los grupos de trabajo que dan seguimiento a los procedimientos de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres*. México: CNDH. Recuperado de: <http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/informes/especiales/diagnostico-avgm.pdf>.
- Femenías, María Luisa y Paula Soza Rossi (2009). *Poder y violencia sobre el cuerpo de las mujeres*. Sociologías, núm. 21, pp. 42-64. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/04.pdf>.
- Lagarde, Marcela (2005). *¿A qué llamamos feminicidio?* México. Recuperado de: https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/marcela_lagarde/feminicidio.pdf.
- Lagarde, Marcela (2005). *El feminicidio, delito contra la humanidad*. En *Feminicidio, justicia y derecho*, Comisión Especial para Conocer y dar Seguimientos a las Investigaciones Relacionadas con los Femicidios en la República Mexicana y a la Procuración de Justicia Vinculada, México, H. Congreso de la Unión-Cámara de Diputados.
- Observatorio Ciudadano Nacional de Femicidios* (2019) Consultado en, <https://www.observatoriofemicidiomexico.org/>
- Observatorio Ciudadano Nacional del Femicidio (2018). *Informe implementación del tipo penal de feminicidio en México: desafíos*

para acreditar las razones de género 2014-2017. México. Recuperado de: <https://observatoriofemicidio.files.wordpress.com/2018/05/enviando-informe-implementacion-del-tipo-penal-de-femicidio-en-mexico-2014-2017-1.pdf>.

Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2019). *Incidencia delictiva del fuero común*. México, Gobierno de México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sesnsp/acciones-y-programas/incidencia-delictiva-del-fuero-comun-nueva-metodologia?state=published>.

Eje Temático

Género y Trabajo Social

Perspectivas adultocéntricas, discurso y lenguaje de género: una revisión de la implementación del programa “bebés virtuales”

**Guadalupe Lizeth Serrano Ponce
Beatriz Eugenia Rodríguez Pérez**
Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)

Introducción

La construcción del trabajo refiera al problema del embarazo adolescente y la prevención que se tiene del mismo, para ello, se toma de manera específica un programa que se aplica en la entidad de Sinaloa en los escenarios de educación media superior, programa bebés virtuales. El trabajo se estructura por seis apartados principalmente. El planteamiento del problema que hace una descripción puntual de los elementos que convergen entre adolescencia y los programas de atención a la salud sexual y reproductiva en la adolescencia.

Por consiguiente, se muestra la perspectiva teórica que guía la investigación y el posicionamiento de la investigadora. Seguido de ello, se exhibe el recorrido metodológico que permite realizar el trabajo de campo de acuerdo con los objetivos planteados y desde el cual se logran los primeros hallazgos. Para finalizar se muestra las conclusiones preliminares y la bibliografía consultada.

Planteamiento del problema

El embarazo en el transcurso de la historia se ha presentado de manera distinta, al ser divergente y sujeto a la reproducción de roles de

género establecidos por la cultura. Pensar en espacio y tiempo en que se debe desarrollar el embarazo, refiere a considerar lo cambiante de las edades en que se presenta este suceso. Adentrarse al problema del embarazo adolescente es divergente en el tiempo, al ser aceptado o rechazado ante la época en que se presenta. Stern y García (2001) puntualizan que este no siempre se consideró problemático, durante varias décadas y en diversos contextos culturales tener hijos a edades tempranas constituyó un esquema normativo de reproducción. Este problema se acentúa a partir de los avances progresivos en materia educativa y económica que ubicaron a la niñez y adolescencia en escenarios benéficos para desarrollar roles y funciones específicas (Adaszko, 2005).

En datos numéricos, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) [2016] registra en jóvenes menores de 20 años un porcentaje del 17.8% al 19.4% del total de nacimientos, en el periodo que oscila del 2007 al 2012, al mantenerse estática hasta el 2013. Estadística que posteriormente presentó una disminución del 2014 al 2016 al reducirse a 17.8%. De acuerdo con la última estadística la entidad de Sinaloa se posicionó a nivel nacional en el lugar número 18 con un 17.6%. En datos más específicos, Sinaloa presentó un porcentaje arriba del 20% del total de nacimientos durante el periodo de 2010 a 2012, disminuyó en 2013 a 19.9%, situación que distinta en 2014 al posicionarse con un 20.2%, y se redujo en 2015 a 18.6% y, aún más en 2016 a 17.6%.

Por consiguiente, para posicionarse en las estrategias y atender el problema en la actualidad, es necesario subrayar las transformaciones impulsadas por el feminismo de la tercera ola que otorgaron nuevos tintes a la sexualidad, tal como lo expresa en sus líneas Varela (2008) “la libertad sexual fue el centro de debate. Se desvinculó la procreación de la práctica sexual [...] la sexualidad y los derechos reproductivos tuvieron un impacto social duradero y modificaron realmente los valores y las prácticas públicas y personales” (p. 89). Este movimiento rompió paradigmas en la forma de percibir y vivir la procreación en algunas de las mujeres, impulsando la libertad sexual y la autonomía.

En lo que respecta al grupo de la adolescencia estos avances se derivaron de la Conferencia Internacional de Población y el Desarrollo (CIPD) celebrada en El Cairo, Egipto en 1994, se estipuló el reconocimiento del derecho básico de todas las parejas e individuos a decidir responsablemente el número de hijos, el espaciamiento de los nacimientos y el intervalo entre éstos y a disponer de la información y de los medios para ello y el derecho a alcanzar el nivel más elevado de salud sexual y reproductiva. Sin embargo, es hasta la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo (Cairo+5), realizada durante el primer semestre de 1999, destacándose una polémica alrededor de las propuestas sobre la sexualidad, educación y acceso de las y los adolescentes a los servicios sexuales y reproductivos.

No obstante, más allá de los datos numéricos y los avances logrados, el embarazo adolescente se desarrolla en contextos estructurados por la cultura, donde ser madre adquiere un significado social. Desde los planteamientos de Geertz (2006) se describe la cultura como “estructuras de significación socialmente establecidas” (p. 26). Donde los significados de las prácticas sociales se transmiten de manera generacional, tal como lo describe Thompson (1998) “históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias” (p. 197).

Un aspecto de importancia en la cultura son las instituciones, estas se convierten en organismos reproductores de los significados y, al mismo tiempo, en reguladores de las actividades a desarrollar por los sujetos sociales, las cuales en su interior están sujetas a mantener un orden y mecanismos de poder; para las y los adolescentes las instituciones de mayor interacción son la familia, la escuela y los pares o coetáneos, en ellas fluctúa la socialización de la cultura. En este sentido, desde una visión de género, los significados y símbolos son atribuidos por dicha cultura, y reproducidos por las instituciones constituidas por el patriarcado, regulando la identidad de género a partir de lo establecido como femenino y masculino, que lleva a la polarización de los roles y estereotipos que estructuran la vida coti-

diana. Tal como lo expresa Lagarde (1998) “todas las personas tienen identidad de género, aunque sea enajenada, como sucede en los mundos patriarcales [...] más allá de su voluntad y aún de su conciencia, su modo de vida está genéricamente determinado” (p. 34).

Por lo tanto, la cultura trae consigo elementos que desde las formaciones de género les atribuyen conocimientos a las adolescentes para interactuar. Mismas que se acentúan o modifican a partir de los acercamientos y experiencias que llegan a tener con algunas de las instituciones educativas, a través de la implementación de acciones que buscan reducir el embarazo durante la adolescencia, así como, proporcionar los saberes necesarios para una vida sexual responsable. De esta manera, las instituciones responden a objetivos específicos planteados por las políticas de salud sexual y reproductiva, mismas que están alineadas a normas de poder, detallado por Eagleton (2001) “son los intereses políticos los que normalmente gobiernan a los culturales, y al hacerlo, definen un modelo particular de la humanidad” (p. 20).

En este sentido, es necesario ubicarse en los escenarios de educación media superior, instancias educativas de socialización constante de las y los adolescentes, las cuales participan en la ejecución de acciones y programas que fomentan medidas preventivas del embarazo en la adolescencia. En el estado de Sinaloa uno de los programas que opera es el de “bebés virtuales” un simulador de maternidad. Sin embargo, el vivir la experiencia va más allá, al estar tejida por entornos educativos que delinear estrategias específicas, asignan responsables particulares para la implementación de los programas, que poseen miradas específicas en la problemática de atención al embarazo adolescente, interiorizan elementos socioculturales del género desde su contexto, poseen puntos particulares en el tema de derechos sexuales y reproductivos y formas de reconocer a las adolescentes.

Objetivo. De manera concreta, para este trabajo nos situaremos en uno de los objetivos específicos que guía la investigación en general: analizar el lenguaje y el discurso de género emitido por las responsables de implementar los programas preventivos del embarazo adolescente.

Marco teórico

La ruta teórica que guía la investigación parte desde el feminismo como teoría crítica desde una perspectiva analítica de género a partir de una epistemología feminista. Esta epistemología parte de considerar al género como una categoría que figura de manera transversal en la sociedad, al cuestionar la forma en que se ha construido el conocimiento en la ciencia, al estar basadas únicamente en el punto de vista masculino. Blazquez (2012) especifica al respecto:

Las críticas feministas a la epistemología tradicional de las ciencias naturales y de las ciencias sociales muestran que esas teorías del conocimiento se basan en el punto de vista masculino del mundo, por lo que se enseña a observar sólo las características de los seres vivos o de los seres sociales que son de interés para los hombres, con una perspectiva androcéntrica y distante (p. 23)

Ante esta visión, se detalla un posicionamiento de la categoría de género en la investigación, presente de manera transversal, y la posición que la investigadora asume a través del objeto de conocimiento y sujeto de investigación. Desde la postura de Harding (2008) al plantear al género como “una lente teórica, metodológica y analítica a través de la que podemos examinar instituciones, sus culturas y sus prácticas, incluyendo las suposiciones y creencias culturales de las personas y que proporciona un marco conceptual como la clase o la raza” (p. 114).

Por tanto, la postura del feminismo lleva a la revisión crítica de la resignificación del embarazo adolescente, prácticas de interacción y experiencias, al participar en los programas de prevención sexual y reproductiva, al estar presente el género e incidir de manera transversal en la comprensión del objeto de estudio. Por ello, se asume el posicionamiento de Harding en dos momentos: primero desde la postura feminista en que se realiza la investigación y segundo el abordaje de la problemática, a partir del género como categoría analítica.

Abordaje metodológico

El acercamiento al problema del embarazo adolescente se realiza desde una mirada inductiva, al buscar la recuperación de experiencias que lleven a otorgar significados a determinadas prácticas, tal es el caso de la participación en los programas dirigidos a la salud sexual y reproductiva. Esta postura, se centra en una metodología cualitativa, una visión de interpretación y comprensión de los acontecimientos, donde las singularidades que vive cada adolescente, así como, el contexto y el tipo de relaciones que establece en sus escenarios más próximos producen eventos únicos.

Al ser necesaria una visión y un ambiente natural, que descrito por Denzin y Lincoln (2011) son las y los investigadores cualitativos quienes están cerca de los escenarios naturales, en la búsqueda de entender e interpretar los fenómenos, a partir de los significados que las personas les dan. Reafirmados en los planteamientos de Vasilachis (2006) al puntualizar “su fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (p. 48). De esta manera, el enfoque cualitativo otorga la mirada para comprender a las adolescentes en su contexto, en sus interacciones, en las pautas de su vida cotidiana, al ser ellas quienes revelan el sentido atribuido a sus acontecimientos.

Así, abordar un estudio que tiene como eje central el género se une con algunos de los principios que busca la propia investigación cualitativa en su interior, la necesidad de llegar a modificaciones y transformaciones en la sociedad, a través de acercamientos palpables a la realidad en que están inmersos los y las sujetos sociales. En esta misma línea de ideas Bartra (2012) enfatiza que quien emprende una investigación feminista “no mira la realidad de la misma manera que una persona insensible a la problemática de la relación entre los géneros” (p. 71). Debido a que la visión de género implica reconocer que socialmente existe un conjunto de ideas, representaciones y creencias basadas en que hay cosas propias de hombre y mujeres, estructuras de poder y ordenadores hegemónicos.

Por tanto, el partir desde una postura de epistemología feminista de acuerdo a Ríos (2012) “es distinta porque rompe con el esquema del conocimiento unidireccional: sujeto (el que conoce)-objeto (lo que es conocido) se trata de eliminar esta lógica y se persigue una relación sujeto-sujeto en la que el proceso de conocimiento se establece como una relación dialógica” (p. 188). Al ofrecer, una visión donde la investigadora se posiciona en un plano paralelo a las adolescentes, al ser el resultado una construcción compartida, donde se convive, aprende, enseña y se transforma cada uno/a a su ritmo particular (Ríos, 2012).

En este sentido, el diseño de la investigación desde una metodología cualitativa, refiera estudio de carácter descriptivo e interpretativo. El método utilizado parte desde las características generales de la etnografía, para adoptar el método cuasi-etnográfico, que busca una imagen completa de una comunidad y para ello busca el acceso a todos los lugares relevantes en el sitio de investigación (Jeffrey y Troman, 2003). Lo que lleva a asumir que no se estará en un lugar estático, y diferir del planteamiento de la concepción predominante de tiempo máximo es igual a conocimiento máximo, para ascender a la idea de que un tiempo mínimo es posible generar un conocimiento suficiente (Silva y Burgos, 2011).

El trabajo de campo se desarrolló en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) al estar operando el programa “bebés virtuales” en el ciclo escolar 2019-2020, en las preparatorias Central Diurna y Emiliano Zapata ubicadas en la unidad regional centro. Este programa consiste en llevar un taller de prevención del embarazo adolescente y vivir la experiencia de un bebé virtual por 72 horas, en los días viernes, sábado y domingo, para ser entregado el día lunes.

La forma de acceder al trabajo de campo fue por una informante clave que se caracteriza por poseer conocimientos y experiencia dentro de una organización (Mckernan, 2001). Esta informante proporcionó los enlaces para lograr acceder a las instalaciones de los planteles, que fueron las responsables de operar el programa al interior de las preparatorias. Estas personas adoptaron la función de porte-

ros/as, definida por Angrosino (2012) como “miembros de una posible comunidad de estudio que controlan el acceso de un investigador a esa comunidad” (p. 133).

Las técnicas implementadas fueron observación participante y entrevista a profundidad. Hasta el momento se aplicó al realizar la entrevista a la responsable de operar el programa, durante las sesiones las 3 sesiones, así como, en la entrega de los bebés virtuales que seguirá siendo aplicada en las entrevistas a profundidad [trabajo pendiente de realizar]. Y la entrevista a profundidad se aplicó a la responsable de dirigir y coordinar el programa. Las consideraciones éticas aplicadas fueron: consentimiento informado, confidencialidad y el anonimato.

La sistematización de la información recabada fue a través del uso de Atlas. Ti. Para el proceso de codificación primero se procedió al uso de citas libres, para identificar ideas centrales de cada uno de los documentos. En segundo momento, se crearon los memos libres para añadir reflexiones, ideas y opiniones del texto, los cuales fueron un total de 6. Enseguida se realizaron 15 memos vinculados, referentes los objetivos, análisis y hallazgos. Esto permitió tener acercamiento a cada uno de los textos transcritos e ir identificando elementos de su contenido.

Por consiguiente, el proceso que se realizó fue inductivo y deductivo, el primero corresponde a una codificación abierta a partir de los datos, permitió adentrarse al contenido de cada uno de los documentos primarios de la unidad hermenéutica de Atlas. Ti, desde una postura neutral en la búsqueda de ideas, frases y fragmentos al leer los textos de manera reflexiva (Gibbs, 2012). El resultado obtenido fue la identificación de los códigos libres. Posteriormente, se llevó a cabo la codificación axial, con el propósito de reagrupar los datos encontrados en la codificación abierta, este tipo de codificación se realizó a partir de las categorías y subcategorías que ya se habían establecido a partir del planteamiento del problema y su acercamiento desde el marco teórico, obteniendo así análisis mixto de la información recolectada.

Resultados

Se muestran los primeros hallazgos logrados en la investigación en curso y hasta donde el acceso al campo fue posible. Cabe destacar que corresponde de manera muy específica a la primera parte del carácter de la investigación, la descripción. Estos datos se analizan a partir de la entrevista a profundidad, notas de campo, observaciones al estar en las sesiones al interior de las preparatorias, y a través el uso del programa Atlas. Ti. Se estructuran tres apartados, el primero refiere a la forma en que se desarrolla el programa, el segundo a los discursos desde el género y el tercero a la prevención del embarazo adolescente.

Programa bebés virtuales: ¿un recurso para incidir en la prevención del embarazo adolescente?

La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) en la búsqueda de contribuir en el desarrollo humano de las y los adolescentes inscritos en sus preparatorias desarrolla el programa “bebés virtuales”. Este es dirigido por la Unidad de Bienestar Universitario (UBU) a través de la línea específica de promoción de la salud, donde uno de los intereses particulares es incidir en la prevención del embarazo adolescente, al sumar estrategias desde la población inscrita en sus planteles de educación media superior. Este apartado tiene como objetivo mostrar la forma en que opera el programa “bebés virtuales”, desde el discurso de la responsable a nivel estatal y la manera de implementarse al interior de las preparatorias Central Diurna y Emiliano Zapata, para ver el horizonte de la coherencia, limitaciones y/o contradicciones encontradas.

Desde el momento de ingresar en el espacio de UBU para aplicar la entrevista y conocer la forma de operación del programa, la responsable enfatizó en varias ocasiones la importancia y lo benéfico de entregar los bebés virtuales para que las adolescentes que viven la experiencia (nota de campo 1-08/07/19). Destacó de manera puntual las críticas de la efectividad que se le hacen al programa al mencionar [Responsable-BU] *“porque muchas veces nos atacan de que*

no, es un arma de dos filos, que... se van a embarazar porque lo van a vivir”.

Lo que lleva a ser contradictorio en las respuestas, ya que, por un lado, afirmó que contribuye a la posibilidad de presentarse un embarazo a edad temprana [Responsable-BU] *“sí es un arma de dos filos, sí, les despiertan a algunas niñas el instinto de ser mamás”*. Por otro lado, asegura que sí contribuye a la reducción del embarazo adolescente [Responsable-BU] *“por eso te digo, de todos los bebés que hemos entregado, y de todos los alumnos que han recibido, no hemos detectado que uno de ellos salga embarazada”*.

Lo anterior, se acentúa aún más al externar que no se lleva a cabo una sistematización de resultados al dar respuesta a la interrogante ¿han realizado evaluaciones sobre la efectividad del programa? [Responsable-BU]:

“Las evaluaciones en sí, no tenemos un concentrado, así fuerte de todas, porque no nos hemos sentado a analizar este... ese tema. Pero, sí pretendemos hacerlo, queremos sacar algunas estadísticas sobre los beneficios que ha acarreado, bueno que tiene con los alumnos y... con las escuelas también; porque tengo entendido que en algunas escuelas sí les ha beneficiado el programa [...] no lo habíamos hecho, pero este ya se recibimos capacitación por medio de la empresa que nos vendió los bebés”.

Otro aspecto a considerar es la distancia entre el objetivo que se externa en la entrevista a [Responsable-BU], al mostrarse inseguridad al momento de preguntar ¿cuál es objetivo del programa?, respondió:

“Déjeme ver, [revisa la computadora] [silencio]. Principalmente el objetivo es la prevención [silencio por algunos segundos. Busca información en la computadora]. Déjeme, déjeme ver la información correcta para no [Silencio]. SI, SI ADELANTE. /[...] Si, en sí lo que pretendemos es, evitar los embarazos a en el adolescente, este... la responsabilidad de ser papás a temprana edad. Pero más que nada, pues, el el hacer consciencia entre los jóvenes, para que no tengan bebés en la etapa en la que están viviendo. Sino que tenemos que esperar, así como, lo dice su su tema, todo en su momento, entonces hay que cuidarse”.

En lo que respecta a la estructura operacional del programa en las preparatorias, es necesario mencionar los lineamientos operativos y la forma en que realiza la asignación, al tener solo 18 bebés para operar en la Ciudad de Culiacán. Esta posee divergencias, lo que lleva a mostrar un escenario complejo que dista de ser homogéneo y que es definido por las operadoras internas. La [Educatora-ICD] externa que serán prioridad quienes “*vinieron a todos*” haciendo referencias a las sesiones de los talleres, por su parte [Educatora-IEM] dice:

“Con esta intención lo hice a esta hora del receso! ¿porque realmente yo tengo hambre!, ¿ustedes a lo mejor también quieren comprar algo? ¿Por eso voy a ponerles una pequeña trampa! para que realmente estén los que quieren! Y ya solitos se mataron, como quien dice, no vinieron porque es más importante el receso. Quiere decir que es más importante otra cosa que tú hijo”.

Otra de las formas es la mencionada por la [Responsable-BU] “*algunos les dan un punto, no a todos. Yo ya pregunté ¿cuál es el beneficio que reciben los muchachos? Algunos no necesitan algún beneficio, ellos nomas quieren vivir la experiencia. Pero algunas escuelas si les prometen darles un punto*”. Estos tres fragmentos revelan las distintas razones por las que algunas/os adolescentes aceptan vivir la experiencia del bebé virtual, lo cual dejan ver dos cosas: disposición voluntaria por parte de las/os adolescentes y otra con beneficio curricular.

Es necesario mencionar que no se cuenta con un perfil único para realizar la implementación del programa, [Responsable-BU] puntualizó:

“Como te digo, hay responsables que están en el área de servicio social, hay responsables que están en tutorías, hay responsables en el área de psicología, no necesariamente hay una responsable con un perfil, para para atender a este grupo de muchachos”.

De esta manera, el apartado permite ver el escenario que rodea el desarrollo e implementación del programa, al mostrar dos aspectos: contradicciones entre quien dirige el programa y quienes lo ejecutan,

poca claridad en las razones que guía la asignación y el por qué se asigna a las y los estudiantes.

Discurso, significados y sentidos de género que entreveran la implementación del programa “bebés virtuales”.

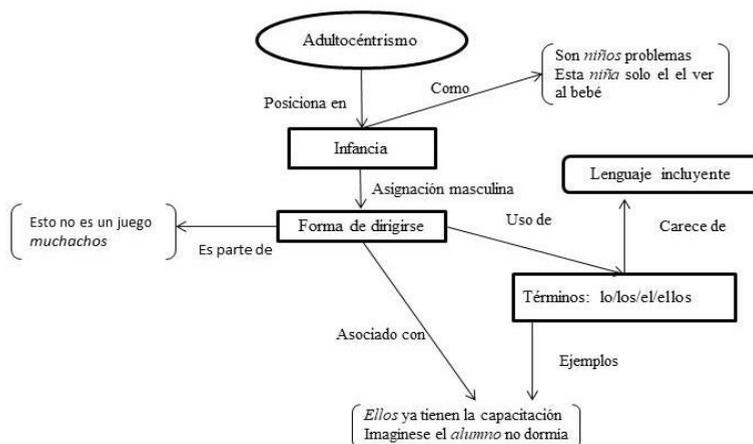
El proceso de desarrollo que guía el programa está dirigido por responsables en dos niveles: responsable de UBU y las operadoras internas, personas construidas desde sus ideologías, formaciones y creencias. Esto lleva a la adopción de miradas específicas de los problemas sociales, las cuales se convierten en discursos transmitidos por un lenguaje que refleja los significados atribuidos al embarazo adolescente y externados en las sesiones de los talleres, donde se estuvo como observadora, las entregas y las diferentes relaciones que establecen con las/los adolescentes.

De esta manera, entender cada uno de los discursos permite bosquejar la visión adultocéntrica que permea en quienes dirigen el programa, al ver a las adolescentes como parte aún de la niñez, misma que además va adquiriendo términos masculinos al referirse al participante (ver figura 1).

Lo anterior refleja la forma en que la responsable de UBU al momento de hablar de las/los adolescentes, ve y considera dentro del grupo de la niñez, esto genera un efecto paralelo que toma distancia para verlas como personas en una relación horizontal entre ambas, como se refleja en el siguiente fragmento de la entrevista [Responsable-BU] *“pero, las mismas niñas dicen a sus tutoras ¿no me lo puede cambiar?, ¿no me puede dar el otro? [Risas] Empiezan, sí”*. A esto, además se suma un lenguaje que versa en términos solo masculinos, tal como lo expresa en el siguiente fragmento [Responsable-BU]:

“En caso de que el alumno pierda un accesorio, ellos tienen que solicitarlo a la empresa donde nosotros lo compramos, esto para que ellos sean más responsables. Ellos no van a venir y me van a pagar el biberón, ni me van a pagar el pañal, no, tú te encargas de gestionar con la empresa el producto, y ya después me regresas a mí el producto; tal y cual como te lo di”.

Figura 1: Adultocentrismo en el discurso



Fuente: Elaboración a partir del análisis Atlas. Ti (2020)

Situación contraria a las expresiones de la responsable internas en una de las preparatorias, al distanciarse de una visión forjada en el adultocentrismo, al dirigirse a las/los adolescentes en sus sesiones del taller al usar expresiones como [Educatora-1EM] “*pues jóvenes una de las cosas de este taller es darles las gracias por interés*” [...] “*pues bueno jóvenes aquí es como una actividad de nosotros como evidencia que vamos a tener la encuesta*”. Lo que permite ver una distancia entre la forma de referirse a ellas.

Otro de los elementos que emerge [no se tenía considerado] y es necesario precisar es el discurso moralista, categoría que irrumpió en la entrevista a la responsable a nivel estatal y al momento de realizar las entregas de los bebés virtuales. Es utilizada de forma particular al señalar que al presentarse un embarazo no serán ellas quienes decidan [Responsable-BU]:

“*Va ser al azar, al azar se les va dar el bebé; el bebé que les toque. Y se lo llevan a como les toque, porque cuando Dios les dé la bendición de darles un hijo, Dios no les va a dar un hijo como ustedes quieran*”.

Aspecto que también se vio reflejado en la entrevista a profundidad [Responsable-BU] al decir “*también, explicándoles que Dios no nos da el hijo que, en piel, en ojos como lo queremos; Dios nos lo da como nos lo va mandar*”. Lo que visualiza una postura ideológica, y un discurso basado en aspectos morales.

Otra de las singularidades a destacar son las relaciones intergeneracionales al interior de los espacios educativos. En las sesiones de la preparatoria Central Diurna, se muestra entre las y los integrantes y su responsable una relación en un plano sujeto-sujeto. Para esto se recupera un fragmento de un diálogo [A7-CD-M] *¿cuándo los van a entregar?* [Se refería a los bebés virtuales], de manera espontánea respondió [A1-CD-M] *La otra semana el viernes nos lo dan*. A esto se sumó la respuesta de [Educatora-1CD] *Muy segura ella*.

Lo anterior, no fue percibido en las dos sesiones de la preparatoria Emiliano Zapata, durante estas se registraba poca participación de las adolescentes, la forma en la que está el centro de computó como auditorio deja ver a la responsable como una oradora (Observación 1-5/11/19). Esto se aprecia en el momento de la sesión al hablar de métodos anticonceptivos al lanzar a las/los adolescentes diferentes preguntas “*¿en qué les ayudan?, ¿a prevenir qué?, ¿el embarazo?, ¿las enfermedades?, sí! ¿Cómo se puede prevenir un embarazo?, ¿haciendo que cosa se previene? Ustedes pues ya están grandes, no es examen, ni lo voy a reprobar*”. Lo que lleva a generarse entre las/los adolescentes y ella una relación profesional-sujeto.

Por consiguiente, se revela que las vivencias de los talleres están condicionadas a dos aspectos: el tipo de relación y ambiente que tratan de desarrollar, así como, al espacio seleccionado para la implementación del taller.

Miradas de la experiencia del bebé virtual en adolescentes

Este apartado describe la apreciación que desarrollan las responsables y la participación que tienen las y los adolescentes en los cursos, en relación a que es un bebé virtual se encuentran dos cosas. Una, se deja ver una relación con el ejercicio de la sexualidad tal como se expresa en una de las preguntas que realiza una responsable en las

sesiones [Educatadora-1CD] *¿Qué es un bebé virtual?* / [A1-CD-M] *Es para que no anden abriendo las patas las mujeres. [Todas y todos sueltan la risa] Y pues, saber cómo [me voltea a ver] Mientras que, por otro lado, se tienen expresiones a la maternidad, acentuado en el siguiente párrafo [A1-CD-M]:*

“Para saber cómo, para saber cómo, cómo cuando tengamos nuestro hijo, saber qué es lo que vamos hacer, cómo lo vamos a tratar, qué cuidados debe de tener el bebé y...es que un bebé virtual no es igual que un bebé real, es obvio, porque da el doble de batalla [mueve las manos de arriba abajo] a comparación que sí se va tener pa' toda la vida. Y el bebé virtual es por una simple semana; fin de semana”.

Así, se muestran divergencias entre la claridad que posee la experiencia del “bebé virtual” al estar en la etapa adolescente. Mientras que, por otro lado, se dan a conocer expresiones contradictorias en la responsable de coordinar el programa al externar [Responsable-BU]:

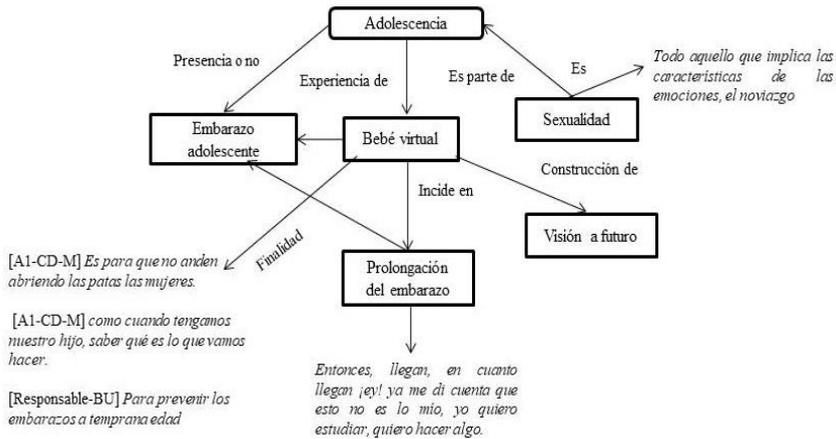
“El hacer consciencia entre los jóvenes, para que no tengan bebés en la etapa en la que están viviendo [...] para hacer consciencia de los beneficios de no tener un bebé [...] Entonces, llegan, en cuanto llegan ¡Ey! ¡Ya me di cuenta que esto no es lo mío, yo quiero estudiar, quiero hacer algo! [...] No, es para que vean y hagan consciencia. Ustedes ahí hagan sus cuentas”.

En este sentido, se tiene dos respuestas que presentan distancia entre sí en relación a el objetivo de ser parte del programa “bebé virtual”, al asegurarse desde quien implementa que hay una claridad de parte de las y los adolescentes, mientras que, por otro se refleja solo la presencia de una advertencia al tener una vida sexual activa y el estar inmersa en la maternidad (ver figura 2).

Llegar a la prevención del embarazo adolescente y vivir la experiencia del bebé virtual es adentrarse además a las construcciones de género que forman parte de su diario vivir, al establecerse mandatos que son reproducidos como el maternazgo, detallado por [EA4-CD-M] *Pues yo tengo experiencia cuidando niños, pero ya de verdad; como mis hermanos pues.* Al añadirse además otros aspectos que deben de verse en el ejercicio de la maternidad como el desarrollo de

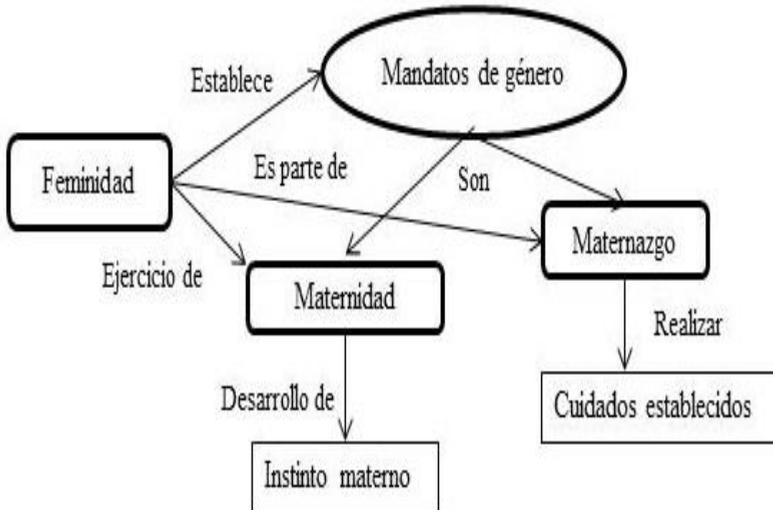
un instinto materno [categoría que emerge] que se externa a adolescentes y se ve reflejado en la siguiente cita [Educatora-1EM] no sé, sí ustedes me ven de 9 meses embarazada van a decir le despertó el instinto materno. Visualizado en la siguiente figura:

Figura 2: Prevención del embarazo adolescente



Fuente: Elaboración a partir del análisis Atlas. Ti (2020)

Figura 3. Mandatos de género



Fuente: Elaboración a partir del análisis Atlas. Ti (2020)

Conclusiones preliminares

Todo lo expresado hasta aquí muestra acercamientos a: un discurso de operación desde quien dirige el programa a nivel estatal con una buena coordinación, claridad en las rutas a seguir para operar en las distintas instituciones educativas, lo cual se distancia a lo encontrado al momento de ponerse en práctica el programa. Se tiene una visión de que el programa al vivir la experiencia del bebé virtual incide en el embarazo adolescentes, sin embargo, desde quienes participan externalizan aspectos de sexualidad y maternidad. Además, se visualiza una postura con relación al problema del embarazo adolescente con rasgos moralistas.

Referencias

- Adaszko, A. (2005). *Perspectivas socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo*. En M. Gogna. (Ed.), Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas (pp. 33-66). Argentina: Unicef/CEDES/Argentina Salud/Ministerio de salud y ambiente de la Nación.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Bartra, E. (2012). *Epistemología feminista: temas centrales*. En N. Blazquez (Ed.), Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales (pp.67-77). D.F. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Blazquez, N. (2012). *Epistemología feminista: temas centrales*. En N. Blazquez (Ed.), Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales (pp.21-38). D.F. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa

- Eagleton, T. (2001). *La idea de la cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Buenos Aires, Argentina: PAIDÓS.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Madrid, España: Gedisa,
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Harding, S. (2008). *Sciences from Below: Feminisms, Postcolonialities, and Modernities*. Durham, London: Duke University Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Natalidad y fecundidad*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/natalidad/>
- Jeffrey, B. y Troman, G. (2003). *Time for ethnography*. British Educational Research Journal, 30(4), 535-548.
- Lagarde, M. (1998). *Identidad genérica y feminismo*. Sevilla, España: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Mckernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Naciones Unidas (1994). Informe de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo. El Cairo, 5 a 13 de septiembre. Recuperado de https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/icpd_spa.pdf
- Ríos, M. (2012). *Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género*. En N. Blazquez (Ed.), *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp.179-195). D.F. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Stern, C. y García, E. (2001). *Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente*. México: El colegio de México
- Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, España: Ediciones B, S.A.,
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid, España: Gedisa.

Transexualidad y masculinidad. Un análisis etnográfico en México

Teresa Facal Fondo.
Universidad de Santiago de Compostela (España)
Luis Manuel Rodríguez Otero.
Universidad Autónoma de Sinaloa (México)

Introducción

Giner, Lamo y Torres (1998), definen la exclusión social como un “proceso social de separación del individuo o grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso y disfrutan” (p. 285). De modo que, como señala Reglero (2007) abarca tanto las situaciones de carencia económica como la insatisfacción de necesidades y la privación de derechos; produciéndose desigualdades de situaciones y de posibilidades. Por ende, Brugue, Goma y Subirats (2002) aluden a la exclusión social como un fenómeno estructural, dinámico, multifactorial y multidimensional; de modo que es posible identificar diferentes factores de exclusión, agrupados en ciertas dimensiones (laborales, económicos, residenciales, educativos, culturales, personales, relacionales y socio-políticos), en las cuales el sexo, la edad y el grupo étnico inciden de forma transversal (Reglero, 2007), considerando la familia y el capital social, la participación en el mercado y el reconocimiento y la participación pública como ejes que garantizan la adecuada inclusión social. El cual en el caso de las cuestiones asociadas a las categorías del género las nuevas formas de familia y las políticas de reconocimiento y redistribución juegan un papel determinante (Fraser y Honneth, 2006).

El estigma se presenta como una forma de clasificación social que estratifica a la población y favorece los procesos de discriminación y por ende de exclusión y la desigualdad social (Parker, 2012).

Siendo los procesos de socialización primaria y secundaria determinantes en su producción y reproducción, haciendo uso para ello de mitos, estereotipos y prejuicios; configurando la estigmatización como “un proceso social, contextual, histórico y colocado estratégicamente para producir y reproducir las relaciones sociales y la desigualdad” (Rodríguez-Otero, 2017, p. 418). Asimismo, como evidencia Crocker, Major y Steele (1998), en dichos procesos radica en el contexto social, además de los atributos (características individuales), siendo la devaluación un factor determinante. La cual se materializa a través de la discriminación (rechazo y menosprecio) en un proceso secuenciado en un contexto sistémico de desigualdad.

Como anticipó Simone de Beauvoir, el género es una construcción histórica, social y cultural a partir de criterios biologicistas (sexo). Es por ello que la noción del género, tal y como señala Killerman (2013), se construye a través de ciertas categorías interrelacionadas entre sí, que configuran lo que denomina la “Galleta del género o Generogibre”: sexo biológico, identidad de género, orientación sexual y expresión del género, dando lugar a diferentes categorías.

El sistema patriarcal promueve una división sexual del trabajo y del orden social a través de la promoción de la noción de masculinidad hegemónica, la cual parte de la legitimidad del patriarcado que garantiza tanto la dominación del hombre como la subordinación de la mujer; es decir, “la practicada por los varones heterosexuales que monopolizan el poder, el prestigio y la autoridad legítima” (Sanfélix, 2011, p. 231). La cual construye tres categorías de masculinidad adyacentes: la masculinidad subordinada, la masculinidad cómplice y la masculinidad marginada (Connell, 2019).

En contraposición, las nuevas masculinidades hacen referencia a los posicionamientos antipatriarcales de resistencia respecto a la masculinidad hegemónica, los cuales se fundamentan desde una perspectiva crítica interseccional entre clase, etnia y sexualidad (García, 2013). En este sentido, Montesinos (2005) señala que uno de los efectos del machismo y el patriarcado, radica en la invisibilización de masculinidades que no se adaptan al rol de la masculinidad heterosexista y cisnormativa.

En cuanto a la diversidad sexual Velez-Pelligrini (2008) señala que existe una tendencia a la invisibilización de las problemáticas de las minorías sexuales e incluso restricciones a los derechos civiles y acceso a las instituciones por parte de los poderes públicos; lo cual se materializa a través de la violencia simbólica basada en cuestiones de sexualidad (sexopolítica). De modo que la existencia de representaciones culturales y simbólicas sobre la diversidad se impregnan en la vida económica, social y cultural (producto de la globalización económica, el neoliberalismo y el patriarcado), dotando de impunidad a quienes hacen uso de la discriminación de la violencia como medio para perpetuar el sistema hetero-cis-normativo.

Tomando en consideración el colectivo trans (transexuales y tran-género), Rodríguez-Otero y Facal (2019) realizaron una revisión bibliográfica sistemática de estudios sobre la diversidad sexual en revistas latinoamericanas, a través de la cual evidencia que en las Ciencias Sociales los estudios son escasos; existiendo un mayor acervo en el campo Biosanitario. Los resultados revelan que las principales temáticas de los estudios son aspectos relacionados con: la identidad, la educación, la imagen y el vestuario, el trabajo, el consumo, el estigma, los derechos-legislación, la política, la violencia, la salud, la homoparentalidad, el feminismo, la masculinidad, la heteronormatividad, la religión, la relación entre la cultura y la política, el homoerotismo y las cuestiones relacionadas con la raza. Asimismo, en cuanto a la transexualidad Rodríguez y Facal (2019, p. 229) señalan que:

La transexualidad actualmente se identifica como un trastorno psiquiátrico vinculado a la identidad de género, lo cual hace necesario su diagnóstico para poder iniciar el tratamiento de reasignificación sexual, lo cual denota la dependencia al ámbito de la salud y al favorecimiento del estigma (Souza y Godoy, 2011; Pimentel, 2012). No obstante, también se presenta como un sujeto objeto de Derechos amparado por la legislación internacional (Tavares, 2017). Finalmente cabe destacar que existen textos en los que se confunde la transexualidad con el travestismo o con

una tipología de orientación sexual (Dos Santos, Caetano, de Oliveira, y Filgueiras, 2014; Natividade, 2010).

Objetivos. Con base en lo anteriormente expuesto se plantea una investigación con el objetivo de identificar las alusiones que realizan las personas trans sobre la discriminación en las páginas de Facebook mexicanas específicas; así como analizar la relación existente entre la transfobia y la masculinidad en México.

Abordaje metodológico

La metodología utilizada en esta investigación es cualitativa a través un diseño digital basado en la teoría fundamentada, partiendo de una visión de la realidad desde el paradigma crítico con una perspectiva epistemológica constructivista y teórica transfeminista (Tójar, 2006).

La muestra está conformada por 4 páginas de Facebook del colectivo transexual de México, las cuales se seleccionaron a través de un muestreo por conveniencia tomando en consideración las áreas geográficas de Ciudad de México, Monterrey y Guadalajara (Hernández, Fernández y Bautista, 2014). Las áreas descritas se seleccionaron debido al tamaño y representatividad de la comunidad LGTBI en la República, así mismo los grupos fueron escogidos en base al número de me gustas con relación al total de páginas en cada localidad; seleccionando así las de mayor impacto.

Tabla 1. Características de la muestra

Página Facebook	Entidad Federativa	Me gusta	Seguidores	Fecha última publicación	Nº imágenes	Nº post
Chicas Trans MTF México	CDMX	1.252	1.295	29/08/2019	12	117
Hombres Trans México	CDMX	6.258	6.431	30/09/2019	63	2.350
Colectivo Trans Monterrey	Nuevo León	3.339	3.412	30/09/2019	16	120
Trans GDL	Jalisco	3.398	3.543	30/09/2019	40	109
<i>Total</i>	<i>3</i>	<i>14.247</i>	<i>14.681</i>	<i>-</i>	<i>131</i>	<i>2.696</i>

Fuente: Elaboración, propia 2020

Como técnica de recogida de datos se utilizó tanto el material audiovisual como textual. Para ello el procedimiento seguido consistió en capturar los perfiles de Facebook el 30 de septiembre de 2019 a las 22:00 horas a través del programa Ncapture y realizar el análisis mediante el programa Nvivo12 creando cada página como caso, para el cual se utilizó un proceso de categorización emergente de las imágenes y del texto a partir de la metacategorías masculinidad y discriminación. En el caso del texto se realizó en primer lugar un análisis de frecuencia de 500 palabras considerando la longitud mínima de 5 letras y las derivadas. Una vez obtenida la nube de palabras se realizó una búsqueda de palabras clave (y derivadas) de la metacategorías y se procedió a la búsqueda en el texto de cada una de ellas, obteniendo el árbol de palabras de cada una y codificando cada referencia. Siguiendo un proceso basado en Schettini y Cortazzo (2015) y Noreña, Alcázar, Rojas y Rebolledo (2012) que consistió en realizar la codificación, definir el sistema de categorías, analizar e interpretar los datos y contrastar los resultados con la literatura existente. Asimismo, cabe señalar que para la codificación se utilizó el nombre de cada página y el código de cada imagen o publicación.

Resultados

El análisis de la frecuencia de palabras del total de publicaciones en las cuatro páginas de Facebook evidencia que las nociones al sistema sexo-género son las más repetidas, así vocablos como hombre, mujer, género y chico/a representan una posición central en la marca de nube. No obstante, también se aprecian otras palabras con una representatividad significativa como: derecho, familia, amigos, relación, equidad, votar; las cuales al realizar la búsqueda de palabra discriminación y derivadas de nuevo se aprecian en el árbol de palabras de esta.

Figura 1. Árbol ramificado de discriminación en las publicaciones analizadas



Fuente: Elaboración, propia 2020

Tras analizar las referencias a la palabra discriminación en las publicaciones de las diferentes páginas analizadas se observa que, la población objeto de estudio, incluye nociones a tres grandes categorías relativas a los ámbitos o espacios en los que se produce, sus causas y diferentes posibles medidas preventivas.

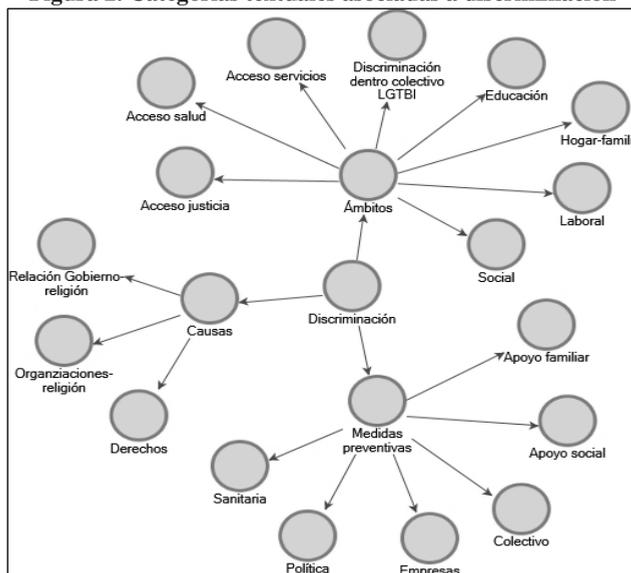
Así se advierte a través del análisis que las personas trans manifiestan la existencia de situaciones de discriminación en diferentes ámbitos. En primer lugar, se observan publicaciones que hacen referencia al ámbito social, a través de las cuales se alude a situaciones de violencia social motivada por la cisnormatividad, así como a la existencia de transfeminicidios en el contexto mexicano.

La PGJ acepta recomendación por transfeminicidio de Paola Buenrostro: CDHDF – Proceso (Colectivo Trans Monterrey).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 22 de septiembre del 2019. Durante el transcurso del día de hoy, se nos hizo llegar la desafortunada noticia sobre el transfeminicidio de Itzayana López Hernández, originaria del municipio de Pijijiapan e integrante de Organización “Diana Sacayán, Transformarse es vivir A.C.”, quien fue privada de la vida en la Ciudad de México, crimen que condenamos y lamentamos profundamente (Colectivo Trans Monterrey).

Por otro lado, se identifican alusiones a la existencia de situaciones de discriminación en el ámbito laboral, a través de las cuales se refiere a la forma en que las cuestiones relativas a la vestimenta o a la existencia de documentos identificativos en cuyo nombre difiere del sexo, así como el miedo (transfobia) por parte de los empleadores ejercen como elementos que dificultan el acceso o continuidad laboral de las personas trans. También incluye alusiones a la discriminación por parte de superiores y/o compañeros/as de trabajo, así como a la identificación del colectivo trans con áreas laborales específicas como la peluquería, la estética, el espectáculo y la prostitución.

Figura 2. Categorías textuales asociadas a discriminación



Fuente: Elaboración propia, 2020

Refiriendo en cuanto a la prostitución como elemento que favorece la estigmatización y la vinculación con actos que favorecen los procesos de prisionalización y vulnerabilidad ante organizaciones vinculadas a trata y la prostitución de mujeres.

Necesitamos leyes bien específicas, bien sentadas y orgullosamente planteadas de combate a la discriminación de la comunidad LGBTI, para evitar fenómenos como el descrito en este artículo. Es la miseria y la incapacidad de insertarse en el mercado laboral, las que llevan a muchas al camino de la prostitución. Y de allí surgen males como el proxenetismo (Chicas trans FTM México).

Por otro lado se identifican publicaciones que señalan que las personas trans presentan dificultades en el acceso a servicios tanto de salud como de justicia y otras instituciones públicas por motivos relacionados con la transfobia.

Migró a la Ciudad de México en busca de mejores oportunidades de vida ya que en Chiapas no encontró oportunidades laborales, durante toda su vida y como integrante de la Organización Diana Sacayán luchó por el reconocimiento de la identidad de género y mejores oportunidades y acceso a la justicia para trabajadoras sexuales (Colectivo Trans Monterrey).

A iniciativa de la diputada local del PRD, Gabriela Quiroga Anguiano, la reasignación de sexo podría ser gratis en hospitales públicos de la Ciudad de México. Así lo anunció este lunes al explicar que presentará una iniciativa de reformas a la Ley de Salud de la CDMX (Hombres Trans México).

Otro de los ámbitos referidos son la escuela y la familia; respecto al primero se advierte como la transfobia tiene cabida tanto en alumnado (bullying) como en el profesorado, representando la etapa formativa un periodo especialmente importante en los procesos de tránsito en los menores con graves consecuencias este tipo de situaciones. También aluden a las dificultades que presentan las personas trans en cuanto a procesos de inscripción, seguimiento y evaluación por cuestiones relacionadas con documentos identificativos; elementos que junto con las referidas anteriormente favorecen los procesos de deserción escolar entre el colectivo trans.

Estudiante trans vence prejuicios y podrá asistir con uniforme femenino a la escuela (Chicas trans FTM México).

El que el cambio de nombre tarde tanto, por los "problemas" que me causa en la escuela, el tener que estar escindiendo mi credencial de mis amigos pues quiero seguir pasando como cis, tener que explicar y pedir a todos los maestros que me llamen "el" y Daniel. Ese tipo de cosas (Hombres Trans México).

Me pasa similar, la escuela es una tortura y ya voy acabando la uni.

Un día un profe estaba evaluando y hasta dudó y me pidió mi INE y yo súper emperradísimo (Hombres Trans México).

En cuanto a la familia se observa que de los ámbitos identificados es el que registra un mayor número de alusiones (22%). A través de las publicaciones registradas se presentan alusiones a procesos de discriminación por parte de diferentes familiares, tanto de la familia nuclear como extensa; así como en cuanto a la dificultad de aceptar la transexualidad u obstaculizar tal proceso por parte de los familiares.

Se lo dije a mi madre (porque ella vivió experiencias conmigo a mis 5 años le dije q quería ser niña, durante toda mi infancia y adolescencia encontraba cosas de niña o mujer. Ropa, accesorios. Maquillaje etc. ocultas entre mis cosas y nunca decía nada a nadie. Solo me lo reprochaba, en fin, se lo conté pensando que tal vez con todo eso ya lo sabía y al final se lo dije. ella se lo conto a mi padre y mi hermano esperando que yo cambiara de opinión con esa presión. Los siguientes años mi familia se apegó muchísimo más al cristianismo (si de por si eran muy cercanos yo diría demasiado, en mi familia hay 6 pastores evangélicos) ... Al final nunca me aceptaron y la verdad creo que nunca lo harán. En fin, creo que es lo q me toco (Hombres Trans México).

Finalmente cabe señalar que dentro de la categoría ámbitos también se alude a la existencia de procesos de discriminación dentro del propio colectivo LGTBI, de forma que personas homosexuales y bisexuales ejercen acciones que favorecen los procesos de exclusión de las mismas.

Respecto a las causas por las que se producen los procesos de discriminación se identifican publicaciones que hacen alusión a la influencia que tiene la transmisión de mensajes negativos por parte de

instituciones religiosas, así como a las relaciones existentes entre las instituciones religiosas con el ámbito político y gubernativo.

Hace poco tuve una discusión hasta donde podía llegar la libertad de expresión, y llegue a la conclusión de que también existe la libertad de odio, literalmente, es un crimen de odio lo que hace la religión, y habrá gente de la comunidad que también haga lo mismo hacia ellos, un odio injustificado, pero de primera mano me consta que en muchas de nuestras vidas la religión ni siquiera es una prioridad, así que cuando vean algo así, pregúntense: "esto es libertad de expresión, o un crimen de odio" (Colectivo Trans Monterrey).

No obstante, también refieren a causas vinculadas a la inexistencia de leyes específicas que protejan al colectivo trans relacionadas con la identidad de género, la discriminación o a derechos civiles.

Hace más de un año, inició una estrategia de defensa y reconocimiento de la identidad de género, sin embargo, en Chiapas le fue negado dicho derecho, y el gobierno de Chiapas y el registro civil siempre se negaron a reconocerle su derecho, enfrentándose a la violencia y discriminación institucional, social y pública en diferentes espacios. La violencia contra las mujeres es el abuso más generalizado de los derechos humanos y el feminicidio es su expresión extrema (Colectivo Trans Monterrey).

¿Cómo actualizo mi acta de nacimiento acorde a mi identidad de género? Por la vía administrativa, es un derecho solicitar el reconocimiento de identidad de género en los registros civiles de los estados con dicha legislación. Ciudad de México, Michoacán, Nayarit, Colima, San Luis Potosí, Hidalgo, Coahuila y Oaxaca (Colectivo Trans Monterrey).

Respecto a la metacategoría relacionada con las medidas preventivas que se identifican en las diferentes páginas analizadas se observan alusiones a diferentes categorías, la primera refiere a la necesidad de llevar a cabo medidas dirigidas a la población en general y a la sensibilización de las familias en aras de promover el apoyo tanto social como familiar de las personas trans.

Por suerte en este proyecto contamos con una red de apoyo entre compañeros, lo cual ayudó a guiarles durante la agresión, pero la situación de las personas Trans no es la misma para todos y no es justo que una

cadena de ropa que se pinta de incluyente abuse de una población vulnerable no solo para discriminarla, sino para revictimizarla e intimidarles solicitándoles su nombre, tal como lo hizo esta tienda el día de ayer con nuestros compañeros Trans (Hombres Trans México).

Esto es en mi punto de vista, con mi experiencia. Por último, a los chicos o chicas, que sientan que no tienen el amor o apoyo de alguien, ya sea pareja, familia o amigo, el mejor consejo que ciento que les puedo dar, es que se rodeen de aquellos que si les da su amor, apoyo y comprensión (Hombres Trans México).

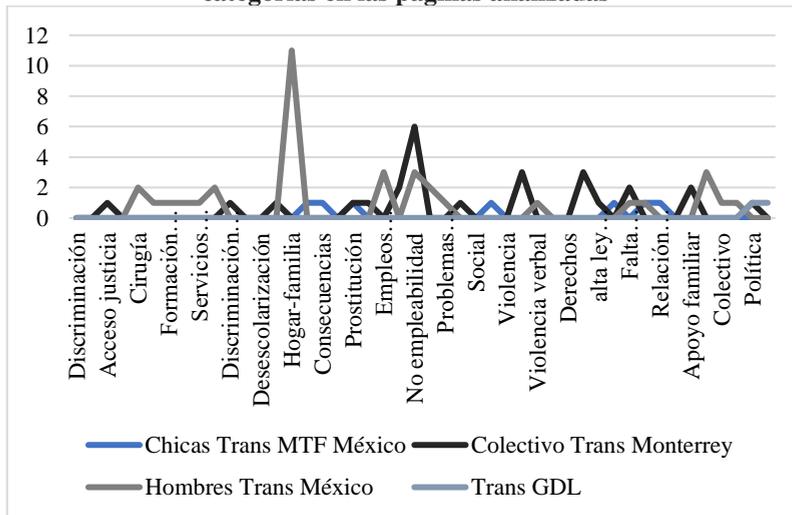
Asimismo, se identifican publicaciones que refieren a la necesidad de llevar a cabo medidas desde el ámbito político y social con el objetivo de favorecer los procesos de inclusión tanto laboral como social y prevenir la discriminación y el estigma asociado a la cisnormatividad; siendo necesario para ello promover un modelo social basado en la diversidad, la tolerancia y el respeto. No obstante, también aluden a la necesidad de promover dentro del ámbito sanitario medidas formativas para concienciar a los profesionales sobre el efecto de sus conductas y la importancia de sus mensajes, así como de promover y materializar legislaciones específicas de protección hacia el colectivo trans.

Tomando en consideración el conjunto de referencias identificadas en cada una de las páginas se observa que, de las 71 referencias registradas, 7 se encontraron en la página Chicas Trans MTF México (9.85%), 26 en la de Colectivo Trans Monterrey (36.61%), 36 en Hombres Trans México (50.73%) y 2 en Trans GDL (2.81%). Así, tomando en consideración cada una de las metacategorías analizadas se observa que: (1) La metacategoría ámbitos incluye 50 referencias (70.43%), 4 en la página Chicas Trans MTF México, 17 en la de Colectivo Trans Monterrey, 29 en Hombres Trans México y ninguna en Trans GDL. (2) Respecto a las causas de la discriminación se incluyeron 11 referencias (15.49%): 3 en la página Chicas Trans MTF México, 6 en la de Colectivo Trans Monterrey, 2 en Hombres Trans México y ninguna en Trans GDL. (3) En referencia a las medidas se advirtieron 10 referencias (14.08%): ninguna en la página Chicas Trans MTF México, 3 en la de Colectivo Trans Monterrey, 5 en Hombres Trans México y 2 en Trans GDL.

Así, tomando en consideración las diferentes categorías se observa que la más referida es la relativa a la discriminación producida en el ámbito familiar con 11 alusiones (15.49%), seguido con 9 referencias a la no empleabilidad de las personas trans (12.67%), con 8 a la inexistencia de políticas y derechos específicos (11.26%), con 5 a la necesidad de medidas destinadas a favorecer el apoyo sociofamiliar (7.04%) y con 3 referencias respectivamente en cuanto a la existencia de transfeminicidios y de empleos estereotipados (4.22%).

Finalmente cabe destacar que, respecto a la metacategoría masculinidad, solamente se identifica una referencia en la totalidad del material objeto de análisis. La cual expresa el apoyo de una hermana en el tránsito de una mujer transexual y en la conformación de la propia masculinidad, mostrando que la masculinidad versa de una categoría que se construye y sobre la cual recaen diferentes elementos cisnormativos que obstaculizan dicho proceso.

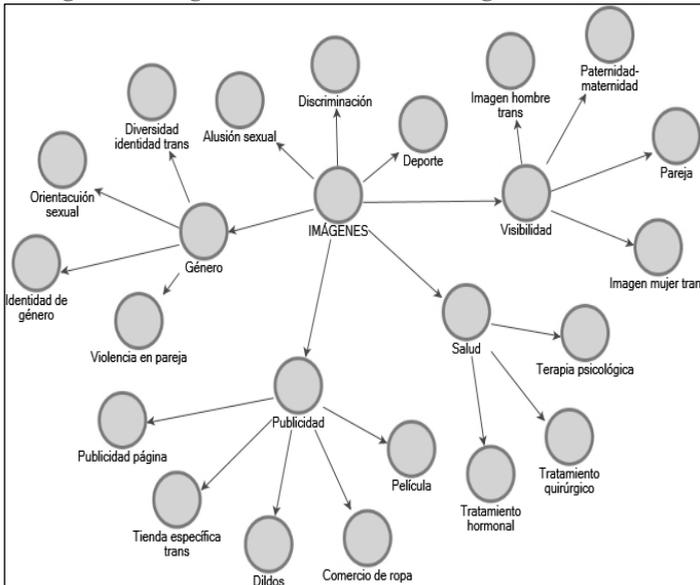
Figura 3. Registro del número de referencias a las categorías en las páginas analizadas



Fuente: Elaboración propia, 2020

Por otro lado, tomando en consideración las imágenes publicadas en cada página, se observa que de las 131 imágenes 62 (47.35%) hacen referencia a expresiones de visibilidad de hombres o mujeres trans (51 imágenes), parejas en la que al menos uno de los miembros es trans (9) o a la paternidad-maternidad de personas trans (2). Asimismo, se identifican publicaciones que representan alusiones al deporte practicado por personas trans (1), al sexo (1) y a la publicidad (8 publicaciones); bien de las propias páginas de Facebook, tiendas específicas de contenido trans, dildos, ropa o películas. También se identifican 4 imágenes (5.05%) a través de las cuales se representan alusiones al género mediante la visibilidad de la violencia en o pareja, la identidad de género, la orientación sexual diversa y las múltiples identidades trans. Por otro lado, se presentan 13 imágenes (9.92%) que aluden a cuestiones relacionadas con la salud, bien en lo referente a tratamientos hormonales, quirúrgicos y psicológicos; así como 42 imágenes que versan sobre diferentes situaciones de discriminación a las que se ven expuestas las personas trans.

Imagen 4. Categorías asociadas a las imágenes identificadas



Fuente: Elaboración propia, 2020

Figura 5. Categorías visuales asociadas a discriminación y número de referencias

●	Dentro del colectivo		2
●	Económica		2
●	Empoderamiento		2
●	Evento cultural		4
●	Familia		3
●	Manifestación		16
●	Manifiesto		3
●	Medida preventiva gob		4
●	Nombre		2
●	Proyecto		2
●	Religión		2
●	Vestimenta antros		2
●	VIH		1
●	Violencia social		7

Fuente: Elaboración propia, 2020.

Tomando en consideración las imágenes categorizadas bajo el código discriminación se aglutinan diferentes tópicos relativos a: (1) eventos en los cuales se manifiesta el colectivo, (2) medidas preventivas por parte del gobierno ante la discriminación, (3) eventos culturales de prevención de la discriminación, (4) la promoción de la discriminación por parte de instituciones religiosas, (5) la prohibición de vestimenta en determinados espacios, (6) la discriminación por motivo del nombre en identificaciones y documentos, (7) la elaboración de escritos y/o manifiestos reclamando derechos, (8) la existencia de la discriminación dentro de la familia, (9) la violencia social a la que se ven expuestas las personas trans, (10) la doble discriminación de las personas trans seropositivas, (11) la existencia de proyectos de prevención de la discriminación, (12) la discriminación económica por motivos laborales, (13) la discriminación dentro del colectivo LGTBI hacia las personas trans y (14) la existencia de diferentes expresiones de empoderamiento de las personas trans ante la discriminación.

Discusión y conclusiones

A través de la presente investigación se ha comprobado que el colectivo transexual mexicano alude a diferentes situaciones de discriminación en su cotidianidad. Así, en las diferentes páginas de Facebook analizadas se observa que tales situaciones se producen en diferentes ámbitos (social, laboral, hogar-familia, educación, colectivo LGTBI, servicios, salud y justicia); motivado por la falta o no reconocimiento de derechos o por cuestiones políticas y religiosas. Estos resultados concuerdan con los evidenciados en la revisión sistemática de Rodríguez-Otero y Facal (2019), en la cual se advierte que las cuestiones vinculadas con la identidad de género y su expresión son fuente de estigmas que conllevan a situaciones de vulnerabilidad y por ende a situaciones de discriminación y procesos de exclusión social; motivados en gran parte por la medicalización psiquiátrica de la transexualidad. Así, tal y como señalan Fraser y Honneth (2006) y Reglero (2007) en cuanto a la exclusión social, tanto la carencia económica como la insatisfacción de necesidades y la privación de derechos resultan determinantes; por lo que los factores laborales, económicos, residenciales, educativos, culturales, personales, relacionales y socio-políticos, así como las cuestiones de género, edad y étnicas juegan un papel crucial. Todo ello bajo un sistema de estratificación social (patriarcado) que hace uso del género como medio de devaluación y discriminación de las divergencias de la masculinidad hegemónica; el cual prefigura categorías de masculinidades adyacentes (subordinada, cómplice y marginada) que menosprecian e invisibilizan aquellas que no se adaptan al rol de la masculinidad heterosexista y cisnormativa (Parker, 2012; Crocker, Major y Steele, 1998; Connell, 2019; Montesinos, 2005). De modo que, como señala Velez-Pelligrini (2008) omite las problemáticas de las personas transexuales y promueve la restrucción de sus derechos civiles y el acceso a las instituciones por parte de los poderes públicos; haciendo uso de la sexopolítica.

Es por ello que, tomando en consideración que la acción profesional de los trabajadores/as sociales juega un papel determinante en la producción y reproducción de los mecanismos del

estigma y la discriminación; resulta determinante realizar una reflexión profunda desde la teórica crítica transfeminista sobre el papel que ocupa el Trabajo Social, tanto en la prevención de la discriminación como en la conformación de comunidades incluyentes. Así como de promoción de masculinidades alternativas a la promovida desde el sistema patriarcal.

Referencias

- Brugue, Q.; Goma, R. y Subirats, J. (2002). *De la pobreza a la exclusión social*. Nuevos retos para las políticas públicas. Revista Internacional de Sociología, 60(33), 7-45.
- Connell, R. (2019). *Masculinidades*. Ciudad de México: UNAM y CIEG.
- Crocker, J., Major, B. y Steele, C. (1998). *Social stigma*. En D. Gilbert, S. T. Fiske y G. Lindzey (eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 504-553). Boston: McGraw Hill
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *Redistribución o reconocimiento*. Madrid: Morata.
- García, L. F. (2013). *Nuevas Masculinidades: Discursos y Prácticas de Resistencia al Patriarcado* (Tesis de maestría). Quito: FLACSO. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/6284/2/T-FLACSO-2013LFG.pdf>.
- Giner, S. Lamo, E. y Torres, C. (1998). *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGrawHill.
- Killerman, S. (2013). *A guide to gender. The Social Justice Advocate's Handbook*. Austin: Impetus Book.
- Montesinos, R. (2005). *Masculinidades emergentes*. Ciudad de México: UAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Noreña, A., Alcázar, N., Rojas, J., y Rebolledo, D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. Aquichán, 12(3), 263-274.

- Parker, R. (2012). *Stigma, prejudice and discrimination in global public health*. Cuadernos de Salud Pública, 28(1), 164-169.
- Reglero, M. (2007). *Pobreza y exclusión social*. En R., Merino y G., de la Fuente (Coords.), *Sociología para la intervención social y educativa* (pp. 243-263). Madrid: UCM y UAB.
- Rodríguez-Otero, L. M. (2017). *Actitudes frente a la diversidad sexual entre los estudiantes de Trabajo Social mexicanos: el contexto regiomontano*. Cuadernos de Trabajo Social, 30(2). 417-433.
- Rodríguez-Otero, L. M. y Facal, T. (2020). *La diversidad sexual en la academia: una revisión bibliográfica sistemática en las revistas científica*. Políticas Sociales Sectoriales, 6(6), 220-239.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP).
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Velez-Pelligrini, L. (2008). *Minorías sexuales y Sociología de la Diferencia*. Gays, lesbianas y transexuales ante el debate identitario. Madrid: Montesinos.

La violencia de género como detonador de afecciones significativas en la salud mental

Berenice Pérez Ramírez
Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

El objetivo de este trabajo, es presentar la sistematización de una experiencia desarrollada durante 2019 con mujeres diagnosticadas con una discapacidad psicosocial y apartadas en la “sección psiquiátrica” del Centro Femenil de Reinserción Social de la Ciudad de México. Esta experiencia fue un “punto de quiebre” que me obligó a (re)posicionarme epistemológicamente con el fin de proponer una estrategia de intervención distinta a lo que venía realizando.

Me interesa resaltar la evidencia que encontramos sobre el impacto de la violencia de género —como expresión de la violencia estructural— como detonador de afecciones significativas en la salud mental de las mujeres y frente a ello proponemos una estrategia de intervención que apueste por la reconstrucción de las relaciones sociales y los vínculos en ese espacio concreto, retomando críticamente el enfoque de “acompañamiento terapéutico”, para exponer sus potencialidades tanto como sus limitaciones.

Marco teórico

Violencia de género y salud mental

El género es una tecnología del sexo, producto de tecnologías sociales y de discursos institucionalizados, de epistemologías y de prácticas críticas tanto como de la vida cotidiana (De Lauretis, 1989: 3). El género es un eje que nos permite analizar la desigualdad social a

partir de una oposición binaria y jerárquica que refiere a lo masculino y a lo femenino como mundos distintos y distantes —cabe mencionar que esto puede ser cuestionado al momento de que identificamos que tanto la feminidad como la masculinidad presentan contradicciones y rupturas—, esta desigualdad tiene implicaciones tanto en los ámbitos material y simbólico de la experiencia de los sujetos en la vida social (Guevara, 2008: 75).

Por ello, se afirma que hablamos de un orden de género, porque el género supone una forma de ordenamiento en la vida social a través de prácticas sociales articuladas a estructuras sociales definidas:

El poder como una dimensión del género es central en la explicación del orden social porque permite entender no sólo las dinámicas de control que ejercen los hombres sobre las mujeres, sino las distintas formas de poder que ejercen los hombres sobre otros hombres o las mujeres sobre otras mujeres, así como las que se ejercen desde el Estado, las corporaciones o las leyes (Guevara, 2008: 78).

Si partimos de que el orden de género se cimienta en un posicionamiento asimétrico, las asimetrías las encontramos en distintos niveles que derivaran en desventajas cotidianas para las mujeres, desventajas en términos de ingreso, beneficios laborales, acceso educativo, ejercicio de derechos en general, derechos relacionados a sus cuerpos, entre muchos otros.

Como afirma Conell (1997), una de las principales expresiones de esta asimetría es el Estado, al que define como una institución masculina y que implica asumir:

...que las prácticas organizacionales del Estado están estructuradas en relación al escenario reproductivo [es decir,] una configuración de género en la contratación y promoción, en la división interna del trabajo y en los sistemas de control, en la formulación de políticas, en las rutinas prácticas, y en las maneras de movilizar el placer y el consentimiento (Connell, 1997: 36).

La violencia de género, es decir, aquella que se dirige a sujetos femeninos, está muy vinculada a la violencia política, está violencia

tiene efectos materiales en la vida de las personas, por ejemplo, puede generar disociación, autodestrucción, impotencia, desvalorización de sí misma y genera confusión en las relaciones interpersonales, así, la violencia de género debe ser entendida en sus conexiones con otros indicadores igualmente violentos que se expresan en la sociedad actual dentro del sistema capitalista en su vertiente neoliberal.

Un ejemplo de lo anterior es que, si partimos de que la prisión es la institución punitiva del Estado por excelencia, no podemos dejar de apuntar que en su interior hay una configuración de género particular, materializada en prácticas cotidianas que dan cuenta de los sistemas de control presentes fuera y dentro de la prisión. La violencia inherente en las instituciones penitenciarias se vincula con la violencia de géneros impregnada en las políticas criminales y, en su conjunto, vemos reflejadas las relaciones de poder desiguales entre los géneros.

Hablar de mujeres que están en prisión, implica reconocer que desde mediados de la década de los años 80 se ha producido un cambio importante en la manera en que las mujeres han sido tratadas en el sistema de justicia criminal:

Esto ha sido el resultado de expansivos esfuerzos por aplicar la ley, leyes con sentencias más duras relacionadas a las drogas y las barreras posteriores que existen a la condena [todo ello] afecta a las mujeres de forma única. En respuesta, la consideración de un enfoque específico de género en el estudio de la política de justicia criminal ha pasado de ser una mera nota al pie a un movimiento de reforma de hecho y de derecho (Sheets, 2007: 2).

Lo que se observa es una creciente criminalización de mujeres a partir de la política de control de tráfico de drogas ilícitas. Esta política a nivel global, mejor conocida como guerra contra el narcotráfico o contra las drogas, desencadenó un proceso de encarcelamiento masivo e impactó de manera muy específica a las mujeres, aumentando así el porcentaje de la población carcelaria femenina (Angriman, 2012: 4). En los Estados Unidos de América (EUA), se contabiliza el 30% de mujeres en prisión en el mundo, duplicando la cantidad de

China y cuatro veces más de Rusia. Tan solo en Illinois, el número de mujeres en prisión es similar a la cifra de todo El Salvador. Por eso se dice que en este país el crecimiento de mujeres en prisión casi se ha triplicado entre 1980 y 1990 (Kajstura, Aleks y Russ, 2015).

El estereotipo de delincuente femenino [en EUA] es pobre, sin educación, afroamericana, quien está posiblemente [apoyada por programas] de bienestar y es la única persona a cargo de los hijos menores. El encarcelamiento de estas mujeres presenta un problema social importante, ya que ejerce presión sobre los servicios sociales y traumatiza a los niños que dejan atrás (Barlow, 2014: 2-3).

Además, se afirma que, para el caso de los EUA, 73% de las mujeres que están en las prisiones estatales y el 75% de quienes están en cárceles tienen problemas de salud mental, a diferencia del 55% y 63% de hombres en estos espacios respectivamente. En las prisiones estatales, el 75% de mujeres ha estado cerca del abuso de sustancias y el 68% ha vivido abuso físico y sexual en el pasado (Clark, 2009).

En la literatura se observa el hecho de que las mujeres al ser entre el 5% y 7% de la población penitenciaria total, son tratadas a nivel mundial como “un anexo” de las prisiones masculinas y esto repercute en las condiciones de encierro que viven, porque ese aspecto justifica su desatención e invisibilización (Rodríguez, 2015; Bole-dón, 2012).

Para el caso de México, esto se advierte en que hay casi 400 centros penitenciarios y sólo 12 son exclusivos para mujeres, la mayoría de las mujeres están como anexo en los centros masculinos y ello provoca: falta de atención médica específica y exclusiva para las mujeres, un menor acceso a actividades laborales y educativas, y condiciones de internamiento precarias y restringidas (Coordinación de Derechos Humanos y Asesoría de la Presidencia Unidad de Igualdad de Género, 2014: 1). En la Ciudad de México, para marzo de 2020, había 1,302 mujeres presas, que representan el 5.2% de la población total privada de la libertad (Subsecretaria del Sistema Penitenciario 2020a).

La atención a su salud es vista como un lujo al interior de la prisión, por ello, cuando acuden al servicio médico se quejan de malos tratos y atención deficiente que se reduce a la prescripción de analgésicos. En el caso de Argentina, Canteros (2013) exploró que un tercio de las mujeres en prisión que entrevistó, nunca les realizaron una prueba de papanicolau y más de tres cuartos del total jamás fueron controladas para prevenir el cáncer de mamas.

En higiene, el 26% no tiene el suficiente acceso a toallas femeninas y en cuanto a la proximidad del lugar de detención y las visitas, la investigación detectó que el 53% de las mujeres entrevistadas se encuentran alojadas a más de 100 kilómetros de sus hogares y/o familias (Canteros, 2013).

La lejanía entre los centros de reclusión y su residencia es un asunto importante, porque este será un factor que incidirá (aunque no completamente) en el mantenimiento de los vínculos con sus familiares y amistades. Desde las condiciones de habitabilidad de los centros hasta aquellas que tienen que ver con los vínculos familiares y sociales, están atravesados por decisiones políticas.

[En España, en] el informe del Defensor del Pueblo andaluz de 2006, se pone de manifiesto que la situación de hacinamiento es aún peor en las cárceles de mujeres, en las que la falta de espacio no solo se da en las celdas sino también en los espacios comunes en los que realizan los talleres, actividades, y en definitiva la vida cotidiana. Todo ello supone que lejos de crear un entorno normalizado que ayude a las presas a su reinserción, lo que se crean son situaciones de violencia tanto entre los presos como entre éstos y los funcionarios, porque la falta de espacio aumenta la dificultad para mantener las condiciones de higiene, sanidad y limpieza, y aumenta el clima de inseguridad (Pascual, 2015: 12).

Un aspecto de notable relevancia es lo relacionado al trabajo y a la educación. Se sabe que para el caso de España, las tres cuartas partes de los empleos de mujeres en las cárceles corresponden a servicios de la propia red penitenciaria: un 16.2% se corresponde con empleos

en cocina, un 4.2% en servicios de panadería y un 11.7% en mantenimiento. El resto, el 67.9%, desarrolla funciones auxiliares y de baja cualificación (Pascual, 2015: 21-22). A diferencia de los que se puede observar en otros sectores femeninos, en éste persisten altas tasas de analfabetismo y nula cualificación profesional.

Y cabe resaltar que la alta frecuencia en sus historiales de episodios de abusos sexuales y maltrato familiar y de pareja, apuntan a una relación directa con su historial delictivo y las consecuentes secuelas físicas y psicológicas que acarrear: abuso de sustancias ilícitas, depresión, agresividad y sobre-medicación, por mencionar las más importantes. Además, están a cargo de otras/os integrantes de la familia (hijas/os, padres/madres, personas con discapacidad, etc.) que suma a su angustia e incertidumbre sobre quién cuidará de ellas/os. Se considera que estas condiciones pueden emerger en depresión, estrés, ansiedad o síntomas psicóticos (Ortíz, 2015; Barlow, 2014; Boledón, 2012; Currie, 2012; Melis, 2010).

Problemas de salud mental: trastorno mental, discapacidad psicosocial y locura

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2013), el concepto de discapacidad psicosocial refiere a las personas con diagnóstico de trastorno mental que han sufrido los efectos de factores sociales negativos como la violencia, el estigma, la discriminación y la exclusión, por ejemplo, las personas que usan o usaron servicios de salud mental, quienes se consideran supervivientes de estos servicios o quienes tienen la discapacidad psicosocial. Desde esta perspectiva, los trastornos mentales son diversos y muestran diferentes síntomas, se caracterizan por una combinación de pensamientos, emociones, comportamientos y relaciones sociales anormales, por ejemplo: trastornos sintomáticos, trastornos causados por consumo de sustancias psicoactivas, esquizofrenia, trastornos del humor (afectivos), trastornos neuróticos y relacionados con el estrés, trastornos de la personalidad, retraso mental, trastornos del desarrollo psicológico, trastornos emocionales y del comportamiento, trastorno mental no especificado, entre otros (OMS, 2013: 42-43).

La discapacidad psicosocial es un concepto deudor de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) porque:

... sucedía que las personas con deficiencias mentales bien no eran consideradas personas con discapacidad sino “enfermas mentales” (...) a veces denominada “discapacidad mental” y otras “discapacidad intelectual” [A partir de ese momento, se instaura un] reconocimiento por la Convención de que las personas con “enfermedades mentales” ahora son personas con discapacidad mental o discapacidad psicosocial (Fernández, 2010: 10).

La discapacidad psicosocial refiere a las condiciones que impactan en la forma de pensar, relacionarse o interactuar de una persona y que está atravesada por factores políticos, sociales, económicos y biológicos. Para establecer una condición psicosocial, se suele acudir a la indagación diagnóstica a partir de lo establecido en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (en inglés Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, abreviado como DSM). Si bien, el diagnóstico puede brindar certeza y tranquilidad a las personas sobre lo que sienten, escuchan, piensan o es una explicación sobre cómo se comportan y su relación con las y los demás; éste también puede ser un rígido y pesado esquema que sobrevalora signos y síntomas y que hurga en la historia individual y familiar, desestimando los factores contextuales, especialmente los económicos y políticos.

El concepto de discapacidad psicosocial que se proclama a partir del 2006 con la Convención es contradictorio. Discapacidad mental o psicosocial (OMS, 2010) como mencionamos antes, es un término deudor del enfoque social de la discapacidad para nombrar lo que una persona siente y experimenta en torno a un grupo de trastornos —generalmente denominados— mentales. En este sentido, si bien se enfatiza el componente social de aquello que se manifiesta en el sujeto, señalando su origen en los problemas sociales, económicos y políticos del contexto en el que se desenvuelve; su atención y tratamiento suelen estar en manos del saber psiquiátrico (cualquiera que sea su vertiente).

En ese sentido, es que surgen otras posibilidades de denominación: sufrimiento mental (Galende, 2015), con el cual se alude a los vaivenes y las interrogantes sobre la vida psíquica en el devenir de la humanidad; neurodiversidad o anti-cura (Ortega, 2009), quienes rechazan la noción de enfermedad y proponen que algunas condiciones, como el autismo, se consideren análogas a categorías como género y raza; o considerar que más que segmentar se deben englobar a personas usuarias de servicios de salud mental, sobrevivientes de abusos por práctica psiquiátrica, personas que experimentan o han experimentado cambios de ánimo, miedo, escuchan voces o tienen visiones, personas que experimentan o han experimentado, crisis o situaciones complejas en salud mental y a las personas que experimentan o han experimentado locura (Cea Madrid y Castillo Parada, 2018; Guillén, 2018).

Las disputas por las nominaciones son también disputas por el reconocimiento, por confrontar visiones y prácticas y por posicionar nuevos enfoques y paradigmas que no necesariamente escapan de tensiones. En este sentido, es que, si bien hablamos de personas con discapacidad psicosocial, también consideramos que el término locura sigue en el imaginario de quienes han sido diagnosticadas, de las personas que buscan distanciarse de esta etiqueta y, al mismo tiempo, permite ir más allá del contenido peyorativo que le ha marcado para posicionar una interlocución con el modelo biomédico, denunciar el orden social y plantear el protagonismo de los y las locas.

Abordaje metodológico

Las reflexiones expuestas provienen de un trabajo etnográfico que he realizado desde 2015 en distintos centros penitenciarios de la Ciudad de México. La etnografía es entendida como una perspectiva que se hace en campo, en este caso el espacio carcelario, para privilegiar la interacción con los sujetos y saber desde sus experiencias, qué sienten, qué piensan y cómo se libran las fuerzas y contrafuerzas dentro de ese campo de poder. Una de las técnicas etnográficas más utilizada ha sido la observación directa al ingresar a los siguientes

espacios carcelarios: Reclusorio Varonil Norte, Reclusorio Varonil Oriente, Reclusorio Varonil Sur, Penitenciaría de Santa Martha Acatitla, Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla, Centro Femenil de Reinserción Social, Centro Varonil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla y el Centro Varonil de Rehabilitación Psicosocial.

En tres de estos centros (CEFERESO Santa Martha, CEFERESO Tepepan y CEVARESO), desarrollé junto con estudiantes del último año de la licenciatura en trabajo social, 12 talleres de autobiografía. Por autobiografía entendimos dar cuenta de una vida, mediante “un relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad” (Lejeune, 1975: 48). Si bien esta definición fue inicial, con el paso de las sesiones en cárcel, la propuesta iba dirigida a presentarles a las mujeres y hombres en prisión la posibilidad de que pudieran construir un espacio autobiográfico, es decir, un espacio de lectura y escritura, especialmente lectura de autobiografías y ejercitar la escritura personal. En estos espacios, nos adherimos a la observación participante porque la propuesta autobiográfica no iba dirigida sólo a las y los otros, quienes estaban privadas/os de su libertad, sino a todas las personas que participábamos en las sesiones. Era un espacio íntimo para hablar de nosotras/os y a partir de que nos conocíamos se generaban lazos afectivos. Esto no fue predispuesto desde un inicio, sino que fue un proceso lento durante los talleres de autobiografía, donde la reconstrucción de vida no fue en una sola dirección.

Posteriormente, entre agosto y diciembre de 2018, acudimos a los dormitorios 8 y 9 del CEFERESO Tepepan y al CEVAREPSI, para conocer y dialogar con las personas que han sido diagnosticadas con discapacidad psicosocial. En este caso, el instrumento estaba compuesto por doce escalas para dar cuenta sobre el estado emocional y anímico de las personas (los apartados fueron los siguientes: datos sociodemográficos, eventos adversos en la niñez, ira, ansiedad, depresión, manía, psicosis, uso de sustancias, trauma, auto-estigma sobre la enfermedad mental, breve inventario de síntomas y evaluación

suicida). Durante nuestras visitas buscamos generar una conversación, considerando que el instrumento era sólo un motivo para el encuentro y el uso del diario de campo fue muy importante para la recuperación de la experiencia y la discusión colectiva de los sucesos durante nuestros ingresos.

Como resultado de este trabajo iniciamos un proceso etnográfico en el Centro Femenil de Reinserción Social (en adelante CEFERESO) ubicado al sur de la Ciudad de México. El CEFERESO fue inaugurado el 11 de mayo de 1976 por Luis Echeverría Álvarez, y en sus inicios funcionó como Centro Médico de los Reclusorios. Desde 1982 se estableció como Centro de Reinserción para albergar a la población proveniente de la cárcel de mujeres de Santa Martha Acatitla. Actualmente aloja a población femenina señalada como “vulnerable” (Subsecretaría del Sistema Penitenciario 2020b). Este proceso estuvo coordinado por mí y el equipo se componía por 15 estudiantes de la licenciatura de trabajo social, quienes visitamos el centro durante 2019, primero en mayo y posteriormente entre agosto a noviembre. Este acompañamiento nos movilizó a ambas partes, a ellas y a nosotras, y potenció en ellas cambios significativos.

¿Qué es el Acompañamiento Terapéutico (AT)?

El acompañamiento terapéutico surge como un recurso para atender a personas fuera del ámbito institucional. El término Acompañar deriva del vocablo latino *Cumpanis*, el cual designa a aquellos que se reúnan para elaborar una materia prima, el pan. La inclusión del prefijo “a” a la palabra compañero provoca algunos cambios: introduce una asimetría en el vínculo y marca una dirección, el acompañante es quien camina junto a otro, es una presencia comprometida (Martíarena et al, 2017: 207 - 208).

Kuras y Resnizky (2004) afirman que “La palabra Terapéuticos tiene una importancia médica, asociada a los remedios y preceptos indicados para el tratamiento de las enfermedades. El diccionario alude a este término como aquello que “cuida de algo o alguien” (2004: 22).

La definición del AT que tomamos, la ofrecen Saiz y Chévez (2009):

Dispositivo de baja exigencia, no directivo, que desde una perspectiva clínica y socio-comunitaria brinda atención y apoyo a familiares y usuarios ambulatorios, en espacios públicos o privados, individual o grupal, promoviendo la participación y la autonomía del usuario en la toma de decisiones acerca de su tratamiento, sea éste en el ámbito de la prevención, la asistencia o la inserción social (Saiz y Chévez, 2009: 81).

Estamos de acuerdo con que el acompañamiento terapéutico es un dispositivo, ya que basándonos en el pensamiento de Michael Foucault (1977) nos dice que un dispositivo es una red, es decir, un conjunto heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, pero también proposiciones filantrópicas que se vinculan entre sí, y que en su formación histórica tuvieron la mayor función de responder a una urgencia (García, 2011).

El AT posee una singularidad, es de baja exigencia, ya que el acompañamiento requiere de cierta flexibilidad para que se adapte a las necesidades y características de cada persona, es no directivo porque busca que la persona decida o descubra lo que necesita y así que ésta establezca la ruta a seguir para su tratamiento. Tiene una perspectiva clínica y socio comunitaria ya que abarca el ámbito clínico-institucional pero también busca insertarse en la cotidianidad de las personas en diferentes espacios y ámbitos de su vida. El acompañamiento terapéutico se centra en la generación del vínculo acompañante-paciente-familia o red social personal, y este será la base del acompañamiento ya que si no se construye difícilmente se logrará comprender y conocer las necesidades de la persona y por lo tanto generar un plan de acción en conjunto que permita un cambio.

Algunos autores establecen que las bases del AT surgen en el psicoanálisis (Macías, 2013), el psicodrama (Moreno, 1993; Chévez, 2017) y la psicología social (Costa, 2017; Hernández, 2017). No importando el origen profesional del AT, es necesario que se capaciten

periódicamente y que sean poseedores de diversas características como tener un alto grado de compromiso, la disponibilidad de trabajar con otras profesiones para llevar a cabo el trabajo interdisciplinario, desempeñar una escucha activa, estar libre de prejuicios y estereotipos, tener una madurez emocional, una visión clara del rol que desempeña, entre otras. El posicionamiento ético que adquieren los acompañantes terapéuticos se basa principalmente en la ética del respeto por el otro, buscando entonces construir un espacio en el cual quien sufre pueda recibir cuidados, respeto y escucha, promoviendo una zona de encuentros (Mauro, 2011).

Resultados

El impacto corporal del encierro es ineludible. En una prisión de seguridad media, como son la mayoría de los centros penitenciarios en México, se observa:

El cuerpo mal alimentado, estresado, se descompone y se enferma. La cárcel enferma no sólo al preso sino también a su familia [...] el cuerpo enfermo del preso está a merced de la institución para la que es irrelevante como tal. El dolor, la incorrección de los procedimientos, la persistencia de la enfermedad no cuenta para estos cuerpos “expropiados”. En todo caso, su alivio puede ser parte del “mercado ilegal interno”. El acceso a cuidados o medicamentos no es un derecho real del preso (Calveiro 2010, 362).

Por otro lado, en las prisiones de máxima seguridad, de las cuales hay tres en México:

...todas las variables ligadas a la salud se atienden aceptablemente. Y, sin embargo, a pesar de todo ello, enferman [...] se señalan las secuelas que deja el desconocimiento de la persona mediante el aislamiento, la falta de contacto humano, la incomunicación, como núcleo medular de todo el dispositivo [no hay] ninguna privacidad [...] es la negación del individuo por su simple reducción a las variables biológicas. [En las celdas de castigo están] en un aislamiento total [...] algunas puertas sólidas o incluso acolchonadas para que la persona no pueda golpearse. Y es

así porque se sabe que este tipo de encierro desquicia (Calveiro 2010, 373).

El encierro enferma y los efectos del encierro impactan en el cuerpo como un todo, nada más distante que aquella premisa de que el cuerpo está separado de la mente. El estado de salud física-mental es una inscripción del sujeto que deviene de múltiples factores, pero los determinantes sociales que tendrán mayor relevancia son su pertenencia a una clase social, el género, la edad, el tiempo de estancia en prisión, la orientación sexual, si cuenta con redes sociales, el origen étnico y racial, etc.

Entre las principales problemáticas que enfrentan las mujeres que están en el área psiquiátrica es que no pueden participar en las actividades generales del centro, especialmente en el centro escolar, así que viven un doble encierro que detona conflictos y problemas entre ellas, se enojan con facilidad, se molestan unas a otras, se aíslan, agreden a quienes consideran más vulnerables y se autolesionan.

En este espacio se observan aún más restricciones que en población general, ello se puede identificar a través de la infantilización, la amonestación, la observación minuciosa y los permisos, como mecanismos para castigar y controlar a las mujeres. La infantilización consiste en tratarlas como “niñas que no saben” (no saben mantenerse limpias, actuar “correctamente”, sobre su condición y seguir las normas); ante ello, la amonestación es pieza clave para el orden cotidiano, se les regaña por no arreglarse, por no hacer bien la limpieza, por pelear con las demás, por no defenderse, etc. Las mujeres de estos dormitorios están expuestas a una observación minuciosa por parte de las técnicas penitenciarias y la custodia, siendo el espacio más pequeño dificulta escapar a la mirada regulatoria. Para salir requieren de permiso explícito, las mujeres “menos funcionales” están sujetas a que se apruebe su solicitud y sean acompañadas. Es por esta razón que las mujeres adoptan las pautas de comportamiento que les han sido instauradas y en muchas ocasiones se comportan como niñas, también es una forma de pasar tiempo frente a las escasas actividades que se implementan en este espacio. Todo ello incrementa la hostilidad entre ellas y refuerza la idea de que no existe

empatía y solidaridad entre las mujeres. Con el paso del tiempo, observamos que el doble encierro y hechos específicos las tienen en un estado de tensión latente que muchas veces se transforma en agresión y protesta.

Cuando pusimos proximidad, escucha y atención para sostenerles, ellas pudieron vehicular ese significado y retrotraer sus experiencias como una memoria encarnada que daba coherencia a comportamientos aparentemente aislados. El cuerpo y la afectividad nos permitieron significar la discapacidad psicosocial más allá de la mirada médica, comprender la cognición y la memoria como campos que también se afectan por la experiencia encarnada (de cercanía, afecto, escucha y atención, en contraposición con aquellas relacionadas a la violencia, el desapego y la omisión). La proximidad y el tacto, por ejemplo, nos permitieron encontrarnos, reconocernos y también extrañarnos una de la otra. Nuestras sensibilidades en la proximidad generaron estados afectivos que impactaron nuestros cuerpos (García y Sabido, 2014). Lo íntimo se elabora como vínculo y sin él no se posibilitan los cambios significativos en los procesos cognitivos. La experiencia del sufrimiento al ocurrir en contextos culturales, está conformado por significados sociales, es decir, las experiencias corporales, los síntomas y los relatos de malestar o enfermedad son experiencias relacionales y significativas (Pires, 2018). En el encuentro con las mujeres con discapacidad psicosocial y que están en prisión, y especialmente cuando pasamos tiempo juntas, les percibimos como cuerpos que reclamaban justicia y fue así porque “[l]a pobreza y la irregularidad inducen privaciones, producen problemas [y] obstaculizan tratamientos” (Fassin 2005, 213). Así, concluimos que la omisión y la violencia cotidiana le hicieron encarnar la falta en muchos sentidos, con efectos duros y duraderos sobre sí mismas y su relación con el mundo.

Referencias

- Angriman, Graciela Julia (2012). “*Género, igualdad sustancial y derecho penal: El impacto del derecho antidiscriminatorio en el derecho penal ejecutivo*”. Congreso de Derechos Fundamentales y Derecho Penal, 11 de octubre de 2012, Buenos Aires.
- Barlow, Elise (2014). *Understanding Women in Prison: A Review of Gender Specific Needs and Risk Assessments and their Policy and Research Implications*. Estados Unidos: Portland State University.
- Boledón González, Encarna (2012). “*La violencia contra las mujeres en situación de prisión*”. Revista Emerj. V. 15, N. 57, Rio de Janeiro, pp. 111-129.
- Calveiro, Pilar, “*Hacia el vaciamiento de los cuerpos: el encierro en México*” En Aguiluz Ibargüen, Maya y Pablo Lazo Briones (Coords.), Corporalidades, México: UNAM-CEIICH, 353 – 380, 2010.
- Canteros, Laura Salome (2013). “*La desigualdad de género se multiplica tras las rejas*” en Comunicar Igualdad. Disponible en Internet en: <http://www.comunicarigualdad.com.ar/la-desigualdad-de-genero-que-se-multiplica-tras-las-rejas/>; consultado el 4 de agosto de 2016.
- Cea Madrid, Juan Carlos y Tatiana Castillo Parada 2018 “*Locura y neoliberalismo. El lugar de la antipsiquiatría en la salud mental*” en Política y sociedad, No. 55, Vol. 2, pp. 559 – 574.
- Clark, Jared C. (2009) *Inequality in prison*. Disponible en Internet en: <http://www.apa.org/monitor/2009/10/recidivism.aspx>; consultado el 4 de agosto de 2016.
- Conell, Raewyn (1997). “*La organización social de la masculinidad*”. En: Valdés, Teresa y José Olavavarría (Eds.), Masculinidad/ es: poder y crisis. Chile: Isis internacional, pp.31- 48.
- Coordinación de Derechos Humanos y Asesoría de la Presidencia Unidad de Igualdad de Género (2014). *Boletín de Género y Justicia: Ejecución penal y perspectiva de género*. Boletín No. 58. México: Unidad de Igualdad de Género de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

- Currie, Brogan (2012). *Women in Prison: A Forgotten Population?* Reino Unido: Glasgow Caledonian University.
- De Lauretis, Teresa (1989), *La tecnología del género*, Sitio Web: www.caladona.org/grups/.../tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf Original en: *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London: Macmillan Press, pp. 1-30.
- Fassin, Didier, “*Gobernar por los cuerpos, políticas de reconocimiento hacia los pobres y los inmigrantes*”, *Educación*, Porto Alegre, ano XXVIII, maio – agosto, no. 2, 2005, 201 – 226.
- Fernández, María Teresa 2010 “*La discapacidad mental o psicosocial y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*” en *Revista de Derechos Humanos Defensor*, En: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r25716.pdf>
- Galende, Emiliano 2015 *Conocimiento y prácticas de Salud Mental* (Argentina: Lugar editorial).
- García Andrade, Adriana y Olga Sabido Ramos (Coords.), *Cuerpo y afectividad en la sociedad contemporánea*, México: UAM, 2014.
- García Fanlo Luis. (2011). *¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben*. A Parte Rei, revista de filosofía. 74, 1.
- Guevara Ruiseños, Elsa (2008). “*La masculinidad desde una perspectiva sociológica. Una dimensión del orden de género*”. *Sociológica*, año 23, número 66, enero-abril, pp. 71-92.
- Guillen, Cecilia 2018 “*Personas con discapacidad psicosocial: invisibles pero discriminadas*” en *Bajo Lupa: Documenta*. México. En <https://documenta.org.mx/blog-documenta/2018/08/08/personas-con-discapacidad-psicosocial-invisibles-pero-discriminadas/>
- Kajstura, Aleks & Russ Immarigeon (2015). *States of Women's Incarceration: The Global Context*. Disponible en Internet en: <http://www.prisonpolicy.org/global/women/>; consultado el 4 de agosto de 2016.
- Kuras de Mauer Susana y Resnizky Silvia. (2004). *Acompañantes terapéuticos: Actualización teórica-clínica*. Argentina. Letra Viva.
- Lejeune, Philippe. (1975). *El pacto autobiográfico*. París, Francia: Sevil.

- Macías Terrández Marco Antonio. (2013). *El Acompañamiento Terapéutico con orientación psicoanalítica*. Elementos principales y la narrativa de un ejercicio de su narrativa de su aplicación. Revista electrónica de psicología Iztacala. 16 (4), 1214-1236.
- Martíarena, N., Dragotto, P. A., Degiorgi, G., Godoy, J. C., Brusino, S., Scherman, P., Muñoz G. C., Marino, J., Peiró, J., Salvador, A., Arcanio, M., Aybar, A. y Falavigna, C. (2017). *Manual curso de nivelación: Tecnicatura Universitaria en Acompañamiento Terapéutico*. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- Mauro Crosara Franco. (2015). *Acompañamiento Terapéutico: Rehabilitación psico-social en pacientes con esquizofrenia*. Universidad de la República de Uruguay. Facultad de Psicología. Uruguay.
- Melis Pont, Francesca (2010). *Mujeres en prisión*. Disponible en Internet en: www.agapepenitenciaria.org/wp-content/.../mujeres-prision-6-marzo-2010.doc; consultado el 29 de agosto de 2016.
- OMS, *Plan de acción sobre salud mental 2013 – 2020*. Suiza, 2013. Recuperado en: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/97488/9789243506029_spa.pdf;jsessionid=D899B1054C4040C63441CDF65D639C74?sequence=1
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) 2006 *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. En: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) 2010 *Tener en cuenta a las personas con discapacidades mentales*. En: https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2010/mental_disabilities_20100916/es/
- Ortega, Francisco 2009 “*Deficiência, autismo e neurodiversidade*” en *Ciencia & Saúde Coletiva* (Rio de Janeiro, Brasil), enero-febrero; 14(1):67-77.
- Ortiz Toledano, Virginia (2015). *Una aproximación a la desigualdad de género en prisión*. España: Universidad de Jaén-Facultad de Trabajo Social.

- Pascual Gil, Ana (2015). “*La reinserción social de mujeres encarceladas*”. AEQUALITAS, No 37, pp. 44-50.
- Pires Marques, Tiago, *Illness and the politics of social suffering: towards a critical research agenda in health and science studies*, Revista crítica de ciências sociais, número especial, novembro, 2018, 141 – 164.
- Rodríguez Blanco, Eugenia (2015). *Diagnóstico de la situación de las mujeres privadas de la libertad en Panamá*. Panamá: SE-COPA, Unión Europea, UNODC ROPAN.
- Saiz Galdós, Jesús y Chevéz Mandelstein, Alejandro. (2009). *La intervención Socio-Comunitaria en Sujetos con Trastorno Mental Grave y Crónico: Modelos Teóricos y Consideraciones Prácticas*. Psychosocial Intervention. 18 (1), 75-88.
- Sheets, Briefing (2007). *Women in the Criminal Justice System*. Washington: Sentencing Project.
- Subsecretaría del Sistema Penitenciario, *Centro Femenil de Reinserción Social*, 2020^a. Recuperado en: <https://penitenciario.cdmx.gob.mx/centros-de-reclusion/centro-femenil-de-reinsercion-social>
- Subsecretaría del Sistema Penitenciario, *Población penitenciaria al 27 de marzo de 2020*, Gobierno de la Ciudad de México, 2020b. Recuperado en: <https://penitenciario.cdmx.gob.mx/poblacion-penitenciaria>

La intervención en el Trabajo Social desde el Feminismo y la Perspectiva de género

Julia Chávez Carapia

Ariana Lourdes Rodríguez González

Centro de Investigación y Estudios de Género, ENTS-UNAM

La profesión de Trabajo Social

La profesión de Trabajo Social se centra en atender las necesidades y problemas sociales a nivel individual, familiar, grupal y comunitario. Es una profesión que está enfocada a intervenir, con el objetivo de lograr cambios en la vida de las personas. El Trabajo Social tuvo su génesis en la filantropía cristiana, que buscaba ayudar a los más necesitados y pobres, las que participaban eran en su mayoría mujeres de la clase acomodada, buscaban satisfacer las necesidades más apremiantes como ropa, comida, techo y salud. Con el paso del tiempo, el Trabajo Social se fue conformando como una disciplina, fue desarrollando su propio cuerpo teórico-metodológico, teniendo como objetivo intervenir en los problemas sociales. Hoy en día, el Trabajo Social se ha conformado como una profesión primordial para la sociedad, ya que posee los conocimientos, aptitudes y habilidades para llevar a cabo procesos de intervención integral, que incluyan la investigación, el diagnóstico, la prevención y la atención de problemáticas sociales. Así mismo, la profesión colabora activamente con otras disciplinas, ante la realidad que cada día se torna más compleja.

Trabajo Social es una disciplina social centrada en el proceso de investigación e intervención, y su abordaje profesional se centra en

abordar la interacción entre lo individual y lo colectivo, con el objetivo de analizar y explicar las realidades sociales para definir sus formas de acción/intervención. La Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social-IASSW señalan que el Trabajo Social promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación de las personas para incrementar el bienestar, mediante la utilización de teorías sobre comportamiento humano y los sistemas sociales, el Trabajo Social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Y tiene como principios de los derechos humanos y la justicia social son fundamentales para el Trabajo Social (ISFW, 2016).

Castro (2017, p. 15) define al Trabajo Social como una disciplina de las ciencias sociales que a través del uso del método científico no solamente conoce los problemas y necesidades sociales que tienen diversos sujetos sociales a nivel individual, grupal y colectivo; sino que también a través de diversas estrategias de programación laboral propuestas de atención a dichos problemas y necesidades, promoviendo la organización y participación social.

El Trabajo Social se entenderá como una disciplina social, enfocada en la intervención social ante las necesidades y los problemas a nivel personal, grupal y comunitario. Su proceso teórico-metodológico se centra en la investigación, el diagnóstico, la planeación y la intervención. Lo anterior con el objetivo de promover el cambio, a través de situar en el centro a las personas, sus especificidades y sus necesidades. El quehacer profesional debe hacerse desde un enfoque de derechos humanos, género y reconocimiento de las diversidades; y bajo los principios justicia, igualdad, y el respeto.

Trabajo Social es una disciplina social, que retoma las teorías y métodos de las ciencias sociales; su identidad disciplinar se basa en el proceso de investigación de los problemas y necesidades sociales individuales, grupales, familiares y comunitarias, desde un enfoque de carácter empírico. Al interrelacionar con la intervención social busca construir procesos educativos, de conciencia social, de cambios de actitudes; y cuestiona de manera crítica la situación social

inmediata y cotidiana para dar respuestas a situaciones micro-sociales⁶.

En la disciplina de Trabajo Social se ha construido un proceso metodológico que guía el quehacer profesional, el cual está compuesto por una serie de etapas enfocadas a realizar procesos de intervención ante las necesidades y problemáticas sociales. A continuación, se retoma el aporte de Mendoza (citado en Castro, 2017)

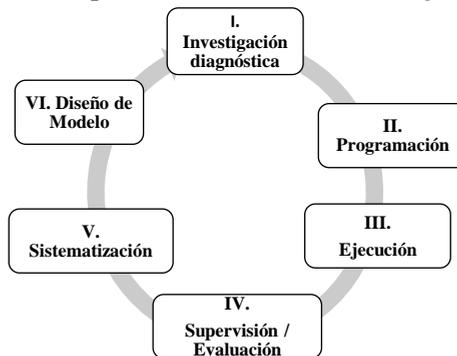
- *La caracterización de la situación*: primero es necesario realizar una investigación, (la cual posee su propio proceso metodológico), para poder construir un diagnóstico de las necesidades prioritarias a través de la explicación cuantitativa y cualitativa del fenómeno y su visibilidad de solución.
- *La planeación*: comprende los proyectos, programas y planes de acción, se definen las líneas generales de intervención, las estrategias y las distintas fases del proceso de intervención; así como las metodologías que guían las acciones específicas, señalando los esfuerzos y recursos para la acción.
- *La programación*: se organiza y programan los objetivos, las acciones, los tiempos y recursos, y los tipos de técnicas e instrumentos a aplicar como parte del proyecto específico.
- *La ejecución*: es la realización de las acciones programadas en los proyectos y programas diseñados. En esta etapa es fundamental participación y organización de la población.
- *La supervisión*: es la etapa donde el equipo coordinador vigila la correcta marcha de los proyectos, en este momento se detectan los errores que se presentan durante la realización del proyecto, así como recuperar los aciertos.
- *La evaluación*: es esta etapa se valora y miden el cumplimiento de los objetivos y las metas, así como la debida utilización de los recursos y el cumplimiento de las funciones del personal operativo que participa en el proyecto de intervención. (Castro, 2017).

⁶ Concepto construido por el Centro de Investigaciones y Estudios de Género, ENTS-UNAM, 2019.

Esta metodología permite al Trabajo Social llevar a cabo procesos de intervención ante las problemáticas y necesidades sociales, teniendo como piedra angular la intervención social. La esencia de Trabajo Social es intervenir ante las necesidades y problemas sociales a nivel personal, grupo y comunidad. Por lo que es importante comprender qué es la intervención, Ezequiel Ander Egg define la intervención como el conjunto de actividades realizadas de manera más o menos sistemática y organizada, que operan sobre un aspecto de la realidad social con el propósito de producir un impacto determinado; actividades que se apoyan en referentes teórico-metodológicos y técnicas de acción, cuya intencionalidad está dada por el marco ideológico, político o filosófico de quien realiza esas acciones (citado en Castro, Martín, 2017, p. 15).

La intervención social es un proceso organizado de actividades enfocadas a incidir en una problemática específica, a través de herramientas teóricas y metodológicas, con el objetivo de lograr un cambio. Para Carballeda (2012) todo proceso de intervención social está compuesto por un momento teórico y un momento analítico, se analiza la realidad desde un enfoque teórico que permite tener una fotografía de la realidad, y ello posibilita incidir de manera asertiva en la problemática objetivo. Por lo anterior, se retomará la propuesta de Castro (2017), sobre el proceso metodológico de intervención social en la profesión de Trabajo Social:

Figura 1. Etapas de Intervención en Trabajo Social



Fuente: Retomado de Castro, Martín. (2017)

- I. *Investigación Diagnóstica*: es la primera fase, también se le conoce como investigación diagnóstica, ya que permite indagar sobre una problemática en específico con el fin de elaborar un diagnóstico situacional, que permita identificar y jerarquizar los principales problemas y necesidades sociales.
- II. *Programación*: en esta fase a partir del diagnóstico obtenido se diseñan planes, programas y proyectos de intervención en atención a los problemas o necesidades sociales detectadas que la población demanda como una prioridad.
- III. *Ejecución*: se gestionan los recursos humanos, materiales y financieros para el desarrollo de las actividades programadas en el proyecto.
- IV. *Supervisión / Evaluación*: hace referencia al trabajo de seguimiento y vigilancia oportuna en el desarrollo de las tareas y actividades. La supervisión puede ser planteada en dos momentos: interna, entre los propios participantes y coordinadores y dirigida al desarrollo de tareas para el cumplimiento de las actividades; y externa, por personal especializado de las instituciones que colaboran en el proyecto. Paralelamente, en la evaluación se realizan acciones que permiten comparar las correspondencias y divergencias entre las distintas fases del proceso metodológico de intervención
- V. *Sistematización*: permite ordenar las experiencias vividas; lo acontecido desde el diseño, elaboración, gestión, ejecución y evaluación de un proyecto. Este proceso inicia desde que se construye un proyecto de intervención y no una vez que finalizó la última actividad práctica; su recuperación teórica se da desde la primera fase de la intervención, o sea la investigación y concluye con la evaluación.
- VI. *Diseño de modelos*: como última fase del proceso metodológico de intervención; el profesional de la disciplina de Trabajo Social, retomando la recuperación teórica y metodológica de la experiencia vivida, diseñara un modelo de intervención; es decir, construirá una representación intelectual simplificada y esquemática de la respuesta como solución al problema planteado. (Castro, Martín, 2017)

Como se señaló anteriormente, Trabajo Social es una profesión de gran importancia para enfrentar las diversas problemáticas que surgen en una realidad que cada día se torna más compleja. Es una disciplina que tiene como piedra angular la intervención directa con las personas, que cuenta con un rigor teórico y metodológico para realizar procesos de intervención integral en dos niveles: prevención y atención de problemáticas sociales. Por último, es importante señalar que el quehacer profesional de Trabajo social debe hacerse desde una perspectiva de derechos humanos, y en especial desde un enfoque feminista.

La incorporación del feminismo y la perspectiva de género en la profesión de Trabajo Social

Existen contradicciones de la realidad social reflejadas en la vida cotidiana, y en forma más desigual entre las mujeres, y demandan a las ciencias sociales el compromiso de generar análisis, explicaciones y respuestas desde diversos ángulos. Así mismo implica que se dé una comprensión crítica de las problemáticas sociales que se van agudizando en el sistema capitalista y en la globalización.

En este contexto, tanto la disciplina de Trabajo Social y las Ciencias Sociales requieren de nuevas miradas, de miradas críticas para la interpretación de viejos y nuevos problemas. Por lo que es necesario que la profesión incorpore el feminismo y la perspectiva de género, a continuación, se presenta una reflexión que se ha venido trabajando por el grupo de investigación del Centro de Investigación y Estudios de Género (CIEGENTS) de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM.

Incorporar en la disciplina de Trabajo Social el feminismo y la perspectiva de género posibilita la construcción de categorías más estructuradas; para dar cuenta de las diferencias y desigualdades que resultan de la construcción genérica y trastoca todas las estructuras sociales; la creación de relaciones igualitarias en la vida de mujeres y hombres; y con la finalidad de modificar los roles y representaciones socialmente establecidas.

El Trabajo Social Feminista está en proceso de formación, en algunos países como España o Argentina se han dado aportes significativos, pero en México todavía es una propuesta muy joven, ya que persiste la idea errónea de que el feminismo no es una teoría, se piensa que sólo es un movimiento radical que se centra en el odio del hombre. Por lo anterior son muy pocas las y los profesionistas que retoman como tal este enfoque teórico. A pesar de esta visión conservadora y errónea de lo que es la teoría feminista, se han logrado construir propuestas que vinculan el Trabajo Social y el Feminismo (Rodríguez, 2019).

Como se señaló anteriormente, el Trabajo Social busca ante todo el bienestar de las personas, y el Feminismo lucha por la igualdad para todas las personas sin distinción de sexo. En este sentido, hablar del Trabajo Social Feminista en un primer momento implica poner a las mujeres en el centro, retomar las experiencias de ellas, buscar el bienestar de ellas, visibilizar la opresión de género que sufren y llevar a cabo acciones para erradicar la violencia de género. En este sentido, es importante retomar a Alba Carasio (2012), quien señala que 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 como el patriarcado instauro como algo natural la dominación-opresión entre hombres y mujeres.

Así al cruzar el Trabajo Social con la Teoría Feminista posibilita la construcción de categorías más estructuradas, con el objetivo de dar cuenta de las diferencias y desigualdades que resultan de la construcción genérica y que trastoca todas las estructuras sociales.

En este sentido, el género es una categoría que permite analizar e interpretar las situaciones y procesos sociales y que son parte de una construcción socio/cultural de orden y poder patriarcal. Así mismo implica un marco de análisis teórico y conceptual que permite:

- a. La visualización de las condiciones y posiciones entre mujeres y hombres.
- b. Identificar las desigualdades del desarrollo social entre hombres y mujeres.

- c. Planear acciones para intervenir en las estructuras que mantienen esas desigualdades e inequidad.

Así mismo, es fundamental para la profesión de Trabajo Social retomar la perspectiva de género, lo cual representa una nueva forma de ver, analizar e interpretar las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres. A su vez presenta la posibilidad para iniciar un proceso de construcción sobre los elementos que reproducen las relaciones femeninas y masculinas. Y proporciona ejes para comprender una realidad social con características generales que comparten hombres y mujeres en su interrelación e interacción, y en particular en sociedades determinadas y en momentos históricos definidos.

Así la perspectiva de género como herramienta del feminismo exige:

- Una *reflexión profunda* acerca de lo que *tradicionalmente se ha identificado como lo masculino y lo femenino*. Así como de las características que socialmente se han asignado a cada uno de ellos en función de su sexo.
- Analizar las interrelaciones de hombres y mujeres, que se reflejan en los ámbitos personales, sociales, culturales, políticos y económicos.
- Incorporar el *respeto de los derechos humanos* de hombres y mujeres.
- Tener como punto de partida la *condición social y de género* de hombres y mujeres.
- Reflexionar sobre los *privilegios de los hombres* con relación a las mujeres.
- *Destacar las aportaciones que las mujeres* han hecho al desarrollo económico, político, social y cultural de la comunidad y la sociedad
- *Identificar las relaciones de poder* entre hombres y mujeres en el ámbito social, político, económico y cultural.
- Un reconocimiento y análisis del papel que juegan los *reforzadores tradicionales* de la construcción de género, en la reproducción de las desigualdades de género

- Promover planteamientos para la *promoción de la igualdad de condiciones* entre hombres y mujeres

El incorporar al Trabajo Social el feminismo y la perspectiva de género implica analizar el entorno macrosocial y realizar estudios que permitan un conocimiento amplio de la realidad, para comprender la interrelación existente entre lo económico, lo político y lo social, y en las dimensiones macro y microsociales. Se deben de cruzar las categorías son: género, etnia y clases sociales.

En este contexto, es importante retomar los aportes de Lena Dominelli y Eileen MacLeod (1989), ya que señalan que para Trabajo Social es importante retomar o vincularse con la acción feminista, lo cual conlleva a replantear desde la profesión los siguientes rubros:

- La definición de problemas sociales en los que intervenir.
- El trabajo en la comunidad
- El asesoramiento
- El trabajo institucional

El Trabajo Social desde la perspectiva feminista y de género implica que se tenga como punto de partida el abordaje de los problemas sociales desde una mirada feminista, así como retomar las categorías que la teoría feminista ha construido para analizar los problemas. Así mismo conlleva *definir y redefinir los problemas sociales, visibilizar la opresión de género y las relaciones de poder* que se socializan entre las personas, comprender que los problemas sociales están atravesados por las relaciones de poder y opresión por condición de género. El feminismo permite que la profesión tenga los elementos para abordar las problemáticas desde una mirada crítica, lo cual se traduce a su vez, poner en el centro a las mujeres y a las personas; en suma, implica *replantear y cuestionar la mirada* de trabajo social.

Al hacer el vínculo de Trabajo Social con el feminismo permite proporcionar elementos para identificar el problema desde una mirada crítica, para analizar, explicar e interpretar y poder proponer acciones encaminadas al cambio. En este sentido, resulta primordial que la profesión incorpore los aportes de la Investigación Feminista, lo que implica:

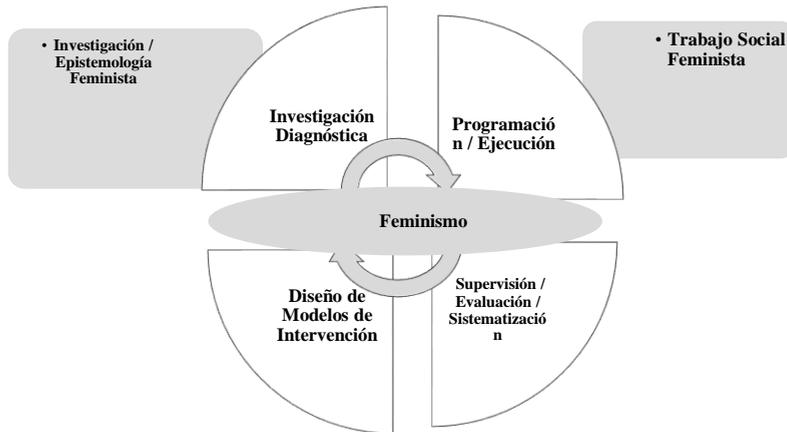
- Que la epistemología e investigación feminista permiten hablar desde las diversas posiciones que viven las mujeres.
 - Como señala Celia Amorós (2014) la investigación feminista tiene la “misión” de “ver” y “hacer ver”, es decir, visibilizar lo que ha estado oculto.
 - Permite visibilizar lo que la mirada de lo masculino ha ocultado.
 - A través de la investigación crítica y feminista crear procesos de cambio social, en una búsqueda de la igualdad de género.
- Patricia Castañeda (2014) señala que la Investigación feminista:
- Busca fundamentar, visibilizar, historizar y desnaturalizar los fenómenos de desigualdad entre los seres humanos.
 - Analizar el papel que juegan los poderes de dominio en la agudización de las desventajas sociales de las mujeres.
 - Se caracteriza por tratar de vincular constantemente a la academia con el movimiento social.

La investigación feminista es una investigación no sexista, ya que plantea develar en donde hay sexismo y corregirlo. Está llamada a despojar a la ciencia de todas las expresiones de sexismo, así como de las sobregeneralizaciones que erigen a los hombres y lo masculino en sinónimo de la experiencia humana, invisibilizando a las mujeres y lo femenino. (Blázquez, 2014) La investigación feminista tiene como premisa fundamental *hacer investigación desde, para y con las mujeres*, y se le puede agregar, con las personas, lo que implica que las investigaciones, y por ende las intervenciones, deben de poner en el centro a las mujeres y personas, partir de sus necesidades e intereses, y colocarlas como sujetas activas.

Así el Trabajo Social Feminista implica replantear la metodología de la intervención profesional, lo cual nos lleva a incorporar la mirada feminista en nuestro quehacer y para instrumentar procesos de intervención críticos, que busquen un cambio en las condiciones de opresión de las mujeres, y en la construcción de relaciones de igualdad de género en todos los ámbitos de la vida cotidiana de las personas. Así mismo, el Trabajo Social tiene que incorporar el feminismo

en sus diversas actividades y en especial en su metodología, en la Figura 2 se ilustra una propuesta:

Figura 2. Propuesta de Trabajo Social Feminista



Fuente: elaboración propia, 2020.

La propuesta que se presenta en la figura anterior implica que las y los profesionales incorporen a lo largo de todo su proceso metodológico de intervención el feminismo y sus aportes, como por ejemplo categorías como género; la perspectiva de género; y, la epistemología, investigación y metodología feminista.

Lo anterior implica que se haga desde un enfoque amplio, integral y crítico; sin perder de vista la experiencia de las personas en la vida cotidiana. Ya que no solo se trata de un proceso que involucra al investigador y a las personas sujetas de estudio-intervención. Paralelamente este tipo de investigación permite construir junto con las y los protagonistas una estrategia de intervención, poniendo en el centro a las personas, sus vivencias, sus contextos, sus historias, sus quehaceres y sus reflexiones. Con el compromiso de crear procesos de cambio social, en una búsqueda de la igualdad de género.

Reflexiones finales

Algunas reflexiones que se pueden señalar por el grupo de investigación son:

- El Trabajo Social como disciplina estudia la problemática social desde la interrelación de lo macro con lo micro social, haciendo énfasis en las instituciones y organizaciones que conforman el tejido social.
- Actualmente la política pública demanda especialistas en perspectiva de género para dar respuestas a problemas de la realidad social en el ámbito microsociedad de la vida cotidiana, para cumplir con los tratados internacionales con perspectiva de género, que han sido aceptados como compromisos nacionales e internacionales.
- Este nuevo panorama requiere que Trabajo Social cubra esos objetivos, por lo que es indispensable la formación profesional con perspectiva de género, así como la definición de una metodología con enfoque crítico, complejo, dialéctico, histórico que estudie y explique las condiciones de vida de las mujeres supeditadas al orden patriarcal, las formas determinadas de ser, actuar y vivir, las interrelaciones y la reproducción de estas formas de vida.
- La importancia de incorporar la teoría feminista y la perspectiva de género, como una metodología de estudio, análisis e intervención en la disciplina de Trabajo Social tiene como punto de partida el abordaje de los problemas sociales desde una mirada feminista, desde una mirada crítica, sobre los problemas sociales que se abordan, así como proponer un proceso de intervención crítico concientizador.
- El papel de Trabajo Social con perspectiva de género es primordial, ya que posee las capacidades y habilidades teóricas metodológicas.
- La profesión de trabajo social a nivel formativo debe de incorporar una materia obligatoria de género que permita que las y los estudiantes se vayan formando con las herramientas que proporciona el feminismo y la perspectiva de género, con la finalidad de llevar a cabo procesos de investigación/intervención desde una

mirada crítica y propositiva, en búsqueda de relaciones igualitarias para todas las personas.

Referencias

- Amorós, Celia [dir.] (2000). *Diez palabras clave sobre mujer*. Navarra, España: Verbo Divino. pp. 371
- Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F., & Rios Everardo, M. (2012). *Investigación freminista. epustemologia, metodología y representaciones sociales*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Carballeda, Alfredo (2012). *La Intervención en lo Social*. Exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales. Buenos Aires: Paidós.
- Castañeda, Martha Patricia (2008). *Metodología de la Investigación Feminista*. México–Guatemala: CEIICH, UNAM / Fundación Guatemala.
- Castañeda, Patricia. (2014). *Investigación Feminista: caracterización y prospectiva*. En Edgar, Montiel. *Pensar un mundo durable para todos*. Perú: UNESCO.
- Castro, Martín (2017). *Metodología para la investigación e intervención en Trabajo Social*. En, Castro, M., Reyna, C. y Méndez, J. *Metodología de Intervención en Trabajo Social*. México: ACANITS.
- Chávez Carapia, Julia (2017). *Cuaderno del Centro de Estudios de la Mujer No. 3 Género y Trabajo Social*, ENTS-UNAM.
- Chávez, Julia (2015) *Perspectiva de Género: Una mirada de Universitarias*. México: UNAM-ENTS.
- Chávez, Julia (2016). *Cuaderno No. 2 del Centro de Estudios de la Mujer “Violencia Familiar”*. México: UNAM-ENTS.
- Chávez, Julia y Castro. Martín (2010). *Modelos de intervención. Teoría y Método en Trabajo Social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo/Programa Institucional para el Fortalecimiento Institucional/Miguel Ángel Porrúa.

- Chávez, Julia y Rodríguez Ariana (2016) *Cuaderno No. 1 del Centro de Estudios de la Mujer "Violencia de Género"*. México: UNAM-ENTS.
- Chávez, Julia y Rodríguez, Ariana (2017) *Cuaderno del Centro de Estudios de la Mujer No. 4 El Género desde la Perspectiva de Trabajo Social*, México: ENTS-UNAM.
- Chávez, Julia. (2004) *Perspectiva de Género*. Serie Género y Trabajo Social. México: ENTS/UNAM.
- Chávez, Julia. (2006) Cuadernos de Investigación del Centro de Estudios de la Mujer. Número 3 *Género y Trabajo Social*. México: ENTS-UNAM.
- Chávez, Julia; Castro, Martín y Arellano, Alejandra coord. (2019) *Modelos de intervención en Trabajo Social; una propuesta metodológica para su construcción*. ACANITS / Universidad Autónoma de Yucatán.
- Dominelli, Lena (2002) *Feminist Social Work. Theory and Practice*. Great Britain: Macmillan International Higher Education.
- Dominelli, Lena y MacLeod, Eileen (1989) *Trabajo Social Feminista*. España: Ediciones Catedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer.
- International Federation of Social Workers IFSW (2016) *Propuesta de definición global de trabajo social*. Recuperado de <https://www.ifsw.org/es/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/definicion-global-del-trabajo-social/>
- Rodríguez, Ariana (2019) *La Violencia de Género entre las y los jóvenes de la Escuela Nacional de Trabajo Social: un abordaje desde la Teoría Feminista*. Tesis de Maestría en Trabajo Social, ENTS-UNAM.

Eje Temático

Trabajo Social y Familia

La intervención social para prevenir la violencia familiar en estudiantes de primaria

María Eugenia López Caamal
Instituto Campechano

Introducción

El presente trabajo se refiere a un proyecto de intervención social con enfoque humanista y ecológico para prevenir la violencia familiar en estudiantes del nivel básico, desarrollado en una escuela primaria que en un estudio previo presentó el mayor porcentaje de violencia familiar. La característica del estudio es que desarrolla el proyecto de intervención humanista y ecológico, mediante un diseño cuasiexperimental en dos grupos conformados de estudiantes de 6o grado grupo A y B de primaria.

Para analizar la problemática es necesario mencionar que en el diseño se aplicó la variante de pre-post, es decir una medición antes de la intervención y otra después. Dentro de esta categoría se utilizó en el diseño dos grupos, uno de cuasi-control, además del grupo en el cual se desarrolló el proyecto.

La investigación de esta problemática social se realizó por el interés de conocer la viabilidad de un proyecto de intervención para prevenir la violencia familiar desde temprana edad, debido a la magnitud que hoy en día presenta esta situación en nuestro estado y que daña a la niñez. De igual manera contribuir desde la perspectiva humanista y ecológica en la atención del problema en espacios educativos, a través de la intervención de la educación humanista para el estudio de las condiciones familiares entorno a la violencia familiar.

En el marco de la perspectiva humanista y ecológica el estudio se realizó mediante un proyecto de intervención que contempló la aplicación de la Escala de creencias que reproducen la violencia familiar para niños y una Lista de cotejo rápido para el estudiante, ambas aplicadas antes y después de la ejecución del proyecto; así como la aplicación de sesiones informativas y formativas, con temáticas relativas a las relaciones interpersonales, situaciones familiares de protección-ante la violencia familiar y equidad de género.

Es relevante mencionar que el objetivo del presente estudio versó en analizar los resultados derivados del desarrollo de un proyecto de intervención humanista y ecológica para prevenir la violencia familiar en los estudiantes de primaria; considerando la comparación de los resultados obtenidos de la aplicación del proyecto en los estudiantes de un grupo testigo y un grupo control de una escuela primaria de la ciudad de San Francisco de Campeche; así como examinar los cambios significativos derivados de la ejecución del proyecto de intervención.

Planteamiento de la investigación

La violencia familiar es un fenómeno presente en todo el mundo y México no es ajeno a él, situaciones como la pobreza, el machismo, las adicciones, entre otros, están relacionadas con la violencia familiar, lo que hace complejo el estudio de este fenómeno para determinar las causas de su crecimiento.

La Secretaría de Salud en el año 2010, reporta en cifras nacionales que los niños sufren violencia intrafamiliar en un 6%, ocupando el tercer lugar como grupo, después de los adultos con el 60% y jóvenes con el 26%. En la misma fuente se presenta que Campeche ocupa el segundo lugar con 249 casos en población de 0 a 9 años que podrían haber sufrido violencia intrafamiliar, siendo el Estado de México el que ocupa el primer lugar con 735 casos. Por otra parte, en las personas con edad de 10 a 14 años que podrían haber sufrido violencia intrafamiliar, también se tiene el segundo lugar con 254 casos, ocupando el primer lugar el Estado de México con 280. (CONAPO, 2012 pág. 1-5)

La violencia intrafamiliar tiene un impacto económico puesto que, a América Latina, le cuesta poco más de 160 mil millones de dólares según cifras del Banco Interamericano de Desarrollo (BIID). Por otra parte, en México, esta problemática afecta aproximadamente al 50% de la población femenina y se encuentra enraizada en siete de cada 10 hogares mexicanos. (CIMAC, 2001 pág. 12)

En Campeche, una investigación realizada por docentes de la Escuela de Trabajo Social del Instituto Campechano, la cual fundamenta el presente proyecto, encontró que existe violencia intrafamiliar en el 31% de los estudiantes participantes de 22 escuelas de educación primaria, identificando que la madre es quien comúnmente ejerce la violencia física, siendo los móviles más comúnmente usados la mano y el cinturón; de igual forma, se correlacionó la violencia familiar con el riesgo de suicidio, presente en el 54% de los niños participantes.

En la misma investigación, se identificó a cinco escuelas primarias con riesgo alto, entre ellas “Antonia Díaz”, ubicadas en las colonias de nueva creación: Revolución, Siglo XXI, Fidel Velázquez y Minas respectivamente; con ello se infiere que la violencia familiar se presenta en las colonias que por lo general surgen en áreas geográficas más distantes de la zona céntrica y urbanizada de la ciudad; quienes presentan determinadas características como: nivel socioeconómico bajo, desempleo, entre otros, asociados a la violencia familiar. (López, y otros, 2017 p.10-47)

Los resultados obtenidos en la investigación ponen de manifiesto la necesidad de intervenir mediante acciones preventivas para contribuir a la reducción de la violencia familiar desde la infancia, toda vez que estudiosos como Alvarado, Ospina, Luna y Camargo (2006 p. 1-28), han demostrado que desarrollando intervención sistemática en niños se obtienen cambios significativos favorables.

Aunado a ello, se destaca que los proyectos de intervención social retoman el enfoque humanista, entendida como un modelo que persigue intereses de responsabilidad social, sustentabilidad empresarial, teoría de grupos de interés, entre otros, con la diferencia de que se centra en el entendimiento de que el desarrollo y potencialización del ser humano es el fin de cualquier actividad humana, por lo que

la intención de cualquier organización deberá ser la procuración de su bienestar, el de sus pares y de la sociedad en su conjunto, pues de eso dependerá su existencia y calidad de vida. (Arrandía & Portales, 2015 Pág. 123-147)

Por otra parte, el proyecto de intervención también retoma el enfoque ecológico, el cual plantea que, cotidianamente cada persona está inmersa en una multiplicidad de niveles de relaciones individuales, familiares, comunitarias y sociales, donde se presentan distintas expresiones y dinámicas. En ese sentido, brinda la posibilidad de estudiar e intervenir en la violencia desde los diferentes entornos del estudiante, entre ellos el familiar, el cual nos ocupa en el presente trabajo. En ese sentido se planteó la pregunta de investigación: ¿Cómo un proyecto de intervención humanista y ecológica contribuye a prevenir la violencia familiar en los estudiantes de la escuela de educación primaria, en la ciudad de San Francisco de Campeche, Campeche?

Objetivo General- Analizar los resultados derivados del desarrollo de un proyecto de intervención social con enfoque humanista y ecológica para prevenir la violencia familiar en los estudiantes de la escuela primaria de la ciudad de San Francisco de Campeche, Campeche “Antonia Díaz”, en el ciclo escolar 2018-2019.

Objetivos específicos

- Desarrollar un proyecto de intervención social humanista y ecológico para prevenir la violencia familiar en los estudiantes de la escuela primaria de la ciudad de San Francisco de Campeche, Campeche “Antonia Díaz”.
- Comparar los resultados obtenidos de la aplicación de un proyecto de intervención social humanista y ecológico para contribuir a prevenir la violencia familiar en los estudiantes de un grupo testigo y un grupo control, de la escuela primaria de la ciudad de San Francisco de Campeche, Campeche “Antonia Díaz”.

- Examinar los cambios significativos de la aplicación de un proyecto de intervención social humanista y ecológico para contribuir a prevenir la violencia familiar, en el grupo testigo de la escuela primaria de San Francisco de Campeche, Campeche “Antonia Díaz”.

Marco Teórico

La atención de la violencia familiar ha originado que exista en el mundo y América Latina diversos programas para atender las situaciones que se han presentado al interior de la familia.

En México, la Coordinación del Programa Nacional de la Mujer (creado en 1980) se dedica a desplegar esfuerzos para lograr la igualdad de oportunidades entre el varón y la mujer, así como atender la problemática inherente a la condición actual de la mujer, incluyendo al maltrato en el seno familiar, esto a través de la promoción de reformas legislativas y la realización de estudios sobre la condición de la mujer. (Apodaca, 1995 p.1-397)

En cuanto a la investigación acerca de violencia intrafamiliar, un estudio realizado en España encontró que, a nivel general, existen tres aspectos que deben ser tratados en cualquier programa de intervención con los niños de estos hogares violentos: aspecto emocional, aspecto cognitivo y aspecto conductual. (Hernández & Limiñana, 2005 Pág. 11-17)

En México existen investigaciones que tienen como variable la violencia familiar, entre ella la titulada “Consecuencias de la violencia familiar experimentada directa e indirectamente en niños” la cual tiene por objetivo analizar la relación entre la violencia familiar y las dificultades escolares en niños. (Frias & Gaxiola, 2008 pp. 237-248) Si bien existen investigaciones enfocadas a estudiar la violencia familiar, gran parte de estas se enfoca a la condición de la mujer en relación con este fenómeno, la misma situación se presenta en los programas de atención a la violencia en el seno familiar pues estos son dirigidos en su gran mayoría a contribuir al mejoramiento de la

situación de ésta en el ámbito familiar; son muy pocas las investigaciones y programas que se centran en la atención de la violencia familiar en niños.

En la educación y la crianza de los hijos, cuando está presente la violencia, se participa en la construcción de una sociedad con esas características, es ilusorio considerar que bajo este contexto se puede tener una sociedad menos violenta; en contraparte, es una realidad que no se debe educar ignorando los riesgos de este fenómeno; las condiciones de la sociedad no van a cambiar por el sólo hecho de desear el cambio, es indispensable el involucramiento de la diversidad de profesionales que aporten los conocimientos y las estrategias para atender y prevenir el fenómeno para aspirar a una sociedad sin violencia.

La propuesta viable es educar en la prevención de la violencia a los niños desde su instrucción básica, para incidir en el fenómeno considerando que es más factible educar a los niños en su edad ideal de aprendizaje y formación, que a unos padres con ideas y conceptos arraigados sobre la crianza de los hijos en la que se aplica y justifica la violencia. Si se elige este camino, existen más probabilidades de tener en un futuro padres menos empáticos con la violencia.

Resulta relevante la implementación de proyectos de intervención debido a que es necesario trabajar en fenómenos con repercusiones y consecuencias tan graves como lo es la violencia familiar; estas intervenciones no deben ser simple y únicamente correctivas, en cambio, poner en marcha acciones preventivas en edades tempranas permitirá detectar y trabajar de mejor forma y con mayor posibilidad de éxito los aspectos relacionados a la violencia, logrando así no sólo impactar en la violencia familiar que pudieran estar viviendo los menores, sino también en fomentar las conductas no violentas en la vida adulta de los mismos.

El panorama de la violencia en la ciudad de Campeche, queda expuesta, a través de los resultados de la investigación realizada en 22 escuelas primarias, donde el 47% de los casos referidos de violencia, la responsable fue la madre y en el 29% fue el padre, lo que significa que la familia que debería ser el lugar mejor equipado para proteger a los niños y niñas se puede convertir en una zona de riesgo para

ellos (López & et.al., 2018 p.10-47). En el Reporte Temático Núm. 1 sobre “Violencia y Maltrato a Menores en México” realizado por el Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP), se plantea que “Realmente el panorama sobre el maltrato a menores es desolador, no solo por lo que implica para quienes son víctimas del mismo, sino porque en la mayoría de los casos los principales agresores son quienes deberían de velar por su protección. (CESOP, 2005)

Por otra parte, un abordaje con intervención social y humanista facilita el acercamiento a la población, así como su involucramiento en las actividades pues desvanece las divisiones de poder que se suscitan en la relación educador-educando al tomar la dignidad de la persona, el conocimiento de sí mismo y su capacidad de decisión en el centro de la intervención. Así mismo un modelo de intervención con fundamento social, como lo es el modelo ecológico permite hacer visibles más aspectos relacionados con el fenómeno (y no sólo los que se dan a nivel micro sistémico) y hace notar la importancia del trabajo cara a cara (microsistema) a miras de repercutir en el bienestar social (meso y macrosistema); en ese sentido visualizamos a los estudiantes de primaria como personas relevantes en la dinámica social en la que se desenvuelven y con un marco de actuación que repercute a nivel individual, social y comunitario.

Lo anterior brinda la posibilidad de realizar aportaciones en la intervención social para la prevención de la violencia familiar en los niños, con el enfoque humanista y ecológico, este último bajo la perspectiva del involucramiento de la primera institución social que es la familia, las instituciones responsables de los modelos educativos como la Secretaría de Educación del Estado de Campeche (SEP), incluyendo sus proyectos y programas como CONVIVE mismo que tiene la finalidad de promover el respeto a los derechos humanos, los valores para la convivencia pacífica y la cultura de paz, mediante la generación de ambientes de convivencia escolar armónica que garanticen la igualdad de género, la protección contra accidentes, y la mediación y conciliación como medio alternativo para la resolución de conflictos, a través de la sensibilización, capacitación, formación y desarrollo de habilidades (SEP, 2018 p. 267). Diversos estudios han

demostrado tener efectos positivos en diversos temas que promueven una salud integral (biopsicosocial) en niños y niñas escolares (Calvo, Marrero, & García, 2005 p. 170-191).

La investigación (Butchart, et al, 2009; Chalk et al, 2009; Krug, et al; Norman, et al, 2012; citado en Vargas 2014), también han demostrado una asociación entre abuso y negligencia en la infancia y trastornos mentales como: ansiedad, depresión, tabaquismo, pobre autoestima, abuso de alcohol y drogas, trauma postraumático, problemas de lenguaje, de atención, de aprendizaje. En estudio realizado por Fellini et al, 2009; Edwards, et al, 2003; citado en Vargas, 2014, los hallazgos sugieren que las experiencias adversas en la infancia (abuso físico y emocional, abuso sexual, ser testigo de violencia, negligencia física y emocional, entre otros), tiene efectos profundos y duraderos en los sistemas de mediación neuro regulatoria, contribuyendo al desarrollo de enfermedades crónicas (diabetes, cáncer, enfermedades cardíacas, enfermedad pulmonar crónica, obesidad y otros trastornos), disminuyendo la esperanza de vida, generando discapacidad y mayores costos sanitarios. (Vargas, 2014 p.1-130)

Abordaje metodológico

Se trata de un estudio de nivel explicativo, el diseño es cuantitativo, concurrente, cuasiexperimental con dos grupos uno de cuasi-control, de campo o directa, longitudinal, prospectivo y comunitarios. En los estudios cuasiexperimental, se incluyen los diseños con intervención en los que se hacen aplicaciones en situaciones naturales y se puede utilizar el variante pre-post; se toma una medida antes de la intervención y otra después. La prueba estadística es no paramétrica; por tratarse de un estudio longitudinal en el que se harán medidas repetidas en dos grupos, la prueba de hipótesis a utilizar es la de “T”. La muestra es no probabilística, representada por los estudiantes del 6º grado de educación primaria de la escuela “Antonia Díaz”, correspondientes al grupo A y B, el primero como grupo control y el segundo el grupo testigo (el que se estudia). El número de estudiantes en el 6º A representa el 45% (21) de la muestra, y el 6º B el 55% (26). Las edades de los participantes de primaria tienen una edad entre 11 y 12

años. Los instrumentos utilizados fue la *“Escala de creencias que reproducen la violencia familiar”*, diseñada por Carolina Araya Ramírez, en el año 2006. Y el *“Lista de cotejo para estudiantes”* que explora tres factores: Relaciones Interpersonales (RI), Situaciones Familiares de Protección (SFP) y Equidad de género (EG), que categoriza mediante percentiles: de 0-30 Bajo, 31-60 medio y de 61-100.

Resultados

Previo al proceso de ejecución del proyecto social, se realizaron las gestiones pertinentes ante las autoridades competentes de la Secretaría de Educación Pública del Estado y al interior del Centro Educativo, a fin de obtener la autorización respectiva.

Las sesiones se desarrollaron con apego a las actividades del instrumento de apoyo propuesto, consistente en la *“Agenda del Estudiante”*, que incluye actividades socioeducativas mediante las cuales se trabajan los factores: relaciones interpersonales, situaciones familiares de protección y equidad de género; mismos que fueron explorados mediante el instrumento de obtención de información *“Lista de cotejo”*.

Es sustancial mencionar que dicha lista, representa un recurso potencial de utilidad para la obtención de la impresión diagnóstica del estudiante, toda vez que explora los tres factores que demandan ser atendidos en la edad de formación de los estudiantes de educación primaria, además, las acciones que se implementaron en torno a ellos, definirá en el futuro mejores condiciones en el tema de las relaciones interpersonales, las situaciones familiares de protección ante la violencia y la visión de una equidad de género; ahí es donde radica las contribuciones instrumentales del proyecto de intervención que se presenta.

La *“Escala de Creencias que reproducen la violencia familiar”* representó también un instrumento que condujo a medir con objetividad las conductas vinculadas con prácticas que reproducen la violencia, y la situación que éstas presentan, antes y después de la ejecución del proyecto de intervención.

El factor de “*Escala de Creencias*” inicio en la primera sesión con el grupo testigo, mediante la aplicación del instrumento de recolección de información; la referencia en relación a los aspectos que aborda la escala se enfocaron a la inquietud de los estudiantes respecto a las respuestas que desde su perspectiva familiar son las correctas, por ejemplo, en los ítems “Mis padres tienen derecho a pegarme”, “Cuando una mujer es agredida por su esposo, algo habrá hecho ella para provocarlo” y “El hombre es la cabeza de la familia”, originaron comentarios en algunos estudiantes como: “Obvio, mis padres me pegan, por lo mismo, son mis padres”, “A veces mi mamá es terca, por eso mi papá le pega”, o “Pues sí, mi papá es el que manda en la casa por ser el hombre”.

En el *factor de relaciones interpersonales*, las actividades socio-educativas y lúdicas contempladas en la agenda para los estudiantes, en la actividad específica número 02, el tema se refirió a “Mi familia y mis amigos”. Se les pidió dibujar en un cuadro como es su familia, escribir como la miran ellos y rescatar aspectos relacionados con los valores que tienen, las costumbres familiares que hay, ¿cómo se llevan con los vecinos? ¿Cómo solucionan los problemas familiares?, entre otros.

En el factor “Situaciones Familiares de Protección”, la “Agenda para el estudiante” contempla que los niños y niñas definieran con sus propias las palabras: violencia, violencia física, violencia emocional y violencia sexual.

En el factor de “Equidad de Género”, se programaron actividades relativas a temáticas como: ¿Qué es sexo y que es género?, ¿Qué son los estereotipos?, La construcción de la identidad de género desde el hogar, la construcción de la identidad de género desde el ámbito social, una vida libre de violencia, y jugar a la cooperación y la igualdad.

Respecto a la tipología de la familia de los estudiantes existe prevalencia de la familia nuclear (53.2%), respecto a otras tipologías como la extensa (21.3%), compuesta (19.1%) y uniparental (6.4%). (Tabla 1). Se observa también, la presencia y aumento en nuevas tipologías de familias como la compuesta y la uniparental.

Tabla 1. Tipología familiar		
	Frecuencia	Porcentaje
Nuclear	25	53.2
Uniparental	3	6.4
Extensa	10	21.3
Compuesta	9	19.1
Total	47	100.0

Fuente: Elaboración propia, 2020

En relación a la existencia de diferencias en los resultados obtenidos de la aplicación de un proyecto de intervención social con enfoque humanista y ecológico que contribuye a prevenir la violencia familiar, en los estudiantes de un grupo testigo y un grupo control, así como cambios significativos en el grupo testigo en el pre-test y post-test; los resultados obtenidos en los instrumentos “Escala de creencias que reproducen la violencia familiar para niños y niñas” y la “Lista de cotejo para estudiantes” que exploró los factores de relaciones interpersonales (RI), situaciones familiares de protección (SFP) y equidad de género (EG); instrumentos aplicados a los estudiantes de 6º-A y 6º-B (grupo control y grupo testigo respectivamente) de la Escuela Primaria “Antonia Díaz” que participaron en el proyecto, se obtuvo a través del pre-test que los factores de la lista de cotejo en ambos grupos se encuentran en el rango “Alto” a excepción del factor SFP que obtuvo el rango “Bajo”, y la escala de creencias (EC) alcanzó el rango “Alto”; lo que permite inferir que las situaciones familiares de protección es el factor que presenta debilidad en los estudiantes que participaron, así como el factor de creencias que muestra un rango alto de creencias que reproducen la violencia familiar.

De manera particular, el resultado de los factores del pre-test del grupo testigo en el cual se desarrolló el proyecto de intervención el resultado fue: EC-Alto, RI-Bajo, SFP-Bajo y EG-Alto, a diferencia del comportamiento general de ambos grupos, el testigo en el pre-test presenta dos factores en rango “Bajo” y dos en rango “Alto”; y

en comparación con el resultado del post-test del mismo grupo testigo, los rangos obtenidos son: EC-Bajo, RI-Bajo, SFP-Medio y EG-Alto. Se identifica que el factor EC en el post-test cambio al rango bajo por lo que se infiere que posterior al desarrollo del proyecto de intervención los estudiantes estuvieron en posibilidad de “visibilizar” las creencias que reproducen la violencia familiar; por otra parte, el factor SFP en el pre-test se encontraba en el rango bajo, en el post-test, es decir, posterior al proyecto de intervención cambio a rango medio, lo cual favorece las situaciones familiares de protección para la prevención de la violencia familiar. El factor RI se mantuvo en el rango bajo, lo cual representa una oportunidad de mejora para las relaciones interpersonales de los estudiantes participantes, y EG continuo en rango alto, es decir en criterio favorable.

En cuanto al comportamiento estadístico de correlación entre los factores, se identificó una relación estadísticamente significativa ($p < 0.05$) entre las RI y las SFP, lo cual permite plantear que dicha relación es positiva en tanto que, a situaciones familiares de protección más favorables, mejores relaciones interpersonales y viceversa; sin embargo, es necesario indicar que la magnitud de esta relación es moderada, y no conlleva una relación de influencia o causalidad. Es importante significar que en las comparaciones entre el grupo control y el grupo testigo, los cuatro factores estudiados (EC, RI, SFP y EG), no presentan diferencias significativas.

Referente a la comparación de las medias del grupo control, en los cuatro factores no presentaron diferencias significativas entre el pre-test y post-test. De manera particular, en el análisis de contingencias del pre-test y post-test del grupo testigo, el cual nos ocupa por la ejecución del proyecto de intervención social realizado, en el post-test en factor RI dos estudiantes con rango medio y alto cambiaron a rango bajo (disminuyó); en SFP cuatro en rango bajo, cambiaron a rango medio y alto (aumentó); en EG cuatro de rango medio cambiaron a bajo (disminuyó) y en EC ocho en el rango alto cambiaron a rango medio y bajo (disminuyó); por lo tanto, se infiere que la disminución del rango en las relaciones interpersonales y equidad de género, posterior a la ejecución del proyecto se debe a que se visibilizó con más claridad las limitaciones de RI y EG; por su parte,

las situaciones familiares de protección (SFP) mejoraron, al igual que la escala de creencias (EC) que reproducen la violencia, que mostró una mejora más significativa al pasar del rango alto a bajo.

Respecto al grupo testigo, en las frecuencias obtenidas en el pre-test y post-test de cada uno de los factores estudiados del grupo testigo: relaciones interpersonales, situaciones familiares de protección, equidad de género y escala de creencias (Tabla 3), se rescata lo siguiente:

En el factor de RI en el pre-test los participantes obtuvieron en el orden de rango bajo, medio y alto los siguientes resultados 13-6-7 respectivamente, en el post-test siguiendo el mismo orden de los rangos los datos son 15-5-6; uno del rango medio y uno del rango alto, en el post-test se cambiaron al rango bajo.

En el factor de SFP en el pre-test en los rangos bajo, medio y alto se obtuvo 12-8-6, en el post-test se obtuvo 6-12-8; seis estudiantes ubicados en el rango bajo, cuatro de ellos se cambiaron al rango medio y dos al rango alto.

En el factor de EG, en el pre-test los rangos bajo, medio y alto los datos fueron 3-7-16, en el post-test 7-3-16; cuatro del rango medio cambiaron al rango bajo.

En el factor “Escala de creencias”, en el pre-test los participantes obtuvieron en el orden de rango bajo, medio y alto los datos 9-5-12 respectivamente, en el post-test siguiendo el orden de los rangos las cifras son 12-10-4; ocho del rango alto del pre-test, en el post-test se cambiaron cinco al rango medio y tres al rango bajo.

Tabla 3. Tabla de contingencia entre niveles resultantes del pre-test y post-test del grupo testigo

		RI Post			SFP Post			EG Post			EC Post		
		Bajo	Medio	Alto									
		Re-cuento											
RI Pre	Bajo	12	0	1									
	Medio	1	4	1									
	Alto	2	1	4									
SFP Pre	Bajo				6	5	1						
	Medio				0	6	2						
	Alto				0	1	5						
EG Pre	Bajo							2	0	1			
	Medio							2	1	4			
	Alto							3	2	11			
EC Pre	Bajo										7	2	0
	Medio										1	4	0
	Alto										4	4	4

Fuente: Elaboración propia, 2020

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) en el factor RI y el factor EC entre el post-test del grupo A y B, en ambos casos, fue el grupo A el que obtuvo medias más altas. En el caso del factor SFP y EG se observa diferencias, pero no son significativas. (Tabla 4).

Tabla 4. Comparación de medias con prueba t del post-test de ambos grupos					
	Grupo	N	Media	t	P
RI post	Control	21	11.4762	4.283	.000*
	Testigo	26	10.0385		
SFP post	Control	21	10.7143	-.351	.727
	Testigo	26	10.8462		
EG post	Control	21	11.4286	.955	.345
	Testigo	26	11.1154		
EC post	Control	21	76.2857	4.381	.000*
	Testigo	26	58.6923		

* Dato estadísticamente significativo

Fuente: Elaboración propia, 2020

En relación a los objetivos específicos respecto a comparar y examinar los resultados de las diferencias entre los dos grupos (6°-A y 6°-B), en los resultados del pre-test las medias de los factores estudiados en ambos grupos (control y testigo), se percibió que el grupo

control obtuvo las medias más altas en todos los factores, a excepción del factor “Equidad de género”, y se identificó diferencias estadísticas significativas en el factor de “Relaciones interpersonales” en la cual el grupo control obtuvo la media más alta. En el post-test, en las medias de los factores estudiados se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el factor RI y EC entre el post-test del grupo A y B, en ambos casos, fue el grupo A el que obtuvo medias más altas. En el caso del factor SFP y EG se observa diferencias, pero no son significativas.

Atendiendo a la pregunta de investigación ¿Cómo un proyecto de intervención humanista y ecológica contribuye a prevenir la violencia familiar en los estudiantes de la escuela de educación primaria?; así como la respuesta al objetivo general de la investigación que plantea “Analizar la contribución del proyecto de intervención humanista y ecológica para la prevención de la violencia familiar en estudiantes de la escuela de educación primaria”, se expone lo siguiente:

Se concluye que es viable la aplicación del proyecto desarrollado, toda vez que, si bien no se dieron cambios significativos, se deriva que muchos de los cuestionamientos de los instrumentos se encuentran normalizados en la cotidianidad de los niños y niñas, por lo que el proyecto permitió “visibilizar” los aspectos socialmente normalizados para en un primer momento sean identificados. Un resultado significativo, fue el cambio favorable en las creencias que reproducen la violencia familiar, dado que en el pre-test estas se ubicaron en el rango alto y en el post-test cambiaron a rango bajo. Situación que se replicó en las relaciones interpersonales y equidad de género.

Un resultado a significar de la “Lista de Cotejo” que considera los tres factores señalados, es que, en ambos grupos en el pre-test, la prevalencia fue “No favorable” y “Poco favorable”. Para el grupo testigo en el post-test continuó manteniéndose en “No favorable” y “Poco favorable”, atribuyendo esto a lo expuesto con anterioridad sobre el cambio en la percepción de los estudiantes respecto a conductas y acciones que contravienen los factores estudiados.

El presente trabajo hace contribuciones en el ámbito social, en el sentido de que permitió la implementación de un proyecto de intervención social con enfoque humanista y ecológico, apoyado en el

recurso de una agenda para el estudiante de primaria, con temáticas y actividades que les permitieron visibilizar situaciones de suma importancia para su desarrollo, como son las relaciones interpersonales, las situaciones familiares de protección ante la violencia, la equidad de género y la identificación de creencias que reproducen la violencia; privilegiando con ello la prevención oportuna desde la infancia.

Conclusiones

La violencia como fenómeno no es individual ni aislado, por el contrario, se anida en el campo de las interrelaciones, en lo social; por ello se refiere a conductas aprendidas que se reproducen de generación en generación, como las costumbres; de ahí la importancia de estudiar y trabajar con las creencias mediante proyectos de intervención social.

Los participantes de la investigación fueron estudiantes en edades entre 11 y 12 años, por lo que, tener ideas, creencias o pensamientos que, de alguna manera, normalicen la violencia constituye un importante factor de riesgo para que ellos se conviertan en personas receptoras de actos violentos y consecuentemente personas reproductoras de la violencia.

En relación al factor equidad de género, más de la mitad de los participantes obtuvieron puntajes altos indicando una actitud favorable ante conductas igualitarias y equitativas entre los géneros. Esto se relaciona con las charlas y pláticas que la Secretaria de Educación del Estado implementó en la escuela, abordando temas relacionados a equidad de género, sin embargo, es importante mencionar que en muchas ocasiones las personas suelen tener conocimientos acerca de un tema sin que esto signifique que se lleven a la práctica en la vida diaria.

Otro dato relevante hallado tras el análisis de resultados es la relación encontrada entre las relaciones interpersonales y la situación familiar de protección, relación que versa que, aquellos individuos con una situación familiar más favorable tienden a presentar mejores relaciones interpersonales con las personas con quienes interactúan.

Relacionado también al ámbito familiar, se encontró que no existen diferencias significativas entre los factores en función del tipo de familia al que pertenecen los participantes, esto pudiera indicar que la calidad de las relaciones familiares y los estilos de crianza eficaces o ineficaces no se relacionan con la estructura de la familia ni con el número o sexo de los integrantes.

Durante el proyecto se propuso la aplicación de una lista de cotejo que evaluó las áreas comentadas, con la finalidad de que los docentes y directivos de las escuelas pudieran tener información y elementos que permitieran decidir brindar atención especializada al niño o bien, canalizar a alguna institución pertinente, tras la aplicación de la lista de cotejo al grupo control y testigo, se obtuvo que más del 50% de los alumnos se ubicaron en categorías no favorables, lo que sugiere la necesidad de una atención especializada en algunas de las áreas evaluadas.

Los resultados del proyecto de intervención implementado, da cabida a realizar conjeturas en relación a que, en los factores explorados se identificó inclusive cambios desfavorables en contraposición con los esperados, ya que con el desarrollo del proyecto se esperaban cambios significativos en las relaciones interpersonales, las situaciones familiares de protección ante la violencia, la equidad de género y la identificación de creencias que reproducen la violencia. Sin embargo, la inferencia se sustenta en la normalización de las conductas de violencia, de relaciones interpersonales permeada por un acentuado individualismo, de situaciones familiares que han perdido la dirección de la sana convivencia, con poca o nula apertura para la igualdad y equidad de género, y que decir, de las creencias que promueven la violencia familiar.

En ese sentido y bajo ese marco interpretativo, la implementación del proyecto de intervención social con enfoque humanista y ecológico, contribuyó a que los estudiantes de primaria, mediante la revisión de la información, mediatizada por actividades lúdicas y socio-educativas, tuvieran la posibilidad de **visibilizar** las situaciones, creencias y entornos vinculados con relaciones interpersonales no saludables, la violencia familiar, la falta de equidad de género y las percepciones en relación a las creencias que reproducen la violencia.

Referencias

- Aiquipa, J. (2015). *Dependencia emocional en mujeres víctimas de violencia de pareja*. pp. 412-437. Obtenido de Scielo: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472015000200007&script=sci_arttext
- Alvarado, S., Ospina, H., Luna, M., & Camargo, M. (2006). *Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alta conflictividad social, en un proceso de socialización política y educación para la paz*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. p. 1-28
- Apodaca, M. (1995). *Violencia intrafamiliar*. México: UNAM. p.1-397
- Araya, C. (2006). *Escala de creencias que perpetúan la violencia intrafamiliar: estudios preliminares*. Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile, 1-41.
- Arévalo, M. (2013). *Informe final propuesta de diseño del observatorio*. p.113. Obtenido de http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/civica/Participacion/ForoNuevasCiudadanias/Documentos/INFORME_FINAL_PROPUESTA_DISEÑO_OBSERVATORIO_D_C_.pdf
- Arrandía, O., & Portales, L. (2015). *Fundamentos de la gestión humanista: una perspectiva filosófica*. AD-minister. Pág. 123-147
- Burch, T., Lira, L., & Valdecir, L. (2014). *La familia como unidad de estudio demográfico*. Costa Rica: Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE).
- Calvo, P., Marrero, G., & García, A. (2005). *Programa de intervención realizado en un centro de secundaria: seguimiento de los resultados*. International Journal of Developmental and educational psychology. p. 170-191
- CESOP. (2005). *REPORTE TEMÁTICA NÚM. 1 Violencia y maltrato a menores en México*. México: Cámara de Diputados LIX Legislatura.
- Chávez, J. (2004). *Perspectiva de género*. México: ENTS-UNAM.
- Chávez, J. (2016). *Violencia familiar*. México: ENTS-UNAM.

- Chávez, J., & Rodríguez, A. (2016). *Violencia de género*. México: Centro de Estudios de la Mujer-UNAM. p.1-160.
- CIMAC. (2001). *La Violencia Intrafamiliar afecta a siete de cada 10 hogares en México*.
- CONAPO. (2012). *Situaciones de Violencia Intrafamiliar*. pág. 1-5. Obtenido de http://www.violenciaenlafamilia.conapo.gob.mx/en/Violencia_Familiar/Tipos_de_violencia.
- Frias, M., & Gaxiola, J. (2008). Consecuencias de la violencia familiar experimentada directamente. *Revista Mexicana de Psicología*. pp. 237-248.
- Hernández, E. (2015). *Los tipos de familia. Creciendo como seres humanos y aprendiendo a ser felices*. Neurofelicidad, <http://www.eneurocapitalhumano>.
- Hernández, G. (2012). *Paradigmas en la psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, R., & Limiñana, R. (2005). *Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas*. *Anales de Psicología* 21, 1, 11-17.
- López, M., Ruiz de Chávez, M., Sánchez, A., Jaimez, M., Segura, A., & Sarabia, B. (2018). *La violencia intrafamiliar como factor de riesgo para el suicidio en estudiantes de educación primaria en la ciudad de San Francisco de Campeche*. México: Instituto Campechano.
- Lopez, M.-E., Sánchez, A., María-Concepción, R., María-Guadalupe, J., Sarabia, B., & Segura, A. (2019). *Agenda para el estudiante*. México: Instituto Campechano.
- Papalia, D., Ruth, F., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- Valega, C. (2015). *Avanzamos contra la indiferencia: comentarios a la Nueva Ley*. p.1-8 Obtenido de <http://idehpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/11/Art%C3%ADculo-VcM.pdf>
- Vargas, R. (2014). *Experiencias de violencia intrafamiliar en estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. p.1-130

Vargas-Rubilar, J., & Arán-Filippetti, V. (2014). *Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica*. Revista latinoamericana de ciencias sociales , niñez y juventud, 171-186.

Factores socio familiares incidentes en el bienestar de estudiantes foráneos: caso múltiple

Porfiria Calixto Juárez
Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez
Universidad Autónoma de Tamaulipas
María del Carmen Flores Ramírez
Universidad Autónoma de Coahuila

Introducción

En América Latina aumentó la proporción de alumnos que oscilan entre dieciocho y veinticuatro matriculados en nivel superior de 21% en el año 2000 a 40% en el 2010 (Banco Mundial, 2017). Por otra parte, existen dos dimensiones que pasan los alumnos en la institución educativa, la primera es la inclusión del ser humano en un grupo al que debe adaptarse, respondiendo a la estructura establecida, la experiencia del rol, la segunda dimensión es la experiencia individual en su trayectoria, su experiencia biográfica Savarí (2015). El interés de la presente investigación es describir factores socio familiares que inciden en el bienestar de estudiantes foráneos de la Escuela de Trabajo Social de la UAdeC, Unidad Saltillo también se pretende entrar en la dimensión subjetiva con experiencias y sentimientos. Estos apartados exponen a los estudiantes foráneos de la Facultad de Trabajo Social como entes activos que edifican regularmente su experiencia de vida en educación superior. Respecto al bienestar, el artículo 25 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, establece que todo ser humano y su familia poseen el derecho

a un apropiado nivel de vida que garantice salud y bienestar, específicamente en el vestido, manutención, vivienda, asistencia médica y servicios sociales necesarios, también derecho a seguros, en caso de desempleo, enfermedad, viudez, invalidez, vejez y pérdida de medios de subsistencia debido a situaciones ajenas a su voluntad (2015, p. 52).

El documento se conforma por: planteamiento de investigación, objetivos, marco teórico, abordaje metodológico, resultados, conclusiones y bibliografía, los cuales son producto de una estancia de investigación efectuada en la Facultad de Trabajo Social de la UAdeC Unidad Satillo.

Con el presente estudio se trata de brindar el punto de vista de los estudiantes foráneos de la Facultad de Trabajo Social, permitiendo identificar la dimensión subjetiva y aspectos socio familiares que inciden en su bienestar.

Planteamiento de investigación

En educación superior, un tema relevante es sobre estudiantes foráneos, esta población al concluir su nivel medio superior decide la carrera profesional de acuerdo con expectativas personales y es ahí donde entran en dilema, pues en su lugar de origen no ofertan la licenciatura que les agrada o no existen Instituciones de Educación Superior, es cuando deciden partir a otro lugar para continuar estudios profesionales.

El vínculo familiar ya no es el mismo, porque ocurre un distanciamiento entre estudiante y los seres queridos. Los jóvenes enfrentan situaciones que los estudiantes locales no desafían, y si no atienden o solucionan conlleva algunos problemas como desertar, bajo rendimiento escolar y, en consecuencia, afecta su bienestar. Por su condición foránea muestran carestías personales, en el trayecto de sus estudios, soportan dificultades en la institución, problemas socio familiares incidiendo en su bienestar.

Según Nava demandan elementos objetivos como: bienestar material, salud objetivamente considerada, relaciones armónicas con el ambiente y comunidad y elementos subjetivos: intimidad, expresión

emocional, seguridad percibida, productividad personal y salud percibida (2012, p. 130).

Por otro lado, adaptarse a la institución educativa es un transcurso complicado, empieza cuando surge el interés de estudiar una carrera. Pérez señala que este proceso involucra en individuos cambios en la vida, retos, esfuerzos que se aprecian por comentarios de propios universitarios, familiares, investigadores. Estas condiciones no solo las perciben los estudiantes que las viven, también se han generado estudios en el ámbito educativo para entender y exponer la manera en que las situaciones sociales, económicas, familiares, personales y/o académicas afectan al ingreso y adaptación a la universidad (2016, p.8).

Por lo anterior, para que los universitarios sean favorecidos y permanezcan hasta concluir su carrera, se necesita comprender aprietos y necesidades que enfrentan, implementar programas enfocados a estudiantes foráneos. Con base a esto, se pueden establecer estrategias para que cuenten con una mejor estadía y en consecuencia un adecuado bienestar.

La Facultad de Trabajo Social de la UAdeC ofrece diversos servicios como: Tutorías, atención psicológica, becas, bibliotecas, centros de cómputo, internet a toda la comunidad estudiantil, sin embargo, no existen programas específicos para estudiantes foráneos en este momento.

Es importante señalar, que existen considerables indagaciones sobre nivel superior, rendimiento académico, factores incidentes en el mismo, sin embargo, en literatura revisada no se encontró bibliografía similar suficiente a la presente investigación. Por lo tanto, la pregunta de investigación es: ¿Cuáles son los aspectos socio familiares que inciden en el bienestar de estudiantes foráneos de la Facultad de Trabajo Social de la UAdeC?

Objetivo general. Describir los factores socio familiares que inciden en el bienestar de estudiantes foráneos de la Facultad de Trabajo Social de la UAdeC según su situación familiar, económica, escolar y de salud.

Objetivos Específicos:

- Describir factores familiares que inciden en el bienestar de los estudiantes foráneos.
- Describir factores económicos que inciden en el bienestar de los estudiantes foráneos.
- Describir factores escolares que inciden en el bienestar de los estudiantes foráneos.
- Describir factores de salud que inciden en el bienestar de los estudiantes foráneos.

Marco teórico

Primero, el bienestar es lo primordial en todo ser humano. Se debe distanciar lo objetivo y subjetivo; el primero contiene elementos exteriores que contribuyen a la satisfacción del sujeto, el subjetivo son sentimientos de cada individuo. A partir de esto, se concluye que el bienestar es un estado ideal que todo humano desea. El bienestar subjetivo también se relaciona directamente con la calidad de vida, configurándose como una concepción inconstante y solamente descriptiva (Madrid, 2017).

Por otra parte, se distinguen dos aspectos del bienestar: el primero, tradición hedónica que estudia el bienestar subjetivo concierne con la valoración total que ejecuta el ser humano de sucesos satisfactorios y no satisfactorios. La segunda perspectiva es la eudaimónico que estudia el bienestar psicológico, el cual se considera indicador de un funcionamiento positivo en el sujeto que facilita el desarrollo de sus capacidades y en consecuencia su crecimiento (Guillen, Bueno, Gutiérrez y Guerra, 2018).

Es importante señalar que el bienestar se identifica con “desarrollo económico”, “riqueza familiar o personal”, “nivel de vida”, “estado de salud” “longevidad individual”, “calidad y cantidad de servicios médicos” “ingresos o salarios”, “satisfacción de necesidades deseos” y con la “felicidad”, elementos que en conjunto o individual pueden ser emociones transitorias que se traducen en calidad de vida como expresión del bienestar Martínez (citado en Rubio, Rivera, Borges y González, 2015).

Conceptualización. Es importante primero describir el concepto “factor”, al respecto, el Diccionario de la lengua española (2019) señala: “elemento o causa que actúan junto con otros” (s. p.).

Factores socio familiares. “En primer lugar, es de reflexionar en torno a la familia” (Aramendiz, 2017). Para ello se hace mención a lo referido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 2015, La familia es elemento natural y fundamental de la sociedad, tiene derecho a protección de la sociedad y Estado. Es un organismo básico en el que se desenvuelven nuevas generaciones, que en tiempos posteriores serán base de sociedad y economía mexicana (Gutiérrez, Díaz, y Román, 2016).

Estudiante foráneo. Para Quijano (2015) los estudiantes foráneos son quienes emigran a otro lugar de manera temporal para lograr una formación profesional. Mientras que para López (2017), el estudiante foráneo es la persona que estudia en un lugar que no es su ciudad de nacimiento o el lugar donde fue criado.

Bienestar. La OMS (2015) señala: “El termino bienestar se considera en el sentido más amplio y abarca cuestiones como la felicidad, la satisfacción y la plena realización” (p. 31). “Abarca todas las esferas de la vida humana, incluidos aspectos físicos, mentales y sociales, que conforman lo que se puede llamar “una buena vida” (p. 246).

Calidad de vida. Según Rubio, Rivera, Borges y González (2015) “es un estado de bienestar físico, social, emocional, espiritual, intelectual y ocupacional que le permite al individuo satisfacer apropiadamente sus necesidades individuales y colectivas” (p. 3).

Fundamento legal. Existen documentos internacionales, nacionales e institucionales significativos que respaldan la presente investigación.

Primero, la Declaración Universal de derechos humanos (2015) señala en el artículo dos “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier

otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (p.46). En el artículo 26: “toda persona tiene derecho a la educación y el acceso a los estudios superiores será igual para todos” (p.54). En este caso, los estudiantes foráneos de la Facultad de Trabajo Social de la UAdeC tienen el derecho a recibir educación de la misma manera que los estudiantes locales.

Por otra parte; el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 menciona que se amplíen oportunidades de acceso a educación, así como incremento de apoyos a jóvenes en situación de vulnerabilidad. Al mismo tiempo, la Ley General de Educación 2018 especifica que las autoridades deben tomar medidas para que brinden condiciones que permitan ejercer el derecho pleno a educación con equidad y calidad, que las oportunidades y servicios que brinde la institución sean repartidas de igual manera, de preferencia a grupos en situaciones de vulnerabilidad como: socioeconómicas, físicas, mentales, prácticas culturales, étnicas, situación migratoria, creencias religiosas. De acuerdo con lo anterior, se considera que las instituciones educativas deben implementar apoyos o programas a los estudiantes foráneos porque al estar lejos se encuentran vulnerables.

Además, el Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030 de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2016) “retoma los objetivos de Desarrollo del Milenio y busca avanzar en su consecución para mejorar las condiciones de vida de todas las personas” (p. 25). Pero, a pesar de lo plasmado con anterioridad, son escasos los apoyos para foráneos de la UAdeC.

Abordaje metodológico

Enfoque y Alcance. El estudio es mixto porque involucra información cualitativa (entrevistas en profundidad) y cuantitativa (datos numéricos). Su alcance es descriptivo, porque pretende detallar propiedades, características y perfiles de conjuntos, cosas, seres humanos, comunidades, procesos o fenómenos que se analizan (Hernández et al. 2014). En el caso

que nos ocupa se enfoca a detallar los factores socio familiares incidentes en el bienestar de estudiantes foráneos de la UAdeC.

Diseño y tipo. El diseño es no experimental porque permite observar el fenómeno tal como sucede en su contexto natural y después se analiza, es tipo transversal (seccional) porque se recolectaron datos en un periodo de tiempo determinado (Hernández et al, 2014).

Proceso de investigación. Se tomó en cuenta el planteamiento del problema y preguntas de investigación para determinar el instrumento, se elaboró y fundamentó en el estudio socio familiar de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, se contactaron autoridades de la UAdeC para solicitar relación de matrícula escolar, foráneos. Se obtuvo información favorable. Después, se localizaron y aplicaron instrumentos a estudiantes foráneos en el periodo escolar 2019. En cuanto a información cuantitativa se utilizó el software SPSS para medir la confiabilidad Alfa de cron Bach del instrumento aplicado y en lo cualitativo se aplicó la narración de entrevistas en profundidad.

Instrumentos y técnicas de investigación. Para el enfoque cuantitativo, se utilizó un cuestionario, Hernández et al., 2014, señalan que, “En fenómenos sociales, el instrumento más usado para obtener datos es el cuestionario” (p. 217). El cuestionario fue integrado por 13 ítems en los aspectos familiares, económicos, también fueron ocho preguntas sobre aspectos personales. Además, se aplicaron cinco entrevistas en profundidad.

Resultados

Tabla 1. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cron Bach	Alfa de Cron Bach (elementos estandarizados)	N de elementos
.739	.779	13

Fuente: Elaboración propia (2020)

La tabla 1 señala el alfa de Cron Bach general del instrumento que fue de 0.739, siendo aceptable en el programa estadístico SPSS. El

número de elementos pertenece al número de cuestiones consideradas en el instrumento. De tal modo que el instrumento diseñado que se aplicó en la investigación tiene fiabilidad.

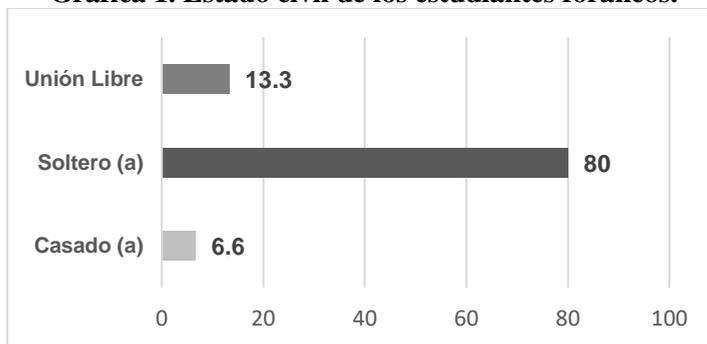
Aspectos generales de los estudiantes foráneos

La Facultad de Trabajo Social de la UAdeC Unidad Saltillo es una institución educativa de nivel superior, oferta solamente la Licenciatura en Trabajo Social, la matrícula en el periodo 2019 fueron 317 estudiantes (283 féminas y 34 varones), de los cuales, solo 15 fueron foráneos.

De los estudiantes foráneos localizados en la facultad; un 86.67% son féminas y un 13.33% del género masculino, lo que significa que más de la mitad de la población son del sexo femenino.

Un estudiante foráneo cuenta con 17 años, dos 18, dos 19, otro con 20 años, otra de 25, una 27, dos 22, una 24, una 29, dos 23, y uno 21. Se puede observar que la edad mínima fue 17 años y la máxima de 29. Cabe mencionar que existe en igual porcentaje 13.33% para los rangos de edades de 18 a 19 y de 22 a 23, es decir el 26.66%, sin embargo, llama la atención que el 46.69%, es decir casi la mitad de la población, está distribuido en edades que oscilan de 17, 20, 21 y de 24 a 29 años, dichas edades son las más representativas de la población encuestada.

Gráfica 1. Estado civil de los estudiantes foráneos.



Fuente: Elaboración propia, 2020.

Doce estudiantes foráneos son solteros (80%), dos viven en union libre (13.33%) y uno (6.67%) está casado legalmente, prácticamente casi el total de la población son solteros.

De los 15 estudiantes foráneos, 2 se encuentran en el primer semestre, 5 en segundo, 1 en quinto, 3 en séptimo y 4 en octavo. De tal modo que, el porcentaje más alto fue de 33.33% de segundo periodo y el mínimo fue de 6.67% de 1°, 3° y 6° de la población encuestada.

En relación al lugar de procedencia de los estudiantes foráneos, el 33% proceden de Parras de la Fuente, el 13.33% de General Cepeda, en igual porcentaje de Nuevo Leon, y de San Buenaventura, otros porcentajes menores salieron de Nueva Rosita, Monclova, Yucatan y Tamaulipas, es decir la tercera parte procede de lugares del mismo estado.

Los estudiantes foráneos viven en Zona Centro de Saltillo y Colonias populares como: La Rosa, Federico Barrueto, Republica Poniente, Chapultepec, Saltillo 2000, María de León, Ejército Constitucionalista, Oceanía Boulevares, Topo Chico, Cd. Mira Sierra y Agustín Yáñez (Ciudad Satélite Sur).

Al cuestionar sobre su situación laboral, el 86.67% dijo que no trabaja, el 13.34% expresó que sí, lo cual significa que más de la mitad de los estudiantes encuestados no trabajan, aspecto importante para su formación académica.

La población encuestada manifestó que estar lejos de su familia u hogar genera ciertos sentimientos, como fue nostalgia representada por el 46.67%, el 20% tristeza e igual porcentaje ninguno, el 6.67% tanto depresión como melancolía, prácticamente casi la mitad de los estudiantes encuestados expresaron sentimiento de nostalgia, sin embargo, llama la atención que casi la quinta parte de la población no hayan expresado sentimiento alguno.

De los 15 estudiantes foráneos, el 53.33% la autoridad está representada por ambos (padre y madre), 26.67% , la autoridad en la familia la tiene la madre, y el 20.00%, la tiene el padre, lo que significa que cuando una familia se comparte la autoridad para con los hijos, como lo muestra más de la mitad de la población

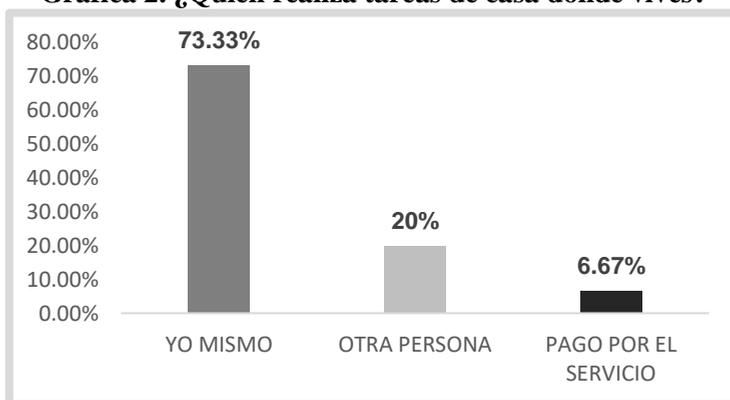
encuestada, los pronósticos para que el bienestar y por lo tanto los estudios de sus hijos contribuye al logro de los objetivos.

La Importancia tiene el apoyo de la pareja en los estudios, el 66.67% expresó que no cuenta con pareja y el 33.33% si, es decir más del 50% de los encuestados cuentan con pareja. Respecto a la relación con su pareja, consideran que es buena, así lo expresó el 33.33%, lo cual es muy significativos pues el apoyo de la pareja permite alcanzar sus propósitos.

Aquí se muestra que el 86.67% no tienen hijos en tanto que el 13.33% expresó que sí, lo cual significa que casi la quinta parte de la población encuestada cuenta con hijos, lo que genera una doble responsabilidad para sus estudios.

Importante es la forma como los estudiantes organizan su vida cuando “salen” de su lugar de origen, el 73.33% expresó que son ellos lo que realizan las diversas tareas o actividades en la casa donde viven, en tanto que el 20.00% manifestó que es otra persona y el 6.67% paga por el servicio, es decir que más de la mitad de la población encuestada señaló que son los que realizan los quehacer domésticos donde viven, situación que aprende el estudiante foraneo en su “nueva vida”.

Gráfica 2. ¿Quién realiza tareas de casa dónde vives?

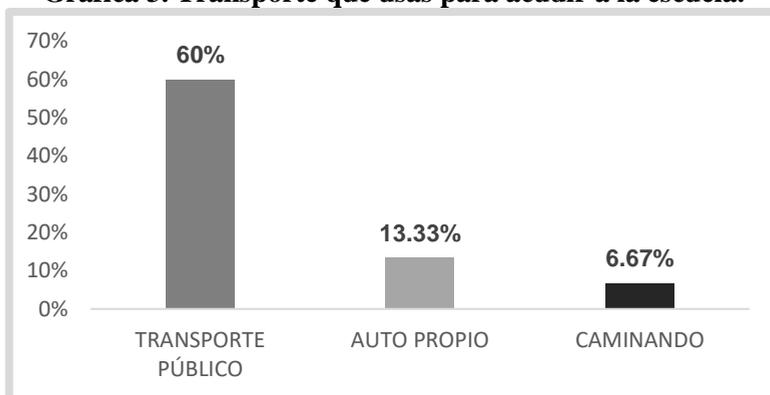


Fuente: Elaboración propia, 2020.

Un aspecto importante en la situación que viven los alumnos foráneos son los gastos que realizan, como es el caso, la renta de su vivienda, el 40% expresó que no gasta en este servicio, el 26.67% \$1000.00, el 13.33% varía desde \$1,800.00 hasta \$3,500.00 y el 6.67% más de \$5000.00, llama la atención que casi la mitad de la población estudiada no gasta en la renta de su vivienda porque les prestan un hogar o viven con familiares.

Otro aspecto importante es el transporte para trasladarse, el cual lo realizan por diferentes medios de transporte, el 80% de estudiantes foráneos señalan que se trasladan a la facultad en transporte público, un 13.33% tienen automóvil propio y el 6.67% acude a la institución educativa caminando, prácticamente como se muestra, los foráneos utilizan transporte público para trasladarse.

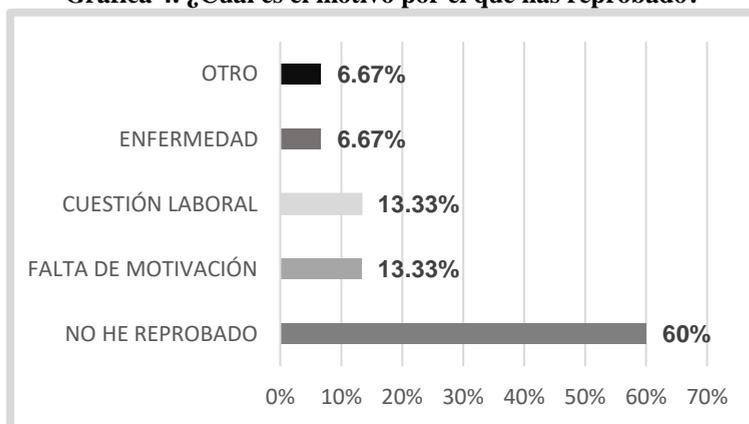
Gráfica 3. Transporte que usas para acudir a la escuela.



Fuente: Elaboración propia, 2020.

Al cuestionar a la población sobre los motivos por los que ha reprobado alguna asignatura el 60% de estudiantes foráneos expresó no haber reprobado asignaturas, el 13.33% señala que han reprobado por cuestiones laborales, otro 13.33% ha reprobado materias por falta de motivación, 6.67% por enfermedad y otro 6.67% señalan otro motivo que no expresó, Como se aprecia en estos datos más de la mitad de los estudiantes encuestados no han reprobado asignatura lo que significa su compromiso y responsabilidad para los estudios.

Gráfica 4. ¿Cuál es el motivo por el que has reprobado?



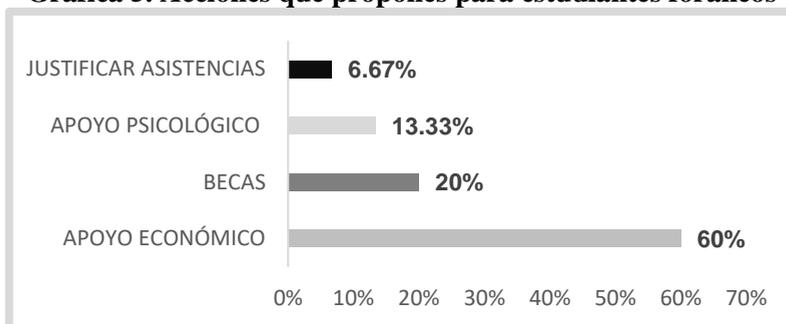
Fuente: Elaboración propia, 2020.

Es importante señalar que el 86.67% de los estudiantes foráneos no padecen ninguna enfermedad y solo un 13.33% padecen enfermedades como: motriz brazo derecho y bronquitis asmática.

El 60% de estudiantes foráneos refieren que no cuentan con problemas académicos, el 26.67% dicen que su problemática es el ausentismo y el 13.33% presentan bajo rendimiento, lo que significa que aun cuando los datos muestran dos problemas académicos en los estudiantes foraneos encuestados, representados por el 40% se debe poner atención en los mismos.

En respuesta a los problemas que presentan los estudiantes becarios, existen apoyos o servicios brindados a la población estudiantil de una institución educativa que son de gran contribución para la formación académica y un bienestar de los estudiante, por ello al cuestionar sobre qué programas de atención propone para sus estudios como alumnos foráneo, el 60% proponen apoyos económicos, 20% requieren becas, apoyo psicológico lo señala el 13.33% y 6.67% pide que les justifiquen asistencias, como se puede apreciar el aspecto económico lo manifiestan más de la mitad de los estudiantes.

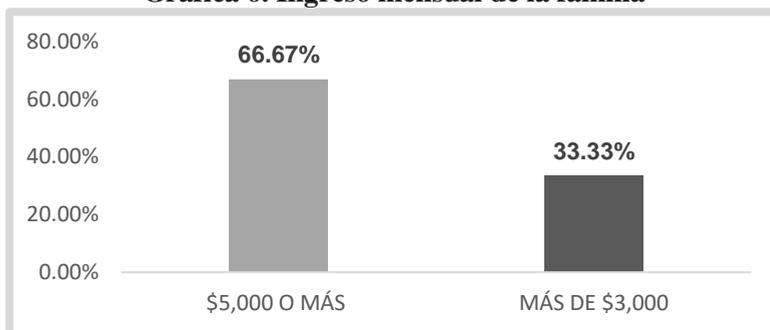
Gráfica 5. Acciones que propones para estudiantes foráneos



Fuente: Elaboración propia, 2020.

Respecto a los ingresos familiares, el 66.67% dicen que el ingreso es de \$5,000 y 33.33% señalan que el ingreso es más de \$3,000, lo que significa que más de las familias de la población encuestada señaló que cuentan con más de un salario mínimo.

Gráfica 6. Ingreso mensual de la familia



Fuente: Elaboración propia, 2020.

Trascripción y narración de las entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo en la Facultad de Trabajo Social de la UAdeC, en las cuales los estudiantes foráneos expresaron sentimientos y experiencias percibidos en el proceso de formación superior. Estas se describen a continuación:

E1: Joven que ingresó a la facultad porque su padre es Trabajador Social, no quería seguir estudiando, pero, si no estudiaba, tenía que trabajar, entrena por las noches, ha cambiado su vida porque es más maduro, académicamente nadie lo apoya, económicamente lo apoyan sus padres, cuando está enfermo nadie lo atiende, no estudia con sus compañeros, se hizo distante, mantiene poco contacto familiar, si ellos no lo buscan a él no le interesa. Refiere que en la Facultad “si no estás con unos profesores, necesitas estar con otros porque te agarran a carrilla”, estar lejos de su familia no le afecta mucho porque salió de casa desde los 14 años

E2: Trabajo Social no era su primera opción, la eligió por su compañera, organiza su tiempo en clases, trabajo, labores de casa y ballet, hace tareas en casa y escuela con algunos compañeros. Su vida entera cambió, su padre estudió medicina, pero trunca, en cuestiones académicas; algunos maestros la apoyan, de su familia no recibe apoyo, solo de amigos, cuando está enferma, su hermano la cuida. Su vida ha cambiado porque en lugar de afectarle, ha favorecido, debido a que es más independiente y no le agrada nada de la escuela, incluyendo maestros.

E3: Presentó examen de admisión en otra facultad, pero la rechazaron, organiza su tiempo en servicio social y clases, hace tareas en casa y facultad con compañeros. A partir que salió de casa, es más independiente, en cuestiones académicas la apoyan algunos maestros y Tutorías, económicamente; sus padres, de la Facultad no le agradan los problemas internos de maestros, estar lejos no le afecta, al contrario, le ha ayudado a ser más independiente.

E4: Estudiante de octavo, está en la Facultad de 11:00 a.m. a 7:30 p.m. La carrera de Trabajo Social no fue su primera opción, estudiaba Ciencias Químicas, pero, decidió que no era su carrera, una compañera de cuarto estudiaba Trabajo Social y veía lo que hacía e ingresó, su vida cambió por ser foránea; tuvo su hija, su primer trabajo, se independizó, hace labores domésticas, vive con su pareja. En lo académico se apoya en compañeros: “estamos toodo el día juntos, y como que aprendimos a... a tolerarnos más” porque según ella: los maestros se contradicen mucho “uno dice una cosa y otros

te dicen otra”, económicamente, su pareja se hace cargo y cuida cuando se enferma, sin embargo, su madre acude a ella si requiere.

Su vida ha cambiado desde que salió de casa; “ya no puedes como que estar en todas las fechas familiares ni cumpleaños”. En cuanto a lo que no le gusta de la facultad refiere: “si no le caes bien a un maestro, no le caes bien a su grupito de maestros y si le hablas al otro grupito de maestros, el otro grupito de maestros ya no te ayuda en nada”. Le ha afectado bastante estar lejos porque han ocurrido cosas y la facultad no apoya para justificar inasistencias. Nadie de su familia cuenta con carrera universitaria, su madre la tiene trunca.

E5: Estudia Trabajo Social porque su opción era otra, “pero no se pudo”, sale de casa desde las 8:00 de la mañana, acude a Prácticas Profesionales, regresa a clases a la una, sale a las 8:00 p.m. realiza tareas en la facultad y casa, ser foránea le ha ayudado a ser independiente, hace tareas domésticas, y todo por sí misma, en su familia nadie tiene carrera profesional. Académicamente la apoya Tutorías y compañeros, sus padres le apoyan económicamente, nadie la apoya cuando está enferma, se lleva bien con la mayoría de sus compañeros, la relación con su familia no ha cambiado, solo con amigos se distanció, lo que no le grada de la escuela es que si necesita viajar no le brindan permiso. Le ha afectado estar lejos de su familia emocionalmente porque no están cerca y no realizan juntos las actividades que antes hacían.

Resultados

A partir de las entrevistas descritas; concuerdan la mayoría que Trabajo Social no era su primera opción, solo un padre de familia es Trabajador Social, los demás solo cuentan con carrera trunca, permanecen en la Facultad la mayoría del día, cuatro realizan tareas con compañeros, solo uno refirió que hace solo sus tareas y que no extraña a su familia, al contrario, le es indiferente, tres cuentan con apoyo familiar porque una estudiante ya vive con su pareja y otra no cuenta con ningún apoyo.

Coinciden en que estar lejos de casa ha sido para bien porque son más independientes, solo una estudiante señala que le afecta emocionalmente estar sola. Concuerdan también en que no les agradan los problemas políticos internos de maestros y que no son accesibles en cuanto a justificación de inasistencias, porque si ocurre un suceso en su familia de origen, no pueden acudir.

Conclusiones

Con base a resultados obtenidos; los foráneos de la Facultad de Trabajo Social de la UAdeC Unidad Saltillo, al salir de su lugar de origen se han vuelto más independientes, realizan las cosas por sí mismos. Respecto a los factores de salud y económicos no inciden de manera significativa en su bienestar, sin embargo, los factores escolares y familiares si son significativos. Tomando en cuenta que la mayoría de la población estudiada son femeninas con edades muy distantes de 17 a 29 con un porcentaje entre 17 y 21 representativas de la población estudiada, no hay casados sí, en unión libre, son la mayoría foráneos del mismo estado de Coahuila, no laboran más del cincuenta por ciento y no tienen ingresos fijos, aunado a la distancia con su familia impacta en lo emocional e intrínsecamente influye, y al mismo tiempo motivado por la autoridad materna para el logro de sus estudios profesionales de nivel superior, en el aspecto económico para un alumno foráneo es trascendental el gasto en la comida y traslados, situación que motiva a no bajar el rendimiento académico, que es determinante para su estancia dependiendo de una beca.

De tal modo que, la institución educativa debe considerar proporcionar más accesibilidad en cuanto a justificación de inasistencias de los estudiantes foráneos. Porque la familia es significativa y base fundamental de cada ser humano, debido a que es donde se aprenden valores, principios, cultura, valores, educación, etcétera (Gordillo, Martínez y Valles, 2013: 56). Por lo tanto, se considera, que, a pesar de los resultados, la familia debe fortalecer lazos de afecto, estar pendientes de los estudiantes foráneos, proporcionar seguridad a pesar de la distancia, motivarlos a seguir adelante, interesarse en su proceso de formación estudiantil. En cuanto a la institución educativa;

se sugiere proporcionar un acompañamiento cercano a través del programa de tutorías e identificar desde el ingreso a los alumnos las autoridades y así proporcionar condiciones necesarias para que el estudiante universitario foráneo adquiera acceso primordial a programas ya establecidos y, en consecuencia, tenga un significativo bienestar y estadía mejor en el proceso de vida como su carrera profesional.

Referencias

- ANUIES. (2016). Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030. http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030_v2.pdf
- Aramendiz, Ch. C. (2017). Factores socio familiares que influyen en el rendimiento académico en la básica secundaria. [*Tesis de grado, Universidad de Tolima*]. *Repositorio Institucional*. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2121/1/APROBADO%20CAMILO%20A.%20ARAMENDIZ%20CHA-VEZ.pdf>
- Banco Mundial (2017). *Informe anual 2017*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/27986/211119SP.pdf>
- Guillen, P. L., Bueno, F. E., Gutiérrez, C. M. y Guerra, S. J. (2018). Programa de actividad física y su incidencia en la depresión y bienestar subjetivo de adultos mayores. *Retos* 33, 14-19.
- Gobierno de la República. (2013-2018). Plan Nacional de Desarrollo. https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/pla_n/files/MexicoPlanNacionaldeDesarrollo20132018.pdf
- Gordillo R., E., Martínez, M. J. y Valles, B. H. (2013). Rendimiento académico en escuelas de nivel medio superior. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 51-58.
- Gutiérrez, C. R., Díaz, O. K. y Roman, R. R. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Ciencia Ergo Sum*, 23(3), 1-17.

- Hernández, S. R., Fernandez, C. C. y Baptista, L. P. (2014). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill.
- Madrid, R. R. (2017). La noción de bienestar subjetivo y el concepto de derecho. A propósito del vínculo entre normas jurídicas y felicidad humana. *Díkaion*, 26(1), s.p. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/720/72053573003/html/index.html>
- Naciones Unidas. (2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Nava, G. M. G. (2012) “La calidad de vida: análisis multidimensional” *Enf Neurol (Mex)*. 11(3), 129-137.
- Organización Mundial de la Salud (2015). Envejecimiento y salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/envejecimiento-y-salud>
- Pérez, P. I. (2016). El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el centro universitario de los altos de la universidad de Guadalajara. (Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente). https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3591/DIE-Tesis%20Ignacio%20P%c3%a9rez_copy.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Quijano, B. M. (2015). El estudiante foráneo y su desempeño académico en la licenciatura de Trabajo Social, de la Universidad de Colima, en el período de enero-junio del 2015. Colima. <https://eventos.ucol.mx/content/micrositios/241/file/memoria/pdf/70.pdf>
- Real Academia Española. (2019). Diccionario de la lengua española. (edición del tricentenario). <https://dle.rae.es/diccionario>
- Rubio, O. D. Y., Rivera, M. L., Borges, O. L. y González, C. F. V. (2015). Calidad de vida en el adulto mayor. *Varona* 61, 1-7.
- Savari, G. A. (2015). Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y FLACSO, s. p.

Miradas de adolescentes sobre la inseguridad pública

Pedro Daniel Martínez Sierra
Escuela Nacional de Trabajo Social

Introducción

La delincuencia es una problemática social altamente compleja que ha afectado la vida cotidiana de millones de personas en el país, sin importar edad, sexo o condición social. Un estudio del *Institute for Economics and Peace* (2019), señala que México ocupa el tercer lugar en América de países con mayores índices delictivos; frente a un fenómeno de estas características ¿qué tienen que decir los y las adolescentes sobre este problema?

Para develar lo señalado, se seleccionó la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici, ya que permite realizar un estudio profundo del sentido común. En la última década, la teoría de las representaciones sociales ha sido utilizada de forma notable debido a su carácter actual, novedoso y fructífero para el estudio de las personas en su vida cotidiana y las nociones que emplean para entender su realidad social (Cuevas, 2015).

Se decidió recuperar el sentido común de las y los adolescentes, porque en la revisión de la literatura se identificaron estudios como los de Cruz, (2012); Barreira, (2009); Pérez y Roca (2009), enfocados principalmente en rescatar percepciones de personas jóvenes y adultas, excluyendo a los adolescentes, porque se cree que por su edad carecen de experiencias y conocimientos para abordar este tipo de temas. Esto lleva a la necesidad de una investigación que brinde peso social a la voz de dicho grupo.

Con el desarrollo de esta investigación donde participó un grupo de Práctica Comunitaria de la Escuela Nacional de Trabajo Social en

el semestre 2020-2, se fomentará el ejercicio de derechos fundamentales de las y los adolescentes como: pensamiento libre, ser escuchado, que se tomen en cuenta sus opiniones, generar propuestas y decidir. Al escucharlos se ejercerá su facultad de participación y libertad de expresión, serán reconocidos como sujetos de derechos, generándose un precedente que obliga a las instituciones educativas a tomar en cuenta sus opiniones, ya que sus perspectivas y experiencias deben ser consideradas por las autoridades y por disciplinas como Trabajo Social que tienen como tareas sustantivas definir nuevas rutas de intervención en este tipo de problemáticas.

Planteamiento de la Investigación

En el año 2018, el *Instituto Nacional de Estadística y Geografía* (INEGI) señala que las niñas, niños y adolescentes en México representaron el 30.1% de la población total, al sumar 38.3 millones, lo que indica que estamos ante un grupo no solo numeroso, sino también complejo que enfrenta problemáticas diversas como: deserción escolar, adicciones, abuso sexual, trata de personas, violencia, VIH/sida, delincuencia, conductas criminales, discriminación, desigualdad, desnutrición u obesidad, entre otras.

En el caso de la delincuencia, la *Real Academia de la Lengua Española* (RAE, 2014), define este fenómeno como la acción de delinquir o quien comete un delito (un quebrantamiento de la ley). En consecuencia, este concepto está vinculado con personas que violan la ley y que son castigadas con una pena por infringirla. Por delito se puede considerar: robo, secuestro, violación, tráfico de drogas, asesinato y otros.

La delincuencia es un fenómeno social negativo, expresado en diferentes tipos de delitos que son realizados por sujetos dentro de una sociedad. Existen diferentes factores sociales asociados que condicionan la delincuencia, entre los que destacan: cultura, comunidad, educación, familias, economía, valores y otros.

Al respecto, *Centro de Estudios para el Logro de la Igualdad de Género* refirió que “México tiene la tasa de homicidios más alta entre los países miembros y el primer lugar en abusos y homicidios

cometidos contra la población de 17 años y menos. La tasa de homicidios por cada 100,000 niñas, niños y adolescentes era de 2.6 en 2015. En el periodo de 2013-2016 se calculó que 2 niñas, niños y adolescentes fueron asesinados diariamente. En la actualidad, cada día en México son asesinados tres niñas, niños y adolescentes, asimismo desaparecen cuatro de ellos en el territorio nacional”. Por tanto, niñas, niños, y adolescentes se enfrentan a situaciones de vulnerabilidad de forma permanente.

El fenómeno de la delincuencia no es una problemática reciente, sin embargo, con el paso del tiempo se ha agudizado convirtiéndose en uno de los principales desafíos a los que se enfrentan el Estado y sociedad mexicana. Cada vez es más común encontrar notas principales de los medios de comunicación (radio, televisión, prensa e internet) que refieren a los altos índices de delincuencia en el país.

Por consiguiente, la delincuencia es un fenómeno cada vez más cotidiano con tendencia a la naturalización. Ejemplo de esta afirmación es la familiaridad con la que distintos grupos hacen un uso normalizado en el lenguaje con expresiones como “robo”, “muerte”, “corrupción” e “impunidad” para relatar sus experiencias, que en la última década se han convertido en temas recurrentes de las conversaciones familiares.

Cifras de la *Fiscalía General de Justicia de la CDMX* (2019), revelan un incremento notable en delitos como secuestro, extorsión, narcomenudeo, robo de vehículo, robo a casa, robo a negocio, violencia familiar y feminicidio. Situaciones que han trastocado la dinámica de las familias y comunidades, al volverse en una de sus preocupaciones centrales.

Ante esta problemática adquiere relevancia la voz de las y los adolescentes, pues una de las tareas del Estado mexicano es promover el reconocimiento y protección de sus derechos, dentro de los cuales se encuentra el de la participación y la libre expresión, mediante la generación de espacios plurales que posibiliten la reflexión. A través de este estudio se recuperaron las informaciones, actitudes e imágenes mediante las cuales este sector representa dicha problemática de alta complejidad. La pregunta central consistió en cuáles son las representaciones sociales de las y los adolescentes respecto

de la delincuencia, mientras las preguntas de apoyo se centraron en qué información tienen; cuáles son las actitudes y cómo se organiza el campo de representación respecto de la delincuencia.

Objetivo general. Analizar las representaciones sociales de las y los adolescentes respecto de la delincuencia.

Objetivos específicos:

- Conocer las informaciones que tienen las y los adolescentes sobre la delincuencia.
- Identificar las actitudes de las y los adolescentes sobre la delincuencia.
- Develar cómo se organiza el campo de representación de las y los adolescentes.

Marco Teórico

Teoría de las representaciones sociales

Han transcurrido más de 50 años desde la primera formulación de la teoría de las representaciones sociales, que ha sido utilizada por diversos profesionistas. Actualmente ser recuperada en diferentes espacios académicos la ha llevado a una combinación desde distintas perspectivas y enfoques, que van más allá de la Psicología y la Sociología, áreas donde encuentra su mayor elaboración. Sin embargo, para que esta teoría lograra un nivel de trascendencia y reconocimiento científico, atravesó por un proceso histórico cargado de debates teóricos y epistemológicos.

La teoría de las representaciones sociales se interesa por estudiar la configuración del sentido común, las creencias, ideas, opiniones, actitudes y sentimientos. Su concepto es multifacético y se alimenta de diferentes unidades que circulan alrededor de un contexto integrado por personas y grupos, lo que deriva en el conocimiento y en la posición que demuestran los individuos en torno a la realidad social.

Moscovici (1979, p. 18) manifiesta que las representaciones sociales son "...un corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación".

Para entender este concepto producto de la era moderna, Moscovici señala que existen tres dimensiones mediante las cuales pueden ser estudiadas:

- La información: describe la organización, las características, las fuentes de información, la cantidad y la calidad de conocimientos que posee un grupo con relación a un objeto social. Surge a partir del contacto con el objeto de representación y de las prácticas desarrolladas en torno a él.
- La actitud: es considerada como una dimensión más primitiva que la anterior. Se evidencia a partir de la disposición positiva o negativa que puede presentar una persona hacia el objeto de representación.
- El campo de representación: refiere un aspecto preciso del objeto, por lo que remite a la idea de imagen, modelo social y contenido, constituye un espacio figurativo articulado. Asimismo, proporciona un conjunto de elementos que sirven para contextualizar el objeto y describe la jerarquización de aspectos que quedan concretamente integrados en la representación.

En ese sentido, Banchs (2000) reconoce la existencia de tres líneas básicas para el estudio de las representaciones sociales: la primera de ellas parte de la complejidad y es desarrollada por Moscovici (1971) y Jodelet (1984); la segunda proviene de Abric (2001) y es en torno a la estructura y el núcleo figurativo, y la tercera es considerada como la más sociológica de las dos anteriores, elaborada en Ginebra por Willen Doise, la cual se centra en las condiciones de producción y de circulación. Esta autora propone dos modos de apropiación que denomina "enfoque procesual y estructural", que consisten en lo siguiente:

El enfoque procesual se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos y focalizando el análisis de las producciones simbólicas, de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos. ...el enfoque estructural se caracteriza por buscar en el estudio de las representaciones sociales metodologías para identificar su estructura o su núcleo y por desarrollar explicaciones acerca de las funciones de esa estructura. (Banchs, 2000, p. 3.6, 3.7)

La línea de investigación para el desarrollo de este trabajo correspondió al enfoque procesalista que proporciona un mayor peso a los diferentes escenarios o contextos de elaboración. Su indagación y seguimiento dará como resultado la comprensión de los significantes de la actividad representada.

Abordaje metodológico

Tipo de Método

Cualitativo. Para esta investigación fue fundamental interpretar la naturaleza discursiva de los adolescentes, donde las representaciones sociales se enuncian a partir de la edificación de distintos códigos de interpretación manifestados en su lenguaje como principal vía de expresión.

Escenario de estudio

El *Informe del Observatorio Nacional Ciudadano* (2019) señala que la Alcaldía Gustavo A. Madero ocupa el segundo lugar de las demarcaciones de la Ciudad de México con mayor índice de delitos como: homicidio doloso, violación, robo con violencia, robo a casa habitación y narcomenudeo principalmente, lo que indica que no solo se ha encrudecido, sino que ha aumentado la violencia contra las niñas y adolescentes de la capital del país.

A partir de esta ubicación espacial y por otros factores como la presencia cautiva de adolescentes, la facilidad de acceso a la institución, la viabilidad en la temporalidad del desarrollo de la investigación, así como el recurso humano para su realización, se seleccionó la secundaria Diurna 191, “Silvestre Revueltas”, de la Alcaldía Gustavo A. Madero, del turno matutino para el desarrollo de esta investigación.

Muestra cualitativa

Dado que la investigación no buscó examinar los resultados con fines estadísticos y probabilísticos, ni generalizar los hallazgos en el grueso de la población, sino desarrollar un análisis profundo de las expresiones, el número de adolescentes participantes no fue delimitado con base en criterios estadísticos, sino de acuerdo con las posibilidades brindadas por la institución, previos acuerdos para delinear las características de la población que integraría la muestra. En ese sentido y apoyados en un muestreo teórico se definieron los siguientes criterios para la selección de las y los participantes:

- Alumnado inscrito en el turno matutino de la Secundaria Diurna 191, “Silvestre Revueltas”.
- Adolescentes del sexo femenino y masculino.
- Rango de edad: 12 a 14 años.
- Con la finalidad de incorporar a los tres grados (1°, 2° y 3°), se solicitó a las autoridades el acceso a un grupo por cada uno.

Instrumentos

Cuestionario: Se aplicó un cuestionario de tipo semiestructurado, integrado por dos secciones: Datos generales y cinco preguntas vinculadas con la familia y comunidad, con el propósito de identificar algunas características del perfil de quienes interesan sus representaciones sociales, así como del contexto en donde se desarrollan. Además, aparecieron dos preguntas adicionales, la primera tuvo como objetivo solicitar la autorización del alumnado para hacer uso de su

dibujo con fines de investigación; la segunda buscó contactar a aquellos adolescentes que manifestaron su interés en participar con su explicación oral en un grupo focal. Para su procedimiento de análisis e interpretación se diseñó una base de datos en el programa Excel, donde se capturó toda la información sobre su perfil, misma que se organizó en tablas y gráficas.

Dibujo: Con el fin de estimular la participación de los adolescentes, la principal técnica utilizada para la recolección de representaciones sociales fue la elaboración de un dibujo en torno a la delincuencia. Contestado el cuestionario, se les entregó un formato tamaño oficio para la producción del dibujo, con el mismo número de folio del cuestionario para su identificación y bajo el siguiente formato:

- Un recuadro para la elaboración del dibujo donde apareció de forma central la frase “Para mí la delincuencia es...”
- En la parte final de la hoja se les pidió que con bolígrafo explicaran de forma breve su dibujo.

Para captar la mayor espontaneidad en la elaboración del dibujo, la actividad se realizó en los horarios de clase del alumnado, así que en coordinación con las autoridades y profesorado se seleccionó una fecha para su realización, previa solicitud a los adolescentes de traer los siguientes materiales: lápiz, colores y goma. No se les informó con antelación sobre el tema para no influir en su desarrollo, solo se les comentó que realizarían un dibujo.

La actividad señalada se desarrolló en un tiempo máximo de hora y media en la que dibujaron lo primero que se le vino a la mente sobre el objeto señalado; tampoco se les brindó ninguna información adicional y sí se les exhortó no hacer uso de teléfonos celulares para evitar el copiado de imagen ya elaboradas. La explicación de cada dibujo generada por el alumnado fue transcrita textualmente en el procesador de textos de Word, pero se omitieron sus nombres verdaderos para preservar su confidencialidad.

Resultados

Escenario de estudio

Para el desarrollo de este estudio participó el alumnado de la Secundaria Diurna 191 “Silvestre Revueltas” del turno matutino, la cual está ubicada en la colonia Villa de Aragón de la Alcaldía Gustavo A. Madero. Cuenta con 15 grupos con un total de 526 de alumnos y alumnas distribuidos de la siguiente forma: primer grado tiene seis grupos (A, B, C, D, E, F) y 208 alumnos; segundo, cinco (A, B, C, D, E) y 156; el tercer grado dispone de la misma cantidad de grupos (A, B, C, D, E) pero con 163 alumnos. Respecto a la edad promedio de los adolescentes, en el caso de primer grado es de 11 a 12 años, de segundo, 12 a 13 años, y tercero, 13 a 14 años. Con relación al sexo predomina ligeramente la población masculina, son 269 niños y 258 niñas. El personal que conforma la planta es de 67, de los cuales 39 pertenecen al personal docente que imparte clases frente a grupo; dos orientadores vocacionales; 3 prefectos; 10 pertenecen al área administrativa; 8 personas al área de asistencia y apoyo.

Sujetos participantes

Con relación al sexo, en esta investigación participaron 57% niños y 43% niñas, resultado que guarda relación con el género predominante en la secundaria, es decir, al masculino. De estos grupos, quienes mostraron mayor interés y disposición en participar fueron los niños, pues fueron quienes aceptaron que sus dibujos se utilizaran para fines de investigación. Otra de las características adolescentes de 13 a 15 años, es que dejaron atrás la etapa de la primera infancia y la niñez.

Los adolescentes participantes en el estudio se encuentran en ambas etapas, debido a que atraviesan por un periodo de transición de la niñez a la adultez, destacan principalmente quienes están en adolescencia temprana 76% (12 a 14 años) y tardía 11% (15 años). El rango etario es de 13 a 15 años, edad que sugiere cambios físicos, sexuales, cognitivos, sociales y psicológicos que se reflejan en las

formas como este sector se relaciona con el mundo, y les permite adquirir mayores elementos de análisis y maduración para entender su realidad.

De la secundaria diurna 191 “Silvestre Revueltas”, colaboraron principalmente alumnos y alumnas de segundo grado (45%), primero con 28% y tercero sólo 26%. Al encontrarse en una etapa de vida escolar fue relevante conocer su promedio, sin duda un indicador de calidad, competencia e intensidad respecto al aprovechamiento escolar, ubicándose en tres rangos principales: 7.6 a 8.0 (26%); 7.1 a 7.5 (19%) y 8.1 a 8.5 (15.1%). La media del promedio fue de 8.4 que los ubica en un buen nivel de aprovechamiento escolar de acuerdo con las categorías de excelente 10, sobresaliente 9, bueno 8, suficiente 7, deficiente 6 y muy deficiente 5, método utilizado por el profesorado para la evaluación numérica.

Sobre el contexto comunitario resultó significativo conocer la alcaldía o municipio de procedencia del alumnado, se identificó que la mayoría no forman parte de los habitantes de Gustavo A. Madero, sino que provienen de municipios del Estado de México con 75% y 25%, de la Ciudad de México. Porcentajes que representan una variable importante de analizar si se considera que son las entidades federativas con mayor concentración en cantidad de delitos menos graves y leves en todo el país, según el informe del *Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública en la Ciudad de México* (2020).

Una vez identificado el entorno comunitario, fue preciso conocer su ambiente familiar, cuando se les preguntó a los adolescentes con quién viven, el 73% refirió un tipo de familia nuclear, integrada por padres y hermanos; el 9.4% mencionó a una monoparental conformada por uno de progenitores. Estos datos indican que el entorno familiar de la mayoría de los participantes corresponde a un modelo tradicional, típico de sociedades como la mexicana que impulsan generalmente a sus miembros a que formen este tipo de familias.

Respeto a la vivienda, el 71% afirmó vivir en un lugar propio, 15% en una casa o departamento prestado y 13% paga una renta, lo que indica las condiciones económicas del alumnado. En relación a cómo perciben la convivencia con los integrantes de sus familias,

62% considera que hay buena comunicación y demostraciones de afecto; 35% sugiere que regular porque en ocasiones hay buena comunicación y demostraciones afectivas, y mala en un 1.9%, debido a que no hay comunicación y pocas demostraciones de afectivas.

Información sobre la delincuencia

Al estar insertos las y los adolescentes en un contexto cotidiano de inseguridad, tiene distintas afectaciones, pues estos escenarios regulan conductas que contribuyen al desarrollo de prácticas y generación de experiencias medidas por distintas formas de violencias. Frente a estos contextos, se cuestionó ¿qué saben las y los adolescentes sobre la delincuencia? Para abordarlo teóricamente se retomó una de las dimensiones de las representaciones sociales, la información. Por ende, se exploraron los conocimientos e informaciones que ellos tienen para representar dicho objeto. Cuando en la elaboración del dibujo se le preguntó “Para ti, ¿qué es la delincuencia?”, se identificaron frases concretas de entre cinco y diez palabras. Los resultados demostraron que no hay un concepto único sobre la delincuencia, sino que la asocian principalmente como un acto de violación de la ley, lo que implica infracción, no obediencia e ir en contra de las reglas u omitir una ley. Las expresiones de los participantes no concentran complejas elaboraciones conceptuales producto de un conocimiento especializado, más bien son manifestaciones de un pensamiento de sentido común construido desde sus experiencias cotidianas influidas por los medios de comunicación donde principalmente las redes sociales juegan un papel relevante. Los adolescentes mencionaron que el “delito” implica una violación de una ley, puede traer distintas consecuencias, entre ellas llevar a la pérdida de la libertad en reclusorios, como se muestra en los siguientes dibujos:

Figura 1. “Para mí la delincuencia es el hecho de no obedecer una ley o ir en contra de ella; simplemente asaltar a alguien a quitarle sus bienes materiales” (Juan, 12 años).

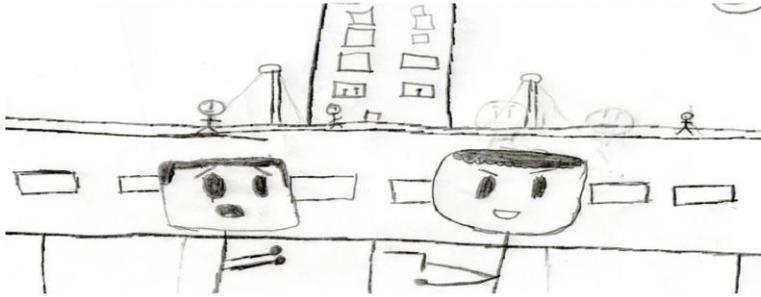
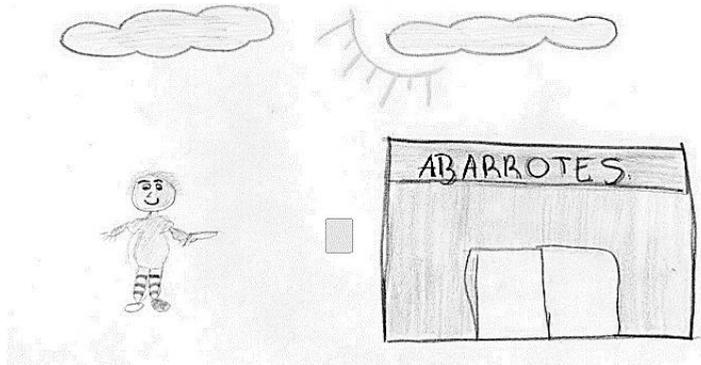


Figura 2. “Para mí la delincuencia es cualquier acto que vaya en contra de las reglas” (Andrea, 12 años).



Figura 3. “Bueno, para mí, la delincuencia es cuando un grupo de personas omiten las leyes y las normas y pueden llegar a la prisión” (Ana, 15 años).



Actitudes sobre la delincuencia

Mediante las actitudes se manifiestan elementos cognitivos y afectivos, que expresan reacciones valorativas fundamentales para la estructura de un conocimiento social. Aunque esta dimensión devela una orientación general (positiva, negativa o neutra), el análisis no se reduce a su identificación en términos estandarizados o absolutos.

La pregunta detonadora que permitió recuperar la importancia, nimiedad o indiferencia que las y los adolescentes conceden a la delincuencia fue: ¿qué significa para ti que exista delincuencia? El componente actitudinal en sus discursos se asocia con valores y normas que poseen, los cuales les permiten generar posturas negativas, positivas o neutras respecto al objeto, siendo sobresalientes distintas expresiones orientadas principalmente al polo negativo con expresiones como: “hacer algo indebido”, “la delincuencia para mi está mal porque es robar y robar está mal”, “la delincuencia es algo ilegal”.

El alumnado participante ve a la delincuencia como un problema grave de la sociedad al vincularlo con acciones incorrectas que vulneran la seguridad de otras personas; tales actos debieran tener consecuencias, pero en la mayoría de los casos no sucede así por la denominada corrupción. Sus valoraciones entran en el plano moral al calificar estos actos como algo indebido, al emplear frases como “la delincuencia para mi está mal porque es robar y robar está mal”, “la delincuencia es algo ilegal”, “yo dibuje esto porque es como la delincuencia, es un problema grande para el país”. No justifican las actitudes de los delincuentes por necesidad económica, consumo de drogas o malas influencias, lo consideran simplemente un acto grave que daña a la sociedad, como se muestra en los siguientes dibujos:

Figura 4. "Yo quise representar el cómo ve la gente en general, que lo ven ya como algo normal y como en realidad es" (Luisa, 13 años).

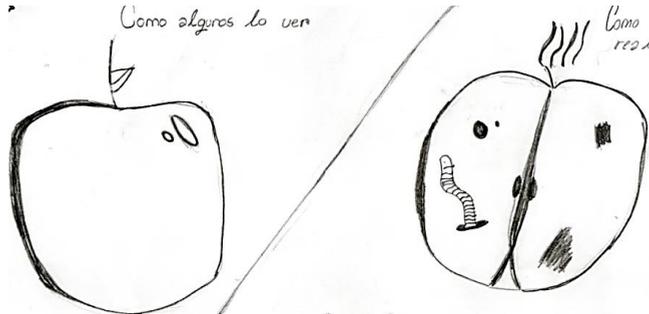


Figura 5. "Es algo malo que se paga con sentencia mediante el tipo de daño que hayan hecho a la sociedad, aquí está una persona gordita y un ratero qué le dice: "¡Ay, me roban!" y ya le responde: "sacá la plata, perro", y para mí eso es la delincuencia" (Mauricio, 12 años).



Campo de Representación

Respecto al campo de representación aparecieron principalmente imágenes vinculadas con el robo, cuyas manifestaciones están asociadas con: saqueo a un banco, a transeúnte, casa habitación, venta de droga y amenazas a la gente. Explican que la delincuencia se presenta sobre todo en las grandes ciudades por ser su contexto de referencia, lo ejemplifican a partir de actos criminales que generan daños en las personas, asociadas con afectaciones psicológicas y pérdida del patrimonio. Conforme crecen, los adolescentes tienen una mayor

maduración cognitiva e incorporan otros elementos que recuperan de sus contextos influidos por la violencia e inseguridad donde son testigos y víctimas de dichos actos.

Cabe destacar el peso ejercido por los medios de comunicación en la configuración de este tipo de imágenes. Hay un fenómeno de infodemia que significa cantidad excesiva de información relacionada con inseguridad pública a través de la televisión, radio, redes sociales y otras noticias, a la que tienen acceso niñas, niños y adolescentes en cualquier horario. De acuerdo con el Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2020), este sector consume semanalmente 3,500 escenas de violencia particularmente a través de redes sociales. Esa falta de regulación es una forma de violentarlos, pues son consumidores del mismo tipo de contenido que los adultos, lo que se refleja en su campo de representación.

En el caso del internet, la cuarta parte de usuarios que emplean este servicio son menores de edad, donde encontrar información científica y fake news. El uso de estos dispositivos de forma excesiva, invita a reflexionar sobre el tipo de narrativas generadas en estos medios, la sobreexposición a dichas notas les permite construir imágenes como las siguientes:

Figura 6. “Yo dibujé a una persona saliendo de robar un banco” (Abraham, 14 años).

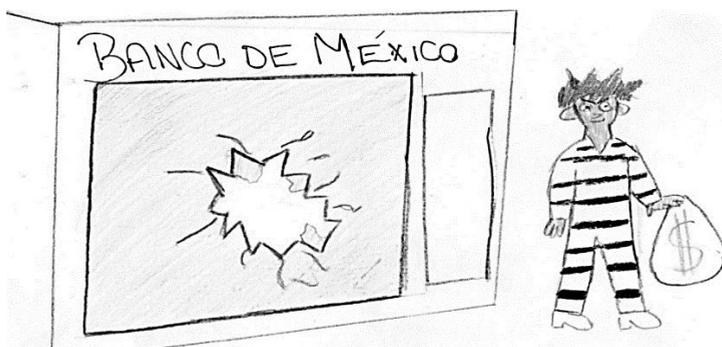
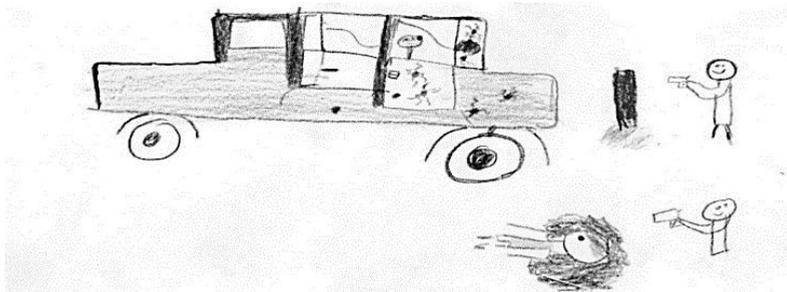


Figura 7. "Un señor que está asaltado a una señora y este señor estaba asaltándola y quitándole su dinero" (Alondra, 12 años).



Figura 8. "Yo dibujé cuando vamos en la carretera y es que ponen piedras o troncos para que se frenen los carros y se detengan y los bajan del carro y les roban el auto" (Julian, 13 años).



Conclusiones

Las representaciones sociales de los adolescentes en torno a la delincuencia se construyen a partir de sus experiencias e influidos por los contenidos de los medios de comunicación, de allí que hacen uso en sus dibujos de pistolas, cuchillos, dinero, sangre, muertes, personajes con trajes a rallas en un contexto de delito.

Las escuelas ejercen un papel importante en la disminución de la violencia, por lo que deben apostar por la formación de la ciudadanía y en la salud mental del alumnado, no como temas emergentes sino transversales en el currículum. Dentro de estas instituciones hay niñas, niños y adolescentes con excelentes calificaciones, pero con

problemas en su salud mental vinculados con sus entornos de procedencia: familias disfuncionales, entornos comunitarios y escolares con altos índices de violencia, donde la participación de las infancias y adolescencias no se considera para la solución. Durante décadas, la condición de invisibilidad de la que son sujetos los ha excluido de la toma de decisiones, argumentando que por ser menores de edad presentan falta de madurez, raciocinio y decisión, estereotipos que limitan su derecho a la participación, lo que representa una mirada retrograda y conservadora que va en contra de toda lógica de sus derechos humanos.

La desprotección del Estado permite que grupos de delincuencia organizada puedan reclutarlos en sus filas con mayor facilidad. Si el Estado no genera oportunidades para enfrentar las crisis económicas que experimentan las familias, es muy probable que niñas, niños y adolescentes inicien una carrera delictiva donde incluso exista el respaldo de las familias por sus aportaciones económicas.

Estamos ante un Estado débil en la protección de derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, una forma de fortalecerla es mediante acciones ciudadanas basadas en valores y en prácticas vinculadas con la protección de derechos humanos. Durante diferentes sexenios se implementaron medidas que buscaban erradicar la violencia; sin embargo, la falta de continuidad ha llevado a reinventar el país en cada uno de los gobiernos, sin que exista una estrategia clara que vaya más allá de la militarización del país, como se muestra en las representaciones sociales de este sector.

En definitiva, es indispensable la inversión en este sector, para que problemáticas sociales como la inseguridad, violencia, drogadicción y otras sean prevenidas. Es preciso que las niñeces y las adolescencias sean consideradas como primordiales en la agenda gubernamental, mientras continúen invisibles difícilmente lograremos la disminución de los índices de incidencia delictiva.

Referencias

Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. D.F, México: Ediciones Coyoacán.

- Banchs, M.A. (2000). “*Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales*”. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1-3.15. Recuperado de <http://www.psych.lse.ac.uk>
- Barreira, C. (abril-junio, 2009). *Representaciones sobre la violencia entre jóvenes. Estigma, miedo y exclusión*. *Espacio Abierto*, 18(2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org>
- Centro de Estudios para el Logro de la Igualdad de Género (2019). *Niñas, niños y adolescentes víctimas de la violencia en México*. Recuperado de: <http://www3.diputados.gob.mx/camara>
- Cruz, L. (2012). *La Estructura de la Percepción de la Inseguridad Pública*. *LIBERABIT*: 18(1). Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe>
- Cuevas, Y. (septiembre, 2016). “*Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa*”. *Cultura y representaciones sociales*. 11(21), 109-139. Recuperado de <http://www.journals.unam.mx>
- Fiscalía General de Justicia de la CDMX (2019). *Delitos*. Recuperado de: <https://www.fgjcdmx.gob.mx/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en México (UNICEF) (2019). *Panorama estadístico contra la violencia de niñas, niños y adolescentes en México*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/mexico>
- Institute for Economics and Peace (2019), *Global Peace Index 2018*. Recuperado de: <http://economicsandpeace.org>
- Instituto Nacional Electoral (INE) (2017). *Guía de participación para adolescentes*. Recuperado de: <https://www.gob.mx>
- Jodelet, D. (1984). “*La representación social: fenómenos, concepto y teoría*”. En Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). D.F, México: Paidós.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Observatorio Nacional Ciudadano (ONC) (2018). *Estadística Nacional de Delitos*. Recuperado de: <http://onc.org.mx>

Pérez, M. y Roca, A. (2009). *Representaciones sociales de la inseguridad urbana en niños de Peñalolén: ¿qué ocurre en contextos donde la distancia geográfica de la segregación disminuye?* Rev Mad. 20. Recuperado de: <https://revistas.uchile.cl>

Real Academia Española (RAE, 2014). *Diccionario de la lengua española*. (23.a ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es>

Construcciones Sociales en la dinámica de las familias de adolescentes agresores y víctimas de acoso escolar en escuelas secundarias de Culiacán, Sinaloa

Reyes Mendoza Jesse Alain
Montero Pardo Xolyanetzin
Urías Aguirre Karla María
Universidad Autónoma de Sinaloa

Introducción

El acoso escolar es un fenómeno social que se ha estudiado durante décadas, normalmente desde el punto de vista de los afectados, las llamadas víctimas, dejando de lado a los participantes que generan en primera instancia esto, los agresores. En primera instancia es necesario separar y clasificar lo que es denominado acoso escolar, Olweus (1998) define que ocurre cuando “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (p.25).

Es importante remarcar la definición debido a las incorrectas interpretaciones que se le da, en muchas ocasiones confundiendo con la violencia escolar, que en este acoso escolar es algo más específico, más no se puede utilizar como sinónimos. El acoso escolar es una situación que traspasa y permea en las relaciones de los participantes, generando conflicto para ambos, tanto agresores como víctimas. Se toma como punto de partida las construcciones sociales que se

han creado dentro del seno familiar, para buscar y encontrar qué elementos son los causantes para que algún integrante de ella realice conductas y se comporte de esta manera.

Es relevante comprender la forma en que las familias mexicanas han pasado por un proceso de cambios debido a las afectaciones que ocurren en la sociedad, con lo que situaciones como violencia, la dinámica de ellas se ve afectada, y más debido a un miembro forma parte activa de esta situación en un contexto como lo es la escuela.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicó un informe en el año 2019 donde se aprecian los datos más recientes acerca del acoso escolar, en él, 1 de cada 3 estudiantes (32%) ha sido participe en actos de acoso en el último mes. La comunicación y el apoyo familiar influyen en la prevalencia del acoso escolar, se reporta que los estudiantes que tienen una mejor relación de apoyo tienen menor riesgo de sufrir como víctima o de convertir en agresor de otros estudiantes. Los estudiantes que son acosadores y víctimas tienen puntuaciones bajas en el aspecto de apoyo familiar. Mientras tanto, aquellos que no están involucrados tienen puntuaciones altas en la comunicación familiar.

En México, de acuerdo al estudio Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en el año 2015 y publicado en 2017 por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), 20% de los estudiantes declaran haber sufrido unas pocas veces en el último mes actos hacia su persona relacionados con el acoso escolar, superando la media de la OCDE que es 19%.

Dado que la conformación de la familia cumple con algunas funciones esenciales en el desarrollo de cualquier individuo, tales como, ser guía en las funciones sociales, la convivencia que se da dentro del grupo, comunicación entre los distintos miembros, apoyo en situaciones donde algún miembro pase por alguna situación adversa o complicada, la crianza que dan los adultos a los más jóvenes, la conformación de habilidades para la vida que los miembros aplicarán en un futuro fuera del grupo familiar.

Cuando no se cumplen de forma adecuada las funciones que se le atañe a las familias, es que surgen discrepancias o se originan problemas entre los miembros de la familia e inclusive esto escala en otros ámbitos como la escuela, trabajo, amistades, por mencionar algunos.

Al mismo tiempo, estas características se engloban en lo que se denomina dinámica familiar, Gallego (2012) la define como “los encuentros entre las subjetividades, encuentros mediados por una serie de normas, reglas, límites, jerarquías y roles, entre otros, que regulan la convivencia y permite que el funcionamiento de la vida familiar se desarrolle armónicamente” (p.33), es por esto que juega un rol fundamental en la vida de cualquier persona, el denominado grupo familiar es el primer espacio en donde aprenderemos patrones de conductas, ideas y sentimientos que en otros contextos y con otras personas aplicaremos en un futuro.

En esta investigación se toma como punto de partida las construcciones sociales que se han generado en la familia, y con ello asimilado ideas y pensamientos que se arraigan muy dentro de los integrantes, precisamente nos referimos a los adolescentes que a posteriori denotan conductas de agresor o víctima de acoso escolar.

Objetivo general. Comprender las experiencias, vivencias y significados que se construyen en la dinámica de las familias de los y las adolescentes que participan como agresores o víctimas de acoso escolar que asisten a una secundaria pública en Culiacán, Sinaloa.

Objetivos Específicos:

- Describir la percepción que tienen los adolescentes agresores o víctimas de acoso escolar respecto a su participación en estos acontecimientos.
- Comprender la percepción que tienen los miembros de la familia de los adolescentes agresores o víctimas de acoso escolar respecto a la participación de su familiar en estos acontecimientos.
- Profundizar en los significados que construyen los diversos integrantes de la familia ante la posibilidad de tener un integrante

adolescente que pudiera participar como agresor o víctima de acoso escolar.

- Indagar sobre las experiencias de los integrantes de la familia respecto a los diversos roles que asumen como padre, madre, abuelo(a) y/ hermano(a) del adolescente agresor o víctima de acoso escolar.
- Describir los significados que construyen todos los miembros que viven con el adolescente agresor o víctima de acoso escolar, a partir de las características de la autoridad empleada en su familia.
- Indagar los significados que construyen todos los miembros que viven con el adolescente agresor o víctima de acoso escolar, a partir de las vivencias afectivas experimentadas en su familia.
- Explicar los significados que construyen todos los miembros que viven con el adolescente agresor o víctima de acoso escolar, a partir de las formas de comunicación dentro de su familia.
- Analizar los estilos de vida, comportamientos y hábitos que se presentan en la familia de adolescentes agresores o víctimas de acoso escolar en relación a su capacidad económica y carga laboral de los padres.
- Identificar los elementos jerárquicos y establecimiento de reglas que imperan en el hogar de las familias con hijos adolescentes agresores o víctimas de acoso escolar.

Marco Teórico

Al estudiar el acoso escolar tal como menciona Castillo-Pulido (2011), los investigadores deben comprender varios factores que guardan relación directa con ello, los participantes, el entorno, y más aspectos que provoca que se genere y propague el fenómeno específicamente. Se destaca el conocimiento que se tiene acerca de la violencia debido a la variada cantidad de interpretaciones, así como la orientación que se le da al involucrarse en su estudio. Se destaca la

apreciación que cada actor involucrado en dicho fenómeno da, de tal manera que funciona como eje central para vislumbrar el tema de acoso escolar.

Por otra parte, y tal como ratifica Santoyo y Frías (2014), al abordar la temática de acoso escolar hay que partir de la idea acerca que la violencia escolar y acoso escolar son tópicos distintos, al referirse a violencia escolar se alude a los hechos nocivos que acontecen dentro del contexto escolar y que están siendo realizados por aquellos individuos que tengan relación dentro del mismo.

Se suele catalogar muchas situaciones como acoso escolar, confundiendo en muchos casos lo que es, y provocando por consiguiente que se desestime cuando realmente pasan situaciones de acoso escolar.

Acerca del acoso escolar, este es realizado por semejantes, en este caso estudiantes, para lo cual las conductas violentas deben persistir durante un lapso de tiempo del agresor o agresores hacia la víctima, y tener el designio de dañar de forma física o psicológica, a su vez, acoso escolar es una de las manifestaciones de la violencia escolar (Santoyo y Frías, 2014).

Olweus (1998) destaca en los actores conocidos como víctimas a aquellos estudiantes que cuentan con una sensibilidad mayor, capaces de llorar debido a un impacto emocional, no se pueden defender de las agresiones y tienen un concepto negativo sobre si mismos, trayendo consigo baja autoestima.

Por su parte Cerezo (2008), argumenta que las víctimas por lo general son débiles físicamente, reflejan aires de timidez y socialización que hace que se retraigan en sus relaciones; en el hogar es común que estén sobreprotegidos y pasen mucho tiempo con sus padres, en el contexto educativo su percepción hacia la escuela es pasiva, no destacando mucho, esto se suma con la sensación que tienen sus compañeros hacia ellos de parecer blandos.

Ortega, Del Rey y Felipe (2012) explican que “cada víctima vive su calvario de forma personal. La mayoría de ellas no logra la simpatía y el apoyo de sus compañeros, se comporta torpemente y sufre en silencio sentimientos de aislamiento, soledad y baja autoestima” (p. 210).

En el caso de los agresores, acrecientan las conductas de acoso que hacen, con esto también instauran comunicación con otros agresores, ya que comparten las mismas conductas, finalmente, son proclives a extender estos actos nocivos a otros como pueden ser consumir drogas, incurrir en delincuencia y a ausentarse de la escuela (Cerezo (2008).

Se destaca como en este caso las conductas ya dañinas que presentan los agresores aumentan debido a encontrar otras situaciones que realzan ese comportamiento, como si el acoso escolar fuera la entrada a participar en actos perjudiciales fuera de la escuela. Tienen la tendencia de buscar el control sobre otros estudiantes, esto les complace por lo cual lo hacen continuamente (Olweus, 1998).

Los agresores son por lo general, estudiantes con una fuerza física mayor que sus compañeros, la cual exhiben a aquellos a los que consideran que son débiles, y por lo cual pueden aprovecharse de tal situación, hay conflictos en su hogar, en la escuela tienen conductas retadoras a las autoridades, otro rasgo es su nivel académico bajo (Cerezo (2008).

Gazmuri (2006) define a la familia desde una perspectiva sociológica como “una estructura social” (p. 3), en donde el interés de su estudio es acerca de cómo es la relación entre los distintos niveles de ordenamiento entre la familia y distintas instancias, como un grupo religioso, o la comunidad donde se vive. Es en ella donde las relaciones sociales se organizan, en la cual sus miembros buscan asociarse para formar los lazos y realizar labores en conjunto.

La familia es el primer sistema al que pertenecemos como personas, por tanto, es el que más fuerte está el vínculo. Es en la familia el lugar más adecuado para criar a los hijos, siendo un hogar funcional se encuentran las pautas idóneas para satisfacer las necesidades de los hijos e hijas a nivel biológico y psicológico; adicionalmente es el espacio primerizo y que más tiempo se pasará en el desarrollo de la socialización (Valladares, 2008).

La relevancia que se le proporciona a la familia como institución radica en el hecho de ser el primer contacto con otras personas, además de compartir el vínculo sanguíneo y responsabilidad social que

los mayores tienen que asumir para los más jóvenes. Al ser la primera toma de conciencia con el mundo exterior, el vínculo de apoyo y necesidad de sentirse parte de la familia influye en su salud emocional.

Un papel primordial de las familias es que sus miembros adquieran habilidades para su desarrollo, asimismo que es un lugar esencial para que se aprendan las prácticas de socializar con otras personas y es donde se reciben soporte para lidiar con situaciones adversas (De León y Silló, 2010).

La interrelación que ocurre entre los miembros de una familia proporciona un primer contacto a un mundo mucho más complejo. Es como si fuera una escuela donde aprendes cosas básicas que a posterior se usará como cimiento.

Se considera a la familia como un sistema abierto a su vez compuesto por sistemas individuales, estos últimos se interrelacionan y dan ese carácter de abierto. Lo componen personas que son parte de un sistema social que está basado en usos y costumbres, progresos científicos, económicos, relaciones éticas y morales, así como de índole político y de fe (Valladares, 2008).

Mediante la aproximación teórica de la construcción social, la familia es abordada mediante la cotidianidad de ella y en el discurso que se elabora. Se asumen las situaciones y en base a ello es que generamos un conocimiento que a la postre es lo que condiciona que formemos una organización en particular, así como conceptos que iremos acuñando, en este caso lo que es una familia, cómo está constituida, qué elementos son las que lo integran e igualmente los comportamientos que se tienen que llevar a cabo (Iturrieta, 2001).

Berger y Luckmann (2003) autores de la teoría acerca de la construcción social como realidad fundamentan en su tesis que “la realidad se construye socialmente y que la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce” (p,11). Reconocen como claves los términos “realidad” y “conocimiento”.

Realidad es “una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos hacerlos desaparecer)” (p.11). Por su parte conocimiento es definido

“como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas. Otro rasgo esencial para entender las tesis de estos autores es lo que atribuyen a la sociología del conocimiento, afirman que “deberá ocuparse de todo lo que una sociedad considera como “conocimiento”, sin detenerse en la validez o no validez de dicho “conocimiento” (sean cuales fueren los criterios aplicados)” (p.13).

En palabras de Berger y Luckmann (2003) su tesis tiene la finalidad de hacer “un análisis sociológico de la realidad de la vida cotidiana, más exactamente, del conocimiento que orienta la conducta con la vida cotidiana” (p. 34). Las razones de las implicaciones en el comportamiento de las personas en la sociedad donde se establecen o también se puede añadir que tuvieron la fortuna de nacer en ella. Entienda por vida cotidiana aquello que el hombre interpreta como tal, y es la realidad en la que está inmerso durante toda su vida, y a la vez es algo subjetivo para cada persona. Para esto toman como referencia utilizar un método fenomenológico.

La teoría plantea el hecho que los fenómenos o realidad deben ser comprendidos desde la posición de la persona involucrada. Para lo cual poner aparte aquellas preconcepciones que tenemos de algo para realizar el acto de asimilarla desde la postura de la persona. (Iturría, 2001).

Abordaje metodológico

Se abordó la investigación en la escuela secundaria Reynaldo Patrón Ortega ubicada en la colonia Lombardo Toledano de la localidad de Culiacán, Sinaloa, se escogió esta institución debido a los datos brindados por el Órgano Especializado en la Ejecución de Medidas para Adolescentes (OEEMA), donde especifican sectores de la población con mayor incidencia delictiva, y al ser nuestro tema acoso escolar, es una variante de la violencia que se ejerce en la sociedad, con sus propias consecuencias y afectaciones a niveles escolares.

Los participantes son familias donde uno de sus miembros adolescentes tiene comportamientos acordes al rol de agresor o rol víctima en acoso escolar, para ello se trabajará con familias de 4 adolescentes, 2 chicos y 2 chicas de cada rubro de agresor y víctima.

En primera instancia se aplicó un instrumento de corte cuantitativo con el cual detectar aquellos adolescentes que puedan asumir los roles de agresor o víctima a todos los estudiantes de los 3 grados escolares, su edad oscila entre 11 a 15 años de edad y al hacer el análisis de datos, detectar aquellos con alta incidencia en tales roles, posteriormente con la ayuda de las autoridades se presentó la información a ellos y de esta manera se corroboró en su expediente si corresponde a lo observado en el instrumento.

Finalmente se reflexionó sobre con cuáles familias de los adolescentes pasar a la siguiente fase de la investigación. Mediante esto, se realizó el contacto con la ayuda de la escuela y de esta manera trabajar con las familias individualmente.

Los criterios de inclusión es que sean estudiantes de dicha institución, edad entre los 11 a 15 años, haber respondido el instrumento y con ello presentar rasgos de agresor o víctima, los datos del instrumento y el expediente escolar tener concordancia ambos, las características de las familias sean de nivel socioeconómico medio a bajo, radicar en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, dispuestas a trabajar en entrevistas y que en el pasado se presentarán situaciones adversas de acoso escolar, por tanto conozcan que su hijo o hija ha tenido o tenga rol de agresor o víctima.

Para la obtención de información de los sujetos se aborda la temática de sus vivencias, experiencias y sentimientos tal y como ellos la perciben, buscando la relación de cómo es que se forman determinadas construcciones de conceptos e ideas. Entonces, la forma ideal para recolectar la información fidedigna y de su propio sentir será por medio de entrevistas a profundidad.

Como se mencionó en el apartado anterior, se aplicó un instrumento cuantitativo para detectar aquellos adolescentes que tengan tendencias de roles de agresor o víctima de acoso escolar, con el fin de en la siguiente etapa del trabajo de campo realizar entrevistas a la

familia y al adolescente en cuestión, el nombre del instrumento cuantitativo con el que se trabajó lleva por nombre Cuestionario de conductas y percepción de acoso entre iguales (Ruíz-Badillo, 2011).

Con respecto a las entrevistas a profundidad, éstas son un instrumento que los investigadores cualitativos retoman para labrar los objetivos que tienen la necesidad de escarbar en lo recóndita de las palabras de las personas, como postulan Taylor y Bogdan (1987) este tipo de entrevistas son “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 101).

Para la investigación se creó una entrevista con 6 categorías, estas son: relaciones afectivas, dimensión de roles, dimensión autoridad, límites, normas y reglas, comunicación y tiempo libre, bienestar y nivel socioeconómico y por último acoso escolar y dinámica familiar. se hizo con la ayuda de las lecturas del estado del arte, donde se encontró que mayormente en las investigaciones se exploran dichos apartados. Hay que mencionar, además la entrevista para padres de familia y adolescentes es prácticamente igual, solo varían algunas preguntas, sin embargo, las categorías están intactas.

En la presente investigación se busca indagar en las realidades subjetivas que están inmersas en el discurso de las familias con algún miembro adolescente que forma parte activa del fenómeno conocido como acoso escolar. En concordancia con esto, la investigación será de corte cualitativo, lo cual ayudará a responder de forma idónea las preguntas de investigación planteadas y en relación con los objetivos de investigación que se han planteado.

Este enfoque está compuesto, tal como afirma Vasilachis (2006) retomando a Mason (1996), la investigación cualitativa “se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (p. 2). Asimismo, los datos que se encuentran son flexibles y están manifiestos en el entorno social donde se producen, y están sujetos a procedimientos que indagan en la profundidad de datos y lo intrincado de ello.

El objetivo principal en este tipo de investigación es “conocer los hechos, procesos y los fenómenos en general, sin limitarlos sólo a la cuantificación de algunos de sus elementos. Se establece, entonces, un procedimiento que da un carácter particular a las observaciones” (Ruedas, Ríos & Nieves, 2009, p. 629). Se pretende abordar la situación que nos interesa de manera más a fondo, con las circunstancias que se están llevando a cabo, la manera y cómo es que se llegó a eso.

La investigación cualitativa tiene la particularidad de ser dúctil, asimismo el estudio estará direccionado por los participantes del estudio, es decir, que la forma en que se llevará el estudio se debe considerar las mejores circunstancias para con los participantes o el ambiente en donde se están desarrollando (Salgado, 2007). Debido a tales consideraciones, la información obtenida de las personas va poco a poco progresando y tomando aires más importantes a medida que se exploran la temática que se nos es relevante a nosotros como investigadores.

Se procedió a utilizar un método fenomenológico, el cual estudia “las realidades cuya naturaleza y estructura peculiar sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia interno del sujeto que las vive y experimenta (Martínez, 2015, p. 167).

Se obtienen datos particulares de la persona con la que tratamos, lo cual es esencial en el propósito de nuestro estudio, el cual se refiere a la subjetividad y la forma en que se proporcionan esos datos es con un método que se pueda adecuar a tales características. Como lo asevera Fuster (2019) “lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte” (p.204). Finalmente, la forma en la información será analizada es mediante el análisis de contenido, esto son a palabras de Piñuel (2002):

Procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida [...] a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones

mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que pueden darse para su empleo posterior (p.2).

Resultados

Posterior a la aplicación de instrumentos se llevó a cabo un vaciado de datos con el fin de detectar casos de estudiantes agresores o víctimas de acoso escolar.

Se utilizó el Cuestionario de conductas y percepción de acoso entre iguales (Ruíz-Badillo, 2011), un instrumento cuantitativo para cuantificar la cantidad de posibles casos de acoso escolar, con esto en la siguiente etapa realizar una entrevista a profundidad a la familia. Con la ayuda del programa estadístico SPSS, se realizó el vaciado de datos de dicho instrumento que se aplicaron en la etapa previa.

La media para la variable de agresor es de 27.78, con una desviación estándar de 6.028, por su parte, la media para la variable de víctima se encuentra en 12.40 y su desviación estándar es de 3.472 (Ver Tabla 1).

Tabla 1 Valores de agresor y víctima

VARIABLES	Media	Desviación Estándar	Punto de corte
Agresor	27.78	6.024	33.804
Víctima	12.40	3.472	15.872

Como lo explican Ruíz-Badillo, Pérez y García, (2012) “se estableció como punto de corte de cada factor, la media más una desviación estándar” (p. 530). Los estudiantes que consiguieron puntajes por encima del punto de corte se valoran como agresores o víctimas en este caso. Los resultados demostraron que efectivamente, existe la situación del acoso escolar en dicha institución, concretamente se localizaron 19 adolescentes agresores y 21 adolescentes catalogadas como víctimas, siendo el 12.67% y 14% respectivamente.

Discusión y conclusiones

La investigación hasta el momento ha demostrado que efectivamente, hay adolescentes que presentan conductas de agresor o víctima en acoso escolar, con lo cual hay material para abordar en una segunda etapa la investigación, esto con entrevistas a profundidad con método fenomenológico a padres de familia y adolescentes involucrados, lamentablemente las circunstancias actuales de salud pública han detenido esta parte de la investigación.

Se están buscando alternativas debido a que desde inicios del mes de marzo las escuelas cerraron, con ello una puerta para tener contacto con los padres de familia.

Referencias

- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu editores.
- Castillo-Pulido (2011). *El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores*. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 4(8), 415-428.
- Cerezo, F. (2008). *Acoso escolar, efectos del bullying*. Boletín de la sociedad de pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León, 48(206), 353-358.
- De León, B. y Silió, G. (2010). *La familia. Papel que desempeña en la educación de sus hijos/as y posibles consecuencias en la forma de interaccionar de los adolescentes con sus iguales*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1), 327-333.
- Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método Fenomenológico hermenéutico*. Propósitos y representaciones 7(1), 201-229.
- Gallego, A. (2012). *Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características*. Revista virtual Universidad Católica del Norte 35, 326-345.

- Gazmuri, P. (2006). *Familia–Sociedad desde una perspectiva transdisciplinar*. Ponencia presentada en: I Congreso Multidisciplinario de Ciencias Sociales celebrado en Mérida, Venezuela auspiciado por la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Iturrieta, S. (2001). *Perspectivas teóricas de las familias: como interacción, como sistemas y como construcción social. Conflictos familiares ¿Cómo resolverlos?* Universidad Católica del Norte.
- Martínez, M. (2015). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Elipe, P. (2012). “*Violencia escolar y bullying el estado de la cuestión y los nuevos retos investigadores*”, En A. Furlan (ed.), *Reflexión sobre la violencia en las escuelas*, México, Siglo veintiuno editores, pp. 205-235.
- Piñuel, J. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-4.
- Ruedas, M., Ríos, María y Nieves, F. (2009). *Epistemología de la investigación cualitativa*. *Educere*, 13(46), 627-635.
- Ruiz-Badillo, A. (2012). *Acoso entre iguales y diferencias por género*. Proyecto de investigación, Universidad Pedagógica Nacional. Financiado por SEP-PROMEP.
- Ruiz-Badillo, A., Pérez, I. y García J. (2012). *Acoso entre iguales, uso de medios y relaciones interpersonales en escuelas secundarias*. En Díaz, R., Rivera, S. y Reyes, I. (Comp.), *Aportaciones Actuales de la Psicología Social Volumen I*. AMEPSO, UANL. Pág. 528-532
- Salgado, A. (2007). *Investigación cualitativa: diseños, Evaluación del rigor metodológico y retos*. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Santoyo, D. y Frías, S. (2014). *Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIV (4), 12-41.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris
- Valladares, A. (2008). *La familia. Una mirada desde psicología*. Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos, 6 (1), 4-13.
- Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa Editorial.

Trabajo Social- Redes Temáticas en Investigación
Se terminó de imprimir en la Ciudad de Mérida Yucatán, el 15 de enero de 2021.

La edición electrónica será publicada en la página web de La Académica Nacional de Investigación en Trabajo Social; www.acanits.org



La obra es el resultado del trabajo conjunto, que los instigadores de la disciplina de trabajo social han impulsado desde año del 2000 hasta la fecha, donde los Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación de las diversas Instituciones de Educación Superior en Trabajo Social en México han adquirido un papel fundamental en el impulso de las *Redes Temáticas*.

El libro, está organizada en tres Ejes Temáticos; en el primero, se aborda el tema de la *política social y desarrollo humano*, y las problemáticas que encierra, sobre todo, cuando se trata de la labor del Estado en su calidad de gobierno y administrador de los recursos y servicios públicos, así como el involucramiento, colaboración y toma de decisiones de la ciudadanía en los programas y proyectos sociales.

En la obra, se interiorizan reflexiones sobre la actuación de la profesión y la necesidad de compartir el conocimiento, que permita la transversalidad del mismo y como resultado de ello, fortalecer y enriquecer los procesos de investigación e intervención de trabajo social, así como visibilizar nuevos planteamientos, estudios y perspectivas que permitan interpretar y explicar la realidad social.

Los trabajos que se presentan, no solo contribuyen al desarrollo de la investigación e intervención de la disciplina, sino también al fortalecimiento de los programas educativos en sus diversos niveles de pregrado y posgrado de la disciplina de Trabajo Social en México, sobre todo, porque se aborda su objeto de estudio a través del proceso de investigación científico en diversas vertientes temáticas y perspectivas metodológicas.

ISBN: 978-607-98632-2-7



9 786079 863227