

REPENSANDO LAS JUVENTUDES:

INSTITUCIONES, PRÁCTICAS SOCIALES Y VIOLENCIAS

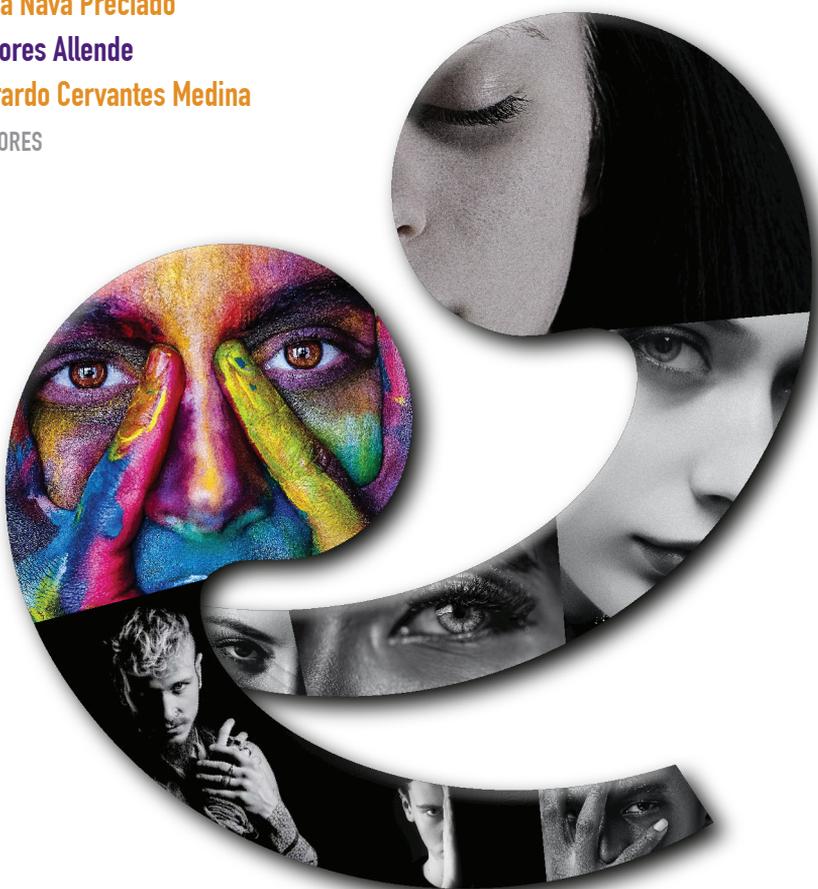
Esmeralda Correa Cortez

José María Nava Preciado

Gabriel Flores Allende

Mario Gerardo Cervantes Medina

COORDINADORES



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
Red Universitaria e Instituto Democrático de Jalisco



Cátedra de
la Juventud

Repensando las juventudes:
instituciones, prácticas sociales
y violencias

Repensando las juventudes: instituciones, prácticas sociales y violencias

Esmeralda Correa Cortez
José María Nava Preciado
Gabriel Flores Allende
Mario Gerardo Cervantes Medina
Coordinadores

Universidad de Guadalajara
Cátedra Unesco de la Juventud
2022

Esta obra ha sido dictaminada por académicos e investigadores expertos en el tema bajo el sistema doble ciego

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia o cualquier otro existente o por existir, sin el permiso previo por escrito de la titular de los derechos.

Primera edición, 2022

D.R. © Universidad de Guadalajara
Av. Juárez 976, Colonia Centro
44100, Guadalajara, Jalisco

ISBN E-book 978-607-571-549-0

Editado y hecho en México
Edited and made in Mexico

Índice

Introducción

Esmeralda Correa Cortez	
José María Nava Preciado	
Gabriel Flores Allende	
Mario Gerardo Cervantes Medina	
Ramón Ismael Alvarado Vázquez	9

PRIMERA PARTE Jóvenes y espacios de interacción social

Ocio y tiempo libre en universitarios disidentes sexuales	
Esmeralda Correa Cortez	
Ramiro Alonso Espinosa	17
Participación, desigualdades y derechos de las juventudes en América Latina contemporánea	
Pablo Vommaro	41
Jóvenes y participación social: una reflexión desde la protección ambiental en el estado de Tamaulipas, México	
José Luis Carpio Domínguez	
María Teresa Villarreal Martínez	
Ignacio Hernández Rodríguez	63
El deporte de tiempo libre en etapa universitaria	
Gabriel Flores Allende	83
Educación de calidad inclusiva para las nuevas generaciones desde la perspectiva humanista	99
Ramón Ismael Alvarado Vázquez	

La coeducación como mecanismo contra la violencia digital en razón de género en jóvenes universitarios Mariana Moreno Preciado Perla Elizabeth Bracamontes Ramírez	125
SEGUNDA PARTE Violencia y mecanismos para la paz	
Relaciones entre estado de ánimo, inteligencia emocional y estilos de manejo de conflictos interpersonales en adolescentes Alejandro César Antonio Luna Bernal José María Nava Preciado	153
Será posible romper el <i>a priori</i> de la violencia David Coronado Mario Gerardo Cervantes Medina	177
Juventud en migración por la frontera de Tamaulipas: un análisis criminológico de las cifras oficiales en el periodo 2015-2019 Cynthia Marisol Vargas Orozco	209
La escuela y el docente como constructores de convivencia y lazo social Ma. Teresa Prieto Quezada José Claudio Carrillo Navarro Ana Cecilia Valencia Aguirre	241
Políticas públicas e inclusión en educación superior en México: el caso del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara Jessica Georgina Arroyo de Anda David Elicerio Conchas	253
Sobre los autores	287

Introducción

Aun cuando los estudios sobre juventud en México constituyen un área consolidada y de interés de investigadores, en la Universidad de Guadalajara se carece de un espacio que aglutine las investigaciones sobre el tema. Así, en un esfuerzo por institucionalizar el pensamiento reflexivo sobre juventud e incorporar las perspectivas libres y críticas, desde la Cátedra UNESCO de la Juventud, se convocó a cuerpos académicos, docentes e investigadores especialistas en el tema para reflexionar en la materia. De esta suerte, la Cátedra funge como gestor para la creación de vínculos que fortalezcan el entendimiento de las juventudes y construye un espacio desde el cual se fortalecen las investigaciones sobre juventud.

Los apoyos que ha recibido la Cátedra UNESCO de la Juventud, de la Universidad de Guadalajara –como el subsidio para esta publicación, los espacios para el desarrollo del trabajo, entre otros– han sido imprescindibles para el establecimiento y avance de investigaciones institucionalizadas que coadyuven en el diseño e instrumentalización de programas sociales con impacto social.

El presente libro pone en evidencia un hecho indiscutible: el modelo tradicional de percibir a las juventudes ha sido desplazado por nuevas formas de expresión juvenil desde la convivencia diaria y los acontecimientos sociales que vive el país y América Latina. Todos los trabajos fueron evaluados en dos momentos diferentes: el primero revisó la pertinencia del tema con lo planteado en las sesiones colegiadas y cuestiones de forma; en un segundo momento se compilaron los trabajos y se enviaron a evaluación doble ciego para garantizar la calidad de los mismos.

Inicialmente pensamos en trabajar un solo concepto que aglutinara las diferentes investigaciones que realizan los investigadores; de esta suerte, en diversas reuniones con los integrantes de los cuerpos académicos, debatimos

sobre si bienestar es la categoría que buscamos para articular los trabajos. Referido, el concepto, a la satisfacción de necesidades que pueden ir desde básicas como dormir, comer, amor, hasta aquellas que implican el desarrollo económico, profesional, laboral, de estrato social y de ocio. De las reflexiones colegiadas deducimos que el bienestar es relacional a la experiencia vivida y las interacciones culturales de los jóvenes. La satisfacción de necesidades dependerá de cada grupo juvenil y el contexto en que vive. De entre las múltiples categorías que conforman el bienestar acotamos dos que parecen estar impactando con mayor influencia, espacios de interacción social y violencia. Optamos entonces por trabajar las diferentes categorías de manera independiente atravesando los trabajos con la perspectiva de juventud.

En las siguientes reuniones analizamos los conceptos violencia y espacios de interacción social en el marco de los derechos humanos, igualdad e inequidad que generan, consumos, prácticas y participación diferenciada. De esta suerte, llamamos a un grupo mayor de investigadores a participar con trabajos que reflejen la realidad en sus localidades.

El concepto de juventud, trabajado en este libro por los autores, alude a construcciones sociales, culturales e históricas con experiencias principalmente intrapsicológicas; por otro lado, pone de manifiesto la visión estructural de las juventudes con índole contextual. Así, surge este libro escrito por 20 investigadores e investigadoras de la Universidad de Guadalajara, Universidad de Sinaloa, Universidad de Tamaulipas y el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

La primera parte del libro “Jóvenes y espacios de interacción social”, expone que los jóvenes se constituyen, a su vez, como agentes consumidores y productores de prácticas y conductas que configuran el entramado social de la vida cotidiana. En este proceso de interacción se configuran, además, las relaciones de los jóvenes con las instituciones sociales a través de agendas propias y definidas por la sociedad. La formas de participación social, el uso del tiempo libre y las políticas educativas institucionales reflejan las conductas de los actores y las relaciones entre los jóvenes y las instituciones.

En efecto, el capítulo 1 corresponde al trabajo de Esmeralda Correa y Ramiro Alonso, “Ocio y tiempo libre en universitarios disidentes sexuales”, la investigación describe el uso del tiempo libre en un grupo vulnerable dentro de la Universidad de Guadalajara. El trabajo de tipo cuantitativo, a través de

los resultados de las encuestas, muestra los consumos culturales, tecnológicos y deportivos de los jóvenes que los enmarca dentro de una identidad y estilo de vida propios del grupo al que pertenecen, diferenciándolos de jóvenes universitarios que no pertenecen a la comunidad de la disidencia sexual.

En el capítulo 2, “Participación, desigualdades y derechos de las juventudes en América Latina contemporánea”, Pablo Vommaro analiza las desigualdades sociales en Latinoamérica a la vez que evalúa las políticas públicas y la participación social juvenil que atraviesa por la pandemia por COVID-19.

En el capítulo 3 “Jóvenes y participación social: una reflexión desde la protección ambiental en el estado de Tamaulipas, México”, José Luis Carpio, Ma. Teresa Villarreal e Ignacio Hernández exponen la participación social de los jóvenes en prácticas para la conservación del medio ambiente. Estudian 20 organizaciones de la sociedad civil cuyo objeto social es la protección y cuidado del medio ambiente, así como la incidencias que estas organizaciones tienen en el impulso de la participación de la juventud en la problemática medioambiental.

En el capítulo 4, “El deporte de tiempo libre en la etapa universitaria”, Gabriel Flores Allende muestra el conflicto que genera la falta de tiempo libre de los jóvenes universitarios y las escasas políticas institucionales para incentivar el deporte en los estudiantes. El autor celebra la urgencia de considerar el deporte una política institucional prioritaria que permita el ejercicio presupuestal en materia competitiva, recreativa y educativa en el deporte para los universitarios.

Ismael Alvarado, en el capítulo 5, “Educación de calidad inclusiva para las nuevas generaciones desde la perspectiva humanista”, somete a debate teórico la necesidad e incluir la perspectiva humanista desde Bourdieu en el concepto de calidad educativa a su vez que se implementan políticas educativas para garantizar la educación de calidad para universitarios.

La primera parte del libro la cierran Mariana Moreno y Perla Bracamontes, con el capítulo 6, “La coeducación como mecanismo contra la violencia digital en razón de género en jóvenes universitarios”, donde refieren el papel que juega el uso las tecnologías de la información y comunicación en la violencia en jóvenes.

Las ciudades son escenarios de relaciones y encuentros variados en todos los espacios públicos, las relaciones que surgen a partir de las interacciones

de los sujetos son de toda índole, la violencia es parte de ellas. En México, a partir de la guerra contra el narco, la violencia en las calles dejó de ser un problema solo de pandillas o vecinales, convirtiéndose en parte social y estructural a la vida del país. De este tema departimos en la segunda parte del libro que reúne trabajos de 10 investigadores en cinco ensayos, “Violencia y mecanismos para la paz”.

De este modo, el capítulo 7 que abre la segunda parte, “Relaciones entre estado de ánimo, inteligencia emocional y estilos de manejo de conflictos interpersonales en adolescentes”, de Antonio Luna Bernal y José María Nava Preciado, enuncia el modo en que adolescentes afrontan los conflictos intrapersonales. Los autores trabajaron con un grupo de 212 estudiantes a quienes aplicaron instrumentos psicométricos para conocer la relación que guarda la inteligencia emocional con la capacidad de los jóvenes para gestionar los conflictos a los que se enfrentan día a día en el ámbito escolar.

En el capítulo 8, “Será posible romper el *a priori* de la violencia”, David Coronado y Mario Cervantes analizan teóricamente el comienzo de la subjetividad violenta y la manera en que se ha agravado con la acción estatal. Su artículo revisa la violencia como cadena de significantes, cómo la biopolítica y la necropolíticas constituyen canales para la normalización de la subjetividad violenta. Cierran reflexionando sobre el fracaso de la ciudadanía y el trabajo como muros de contención social para resolver conflictos.

Marisol Vargas en el capítulo 9, “Juventud en migración por la frontera de Tamaulipas: un análisis criminológico de las cifras oficiales en el periodo 2015-2019”, revisa la migración en jóvenes de 12 a 18 años de edad, inseguridad, condición étnica, falta de acceso a servicios y falta de asistencia legal como parte de la problemática que encarar los jóvenes migrantes en la frontera norte de México.

Teresa Prieto, Claudio Carrillo y Cecilia Valencia, en el capítulo 10, “La escuela y el docente como constructores de convivencia y lazo social”, describen la violencia en educación básica a partir del análisis de la problemática sugieren el desarrollo de habilidades sociales docentes que facilite el trabajo de resolución de conflictos para garantizar la convivencia pacífica en las aulas.

Finalmente, la segunda parte y el libro, cierra con el capítulo 11 de Georgina Arroyo y David Elicerio Conchas, “Políticas públicas e inclusión en la educación superior en México: el caso del Centro Universitario de Ciencias

Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara”, en el que los autores vinculan el enfoque basado en evidencias para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas que favorezcan la educación inclusiva universitaria, y presentan resultados empíricos de las principales causas que vulneran a los estudiantes en un estudio de caso.

Esmeralda Correa Cortez
José María Nava Preciado
Gabriel Flores Allende
Mario Gerardo Cervantes Medina

PRIMERA PARTE

Jóvenes y espacios de interacción social

Ocio y tiempo libre en universitarios disidentes sexuales

Esmeralda Correa Cortez
Ramiro Alonso Espinosa

Introducción

Disidencia sexual

Sin ser precisa la cifra, según datos de la Federación Mexicana de Educación Sexual y Sexología, 10% de la población en Jalisco pertenece a la comunidad de Lesbianas, Gay, Bisexuales, Transexuales, Queer y más (LGBTQ+) (UnoTV, 2021), lo que representa poco más de 800 000 personas. De acuerdo con Velázquez (2013), la cifra real podría ser de 1 500 000 de personas, lo que representa más de 15% de la población del estado. En las escuelas de la entidad se carece de un censo que permita conocer la cifra de estudiantes de la comunidad LGBTQ+. Los estudios realizados en materia educativa, cuyo objeto de estudio sea la disidencia sexual, están centrados en violencia y discriminación, justificado por la alta incidencia de discriminación escolar; de acuerdo con datos de la Encuesta Nacional sobre Violencia Escolar basada en la orientación sexual, identidad de género y expresión de género hacia estudiantes LGBTI señala que 50% de los estudiantes autorreconocidos como parte de la disidencia sexual han sido víctima de acoso escolar por otros estudiantes o personal docente. De ellos, 55% dijo sentirse inseguro dentro de los planteles por su orientación sexual; la encuesta evidenció que 61% prefiere evitar ciertos espacios. El reporte asegura que el ausentismo escolar es reflejo del nivel de acoso que sufren los estudiantes (Fundación Arcoíris, 2017a). La encuesta fue realizada a jóvenes estudiantes de secundaria y preparatoria, en el nivel superior, y se carece de datos empíricos que muestren la vida de los estudiantes de disidencia sexual y a su vez propone que se fomente la elaboración de políticas institucionales para la inclusión de este sector de la juventud.

El estudio que presentamos es el resultado de un estudio mayor sobre uso del tiempo libre en universitarios, aquí se muestran los resultados relativos a los jóvenes que se definieron como parte de la disidencia sexual. La investigación tuvo como objetivo principal conocer el uso del tiempo libre en jóvenes universitarios en tres áreas: deporte, cultura y tecnología.

Los primeros estudios sobre homosexualidad (Hooker, 1957) estuvieron centrados en la visión médico-psicológica que buscaba conocer las similitudes mentales entre los homosexuales y los heterosexuales. En las décadas de los años setenta y ochenta del siglo pasado las investigaciones integran una perspectiva sociocultural. Álvarez-Gayou (1984), Carrier (1976), Donoso (1970), Lancaster (1992), Lizárraga (1980), Puig, (1976), Weinberg (1978), estudiaron los estilos de vida, los comportamientos, las representaciones sociales, la conducta y el deseo sexual; a finales del siglo pasado e inicios del presente estudiaron la apropiación de los espacios públicos, la socialización y las relaciones sexo-afectivas Gruzinski (1996) y González (2004).

Los estudios de género y de análisis institucional han liderado la investigación de la homosexualidad en México, derechos humanos, políticas públicas, el papel de la familia, la Iglesia y la escuela (Parrini y Hernández, 2008), estudios antropológicos, identidad, sexualidad, amor (Carrier, 1976). En otro grupo de investigaciones existe una comunidad mayor de análisis que ha cobrado fuerza en la última década, la comunidad trans (Prieur, 2008), el lenguaje discriminatorio y estereotipado (Laguardia, 2007), la discriminación socioespacial (List, 2007), las representaciones del cuerpo gay (Marcial, 2009).

En los últimos años se comenzó a hablar de disidencia sexual, la literatura *queer* se convirtió en referencia hegemónica, homosexualidad, heterosexualidad, bisexualidad, todos términos que fueron cuestionados por la literatura *queer* por su visión heterosexual del movimiento; las diversas orientaciones sexuales fueron vistas como “periféricas”, contrapuestas a la hetero-normalidad representada en los varones blancos y cristianos (Fonseca y Quintero, 2009). Mérida (2002) apuntaba que la teoría *queer* sostenía la visión de la mujer despojada de los estereotipos femeninos, del hombre al que definen como afeminado y de todas las prácticas que transgreden lo instituido y lo instituyente hetero normal.

Judith Butler (2000), pionera en los estudios *queer*, incluyó el análisis feminista del género como una categoría social identitaria usada como instru-

mento regulador de estructuras opresoras normalizadoras; así cuestionó lo opresor y regulador del término homosexual tanto o igual que el término heterosexual. De este modo, definirse como lesbiana, gay, bisexual es un concepto que se instituye y reproduce, la identidad desde Butler (2000) es una imitación de lo instituido el género femenino y masculino es un constructo social que apropiándose de las características culturales de los sexos obliga coercitivamente a los sujetos a actuar dentro de marcos de movimiento permitidos y legitimados socialmente. Mérida (2002) sostenía que la teoría *queer* rechaza cualquier tipo de clasificación sexual, para englobarlas en un único mundo subversivo que transgrede lo instituido y busca un cambio social; de este modo, ser *queer* es más que una teoría social, ha sido bandera de movimientos antirracistas, antibélicos, etcétera. Magrovejo (2010) utilizó el término *queer* para referirse a la disidencia sexual y de género cruzándola con variables como raza, clase, etcétera.

En América Latina la teoría *queer* ha sido desacreditada por movimientos de lesbianas y feministas, la acusan de reapropiación de términos ingleses, de ser occidentalizada, principalmente, lo *queer* ha topado con la corriente decolonial que la acusa de invisibilizar a los pueblos afrodescendientes, indígenas (Cañedo, 2015).

Decidimos hablar de disidencia sexual para referirnos a toda la comunidad de la diversidad sexual, para ser incluyentes de todas las expresiones sobre sexualidad y género, se habla de disidencia en el sentido de González (2016) relativo a disidir “tomar distancia de lo establecido para buscar construir relaciones diversas” (p. 181). La disidencia evidencia las prácticas que resultan ser diferentes a la normatividad instituida cambiante en un sistema de biopoder desde Foucault (1984). Recordemos que la normalidad instituida se constituye en instituyente, así el concepto disidencia opera en los dos sentidos: como camino para la inclusión de los disidentes y como generador de nuevas diferencias.

Jóvenes y tiempo libre

En los jóvenes el uso del tiempo libre y ocio, sus prácticas de diversión y entretenimiento resultan determinantes para comprender sus preferencias, estilos de vida, identidad y bienestar que permita a los tomadores de decisiones partir de evidencia empírica para la puesta en marcha de programas institucionales que mengüe las diferencias.

Sarrate (2011) sostiene que el tiempo libre se convierte en ocio cuando los sujetos deciden hacer aquello que les gusta y recrear durante ese tiempo. Sandoval (2017) considera que el ocio puede ser parte del tiempo libre solo cuando la finalidad sea el descanso, el ejercicio, la socialización familiar, la diversión, la recreación.

Los estudios sobre ocio categorizan las actividades realizadas en el tiempo libre: actividades de ocio pasivo, como ver televisión, navegar por internet; ocio deportivo, como las actividades físico-deportivas; ocio social, como salir con amigos, convivir con la familia, y ocio de formación o cultural, como leer libros, revistas o realizar actividades artísticas (Fernández, 2012).

Estudios realizados sobre ocio en universitarios evidencia (González, 2015) que los jóvenes dedican la mayor parte de su tiempo libre a actividades de ocio pasivo. Contrario a González, Sandoval (2017) encuentra que los universitarios dedican más tiempo al ocio social, específicamente salir con amigos, seguido del ocio pasivo.

Doniz (2013) estudió el ocio gay masculino, su población la acotó a la comunidad de la disidencia sexual; la investigación se realizó desde la visión de la geografía, es decir, desde la apropiación de espacios públicos, y sus resultados muestran que la principal actividad que realizan es de ocio social: salir con la pareja seguido, salir con los amigos; solo 13% sale solo, dentro de este porcentaje que sale solo se ubica la mayor cantidad de jóvenes encuestados, 50% que sale solo tenía entre 20 y 30 años. El segundo lugar lo ocupa el ocio cultural, 50% dijo hacer actividades relativas a museos, arte y turismo cultural.

Según Benedicto (2017) las actividades que se realizan en el tiempo libre constituyen un elemento importante en la vida de los jóvenes, influye en sus estilos de vida, en el rendimiento escolar y en su trayectoria de vida.

Therault (2014) realizó un estudio de jóvenes de la comunidad *queer*; el estudio encontró que los jóvenes no podían realizar las mismas actividades que los jóvenes heterosexuales, como por ejemplo asistir al baile de graduación, el autor afirma que el ocio reproduce el *status quo*. Los involucrados en prácticas de discriminación fueron los docentes y compañeros quienes con actitudes abusivas negaban a los jóvenes de la “sexualidad no dominante” los beneficios del ocio. Por otro lado, el autor observó que las actividades de ocio pueden ser un lugar de liberación, exploración y resistencia. Los lugares para practicar el ocio social se han visto envueltos en la mercantilización de

jóvenes de sexualidad no dominante y se han creado, restaurantes, clubes y cafeterías.

Kibel y Kleiber (2000) encuentran que los jóvenes autolimitan sus actividades de ocio y realizan solo aquellas en donde su identidad sexual no pueda ser descubierta. Las actividades de ocio que realizan simbolizan imágenes de su propia identidad; en su investigación los sujetos de estudio realizaban actividades, en su tiempo libre, principalmente de ocio pasivo, como ver películas para reafirmar su identidad sexual y evitan aquellas que no pudieran reafirmar su identidad sexual o dejarla al descubierto. Dentro de las actividades que rechazaron eran por ejemplo tocar en una banda de rock, el atletismo; el hecho, según las autoras, evidencia el poder del ocio como contexto para normalizar la heterosexualidad y demonizar la homosexualidad. En el caso de las mujeres las actividades de ocio que más realizaban corresponden al ocio activo, participaban de deportes en grupo como una forma de socialización con otras mujeres y en la búsqueda de otras con su misma preferencia sexual, “el deporte las ayudó a interiorizar el conocimiento de que se estaban construyendo como lesbianas, por lo que el ocio consistía en internalizar la identidad sexual personal más que una identidad social deportista” (Kibel y Kleiber, 2000, p. 228). En este estudio se observa que mientras las mujeres retoman las actividades de ocio activo para generar identidad, los hombres lo rechazaron.

Bordignon, Dirk, Hultman, Irani y Li (2016) estudiaron los espacios culturales y deportivos dentro de un campus universitario, su estudio sugiere que la falta de espacios inclusivos como baños universales, la falta de instalaciones deportivas no inclusivas afectaba la participación de la comunidad de la disidencia sexual.

Metodología

Al realizar este estudio se seleccionaron métodos que atienden tanto a la experiencia cotidiana como a la perspectiva genérica; el ocio y el tiempo libre son aspectos que se observan tanto desde la metodología cualitativa como cuantitativa. En consecuencia, este estudio fue de naturaleza mixta.

Recopilación de datos

La recopilación de datos se realizó en dos fases: la primera corresponde a la aplicación de encuesta y la segunda a las entrevistas semiestructuradas.

En la primera, el trabajo de campo sobre la población objeto de estudio se realizó en el mes de octubre y noviembre del año 2019. El cuestionario se encontraba en línea en la página web <https://es.surveymonkey.com/r/TLEU>, el cual fue respondido por los estudiantes en el aula de cómputo facilitada por cada Centro Universitario en un tiempo máximo para el llenado de 12 minutos.

En la segunda, las entrevistas se llevaron a cabo en persona, ya sea dentro de la universidad, en un café o espacio sugerido por el entrevistado, su duración fue de entre 35 y 60 minutos; el periodo de aplicación correspondió del mes de julio a diciembre de 2019. Las conversaciones se registraron con una grabadora de audio o bien un teléfono celular y se transcribieron para facilitar el análisis de los datos.

Técnicas de investigación

Entrevista semiestructurada

Se realizaron seis entrevistas semiestructuradas con informantes clave miembros de la comunidad LGBTQ+, los entrevistados fueron reclutados con base en la intención de obtener diversas percepciones sobre las experiencias de los jóvenes LGBTQ+ con el tiempo libre y ocio.

Los participantes de las entrevistas tenían edades comprendidas entre los 18 y los 24 años; todos estudiantes universitarios. Las preguntas de la entrevista se desarrollaron con base en los criterios generales ofrecidos por Charmaz (2006) y un análisis de la literatura relevante. Las preguntas fueron abiertas para permitir que surgieran líneas de conversación fructíferas y se abordaron las experiencias respecto del tiempo libre y el ocio.

Encuesta

Para la elaboración del instrumento se decidió la creación de un documento a modo; es decir, que cubra las necesidades de la investigación para el alcance de los objetivos planteados y responder a la pregunta de investigación. En un primer momento se esbozaron un número de preguntas generales fundamentadas en la literatura del tema Arteaga, Gayet y Alegría (2016), Observatorio de la Juventud en España (2014), Rodríguez y Esteban (1999), Rojo (2015), Sampieri, (2019). Una vez diseñado se discute en equipo de trabajo y mejora. En general, la mayoría de los autores y páginas de instancias gubernamenta-

les consultadas sugerían el análisis del tiempo libre desde tres áreas: cultura, deporte y tecnología.

Como parte de la mejora del instrumento, este se dio a leer a tres estudiantes/becarios que participaron en la investigación para mejorar la redacción y su comprensión con los sujetos de estudio.

Para la validez del constructo se optó por la validación de un grupo de expertos (Hernández Sampieri, 2006), compuesto por tres investigadores consolidados en el área de juventud, quienes realizaron observaciones respecto del vocabulario y contenido de cada ítem, los cuales fueron modificados.

El instrumento estuvo compuesto por 58 preguntas agrupadas en los siguientes bloques: a) el deporte, la cultura y las tecnologías en el tiempo libre; b) la práctica de actividad físico-deportiva en el tiempo libre; c) los consumos culturales en el tiempo libre; d) el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el tiempo libre y, e) las variables sociodemográficas. Así, una vez definidos los contenidos se denominó al cuestionario: Políticas públicas de tiempo libre en estudiantes universitarios.

Una vez terminado el cuestionario se aplicó una prueba piloto con estudiantes de licenciatura de una escuela incorporada; de los resultados obtenidos se realizaron ajustes a la plataforma en donde se alojaría el instrumento y se diseñó un diagrama de logística y capacitación para el levantamiento de datos.

Participantes

La población seleccionada para nuestro estudio está constituida por estudiantes de educación superior de la Universidad de Guadalajara (UdeG), durante el ciclo escolar 2019 calendario “B”. Para la obtención de la información sobre la población objetivo de estudio hemos tomado los datos proporcionados por la Coordinación de Control Escolar (UdeG, 2019 “B”), cuya población está compuesta por $n = 114\ 314$ sujetos, donde 60 483 son mujeres y 53 381 hombres (Tabla 1). Para este estudio seleccionamos 15 Centros Universitarios de la Red UdeG, donde seis son temáticos y nueve regionales (UdeG, 1994). El Sistema de Universidad Virtual (SUV) fue excluido a falta de respuesta de los directivos.

Una vez obtenido el universo se buscó disminuir en la medida de lo posible el margen de error asumiendo que este sea del $\pm 3\%$, lo que permitió una validez de los datos de 95.5%. Se buscó que la muestra seleccionada representara

Tabla 1
Centros Universitarios de la Red Universidad de Guadalajara

Centro Universitario	Hombres	Mujeres	Total
Arte, Arquitectura y Diseño	3 027	3 841	6 868
Ciencias Biológicas y Agropecuarias	3 152	3 289	6 441
Ciencias Económico-Administrativas	8 598	10 266	18 864
Ciencias de la Salud	4 330	8 213	12 543
Ciencias Sociales y Humanidades	4 833	6 438	11 271
Ciencias Exactas e Ingenierías	10 381	4 185	14 566
De los Altos	1 495	2 515	4 010
De la Ciénega	2 891	3 238	6 129
De la Costa	2 860	3 263	6 123
De la Costa Sur	1 845	1 849	3 694
De los Lagos	1 265	1 354	2 619
Del Norte	1 703	2 204	3 907
Del Sur	2 690	4 104	6 794
De Tonalá	3 107	3 461	6 568
De los Valles	1 654	2 263	3 917
Total	53 831	60 483	114 314

al total de la población, por lo tanto se optó por una muestra probabilística y aleatoria englobada en un total de 1 580 estudiantes de todos los centros universitarios (Tabla 2).

Los criterios de inclusión y exclusión de los participantes se realizan a partir de un proceso metodológico estricto, en un primer momento se definió lo que sería el marco de la muestra entendido este como los materiales a partir de los cuáles se pueden seleccionar los elementos de una población de estudio (Hernández Sampiere, 2006). En nuestro caso definidas como unidades primarias de muestreo, constituidas por los diversos centros universitarios de la UdeG, las unidades secundarias de análisis fueron los diversos departamentos que conforman los centros universitarios y, finalmente la unidad terciaria de análisis fueron los estudiantes.

Con el objetivo de tener una muestra en todos los estratos o grupos anteriormente definidos, la muestra se fijó de forma proporcional en cada grupo,

en una primera distribución. En un segundo momento la muestra se distribuyó en los centros metropolitanos, con el objetivo de garantizar mayores tamaños de la muestra en dichos centros.

El proceso de selección de la muestra implicó realizar una tabla de distribución del alumnado por centro, departamento, carrera, turno, sexo y grado de estudios; de cada carrera, turno y sexo, se asignó el número de estudiantes requeridos para la muestra seleccionados con igual probabilidad. Un criterio de exclusión refirió a los estudiantes del SUV y aquellas licenciaturas cuyo programa es semiescolarizado, se considera que no había coincidencias en el perfil de alumnos de estos programas con los escolarizados. Los criterios de inclusión contemplan ser alumno vigente en alguna de las licenciaturas de la red universitaria.

Una vez aplicada la encuesta se seleccionaron aquellos que se identificaron como parte de la comunidad LGBTQ+ para presentar los resultados el estudio.

Tabla 2
Muestra seleccionada por Centro Universitario

Centro Universitario	n
Arte, Arquitectura y Diseño	132
Ciencias Biológicas y Agropecuarias	63
Ciencias Económico-Administrativas	183
Ciencias de la Salud	141
Ciencias Sociales y Humanidades	129
Ciencias Exactas e Ingenierías	301
De los Altos	42
De la Ciénega	137
De la Costa	125
De la Costa Sur	27
De los Lagos	24
Del Norte	31
Del Sur	85
De Tonalá	76
De los Valles	84
Total	1 580

De la muestra se les solicitó entrevista semi estructurada a seis estudiantes sin importar el sexo o el grado de estudios.

Análisis de datos

Cuantitativo. La información fue sistematizada y analizada desde el programa estadístico Excel, con un análisis multivariado que permite conocer y comparar de manera descriptiva las actividades del tiempo libre de la disidencia sexual.

Cualitativo. El análisis de datos pasó por tres etapas. En la primera etapa, se etiquetaron segmentos importantes de datos (es decir, transcripciones de entrevistas) con una palabra o frase descriptiva. Este proceso produjo categorías de análisis o frases recurrentes, así como serendipia marcadas con colores diferentes. En la segunda etapa, cada color inicial se escribió en una tarjeta y se clasificó en una de tres categorías: deporte, cultura y tecnología. Si bien clasificar los datos en categorías preconcebidas es contrario a enfoques fundamentados en el análisis cualitativo, se optó por dicha estrategia para que se facilitara la triangulación de datos cuantitativos. La etapa final del análisis involucró examinar fuentes de datos documentales para contrastar los resultados, así como las propiedades y dimensiones de cada categoría. En el manejo de todos los nombres utilizados se reemplazaron por números para garantizar el anonimato.

Resultados

Variables sociodemográficas

Según los datos estadísticos la mayoría de los estudiantes de educación superior de la UdeG son mujeres (52.5%), donde los varones representan 47%, y una pequeña minoría que se identificó con la opción otro, apenas 0.5% (Tabla 3).

En cuanto a la población estudiantil que combina el estudio con el trabajo los resultados estadísticos muestran que son los hombres (53%) quienes suelen combinar estas variables en mayor medida que las mujeres (40%), sea o no remunerada (Tabla 4).

La cantidad de estudiantes disidentes sexuales universitarios rebasa las cifras oficiales de 5% de la población total en México, de 1 580 estudiantes

Tabla 3
Sexo de los estudiantes

	n	%
Hombre	743	47
Mujer	830	52.5
Otro	7	0.5
Total	1 580	100

Tabla 4
Población universitaria con un trabajo remunerado o no

	Mujeres		Hombres	
	n	%	n	%
Sí	391	53	332	40
No	352	47	498	60
Total	743	100	830	100

Nota: n (muestra), % (porcentaje).

Tabla 5
Distribución por preferencia sexual/orientación sexual

	n	%		n	%
Homosexual	76	35.5	Pansexual	15	7.5
Bisexual	99	47	Asexual	11	4.5
Transexual	1	0.5	Queer	2	1
Transgénero	6	3			
Travesti	3	1.5	Total	213	100

encuestados 213 dijeron no ser heterosexuales, es importante resaltar a 47% de la población como bisexual, colocándolos por encima de los homosexuales quienes representan 35.5%.

La distribución por Centro Universitario muestra la misma tendencia, el porcentaje más bajo de jóvenes de la disidencia sexual lo tiene el Centro Universitario de la Ciénega con 6%. Los porcentajes más altos corresponden a los centros regionales, el Centro Universitario del Sur, ubicado en Ciudad Guzmán, con 55%; es decir, más de la mitad de los encuestados dijo pertenecer a la disidencia sexual, seguido del Centro Universitario de la Costa Sur ubicado en el municipio de Autlán de Navarro, con 38%. De entre los centros universitarios temáticos el Centro Universitario de Arte Arquitectura y Diseño encabeza la lista con 22%.

Tabla 6
Estudiantes de la disidencia por Centro Universitario

Centro Universitario	n	%
Arte, Arquitectura y Diseño	29	22
Ciencias Biológicas y Agropecuarias	6	10
Ciencias Económico-Administrativas	23	13
Ciencias de la Salud	17	10
Ciencias Exactas e Ingenierías	31	10
Ciencias Sociales y Humanidades	23	18
De los Altos	8	19
De la Ciénega	9	6
De la Costa	16	13
De la Costa Sur	3	38
De los Lagos	5	6
Del Norte	6	25
Del Sur	17	55
De Tonalá	6	8
De los Valles	14	17

Distribución del tiempo libre por actividad

En este apartado se muestran los resultados respecto del uso del tiempo libre en actividades de ocio activo o pasivo, actividades sociales y actividades físico-deportivas. Iniciamos preguntando en cuanto a la cantidad de tiempo libre con que cuentan en ciertos periodos de tiempo.

Entre semana la mayoría, 42%, cuenta con menos de dos horas de tiempo libre, mientras que solo 3% tiene de siete a ocho horas.

Los fines de semana se duplica la cantidad de tiempo libre de los estudiantes, 57% tiene entre tres y cuatro horas de tiempo libre y solo 15% entre una y dos horas.

Respecto de la percepción sobre la cantidad de tiempo libre que resta de sus actividades, los resultados estuvieron divididos: 46% consideró insuficiente, mientras 47% lo percibe suficiente.

Es importante resaltar que la tendencia de los jóvenes homosexuales a realizar actividades de ocio activo es muy baja, solo 15% realiza un deporte o

Tablas 7

Tiempo libre disponible entre semana

Horas	n	%
Menos de 1	39	17
De 1 a 2	89	42
De 3 a 4	55	26
De 5 a 6	22	10
De 7 a 8	5	3
Más de 8	3	2
Total	213	100

Tabla 8

Tiempo libre disponible en fin de semana

Horas	n	%
Menos de 1	10	5
De 1 a 2	33	15
De 3 a 4	70	33
De 5 a 6	51	24
De 7 a 8	27	13
Más de 8	22	10
Total	213	100

Tabla 9

Valoración del tiempo libre entre semana

	n	%
Insuficiente	99	46
Aceptable	100	47
Mucho	14	7
Total	213	100

Tabla 10

A qué dedican el tiempo libre entre semana

	n	%
Actividades de relación social	61	29
Ocio pasivo	106	50
Ocio activo	13	6
Actividades físico deportivas	33	15
Total	213	100

hace ejercicio, mientras que ver televisión, jugar videojuegos, usar el celular y escuchar música alcanza 50%.

Durante el fin de semana baja el tiempo que dedican a las actividades de ocio pasivo (34%) y se incrementan las actividades sociales, 47% dedica la mayor parte del fin de semana para estar con los amigos, la pareja, la familia o acudir a reuniones, mientras que la actividad físico-deportiva sigue siendo la más baja, representa 9%.

El cuestionario indagó sobre las actividades realizadas durante el año 2019, respecto de las actividades físico-deportivas, la Tabla 12 muestra que 53% realizó actividades físico-deportivas durante el año anterior a la aplicación de la encuesta con una frecuencia de dos a tres días por semana.

Tabla 11
A qué dedican el tiempo libre en fin de semana

	n	%
Actividades de relación social	100	47
Ocio pasivo	72	34
Ocio activo	21	10
Actividades físico deportivas	20	9
Total	213	100

Tabla 12
Frecuencia por semana de activación física

	n	%
1 vez o menos	14	19
2 - 3 veces	38	53
4 o más	20	28
Total	72	100

Respecto de las actividades de ocio pasivo, los disidentes tienen en su mayoría variedad de equipo tecnológico: 94% cuenta con teléfono celular, 85% tiene computadora y 69% televisión.

La mayor parte del tiempo que usan el equipo tecnológico lo dedican a conectarse a internet, 35% se conecta entre dos y cuatro horas diarias y 57% cinco horas o más, mientras que menos de una hora solo lo hace 8%.

En relación con el ocio activo la actividad más realizada fue escuchar música: 93% escucha música.

Leer un libro fue la segunda actividad más realizada, respecto de la pregunta de si han leído un libro en el último año que no sea de temática escolar, 75% dijo que sí.

La tercera actividad más realizada de ocio activo fue ir al cine, 70% asistió al cine en el año anterior a la encuesta.

Tabla 13
Equipo tecnológico con el que cuentan

	n	%
Teléfono celular	201	94
Televisor	146	69
Videojuego	78	37
Computadora	182	85
Mp3	59	28
Tableta	59	28

Tabla 14
Tiempo de conexión a internet entre semana

Horas	n	%
1 o menos	16	8
Entre 2 y 4	73	35
5 o más	120	57
Total	209	100

Tabla 15
Escuchan música

	n	%
Sí	198	93
No	15	7
Total	213	100

Tabla 16
Han leído algún libro en el último año

	n	%
Sí	159	75
No	54	25
Total	213	100

Tabla 17
Han ido al cine en los últimos meses

	n	%
Sí	150	70
No	63	30
Total	213	100

En relación con las actividades que más realizan en el celular 81% lo usa para comunicarse por Whatsapp, 70% para entrar a Facebook y 58% para Instagram y para Youtube otro 58%; es decir, el celular es el principal medio de comunicación en redes sociales.

Tabla 18
Redes sociales usadas en el teléfono celular

		Poca frecuencia	Frecuencia regular	Mucha frecuencia	Totales
Facebook	n	33	26	138	197
	%	17	13	70	100
Instagram	n	40	34	102	176
	%	23	19	58	100
Whatsapp	n	10	26	152	188
	%	5	14	81	100
Snapchat	n	102	17	18	137
	%	75	12	13	100
Messenger	n	79	40	42	161
	%	49	25	26	100

		Poca frecuencia	Frecuencia regular	Mucha frecuencia	Totales
Twitter	n	77	24	38	139
	%	56	17	27	100
YouTube	n	36	36	98	170
	%	21	21	58	100
Spotify	n	45	30	75	150
	%	30	20	50	100

Ahora bien, respecto de los motivos por los que los jóvenes no realizan actividad físico-deportiva, se indagó a través de las preguntas semiestructuradas realizadas a un total de seis sujetos, la principal razón fue el ingreso a la universidad, las siguientes frases corresponden a diversos entrevistados:

—¿Practicabas algún deporte?

—Ummm... no.

—¿Alguna vez llegaste a practicar alguno?

—Sí, he practicado *kick boxing*, natación, eh, estaba en grupos como de no organizados, no especializados por así decirlos, no hay un maestro, que igual practican artes marciales o defensa personal o algo así.

—¿Por qué dejaste de ir?

—Por tiempo más que nada, la escuela me consume muchísimo.

—¿Practicabas algún deporte?

—Practicaba.

—¿Por qué lo dejaste?

—Porque fue cuando empecé, cuando entré aquí a CUCEA la escuela me empezó a demandar mucho tiempo y ya no puede ir, pero fue más que nada por eso.

Si bien los estudios en la universidad es una actividad que consume buena parte del tiempo libre de los sujetos, como muestran las encuestas y se corrobora con las entrevistas el celular y las aplicaciones de *streaming* para escuchar música o ver teleseries o películas son la actividad más realizada:

—¿Utilizas aplicaciones de *streaming*?

—Es como Netflix, Spotify y no sé si se considere *streaming* pero también utilizo Google Play.

—¿Cuál es la que más utilizas?

—Spotify.

—¿Cuánto tiempo sueles utilizarlo?

—Pues en los trayectos, de mi casa hacia acá, más o menos como tres horas al día, y a veces cuando salgo de mi casa a correr, porque aunque no hago ningún deporte procuro mantenerme en forma, entonces como dos horas y media al día, más o menos.

—Y, ¿el resto de aplicaciones?

—A Netflix, cuando no tengo nada que hacer la utilizo mucho, pero cuando estoy en la escuela la verdad es que solo llego y veo un capítulo de lo que esté viendo y lo dejo, pero no, no me gusta clavarme mucho, porque sí se pierde mucho tiempo ahí.

—¿Cuántos días a la semana sueles ver series?

—Ahorita que estoy en la escuela dos, tres días a la semana máximo, pero cuando no estoy en la escuela, prácticamente todos los días.

—¿Cuentas con aparatos eléctricos en tu casa?

—Sí celular, la tableta ahorita está descompuesta pero sí la tengo y computadora portátil.

—¿Con qué frecuencia los utilizas en la semana?

—Uy... ahí estoy todo el día, todo el día, o sea duermo y ahí tengo al lado el celular.

—En promedio, ¿cuántas horas le dedicas?

—¡Qué serán!, ¿unas veinte? jajaja, hasta dormida.

Análisis de resultados

Los jóvenes universitarios de la disidencia sexual en su mayoría goza de entre una y dos horas de tiempo libre; sin embargo, la percepción de si es suficiente o no para realizar otras actividades es ambigua, la mitad lo percibió como suficiente y la otra mitad como insuficiente, discrepando con Sandoval (2017), quien encontró que estudiantes de la Universidad Nacional Experimental del Táchira comúnmente se quejan de la poca disponibilidad de tiempo libre para

realizar otras actividades, en esta misma investigación (Allende, Correa y Cervantes, 2020) los universitarios no pertenecientes a la disidencia sexual encontraron que las actividades diarias escolares merman el tiempo que dedican a actividades de ocio. En estudios como el de Castillo Giménez, y Sáenz-López (2009) o el de Rangel y Ochoa (2012), se constató que los estudiantes tienen en promedio de dos a tres horas diarias de tiempo libre, por encima de lo encontrado con los jóvenes de la disidencia sexual.

Las actividades de ocio pasivo siguen siendo las más realizadas: escuchar música, chatear en el celular, navegar en internet, coincidiendo con Urea (2015), quien constató que 73% de los estudiantes de la licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte escuchan música y 59% usa internet durante su tiempo libre aun cuando se pensaría que una profesión dirigida a la enseñanza del deporte tuviera tasas más altas de participación deportiva.

Un estudio realizado por Rodríguez y Ballesteros (2019) en España, coincide con este estudio en el incremento en el uso de páginas de *streaming*, colocándose en segundo lugar, por encima de salir con amigos, los programas “a la carta” como series o películas. Las tres principales actividades de ocio, estar en el celular, navegar en internet y ver programas por *streaming*, evidencia la incorporación de las tecnologías en diversas actividades de ocio y tiempo libre, constituyéndose en parte estructural de la vida de los universitarios de la disidencia sexual.

Los resultados muestran sintonía con los observados por Rangel y Ochoa (2012), quienes destacan la importancia de las redes sociales en el tiempo libre, su estudio constató que conversar en redes sociales es la actividad a la que le invierten la mayor parte de su tiempo los universitarios de la Universidad de Tampico en México.

El tiempo que dedican los universitarios para asistir a clases, aunado a las actividades escolares independientes consume la mayor parte del tiempo de los jóvenes, coincidente con Lopera (2015), quien sostiene que las personas que estudian tienen poca tendencia a realizar actividades físico-deportivas, sus resultados evidenciaron que los estudiantes universitarios de Colombia dedican de dos a tres veces por semana a realizar actividades físicas. Esta investigación constató que solo 15% de los estudiantes pertenecientes a la disidencia sexual participan en actividades deportivas.

Conclusiones

Se observa que las actividades a que dedican la mayor parte del tiempo libre los estudiantes universitarios pertenecientes a la disidencia sexual en la UdeG varían en relación con el periodo, donde el ocio pasivo, asociado con el uso de celular internet, redes sociales, páginas de *streaming*, son las de mayor incidencia en días laborables, y donde las actividades de ocio social como salir con amigos, estar con la familia o la pareja ocupan el primer lugar en los fines de semana.

El uso excesivo de tecnologías de la información y la comunicación en días laborables muestra patrones de sedentarismo en los estudiantes y evidencia la necesidad universitaria de trabajar programas institucionales para incrementar el deporte casual y de alto rendimiento en la institución, así como crear espacios que estimulen las actividades físico-deportivas al interior de la universidad. Aunado a lo anterior, la percepción de los jóvenes respecto de la insatisfacción con las horas de tiempo libre y las destinadas a las tareas escolares sugiere que la universidad debe trabajar programas académicos de la mano a actividades extra escolares que permitan la inclusión de jóvenes en eventos culturales y deportivos. Se requiere una visión institucional en donde reconozcan el tiempo libre como un elemento para la educación integral, el desarrollo estudiantil y el bienestar social de los estudiantes.

Estudios sobre ocio y tiempo libre podrían profundizar en las causas que generan la apatía de los universitarios en actividades de ocio activo y físico-deportivas, así como relacionarlas con factores como inclusión, discriminación, estilos de vida e identidad, como se observó en el marco teórico inciden en el uso del tiempo libre en jóvenes de la disidencia sexual.

Referencias bibliográficas

- Álvarez- Gayou, J. (1984). El continuo de las expresiones comportamentales de la sexualidad y el expresiograma. *Revista Perspectiva Sexológica*, 11-8.
- Arteaga, N., Gayet, C. y Alegría, A. (2016). Uso del tiempo libre, jóvenes y delito en México. *Economía, Sociedad y Territorio*, 16 (52), 623-650. Recuperado el 31 de enero de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-84212016000300623&lng=es&tlng=es
- Bell, A. y Weinberg, M. (1978). *Homosexualities: A study of its diversities among men and women*. Nueva York: Simon y Schuster.

- Benedicto, J. (Dir.). (2017). *Informe Juventud en España 2016*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Bordignon, A., Dirk, A., Hultman, A., Irani, R. y Li, T. (2016). LGBTQ+ Inclusion in Campus recreation and physical activities. Recuperado el 31 de enero de 2021, de https://sustain.ubc.ca/sites/default/files/seedslibrary/LGBTQ%20Inclusion%20in%20Physical%20Activity%202016%20Report_Final_Redacted_0.pdf
- Butler, J. (2002). Críticamente subversiva. En R. Mérida Jiménez (Ed.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- Cañedo, C. (2015). Salvador Novo: *queer* frente al canon. Cuadrivio. Recuperado el 31 de enero de 2021, de <http://cuadrivio.net/dossier/salvador-novo-queer-frente-al-canon/>
- Carrier, J. (1976). Cultural factors affecting urban Mexican male homosexual behavior. *Archives of Sexual Behavior*, 5 (2), 103-124.
- Castillo, E., Giménez, F. y Sáenz-López Buñuel, P. (2009). Ocupación del tiempo libre del alumnado en la Universidad de Huelva. *Revista Digital Deportiva*, 5 (2), 91-103.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage Publications.
- Doníz, F. (2013). El ocio gay masculino en Tenerife (Canarias, España): ¿potencial producto turístico para la isla? *Estudios Turísticos* (197), 135-148. Recuperado el 30 de enero de 2021, de https://turismo.janium.net/janium/Objetos/REVISTAS_ESTUDIOS_TURISTICOS/125795.pdf
- Donoso, J. (1970). *El obsceno pájaro de la noche*. Barcelona: Seix Barral.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, S. (2012). *Estudio de los hábitos deportivos de los estudiantes de la Universidad de Playa Ancha Valparaíso Chile*. España: Universidad de Coruña. Recuperado el 30 de enero de 2021, de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/10093>
- Flores Allende, G. Correa Cortez, M. E. y Cervantes Medina, M. G. (2020). Deporte, cultura y uso de tecnologías en el tiempo libre de jóvenes universitarios. *Revista Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13 (27). DOI: <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v13i27.3491>

- Fonseca Hernández, C. y Quintero Soto, M. (2009). La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, 24 (69), 43-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305024672003>
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI editores.
- Fundación Arcoiris. (2017a). Segunda Encuesta Nacional sobre Violencia Escolar basada en la orientación sexual identidad y expresión de género hacia estudiantes LGBT en México. Recuperado de <http://www.fundacionarcoiris.org.mx/wp-content/uploads/2017/08/Reporte-Encuesta-Bullying-2017-final.pdf>
- Fundación Arcoiris. (2017b). Violencia escolar contra estudiantes LGBT en México. Comisión Nacional de Derechos Humanos. Recuperado de http://www.fundacionarcoiris.org.mx/wp-content/uploads/2021/06/Violencia_escolar_compressed.pdf
- González, C. (2004). *Travestidos al desnudo: homosexualidad, identidades y luchas territoriales en Colima*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Miguel Ángel Porrúa.
- González, G. (2016). Teorías de la disidencia sexual: de contextos populares a usos elitistas. La teoría *queer* en América Latina de frente a las y los pensadores de disidencia sexo genérica. *De Raíz Diversa*, 3 (5), 179-200. Recuperado el 30 de enero de 2021, de http://latinoamericanos.posgrado.unam.mx/publicaciones/deraizdiversa/no.5/8._Teorias_de_la_disidencia_sexual._-Gabriela_Gonzalez_Ortuno.pdf
- González, P. (2015). Botellón, juventud y entorno urbano. Estudio sociológico sobre las tendencias de ocio y consumo de los estudiantes entre 14 y 17 años del Ayuntamiento de Pontevedra. Universidad Nacional de Educación a Distancia. España. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado el 30 de enero de 2021, de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:CiencPolSoc-Pgonzalez/GONZALEZ_MARTINEZ_Patricia_pdf.pdf
- Gruzinski, S. (1996). *Senderos y de mestizajes*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Heilborn, M. y Cabral, C. (2006). As trajetórias homobissexuais. En M. L. Heilborn, E. M. Aquino, M. Bozon y D. Riva Knauth (Coords.), *O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sociais de jovens brasileiros*. Río de Janeiro: Universitária.

- Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hooker, E. A. (1957). The adjustment of the overt male homosexual. *Journal of Projective Techniques*, 21 (1), 18-31.
- Kibel, D. y Kleiber, D. (2000). Leisure in the identity formation of lesbian/gay youth: Personal, but not social. *Leisure Sciences* (22), 215-232. Recuperado el 31 de enero de 2021, de <https://www.researchgate.net/publication/262873523>
- Laguardia, R. (2007). Gay en México: lucha de representaciones e identidad. *Alteridades*, 17 (33), 127-133.
- Lancaster, R. (1992). *Life is hard: Machismo, danger, and the intimacy of power in Nicaragua*. Berkeley: University of California Press.
- List, M. (2007). *Jóvenes corazones gay de la ciudad de México*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Lizárraga, X. (1980). Hetero/homosexualidad, una modificación de la tabla de Kinsey. *Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, 1 (1), 19-21.
- Lopera, V. (2015). Aprovechamiento del tiempo libre y realización de actividad física regular en comunidad universitaria de Colombia. Prueba piloto. *CES Movimiento y Salud*, 1 (3), 16-22. Recuperado el 16 de febrero de 2021, de <http://www.ascodes.com/wp-content/uploads/2017/11/Aprovechamiento-del-tiempo-libre.pdf>
- Marcial, R. (2009). Identidad y representaciones del cuerpo en jóvenes gays de Guadalajara. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 3 (29), 7-31.
- Martínez, L. (2011). Transformación y renovación: los estudios lésbico-gays y *queer* latinoamericanos. *Revista Iberoamericana*, 74 (225), 861-876.
- Mérida Jiménez, R. (2002). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria.
- Mogrovejo, N. (2010). ¿Es lo *queer* un concepto político? *Mulheres rebeldes*. Recuperado del 16 de febrero de 2021, de <http://mulheresrebeldes.blogspot.com/2010/05/es-lo-queer-un-concepto-politico.html>
- Observatorio de la Juventud en España. (2014). Cuestionario: jóvenes, ocio y consumo. Recuperado el 31 de enero de 2021, de http://www.injuve.es/sites/default/files/cuestionariosondeo_2014-3.pdf

- Parrini, R. y Hernández, A. (2008). *La formación de un campo de estudios. Estado del arte sobre homosexualidad en México 1996-2008*. México: Centro Latinoamericano en Sexualidad y Derechos Humanos.
- Pérez, I. (1999). *Viviendo a toda. Jóvenes territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Fundación Universidad Central.
- Prieur, A. (2008). *La casa de la Mema: travestis, locas y machos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Puig, M. (1976). *El beso de la mujer araña*. Barcelona: Editorial Seix Barral.
- Rangel, L. y Ochoa, M. (2012). El tiempo libre de los estudiantes universitarios de la Facultad de Comercio y Administración de Tampico. *CienciaUAT*, 6 (3), 20-26. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Reguillo, R. (1999). *Emergencias de cultura juveniles. Estrategias del desencanto*. Guadalajara: Grupo Editorial Norma.
- Rodríguez Suárez, J. y Agulló Tomás, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los estudiantes universitarios. *Psicotherma*, 11 (2), 247-259. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72711202>
- Rodríguez, E. y Ballesteros, J. (2019). *Jóvenes, ocio y Tic. Una mirada a la estructura vital de la juventud desde los referentes del tiempo libre y las tecnologías*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud/Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Recuperado el 16 de febrero de 2021, de <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/J%C3%B3venes,%20ocio%20y%20TIC.%20Una%20mirada%20a%20la%20estructura%20vital%20de%20la%20juventud%20desde%20los%20referentes%20del%20tiempo%20libre%20y%20las%20tecnolog%C3%ADas.PDF>
- Rojo, V. (2015). Uso de tiempo libre y su influencia en el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la UNT–Sede Huamachuco. *Enfermería, Investigación y Desarrollo*, 13 (1), 45-68.
- Samperi, M. (2019). Ocio y uso del tiempo libre en adolescentes mendocinos. Tesis de licenciatura no publicada. Pontificia Universidad Católica Argentina. Recuperado el 16 de febrero de 2021, de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9486/1/ocio-uso-tiempo-libre-adolescentes.pdf>
- Sandoval, N. (2017). Diagnóstico acerca del uso del ocio y el tiempo libre entre los estudiantes de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (30), 169-188. Recuperado el 30 enero de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135052204013.pdf>

- Sarrate Capdevila, M. L. (2011). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60 (4), 51-61. Recuperado el 16 de febrero de 2021, de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28868>
- Stigger, M. y Silveira, R. (2009). Ocio y homosexualidad: un estudio etnográfico sobre el asociativismo deportivo de mujeres, en el contexto de un deporte dicho masculino. *Polis: Revista Académica de la Universidad Bolivariana*, 9 (26), 133-155. Recuperado el 16 de febrero de 2021, de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682010000200007&script=sci_arttext
- Theriault, D. (2014). Organized Leisure experiences of LBGTQ youth. Resistance and oppression. *Journal of Leisure Research*, 46 (4), 448-461. Recuperado el 31 de enero de 2021, de <https://www.nrpa.org/globalassets/journals/jlr/2014/volume-46/jlr-volume-46-number-4-pp-448-461.pdf>
- Toro, J. (2005). El estudio de las homosexualidades: revisión, retos éticos y metodológicos. *Revista de Ciencias Sociales* (14), 78-97.
- Universidad de Guadalajara-UdeG. (1994). Estatuto General. Recuperado de https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/eg-agosto-2021_0.pdf
- UnoTV. (2021). La discriminación hacia la comunidad LGBT le cuesta a todos. Recuperado de <https://imco.org.mx/la-discriminacion-hacia-la-comunidad-lgbt-le-cuesta-a-todos/>
- Ureta Sosa, M. X. (2015). Estilos de vida y prácticas de ocio en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del IUACJ. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte* (8), 49-58.
- Velázquez, Y. (2013, febrero 17). Población LBGTTI supera el millón y medio en Jalisco. Crónica de sociales. Recuperado el 16 de febrero de 2021, de <https://cronicadesociales.wordpress.com/2013/02/17/poblacion-lgbtiti-supera-el-millon-y-medio-en-jalisco/>
- Weinberg, R. A. (1978). The influence of “family background” on intellectual attainment. *American Sociological Review*, 43 (5), 674-692. Recuperado de [HYPERLINK “https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2094543”https://doi.org/10.2307/2094543](https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2094543)

Participación, desigualdades y derechos de las juventudes en América Latina contemporánea¹

Pablo Vommaro

Palabras iniciales

Al interpretar América Latina desde los mundos juveniles en las últimas décadas se destacan dos procesos. Por un lado, la ampliación de derechos y el reconocimiento de las diversidades, producidos sobre todo desde las políticas públicas a partir de dinámicas de movilización social protagonizadas por las juventudes. Por el otro, el aumento de las desigualdades sociales, que es particularmente importante si las enfocamos desde la dimensión generacional.

Ambos procesos pueden analizarse en forma de tendencias contrapuestas o ambivalentes. Por ejemplo, las juventudes actuales están cada vez más educadas y son más participativas, a la vez que aumentan las desigualdades educativas y el desconocimiento o la represión de las formas de activismo juvenil. Asimismo, ganan espacios en el mercado laboral, pero sus condiciones de trabajo están más degradadas y precarizadas. Según diversos informes, situaciones como el desempleo o la pobreza se duplican o triplican en este segmento social, que no solo atraviesa desigualdades materiales, sino también étnicas, sexuales y de género, territoriales, culturales, educativas, laborales, políticas y religiosas, entre otras.

Por otra parte, para comprender estos procesos desde la perspectiva generacional es importante considerar el protagonismo que han cobrado las juventudes en las dinámicas sociales y políticas latinoamericanas de los últimos años, lo que hizo más visible el despliegue de las propuestas y las movilizaciones de diversos colectivos juveniles. Esta acción contenciosa con marcas

¹ Este artículo es una actualización y revisión del publicado en 2019 en la Revista *Direito e Práxis*, 10 (2). Río de Janeiro.

generacionales contribuyó al proceso de ampliación de derechos y consideración de las diversidades que vivió la región a comienzos del siglo XXI. Muchas políticas públicas de este tipo fueron expresión de conquistas ganadas en la movilización y la acción colectiva juvenil. Asimismo, gran parte de los colectivos juveniles más activos en la última década desplegaron propuestas que buscaban producir igualdades desde el reconocimiento de las diversidades. Igualdad no como proceso homogeneizante o unívoco, sino como desde la diferencia y la pluralidad.

Esto fue especialmente notorio en el ámbito educativo, aunque abarcó también otras esferas como la del género y las sexualidades, la laboral y la étnica.

A partir de lo dicho, en este artículo proponemos realizar un aporte a la comprensión de las actuales cartografías de las desigualdades sociales que atraviesan a las juventudes latinoamericanas, considerando las políticas públicas implementadas, las movilizaciones producidas y las diversidades como configuradoras de potencias hacia la producción de igualdad.

El artículo se basará en una síntesis de diversas investigaciones que produjimos en los últimos años (Vommaro, 2014, 2015, 2016a) y en el análisis de documentos elaborados por algunos organismos nacionales e internacionales que nos brindan datos y estadísticas que cruzaremos con los resultados de nuestros trabajos. Entre otras fuentes de datos, trabajaremos con los resultados publicados de la Encuesta Nacional de Jóvenes realizada en la Argentina en 2014 (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC], 2015). Tomaremos el enfoque generacional como abordaje interpretativo de los procesos que analizamos siguiendo lo que planteamos en Vommaro (2014) y lo que proponen autores como Mannheim (1928/1993) y Lewkowicz (2004a, 2004b).

Desiguales y diversos: acercamiento con perspectiva generacional

Como ya mencionamos en este artículo y desarrollamos en otros trabajos (Vommaro, 2015, 2016a), las desigualdades como condición y las diversidades como marca generacional son hoy en día rasgos constitutivos de las juventudes latinoamericanas contemporáneas.

Proponemos que las diversidades sean abordadas, no desde la fragmentación o la vulnerabilidad, como un rasgo a homogeneizar, sino consideradas como condición del presente, que puede leerse como fortaleza y potencia. Uno

de los desafíos que se presenta y subyace en el propósito de este artículo puede enunciarse de esta manera: ¿cómo abordar las diversidades pensando en los procesos de generación de igualdad, en contrarrestar las desigualdades?

Al encarar estos problemas desde una perspectiva generacional encontramos un dilema que se vincula con la pregunta: ¿cómo pensamos la tensión diferencia/desigualdad? O expresado desde términos propositivos: ¿cómo articulamos la construcción de la igualdad desde la diversidad?

Hace unos años una mujer de 24 años me dijo durante una entrevista “en este colectivo trabajamos para que la diferencia no se convierta en desigualdad”.² En el mismo sentido iba una de las frases que encontré en un folleto de uno de los colectivos del movimiento #YoSoy132 de México, que decía: “somos iguales porque somos distintos”.³

Estos dos enunciados pueden resumir nuestros problemas, a la vez que abren interrogantes que nos ayudan a avanzar en nuestros análisis.

En efecto, al analizar las formas de asociación juveniles en la actualidad se presenta el desafío de cómo pensar la igualdad desde la diversidad, de qué manera concebir una igualdad que no homogenice, que no sea unívoca, ni totalizadora, que asuma la diferencia, pero que a la vez no la consagre como desigualdad, que admitir la diferencia permita construir igualdades.

Desde nuestra perspectiva, el desafío es cómo asumir las diferencias como condición del presente, como rasgo generacional, no como fragmentación o vulnerabilidad; es decir, concebir la igualdad en tanto lo común, como lo que nos une, lo que nos permite construir otros “modos de estar juntos” (Martín Barbero, 2002, p. 10). Enunciado en forma de interrogante, ¿es posible pensar un estar juntos, un común, una igualdad desde la diferencia, desde la diversidad?

Autores como Boaventura De Sousa Santos (2010) proponen la noción de pluriversidad para intentar articular la diversidad y la universalidad, la diferencia y lo común, superando la concepción de lo universal como lo unívoco u homogeneizante, como el borramiento de la diferencia.

² Entrevista realizada en septiembre de 2010 en un barrio del Sur del Gran Buenos Aires, Argentina.

³ Frase tomada de un folleto impreso por uno de los colectivos del movimiento #YoSoy132 de Ciudad de México en noviembre de 2015.

En cuanto al abordaje de las desigualdades sociales, proponemos una mirada multidimensional y situada (Vommaro, 2016b, 2016c). Dentro de esta concepción múltiple y pluralmente configurada, en este artículo enfocaremos en las intersecciones generacionales de los dispositivos sociales de producción y reproducción de las desigualdades, sin desconocer otras dimensiones como el género, las migraciones, las cuestiones étnicas, culturales, educativas, laborales, territoriales, las cuales ha sido trabajadas por diversos autores en la actualidad (Dubet, 2015, Kessler, 2014; Pérez Sainz, 2014, Reygadas, 2004, Therborn, 2015). No podríamos hablar de una desigualdad unidireccional o unidimensional, solamente socioeconómica, por ingresos, o una vinculada solo con posiciones de clase.

Sin duda, en el nivel estructural vemos posiciones de clase que signan las desigualdades, las estructuran y de cierta forma las determinan. Pero, sin dudas, también hoy es necesario ampliar la perspectiva y asumir su multidimensionalidad (Dubet, 2015, Reygadas, 2004).

Es indudable también que en los últimos años se ha instalado este problema en la agenda pública, tanto en el nivel mediático, como político y académico. Y a partir de esta emergencia de las desigualdades como problema público, como causa pública y causa militante (Vázquez, 2013), resulta interesante hacer un ejercicio para pensar dos cuestiones. Por un lado, cómo se construye un problema social y cómo ingresa en la agenda pública, tanto en la de los medios, como en la de la investigación y en la de las políticas. Por el otro, como ese tema de agenda pública se convierte en causa militante de colectivos, movimientos y organizaciones juveniles;⁴ es decir, indagar en las maneras en las que colectivos juveniles asumen las desigualdades como causa política o militante y producen prácticas para contrarrestarlas.

Antes de avanzar en las propuestas de los colectivos juveniles, retomamos análisis como los que proponen Gentili (2015) o Dubet (2015) para pensar en los dispositivos de producción pública de los pares conceptuales desigualdad/pobreza y desigualdad/exclusión. Según estos autores, mientras la noción de pobreza es más estática, binaria y fija, la de desigualdad permite un abordaje más dinámico y relacional porque siempre está hablando en su vínculo

⁴ Para ampliar estos análisis se puede consultar a autores como Bourdieu (1990, 2007) o Lenoir (1979, 2000), quien en parte sigue y profundiza sus propuestas.

con otro. La desigualdad no es un estado fijo, es una relación entre al menos dos partes. Y enfocar la mirada en ese *entre* produce análisis con consecuencias en la acción política y en los discursos públicos (Gentili, 2015). Algo similar sucede con el par desigualdad/exclusión. Y en parte por esto es que en los últimos años se han debilitado los enfoques basados en el paradigma inclusión/exclusión, que predominó en décadas pasadas para guiar tanto estudios sociales como políticas públicas.

El avance del paradigma de las desigualdades sociales generó, a su vez, estudios que interpretaron los actuales procesos sociales vinculados a estas dinámicas a partir de las nociones de “inclusión excluyente” o “exclusión incluyente”. Así caracterizan autores como Ezcurra (2011) las ambivalencias y paradojas sociales de los procesos de ampliación de derechos e inclusión impulsados a partir de programas estatales en las últimas décadas, pero que sin embargo no lograron disminuir desigualdades. En algunos casos, incluso las profundizaron o no pudieron contrarrestar la delimitación de circuitos desiguales y diferenciados. Tanto en las cuestiones de ampliación de las matrículas o la cobertura educativa como en los programas de las llamadas transferencias condicionadas,⁵ estos análisis permiten identificar tendencias contrapuestas y procesos discontinuos, sinuosos, muchas veces opacos. Políticas públicas de países como Argentina, Brasil, Ecuador o Bolivia fueron estudiadas desde estas perspectivas, que no profundizaremos aquí pero que consideramos fructíferas y productivas.

Resumiendo, proponemos pensar las desigualdades como dinámicas, situadas, relacionales, expresión de procesos sociohistóricos que se configuran en una espacialidad, no autocentradas o autodefinidas (Vommaro, 2016b).

⁵ Nos referimos a los programas de transferencias condicionadas (PTC), según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), o los programas de transferencias monetarias condicionadas (PTMC), según el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM) que adoptaron formas singulares en cada uno de los países mencionados. Entre los principales en cada caso, destacamos la Asignación Universal por Hijo, creada en 2009 en la Argentina; el Bono Juancito Pinto, implementado en 2006 en Bolivia; la Bolsa Familia, impulsada desde 2003 en Brasil; el Bono de Desarrollo Humano, que se aplica desde 2003 en Ecuador.

Para ampliar en este enfoque podemos retomar las propuestas de Dubet (2015), quien plantea que existen tres tipos de desigualdades: por acceso (a un bien, a un servicio, a la salud, al ocio, a la recreación), por oportunidades (relacionadas con el punto de partida de un individuo o grupo), por posiciones (que serían más estructurales, porque se vinculan justamente con la situación socioeconómica de los individuos y los grupos sociales).

Desde los enfoques estructuralistas y materialistas podríamos pensar que las desigualdades de posiciones son las más significativas. Sin embargo, a partir de las investigaciones realizadas proponemos incorporar las dimensiones múltiples que surgen a partir del enfoque de las oportunidades. Podríamos, con Dubet (2005), pensar la intersección entre estos tres tipos para construir, si acordamos que las desigualdades son multidimensionales, un abordaje complejo que dé cuenta de esta multidimensionalidad.

Varios autores latinoamericanos como Gentili (2015), Kessler (2014), Pérez Sainz (2014) y Reygadas (2004), plantean que las desigualdades se presentan en la región como paradojas o tendencias contrapuestas; es decir, al pensarlas de modo relacional, proponen abordarlas también en sus ambivalencias, tensiones. Ellos proponen, en coincidencia con cifras de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2012) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM) (Ferreira, Messina, Rigolini, López-Calva, Lugo y Vakis, 2013), que en América Latina en los últimos 15 o 20 años se produjo un fuerte crecimiento económico con diversidades o desigualdades entre los diferentes países, y al interior de los mismos.

En efecto, según el *Balance Preliminar de la Economía de América Latina y el Caribe 2012* de la CEPAL (2012), el producto interno bruto (PIB) regional creció 3.1% en 2012 y 4.5% en 2011, cifras superiores al promedio mundial, que fue de 2.2%. Esto confirma la tendencia que se viene registrando desde 2004, con un crecimiento regional del PIB a tasas superiores a 4% (a excepción de 2009, en que se registró una caída de -1.9%). Hay algunos países que han crecido a 6%, 7% u 8%, otros a 3% o 4%, pero el crecimiento económico en la región ha sido constante, al menos entre 2003 y 2012.

Esto fue acompañado por una baja relativa de la pobreza y una mejora de diversos índices sociales como los de escolaridad, acceso a la salud o empleo. El BID y el BM, por ejemplo, ha difundido un informe en 2013 en el que se destaca que “la población de clase media en América Latina y el Caribe ha

aumentado en un 50%, de 103 millones en 2003 a 152 millones en 2009” (Ferreira et al. 2013, p. 1), y destaca en paralelo que la población considerada pobre bajó de 44% a 30% en el mismo periodo. Así, expone que “los porcentajes de la población de clase media y de pobres están igualados”, lo que marca un agudo contraste con el pasado, “cuando el porcentaje de pobres equivalía aproximadamente a 2.5 veces el de la clase media” (Ferreira et al., 2013, p. 2).

A su vez, el *Panorama Social de América Latina 2012* de la CEPAL (2014) mostró que la pobreza disminuyó en la región de 48.4% en 1990 a 43.9% en 2002 y a 28.8% en 2012, al tiempo que la indigencia pasó de 22.6% en 1990 a 19.3% en 2002 y a 11.4% en 2012. Por su parte, en materia de distribución de ingresos, por primera vez en décadas, en los últimos años se han producido mejoras considerables en varios países de la región, visibles en una mayor participación de 40% más pobre y una disminución de 10% más rico, fenómeno que ha sido particularmente notorio en naciones como Argentina, Bolivia, Nicaragua y Venezuela, menos significativo en Brasil, Chile o México, mientras en Colombia u Honduras se registró un proceso inverso.

En efecto, el panorama descrito no ha sido igualmente beneficioso para todos los Estados y grupos sociales. En muchos aspectos, América Latina sigue mostrando desigualdades sociales que no tienen que ver exclusivamente con los niveles de ingreso y que afectan a poblaciones en condiciones particularmente críticas, destacándose la situación de las mujeres –que mejoran sus niveles de vida, pero en menor medida que los varones–, los jóvenes –que lo hacen menos que los adultos– y los diversos grupos étnicos (indígenas y afrodescendientes o negros, en particular) que, aunque tienen mejores condiciones relativas que antes, muestran indicadores considerablemente más bajos que los de la población blanca y mestiza (Vommaro, 2016a).

Aquí nos interesa estudiar especialmente la situación de los jóvenes, que son uno de los grupos sociales más expuestos a las desigualdades según estudios propios (Vommaro, 2016b, 2016c, 2017b) y de Gonzalo Saraví (2015), entre otros, que se apoyan en datos producidos por organismos como CEPAL (2012, 2016). Los estudios relevados siguen mostrando un conjunto complejo y preocupante de paradojas y contrastes que aquí presentaremos en parte, junto con un profundo malestar social, que se expresa en las irrupciones de movimientos juveniles que hasta no hace mucho tiempo permanecían poco

visibles en el espacio público y que en los últimos años han ocupado calles y plazas en lucha por diversos temas, no siempre considerados específicamente juveniles como, por ejemplo, educación pública, gratuita, democrática y de calidad; violencia institucional, estatal y paraestatal; precarización laboral; géneros, diversidades y sexualidades; disputas por el espacio urbano, entre otros.

Se configura una coyuntura en la cual, a pesar de las mejoras descritas, de la baja de los índices de pobreza y de los avances en otros indicadores, las desigualdades sociales persisten. Por ejemplo, como dijimos, si bien la posición social relativa de las mujeres es mejor que la de hace 50 años, las desigualdades de género persisten; es decir, no alcanza solo con la mejoría de los índices, sino que muchas veces es necesario cambiar el enfoque para explicar el proceso por el cual, aunque muchos indicadores han mejorado, las desigualdades sociales continúan y en algunos casos, incluso se profundizan.

Algo similar sucede con los jóvenes que han aumentado su presencia social y su posición en el sistema educativo, en la fuerza de trabajo, en los espacios de participación. Sin embargo, las desigualdades generacionales son de las más agudas y persistentes en la región (CEPAL, 2014, 2016).

Queda claro que solo desde los enfoques basados en la inclusión y el combate a la pobreza no alcanza para comprenderlas ni para contrarrestarlas.

Pensamos que ante estas limitaciones conceptuales y políticas y considerando las evidencias empíricas expuestas, hace falta complejizar los enfoques y abordar las desigualdades desde sus paradojas, desde sus tendencias contrapuestas y ambivalentes (Kessler, 2014, Reygadas, 2004).

Para continuar esta perspectiva, los autores citados contribuyen a pensar en los mecanismos de producción y reproducción social de las desigualdades, en los engranajes de perpetuación de estas. Más que abordar los emergentes visibles en indicadores y datos, es necesario poner el foco en las formas de producción y reproducción social (Reygadas, 2004) y en los diversos modos en que las personas experimentan las desigualdades, en este caso desde la configuración generacional (Dubet, 2015; Chaves, Fuentes y Vecino, 2016). Las desigualdades generacionales constituyen las condiciones en las que muchas y muchos jóvenes despliegan sus vidas cotidianas y el modo en el que experimentan y construyen sus experiencias configura sus prácticas de adaptación y resistencia (Chaves, Fuentes y Vecino, 2016, Vommaro, 2016c).

Experiencias generacionales de desigualdad

Las cifras disponibles muestran que América Latina es el subcontinente más desigual del mundo. Si tomamos el índice de Gini (que, aunque tiene muchas limitaciones porque solo mide ingresos y distribución de renta, es reconocido por diferentes organismos internacionales), vemos que en el periodo 2003-2013 hubo una mejora relativa general, que se produjo en algunos países más que en otros.⁶ Esta mejora, como dijimos, no revierte las desigualdades; inclusive, se agudizan si realizamos algunos cruces como el generacional.

Entre los jóvenes los índices sociales empeoran. Por ejemplo, el desempleo juvenil es el doble o el triple que el general, la pobreza juvenil duplica en muchos casos la general, en salud y en vivienda se produce una situación similar. Una vez más vemos que las desigualdades son mucho más profundas entre los jóvenes que en otros grupos sociales. Y más marcadas aún entre las mujeres jóvenes, entre las mujeres jóvenes rurales o entre las mujeres jóvenes afros, indígenas o habitantes de barrios periféricos y populares de las grandes ciudades.

El enfoque interseccional que se acuñó en las teorías feministas como derivación de los análisis sobre las identidades sociales puede ser útil para estos análisis. En efecto, las desigualdades se producen también de manera interseccional integrando y cruzando dimensiones como el género, la generación, el territorio, la clase, la educación, el trabajo, la etnia o raza.⁷

Los dos problemas planteados –los modos de producción y reproducción social y las distintas formas de experimentar las desigualdades– se han abordado muchas veces desde la capacidad individual de superación de determinadas situaciones o la igualdad de oportunidades desde una mirada individual. Nuestra perspectiva es relacional, holística, colectiva, considera las estructuras sociales y parte de la multidimensionalidad, las tendencias contrapuestas, las paradojas y las ambivalencias que signan las desigualdades sociales.

⁶ Para ampliar, consultar los Panoramas Sociales producidos por CEPAL (2014, 2015).

⁷ Para ampliar acerca de las perspectivas interseccionales, consultar autoras como Kimberlé Williams Crenshaw (2000), Leslie Mc Call (2005) o Angela Davis (1981).

Siguiendo con nuestro enfoque multidimensional e interseccional, si abordamos la situación y las experiencias de las mujeres jóvenes, el panorama empeora relativamente. Como dijimos, no solo los jóvenes son los más afectados del subcontinente más desigual del mundo, sino que las mujeres son las más desiguales entre los más olvidados del subcontinente.

A partir de lo planteado, podríamos decir que las desigualdades en América Latina son generales, pero, sobre todo, femeninas y jóvenes.⁸

Partiendo de estas multiplicidades, la noción de “experiencias de la desigualdad” que propone Dubet (2015) sostiene que no solo hay que pensar en las dimensiones relacional y estructural, sino también en la subjetiva; en los modos en que los individuos experimentan las desigualdades, en las maneras en las que los acontecimientos están incorporando la desigualdad a una experiencia de vida, a una subjetividad y a una construcción de individuación y subjetivación social. Se producen así subjetividades juveniles configuradas en la desigualdad que configuran prácticas, lenguajes y modos de vínculo.

Experiencias generacionales de desigualdad desde la dimensión educativa

Para profundizar nuestro análisis abordaremos algunos aspectos de las desigualdades educativas enfocadas desde la perspectiva generacional.

Las cifras disponibles muestran que en América Latina la cobertura educativa ha aumentado en las últimas décadas,⁹ lo mismo que la tasa de escolarización tanto en nivel inicial como en primaria, secundaria y superior. Sin embargo, no siempre este incremento equivale a una educación de calidad, democrática e inclusiva; es decir, muchas veces genera otras diferenciaciones sociales.

Algunos autores trabajan las ya mencionadas nociones de inclusión excluyente o inclusión desigual (Ezcurra, 2011, Gentili, 2015). Esto permite analizar las maneras en las que surgen escuelas y circuitos educativos para deter-

⁸ Algo similar podríamos plantear con las violencias y las inseguridades, aunque esto quedará para artículos posteriores.

⁹ Los datos regionales de esta sección están tomados de estadísticas producidas por el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2013).

minado grupo social, diferencias para ciertos barrios y comunidades que, de ese modo, se van segmentando, segregando.¹⁰

A veces el aumento de la cobertura educativa refuerza segregaciones sociales o algunas desigualdades en el nivel general. Por ejemplo, junto a la ampliación de la matrícula puede producirse un incremento de la deserción o el abandono. Pareciera que en la actualidad el problema no es tanto promover un crecimiento de la matrícula, sino que la escuela sea capaz de retener a los jóvenes, lo cual es particularmente difícil en la enseñanza media. Aquí encontramos lo que consideramos una paradoja, un contraste: aumenta la cobertura y crece el abandono escolar.

Las desigualdades educativas se presentan en una escuela que aumentó su cobertura pero que a la vez es expulsora de estudiantes. Ante esta situación, la mayoría de las políticas públicas más que centrarse en modificar o transformar la escuela para que no sea expulsora de jóvenes, se enfocan en retenerlos o reinsertarlos en la institucionalidad escolar que los segrega. A partir de la perspectiva generacional que aquí adoptamos, es necesario explorar otras formas de terminalidad educativa que no consistan solamente en reinsertar a los jóvenes en la misma escuela que los expulsó, sino que se propongan repensar la institución, incluso descentrarla del espacio escolar, de lo que podríamos llamar la forma-escuela. En resumen, el problema no es solo el joven que abandona sino también la escuela que lo expulsa.

A continuación presentamos algunos datos surgidos de la Encuesta Nacional de Jóvenes que se realizó en 2014 en Argentina.¹¹ Allí se presentan elementos interesantes para desmontar estigmas y preconcepciones en las cuestiones que aquí abordamos.

¹⁰ Esto fue tratado también en dos trabajos recientes: uno de Núñez y Litichever (2015) y otro de Larrondo y Mayer (2018).

¹¹ La Encuesta Nacional de Jóvenes realizada en el segundo semestre de 2014 fue la primera de su tipo en la Argentina. Se entrevistaron 6 340 jóvenes de entre 15 y 29 años en todo el territorio nacional argentino, seleccionados por diseño muestral probabilístico y multietápico. En julio de 2015 se conocieron los primeros resultados preliminares y luego no se produjeron nuevos informes. La información que aquí tomamos puede verse en INDEC (2015).

De los datos de esta Encuesta surge que 8 de cada 10 jóvenes que abandonaron sus estudios quieren retomarlos. No parece comprobarse la frase frecuentemente escuchada de que “los jóvenes no quieren estudiar”. Más bien, abandonaron sus estudios por diversas causas. A partir de los datos disponibles, brindamos algunas pistas.

Por un lado, 3 de cada 10 jóvenes encuestados dejaron la escuela porque tenían que trabajar. Aquí el problema no parece ser el abandono escolar sino el empleo juvenil y las condiciones de vida que llevan a un joven a tener que trabajar y por eso abandonar los estudios. Esto confirma que muchas de las condiciones del empleo impiden que los jóvenes sigan sus estudios. La situación precarizada no le permite tener permisos de estudio, de examen, días de ausencia justificados sin que le descuenten salario y sin el riesgo de ser despedido porque pide licencias para poder estudiar.

Por otro lado, 2 de cada 10 dejaron las aulas porque sentían que la escuela no les servía. Nuevamente, el problema se sitúa también en las características de la institución escolar y no solo en los jóvenes.

Si sumamos a estas dos causas a quienes desistieron por maternidad o paternidad –aquí el problema son las escuelas que expulsan a las jóvenes madres o a las que tienen que cuidar a sus hijos–, encontramos que 60% de los y las jóvenes que abandonaron la escuela lo hicieron por condiciones que podrían revertirse con políticas públicas que incorporen la perspectiva generacional y que no se formulen desde una mirada adultocéntrica (Duarte, 2002), sino desde lo que los jóvenes viven, experimentan, proponen.

La pertinencia de los problemas que tratamos puede verse también a partir de un análisis crítico de la noción de jóvenes “ni-ni”, denominación que se utiliza para etiquetar a los que ni estudian ni tienen empleos formales. Este concepto se ha difundido en los últimos años, tanto en estudios académicos como en las políticas públicas y los medios de comunicación.

Por un lado, pensamos que se trata de un abordaje que parte de estigmas y segregaciones sociales, de “identidades sociales desacreditadas” (Goffman citado en Valenzuela, 2015) que niega o criminaliza formas de ser y se aleja de acciones que apunten hacia el reconocimiento y la valoración de los modos de vida juveniles, sobre todo en barrios populares o periféricos. Por otro, la noción de “ni-ni” oculta las situaciones y experiencias de desigualdad multidimensional y consagra, por ende, las de género y generacional, entre otras.

En tercer lugar, si tomamos las estadísticas que nos ofrece un estudio de la CEPAL (2015) con datos de 2012, vemos que la nominación de “ni-ni” esconde no solo las desigualdades sociales, sino también invisibiliza situaciones vitales diversas.

Según este estudio, 22% de los jóvenes latinoamericanos dice que no estudia, ni está empleado. Esto representa a un poco más de 30 000 000 de jóvenes.

Pero al desagregar esta cifra global, el estudio muestra que 55% de esos jóvenes que no estudian ni trabajan están dedicados a tareas de cuidado de menores, enfermos o ancianos (52% son mujeres y 3% varones). Así, tras la categoría “ni-ni” se están invisibilizando las labores de cuidado y domésticas. Según estas cifras, el problema se vincula más con las maneras de resolver y fortalecer el cuidado que con los supuestos “ni-ni”. Las políticas públicas deberían, entonces, considerar el trabajo socialmente no reconocido y no remunerado que realizan fundamentalmente las mujeres dedicadas al cuidado.

Cifras del mismo estudio expresan que 20% de los llamados “ni-ni” fueron despedidos de sus trabajos, sobre todo varones. Entonces el problema es el desempleo juvenil, no los supuestos “ni-ni”.

Seguimos con las cifras: 5% de ese 22% de “ni-ni” busca trabajo por primera vez; es decir, que la cuestión aquí es el primer empleo. Otro 5% de los jóvenes tiene discapacidad permanente para trabajar o no posee los medios para trasladarse a estudiar fuera de su casa. Se evidencia la falta de políticas públicas hacia los jóvenes discapacitados y las escasas posibilidades de acceso al trabajo o al estudio de quienes provienen, además, de familias pobres o barrios periféricos.

A partir de lo dicho, si consideramos que se debe reconocer el trabajo no remunerado de las mujeres dedicadas al cuidado, que hay que ocuparse del desempleo juvenil y promover el primer empleo con trabajo digno y seguro, así como encarar políticas hacia los jóvenes discapacitados, queda solo 15% de ese 22% de jóvenes considerados “ni-ni” en la región. Es decir, si desagregamos las estadísticas con perspectiva situada y generacional, solo 3.3% de los jóvenes latinoamericanos (15% de 22%) podría ser nominado como “ni-ni”.

Al cruzar este análisis con las perspectivas generacionales de multidimensionalidad de las desigualdades y reconocimiento de las diversidades que aquí desplegamos, y tomando los mismos datos de la CEPAL (2015), encon-

tramos que el porcentaje de jóvenes afrodescendientes o negros que pueden ser considerados “ni-ni” es superior al promedio general (28% contra 22% ya citado). Asimismo, las cifras disponibles muestran que las áreas más desfavorecidas en términos educativos suelen coincidir con los territorios indígenas en la mayoría de los países.

Resistencias juveniles en el plano educativo: proponiendo igualdad desde las diversidades

En esta coyuntura de diversidades y desigualdades que signan las vidas de las juventudes latinoamericanas en la actualidad se producen distintas experiencias de politización juvenil que, gestadas muchas veces en ámbitos cotidianos y articulando esferas culturales, políticas y sociales, ocupan espacios públicos y disputan territorios y sentidos. Según las dinámicas del conflicto social y las movilizaciones de los últimos años en la región, podemos considerar que las organizaciones estudiantiles son de las más visibles y potentes, y protagonizan buena parte de los procesos políticos y sociales en naciones como Chile, Colombia y México (Vommaro, 2015).¹²

En efecto, las organizaciones estudiantiles secundarias y universitarias gestadas en las últimas dos décadas producen movilizaciones que expresan posibilidades políticas de establecimiento de relaciones intergeneracionales, a la vez que tienden puentes entre las movilizaciones de los jóvenes y las de otros movimientos y expresiones sociales colectivas más o menos instituidas. Así, vemos cómo estas movilizaciones superan ampliamente los límites sectoriales (y aun los generacionales) para convertirse en procesos que dinamizan diversas luchas sociales más amplias y expresan impugnaciones al sistema dominante que exceden las cuestiones educativas (Vommaro, 2014, 2015).

Estas experiencias de politización y radicalización juveniles, que desbordan los reclamos sectoriales, pueden ser analizadas también desde los planteos de Badiou (2000), quien sostiene que no se puede “llamar movimiento

¹² En otros trabajos (Vommaro, 2014, 2015) analizamos las experiencias de organización y movilización de los denominados pingüinos (secundarios) y los estudiantes universitarios en Chile, de la Mesa Ampla Nacional Estudiantil (MANE) en Colombia y del colectivo #YoSoy132 en México.

a aquello que es una simple defensa de un interés”, “no hay movimiento si solo se trata de una reivindicación particular o interesada”. Y agrega que en un movimiento “siempre hay demandas, hay reivindicaciones, hay pedidos”, pero se trata de “mucho más que esos pedidos, que esas demandas” (p. 27). En esta clave, un movimiento social se constituye como tal cuando es capaz de superar la dimensión sectorial y particular y expresar aspiraciones políticas más generales, que interpelan lo común.

Es necesario enmarcar estas dinámicas de politización generacional en el proceso de paulatina ampliación de derechos y de creciente consideración de las diversidades sociales que se produjo en América Latina en los últimos años y que involucró especialmente a los jóvenes, que muchas veces fueron los principales beneficiarios de estos nuevos derechos, y también los protagonistas de las luchas para lograrlos.

La denominada tercera generación de derechos humanos se profundizó y amplió en la región e incorporó los de diversas minorías (étnicas y sexuales entre las principales), introdujo nociones como “buen vivir” (*Sumak Kawsay* en quechua y *Suma Qamaña* en aymara), soberanía alimentaria y los derechos de la tierra en materia de extractivismo y explotación de los recursos naturales. Así, tanto las cuestiones vinculadas a grandes colectivos sociales excluidos durante años, como las relacionadas con el medio ambiente y la tierra, se convirtieron en objeto de derecho y políticas públicas.

La agenda sobre este tema que se conformó en la región se nutrió también de las recientes discusiones acerca del derecho a la educación, especialmente en lo referido a la superior. Las movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios en Chile, Colombia y México, y –en menor medida– en Brasil y Argentina, pusieron en evidencia las crecientes limitaciones y los urgentes cambios que requieren los sistemas educativos en América Latina. Esta situación se torna aún más significativa si coincidimos con Tapia (2012) en que

(...) el derecho a estudiar ha generado y genera capacidades que producen, históricamente, una ampliación de los derechos por la vía del desarrollo de conocimientos y de capacidades, que permiten ir modificando formas más estrechas de pensar los derechos de la igualdad, también capacidades para pensar las instituciones necesarias, las políticas y los modos de generar los recursos y producir los bienes públicos (p. 97).

Entonces, la ampliación de derechos empujada por los movimientos, la asunción de las diversidades como constitutivas de las juventudes contemporáneas y una política que se configura generacionalmente en una situación atravesada por desigualdades multidimensionales, conforman una trama que define muchos de los rasgos de las organizaciones estudiantiles que se manifestaron en los últimos años.

Palabras finales: acción juvenil, políticas públicas y producción de igualdad en tiempos de pandemia

Para concluir este artículo proponemos aproximarnos a algunas cuestiones en torno de los procesos de formulación, implementación y evaluación de políticas públicas de juventudes abordados desde la perspectiva generacional y el enfoque de contrarrestar desigualdades. Y veremos algunas características de las desigualdades juveniles en tiempos de la pandemia de COVID-19 que comenzó en América Latina a inicios de 2020.

En primer lugar retomamos el interrogante acerca de cómo se pueden pensar las políticas públicas con perspectiva generacional. Por un lado, superando las concepciones políticas adultocéntricas, desnaturalizando la noción de que la política pública para jóvenes debe estar formulada por adultos, y pensando en aquellos como protagonistas, no solo como sujetos de derechos, sino como productores y actores de sus propias políticas.

Asimismo, es necesario superar la visión estadocéntrica e ir hacia el reconocimiento de las ampliaciones de lo público, incorporar lo público-comunitario, lo público-social, lo público no estatal (Virno, 2005). Estas perspectivas permitirían aprovechar las capacidades juveniles existentes en el territorio y contrarrestarían la fragmentación y superposición, tan frecuentes en las políticas vigentes.

En el mismo sentido, es necesario pensar lo generacional desde una dimensión transversal, no solamente a los jóvenes como parte de las políticas públicas de juventud, sino en el conjunto de la legislación y de las políticas públicas; que estas últimas sean integrales, multidimensionales, y conciban a los jóvenes como sujetos activos generadores de políticas, productores y protagonistas de las mismas.

Si pensamos en políticas públicas de juventudes que contrarresten las desigualdades en uno de los grupos más desiguales –y también más diversos– del

subcontinente más desigual, es necesario generar igualdad reconociendo la diferencia. Construir un común como una forma de estar juntos con otras lógicas, sin negar las diferencias o buscar homogeneizarlas. Concebir la diversidad como potencia, como capacidad y no abordarla desde la carencia o la fragmentación.

Por otra parte, las evidencias reunidas en diversos trabajos y por diversos autores (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2021, Núñez, 2020, Núñez y Gurvich, 2021) muestran que las desigualdades educativas se han profundizado y ampliado con la virtualización de la educación en todos sus niveles que se generó como medida de prevención y cuidado ante la pandemia.

Un aspecto de estas desigualdades se vincula con las condiciones de vida de las juventudes en los barrios populares de las grandes ciudades de América Latina, ya que no todos los estudiantes tienen las mismas condiciones y posibilidades de asumir las tareas escolares en el hogar. Desiguales son las condiciones habitacionales, las posibilidades de los padres de acompañar los ejercicios, los recursos tecnológicos, la conectividad, el acceso a dispositivos y a otros materiales, los envíos por parte de las escuelas. Así, las desigualdades educativas refuerzan las generacionales y las territoriales y nos muestran que hay diversas experiencias generacionales simultáneas configuradas por situaciones de clase, territorio y género, entre otras (Vommaro, 2020).

Además, no todas las escuelas y universidades tienen los mismos recursos tecnológicos y el acceso a plataformas digitales con el adecuado apoyo; esto refuerza desigualdades que se expresan en sus estudiantes y docentes y en sus entornos; por ejemplo, entre las escuelas estatales y las privadas o particulares. Recientemente Pedro Nuñez profundizó en las experiencias y tendencias de las desigualdades educativas que se visibilizan y profundizan en tiempos de virtualidad. Este autor enfatiza que la menor cantidad de días de clases impacta desigualmente en las personas de acuerdo con diversas dimensiones como el establecimiento en donde estudien, su entorno social y sus condiciones culturales o económicas (Núñez, 2020).

Algunos datos fundamentan el aumento de las desigualdades educativas con la virtualidad generada para mitigar los contagios ante la pandemia. Según un estudio del BID (Bosch, Melguizo y Pagés, 2013), en América Latina solo 4 de cada 10 hogares tiene conexión a la banda ancha y 72% de los

jóvenes y niños (5 a 17 años) no tienen computadora o teléfono propio para acceder a las modalidades educativas digitales. En el mismo sentido, según el Observatorio de la Deuda Social Argentina (abril 2020), casi la mitad de los niños y adolescentes no cuentan con computadora ni acceso a banda ancha para hacer sus tareas: 48.7% no tiene computadora y 47.1% no cuenta con wifi en su hogar. Esta proporción se eleva a 7 de cada 10 en el estrato social más bajo. Por otra parte, de cada 10 jóvenes, 2 viven hacinados y una proporción similar comparte cama o colchón para dormir, haciendo sumamente dificultosa la posibilidad de contar con un espacio adecuado para realizar las actividades escolares o teletrabajar.

Según la misma fuente, 80% de estos jóvenes cuenta con celular con acceso a internet, pero en 60% de los casos, este teléfono pertenece a un adulto, que también lo necesita y, por ende, se lo puede prestar solo un rato. Además, la mayor parte de las tareas escolares están pensadas para ser realizadas por computadora y tener computadora propia en ciertos barrios populares es algo excepcional. Siguiendo con datos de Argentina, entre quienes reciben la Asignación Universal por Hijo la brecha se profundiza aún más: 28% no tiene internet y 53% estudia sin computadora (Unicef, 2020).

Por último, en este artículo mostramos que las organizaciones estudiantiles que lideran las movilizaciones en varios países de la América Latina actual (por ejemplo, Chile y Colombia) pueden interpretarse como una de las expresiones visibles y radicales de las transformaciones que la región necesita, al menos si miramos las prácticas imprescindibles para contrarrestar los procesos de producción y reproducción social de las desigualdades en las dimensiones educativas, ampliar derechos, reconocer diversidades y construir políticas hacia la igualdad producida desde la diferencia.

Referencias bibliográficas

- Badiou, A. (2000). *Movimiento social y representación política*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Formación de la Central de Trabajadores de la Argentina.
- Bosch, M., Melguizo, A. y Pagés, C. (2013). *Mejores pensiones, mejores trabajos: hacia la cobertura universal en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bourdieu, P. (1990). La “juventud” no es más que una palabra. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

- Bourdieu, P. (2007). *Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático. Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL. (2012). *Balance preliminar de la economía en América Latina y el Caribe 2012*. Santiago de Chile: Autor.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL. (2014). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: Autor.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL. (2015). Jóvenes que no estudian ni están empleados en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.cepal.org/es/infografias/jovenes-que-no-estudian-ni-estan-empleados-en-america-latina-y-el-caribe>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL. (2016). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: Autor.
- Chaves, M. y Segura, R. (Eds.). (2015). *Hacerse un lugar: circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos*. Buenos Aires: Biblos.
- Chaves, M., Fuentes, S. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Crenshaw, K. (2000). Gender-related aspects of race discrimination. United Nations Expert Meeting: Gender and Racial Discrimination. 21-24 de noviembre, Zagreb, Croacia.
- Davis, A. (1981). *Women, race and class*. Nueva York: Vintage.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Duarte, K., (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. *Última Década* (16), 99-118. CIPDA, Viña del Mar.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior: un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento/Instituto de Estudios y Capacitación-Federación Nacional de Docentes Universitarios.
- Ferreira, F. Messina, J., Rigolini, J., López-Calva, L. F., Lugo, M. A. y Vakis, R. (2013). *La movilidad económica y el crecimiento de la clase media en América Latina*. Washington: Banco Mundial.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Unicef. (2021, mayo). *Estudio sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por COVID-19*. Buenos Aires: Autor.
- Gentili, P. (2015). *América Latina, entre la desigualdad y la esperanza. Crónicas sobre educación, infancia y discriminación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos-INDEC. (2015, septiembre). *Encuesta Nacional de Jóvenes. Principales resultados*. Buenos Aires: Autor.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Larrondo, M. y Mayer, L. (2018). *Ciudadanías juveniles y educación. Las otras desigualdades*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Lenoir, R. (1979, marzo/abril). L'invention du "troisième âge". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (26-27), 57-82.
- Lenoir, R. (2000). Savoirs et sciences d'État: généalogie et démographie. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (133), 96-97.
- Lewkowicz, I. (2004a). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I. (2004b, 7 de abril). La generación perdida. *El Signo*. Recuperado en noviembre de 2008, de <https://www.elsigma.com/columnas/la-generacion-perdida/159>
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Revista Española de Investigación Sociológica* (62), 193-242. (Trabajo original publicado en 1928).
- Martín Barbero, J. (2002, 22-27 de abril). La globalización en clave cultural: una mirada latinoamericana. 2001 Efectos. Globalismo y pluralismo. Montreal. Recuperado de https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero3.pdf
- Mc Call, L. (2005, primavera). The complexity of intersectionality. *Signs*, 30 (3), 1771-1800.
- Núñez, P. (2020, 14 de abril). Desigualdades educativas en tiempos de coronavirus. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.lavanguardia.com.ar/index.php/2020/04/14/desigualdades-educativas-en-tiempos-de-coronavirus/>
- Núñez, P y Gurvich, D. (2021, febrero). "Volver o no volver": la educación argentina en pandemia. *Nueva Sociedad*. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/escuela-argentina-presencialidad-educacion/>

- Núñez, P y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Pérez Sainz, J. P. (2014). *Mercados y bárbaros. La persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Reygadas, L. (2004). *Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Segura, R. (2015). *Vivir afuera. Antropología de la experiencia urbana*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Sennett, R. (1978). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina-SITEAL. (2013). *Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina*. Buenos Aires: Autor/Organización de Estados Iberoamericanos/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Tapia, L. (2012). Universidad pública, posgrado y renovación del conocimiento y las sociedades. En P. Gentili y F. Saforcada (Coords.), *Ciencias sociales, producción de conocimiento y formación de posgrado. Debates y perspectivas críticas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Valenzuela, J. M. (Coord.). (2015). *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Colegio de la Frontera Norte/Gedisa.
- Vázquez, M. (2013). En torno a la construcción de la juventud como causa pública durante el kirchnerismo: principios de adhesión, participación y reconocimiento. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 1 (7), 1-25.
- Virno, P. (2005). *Ocurrencia y acción innovadora. Por una lógica del cambio*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Vommaro, P. (2014, junio). La disputa por lo público en América Latina. Las juventudes en las protestas y en la construcción de lo común. *Revista Nueva Sociedad* (251), 55-69.

- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Vommaro, P. (2016a). Hacia los enfoques generacionales e intergeneracionales: tensiones y perspectivas en las políticas públicas de juventud en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 119-135.
- Vommaro, P. (2016b). Juventudes latinoamericanas: diversidades y desigualdades. *Temas*, 88, 4-11.
- Vommaro, P. (2016c). Presentación. *Juventud y desigualdades en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Vommaro, P. (2017a). Territorios y resistencias: configuraciones generacionales y procesos de politización en Argentina con perspectiva latinoamericana. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 38 (82), 101-133.
- Vommaro, P. (2017b). Juventudes latinoamericanas: vidas desplegadas entre las diversidades y las desigualdades. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (11). Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/4505>
- Vommaro, P. (2020). Durante y después de la pandemia: dimensiones sociales, políticas y económicas. En B. Bringel y G. Pleyers (Eds.), *Alerta global. Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia* (pp. 163-171). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Jóvenes y participación social: una reflexión desde la protección ambiental en el estado de Tamaulipas, México

José Luis Carpio Domínguez
María Teresa Villarreal Martínez
Ignacio Hernández Rodríguez

Introducción

Las organizaciones no gubernamentales (ONG's) han desempeñado un papel fundamental en la participación social y han permitido abonar al desarrollo social, mediante la colaboración en varios sentidos, por un lado la atención de fenómenos y problemas sociales en apoyo a las instituciones y programas gubernamentales (Ross-Arguelles, 2012); en la atención a fenómenos que no han sido abordados de manera exhaustiva por las instituciones de gobierno, y en la inclusión de determinados miembros de la sociedad en la atención de estos fenómenos sociales. Por lo que estas organizaciones permiten y facilitan el involucramiento comunitario en la identificación y en la solución de problemas de distinta índole (sociales, políticos, de seguridad y/o ambientales) (Robertson, 2009).

Las organizaciones civiles son consideradas por Jürgen Habermas como una estructura social, cultural y con personalidad (Llamas, 2016, p.11), en las que debido al trabajo que realizan, intentan abarcar una gran cantidad de acciones que se derivan de su labor social y en donde encaminan sus acciones de participación ciudadana en la toma de decisiones y no dejan esta acción únicamente bajo el criterio de la administración pública.

La participación ciudadana permite que miembros de la sociedad civil se involucren en la toma de decisiones para enfrentar problemas que afectan su localidad, por lo que a través de este tipo de organizaciones participan, contribuyen e influyen la toma de decisiones del Estado (Guillen, Sáenz, Badii y Castillo, 2009), siendo de particular interés la participación social de las nuevas generaciones (jóvenes) en las problemáticas actuales que enfrenta el país y el mundo en general.

Jóvenes y participación social en México

Los trabajos e investigaciones sobre la juventud en México tienen sus inicios en los años ochenta y estaban orientados principalmente en las llamadas pandillas juveniles. Las investigaciones de corte etnográfico hechas por García-Robles (1985, 1989) y Encinas (1990) dan cuenta de lo anterior y se esfuerzan por comprender las condiciones de creación y surgimiento de estas pandillas, así como su manera de operar, las interacciones entre sus miembros y las problemáticas causadas en las colonias donde se reunían.

La visión que se tenía sobre la juventud mexicana que participaba en estos grupos era negativa, se les tildaba de rebeldes, agresivos y problemáticos. No obstante, en periodos posteriores los investigadores comenzaron a abordar la problemática con una óptica distinta, enfocándose y rescatando los aspectos positivos de esta forma de organización juvenil (Gallegos, 2017).

Es así como los trabajos de Urteaga (1996), Castillo y Aguilar (2007) y Cruz (2010) retoman la participación de jóvenes en pandillas, pero centran la mirada en la producción cultural (baile, música, grafiti) que deviene de dicha participación. Así también, dichos estudios señalan la importancia de la pertenencia grupal y los procesos de cohesión social que surgen en este tipo de organizaciones, lo que les permiten lidiar con las problemáticas diarias y crear espacios culturales para compartir sus obras.

Se observa entonces que el sector juvenil en México ha sido objeto de estudio desde hace más de cuatro décadas y si bien al inicio las investigaciones se centraron en una subcultura juvenil particular, los trabajos se han diversificado en muchos temas. Particularmente han adquirido relevancia los estudios sobre lo que Reguillo (2003) denomina jóvenes incorporados; es decir, quienes cumplen con los cánones de comportamiento establecidos por lo sociedad, trabajan y/o estudian y se involucran activamente en las problemáticas que suceden en sus comunidades.

En ese sentido, entre las producciones académicas en torno a la participación juvenil en problemáticas sociales en México se encuentra el trabajo de Castro-Guzmán (2016), quien hace una reconstrucción histórica de cómo se gestó y consolidó el movimiento estudiantil de 1968, desembocando en los sucesos trágicos que son de conocimiento general. El autor señala que además de dar cuenta de los procesos de acción colectiva, el movimiento estudiantil puede analizarse como un proceso formativo para los jóvenes, mismos

que los lleva generar conciencia sobre un tema particular, cuestionar la realidad en la que viven y las desigualdades que enfrentan para posteriormente detonar procesos de organización que les permiten exigir y obtener mejores condiciones de vida.

Otro trabajo sobre movimientos juveniles es el realizado por Ortega (2016) sobre el movimiento denominado #Yosoy132. De acuerdo con Ortega, las causas raíz de este movimiento se fundaron en la crisis económica y política vivida en el país y en el nivel mundial. Independientemente de las consecuencias, relevancia o acciones posteriores originadas a raíz de este movimiento, su particularidad radicó en la forma como se utilizaron las plataformas y medios de comunicación digital para organizarse y transmitir los mensajes, evidenciando que los jóvenes reinventan las formas de aproximarse a las problemáticas, de gestionarlas e incidir públicamente en la sociedad.

A través de los trabajos señalados se advierte que el sector juvenil en México ha sido objeto de estudio desde hace varias décadas, que las investigaciones se han ido diversificando en temas y subculturas y que en los últimos años ha crecido el interés académico por las formas de participación juvenil en distintos espacios de la vida pública. También es notorio que los jóvenes emplean nuevas formas para participar, crean y recrean mecanismos físicos y virtuales para posicionarse ante diferentes problemáticas e independientemente de la magnitud de los efectos, no puede negarse que se están gestando nuevas formas de participación. De ahí que la pregunta que guía el presente capítulo es: ¿cómo está representada la participación juvenil en organizaciones ambientales en el estado de Tamaulipas?

Participación social juvenil y medio ambiente

En distintos foros internacionales como la Cumbre de Río (1992), la Cumbre de las Américas sobre Desarrollo Sostenible (1996) y la Cumbre de Johannesburgo (2006) se ha abordado la importancia de incluir a la juventud en las propuestas de solución ante las problemáticas ambientales (Robertson, 2005).

Al respecto la Agenda 21 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2000) señala que los jóvenes tienen una forma particular de percibir y comprender las problemáticas que les rodean, en particular la ambiental, y pueden contribuir desde su capacidad intelectual y creativa a proponer y trabajar en soluciones. Este documento también señala que

Cada país debería instituir, en consulta con sus círculos de jóvenes, un proceso para promover el diálogo entre los círculos de jóvenes y el gobierno a todos los niveles y establecer mecanismos que permitieran el acceso de los jóvenes a la información y que les aseguraran la posibilidad de presentar sus opiniones sobre las decisiones oficiales, incluso sobre la ejecución del Programa 21 (p. 540).

Dadas las problemáticas actuales en el nivel mundial y nacional es cada vez más notoria la importancia de involucrar a los ciudadanos en la resolución y toma de decisiones de carácter público, pero particularmente a los jóvenes, esto anterior por el peso político y poblacional que pueden tener (Robertson, 2005), ya que de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019) en México existen alrededor de 30.7 millones de jóvenes de entre 15 y 19 años, lo que representa casi 26% de la población total del país.

Además, si se toma en cuenta la importancia que el Informe Brundtland (ONU, 1987) le da a la equidad intergeneracional al señalar que se debe dejar a las futuras generaciones los recursos suficientes para que tengan una calidad de vida mejor o al menos igual que las generaciones presentes, la labor de la juventud en la sustentabilidad se vuelve crucial.

La juventud mexicana no ha sido ajena a las problemáticas ambientales nacionales e internacionales. En ese sentido, como parte de las acciones de Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) se ha impulsado en México y en otros países latinoamericanos la versión juvenil del proyecto General Environmental Outlook (GEO). El GEO juvenil consiste en una convocatoria mediante la cual, jóvenes mexicanos pueden enviar trabajos de diferente índole (ensayos, narraciones, fotografías, poesía, cuentos cortos) sobre problemáticas ambientales que les preocupan (Robertson, 2005). Con esta iniciativa se pretende conocer la percepción que tienen los jóvenes sobre la situación ambiental y detonar procesos participativos gestionados e impulsados por estos jóvenes.

Desde el gobierno federal la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat, 2018) a través de la Dirección de Juventud ha realizado foros en diversos estados de la República, dirigidos concretamente al sector joven de la población y con la finalidad de conocer su opinión sobre la crisis climática, además de exhortarlos a participar con acciones locales y colectivas en pro del desarrollo sustentable.

La preocupación por esta temática y sus derivados es palpable, no solo en las iniciativas gubernamentales, sino también en las diferentes acciones que han sido propuestas y realizadas por los mismos jóvenes. Un ejemplo de ello es la “Declaratoria de las y los Jóvenes Mexicanos Frente al Cambio Climático” realizada en 2010 en Oaxaca (Muñoz-Dzib, Pech-Pech y Naranjo-Luna, 2016). Dicho documento tuvo como objetivo compartir y analizar las problemáticas relacionadas con el cambio climático en los estados de pertenencia de los asistentes. Como resultado de este encuentro, en los años posteriores se han realizado ediciones estatales en Tabasco, Yucatán, Chiapas, Quintana Roo y Oaxaca, reuniendo a jóvenes de la sociedad civil, de ONG’s, universidades y otros sectores en donde hay participación juvenil.

Los ejemplos señalados son mecanismos de participación convencionales a través de canales institucionales, pero como señala Francés-García (2008, p. 39) la participación juvenil ha ido modificándose hacia otros espacios no necesariamente gubernamentales y en donde cada vez más los vínculos vivenciales y existenciales de los sujetos se configuran como el verdadero motor de la acción social.

Los medios de comunicación digital son un ejemplo de lo anterior pues se organizan eventos y se gestionan acciones mediante redes sociales y plataformas digitales. No obstante, además de la participación desde lo virtual, los jóvenes han encontrado en asociaciones civiles, colectivos, voluntariados y otros espacios no formales, un nicho en el cual pueden ser escuchados y, donde pueden realizar acciones en temas ambientales, espacios que, además, son liderados por otros jóvenes con características similares. En este sentido, el presente capítulo analiza cómo se involucran y participan los jóvenes del estado de Tamaulipas en las ONG’s de protección ambiental que permita identificar brechas de oportunidad para la inclusión y el fomento a la participación ciudadana de jóvenes en beneficio del medio ambiente.

Metodología

Tipo de estudio y objetivo

El presente estudio exploratorio de tipo mixto fue realizado bajo un diseño trasversal con un alcance descriptivo-correlacional que se propone conocer la participación social de jóvenes en la conservación ambiental del estado de

Tamaulipas en ONG's orientadas a la protección y cuidado del medio ambiente en el estado.

Población de estudio y técnica de recolección de datos

Se analizan los datos de prevalencia de jóvenes en acciones de conservación ambiental durante el periodo 2019-2020, a través de una muestra por conveniencia de 20 ONG's con registro en el estado de Tamaulipas, las cuales realizan actividades de conservación ambiental y reciben jóvenes voluntarios y/o para realizar servicio social. Estas ONG's estudiadas se localizan en los municipios de Bustamante, Ciudad Madero, Mante, Matamoros, Miguel Alemán, Nuevo Laredo, Padilla, Tampico, Valle Hermoso y Ciudad Victoria.

Criterios de inclusión. Datos generales de jóvenes entre los 12 y los 29 años de edad que han desarrollado actividades de voluntariado y servicio social para la conservación ambiental dentro de ONG 's durante el periodo 2019-2020.

Criterios de exclusión. No se contemplaron en el presente estudio aquellas ONG's encargadas de la atención médico-veterinaria de animales domésticos, con excepción de aquellas que dentro de sus actividades realizaran acciones de cuidado y rescate de animales silvestres.

Análisis de datos

Los datos se procesaron en el paquete estadístico para las ciencias sociales (IBM-SPSS) (v.22) en donde se analizaron las variables de género, rango de edad, municipio, enfoque de la ONG (capacitación para la conservación, protección de flora y fauna, etcétera) y tipo de participación por parte de los jóvenes (voluntariado o servicio social).

Resultados y discusión

Características de la población de estudio

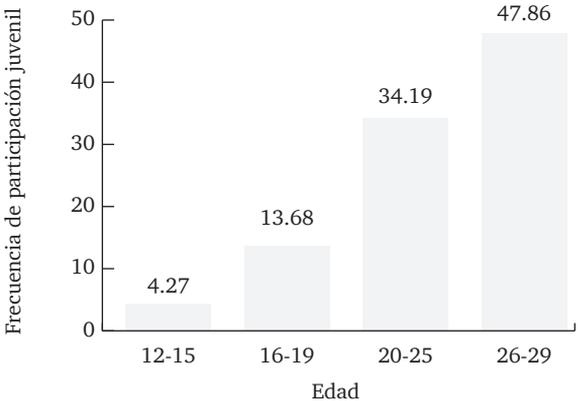
Se identificó que durante el periodo 2019-2020 un total de 117 jóvenes han participado en las actividades de 20 ONG's para el cuidado y conservación del medio ambiente en 10 municipios del norte, centro y sur del estado de Tamaulipas. Esta población de jóvenes participa de manera itinerante en las

ONG's a través de convocatorias que se emiten en función de las agendas de actividades de las organizaciones y de los requerimientos para servicio social por parte de los jóvenes. De esta población, encontramos que la participación de los jóvenes en estas actividades corresponde 52.1% a hombres ($n= 61$) y 47.9% a mujeres ($n= 56$); esto permite incidir que la participación social se representa de manera equitativa en los diversos enfoques y actividades de estas organizaciones.

Se destaca que el rango de edad con la prevalencia más alta de participación de los jóvenes es entre los 26 y los 29 años de edad ($n= 56$), seguido por aquellos que se encuentran entre los 20 y los 25 años de edad ($n= 40$), mientras que los rangos más bajos corresponden a edades entre 16 y 19 ($n= 16$) y de 12-15 años de edad ($n= 5$) (Figura 1).

Se identificó que las actividades que realizan los jóvenes en las ONG's dependen del criterio de los representantes de dichas organizaciones para la asignación de tareas en función de su edad, de manera que aquellos jóvenes con más edad realizan actividades en apoyo al trabajo administrativo, mientras que los jóvenes entre los 12 y los 25 años desempeñan actividades más prácticas, como el apoyo en la reforestación y durante las sesiones de capacitación como facilitadores de los materiales de trabajo.

Figura 1
Prevalencia participación juvenil por rangos de edades en ONG's orientadas a la conservación ambiental en Tamaulipas



Enfoques y actividades de las ONG's

De las 20 ONG's estudiadas encontramos que se encuentran enfocadas en 8 tipos de actividades (Tabla 1), de las cuales 4 realizan actividades de reforestación, 3 están orientadas a fomentar el desarrollo sustentable, 3 a la capacitación para la conservación del medio ambiente, 3 al turismo sustentable, 4 al rescate y cuidado animal y 1 para aquellas enfocadas en la conservación del mar/océano, la flora y la fauna respectivamente.

Tabla 1
Frecuencias por género de la participación juvenil en ONG's en el estado de Tamaulipas durante 2019-2020

Enfoque de las ONG's	Género		Total
	Mujeres	Hombres	
Reforestación	17	12	29
Desarrollo sustentable	4	16	20
Rescate y cuidado animal	8	8	16
Turismo sustentable	5	10	15
Fauna	6	9	15
Capacitación para la conservación	9	5	14
Conservación del mar/océano	3	1	4
Flora	4	0	4
Total	56	61	117

La reforestación es la principal actividad en la que participan los jóvenes en la población de estudio ($n = 29$, 24.8%), en las cuales, se llevan a cabo donaciones y plantación de árboles principalmente en las regiones y municipios en donde se ubican, y para ello, las ONG's son apoyadas por jóvenes principalmente mujeres ($n = 17$); sin embargo, es necesario aclarar que las actividades de reforestación son intermitentes; es decir, únicamente se realizan algunas veces al año.

El segundo enfoque en el que más participan los jóvenes del estado de Tamaulipas, es en actividades orientadas a promover el desarrollo sustentable ($n = 20$, 17.1%), en las cuales promueven actividades sostenibles de reciclaje de desechos, limpieza de áreas verdes, ríos y espacios públicos y además se

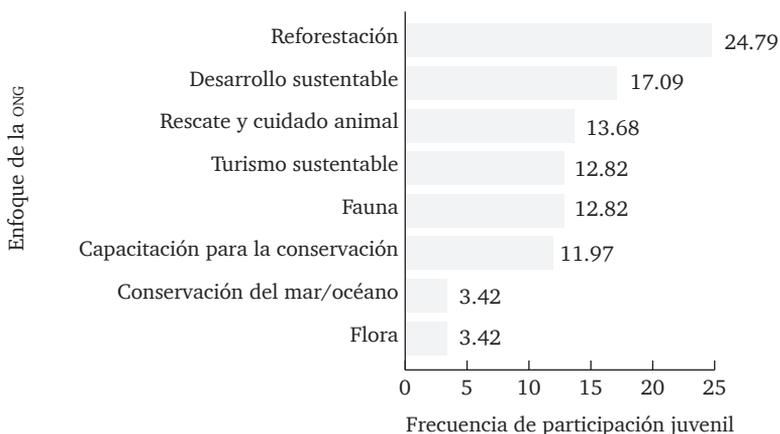
promueve la implementación de los huertos de traspatio para consumo sustentable, así como la concientización del cuidado del agua y ahorro de energía. En cuanto a la participación por género, en este enfoque se identificaron 16 hombres (13.6%) y 4 mujeres (3.4%).

En cuanto a las ONG's que realizan labores de rescate y cuidado animal, la participación de los jóvenes representó 13.7% ($n= 16$) en el nivel estatal. En este enfoque se llevan a cabo actividades de primeros auxilios y atención médica-veterinaria a ejemplares de fauna silvestre que han sido heridos por actividades antropogénicas o bien por causas naturales. La participación juvenil estuvo representada en este enfoque durante el periodo de estudio, por 8 mujeres (6.84%) y 8 hombres (6.84%).

En cuanto al turismo sustentable, la participación de los jóvenes en este enfoque tuvo una representación de 12.8% ($n= 15$) en el que el porcentaje de participación por género fue de 8.5% de hombres y de 4.2% en mujeres. En las acciones dentro del turismo sustentable los jóvenes desempeñan principalmente actividades en donde son guías para el turismo de la región, en la observación de especies de flora y fauna, así como en la participación en actividades de venta de suvenires y renta de lanchas y botes.

Figura 2

Enfoques de ONG's y frecuencia de participación juvenil en actividades de conservación ambiental en Tamaulipas durante 2019-2020



En cuanto al enfoque de fauna ($n = 15$, 12.8%), las actividades desempeñadas por los jóvenes están enfocadas al apoyo en trabajos de investigación científica, como monitoreos, observación y captura de ejemplares de fauna con fines académicos; en cuanto a la participación por género, 7.6% estuvo representado por hombres y 5.1% por mujeres. Estas actividades principalmente se encuentran encabezadas por estudiantes en formación profesional de educación superior como parte del servicio social que solicita la universidad, identificándose tres casos de jóvenes que realizan esta actividad durante su educación media superior. Al respecto, la participación de las ONG's en los estudios científicos, es conocida como "ciencia ciudadana", la cual hace referencia a la sinergia del sector académico y estas organizaciones para la obtención de datos analizables para estudios científicos, la educación ambiental y la participación ciudadana (Comisión de Parques y Biodiversidad de Tamaulipas, 2020).

En cuanto a las ONG's enfocadas en la capacitación para la conservación ($n = 14$, 12%), las actividades que desempeñan los jóvenes están orientadas a labores prácticas dentro del proceso de capacitación y son liderados por los representantes de la organización, donde realizan actividades de acompañamiento a las sesiones de capacitación y concientización ambiental realizando acciones de divulgación y apoyo.

Por último, los enfoques en los que identificamos una menor participación juvenil son en aquellas ONG's orientadas a la conservación del mar/océano ($n = 4$, 3.4%) en los que la participación por género esta compuesta por 2.5% de mujeres ($n = 3$) y 0.8% de hombres ($n = 1$), desarrollando actividades de limpieza de playas y de apoyo en la formulación de estrategias para la protección de la vida marina. Mientras que en las ONG's enfocadas en la flora ($n = 4$, 3.4%), se realizan actividades de monitoreo de plantas con fines académicos en distintas localidades del estado, en este enfoque se identificó que la participación por género está representada en su totalidad por mujeres ($n = 4$, 3.4%).

Es necesario destacar que estas actividades desarrolladas por los jóvenes en las ONG's están enfocadas en la conservación del medio ambiente orientadas en mejorar las condiciones ambientales de las regiones, trascendiendo a la preocupación tradicional de la protección de la naturaleza como "recursos aprovechables", lo cual es coincidente con lo reportado por el Grupo de Estudios Ambientales (GEA, 1998) al establecer que se está gestando una preocu-

pación “sanitarista” por parte de las organizaciones civiles ambientales hacia una perspectiva de los recursos naturales a futuro.

El voluntariado y el servicio social como formas de participación social en jóvenes

Los jóvenes desarrollan actividades dentro de las ONG´s a través de dos formas: el voluntariado y el servicio social. Se entiende que el voluntariado es el conjunto de acciones llevadas a cabo por voluntad propia y sin alguna imposición exterior (Mejía, 2011, p. 15); esta forma de participación social, también es definida como una parte elemental en toda sociedad y a su vez es la “piedra angular” de las organizaciones de la sociedad civil y de los movimientos políticos y sociales (Hábitat para la Humanidad México, 2020).

Al respecto, encontramos que la participación social de los jóvenes en las ONG´s a través del voluntariado representa 47.9% ($n= 56$) en la población de estudio, esto significa que casi la mitad de los jóvenes desempeñan estas actividades de manera desinteresada y en función de las convocatorias que lanzan las organizaciones de sus localidades. De esta población, 25.6% ($n= 30$) está representado por hombres, mientras que 22.2% ($n= 26$) por mujeres. La frecuencia de jóvenes voluntarios se encuentra enfocada principalmente en actividades de turismo sustentable ($n= 15$, 12.8%), reforestación ($n= 13$, 11.1%), fauna ($n= 8$, 6.8%) y desarrollo sustentable ($n= 8$, 6.8%) (Tabla 2).

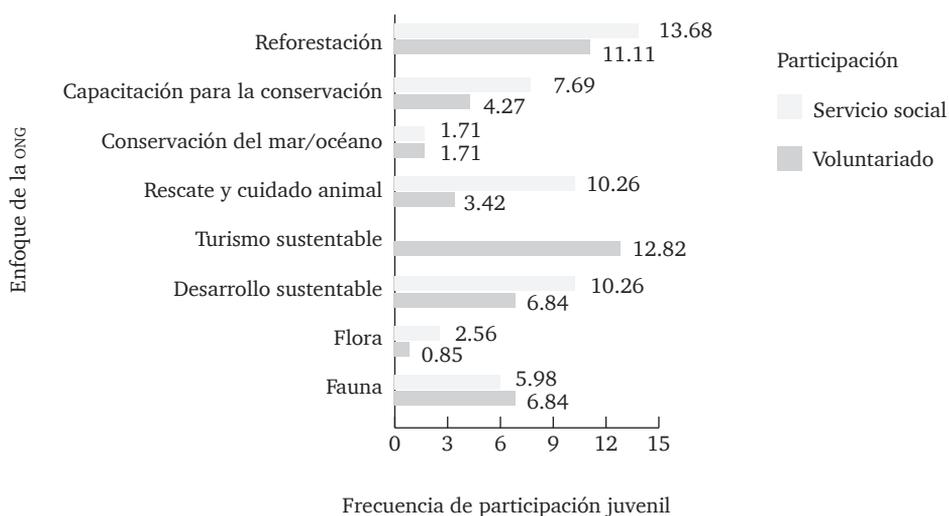
Por otra parte, los jóvenes que realizan servicio social dentro de las ONG´s representan 52.1% ($n= 61$) (Tabla 2) distribuido en 26.5% ($n= 31$) hombres y 25.6% ($n= 30$) mujeres. Entendemos que el servicio social es una forma de participación ciudadana que se fomenta durante la educación media superior y superior en el país y tiene como función formativa el desarrollo de la estructura ética y moral de la persona, desarrollar las capacidades de creación, atención y gestión de la participación social, así como retribuir y contribuir a la mejora de la calidad de vida al otorgar a la comunidad los beneficios de las competencias adquiridas (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2020).

En este sentido, los jóvenes en el estado de Tamaulipas realizan su servicio social en ONG´s desarrollando actividades de conservación ambiental principalmente reforestación ($n= 16$, 13.6%), rescate y cuidado animal ($n= 12$, 10.2%), desarrollo sustentable ($n= 12$, 10.2%), capacitación para la conservación ($n= 9$, 7.6%) y en conservación de fauna ($n= 7$, 5.9%) (Figura 3).

Tabla 2
Frecuencias por tipo de participación juvenil en ONG's en el estado de Tamaulipas durante 2019-2020

Enfoque de las ONG's	Tipo de participación		Total
	Voluntariado	Servicio social	
Reforestación	13	16	29
Desarrollo sustentable	8	12	20
Rescate y cuidado animal	4	12	16
Turismo sustentable	15	0	15
Fauna	8	7	15
Capacitación para la conservación	5	9	14
Conservación del mar/océano	2	2	4
Flora	1	3	4
Total	56	61	117

Figura 3
Formas de participación social para la conservación ambiental de jóvenes en el estado de Tamaulipas durante 2019-2020



Se evidencia que las ONG's contribuyen de manera activa en la formación de capital social y humano en los jóvenes para la identificación y atención de las problemáticas de sus localidades y es a través de estas formas de participación social, que los jóvenes aprenden a desarrollar actitudes positivas en relación con la conservación ambiental a través de sus propias acciones, por lo que la relevancia de estas organizaciones permite y fomenta la inclusión social.

Distribución de la participación social juvenil en el estado de Tamaulipas

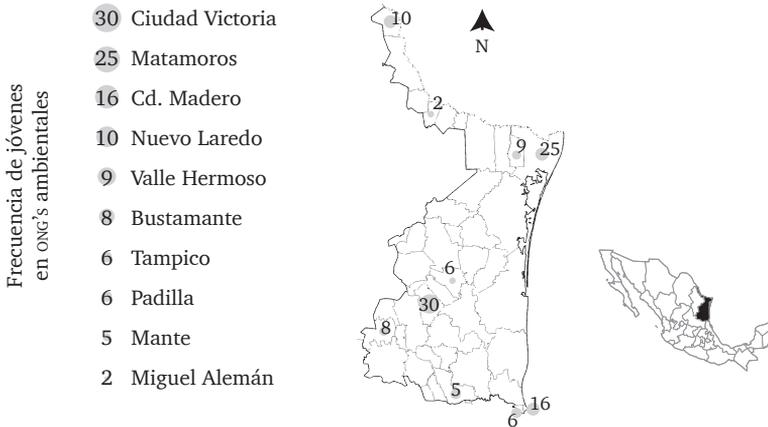
El estado de Tamaulipas es considerado la entidad con mayor biodiversidad en el norte de México, derivado de la heterogeneidad de ecosistemas presentes en la distribución geográfica del estado (Comisión de Parques y Biodiversidad de Tamaulipas, 2020); en este sentido, las labores de conservación ambiental juegan un papel fundamental en la preservación del capital natural del estado (Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad [Conabio], 2006) y para lograrlo, el estado utiliza recursos institucionales, tecnológicos, legales y sociales siendo estos últimos, en los que encontramos a las ONG's.

Las ONG's orientadas a la conservación ambiental que han permitido al presente estudio conocer la participación social de los jóvenes, se encuentran distribuidas en 10 municipios (Figura 4). Destacando que los municipios de Ciudad Victoria, Matamoros, la zona conurbada de Tampico-Madero y Nuevo Laredo son consideradas zonas urbanas, mientras que los demás municipios están conformados por las cabeceras municipales y localidades menores distribuidas en cada municipio.

Identificamos que las ONG's se encuentran principalmente en las zonas urbanas, donde existe una mayor confluencia poblacional, educativa e institucional que facilita que determinados grupos sociales se constituyan como organizaciones orientadas a atender diversos sectores de interés, como en el caso de la conservación ambiental. En este sentido, Ciudad Victoria como capital del estado, tiene la mayor frecuencia de participación social de jóvenes dentro de las ONG's ambientales ($n = 30$, 25.6%) en donde los jóvenes principalmente llevan a cabo acciones para la conservación de fauna, desarrollo sustentable a través de servicio social (18.8%) y voluntariado (6.8%),

Figura 4

Frecuencia de participación de jóvenes en ONG's ambientales por municipio en el estado de Tamaulipas durante 2019-2020

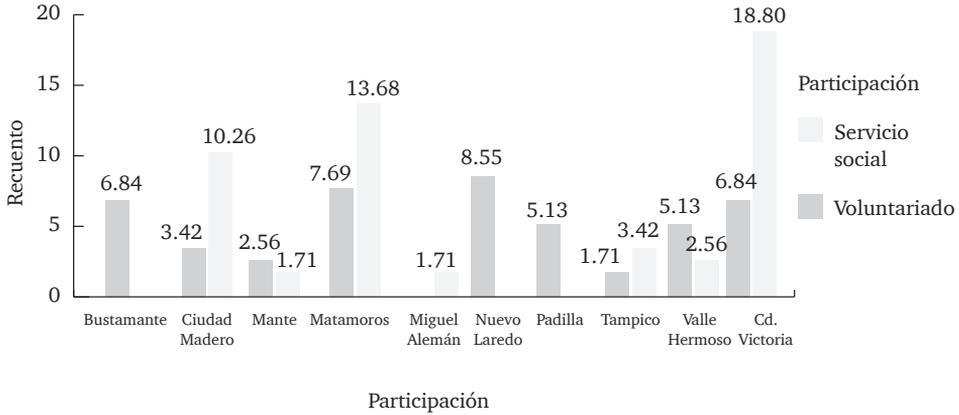


mientras que en Matamoros ($n= 25$, 21.3%) los jóvenes participan en actividades de capacitación para la conservación, desarrollo sustentable y turismo sustentable, en las cuales participan 13.6% como servicio social y 7.6% como servicio voluntario (Figura 5).

En Ciudad Madero ($n= 16$, 13.6%) esta población juvenil participa en actividades de reforestación, conservación del mar y conservación de fauna, con 10.2% de jóvenes en servicio social y 3.4% en voluntariado; en el municipio de Nuevo Laredo ($n= 10$, 8.5%) el total de jóvenes en este estudio realizan actividades de capacitación para la conservación y reforestación como voluntarios en las ONG's y por último, en la ciudad de Tampico ($n= 6$, 5.13%), 3.4% de los jóvenes que apoyan en las ONG's lo realizan a través de voluntariado, mientras que 1.7% se realiza a través de servicio social, esta característica es coincidente con lo establecido por el GEA (1998) al mencionar que las ONG's ambientales localizadas en áreas urbanas, buscan garantizar la existencia de recursos naturales suficientes para mantener el estilo de vida urbano, así como una arquitectura y diseño de la ciudad que permita acercar a la población a entornos verdes dentro de la ciudad.

Figura 5

Distribución de las frecuencias de participación social juvenil en la conservación ambiental por municipio en el estado de Tamaulipas durante 2019-2020



Por otra parte, como se observa en la Figura 5 en la mayoría de los municipios no urbanizados (Bustamante, Padilla y Valle Hermoso), la frecuencia de participación de jóvenes en las ONG's, se lleva a cabo con mayor frecuencia a través del voluntariado. Esta situación puede deberse al contexto agrícola, turístico o de campo de estos municipios, ya que las principales actividades que realizan están enfocadas al desarrollo sustentable, la capacitación para la conservación, la reforestación y el turismo sustentable, lo que es coincidente con lo reportado por Rodríguez-Cardozo (2017) al establecer que las organizaciones civiles o no gubernamentales rurales se interesan más en la “producción y consumo sustentables”, derivado de su cercanía con los recursos naturales, la naturaleza y el medio ambiente en general, lo cual a su vez, coincide con objetivo homónimo de la Agenda 2030 del desarrollo sustentable.

Reflexiones finales

Esta revisión preliminar del estudio de la participación social de jóvenes en organizaciones no gubernamentales ambientales permite identificar que estas ONG's contribuyen de manera activa en la formación de capital humano y social en los jóvenes para la identificación y atención de las problemáticas de

sus localidades y es a través de estas formas de participación social, que los jóvenes aprenden a desarrollar actitudes positivas en relación con la conservación ambiental, por lo que la relevancia de estas organizaciones permite y fomenta la inclusión social, auxilia a las instituciones en el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sustentable y a su vez, procura la conservación del medio ambiente.

Aunque pareciera poca la participación de jóvenes en las ONG's ambientales en Tamaulipas, es cierto que han permitido la inclusión de este grupo social en un tema en el que el interés y preocupación se encuentra en aumento en el nivel nacional y global, permitiendo a los jóvenes participar e influir en las decisiones del estado, derivado de la cada vez mayor influencia de este grupo social tanto en territorio geográfico como digital.

En los estudios de juventud en el estado de Tamaulipas queda pendiente conocer: a) cómo han influido estas organizaciones y en particular los jóvenes en la formulación e implementación de políticas públicas en materia ambiental en el estado, b) cuál es la percepción de los jóvenes dentro de las ONG's, para identificar áreas de mejora, c) conocer las nuevas formas de participación social de los jóvenes en materia ambiental en el estado, para identificar brechas de oportunidad para su inclusión tanto en las ONG's como en las instituciones gubernamentales y d) cómo influyen los jóvenes en las políticas ambientales a través de los medios digitales (redes sociales, foros y otras plataformas digitales) en el estado de Tamaulipas.

Referencias bibliográficas

- Castillo, H. y Aguilar, F. (2007). ¿Existen pandillas en Monterrey?: jóvenes entre la marginación y el estigma. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 15 (29), 66-98. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2009.7.41772>
- Castro-Guzmán, M. (2016). La participación de los jóvenes universitarios en los movimientos sociales en México; un análisis desde la acción colectiva en el marco de la globalización. En M. Jiménez-Guzmán (Coord.), *Jóvenes en movimiento en el mundo globalizado* (pp. 119-154). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/crim-unam/20170510052654/pdf_1338.pdf
- Collin, L. (2016). Jóvenes alternativos: ¿la toma del poder? No, apenas algo más difícil: construir un mundo nuevo. En M. Jiménez-Guzmán (Coord.), *Jóvenes*

- en movimiento en el mundo globalizado* (pp. 183-216). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/crim-unam/20170510052654/pdf_1338.pdf
- Comisión de Parques y Biodiversidad de Tamaulipas. (2020). *Tamaulipas y su biodiversidad*. Gobierno del Estado de Tamaulipas. Recuperado de <https://www.tamaulipas.gob.mx/parquesybiodiversidad/biodiversidad/tamaulipas-y-su-biodiversidad/>
- Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad-Conabio. (2006). *Capital natural y bienestar social*. Gobierno de México. Recuperado de https://www.biodiversidad.gob.mx/media/1/pais/files/capital_natural_2EP.pdf
- Cruz, T. (2010). *Writers, taggers, graffers y crews*. Identidades juveniles en torno al grafito. *Nueva Antropología*, 23 (72), 103-120. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/na/v23n72/v23n72a6.pdf>
- Cumbre de las Américas sobre Desarrollo Sostenible. (1996). Declaración de Santa Cruz de la Sierra. Recuperado de http://www.summit-americas.org/summit_sd/summit_sd_dec_sp.pdf
- Encinas, J. (1990). Los Reyes del Barrio FZ: Etnografía de una banda juvenil de Monterrey. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Francés-García, F. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud. *Revista OBETS Revista de Ciencias Sociales* (2), 35-51. DOI: <https://doi.org/10.14198/OBETS2008.2.03>
- Gallegos, G. (2017). Reconfiguración identitaria de jóvenes indígenas universitarios en contextos de migración urbana. Tesis de maestría no publicada. El Colegio de la Frontera Sur, México. Recuperado de <http://bibliotecasibe.ecosur.mx/sibe/book/000045612>
- García-Robles, J., (1985). Introducción. *¿Qué transa con las bandas?* (pp. 11-23). México: Porrúa.
- Gracia-Robles, J. (1989). *¿Qué transa con las bandas?* (Segunda edición). México: Posada.
- Grupo de Estudios Ambientales-GEA. (1998). Las ONG's en el campo mexicano. Recuperado de <http://base.d-p-h.info/es/fiches/premierdph/fiche-premierdph-4414.html>
- Guillen, A., Sáenz, K., Badii, M. y Castillo, J. (2009). Origen, espacio y niveles de participación social. *Daena: International Journal of Good Cons-*

- ciencia, 4 (1), 179-193. Recuperado de <http://www.spentamexico.org/v4-n1/4%281%29%20179-193.pdf>
- Hábitat para la Humanidad México. (2020). ¿Qué es el voluntariado? Recuperado de <https://www.habitatmexico.org/article/que-es-el-voluntariado>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía-INEGI. (2019). Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Juventud. Datos Nacionales. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Juventud2019_Nal.pdf
- Llamas, Y. (2016). Organismos de la sociedad civil ambientales e involucramiento comunitario: el caso de Alter Terra en Tijuana, B.C. Tesis de maestría no publicada. El Colegio de la Frontera Norte, México. Recuperado de <https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2016/12/TESIS-Llamas-Mangin-Yuritzi.pdf>
- Mejía, M. (2011). *Manual de gestión cultural para voluntarios*. Tegucigalpa: Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/86>
- Muñoz-Dzib, M., Pech-Pech, M. y Naranjo-Luna, F. (2016, noviembre). *La participación de los jóvenes y su incidencia ante los efectos del cambio climático*. Ponencia 1er Congreso Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad. México. Recuperado de [http://www.anea.org.mx/CongresoEAS/Docs/165P-CIUD-MunozDzibV2\(OK\).pdf](http://www.anea.org.mx/CongresoEAS/Docs/165P-CIUD-MunozDzibV2(OK).pdf)
- Organización de las Naciones Unidas-ONU. (1987). *Informe Brundtland. Nuestro Futuro Común*. Recuperado de http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf
- Organización de las Naciones Unidas-ONU. (1992). Cumbre de Río. Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Recuperado de <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>
- Organización de las Naciones Unidas-ONU. (2000). *Agenda 21*. Recuperado de <https://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/recursos/224844/Contenido/H%20programas/23%20Agenda%2021.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas-ONU. (2006). La Cumbre de Johannesburgo: panorama general. Recuperado de https://www.un.org/spanish/conferences/wssd/cumbre_ni.htm

- Ortega, M. (2016). #YoSoy132. Indignación juvenil y precariedad laboral en México, una perspectiva global. En M. Jiménez-Guzmán (Coord.), *Jóvenes en movimiento en el mundo globalizado* (pp. 155-182). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/crim-unam/20170510052654/pdf_1338.pdf
- Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educação* (23), 103-118. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07.pdf>
- Robertson, A. (2005). Políticas ambientales de participación dirigidas a los jóvenes en América Latina. *Revista Espiral 11* (33), 63-93. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v11n33/v11n33a3.pdf>
- Robertson, A. (2009). *Medio ambiente y participación ciudadana: el caso de los jóvenes en México y Latinoamérica*. México: Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez-Cardozo, L. (2017). El desarrollo de las ONG de México y su coincidencia con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa* (91), 59-84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/174/17454620003.pdf>
- Ross-Arguelles, G. (2012). *Evaluación del impacto en una organización de la sociedad civil, para la mejora del desempeño humano y social*. México: Instituto Tecnológico de Sonora. Recuperado de <https://www.itson.mx/publicaciones/Documents/tesis-doct/evaluaciondelimpactoenunaorganizacion.pdf>
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales-Semarnat. (2018). Jóvenes en favor del cuidado del medio ambiente. Recuperado de <https://www.gob.mx/semarnat/articulos/jovenes-en-favor-del-cuidado-del-medio-ambiente>
- Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM. (2020). Servicio Social. Definición. Recuperado de <https://www.dgoserver.unam.mx/portaldgose/servicio-social/htmls/ss-universitario/ssu-definicion.html>
- Urteaga, M. (1996). Chavas activas punks: la virginidad sacudida. *Estudios Sociológicos*, 14 (40), 97-118. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/ca/revista/estudios-sociologicos/articulo/chavas-activas-punks-la-virginidad-sacudida>

El deporte de tiempo libre en etapa universitaria

Gabriel Flores Allende

Introducción

El cursar estudios en la universidad ofrece múltiples y variadas oportunidades para los jóvenes, donde las nuevas exigencias y cambios transicionales durante la etapa universitaria pueden repercutir notablemente en el bienestar (Gutiérrez, Montoya, Toro, Briñón, Rosas y Salazar, 2010).

Expertos coinciden que la etapa universitaria no favorece el estilo de vida saludable en los estudiantes, genera destacados cambios emocionales, fisiológicos y ambientales (Gallardo-Escudero, Muñoz, Planells y López, 2015), son propensos a desarrollar enfermedades crónicas en el futuro (Troncoso, 2011), presentar altos niveles de ansiedad y depresión (Arrieta, Díaz y González, 2014), así como inadecuados hábitos en la alimentación, actividad física y chequeos médicos (Angelucci, Cañoto y Hernández, 2017; Chales-Aoun y Merino, 2019).

Los cambios en el comportamiento y estilos de vida comienzan con la transición del bachillerato a la universidad (Angelucci, Cañoto y Hernández, 2017). La transición escolar es considerada como un proceso longitudinal (Tinto, 1988), ya que el sujeto debe superar una serie de etapas que permitirán su incorporación a la vida y en donde la separación, la transición y la incorporación, serán parte de ese proceso. La poca información sobre la enseñanza universitaria y no tener definido un proyecto formativo y profesional constituye un grave problema para quienes cursan los primeros ciclos escolares (Álvarez, López y Pérez, 2015). Las instituciones universitarias deben atender a estos segmentos desde el momento en que ingresan a las aulas con programas acordes con las características y particularidades de los estudiantes, aún más cuando la falta de tiempo se convierte en el principal

adversario, merma el llevar a cabo otras actividades afectando su calidad de vida. La carencia de tiempo se asocia con el incremento de estrés, interrumpe el proceso cognitivo, afecta la concentración y disminuye el rendimiento académico (Cabanach, Fariña, Freire, González y Del Mar Ferradás, 2015; Troncoso, 2011).

Para Castañeda, Sevilla, Calero, Romero, Torres y Romero (2018) el tiempo libre es importante para la salud de las personas, aunque los cambios sociales provocan que el tiempo de trabajo se subordine al tiempo libre (Ruiz Juan y García Montes, 2002). Para estos autores el tiempo libre es el tiempo que resta entre el dedicado al trabajo y las obligaciones, por lo que adquiere un enorme significado vital para los individuos. Entre sus funciones encuentra favorecer el descanso, la diversión y el desarrollo como expone Agra (1978), afirma que los medios sociales encargan de cambiar la perspectiva del tiempo libre, mostrando la manera de suplir esa necesidad en el ser humano con pasatiempos pasivos, que no aportan un desarrollo cognitivo para el desarrollo de su personalidad y manipulan la dependencia total del considerado placer pasajero.

Expertos que revisan el tiempo libre o la ocupación del tiempo libre en jóvenes universitarios (Castillo, Giménez y Sáenz-López, 2009; Ponce de León y Sanz, 2014; Trejo-Ortiz, Mollinedo, Araujo, Valdez-Esparza y Sánchez, 2016; Ureta Sosa, 2015), afirman que el estudiantado suele no estar satisfecho con la cantidad de tiempo libre que disponen en días laborables; complica en mayor medida a quienes combinan las tareas universitarias con el trabajo remunerado (Ureta Sosa, 2015), donde las actividades de tiempo libre son sacrificadas.

Las actividades que suelen realizar las personas en su tiempo libre son agrupadas en cuatro tipos de ocio como sugiere Ruiz Juan (2000), quien las nombro como: a) actividades de relación social y diversión (estar con familia, amigos, pareja, asistir a fiestas, reuniones, actividades culturales, cine, museo, teatro, labor social), b) actividades de ocio activo (como viajar, fotografía, trabajos manuales, ir de tiendas, etcétera), c) actividades de ocio pasivo (ver la televisión y/o video, tableta, teléfono celular, escuchar la música, la radio, utilizar la computadora, etcétera) y d) actividades físico-deportivas (todo tipo de actividad física, la práctica de algún deporte, pasear, salir al campo, ir a la playa, etcétera).

Investigaciones que siguen la propuesta de Ruiz Juan (2000) afirman que el tiempo libre no es el mismo cuando trata de días laborables, fines de semana y periodos de vacaciones entre los jóvenes universitarios (Flores-Allende, Correa y Cervantes, 2020; Páez y Castaño, 2010; Ruiz Juan, 2000). Coinciden que las actividades a las que dedican en mayor medida durante el tiempo libre puede variar con la distribución temporal, cuantitativamente hablando, para los diferentes periodos temporales. Para los días laborables destaca las actividades de ocio pasivo, contrario a los fines de semana en donde las actividades de relación social son las preferidas, aunque se mantienen para el periodo de vacaciones es en menor medida. Las actividades físicas y deportivas no son prioridad entre los jóvenes universitarios durante el tiempo libre como afirma Flores-Allende et al. (2020) en los tres periodos temporales.

Entre las actividades que los jóvenes llevan a cabo en el tiempo libre, como indica Huertas, Caro, Vásquez y Vélez (2008) encuentra el salir con amigos (67.8%), estar con la familia (50.1%) y participar en actividades domésticas (14.1%). Mollinedo, Trejo, Araujo y Lugo (2013) y Trejo et al. (2016) coinciden que el alumnado de la Universidad Autónoma de Zacatecas prefiere convivir con la familia (88.4%), hacer uso de la computadora (86.1%), estar con los amigos (83.1%), ver televisor (81.7%) y jugar videojuegos (77%), contrario a los publicados por Ponce de León y Sanz-Arazuri (2014), donde estar con los amigos (80.8%), llevar a cabo visitas culturales (37.8%), acudir a las tiendas (31.7%) y realizar juegos de mesa (21.8%) destaca entre jóvenes de una población universitaria española.

Para los jóvenes que cursan estudios de licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes en Uruguay (Ureta, 2015), el tiempo libre es dedicado a escuchar música (73%), uso del internet (59%), salir con amigos (52%), pasar más tiempo con la pareja (46%) y hacer deporte (45%). En la última Encuesta Nacional de Juventud (2010) se constata que los jóvenes mexicanos que cursan estudios universitarios eligen reunirse con amigos (22.2%), ver televisión (12.9%), salir con la pareja (12.4%) y hacer deporte (11.4%) en el tiempo libre.

Confirma que las preferencias son similares, aunque en los últimos años las que asocia con el uso de las nuevas tecnologías toman relevancia por el

tiempo que dedican los jóvenes al uso de la pantalla como es la televisión, la computadora, la tableta, la videoconsola y el teléfono móvil (Espejo, Chacón, Castro, Martínez, Zurita y Pinel, 2015). Para este grupo de expertos el tiempo dedicado al uso de las nuevas tecnologías es llamado sedentarismo tecnológico, problema que afecta a la población.

El que los jóvenes destinen más tiempo a estas herramientas se asocia con las tareas propias del estudio, requiere el interactuar con compañeros para acodar y planificar actividades a través de redes sociales, ocasión para charlar con otras personas y consultar páginas web que no guardan relación. Son jóvenes que suelen destinar seis horas diarias frente a la computadora y navegar en internet y cuatro horas frente al televisor, trata de estudiantes nombrados como desenganchados (Casillas, Molina y Colorado, 2012), a los que pertenece la mayoría y se caracterizan solo por estudiar y no realizar otras actividades, ni formativas ni sociales.

Debido a que el estudiante en esta etapa refiere no contar con tiempo libre para llevar a cabo otras actividades, revisa el lugar que ocupa la actividad física y el deporte entre los jóvenes. Entre los estudios realizados los llevados a cabo por Astudillo-García y Rojas Russell (2006), Guillen Martínez, Tornero y Delgado (2018), López, González y Rodríguez (2006) en jóvenes de la Universidad Nacional Autónoma de México; Blanco, Soto, Benítez, Mondaca y Jugado (2019), en la Universidad Autónoma de Chihuahua; Chávez, Margarita, Hoyos, Bautista y Ogarrio (2018), Gavotto, Bernal y Vega (2019), Gómez, Ceballos y Enríquez (2018), en la Universidad de Sonora; Cruz-Castruita et al. (2017), López-Walle, Tristán, Tomás, Gallegos-Guajardo, Góngora y Hernández (2020), Pérez García (2013), Zamarripa-Rivera, Ruiz-Juan, López-Walle y Fernández (2013), en la Universidad Autónoma de Nuevo León; Flores-Allende y Ruiz Juan (2010, 2009a), Flores Allende, Ruiz-Juan y García (2009b), Flores-Allende et al. (2020) en la Universidad de Guadalajara; Gil Lamadrid, García, Salinas, García y Ferrusquía (2012) en el Tecnológico de Monterrey; Martínez, Sámano, Asadi, Magallanes y Rosales (2012) en la Universidad Autónoma de Baja California; Martínez, Orozco y Bazán (2017) en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; Mollinedo, Trejo, Araujo y Lugo (2013), Trejo-Ortiz et al. (2016), en la Universidad Autónoma de Zacatecas; Medina-Canché, Gómez y Cruz-Cob (2018) en la

Universidad Autónoma de Yucatán; Salazar, Castillo, Pastor, Tejada-Tayabas y Palos (2016) en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y Universidad Autónoma de Yucatán, y Salazar, Feu, Vizuete y De la Cruz (2013) en la Universidad de Colima.

Se observa que la mayoría de los estudiantes disponen de entre 2 a 3 horas de tiempo libre al día, principalmente los hombres, en comparación con las mujeres (Márquez, 2008), estas últimas dicen contar de menos tiempo que los chicos (Ruiz Juan y García Montes, 2002). Suelen quejarse de la poca disponibilidad de tiempo para involucrar en actividades que le remitan al esparcimiento (Sandoval, 2017). El tiempo resulta insuficiente para aquellos que se encuentran en ciclos escolares o semestres avanzados respecto de quienes lo están al inicio (López et al., 2006).

El argumento de carencia de tiempo libre solo denota la falta de organización para estructurar las actividades diarias (Buckworth y Dishman, 2002), con prioridad hacia ciertas actividades en concreto. Confirma lo que en muchas ocasiones suele escucharse en charla entre amigos, donde la falta de tiempo se convierte en el principal obstáculo para llevar a cabo otras actividades durante el tiempo libre.

Debido a las afectaciones que sufren los jóvenes durante esta etapa y a que las universidades se convierten en lugares en donde pasan largas horas durante el día, las instituciones de educación superior deben promover la calidad de vida. Se sugiere la conveniencia de crear programas de prevención (Angelucci et al., 2017) y modificar comportamientos tomando en cuenta los estilos de vida de los jóvenes (Arrieta et al., 2014); también mediante actividades para la formación y el bienestar del estudiante, buscando que las mismas sean incluyentes, flexibles e integradoras, donde el deporte se configura como un importante elemento para promover estilos de vida saludables (Bernate, Fonseca y Rodríguez, 2020; Flores-Allende, 2009; Gallardo-Escudero et al., 2015; Navarro, 2008).

Este tipo de actividades son conocidas como actividades extracurriculares, las cuales se desarrollan en el ámbito educativo como complemento para el alumno en la formación recibida en el aula de clases, dependiente de la institución, planificada y desarrollada por esta (Morian, Alós, Alcalá, Pino, Herruzo y Ruiz, 2006).

El deporte en contexto educativo universitario

Dado que la práctica regular de actividad física estimula el desarrollo intelectual, incrementa la autoconfianza y produce sensación de bienestar, minimiza la ansiedad y el estrés en los jóvenes (Márquez, 1995). Expertos como Bernate et al. (2020) afirman que las instituciones educativas, mediante el ejercicio físico, pueden formar a los estudiantes para hábitos de vida saludables, favorecer el desarrollo integral, mejorar la salud, las relaciones interpersonales, la comunicación y el rendimiento académico. Coinciden que el deporte es una herramienta para incentivar la formación de valores, el uso adecuado del tiempo libre, la integración social y una estrategia fundamental para la promoción y conservación de la salud.

Incluir programas que promuevan la actividad física es una herramienta para contrarrestar conductas sedentarias que afectan el desarrollo y salud, aún más cuando los estudiantes tienden a disminuir la práctica de actividades deportivas debido que dedican más tiempo en su formación (Castro-Sánchez, Linares-Manrique, Sanromán-Mata y Pérez-Cortés, 2017).

Las actividades físicas y deportivas son consideradas por las universidades como actividades extracurriculares, importantes para la formación del uso de tiempo libre en el estudiante, dado que favorece en el desarrollo personal y profesional, produciendo sensación de bienestar y satisfacción como indica Gutiérrez Curo (2017). Resalta que la educación universitaria no solo debe formar a los estudiantes para que sean competitivos, creativos, empáticos y eficientes. En un estudio con 88 jóvenes matriculados en el campus Lima norte de la Universidad Alas Peruanas, señala que 87.3% percibe como muy adecuada la oferta de actividades extra curriculares que se caracterizan por ser planificadas, organizadas y cuya ejecución es adecuada. Confirma que la oferta de actividades a cargo de las instituciones universitarias debe responder a las expectativas y necesidades del estudiante, en caso contrario la participación es baja.

Para los jóvenes la oferta de programas debe ajustarse a sus necesidades de horario y posibilidades (Martínez et al., 2017), algo que las instituciones universitarias desestiman al suponer, por hecho simple, que los estudiantes participan, por lo cual merma la adherencia. Otra de las razones que posiblemente no favorecen la adherencia a programas que ofertan las universidades puede asociarse con que los programas no incentivan o estimulan estar ahí, dado que las escuelas son acotadas (Suárez, 2017). Cuando el estudiante

percibe que las instalaciones deportivas no son propicias para la práctica deportiva, opta por no participar o declinar en la participación, los índices de insatisfacción son más altos en estudiantes de universidades públicas que privadas (Álvarez, Chaparro y Reyes, 2014).

Para evitar el rechazo de los estudiantes, las universidades tienen que definir que propósito tiene la oferta de actividades deportivas, comenzando por las políticas deportivas de la institución a incluir en el Plan de Desarrollo Institucional como refiere Navarro (2008). Luego de entrevistar al director de Deportes de 20 universidades de Venezuela, se observa que las instituciones cuentan con políticas para favorecer a dos sectores de la comunidad estudiantil: los estudiantes-atletas (competitivo) y los estudiantes-regulares (participativo), a través de los siguientes ejes:

1. Atención integral: apoyo a los estudiantes mediante tres tipos becas (trabajo, deportiva, comedor), asistencia médica, psicológica y orientación, así como el programa cero estrés y de rehabilitación.
2. Formación capacitación: refiere al deporte formativo inter-facultad, proyectos de extensión e investigación, eventos de alto nivel académico, tutoría al estudiante atleta, formación de valores y trabajo en equipo.
3. Gestión: trabajo en equipo, cambio a la excelencia, adquisición de uniformes e implementos, convenios con entes deportivos estatales, creación de clubes y escuelas deportivas, evaluación del desempeño de la dirección de deportes, sistematización de la gestión administrativa, marco jurídico administrativo y el mantenimiento de instalaciones deportivas.
4. Deporte para todos: incluye contratación de entrenadores, impulso al deporte recreativo, promoción de la actividad física y salud, deporte inter-gremial y festival para la recreación.
5. Alto rendimiento: centra en detección de talentos, eventos deportivos universitarios, contratación de entrenadores, ingreso aspirantes-atletas, reconocimientos, fortalecimiento del deporte competitivo, así como competencias en el nivel nacional e internacional (Navarro, 2008, p. 216).

Las instituciones educativas pueden promover el bienestar universitario a través del deporte por medio de actividades en tres líneas: competencia, formación y recreación (Baño, 2006; Rincón, 2019).

La perspectiva competitiva está dirigida a estudiantes que combinan el deporte competitivo con el aprendizaje, binomio que constituye para muchos universitarios un obstáculo difícil de superar. En algunos casos comienza en la transición del bachillerato a la educación superior, donde los factores socioeconómicos y físicos se asocian para dejar de lado el ámbito deportivo (Chávez y Calero, 2015). Entre las razones se encuentran, como exponen los autores, las tareas y responsabilidades de la carrera profesional (90.5%), el cruce de horario de los estudios con el entrenamiento (83.8%), la falta de dinero para cubrir los gastos del deporte (67.8%) y la falta de apoyo de la familia (66.48%) aparecen como las principales. Para quienes deciden continuar con los entrenamientos refieren problemas similares al caso anterior, donde la necesidad de trabajar para cubrir los gastos personales (76.81%) y las bajas calificaciones en los estudios (69.57%) afectan el proceso de aprendizaje.

En ambos casos se requiere de planes de atención académica para hacer posible la convivencia de ambos intereses (Guardia, 2004), donde la falta de apoyo y orientación específica a los estudiantes orilla al fracaso o abandono. Álvarez, Pérez, González y López (2014) sugieren incluir en la enseñanza universitaria medidas de apoyo que permita armonizar la práctica deportiva con el proceso formativo.

Cuando el objetivo principal para las universidades es el deporte de alto rendimiento a fin de obtener resultados exitosos en eventos o competencias deportivas nacional e internacional destinan destacados recursos económicos para ello, además de excluir a un considerable sector de la comunidad estudiantil, disminuyendo la posibilidad de favorecer la formación masiva integral del estudiantado que suele enfrentar o sufrir problemas en la etapa universitaria.

En México no se descarta que algunas universidades centran su interés por el deporte de alto rendimiento, por ocupar las primeras posiciones en el evento que convoca el Consejo Nacional del Deporte de la Educación (CONNDE) conocido como Universiada Nacional, lo cual también sucede en la educación media superior (bachillerato) y básica (secundaria y primaria) con los juegos nacionales para cada etapa educativa.

En lo que refiere a la perspectiva educativa el deporte tiene como objetivo la función de educación integral, la formación continua, estrechar lazos entre

la universidad y la sociedad a través de la democratización del deporte en la universidad (Hernando-Domingo y Chiva-Bartoll, 2015), donde los Servicios de Deporte (Dirección de Deporte en algunas universidades en México), no se deben limitar a ofrecer instalaciones para practicar deporte sin más, sino que deben ser unidades funcionales y ajustarse al bien interno para el que ha sido concedido. En otras palabras, el “deporte en la universidad debe trascender la mera satisfacción de la práctica de los usuarios, siendo su principal y legítima función alcanzar una intencionalidad educativa y formadora que se alinee con la misión de la institución universitaria” (Hernando-Domingo y Chiva-Bartoll, 2015, p. 149).

La formación de estudiantes a través del deporte es mediante asignaturas de libre elección u obligatoria llamada por Hernando-Domingo y Chiva-Bartoll (2015) como educación formal con determinados parámetros y términos de convalidación de créditos. Guardia (2004) propone, teniendo en cuenta el tiempo que el estudiante dedique a las actividades deportivas, que debe computarse en términos del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación (ECTS). Para este autor bajo el amparo de créditos de libre configuración, algunas universidades españolas, con el pretexto de acercar a la comunidad estudiantil a la práctica deportiva para obtener más deportistas, restan importancia a la formación.

Finalmente, el deporte centrado en la recreación, se lleva a cabo en el tiempo libre, sin fines de obtener créditos o formar parte de un equipo o selección representativa. A sabiendas que las instituciones tienen como misión la educación del estudiante, la oferta deportiva debe estar orientada en la perspectiva incluyente “deporte para todos”, pasando a un segundo plano la relacionada con el alto rendimiento o competitivo.

Conclusiones

Para contrarrestar los problemas físicos, sociales y mentales que afectan a los jóvenes en la etapa universitaria las instituciones universitarias tienen que diseñar programas acordes con las necesidades y particularidades que caracteriza a este segmento de la población. Entre los conductos la oferta de ejercicio físico y deporte favorece el bienestar y calidad de vida de los jóvenes. Requiere de estudios para conocer la ocupación y disponibilidad de tiempo libre y el lugar que ocupa la actividad física y el deporte en el tiempo libre.

Previa oferta de programas las universidades tienen que definir el tipo de política deportiva universitaria, incluir la perspectiva competitiva, educativa y recreativa, así como el eje de cada una.

Referencias bibliográficas

- Agra, G. C. (1978). Tiempo libre y ocio. *Revista Padres y Maestros* (60), 26-29. Recuperado de <https://cutt.ly/0fQ5lN2>.
- Álvarez, J., Chaparro, E. M. y Reyes, D. E. (2015). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de educación superior del Valle de Toluca. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (2), 5-26. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2788>
- Álvarez Pérez, P. R., López Aguilar, D. y Pérez-Jorge, D. (2015). Análisis de los factores que intervienen en la transición del bachillerato a la universidad. *Investigar con y para la Sociedad*, 2, 599-608.
- Álvarez Pérez, P. R., Pérez-Jorge, D., González Ramadall, M. E. y López Aguilar, D. (2014). La formación universitaria de deportistas de alto nivel: análisis de una compleja relación entre estudios y deporte. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (26), 94-100.
- American College of Sports Medicine. (2018). *Guidelines for exercise testing and 334 prescription* (pp. 22-43). Philadelphia: Lippincott Williams y Wilkins.
- Angelucci, L. T., Cañoto, Y. y Hernández, M. J. (2017). Influencia del estilo de vida, el sexo, la edad y el IMC sobre la salud física y psicológica en jóvenes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35 (3), 531-546. DOI: <http://dx.doi.org/10.12804/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4454>
- Arrieta, K. M., Díaz, S. y González Martínez, F. (2014). Síntomas de depresión y ansiedad en jóvenes universitarios: prevalencia y factores relacionados. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 7 (1), 14-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1696/169631395009>
- Astudillo-García, C. y Rojas Russell, M. (2006). Autoeficacia y disposición al cambio para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 41-49.
- Baño, J. M. (2006). Una nota sobre deporte y autonomía en la universidad española. En R. Teruel (Dir.), *El deporte universitario en España: actualidad y perspectivas de futuro* (pp. 29-35). Madrid: Dykinson.

- Bernate, J., Fonseca, I. y Rodríguez, M. A. B. (2020). Impacto de la actividad física y la práctica deportiva en el contexto social de la educación superior. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* (37), 742-747.
- Blanco Ornelas, J. R., Soto Valenzuela, C., Benítez Hernández, Z. P, Mondaca Fernández, F y Jurado García, P. J. (2019). Barreras para la práctica de ejercicio físico en universitarios mexicanos comparaciones por género. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36 (2), 80-82.
- Buckworth, J. y Dishman. R. K. (2002). *Exercise psychology*. Champaign: Human Kinetics.
- Cabanach, R. G., Fariña, F, Freire, C., González, P y Del Mar Ferradás, M. (2015). Diferencias en el afrontamiento del estrés en estudiantes universitarios hombres y mujeres. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (1).
- Casillas, M., Molina, A. y Colorado, A. (2012). Usos del tiempo de los estudiantes universitarios. En XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (Vol. 1, pp. 1-13).
- Castañeda Sáenz, K. A., Sevilla Morocho, L. E., Calero Morales, S., Romero Frómeta, E., Torres Ramírez, A. y Romero Gómez, Y. (2018). Estado anímico en el tiempo libre de estudiantes que inician y culminan la universidad. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37 (2), 27-38.
- Castillo Viera, E., Giménez Fuente-Guerra, J. y Sáenz-López, P. (2009). Ocupación del tiempo libre del alumnado en la Universidad de Huelva. *Revista de Ciencias del Deporte*, 5 (2), 91-103. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3123723.pdf>
- Castro-Sánchez, M., Linares Manrique, M., Sanromán-Mata, S. y Pérez-Cortés, A. J. (2017). Análisis de los comportamientos sedentarios, práctica de actividad física y uso de videojuegos en adolescentes. *Sportis*, 3 (2), 241-255.
- Chales-Aoun, A. G. y Merino Escobar, J. M. (2019). Actividad física y alimentación en estudiantes universitarios chilenos. *Ciencia y Enfermería*, 25, 1-10. DOI: 10.4067/s0717-95532019000100212
- Chávez, J. P y Calero, S. (2015, junio). Factores físicos, socio-económicos y psicológicos que inciden en la deserción deportiva en la escuela superior politécnica de Chimborazo. *Congreso de Ciencia y Tecnología ESPE*, 10 (1), 313-316.
- Chávez Valenzuela, M. E., Margarita Salazar, C., Hoyos Ruíz, G., Bautista Jacobo, A. González Lomelí, D. y Ogarrio Perkins, C. E. (2018). Actividad física y enfermedades crónicas no transmisibles de estudiantes mexicanos en función

- del género. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33 (1), 169-174.
- Cruz-Castruita, R. M., González Castro, J. C. A., Raimundi, M. J. y Enríquez-Reyna, M. C. (2017). Beneficios, barreras y apoyo social para el ejercicio: diferencias por grado escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 26 (2), 165-171
- Díaz, J. R., Fernández, C. A., Cabo, A. P., Pino, L. P. y Gómez, C. A. (2019). Motivaciones y hábitos de actividad física en alumnos universitarios. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* (36), 446-453.
- Espejo, T., Chacón, R., Castro, M., Martínez, A., Zurita, F. y Pinel, C. (2015). Análisis descriptivo del uso problemático y hábitos de consumo de los videojuegos con relación al género en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14 (3), 86-92.
- Flores-Allende, G. (2009). Actividad físico-deportiva del alumnado de la Universidad de Guadalajara (México). Correlatos biológicos y cognitivos asociados. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Murcia, España.
- Flores-Allende, G., Correa Cortez, M. y Cervantes Medina, M. (2020). Sport, culture and use of technologies in the leisure time of young university students. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13 (27), 144-159.
- Flores-Allende, G. y Ruiz Juan, F. (2010). Motivaciones de los estudiantes universitarios para nunca realizar actividades físico-deportivas de tiempo libre. El caso de la Universidad de Guadalajara. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17 (1), 34-37.
- Flores-Allende, G., Ruiz Juan, F. y García Montes, M. E. (2009a). Relación de algunos correlatos biológicos y demográficos con la práctica físico-deportiva en estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 5 (14), 59-80.
- Flores-Allende, G., Ruiz Juan, F. y García Montes, M. E. (2009b). Niveles de práctica de actividad físico-deportiva de tiempo libre en los estudiantes de Educación Superior de la Universidad de Guadalajara (México). Análisis de algunos factores biológicos y demográficos. *Revista Apunts Educación física y deportes*, 2 (96), 84-95.
- Gallardo-Escudero, A., Muñoz Alférez, M. J., Planells del Pozo, E. M. y López Aliaga, I. (2015). La etapa universitaria no favorece el estilo de vida saludable en las estudiantes granadinas. *Nutrición Hospitalaria*, 31 (2), 975-979.

- Gavotto Nogales, O. I., Bernal Reyes, F. y Vega Orozco, S. I. (2019). La aptitud física y la capacidad cognitiva en estudiantes de cultura física de una universidad pública del noroeste de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9 (18), 129-152.
- Gil Lamadrid, P., García, O., Salinas, R., García, E. y Ferrusquía, H. (2012). Sobre peso, obesidad y actividad físico-deportiva en los estudiantes del tecnológico de Monterrey. *Revista Estudiantil de Economía* 6, (2), 53-74.
- Gómez Infante, E. A., Ceballos Gurrola, O. y Enríquez Reyna, M. C. (2018). Nivel de actividad física, equilibrio energético y exceso de peso en jóvenes universitarios. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 7 (2), 101-108.
- Guàrdia, J. (2004). La actividad deportiva como instrumento y agente de formación académica en la educación superior universitaria. *Revista de Educación* (335), 95-103. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re335/re335_09.pdf
- Guillen Riebeling, R. S., Martínez Tornero, Z. Z. y Delgado Jacobo, P. (2018). Desmotivaciones para realizar actividad física en universitarios con sobrepeso. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza UNAM*, 7 (13), 64-68.
- Gutiérrez, J. A., Montoya, L. P., Toro, B. E., Briñón, M. A., Rosas Restrepo, E. y Salazar, L. E. (2010). Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. *CES Medicina*, 24 (1), 7-17. DOI: <https://doi.org/10.21615/ces%20med.v24i1.1011>
- Gutiérrez Curo, F. R. (2017). Gestión del tiempo libre: actividades extracurriculares en la satisfacción de los estudiantes del Campus Lima norte, de la Universidad Alas Peruanas en el 2017. Tesis de maestría no publicada, Universidad Alas Peruanas, Lima.
- Hernando Domingo, C. y Chiva Bartoll, O. (2015). El lugar del deporte en la Universidad dentro del sistema deportivo. *Trances*, 7 (1), 129-152. Recuperado de <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/53928/111897.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Huertas, C. A., Caro, D., Vásquez, A. M. y Vélez, J. S. (2008). Consumo cultural y uso del tiempo libre en estudiantes lasallistas. *Revista Lasallista de Investigación*, 5 (2), 36-47.
- Instituto Mexicano de la Juventud-Imjuve. (2011). Encuesta Nacional de Juventud 2010. Resultados Generales. Recuperado el 15 de octubre de 2019, de <https://bit.ly/32kkWJP>

- López, J. J., González, M. G. y Rodríguez, M. C. (2006). Actividad física en estudiantes universitarios: prevalencia, características y tendencia. *Medicina Interna de México*, 22 (3), 189-196.
- López-Walle, J., Tristán, J., Tomás, I., Gallegos-Guajardo, J., Góngora, E. y Hernández Pozo, M. R. (2020). Estrés percibido y felicidad auténtica a través del nivel de actividad física en jóvenes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20 (2), 265-275.
- Márquez, E. N. (2008). Hábitos físico-deportivos y salud en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada, España.
- Márquez, S. (1995). Beneficios psicológicos de la actividad física. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 48 (1), 185-206.
- Martínez, I., Orozco, B. y Bazán, A. (2017). Participación en actividades físico-deportivas, motivos, demandas e intereses, en estudiantes de Psicología de México. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 2 (1), 25-42.
- Martínez Alvarado, J. R., Sámano Sánchez, A., Asadi González, A. A., Magallanes Rodríguez, A. G. y Rosales Bonilla, R. (2012). Práctica de actividad física, deporte y niveles de sedentarismo en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 3 (2), 7-16.
- Medina-Canché, L. G., Gómez López, L. Y. y Cruz-Cob, A. L. (2018). Etapa de cambio de estudiantes universitarios para la realización de actividad física. *Revista Salud y Bienestar Social*, 2 (2), 1-12.
- Mollinedo Montaña, F. E., Trejo Ortiz, P. M., Araujo Espino, R. y Lugo Balderas, L. G. (2013). Índice de masa corporal, frecuencia y motivos de estudiantes universitarios para realizar actividad física. *Educación Médica Superior*, 27 (3), 189-199.
- Moriana, J., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M., Herruzo, J. y Ruiz, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (1), 35-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123488002.pdf>
- Navarro, J. (2008). Políticas deportivas de las instituciones de educación superior. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación* (9), 203-218.
- Organización Mundial de la Salud-OMS. (2018, 23 de febrero). Actividad física. ¿Qué nivel de actividad física se recomienda? Recuperado de <https://cutt.ly/JuWHnNi>

- Páez Cala, M. L. y Castaño Castrillon, J. J. (2010). Estilos de vida y salud en estudiantes de una Facultad de Psicología: Lifestyles and health of students in a Psychology Program. *Psicología desde el Caribe* (25), 155-178.
- Pérez García, J. (2013). Motivaciones y etapas de cambio de comportamiento ante la actividad físico-deportiva en estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México). Tesis doctoral no publicada. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Ponce de León Elizondo, A. y Sanz Arazuri, E. (2014). Predictores de la actividad física de tiempo libre en una población universitaria española. *Pedagogía Social. Revista Universitaria* (24), 183-197.
- Rincón Cruz, C. A. (2019). El deporte como área estratégica en instituciones de educación superior: el caso de la jefatura de deportes de la Universidad del Rosario. Tesis doctoral no publicada. Universidad del Rosario, Colombia.
- Ruiz Juan, F. (2000). Análisis diferencial de los comportamientos, motivaciones y demanda de actividades físico-deportivas del alumnado Almeriense de enseñanza secundaria post obligatoria y de la Universidad de Almería. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Almería, España.
- Ruiz Juan, F. y García Montes, M. A. (2002). Práctica de actividades físico-deportivas de tiempo libre y motivos para realizarla. Estudio comparativo entre el alumnado de enseñanza secundaria postobligatoria y de segundo ciclo de la Universidad de Almería. *Lecturas Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 8 (53). Recuperado de <https://bit.ly/2OuOYT2>
- Salazar Blandón, D. A., Castillo León, T. Pastor Durango, M. P., Tejada-Tayabas, L. M. y Palos Lucio, A. G. (2016). Ansiedad, depresión y actividad física asociados a sobrepeso/obesidad en estudiantes de dos universidades mexicanas. *Hacia la Promoción de la Salud*, 21 (2), 99-113.
- Salazar, C. M., Feu, S., Vizueté Carrizosa, M. y De la Cruz-Sánchez, E. (2013). IMC y actividad física de los estudiantes de la Universidad de Colima. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 13 (51), 569-584.
- Sandoval, N. (2017). Diagnóstico acerca del uso del ocio y el tiempo libre entre los estudiantes de la universidad nacional experimental del Táchira. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 30, 169-188.

- Suárez Zozaya, M. H. (2017). Juventud de los estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46 (184), 39-54. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.001>
- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59 (4), 438-455. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00221546.1988.11780199>
- Trejo-Ortiz, P. M., Mollinedo Montaña, F. E., Araujo Espino, R., Valdez-Esparza, G. y Sánchez Bonilla, M. (2016). Hábitos de actividad física y cánones de imagen corporal en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 32 (1), 72-82.
- Troncoso Pantoja, C. (2011). Percepción de la alimentación durante la etapa de formación universitaria, Chile. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 20 (2), 83-89.
- Ureta Sosa, M. X. (2015). Estilos de vida y prácticas de ocio en estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del IUACJ. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte* (8), 49-58.
- Zamarripa Rivera, J. I., Ruiz-Juan, F., López-Walle, J. M. y Fernández Baños, R. (2013). Actividad e inactividad física durante el tiempo libre en la población adulta de Monterrey (Nuevo León, México). *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24 (2), 91-96.

Educación de calidad inclusiva para las nuevas generaciones desde la perspectiva humanista

Ramón Ismael Alvarado Vázquez

Introducción

La región Latinoamérica en los últimos 50 años, ante la falta de democracia que resultan de factores como la represión, las dictaduras, la pobreza, la exclusión, la corrupción, la inequidad y la imposición del neoliberalismo. Ha transitado por procesos históricos, culturales y sociales homogéneos que se han distinguido de lo que se llamó en los años setenta del siglo pasado, el tercer mundo. Por lo tanto desde que las evaluaciones educativas se realizan para mejorar la calidad de vida a través de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y los organismos internacionales, se ha señalado que esta región necesita de otras condiciones para mejorar la situación social de los latinoamericanos. Por tal razón en este trabajo se analizan los estudios y teorías de los campos sociales.

Para explicar el papel del campo como escenario epistemológico en la perspectiva simbólica estructural, se utilizan los planteamientos de Bourdieu (2002). Sirven para analizar teóricamente las dimensiones que implican la articulación sobre teorías sociales, antropológicas, económicas para exponer los conceptos que sostienen la estructura de la calidad de la educación y sus implicaciones sociales como campo de estudio en el humanismo. Desde la teoría de Bourdieu, se articula el concepto de desigualdad a esta investigación. En lo social se parte desde las explicaciones antropológicas de Appadurai (2007). Al señalar que la desigualdad social es resultado de la creación de comunidades de convivencia, donde se rechaza a las minorías por la desigualdad social, en particular por la pobreza.

Estos conceptos se explican en la economía a través de lo que Sen (2016), llama el problema de la desigualdad como resultado de la inequidad, la es-

tratificación y la diferenciación. El estudio de los conceptos resultan de la distribución del ingreso en lo que Atkinson (2016), explica como el derecho por garantizar la igualdad de oportunidades, a través de conseguir lo mejor de las capacidades individuales y colectivas de las personas y sociedades en conjunto. Los estudios de equidad, desigualdad, inclusión y exclusión se explican en Karsz (2004) y Nussbaum (2007). En estos estudios, para analizar la escuela de las oportunidades y el declive de la institución que nos ha llevado la modernidad inconclusa, se explican los conceptos desde la teoría de Dubet (2005), hasta De Sousa (2009, 2015). Finalmente se define el cosmopolitismo mediante el derecho de una educación de calidad, en la idea de la construcción de un pensamiento local, un pensamiento participativo, para producir conocimientos sustentados en los principios de las memorias culturales a partir de los escenarios locales.

Para la definición y conceptualización sobre la calidad de la educación para América Latina, se parte de una las propuestas teóricas que ha presentado Habermas (1987), en su Teoría de la Acción Comunicativa. El autor plantea que, al ver que ha ganado la batalla el mundo instrumental, reconoce que una tarea pendiente de la modernidad es la de haber otorgado como garantía de la dignidad humana, el derecho universal de una educación sin diferencias o estatus sociales para todos los habitantes de este planeta. La falta de esa garantía se suma a otras que se explican con una modernidad que no ha acabado.

Esta perspectiva del pensamiento social se articula a los conceptos de la modernidad reciente o tardía de Giddens (2001). Al ver que han aparecido, en esta época, diversas y muy amplias necesidades de derechos y garantías institucionales, pero al no tener bases sólidas en su aprobación, se vuelven líquidos, en tal sentido, se incorporan los planteamientos de Bauman (2013), como modernidad líquida, al reconocer que el pasado o las garantías de ayer, para el día de hoy no sirven, por lo tanto la calidad de la educación, es una perspectiva en evolución inmediata.

En ese contexto, que se define a través del neoliberalismo mediante los mecanismos de la globalización, aparece el concepto de riesgo como campo de estudio, para analizar las problemáticas con la que se enfrentan las sociedades que no pueden sostener las políticas impuestas para incorporar a sus escenarios la calidad en la educación, para tal fin se plantea el concepto de las

sociedades del riesgo en la teoría de la globalización que define Beck (1998). Se utilizan además algunos datos y antecedentes sobre educación sustentada en los principios locales y cosmopolitas. En ese escenario de condiciones diferentes, de exclusión, de desigualdad, rechazo homofobia y de falta de reconocimiento a la humanidad e instituciones diversas, pregunta Touraine (2012): ¿podremos vivir juntos? Podremos vivir juntos, en una sociedad con diferencias, donde se rechaza al otro y no se acepta la diversidad, donde se excluye a los diferentes, al indígena y se les niega la entrada a escuela, así como también a los que han nacido con capacidades, color y razas diferentes. Se les niega el acceso a una educación de calidad con servicios de primer mundo y a las tecnologías de información, particularmente a los estudiantes en condiciones vulnerables a la violencia, la desigualdad o a la pobreza. Se utiliza el concepto de escuela del sujeto del autor antes mencionado.

El trabajo se divide de la siguiente manera. En el primer apartado se analiza la calidad de la educación universal, desde la teoría y estudio de los campos epistemológicos del humanismo para América Latina. En el segundo se analiza una calidad de la educación universal para todos los pueblos del mundo: un derecho universal inconcluso o tarea pendiente de la modernidad. En el tercer apartado se trabaja a través de una pregunta: ¿podemos vivir juntos con una calidad de la educación desigual y para algunos? En el cuarto se trata de analizar la calidad como un concepto de la administración impuesto por el mercado en el campo de la educación. En el quinto apartado se aborda el conocimiento que ha definido el campo de análisis y estudio de la calidad de la educación; en el sexto la calidad educativa en la enseñanza. Finalmente, en el séptimo apartado, el humanismo en la calidad de la educación de América Latina.

La calidad de la educación universal desde la teoría y estudio de los campos epistemológicos del humanismo para América Latina

La calidad de la educación humanista para América Latina, analizada desde los escenarios de la democracia participativa, formulada como una construcción social que sirve para mejorar las condiciones sociales y escolares de los espacios locales. Se expresa a través de la construcción de principios o indicadores para la mejora de la vida mediante procesos colectivos. Se estudia desde las condiciones que se inician en los mecanismos y acciones de los campos po-

líticos, económicos, sociales, culturales y epistemológicos. Considerando que los campos se definen desde la perspectiva epistemológica de la estructura simbólica. Para este trabajo se analiza a lo largo de esta investigación, como un concepto examinado por la teoría de los campos de Bourdieu (2002), se define inicialmente como un proceso en construcción de escenarios históricos que se explican como tensiones epistemológicas. Por tensión entendemos las diferencias y encuentros entre teorías, autores y conceptos. No obstante por ser un concepto utilizado por la administración, se reconoce a la calidad como un concepto pragmático de medición de un producto.

El autor francés sostiene en sus estudios que a través de las estructuras ya sean sociales, económicas o epistemológicas, se definen las dimensiones del campo. La estructura es una dimensión del campo a examinar, se explica como una construcción propia de este. Es el espacio simbólico en donde se encuentran diferentes niveles socioeconómicos de desarrollo. El nivel de desarrollo de la calidad como campo de estudio es posible observarlo a partir del capital simbólico, cultural y lingüístico, desde los conceptos de estructura y escenarios.

Para explicar la teoría sobre la calidad de la educación, desde una perspectiva humanista, se estudian los trabajos de investigación que se han realizado con referencia a los estudios sobre la calidad, en particular desde los mecanismos de reproducción que se formulan a través de los espacios sociales determinados por los escenarios socioeconómicos. En ese campo se construyen agentes que se formulan en las agencias económicas e institucionales. Estas exigen dar cuenta de sus avances, utilizando un lenguaje y mecanismos de evaluación de la administración, para la rendición de cuentas. Los agentes de manera colectiva aparecen cuando se alcanzan a medir los avances en total y se da cuenta de los resultados.

En este escenario administrativo se centra el trabajo, que trata de investigar, desde el punto de vista de los actores sociales, la calidad de la educación como objeto de estudio. No obstante, se exponen además sus propuestas y otras que aparecen en el trabajo. En tal razón, se construyen un conjunto de conceptos sustanciales que sostienen la definición sobre el estudio del campo de la calidad de la educación. Son importantes los conceptos para este trabajo, debido a que se expresan estudios de las estructuras simbólicas que a vez, son construidas en contextos y escenarios determinadas por el nivel de

la posición económica, de lo cercano o lo lejano en lo político, respecto de los parámetros e indicadores de la calidad, en relación con los agentes y las agencias, que definen los límites del campo.

La relación puede estar determinada por el capital político y económico con las conexiones entre los agentes que movilizan las dimensiones de las estructuras, por la visión y la clasificación de las diferencias asociadas o encontradas sobre prácticas sociales realizadas para tomar nuevas perspectivas o diferentes decisiones. Pero, cómo estudiar las dimensiones o cómo explicar la estructura. Una forma de estudio, para sostener lo anterior, es que la estructura se explica según la posición social y económica en la que se encuentra un agente. Tal posición puede ser diferenciada por realidades fenomenológicas o posiciones económicas diferenciadas.

Una forma de estudiar las diferencias simbólicas de las estructuras puede ser, desde la perspectiva fenomenológica de Bourdieu (2008) y la propuesta de la doble dimensión de análisis que plantea Giddens (1995), a partir de las cuales se apoya la interpretación de esta investigación. Con base en esos estudios, sostenemos que sirven para explicar y comprender los análisis simbólicos. La interpretación fenomenológica, sirve para interpretar las diferencias simbólicas y significados de lo que se dice. Esa diferenciación también colabora en la formulación y definición de un capital político proporcionado y desarrollado por el capital escolar. En este caso son los agentes, que se formaron en las universidades de élite, con elevados niveles meritocráticos que proporcionan el capital cultural. Los niveles pueden ser intelectuales, tecnócratas o investigadores que construyen el modelo de diferenciación social y cultural.

La cuestión explicada va abonando en la producción de estrategias de distribución que se sustentan en estrategias económicas y que se convierten en estrategias educativas; para este trabajo las llamaremos mecanismos de reproducción escolar. La distribución del capital escolar distribuido por los mecanismos de reproducción, al evaluarse, hace proporcionar cantidades desiguales del capital económico, lo que ayuda a formar un lenguaje diferenciado, una competencia desigual teniendo resultados desiguales, que se evalúan por la clasificación analógica que realiza la empresa o los organismos internacionales a la escuela para que lo compare la sociedad o las sociedades internacionales.

La calidad de la educación, entonces, se ordena a partir de sus elegidos meritocráticos, gente comprometida con intereses y antagonismos de su clase. Solo la clase seleccionada, o los que pertenecen a esta, son los que ingresan a formar parte de quienes organizan y planean la dirección de la educación. Según Bourdieu (2007), pasan a formar parte de los resultados, de lo que se llama la calidad de la educación, mediante la construcción de una estructura. En este escenario de estructuras, el campo se sostiene en este trabajo para convertirse, en un escenario de luchas y fuerzas entre agentes e instituciones que definen mecanismos e instrumentos de evaluación comparándolos con los resultados.

Tal proceso le va dando mayor fuerza al capital escolar y al político que formula la elección y las dimensiones del concepto de calidad. Es por eso que los países consolidados con mejor desarrollo económico del capitalismo, son los que presentan los mejores resultados en el campo y las evaluaciones de la calidad de la educación en el planeta. Por el contrario, en América Latina es posible que en los últimos 60 años muchos sean los recién llegados al mundo del neoliberalismo, algunos tienen derecho a reconocer el valor que está en juego.

Sin embargo otros, tal es el caso de los países con niveles bajos de cultura democrática, los países que ingresan al mercado neoliberal y adoptan las medidas impuestas por los organismos internacionales, no se dan cuenta que los evalúan, a partir de las condiciones o mecanismos impuestos, solo y ya muy tarde en ocasiones, cuando admiten las condiciones de los organismos internacionales. No se dan cuenta de que a través de los instrumentos de evaluación de la calidad, impuestos externamente siguen las reglas del juego, ya que la falta de conciencia y la pérdida de la cultura local los hacen que actúen sin reconocer la historia o el pasado aunque estén presentes en la cotidianidad de los escenarios en donde se aprueban las famosas reformas educativas.

Según los organismos internacionales existe una obra construida en el campo, pero cuando ya no se puede comprender su obra, se pierde el sentido de lo local. Se pierde el sentido y la conciencia en la lógica de la historia y cultura a través de las disposiciones de los que imponen la autoridad que le reconoce su valor legítimo. Mediante una visión estructural del juego, sin reconocer la visión que tienen los jugadores se imponen medidas de austeridad, que se expresan a través de la coacción de la estructura desde la perspectiva

de los análisis objetivistas de las estadísticas frías y calculadoras, las cuales han llevado a un fatalismo de la mundialización, o más bien han impuesto las crisis de las estructuras en países con bajos niveles de desarrollo económico. Es en estos, donde se observa la manifestación de las fuerzas externas y los grandes grupos económicos que patrocinan las políticas externas de calidad.

Para los grandes grupos empresariales, en particular para los monopolios globales que ven en la calidad de la educación el componente simbólico de la calidad de las inversiones. Esto es posible debido a la eficacia de la publicidad y a las experiencias diferenciadas de las expectativas, que se han creado en diferentes escenarios de pobreza. Así, se pretende que la estructura del capital evaluado, considerado por las condiciones de los que invierten en la calidad de la educación y la cantidad de capital cultural, no delimite las condiciones reales de las personas o alumnos que son sometidos a evaluaciones homogéneas de la calidad educativa. Tal es el caso de los exámenes PISA¹ que se realizan con los mismos parámetros para condiciones sociales diferentes.

Es posible que otros no consideren que en los lugares en donde invierten los organismos internacionales y las grandes firmas de empresas monopólicas mundiales, para apoyar la calidad de la educación desde la perspectiva neoliberal, se inician las luchas del poder económico entre empresarios e intelectuales. Entre el capital económico y el capital cultural, que va estar de acuerdo con los intereses de la calidad. Se expresan luchas entre jerarquías y capataces. Categorías superiores que aspiran a un nivel homogéneo de calidad, pero, esto es, para unos cuantos, sabiendo no se podrá para todos.

Esto resulta debido a un proceso global de crecimiento, en el cual la democratización será para unos y no para todos, la calidad de la educación solo para unos cuantos, los propietarios del capital cultural, que son los propietarios del capital económico y de las agencias de mediatización.

Con base en la exposición de la justificación para elegir la teoría de los campos de Bourdieu, para desgranar epistémicamente la calidad educativa en esta investigación, se analiza la teoría de los campos desde una visión estructural. Esta visión ayuda para explicar el escenario en donde se definen

¹ Por su siglas en inglés PISA (Programme for International Student Assessment) es un programa llevado por la OCDE, para evaluar en el nivel mundial el rendimiento académico de los alumnos en matemáticas, ciencia y lectura.

las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales. Las dimensiones mencionadas colaboran en el análisis para el estudio de la calidad de la educación en América Latina, desde una perspectiva humanista. Se indaga en el concepto de calidad, a través de diferentes escenarios que van, desde las políticas públicas, hasta la construcción de escenarios económicos.

Una calidad de la educación universal para todos los pueblos del mundo: un derecho universal inconcluso o tarea pendiente de la modernidad

Ofrecer una educación de calidad de manera universal es una tarea o posiblemente una de las tantas tareas que no ha resuelto la modernidad, es una tarea inconclusa. Según Habermas (1987), esto se ha desarrollado, con la aparición de la globalización y el neoliberalismo, como garantes de un nuevo orden mundial. Es observable que los ámbitos de la acción formalmente organizados son cada vez más dependientes de los ámbitos de la administración y la economía. El autor alemán señala en su teoría de la acción comunicativa que, a través de la mediatización del mundo de la vida, que ha utilizado el concepto de colonización se ha impuesto la institucionalización de la vida administrativa y económica. Es un modelo que se impone globalmente, como modelo de racionalización y despersonalización, buscando formalizar colectivamente un campo que mantiene una zona de indiferencia con la cultura y la desigualdad.

Mediante la imposición de ese modelo se van dejando de lado las tareas pendientes para la realización de nuevas acciones totalmente diferentes en la modernidad. Aparecen nuevos conceptos, teorías y autores que explican los procesos que le dan sentido a la transformación del conocimiento, mediante la imposición de una nueva racionalidad. En el último siglo y principios de este, la fundamentación de la racionalidad epistemológica ha hecho referencia a la definición y papel que ha jugado la calidad de la educación. Principalmente para aceptar y adaptar escenarios políticos, económicos y sociales. Así, en esa perspectiva de colonización cultural, el concepto de calidad ha tomado otro sentido.

Por ello y no obstante el campo de análisis y aplicación de la calidad educativa en el mundo, es posible definirlo desde los espacios democráticos, que han sustentado diferentes perspectivas económicas y políticas que sirven para

explicar esta investigación. Se analizará como un campo inconcluso de definición en la modernidad y como los vacíos epistémicos de las políticas por los derechos universales de las personas en el planeta.

Las perspectivas epistémicas en las que se sustenta este trabajo se abordan desde los planteamientos inicialmente de Habermas (1988), con referencia a la perspectiva de una modernidad no acabada, o que no ha terminado de concluir, es un campo que se analiza en una dinámica constante de debates políticos y económicos de las sociedades en el mundo. En tanto Giddens (2001), explica que, más que llamar posmodernidad, habría que llamarle a ese campo en discusión modernidad reciente o tardía, ya que en el mundo actual los derechos ganados por la humanidad se vuelven confusos y diversos, más bien se han aprobado nuevas restricciones como una forma de nueva convivencia social, donde el mercado está desplazando al Estado. Este modelo de análisis es parte de un campo que se ha construido a través de las perspectivas, en las cuales las instituciones poco pueden hacer valer los derechos ganados en la dignidad de las personas. Estos derechos han perdido fuerza de autoridad, debido a que no se reconocen a todos por igual con la educación de calidad para todos.

Estos escenarios de modernidad inconclusa, reciente o tardía para Bauman (2013), se explican desde la lógica de una modernidad líquida. Señala así, a los cambios inmediatos del pensamiento, olvidando la historia y la cultura de una sociedad de manera inmediata. Se realizan acciones inmediatas, líquidas sin sustento social, olvidando la realidad de los escenarios institucionales y los derechos humanos impuestos por la nueva racionalidad institucional. No obstante estas realidades inconclusas, tardías, recientes y líquidas representan un riesgo. En las sociedades del riesgo se pierde lo colectivo y parece la individualidad ante ello, Beck (1998) señala que mediante la imposición de un modelo económico, en el que van implícitos los modelos económicos, políticos, sociales y culturales, se definen el campo de la educación, a través de imposición del concepto de calidad. Concepto que la visión de la globalización y el mercado han definido como la calidad o nivel desarrollo de la educación.

La individualidad meritocrática sobre escuela participativa, ante la falta de lograr los fines que la modernidad había prometido, se ha construido una nueva forma de sociedad en donde persisten desigualdades, pobreza, diferencias culturales y falta de aceptación hacia los demás. Al ser la calidad un concepto del mercado, la educación entra en esa dinámica del campo comer-

cial. Hoy se vende conocimiento por paquete para competir con determinadas habilidades para resolver ciertas competencias; es decir, compite y excluye al diferenciar la calidad. Solo algunos pueden acceder a los beneficios de una escuela en condiciones de calidad material, financiamiento, buenos profesores y alumnos en condiciones favorables para el aprendizaje.

¿Podemos vivir juntos con una calidad de educación desigual y para algunos?

¿Podremos vivir juntos?, pregunta Touraine (2012) al mundo. Este autor reflexiona al ver la falta de respuestas de la modernidad, sobre lo que esta había prometido. El autor reconoce que ante los problemas de la falta de reconocimiento a las garantías, por las que se buscó mejorar las condiciones sociales de los seres humanos y de sus derechos, se propone preguntarle al mundo, sobre si podremos vivir juntos en una sociedad en donde han cambiado al mundo en las formas de interactuar entre la sociedad misma, con la propuesta de reformas institucionales. Explica que el reconocimiento de las diferencias culturales y garantías que protegen esa libertad, y esa diferencia se ha derrumbado con la imposición de la cultura y la penetración de la violencia, a través del individualismo.

El autor señala que la cultura de la violencia, subsidiada por el mercado y la globalización, ha creado en las generaciones el concepto de crisis, con el que van a nacer, vivir y morir. Es una crisis del pensamiento en la educación. Aparece como construcción social en la historia de la modernidad. Es la crisis política de las instituciones públicas que funcionan como agencias de integración y de la racionalización del conocimiento.

No obstante racionalización del conocimiento en el capitalismo, su función, ha determinado otra dirección, la del individualismo moral. Es un principio que va en contra de los principios básicos de la educación clásica. Desde Comenius en el siglo XVI, ya se pensaba que el objetivo de la educación era liberar al niño o recién nacido de sus particularismos, para que él mismo, construya y domine los medios del razonamiento y expresión. La educación se sostenía en la afirmación del valor universal de la cultura materna, que hoy ha evolucionado en cultura local.

Finalmente se buscaba el doble esfuerzo de liberación de la tradición y ascenso a valores con categorías universales, a través de métodos duros que

deben de formar el carácter y el espíritu. Se debía aprender una conciencia de la disciplina, de la autonomía y de la responsabilidad, centradas no en el individuo, sino en los valores de la sociedad en conjunto.

Desde esta perspectiva epistemológica se analiza este trabajo a través de preguntas empíricas, para construir los conceptos que ayuden a la explicación de una educación centrada en la cultura y los valores. Se analiza desde lo empírico, sobre cómo se le da importancia a la diversidad, tanto histórica como cultural con el reconocimiento del otro, que es lo que propone tanto el humanismo como el cosmopolitismo para corregir la desigualdad de oportunidades desde la perspectiva de la ciudadanía con laicismo, separar la vida pública de la privada.

En el trabajo se define a la escuela como agente de socialización, que no puede estar hecha para la sociedad, es parte de la sociedad. Se insiste en la idea de Touraine (2012), donde la educación es una acción y proceso de comunicación intercultural. En este proceso se pueden definir como escuelas de la comunicación y no escuelas de la didáctica, escenarios educativos, donde no solo hay que preparar y formar jóvenes para la inserción económica, sino en escenario para convertir a la institución en una agencia democratizadora, donde se debe tratar igual a todos, fuera de escenarios políticos, ya que no es una institución política; debates sobre su funcionamiento frente a la sociedad.

A esos procesos de análisis y estudio de la calidad de la educación, se incorporan otras variables o dimensiones teóricas que sitúan el estudio, particularmente con el concepto de democracia que se analiza como factor de igualdad, diversidad, equidad e inclusión de la calidad de la educación. Para tal fin, la igualdad se analiza en las dimensiones de la equidad para reconocer a todos de la misma forma, lo que lleva estudiar la diversidad en procesos democráticos de inclusión, para reconocer las debilidades en las que se encuentran los humanos y las sociedades actuales.

Distribución de los recursos de manera equitativa, de tal manera que todos tengan la oportunidad de estudiar (Entrevista a maestro Red DELFIN, México).

Esto responde un maestro en México, aunque en otras sociedades, se encuentra la construcción de un nuevo escenario político, económico y social que sirve para garantizar la calidad de la educación. No obstante la calidad

de la educación estudiada desde el humanismo brinda miradas diferentes de aplicación en las sociedades con problemas democráticos. Ante tal cuestión, resultan nuevas oportunidades de análisis que se plantean desde el cosmopolitismo, centrado en una sociedad decente, como filosofía de convivencia que va más allá de la una sociedad justa, en la que se sitúa el humanismo que trata de reconocer desde una perspectiva de justicia por parte de las instituciones, los problemas individuales y colectivos que influyen en la perspectiva global y no desde el reclamo del reconocimiento y aceptación de manera equitativa de las instituciones.

La calidad, un concepto de la administración impuesto por el mercado en el campo de la educación

En el campo educativo el concepto de calidad es un concepto impuesto por el mercado, que explica el concepto de crisis tal y como se analiza en este apartado. La calidad estudiada desde la administración puede analizarse desde las condiciones físicas y los bienes materiales de las escuelas o edificios escolares de un país; desde la democracia, desde las condiciones sociales, las variantes económicas, también desde otras condiciones que se analizan en esta exposición, que se han perdido, considerando a la filosofía en dos variantes. Primero desde la calidad de la educación sustentada en el humanismo como justicia social y en segundo lugar desde una perspectiva de la sociedad decente, sustentada en la cultura participativa local que se explica en el cosmopolitismo o desde la pedagogía cosmopolita.

Posiblemente el autor que ha influido en los estudios de la calidad de la educación desde la perspectiva administrativa del capitalismo es Durkheim (1998); en sus estudios expone que la modernidad a través de los procesos de desarrollo funcionales del capitalismo, la educación se explica en una acción necesaria para vivir en armonía. Tal acción se ejerce a través de la presencia de una generación de adultos a una generación de jóvenes. Es ejercida por los primeros hacia los segundos, pero tiene múltiples efectos y múltiples sentidos, ya que varía de una sociedad a otra, así como de una casta a otra, en una misma ciudad.

La justificación de la acción hacia la generación de menor edad se explica moralmente en los fines. Para unos sirve como argumento para la formación de profesionales en una rama del trabajo, para otros en cambio, sirve como

vehículo para formar actitudes más amplias como la administración y la organización del conocimiento. Varía también de una civilización a otra, donde la tendencia es especializar cada vez más en objetos concretos, objetos únicos e individuales.

En ese sentido la educación tiene muchas funciones, pero sobresale una función específica. Esta se observa en el concepto de acción como función en particular, que es parte de un proceso administrativo. Se utiliza en la administración para la planeación, organización y como evaluación de proyectos y programas políticos. Al evaluar un objeto se clasifica. En la época moderna la educación se ha convertido en un proceso de clasificación, ha servido como proceso de cualificación para la nueva burguesía culta dice Bourdieu (2002). También en parte de la política que define el Estado.

La función política se analiza en este trabajo para definir la formación de nuevas generaciones según el perfil del Estado. Asimismo al ser definida desde los gobiernos, en la modernidad ha perdido valor institucional, ya que los fines de evaluación se definen a partir de los mercados y las tecnologías de la información. Algunas de las definiciones han influido en el cambio social a través de la comercialización que se refleja en la presión que ejerce la globalización, sobre el Estado para formar ciudadanos globales.

Aún y que sus acciones son funcionales, se reconoce también en la teoría de la estructuración de la acción social que la educación es necesaria. Tomando algunos argumentos fundamentales de Giddens (2001), plantea que es una acción de socialización que se ha desarrollado gracias a la industrialización y a la expansión de las ciudades, donde han crecido las imágenes reales de la pobreza y la desigualdad. En ese proceso de socialización y de administración del capital, aparece la pobreza como un concepto que se analiza, como resultado de la desigualdad de condiciones para acceder al conocimiento, para acceder a una escuela de calidad. La desigualdad es resultado entre otras condiciones, de la percepción del salario. Al ser la percepción económica desigual, un alto porcentaje de la población latinoamericana se encuentra en condiciones de pobreza.

La pobreza origina una desigualdad en la alimentación, en el acceso al conocimiento, a las escuelas de calidad, a una calidad de vida y al final a una desigualdad en las competencias para adquirir un empleo. El concepto de pobreza se analiza, como uno de los problemas que presenta la aplicación de

los modelos o las reformas sobre la calidad de la educación en un escenario de desigualdad, de atraso económico y de poca transparencia en materia democrática.

No obstante que se están dando resultados en los cambios económicos, mediante la aplicación de los modelos para el desarrollo de la calidad educativa vista desde los procesos administrativos. Se reconoce en este trabajo que los cambios se producen en dos niveles de los campos de producción de conocimiento sostenido por estructuras y dimensiones. El primero que es el económico apoyado por los procesos administrativos; el segundo que es el cultural se explica desde la filosofía, la identidad y los modelos pedagógicos. Por tal cuestión se expone para analizar en este trabajo, la perspectiva económica de Sen (2016), el concepto de desigualdad, que se articula como resultado de la inequidad en el reconocimiento y en el acceso a escenarios de la calidad de vida. Estos dos conceptos aclaran la definición de estratificación y diferenciación social los cuales son explicados por Atkinson (2016), que define a la desigualdad desde la distribución del ingreso. Igualdad de oportunidad, conseguir lo mejor de las capacidades, es lo que puede plantear una sociedad democrática.

El problema es que la crisis se encuentra en los nuevos escenarios globales que ha traído la modernidad. El concepto de crisis se utiliza para definir diferentes elementos o vacíos, que no puede ofrecer la calidad de la educación en países con problemas de desarrollo. Uno de los elementos que define la crisis es la desigualdad. En relación con esto se puede encontrar en la idea de Dubet (2010), que la desigualdad nace de la crisis de las solidaridades, que al bloquear las políticas de beneficio social, aumenta los niveles de pobreza cerrando el paso a los que menos tienen por acceder a una educación de calidad. Es un concepto que le ha dado sentido a este trabajo. Por lo tanto el concepto de desigualdad se orienta desde las teorías de la experiencia social a la experiencia escolar, del autor antes mencionado, para analizar la escuela de las oportunidades.

La escuela de las desigualdades se observa en las condiciones de los escenarios latinoamericanos, como el alto porcentaje de alumnos que no encuentran un lugar en las escuelas de calidad para acceder a mejores condiciones aprendizaje y de vida. A los alumnos que no aprueban los exámenes de admisión elaborados de manera igual para los desiguales, se les estigmatiza y

se les culpabiliza por no contar con argumentos del aprendizaje que solicitan los evaluadores. Es una crisis a la transparencia por la democracia, por el reconocimiento de la desigualdad que han dado, los procesos de exclusión y violencia, mismos que han resultado de las llamadas minorías o identidades predatorias desde las que explica la desigualdad Appaduari (2013) que tratan de ser reconocidos, en espacios locales ante políticas globales que ha impuesto el neoliberalismo educativo.

En esos procesos de violencia, en los que han implicado a las identidades locales por la imposición de la calidad de la educación desde una visión global, aparece como problema que radica en la idea de De Sousa (2015), quien señala que se impone una pedagogía única, contradiciendo la historia local de las sociedades a la que se aplican los modelos neoliberales de calidad educativa. Entonces, se hace común ver cómo cada nación o empresario construyen los mecanismos de aplicación de la calidad educativa; es decir, se delimitan los campos de fuerzas o tensiones sociales en donde se aplican estos mecanismos para mejorar la calidad de vida y en consecuencia la educativa. La cultura busca mantener los equilibrios entre los valores y la identidad. El mercado busca los resultados inmediatos con la plusvalía ganada de manera rápida orientando a través de modelos políticos sustentados en marcos culturales de referencia fuera de la realidad.

Para este trabajo el concepto crisis y desigualdad se expresa en la inequidad en los vacíos de la democracia y en la falta de reconocimiento a las discrepancias del pensamiento local y la identidad en las sociedades en donde se desarrollan las políticas de calidad educativa. El concepto de equidad se explica en el concepto de reconocimiento desde la perspectiva del reconocimiento de De Sousa con la visión de lo local y el cosmopolitismo, como vía para la transformación del conocimiento educativo que une al espacio local con la institución educativa y al identidad de la cultura.

El conocimiento que ha definido el campo de análisis y estudio de la calidad de la educación

El campo de producción del conocimiento sobre las teorías y estudio que definen la calidad de la educación, se trata de exponer como un escenario en desarrollo. Ha crecido en parte por la influencia de la teoría económica planteada desde la administración. Para este estudio se ha decidido analizarla

desde la indagación de la formación discursiva a través del entramado que se une a la red de discursos, sobre el campo educativo. En este sentido, para Bourdieu (1998), se ha construido un conocimiento basado en las evidencias materiales o resultados estadísticos, que suponen un discurso fuerte. En el ámbito del neoliberalismo, se explica el por qué se convierte en programa de acción política, considerando que es un campo de producción de las acciones en diferentes discursos.

Se analiza el contenido desde diferentes estudios, en los que se plantea que la calidad ha entrado en una cultura de la mediación de los discursos de circulación. Cuestión que ha logrado la formación de un pensamiento global, como política educativa. Por ello para analizar esta reflexión, se hace un esfuerzo por tratar de articular una variedad de discursos en uno unificado. Se utiliza el análisis del propio discurso con las variantes de estudio y sus mecanismos de aplicación para medir sus desarrollos. Por ello se toma la formulación que plantea Morín (2000), en la que señala a la educación como el engranaje de la identidad nacional con la ciudadanía; cuestión que se explica desde el engranaje de los discursos en la realidad de las diferentes formas estudiarlo y evaluarlo.

Tomando en cuenta el planteamiento de Morín (2000), se reconoce que en la educación se debe contribuir a la autoformación de la persona (enseñar y asumir la condición humana, enseñar a vivir y enseñar a hacerse ciudadano). En una democracia, un ciudadano se define por su solidaridad y su responsabilidad respecto de su patria, lo cual supone el arraigo en él de su identidad nacional. El estudio de la identidad en este trabajo se analiza como argumento de la calidad educativa que está articulado en el engranaje del discurso y de la función que tiene la educación con las estructuras que se plantean en la democracia, la desigualdad, el gasto en educación, las condiciones materiales y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al ser parte de una función de la administración del mercado, de la economía y de la globalización, para Lerena (1991), la calidad es una organización cultural ubicada en el campo semántico del pensamiento actual. No obstante que en los últimos tiempos, se ha impuesto a la calidad de la educación, un ejemplo funcional del neoliberalismo que define un discurso, sustentado en resultados formando así otra cultura, una cultura histórica que sustenta sus variantes en la diferenciación seducción, distinción y eficacia con sujetos a

los fines del mercado. La calidad de la educación se ha definido entonces desde diferentes análisis cuando aparece en el discurso de capitalismo, fundamentalmente con el neoliberalismo o modelo político de los organismos internacionales.

Dice Lerena (1991) que se explica en connotaciones siempre positivas, ya que su carácter es ambiguo en la lógica de la racionalidad neoliberal, la calidad como nuevo tipo de conocimiento en la política educativa. Para otros significa la introducción de nuevas tecnologías de gobierno en la organización escolar para nuevas subjetividades, pero sustentado en la producción de conocimiento cuantificable. Desde la perspectiva de Fernández y Monarca (2018), plantean que sosteniendo la idea de Clarke, que identifica la calidad de la educación como un sujeto sublime que moviliza el deseo de los sujetos y que no es posible rechazar, el sueño del capitalismo, en la fase neoliberal para el logro de la individualidad.

Estos mismos autores observan en el mismo sentido otra variante en la aplicación de las políticas públicas, que se explican a través de la calidad educativa pensada como una forma de gobernar. En la lógica del desarrollo industrial, las tecnologías se mueven a través de mecanismos diferenciados y de control jerárquico. Foucault (1989) lo ha explicado: la autoridad se aplica a través de vigilancias que funcionan mediante mecanismos impositivos, se organizan y planean, en una lógica para mantener el poder. Los mecanismos pueden ser instrumentos o tecnologías de organización e imposición del poder. Como se ha mencionado, con la modernidad las expresiones de la democracia toman sentido, pero también cambian los mecanismos de organización del poder.

Pensada como la calidad de la educación como una tecnología de gobierno que introduce nuevas lógicas en el campo escolar y nueva forma de gobernar la conducta del sujeto, es un poder racionalizador. Se observan dos tipos de tecnologías del gobierno: tecnologías de producción de conocimiento que guían la política educativa, estadísticas, compatibilidad y números, tecnologías de gobierno, las lógicas del poder escolar introduciendo gobernabilidad escolar.

Una variante de la gobernabilidad explica el concepto de igualdad, que se analiza como igualdad y equidad educativa, tomando en cuenta que la calidad de la educación se sustenta en los principios de democracia y justicia

social. Su estudio lleva a diferentes caminos, posiciones epistemológicas y análisis encontrados. Para este trabajo se ha tomado una posición analítica, que es la que sustenta el sustento teórico de Diez Hochleitner (1991), cuando señala que la calidad, también puede ser vista como un problema de justicia, de igualdad de oportunidades de los estudiantes de las poblaciones rurales frente a los de las urbanas, de clases económicas; igualdad de oportunidades para los débiles económicamente; igualdad de oportunidades para los que no tuvieron o no tienen un bagaje cultural familiar y social.

Otorgar lo que le corresponde a cada quien sin perjudicar a nadie. En términos educativos (Entrevista a maestro universitario, integrante Red DELFIN).

Esta respuesta que ofrece un maestro universitario de la Red DELFIN, nos ofrece la oportunidad de incorporarlo a la formulación del análisis de justicia social. No obstante que ha sido analizado desde las teorías sobre la inclusión, este concepto de justicia se ha explicado con Delors (1993), en trabajos recientes sobre la escuela de las oportunidades o escuela justa, que se explica en este trabajo a través del concepto de equidad y ayuda en la delimitación de equidad desde los planteamientos que se analizan en este estudio.

La calidad educativa en la enseñanza

En este apartado se analiza la calidad educativa desde la perspectiva de la enseñanza. Se estudia a uno de los actores importantes de este proceso que es el docente. Se reconoce que el maestro no ha sido parte importante en los procesos análisis para la mejora de la educación América Latina. No obstante que ejercen una profesión que exige conocimientos profundos y competencias en todos los niveles educativos, que además son los primeros en ser señalados por sus resultados en las evaluaciones externas y no obstante que los resultados de las evaluaciones hacia ellos son negativas. Sostenemos que se necesitan estudios rigurosos, de que son responsables de manera individual y colectiva de los niveles de enseñanza; poco se ha hecho para mejorar su calidad en cuanto a sus conocimientos, su formación y derechos laborales.

Para este trabajo se toma el concepto de igualdad de oportunidades para el docente, así como se explicó para el estudiante, que ayuda para analizar desde la perspectiva de la escuela de las oportunidades, que trabaja Dubet

(2005), considerando el sentido de la equidad, con los argumentos de una escuela justa. Se toman los estudios de Tenti (2017), para analizar los datos obtenidos en la investigación que realizó en casi todos los países de América Latina a través de evaluaciones. Además se analizan los estudios sobre desarrollo profesional docente en América Latina, elaborado por Marcelo y Valliant (2009), para comprender la calidad de la educación desde la perspectiva de la enseñanza.

Es importante recordar que se hace referencia a una profesión que no cuenta con un salario justo, en relación con los procesos que realiza el docente. En los niveles de educación inicial, básica y media, carece de autonomía en la gestión pedagógica y administrativa. Se le otorga a su labor alta responsabilidad social e institucional. En ellos caen las responsabilidades de las mediciones que hacen los organismos evaluadores para medir la calidad educativa.

Algunos de los países latinoamericanos, con el resultado de las evaluaciones al desempeño docente que se realizan por medio de las mediciones que implementa la OCDE a través de la prueba PISA, se han enfocado en la formación de los docentes, lo que significa igualdad de oportunidades de acceso a escuelas o instituciones educativas con maestros mejor preparados. En algunos países de América Latina han sido grandes los esfuerzos para ello, se investiga y trabaja en la formación de mejores profesores, proceso que inicia desde documentarlos en los procesos de nuevos conocimientos hasta capacitarlos en el acceso a las nuevas tecnologías. Esta otra forma de analizar la calidad educativa parte desde los procesos de la enseñanza; por ejemplo, el papel que juega la contratación de mejores maestros, lo que ayudará en producción de los aprendizajes en los niños de este continente.

Por ello se analiza desde la calidad de la educación el papel del docente, ante la posibilidad de ofrecer una equidad, en el acceso al conocimiento y las nuevas tecnologías. En ese sentido se considera el otro nivel de importancia que es el de los aprendizajes en el alumno. Para conocer los resultados de los aprendizajes la OCDE implementó el PISA, el cual elabora estudios de forma trienal y evalúa si los alumnos de 15 años pueden lograr ciertas competencias.

El logro de ciertas competencias inequitativas, evaluadas de manera homogénea, hace comprender las razones por las que emergen y se instalan nuevos discursos de poder y los efectos que los mismos tienen en disputas por el sentido de las políticas y prácticas educativas, que se sustentan en una

forma de regulación que facilita y promueve el equilibrio de la coherencia global. Para algunas naciones existe la creencia de que la medición por expertos externos legitima la cualidad de la educación; sin embargo, otras variantes en la calidad de la enseñanza reconocen que los docentes deben reunir varios requisitos. La medición debe contar con lo siguiente:

1. Cualificación y medición del profesorado.
2. Programación docente.
3. Recursos educativos y función directiva.
4. Innovación e investigación.
5. Orientación educativa.
6. Inspección.
7. La evaluación de la calidad de la enseñanza.

Para analizar los procesos de enseñanza en los docentes y los resultados de la medición de los aprendizajes, se toman teóricamente los estudios realizados en este trabajo, desde la perspectiva de la justicia social que expone Nussbaum (2007). Se abordan en particular los referentes a la exclusión en la escuela de los alumnos con bajos recursos y bajos niveles de acceso al conocimiento. Se analiza desde la desigualdad social, que han impulsado los promotores del neoliberalismo a través de la globalización. Con la aplicación de reformas educativas que explican la calidad de la educación, han excluido a un alto porcentaje de la población en edad escolar de los pueblos latinoamericanos. El concepto de exclusión se explica también como un fenómeno que pone en juego el desafío por una mejor condición de vida que argumenta Karsz (2004) derecho a la producción de calidad con fondos incluidos.

En esa perspectiva se analizan los conceptos de justicia social y exclusión, para explicarlo desde el concepto de escuela de las oportunidades que expone con Dubet (2005) para justificar el concepto de equidad en la perspectiva de una experiencia sociológica. Para conocer por qué no se explican socialmente estos argumentos en una perspectiva de la calidad de la educación en América Latina y además, investigar cuales son los motivos de la inequidad, al excluir de la escuela a los alumnos que viven en condiciones de pobreza, o de exclusión de los procesos propios del aprendizaje como las condiciones

sociales, la alimentación y el acceso a mejores condiciones particularmente, con el acceso a las nuevas tecnologías.

Finalmente en este apartado se analiza una perspectiva que plantean Prieto y Manso (2018), desde los planteamientos del estudio de la calidad, la cual tiene una categoría central de análisis y cuya filosofía puede ser relativa, dual, normativa, referente o incluida en un organismo nacional o internacional. Se plantea así, debido a que se establecen parámetros que socialmente hacen referencia a distintos grupos sociales, que esta referencia se aplica mediante mecanismos de continuidad inmediata a través de una realidad gradual. Se emplea en relación con la percepción de distintos agentes, teniendo como metas logros que deben conseguir los fines de los sistemas educativos.

El humanismo en la calidad de la educación de América Latina

Se define como el humanismo, la explicación de la filosofía que sustenta una forma de convivencia entre los humanos, debido a que rescata la dignidad del sujeto de tal manera que trata de articular al de calidad de la educación con la calidad de vida. Para Levín Henry (1991), los humanistas tienen conceptos diferentes a los instrumentales del desarrollo económico de la educación, como resolver los económicos cuando los problemas son problemas sociales y culturales no al revés. Como lo explican los organismos internacionales que plantean son administrativos o económicos. Encontrar el sentido humano a las relaciones, las convivencias y los planteamientos de la propia filosofía que ayudan en el reconocimiento de los derechos universales del hombre, desde el humanismo, explicando las realidades locales del cosmopolitismo, se articulan a lo que plantean los cuatro pilares de Delors (1996), con la convivencia educativa global.

Es lo que puede llamarse como una interpretación de las prácticas, en una educación decente desde la perspectiva de Margalit (2010), se toma prestado el concepto y el paradigma de sociedad decente. Mediante la propuesta educativa y los principios filosóficos de un modelo educativo, que no ofenda a los ciudadanos a través de las instituciones, sino que estas expliquen su función ante los ciudadanos y las sociedades en el mundo a través de los contenidos y convivencias interactivas, entre sujetos a investigar y sujetos de la investigación, conceptos empíricos y teóricos, instituciones sociales educativas, teorías que explican los conceptos, políticas públicas y cultura real de los sujetos a investigar.

Conclusiones

Llevar a cabo una valoración que hace de las cualidades para que el concepto de la calidad sea aplicable a un sistema o nación y al propio concepto educativo, implica una caracterización del concepto de educación, de la escuela y sus funciones de los procesos de la enseñanza, el aprendizaje entre la función docente y de la función de los alumnos.

La calidad de la educación como mejora social está basada en modelos educativos que sustentan el modelo político, económico y social que lleva una carga de interpretación ideológica. Estos elementos son argumentos para considerar la implementación de la economía del conocimiento con miembros de una comunidad. Al analizarse en esa perspectiva, se contempla que la calidad es equidad, es racionalidad neoliberal y responsabilidad global, y solo puede tener éxito, y solo dice el autor mencionado, en un mundo del mercado.

En América Latina, la calidad de la educación o una educación de calidad, sustentada en el humanismo, se encuentra todavía muy alejada de las realidades locales de los pueblos que integran la región. Está alejada debido a los factores negativos que han sido parte de los desarrollos históricos de las sociedades latinoamericanas. La falta de una cultura democrática en un gran porcentaje de estos países necesita consolidarse para aplicar nuevos escenarios de convivencia.

No obstante las propuestas, los estudios, las investigaciones y algunas políticas educativas van poco a poco integrándose a las culturas desde las perspectivas humanistas. Es posible que mediante un enfoque humanista la educación de calidad con sentido humanista se consolide en pocos años. Este tipo de modelo educativo, sin duda podrá lograrse con las nuevas generaciones que cada vez más exigen una educación con sentido equitativo, diverso, universal y humanista.

Referencias bibliográficas

- Alvarado Vázquez, R. I. (2020). Educación humanista de calidad inclusiva para las nuevas generaciones desde el cosmopolitismo. *Interdisciplinariedad en educación. Perspectivas para su comprensión* (pp. 152- 171). México: Grupo Milenio.
- Alvarado Vázquez, R. I., Zaldívar Colado, A. y Nava Pérez, L. (Coords.). (2017). *La enseñanza con el apoyo de las nuevas tecnologías en el aula universitaria*. México: Universidad Autónoma Sinaloa/Universidad del Pacífico Norte.

- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías*. España: Tusquets.
- Atkinson, A. (2016). *Desigualdad. ¿Que podemos hacer?* México: Fondo Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Los retos de la educación en la modernidad*. España: Gedisa.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo consumo. Ética del individuo en la aldea global* (p. 385). España: Paidós.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. España: Paidós.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. España: Paidós.
- Beck, U. (2005). *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. España: Paidós.
- Bell, D. (1994). *El advenimiento de la sociedad industrial. Un intento de prognosis social* (p. 584). España: Alianza.
- Berger, P y Luckman, T. (2001). *La construcción de la realidad social*. España: Amorrurtu.
- Berian Gvirtz, S. y Torre, E. (2016). *Asegurar la justicia educativa en los sistemas educativos latinoamericanos. Problemas y desafíos. En el rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural* (pp. 126-138). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones prácticas. Sobre teoría de la acción*. España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *Intelectuales, política y poder*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2008). *Las estructuras sociales de la economía*. Argentina: Manantial.
- Bourdieu, P. (2016). *Cuestiones de sociología*. España: Akal.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron J. C. (2008). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía sociedad y cultura. La sociedad red* (Volumen 1, p. 590). México: Siglo XXI.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza* (pp. 23-41). España: Nueva Alianza.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. España: Santillana/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2015). *La universidad en el siglo XXI* (pp. 11-33). México: Siglo XXI.
- Diez Hochleitner (1991). En la calidad se ha jugado demagógicamente. En C. Alvarez Tostado, *Platiquemos de calidad de la educación*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades* (pp. 19-35). España: Gedisa.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad* (pp. 386-418, 477). España: Gedisa.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia* (pp. 85-184). España: Universidad Complutense-Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Durkheim, E. (1998). *Educación y socialización*. México: Editorial Coyoacán.
- Elizondo Mayer-Serra, C. (2014). *Por eso estamos como estamos. La economía política de un crecimiento mediocre* (p. 209). México: Editorial de Bolsillo.
- Escámez, J. (2013). La excelencia en el profesor universitario. *Revista Española de Pedagogía* (254), 13-27.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. España: Paidós.
- Fernández González, N. y Monarca, H. (Coords.). (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas*. España: Dykinson.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Fukuyama, F. (2015). *El fin de la historia. Y otros ensayos* (p. 168). España: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la doble estructuración* (p. 307). España: Morata.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. España: Alianza.
- Giddens, A., Bauman, Z., Luhmann, N. y Beck, U. (2007). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. España: Anthropos.
- Gvirtz, S. y Torre E. (2016). Asegurar la justicia educativa en los sistemas educativos latinoamericanos. Problemas y desafíos. *En el rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural* (pp. 126-138). México: Fondo Cultura Económica.
- Habermas, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa*. España: Taurus.
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales* (p. 71). España: Tecnos.

- Hayes Jacobs, H. (Coord.). (2014). *Currículum xxi. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio* (p. 190). España: Narcea.
- Heidegger, M. (1990). *Identidad y diferencia*. España: Anthropos.
- Huntington, S. P. (2015). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial* (p. 423). España: Paidós.
- Innerarity, D. (2011). *La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente* (p. 256). España: Paidós.
- Karsz, S. (Coord.). (2004). *La exclusión: bordeando fronteras. Definiciones y matices*. España: Gedisa.
- Lerena Alessón, C. (1991). Calidad quiere decir diferencia. En C. Álvarez Tostado, *Platiquemos de calidad de la educación*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Levín, H. (1991). La calidad de la educación depende de quien tome la palabra. En C. Álvarez Tostado, *Platiquemos de calidad de la educación*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Malone, H. (2016). *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* (p. 169). España: Narcea.
- Margalit, A. (2010). *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.
- Monclús Estela, A. (Coord.). (2001). *Educación para el desarrollo y cooperación internacional*. España: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Editorial Complutense.
- Morín, E. (2000). *Identidad nacional y ciudadanía. Las ilusiones de la identidad de Gómez García Pedro*. España: Frónesis/Cátedra/Universitat de Valencia.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. España: Paidós.
- Prieto, M. y Manso J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial. *Calidad de la Educación en Iberoamérica: discursos, políticas, y prácticas de Monarca, H*. España: Dykinson.
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza Editorial/Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Sahlberg, P. (2013). *El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?* Argentina: Paidós.

- Santos Rego, M. A. (2013). *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras* (pp. 17-33). España: Brief.
- Saramago, J. (2015). *Ensayo sobre la ceguera*. España: Penguin Random House.
- Schmelkes, S. (1999). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sen, A. (2016). *La desigualdad económica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (2017). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Argentina: Siglo XXI.
- Toffler, Al. (1997). *La tercera ola* (p. 672). España: Plaza y Valdés.
- Touraine, A. (2012). *Podremos vivir juntos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.

La coeducación como mecanismo contra la violencia digital en razón de género en jóvenes universitarios

Mariana Moreno Preciado
Perla Elizabeth Bracamontes Ramírez

Nuevas formas de violencia de género entre los jóvenes

La violencia es un tema que ha sido de interés general y continuo a través de los años en todas las sociedades, ya que este fenómeno trae consigo diversas consecuencias negativas, lo cual ha llevado a múltiples disciplinas a investigar sobre la misma para poder hacer aportaciones desde la visión que les ocupa a cada una de ellas.

Como lo indica Aróstegui (1994), “la violencia contiene y responde a factores etológicos (biológicos), psicológicos (mentales), psicosociales, simbólico-culturales, políticos, éticos e históricos, cuando menos. De ahí que muchas disciplinas tengan algo o mucho que decir sobre ella” (p. 19).

Si bien es cierto que son muchos los elementos intervinientes en la violencia y consecuentemente, existen diversos canales que se pueden considerar para explorarle; este trabajo no pretende hacer una revisión teórica desde diferentes enfoques para su comprensión, por el contrario, intenta visibilizar la violencia desde un enfoque de género en relación con las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Así pues, es posible encontrar un universo de definiciones para violencia, las cuales destacan el uso de la fuerza física, la existencia de una persona agresora y una agredida. Partiendo del hecho de que la violencia ha tomado diferentes formas, además de que en muchas ocasiones no son solo cuestiones físicas, se decidió considerar para propósitos de este trabajo el aporte de Morales (2020), el cual afirma que la “violencia se trata de la imposición ilegítima de una voluntad en contra de otra para lograr un fin” (p. 2).

Esta definición permite identificar concretamente la modalidad de violencia digital que está ligada a la posterior aparición de las TIC y que puede afec-

tar a quienes las utilizan; especialmente a las mujeres. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para las Mujeres México (ONU Mujeres, 2020) plantea que “28% de las mujeres que fueron objeto de violencia basada en las TIC han reducido deliberadamente su presencia en línea” (p. 3).

Para comprender esta situación, es necesario primero establecer una definición para la violencia digital, para lo cual la misma ONU Mujeres (2020) realiza la siguiente afirmación:

Si bien no existe un consenso global sobre qué es la violencia digital, esta se puede definir como aquella que se comete y expande a través de medios digitales como redes sociales, correo electrónico o aplicaciones de mensajería móvil, y que causa daños a la dignidad, la integridad y/o la seguridad de las víctimas. Algunas formas de violencia digital son: monitoreo y acecho, acoso, extorsión, desprestigio, amenazas, suplantación y robo de identidad, así como abuso sexual relacionado con la tecnología, entre otras (p. 1).

Es innegable que las TIC llegaron a evolucionar la vida de las personas en todo el mundo, contribuyendo muchas veces a la resolución de problemas sociales, pero también trajeron consigo una serie de efectos contrarios, como lo son los riesgos para las y los usuarios que no tienen el conocimiento o precaución necesaria para interactuar con otras personas mediante el uso de las mismas.

En este tipo de riesgos los jóvenes suelen ser más vulnerables, para Delva (2016) los principales riesgos versan en tres aspectos importantes que son el contenido inapropiado, el cual puede ser material pornográfico, violento, obsceno, de drogas y demás que los jóvenes pueden encontrarse en línea; otro es el contacto inapropiado, el cual es fácil establecerlo en la Deep Web, donde acosadores, depredadores y estafadores son un peligro para los jóvenes, finalmente, la conducta inapropiada, hostil que se da por el teórico anonimato con que navegamos en internet.

Existen diversos factores que explican el desarrollo de los nuevos tipos de violencia emergidos desde las TIC, uno de ellos está relacionado con el género y el modelo androcéntrico¹ que continúa rigiendo la mayor parte del mundo,

¹ Del androcéntrico, visión del mundo y de las relaciones sociales centradas en el punto de vista masculino.

en algunos lugares con menor rigor, pero de forma generalizada sigue quebrantando los derechos de las mujeres.

Violencia de género mediante el uso de las TIC

El referente de violencia digital permite observar diversos riesgos, Orosco y Pomasunco (2020, p. 3) citan a diferentes autores para determinar que “en el caso de acceso a contenidos inapropiados puede generar problemas físicos, mentales, psicológicos y sociales (Velasco y Gil, 2017), así como afectar la socialización y la percepción de las relaciones sexuales” (Sánchez et al., 2015).

Este es un tema que se debe analizar muy de cerca, ya que de no prevenirse y resolverse pueden afectar diferentes esferas, como lo es el entorno educativo, constituyéndose en el corto plazo en un problema de salud. Además, es necesario precisar que en el tema de género, esto no coadyuva a eliminar las desigualdades entre mujeres y hombres, ya que si la pornografía se constituye en el primer o único referente de los niños respecto de la sexualidad, se corre el riesgo de perpetuar conductas violentas erróneamente aprendidas en este tipo de materiales de la web.

Tabla 1

Frecuencia de riesgos al usar las TIC y conocimiento del riesgo según género

Riesgo	Masculino		Femenino		Total		p
	f	%	f	%	f	%	
Conocimiento del riesgo	289	59.9	336	71.0	625	65.4	< .000
Acceso a contenidos inapropiados	260	53.9	181	38.3	441	46.2	< .000
<i>Sexting</i>	136	28.2	102	21.6	238	24.9	.012
<i>Sexcasting</i>	79	16.4	62	13.1	141	14.8	.116
Sextorsión	77	16.0	40	8.5	117	12.3	< .000
<i>Grooming</i>	83	17.2	116	24.5	199	20.8	.008
<i>Cyberbullying</i>	116	24.1	84	17.8	200	20.9	.009

Fuente: Orosco y Pomasunco (2020).

La Tabla 1 permite observar como las mujeres son más conscientes que los hombres respecto de los riesgos que implica el uso de las TIC, esto se puede explicar como una cuestión cultural, ya que en el sistema patriarcal, a las mu-

eres se les enseña a cuidarse, debido a que según este son más vulnerables que los hombres.

Como lo indica Quintal y Vera (2015), “la visión de la vulnerabilidad nos acerca a analizar el impacto de una serie de factores estructurales –políticos, sociales, históricos, culturales y económicos– que tienen impacto en el comportamiento y la toma de decisiones a nivel individual” (p. 202).

Otro estudio confirma que también son las mujeres quienes suelen detectar más fácilmente este tipo de violencia, en su trabajo las autoras Villacampa y Pujols (2017a) concluyen que:

Las víctimas más informadas son precisamente aquellas a quienes les resulta más fácil detectar que están pasando por el proceso de victimización, máxime si padecerlo resulta más conforme con el rol social atribuido al género al que la víctima pertenece –en este caso, el femenino– (p. 24).

Como se observa la violencia digital puede afectar tanto a mujeres y hombres en todo el mundo; sin embargo, las mujeres suelen ser más vulnerables ante las diversas formas en que las cuales se expresa. De acuerdo con Velázquez (2011), “las chicas reciben más sexcasting, sexting, grooming y sextorsión en ese orden, aunque ellas también ejercen sexting” (p. 7).

Ante el panorama diverso que existe de las manifestaciones de violencia digital y con el fin de poder proponer soluciones ante este problema social, resulta indispensable conocer las principales formas de ejecutarse, así como las características y afectaciones de cada una de estas.

La primera de ellas es el *grooming*, el cual de acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2016) “es la situación en que un adulto acosa sexualmente a un niño o niña mediante el uso de las TIC” (p. 37) con el firme propósito de hacerse su amigo o amiga para “obtener una satisfacción sexual mediante imágenes eróticas o pornográficas del niño o, incluso, como preparación para un encuentro” (Unicef, 2019, p. 13); “además de asegurar el silencio de su víctima” (Montiel, Carbonell y Salom, 2014, p. 13). Asimismo, se debe tener en consideración que “el engaño es lento y no hay consentimiento del niño o niña, no son conscientes de lo que les ocurre, y no tienen las herramientas adecuadas para defenderse. Nunca podrá ser culpa de ellos” (Save the Children, 2019).

Son diferentes las consecuencias que se pueden apreciar como resultado del *grooming*, al respecto Orosco y Pomasunco (2020) citan a Arab y Díaz para establecer que este puede llevar a “ser engañado y abusado sexualmente, y como consecuencia inclinación a la depresión, baja autoestima, desconfianza, cambios de humor repentinos y bruscos, bajo rendimiento académico, aislamiento, alteraciones del sueño y de la alimentación, ideas e intentos de suicidio” (p. 3). Este mismo autor indica que la interacción de adolescentes con extraños se debe a características de la edad y “muchas de las preguntas lo canalizan mejor con un amigo virtual; por tanto, se infiere que ni la familia ni la escuela están asumiendo su rol” (p. 9).

Bajo este contexto, es importante aclarar que los niños no son objeto de estudio de este trabajo; sin embargo, al ser las universidades unas de las responsables de garantizar mediante la educación superior el bienestar, como desenvolvimiento integral de las personas,² requieren conocer y analizar los diversos mecanismos de la violencia digital para prever el desarrollo de conductas indeseables por parte de su comunidad académica.

El siguiente mecanismo es el *sexting* que está íntimamente ligado al *grooming*, esto no sorprende a los autores, que revelan “no es llamativa -era el mejor predictor junto con la edad-, ya que el compartir contenidos sexuales personales podría ser un factor de riesgo para que los adultos contacten a los menores con fines sexuales” (Resett, 202, p. 11).

Bedoya, Correa y Viera (2016) denominan al *sexting* también como *sex-recording*, definiendo que esto sucede cuando una

(...) persona remite a otro mensaje, imágenes o vídeos con contenido sexual, de sí misma, a través de correo electrónico, redes sociales o cualquier otro sistema permitido por las nuevas tecnologías y únicamente para el conocimiento personal del receptor del mensaje (p. 4).

Este tipo de actos se pueden observar especialmente en personas jóvenes, debido a su falta de madurez o presiones. En un estudio realizado por Orosco y Pomasunco (2020) pudieron identificar que “no es frecuente que los adolescentes se expongan de manera voluntaria, habiendo diferencias entre

² Artículo 3 de la Ley General de Educación Superior.

ambos sexos, siendo las mujeres quienes se exponen menos” (p. 9), en este sentido es importante la cuestión cultural expuesta anteriormente acerca de cómo las mujeres por la educación con estereotipos de género previenen más el riesgo.

A pesar de esto, en este mismo estudio da cuenta de que la “incitación fue el tipo de exposición más frecuente en esta población, siendo todavía más frecuente en mujeres” (Orosco y Pomasunco, 2020, p. 9), esto tiene sentido si se observa desde la postura feminista que reclama como el sistema patriarcal valora y al mismo tiempo desvalora a las mujeres por su cuerpo, coadyuvando a que estas “deseen provocar a los hombres” para llamar su atención, lo cual las hace vulnerables y las pone en situación de peligro.

Torres (2014) asegura que esta situación se da de forma más recurrente en las juventudes, y declaran que

(...) uno de los riesgos asociados a esta actividad es el chantaje, presión o ridiculización social del joven que aparece en las imágenes. Esto puede provocar importantes daños psicológicos que, en algunos casos, llega incluso a consecuencias fatales como el suicidio (p. 31).

Debido a las consecuencias sociales de este problema, es imperante revisarlo y encontrar soluciones, ya que cada vez afecta a más personas; en el caso de México “más del 50% estuvo expuesto al sexting” (Orosco y Pomasunco, 2020, p. 3). Además otro de los efectos negativos de esta práctica es que puede conllevar al *cyberbullying*.

Cyberbullying, también denominado ciberacoso “es cuando un niño, niña o adolescente es atormentado, amenazado, acosado, humillado o avergonzado por un adulto por medio de internet, medios interactivos, tecnologías digitales o teléfonos móviles” (Unicef, 2019, p. 13).

Este tipo de violencia digital puede ser consecuencia del *sexting*, pero no en todos los casos, ya que si bien se da mayoritariamente entre dos personas que tuvieron una relación cercana de tipo romántica o no, en otras situaciones se puede deber al robo del material por parte de alguna persona cercana o conocida que utiliza el recurso hurtado para exponer la intimidad de la persona con el fin de conseguir algún beneficio. Como reseña Torres (2014), “el ciberacoso para ejercer la violencia sobre la pareja o expareja supone una

dominación sobre la víctima mediante estrategias humillantes que afectan a la privacidad e intimidad, además del daño que supone a su imagen pública” (p. 4).

ONU Mujeres (2020) precisa que “el porcentaje de ciberacoso tiende a ser similar en todos los niveles de escolaridad” y Torres (2014) coincide en como “los estereotipos tradicionales que siguen existiendo en las relaciones sociales entre hombres y mujeres, con valores sexistas, se siguen proyectando en la violencia de género ejercida en el mundo de internet y las redes sociales” (p. 5).

Esta situación es preocupante, ya que las instituciones educativas, al ser por excelencia las principales instancias en donde confluyen diversas relaciones entre hombres y mujeres, requieren aprovechar esto como una ventana de oportunidad para identificar posibles situaciones de violencia en razón de género y desde su actuar, poder construir estrategias para erradicarla.

El *cyberbullying*, al igual que todos los modos de violencia digital trae como consecuencia, efectos negativos como lo son “mayor angustia, tristeza, indefensión, frustración, ira, estrés, somatización, aislamiento, consumo de sustancias, adicción a Internet, ausentismo escolar, bajo rendimiento académico, baja autoestima, problemas para dormir, depresión, ideas o intentos de suicidio” (Orosco y Pomasunco, 2020, p. 3).

En este aspecto, las mujeres tienen más riesgo de quitarse la vida al enfrentarse a este tipo de violencia, especialmente con la sextorsión; sin embargo, los hombres corren más riesgos de ser víctimas del *cyberbullying* con “24.1% que las mujeres en 17.8%” (Orosco y Pomasunco, 2020, p. 5).

Sextorsión es una forma de ciberacoso, a este se le conoce como “el chantaje o acoso al que es sometida una persona por parte de otra que emplea una imagen de la misma con carga sexual y que previamente ha obtenido, legítima o ilegítimamente” (Bedoya et al., 2016, p. 4). Es común que este tipo de violencia se ejerza por una expareja y el chantaje puede ser “de carácter económico o de cualquier otra índole” (Delva, 2016, p. 78).

Flores (2010) describe que el chantajista o extorsionador puede hacer un gran daño a la persona que con solo un clic pone en riesgo su intimidad, ya que “las imágenes, por su naturaleza digital, son sencillas de guardar, replicar y distribuir. Son, fuera del control propio, indestructibles y, en el entorno de Internet, ilocalizables” (p. 1).

En un reportaje de BBC News (2014) se puede apreciar como la sextorsión es más común en hombres, ya que “las bandas criminales se acercan a los hombres a través de las redes sociales haciéndose pasar por mujeres jóvenes”, los cuales son factibles de caer en estos engaños debido al sistema hegemónico en el que se les ha educado, considerando como la cuestión sexual uno de los principales roles de ser de estos.³

Finalmente, en este trabajo se considera al *stalking* como otra forma en que la violencia digital se reproduce, para Delva (2016):

Nos encontramos entonces ante una serie continuada de actos de acoso, de distinta naturaleza (seguimientos, llamadas, allanamientos, agresiones, amenazas e incluso envío de regalos) que el Stalker realiza obsesivamente irrumpiendo en la vida de la víctima, sin su consentimiento, para hostigarla como un depredador, de forma que le provoca una sensación de ahogo e inseguridad que termina afectando a su comportamiento habitual (p. 81).

Estas conductas generalmente son efectuadas por hombres hacia mujeres, al respecto Villacampa y Pujols (2017a) exponen como varios autores encontraron que en “los estudios cuantitativos efectuados hasta ahora confirman que la población más victimizada por este patrón de conducta son mujeres menores de 30 años” (p. 3). Esta tendencia no es de asombrar, ya que como lo puntea Quintal y Vera (2015), “el modelo de masculinidad hegemónico exige que los hombres sean duros, agresivos, sexualmente dominantes” (p. 203), lo cual los lleva a lograr por todos los medios la atención de quien desean.

Al respecto Villacampa y Pujols (2017a) manifiestan que:

Desde la exclusiva perspectiva de quienes se auto-identifican como víctimas, generalmente el acosador es un hombre, que actúa en solitario, más cuanto más estrecha es la relación entre víctima y stalker, que generalmente forma parte del entorno más o menos íntimo de la víctima, aunque siendo las víctimas estudiantes universitarios no acostumbre a ser su cónyuge o ex cónyuge (p. 24).

³ Revisar el estudio de Aguilar, Valdez, González-Arratia y González (2013).

El mecanismo de *stalking* debe ser revisado de cerca en las universidades, ya que es una actividad recurrente dentro de estas; Villacampa y Pujols (2017a) descubrieron que “la incidencia de estos comportamientos en población universitaria conduce a afirmar que el *stalking* en este grupo de edad constituye un fenómeno claramente prevalente” (p. 22).

Asimismo, este estudio refleja que “la víctima de *stalking* en población universitaria es un joven –mujer y también hombre-, de alrededor de 20 años. En su mayoría, estas mujeres han padecido conductas que implican proximidad física del *stalker*” (Villacampa y Pujols, 2017a, p. 23).

Es indiscutible que las universidades deben implementar procedimientos para evitar estas actividades, de lo contrario, se pueden convertir intencionalmente en prácticas de exclusión, donde las mujeres al ser vulneradas renuncian a la educación al verse en peligro. Villacampa y Pujols (2017b) indican que

(...) menos prevalentes se mostraron estrategias de afrontamiento que suponían una verdadera afectación a la vida de la víctima, como cambiar de trabajo o centro de estudios o dejar de acudir a él, mudarse a otro pueblo o ciudad o cambiar de dirección dentro de la misma población (p. 17).

Medidas para combatir y prevenir la violencia de género entre los jóvenes por el uso de las TIC

Una de las principales medidas para prevenir y combatir la violencia de género entre los jóvenes por el uso de TIC es evitar ponerse en actos que los expongan, pero para ello deben aprender cómo hacerlo. De acuerdo con Flores (2010) es por medio de

(...) medidas activas y pasivas de seguridad en nuestro ordenador y terminal móvil, para evitar que contra nuestro consentimiento se produzca alguna de las dos condiciones necesarias, bien que la imagen sea tomada o bien que la imagen llegue a manos criminales (p. 3).

Las víctimas de violencia digital han tenido que poner soluciones individuales para impedir estos actos, algunas de estas son: evitar al acosador, pedir ayuda a la familia y/o los amigos e interactuar con el *stalker* (por ejemplo

pidiéndole que desistiera, enfrentándose a él/ella, amenazándolo/a, etc.) (Villacampa y Pujols, 2017b).

Sin embargo, son indispensables acciones colectivas contundentes en todos los sectores, los cuales coadyuvan a prever y erradicar la violencia digital

(...) junto a la contención en la incriminación a lo exigido en normativa internacional, habida cuenta del elevado grado de intervención de menores en este tipo de conductas, debería abordarse decididamente el camino de la prevención de estos procesos de victimización (Villacampa y Gómez, 2016).

La educación es un medio inmejorable para conseguir la seguridad de las personas al utilizar medios digitales, previendo, evitando actos que pongan en riesgo su seguridad y sufrir de violencia digital mediante cualquiera de los mecanismos que utilizan los agresores para tales fines. Al respecto, Ocete (2016) comparte algunas soluciones factibles de utilizar, como son:

- Controlemos y supervisemos el acceso de los niños a internet.
- Concienticemos a los menores sobre los peligros que existen en la red.
- Mantengamos un diálogo abierto entre padres e hijos para crear un ambiente de confianza.
- Instalemos un antivirus o software de control parental en el ordenador que utiliza el menor para protegerlo ante una situación no prevista.

La coordinadora de la Cátedra Unesco de la Juventud, María Esmeralda Correa Cortez señaló que entre las escuelas y los padres de familia debería haber mayor colaboración para que la escuela también eduque a los padres en este tipo de situaciones de riesgo para que los que no están familiarizados con lo digital reciban capacitación en la materia, ya que no todo puede hacerlo el profesorado, pues “ellos pueden controlar al muchacho que está en sus clases y ejerce violencia contra otro, pero el docente se va y no sabe que dicho comportamiento se reproduce en redes sociales” (“Redes sociales son espacio común para violencia”, 2013).

Enmarcado en el tema, Save the children (2019) prescribe que “la comunicación y la educación afectivo-sexual, juntas con el apoyo del entorno más cercano a los menores, son las herramientas más eficaces, tanto para

prevenir la violencia, así como para no perpetuar sus consecuencias a largo plazo”.

Otro aspecto regulatorio que coadyuva a la prevención como resolución de la violencia digital es la cultura de la denuncia, pero para ello es preciso instaurar lineamientos claros, precisos y difundirlos para que toda persona que sea víctima, conozca el proceso para exponer a quien lo agrede, garantizando su bienestar físico y emocional, además de establecer marcos normativos para sancionar a quien lleva a cabo este tipo de actos.

Estas pautas deben exigirse a las instancias de justicia gubernamentales, así como a las autoridades universitarias, las cuales pueden efectuarlas debido a la autonomía que poseen. En esta perspectiva, Villacampa y Pujols (2017b) asientan que “tras el limitado recurso de las víctimas a la denuncia, que no a demandas de auxilio de carácter más informal, se esconda la escasa confianza de las mismas en las virtudes del sistema de justicia penal para su adecuada protección” (p. 30).

Por consiguiente, es inevitable que tanto las acciones jurídicas que emprendan los gobiernos como las autoridades universitarias, se encuentren acompañadas de los mecanismos indispensables para lograr la prevención y erradicación de la violencia digital, para lo cual, como lo enmarca ONU Mujeres (2020) es necesario “elaborar e implementar protocolos y códigos de conducta internos y externos especializados, claros y eficientes para el funcionamiento público encargado de hacer cumplir la ley que abordan la violencia en línea contra las mujeres y las niñas” (p. 8).

Además, las campañas informativas son un eje principal para poder llegar a los jóvenes, pues en un mundo inmerso en las cuestiones digitales, esa misma estrategia deber ser considerada para hacer frente al problema de la violencia digital. Esta alternativa, además de diversas recomendaciones se pueden encontrar en el sitio de Pantallas Amigas como la campaña “Sexting seguro” o “Pensar antes de sextear”; dentro de los principales consejos se encuentra “no lo produzcas, no lo trasmitas y no lo provoques”, donde se da cuenta de la responsabilidad de todos los actores inmersos” (Campaña “Sexting Seguro”, 2015).

La violencia de género en todas sus modalidades, incluida la digital, es un problema que persiste, pero que se puede solucionar mediante la coeducación. Safranoff (2017) destaca que existen

Progresos generacionales en Argentina en la medida que las mujeres jóvenes tienen menos riesgo de ser victimizadas, lo cual puede responder a un cambio generacional de valores a favor de la igualdad de género, así como también a la mayor exposición de las cohortes más jóvenes a la universidad y a otras influencias positivas (por ejemplo, campañas de sensibilización y normas promulgadas recientemente).

Como se ha establecido, las universidades tienen un gran reto para poder coadyuvar a la solución del problema de la violencia digital; sin embargo, tienen el recurso más valioso que es la educación, mediante la cual pueden contribuir a la erradicación de estereotipos de género que siguen transmitiéndose de forma generacional, teniendo como resultado la transgresión a las mujeres por diversos medios.

Jóvenes y patriarcado en la comunidad universitaria: una reflexión para prevenir y atender la violencia de género, el hostigamiento y el acoso sexual

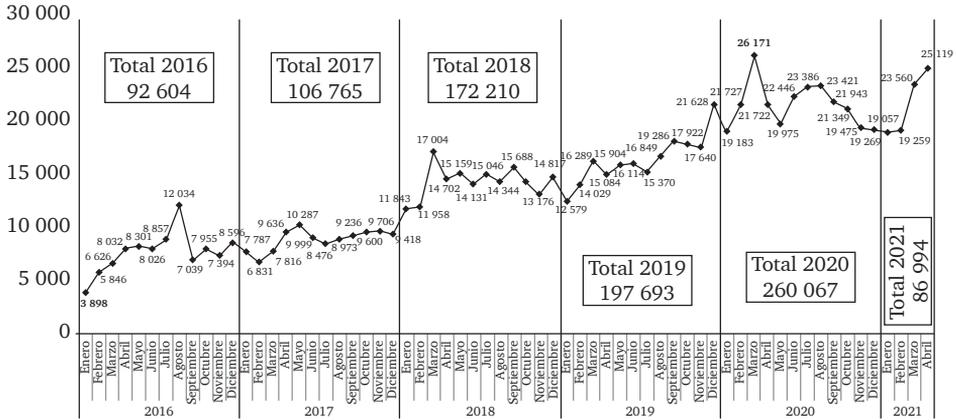
En los últimos años en México la violencia de género, así como los casos de hostigamiento y acoso sexual han aumentado considerablemente. Prueba de ello, son el alto índice de llamadas de emergencia al 911 para reportar o recibir asesoría de las medidas de actuación integral sobre los delitos por razón de género. De acuerdo con los datos presentados por el Centro Nacional de Información de la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana (SSPC, 2021) a través del Informe sobre violencia contra las mujeres del 30 abril de 2021, se revela el aumento progresivo de 2016 a 2021 de los presuntos casos de violencia contra las mujeres y de acoso u hostigamiento sexual llevados a cabo en la República Mexicana. Significando con ello que en los últimos cinco años se han registrado 829 339 llamadas al número de emergencias relacionadas con incidentes de violencia contra las mujeres por razón de género y 29 498 llamadas relacionadas con incidentes de acoso u hostigamiento sexual (véanse Figuras 1 y 2).

Cabe aclarar, estas violencias por razón de género no son exclusivas de personas adultas, sino también se (re)producen entre adolescentes y jóvenes que en algunos casos normalizan determinadas actitudes violentas, las relacionan como muestras de amor verdadero, aprendidas mediante los agen-

Figura 1

Llamadas de emergencia relacionadas con incidentes de violencia contra la mujer: tendencia nacional

Enero 2016-abril 2021

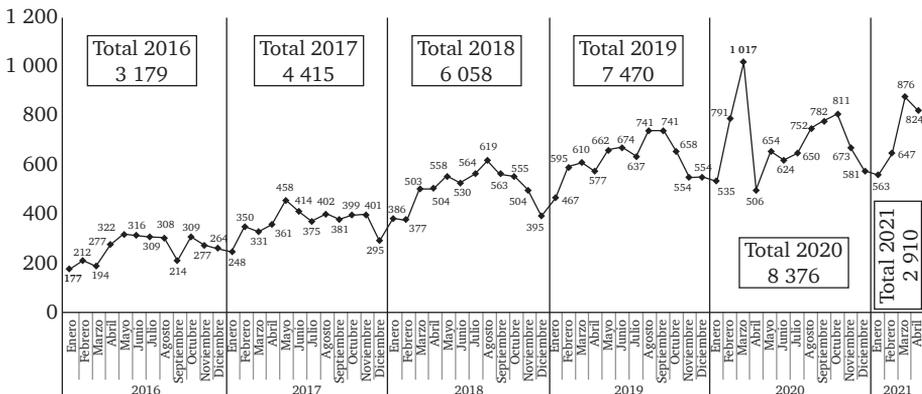


Fuente: SSPC (2021).

Figura 2

Llamadas de emergencia relacionadas con incidentes de acoso u hostigamiento sexual: tendencia nacional

Enero 2016-abril 2021



Fuente: SSPC (2021).

tes socializadores de la dominación masculina que interiorizan las consignas patriarcales para que asuman creencias estereotipadas en las relaciones de pareja, sobre el concepto del amor romántico basados en el ideal de haber conseguido “un amor de cuento de hadas”, donde se idealiza el hombre como el príncipe azul, valiente y a las mujeres como princesas.

El amor romántico es un producto de la cultura patriarcal, vende la idea que vale la pena morir por amor o soportar cualquier adversidad, violencia, discriminación y sometimiento con tal de conservar la relación afectiva con el hombre ideal. Convirtiendo el amor en una anestesia social para los deseos masculinos; es decir, el amor está apresado “entre mitos que perpetúan el machismo, la desigualdad, (...) la pareja idealizada en el modelo reproductivo y hegemónico, y el mito del matrimonio por amor y para siempre” (Herrera, 2007, pp. 9-10).

Precisamente, las conductas agresivas, violentas emitidas bajo las consignas patriarcales son cada vez más frecuentes entre los jóvenes trasladándolas a los espacios universitarios, en la mayoría de las veces los profesores y padres de familia no se enteran de los actos agresivos que ocurren entre el estudiantado, además de añadir que posiblemente crean “que estos actos intimidatorios y violentos sólo se dan fuera del centro, en su entorno, en el barrio, en el camino de ida y vuelta a casa” (Asensi Díaz, 2003, p. 92).

Asimismo han crecido las acusaciones de acoso y hostigamiento sexual en la comunidad universitaria, obligando a las instituciones a dejar su papel de pasividad, silenciamiento o de no intervención en las situaciones de violencia por razón de género, debido a la presión feminista y a las políticas de transversalidad de género incorporadas al sistema educativo nacional, respondiendo con ello a asumir la corresponsabilidad universitaria en su combate, así como para garantizar el derecho universal de una vida libre de la violencia.

La presencia de las mujeres en las universidades ha ido en aumento a lo largo de los años, incorporándose a carreras que hasta hace poco se les consideraban exclusivas de los varones; esta presencia requiere por parte de las instituciones universitarias un mayor esfuerzo de intervención con perspectiva de género en sus políticas educativas, de lo contrario no se podrá garantizar una educación libre de sesgos y violencia en el transcurso de su formación universitaria, ya que este colectivo estudiantil femenino es el que padece con mayor frecuencia e intensidad actos de violencia en diversas formas.

Para lograr tal finalidad, se han instaurado en universidades públicas y privadas protocolos para la prevención, atención y erradicación de la violencia de género y acoso u hostigamiento sexual; conscientes de su compromiso ponen en marcha mecanismos integrales que permitan entender, atender la dimensión sociocultural y los impactos que resultan de la violencia de género, la cual pone en “riesgo el desarrollo de las personas y en los ámbitos educativos afecta el desarrollo emocional, generando problemas como el mal desempeño académico, deserción escolar, entre otros (Valerio, 2019, p. 53).

Tabla 2

Protocolos contra la violencia de género, acoso u hostigamiento sexual

Universidad Nacional Autónoma de México	Protocolo para la atención de casos de violencia de género (2016)
Universidad Iberoamericana Ciudad de México	Protocolo para la prevención y atención de la violencia de género (2018)
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	Protocolo de atención a la violencia de género (2018)
Instituto Politécnico Nacional	Protocolo para la prevención, detención, atención y sanción de la violencia de género (2019)
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco	Protocolo para la atención de la violencia de Género en la (2021)
Universidad de Guadalajara e Instituto Tecnológico Autónomo de México	Iniciaron mesas de diálogo para la elaboración del Protocolo para prevenir, atender y erradicar la violencia de género, el acoso y hostigamiento sexual (2021)

Fuente: Elaboración propia con base en información de las páginas oficiales de las universidades mencionadas.

Sin embargo, en la mayoría de las universidades mexicanas los casos de violencia por razón de género se dan entre la población de jóvenes estudiantes, un claro ejemplo de ello son las denuncias por violencia de género desde agosto de 2016 a noviembre de 2019, en el marco del protocolo de atención

a casos de violencia de género en la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (véanse Tablas 3, 4, 5 y 6).

Se registraron un total de 50 denuncias, de las cuales 42 ocurrieron entre pares de la comunidad estudiantil, donde su mayoría fueron denunciante mujeres, las cuales reportaron ser víctimas de más de un tipo de violencia, esperando el tratamiento adecuado para recibir justicia y la reparación del daño. Es decir, las víctimas pretenden que las autoridades universitarias garanticen el acceso a la justicia, un trato justo, el derecho a recibir asistencia integral (médica, psicológica, social y jurídica), la información sobre las instituciones a las que puede acudir para solicitar servicios, el resarcimiento de derechos, asesoramiento para el proceso penal para solicitar el pago por

Tabla 3
Personas denunciadas de la Facultad de Filosofía y Letras

Total	Estudiantes	Docentes	Trab. base	Trab. confianza
50	42	7	0	1
Denunciante hombres	Denunciante mujeres	Denunciado hombres	Denunciado mujeres	
2	48	48 (96%)	2 (4%)	

Fuente: UNAM (2020).

Tabla 4
Tipos de violencia de género repostados en las denuncias

Total casos concluidos	Acoso hostigamiento sexual	Violencia psicológica	Violencia abuso sexual	Violencia física	Violencia económico patrimonial	Discriminación por género
42	20%	27%	74%	17%	4%	2%

Nota: Las personas denunciante reportaron más de un tipo de violencia en su queja.

Fuente: UNAM (2020).

Tabla 5
Total de denuncias

Año	Número de casos	Estudiantes denunciados	Docentes denunciados	Personal administrativo
2016	6	5	1	0
2017	10	8	2	0
2018	19	17	2	0
2019	15	12	2	1
Total	50	42	7	1

Fuente: UNAM (2020).

Tabla 6
Relación en la denuncias

Total	Estudiantes	Docentes
40 (80%)	9 (18%)	1 (2%)

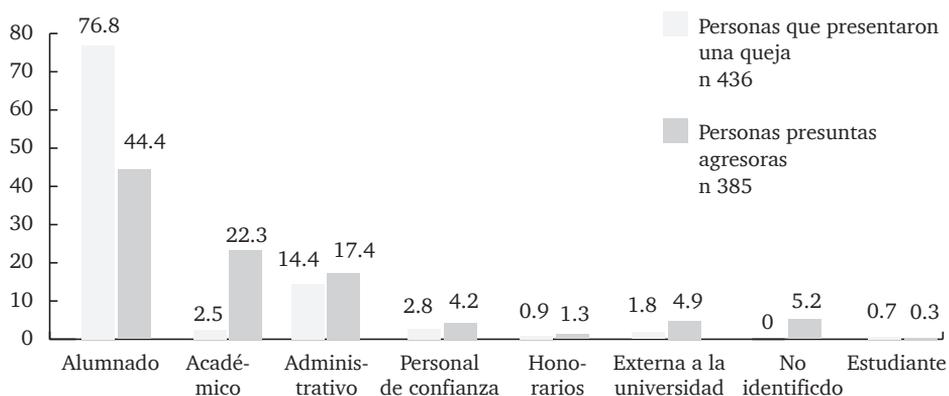
Fuente: Fuente: UNAM (2020).

los daños o pérdidas sufridas, así como el reembolso de los gastos realizados como consecuencia de la victimización por violencia de género (Arroyo, 2011, p. 53).

La misma tendencia se mantiene en el informe anual sobre la implementación del Protocolo para la atención de los casos de violencia de género en la UNAM (2019), donde el colectivo estudiantil de mujeres jóvenes son las principales que interponen las denuncias por ser víctimas de los posibles hechos de violencia de género representando 76.8% de las quejas presentadas ante las autoridades competentes, el resto de las quejas interpuestas contienen los porcentajes siguientes: 14.4% por personal administrativo y 2.8% por personal de confianza. También se replica que los presuntos agresores son los alumnos representando 44.4% de las quejas, el resto de quejas son dirigidas hacia académicos 22.3%, personal administrativo 17.4%, personas externas 4.9% y las no identificadas 5.2%.

Con estos porcentajes de las denuncias por violencia por razón de género en la UNAM se pueden indicar que las patrones socioculturales del sistema sexo

Tabla 7
Adscripción a la UNAM de las personas que presentaron una queja y de los presuntos agresores



Fuente: UNAM (2019).

género permean los espacios educativos, repitiendo los patrones de violencia mediante los roles y estereotipos tradicionales del género que se generan en el hogar, la calle, (re)produciendo las “creencias y actitudes misóginas que dan forma a los modelos hegemónicos (...) que ubican a las mujeres a una posición de subordinación, con su consecuente valor de desigualdad” (Trujillo y Pastor, 2021, p. 2).

La coeducación como instrumento de prevención de la violencia de género en los espacios universitarios

Las mujeres siguen siendo víctimas de las agresiones en razón de género en sus diversas modalidades y la violencia digital no es la excepción, de acuerdo con ONU Mujeres (2020) “las mujeres entre 18 y 30 años son las más atacadas en los espacios digitales” (p. 3), al ser las universidades el espacio en donde transitan personas en este rango de edad, ha sido imperioso que estas lleven a cabo soluciones para contribuir al exterminio de este problema social.

Por ello, en los últimos años la prevención, sanción, erradicación de las violencias de género forma parte de las preocupaciones de las instituciones de

educación superior que hasta el momento han dado respuesta ante este grave fenómeno a través de la implementación de protocolos de actuación, los cuales como bien indica el “Informe de final de 2019 sobre planes de igualdad de género en universidades y centros de investigación de América Latina” (Bonder, 2020), aún no se alcanzan los resultados esperados ni la mitigación de la violencia mediante estos mecanismos,

(...) ello puede obedecer a que la erradicación de las violencias de género está ligada a factores que exceden a las instituciones educativas. Si no se realizan cambios a nivel social, cultural y en conjunto con otros actores estratégicos, los resultados tendrán a ser limitados y poco sostenibles (p. 11).

Es estrictamente necesario que las acciones de las instituciones en la lucha por erradicar la violencia de género entre miembros de su comunidad no queden limitadas a la búsqueda de soluciones momentáneas, porque recaería en una política de buenas intenciones destinada al fracaso. Es imperante que en el (re)diseño de intervención de las políticas educativas se introduzca la coeducación como herramienta idónea para cambiar modelos sociales regidos por el androcentrismo y con ello, contribuir a reducir los casos de violencia en los espacios universitarios o en cualquier otra dimensión social de convivencia.

La coeducación se ha ido incorporando con mayor fuerza en los últimos años dentro del sistema educativo mexicano, precisamente para romper con el modelo educativo tradicional, los espacios universitarios mediante su papel socializador son los indicados para promover valores de igualdad y equidad y (de)construir los roles, prejuicios sexistas, para combatir las estructuras de poder patriarcal que conllevan a prácticas discriminatorias y violentas. Como lo precisa Alonso (2005):

La coeducación posibilita permutar del modelo sexista dicotómico, jerarquizado e injusto, en un modelo que supera los estereotipos de género y asume valores de no exclusión y de equivalencia en las personas diferentes (...) pretendiendo que el androcentrismo inmerso en toda la sociedad y en los centros educativos deje paso a un modelo de libre persona, (...) de sociedad más justa y de igualdad de oportunidades (pp. 29-30).

Por tanto, la coeducación se realiza desde “el pensamiento racionalista e igualitario para las personas, independientemente de su sexo y de su origen sociocultural” (Mañas, Martínez y Montesinos, 2016, p. 2382) para las personas, independientemente de su sexo y de su origen sociocultural; “representa una herramienta pedagógica valiosa en el proceso intencionado para combatir las desigualdades entre hombres y mujeres, así como la violencia imparale que esta desigualdad conlleva” (p. 2383).

Por consiguiente, en este trabajo se presentan algunas claves para introducir la coeducación como herramienta para prevenir la violencia de género en la juventud universitaria:

- Reforzar la corresponsabilidad de las instituciones educativas en el compromiso de introducir las estrategias de transversalidad de género, en todas las prácticas de enseñanza aprendizaje, de movilidad del conocimiento, labores académicas y de investigación.
- Realizar un diagnóstico de la situación actual de los casos de violencia por razón de género que se hayan presentado en los espacios universitarios.
- Evaluar los mecanismos institucionales de prevención y atención de la violencia.
- Utilizar un lenguaje incluyente, de respeto y libre de sesgos.
- Currículo coeducativo en todos los procesos de enseñanza que incluya valores de igualdad.
- Asignatura de Género y Cultura de Paz para prevenir los tipos de violencia de género a través del respeto por los derechos humanos, tolerancia, diálogo, la defensa de la igualdad de oportunidades, el rechazo de la discriminación por razón de género, respeto por la diversidad sexual y resolución pacífica de conflictos.
- Creación y divulgación del Protocolo para prevenir, atender, erradicar y sancionar la violencia por razón de género.
- Cursos de formación continua al personal docente, estudiantado, personal administrativo y toda la comunidad universitaria, así como ampliarlo a padres de familia, sobre mecanismos que promuevan los derechos humanos, la transversalidad de género, tolerancia cero de la violencia de género y cultura de paz.

Estas estrategias son acciones positivas coeducativas para toda la comunidad universitaria y en especial para el estudiantado que son el verdadero motor para impulsar los cambios hacia una sociedad igualitaria y libre de violencia sexista, porque la educación es el medio para formar mejores ciudadanos que se desenvuelvan en contextos igualitarios.

Conclusiones

A pesar de los esfuerzos realizados por diferentes instancias, la violencia sigue presente en las sociedades actuales, afectando a la población en general, evitando la reparación del tejido social y la construcción de territorios de paz. Esta afectación es mayor para las mujeres, las cuales tienen más vulnerabilidad debido al androcentrismo, el cual intenta por todos los medios mantener la supremacía de los hombres sobre las mujeres.

La violencia digital como nueva forma de ejercer violencia mediante las TIC, afecta especialmente a las juventudes, las cuales por cuestiones de la edad suelen ser las víctimas más factibles para los agresores que utilizan todo tipo de engaños para lograr sus fines. Además de lo anterior, en este estudio se ha podido constatar que tanto hombres como mujeres suelen estar en riesgo por violencia digital, pero que las primeras suelen ser más precavidas que los segundos; esta situación se debe a que el sistema patriarcal realiza una división en función del sexo, donde los rasgos de los hombres son poderosos, fuertes, dominantes, sin miedo a nada; por el contrario, las mujeres son frágiles, dependientes y requieren de un protector varón que las defienda de todo.

Estos roles sexistas han contribuido a que la misoginia continúe en todos los ámbitos de la vida diaria, impidiendo que las mujeres vivan en un entorno libre de violencia; las TIC habían constituido un elemento esencial mediante el cual este sector de la población podía acceder a mayor información, educación, servicios, comunicación, entre otros beneficios; sin embargo, actualmente mecanismos como el *grooming*, *sexting*, *sextorsión*, *stalking* y *cyberbullying* han impedido y en muchos casos han favorecido que las mujeres deban renunciar a su derecho humano a la información, así como al desarrollo pleno de su vida tecnológica.

Este problema debe ser analizado y resuelto desde diferentes esferas, una de ellas son las instituciones de educación; en el caso de las universidades, estas requieren ser protagonistas en el tema, ya que al ser las formadoras de

jóvenes, tienen la responsabilidad social de prever y erradicar todo tipo de violencia en razón de género, como es el caso de la violencia digital que conlleva riesgos en el desempeño escolar del estudiantado, daños psicológicos que impiden su sana convivencia y/o físicos, los cuales pueden llegar hasta el extremo de pérdidas de vida humana.

Por consiguiente, es indispensable un papel más activo e innovador por parte de las universidades, las cuales requieren implementar estrategias integrales que den resultados efectivos para lograr prever, atender y erradicar todo tipo de violencias. Dentro de su actuar, estas han puesto en marcha acciones como los protocolos; sin embargo, es importante que estos se difundan con mayor ahínco en las comunidades universitarias, además de considerar nuevas formas de intervención, como lo es la coeducación, la cual puede lograr incidir de forma transversal en la solución de la violencia de género en todas sus modalidades.

La relevancia de la violencia digital aumenta en una época de pandemia de salud mundial, donde las TIC son el medio indispensable por excelencia que permite la continuidad de la vida de todos y todas, por lo que de no atenderse, se están poniendo en riesgos los adelantos logrados hasta este momento para avanzar realmente a la igualdad entre hombres y mujeres.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, Y., Valdez, J., González-Arratia, N. y González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18 (2), 207-224. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29228336001.pdf>
- Alonso, A. (2005). Coeducación e igualdad. *Revista Andalucía Educativa* (47), 29-31. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/206/00120123000067.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aróstegui, J. (1994). Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia. *Ayer* (13), 17-55. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41324344>
- Arroyo, R. (2011). Acceso a la justicia para las mujeres... el laberinto androcéntrico del derecho. *Revista Instituto Interamericano de derecho humanos*, 53, 35-62. Recuperado de <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1634/revista-iidh53.pdf>

- Asensi Díaz, J., (2003). La violencia en las instituciones escolares. Revista *Tendencias Pedagógicas*, 8, 89-98. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendencias-pedagogicas/article/view/1831>
- BBC News. (2014). “Sextorción”, el chantaje por internet que deja indefensos a cientos de miles de hombres. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/12/141222_tecnologia_sextorsion_chantaje_internetsexo_extorsion_ig
- Bedoya, D., Correa, M. y Viera, Y. (2016). Extorsión cibernética: extorsionadores vs extorsionados en Facebook. Politécnico Gran Colombiano, Medellín. Recuperado de <https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/769/EXTORSION%20CIBERNETICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bonder, G. (Coord.). (2020). Planes de igualdad de género en universidades y centros de investigación de América Latina. Reunión entre representantes – Informe final– 2019. Argentina: Proyecto ACTonGender/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina-FLACSO. Recuperado de http://www.ragcyt.org.ar/descargas/909_doc.pdf
- Campaña “Sexting Seguro”. (2015). Pantallas Amigas. Recuperado de <https://www.sexting.es/>
- Delva, J. (2016). Ciberacoso y repercusiones legales en alumnos de CUCEA. Tesis maestría. Universidad de Guadalajara, México. Recuperado de <https://riudg.udg.mx/bitstream/20.500.12104/80846/1/MCUCEA10176FT.pdf>
- Flores, J. (2010). Sextorsión, prácticas arriesgadas y fallos de seguridad al servicio del delito. Pantallas amigas. Recuperado de <https://www.pantallasamigas.net/wp-content/uploads/2018/05/pantallasamigas-sextorsion-practicas-arriesgadas-y-fallos-de-seguridad-al-servicio-del-delito-1.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Unicef. (2019). *Niños, niñas y adolescentes en línea. Riesgos de las redes y herramientas para protegerse*. Panamá: Autor. Recuperado de <https://www.unicef.org/chile/media/3096/file/lacro-en-linea.pdf>
- Herrera, C. (2007). Los mitos del amor romántico en la cultura occidental. El rincón de Haika (Blog). Recuperado de <http://w390w.gipuzkoa.net/WAS/CORP/DBKVisorBibliotecaWEB/visor.do?ver&amicus=673603>
- Mañas, C., Martínez, A. y Montesinos, M. (2016). Coeducación y cambio conceptual. XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Inves-

- tigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/57093>
- Molina, M. P., Furnari, A., Hagelstrom, I., Ravalli, M. J., Passeron, E., Fainboim, L. y Palmieri, J. (2016). *Guía de sensibilización sobre violencia digital*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Faro Digital/Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-Guia_ConvivenciaDigital_ABRIL2017.pdf
- Montiel, I., Carbonell, E. y Salom, M. (2014). Victimización infantil sexual *online: online grooming*, ciberabuso y ciberacoso sexual. *Delitos sexuales contra menores. Abordaje psicológico, jurídico y policial* (pp. 203-224). Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Irene-Montiel/publication/275273999_Victimizacion_Infantil_Sexual_Online_Online_Grooming_Ciberabuso_y_Ciberacoso_sexual/links/553692660cf268fd001870be/Victimizacion-Infantil-Sexual-Online-Online-Grooming-Ciberabuso-y-Ciberacoso-sexual.pdf
- Morales Brand, L. E. (2020). ¿Qué es la violencia digital? *Gaceta Universitaria*, 23 (139), época 2, 42-43. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de https://www.uaa.mx/portal/gaceta_uaa/que-es-la-violencia-digital/
- Ocete, M. (2016). Y ahora el *grooming*. Generando igualdad. Recuperado de <https://www.generandoigualdad.com/y-ahora-el-grooming/>
- Organización de las Naciones Unidas para las Mujeres-ONU Mujeres. (2020). *Violencia contra las mujeres y niñas en el espacio digital. Lo que es virtual también es real*. Recuperado de <https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20mexico/documentos/publicaciones/2020/diciembre%202020/factsheet%20violencia%20digital.pdf?la=es&vs=1331>
- Orosco, J. y Pomasunco, R. (2020). Adolescentes frente a los riesgos en el uso de las TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e17. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e17.2298>
- Quintal, R. y Vera, L. (2015). Análisis de la vulnerabilidad social y de género en la diáda migración y VIH/sida entre mujeres mayas de Yucatán. *Estudios de cultura Maya*, 46, 197-226. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-25742015000200197&lng=es&tlng=es

- Redes sociales son espacio común para violencia. (2013). Crónica.com.mx. Recuperado de <http://www.cronica.com.mx/notas/2013/769276.html>
- Resett, S. (2021). *Grooming online, sexting y problemas emocionales en adolescentes argentinos*. *Ciencias Psicológicas*, 15 (1), e2397. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212021000101208&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Safranoff, A. (2017). Violencia psicológica hacia la mujer: ¿cuáles son los factores que aumentan el riesgo de que exista esta forma de maltrato en la pareja? *Salud Colectiva*, 13 (4), 611-632. DOI: <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1145>
- Save the Children. (2019). Grooming, qué es, cómo detectarlo y prevenirlo. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/actualidad/grooming-que-es-como-detectarlo-y-prevenirlo>
- Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana-SSPC. (2021). Información sobre violencia contra las mujeres. Incidencia delictiva y llamadas de emergencia 9-1-1. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/16iSif8WBmnlrUESaKWyey7_mJt2AMFSE/view
- Torres Albero, C. (Dir.). (2014). *El ciberacoso como forma de ejercer la violencia de género en la juventud: un riesgo en la sociedad de la información y del conocimiento*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Centro de Publicaciones. Recuperado de https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/Libro_18_Ciberacoso.pdf
- Trujillo M. y Pastor A. (2021). Violencia de género en estudiantes universitarios: un reto para la educación superior. *Revista Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 20 (1), 1-12. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/2080/1382>
- Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM. (2019). *Informe sobre la implementación del protocolo para la atención de los casos de violencia de género en la UNAM. Informe anual: reporte del 9 de junio de 2018 al 7 de junio de 2019*. Oficina de la Abogacía General. Recuperado de http://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/2020-10/Protocolo%20Informe-2019_1.pdf
- Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM. (2020). Estadística de Violencia de Género. Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de <http://www.filos.unam.mx/igualdad-de-genero/estadisticas-violencia-de-genero/>
- Valenzuela, J. (2015). *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*. México: El Colegio de la Frontera Norte/Gedisa/Universidad Au-

- tónoma de México. Recuperado de <http://colef.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1014/547>
- Valerio H., (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65 (238), 49-80. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/68301/63873>
- Velázquez, L. (2011). *Sexting, sextcasting, sextorsión, grooming y cyberbullyng*. El lado oscuro de las TICs. Instituto Superior de Ciencias del Estado de México. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0121.pdf
- Villacampa, C. y Gómez M. (2016). Nuevas tecnologías y victimización sexual de menores por *online grooming*. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 18 (2), 1-27. Recuperado de <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/65166/024083.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villacampa, C. y Pujols, A. (2017a). Prevalencia y dinámica de la victimización por *stalking* en población universitaria. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 15, 1-27. DOI: <https://doi.org/10.46381/reic.v15i0.106>
- Villacampa, C. y Pujols, A. (2017b). *Stalking*: efectos en las víctimas, estrategias de afrontamiento y propuestas legislativas derivadas. *InDret. Revista per a l'Anàlisi del Dret* (2). Recuperado de <https://indret.com/wp-content/themes/indret/pdf/1291.pdf>

SEGUNDA PARTE

Violencia y mecanismos para la paz

Relaciones entre estado de ánimo, inteligencia emocional y estilos de manejo de conflictos interpersonales en adolescentes

Alejandro César Antonio Luna Bernal
José María Nava Preciado

Introducción

Las emociones son un aspecto importante a tomar en cuenta en el estudio de los conflictos interpersonales. Como sostiene Dorado (2005), “un episodio de conflicto no puede ser estudiado completamente sin considerar la contribución que tiene la emoción en tales encuentros” (p. 92). Intuitivamente sabemos que las emociones juegan un papel central en los conflictos en todos los ámbitos y niveles. Según Randolph (2016), por ejemplo, todo conflicto tiene, necesariamente, una dimensión emocional debido a que las emociones constituyen “una parte integral de nuestras estrategias de comportamiento en la existencia cotidiana” (p. 44).

No obstante lo anterior, el papel de las emociones en los conflictos interpersonales ha sido relativamente poco abordado en la investigación empírica debido, en parte, a la preponderancia de los enfoques racionales y cognitivos sobre toma de decisiones, conflicto y negociación, por lo cual es posible decir, como señala Chmielecki (2020), que hasta nuestros días “no se ha hecho mucho para comprender la influencia de la emoción en el proceso de negociación” (p. 40). De acuerdo con Montes, Rodríguez y Serrano (2014) aunque en los últimos 30 años ha aumentado el número de estudios sobre esta cuestión “aún se desconocen gran parte de los mecanismos afectivos que operan detrás del manejo de conflictos” (p. 238).

Tomando en cuenta lo anterior, no es de sorprender el hecho de que actualmente sean escasos los estudios empíricos sobre la relación entre emociones y conflictos interpersonales en adolescentes; especialmente, en lo relativo a los estilos de manejo de conflictos empleados por los estudiantes en el contexto escolar. Debido a ello, y con el fin de contribuir a llenar ese vacío es que

el presente estudio se ha propuesto contribuir al conocimiento en este campo, analizando la relación de los estilos de manejo de conflictos interpersonales con dos aspectos de la afectividad (el estado de ánimo y la inteligencia emocional percibida) en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de nivel bachillerato.

Estilos de manejo de conflictos interpersonales

En la literatura internacional existen varias expresiones para hacer referencia a las diversas maneras en que los individuos afrontan los conflictos interpersonales que les surgen en la vida cotidiana, algunas de las más conocidas son: *conflict styles*, *conflict management styles*, *conflict resolution styles* y *conflict handling styles*. En la literatura académica en nuestro idioma, las expresiones más utilizadas son estilos de resolución de conflictos (por ejemplo, Camps Bansell, Selvam y Sheymardanow, 2019; Rojas-Solís, Morales-Quintero, Juarros-Basterretxea, Herrero y Rodríguez-Díaz, 2019), estilos de manejo de conflictos (por ejemplo, Morales Villegas, 2019), y estilos de afrontamiento de conflictos (por ejemplo, Pegalajar Palomino, 2018), entre otras.

El estudio de estos estilos puede remontarse al pensamiento de Follett (1924/2013), quien planteó cinco diferentes formas de manejar los conflictos: tres principales (dominación, compromiso e integración) y dos secundarias (evitación y supresión). Posteriormente, Blake y Mouton (1964, 1970) propusieron el Modelo de Doble Preocupación (Dual Concern Model), del cual se han desarrollado varias versiones; por ejemplo, la de Thomas y Kilmann (1974) que contempla cinco estilos (evitar, competir, ceder, comprometerse y colaborar), la de Rubin, Pruitt y Kim (1994) que abarca cuatro (inacción, confrontar, ceder y solucionar problemas), o la de Ross y DeWine (1988) que considera tres (ceder o centrarse en el otro, colaborar o centrarse en el problema, y competir o centrarse en uno mismo), entre otras.

De acuerdo con Luna Bernal (2018), esta divergencia en torno al número de estilos contemplados por las diferentes versiones del modelo no debe entenderse como un asunto puramente conceptual o especulativo, sino como una controversia “sobre cuál modelo cuenta con mayor soporte derivado de estudios empíricos” (p. 14). En ese marco, diversos autores han desarrollado estudios para poner a prueba la validez de los modelos con el fin de valorar su pertinencia para la investigación en población adolescente (por ejemplo,

Bano y Rani, 2019; Filseker, Abs y Roczen, 2019; Garaigordobil, Machimbarrera y Maganto, 2016; Luna Bernal, 2019).

La presente investigación se basó en el modelo de Rahim (2001), el cual constituye una de las variantes más conocidas del Modelo de Doble Preocupación. Este modelo propone que los estilos de manejo de conflictos interpersonales pueden definirse a partir de la interacción de dos dimensiones: a) la preocupación por uno mismo (*concern for self*) entendida como el grado (alto o bajo) en que un ser humano intenta satisfacer los intereses propios implicados en la situación conflictiva, y b) la preocupación por los demás (*concern for others*) definida como el grado (alto o bajo) en que un individuo pretende satisfacer los intereses de la otra parte en el conflicto. En el estilo dominante (*dominating*) la persona muestra una alta preocupación por los intereses propios y una baja preocupación por los demás; el estilo complaciente (*obliging*) presenta una alta inclinación por la contraparte y, al mismo tiempo, una baja preocupación por sí mismo. En el estilo evitativo (*avoiding*) existe una baja consideración del sujeto respecto de los intereses de ambas partes, mientras que en el estilo transigente (*compromising*) dicha preocupación es moderada o de grado intermedio en ambas dimensiones. Finalmente, el estilo integrativo (*integrating*) se caracteriza porque el individuo tiene una alta preocupación tanto por el interés propio como por el del otro sujeto.

En el estilo dominante, la persona busca afirmar su posición sobre la contraparte a fin de lograr sus objetivos mientras que en el complaciente, por el contrario, se busca satisfacer la necesidad del otro incluso en ocasiones sacrificando el propio interés. En el evitativo ambos intereses no son satisfechos, puesto que el individuo retira su posición o elude afrontar la situación conflictiva, ya sea porque no desea abordarla, o bien porque pretende ganar tiempo posponiéndola para un mejor momento. Por su lado, en el estilo integrativo el ser humano se encuentra motivado para buscar una alternativa de solución al conflicto en la cual los intereses de ambas partes puedan satisfacerse plenamente, mientras que, por el contrario, en el estilo transigente o de compromiso el sujeto está motivado para buscar una salida al conflicto a través un sistema de concesiones mutuas (*give-and-take*).

Para medir los estilos de manejo de conflictos de su modelo, Rahim (1983) propuso el Inventario sobre estilos de manejo de conflictos (Rahim Conflict Organizational Inventory II, ROCI-II), el cual es actualmente uno de los ins-

trumentos psicométricos más utilizados en el nivel internacional. Cabe mencionar que el modelo de Rahim fue propuesto originalmente en el ámbito organizacional, pero ha resultado ser sumamente útil también en el estudio de los conflictos en las relaciones interpersonales en diversos ámbitos como, por ejemplo, en las relaciones de pareja, entre amigos, entre vecinos, entre otros. Asimismo, el ROCI-II ha sido adaptado para estudios con adolescentes en el contexto escolar (Colsman y Wulfer, 2002; Chang y Zelihic, 2013; De Conti, 2014; Luna Bernal, Valencia Aguirre y Nava-Preciado, 2018).

Actualmente, existen estudios que han sugerido que el ROCI-II se ajusta mejor a un modelo de cuatro estilos de manejo de conflictos en el ámbito de las relaciones sociales (Hammock, Richardson, Pilkington y Utley, 1990), así como en adolescentes (DeBates, 1999; Luna Bernal et al., 2018; Ricco y Sierra, 2017). Recientemente incluso, Filsecker et al. (2020) obtuvieron un modelo de tres factores en un estudio con adolescentes.

En este contexto, la presente investigación se basará en el modelo obtenido en el estudio de Luna Bernal et al. (2018) realizado con una muestra de 663 adolescentes estudiantes de un bachillerato de sostenimiento público de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México, en el cual se encontró un buen ajuste para cuatro factores: a) estilo dominante, b) estilo complaciente, c) estilo evitativo y d) estilo cooperativo.

En este estudio de Luna Bernal et al. (2018), el estilo cooperativo se obtuvo mediante el análisis factorial, en el cual los reactivos correspondientes a los estilos transigente e integrativo del modelo original de Rahim (2001) resultaron unirse en un solo factor. De acuerdo con Luna Bernal, Valencia Aguirre, Nava Preciado y Ureña Pajarito (2019), es razonable pensar que este resultado indique “la probabilidad de que los estudiantes adolescentes de bachillerato no diferencien de manera consistente entre los estilos de integración y compromiso” (p. 163). En el modelo original, el estilo integrativo supone que ambas partes satisfagan completamente sus intereses en juego, para lo cual es necesario un ejercicio de coordinación de sus perspectivas mutuas, lo que puede demandar un gran trabajo de razonamiento abstracto, creatividad y, por supuesto, habilidades de diálogo cooperativo, mientras que, por su lado, en el estilo transigente dicha satisfacción de los intereses de ambas partes es solo parcial debido a que cada persona renuncia a un fragmento de lo que quiere a fin de lograr un acuerdo.

En este contexto, el presente estudio se planteó como objetivo el analizar las relaciones que estos cuatro estilos de manejo de conflictos interpersonales de los adolescentes (dominante, evitativo, transigente e integrativo) pudieran presentar con dos aspectos centrales de la afectividad: por un lado, la experiencia afectiva denominada “estado de ánimo” (*mood*), conceptualizada en el marco del modelo bifactorial del afecto de Watson y Tellegen (1985), y por otro lado, la inteligencia emocional percibida (*perceived emotional intelligence*) del adolescente, conceptualizada en el marco del modelo de Mayer y Salovey (1997). De ambos constructos se hablará a continuación.

Estado de ánimo

La palabra *afectividad* es un término general dentro del cual se engloban diversos tipos de experiencias emocionales: estados de ánimo, emociones, sentimientos y pasiones.

Según Fernández-Sedano y Carrera-Levillaín (2007), los *estados de ánimo* son experiencias afectivas caracterizadas en primer lugar porque no se dirigen a una objeto concreto (tienen un carácter global y difuso), tienden a ser más durables en el tiempo que las emociones, y son de una intensidad baja comparada con las emociones y las pasiones. Por su parte, las *emociones* son experiencias afectivas caracterizadas por dirigirse a un objeto concreto, tienden a ser breves (es decir, tienen menor duración que los estados de ánimo) y son intensas. En tercer lugar, los *sentimientos* son la experiencia subjetiva de la emoción y corresponden a “la evaluación que la persona realiza cada vez que enfrenta una situación” (p. 300); se caracterizan por dirigirse a un objeto concreto, por tender a durar más que las emociones, y a ser menos intensos que ellas y que las pasiones. Por último, las *pasiones* son procesos afectivos que se orientan a un objeto concreto, tienden a una mayor duración que las emociones, y sobre todo tienen una intensidad mayor que los sentimientos, las emociones y los estados de ánimo. Según los autores que seguimos, una pasión pueden llegar a ser tan intensa “que es capaz de dominar la actividad de una persona” (Fernández-Sedano y Carrera-Levillaín, 2007, p. 300).

Para una mayor comprensión, en la Tabla 1 se resumen las características de cada una de estas cuatro formas de la afectividad.

Tabla 1
Comparación de los diferentes tipos de afecto

Estados de ánimo	Emociones	Sentimientos	Pasiones
No se dirigen a un objeto concreto	Se dirigen a un objeto concreto	Se dirigen a un objeto concreto	Se dirigen a un objeto concreto
Menos intensos que las pasiones y las emociones	Intensas	Menos intensos que las pasiones y las emociones	Más intensos que todos los demás
Duran más que las emociones	Tienden a ser breves	Duran más que las emociones	Más durables que todos los demás

Fuente: Elaboración propia con base en Fernández-Sedano y Carrera-Levillaín (2007).

Considerando lo anterior, es menester señalar que en el presente trabajo nos centraremos en estudiar la relación entre los estados de ánimo y los estilos de manejo de conflictos de los adolescentes. Por esa razón conviene insistir en las características peculiares de esta modalidad del afecto. En su libro *El Origen de los Estados de Ánimo Cotidianos* Thayer (1996/1998) explica una serie de características de las cuales es posible destacar las siguientes:

- El estado de ánimo es una sensación de fondo que persiste en el tiempo.
- Es un indicador general del estado del organismo.
- Algunos autores consideran ciertas cogniciones como estados de ánimo.
- También se le ha entendido como una disposición a realizar algo.
- Normalmente somos conscientes de nuestros estados de ánimo.
- Los casos extremos son inconfundibles sin embargo, las formas moderadas presenten más dificultades para su diferenciación.
- Los estados de ánimo enfatizan el significado de las cosas.
- Facilitan o dificultan el disfrute de ciertas experiencias.
- Los seres humanos intentan autorregularlos constantemente.
- Cotidianamente podemos inferir el estado de ánimo de los demás.
- Son de menor intensidad y mayor duración que las emociones, no tienen una causa identificada con un acontecimiento concreto, no se orientan hacia un objeto en particular.
- Los estados de ánimo son positivos o negativos.

De manera parecida, en su revisión de la literatura relacionada con las características del estado de ánimo, Reidl Martínez (2005), concluye:

En virtud de lo señalado por los autores reseñados, se puede decir que el estado de ánimo es un estado afectivo duradero, difuso, generalizado, que baja el umbral de reacción para la emociones congruentes, que sesga la percepción y la cognición, que en ocasiones tiene que ver con el funcionamiento neuroquímico y hormonal, haciendo que las personas tengan cierta predisposición a reaccionar de ciertas maneras ante el embate del ambiente, y que reflejan diferencias individuales (p. 77).

De acuerdo con Montes et al. (2014), la distinción conceptual entre emociones y estados de ánimo ha dado lugar al desarrollo de dos líneas paralelas y complementarias de investigación sobre las relaciones entre la afectividad y el conflicto: a) estudios que se orientan a explicar el papel que tiene la afectividad en la propia conducta de manejo de conflictos y b) estudios que analizan los efectos que las emociones de una de las partes podrían tener en las conductas de conflicto de la contraparte. En el presente trabajo nos centraremos en la primera de estas dos líneas de investigación ya que, como se ha señalado, uno de los objetivos del presente estudio fue analizar la relación entre los estados de ánimo y los estilos de manejo de conflictos interpersonales en los adolescentes.

Para llevar a cabo el mencionado objetivo, nos basaremos en el Modelo Bifactorial del Afecto propuesto por Watson y Tellegen (1985). De acuerdo con estos autores, la estructura básica del afecto está compuesta por dos dimensiones relativamente independientes: el afecto positivo (*positive affect*) y el afecto negativo (*negative affect*).

El afecto positivo refleja el grado en el cual una persona se siente entusiasta, activa y alerta. Un alto afecto positivo es un estado de alta energía, concentración plena y compromiso agradable (*pleasurable engagement*). En contraste, las personas con bajo afecto positivo tienden a manifestar desinterés, aburrimiento, letargo, abatimiento, cansancio o somnolencia.

Por su parte el afecto negativo representa una dimensión general de malestar subjetivo y compromiso desagradable (*unpleasurable engagement*) que subsume una variedad de estados de ánimo aversivos tales como la ira, el

desprecio, el disgusto, la culpa, el miedo y el nerviosismo. Un alto afecto negativo se caracteriza por un estado emocional de angustia, irritación o nerviosismo. Por su parte, un bajo afecto negativo que se define como un estado de calma y serenidad.

Los autores sostienen que estas dimensiones no son opuestas (es decir, ellas no están correlacionadas negativamente de una manera fuerte). Además, ambas dimensiones son relativamente independientes en el sentido de que cada una de ellas puede ser alta o baja independientemente de la otra.

Con el fin de evaluar estas dos dimensiones del estado de ánimo, Watson, Clark y Tellegen (1988) desarrollaron la escala PANAS de afecto positivo y negativo (the Positive and Negative Affect Schedule). Las características de este instrumento serán señaladas en el apartado de Método.

Estudios previos han encontrado relaciones entre las emociones y la gestión y negociación de conflictos (por ejemplo, Druckman y Olekalns, 2008; Linder, 2014); sin embargo, existen pocos estudios que hayan analizado este tema centrándose en el estado de ánimo. Destaca en este contexto el estudio de Montes et al. (2014), quienes analizan la relación entre los cinco estilos de gestión de conflictos (integrar, comprometer, complacer, dominar y evitar) del modelo de Rahim (2001) y las dos dimensiones del estado de ánimo (afecto positivo y negativo) del PANAS en una muestra de 440 universitarios españoles de 17 a 48 años de edad. En sus resultados, el estilo integrador de manejo de conflictos se relacionó con el afecto positivo, mientras que el estilo dominante se relacionó con el afecto tanto positivo como negativo.

Por su parte, Luna Bernal (2016b) llevó a cabo un estudio con una muestra de 197 adolescentes estudiantes de bachillerato, con edades entre 15 y 18 años. Se analizó la relación entre el modelo bifactorial del afecto (evaluado con las escalas PANAS) y los estilos comunicativos de manejo de conflictos, de acuerdo con el modelo de Ross y DeWine (1988). En dicho estudio se encontró una correlación directa entre el afecto positivo y el estilo Centrado en el Problema o estilo colaborativo, así como entre el afecto negativo y el estilo Centrado en Uno Mismo o dominante. Según el autor, estos hallazgos podrían indicar que los adolescentes con alto afecto negativo tal vez tiendan a interpretar las situaciones de conflicto de manera pesimista como amenaza a sus intereses, mientras que los adolescentes con alto afecto positivo tal vez tiendan a interpretar a los conflictos como oportunidades para mejorar determinadas situa-

cionales mostrando, en consecuencia, una mayor disposición a la cooperación. No obstante, dicho estudio concluyó señalando la necesidad de realizar más investigaciones que sirvan para confirmar esta interpretación de los hallazgos.

Inteligencia emocional percibida

De acuerdo con Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional puede ser definida como “la habilidad para percibir las emociones, acceder y generar emociones para ayudar al pensamiento, comprender las emociones y conocerlas, y regularlas de manera reflexiva para promover el crecimiento emocional e intelectual” (p. 5).

Con el fin de evaluar la inteligencia emocional, tal como es percibida por el propio participante, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) desarrollaron el instrumento denominado Trait Meta-Mood Scale (TMMS). Este instrumento es un cuestionario de autoinforme que evalúa tres aspectos clave de la inteligencia emocional percibida: la atención emocional, la claridad emocional y la reparación emocional. La atención emocional (*attention*) hace referencia al grado en que los individuos tienden a observar y a pensar sobre sus sentimientos y estados de ánimo. Por su parte, la claridad emocional (*clarity*) se refiere al nivel de comprensión que el participante tiene acerca de sus propios estados emocionales. Finalmente, la reparación emocional (*repair*) se refiere a las creencias que los individuos tienen acerca de su capacidad para regular sus estados de ánimo. En el presente estudio se utilizará la versión castellana corta de 24 reactivos del TMMS desarrollada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), tal como se explicará en el apartado de Método.

Algunos estudios han encontrado relaciones estadísticamente significativas entre inteligencia emocional y estilos de manejo de conflictos en muestras de jóvenes y adultos (por ejemplo, Rahim et al., 2002; Villamediana, Donado y Zerpa, 2015; Yu, Sardesai y Lu, 2006); sin embargo, existen pocos estudios que hayan analizado dichas relaciones en muestras de adolescentes en el contexto escolar.

Garaigordobil et al. (2016) estudiaron la relación entre los estilos de manejo de conflictos (evaluados con el cuestionario Conflictalk) y la inteligencia emocional percibida (evaluada con el TMMS-24), en el marco de un estudio más amplio que exploraba las relaciones de diversas variables con los estilos de manejo de conflictos en una muestra de 2 283 adolescentes españoles con

edades de 12 a 17 años. En sus resultados, el estilo de manejo de conflictos enfocado hacia uno mismo (agresivo) correlacionó negativamente con reparación emocional, mientras que el estilo orientado hacia el problema (cooperativo) y el estilo centrado en la otra parte (pasivo y evitativo) correlacionaron positivamente con todas las dimensiones de la inteligencia emocional percibida.

En otro estudio realizado por Luna Bernal (2016a) con una muestra de 171 adolescentes estudiantes de bachillerato con rango de edad de 15 a 19 años, se encontró una relación positiva moderada de la atención emocional y de la reparación emocional con todos los estilos de manejo de conflictos (competitivo, cooperativo y complaciente), y en segundo lugar, una relación positiva entre claridad emocional y el estilo centrado en el problema (colaborativo). Según el autor, tal vez los adolescentes que tienden a utilizar más el estilo colaborativo podrían poseer mayores habilidades para analizar y comprender sus estados emocionales en comparación con los adolescentes que tienden a emplear estilos más competitivos o complacientes. Concluye su trabajo sugiriendo realizar más estudios que permitan valorar esta interpretación.

Objetivos del presente estudio

Con base en todo lo expuesto anteriormente, la presente investigación se planteó como objetivos específicos los dos siguientes: a) comparar las puntuaciones de estado de ánimo, inteligencia emocional percibida y estilos de manejo de conflictos en función del género, la edad y el grado escolar en una muestra de adolescentes estudiantes de nivel bachillerato, con el fin de identificar posibles diferencias estadísticamente significativas; b) realizar un análisis correlacional entre los estilos de manejo de conflictos interpersonales (dominante, complaciente, evitativo y cooperativo) y las dimensiones de la afectividad consideradas en la presente investigación (estado de ánimo e inteligencia emocional percibida), con la finalidad de generar información que permita entender cómo se relacionan estas variables en el texto considerado.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 212 estudiantes de bachillerato con rango de edad de 15 a 21 años ($M = 16.63$, $DE = 1.07$), quienes pertenecían a un

plantel educativo de sostenimiento público ubicado dentro de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. El proceso de muestreo se llevó en dos etapas. En la primera, se seleccionó la escuela participante de manera intencional y por conveniencia. En una segunda etapa, se procedió a elegir de manera aleatoria un grupo de cada grado de estudio (semestre), siendo en total seis grupos. En el sistema educativo mexicano, el bachillerato o educación media superior abarca seis semestres; sin embargo, para facilitar el análisis en el presente trabajo se presentan los datos de grado escolar agrupados por anualidades. En la Tabla 2 también puede apreciarse la distribución por edad y grado de los participantes en función del sexo.

Tabla 2

Distribución de la muestra por edad y grado escolar en función del sexo

	Mujeres n (%)	Hombres n (%)	Total n (%)
15 y 16 años	52 (24.5)	49 (23.1)	101 (47.6)
17 a 21 años	56 (26.4)	55 (25.9)	111 (52.4)
Primer año	49 (23.1)	49 (23.1)	98 (46.2)
Segundo año	28 (13.2)	33 (15.6)	61 (28.8)
Tercer año	31 (14.6)	22 (10.4)	53 (25.0)
Total	108 (50.9)	104 (49.1)	212 (100)

Nota: $n = 2012$. Los porcentajes son en relación con el total de la muestra.

Instrumentos

Inventario de Rahim sobre Estilos de Manejo de Conflictos

Informa sobre la frecuencia con que los participantes perciben utilizar los estilos de manejo de conflictos, según el modelo de Rahim (1983, 2001). En el presente trabajo se utilizó la versión de este instrumento adaptada al contexto de los conflictos interpersonales entre adolescentes compañeros de aula llevada a cabo por Luna Bernal et al. (2018). En dicha versión, el instrumento quedó compuesto por cuatro escalas: estilo dominante, complaciente, evitativo y cooperativo con índices de confiabilidad alfa de Cronbach de .70, .79, .72 y .88, respectivamente. Para responder el instrumento se solicitó al

participante que conteste con qué frecuencia él ha utilizado, en sus conflictos con sus compañeros de aula, comportamientos similares a los representados por cada reactivo. El formato de respuesta es una escala Likert de cinco puntos que va desde 1= “Nunca” hasta 5= “Siempre”. Para su calificación se calculan las medias y desviaciones típicas de los participantes en cada una de las escalas, obteniéndose así un puntaje para cada uno de los cuatro estilos de manejo de conflictos.

Escala de Inteligencia Emocional Percibida

Evalúa las habilidades de inteligencia emocional percibidas por el participante de acuerdo con el modelo de Mayer y Salovey (1997). Está compuesta por tres escalas: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. La versión original de 48 reactivos fue desarrollada por Salovey et al. (1995). En el presente estudio se utilizará la versión castellana corta de 24 reactivos desarrollada por Fernández-Berrocal et al. (2004). Esta versión fue validada con adolescentes en un estudio realizado por Salguero y Fernández-Berrocal (2010) con una muestra de 1 497 adolescentes de 12 a 17 años de Málaga, España. Posteriormente, Gómez-Núñez et al. (2018) realizaron otro trabajo de validación de esa misma versión en la provincia de Nuble, Chile, con una muestra de 3 255 estudiantes de bachillerato con edades de 13 a 17 años. Más recientemente, en Chiapas, México, Ocaña Zúñiga, García Lara y Cruz Pérez (2019), analizaron las propiedades psicométricas del TMMS-24 en una muestra de 3 270 jóvenes de 17 a 23 años. Los coeficientes alfa de Cronbach reportados en este último estudio fueron de .857, .899 y .846 para las escalas de atención, claridad y reparación, respectivamente. El formato de respuesta es una escala Likert de cinco puntos que va desde “Muy en desacuerdo”= 1, hasta “Muy de acuerdo”= 5. Para su calificación se calculan las medias y desviaciones típicas de los participantes en cada una de las tres escalas.

Escalas de Afecto Positivo y Negativo

Es un instrumento compuesto por dos escalas: afecto negativo y afecto positivo. El instrumento fue diseñado originalmente por Watson y Tellegen (1985). Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed y Valiente (1999) llevaron a cabo su traducción y validación a la lengua castellana en un estudio con una muestra de 712 estudiantes universitarios de Madrid, España. Posteriormente se han

realizado diversos estudios de validación en Argentina (Caicedo Cavagnis et al., 2018; Flores-Kanter y Medrano, 2016), Brasil (Otsuka Nunes, 2019), México (Moral de la Rubia, 2019), entre otros. Los coeficientes de confiabilidad alfa de Cronbach reportados en la validación original de Sandín et al. (1999) fueron de .89 y .91 en la muestra de hombres, y de .87 y .89 en la de mujeres, para las escalas de afecto positivo y negativo, respectivamente.

Consideraciones éticas

El instrumento se aplicó tomando en consideración todos los aspectos éticos concernientes contemplados en el Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología, 2007). Se obtuvo el permiso por parte de las instituciones educativas una vez que se les hubo informado de los objetivos y características del estudio. Una vez dentro de las aulas, se solicitó a los estudiantes su participación de manera voluntaria, anónima y confidencial informándoles que sus respuestas serían utilizadas para fines exclusivamente científicos.

Procedimiento

Se obtuvo el permiso y la colaboración de las autoridades del plantel, con quienes se acordó un calendario de aplicación. Dentro de cada aula de clases se informó a los estudiantes sobre el objetivo de la investigación y se les invitó a participar de manera absolutamente voluntaria y anónima. Se les garantizó el manejo estrictamente confidencial y estadístico de la información y su uso para fines exclusivamente científicos.

Resultados

Los puntajes de los participantes obtenidos en cada una de las variables de estudio fueron los siguientes (media aritmética y desviación estándar): afecto positivo ($M= 3.45$, $DE= 0.66$), afecto negativo ($M= 2.40$, $DE= 0.78$), atención emocional ($M= 3.55$, $DE= 0.80$), claridad emocional ($M= 3.58$, $DE= 0.87$), reparación emocional ($M= 3.83$, $DE= 0.85$), estilo dominante ($M= 2.63$, $DE= 0.82$), estilo complaciente ($M= 2.04$, $DE= 0.73$), estilo evitativo ($M= 2.89$, $DE= 0.86$) y estilo cooperativo ($M= 2.97$, $DE= 0.84$).

En relación con género se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos variables: afecto negativo ($t_{(204)} = 2.10$, $p < .05$) en donde las mujeres ($M= 2.51$, $DE= 0.82$) obtuvieron una puntuación más alta que

los hombres ($M= 2.29$, $DE= 0.72$), y reparación emocional ($t_{(201)} = 2.02$, $p < .05$), donde también las mujeres ($M= 3.95$, $DE= 0.75$) presentaron puntajes más elevados que los varones ($M= 3.71$, $DE= 0.94$).

Respecto de la edad, se encontró únicamente una diferencia estadísticamente significativa en la variable de reparación emocional ($t_{(201)} = 2.05$, $p < .05$), en la cual puntuó más alto el grupo de 17 a 21 años ($M= 3.95$, $DE= 0.81$) respecto del de 15-16 años ($M= 3.70$, $DE= 0.88$).

En función del grado escolar, se encontró una diferencia estadísticamente significativa en la variable correspondiente al estilo cooperativo ($F_{(2/208)} = 3.85$, $p < .05$). Llevado a cabo el análisis *post hoc* de comparaciones múltiples, tal diferencia se ubicó entre el grupo de primer año ($M= 2.97$, $DE= 0.87$) y el de tercer año ($M = 3.19$, $DE= 0.84$) con $p < .05$.

Pasando al estudio correlacional, en la Tabla 3 se presentan los coeficientes de correlación Pearson obtenidos en las variables de estudio. Como se puede observar, el afecto positivo presentó correlaciones directas estadísticamente significativas con atención, claridad y reparación emocional, así como con los estilos dominante y cooperativo, mientras que el afecto negativo presentó correlaciones inversas estadísticamente significativas con claridad y reparación emocional, así como con el estilo cooperativo.

Tabla 3
Resultados del análisis correlacional entre las variables de estudio

	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Afecto positivo	-.07	.16*	.34**	.28**	.21**	.11	.05	.23**
2. Afecto negativo	-	-.06	-.32**	-.26**	-.05	.04	-.14	-.16*
3. Atención emocional		-	.52**	.47**	.21**	.16*	.05	.25**
4. Claridad emocional			-	.59**	.15*	.12	.06	.24**
5. Reparación emocional				-	.12	.10	.17*	.26**
6. Estilo dominante					-	.47**	.38**	.52**
7. Estilo complaciente						-	.44**	.45**
8. Estilo evitativo							-	.64**
9. Estilo cooperativo								-

Nota: Los valores dentro de los recuadros corresponden a los coeficientes de correlación de Pearson; los asteriscos representan la significancia estadística, al nivel * $p < .05$ y ** $p < .01$.

Por otro lado, la atención emocional presentó correlaciones directas estadísticamente significativas con afecto positivo, claridad y reparación emocional, y con los estilos dominante, complaciente y cooperativo, mientras que la claridad emocional presentó correlaciones directas estadísticamente significativas con afecto positivo, atención y reparación emocional y los estilos dominante y cooperativo. Por su parte, la reparación emocional presentó correlaciones directas estadísticamente significativas con afecto positivo, atención y claridad emocional, y con los estilos evitativo y cooperativo. Finalmente, Claridad y Reparación emocional presentaron además una correlación inversa estadísticamente significativa con afecto negativo.

Discusión

Tal como se señaló, la presente investigación se planteó como objetivos específicos los dos siguientes: a) comparar las puntuaciones de estado de ánimo, inteligencia emocional percibida y estilos de manejo de conflictos en función del género, la edad y el grado escolar en una muestra de adolescentes estudiantes de nivel bachillerato, con el fin de identificar posibles diferencias estadísticamente significativas; b) realizar un análisis correlacional entre los estilos de manejo de conflictos interpersonales (dominante, complaciente, evitativo y cooperativo) y las dimensiones de la afectividad consideradas en la presente investigación (estado de ánimo e inteligencia emocional percibida), con la finalidad de generar información que permita estimar sus posibles relaciones en la muestra estudiada.

Diferencias de género

Respecto del género, en el presente estudio las mujeres presentaron puntuaciones más altas en afecto negativo y en reparación emocional, lo cual podría ser indicativo, por un lado, de que las adolescentes probablemente se encuentran expuestas a mayores experiencias desagradables en su entorno y, por otro, a que presentan mayor capacidad que los varones para modificar dichos estados afectivos. Lo primero es comprensible, dado el contexto de violencia de género que prevalece en México desde hace años en el marco de la cultura machista tradicional. Lo segundo podría explicarse a partir de conceptualizar a la reparación emocional como una habilidad, tal como lo sugiere el modelo de Mayer y Salovey (1997), ya que una habilidad, por definición, se incre-

menta con su constante práctica y ejercicio. No obstante, se sugiere que en futuros estudios se exploren más profundamente estas diferencias de género, considerando aspectos sociales y culturales que pudieran servir para apoyar o descartar esta interpretación.

A este respecto, conviene hacer mención de que los resultados del presente estudio difieren de los hallados en Chile (Gómez-Núñez et al., 2018) y en España (Salguero y Fernández-Berrocal, 2010). En tales estudios se ha encontrado que las mujeres adolescentes presentan puntuaciones más altas en atención emocional, pero no en claridad ni en reparación, lo cual se ha interpretado en el sentido de que las adolescentes tienden a poner mayor atención en sus emociones sin presentar, al mismo tiempo, mayor capacidad de autorregulación. En el estado de México, Veytia López, Fajardo Gómez, Guadarrama y Escutia González (2016) encontraron un resultados similar al aplicar el TMMS-24 a una muestra 419 estudiantes bachilleres, junto con un instrumento que evaluaba depresión. En dicha investigación, las mujeres adolescentes presentaron, por un lado, puntajes más altos en síntomas depresivos y, por otro, un puntaje menor que los varones en reparación emocional. De acuerdo con los autores, esto puede estar indicando una atención selectiva a los estímulos y emociones negativas por parte de las mujeres.

No obstante todo lo anterior, conviene mencionar que en el estudio de Carrillo-Ramírez, Pérez-Verduzco, Laca-Arocena y Luna Bernal (2020), llevado a cabo con adolescentes mexicanos de bachillerato de la ciudad de Colima, México, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas por género en ninguno de los tres factores de la inteligencia emocional percibida (aunque los tres puntajes resultaron ser más altos para las mujeres, en el nivel descriptivo), lo cual es un indicio más de la importancia que tal vez puedan tener a este respecto variables de tipo social y cultural. Por ello, los autores insistimos en la necesidad de profundizar en el estudio de tales aspectos en futuros estudios.

Edad y grado escolar

En cuanto a la edad, puntuó más alto el grupo de 17 a 21 años con respecto del de 15-16 años en reparación emocional. Este resultado es congruente con la idea de que la capacidad de autorregular las propias emociones incrementa con la edad, no obstante se sugiere la necesidad de realizar más estudios que contribuyan a esclarecer la posible naturaleza evolutiva de esta habilidad,

dado que existen también investigaciones en las que no se ha encontrado un efecto estadísticamente significativo de la edad sobre la reparación emocional (Carrillo Ramírez et al., 2020).

En relación con el grado escolar, el de grupo de tercer año puntuó más alto que el de primero en estilo cooperativo. Por un lado, este resultado es congruente con el estudio de Luna Bernal y Laca Arocena (2014) en el que se encontró una tendencia consistente del estilo colaborativo de manejo de conflictos a aumentar a lo largo de la adolescencia; no obstante contrasta con otros estudios en los que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas por grado escolar en esta variable (Luna Bernal et al., 2018, Luna Bernal, 2019). Por lo anterior, se sugiere contemplar futuros estudios en los que se examine sistemáticamente el posible papel que la escuela podría ejercer en el desarrollo de los estilos cooperativos de manejo de conflictos interpersonales en adolescentes.

Estado de ánimo e inteligencia emocional

El afecto positivo presentó correlaciones directas estadísticamente significativas con atención, claridad y reparación emocional, mientras que el afecto negativo presentó correlaciones inversas estadísticamente significativas con claridad y reparación emocional. Este resultado es congruente con ambos modelos teóricos, ya que entendiendo a la inteligencia emocional como una habilidad se espera, precisamente, que una mayor presencia de la misma se relacione con una mejor gestión de la propias emociones.

Relaciones entre afectividad y estilos de manejo de conflictos

De acuerdo con Chmielecki (2020), un estado de ánimo positivo probablemente contribuya al exceso de confianza de un negociador, lo que facilitará comportamientos dominantes; sin embargo, en otros casos es probable que los estados de ánimo positivos mejoren la conducta integradora. En ese marco, es explicable el hecho de que en el presente estudio el afecto positivo haya presentado una correlación directa estadísticamente significativa tanto con el estilo dominante como con el cooperativo.

El estilo dominante presentó, además, correlaciones directas estadísticamente significativas con atención y claridad emocional, lo cual podría estar relacionado con una inclinación a la autoobservación. Por un lado, el estilo

dominante se caracteriza por el hecho de que el individuo presenta un interés alto en los propios resultados y un bajo interés en los resultados que tendrá el conflicto para las demás personas, y por el otro, una mayor atención y claridad emocional revelan que dicho individuo es capaz de percibir y comprender mejor sus propios estados afectivos. Por tanto, ambas variables podrían estar relacionadas con una mayor autoobservación del sujeto, o un mayor énfasis en atender y reflexionar sobre sus propios intereses y afectos.

Por su parte, el estilo cooperativo presentó correlaciones directas estadísticamente significativas no solo con el afecto positivo, sino también con los tres componentes de la inteligencia emocional evaluados con el *TMMS-24* (atención, claridad y reparación emocionales). Como se puede observar, la diferencia entre estas correlaciones halladas en el estilo cooperativo y las encontradas en el caso de estilo dominante consiste en la relación con la reparación emocional; es decir, en ambos estilos se presenta una correlación directa y significativa con afecto positivo, atención emocional y claridad emocional, pero solo el estilo cooperativo correlaciona también con reparación emocional. Ello podría ser indicativo de que en este caso los individuos presentan una mayor capacidad de regular las propias emociones. Esta interpretación se ve robustecida, además, por el hecho de que el estilo cooperativo presentó también una correlación inversa estadísticamente significativa con el afecto negativo.

El estilo complaciente presentó correlaciones directas estadísticamente significativas con atención emocional, lo cual revela que una mayor capacidad para percibir los propios estados emocionales podría estar relacionada con una más alta tendencia a satisfacer los intereses de la otra parte en los conflictos. Este resultado es entendible si se considera que una persona tal vez se vea inclinada a satisfacer las demandas de la contraparte en un conflicto, al prestar mayor atención al modo en que se ve afectada por ellas en el curso de la interacción.

Finalmente, el estilo evitativo presentó correlaciones directas estadísticamente significativas con reparación emocional. Este resultado podría indicar que una mayor habilidad para regular los propios estados emocionales tal vez se vincule a una mayor capacidad del sujeto para hacer uso del estilo evitativo; ello, en la medida en que evitar un enfrentamiento con otra persona podría demandar al adolescente el ejercicio del autocontrol, sobre todo en situaciones con elevada intensidad emocional.

Conclusión

A manera de conclusión, podemos esgrimir que el presente estudio aporta resultados de relevancia para reflexionar sobre las relaciones que pudieran existir entre la dimensión afectiva de la vida de los adolescentes y las maneras en que abordan las desavenencias interpersonales en el contexto escolar. En general, los hallazgos muestran que una mayor inteligencia emocional podría estar relacionada a una mayor capacidad de los adolescentes para gestionar sus propios estados emocionales y sus conductas ante los conflictos. Sin embargo, los resultados muestran también la necesidad de considerar que las diferentes dimensiones de la afectividad (afecto positivo, afecto negativo; atención, claridad y reparación emocionales) se vinculan de manera diversa con los estilos de manejo de conflictos, y que variables como el género, la edad y el grado escolar podrían también estar relacionadas. En esa medida, se recomienda para futuros estudios explorar la posible interacción entre tales variables considerando, para ello, muestras con un rango de edad y de escolaridad más amplio.

Referencias bibliográficas

- Bano, Z. y Rani, S. (2019). Development and psychometric properties of Conflict Management Scale for Adolescents. *Rawal Medical Journal*, 44 (2), 298-301.
- Blake, R. R. y Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid. Key orientations for achieving production through people*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.
- Blake, R. R. y Mouton, J. S. (1970). The fifth achievement. *Journal of Applied Behavioral Science*, 6 (4), 413-426. doi: <https://doi.org/10.1177/002188637000600403>
- Caicedo Cavagnis, E., Michelini, Y., Belaus, A., Mola, D. J., Godoy, J. C., y Reyna, C. (2018). Further considerations regarding PANAS: Contributions from four studies with different Argentinean samples. *Revista Suma Psicológica*, 25 (2), 133-145.
- Camps Bansell, J., Selvam, R. M. y Sheymardanow, S. (2019). Resolución de conflictos en la adolescencia: aplicación de un cuestionario en centros escolares coeducativos y diferenciados por sexos en España. *Revista Páginas de Educación*, 12 (2), 1-22. doi: <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v12i2.1833>
- Carrillo-Ramírez, E., Pérez-Verduzco, G., Laca-Arocena, F. A. y Luna Bernal, A. C. A. (2020). Inteligencia emocional percibida y autoconcepto en adolescentes estudiantes de bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 55, 33-40.

- Chang, L. C. y Zelihic, M. (2013). The study of conflict management among Taiwanese adolescents. *Life Science Journal*, 10 (3), 1231-1241.
- Chmielecki, M. (2020). Cognitive biases in negotiation. Literature review. *Journal of Intercultural Management*, 12 (2), 31-52. DOI: <https://doi.org/10.2478/joim-2019-0037>
- Colsman, M. y Wulfert, E. (2002). Conflict resolution style as an indicator of adolescents' substance use and other problem behaviors. *Addictive Behaviors*, 27 (4), 633-648. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(01\)00198-8](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(01)00198-8)
- DeBates, D. A. (1999). Adolescents and conflict with peers: Relationships between personality factors and conflict resolution strategies. Tesis doctoral. Iowa State University, EE. UU. Recuperado de <http://lib.dr.iastate.edu/rtd/12448>
- De Conti, M. (2014). The impact of competitive debate on managing the conflict communication strategies of Italian students. *Argumentation and Advocacy*, 51 (2), 123-131. DOI: <https://doi.org/10.1080/00028533.2014.11821843>
- Dorado, M. A. (2005). Aspectos emocionales en la gestión del conflicto. En L. Munduate y F. J. Medina (Coords.), *Gestión del conflicto, negociación y mediación* (pp. 91-118). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Druckman, D. y Olekalns, M. (2008). Emotions in negotiation. *Group Decision and Negotiation*, 17, 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10726-007-9091-9>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. DOI: <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Sedano, I. y Carrera-Levillain, P. (2007). Las emociones en psicología social. En J. F. Morales, M. C. Moya, E. Gaviria y I. Cuadrado (Coords.), *Psicología Social* (Capítulo 11, pp. 295-332). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Filsecker, M., Abs, H. J. y Roczen, N. (2020). The structure of conflict styles in adolescents: Psychometric properties of the adapted Rahim Organizational Conflict Style Inventory-II (ROCI-II). *European Journal of Psychological Assessment*, 36 (4), 525-536. DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000527>
- Flores-Kanter, P. E. y Medrano, L. A. (2016). El afecto y sus dimensiones: modelos contrastados mediante análisis factorial confirmatorio de la escala PANAS. *Liberrabit*, 22 (2), 173-184.
- Follet, M. P. (2013). *Creative experience*. Mansfield Centre, Connecticut: Martino Publishing. (Trabajo original publicado en 1924).

- Garaigordobil, M., Machimbarrena, J. M. y Maganto, C. (2016). Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3 (2), 59-67.
- Gómez-Núñez, M. I., Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., Lagos San Martín, N. G., Sanmartín, R., Vicent, M. y García-Fernández, J. M. (2018). Factor invariance of the Trait Meta-Mood Scale-24 in a sample of Chilean adolescents. *Journal of Personality Assessment*, 102 (2), 231-237. doi: <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1505730>
- Hammock, G. S., Richardson, D. R., Pilkington, C. J. y Utle, M. E. (1990). Measurement of conflict in close interpersonal relationships. *Personality and Individual Differences*, 11 (6), 577-583. doi: [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90040-X](https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90040-X)
- Lindner, E. G. (2014). Emotion and conflict: Why it is important to understand how emotions affect conflict and how conflict affects emotions. En P. T. Coleman, M. Deutsch y E. C. Marcus (Eds.), *The handbook of conflict resolution. Theory and practice* (pp. 283-309). San Francisco: Jossey-Bass.
- Luna Bernal, A. C. A. (2016a). Emotional intelligence and conflict management styles in Mexican high-school students. *International Journal of Scientific Research*, 5 (11), 797-798.
- Luna Bernal, A. C. A. (2016b). Positive and negative affect and conflict management styles in Mexican adolescent high-school students. *Paripex-Indian Journal of Research*, 5 (11), 528-529.
- Luna Bernal, A. C. A. (2018). Algunas contribuciones de la psicología del conflicto a la filosofía para la paz. *Sincronía. Revista de Filosofía y Letras*, 22 (73), 3-24.
- Luna Bernal, A. C. A. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario Conflictalk en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10 (19), e046. doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.587>
- Luna Bernal, A. C. A. y Laca Arocena, F. A. (2014). Estilos de mensajes en el manejo de conflictos en adolescentes y jóvenes mexicanos. *Boletín de Psicología*, 110, 37-51.
- Luna Bernal, A. C. A., Valencia Aguirre, A. C. y Nava-Preciado, J. M. (2018). Propiedades psicométricas del Inventario de Rahim en una muestra de adolescen-

- tes estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar*, 18 (2), 75-90. DOI: <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v18.n2.20810>
- Luna Bernal, A. C. A., Valencia Aguirre, A. C., Nava Preciado, J. M. y Ureña Pajaro, J. H. (2019). Avances en la línea de investigación sobre estilos de manejo de conflictos en adolescentes. *Revista Educ@rnos*, 8 (32), 155-180.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Montes, C., Rodríguez, D. y Serrano, G. (2014). Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional. *Anales de Psicología*, 30 (1), 238-246. DOI: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.135171>
- Moral de la Rubia, J. (2019). La escala de Afectos Positivos y Negativos (PANAS) en personas mexicanas casadas de Monterrey. *Interacciones. Revista de Avances en Psicología*, 5 (1), 35-50.
- Morales Villegas, K. R. (2019). Inteligencia emocional y los estilos de manejo de conflictos en conductores de transporte público, Lima, 2018. Tesis de licenciatura. Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/31927>
- Ocaña Zúñiga, J., García Lara, G. A. y Cruz Pérez, O. (2019). Propiedades psicométricas del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) en adolescentes de Chiapas, México. *European Scientific Journal*, 15 (16), 280-294. DOI: <https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n16p280>
- Otsuka Nunes, L. Y., Campos Lopes Lemos, D., De Castro Ribas Júnior, R., Brandaó Behar, C. y Pires dos Santos, P. P. (2019). Análisis psicométrico de la PANAS en Brasil. *Ciencias Psicológicas*, 13 (1), 45-55.
- Pegalajar Palomino, M. C. (2018). Análisis del estilo de gestión del conflicto interpersonal en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77 (2), 9-30. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie7723178>
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26 (2), 368-376. DOI: <https://doi.org/10.5465/255985>
- Rahim, M. A. (2001). *Managing conflict in organizations*. Westport: Quorum Books.
- Rahim, M. A., Psenicka, C., Polychroniou, P., Zhao, J. H., Yu, C. S., Chan, K. A., Susana, K. W. Y., Alves, M. G., Lee, C. W., Rahman, M. S., Ferdausy, S. y Wyk,

- R. (2002). A model of emotional intelligence and conflict management strategies: A study in seven countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), 302-326. DOI: <https://doi.org/10.1108/eb028955>
- Randolph, P. (2016). *The psychology of conflict. Mediating in a diverse world*. Londres/Nueva York: Bloomsbury Continuum.
- Reidl Martínez, L. M. (2005). *Celos y envidia: emociones humanas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ricco, R. B. y Sierra, A. (2017). Argument beliefs mediate relations between attachment style and conflict tactics. *Journal of Counseling & Development*, 95 (2), 156-167. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcad.12128>
- Rojas-Solís, J. L., Morales-Quintero, L. A., Juarros-Basterretxea, J., Herrero, J. B. y Rodríguez-Díaz, F. J. (2019). Propiedades psicométricas del Inventario de Estilos de Resolución de Conflictos en jóvenes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 10 (1), 15-26.
- Ross, R. y DeWine, S. (1988). Assessing the Ross-DeWine Conflict Management Message Style (CMMS). *Management Communication Quarterly*, 1, 389-413. DOI: <https://doi.org/10.1177/0893318988001003007>
- Rubin, J. Z., Pruitt, D. G. y Kim, S. H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate and settlement*. Nueva York: McGraw-Hill Inc.
- Salguero, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38 (9), 1197-1210. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A. y Valiente, R. M. (1999). Escalas de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11 (1), 37-51.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.
- Thayer, R. E. (1998). *El origen de los estados de ánimo cotidianos. El equilibrio entre la tensión, la energía y el estrés* (Trad. por A. Rodríguez Fornells). Barcelona: Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1996).

- Thomas, K. y Kilmann, R. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Veytia López, M., Fajardo Gómez, R. J., Guadarrama Guadarrama, R. y Escutia González, N. (2016). Inteligencia emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. *Informes Psicológicos*, 16 (1), 35-50. DOI: <https://doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02>
- Villamediana, J., Donado, A. y Zerpa, C. E. (2015). Estilos de manejo de conflictos, inteligencia emocional y desarrollo moral. *Revista Dimensión Empresarial*, 13 (1), 73-94. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/rde.v13i1.339>
- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (6), 1063-1070. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Watson, D. y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98 (2), 219-235. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.219>
- Yu, C. S., Sardesai, R. M. y Lu, J. (2006). Relationship of emotional intelligence with conflict management styles: An empirical study in China. *International Journal of Management and Enterprise Development*, 3 (1-2), 19-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.1504/IJMED.2006.008240>

Será posible romper el *a priori* de la violencia

David Coronado

Mario Gerardo Cervantes Medina

Introducción

El objetivo de este capítulo es discutir la aparición de la subjetividad violenta como el signo de los tiempos, a la vez que desliza la inquietud acerca de su posible desarticulación. La subjetividad violenta no solo se explica por el aumento de homicidios y feminicidios, o por una violencia excesiva en cada uno de los actos delictivos, sino por adquirir la potencia de encarnarse en significantes hegemónicos, analizados desde la propuesta teórico-metodológica de Deleuze y Guattari (2012). Presumimos que la noción de *regímenes de signos* cuenta con la capacidad de aclarar el rumbo de la dinámica social contemporánea, por lo que, entonces, la violencia representa una llave de entrada privilegiada para comprender los porqués sociales bajo este derrotero. Orientados con esta idea, aseguramos que la violencia subjetiva concentra, en gran medida, una explicación de los movimientos dinamizantes y dinamizados del orden social y, paradójicamente, por flujos desterritorializantes, cuyo origen proviene de una anárquica acumulación capitalista contemporánea y de una serie de políticas públicas estatales.

El primer apartado de este escrito aborda la relación entre subjetividad y violencia; en el segundo, analizamos a la violencia como signo de los tiempos como parte de una cadena de significantes, bajo la tendencia contemporánea del sistema social; en el tercero, revisamos el paso de la violencia instrumental a la violencia expresiva, repasando el significado de la violencia destructiva y la estética de la violencia, sucesión sustentada en la relación entre un régimen de signos y el signo de los tiempos. En el siguiente apartado, reflexionamos en torno al papel que juegan la biopolítica y la necropolítica en la normalización de la subjetividad violenta; en el quinto, examinamos por qué la ciudadanía y

el trabajo no son ninguna contención social en la resolución de conflictos, por lo que, antes que impedir los procesos necropolíticos, se incluyen en el ciclo orden-desorden-violencia-orden, y en el último, son abordados los *a priori* sociales, como destino o estructura inamovible que tiene la posibilidad de ser modificado con la escritura y la voz, construyendo líneas de fuga, rupturas y desarticulaciones hacia la libertad.

Subjetividad violenta

El punto de partida es la unidad entre violencia y subjetividad. Dicho de manera sintética, ambas descansan en percepciones y representaciones, organizacionalmente dispuestas y adecuadas a las autorreferencias sistémicas, que afianzan los regímenes de signos que invitan a una obligada e inmediata reterritorialización y recodificación funcional (Deleuze y Guattari, 2012). La dinámica de ambas incluye giros, vibraciones e intensidades de la memoria, sentimientos, expectativas e imaginaciones. Su unidad, en tanto subjetividad violenta, antes que recordar a *Los Bandidos de Río Frío* o a Guillermo Tell invoca imágenes más propias de narraciones apocalípticas, encargadas de coordinar y acoplar al ideal del yo con el yo ideal del imaginario social (Žižek, 1999). Los significantes propios del flujo orden-violencia-orden producen y secuestran experiencias y juicios morales, ensamblándolos con los terrores y temores sociales –desapariciones forzadas, asesinatos, excesos en la utilización de la fuerza por las autoridades, impunidad, etcétera–, aunque potenciados desde fuentes como las *fake news*, *snuffs* y la sociedad espectacular (Valencia, 2010). Esta es la base de la subjetividad violenta, seductora en su simpleza y universalidad, rapidez y eficiencia, como sus características básicas.

Violencia y subjetividad abrevan en los excesos de regímenes de signos y significantes como el mercado, las drogas, el trabajo y el sexo, entre otros más, vinculados unos con otros, y constituyendo espirales y cartografías sociales en los que los sujetos se desvuelven estructuralmente sobredeterminados; en realidad, no hay carencia de significados para comunicarnos y romper el flujo de la subjetividad violenta, sino que ambos los comparten y potencian.

La violencia como signo de los tiempos

Para Anatole France los

(...) *signos de los tiempos* es muy difícil encontrarlos. Muchas veces he creído descubrir en algunas escenas (...) lo más peculiar de nuestra época. Pero es que en nueve de cada diez casos he encontrado eso mismo, con sus correspondientes circunstancias, en las viejas memorias y en las crónicas (citado en Benjamin, 1931-1932/2010, p. 166).

Seguramente la violencia, específicamente la subjetividad violenta, convertida en el signo de los tiempos, le quitaría a Anatole France su confiada sonrisa, fincada en la seguridad de la razón científica y en el prometedor futuro de la Ilustración (Benjamin, 1931-1932/2010). Sin embargo, tal y como lo anunciaron Marx con la mercancía, Freud con el inconsciente y Nietzsche con la moral, la desarticulación de los sujetos podría encontrar en cualquier significado su rearticulación social. Y la subjetividad violenta, en el mundo contemporáneo, es un medio de intercambio semejante al poder y al dinero, un formato al que toda la gente puede acceder –que no es lo más importante–, sin mediar mayor contención ni control social –que tampoco es su núcleo–, sino que es el mecanismo que encarna a la dinámica social que define estos tiempos.

Este signo de los tiempos no son los harapos benjaminianos, dejados a la vera del camino (Benjamin, 1927-1938/2013b), sino que es el elemento que está en la base de interpretaciones, como núcleo de la historia oficial. La concepción del signo está apuntalada en la tesis de Foucault (1967/2011), acerca de que una subjetividad está construida con signos e interpretaciones, lo que abre la pregunta: ¿cuáles son los signos de la violencia y cuáles son sus interpretaciones que constituyen subjetividades violentas? La respuesta a esta pregunta, enfocada desde las cadenas y regímenes de signos deleuzianos (Deleuze y Guattari, 2012), unidos a interpretaciones y subjetividades, abre la posibilidad de captar su génesis más allá de la separación entre violencia objetiva y violencia subjetiva (Žižek, 2009), o de los estancos separados que representa hablar de las violencias (Rodríguez, 2012), e incluso de hablar de una violencia estructural (Galtung, 2003).

La gran ventaja de un régimen de signos, en el nivel conceptual, es que busca desarrollar una ciencia social no centrada en sujetos, ni en la conciencia-praxis, sino que busca construirla con desarticulaciones y rupturas de todos aquellos *a priori* sociales que impidan pensar y crear. Si de esto se trata, un régimen de signos, sinónimo de una semiótica pragmática que rebasa semiologías y semánticas, relaciona expresiones con poder, violencia con orden e intensidades con desorden. Estas paradójicas relaciones de los signos con cadenas y espirales obedece a que no solo remite un signo “a otro signo en un mismo círculo, sino también de un círculo a otro y de una espiral a otra” (Deleuze y Guattari, 2012, p. 119; Guattari, 2013, p. 164); son signos unidos a interpretaciones de interpretaciones infinitas, es decir, subjetividades y flujos de subjetividades dinamizados por una autorreferencia sistémica, pero siempre incluidos en significantes hegemónicos.

Un régimen de signos, al relacionar signos crea cadenas que remiten al infinito, entonces, lo que sustituye a un signo es otro signo relacionado con otras cadenas más, cuyo peso son redes de connotaciones-significantes antes que denotaciones-significados. Los signos, como nombres suspendidos, son “empujados por la cadena para volver” (Deleuze y Guattari, 2012, p. 119). En realidad, es una desterritorialización momentánea del signo que no rebasa su significante y es reterritorializado inmediatamente. Esta desterritorialización observa su vinculación con diferentes cadenas, obedece al flujo constante para ir de una espiral a otra. Los eslabones de esas cadenas de signos pueden representarse como los mundos de vida de Habermas (1989), pletóricos de juegos de lenguaje, que al saltar de un círculo a otro desplazan “la escena, representándola en otra parte” (Deleuze y Guattari, 2012, p. 119). Este proceso es denominado como diagramatización o entrecruzamiento entre diversas cadenas de signos, lo que podría provocar la aparición de alternos agenciamientos colectivos de enunciación, capaces de romper con la hegemonía subyugante (Guattari, 2013, p. 217).

Los feminicidios y las desapariciones forzadas de personas son dolorosos excesos de significados, pero no de significantes, conforman signos que nunca logran rebasar ese régimen de signos; otorgándole coherencia a cualquier hecho social. La interpretación-significante limita cualquier connotación de los significados. Esto es lo que implica el signo de los tiempos. Desde la óptica de Deleuze y Guattari (2012),

(...) la interpretación se prolonga hasta el infinito, y nunca encuentra nada que interpretar que no sea ya de por sí una interpretación. Como consecuencia, el significado no cesa de restituir significante, de recargarlo o de producirlo (...). Y significancia e *interpretosis* son las dos enfermedades (...) del hombre, la neurosis de base (p. 120).

La *interpretosis* es relación entre subjetividades separadas de las cosas de sí mismas. Separar las cosas de su valor de uso es la época de la *interpretosis*, significa la muerte de las personas bajo el mismo significante. Bajo esta visión, la violencia instrumental como medio para sobrevivir, en cualquier sentido, queda como un decorado secundario, resurgiendo en nuevos regímenes de signos que la separan de su finalidad original: se convierte en un fin puro. Entonces es violencia instrumental más otra cosa, no solamente violencia instrumental.

Y es que la dinámica social separa a todas las cosas de su valor de uso. Así, la violencia instrumental, no es sino el extrañamiento de cualquier cosa en aras del funcionamiento sistémico y del orden social, pero la extrañeza transforma lo extrañado en expresión autónoma, en símbolo con dinámica propia. Esto representa el salto de la violencia instrumental hacia otro régimen de signos, bien sea la violencia destructiva o la violencia expresiva... o ambas (Coronado).

Al enfrentar una extrañeza constante, toda espiral de significantes perderá la normalidad y será severamente afectada. Y no es que resurja la anomia durkheimiana, el desencanto weberiano o la zombitud, sino que los significantes conquistan nuevas funciones sin desembarazarse de las anteriores, lo que impide su desaparición y provoca hibridaciones entre lo viejo y lo nuevo, un monstruo con nuevos atisbos y viejos resabios, asesinatos de mujeres mezclado con odio exacerbado, desaparición de personas sin más explicaciones que la de haberse enfrentado a alguien miembro del crimen organizado. Es la manifestación de una subjetividad violenta como significante.

México refleja un claro aumento en el uso de la violencia, pero también una profundización en su uso sofisticado. Es imposible no pensar que existe una seducción de la violencia para resolver cualquier problema rápida, eficiente y eficazmente. Acorde con esto, el Índice de Paz 2019 señaló que 93 000 000 de mexicanos, 75% de la población, vieron cómo en 22 estados de

México la violencia aumentó 25% entre 2015 y 2018 (Índice de Paz, 2019, p. 4); al tiempo que los delitos cometidos con armas de fuego pasaron de 13.5 a 28.6 por cada 100 000 habitantes (Índice de Paz, 2019, p. 5), pero la cifra negra presumiblemente abarcó entre 92% y 77% de los delitos y crímenes no denunciados. En esta perspectiva, *Perseo* (2019), Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México, estimó que las violaciones sexuales denunciadas representan apenas 8% y el asalto 23%. Bajo esta perspectiva, el análisis de Durkheim (1893/1986) acerca del delito en tanto medio de subsistencia, sobrevivencia y redistribución se ha visto rebasado porque ahora es utilizado, de manera exacerbada y cruel, por la subjetividad violenta en cualquier espacio de la vida cotidiana.

Esta aseveración puede ser ratificada al revisar las principales causas de defunción por grupos de edad (Tabla 1). En el primer rango, predomina la muerte por agresiones, accidentes de tráfico de vehículos de motor y lesiones

Tabla 1

Distribución porcentual de las defunciones de jóvenes y adultos por principales causas de muerte, según grupos de edad y sexo, en México 2013

Principales causas de muerte en hombres	Porcentaje	Principales causas de muerte en mujeres	Porcentaje
15-29 años	100	15-29 años	100
Agresiones	28.7	Agresiones	11.2
Accidentes de tráfico de vehículos de motor	16.6	Accidentes de tráfico de vehículos de motor	10.1
Lesiones autoinflingidas	7.2	Lesiones autoinflingidas	6.2
Las demás causas	47.5	Las demás causas	62.6
30-59 años	100	30-59 años	100
Diabetes mellitus	12.6	Diabetes mellitus	18.7
Agresiones	10.6	Infarto agudo de miocardio	5.7
Infarto agudo de miocardio	8.6	Tumor maligno de mama	5.4
Enfermedad alcohólica del hígado	7.2	Otras enfermedades del hígado	4.4
Las demás causas	60.9	Las demás causas	65.8

Principales causas de muerte en hombres	Porcentaje	Principales causas de muerte en mujeres	Porcentaje
60 y más	100	60 y más	100
Infarto agudo de miocardio	15.3	Diabetes mellitus	18.2
Diabetes mellitus	15.3	Infarto agudo de miocardio	14.0
Enfermedades pulmonares obstructivas crónicas	5.1	Enfermedades pulmonares obstructivas crónicas	4.7
Otras enfermedades del hígado	3.4	Neumonía	2.9
Las demás causas	60.8	Las demás causas	60.1

Fuente: INEGI (2015a).

autoinflingidas; aquí predomina la muerte de los jóvenes-hombres. Correlativamente, en el rango de 60 años y más, predominan las muertes por enfermedad. Llama la atención que la muerte por agresiones en hombres de 15 a 29 años es la primer causa de muerte (28.7%) y en el rango de 30 a 59 es la segunda (10.6%), mientras que pierde peso en las mujeres después de los 29 años de edad. La violencia en sus múltiples formas aparece como la principal causal de muerte entre hombres jóvenes.

El asesinato¹ es el crimen que indiscutiblemente enuncia la propagación de la subjetividad violenta. Al aumento de homicidios y feminicidios deberán añadirse más de 79 000 desaparecidos desde 2008 a la fecha, aunque algunos afirman que son más de 120 000. En la Tabla 2 es ratificado el dato que los hombres jóvenes son la población que sufre mayor cantidad de asesinatos. En efecto, en 2017 fueron asesinados 28 450.

Entre 20-44 años, están 66% de los asesinatos (21 296). Según el Índice de Paz (2019), hubo un incremento en los homicidios de 14% en 2018 y la tasa de homicidios creció 80.5 de 2015 a 2018, recrudeciéndose en 30 de las 32 entidades federativas. Para el Observatorio Nacional Ciudadano (2017), también la violencia va en aumento:

¹ En la aplicación de las leyes, aunque el asesinato sea la expresión más alta de la violencia, el sistema penal castiga con mayor cantidad de años a los delitos relacionados con la droga.

Tabla 2
Defunciones por homicidios, por edad y según sexo, en México 2017

	Totales	Hombre	Mujer
Total	32 079	28 522	3 430
15-19 años	2 403	2 083	320
20-24 años	4 626	4 129	496
25-29 años	4 857	4 406	450
30-34 años	4 548	4 148	397
35-39 años	3 972	3 583	386
40-44 años	3 293	3 009	282
45-49 años	2 233	1 998	235
50-59 años	2 518	2 246	272
	28 450	25 602	2 838

Fuente: INEGI (2018b).

Llevamos varios meses diciendo que dicho mes ha sido el peor en términos de violencia de los últimos años. Iniciando el año hablamos de cómo enero de 2017 había sido el mes con más homicidios del sexenio (...) Ahora podemos afirmar que el primer trimestre de 2017 ha sido peor no solo del sexenio sino desde que se cuenta con esta información estadística (p. 1).

El asesinato es un medio eficiente y eficaz para solucionar cualquier conflicto, por ello representa el puente de entrada para la subjetividad violenta, incluido el goce perverso que trae consigo.² La seducción de la violencia es extensión sempiterna de la dominación y el control, que oculta la carga destructiva y autodestructiva del capitalismo. Arendt la resume en su frase, la banalidad del mal, cuando afirma que lo hecho por Eichmann no es privativo del fascismo. Desde Deleuze (1995), no es sino el avasallamiento de los dispositivos de poder en manos de una disposición de deseo que consolida a

² Con esta idea detectamos, como en el caso del sadismo, relaciones de destrucción del semejante y autodestrucción de sí mismo, abriendo la puerta a “nuestro gusto por la violencia [para situarla, D.C.] en el mismo marco sadiano de la víctima y el verdugo” (Bercovich, 2006, p. 17), donde la víctima siempre está pasivamente sometida al goce de otro.

la sociedad. La “banalidad del mal” (Arendt, 1999), hace presencia cuando un burócrata obediente ejerce violencia destructiva, pero no es loco ni monstruo, sino una persona normal, humano demasiado humano, quien después de haber disuelto en ácido cianhídrico los cuerpos de sus competidores en el mercado de drogas, cena con su familia y hace el amor con su esposa. Simplemente es la obediencia al *deber ser*.

La seducción de la violencia, en tanto continuidad del orden, también está garantizada por una violencia destructiva que solo tiene como dique los límites de quien la ejerce –el capitalismo feroz queriendo obtener la mayor ganancia posible–. La violencia destructiva es analizada desde diferentes perspectivas, desde una analogía entre violencia destructiva y violencia nihilista, encerrada en sí misma (Ramoneda, 2001), o como un enfrentamiento entre violencia constructiva y destructiva, donde la primera es la portadora de “la fuerza de la verdad” que quiere mantener la identidad del hombre y la segunda es la pasividad inerte que permite abatimiento, subyugación y control (Aymar, 1983, p. 2); bajo la diferencia entre lo constructivo y lo destructivo, otro acercamiento afirma que la primera permite sobrevivir y la segunda rompe el equilibrio, entonces bastaría con poner barreras a la segunda (Glucksman, 2001), desde el psicoanálisis al inhibir la segunda, las instituciones resolverían los restos no resueltos de violencia originaria y simbólica, armonizando los fines individuales con los colectivos (Kaës, 2011).

Sin embargo, Erich Fromm (1983), en la *Anatomía de la Destructividad Humana*, es quien llega al fondo del asunto al denunciar que es la finalidad de la sociedad contemporánea, porque “la sensibilidad a lo destructivo y cruel está disminuyendo rápidamente, y la necrofilia, la atracción hacia lo muerto, sin vida y puramente mecánico va en aumento por todas partes en nuestra sociedad industrial y cibernética” (p. 24). Afirmación que describe el principio básico de la prescindencia de una gran cantidad de personas que no participan en la generación de ganancia.

El ascenso de la violencia como signo de los tiempos

Pensando en que la violencia está inscrita con sus correspondientes circunstancias, en las viejas memorias y en las crónicas (Benjamin, 2013) antiguas, es evidente que la subjetividad violenta, como signo de los tiempos, es algo más que un mero reflejo social. Es

(...) algo que es comparable (...) a quien se duerme con el estómago demasiado lleno, encontrando con ello su expresión en el contenido que ha soñado –quizá condicionado casualmente– pero no meramente su reflejo. El colectivo expresa lo que son las condiciones propias de su vida. Esas que se expresan en el sueño hasta que el despertar las interpreta (Benjamin, 2013a, pp. 634-635).

Los signos de la subjetividad violenta rebasan al dios Jano, en su simultáneo mirar hacia atrás y adelante, y desembocan en el *mare nostrum*, proteicamente enlazados en una espiral que sigue ritmos e intensidades, sueños e interpretaciones diversas que rompen posturas y paradigmas teóricos. La actual acumulación de capital, más que un mero aumento productivo, es densificación de ritmos que incluye la sociedad de la deuda, dinamizadas por nuevas modulaciones, como la internet, que incrementan la ganancia al deslocalizar y destemporalizar el origen de la plusvalía, diversificándola rizomáticamente.³ Significantes epocales necesarios para develar violencias inéditas.

Coincidentalmente, Esposito (2012) habla de la “ontología de la actualidad”, mostrando algunas balizas para ubicar la relación entre el signo de los tiempos y los regímenes de signos, al señalar que “la actualidad se revela en la densidad del propio ser histórico” (p. 167), que tematiza “cuáles son los conflictos, los traumas, los demonios –pero también las exigencias, las esperanzas– que caracterizan de modo profundo nuestro tiempo” (p. 169). El punto de partida para develar esa relación es “un cambio en la mirada sobre nosotros mismos” (p. 167), para sustraer al presente de la “continuidad lineal del tiempo, suspendiéndolo en la decisión sobre aquello que somos y aquello que podríamos ser” (p. 167). Esta tarea suspende la decisión de autoasignarse al presente como horizonte único, cuestionándolo con las presencias de las ausencias, al tiempo que rompe con los *a priori* sociales.

³ En realidad las modulaciones e intensidades forman parte de la propuesta metodológica de Deleuze y Guattari (2012), para calibrar los diferentes desarrollos propios que va presentado un solo proceso que de alguna manera se corresponde con los estratos temporales de Koseleck (2003), que representan “diferentes estratos de velocidad de cambio... para poder comparar entre sí unicidad y persistencia, singularidad y duración” (p. 79). No olvidemos que a mayor cantidad de estratos temporales incorporados mayor precisión cognitiva de la prognosis. En contrasentido, la subjetividad violenta no conoce de reflexiones ni epistemologías.

Para el desarrollo del objetivo central de este capítulo, identificamos tres tipos de significantes de la violencia que la han posicionado como el signo de los tiempos; tipos que superándose, en términos hegelianos, han dado lugar a un flujo peculiar: violencia instrumental, violencia destructiva y violencia expresiva –incluyendo la estética de la violencia.

1. La violencia instrumental engloba mecanismos que solventan cualquier necesidad: ocio, droga y hasta la sobrevivencia. En este mazo, la violencia es un medio de vida estratégicamente utilizada para todo propósito, ubicada en cualquier espacio íntimo, transhistórico y maquínico, por lo que aporta escasos elementos para definir el actual *progreso* social. La violencia instrumental, desde la racionalidad weberiana, descarta medios ineficientes para alcanzar las metas del victimario (Coronado, 2006).
2. La violencia destructiva, incluye la destrucción de todo lo que no produce ganancia; está incluida la propia autodestructividad del sistema económico. Al surgir del crecimiento exponencial de la violencia instrumental, alimenta una creciente subjetividad violenta expresada en una mayor crueldad del victimario. Es un excedente de violencia innecesaria al perpetrar un delito.
3. Y el tercer signifiante, la violencia expresiva, al revelarse como el mecanismo adecuado para una época aclara por qué los sujetos la utilizan como la opción *ad-hoc* para expresar su vida. El punto de partida es que la violencia es un fin en sí mismo (Coronado, 2009, Coronado y Ruiz, 2019). En efecto, desde la crítica que realiza Benjamin (1936/1973) sobre la estetización de la guerra, en tanto actividad sin límites éticos; es decir, como guerra pura, es posible hablar de una estética de la violencia. El primer atisbo proviene de Paul de Man, gran lector de Benjamin, quien lanza “una invaluable explicación de la seductora fascinación que ejerció el fascismo” (Jay, 2003, p. 145), en tanto que unió lo artístico con la política y fue separada por el régimen de todo lazo ético o social, dejando, aparentemente, al gusto personal como argumento base de cualquier juicio. Lo deleznable es la posibilidad de hacer coincidir destrucción y placer estético, como principio para buscar lo bello en cualquier acto violento. Al radicalizarse este rasgo, aparece la violencia expresiva como un formato para expresar la presencia de vida en la sociedad contemporánea.

De manera incisiva, Segato (2013) señala que la violencia expresiva enfoca a la sociedad espectacular, como marco utilizado por el crimen organizado para enviar mensajes a la sociedad, precisa que es “una gran máquina comunicativa cuyos mensajes se vuelven inteligibles solamente para quien, por una u otra razón, se adentró en el código” (p. 12). Con la finalidad de expresar un “control absoluto de una voluntad sobre otra (...) Expresar que se tiene en las manos la voluntad del otro es el *telos* o finalidad de la violencia expresiva” (Segato, 2013, p. 21). Si extendemos la tesis de Segato a toda la sociedad, entonces este tipo de violencia estaría constituyendo la formación de subjetividades violentas que expresan de esta manera su vida y un poder efímero.

Segato (2013) añade otro atisbo extraordinario, que al enviar mensajes de control absoluto, se crea una dicotomía entre regla y excepción. Lo que implica que el orden social estaría constreñido momentáneamente por el desorden de un grupo de delincuentes. Desarrollando, de nueva cuenta, la lógica de la idea, en tanto signo de los tiempos, la violencia es expresión de una subjetividad violenta acorde con la realidad social, sin normalidad funcional y que vincula intrínsecamente orden-violencia-desorden-orden como cadena de significantes indispensable para el sostenimiento de la acumulación capitalista. Estos elementos interconectan la violencia expresiva con el mundo; es decir, al ser utilizada como mecanismo de comunicación global de su vida, estaría ampliando su función original de enviar mensajes, ahora presupone una estética de la violencia capaz de mediar la convivencia entre los sujetos de una sociedad.

Para sustentar esta idea, es necesario recordar la propuesta de Habermas (1989) sobre la capacidad dramática de los actores como expresión de su subjetividad; para este asunto, sería la organización de la subjetividad violenta en tanto autopresentación de los sujetos, porque si la “acción dramática hace alusión no a un actor solitario o aislado sino a participantes en una interacción que constituyen los unos para los otros un público ante el cual se ponen a sí mismos en escena” (p. 123), entonces dependen de la lógica de la acción en la que están involucrados. Esta autopresentación coincide con la visión de Segato (2013), porque los individuos representan su subjetividad ante la sociedad autoescenificándose estratégicamente, buscando “una estilización de la expresión de las propias vivencias, hechas con vistas a los espectadores” (Habermas, 1989, p. 124). De lo que se deduce que las interacciones

entre sujetos siguen intensidades distintas, que modulan su comportamiento ante diversas lógicas, tomando en cuenta estrategias, normas, autopresentaciones dramáticas y, por supuesto, elementos comunicacionales: la primera es la deducción ante los mensajes de un grupo de delincuentes; la segunda es la coordinación de acciones ante las operaciones de los otros, tomando en cuenta las prefiguraciones, comportamientos y expectativas de los otros, pero la tercera implica gestos entorpecidos, acciones interrumpidas, porque todos comparten la misma vida que inmediatamente se vuelve rapidez, se vuelve acción *velocífera* (Koselleck, 2003). Si del acto personal se pasa a la acción de comprender, la tercer modulación es la asunción de la existencia de una subjetividad violenta en la que se está participando, como violentado, violentante u observador, pasando de uno a otro papel en cuestión de microsegundos. A esto se refieren la modulación de los sujetos, según la intensidad de la vida.

A esta autopresentación deberá añadirse la creación de raíces para sí y para los otros, porque es unidad de estados de cosas, del mundo social, del mundo subjetivo-expresivo y de comunicaciones sociales basadas en un mutuo entendimiento capaz de conocer los mutuos significados, pero con fines absolutamente contrarios a los de la comunidad ideal de comunicación. Esta es el origen de un régimen de signos que ha potenciado al signo de los tiempos.

La constitución de un régimen de signos de este tipo, se refiere a un significante valedero y dominante referido a estados de cosas, sustentados en normas válidas y en nociones de deber justificadas. Las imágenes de los feminicidios son enunciados de veracidad. No son opiniones sueltas, sino que es un significante entronizado en un régimen de signos que cobija sentimientos y deseos acolchados, a su vez, en una cultura que hace plausible su repetición, apoyando subjetividades violentas y cínicas. Los regímenes de signos utilizados por subjetividades violentas, recrean y normalizan disposiciones de deseo en actores y sociedad, conviviendo en una visión estética de la violencia. Rebasan la mera emisión de mensajes.

Esto no es un dislate. La importancia de la utilización de la violencia como medio de comunicación estriba en su entronizamiento, que *de facto* existe, como medio privilegiado de comunicación sistémica más allá de cualquier otro mecanismo de intercambio; a saber, dinero y poder (Coronado, 2009). Sin compromisos políticos o éticos, la violencia expresiva adquiere la misma

autonomía que los medios dinero y poder. Violencia, poder y dinero son medios de intercambio privilegiados y trastocados en fines puros.

La violencia expresiva provoca, inicialmente, que los sujetos rompan los *a priori* sociales, aunque al no desbordar ningún significante es inmediatamente reterritorializada. Ejercéndola, la juventud rebasa límites sistémicos, provoca un desorden que sobrepasa políticas públicas –que ni evitan ni previenen la situación en la que viven–, también desborda la ausencia de fuentes laborales –incluidos la informalidad laboral y el trabajo informal– y no necesita formación educativa, anidándose, paradójicamente, en la manera como la violencia sega sus vidas. Estos son los signos de la violencia expresiva, que como medio es una violencia instrumental, pero como fin puro es estética de la violencia y violencia destructiva. Al igual que la violencia destructiva es portadora de actos de crueldad, *nadificando* al violentado, reencarnándola como el medio *ad-hoc* para comunicarse, como poder presente efímero que deberá renovarse constantemente.

La violencia expresiva no es acción moral, ni dispositivo de poder; es función social, es disposición de deseo. Es camino establecido para expresar una vida que fortalece al orden social gracias a su autorreferencialidad sistémica, porque al utilizar esos signos y cadenas de significantes remiten al sujeto a las funciones maquínicas. Y los sujetos deciden, consciente o inconscientemente, transitarlas sabiendo que la violencia es una forma de vivir la vida válida y legítima. Esta es una disposición de deseo (Deleuze, 1995), que también responde a delirios sociales y fantasías que requieren adrenalina para vivir, es decisión y deseo constituyente de orden-desorden-violencia-orden que prevalece como camino social para vivir la vida en una cultura eminentemente violenta.

Biopolítica, necropolítica y subjetividades

Si la biopolítica cuida el cuerpo de sujetos funcionales, seleccionando y marginando cuerpos prescindibles, la necropolítica hace sobrevivir y deja morir a los sujetos productivos, porque su muerte produce mayor ganancia que su mantenimiento. Ambas conforman una visión plagada de estigmas, herencias políticas y económicas reales que escamotean la ciudadanía, legitimando desechabilidad y *nadismo*. Si la biopolítica subjetiviza la naturalidad de la violencia, invisibilizándola y descargando en los sujetos innecesarios las con-

secuencias de sus aparentes decisiones personales, la necropolítica es acto, al escotomizar cualquier asidero de salud y prestaciones laborales.

A la concentración de la riqueza, la biopolítica añade la sustantivación de la vulnerabilidad en cualquier grupo social. No solo crea grupos sociales vulnerables, sino que les añade vulnerabilidad; la necropolítica los hace sobrevivir. La construcción histórica del vulnerable descansa en la asimilación de una analogía entre salvajes subdesarrollados, discapacitados, niños, mujer, tercera edad, etcétera, estigmatizados desde el *cogito ergo sum*. Al instituir cartografías y flujos, la biopolítica retoma y potencia diferencias construidas históricamente, de tal suerte que es responsabilidad individual alcanzar la cúspide eugenésica ejemplar, racional y productiva.

Precisando, si la biopolítica cuida los cuerpos productivos, bajo la mítica sentencia foucaultiana que señala la primacía de la vida en la norma: del “hacer morir y dejar vivir” hacia el “hacer vivir y dejar morir” (Foucault, 2001, p. 218), quienes mueren son los frágiles y vulnerables. Al prevenir riesgos, la biopolítica defiende y limpia a la sociedad, sin distinción de edad, raza o género (Foucault, 2001); con esto los reduce hasta su condición biológica (*zoé*) y los despoja de su palabra, de sus derechos y de su fuerza política (*bíos*) (Agamben, 2013). Darwinismo puro. La necropolítica, por su parte, abandona a su suerte a la *zoé* y a la *bios*; no se preocupa por ninguna vida, porque la muerte es más productiva.

Toda subjetividad está alimentada de expectativas, pero también de frustraciones y responsabilidades. Si no hay resultados, aparecen profundos sentimientos de culpabilidad, sin responsabilidad sistémica. Las expectativas cognitivas son modificadas constantemente; sin embargo, existen otras que son inamovibles, llamadas expectativas contrafácticas. Y la subjetividad las absorbe con percepciones y representaciones, organizacional e institucionalmente enraizadas y multiplicadas, ancladas en programas curriculares, dispositivos tecnológicos, y todo espécimen cartográfico, pero siempre operacionalizadas por disposiciones de deseo involucradas en este signo de los tiempos que incluso siendo disruptivas refuerzan al orden-desorden-violencia-orden.

En efecto, la subjetividad violenta no está en el aire, sino que está acoplada en cartografías que le imponen bordes y fronteras. Desde el complejo social, la subjetividad no es la conciencia dialógica, ni introspectiva, ni la que reconoce la alteridad, sino que es la unidad de miles de estados de conciencia

que pasan ordinariamente, entre los que solo reconocemos los importantes para los regímenes de signos. Según Fericgla (1999), lo que sucede con la conciencia es que

(...) cada cultura y cada sociedad escoge ciertas formas de funcionar y de interrelacionar la multitud de informaciones que corren por el sistema nervioso central para determinar cuál es la forma normal de procesar y de decodificar la información. Así es como creamos nuestro mundo (p. 2).

Información plena de cogniciones, símbolos, imágenes, percepciones y representaciones. Las neurociencias han concluido, con fuerte olor durkheimiano –por aquello de que a mayor diferenciación, mayor integración social–, que la conciencia aumenta cuando el cerebro está internamente más diferenciado en sus funciones y establece mayor interconectividad neuronal; la conciencia depende del sistema neuronal, que al discriminar entre miles de estímulos, incrementa la interconectividad interna. Y la conciencia disminuye cuando el sistema interrelaciona más con el exterior, decreciendo internamente. Con las percepciones y representaciones, trabajan simultáneamente más de 80 000 millones de neuronas; del trabajo de esos millones de inervaciones dendríticas, están pendiendo conciencia y subjetividad. La conciencia es fijar la atención a una velocidad de .005 segundos (Crick, 2000), elegida entre las miles y miles de situaciones que cruzan al sujeto de parte a parte, vertical y horizontalmente, arbórea y diagramáticamente. Mientras que la subjetividad, con sus percepciones y representaciones armonizadas organizacionalmente, está constituida por el procesamiento de los regímenes de signos. O sea,

Siempre dependo de un agenciamiento de enunciación molecular, que no está dado en mi conciencia, que tampoco depende únicamente de mis determinaciones sociales aparentes, y que reúne muchos regímenes de signos heterogéneos (Deleuze y Guattari, 2012, p. 89).

En este devenir constante, muy alejado de la conciencia del *cogito* cartesiano, descansa la posibilidad de crear líneas de fuga, constituidas desde la actividad misma del sujeto. Es indispensable desubicar la conciencia del sujeto para erigirla en significantes que articulen creatividad y rupturas con los *a*

prioris sociales, lejanos de la reconstitución sistémica. En realidad, no hacen falta significados para comunicarse con el mundo, sino que sobran regímenes de signos y significantes enfocados al consumismo, las drogas, la violencia, al trabajo y al sexo.

Lo que se refiere es que los regímenes de signos reterritorializan o recodifican deseo y líneas de fuga, rearticulándolos en el orden social. Y cuanto menos tematizados y cuestionados sean, más efectivos resultan. Cuando este tipo de expresiones desbordan instituciones, como en el caso de la violencia, en realidad están proveyendo sentido y salvando a la integración social. Cuando es necesario, el sistema vía las disposiciones de deseo crea líneas de fuga, para refuncionalizarlas en nuevos regímenes de signos.

El problema central que enfrentan dominio y control es el constante resquebrajamiento que sufre la normalidad social a manos de la anarquía económica, cuya recodificación o reterritorialización corre a cargo de significantes cargados de violencia. Aquí, la desinstitucionalización –“debilitamiento o la desaparición de las normas codificadas y protegidas por mecanismos legales, y más simplemente la desaparición de los juicios de normalidad, que se aplicaban a las conductas regidas por instituciones” (Touraine, 1997, p. 45)– y la desocialización –“la desaparición de los roles, normas y valores sociales mediante los cuales se construía el mundo vivido” (p. 47)– provocan un terreno propicio para la aparición de nuevos regímenes de signos capaces de recodificaciones viables y válidas, tales como el feminicidio, impunidad, corrupción, desaparición forzada de personas, etcétera.

Una recodificación viable y válida es la política. Cuando se habla de la copertenencia entre filosofía y política, al revisar el valor de la política entre los jaliscienses, en una encuesta aplicada por Marco Antonio Cortés (2019), queda en claro que a una buena parte de los ciudadanos no les interesa.

En realidad, los regímenes de signos resultantes del cruce de economía-consumo/violencia-control, en el eje de las abscisas, y de localidad/globalidad, en el de las ordenadas, le otorgan al sujeto desocializado y desinstitucionalizado las coordenadas suficientes para integrarse funcionalmente, aunque con significantes plenos de violencia; desde esta base, es justificado el origen y evolución de la violencia expresiva, cuyo abrazo omniabarcante refuncionaliza toda desinstitucionalización, fluyendo de un significante a otro, de una espiral a otra. Así reconstituye nuevos regímenes de signos, plenos de

placeres y goces perversos, síntomas de una sociedad profundamente autodestructiva.

Contenciones: ciudadanía y trabajo

Vista de manera detenida, la copertenencia entre orden-desorden-violencia-orden es un ejercicio del sistema, una expresión social inmanente vinculada orgánicamente en donde una a la otra se necesitan para su permanencia, aunque no de manera lineal, sino justificando su indispensabilidad de cada una para el funcionamiento cohesionado del sistema social. Y el orden requiere de todos los tipos de violencia para demostrar la necesidad de su permanencia.

Esta consideración obliga a revisar la relación orden-desorden-violencia-orden. Actualmente caminan juntos bajo la mirada imperiosa de una violencia que dinamiza al sistema, creando desorden y fortaleciendo al sistema como hegemonía política, aunque plagado de desconfianzas y suspicacias. Al funcionamiento maquínico le importan más los caminos prefabricados y autorreferenciales, correctores de cualquier problema, antes que las desconfianzas de unos ciudadanos hacia otros o hacia el Estado.

Visibilizando la relación entre significantes y política, desde la encuesta de *Los Valores de los Jaliscienses, 1997-2017*, de Cortés Guardado (2019), aplicada en el estado de Jalisco, “la política es justamente la menos importante en la vida personal de los individuos” (p. 127), a lo que suma un todavía más bajo interés personal por la misma: “La importancia que se le otorga a la política es mayor que el interés manifiesto en ella; las dos variables están en lo más bajo de la escala valorativa de los jaliscienses” (p. 128). Independientemente de la explicación que pudiera recibir, los datos presentados por Cortés Guardado (2019), indican un claro desinterés y una desafiliación política ante la pregunta: ¿qué tanto le interesa la política? En el año 2005, 77.2% de las respuestas fueron poco o nada, lo que se decrementó para 2012; con 76.4%, 2012, mientras que para 2017, se incrementó a 79.6% (p. 127). Sin importar la cartografía socio-legal o el endurecimiento de políticas públicas, que anuncian al abismo necropolítico, finalmente está garantizada la producción de la ganancia.

En este contexto, la violencia transversaliza lo social con intensidades constituidas/articuladas/dispuestas en regímenes de signos que no admiten

borde o límite desde ninguna configuración del universo político. En esta línea discursiva, es entendible la inoperancia del llamado de los abogados constitucionalistas para rediseñar al Estado de derecho, proponiéndolo en su cabal cumplimiento legal –sin importar su señalamiento de que no existe nada más radical que la aplicación irrestricta de las leyes–. Y desde la relación orden-desorden-violencia-orden la subjetividad violenta se entroniza, natural e invisible para quien la vive, al probar su eficacia sobre cualquier voluntad e institución y adquirir, en consonancia, el valor de medio privilegiado para solucionar conflictos y expresar emociones y sensaciones en cualquier ámbito y nivel social; consolidando y manteniendo al orden. Aquí, el sistema político no otorga ninguna contención. Para Guattari (2013), esta dominación constituye subjetividades que representan un “poder que ya no invierte instituciones políticas, sociales, culturales, financieras, económicas (...) sino que contamina las subjetividades mismas a fin de imponer sus códigos, categorizaciones, clasificaciones, protocolos y programas” (p. 9).

De este ámbito también ha sido excluida la ciudadanía⁴ liberal. Su misma construcción es incompatible con un sistema económico que funciona bajo la medida del trabajo abstracto, lo que literalmente la arrincona, y el Estado apoya este proceso privatizando cada vez más los servicios que originalmente ofrecía como parte de su legitimización; bajo este esquema, no es posible la realización de la ciudadanía. La esfera pública de los servicios, cada vez más privatizada bajo la tendencia necropolítica, queda liberada a las leyes de la oferta y la demanda al tiempo que los actores son marginados y precarizados. En esta lógica de la ganancia, los temas de la igualdad, libertad y fraternidad no tienen nada que abonar al logro de una ciudadanía sustantiva; esta meta queda sepultada bajo el alud del “trabajo precario, al despojo de derechos sociales (derechos universales de salud, educación, vivienda, seguridad y previsión social, trabajo, bajos salarios, etcétera) produce marginalidad, segre-

⁴ Para Vidal y Vargas (2019) el origen de una ciudadanía incompleta, castrada, es explicado desde el trabajo abstracto de Marx porque “refleja una abstracción producida por la generalización de los intercambios de mercancías (...) que es la expresión más nítida de la anomia, abstracción y aislamiento que la sociedad moderna produce al disolver los vínculos sociales. Esta absoluta desconexión que impera en la sociedad moderna es la expresión nítida del individualismo, que configura una ciudadanía para el capital” (p. 10).

gación, concentración de riqueza y desigualdad estructural” (Vidal y Vargas, 2019, pp. 19-20). Con tal adversidad, resalta la economía informal, la resistencia social o la delincuencia y la violencia en cualquiera de sus acepciones.

La economía de mercado socava la ciudadanía, máxime si no existen ofertas de trabajo. Al analizar a la población económicamente activa, por edad y sexo, revela que de 50.3 millones de personas ocupadas, más de dos terceras partes de hombres están entre 15 y 39 años, con mayor frecuencia entre 25 y 29 (12.0%), y 72.5% de mujeres se distribuyen entre 30 a 34 (13.0%), entre 25 a 29 (12.8%) y entre 35 a 39 años (12.7%) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015b, p. 124).

Comparando los datos con la Encuesta Nacional de Empleo (ENOE), para 2017 la tasa de participación en el mercado laboral alcanzó un nivel promedio de 59.3%, la menor proporción en los últimos 13 años (Martínez, 2018). En el mismo periodo, igual comportamiento tuvo el trabajo informal, porque 26.8% de los ocupados se emplearon en este sector. La informalidad laboral difiere del trabajo informal porque carecen de cualquier prestación, e incluso de la ruptura legal del vínculo laboral. Datos que hablan de la caída de las condiciones de trabajo.

Según la misma fuente, “en 2017, 56.9% de la población ocupada (...) seis de cada 10 trabajadores en México aún padecen la informalidad (laboral)” (Martínez, 2018). Sumando la Tasa de Informalidad Laboral (56.8), más la Tasa de Ocupación en el Sector Informal (26.8), es posible determinar la vulnerabilidad del trabajador (INEGI, 2018a). O sea, en 2017 las condiciones laborales críticas alcanzaron al 83.6 de cada 100 sujetos de la población económicamente activa (PEA); entorno de precarización generalizada para apoyar a la acumulación.

Las ofertas de trabajo son constantemente reorientadas hacia los sectores con más ganancia, que a la sazón son los más robotizados; lo que, además, provoca la llamada relocalización industrias, porque al no depender de la fuerza de trabajo barata, los capitales regresan a sus países de origen; entonces, al aumentar la composición orgánica del capital, cambia la oferta y la demanda de trabajadores, con consecuencias desastrosas para la población. Ante la impotencia del Estado, los flujos de capital provocan una anarquía que alcanza todas las esferas sociales, incluido el tren de vida de los empresarios, algunos convirtiéndose en simples empleados, al tiempo que millones

de trabajadores quedan sin empleo (Coronado y Ruiz, 2019). A la sombra de la ineficiencia de las políticas públicas queda la imposibilidad económica para incorporar funcionalmente a toda la PEA; cada año, más de un millón de jóvenes incrementan la tasa de desempleo. Estas personas excluidas son las prescindibles (Coronado, 2017b), cuyo destino es el desempleo, la informalidad laboral, la violencia o la delincuencia.

La subjetividad violenta muestra su capacidad para coronar toda comunicación e intercambio; formula condiciones de vida y muestra su solvencia al definir situaciones, porque quien define domina. La subjetividad violenta, en consonancia con la violencia estructural, impone cabalmente sus definiciones y demuestra su potencia en las disposiciones de deseo típicas de la época, instrumentando regímenes de signos para apropiarse de todo tipo de relaciones, sin ningún reparo desde la política, la ciudadanía o el trabajo.

Escritura y voz para la tragedia de la existencia

Si la meta del anterior apartado fue analizar la vinculación entre subjetividad violenta, ciudadanía y trabajo, vividas en tanto tragedia social, ahora le toca a la idea, preguntar si es posible articularlo con un régimen de signos creativo.

El punto de partida es la diferencia entre drama y tragedia. Ambas difieren por los enemigos que enfrentan y su desenlace; mientras el núcleo del primero descansa en el equilibrio de fuerzas entre los protagonistas, la segunda escenifica la muerte o ruina del personaje central, acorralado por la fuerza del destino o de los dioses. Por su paralelismo con los *a priori* de la vida del sujeto, la tragedia de Antígona es su arquetipo,⁵ por la trágica unidireccionalidad de un destino inamovible.

Dirección histórica trágica que recuerda la esclavitud laboral y sexual que compromete a 20.9 millones de personas, según la Organización de la Na-

⁵ Antígona busca sepultar a su hermano Polinices y contradice a Creonte, máxima autoridad de Tebas. Al buscar Eteocles y Polinices, hijos de Yocasta y Edipo, el trono de Tebas, luchan entre sí. Ambos mueren en batalla y Creonte dictamina que Polinices no deberá ser enterrado, abandonándolo a cuervos y perros. Antígona desobedece y lo entierra como dictan las costumbres. Creonte la condena a ser enterrada viva y la tragedia termina con los suicidios de Antígona, de su hermana Ismene, de Hemón, su pretendiente e hijo del rey, y de Eurídice, esposa de Creonte. Los dioses son implacables.

ciones Unidas (ONU), o 36 millones, para la Fundación Walk Free. Tragedia pura. ¿En qué momento podrán ejercer la libertad? Para cualquier persona son tantos los límites estructurales que desde la filosofía, Sloterdijk (2012) afirma que las tradiciones alcanzan hasta 99% de las acciones desarrolladas, mientras que desde el inconsciente llegan a 95%, señala Käs (2011). Para ambos es casi imposible abandonar la tragedia social, construida estructuralmente. Ahora bien, el tiempo de tragedia es tiempo de heroísmo, es la lucha heroica de Antígona contra el destino, sabiéndose no vencedora.

Claramente las decisiones de los sujetos penden de una estructura social, fundada desde su mismo origen en una violencia integrada subjetivamente gracias al lenguaje y a los símbolos (Žižek, 2009). De aquí la inquietud del surgimiento de una puerta, abierta con la llave de la voluntad de decidir, en el seno de un acolchado simultáneo a dos sujetos, que sea transliterada en pistola o en arte; la pregunta principal es, ¿cómo podrían romper los *a priori* sociales?

Si la libertad es concebida como el ejercicio de la voluntad, contrapuesta a la necesidad natural (Locke, 1983), como límite entre personas, entonces bastaría con actuar según el set de decisiones personales y, sin ofender a nadie, ejercerían su libertad. De manera semejante, es delineada la libertad moderna: “la única libertad que merece ese nombre es la de buscar nuestro propio bien, por nuestro camino propio, en tanto no privemos a los demás del suyo o le impidamos esforzarse para conseguirlo” (Stuart Mill, 2007, p. 29).

Entonces, para ser libre bastaría el ejercicio de las decisiones respetando los derechos de los demás; sin embargo, más allá de Locke y Stuart Mill, es imprescindible para hablar de libertad que se plantee una ruptura con la causalidad social: “La posibilidad de transformar el ser en no ser y el no ser en ser, sólo es la consecuencia de esta libertad” (Anders, 2014, p. 63).

La ruptura del material *a priori* (Anders, 2014) es indispensable para desgarrar los ropajes de la continuidad del ser en el ser y, a contrapelo, luchar hacia la libertad en el *mare nostrum*. En efecto, la libertad es lucha contra la funcionalización y refuncionalización de creaciones y líneas de fuga, constantemente reterritorializadas o sobrecodificadas maquínicamente. Toda creación es ejercicio de libertad, es resistencia automática, pero no toda resistencia es creación, especialmente la ortodoxa radical, cerrada al diálogo y a la hospitalidad incondicional; es la parte oscura de la resistencia.

La reincorporación al sistema de cualquier creación o línea de fuga, es esencial para el capitalismo, por lo que es imposible no voltear hacia la reinscripción funcional de la subjetividad violenta (Coronado, 2017a), así el *continuum* entre orden-violencia-desorden-orden fortalece instantáneamente al orden existente.

Más allá del destino trágico al que somete la estructura, voz y escritura surgen como intentos de creación de nuevos mundos, que conllevan rupturas con el *a priori* social; ambas relacionadas con la existencia. Aquí el problema de fondo es cómo aparecerían pensar y creación compartiendo las mismas ideas, articuladas con las mismas palabras; cómo se construirían líneas de fuga, rupturas y desarticulaciones hacia la libertad –sin incluir en este haz a la resistencia–. La primera clave es la relación entre el *a priori* y pensamiento. Aquí, está presente una tensión entre escritura y voz. En lo que resta del capítulo serán presentadas las posturas de Derrida y Žižek, quienes desde la filosofía y el psicoanálisis han dado su propia solución a este problema.

Derrida (1967/1986) critica las categorías filosóficas tradicionales, continuando con la postura de Heidegger y cuestionando a la filosofía de la presencia; igual suerte corrió el *cogito* unido a la expansión dominante y controladora de todo atisbo de nuevos mundos. Su nota principal es que si el lenguaje se sigue contemplando como presencia, la voz tendrá preeminencia sobre la escritura. Pero la idea de Derrida es un monismo⁶ que concibe la relación del pensamiento consigo mismo, que exterioriza al lenguaje y que apoya la preeminencia de las nociones de conciencia y autoconciencia.

Es forzoso reconsiderar la filosofía de la presencia, pero ahora desde su relación con la voz y la conciencia. De acuerdo con Derrida (1967/1986) “la inmediatez es el mito de la conciencia” (p. 210), vínculo otorgado por la voz y que propicia una relación tripartita entre la voz misma, la conciencia de la

⁶ El monismo de Derrida (1967/1986) es la unidad entre significado y significante y lo funda en la arbitrariedad de De Saussure, porque si es inmotivada la relación entre significado-significante, entonces no hay subordinación de la escritura respecto del habla, y la diferencia obedece a que el significado depende de las relaciones entre los signos, los que son arbitrarios y convencionales y se definen por la diferencia respecto de otros. Y el significante depende de esas relaciones diferenciales: todo elemento del sistema remite a otro que no está presente, pero que deja su huella.

voz y la presencia consigo mismo. Esta relación, añade este autor, suprime cualquier diferencia:

Este *fenómeno*, esta presunta supresión de la diferencia, esta reducción vivida de la opacidad del significante son el origen de lo que se llama la presencia. Está *presente* lo que no está sujeto al proceso de la diferencia. El presente es aquello a partir de lo cual se cree poder pensar el tiempo, cancelando la necesidad inversa: pensar el presente a partir del tiempo como diferencia. (...) Esta estructura muy formal está implicada por todos los análisis de las cargas del sistema de la oralidad y del sistema audiófónico en general, por rico y diverso que sea su campo (Derrida, 1967/1986, p. 210).

La crítica contenida en esta afirmación es aplastante, especialmente dirigida a quienes plantean rupturas al sistema desde el despertar de la conciencia y sujetando las ortodoxias sectarias. Las consecuencias del olvido de las diferencias al hablar de presencia-ausencia, inician con la invisibilización del presente como efecto de ausencias presentes, donde lo actualmente presente es un presente desde la ausencia y hacia la ausencia; la filosofía de la presencia, por su parte abrevia en una conciencia producto de la acumulación de tradiciones. El lenguaje es ambiguo, al tiempo que se añade a la presencia y la suple, difiere del presente al hacer uso de sus ausencias implícitas.

Derrida (1994) no es ambiguo, porque aunque propone un monismo habla-escritura, donde primero reconoce el poder de la palabra, porque “el pensamiento no es la palabra de la palabra. La palabra es pública, y todas las transformaciones políticas pasan por la palabra. ¿Conoce algún cambio político que no haya pasado por la palabra?” (p. 1). Pero, en realidad para él “la escritura precede y sigue al habla, la comprende” (Derrida, 1967/1986, p. 300), en tanto que históricamente la escritura siempre ha sido propuesta como una suerte de apéndice suplementario o un accesorio del habla. Desde Rousseau la escritura es vista como “una forma de comparar las lenguas y de calcular su antigüedad (...) en relación inversa a su perfección” (Derrida, 1967/1986, p. 301); modificaciones guardadas en la letra escrita. Pero Derrida (1967/1986) va todavía más lejos al proponer que la escritura había debido aparecer inclusive antes que se tratase del habla:

Es el momento en que hay palabras (“las primeras palabras”) que aún no funcionan como lo hacen “dentro de las lenguas ya formadas”, y cuando los hombres “dieron primeramente a cada palabra el sentido de una proposición entera”. Pero el lenguaje no nace verdaderamente sino por la disrupción y la fractura de esa feliz plenitud, en el instante en que se arranca esa instantánea de su inmediatez ficticia y se la repone en el movimiento. Entonces sirve de hito absoluto para quien quiere medir y describir la diferencia dentro del discurso. No se puede hacer esto sino refiriéndose al límite ya desde siempre franqueado de un lenguaje indiviso, donde lo propio-infinito-presente está soldado a sí mismo hasta tal punto que ni siquiera puede manifestarse en la oposición del nombre propio y del verbo en el presente del infinitivo (p. 353).

La unidad del lenguaje, su monismo, se hunde después en esa brecha entre el nombre propio y el nombre común (que da lugar al pronombre y al adjetivo), entre el presente del infinitivo y la multiplicidad de los modos y de los tiempos. Todo el lenguaje sustituirá esta presencia viviente en sí de lo propio, que en cuanto lenguaje ya habría dado cuenta de las cosas mismas. Y la vida, con voz y sin voz, transcurre en la inmediatez de la presencia y del presente. Aquí la vida cotidiana adquiere un significado absolutamente devastador.

La propuesta de Žižek (2013) es una crítica a la idea de que la metafísica de la presencia se basa en la ilusión de “oírse a sí mismo hablar” (p. 164). Al contrario, piensa que la voz socava más radicalmente la autopresencia y la autotransparencia del sujeto. No es la escritura, sino la voz lo que dice que quien habla no soy yo mismo, “la voz es aquello por lo cual no puedo oír lo que pienso” (p. 164). Entonces, existe una coincidencia entre voz y objeto que socava la autopresencia transparente “desde adentro”; la voz no es “el significante ideal (...) sino inercia oscura del resto de un objeto” (p. 164).

La crítica a la metafísica de la presencia en la voz, torna secundaria la tensión entre voz y escritura. No es una inversión de voz por escritura, sino que la voz previa a la escritura está “atrapada en el antagonismo de un movimiento circular cerrado; mediante la expulsión de su propia materialidad oscura a la externalidad de la escritura, la voz se establece como el medio ideal de la autotransparencia” (Žižek, 2013, p. 165). El pasaje de lo interno de la voz al antagonismo externo entre voz y escritura es la apertura a la diferencia de un significante que nunca será totalmente expresado por los significados. Esta es

la potencia de la voz, porque capta la coincidencia entre acto real y significativo, como ser y devenir; la voz como medio de la autopresencia. En la voz,

Encontramos una y otra vez una voz que amenaza el Orden establecido y que, por esa razón, debe ser puesta bajo control, subordinada a la articulación racional racional de la palabra hablada y escrita, fijada en la escritura (Žižek, 2013, p. 249).

El ejemplo que propone Žižek (2013) es la música que puede “leerse como una suerte de contrahistoria de la historia derrideana de la metafísica occidental como el dominio de la voz sobre la escritura” (p. 249). Desde el dominio y el control, todo régimen ha intentado legislar la música para mantenerla atada a los significados morales y contener su goce de sí, evitando su incontenible goce de sí y encastrándola en marcos institucionales porque sin ellos “se vuelve loca”. En este flujo, Žižek (2013) incluye a los emperadores chinos, a Platón, a la revolución francesa y, por supuesto “el miedo generado por Elvis Presley” (p. 249).

La voz funciona aquí como un “suplemento” en el sentido derrideano del término: intentamos contenerla, regularla, subordinarla a la Palabra articulada, pero no podemos prescindir de ella por completo, dado que una dosis adecuada es vital para el ejercicio del poder (Žižek, 2013, p. 250).

La voz, no solo se refiere a la palabra, sino a los elementos presimbólicos, capaces de transgredir la palabra que disciplina y la consistencia psicológica que “aplica a las personas del mundo real” (Žižek, 2013, p. 255) porque “el comportamiento no se mantiene unido mediante una actitud psicológica coherente, sino que consiste en un bricolaje de fragmentos heterogéneos” (p. 255). En estos términos, Žižek (2013) acude a la condensación de las voces en una línea de sonido utilizada por Bach, quien “cancela dialécticamente la melodía horizontal y la polifonía vertical (...) como el procedimiento análogo de proyectar lo paradigmático en el eje sintagmático en el discurso poético” (p. 255). Es decir, es la articulación en una voz de un bricolaje compuesto por fragmentos heterogéneos, al tiempo que exhibe la imposibilidad de pasar de una experiencia presimbólica a un discurso articulado; en este sentido, la

voz socava la dualidad entre “densidad corporal y la transparencia espiritual” (Žižek, 2013, p. 257).

En este tipo de voz presimbólica es donde descansa la dimensión performativa de la sociedad, porque permite ocultar el origen espurio del capitalismo, de los robos y piratajes en los que se basó la llamada acumulación originaria, o el nacimiento de las instituciones y del Derecho mismo, ¿por qué ese derecho? Este vacío constitutivo de la sociedad es llenado con “fantasías y narraciones fantasmáticas” (Žižek, 2013, p. 261), sin cuya presencia tambalearía la legitimidad de la estructura simbólica institucional y legal. Y, al final, el logos avasalla esta voz presimbólica y la incluye en la autoridad simbólica, preestablecida en los regímenes de signos hegemónicos.

Bien sea con Derrida o con Žižek, desde la escritura o la voz, en ambos está la necesidad de romper con un presente construido desde la acumulación de tradiciones, para sustituirlo con un presente pleno de ausencias y harapos que otorguen la posibilidad de un mundo humano, pleno de creaciones y libertad como rupturas de los *a priori* sociales. Cualquier camino implica la creación de regímenes de signos, construidos desde las ausencias en el presente; es decir, desde la existencia.

Conclusiones

La subjetividad violenta es una paradoja que abreva en el orden sistémico y cuyo abatimiento está en manos de una creatividad *ad infinitum*. En contrapartida, para afrontar una sociedad autodestructiva la cartografía del ciudadano común presenta incertidumbres económicas e institucionales, que le impiden trazar planes de cualquier tipo.

Al cobijo de una estética de la violencia, la subjetividad violenta ha adquirido la característica de un manifiesto al mundo, orientando la enorme expansión de una sociedad cruelmente ensañada. Hoy esta dimensión ha adquirido proporciones, intensidades y modulaciones nunca antes conocidas. Cuando el crimen organizado puede jactarse del arsenal de armas a su disposición y grita a los cuatro vientos haber matado a miles de personas, con la seguridad plena de que nadie les reclamará, entonces estamos no solo ante un aviso al mundo en el que los sujetos buscan el reconocimiento y su autoafirmación con la violencia, sino que estamos ante una nueva subjetividad acolchada por dinero-consumo, poder-necropolítica y violencia expresiva. Vidas sin existen-

cia. El tema de la biopolítica enraizado en el cuidado del cuerpo productivo, es saber quiénes van a vivir y quiénes sobrevivirán; el de la necropolítica está enraizado en el abandono del cuerpo, porque incluso su muerte es productiva. El exhorto cierra y abre espacios, las prohibiciones ponen las condiciones de vida, y el abandono pone las condiciones de sobrevivencia, pero los tres obturan la vida.

Solo existe ruptura pensando y creando, ejerciendo la desavenencia con los *a priori* sociales en este *mare nostrum*. Bajo esta tendencia, y al contrario de la biopolítica y la necropolítica, el núcleo de cualquier propuesta será crear vida social sobre la unión de polifonías horizontales. De fácil enunciación, pero de difícil realización. Lo deplorable es la utilización inevitable de los regímenes de signos dominantes para imprimir los significados más importantes de la vida. Aunque, es posible crear signos y cadenas de signos, agenciamientos colectivos de enunciación capaces de ocasionar rupturas y desarticulaciones de los *a priori* sociales.⁷

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2013). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. España: Pre-Textos.
- Anders, G. (2014). *Acerca de la libertad*. Valencia: Pre-Textos. (Trabajo original publicado en 1930).
- Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Lumen.
- Aymar Ragolta, J. (1983). Nos han arrebatado la violencia. Recuperado el 28 de diciembre de 2015, de <http://www.uaambient.org/arrebatado.htm>
- Benjamin, W. (1973). *An essay concerning mechanical reproductibility and its effect on the work of art. Illuminations*. Gran Bretaña: Fontana. (Trabajo original publicado en 1936).

⁷ La potencia spinoziana, los puntos de fuga benjaminianos, las líneas de fuga deleuzianos, los partidos políticos zizekeanos, el constitucionalismo rauwlsiano o el arte, la creación y el pensar heideggeriano, son articulaciones que en otro escrito serán abordados, al tiempo que será discutida en detalle la diferencia entre transformación social, desarticulación y desterritorialización, ruptura y resistencia.

- Benjamin, W. (2010). Alemanes. Colección de cartas. *Obras de los pasajes* (Libro iv, vol. 1, pp. 91-176). Madrid: Abada. (Trabajo original publicado en 1931-1932).
- Benjamin, W. (2013a). Ciudad soñada, las ensoñaciones del futuro, nihilismo antropológico, Jung. *Obras de los pasajes* (Libro v, vol. 1, pp. 627-653). Madrid: Abada.
- Benjamin, W. (2013b). Notas y Materiales. *Obras de los pasajes* (Libro v, vol. 1, pp. 101-860). Madrid: Abada. (Trabajo original publicado en 1927-1938).
- Bercovich, S. (2006). Sade, nuestro contemporáneo. En A. Constante, L. Flores Farfán y A. M. Martínez de la Escalera (Coords.), *El mal, diálogo entre filosofía, literatura y psicoanálisis* (pp. 11-18). México: Arlequín/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey/Lunarena.
- Coronado, D. (2006). La violencia callejera. *Revista Trabajo de Campo* (40). México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Coronado, D. (2009). Desde la fascinación del orgullo, el afecto y la belleza, hasta la seducción de la estética de la violencia. En D. Coronado y A. Emaides (Coords.), *Los prismas rotos: la violencia desde una visión multidisciplinar* (pp. 347-377). Córdoba: Copiar.
- Coronado, D. (2017a, julio/diciembre). La oscura relación entre el orden y la violencia. *Revista Vínculos* (11), 37-63. México: Universidad de Guadalajara.
- Coronado, D. (2017b, enero/junio). Obstáculos en la construcción de las políticas estatales. *Revista InterNaciones*, 6 (16), 81-100.
- Coronado, D. y Ruiz Herrera, K. (2019, enero/marzo). La seducción de la juventud a manos de la violencia expresiva. *Revista Educarnos, nueva época*, 8 (32), 13-53.
- Coronado, D. y Soto Vargas, F. (2020). La violencia expresiva como signo de los tiempos. En J. Callicó, *La violencia y la juventud* (Tomo 2). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Cortés Guardado, M. (2019). *Los valores de los jaliscienses, 1997-2017*. México: Universidad de Guadalajara.
- Crick, F. (2000). *La búsqueda científica del alma. Una revolucionaria hipótesis para el siglo XXI*. España: Debate.
- Deleuze, G. (1995). *Deseo y placer*. Barcelona: Archipiélago.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2012). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos.

- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1967).
- Derrida, J. (1994, 12 de octubre). La democracia como promesa. “A democracia é uma promessa” entrevista de Elena Fernandez con Jacques Derrida. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, pp. 9-10.
- Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1893).
- Espósito, R. (2012). Inmunización y violencia. En C. Otero (Coord.), *Iconoclastia. La ambivalencia de la mirada* (pp. 167-179). México: La Mirada.
- Fericgla, J. (1999). Metáforas, conciencia, ayahuasca y psicoterapia. Conferencia presentada en el III Congreso Internacional Mundos de la Conciencia, Basilea, Suiza. Recuperado el 12 de junio de 2014, de <http://www.etnopsico.org>
- Foucault Marx, Freud y Marx. <http://elpsicoanalistalector.blogspot.mx/2011/10/michel-floucault-mm Marx-nietzsche-freud.html>. 1967/2011. Consultado: 10 de Agosto 2015. Prólogo de Eduardo Grüner.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1983). *Anatomía de la destructividad humana*. México: Siglo XXI.
- Galtung, J. (2003). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. Polylog. Recuperado de <https://them.polylog.org/5/fgj-es.htm>
- Glucksman, A. (2001). La violencia es cada vez más nihilista. Recuperado el 12 de junio de 2014, de <http://www.elpais.es/suplementos/babelia/20010922/b3.html>.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga: por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa I*. Buenos Aires: Altea/Taurus/Alfaguara.
- Instituto para la Economía y la Paz. (2019). Índice de Paz 2019. Violencia aumenta en 22 estados de México. Recuperado el 1 de mayo de 2019, de <HTTP://VISIONOFHUMANITY.ORG/APP/UPLOADS/2019/04/MPI-ESP-2019-REPORTWEB.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía-INEGI. (2015a). Encuesta intercensal. Recuperado el 12 de octubre de 2017, de <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/estructura/>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía-INEGI. (2015b). *Mujeres y hombres en México 2015*. Recuperado el 21 de marzo de 2018, de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825075019.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía-INEGI. (2018a). Resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Cifras durante el cuarto trimestre de 2017. Recuperado el 21 de marzo de 2018, de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2018/enoe_ie/enoe_ie2018_02.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía-INEGI. (2018b). Estadísticas de mortalidad. Homicidios por edad, según sexo. Recuperado el 14 de mayo de 2019, de https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/consulta/general_ver4/MDX-QueryDatos.asp?proy=mortgral_dh
- Jay, M. (2003). *Campos de fuerza*. Argentina: Paidós.
- Kaës, R. (2011, abril). Un singular plural. El sujeto, el grupo y los espacios de la realidad psíquica: ¿cómo pensarlo con el psicoanálisis? (Conferencia). México: Universidad de Guadalajara.
- Koselleck, R. (2003). *Aceleración, prognosis y secularización*. Valencia: Pre-Textos.
- Locke, J. (1983). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Nuevaomar.
- Martínez, T. (2018, 23 de enero). 2017, mal año para el mercado laboral en México. *El Economista*. Recuperado el 21 de marzo de 2018, de <https://www.economista.com.mx/economia/2017-mal-ano-para-el-mercado-laboral-en-Mexico-20180122-0016.html>
- Observatorio Nacional Ciudadano. (2017). Seguridad, justicia y legalidad. Recuperado el 13 de marzo de 2018, de file:///C:/Users/Usuario/Desktop/01%20Temporal/09%20Violencia%20Signo%20de%20los%20tiempos/Estad%C3%ADsticas/170501mensual-marzo_2017_VF.pdf
- Programa Universitario de Derechos Humanos-PUDH. (2015). Índice de Paz México 2015. Perseo (26). Recuperado el 31 de abril de 2019, de <http://www.pudh.unam.mx/perseo/category/indice-de-paz-mexico-2015/>
- Ramonedá, J. (2001). Sobre las causas de la violencia. Recuperado el 28 de diciembre de 2015, de <http://www.grups.pangea.org/pipermail/infomoc/Week-of-Mon-20011001/000013.html>
- Rodríguez Gómez, G. (2012). *La realidad social y las violencias*. México: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres/INCIDE So-

- cial/ Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Segato, R. L. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Stuart Mill, J. (2007). *Sobre la libertad*. Barcelona: Aguilar.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Valencia, S. (2010). *Capitalismo Gore*. España: Melusina.
- Vidal, P. y Vargas, R. (2019, mayo/agosto). Ciudadanía en tiempos del Capital. Una crítica desde la tradición marxiana. *Convergencia*, 26 (80), 1-23.
- Žižek, S. (1999). *El acoso de las fantasías*. México: Siglo XXI.
- Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.
- Žižek, S. (2013). *El resto indivisible*. Buenos Aires: Godot.

Juventud en migración por la frontera de Tamaulipas: un análisis criminológico de las cifras oficiales en el periodo 2015-2019

Cynthia Marisol Vargas Orozco

Introducción

En la ciudad de Reynosa, como en diversas ciudades del estado de Tamaulipas, existen los Centros de Atención a Menores Fronterizos, canalizados por el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), una institución dedicada a prevenir y atender las necesidades de los niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes y repatriados que viajan solos, para reintegrarlos con sus familias y a sus lugares de origen de forma segura, de acuerdo con la información proporcionada en la página oficial del DIF Reynosa.

A lo largo de los años hemos visto como en nuestras calles día a día aumenta la cantidad de personas sin hogar, sin trabajo, que se detienen en un semáforo y piden apoyo económico, o se ven obligados a delinquir, al menos, son ellos las primeras personas en las que pensamos cuando se trata de un asalto, robo, etcétera, y lo relacionamos directamente con ellos, porque son quienes están en las calles; lo que regularmente no vemos es lo que hay detrás, al menos una parte de esas personas en la calle, sin techo, son migrantes, hablando de Reynosa, Tamaulipas, ciudad fronteriza, y unas de las principales ciudades por las que se da la migración y la repatriación de menores migrantes. En este estudio nos enfocaremos en los menores migrantes repatriados; es decir, NNA migrantes que se encuentran internos en la institución gubernamental del DIF en esta ciudad, para tratar de identificar el flujo migratorio existente de estos menores que cruzan la frontera en ocasiones acompañados de amigos y familiares y en otras, solos.

Un artículo publicado en la página de Ciencia MX, de nombre “La otra migración: menores repatriados no acompañados” (Guerrero, 2017), explica como a partir del cambio de gobierno del país vecino (Estados Unidos), se in-

crementaron los casos de deportaciones tras la implementación de la política migratoria; debido a esto, hay un asunto que llama la atención tanto de la autora como de otros estudiosos a los que hace referencia en su redacción y que es un tema de gran impacto social como ella menciona, “la repatriación de menores no acompañados” y la obligación del gobierno mexicano de recibir y atender estos casos garantizando siempre el cumplimiento de sus derechos como miembros del Estado.

El Plan Nacional de Desarrollo del actual gobierno (2019-2024), propone defender a los mexicanos en Estados Unidos con respeto a la soberanía de este país y los instrumentos legales del nuestro; se habla de una red de consulados que deberán operar como defensorías de los migrantes, con la finalidad de “prevenir o remediar” las violaciones a los derechos de los mexicanos en la nación vecina, asegura que México no procurará modificación alguna en las actuales legislaciones y normas migratorias de Estados Unidos y el Estado proporcionará empleos dignos y entre otras cosas la edificación de un Estado de bienestar con el propósito de que los ciudadanos no se vean obligados a abandonar su lugar de residencia por ninguna causa.

Niños, niñas y adolescentes migrantes

En México, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en su artículo 5 dice que “son niñas y niños los menores de doce años, y adolescentes las personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad” (*Diario Oficial de la Federación [DOF]*, 2021a), y en la Ley de Migración (Luna González y Quiroga, 2011) también se reconoce, para asuntos de la misma ley, el concepto de

(...) niña, niño o adolescente migrante no acompañado como todo migrante nacional o extranjero niño, niña o adolescente menor de 18 años de edad, que se encuentre en territorio nacional y que no esté acompañado de un familiar consanguíneo o persona que tenga su representación legal (artículo 3, fracción XVIII).

Además entiende como “Migrante al individuo que sale, transita o llega al territorio de un Estado distinto al de su residencia por cualquier tipo de motivación” (artículo 3, fracción XVII).

En el *Glosario sobre Migración* de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2006), se define como migración al movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas.

México es un país de origen, tránsito y destino de migrantes. De acuerdo con el Instituto Nacional de Migración (INM), cada año, alrededor de 40 000 niños y niñas que migran son repatriados desde Estados Unidos a México; de estos, 18 000 viajan solos. Al mismo tiempo, en 2007, 5 771 niños centroamericanos fueron repatriados desde México a sus países de origen.

El Sistema de Información Estadística sobre las Migraciones en Mesoamérica y la OIM, reportan que la población latinoamericana representa alrededor de 52% de la población extranjera en Estados Unidos, de los cuales más de 30 millones de personas son de origen mexicano (57%) y centroamericano (13%). En 2007, en la frontera sur, más de 5 700 NNA centroamericanos fueron repatriados a sus países de origen (Guatemala, Honduras, El Salvador y Nicaragua).

En su intento por cruzar la frontera, los niños migrantes son muy vulnerables a la explotación, a la trata y a ser víctimas de la delincuencia, por lo que la protección de sus derechos es una prioridad para el mandato del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) en México, organización para la que es fundamental asegurar que estos NNA reciban un trato digno por parte de las autoridades, les sean respetados sus derechos y les sea garantizada la reunificación familiar.

Tipos de migración

Según la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2013), existen cuatro tipos distintos de migración:

- Socioeconómicas. Estas son definidas por la misma universidad como el principal tipo de migraciones. La mayor parte de los que emigran lo hacen por motivos económicos, buscando un mejor nivel de vida. El hambre, la miseria y la falta de trabajo obligan a muchos migrantes a arriesgar su vida con tal de salir de esa situación;
- Por causas políticas. La UNAM habla de estas migraciones derivadas del ejercicio del poder o problemas de delimitación territorial.

- Por ideología. Después, describe a los exiliados como las personas que emigran debido a que son perseguidas en su país por su ideología política, religión u origen étnico. También ocurren migraciones cuando desaparece un país o se modifican sus fronteras y las personas se ven afectadas.
- Bélicas. La misma universidad las define como forzadas, debido a guerras, provocando desplazamientos masivos de la población. Se huye de los confortamientos, el exterminio y la persecución del país o ejército vencedor. Se vincula en muchas ocasiones con motivos políticos y económicos.

El *Glosario sobre Migración* da a conocer también distintos conceptos sobre migración de distintos tipos. Según este glosario se habla de migración asistida, migración clandestina, migración de retorno, migración espontánea, migración facilitada, migración forzosa, migración ilegal, migración individual, migración interna, migración internacional, migración irregular, migración laboral, migración masiva, migración neta, migración ordenada, migración regular y migración total, todas con la misma finalidad pero con distintas predisposiciones, causalidad y metodología, de la misma manera, el glosario maneja distintos conceptos para diferentes tipos de migrante (OIM, 2006).

Factores de atracción

El libro de *Criminología Clínica Contemporánea* (Palacios-Pámanes, 2017) y el diccionario de la Real Academia Española, definen “factor” como aquel elemento o fenómeno que actúa en conjunto con otros para producir uno o más. De este modo, definiríamos como factor de atracción todos aquellos elementos que sedujeron a la población migrante con la que estamos trabajando, a partir del inicio de la travesía migratoria.

Factores de expulsión

Cuando hablamos de factores de expulsión, nos referimos a los motivos o la serie de fenómenos que impulsan a que el ser humano opte por la idea de migrar. Un artículo publicado por Orantes-Salazar (2010), investigador de la Universidad Tecnológica de San Salvador en El Salvador, explica que estos factores están directamente relacionados con la inestabilidad social e inseguridad, así como la falta de oportunidades para el desarrollo de activida-

des productivas, la desigualdad, desastres naturales, confrontación política, la pobreza, la violencia, entre otras circunstancias.

Ciclo migratorio

Con algunas variaciones, el ciclo migratorio y el procedimiento administrativo por el que atraviesan los NNA migrantes no acompañados durante el proceso migratorio (Tabla 1).

Tabla 1
Proceso migratorio de niños, niñas y adolescentes no acompañados

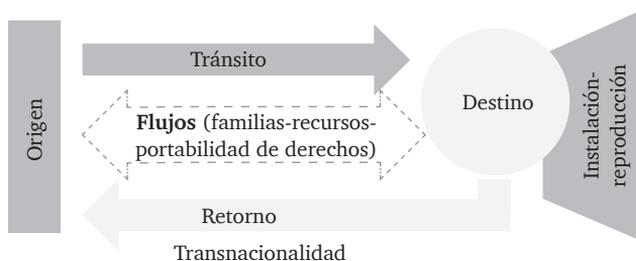
1. El niño sale del lugar de origen
2. Llega a la frontera
3. Cruza la frontera
4. Es detenido por la autoridad migratoria del lugar de destino
5. Es llevado a una estación migratoria
6. El consulado de país de origen coordina la repatriación
7. Es trasladado al puerto de entrada de su país
8. Se queda en un albergue de tránsito (si existiera)
9. Se localiza a los padres o familiares
10. Es trasladado de regreso a su lugar de origen

Fuente: Unicef (2018).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) establece un diagrama del ciclo migratorio, organizando el proceso para hacer una diferenciación entre las distintas etapas o fases y las vulnerabilidades a las que está expuesta la población migrante (Maldonado-Valera, Martínez-Pizarro y Martínez, 2018) (Figura 1).

Por otra parte, Gallo-Campos (2004) incluyó, en un estudio sobre la niñez migrante en las fronteras mexicanas, un mapa sobre la ruta de NNA migrantes repatriados en la ciudad de Reynosa y sus procedimientos. Explica que en Reynosa rige un Acuerdo de Repatriación en las fronteras de McAllen y Brownsville, Texas, instrumento que regula los horarios y puertos de entrada para las repatriaciones y en Reynosa se firmó un acuerdo para crear un Consejo de Atención al Menor de la Frontera en Situaciones Extraordinarias,

Figura 1
Etapas posibles del ciclo de la migración



Fuente: Maldonado-Valera, Martínez-Pizarro y Martínez (2018).

con el compromiso de realizar acciones para la protección de los derechos de NNA migrantes repatriados. Gallo-Campos (2004) describe dos situaciones de repatriación de menores:

- El Consulado de México recibe al menor entregado por la patrulla fronteriza en sus instalaciones, para ser entrevistados y posteriormente ser trasladados a oficinas del INM en puertos de entrada para ser canalizados a las autoridades del instituto.
- El menor es detectado en puertas internacionales, asunto que es notificado al Consulado a cualquier hora del día para que la representación consular coordine su remisión al INM, esta institución recibe al menor, este es entrevistado y posteriormente canalizado a la Casa Hogar o al Centro de Menores Repatriados quedando a disposición del SNDIF, para por medio de este, ser enviado de vuelta a su lugar de origen, como se explica a continuación.

Procedimientos interinstitucionales de protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes y repatriados no acompañados

En México, se cuenta con un “Protocolo para la atención consular de niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados”, en el que describen los estatutos por los que se rige el personal consular durante la interacción con

los menores migrantes, la correcta aplicación del protocolo, la entrevista y protección del menor (Ortega Soriano, 2015).

El jueves 4 de junio de 2015, en el *Periódico Oficial*, Órgano del Gobierno Constitucional del Estado Libre y Soberano de Tamaulipas publicó el «Protocolo de Actuación para la atención de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Repatriados No Acompañados» por el que se rigen instituciones pertenecientes al SNDIF como el Centro de Atención a Menores Fronterizos (CAMEF), institución que se encarga del cuidado, protección y retorno de NNA migrantes repatriados; este protocolo de actuación menciona los procedimientos que se siguen en estos organismos; es decir, desde la recepción del menor, su ingreso en el centro, la atención que recibe dentro (alimentación, programas de actividades durante la estancia, atención especializada para menores con necesidades específicas, valoración psicológica, orientación jurídica), su reintegración en sus lugares de origen o con personas autorizadas que se presenten en el centro, su retorno asistido, reintegración y situaciones de riesgo (*Periódico Oficial*, 2015).

Además, este protocolo regula las especificaciones que debe cumplir el personal que forma parte de la institución desde el coordinador, el médico, el psicólogo, hasta el guardia de seguridad del complejo y el personal de recepción y acompañamiento de los menores; del mismo modo, este protocolo incluye los formatos para los procedimientos que se explican en el mismo y el reglamento interior de los Centros.

Por otra parte el SNDIF en conjunto con la OIM desarrollaron el “Protocolo de Atención para las Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes No Acompañados o Separados que se encuentren Albergados”, un protocolo que regula los protocolos anteriores, de manera que se cumplan los estrictos y bases legales, tratados, acuerdos en conferencias y convenciones, entre otros, para el acatamiento de los mismos en organizaciones que interaccionan con NNA migrantes repatriados (Cárdenas Miranda, 2015).

Teorías de la migración

La migración es un fenómeno que se ha vinculado al origen del humano. Con el paso del tiempo y la evolución del hombre y sus usos y costumbres es que aparecen las primeras regulaciones para vivir en armonía en sociedad y fue entonces como la migración se volvió obligatoria o como un medio para el

conocimiento, mostrándose como una “moneda de doble cara”, al considerarse de manera positiva como desarrollo del grupo, culturalización, evolución social, pero también como signo de violencia, desequilibrio e invasión.

En el año 1824 con el nacimiento del régimen republicano, federal, representativo y popular, en México se comenzaron a instaurar las primeras reglamentaciones acerca del tema migración con el Decreto de Gobierno titulado: “Medidas para la Seguridad de la República”, posteriormente en 1827 se promulgó la Ley de Expulsión de Españoles que, como su nombre lo indica, era solo para la expulsión de migrantes españoles, consecutivamente la mencionada ley quedó derogada por la publicación de la Ley de Expulsión de Españoles del 20 de marzo de 1829, próximo a ello se expidió la Ley sobre la Expulsión de Extranjeros No Naturalizados, dando pauta para la facultad del gobierno de expedir pasaporte y hacer salir de territorio nacional a cualquier extranjero no naturalizado, cuya permanencia afectara perjudicialmente al orden público.

En 1842 se presentó el primer proyecto de Constitución Política de la República Mexicana en el cual se consideraba el tránsito a favor de cualquier habitante de la República sujeta a las restricciones establecidas en la ley, para 1854 se expidió el Decreto de Gobierno sobre Extranjería y Nacionalidad de los Habitantes de la República considerado uno de los más acertados en materia de migración; en este mismo año se expidió el Decreto sobre Pasaportes. Ya con la era del Porfiriato se expidió la Ley de Extranjería y Naturalización en 1886 y no fue sino hasta 1909 que se publicó la Ley de Inmigración. En 1926 se instauró la Ley de Migración que para 1930 tuvo cambios significativos de acuerdo con la necesidad. En caso continuo la Ley General de Población nació en 1936 en la cual se regulaban materias como demografía, turismo, identificación personal y migratoria; en 1947 se incorporaron a dicha ley calidades migratorias que hasta la fecha existen en nuestra legislación migratoria, no inmigrantes, inmigrantes e inmigrados (Ruiz-García, 2005).

Velasco-Ortiz (2008) escribe en su libro que, a principios del siglo xx, los principales estudios sobre la migración mexicana hacia Estados Unidos identificaban como mexicanos a todos los migrantes, aun cuando ya había indicios de una diferenciación étnica dentro de la misma corriente.

El desplazamiento de población ha estado presente desde los principios de la historia de la humanidad. El estudio de la migración comenzó en el

periodo “moderno”, con el florecimiento del mercado a largas distancias y la construcción de líneas de comunicación globales, a lo largo de este periodo se ha buscado una explicación a temas como los contextos y las razones para migrar, como medir la incidencia de este proceso social, movimiento temporal o definitivo, cambio de residencia o migración laboral, migración interna o internacional, interrogantes que han atraído la atención de todas las ciencias sociales (Chávez-Carapia, Granados-Alcántar y Castro-Guzmán, 2011).

La demografía es una disciplina que siempre ha estudiado de una forma u otra a la migración. Welti-Chanes (2011) expresa que la demografía es la ciencia que más métodos de medición y explicaciones ha aportado en el estudio de la migración como un problema de población producto de una economía y desarrollo social desigual e inequitativo, por lo cual el estudio de la migración se tiene que analizar desde una visión integral con base en los siguientes puntos:

- La migración es un componente inseparable del cambio de la población y, como tal, puede influir decisivamente sobre la estructura, dinámica y magnitud de la población.
- La migración es un fenómeno esencialmente social que está determinado por la estructura social, cultural y económica de una región o país, pero a la vez repercute sobre esas estructuras.
- La migración es un hecho potencialmente trascendente en la vida de las personas y de las sociedades y, por ende, debe ser considerada en las políticas de desarrollo que aspiran a lograr un mayor crecimiento, equidad y calidad de vida.
- La migración es un problema social que afecta de manera directa la forma de vida de las familias, las mujeres y, por lo tanto, las relaciones de género.

En la actualidad han surgido una gran cantidad de lineamientos legales de los Estados y de las distintas organizaciones que se encargan de trabajar asuntos migratorios, legislaciones nacionales e internacionales, tratados y acuerdos que regulan, respaldan y apoyan a migrantes, tales como la ONU, el INM y la Unicef.

La explicación económica neoclásica. La teoría más antigua sobre las migraciones surge a partir de los modelos que explican la migración interna en el desglose económico, de acuerdo con esta teoría la migración es causada por diferencias geográficas entre oferta y demanda laboral, esto quiere decir que, si un país con mucha oferta laboral, corresponden salarios mínimos o muy bajos, un país con poca oferta laboral tiene un buen salario para ofrecer al trabajador.

De este modo, los distintos salarios que se brindan a la población trabajadora ofertan a estos a migrar de un país donde reciben salarios bajos a otro en donde los ingresos para estos sean mayores y como resultado de esto, los salarios en los países ricos bajan y en los países pobres los salarios mejoran. Es así como la tendencia de capital incluye la migración de capital humano, trabajadores altamente capacitados mudando de países ricos a países pobres, ya que su buena preparación podría garantizarles un ingreso elevado.

Relacionada con esta teoría existe otra que explica la decisión particular; es decir, los individuos deciden llevar a cabo la migración debido a un cálculo de gastos y ganancias con la finalidad de recibir ingresos positivos; entonces, la migración es tipificada como una inversión en capital humano (Sjaastad, 1962). Entonces es cuando entendemos que los migrantes potenciales, calculan los costos antes y los beneficios que obtendrán al llevar a cabo la migración y trasladarse a hacia donde tienen expectativas de obtener un ingreso superior al que reciben en sus lugares de origen (Borjas, 1989).

Nueva economía de las migraciones laborales. La emigración es traducida como una estrategia simple familiar con la finalidad de obtener ingresos de diversas fuentes (Izcara-Palacios, 2013), es entonces cuando el migrante deja la comunidad de origen para trabajar en un lugar en donde vea la posibilidad de conseguir un ingreso más elevado al normal y de este modo, hacer llegar cierto porcentaje de apoyo a sus familiares, es así como ve la posibilidad de ahorrar siendo este el objetivo principal para regresar a su hogar y disfrutar de las ganancias obtenidas (Constant y Massey, 2002). Entonces el trabajo convertido en satisfacción evalúa la relación entre el incremento salarial y la discrepancia entre los precios al consumo general y del lugar de recepción del inmigrante y el lugar de procedencia del mismo.

La economía de la migración laboral o “Nueva Economía” de las migraciones laborales maneja como punto de referencia en su entendimiento, el hecho de que las decisiones de las comunidades migratorias no solamente responden a la voluntad propia sino que se generan desde un centro, llámese grupo familiar o personal, un conjunto de personas o comunidades enteras que pretenden conseguir o maximizar la esperanza de recibir un mejor ingreso e igualmente minimizar el riesgo económico (Durand y Massey, 2009).

Es preciso notar que en las grandes ciudades las familias gozan de un sin fin de oportunidades de asegurar sus ingresos o el gasto de los mismos, las aseguradoras brindan servicios que permiten a las comunidades sentirse confiados y gozar de cierta tranquilidad al momento de manejar su economía, cosa que no pasa en las pequeñas poblaciones, donde la escases de recursos no permite que la sociedad tenga vía a esas oportunidades de manejo del patrimonio, es entonces cuando la familia decide designar a una o varias personas miembros de la familia, para migrar con el propósito de aumentar el ingreso tanto personal como dentro del grupo al que se ve relacionado.

Teoría de los mercados de trabajo duales. Esta teoría explica la separación de los mercados laborales en dos ramas: la rama de lo estable y la rama de lo precario (Piore, 1979). Cuando hablamos del segmento estable, lo hacemos de un laboral primario, intensivo en capital con condiciones sociales y laborales y de salario agradablemente prósperas en donde las personas que trabajan dentro de este fragmento están ciertamente protegidas de las oscilaciones en la actividad productiva.

El segundo segmento (precario), es completamente dúctil, inestable y muy intensivo en trabajo y mano de obra, además de generar un contexto laboral desagradable. Esta teoría resalta la temporalidad de las efusiones migratorias, de este modo, a los migrantes no les importa desempeñar los trabajos que degraden a su persona como es el caso de la población local que los rechaza (Piore, 1983).

Esta perfecta correlación entre el mercado formal (estable) y el informal (precario) suscita la existencia de un pleno equilibrio simultáneo en ambas estructuras (Riascos, 2007).

Teoría del sistema mundial. En un principio los teóricos de los sistemas mundiales no se interesaron por la migración internacional fue hasta después de los años sesenta y sus recesiones, que los observadores le tomaron importancia y comenzaron a comprender que los flujos internacionales no eran algo temporal y que la migración podía relacionarse con los cambios estructurales de una nación (Durand y Massey, 2009).

La teoría de los sistemas mundiales afirma que la agudeza de las relaciones económicas da origen a que una población emigre. Tomando a consideración la necesidad de obtener mejores y más recursos económicos, la sociedad se ve envuelta en un proceso de canalización del activo económico.

Algunos autores afirman que este tipo de migración es respuesta a distintas separaciones que se desarrollan en el proceso del desarrollo capitalista (Massey, 1989). Esta teoría estudia la movilidad de la población con base en la desigualdad estructural de las economías, hace referencia al discernimiento del capitalismo global a través de la introducción de la modernización en procesos productivos ocasionando la sustitución y traslado de la fuerza de trabajo desde las periferias hacia las áreas centrales (Salas-Luévano, 2009).

Por otra parte, Arango (2003) realizó una recopilación de las características más importantes de esta teoría, tomando de estas las tres más relevantes:

- Penetración del sistema mundial favorecida por empresas multinacionales.
- Práctica de procesos de producción modernos, sobre todo en la agricultura y las manufacturas.
- Origen de un gran excedente de mano de obra que los sectores no pueden absorber, dando lugar a la emigración a ciudades y al exterior, donde encuentran empleo sectores que demandan mano de obra barata, dando lugar a que la migración funcione como un sistema de oferta de mano de obra mundial (Arango, 2003).

Teoría del capital social. En el año de 1977 Glenn Loury, economista y profesor de Ciencias Sociales de la Universidad de Brown, encuadró el concepto “capital social” como un conjunto de recursos intangibles en las familias y comunidades que ayudan a promover el desarrollo social entre los jóvenes. En 1968 Pierre Bourdieu (1986), representante destacado de la sociología contemporánea

señaló la relevancia del capital social para la sociedad en general, este último junto a Loic Wacquant afirman que el capital social es la suma de recursos reales o virtuales que corresponden a un individuo o grupo, en virtud de su pertenencia a una red duradera de relaciones más o menos institucionalizada de conocimiento y reconocimiento mutuo (Durand y Massey, 2009).

El capital social y la migración están directamente ligados, ya que su principal característica es su convertibilidad; es decir, que puede traducirse en otras formas de capital como el financiero, según algunos autores sería el caso de los ingresos en el extranjero y las remesas que estos generan, de este modo, la gente accede al capital social para mejorar o mantener la posición que cumplen en la sociedad. Se habla de lazos interpersonales que se desarrollan por medio de las redes con la finalidad de conectar, en este caso, a migrantes con otros migrantes, ya sea por el hecho de serlo o por alguna relación de amistad o parentesco.

Algunos autores le dan un término concreto a estos lazos interpersonales que propician el movimiento de poblaciones; algunas de las denominaciones más importantes son las siguientes: lazos auspiciadores de la migración, cadenas migratorias, el efecto familia y amigos, otros autores las consideran como una forma de capital migratorio económico; sin embargo, en la obra “Return to Aztlán” de 1987 fue donde se les identificó como una forma de capital social.

Pierre Bourdieu (1986) definió el capital social cuando escribió “The Forms of Capital”, como el conjunto de recursos actuales o potenciales relacionados con la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo.

En el libro *La Etiología de la Migración Permanente en la Zona Citrícola de Tamaulipas* de Izcará-Palacios (2013) menciona que en 2004 los autores Stephen Castles y Mark J. Miller explican cómo la migración permanente puede obedecer al éxito relativo y al fracaso del proyecto migratorio.

Sistemas migratorios. El concepto de sistema migratorio referente a estudios migratorios se refiere a dos o más países intercambiando migrantes entre sí. El sistema migratorio México-Estados Unidos acontece de la expansión del territorio y la contratación de trabajadores inmigrantes mexicanos por empleadores estadounidenses. El análisis de un sistema exhorta los mercados

mundiales, las relaciones de poder y comercio y las políticas migratorias, así como las redes sociales de los migrantes (Márquez-Covarrubias, 2010).

El sistema migratorio México-Estados Unidos es uno de los más tradicionales históricamente. Según Márquez-Covarrubias la explicación de las teorías laborales aún es débil, y resalta tres factores causales:

- La persistente demanda laboral proveniente de la economía de Estados Unidos.
- La abundante oferta de fuerza de trabajo en México.
- Los factores sociales y culturales que complementan la disposición de los mexicanos a emigrar.

Sin embargo, resalta también que estas interpretaciones se limitan a dar cuenta de los juegos tan simples de oferta y demanda, donde intervienen las pocas oportunidades laborales en este país y la diferencia salarial de ambos países. En resumen, el sistema migratorio se entiende como la estructura de un sistema de flujo migratorio de un país subdesarrollado a uno desarrollado.

Causación acumulativa. La teoría de la causación acumulativa considera que el crecimiento regional es un proceso desequilibrado y anuncia que una mayor dinámica surgida en una de las regiones, no impulsa la dinámica de las colindantes sino su mayor empobrecimiento relativo (Gaviria-Ríos, 2010).

Este autor menciona que la teoría de la causalidad acumulativa de Gunnar Myrdal en 1957, advierte que el crecimiento regional es un proceso desequilibrado y pronostica que un mayor desarrollo inicial en una de las regiones, en lugar de favorecer el de sus iguales, resulta ser un factor de estancamiento relativo en ellas ya que atrae para sí las inversiones y los recursos productivos, entonces, es así como se producen una serie de flujos entre las regiones más desarrolladas y las menos desarrolladas o más pobres que no solamente se despliegan y agrandan las diferencias entre ellos sino que también son más acusados mientras es mayor la diferencia interregional.

Por otra parte, Peña-Sánchez (2004, p. 54) afirma que con base en el análisis de la teoría de Myrdal y realizando conclusiones a la misma, la región prospera con mayor nivel de renta, y es favorecida por mayores rendimientos y al mismo tiempo impide el desarrollo de la región atrasada.

Finalmente, el autor afirma que esta teoría plantea que la movilidad de los factores es desequilibrante, además explica que los efectos de concentración se producen como una consecuencia de la aparición de rendimientos crecientes y ganancias.

Victimología y migración

Para este subtema es preciso destacar dos conceptos, la victimología es el “estudio científico de la víctima”, del proceso de victimización y la prevención (Rodríguez-Manzanera, 2002), mientras que la víctima se reconoce como el grupo, comunidad u organización social que hubiera sido afectada en sus derechos, intereses o bienes jurídicos como resultado de la comisión de un delito o la violación de derechos (Ley General de Víctimas, 2017).

Ahora bien, las teorías victimológicas han tratado de explicar el proceso victimal a lo largo del tiempo; entre estas teorías y sus adecuaciones al tiempo ha aparecido la figura del migrante desde el punto de vista de la misma victimología.

Hans von Hentig desarrolló una clasificación de clases generales de víctimas (Villarreal-Sotelo, 2011) de la siguiente manera:

- El joven: por su debilidad es más propenso a un ataque.
- La mujer: con una debilidad reconocida por la ley.
- El anciano: incapacitado en diferentes formas.
- Los débiles y enfermos mentales: víctimas potenciales por problemas mentales, drogadicción, alcoholismo, entre otros.
- Los inmigrantes y las minorías: con una desventaja frente al resto de la población.

Otra categorización de Von Hentig describe a las víctimas en cuatro grupos:

- Situaciones de la víctima.
- Impulsos y eliminaciones de inhibición de la víctima.
- Víctima con resistencia reducida.
- Víctimas propensas.

Este último es en donde se ubica la figura del migrante, este aspecto se divide en otras cuatro variantes: la víctima indefensa, la víctima falsa, la víctima inmune y la víctima hereditaria. De los cuatro anteriores la figura del migrante se establece dentro de la víctima indefensa. Von Hentig describe que la víctima indefensa es aquella que se ve privada de la ayuda del Estado (en este caso, el migrante que se encuentra de manera ilegal en país extranjero), porque tiene que evitar la persecución penal y por esta causa debe resistir a la lesión puesto que la persecución le provocaría mayor riesgo que el deseado y mantenido hasta la fecha.

Desde otro punto de vista, Abdel Ezzat Fattah (1966) también desarrolló una clasificación victimológica en donde podemos ubicar al migrante; esta clasificación está compuesta de cinco tipos, cada uno con sus distintas categorizaciones.

- La víctima no participante.
- La víctima latente o predispuesta.
- Víctimas provocativas.
- Víctimas participantes.
- Víctima falsa.

La que nos interesa para esta relación es la “víctima latente o predispuesta”, esta, según Fattah, es aquella en la que se encuentra cierta inclinación a ser víctima, sus predisposiciones se dividen en tres y serían las siguientes: predisposiciones biopsicológicas, predisposiciones sociales y predisposiciones psicológicas; en las predisposiciones sociales es en donde entraría la figura de la víctima. En estas, el autor menciona tres consideraciones: la profesión u oficio, la condición económica y las condiciones de vida; si lo ponemos en contexto, el migrante sufre en estos escenarios al no contar con un hogar establecido, condiciones de vida y económicas negativas y profesión escasa o nula en su caso.

Las leyes térmicas y la criminología

Adolphe Quételet fue uno de los principales representantes de la Escuela Cartográfica y la Estadística Moral (Vázquez-González, 2003).

Quételet fue de los primeros en analizar las estadísticas anuales de crímenes publicadas en Francia en 1827; de este análisis surgieron varios descubrimientos. Adolphe observó las relaciones entre el delito y otros elementos estableciendo cierta correspondencia entre la edad y el delito, así como entre el sexo del autor y el delito (López-Gobernado, 2012).

De todo lo mencionado anteriormente surgen las llamadas “leyes térmicas” únicamente válidas en el hemisferio norte, expresando lo siguiente:

- En invierno se cometen mayor número de delitos contra la propiedad que en el verano, debido a que la vida es más difícil en invierno que en verano.
- Los delitos contra las personas se comenten fundamentalmente en verano, ya que por la temperatura y el calor las pasiones humanas son excitadas.
- Los delitos sexuales ocurren con mayor frecuencia en primavera, ya que generalmente todos salen en primavera a unirse para reproducirse.

Es así como desde las primeras investigaciones se ha manejado esta teoría como parte del estudio al entendimiento del criminal, y aunque no han sido las más utilizadas ni las más confiables, se ha comprobado al paso de los años que si existe una relación entre el cambio climático y el crimen.

Metodología

Tipo de enfoque

En la presente investigación se utilizó un enfoque cuantitativo de corte descriptivo con el objetivo de identificar las frecuencias de la migración de NNA migrantes en la frontera norte de Tamaulipas durante el periodo 2015 a enero-marzo de 2019.

Población de estudio

Se analizan los registros de NNA migrantes nacionales y extranjeros no acompañados atendidos por el CAMEF perteneciente al programa del SNDIF en la ciudad de Reynosa.

Procedimiento

Se consultaron los registros del CAMEF de la ciudad de Reynosa, Tamaulipas sobre las frecuencias de NNA migrantes repatriados que han sido atendidos por el centro. Se analizaron los registros de 5 084 NNA migrantes repatriados que fueron atendidos en el periodo 2015-marzo 2019.

Se elaboró una base de datos que permitió condensar los datos obtenidos en la consulta de expedientes del CAMEF, se consideraron variables como edad, sexo, estado/país de procedencia, meses y años. Una vez completada la base de datos, se analizaron a través de estadística descriptiva de manera que permitiera relacionar las variables para su estudio.

Resultados y discusión

El CAMEF recibió 5 084 NNA migrantes no acompañados en la ciudad de Reynosa, Tamaulipas durante el periodo enero 2015-marzo 2019. Se identifica una frecuencia más alta en hombres (n= 3769) que en mujeres (n= 1315), lo cual representa que 74.1% de los NNA migrantes no acompañados son hombres, mientras que el porcentaje de NNA mujeres es de 25.8% (Tabla 2).

Tabla 2

Frecuencias de niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados atendidos por el Centro de Atención a Menores Fronterizos en Reynosa, Tamaulipas, 2015-marzo 2019

Edades	2015		2016	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
0-12 años	60	43	62	45
12-18 años	1 160	277	115	322
Total	1 540		544	

Edades	2017		2018	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
0-12 años	62	61	198	221
12-18 años	795	113	1 118	184
Total	1 031		1 721	

Edades	Enero-marzo 2019	
	Hombres	Mujeres
0-12 años	35	28
12-18 años	164	21
Total	248	

Esto anterior es coincidente con lo expuesto por Gallo-Campos (2004), ya que reporta que 70% de NNA repatriados en México son de sexo masculino, mientras que el la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2016, p. 68) en el año 2016, reportó que son las mujeres las que más migran en África, Asia y América Latina.

Se identifica que son los NNA mayores de 12 años, el grupo etario con mayor frecuencia de casos de migración hacia Estados Unidos en el periodo de estudio (n= 4269, 83.9%), mientras que el grupo de NNA menores a 12 años de edad tuvo una menor frecuencia (n= 815, 16.0%).

En cuanto al comportamiento de las frecuencias de NNA migrantes no acompañados durante el periodo de estudio, se observa un aumento durante el año 2018 (Figura 2), siendo el año con la frecuencia más alta del periodo analizado (n= 1721) representando 33.9% del total de casos reportados en este periodo.

El descenso en la frecuencia de casos durante 2017, puede estar relacionado al inicio del periodo presidencial de Donald Trump en Estados Unidos (2017-2021), ya que uno de sus principales objetivos presidenciales fue el endurecimiento de las políticas migratorias con México en la frontera norte, lo que derivó en un descenso en las frecuencias de migrantes en la frontera, situación que solo se mantuvo durante el año 2017, ya que posteriormente se documentó el incremento de casos, tal como lo muestra la Figura 2.

Se observó un aumento de NNA migrantes no acompañados durante el año 2018, en este año la mayoría de los NNA migrantes no acompañados fueron hombres (n= 1 316), mientras que las mujeres tuvieron la frecuencia más alta del todo el periodo de estudio (n= 405) (Figura 3).

El descenso que se observa en la Figura 2 en 2019, corresponde a que únicamente se analizan los datos del primer trimestre del año; sin embargo, esta cifra es considerablemente alta respecto de los meses analizados, ya que

generalmente las frecuencias más altas de casos de migración se han documentado a partir del segundo trimestre de cada año.

Figura 2

Frecuencias de niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados atendidos por el Centro de Atención a Menores Fronterizos de Reynosa, Tamaulipas, 2015-marzo 2019

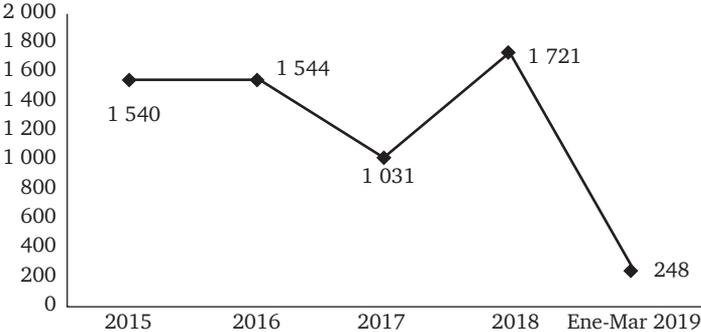
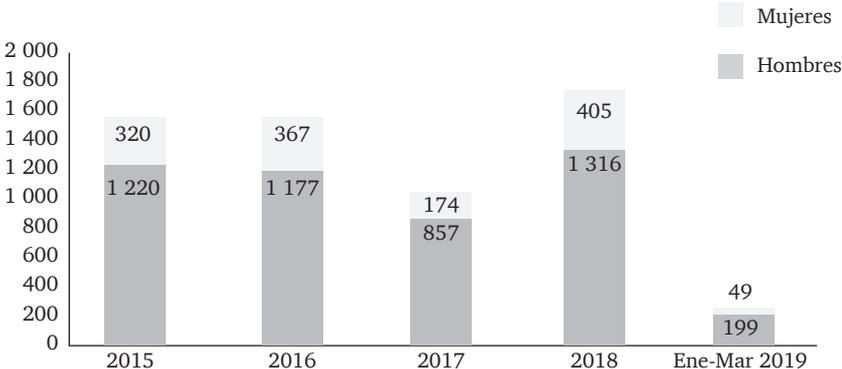


Figura 3

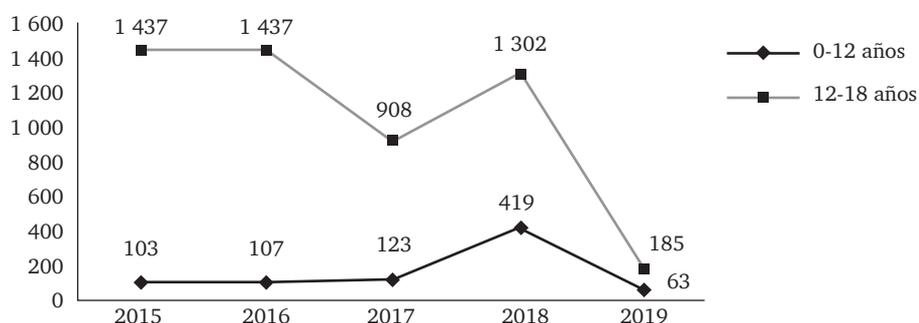
Frecuencias por sexo de niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados en Reynosa, Tamaulipas, 2015-marzo 2019



Se identificó que las frecuencias más altas de *NNA* migrantes no acompañados fueron de personas en el rango entre los 12 y los 18 años de edad ($n= 4\ 269$) lo que representa 83.9%, mientras que los *NNA* en el rango entre 0 y 12 años de edad representaron 16.0% ($n= 815$). Sin embargo, es necesario resaltar que el rango entre 0-12 años de edad ha permanecido con una tendencia en aumento (Figura 4), a diferencia de los *NNA* del rango de 12-18 años de edad.

Figura 4

Flujo migratorio por edad de los niñas, niños y adolescentes migrantes en Reynosa, Tamaulipa, 2015-marzo 2019

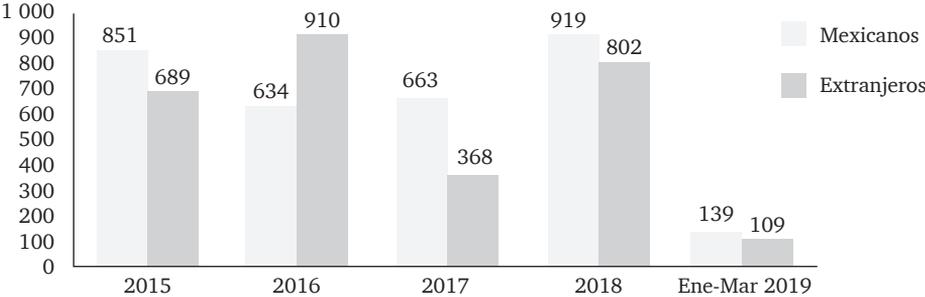


Esto anterior significa que la migración de *NNA* menores de 12 años de edad ha aumentado en los últimos años en la frontera norte de Tamaulipas, lo cual, es de especial interés en la comprensión de las nuevas dinámicas migratorias en esta zona fronteriza. Esto anterior coincide con las estadísticas de la Unidad de Política Migratoria (2017), ya que en los últimos años las cifras muestran que los menores de entre 12 y 18 años de edad son los que regularmente migran.

En relación con la nacionalidad se identificó que los *NNA* mexicanos tuvieron una frecuencia mayor durante el periodo de estudio ($n= 3\ 206$, 63.0%) mientras que los *NNA* extranjeros tuvieron una frecuencia menor ($n= 1\ 878$, 36.9%) (Figura 5). Aunque la frecuencia es menor en los extranjeros, se destaca un incremento en los casos durante este periodo, por lo que se puede

concluir que este fenómeno está incrementando y que se ha documentado en distintos medios de comunicación nacional e internacional (“Niños migrantes: las impactantes primeras imágenes...”, 2021; Spagat, 2021).

Figura 5
Flujo de población anual por nacionalidad



En este sentido, la Unicef (2018) reportó que en México la Unidad de Política Migratoria de la Secretaría de Gobernación de México, las autoridades detectaron 18 300 NNA extranjeros en territorio mexicano, todos pertenecientes del Triángulo Norte de Centroamérica: Guatemala, Honduras y El Salvador tan solo durante 2017, lo cual cobra especial relevancia en tanto que los NNA corren el riesgo de sufrir hambre y frío en su trayecto, además de padecer enfermedades sin acceso a servicios básicos de salud y también pueden ser víctimas de actividades de grupos criminales.

En cuanto a los NNA mexicanos, se identificó que provenían de 20 estados de la República, siendo el estado de Guerrero el estado con la mayor frecuencia de NNA migrantes no acompañados (n= 270, 20.5%), seguido por el estado de Michoacán (n= 213, 16.2%) (Tabla 3). En este sentido, se identificó que la mayoría de los NNA mexicanos migrantes no acompañados pertenecen a estados del centro y sur de México, mientras que de los estados del norte la frecuencia es menor.

Además, en cuanto a la migración internacional, se identificó que esta población de NNA migrantes no acompañados provenían de 11 países (Tabla 4), siendo los NNA provenientes de Guatemala los que tuvieron una mayor fre-

Tabla 3
Registro de niñas, niños y adolescentes mexicanos migrantes
en el Centro de Atención a Menores Fronterizos de Reynosa, Tamaulipas
por estado de la República, 2015-marzo 2019

Estado	2015	2016	2017	2018	2019*	Total
Guerrero	69	52	42	98	9	270
Michoacán	56	46	40	70	1	213
Oaxaca	65	41	32	42	3	183
Chiapas	52	41	28	37	7	165
Edo. de México	53	29	19	28	0	129
Guanajuato	29	26	15	16	1	87
Hidalgo	17	13	7	7	1	45
Jalisco	12	14	10	6	2	44
Morelos	12	8	12	7	2	41
Nuevo León	9	7	9	10	1	36
Baja California Sur	12	8	4	3	0	27
Aguascalientes	6	2	4	12	1	25
Coahuila	2	3	1	4	0	10
Durango	2	2	1	5	0	10
Nayarit	3	3	3	0	0	9
Colima	3	1	2	1	0	7
Campeche	2	2	0	2	0	6
Chihuahua	2	1	0	0	1	4
Baja California Norte	1	2	0	0	0	3
Cd. de México	0	0	0	0	0	0
Total	407	301	229	348	29	1 314

Nota: *Cifras correspondientes al periodo enero-marzo 2019.

cuencia de casos (n= 950, 33.0%), seguido por Honduras (n= 948, 32.9%) y El Salvador (n= 937, 32.5%). Esto anterior es coincidente con lo reportado por la Unicef (2018), ya que estos tres países conforman el Triángulo Norte de Centroamérica, teniendo los índices más altos de migración internacional de esta región del continente.

Tabla 4

Registro de niñas, niños y adolescentes extranjeros migrantes en el Centro de Atención a Menores Fronterizos de Reynosa, Tamaulipas por estado de la República, 2015-marzo 2019

País	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Guatemala	231	252	167	466	34	950
Honduras	147	220	105	411	65	948
El Salvador	300	428	93	107	9	937
Estados Unidos	8	1	0	6	0	15
Nicaragua	1	1	2	9	0	13
Ecuador	2	7	1	0	0	10
Albania	0	1	0	0	0	1
Rumania	0	0	0	1	0	1
Guinea	0	0	0	0	1	1
Perú	0	0	0	1	0	1
Cuba	0	0	0	1	0	1
Total	689	910	368	1 002	109	2 878

Nota: *Cifras correspondientes al periodo enero-marzo 2019.

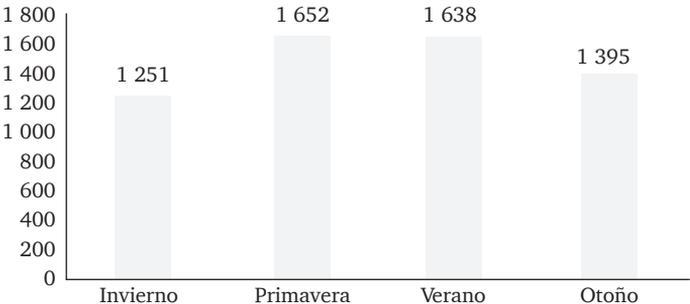
Las principales desafíos del proceso migratorio que han sido documentados, tanto para migrantes nacionales como extranjeros, son las condiciones de inseguridad en la región norte de México derivadas de los conflictos contra el narcotráfico por parte del gobierno mexicano y entre los grupos criminales de la región (Castillo-Ramírez, 2020; Correa-Cabrera, 2016; González-Reyes, 2009; Ybáñez-Zepeda y Alarcón, 2014), además, uno de los principales obstáculos de la migración extranjera son las barreras lingüísticas y culturales, ya que en el caso de los NNA migrantes no acompañados provenientes de Guinea, Albania y Rumania su idioma no es el español.

Esta condición de diferencias lingüísticas limita o reduce el acceso a servicios de representación institucional en las fronteras, principalmente los servicios de asistencia jurídica que no cuentan con personal que hablen el mismo idioma que las personas migrantes (Consejo Ciudadano del Instituto Nacional

de Migración [CCINM], 2017), al igual que para acceder a trabajo temporal en la frontera o bien para servicios médicos básicos.

Se realizó un análisis de las cifras de NNA migrantes no acompañados durante las estaciones climáticas del año con el objetivo de identificar la frecuencia por estación, encontrando que los meses correspondientes a primavera tuvieron una mayor frecuencia de NNA migrantes (n= 1 652), seguido por los meses de verano (n= 1 638) (Figura 6). Esto cobra especial relevancia, ya que en la región de la frontera norte del estado de Tamaulipas las temperaturas durante primavera y verano se encuentran en un rango de 33.5 hasta 36.5 grados centígrados (Climate-Data.org, 2021).

Figura 6
Flujo de menores activos en Centro de Atención a Menores Fronterizos por estación climática



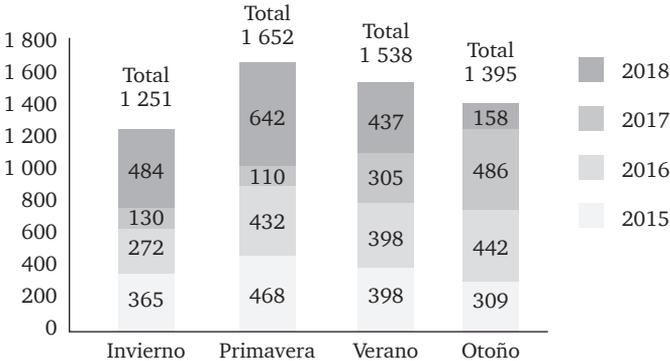
Esto es importante, ya que dentro del proceso migratorio es común permanecer varios días caminando o bien resguardados en lugares muchas veces sin ventilación adecuada, lo que pone en peligro a los menores, ya que pueden sufrir deshidratación o incluso la muerte (González Higuera y Aguilar Dorado, 2020, Izcarra-Palacios, 2012).

Las frecuencias de NNA migrantes no acompañados durante la primavera de 2015 (n= 468) y 2018 (n= 642) fueron las más altas del periodo de estudio, seguido por las frecuencias de otoño de 2017 (n= 486) y el invierno de 2018 (n= 484); esto anterior significa que los patrones migratorios cambian tal como lo muestra la Figura 7. Se observa en el periodo de estudio, que durante

el invierno, las frecuencias han aumentado 32.6% de 365 NNA migrantes en 2015 a 484 en 2018.

Figura 7

Flujo de menores activos en Centro de Atención a Menores Fronterizos por estación climática (anual), 2015-2018



Fenómeno que también corresponde a la primavera, con un aumento porcentual de 37.1%, mientras que en verano el aumento fue de 9.7% de NNA migrantes no acompañados que migran durante esta estación del año, lo que representa que durante el periodo de estudio, la migración de NNA durante el verano se ha mantenido estable. Sin embargo, durante el otoño, las frecuencias descendieron 48.8%, lo que representa casi la mitad de lo reportado en 2015.

Conclusiones

Se concluye que el tránsito más elevado de NNA migrantes se presentó en el año 2018 con 1 721 eventos. Los NNA hombres son los que más destacan en las cifras migratorias en la región. De acuerdo con la edad de los NNA, los menores de entre 12 y 18 años son los que comúnmente migran. La mayoría de los NNA migrantes nacionales, corresponden a los estados de Guerrero, Michoacán y Oaxaca. Los NNA migrantes son en su mayoría mexicanos. Los países de donde mayormente provienen los NNA migrantes extranjeros son Guatemala, Honduras y el Salvador, siendo la primavera la estación del año en donde un mayor número cruza la frontera.

Como se vio en el presente capítulo, los ^{NNA} migrantes no acompañados representan un grupo social vulnerable a las condiciones a las tradicionalmente se realiza la migración en busca de cruzar hacia Estados Unidos, por lo que las políticas públicas deben reorientarse a la protección de los derechos humanos de estos menores, así como a garantizar su seguridad en todo momento de su tránsito migratorio.

Referencias bibliográficas

- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. *Migración y Desarrollo* (1), 1-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66000102>
- Borjas, G. (1989). Economic theory and international migration. *International Migration Review*, 23 (3), 457-485. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/019791838902300304>
- Bourdieu, P. (1986). Las formas de capital. En J. Richardson (Ed.), *Manual de teoría e investigación para la sociología de la educación* (pp. 241-258). Connecticut: Greenwood.
- Cárdenas Miranda, E. L. (2015). *Protocolo de atención para las niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados o separados que se encuentren albergados*. México: Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia/Organización Internacional para las Migraciones. Recuperado de http://migracion.iniciativa2025alc.org/download/09MX19_Protocolo_Albergues.pdf
- Castillo-Ramírez, G. (2020). Migración forzada y procesos de violencia: los migrantes centroamericanos en su paso por México. *Revista Española de Educación Comparada* (35), 14-33. Recuperado de <https://www.comesco.com/wp-content/uploads/2021/01/Migracio%CC%81n-forzada-y-procesos-de-violencia.pdf>
- Chávez-Carapia, J., Granados-Alcantar, J. y Castro-Guzmán, M. (Coords.). (2011). *Migración internacional identidad de género y participación social de las mujeres*. México: Porrúa. Recuperado de https://www.elsotano.com/libro/migracion-internacional-identidad-de-genero-y-participacion-social-de-las-mujeres_10376523
- Climate-Data.org (2021). Clima de Reynosa. Recuperado de <https://es.climate-data.org/america-del-norte/mexico/tamaulipas/reynosa-3423/#temperature-graph>

- Consejo Ciudadano del Instituto Nacional de Migración-CCINM. (2017). Grupos de trabajo: Repatriaciones / visas por razones humanitarias. Caso: Haitianos y Africanos en la frontera norte de México. Gobierno de México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/281220/Informe_Caso_Haitianos_y_Africanos.pdf
- Constant, A. y Massey, D. (2002). Return migration by German Guestworkers: Neoclassical versus New Economic Theories. *International Migration*, 40 (4), 5-38. Recuperado de <https://library.fes.de/libalt/journals/swetsfulltext/15286783.pdf>
- Correa-Cabrera, G. (2016). Militarización y violencia en Tamaulipas. En A. Rodríguez y S. Aguayo (Eds.) *Atlas de la Seguridad y la Defensa de México* (pp. 181-190). México: Colectivo de Análisis de la Seguridad con Democracia. Recuperado de <https://www.casede.org/index.php/publicaciones/atlas-de-la-seguridad-y-la-defensa-de-mexico-2016#:~:text=El%20Atlas%20de%20la%20Seguridad,los%20derechos%20humanos%20en%20M%C3%A9xico.>
- Diario Oficial de la Federación-DOF*. (2021a, 11 de enero). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGD-NNA_110121.pdf
- Diario Oficial de la Federación-DOF*. (2021b, 20 de mayo). Ley General de Víctimas. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGV_200521.pdf
- Durand, J. y Massey, D. (2009). *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. México: Porrúa.
- Fattah, A. (1966). Quelques problèmes posés à la Justice Pénale par la Victimologie. *Annales Internationales de Criminologie*, 5 (2), 335-361. Recuperado de <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/iancrml5&div=33&id=&page=>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Unicef. (2018). Migración de niñas, niños y adolescentes. Los derechos de niñas, niños y adolescentes migrantes viajan con ellos y deben ser respetados. Protección de la infancia-UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/migraci%C3%B3n-de-ni%C3%B1as-y-adolescentes>
- Gallo-Campos, K. (2004). *Niñez migrante en la frontera norte: legislación y procesos*. México: Desarrollo Integral de la Familia/Fondo de las Naciones Unidas

para la Infancia. Recuperado de http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/ni%C3%B1ez_migrante_en_la_frontera_norte.pdf

Gaviria-Ríos, M. (2010). *Apuntes de economía regional*. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda. Recuperado de <https://www.eumed.net/libros-gratis/2010f/873/index.htm>

González Higuera, R. y Aguilar Dorado, M. A. (Coords.). (2020). Morir en el camino: fallecimiento de personas migrantes en México. *Rutas* (2). México: Dirección General Adjunta del Centro de Estudios Migratorios/Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas/Subsecretaría de Derechos Humanos, Población y Migración/Secretaría de Gobernación. Recuperado de <http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Investigacion/Rutas/Rutas02.pdf>

González-Reyes, J. (2009). Migración, criminalidad y violencia en la frontera norte de México. *Revista Criminalidad*, 51 (2), 47-60. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v51n2/v51n2a04.pdf>

Guerrero, A. (2017, 9 de marzo). La otra migración: menores repatriados no acompañados. *Ciencia MX Noticias*. Recuperado de <http://www.cienciamx.com/index.php/ciencia/humanidades/13756-la-otra-migracion-menores-no-acompanados>

Izcara-Palacios, S. (2012). Violencia contra inmigrantes en Tamaulipas. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 93 (3), 24-22. Recuperado de <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/274618>

Izcara-Palacios, S. (2013). *Etiología de la migración permanente en la zona citrícola de Tamaulipas*. México: Porrúa. Recuperado de <https://maporra.com.mx/product/etiologia-de-la-migracion-permanente-en-la-zona-citricola-de-tamaulipas-la/>

Ley General de Víctimas. (2021). Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de mayo de 2021. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Gobierno de México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGV_200521.pdf

López-Gobernado, C. (2012). Incidencia de las leyes térmicas de Quételet en los delitos cometidos en Suencia en el período 2009-2010. *Quadernos de Criminología: Revista de Criminología y Ciencias Forenses* (16), 30-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898211>

- Luna González, R. y Quiroga, C. (Coords). (2011). *Ley de Migración*. México: Secretaría de Gobernación-Subsecretaría de Población, Migración y Asuntos Religiosos/Instituto Nacional de Migración-Centro de Estudios Migratorios. Recuperado de http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/Resource/2218/1/images/Ley_Migracion_c.pdf
- Maldonado-Valera, C., Martínez-Pizarro, J. y Martínez, R. (2018). *Protección social y migración, una mirada desde las vulnerabilidades a lo largo del ciclo de la migración y de la vida de las personas*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Cooperación Alemana. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44021/1/S1800613_es.pdf
- Márquez-Covarrubias, H. (2010). Desarrollo y migración: una lectura desde la economía política crítica. *Migración y Desarrollo*, 8 (14), 59-87. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/myd/v8n14/v8n14a4.pdf>
- Massey, D. (1989). *Economic development and international Migration in comparative perspective*. EE. UU.: Commission 's Working Papers.
- Niños migrantes: las impactantes primeras imágenes de los centros de detención de menores en EE. UU. durante el gobierno de Biden. (2021, 23 de marzo). BBC News Mundo. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-56492224>
- Orantes-Salazar, L. (2010). *Factores de expulsión-atracción y redes familiares, como motivadores de emigración en adolescentes de Metapan*. San Salvador: Universidad Tecnológica. Recuperado de https://www.utec.edu.sv/media/investigaciones/files/Factores_de_Expulsion-atraccion_y_redes_familiares.pdf
- Organización Internacional del Trabajo-OIT. (2016). *La migración laboral en América Latina y el Caribe. Diagnóstico, estrategia y líneas de trabajo de la OIT en la región*. Perú: Autor. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_502766.pdf
- Organización Internacional para las Migraciones-OIM. (2006).. *Glosario sobre Migración* (Derecho Internacional sobre Migración 7). Ginebra: Autor. Recuperado de https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf
- Ortega Soriano, R. A. (Coord.). (2015). *Protocolo para la atención consular de niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados*. México: Secretaría de Relaciones Exteriores-Dirección General de Protección a Mexicanos en el Exterior. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/media/1231/file/>

Protocolo%20para%20la%20atenci%C3%B3n%20consular%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20migrantes%20no%20acompa%C3%B1ados..pdf

- Palacios Pánames, G. (2017). *Criminología clínica contemporánea. Práctica basada en evidencias*. México: Porrúa.
- Peña-Sánchez, A. (2004). Las disparidades económicas intraregionales en Andalucía. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Cadiz, España. Recuperado de <https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/15642/pena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Periódico Oficial*. (2015, 4 de junio). Protocolo de Actuación para la atención de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes y Repatriados No Acompañados (pp. 51-90). Tamaulipas: Secretaría General de Gobierno. Recuperado de <http://po.tamaulipas.gob.mx/wp-content/uploads/2015/06/cxl-67-040615F-ANEXO1.pdf>
- Piore, M. (1979). *Birds of passage: Migrant labor in industrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piore, M. (1979). *Birds of passage: Migrant labor in industrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piore, M. (1983). Los trabajadores extranjeros. *Paro e Inflación perspectivas institucionales y estructurales* (pp. 273-289). Madrid: Alianza Editorial.
- Riascos, J. (2007). Análisis introductorio al mercado dual de trabajo. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas*, 8 (2), 67-78. Recuperado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/640>
- Rodríguez Manzanera, L. (2002). *Victimología. Estudio de la víctima*. México: Porrúa.
- Ruiz-García, L. (2005). *El derecho migratorio en México*. México: Porrúa.
- Salas-Luévano, M. (2009). Migración y feminización de la población rural 2000-2005. El caso de Atitanac y La Encarnación, Villanueva, Zacatecas. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Autónoma de Zacatecas, México. Recuperado de <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/mlsl/index.htm>
- Sjaastad, L. (1962). The costs and returns of human migration. *Journal of Political Economy*, 70 (5), 80-93. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1829105>
- Spagat, E. (2021, 12 de mayo). *17,171 niños migrantes cruzaron solos la frontera hacia Estados Unidos en abril de 2021*. Dallas News. Recuperado de <https://www.dallasnews.com/espanol/al-dia/inmigracion/2021/05/12/17171-ninos-migrantes-cruzaron-solos-la-frontera-hacia-estados-unidos-en-abril-de-2021/>

- Unidad de Política Migratoria. (2017). *Boletín Mensual de Estadísticas Migratorias 2017*. México: Secretaría de Gobernación-Subsecretaría de Población, Migración y Asuntos Religiosos. Recuperado de http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/CEM/PDF/Estadisticas/Boletines_Estadisticos/2017/Boletin_2017.pdf
- Universidad Autónoma de México-UNAM. (2013). Las migraciones. Recuperado de <http://www.objetos.unam.mx/geografia/migraciones/index.html>
- Vázquez-González, C. (2003). Delincuencia juvenil. *Teorías criminológicas sobre delincuencia juvenil*. Madrid: Editorial Dykinson. Recuperado de https://www.ucipfg.com/Repositorio/EPDP/pcEPDPv03/EPDP-04-JSPP/EPDP02/Lecturas/1/Modulo%201_6.pdf
- Velasco-Ortiz, L. (Coord.). (2008). *Migración, fronteras e identidades étnicas transnacionales*. México: El Colegio de la Frontera Norte/Porrúa. Recuperado de <https://libreria.colef.mx/detalle.aspx?id=7163>
- Villarreal-Sotelo, K. (2011). *Principios de victimología*. México: Editorial Oxford.
- Welti-Chanes, C. (2011). La demografía en México, las etapas iniciales de su evolución y sus aportaciones al desarrollo nacional. *Papeles de Población*, 17 (69), 9-47. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v17n69/v17n69a2.pdf>
- Ybáñez-Zepeda, E. y Alarcón, R. (2014). Turbulencia económica, violencia y cambios migratorios en la frontera norte de México, 1990-2010. *Migración y Desarrollo* (22), 61-90. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/myd/v12n22/v12n22a3.pdf>

La escuela y el docente como constructores de convivencia y lazo social

Ma. Teresa Prieto Quezada
José Claudio Carrillo Navarro
Ana Cecilia Valencia Aguirre

La escuela es un espacio de construcción de convivencia y de lazo social en donde se puede controlar el conflicto y la indisciplina de manera ordenada, así como prevenir cualquier forma de violencia escolar que regularmente genera una sobrecarga de tensión, en el ambiente de la escuela y su papel de organizadora estructural de la vida familiar y psíquica de niños y jóvenes.

La tensión que se está generando en contextos de violencia deteriora las condiciones de organización de la escuela y se manifiesta sobre todo cuando las instituciones se muestran ambiguas y ambivalentes en la toma de decisiones. Partiendo de una manifestación del desencanto y de la incertidumbre que caracterizan el pensamiento posmoderno, la escuela como institución ha perdido fuerza en la formación de los nuevos ciudadanos, Coronado (2008) señala que ante las otras instancias de aprendizaje social, como la calle, los medios de comunicación y los grupos de pares, este fenómeno conlleva también la pérdida de la brújula en los docentes y las autoridades educativas en torno a su misión formativa.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desde 2011, mencionaba a México entre los 23 países del mundo con más violencia en las escuelas, en sus diversas formas y matices tanto física, verbal, psicológica y en actos de discriminación contra quienes padecen alguna discapacidad o una enfermedad crónica. De manera paralela, en coincidencia con ello, lo muestra la primera encuesta nacional denominada “Exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de educación media superior”, elaborada por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008), que después de más de 10 años no se ha superado.

Los datos levantados entre estudiantes de 15 a 19 años, del nivel medio superior de subsistemas federales, estatales y autónomos, con una muestra de 13 194 casos representativos en el nivel nacional, destacan aspectos relacionados con niveles muy altos de intolerancia a la diversidad.

Entre otros, 54% de los estudiantes señaló que no le gustaría tener como compañeros en la escuela a enfermos de SIDA; 52.8% no acepta a compañeros homosexuales; 51.1% es intolerante a compañeros con capacidades diferentes; a 48% no le gustaría tener como compañeros a indígenas, mientras que 38.3% no conviviría con compañeros que tengan ideas políticas diferentes.

Estos niveles tan altos de intolerancia y desprecio presentes en los alumnos contrastan con su percepción de la violencia. Una primera impresión que arroja esta encuesta, es que los alumnos no parecen ser conscientes de que una gran parte de los elementos que sostienen comportamientos potencialmente violentos proviene de sus propias ideas y actitudes. Por ejemplo, por un parte los alumnos no están de acuerdo con la violencia escolar; sin embargo, se observa en los resultados un alto porcentaje ha abusado de sus compañeros: 44.6% de los alumnos confiesa que ha insultado a otro compañero; 43.4% ha ignorado a sus compañeros; 40% ha puesto apodos; 37% ha rechazado a otros compañeros de clase.

También en este documento se señala que un alto porcentaje ha sufrido abusos de sus compañeros: 44.3% dice que ha sufrido insultos; a 41.4% los han llamado con apodos ofensivos; 42.3% percibe que los han ignorado y 42% considera que hablan mal de ellos. Es importante también señalar que estos datos reflejan que los jóvenes reconocen como formas de violencia algunas de sus prácticas cotidianas, como la burla y el uso de apodos, o el rechazo.

Distinguir, a partir de datos como los anteriores, que en la convivencia cotidiana de los estudiantes existen estas formas no percibidas y naturalizadas de violencia, como maltrato e intolerancia, homofobia, ostracismo, xenofobia, exclusión, etcétera, demanda una mirada más profunda sobre las diversas caras y manifestaciones de la violencia en la escuela para comprender algunas de las implicaciones que estos comportamientos tienen en algunos ámbitos de la vida de los sujetos.

Otros aspectos significativos, por sus efectos en el aula, se presentan en situaciones de conflicto e incivildades que se manifiestan como indiferencia a las materias, causar molestias a los compañeros y al profesor, descortesías,

alborotos en el aula, distraer, molestar, hablar durante las explicaciones del docente, entre otros, las cuales consideramos inciden e interfieren de manera múltiple en los procesos de aprendizaje.

En este sentido sería fundamental cuestionarse: ¿el docente y la escuela tiene alguna responsabilidad frente a ello?, ¿cómo atender estas cuestiones?, ¿el profesor tiene alguna autoridad ética y académica para intervenirlas? De lo anterior surgen otras interrogantes: ¿qué hacer para sensibilizar a los docentes para que atiendan esta problemática?, ¿resulta útil implementar programas y acciones de formación docente que apoyen los procesos y prácticas de educación para la convivencia?

Para responder a estas preguntas es importante revisar cómo se está pensando el tema en México, en el nivel nacional y repasar algunos de los modos en que se encara la investigación sobre violencia en las escuelas e indisciplina, en nuestro país. En esta revisión nos hemos encontrado con diversas modalidades con las que se encara el estudio y la investigación del fenómeno de la violencia en las escuelas, a saber:

- *Investigaciones sobre disciplina e indisciplina.* Este modelo expone el conjunto más amplio de las investigaciones localizadas que aborda el problema disciplinario como tema central, o bien, en ocasiones, como parte de una problemática más amplia que puede generar violencia.
- *Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar.* Una parte de los trabajos con esta modalidad está dedicada a presentar diferentes conceptos sobre violencia escolar que se encuentran en la literatura especializada.
- *Propuestas de atención: intervenciones y experiencias.* De acuerdo con este esquema de trabajo se presentan investigaciones, informes y evaluaciones de propuestas de intervención en el ámbito escolar, sobre problemas vinculados con la violencia. Se justifica incorporar este tipo de estudios en la medida en que las intervenciones pueden llegar a ser investigadas.
- *Investigaciones realizadas:* sobre nuevas formas de violencia. En los últimos años han surgido nuevos estudios relacionados a diversas formas de violencia como el *cyberbullyig*, *grooming*, ciberacoso, *stalking*, el *dating violence*, etcétera, entre otras formas de acoso a través de las tecnologías de la información y comunicación.

Estas investigaciones nos permiten vislumbrar que diferentes instituciones educativas han reportado la realización de programas de intervención y experiencias de trabajo escolar en las que promueven la educación para la paz, la no violencia y profundizan en el conocimiento del fenómeno de la violencia individual y social, con ello se busca posibilitar condiciones para generar una cultura democrática; es decir, más tolerante, plural y equilibrada.

Para la educación actual aparece un nuevo objetivo: hacer que los estudiantes se tornen más articulados emocional y afectivamente con sus pares y con los otros. La premisa central es que las capacidades de reconocer, comprender y manejar las emociones son determinantes de las posibilidades de la vida personal, tan importantes como los procesos de pensamiento lógico y verbal que se promueven de forma predominante en las escuelas.

Revisando investigaciones y releendo autores se advierte el interés que existe por impulsar formas de convivencia pacífica en la escuela; se encontró similitudes entre algunos de ellos, específicamente en cuanto a las orientaciones metodológicas de las experiencias e intervenciones educativas que proponen, por ejemplo:

- El permitir un papel más activo a los alumnos en la toma de decisiones sobre políticas de atención a los problemas de agresiones y violencia en la institución escolar.
- La participación de la familia en los procesos que se desarrollan al interior de la misma y la necesidad de extender la construcción del *currículum* al campo emocional y ético de todos los que en ella participan.

Otro común denominador son las dificultades que plantea la intervención en situaciones de actitudes violentas. Aun cuando se presentan propuestas de construcción clara y sólida, los actores del proceso educativo no siempre toman la responsabilidad de un cambio personal que se refleje en la práctica docente, en la que se siguen repitiendo los esquemas tradicionales de poder y violencia.

Quiénes son responsables de educar en la no violencia

En la sociedad contemporánea, instituciones como la familia y la escuela siguen siendo copartícipes en la tarea de la educación de las generaciones. No

obstante, los proyectos de una y otra pueden ser diferentes entre sí, en sus fines o en los medios empleados para alcanzarlos. Epstein (2002) analiza el papel de ambas en ese proceso, pero sobre todo la forma en la que las posiciones de los niños y adolescentes ante las generaciones adultas van marcando su percepción de la violencia.

De Vargas (1999) sostiene que la regresión a formas de convivencia menos civilizadas es evidente ante el triunfo de valores egoístas. A la multiplicidad de causas y formas de violencia debe responderse con una estrategia global, movilizando a todos los actores de la escuela, a fin de desarrollar la capacidad de los alumnos de afirmarse, de escuchar a los otros, respetar, saber negociar y resolver pacíficamente los conflictos, en el marco de reglas claras aplicables a la comunidad escolar completa. Este autor distingue cuatro tipos de violencia entre los jóvenes:

- La que proviene de las profundidades de lo psíquico, relacionada con el instinto de conservación, la afirmación de sí y la voluntad de poder.
- La que proviene de conductas lúdicas o de juego.
- La que proviene de agentes adultos como los educadores o los familiares como parte de respuestas con fuerza desmedida.
- La que puede ser calificada como cultural, asociada con concepciones más o menos primitivas que entran en conflicto con las que privan en la sociedad.

En la construcción de la personalidad de los niños niñas, adolescentes y jóvenes, que resultan esenciales dos referentes: uno de carácter individual, vinculado en este estrato de la población con el cambio en la percepción de sí mismo, y otro social, que comprende de manera central el proyecto de desarrollo ofrecido por la escuela, junto con otras instancias de socialización.

En relación con el último referente, este estudio se acerca a las formas en que el profesor, como figura representativa del espacio social constituido por la escuela, percibe el fenómeno de la violencia y su papel en el mismo.

En ese sentido, Ortega y Del Rey (2003) conciben a la escuela como un lugar en donde tienen lugar diversas redes de participación, que dan origen a tres subsistemas de relaciones: el de los adultos responsables de la actividad, donde se agrupan los adultos que tienen cualquier función en la escuela; el

de profesorado-alumnado, compuesto por las relaciones específicas que entre estas dos figuras se dan en el aula, y el subsistema de los iguales, referido a las relaciones de los estudiantes con sus pares.

Estos tres subsistemas resultan fundamentales en el análisis de la postura que los profesores pueden adoptar ante el fenómeno de la violencia escolar, puesto que en tales subsistemas se concentran las interacciones que pueden dar lugar a situaciones de violencia. Así, las actitudes de prepotencia o intimidación, como una de tantas manifestaciones del fenómeno, pueden ocurrir, por ejemplo, entre los propios adultos, entre los profesores y los alumnos, o entre estos con sus iguales.

Aun cuando estas formas de violencia tienen lugar en el interior de los espacios escolares, en ocasiones no son percibidas como tales, o son explicadas en función de las circunstancias sociales que rodean a los sujetos. En un estudio sobre la comprensión que los actores tienen de la violencia escolar, realizado por Pinzón et al. (2002) se encontró dentro del “imaginario presente” de los profesores una serie de concepciones que refieren, en primer lugar, al hecho de que *la violencia proviene de las condiciones externas en que viven los estudiantes*, como maltrato o falta de afecto. En otras palabras, cuando en el entorno hay violencia, esta se traslada a la escuela.

Una cuestión que emerge de lo anterior es la de la definición de las funciones del docente, en términos de dilucidar si le corresponde atender a los conflictos que se presentan en los distintos espacios escolares. En el estudio citado, el acercamiento a los “imaginarios” parece arrojar como conclusiones, que:

- Los docentes no están preparados para enfrentar situaciones de violencia, como las que supone enfrentarse con alumnos demasiado agresivos o con problemas de comportamiento.
- Los docentes y la institución escolar centran toda su labor y su estructura en la enseñanza, algo que sin embargo para los alumnos no tiene sentido, por lo que finalmente se deben establecer maneras de control cada vez más fuertes sobre ellos, lo que termina convirtiendo a la escuela más en un centro de control que de aprendizaje y enseñanza.

Barreiro (1999), al abordar esta problemática, presenta una hipótesis en la cual el papel del docente se sustenta en la autoridad que le es reconocida

en la escuela y particularmente en el aula. Por esta condición, el profesor incide en el estilo de comunicación y de interacción que se establece entre los alumnos, donde es un importante mediador e interventor en la construcción de lazos sociales que se desarrollan y llevan a cabo en la escuela.

En otros estudios, como el realizado en Estados Unidos por Dake, Price, Telljohann y Funk (2003), se han recuperado datos interesantes que tienen que ver con el modo en que los profesores perciben la violencia escolar. Según se reporta, la mayoría de los maestros de una muestra de alcance nacional tienen charlas serias con agresores y víctimas, aunque solo cerca de la tercera parte discuten con sus grupos acerca de la violencia entre iguales (*bullying*) o involucran a los alumnos en actividades para crear reglas en contra de esta situación.

Para finalizar, dejamos una pregunta para docentes e institución: ¿es compromiso u obligación del docente contar con los dispositivos y habilidades para intervenir los procesos de violencia en su entorno escolar?

Reflexiones finales

Algunos de los problemas o conflictos que los docentes enfrentan en la cotidianidad no se han constituido aún en objeto de investigación. Las situaciones que enfrentan a diario son parte del imaginario y la intuición por parte de la heterogeneidad de sujetos que de manera directa forman parte de este acontecer, más no parte de un proceso sistemático de reflexión y conocimiento, a partir de lo cual se pueden favorecer estrategias para su atención por parte de los docentes.

Los docentes en nuestras escuelas no investigan regularmente la naturaleza de sus procesos ni las causas de los problemas que enfrentan. No existe una prioridad que posibilite la necesidad de estudiar los aspectos que se presentan en su práctica.

Existe una multiplicidad de situaciones de naturaleza social en la actividad escolar que los docentes no consideramos constituyen parte de nuestros imaginarios de trabajo de intervención y prevención.

El determinar si una problemática le concierne a ciertos sujetos e instituciones atender o no, en el caso de los docentes, corresponde en ocasiones a una cierta división del trabajo y de los objetos de reflexión que la estructura social y económica impone a la comunidad. En ese sentido las situaciones que

los docentes tienen que atender y pensar se encuentran delimitadas por los mecanismos de distribución social del poder y el control.

La falta de referencia a estos problemas, en el nivel institucional –y su correlato en la falta de programas de formación de profesores en la línea de la gestión de conflictos y del aprendizaje de actitudes que favorezcan el desarrollo de la conciencia en los actores del proceso educativo en los términos que establecen instancias mundiales como la UNESCO, designados por conceptos como educación para la paz y educación para la convivencia, aspectos que se encuentran favorecidos por las políticas educativas en diversos países como Brasil, Francia y España– representa un desfase, más en el caso de nuestro país, respecto de las tendencias internacionales, y no tanto porque fuera obligatorio incorporarse a ellas, sino porque debería representar una orientación prioritaria para comprender y buscar alternativas de solución a un problema que en nuestras escuelas se vuelve cada vez más lacerante.

Dejar fuera del inventario de prioridades de atención, en el terreno educativo, esta situación, por las razones que se haga, implica una fuerte contradicción con el propio discurso oficial en el aspecto de la calidad educativa, en tanto niega las condiciones fundamentales para generar ambientes de aprendizaje propicios para alcanzarla.

Un nuevo problema significa y provoca la necesidad de pensarlo de manera distinta. Los utensilios con los que no logramos comprender una nueva situación implican la necesidad de realizar otros diseños para escudriñarlo, para realizar en él cirugías alternativas, no para instaurar elegantes maquinarias de inmovilización.

Sensibilizar a los docentes sobre la necesidad de invertir reflexión e intervención de estrategias paradigmáticamente no consideradas en su hacer, que abonen al asunto de una formación para la convivencia dirigida hacia sí mismos y hacia sus estudiantes es uno de los propósitos de este trabajo.

En la actualidad pareciera que la problemática más importante en la formación de los profesores reside en que cuenten con procesos de actualización disciplinar y/o pedagógico acordes con los requerimientos del desarrollo de la ciencia y la técnica, y que además se constituyan en usuarios de los recientes avances de las tecnologías del aprendizaje. La preeminencia de estos aspectos de formación para los profesores, en detrimento de la que deberían

poseer en aspectos de orden social y de convivencia, puede constituirse una de las explicaciones al hecho de que prevalezca una especie de indiferencia en los propios profesores hacia el fenómeno de la violencia, la que ocurre en la “aldea global”, o en el entorno cotidiano, pero sobre todo la que tiene lugar en el espacio concreto de la escuela.

¿Qué explica que la escuela y los profesores no tomen conciencia (o no la muestren) en torno a su rol dentro de la problemática de la formación de los estudiantes en habilidades emocionales y sociales, o más específicamente, qué determinantes influyen para que los profesores tomen o no como parte de su rol la educación para la convivencia?, ¿cómo generar una toma de conciencia en las escuelas y los profesores acerca de la existencia del conflicto y las formas de violencia en los espacios escolares?

Somos de la idea de que la escuela y el docente son agentes que favorecen, a través de los distintos procesos de socialización propios de la actividad escolar, la conservación y desarrollo de las estructuras y relaciones que orientan la vida social en un contexto determinado. De ellas se desprenden que la escuela nos permite:

1. Identificar los supuestos, creencias y explicaciones que los docentes tienen acerca de las situaciones de conflicto que interfieren en los procesos de convivencia escolar y crear nuevas ritualidades, prácticas y modos de ser en la escuela.
2. Detectar, desde la perspectiva de los docentes, algunas de las necesidades de formación para atender esta problemática y crear lazos sociales entre los estudiantes y con su entorno.
3. Implementar propuestas de intervención dirigidas a la formación de profesores para atender las problemáticas sobre las situaciones de conflictos que ocurren en los espacios escolares y crear entre la comunidad valía social y personal de cada uno de los integrantes que nos permita, mirar al otro como igual, revisar prácticas de racismo, homofobia, indiferencia, etcétera.

Consideramos que la escuela es un lugar de sostén emocional que puede reparar heridas sociales, siendo un microcosmos de la sociedad, la escuela y los profesores, nos da la promesa de transformar el miedo por esperanza,

donde se construyen afectividades fundamentales en la continuidad pedagógica y cuidado del otro.

La escuela y los profesores sin lugar a dudas pueden ser una experiencia que nos propone de manera fuerte, humanizarnos, reivindicarnos como seres hospitalarios, reconocernos como iguales y construir puentes solidarios entre individuos y sociedades; es decir, la escuela puede ser un espacio que cambie vidas, para beneficio de todas y todos.

Es por ello importante establecer conexiones entre la escuela y los diferentes actores sociales y asumir coordinadamente la responsabilidad y situarse en un espacio de redes culturales, familiares, sociales y políticas, en el que se construyan nuevos compromisos donde la escuela y los docentes sean constructores de convivencias y lazos sociales.

Referencias bibliográficas

- Barreiro, T. (1999). *Situaciones conflictivas en el aula propuestas de resolución y prevención*. Paidós.
- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dake, J., Price, J. Telljohann, S. y Funk, J. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73 (9), 347-355.
- De Vargas, P. (1999). Violence à l'école: il faut rompre le cercle vicieux. Recuperado de <http://tafel.levillage.org/societe/violence.html#chron>
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2008). Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en las Escuelas Públicas. México: Autor/Mitofsky.
- Epstein, J. (2002). Construcción des repères chez l'enfant et prévention des violences et incivilités. Conferencia para la FOCEF, Quebec.
- Gaceta Parlamentaria. (2011, 7 de febrero). Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) México ocupa el primer lugar en ambientes escolares entre 23 países. *Periódico Excelsior*. México.
- Ortega, R. y Del Rey R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Graó: Barcelona.
- Pinzón, J. et al. (2002). *Violencia y escuela: hacia la comprensión de sus manifestaciones e imaginarios presentes en la relación maestro-estudiante*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Prieto, Q. (Coord.). (2010). *Estrategias de intervención para prevenir la violencia escolar entre alumnos de secundaria del norte de Jalisco*. Colotlán: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario del Norte.
- Prieto, Q. (Coord.). (2013). *Entre violencias y convivencias*. Cátedra Unesco de Juventud. Educación y Sociedad. Brasil.

Políticas públicas e inclusión en educación superior en México: el caso del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara

Jessica Georgina Arroyo de Anda
David Elicerio Conchas

Introducción

El presente trabajo se ubica entre los estudios sobre equidad e inclusión en la educación superior y enfatiza la importancia de mantener un enfoque basado en evidencia para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas o institucionales que pretendan favorecer la equidad y la inclusión en la educación superior para así beneficiar a los jóvenes estudiantes.

El punto de partida son las políticas públicas que en materia de equidad e inclusión implementan el Estado mexicano y las universidades públicas para favorecer una trayectoria de éxito escolar de los estudiantes, de modo que les faciliten cursar y concluir sus estudios de nivel superior y eliminar las barreras que dificultan la inclusión de jóvenes en situación vulnerable. Para soportar esta perspectiva, se presenta el caso del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara (UdeG), donde la evidencia dio como origen a un programa para favorecer la inclusión de jóvenes vulnerables.

El trabajo se desarrolla porque a pesar de los avances logrados en el nivel nacional e internacional en el diseño e implementación de políticas públicas enfocadas a promover la equidad y la inclusión en la educación superior –particularmente mediante esquemas diseñados para atender a grupos vulnerables–, la inequidad en el acceso, permanencia y conclusión de los estudios universitarios, así como la exclusión de los jóvenes más vulnerables en las instituciones de educación superior (IES), se siguen manteniendo (Barreyro y Oliveira, 2015; Cortes, 2014; Didou, 2011; Muñoz y Silva, 2013; Silva-Laya, 2012; Yashine, 2013, 2014). Además, se desarrolla porque la inclusión y la

equidad en la educación superior han sido poco estudiadas, particularmente desde el enfoque del diseño de políticas públicas.

En la actualidad a pesar de ampliar la cobertura en educación superior y de la incorporación de personas de estratos sociales diferenciados a las aulas universitarias, la desigualdad social, la inequidad y la exclusión se siguen reproduciendo, afectando principal y negativamente a los jóvenes más vulnerables (Barreyro y Oliveira, 2015; Cortes, 2014; Didou, 2011; Muñoz y Silva, 2013; Silva-Laya, 2012; Yashine, 2013, 2014).

Martínez (2013) apunta que para el año 2012 México presentó la distribución de educación superior más inequitativa entre todos los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con una inclinación mayor hacia las clases de ingreso alto, ya que mientras el quintil más pobre utilizaba 4% de los servicios, el quintil más alto utilizaba 47% de los servicios públicos de este nivel educativo. Estas cifras prácticamente se mantuvieron en el ciclo escolar 2015-2016, como muestran Marúm et al. (2016) al indicar que cerca de 4% de los espacios en las IES estaban ocupados por personas provenientes del quintil más pobre de ingresos, mientras que más de 45% incluía a jóvenes provenientes de quintil de mayores ingresos.

Asimismo, México tiene la proporción más baja de población con educación superior de todos los países de la OCDE (2019a) y entre los factores que contribuyen a este hecho se encuentra la inequidad y la exclusión de grupos vulnerables. Eso sin considerar que en nivel nacional la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2021), reportó que la tasa de abandono escolar en educación superior durante el periodo 2018-2019 fue de 7.9% y espera que para el periodo 2019-2020 esta cifra sea superior e incluso, que con la actual pandemia por COVID-19, aumente el número de jóvenes vulnerables que no permanezcan en la educación superior si las IES no implementan acciones para retenerlos desde un enfoque inclusivo.

Las reformas en cualquier sector, incluida la educación superior, son resultado de complejos contextos en los que interactúan diversos factores y actores (Luengo, 2003). En el caso mexicano, las políticas que promueven la equidad y la inclusión en la educación terciaria son una respuesta a las recomendaciones de organismos internacionales y nacionales, así como a la relación entre el Estado y el sistema de educación superior, a las demandas sociales y a la interacción de variables económicas, políticas y culturales que

ponen en evidencia las posturas que diversos actores asumen en momentos determinados.

La educación superior es considerada un factor estratégico para la movilidad social y para que los miembros de la sociedad se incorporen a la sociedad del conocimiento y del mundo globalizado, de ahí que continuamente aumente el número de aspirantes a una carrera universitaria. Sin embargo, las condiciones sociales, culturales y económicas de las familias y de las IES no siempre facilitan el acceso y permanencia en ella, excluyendo a un sector importante de la población de las IES.

Marco normativo en materia de equidad y la inclusión en la educación superior en México

En el entendido de que las políticas públicas son construidas por diversos actores a lo largo del tiempo y que por lo tanto tienen antecedentes sociales, culturales e históricos, para comprenderlas se requiere hacer un recorrido por los principales momentos y acciones que les dieron origen. En este sentido, se expone a continuación cómo se gestó la política de equidad en la educación superior de México, se rastrean los tiempos, actores y sucesos más importantes que enmarcaron su surgimiento.

Dada la existencia de organismos internacionales con amplia influencia en el diseño e implementación de las políticas públicas en educación superior de los países, incluido México y sus IES, es necesario conocer las recomendaciones de organismos como el Banco Mundial (BM), la OCDE y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) para promover acciones basadas en los principios de equidad e inclusión que favorezcan el acceso, la permanencia y conclusión de la universidad a distintos grupos sociales, pero también valorar cuán fundamentadas en evidencias científicas están diseñadas, implementadas y evaluadas esas políticas.

Para responder a esta inquietud, en este apartado se analizan documentos publicados tanto por el BM, la Unesco y la OCDE, en los que expresan su posición frente a la equidad y la inclusión y hacen recomendaciones de políticas públicas a los países.

La diferencia fundamental encontrada entre las propuestas de los organismos internacionales es que el BM diseña sus políticas e implementa acciones de financiamiento fundadas en una visión económica de la educación; por su

parte, la Unesco emite recomendaciones de política desde una visión más humanista para que sean adoptadas por los diversos países, mientras que la OCDE también define sus posturas desde una visión económica pero enfocada a promover el bienestar tanto económico como social. El origen de los organismos marca también una diferencia pues mientras el BM surge para reducir la pobreza y generar desarrollo en los países a través del financiamiento y préstamos, la Unesco surgió con la intención de promover la paz y la seguridad entre las naciones a través de asegurar el pleno e igual acceso a la educación, la ciencia y la cultura, en tanto que la OCDE tuvo sus orígenes después de la Segunda Guerra Mundial con el propósito de promover la paz a través de la cooperación económica entre los países y mejorar el bienestar económico y social de las personas.

Banco Mundial

En las últimas dos décadas el BM ha presentado tres posturas frente a la equidad y la inclusión en la educación superior. Las primeras dos no expresan con claridad y abiertamente una postura conceptual que ayude a comprender la percepción que tiene respecto de la equidad y la inclusión; sin embargo, expresan claramente recomendaciones de políticas públicas para promover la equidad al interior de los países miembros. La tercera postura sí proporciona una descripción precisa y las recomendaciones de políticas se enmarcan en dicha conceptualización. La distancia temporal entre las tres concepciones es de aproximadamente cinco años y a continuación se presentan en el orden de aparición.

La primera postura del BM (1995) se expresó en su propuesta titulada *La Enseñanza Superior*. Las lecciones derivadas de la experiencia, publicada en 1995, en la que identificaba una serie de dimensiones que caracterizaban la situación de crisis que experimentaba la educación superior en los países en desarrollo y que demandaba una reforma; entre estas dimensiones se encontraban las siguientes: disminución del presupuesto por estudiante, deterioro de la calidad de la enseñanza y la investigación, deterioro de instalaciones, falta de recursos como libros, materiales didácticos y elementos de laboratorio, sub-representación de la mujer (25% de la matrícula en África eran mujeres, 35% en Asia, 36% en Oriente Medio y 47% en América Latina y el Caribe) y otros grupos vulnerables, como personas que vivían en zonas rurales o personas pobres, entre otros.

El BM también señalaba que la inversión en educación superior, al ser financiada con los impuestos de los contribuyentes y beneficiar a los grupos de ingresos más altos, promovía la reproducción de efectos negativos en la distribución de los recursos, por lo cual recomendaba que los países no invirtieran los recursos disponibles para la educación en el nivel superior, sobre todo sin haber logrado el acceso, la equidad y la calidad en los niveles anteriores.

Fue por ello que el BM decidió enfocar sus préstamos al desarrollo de la educación básica y, en el caso de la educación superior, apoyaría a los países para que implementaran reformas orientadas a que este subsector fuera más eficiente, menos costoso y de mayor calidad.

La segunda postura, presentada en el documento titulado *La Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas* (BM y Unesco, 2000), difiere un tanto de la primera al plantear que la tasa de retorno social generada por la educación superior es muy alta y beneficia la incorporación de los países a la sociedad del conocimiento y a la economía global, y que por ello, el Estado debe invertir en este nivel educativo. Sin embargo, en el documento en que se sostiene esta postura las referencias explícitas a la equidad e inclusión en la educación superior son casi nulas.

En dicho documento también se criticaba la perspectiva que dio origen al diseño de políticas y programas propuestos en el documento publicado en 1995. En ese sentido, aunque continuaba enfatizando la importancia de diversificar las fuentes de financiamiento, consideraba esencial que el Estado invirtiera en educación superior, dando lugar a la segunda postura que el BM asumiría frente a la educación superior.

Aunque se seguía pensando que la educación superior traía más beneficios privados que públicos, a diferencia del documento de 1995, en el de 2000 se consideraba que los beneficios privados después se convertirían en públicos pues contribuían a mejorar los servicios profesionales brindados a la población, por ejemplo en materia de salud, educación y seguridad, lo mismo que a mejorar el desarrollo económico de los países, por ejemplo, mediante la creación y la conformación de una sociedad meritocrática.

En este escenario el BM y la Unesco (2000) sostenían que el papel del Estado consistía en mantener el sistema al servicio del interés público, promover la equidad y fortalecer las áreas de investigación vinculadas a las necesidades del país, regular a las instituciones en un marco de autonomía y aportar junto

con otras fuentes privadas al financiamiento del sistema. El financiamiento privado se convertía así en una de las soluciones principales a los problemas de los sistemas, pese a que al delegar el costo en las familias se creaban desigualdades y exclusiones.

La tercera postura del BM se expresó en el año 2006, a través del documento titulado: *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2006. Equidad y Desarrollo*. En esta propuesta el BM (2006) definía la equidad a partir de dos principios: el de igualdad de oportunidades y el de evitación de la privación absoluta. En este documento el BM utilizaba la desigualdad de oportunidades como antecedente de la inequidad e indicaba que las desigualdades económicas, políticas y sociales se reproducían entre generaciones y a lo largo del tiempo afectando negativamente a las familias que se ubicaban en los niveles más bajos de pobreza.

En 2017 el BM reiteró, a través del informe elaborado por Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich y Urzúa (2017), que la educación superior es la base para incrementar la equidad y compartir la prosperidad entre los miembros de la sociedad. El informe plantea que un sistema de educación superior ofrece calidad, variedad y equidad para maximizar el potencial de las estudiantes, dadas sus habilidades, intereses, motivación y logros. Asimismo refiere que en general un sistema de educación superior es equitativo cuando los estudiantes tienen acceso a las mismas oportunidades.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

A diferencia del BM, la perspectiva de la Unesco respecto del desarrollo es más humanista y menos económica, ya que su labor se enfoca en realizar estudios prospectivos, recomendaciones de política, promoción de la cooperación y el intercambio de conocimientos, tecnología, recursos humanos e información entre los Estados miembros.

Particularmente en la educación superior la Unesco ha vinculado permanentemente a la educación, la ciencia y la cultura con el desarrollo humano, la equidad educativa, la internacionalización de las políticas educativas y la democratización en el acceso, pero al igual que lo sucedido con otros organismos internacionales, su visión respecto de la equidad y la inclusión ha evolucionado con el tiempo.

Al iniciar la década de los noventa la Unesco (1990) aprobó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en un contexto caracterizado por la desigualdad en el acceso a la educación básica, la presencia de millones de personas inmersas en la pobreza, la reducción del gasto público en educación, el deterioro de la educación y la inaccesibilidad de los avances científicos y del conocimiento para todos, de modo que ahí reconoció a la educación como un medio para mejorar la calidad de vida y favorecer el progreso social.

A pesar de estar enfocada en la educación básica, esta Conferencia tuvo eco en la educación superior con la publicación en 1995 del Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, el cual marcó la política en este nivel educativo. Ahí la Unesco consideraba que la educación superior en el mundo se encontraba en crisis debido a que el número de estudiantes aumentaba y la financiación pública disminuía al tiempo que la brecha en materia de enseñanza superior entre los países desarrollados y los países en desarrollo crecía.

En relación con el concepto de equidad, el documento refería que esta requería que se dieran “mayores posibilidades de participación en programas educativos de calidad a los miembros de grupos” que estaban “en situación social de inferioridad” (Unesco, 1995, p. 40).

Frente a las desigualdades en el campo de la calidad educativa, la ciencia y la tecnología, la Unesco (1995) apelaba a la cooperación universitaria internacional como condición para disminuirlas, pues los países menos desarrollados podrían beneficiarse de los avances y buenas prácticas de los más desarrollados. En este sentido, el organismo proponía que la comunidad universitaria internacional y las organizaciones internacionales prestaran asistencia a la educación superior de los países con problemas para desarrollar sus sistemas educativos, dejando así la labor de generar la equidad en la cooperación internacional.

Más de una década después, en el marco de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*, la Unesco (1998a) observaba que la demanda de educación superior había mostrado un crecimiento sin precedentes, además de que socialmente se tenía mayor conciencia respecto de la importancia de este nivel educativo para el desarrollo social, cultural y económico. Además, reconocía, entre otros desafíos asociados con la educación terciaria, el financiamiento y la desigualdad de condiciones de acceso a los estudios.

El artículo 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esa 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”, y que de acuerdo con el artículo 26 entre esos derechos se encuentra el “derecho a la educación”, y específicamente señala que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948), la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* de 1998 hizo propio este principio al señalar que la educación superior debería ser accesible a todos en función del mérito y que no podía aceptarse ninguna discriminación (Unesco, 1998a, p. 31).

De hecho, en el artículo 3, inciso d) de la Declaración se destaca la necesidad de emprender acciones afirmativas al recomendar lo siguiente:

Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel (Unesco, 1998a, p. 23).

Más recientemente, en la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* celebrada en 2009, la Unesco reiteró su reconocimiento a la vigencia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos respecto, específicamente, de que el acceso a la educación superior debía ser igual para todos en función de su mérito, pero al mismo tiempo planteó que como bien público y estratégico para el desarrollo de los países, la educación superior debía ser responsabilidad de todos los gobiernos, por lo que estos debían apoyarla económicamente.

Al señalar que la educación superior era esencial para abatir la pobreza y fomentar el desarrollo sostenible, la Unesco (2009) planteó que los gobiernos

eran responsables de hacer valer el derecho a ella. Desde el punto de vista de la equidad, la Declaración reconocía que además de ampliar el acceso a la educación terciaria, en especial a los grupos sub-representados, se requería lograr que los estudiantes alcanzaran buenos resultados formativos y concluyeran el nivel y para ello recomendó otorgar apoyos económicos y educativos para aquellos estudiantes en condición de pobreza, marginación o con capacidades diferentes.

Cinco años después, en la *Declaración Final de la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos* de 2014, la Unesco reconoció que los grupos más vulnerables y las minorías seguían sin tener acceso y sin concluir los distintos niveles educativos y por eso insistió en que la educación debía ocupar un lugar central en la agenda mundial para el desarrollo, pues consideraba que con ella se contribuía a erradicar la pobreza y a generar sociedades justas e inclusivas.

Dado el interés que tiene la Unesco en la educación, en esa ocasión recomendó que en la agenda internacional la educación debía basarse en los derechos, asumir una perspectiva de equidad y ser de calidad en todos los niveles educativos, desde primaria hasta superior, así como fomentar el respeto por la diversidad cultural y lingüística (Unesco, 2014).

En esa Declaración la Unesco (2014) propuso como objetivo global “Asegurar una educación de calidad, equidad e inclusiva así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030” (p. 3). Aunque el objetivo hablaba de la educación en general, en realidad solo una de las siete metas que dispuso para lograrlo se refería específicamente al nivel superior; el resto estaban enfocadas a la educación básica.

Más adelante el *Foro Mundial sobre la Educación 2015* reunió en Incheon, República de Corea, a miembros de diversos organismos multilaterales como la Unesco, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), el BM, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la ONU Mujeres. En esa reunión se definió una nueva visión de la educación para 2030, haciendo énfasis en el objetivo de desarrollo sostenible número 4 de la ONU, con el que se pretende “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015). Para lograrlo propuso estrategias para fortalecer las políticas, planes, legislaciones y sistemas de educación con orientación a la inclusión y la equidad; desarrollar

políticas basadas en evidencia que den muestra de los avances en la promoción de la equidad y la inclusión en todos los niveles educativos.

En 2017 el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPÉ) de la Unesco presentó un documento de política titulado *Seis Maneras de Asegurar que la Educación Superior no Deje a Nadie Atrás*; en él se reconoce que en los sistemas nacionales de educación superior que forman parte de la Unesco hay una diferencia importante en cuanto a las disparidades de acceso y conclusión de los estudios de nivel superior, particularmente por cuestiones de ingresos económicos que afectan negativamente a los estudiantes de orígenes desfavorecidos. Frente a dicho escenario, la organización advertía la importancia de diseñar políticas que hagan asequible e inclusiva a las universidades para ayudar a la creación de sociedades sostenibles y equitativas.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

Al igual que el BM y la Unesco, en las últimas tres décadas la OCDE ha presentado diversas formas de entender y abordar la equidad en la educación superior. La centralidad de la equidad en la agenda política de la OCDE se reflejó inicialmente en dos de las reuniones a las que convocó a los ministerios de educación. La primera se tituló “Educación de alta calidad y capacitación para todos” y se desarrolló en noviembre de 1990; la segunda se tituló “Hacer del aprendizaje a lo largo de la vida una realidad para todos” y tuvo lugar en enero de 1996. En ambas reuniones la OCDE (1997b) reconoció que alcanzar la equidad y la calidad era indispensable para enfrentar los cambios económicos y la obsolescencia del conocimiento.

En 1997 publicó el documento titulado *Education Policy Analysis* (OCDE, 1997a) en el que de algún modo ya hacía alusión a la relación entre equidad y educación superior, pues por un lado concebía a la equidad como impulsora del desarrollo social y económico en el nivel individual y nacional, y por otro lado planteaba que quienes estudiaran educación terciaria mejorarían su posición en el mercado laboral y con ello posicionarían a sus países en mejores niveles de desarrollo. Aunque se advertía una postura implícita sobre la equidad, en realidad el documento tenía un carácter más de tipo diagnóstico que conceptual porque no definía de manera explícita el concepto.

Con el propósito de incrementar la escolaridad y disminuir el bajo nivel de desempeño de los estudiantes, la OCDE recomendaba cuatro estrategias cla-

ve: la primera era reconocer tempranamente el problema y actuar en consecuencia; la segunda era combatir el fracaso desde una amplia perspectiva, considerando factores asociados con el estudiante mismo, con la comunidad y con la escuela; la tercera era flexibilizar las formas de acercamiento a los estudiantes necesitados, de tal modo que las escuelas ofertaran currículos flexibles o modalidades educativas no rígidas que les motivaran a formarse a lo largo de la vida, y la cuarta estrategia era aprender a partir de la experiencia de otros países.

También en 1997 la OCDE (1997b) publicó el documento titulado *Education and Equity in OCDE Countries*, en el que seguía considerando a la equidad en la educación superior como condición para el desarrollo social y económico, pero también para mejorar la justicia social. En ese trabajo se asumía que a pesar de la importancia del tema, durante los años ochenta y noventa las intervenciones para promover la equidad estaban enmarcadas en una perspectiva más práctica, con poco desarrollo conceptual, por lo que se volvía esencial integrar los aspectos prácticos de las políticas públicas con la dimensión conceptual que ayudara a comprender la interconexión que tenían los problemas de los diferentes grupos poblacionales con su contexto social, económico y cultural.

En ese documento también planteaba que para los ministros de educación de la OCDE la prioridad debía ser la promoción de la educación para todos, pero enfatizando en quienes estaban marginados de dicho servicio pues se reconocía que los miembros de los grupos más vulnerable se encontraban en esa condición debido a experiencias de aprendizaje pobres asociadas con el capital social que sus padres alcanzaban y que para realmente favorecer la equidad social y educativa era necesario que todos tuvieran acceso a una educación de calidad y a un aprendizaje genuino que favoreciera el desarrollo económico y social, ya que dicho ejercicio aseguraría su participación en la vida social y económica (OCDE, 1997b).

Ya avanzada la primera década del siglo XXI, con procesos de masificación de la educación superior experimentados en diferentes países y con la inclusión creciente en las universidades de jóvenes provenientes de distintas condiciones socioeconómicas y culturales, la OCDE mostró un cambio en su abordaje de la equidad en la educación superior en tres documentos que la conceptualizaban en los mismos términos: *No More Failures: Ten Steps to Equi-*

ty in Education (2007), *Tertiary Education for the Knowledge Society: Volume 2, Especial Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation* (2008) y *Equity and Quality in Education Supporting Disadvantaged Students and Schools* (2012).

Los 10 pasos sugeridos para disminuir el fracaso escolar y promover la equidad educativa en términos de justicia e inclusión son divididos en los tres frentes antes mencionados. El frente referido al diseño del sistema indica que la estructura de los sistemas educativos y las vías de acceso y transición por ellos pueden favorecer o dificultar el logro de la equidad, ya que clasifican a los estudiantes en diferentes instituciones y trayectorias de acuerdo con sus niveles de logro, con lo cual en ocasiones se incrementa la inequidad, pues posicionan a los peor posicionados en las trayectorias y sistemas de menor calidad y viceversa, a los mejor acomodados los ubica en los sistemas de mayor calidad.

En el primer frente, en relación con el diseño del sistema educativo se proponen cuatro pasos:

- Poner límites a la categorización temprana de los estudiantes en buenos y malos y posponer la selección académica que se realiza en edades temprana y que perfila a los estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos mejor posicionados y con mayores habilidades hacia los mejores programas y escuelas, mientras que a los peor posicionados los dirige hacia las escuelas de menor calidad.
- Gestionar la elección de la escuela con la intención de evitar riesgos para la equidad e incrementar las diferencias.
- En la educación secundaria promover alternativas de educación atractivas para que los estudiantes permanezcan en la escuela, que se remuevan los factores que dificultan la conclusión de los estudios y se prevenga la deserción.
- Promover segundas oportunidades para que quienes hayan abandonado la escuela puedan obtener la evidencia de logro educativo.

El segundo frente hace referencia a promover prácticas justas e inclusivas en la escuela y en el aula que favorezcan el buen desempeño de los estudiantes independientemente de su condición socioeconómica e incluye tres pasos:

- Identificar y proveer ayuda sistemática a quienes no logran el desempeño académico esperado a fin de reducir las tasas de repetición.
- Fortalecer el vínculo entre la escuela y el hogar para apoyar a que los padres con mayores desventajas puedan ayudar a sus hijos a aprender.
- Responder a la diversidad y prever la inclusión exitosa de migrantes y de las minorías.

El tercero de los frentes se refiere a la distribución justa e inclusiva de los recursos y consta de tres pasos:

- Proveer educación sólida para todos, pero dando prioridad a la primera infancia y al nivel de educación básica.
- Dirigir los recursos hacia los estudiantes y las regiones que más los necesitan.
- Definir objetivos concretos para alcanzar la equidad, en particular en relación con el bajo rendimiento escolar y el abandono escolar.

Finalmente, la OCDE (2012) sostiene que la falta de justicia e inclusión provoca que los estudiantes de bajos niveles socioeconómicos encuentren mayores dificultades para alcanzar el nivel básico de habilidades necesarias para funcionar en las sociedades actuales. La visión de la OCDE supone que la inversión en educación de calidad, particularmente en la educación primaria y secundaria, brinda a las personas mejores oportunidades de empleo y estilos de vida más saludables, con lo cual se contribuye a una sociedad más democrática y a economías sustentables, a la vez que disminuye la dependencia de esas personas de los fondos públicos y los vuelve menos vulnerables.

México

La forma en que se han abordado y comprendido la equidad y la inclusión en el acceso, la permanencia y conclusión de los estudios de educación superior en México ha cambiado con el paso de los años y con los cambios de gobierno federal. Ello es evidente cuando se hace un recorrido histórico por el discurso plasmado en los distintos programas sectoriales de educación.

Durante las primeras cuatro décadas del siglo xx la educación superior no atrajo el suficiente interés por parte del Estado mexicano (Lorey, 1994), pero

a partir de los años cuarenta la universidad se convirtió en un eje fundamental para el desarrollo del país al reconocer su importancia para la productividad y el trabajo, así como para atender a las distintas clases sociales que se estaban conformando, para formar intelectuales y para difundir ideología, por lo que la universidad se integró a los proyectos del Estado y al proceso de transformación de la sociedad (Fuentes, 1983) en un entorno en el que el perfil profesional del país estaba conformado por profesionales de la salud, abogados e ingenieros (Lorey, 1994).

De acuerdo con Miller (2012), las acciones implementadas por el gobierno durante los años sesenta y setenta pretendían neutralizar los efectos de clase a través de la escolarización, la cual además permitiría avanzar en la igualdad social. Sin embargo, la igualdad no era la vía para asegurar el bienestar social, pues se trataba a los desiguales como iguales, de ahí que en la década de los ochenta se presentara un cambio que se orientaría, aunque sin lograrlo, a la compensación focalizada de las acciones de gobierno, fundamentada en los derechos ciudadanos y en criterios de redistribución equitativa.

A pesar de los avances en términos de cobertura, a partir de 1988 con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, las políticas gubernamentales rompieron con los ciclos de intervención benigna y negligente que caracterizaron a los periodos de gobierno anteriores; es decir, se experimentó un cambio en las formas de relación entre el Estado y las IES, asumiendo el Estado un papel más activo en la regulación y supervisión del sistema de educación superior, con instrumentos de evaluación y asignación presupuestaria que modificarían la actuación de las universidades, tendientes a mejorar la calidad y la equidad en el sistema de educación superior (Acosta, 2000).

A pesar del gran peso generado por el discurso de la igualdad social, durante los años noventa y, como ya hemos visto, por influencia de organismos internacionales como el BM, la OCDE y la Unesco comienza a generarse un discurso más enfocado en la equidad, en el que se reconocía que el trato igual a los desiguales ampliaba las brechas y que por ello era importante pasar a un discurso centrado en la compensación.

La última gran reforma de la educación superior en México fue la planteada en el Programa para la Modernización Educativa (PME) en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), en el que se señaló que su tarea principal sería asegurar cantidad, cobertura y calidad educativa, particular-

mente en la educación básica, con lo cual se podría lograr la equidad. Pero al parecer esta visión no estaba pensada para promover la equidad en el acceso, transición y conclusión de la educación, sino en términos más amplios, ya que se pensaba que la educación ayudaría a promover la equidad en el nivel de la sociedad en su conjunto.

Entre los objetivos planteados para la educación superior se señalaba la necesidad de atender la demanda asegurando la oportunidad de ingreso a los estudiantes que procedieran de las regiones y grupos sociales más desfavorecidos con aptitudes para cursar estudios de nivel superior, y en consecuencia, entre las metas se planteó que a partir de 1990 se pondrían en operación mecanismos de apoyo para los estudiantes de escasos recursos económicos.

El Programa de Desarrollo Educativo (PDE) 1995-2000 ya pretendía lograr la equidad en el acceso a las oportunidades educativas, ya que ubicó este objetivo junto con la calidad y la pertinencia como uno de sus propósitos fundamentales; sin embargo, daba prioridad a la equidad en la educación básica porque se consideraba que en ella se formaban los valores, actitudes y conocimientos necesarios para el desarrollo individual y social, restando así importancia a la promoción de la equidad en el acceso, permanencia y conclusión de la educación superior.

El Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006 reconocía, por un lado, el papel esencial de la educación en la ampliación de oportunidades para que toda la población tuviera un alto nivel de vida y, por otro lado, se expresaba la preocupación por desarrollar un sistema educativo nacional que fuera equitativo. Aunque, en la última década del siglo xx se experimentó una notable expansión del sistema de educación superior, no se había logrado beneficiar equitativamente a los jóvenes de entre 19 y 23 años, ya que en 2000 45% de quienes componían este grupo de edad provenía de familias con ingresos medios o altos, vivía en las grandes ciudades y asistía a la universidad, mientras que solo 11% de quienes vivían en zonas urbanas pobres y 3% de los que vivían en zonas rurales en condición de pobreza podían acceder a este nivel educativo (Rubio, 2006).

Para lograr la equidad y favorecer el desarrollo de los diversos grupos, entidades, municipios y regiones, el gobierno de Vicente Fox se propuso asignar cada vez más recursos públicos y privados a la educación que permitieran

crear instituciones con perfiles diversos, particularmente en zonas pobres y en modalidad virtual (Rubio, 2006).

Al ligar la calidad con la justicia social y la equidad, el PRONAE reconocía que la desigualdad en la calidad educativa producía inequidad, pues cuando se ofrece mala calidad a los grupos más pobres, se les margina y excluye. Asimismo, se reconocía la importancia de brindar una atención preferencial a los grupos sociales más vulnerables porque los datos indicaban que los grupos más pobres contribuían y gastaban, en proporción a sus respectivos niveles de ingreso, más del doble en educación que aquellos que pertenecían a los niveles más altos de ingreso y porque los recursos públicos por alumno eran más altos en los lugares menos necesitados, generando con ello mayor desigualdad e inequidad.

Con el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2012, el gobierno mexicano aspiraba a una educación de calidad con equidad; sin embargo, en la presentación que hacía de los principales retos que enfrentaba la educación, y particularmente la superior, no se incluía como reto la disminución de la inequidad en el acceso, permanencia y conclusión de los estudios superiores. Uno de los retos más cercanos a la equidad planteaba que la educación de calidad urgía en las escuelas en donde se formaban los sectores más desprotegidos y vulnerables pero su planteamiento estaba enfocado en la educación básica y no en la superior.

En general, el PSE de Felipe Calderón reflejó las preocupaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), y en ese sentido promovía políticas para favorecer la equidad con un enfoque que se asumía, difería del adoptado en administraciones previas. Las estrategias y políticas que se promovieron en este sexenio buscaban atender la dimensión étnica, la dimensión socioeconómica, la dimensión de nivel de logro académico y la diversificación de la oferta educativa para ofrecer programas capaces de atender las necesidades de los grupos más vulnerables.

El PSE 2013-2018 pretendía “Fortalecer la calidad y pertinencia” para impulsar el desarrollo del país, y con el “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (SEP, 2013, p. 15) y para ello se propuso ampliar las oportunidades de acceso y permanencia en todas las regiones y sectores de la población a través de la creación de nuevos servicios educativos, la am-

pliación de los que ya existían, el aprovechamiento de la capacidad instalada, el incremento de los apoyos a jóvenes en situación vulnerable o de desventaja para que no abandonaran las aulas y la disminución gradual de las diferencias de cobertura en el nivel de regiones y grupos de la población.

Fue hasta 2018 que la UdeG, aprobó una Política de Inclusión, cuyo objetivo general es

(...) promover la inclusión y la equidad en todas las actividades y espacios universitarios para garantizar el desarrollo de todos los miembros de la comunidad universitaria con especial énfasis en quienes han sido vulnerados por razones económicas, alguna discapacidad, origen étnico, lengua, nacionalidad, género, preferencias sexuales o cualquier otra causa, han sido vulnerados (p. 14).

Esto dio origen a la implementación de dicha política de manera institucional al interior de dicha Universidad.

Política pública basada en evidencia para la educación inclusiva

La noción de política pública hace referencia a las interacciones, alianzas y conflictos, en un marco institucional específico, entre los diferentes actores públicos, parapúblicos y privados. Una política pública se define como: una serie de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y a veces no públicos –cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían– a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo (Stone, 2012).

En tema de política la evidencia es necesaria para generar información valiosa y se refiere al conocimiento de expertos; publicaciones de investigaciones; estadísticas existentes, evaluaciones a los programas y políticas anteriores, información en internet, resultados de consulta con los actores involucrados; análisis costo-beneficio de las opciones de política; modelos económicos y estadísticos (SPMT) (Nutely y Davies, 2001). Esta amplia y ecléctica definición posiciona claramente la evidencia basada en la investigación como una fuente, entre muchas otras alternativas y explícitamente incluye conocimiento informal del hacedor de las políticas como del usuario (Nutley, Davies y Walter, 2002).

La toma de decisiones para la formulación de políticas públicas es inherentemente a un proceso de política. La evidencia es solo un elemento entre todo el proceso para la formulación de políticas públicas eficaces, y es por ello importante generarla. A la investigación se le reconoce como una herramienta poderosa de transformación (Crespo, 2013; Nutley et al., 2002).

Por lo tanto, entendemos las políticas públicas basadas en evidencia (EBP, por sus siglas en inglés) como una acción informada que implica el uso explícito e intencional de la mejor evidencia científica disponible para tomar decisiones y seleccionar entre las distintas opciones de política pública, programas y proyectos para la solución de problemas públicos. Implica también que la evidencia científica sea utilizada en todo el ciclo de las políticas públicas, desde el proceso de construcción de la agenda pública, hasta la evaluación y reformulación de la política pública.

México como otros países, contempla la EBP dentro de una agenda modernizadora, a efecto de reformar la prestación de los servicios del gobierno y lograr así una mayor eficacia y eficiencia a través de la evidencia de la investigación aplicada. Además de ser un insumo que da legitimidad a las decisiones tomadas y facilita la rendición de cuentas; elementos importantes hoy en día para los gobiernos. Esto debido a que la EBP, identifica y enfatiza la resolución de problemas sistemáticamente, respaldada por datos, análisis de riesgo, y proporciona una comunicación de las mejores prácticas (Bracho 2010; Cherney y Head, 2010; Crespo, 2013).

Los gobiernos de todo un rango de jurisdicción han hecho pronunciamientos políticos estratégicos que respaldan EBP y han recurrido a los científicos sociales para proporcionar investigación que puede ayudar a determinar las medidas para el logro de sus objetivos de política social (Cherney y Head, 2010).

Sin embargo, para que la evidencia sea contemplada en el proceso de toma de decisiones de las políticas públicas, e importante que esta, sea confiable, que no pueda ser impugnada por los actores, esto es un reto, toda vez que generar evidencia adecuada es todo un reto. Existe una discrepancia entre lo que es una evidencia confiable, ya que diversas investigaciones empíricas sugieren que existen investigaciones sesgadas que pueden dar origen a conclusiones tendenciosas y por lo tanto políticas poco claras y poco efectivas. Esto se deriva de enfoques metodológicos menos rigurosos (Schulz, Chalmers, Hayes y Altman, 1995).

Por ello la EBP plantea una propuesta metodológica rigurosa que al aplicarla nos permitirá analizar, evaluar y crear evidencia en lo relativo a educación inclusiva y su impacto en el bienestar de los jóvenes universitarios. Esta propuesta debe incluir aspectos políticos e ideológicos de cómo se enmarcan los problemas; cómo deben aplicarse enfoques en la política basada en evidencia, los contextos políticos de política específico a efecto de presentar evidencia fiable (Cherney y Head, 2010).

El Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara: su experiencia para la elaboración de una propuesta metodológica para la política basada en evidencia en educación inclusiva

La EBP representa problemas complejos, tanto en el planteamiento y diseño de la recolección de evidencia, así como en los procesos diseño, implementación y evaluación de la política pública (Cherney y Head, 2010; Nutley et al., 2002). Pero es necesario tomar todo el proceso de EBP, a efecto de no tener un proceso evaluativo sesgado y/o acotado (Bracho, 2010).

Es por ello que en este apartado se presenta la experiencia del CUCEA en su esfuerzo por implementar la EBP con el objeto de fomentar la educación inclusiva, sus resultados y sus retos.

La UdeG es una universidad pública estatal de Jalisco y cuenta con más de 310 000 estudiantes, tiene un sistema en red que incluye a 16 centros universitarios o campus de los cuales el CUCEA es uno de ellos; se encuentra localizado en la zona metropolitana de Guadalajara, y tiene una población 21 000 746 estudiantes.

En 2019, al ser un centro universitario en red, el CUCEA de manera institucional comenzó a implementar la recién política aprobada en la UdeG, en materia de inclusión, la cual, si bien señala estrategias en ella, su implementación al contexto particular del CUCEA aún estaba lo suficientemente ambigua. De tal manera que este caso en particular en donde ya existía un marco normativo institucional, lo primero que resultó necesario para aplicar la EBP, era acotar la brecha de lo ya institucionalizado, de los que diseñan las políticas internas, de quienes las implementan y de quienes generan la evidencia.

Para ello el CUCEA aprobó un programa transversal que integra la capacidad, conocimiento y esfuerzos de la comunidad universitaria del centro, para

coordinar y sumarse en las acciones a favor de la inclusión y equidad, mismo que cuenta con capacidad de gestionar, implementar y coordinar la generación de evidencia desde diversas dependencias.

Ahora bien, el segundo paso sería la generación de evidencia, y si bien se han desarrollado diversos modelos metodológicos e intentos de desarrollar estrategias de investigación y desarrollo (I+D) para generar evidencia confiable, para que dicha evidencia se convierta en una palanca de cambio antes de comenzar el desarrollo metodológico es necesario se tome en consideración una serie de preguntas clave para operacionalizar los marcos institucionales ya existentes.

Como por ejemplo: la política de inclusión de la UdeG señala que se debe garantizar el desarrollo pleno e integral de toda su comunidad, sobre todo de aquellos que han sido vulnerados por alguna causa, por lo que vale la pena comenzar con identificar: ¿a quiénes se han vulnerado en el CUCEA?, ¿cuáles son las causas y o razones por las que han sido vulnerados?

Parsons (2013) expresa que primeramente, se encuentra en el análisis de las políticas públicas, la determinación, la cual precisa el cómo, porqué, cuándo y para quien se han diseñado, por lo que la meta inicial era responder a las preguntas planteadas.

Para ello se diseñó un instrumento que incluía cinco secciones:

- Información general del estudiante.
- Composición del hogar y situación familiar.
- Hábitos de consumo digital y acceso a tecnologías de información y comunicación.
- Tiempos de traslado y medios de transporte.
- Perfil personal.

El instrumento se contestó por un total de 7 174 estudiantes del CUCEA. Este primer instrumento permitió comprender la composición de la población estudiantil, y sus particularidades, y así detectar a los grupos vulnerables que para efectos prácticos se definieron de la siguiente manera:

1. Estudiantes regionales con vulnerabilidad económica.
2. Estudiantes madres solteras.
3. Estudiantes sin conexión a internet.

4. Estudiantes sin equipo de cómputo y/o dispositivo móvil.
5. Estudiantes con discapacidad (ceguera parcial o total, motriz que afecta el caminado, así como discapacidades temporales).
6. Estudiantes con enfermedades crónico-degenerativas.
7. Estudiantes con condiciones psiquiátricas.
8. Estudiantes de pueblos originarios.
9. Estudiantes de la diversidad sexual.

Una vez identificados a los grupos vulnerables, era necesario conocer cuáles eran las causas y/o razones por las que eran vulnerados, en términos de educación. Como parte de la metodología se organizó una Jornada colaborativa para la detección de retos y problemáticas que enfrentan los grupos vulnerables y de la diversidad del CUCEA, misma que tuvo como objetivo: integrar la aportación de dichos grupos, para de manera colaborativa, detectar cuáles eran los principales retos que enfrentan, tanto en la parte académica (durante las clases), como en los servicios que se ofrecen en el centro universitaria entre los cuales se incluyeron:

- Centro de Recursos Informativos.
- Desarrollo de habilidades informativas.
- Programa de Aprendizaje de Lenguas.
- Servicios tecnológicos.
- Becas.
- Intercambio académico.
- Formación integral.
- Servicios de control escolar.
- Tutorías.
- Servicios deportivos.
- Servicio social.
- Prácticas profesionales.
- Flexibilización curricular.
- Infraestructura del Centro.

La Jornada estuvo integrada por estudiantes que por alguna razón podrían ser vulnerados por el modelo tradicional, para que a partir de preguntas

detonadoras identificaran desde sus propias perspectivas y experiencias los principales problemas, potencialidades y retos que enfrenta el Centro Universitario, se llevó a cabo de manera híbrida; es decir, algunos de los estudiantes estuvieron de manera presencial y otros estuvieron conectados vía Zoom para facilitar la participación. Se usó el programa Nearpod para la recolección de respuesta, ya que el instrumento contenía preguntas abiertas.

Se les pidió que cada servicio relacionado a una pregunta se valorara de diferentes enfoques tales como:

- Infraestructura.
- Contenidos académicos.
- Modelo de la docencia.
- Modelo de gestión.
- Actitud del personal docente o administrativo.
- Tecnología.
- Diseños de los cursos.
- Ambiente del Centro Universitario.
- Oferta inadecuada de servicios.
- Falta de capacitación del personal.
- Accesibilidad.
- Falta de información.

A continuación se presentan únicamente algunos de los resultados más destacables para ejemplificar la metodología. De los estudiantes, 50% manifestaron que el mayor reto que viven y que podría afectar su formación integral, es el compaginar sus responsabilidades que tienen ya sea en el cuidado de sus hijos, algunos de ellos al cuidado de sus padres sumados a responsabilidades laborales; 23% expresó que la falta de empatía de sus profesores hacia sus necesidades es un gran reto.

Algunas de las sugerencias realizadas por los estudiantes, era que el modelo tradicional de clases se modificará, favoreciendo la educación híbrida, práctica, y desarrollando programas que los apoyará en su trayectoria para la inserción laboral, así como fomentar el uso de la tecnología para realizar adaptaciones de clases para personas con ceguera o debilidad visual, y/u otras tecnologías que le facilitarán el aprendizaje asincrónico. Así como fo-

Figura 1
Mayor reto detectado

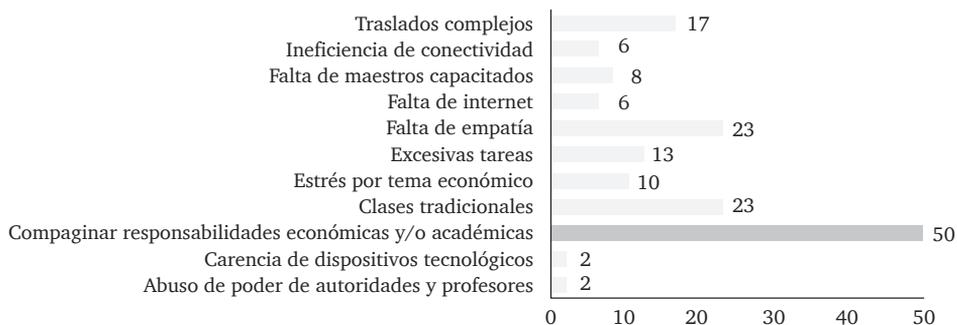
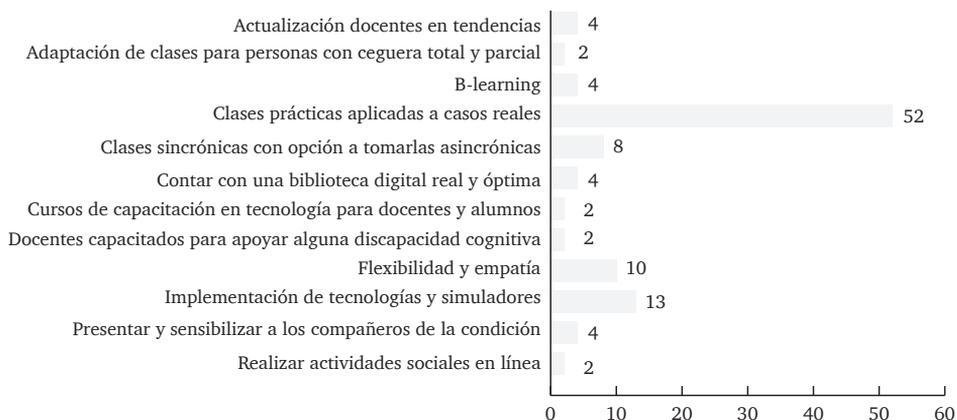


Figura 2
Propuesta para mejorar su formación integral



mentar una cultura de empatía y flexibilidad para apoyarlos a concluir con sus estudios.

Bajo esa misma lógica se fueron evaluando cada uno de los servicios anteriormente mencionados, para generar hallazgos y evidencia, con los cuales se elaboró un informe sintetizado que se sometió a la revisión de pares y coordinadores de los programas y servicios evaluados, para de allí priorizar

las estrategias a implementar para operacionalizar la política institucional de inclusión.

De conformidad a la metodología que señala Parsons (2013) para la EBT, lo primero que se realiza es el análisis de las políticas públicas que señala que es necesario comprender el cómo, porqué, cuándo y para quién se han diseñado las políticas públicas; en el caso del CUCEA se habían identificado inicialmente nueve grupos que debido al modelo académico organizacional podrían ser vulnerados y esto les afectaría en su desempeño académico y trayectoria escolar. Sin embargo, de acuerdo con el autor, ese es el primer paso, posterior a eso se requiere: a) analizar el contenido del informe, mismo que describe la manera en la cual una política se ha desarrollado en relación con otras. Esto requiere una implementación de la política que conlleve posteriormente a darle seguimiento a todo el proceso hasta llegar a una evaluación de las políticas públicas, lo cual inquiriere el desempeño de dichas políticas en relación con los resultados obtenidos. Finalmente se encuentra el análisis para las políticas públicas el cual comprende: b) información para las políticas públicas, la cual pretende alimentar las actividades propias del diseño de las políticas y c) la defensa de las políticas públicas, investigación y elaboración de argumentos para influir en la agenda política dentro y fuera del gobierno, en este caso del universitario y las diversas autoridades del CUCEA.

En el CUCEA, la evidencia encontrada conllevó a que se atendieran a 6 de los 9 grupos detectados con diversos programas. En total en un año, se ha apoyado a 40% de los alumnos detectados como grupos vulnerables desde diversas aristas, como por ejemplo, debido a que como parte de la evidencia, los estudiantes señalaron las complicaciones que tenían para compaginar su vida académica con su vida personal y laboral, se aprobó por los órganos colegiados de gobierno del Centro Universitario, que estos grupos pudieran realizar su agenda de clases y elegir sus horarios previo al resto de los estudiantes, esto toda vez que lo únicos que podían realizar esta acción eran alumnos con excelencia académica, y los grupos vulnerables no la tenían. Asimismo se les apoyó con becas para estancia infantiles, un programa de tutorías, préstamos de equipos y una beca para contratar internet, este último era imperante ya que durante la pandemia del COVID-19, las clases migraron a un modelo virtual, y al no contar con internet varios estudiantes podrían haber quedado completamente excluidos y así desertar.

Sin embargo, aún hay mucho que implementar y cambiar de acuerdo con la evidencia encontrada, ya que en sí misma no garantiza su uso para el diseño y creación de políticas públicas (Bracho, 2010; Cherney y Head, 2010; Crespo, 2013). Incluir un tema en la agenda política es un tema complejo, intervienen diversos actores e intereses. Es principalmente un tema de poder y de relaciones más que un pragmatismo en la toma de decisiones. Las relaciones entre los distintos actores, las interacciones entre los mismos y las instituciones son factores que influyen en el proceso de toma de decisiones para la creación de políticas públicas (Capano, 1996; Stone, 1997).

Esto ha sido evidente en el CUCEA en donde muchas de las actividades y apoyos que se realizan, siguen estando determinadas por la voluntad de aquel que está a cargo de las coordinaciones, departamento o carreras, lo cual puede afectar la permanencia de los apoyos, los programas e incluso de las políticas aprobadas, ya que la administración de los centros se renueva y cambia aproximadamente entre 3 años y/o 6 años, lo que podría hacer temporal estas políticas. Por lo que dentro de este proceso, no es suficiente otorgar evidencia de que una política podría impactar positivamente en la sociedad. Además es un proceso que conlleva en sí mismo, debates, negociaciones y concesiones entre los diversos actores involucrados (BID, 2006).

La influencia y la cooperación son herramientas imprescindibles. Estas funcionan como puentes entre los intereses de los actores involucrados en el proceso de toma de decisiones y permite llegar a acuerdos favorables entre los mismos (Stone, 1997). Estos retos de implementación de la evidencia deben de tomarse en cuenta, al momento que se quiera usar en EBP, para la inclusión educativa en las universidades.

Pero es importante comprender que los cambios en las universidades no son sencillos, incluyen muchos actores y por lo tanto toman más tiempo que las organizaciones empresariales (Birnbaum, 1988; Clark, 1998). Sin embargo, el enfoque de la EBP resulta imprescindible para atender a los jóvenes estudiantes que se encuentren en algún tipo de vulnerabilidad, la cual no es estática, si no que cambia dependiendo el contexto en que se encuentra, y lo afecta de acuerdo con el modelo académico de la institución, su organización interna, el entorno político, social y económico que enfrenta el país, lo que hace imprescindible generar evidencia constantemente para detectar los grupos y sus necesidades particulares.

Conclusiones

Es necesario mantener un enfoque basado en evidencia para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas en materia de educación inclusiva, debido a la pluralidad que mantienen los grupos vulnerables y lo ligado que esta al contexto en que se encuentran. Para ello es necesario plantear estos cambios reconociendo a las IES como organizaciones y por ende su gobernanza, que por sus características únicas, son sistemas complejos y organizaciones paradójicas, por lo que son las que más conflictos presentan en su administración y gobernanza, debido a que sus prácticas administrativas no son del todo racionales ni los cambios orientados y predecibles (Birnhbaum, 1988).

Uno de los temas más relevante es la diversidad de actores involucrados, pero también, es un tema de recursos, mismos que en las universidades públicas estatales no es un tema menor, lo que convierte las negociaciones en complejas, ya que se debe determinar a dónde dirigir los recursos y el impacto que estos puedan tener, donde numéricamente, los grupos vulnerables podrían ser los menos y por lo cual su impacto cualitativo, en términos de indicadores, podrían ser menospreciados. Sin embargo, es importante ver el enorme efecto que tiene cualitativamente en la vida de aquellos estudiantes que en modelos tradicionales tiene la educación inclusiva y en el desarrollo de los jóvenes que a pesar de los problemas enfrentados han logrado llegar a la universidad.

Las universidades son un pilar en el desarrollo de los países, aunque la creación y generación de conocimiento se ha diversificado en múltiples actores y sectores, en países desarrollados son las universidades las que consolidan las redes, las que favorecen la creación de departamentos o centros que pueden expandir los límites de las universidades tradicionales y conectarse con organizaciones y grupos externos y así favorecer los cambios sociales, y en muchas ocasiones son estas las que dan las pautas de las necesidades de investigación y coordinan los proyectos para dar soluciones a las problemáticas que enfrenta la sociedad (Clark, 1988; Godin y Gingras, 2000), lo cual no puede ser hecho únicamente por la universidad, como un ente aislado y para lo cual es necesario la colaboración con los diferentes actores y sectores (Clark, 1988).

El desarrollo y calidad de la educación superior son indicadores útiles de la situación social y económica de un país. Además de generar personal altamente calificado y conocedor para el desarrollo social y avance económico,

influye críticamente en la calidad y profundidad del discurso público y la formulación de políticas públicas por lo que mantener un EBP en la educación inclusiva favorecerá las oportunidades educativas significativas que atraerá a más jóvenes a las universidades.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2000). *Estado, políticas y universidad en un periodo de transición*. México: Universidad de Guadalajara/Fondo de Cultura Económica.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES. (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. México: Autor. Recuperado el 10 de febrero de 2018, de <https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/LopezC.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES. (2020). *Respuesta de las instituciones públicas de educación superior en México para enfrentar la crisis del COVID-19*. Ciudad de México: Autor.
- Banco Interamericano de Desarrollo-BID. (Ed.). (2006). *La política de las políticas públicas: progreso económico y social en América Latina: Informe 2006*. Nueva York: Autor.
- Banco Mundial-BM. (1995). *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington DC: Autor.
- Banco Mundial-BM. (2006). *Informe sobre el desarrollo mundial 2006. Equidad y desarrollo*. Washington, DC: Autor/Mayol Ediciones.
- Banco Mundial-BM y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco. (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank
- Barreyro, G. B. y Oliveira, F. L. (2015). Las políticas de evaluación de educación superior en Brasil en la primera década del siglo XXI. Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (64), 17-46. Recuperado el 5 de mayo de 2017, de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART64002&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v20/n064/pdf/64002.pdf>
- Birnbaum, R. (1988). The political institution: Competing for power and resources. *How colleges work* (pp. 128-150). San Francisco: Jossey-Bass.

- Bracho, T. (2010). Políticas basadas en evidencia. La política pública como acción informada y objeto de investigación. En M. Merino Huerta, G. M. Cejudo, D. Arellano Gault, T. Bracho, M. A. Casar, J. R. Gil-García, C. Maldonado, J. Mariscal, L. Santibáñez y L. Sour, *Problemas, decisiones y soluciones. Enfoques de política pública*. México. Fondo de Cultura Económica/Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Capano, G. (1996). Political science and the comparative study of policy change in higher education: Theoretico-methodological notes from a policy perspective. *Higher Education*, 31 (3), 263-282.
- Cherney, A. y Head, B. (2010). Evidence-based policy and practice: Key challenges for improvement. *Australian Journal of Social Issues*, 45 (4).
- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways to transformation* (pp. 3-38, 127-148). EE. UU.: Emerald Group Publishing Limited.
- Cortés, F. (2014). Gasto social y pobreza. Documento de trabajo. Programa Universitario de Estudios del Desarrollo. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Crespo, P. (2013). El enfoque de la política basado en la evidencia: análisis de su utilidad para la educación de México. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 18 (56), 265-290.
- Didou, S. (2011). La promoción de la equidad en educación superior en México: declinaciones múltiples. *Reencuentro* (61), 7-18. Recuperado el 1 de abril de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137002>
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, A., Haimovich P y Urzúa, S. (2017). *At a crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean. Directions in development-Human Development*. Washington, D. C.: Banco Mundial. Recuperado el 25 de febrero de 2018, de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/9781464810145.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Fuentes, O. (1983). Las épocas de la universidad mexicana. *Cuadernos Políticos* (36), 47-55. Recuperado de <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP36/CP36.6.OlacFuentesMolinar.pdf>.
- Godin, B. y Gingras, Y. (2000). The place of universities in the system of knowledge production. *Research Policy*, 29 (2), 273-278.
- Herrera, L. y Rodríguez, F. (1997). El pensamiento educativo en el México pos-revolucionario. *Revista de la Educación Superior*, xxvi (103), 1-16. Recuperado

- el 16 de octubre de 2016, de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista103_S2A2ES.pdf
- López, N. (Coord.). (2008). *Políticas de equidad educativa en México. Análisis y propuestas*. Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Lorey, D. (1994). El sistema universitario y el desarrollo económico en México desde 1929. *Revista de la Educación Superior*, *xxiii* (89), 1-7.
- Luengo, E. (2003, 5-6 de junio). Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad. Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Bogotá, Colombia. Recuperado de https://cbibliotecavirtual.files.wordpress.com/2017/07/luengo_-_educ_sup_mex.pdf
- Martínez, S. (2013). Desigualdad social y educación superior. Análisis sociológico comparado del caso de México. Tesis doctoral. Universidad de Alicante, España. Recuperado el 30 de abril de 2017 de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/27539/1/Tesis_Martinez_Dordella.pdf
- Marúm, E., Moreno, C. I., Rodríguez, C., Curiel, F., Becerra, J. A., Partida, M. I., Robles, M. L., Alvarado, M., Padilla, R., Rosario, V. M. y Aguilar, V. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016. Informe nacional: México*. México: Centro Interuniversitario de Desarrollo/Universia. Recuperado el 12 de diciembre de 2021, de <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016-informe-nacional-mexico.pdf>
- Miller, D. (2012). Equidad educativa versus desigualdad social: el caso de Programa Nacional de Becas en Educación Superior (PRONABES) en México. *Universidades* (54) 21-28. Recuperado el 7 de octubre de 2017, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331243003>
- Muñoz, C. y Silva, M. (2013). La educación superior particular y la distribución de oportunidades educativas en México. *Revista de la Educación Superior*, *42* (166), 81-101. Recuperado el 20 de abril de 2018, de http://resu.anui.es.mx/archives/revistas/Revista166_S2A2ES.pdf
- Nutley, S. M. y Davies H. (2000, octubre/diciembre). Making a reality of evidence-based practice: Some lessons from the diffusion of innovations. *Public Money and Management*, *20* (4), 35-42.
- Nutley, S., Davies, H. y Walter, I. (2002). Evidence based policy and practice: Cross sector lessons from the UK. ESRC UK Centre for Evidence Based Policy

- and Practice: Working Paper, 9. Recuperado el 12 de diciembre de 2021, de https://www.researchgate.net/publication/251786301_Evidence_Based_Policy_and_Practice_Cross_Sector_Lessons_From_the_UK
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE. (1997a). *Education Policy Analysis 1997*. París: OCDE Publishing. Recuperado 2 de febrero de 2022, de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/epa-1997-en.pdf?expires=1643810324&id=id&accname=ocid44017949&checksum=DD92B-4D73FA4980891FF9CD2A3BE63E4>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE. (1997b). *Education and equity in OCDE countries*. Recuperado el 2 de febrero de 2022, de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264032606-en.pdf?expires=1643810177&id=id&accname=ocid44017949&checksum=88B13943880ABDFDF54E41DB4B2CCF42>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE. (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. París: Autor. Recuperado el 10 de febrero de 2018, de <https://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE. (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Recuperado el 2 de enero de 2022, de <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE. (2019a). *Educación superior en México. Resultados y relevancia para el mercado laboral*. París: Autor. Recuperado de https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE. (2019b, mayo). *Estrategia de competencias 2019 de la OCDE, México*. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/Skills-Strategy-Mexico-ES.pdf>
- Parsons, W. (2013). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Recuperado el 25 de noviembre de 2017, de www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/102435/inf_final.pdf

- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado el 10 de febrero de 2018, de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1cdecf9e-9e0c-44f7-bcb8-d600fbe08588/programa_sectorial_educacion_2013_2018.pdf
- Secretaría de Educación Pública-SEP. (2021). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. México: Autor. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Silva-Laya, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (4), 1-27. Recuperado el 3 de mayo de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275022797004>
- Stone, D. (2012). *Policy Paradox. The art of political decision making*. EE. UU.: Norton & Company.
- Organización de las Naciones Unidas-ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Paris: Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas-ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio Informe 2015. Nueva York: Autor. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco. (2017). *Seis maneras de asegurar que la educación superior no deje a nadie atrás*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Superior. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247862_spa.locale=es
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Francia: Autor. Recuperado el 2 de febrero de 2022, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa/PDF/127583spa.pdf.multi
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Francia: Autor. Recuperado el 2 de febrero de 2022, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098992_spa/PDF/098992spa.pdf.multi

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco. (1998a). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: Autor. Recuperado el 2 de febrero de 2022, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa/PDF/113878spao.pdf.multi
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco. (1998b). *Conferencia mundial sobre la educación superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: Autor. Recuperado el 2 de febrero de 2022, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa/PDF/183277spa.pdf.multi
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco. (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior -2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado el 2 de febrero de 2022, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa/PDF/183277spa.pdf.multi
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco. (2014). *Declaración Final de la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos de 2014. El acuerdo de Mascate*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122_spa
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. y Arnal, E. (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society. Volumen 2. Special Features: Equity. *Innovation, Labour Market, Internationalisation*. OCDE.
- Schulz, K. F., Chalmers, I., Hayes, R. J. y Altman, D. G. (1995). Empirical evidence of bias: dimensions of methodological quality associated with estimates of treatment effects in controlled trials. *Jama*, 273 (5), 408-412.
- Yaschine, I. (2013). Movilidad social, pobreza crónica y trabajo: reflexiones en torno al análisis de la reproducción de desventajas en hogares en pobreza. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 2 de febrero de 2022, de <http://www.pued.unam.mx/export/sites/default/archivos/documentos-trabajo/003.pdf>
- Yaschine, I. (2014). ¿Alcanza la educación para salir de la pobreza? Análisis del proceso de estratificación ocupacional de jóvenes rurales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60 (223), 377-405. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

A manera de conclusiones

La tesis que presenta el libro sostiene que las actividades sociales individuales, sociales e institucionales se producen a partir de representaciones colectivas y de prácticas institucionalizadas que impactan la configuración de los sujetos y las condiciones en que vive el colectivo juvenil. Dicho grupo experimenta en mayor medida los estragos de la violencia, inequidad y precariedad que otros colectivos. Las razones podrían leerse desde la inacción estatal en materia de políticas públicas e institucionales, la violencia estructural y la visión punitiva de la juventud. El resultado, refleja que la praxis cotidiana de los sujetos jóvenes se encuentra estrechamente referida a factores contextuales.

Desde esta vía presentamos investigaciones diversas como resultado de lo observado por los 20 investigadores, a lo largo de sus 11 textos, en general, los trabajos producto de investigaciones teóricas y empíricas, reflejan una visión particular de la realidad juvenil en dos áreas de interés, violencia y espacios de interacción.

Se buscó que los trabajos fueran libres en su estructura y pensamiento, pero a la vez que pongan sobre la mesa discusiones y aportes en materia de juventud. Como indicamos desde la introducción, el texto estuvo estructurado en dos partes: Jóvenes y espacios de interacción social, Violencia y mecanismos para la paz. La primera, deja evidencia de los esfuerzos que realizan los jóvenes como actores sociales en la constitución social desde diversas esferas, que van del cuidado al medio ambiente al uso del tiempo en el consumo cultural, tecnológico y deportivo. Mientras, ponen de relieve los puntos de quiebre de las instituciones educativas de educación superior en la tarea de armonizar las necesidades de las juventudes con sus planes de desarrollo y

levantan la voz en la urgencia de caminar a políticas institucionales desde la juventud, dejando atrás la visión adultocéntrica, estadocéntrica.

La segunda parte, violencia y mecanismos para la paz, ilustra, por un lado, las violencias estructurales y muestra la abrasión que trajo consigo la ola de violencia en México, por otro lado, anima a la puesta en marcha de mecanismos de resolución de conflictos y convivencia para la paz en los espacios escolares.

Sobre los autores

María Esmeralda Correa Cortez. Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. Profesora investigadora de tiempo completo con perfil PRODEP en el Departamento de Políticas Públicas del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara, Fundadora y coordinadora de la Cátedra UNESCO de la Juventud.

Pablo Vommaro. Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires y posdoctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, por la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo y la Universidad de Manizales. Profesor de Historia en la Universidad de Buenos Aires e investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

José Luis Carpio Domínguez. Doctorante en Ciencias Sociales con orientación en Desarrollo sustentable por el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesor en la Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa-Aztlán de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

María Teresa Villareal Martínez. Doctorado en Política Pública por la Escuela de Graduados en Gobierno y Administración Pública del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Profesora investigadora en el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Ignacio Hernández Rodríguez. Maestría en Criminología y Ciencias Forenses por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Profesor de tiempo completo de licenciatura y posgrado en la Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa-Aztlán de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

- Gabriel Flores Allende.* Doctorado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad de Murcia. Profesor investigador de tiempo completo en el Departamento de Políticas Públicas del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.
- Ramón Ismael Alvarado Vázquez.* Doctorado en Ciencias de la Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Sinaloa.
- Mariana Moreno Preciado.* Doctorante en Gestión de la Educación Superior y maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Profesora adscrita al Departamento de Políticas Públicas e investigadora del Instituto de Investigación en Políticas Públicas y Gobierno del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara.
- Perla Elizabeth Bracamontes Ramírez.* Doctorado en Estudios de Género, y maestría en Género y Políticas de Igualdad por la Universidad de Valencia. Profesora adscrita al Departamento de Políticas Públicas e investigadora del Instituto de Investigación en Políticas Públicas y Gobierno del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara.
- Alejandro César Antonio Luna Bernal.* Doctorado en Psicología por la Universidad de Colima. Profesor de tiempo completo en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.
- José María Nava Preciado.* Doctorado en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor titular C de tiempo completo en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.
- David Coronado.* Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Desarrolla dos investigaciones: “Los desaparecidos en Jalisco. Entre el estigma y la indiferencia hacia la persona” y “Violencia destructiva, estética y expresiva” y coordina el La-

boratorio de Estudios sobre Violencia, en el Departamento de Sociología de la Universidad de Guadalajara.

Mario Gerardo Cervantes Medina. Doctorado en Ciencias Sociales. Profesor de tiempo completo en el Departamento de Sociología de la Universidad de Guadalajara y miembro del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Coordinador de la investigación “Derechos Humanos entre la juventud”.

Cynthia Marisol Vargas Orozco. Doctorado en Administración Pública por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Profesora investigadora de la Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa-Aztlán de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Ana Cecilia Valencia Aguirre. Doctorado en Ciencias de la Educación. Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara, miembro del Sistema Nacional de Investigación, nivel 1. Perfil PRODEP.

María Teresa Prieto Quezada. Doctorado en Ciencias de la Educación. Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigación, nivel 2.

José Claudio Carrillo Navarro. Doctorado en Psicología y maestría en Educación por la Universidad de Guadalajara. Profesor de tiempo completo en el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas y miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa en México. Jefe de la Unidad de Apoyo a Comunidades Indígenas, Universidad de Guadalajara.

Jessica Georgina Arroyo de Anda. Doctorado en Gestión de la Educación Superior por el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara y maestría en Política Económica Global por la Universidad de Sussex en el Reino Unido. Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad de Guadalajara.

David Ericelio Conchas. Doctorado en Gestión de la Educación Superior por el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Coordinador de planeación en Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

*Repensando las juventudes:
instituciones, prácticas sociales y violencias*
se terminó de editar en mayo de 2022
en Epígrafe, diseño editorial
Parque de las Estrellas 2696,
Jardines del Bosque, CP 44520
Guadalajara, Jalisco, México.

La edición consta de 1 ejemplar.

Diagramación: Verónica Segovia González. *Corrección:* Norma Atilano Casillas