

Violencia

**de género,
juventud y escuelas en México**

*Situación actual
y propuestas para
su prevención*

Dip. Fed. Elena Tapia Fonllem

H. Congreso de la Unión, Cámara de Diputados, LXII Legislatura

Comisión Especial para Conocer y Dar Seguimiento Puntual
y Exhaustivo a las Acciones que han Emprendido las Autoridades
Competentes en relación a los Femicidios registrados en México

Violencia de género, juventud y escuelas en México

*Situación actual
y propuestas para
su prevención*

Coordinación

Diputada federal Margarita Elena Tapia Fonllem

Maestra Irma Saucedo González

Doctora Luciana Ramos Lira

**Violencia de género,
juventud y escuelas en México:
situación actual y propuestas
para su prevención**

D.R. © Centro de Estudios para el Adelanto
de las Mujeres y la Equidad de Género,
H. Congreso de la Unión,
Cámara de Diputados, LXII Legislatura
Av. Congreso de la Unión núm. 66
col. El Parque, delegación Venustiano Carranza,
C.P. 15960, México, D.F.
Tel.: (55) 5036 0000 ext. 59218
ceameg.diputados.gob.mx/



LXII LEGISLATURA
CÁMARA DE DIPUTADOS

Mesa Directiva

Dip. José González Morfín

Presidente

Dip. Marcelo de Jesús Torres Cofiño

Dip. Aleida Alavez Ruiz

Dip. Francisco Arroyo Vieyra

Dip. Maricela Velázquez Sánchez

Vicepresidentes (as)

Dip. Angelina Carreño Mijares

Dip. Xavier Azuara Zúñiga

Dip. Ángel Cedillo Hernández

Dip. Javier Orozco Gómez

Dip. Marilyn Gómez Pozos

Dip. Magdalena Núñez Monreal

Dip. Fernando Bibriesca Sahagún

Secretarios (as)

Secretaría General

Mtro. Mauricio Farah Gebara

Secretario General

Lic. Juan Carlos Delgadillo Salas

Secretario de Servicios Parlamentarios

C. P. Marko Antonio Cortés Mendoza

Coordinador de los Centros de Estudio

**CÁMARA DE DIPUTADOS.
LXII LEGISLATURA**

**COMISIÓN ESPECIAL
PARA CONOCER Y
DAR SEGUIMIENTO
PUNTUAL Y EXHAUSTIVO
A LAS ACCIONES QUE
HAN EMPRENDIDO
LAS AUTORIDADES
COMPETENTES
EN RELACIÓN A
LOS FEMINICIDIOS
REGISTRADOS EN
MÉXICO**

Guadalupe Socorro Flores Salazar

Presidenta

Leticia Calderón Ramírez

Karina Labastida Sotelo

Margarita Elena Tapia Fonllem

Martha Beatriz Córdova Bernal

Lilia Aguilar Gil

Secretarias

Francisca Elena Corrales Corrales

Lizbeth Loy Gamboa Song

Julisa Mejía Guardado

Flor de María Pedraza Aguilera

Rocío Esmeralda Reza Gallegos

Aurora Denisse Ugalde Alegría

Integrantes



Dip. Flor de María Pedraza Aguilera

Presidenta

Dip. María de Jesús Huerta Rea

Dip. Delfina Elizabeth Guzmán Díaz

Secretarias

Dip. Ma. de las Nieves García Fernández

Dip. Cristina González Cruz

Dip. Judit Magdalena Guerrero López

Dip. Blanca Jiménez Castillo

Dip. Magdalena del Socorro Núñez Monreal

Dip. Dora Ma. Gpe. Talamante Lemas

Dip. Aída Fabiola Valencia Ramírez

Dip. Lorenia Iveth Valles Sampedro

Integrantes

**COMITÉ DEL CENTRO
DE ESTUDIOS
PARA EL ADELANTO
DE LAS MUJERES
Y LA EQUIDAD
DE GÉNERO**



**CENTRO DE ESTUDIOS
PARA EL ADELANTO
DE LAS MUJERES
Y LA EQUIDAD
DE GÉNERO**

Lic. Maria Isabel Velasco Ramos

Dirección General

Mtra. Nuria Gabriela Hernández Abarca

**Directora de Estudios Jurídicos de los Derechos Humanos
de las Mujeres y la Equidad de Género**

Mtra. Milagros del Pilar Herrero Buchanan

**Directora de Estudios Sociales de la Posición y Condición
de las Mujeres y la Equidad de Género**

Lic. Fabiola Herrera García

Coordinadora Técnica

Mtra. Nuria Gabriela Hernández Abarca

Mtra. Isabel de León Carmona

Mtra. Janeth Pérez Olvera

Lic. Genoveva Huerta Villegas

Elaboración de análisis y conclusiones

Adriana Asbeidy Romero de Nova

Leslie Villalba Olvera

Julio Ivan Montaña Melgarejo

Revisión

Marcela Méndez Navarro

Diseño editorial

Guillermo Carlos Padilla

Fotografía

CONTENIDO

| | |
|--|-----------|
| Prólogo | 9 |
| Diputada Margarita Elena Tapia Fonllem | |
| Palabras de Bienvenida | 13 |
| Diputada Margarita Elena Tapia Fonllem | 13 |
| Doctora María Elena Medina Mora | 14 |
| Doctora María Guadalupe Huacuz Elías | 15 |
| Diputada Flor de María Pedraza Aguilera | 16 |
| Doctora Alicia Ester Pereda Alfonso | 17 |
| Diputado Silvano Aureoles Conejo | 18 |
| Conferencia magistral | 21 |
| Qué significa ser joven en México, reflexiones sobre las identidades juveniles y las subjetividades | |
| Doctor Alfredo Nateras | |
| Metodología de análisis | 28 |
| Marco referencial | 29 |
| Marco jurídico internacional y nacional en el tema | 32 |
| Textos íntegros de la ponencias | |
| MESA 1: LAS Y LOS JÓVENES EN EL CONTEXTO SOCIAL MEXICANO | 51 |
| Efectos de la violencia en la niñez y adolescencia en México: una mirada desde la psicotraumatología. <i>Maestro Daniel Soltero de la Rosa y maestro Pavel Zárate González</i> | 53 |
| El “problema” de la violencia juvenil y la importancia de la prevención. <i>Doctora Luciana Ramos Lira</i> | 63 |
| Las violencias y los jóvenes en México: Ciudad Juárez y sus espejos en otras ciudades. <i>Doctor Salvador Cruz Sierra</i> | 75 |

| | |
|---|------------|
| Las intersecciones entre violencia, género y etnicidad: situación de las y los jóvenes de pueblos originarios en tiempos de caos. <i>Doctora María Guadalupe Huacuz Elías, Lizbeth Hernández Cruz y licenciada Alicia Martínez Cruz</i> | 87 |
| MESA 2: LAS Y LOS JÓVENES Y SUS CONTEXTOS: LA EVIDENCIA RECIENTE | 95 |
| Violencia de género y escuela secundaria: configuraciones discursivas del profesorado. <i>Doctora Lucila Parga</i> | 97 |
| Estudio de género sobre la violencia en la educación media superior: factores psicosociales que propician la violencia entre los estudiantes. <i>Doctora Margarita Elena Tapia Fonllem y Doctor Víctor Corral Verdugo</i> | 109 |
| Una aproximación a la marginación de las mujeres jóvenes en tres ciudades. <i>Licenciada Karla Flores</i> | 123 |
| Adolescentes traicionadas: Derecho a la salud, el bienestar de las jóvenes y las omisiones del Estado. <i>Doctora Lucía Melgar</i> | 137 |
| MESA 3: EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN: SUGERENCIAS DE PROYECTOS RECIENTES | 145 |
| Jóvenes: objetos y sujetos de violencia. <i>Licenciado Michel Retama Domínguez y doctora Luciana Ramos Lira</i> | 147 |
| Experiencia laboral, identificación de estresores y Burnout en docentes de una escuela secundaria pública para trabajadores del Distrito Federal. <i>Licenciada María Teresa Saltijeral</i> | 161 |
| Intervención virtual para prevenir la violencia en población juvenil y adolescente. Resultados preliminares sobre su efectividad con profesionales de la salud. <i>Doctora Patricia Fuentes de Iturbe y doctora Luciana Ramos Lira</i> | 179 |
| Red de Referencia y Contrarreferencia para la Atención en Casos de Violencia Sexual contra Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes en la Ciudad de México: Reflexiones y Propuestas. <i>Licenciada Claudia Ledesma Hernández</i> | 189 |
| Detección y primeros auxilios psicológicos por parte de docentes de primaria en casos de violencia sexual. <i>Licenciada Jessica Gutiérrez Gómez</i> | 209 |
| Análisis de las ponencias e identificación de oportunidades legislativas | 223 |
| Conclusiones y propuestas legislativas | 247 |
| Semblanzas curriculares | 251 |

PRÓLOGO

El presente volumen recoge las participaciones del Foro “Violencia de género, juventud y escuelas en México: situación actual y propuestas para su prevención”, posible gracias a los esfuerzos de las personalidades que presentaron sus ponencias, de las instituciones convocantes: H. Cámara de Diputados, Instituto Nacional de Psiquiatría, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco; Universidad Pedagógica Nacional, y Corpórea S. C., así como de quienes le dieron seguimiento posteriormente a su realización, particularmente el Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG) de la Cámara de Diputados.

En este ejercicio se presentaron una variedad de hipótesis, diagnósticos y experiencias, lo que mostró el cúmulo de conocimientos en la academia, la sociedad civil y las instituciones públicas. En la medida en que las autoridades se alleguen de estos elementos para diseñar políticas públicas mejorará la prevención de la violencia en las escuelas y, lo más importante, la difusión de una cultura de paz y tolerancia en toda la sociedad.

Es opinión común de expertas y expertos que la violencia en las escuelas reproduce en gran medida comportamientos sociales y que a partir del escalamiento de los índices tanto de delincuencia organizada, como de delincuencia común y violaciones a los derechos humanos ha cobrado una dimensión inusitada en los últimos años.

Por ello, es necesario reflexionar acerca de la negligencia, la falta de atención integral e incluso, la propagación de la violencia por parte del Estado, ya que éste, por acción u omisión, es corresponsable de una situación que vulnera la dignidad y la integridad de las personas. Las consecuencias de la permisividad hacia la violencia alimentan así las estadísticas de bajo rendimiento escolar, deserción y menor nivel de educación y capacitación para el trabajo.

En un inicio, en el ámbito escolar, las autoridades podrían incidir de manera más efectiva si implementan medidas transversales en todo el sistema educativo que se articulen, al mismo tiempo, con políticas sociales y económicas que apunten hacia la igualdad de género, socioeconómica, y cultural. El enfoque de la educación debe ser también hacia una preparación para vivir en la democracia, la paz, la justicia y el ejercicio de los derechos humanos.

Es importante reconocer que la violencia no ocurre únicamente como *bullying* es decir, entre estudiantes, sino también ocurre con frecuencia entre docentes y de docentes hacia alumnas y alumnos. En los medios de comunicación y en las redes sociales electrónicas recientemente se han difundido fotografías y videos que expresan dramáticamente la normalización del fenómeno, que ha hecho incluso de la exhibición de las víctimas de la violencia una forma cotidiana de ejercicio de poder.

Por ello se requiere que en la atención a la violencia se evite generar un círculo vicioso donde se criminalice y estigmatice a las y los jóvenes que provienen de entornos violentos. Es necesario proveer instrumentos para fortalecer la formación de la identidad, mejorar la protección y el cuidado, combatir el castigo físico como sinónimo de disciplina y erradicar la noción en niñas y niños de que las prácticas violentas resuelven o suprimen los conflictos personales, familiares y en las distintas comunidades donde conviven.

Un aspecto de especial preocupación es cómo las manifestaciones de violencia constituyen en sí mismas actos de discriminación, que reflejan tendencias sociales donde las mujeres, las personas indígenas, las familias de menores ingresos o quienes tienen alguna discapacidad, padecen de exclusiones, restricciones o distinciones que les impiden el libre ejercicio de sus derechos y el acceso a oportunidades.

Asimismo, se comprende la relevancia de que las familias, en su diversidad, diseñen estrategias para contener la violencia a su interior. Con frecuencia el hogar es el sitio donde se aprenden métodos violentos, y sus efectos sobre el desarrollo de la personalidad son más duraderos. Cuando la violencia interviene como un factor dentro de las relaciones afectivas y en ámbitos sociales diversos, el papel positivo de las familias es limitado si éstas no han aprendido alternativas no violentas ni el Estado les ha ofrecido los instrumentos necesarios para una convivencia pacífica.

A través de las ponencias presentadas se pueden entrever soluciones cooperativas entre el Estado y la sociedad, no sólo en el ámbito educativo sino en el de la justicia, la seguridad pública, la participación política, el ejercicio de los derechos humanos, la formación, la capacitación, la salud, el trabajo, los derechos sexuales y reproductivos, la cultura, el deporte, etcétera. Las y los

servidores públicos, en todas las áreas, deben recibir la capacitación adecuada para detectar las situaciones de violencia y convertirse en agentes de una transformación.

Para lograrlo, es necesario contar con la permanente labor de las personas que desde la academia y las organizaciones de la sociedad civil coordinen, operen y evalúen las políticas y programas que se establezcan; la retroalimentación y permanente observación permitirá, un uso más eficaz de los recursos que el Estado provea, lo que redundará en mayores evidencias para mejorar los esquemas de atención.

Es para mí un honor haber participado en la organización del Foro en conjunto con el Instituto Nacional de Psiquiatría, la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, la Universidad Pedagógica Nacional, y Corpórea S. C., para que de esta manera los estudios y la intervención social se trasladen al debate legislativo. De esta forma el Congreso de la Unión cuenta con insumos significativos para actuar cuanto antes en la adecuación del marco legal y en el diseño de políticas públicas que permitan erradicar esta forma de violencia que aqueja silenciosamente a un gran número de mexicanas y mexicanos.

Margarita Elena Tapia Fonllem
Diputada federal.

PALABRAS DE BIENVENIDA

Diputada federal Margarita Elena Tapia Fonllem

Coordinadora general



A fines de 2009 y principios de 2010, y como una de tantas acciones que hay en el medio académico, echamos a andar un Seminario de Prevención Primaria de Violencia, con la maestra Irma Saucedo, con la doctora Lucila Parga, con la doctora Luciana Ramos, del Instituto Nacional de Psiquiatría, con algunas personas de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, y quedó este foro como proyecto que veíamos en el mediano plazo.

El mediano plazo ya llegó, éste es el foro, vamos a tener la presentación de avances y resultados de investigación de muchos prestigiadas y prestigiados investigadores de instituciones académicas, y la intención, el objetivo, es poder compartir estas reflexiones, estas ideas, estos resultados, para ver si es posible encontrar y señalar líneas de trabajo que puedan dar materia para reformas legislativas o para la elaboración de nuevas iniciativas de ley.

En este espacio, la Cámara de Diputados, por supuesto que podemos trabajar estas propuestas. Otras líneas que pueden resultar de todo este intercambio que vamos a tener el

día de hoy y mañana, serán las propuestas de políticas públicas que pudiéramos hacer como un colectivo conocedor del tema, pero que estaremos evaluando entre el día de hoy y mañana.

Estaremos dialogando qué es lo más pertinente, pero desde luego que el conocimiento nos tiene que conducir, o sería

deseable que nos conduzca, a la solución de problemas, y ésa es la intención.

Primero conocer, compartir qué estamos haciendo, qué hemos encontrado, qué nuevas preguntas nos estamos haciendo y después ver qué podemos hacer en el terreno práctico para la solución de problemas, aunque sean pequeños pasitos que vayamos dando.

No sé si fue un minuto o dos, porque no me tomé el tiempo, pero valgan estas palabras como la bienvenida a esta Cámara de Diputados, es su casa. Esperamos darles todas las facilidades para que podamos trabajar a gusto, y con eso termino mi participación. Le voy a dar una intervención a cada una de las personas que integran el presidium para que también nos compartan su punto de vista, desde sus distintas instituciones.

Doctora María Elena Medina Mora

Directora del Instituto Nacional de Psiquiatría

Agradezco mucho la oportunidad de estar aquí con ustedes, muchas gracias por reunirnos en este recinto. Sé que para todos ha sido difícil llegar, pero me parece que el lugar es emblemático, y me parece que el momento es el propicio.

Desde luego, quienes hemos trabajado de forma intensa con los jóvenes y los adolescentes nos damos cuenta de la gran necesidad que tenemos de mejorar nuestras políticas públicas. Nosotros estamos convencidos de que esta inversión tan importante que se ha hecho en la primera década de la vida, si no se extiende a la segunda década de la vida, y hasta la tercera década en los jóvenes, para darles las oportunidades de desarrollo que requieren, esta inversión en la primera etapa no tendrá los beneficios que se pretenden.

De tal manera que el primer convencimiento es que tenemos que ampliar la inversión y que la inversión en los jóvenes debe ser nuestra primera prioridad. Creo que todas las personas que estamos aquí hemos vivido esta situación diferente y difícil que viven nuestros jóvenes, y también pensamos que esta parte de la violencia que se replica, que es una violencia del entorno que se replica en todos los niveles debe recibir una atención para resolverla.

Creo que no podemos aceptar que sean nuestros jóvenes las víctimas de violencia, que su esperanza de vida, por primera vez, se reduzca; es un grupo muy vulnerable el de los hombres jóvenes., Esta reducción de un año en la esperanza de vida debe poner nuestra atención a ver por qué tenemos que atender este tema, ustedes lo han hecho de una manera



muy eficiente que ha dado tanta luz sobre la investigación que hoy se van a presentar, sobre los resultados. Además lo juntaron de una manera muy importante en el programa.

Es un primer paso, estoy totalmente de acuerdo con usted, diputada Tapia, en que

este conocimiento no puede ser suficiente si no somos capaces de trasladarlo en políticas, en programas, en acciones en el medio ambiente. De tal manera que la discusión de a dónde nos lleva este conocimiento, a mi juicio, debería de incluir cómo podemos hacer llegar ese conocimiento a la acción, y en eso nos faltaría trabajar sobre cuáles son esos lineamientos.

Me parece que la manera como se ha financiado la investigación en la generación del conocimiento sin financiar la siguiente etapa, que es cómo hacerlo llegar a la comunidad, no nos está dando los resultados que deseamos. En este momento sabemos más, qué debemos de cambiar, cómo lo debemos de hacer, etcétera. Por eso también coincido especialmente con usted en que es muy afortunado que tengamos tantos jóvenes, porque es a través de la discusión con ellos como podremos saber cómo podemos llevar esto que ya sabemos a que realmente tengan una vida mejor.

Me parece que nuestra obligación, dada la etapa de desarrollo, es proporcionarles ese ambiente en donde su cerebro, en combinación con el medio ambiente, acabará de desarrollarse, y también poderles garantizar su derecho a una vida mejor. De tal manera que las felicito, me parece que el enfoque de género es especialmente importante, así como lo

plantean ustedes, género femenino y masculino, y la interacción nos llevará pues, a pensar en cómo podemos terminar, que se deje de replicar la violencia, que es el principal factor de riesgo para las enfermedades mentales,

para la depresión, para el suicidio, para muchos problemas que estamos atendiendo, por eso mi interés personal, pero desde luego, el interés principal es el mejor desarrollo de los jóvenes. Muchas gracias.

Doctora María Guadalupe Huacuz Elías

UAM Xochimilco

Muchas gracias diputada Margarita Elena Tapia por su invitación. Me da mucho gusto compartir esta mesa con la diputada Flor de María Pedraza, esperamos también que la discusión sea bastante productiva; mis colegas, la doctora María Elena Medina Mora, la colega de la UPN y sobre todo le doy las gracias a la doctora Irma Saucedo, que ha estado pendiente de esa problemática desde hace muchos años, incluso que nos ha metido a algunas de las colegas a que trabajamos el tema de la violencia en las y los jóvenes.

Nosotros no lo habíamos querido ver, pero estábamos como en otros temas, violencia doméstica, etcétera, y ella nos dice: tenemos que focalizar a los jóvenes, porque ellos y ellas son el futuro de este país. Pero, ¿qué futuro tienen las y los jóvenes en este país? Eso es también muy importante, que estén ellos y ellas presentes, por eso les doy las gracias a mis alumnas y alumnos que vinieron en esta ocasión aquí a la Cámara de Diputados, con muchos temores en realidad, porque siempre decían ¿cómo nos vamos a vestir?, ¿qué vamos a decir?, ¿podemos opinar o no podemos opinar?, e incluso voy a comentar algo que pasó hoy en la mañana.

Cuando ellos pasaron la cinta ésta para entrar a la Cámara de Diputados, les dijeron a qué venían y contestaron que al Foro



de Jóvenes, y les dijo uno de los policías, o varios, que los tenían que revisar; a mí no me revisaron nada, en realidad no me abrieron mi bolsa; a ellos les abrieron la bolsa dos o tres veces, les dijeron que de dónde venían y contestaron que de la universidad, que eran estudiantes y les dijeron: “esos son los peores”.

Entonces, también es como una muestra de cómo estamos tratando a las jóvenes y los jóvenes; les agradezco que se hayan quedado, que no se hayan arrepentido, han de decir: mejor me voy, ¿verdad?

Creo que este foro es muy importante porque plantea una problemática bastante compleja, de varias aristas, nos va a decir dónde están los jóvenes y las jóvenes, nos van a decir qué es lo que quieren en este momento, a través de nuestras voces, de los viejitos digo yo, pero también a través de algunas voces de jóvenes, en el caso de nosotras, dos alumnas de la UAM Xochimilco, de la maestría de estudios de la mujer, van a presentar junto conmigo una ponencia y es muy importante que tengamos la voz de las y los jóvenes en este momento de reformas estructurales en el país donde sí tendríamos que discutir también desde ahí cuál es el futuro de todas y todos nosotros. Bueno, agradezco mucho, reitero el agradecimiento y estamos aquí.

Diputada Flor de María Pedraza Aguilera

Presidenta del Comité del Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género

Buenos días a todas y a todos, saludo al presídium, me da gusto que nos hayan hecho la invitación, la diputada Margarita, saludo a todas las demás investigadoras, directora. Saludo a cada uno de ustedes, a cada uno que vinieron aquí, lamento lo que nos acaban de platicar, el hecho de la puerta, les pido una disculpa, bienvenidos a la Cámara de Diputados.

Si hay una etapa de la vida en la cual podemos prevenir de manera contundente cualquier tipo de violencia contra la mujer es, sin duda, la juventud y si hay un lugar, además de la familia, donde se llevan a cabo muchas de las vivencias que tenemos como seres humanos es, sin duda alguna, la escuela.

Los distintos tipos de relaciones afectivas que se llevan a cabo durante los procesos de aprendizaje marcan un antes y un después en el comportamiento de las y los jóvenes hacia sus semejantes. Quiero ser clara al señalar que la violencia que se ejerce en contra de la mujer en las escuelas no sólo es cometida por hombres, sino también por otras mujeres que vulneran la vida digna de sus semejantes.

La mujer mexicana tuvo acceso a la educación superior a partir de la mitad del siglo XIX y hasta hace algunas décadas la escuela era un espacio prácticamente asignado a los hombres, ejemplo claro fueron los niveles superior y medio superior que no contaban ni con treinta por ciento de representación femenina tanto en alumnas como en profesoras.



Afortunadamente, el día de hoy, los niveles han registrado un equilibrio significativo que marca un avance en la perspectiva de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Pero, a pesar de los avances, hay quienes creen que el área académica sigue siendo un espacio crea-

do para un solo género; el machismo prevaliente, sobre todo en poblaciones rurales y semiurbanas, marca permanentemente las aspiraciones de cualquier mexicana que se ve afectada por el ambiente de exclusión en el que se encuentra sumergida.

El día de hoy las y los diputados de la LXII Legislatura estamos dando un ejemplo de acción inmediata a favor de la igualdad al brindar todas las facilidades necesarias para dar a conocer las estadísticas más actuales sobre el tema y coordinar esfuerzos institucionales para garantizar la mejora en las condiciones de vida escolar para las estudiantes femeninas.

Felicito a todas y todos los implicados en la organización y realización de este foro del cual saldrán grandes respuestas a la problemática que representa el machismo, la discriminación y la exclusión de la que son víctimas miles de mujeres en instituciones educativas, públicas y privadas, a lo largo y ancho del país.

Estoy segura de que sociedad y gobierno vamos juntos en busca del respeto a los derechos de todos los individuos. Muchas gracias.

Doctora Alicia Ester Pereda Alfonso

Universidad Pedagógica Nacional

Hola, buenos días. Tengo el honor de venir en representación del maestro Eliseo Guajardo Ramos, que es el rector de la Universidad Pedagógica Nacional y traigo su saludo y una felicitación muy calorosa a la diputada Elena Tapia Fonllem, quien además es personal de planta de la Universidad Pedagógica Nacional, y también reiterar el compromiso de la pedagogía con las luchas y con la formación de académicas, académicos, de estudiantes a favor de la igualdad de oportunidades, a favor de la equidad de género y para prevenir, atender, y erradicar la violencia de género y la violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo.

Este compromiso ha estado, se ha plasmado, se ha llevado adelante durante muchos años, digamos que se ha plasmado con distintas acciones, las voy a mencionar brevemente. Son acciones, por ejemplo, nuestra especialización de género en educación, que es una especialización pionera en el campo educativo que forma docentes en este temática; y en otros años recientes tenemos otra oferta educativa que es una especialización en educación integral de la sexualidad, la cual vincula con enfoque de género, sexualidad y derechos humanos.

También la Universidad Pedagógica Nacional integra la red de observatorios, Zona Libre de Violencia en Instituciones de Educación Superior, además, en las distintas licenciaturas que se imparten se han incorporado asignaturas donde se abordan temas de educación de la sexualidad, género, derechos humanos, etcétera.

También se realizan seminarios, talleres, las académicas y académicos de la universidad brindan ayuda a otras instituciones que lo necesitan, por ejemplo: el Instituto Nacional de las Mujeres, los institutos estatales de las mujeres, se trabaja en colaboración con la Comisión



Nacional de los Derechos Humanos, con la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, con la ANUIES, ya sean especialistas de estas instituciones a nuestra casa de estudios o bien que académicas y académicos de la universidad se acercan para brindar su formación a estas instituciones.

También, si ustedes ingresan a la página electrónica, en el portal de la biblioteca, se van a encontrar con una producción de investigación realizada por estudiantes, conducidos por sus maestras y maestros de grado y de posgrado que tienen una larga data. Es decir, hace más de quince años que en la universidad se está tocando toda esta temática.

También tenemos un laboratorio por la convivencia y la no violencia de género que incluye un programa de servicio social, y también se está concluyendo, en este momento, el diseño de tres ofertas educativas en línea destinadas a docentes y estudiantes de las instituciones de educación superior, orientadas a desarrollar competencias para atender, prevenir y erradicar en la educación las violencias de género y en contra de las mujeres.

Quiero enviar un saludo y los mejores deseos del maestro Guajardo, para que este foro permita reunir experiencias que ayuden a estrechar el vínculo entre el diseño de políticas públicas en materia educativa, por un lado, y la práctica concreta de la educación a cargo de las y los docentes que se realiza día a día en las escuelas y universidades de todo el territorio nacional.

Y quiero cerrar con un pequeño fragmento de una canción que se cantaba cuando yo era joven, de Violeta Parra, que dice: “que vivan los estudiantes porque son la levadura, del pan que saldrá del horno, con toda su sabrosura”. Y sigue, se las dejo y les deseo lo mejor. Gracias.

Diputado Silvano Aureoles Conejo

Presidente de la Junta de Coordinación Política de la Cámara de Diputados

Muchas gracias, diputada Elena Tapia, muy buenos días, estimadas amigas, amigos, jóvenes hoy presentes en este importante evento.

Quiero, de manera muy breve, primero expresar mi agradecimiento a la compañera Elena por invitarme, disculparme con ustedes, estamos ahorita en una dinámica muy compleja por el tema de la reforma hacendaria, la reforma política, la reforma energética, están encimadas una tras otra, no es justificación, simplemente quiero compartirles y pedirles que me disculpen por la tardanza.

Reiterarles también la bienvenida a la Cámara, siempre es muy grato para nosotros recibir a quienes nos visitan, invitadas, invitados, que sin duda vienen a contribuir en las discusiones que se están dando en la Cámara, en las comisiones diversas y en todos los espacios de debate que justamente para eso es el Congreso, para eso es la Cámara; cuando vienen expertas, expertos, nos ayudan de manera muy significativa a enriquecer, a tener los elementos, los insumos para el trabajo que aquí se hace, que es fundamentalmente hacer leyes.

Agradezco también a la diputada Flor de María Pedraza, presidenta del Comité del Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género, de la Cámara de Diputados.

También, agradecer a la doctora María Guadalupe Huacuz, de la UAM Xochimilco, su presencia; a Alicia Pereda Alonso, de la Universidad Pedagógica Nacional, y al doctor Nateras. El tema que hoy nos ocupa, la Violencia de género, juventud y escuelas en México: su



situación actual y propuestas para la prevención reviste mucha importancia.

Decirles que, sin duda, el problema que se padece tanto para las mujeres como para los jóvenes, es un hecho que padece la sociedad mexicana, que padece México. Normalmente cuando escuchamos hablar de violencia nos imaginamos que alguien se agarra a golpes con otro o al revés, alguien golpea a otra o a otro, pero hay –como ustedes saben– una gran cantidad de formas de violencia que, sin duda, quienes más las padecen son las mujeres y los jóvenes.

Empieza, en muchas ocasiones, en el seno de la familia, en el seno de sus hogares, una violencia que se expresa de diversas formas, de diversa naturaleza, que luego, por mucho tiempo, también se reprodujo en la escuela.

Ustedes recordarán, aquí hay maestras y maestros, que incluso los maestros tenían o la regla o la vara para pegarles a los niños. Si un niño vive eso en la casa o en la escuela, cómo no va a ejercer violencia cada vez que se le presente la oportunidad. El niño que lo golpea su familia, lo golpea su mamá o lo golpea el papá, luego va a la escuela y el maestro lo agarra con la vara o con la regla, obvio que lo que sigue es que ese niño, invariablemente, va a ejercer violencia con todos los efectos, daños de, no solamente físicos, sino fundamentalmente de manera psicológica o en la parte psicológica y de integración social.

Por eso creo que la violencia, tenemos que buscar desde todos los ángulos y por todos los medios pararla, venga de donde venga,

yo digo, pararla y buscar que se elimine, porque cuando hablamos, aquí hay especialistas en atacar la violencia, pareciera ser que nos estamos poniendo del otro lado y también ejercemos violencia para parar la violencia.

Yo estoy convencido que la violencia afecta a la sociedad, venga de donde venga y tenga la forma que tenga.

Por eso esfuerzos como el que hoy se hace aquí, que encabeza la diputada Elena Tapia, con la asistencia de ustedes, con la asistencia de especialistas, estoy seguro que vamos a tener los elementos para encauzar de mejor manera este fenómeno, no solamente se va a resolver haciendo leyes, no es suficiente, cuántas leyes hemos elaborado y muchas de ellas no tienen resultados o impactos en el objetivo que buscamos.

Les pongo un ejemplo, hace por lo menos tres años o más, elaboramos, digo, elaboramos porque yo fui parte de ello como senador de la república, construimos la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

Hoy el porcentaje de mujeres que conoce este instrumento sigue siendo preocupantemente bajo. Tú le preguntas a una mujer qué dice la ley que fue creada para ello, y a veces ni siquiera saben que existe, porque además de esta dificultad a veces no hay preocupación, a veces hay omisión, poco interés, lo que también está asociado a la limitación de las políticas públicas que deben derivar de estos instrumentos jurídicos, su aplicación y sus impactos.

Por eso sigue habiendo un alto grado de violencia en contra de las compañeras mujeres, por supuesto, no se diga en el otro sector en contra de las niñas, los niños y los jóvenes.

Esta tiene que ser una preocupación nuestra, del Congreso, pero también una responsabilidad del lado donde toca hacer que se aplique y se cumpla la ley en todos los ámbitos de gobierno, no solamente en el ámbito federal, porque esta es una obligación que debe ser cumplida en todos sus niveles.

Comparto lo que decía el doctor Nateras, en el caso de los jóvenes, que son los que más han padecido en los últimos treinta años, por diversas razones nosotros le echamos la culpa al modelo económico, al modelo de desarrollo, en donde un porcentaje muy alto de la población ha quedado marginado de los beneficios.

Vengo justamente de un debate sobre el tema con un sector muy amplio que tiene que ver con ello. No es justo, porque también es un hecho de justicia, que en este país se haya concentrado la riqueza en el diez por ciento de la población nacional.

No es justo que sólo 1.7% de la población sea quien tenga los beneficios y la riqueza, el beneficio y el uso de los bienes públicos que le han permitido concentrar la mayor parte de la riqueza y que tengamos casi sesenta millones de personas en la pobreza y en la pobreza extrema. Una buena parte de ellos son jóvenes y desde luego el impacto nocivo y terrible que tiene en la población infantil.

Los jóvenes entonces han sido de los más afectados por ello, inmersos en problemas de abandono, marginación, dificultad de acceso a la educación, dificultad de acceso a un empleo y, en consecuencia, el alto nivel de involucrecimiento de los jóvenes en los problemas de la violencia.

Como no nutrir las bandas de la delincuencia, si tenemos cerca de diez millones de jóvenes sin empleo, sin educación y viviendo problemas severos de desintegración familiar, en donde también hay violencia, y creo que una violencia que es recíproca cuando el papá o la mamá recriminan al hijo porque no contribuye al gasto de la casa, que lo califican, no sé si pueda usar la expresión, pero ustedes me perdonan, cuando califican al hijo de holgazán, de que no trabaja, de que no contribuye, que pierde su tiempo en cosas distintas, cuando ese niño, ese joven, ese adolescente, no tuvo las condiciones mínimas para poder tener acceso a una condición, a un espacio

de formación académica o laboral que le permita pasar a otro nivel de integración social.

Por eso la importancia de estos espacios de reflexión, y decía, el nivel de involucramiento de los jóvenes en las bandas de la delincuencia, sobre todo la delincuencia organizada, donde por un pago semanal o quincenal se involucran severamente en estos problemas, y acaban siendo los llamados “jóvenes desechables” que no importa dónde van a terminar: la búsqueda de tener algún ingreso y aspirar a estar en un nivel distinto del escalafón social, solamente los lleva a encontrar o la muerte, o la cárcel.

Creo que tiene que haber un cambio de fondo y solamente ocurrirá discutiéndolo y revisando dónde están las causas principales; no podemos seguir en la ruta y lo dijo el doctor, en la ruta de la concepción que escucha en los espacios de los partidos políticos, quienes hacemos estas tareas vayamos al sector de los jóvenes, porque representan un porcentaje de los votos nacionales. Atendemos a los jóvenes porque son ellos los que tienen que ir a votar, y eso nos permite garantizar el triunfo en las urnas. Pero no debemos no seguir viendo a los jóvenes, entonces, desde una perspectiva de rentabilidad electoral, o usar a los jóvenes para que sean activistas y promotores de partidos o candidatos, o jóvenes para que cumplan tareas secundarias o terciarias en los espacios públicos, en las áreas, entre comillas, destinadas a atender a la población.

Los institutos de los jóvenes los hacen de relleno los gobiernos, estrictamente de relleno, para decir: “yo estoy cumpliendo”. A veces son institutos, a veces son hasta secretarías, pero solamente se construye un cascarón que le permite al gobernador, al presidente municipal o al presidente de la república cumplir

con la cuota o el compromiso que estableció, pero esa instancia no tiene ni el recurso ni las condiciones, y solamente es una estructura vacía que escasamente tiene para pagar a la parte burocrática y administrativa y que en realidad es el pago a quienes estuvieron activos y fueron promotores de campañas o candidatos.

Por eso, a mí me alegra mucho, Elena, te felicito por este esfuerzo y deseo sinceramente que las aportaciones que aquí se hacen se conviertan en elementos reales de cambio, que no tengamos conclusiones o documentos que se guarden en el cajón o que sigamos haciendo eventos también para cumplir el requisito de actividad en las comisiones en los espacios de trabajo de la Cámara.

Les comparto esto porque, muchas y muchos de los que estamos aquí tuvimos que pasar por condiciones realmente terribles, de esta triste realidad, y que si logramos pasar este filtro, esta aduana, hoy estamos obligadas y obligados a hacer lo que nos toque para contribuir al cambio cultural y estructural que vive nuestra niñez y nuestros jóvenes.

Hay horrores en el trato a las niñas y los niños no solamente en el hecho de que se criminalice a un joven, a una señorita, por ciertas conductas, por ciertas actitudes, sino también es criminal el abandono y la falta de una política pública que favorezca la real integración de las y los jóvenes al desarrollo nacional. Termino agradeciendo, Elena, la invitación y el honor que me hicieron aunque ustedes ya habían iniciado y me esperaron, agradeciendo mucho el honor que se me confiere, declarar iniciados los trabajos de este foro, deseando que aquí tengamos buenos resultados e insuamos para el trabajo que tenemos encomendado. Muchas gracias, muchas felicidades, enhorabuena y mucho éxito con el foro.

Qué significa ser joven en México, reflexiones sobre las identidades juveniles y las subjetividades

Doctor Alfredo Nateras

Buenos días a todos y todas. Agradezco la invitación que me hicieron las organizadoras de este evento para estar aquí el día de hoy con ustedes. En especial a la doctora Irma Saucedo, a la doctora Luciana Ramos Lira y a la diputada federal Margarita Elena Tapia.

Estoy convencido de que este espacio es muy importante, más que nada por su valor simbólico, es decir, por lo que representa. Creo que tiene que ver con qué significa reconocer el largo quehacer de gestión de las organizaciones de la sociedad civil, en particular lo que he denominado la “escena fémina”. Que creo que son las que más han avanzado en la disputa de los derechos de las distintas formas de ser mujeres, y que también han marcado una serie de legislaciones muy logradas. Incluso han influido en el diseño de políticas públicas con las temáticas correspondientes.

También hay que reconocer a una parte de la clase política aquí representada, que sospecho, intuyo e imagino, que se dejó sensibilizar y además también convencer para llevar a cabo este foro, denominado Violencia de género, ju-



ventudes y escuelas en México, que va encaminado a marcar una situación actual y más que nada señalar los mecanismos a partir de los cuales dirigir la prevención al respecto.

Cuando venía para acá me preguntaba: ¿un foro más?, ¿una conferencia más?, ¿un encuentro con los colegas

más? Por tanto, ¿cuál sería una de las aspiraciones de este foro? A mi entender, quizás, ejercitar el entendimiento, la comprensión y la escucha. Por una parte, entre las distintas voces, las diferentes narrativas de la academia, de la investigación y de la intervención social y comunitaria. Por la otra, la de los poderes políticos. A la academia, a la investigación, a la intervención social comunitaria le tocaría seguirle dando utilidad social a todos aquellos conocimientos y saberes que ha construido, y que sigue construyendo respecto a determinado tipo de temáticas, como bien lo podrían ser las violencias sociales o la cuestión del género.

De igual manera, creo que le seguiría tocando seguir ejerciendo el juicio analítico y crítico, a pesar de que se nos critique por ser críticos. También, en un ejercicio profundo,

darse o darnos a entender sin perder la rigurosidad teórica-metodológica. Lo digo porque ya saben cómo son los académicos, hablan de lo simbólico, de lo imaginario a los poderes políticos, decía uno de los grandes –a mi entender– politólogos que hemos tenido en este país, que murió ya, el doctor Luis Javier Garrido, de la UNAM era un gran columnista en *La Jornada*, siempre escribía sus diez puntos.

Alguna vez le escuché decir al doctor “el poder regularmente o casi nunca escucha”. ¿Les tocará entonces, a los poderes políticos, legislar más allá de su moral privada? Es decir, más allá de sus posicionamientos, si es que los fuese, conservadores, a fin de que sean viables realmente los diseños de políticas de Estado y no de gobierno, que regularmente los de gobierno están más en función de los caprichos de los grupos que en ese momento se hacen cargo de la administración federal o de la administración estatal y/o local.

Esto lo reitero, lo recalco, máxime que este foro va encaminado a hacer propuestas de prevención, en el ámbito de las violencias de género, en el ámbito de las juventudes, y teniendo como escenario, y teniendo como territorio, las escuelas en el país.

De ahí entonces, lo que voy a hacer es trazar algunas coordenadas de reflexión acerca de ¿qué significa ser jóvenes en México? muy de lado a ligarlo con lo que hemos denominado desde la antropología de la juventud y en la sociología de la juventud, las culturas y/o las identidades juveniles.

El tono que voy a emplear es un tono más en el ámbito abierto, en el ámbito en general, en el ámbito de lo práctico, y la mirada de donde miro, o sea, mi mirada construida a partir de la formación académica, es una mirada más que abreva desde una aproximación socioantropológica, y que también, como mecanismo o recurso, hago algo de antropología visual, de tal suerte que son las imágenes, la fotoetnografía lo que ustedes van a estar mi-

rando y que he estado construyendo durante largo rato.

Arranco, como pregunta de partida, con lo siguiente: ¿es la juventud un discurso de la retórica política en turno, sea del partido que fuese, simple rango de edad para justificar los presupuestos a través de los diversos programas gubernamentales, federales, estatales y locales, inconexos y ocurrentes?

¿Un riesgo de morir de joven, dados los climas de represión y de violencia sin freno en forma de asesinatos llevados a cabo por militares, marines y los cuerpos de seguridad del Estado, y de las ejecuciones extrajudiciales realizadas por los miembros del crimen organizado? ¿Un recurso de cooptación partidista, como lo ha sido también con las administraciones panistas, perredistas y priistas?, ¿una dimensión que posibilita imaginar a nuestro país? ¿Una cancelación del presente, del aquí y ahora de la existencia social o cultural?, ¿un estado de ánimo colectivo plagado de desencanto y melancolía por la situación crítica en la que se vive y en la que está?

Entonces la primera viñeta a desarrollar tiene que ver cómo yo miro la situación contemporánea de lo juvenil hoy, ¿dónde están los marcajes, en términos a lo que vienen haciendo tal condición? Creo que algo importantísimo es situar a las juventudes en términos de sus contextos culturales, políticos, sociales y económicos. Y esto no quiere decir que estemos avalando una explicación estructural o determinista para dar cuenta de cómo es que se están haciendo las juventudes.

Me parece que los contextos tienen que ver más que nada con claves hermenéuticas, o claves comprensivas, a partir de las cuales les dan mejores elementos de cómo se están haciendo y cómo se están dando esos sujetos de las juventudes.

De ahí entonces creo que como hipótesis teórica, pensar a las juventudes, a las y los jóvenes, es reflexionar al país o lo que queda de

país y viceversa: que lo que queda del país nos ayude a pensar, a reflexionar a sus juventudes.

Por esto es que su presencia no sólo tiene un valor numérico muy importante, sino que su presencia tiene un valor simbólico, es decir, lo que representa, lo que signa y lo que significa.

De ahí, por ejemplo, más o menos el estadístico que da el INEGI, que calcula que somos más o menos como 115 millones de mexicanos, y que de esos, más o menos 36.3% está en edades de 18 a 29 años, según como los cuente uno son las cifras, son jóvenes. En el caso del Distrito Federal y la zona metropolitana hay un cálculo de 2.6 millones de jóvenes.

De ahí entonces me parece que esto va a ir definiendo varias cualidades y varios rostros de esa condición de lo juvenil. Los últimos estadísticos son más sofisticados tanto que ahora se habla de pobreza alimentaria, se habla de pobreza educativa, y así sucesivamente total, sigue siendo pobreza. Según los últimos estadísticos del país, los pobres de esta país, son 53.5 millones o 55.3 millones, algo así; de tal suerte que ahí va ya una de las cualidades y de los rostros que van haciendo la condición de lo juvenil, es decir, la precariedad. Y aquí convenimos con la doctora Rossana Reguillo y con el doctor José Manuel Valenzuela, que hemos estado planteando esta situación, la precariedad.

La precariedad es un marcaje de la condición juvenil, no sólo contemporánea en México, sino también en América Latina. ¿Cómo se retraduce esto, en términos concretos? Tres de cada diez pobres son jóvenes, tres de diez y esto lo vemos incluso en los espacios educativos; en la UAM, cada vez más, nuestros chicos son pobres de pobres, en términos de los recursos, que difícilmente tienen como para llegar a hacer las grandes trayectorias a la escuela, a la Pedagógica, a la UAM Xochimilco a la UNAM y demás.

La otra cualidad o la otra característica es que esta precariedad no sólo es a nivel fáctico solamente, no sólo es que son pobres

de pobres, sino también en términos de sus recursos o de sus estrategias para afrontar diversas situaciones de vida; por ejemplo: ante situaciones de decepciones amorosas algunas mujeres tienden a cortarse el cuerpo a fin de disminuir el dolor psíquico que esto conlleva.

O incluso, por ejemplo, en algunos ámbitos de la escuela conocemos a algunos chicos conocemos que a cada rato les siguen pegando porque son muy andróginos para los grupos más *machines* de *rocanroleros* y demás, que los molestan y los golpean; como no tienen la estrategia para afrontar esa situación social, van y se cortan el cuerpo, también como el espacio que contiene antes de derrumbamiento.

La otra vertiente y el otro marcaje es lo que se refiere a lo que yo he denominado la desinstitucionalización, es decir, el relato o la narrativa más mediática, cuando al doctor Narro le acercaron la Encuesta Nacional de la juventud, y se dio cuenta de que había un porcentaje de jóvenes que ni estudiaban ni trabajaban. Al doctor Narro se le ocurrió políticamente hablar de los *ninis*.

En realidad *ninis* no es un concepto, no es un término académico, es un descriptor, porque él estaba gestionando los presupuestos de la UNAM y le dio la ocurrencia de decir que eran *ninis*.

Y creo que el asunto es más delicado, estamos hablando de jóvenes desinstitucionalizados, es decir, que no tienen liga ni en escuela ni en trabajo, pero no sólo eso, regularmente tampoco tienen liga en el sistema de salud, no tienen liga en el sistema de recreación, no tienen liga en el sistema inclusive familiar. Entonces, la situación es más delicada.

De ahí entonces, en ese tenor, voy rápidamente al ámbito educativo. De inicio hay que hacer matices y hay que ir señalando algunas consideraciones en función de que para determinados jóvenes y adolescente cobra muy poco sentido y significado ir a la escuela. Depende del lugar social del chico y del ado-



lcente con respecto a si construye sentido o construye significado.

Regularmente para los chicos que vienen de procesos migratorios, hombres y mujeres, los chicos de las clases más desfavorecidas o de los barrios populares, ir a la escuela todavía les significa, porque probablemente en sus trayectorias familiares son los primeros que han accedido a estudiar la universidad y por tanto construyen un prestigio y construye un lugar social para la familia junto con el chico o la chica.

No tanto así para una parte de la clase media, para una parte de lo que queda de la clase media de los jóvenes o adolescentes de este país probablemente está vaciándose de sentido, está vaciándose de significado.

Los chicos de la clase alta, piensen en los *mirreyes*, en los *hipsters*, y demás ellos están en otro territorio, están en otro lugar en términos de que su preocupación es irse lo más rápido posible a las universidades europeas o a las universidades norteamericanas.

Me parece que el asunto, en el ámbito escolar, es que la primera ruta de deserción de la escuela de nuestros chicos, adolescentes y jóvenes, está en la preparatoria, es donde más empiezan a desertar. Y lo interesante es que cuando uno les pregunta a los chicos, hombres y mujeres, por qué desertan ya no es por causas económicas, sino porque se aburren, porque la escuela en ese tenor les dice muy poco o casi nada.

Y la otra vertiente es que regularmente a la escuela no sólo se va a aprender, la matemática o la biología, a la escuela se va a reapro-

piarse de los pocos espacios que les quedan a los jóvenes como una forma de encontrarse junto con el otro... Y ahí entonces hay una parte de sociabilidad que hace a la escuela, máxime que una gran parte de la escuela está marcada por el asunto de la

violencia y el autoritarismo.

Lo que más ha tenido centralidad en el ámbito de la escuela con nuestros chicos es el famoso *bullying*; entonces, cuando satura uno la hiperrealidad, en términos de la violencia entre chicos, hombres contra hombres, mujeres contra mujeres, mujeres contra los hombres y viceversa, entonces qué es lo que estamos dejando de mirar, qué es lo que estamos dejando de ver.

En concreto, cuando los medios saturan que la mara es violenta, que el Barrio 18 es bien violento, cuando satura, entonces por saturar eso está dejando de mirar que sesenta mil o setenta mil chicos de la mara han sido asesinados en juicios extrajudiciales.

De tal suerte que propongo cambiar la centralidad, el asunto de la violencia en el ámbito de la escuela. Cambiar la centralidad en términos de que no se dice mucho con respecto a la violencia que ejercen una parte de los profesados con respecto a sus alumnos y alumnas. Se dice muy poco de todo el asunto del acoso sexual, que es muy fuerte, en términos de chicas de preparatoria en adelante. Se dice muy poco de la violencia, muy fuerte también, entre el profesado, profesores contra profesores, o incluso en el ámbito administrativo, con respeto a los demás.

Entonces, la idea es colocar a la escuela como un ámbito comunitario, que es permeado por el afuera de las violencias y que penetra. El afuera de lo social que entra en el adentro de la escuela. Y en ese sentido me parece que una de las grandes disputas que ejerce violencia en los ámbitos de escuelas públicas y

privadas es la disputa por los cuerpos, por las corporalidades. Es decir, si algo han avanzado de una forma muy interesante es en la disputa de a quién le pertenece el cuerpo. Y entonces, a partir de ahí se ha legislado con respecto a intervenir el cuerpo, o tales o cuales causales, en términos del derecho a asistir, si así lo desea, el asunto del aborto.

La disputa por el cuerpo tiene que ver con el control que se está dando y la violencia que se ejerce. Acuérdense que la violencia tiene que ver con relaciones asimétricas de poder. Y quienes tienen esa relación de poder son las figuras, en su mayoría adultas, traducidas en los profesores. Es decir, la disputa se ve en los espacios de la clase, en términos de que el diseño de alguna estética probablemente no concuerda con el imaginario de la estética del diseño del profesor o de la autoridad. Y por tanto, entonces, en la disputa del cuerpo regularmente el cuerpo no le pertenece a quien lo habita.

Si a mí me pertenece mi cuerpo entonces lo puedo alterar. En la escuela no, en la escuela es: quítate la arracada, ¿sí?, pareces carcelera o puta, no entras con tatuajes aquí; entonces tienes que salir, hay discriminación, hay un ejercicio de violencia porque además hay un vacío en términos de la legislación.

Cuando uno revisa la legislación con los directores de las escuelas queda al libre albedrío de la moral de la escuela la sanción o no y la prohibición o no, y ahí hay mecanismos de discriminación muy fuerte con respecto al asunto de las estéticas.

A partir de ahí creemos que si bien hay un ejercicio de violencia que llevan a cabo una parte de jóvenes, hombres como mujeres, el eje también ya varió.

¿A qué voy? Los jóvenes, hombres como mujeres, padecen más la violencia que quien la ejerce. Y lo que más hemos hecho es marcar la que ejercen y hemos invisibilizado cuando la padecen. De ahí entonces que el enemigo

privado y número uno de la mayoría de nuestros jóvenes y adolescentes es su familia, seis de cada diez observan la violencia en su casa, cuatro de cada diez más o menos, la padecen.

Si los teóricos de la psicología social tienen razón, la violencia no es algo hereditario, no somos *Asesinos por Naturaleza*, la gran película, sino que entonces se aprende. Y si se aprende entonces es probable, contra el asunto del patriarcado, que forma lo machín y las masculinidades que están a prueba en la escuela, en los espacios para ejercer la violencia y la legitimización; entonces en ese sentido sí se va reproduciendo en los espacios de la escuela.

Y tenemos por ejemplo a los machines que, en aras de la valentía, el arrojo, lo temerario, son en ese sentido dados o son cuestionados para que la ejerzan en el ámbito de la escuela.

Y si a su vez tienen vivencias o historias sociales de maltrato hay una posibilidad social de reproducirlo.

El enemigo público número uno de la mayoría de nuestros jóvenes son los cuerpos de seguridad del Estado, junto con –ahora agregaría– el crimen organizado.

Si de algo están hartos, entre otras cuestiones, una gran parte de las y los jóvenes de este país son de los abusos que están padeciendo. Hicimos un reporte de la Comisión de Derechos Humanos con el doctor Plascencia, donde se documentó toda la violación sobre los derechos que se hace en el Distrito Federal por la condición de ser joven y ahí es muy delicado porque se está criminalizado determinado tipo de prácticas sociales y expresiones culturales de los jóvenes y ahí casi casi eres sospechosamente sospechoso de ser joven y, a su vez, sospechosamente sospechoso de ser joven, pobre y moreno. Una adscripción como medio reguetonero circulando en la ciudad, entonces se te va a complicar la circulación de la ciudad o determinado tipo de estética de

algunas chicas, de algunas escenas identitarias también son molestadas porque pareciera ser que éstas son como putas, como carceleras y llega la autoridad y viola los derechos.

Es claro que la situación del país en uno de sus sectores más significativos, en este caso de las y los jóvenes, es demasiado delicada y es muy comprometida. Creo que sí hay que replantear cómo pensar en forma distinta a como hemos pensado el asunto de las juventudes, el asunto de las violencias, el asunto de las políticas.

Es tiempo de volver a hacer un nuevo pacto y contrato social. No me malentienda, no es el Pacto por México, que lo hicieron en relación con las cúpulas priistas y que ellos están usurpando las posiciones de la legislación; me refiero a un nuevo contrato social en el que lo principal tendría que ser el bienestar de la población en general, la democratización de los espacios de la vida pública y que implicaría una reforma profunda de las instancias políticas de la procuración de justicia y de la Constitución que en una de sus vertientes contemple a los jóvenes del país como actores y sujetos imprescindibles. A lo que voy. Creo que es urgente una reforma política en el D. F., que además le dé el estatuto de estado.

Hay que replantear cuanto antes el modelo económico del capitalismo salvaje que ha sido voraz y depredador, diría el premio nobel, del capitalismo de cuates, por medio de una política social y cultural que apunte a los más necesitados sean del grupo etario que fuesen, entre ellos los jóvenes.

Esperemos que la nueva titular de la Secretaría de Desarrollo Social, Rosa Isela Rodríguez, tenga la sensibilidad necesaria para, coordinadamente con la directora del Instituto de la Juventud del Distrito Federal, licenciada María Fernanda, impulsar políticas y programas trasversales que apunten a sacar de la pobreza a los jóvenes de la capital del país.

Habría que diseñar políticas de Estado y no de gobierno, con la intención de desmontar las cuotas de poder de los grupos políticos en turno que cada seis años llegan a la presidencia de la república, y se distribuyen las secretarías y las instituciones a fin de pagar los favores recibidos entre sus conocidos y sus cuatachos. Por la vía del tradicional amiguismo o el tráfico de influencias.

Esto implicaría que debemos preguntarnos qué tipo de país y de ciudad queremos, qué clase de ciudadanos jóvenes deseamos y necesitamos formar para el país y la ciudad que pretendemos. Las respuestas a estas preguntas tendrían que ser las guías y el espíritu en la formulación de esas políticas públicas y en los programas sociales del Estado mexicano y del gobierno del Distrito Federal.

Una de las tragedias nacionales, otra más, es que no se conocen con certeza los impactos y los resultados de las políticas públicas y de los diversos programas dirigidos al sector de los jóvenes, tanto a nivel nacional como estatal.

Es decir, es necesario crear un sistema de evaluación federal y en el Distrito Federal cuantitativo y cualitativo, permanente y evidentemente eficaz que se lleve a cabo por académicos, universidades, investigadores externos a los institutos de juventud, y de prestigioso reconocimiento (UNAM, UAM, UACM, ITAM, IPN, Tec de Monterrey y Coneval) a fin de que evalúen las políticas y los programas, así como un sistema de vigilancia civil que ayude a transparentar el manejo de los recursos, tanto humanos como financieros, esto favorecería a realizar los ajustes y la actualización que se requieren en las políticas públicas y en los programas que de ellas se deriven, apuntando a los contextos que le dan la pauta a la condición juvenil contemporánea.

Las políticas tendrían que ser imaginadas de manera integral y transversal, a partir de sujetos concretos, considerando la diversidad de sus contextos, atendiendo la problemática

de las situaciones estructurales emergentes, por ejemplo, la pobreza, la violencia que padece una gran parte de las y los jóvenes o su requerimiento de vivienda y de salud, ligándolas con las secretarías o las dependencias correspondientes; quizás valdría la pena crear una ley nacional de la juventud.

Otra de las críticas recurrentes a las políticas públicas y a los programas de juventud, es que han sido diseñados con una visión asistencialista, lo juvenil como falta-inacabado, paternal-tutoría y adulto-céntrica, la posición de los mundos adultos. ¿Qué ha consistido en mirar a los jóvenes como pasivos y no como sujetos plenos de derechos, con sus correspondientes responsables ante sí individuales y ante los otros colectivos? Por tanto, hay que exigirle al Estado mexicano, al director del Instituto Mexicano de la Juventud, maestro José Manuel Romero; a la directora del Instituto de Juventud del Gobierno del D.F., licenciada María Fernanda, la ratificación de la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes, más allá de la moral privada de las y de los funcionarios que no debe convertirse jamás en política pública.

Asimismo, hay una postura implícita al considerar a los jóvenes como un sector homogéneo, ya que las políticas públicas han sido demasiado generales y uniformes, por lo que han excluido a distintas formas de jóvenes en nuestro país y en el D.F., ya sea por su clase social, pertenencia o grupo étnico, esto significa que muchas políticas por una parte, han favorecido a los de siempre, a los jóvenes

de la clase media y altas; por la otra, poco o nada han hecho con los jóvenes a los que podríamos catalogar como invisibles o des-institucionalizados: los rechazados de la educación media superior, los desempleados, los migrantes, los indígenas, los de la diversidad sexual hay lesbianas, travestis, trasgénero y discapacitados, nombrados elegantemente “capacidades diferentes”.

Esto implicaría una suerte de un tribunal de justicia juvenil, a fin de ventilar los aspectos relacionados con sus derechos humanos, sociales, políticos, económicos y culturales.

Termino con lo siguiente:

Dados los altos índices de corrupción en que han estado implicados algunos directores generales del Instituto Mexicano de la Juventud –para no molestar no voy a decir nombres–, y que los institutos se han convertido en trincheras partidistas, incluyendo al del gobierno del D.F., para la captación de jóvenes en la versión priista, panista y perredista, se requiere ciudadanizar al instituto, a los institutos estatales y del Distrito Federal bajo la consigna de incluir a todos los actores en lo juvenil.

Es decir, hay que involucrar a académicos, investigadores, gestores comunitarios, culturales, representaciones de asociaciones civiles, los propios jóvenes, hombres y mujeres, esto conlleva a la idea de involucrar en su diseño a los beneficiarios de los programas y políticas públicas como un gran ejercicio democrático, y ese ejercicio democrático tan democrático sería, que también invitaríamos a los políticos. Gracias.

METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

A continuación se hará un análisis de la información recopilada en el foro, para lo cual fue dividida a partir del contenido de las tres mesas temáticas que se desarrollaron durante el mismo.

Al inicio de este ejercicio de análisis se plantea el marco teórico general, en el que se desarrolla brevemente un marco referencial respecto a cada uno de los temas abordados en las mesas a fin de que sirva como piso mínimo de entendimiento para acercarse al mismo a la lectora o lector.

Asimismo, se señala el marco jurídico internacional y nacional en el tema, para lo cual se revisaron los instrumentos jurídicos a los cuales el Estado mexicano se ha comprometido a observar a nivel internacional, atendiendo a lo señalado en los artículos 1° y 133 constitucionales, a fin de identificar indicadores de cumplimiento legislativo a partir de observar si las propuestas vertidas por los ponentes se adecuan a dichos compromisos, para lo cual también se revisó el marco jurídico nacional en la materia, a fin de que se pudiera identificar el grado de armonización legislativa del marco jurídico nacional con respecto al marco jurídico internacional, con la intención de ubicar los pendientes legislativos en cada una de las materias en análisis.

Durante el análisis de cada mesa se desarrollará un apartado que revisará el documento/ponencia o exposición de la o el ponente con el objetivo de identificar las propuestas

realizadas en la mesa, a fin de ubicar información que nos permita cruzar datos e identificar vacíos y oportunidades legislativas señaladas en el párrafo anterior.

A partir del ejercicio anterior se podrán ubicar los hallazgos más importantes obtenidos de la información de las y los ponentes y se realizará una síntesis de las propuestas.

Es importante señalar que, durante el desarrollo del Foro, se contó con la participación de expertos en el tema: la Maestra Irma Saucedo González, la Doctora Janeth Góngora, la Doctora Nashieli Ramírez Hernández y el Maestro Gerardo Sauri Suárez quienes hicieron importantes aportaciones, mismas que son retomadas en el apartado de *Conclusiones y propuestas legislativas*. A pesar de su importancia, no fue posible tener acceso a los artículos que dan cuenta de su relevante participación; motivo por el cual, no se incluyen en el apartado *Textos íntegros de las ponencias*.

Finalmente, la revisión e identificación de propuestas permitirá a las y los diputados contar en cada tema con información del estado actual de la cuestión en cuanto a la legislación internacional y nacional que regula dicho aspecto, así como contar con propuestas de abordaje desde el derecho parlamentario. Estas propuestas se encontrarán fundamentadas en el marco jurídico internacional identificado a partir de la revisión.

MARCO REFERENCIAL

La educación constituye uno de los factores más importantes de influencia en la vida de las y los jóvenes. La vida en las instituciones educativas repercute en la vida adulta, en esta etapa se adquieren herramientas para la vida y se refuerzan los valores culturales, de ahí la importancia de las condiciones y el ambiente en que se vive.

La familia y los compañeros de escuela juegan un papel muy importante, ya que los comportamientos, creencias y prácticas juveniles se configurarán de acuerdo con la interacción vivida en estos contextos en donde se busca una identidad así como una independencia en esta etapa de la vida la juventud tiende a buscar grupos, quienes proveen parámetros de referencia y códigos de comportamiento que se configuran con base en la problemática social.

En México, actualmente se vive un clima de violencia e inseguridad que afecta a las y los jóvenes; según datos de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2012, 27.8% de los jóvenes fueron víctimas de un delito en 2011, 51.8% de éstos eran hombres y 48.2% mujeres. Al preguntarle a las y los jóvenes su percepción sobre las causas que ocasionan la inseguridad mencionaron que la principal causa es el desempleo (41.7%), seguido por la pobreza (41.3%), la droga (39.9%), la corrupción (30.1%) y la desintegración familiar (22.9%), entre otras causas.

Estos fenómenos sociales que inciden en el comportamiento de las y los jóvenes dentro

de los espacios educativos, así como la réplica de conductas violentas cometidas por cualquier persona en este ámbito generan consecuencias en el entorno, a nivel personal (para quienes son víctimas) y a nivel institucional, generando ambientes inhóspitos para cualquier persona.

Las repercusiones negativas de ser víctima de violencia se reflejan a nivel personal y pueden manifestarse en conductas nocivas como la deserción escolar, el alcoholismo o la drogadicción hasta llegar el suicidio.

La violencia que se vive en las escuelas toma diversas formas, entre ellas la violencia entre compañeros, la laboral y la docente, definidas éstas dos últimas de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, de la siguiente forma:

Artículo 10.- Violencia Laboral y Docente: Se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad. Puede consistir en un solo evento dañino o en una serie de eventos cuya suma produce el daño. También incluye el acoso o el hostigamiento sexual.

Artículo 11.- Constituye violencia laboral: la negativa ilegal a contratar a la víctima o a respetar su permanencia o condiciones generales de trabajo; la descalificación del trabajo realizado, las amenazas, la intimidación, las humillaciones, la explotación y todo tipo de discriminación por condición de género.

Artículo 12.- Constituyen violencia docente: aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros.

Artículo 13.- El hostigamiento sexual es el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva. El acoso sexual es una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos.

Otro tipo de violencia es la institucional, de los organismos de salud, que viven las jóvenes en el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos, que ante la falta de información y acceso a métodos anticonceptivos, viven embarazos no deseados, lo que no sólo representa un problema de salud para las jóvenes y sus hijos, sino que conlleva una repercusión económica e implica menores oportunidades de desarrollo para ésta, aspectos que contribuyen a generar un contexto de exclusión y de desigualdad de género.

Asimismo, el inicio temprano de las relaciones sexuales en las y los jóvenes, sin la debida protección, les expone a enfermedades

de transmisión sexual, entre ellas el mortal VIH/sida.

La incorporación en las currículas escolares de la perspectiva de género y del enfoque integral de derechos humanos, abre la posibilidad de revertir las tendencias de violencia dentro de los espacios educativos, pero sin duda, el cambio debe gestarse desde todos los ámbitos sociales de los que las y los jóvenes forman parte para contar con una juventud sana. Se requiere de espacios libres de violencia, con pleno respeto a la dignidad de las personas, desde la familia, la comunidad y las instituciones.

De acuerdo a Jorge Corsi,¹ la violencia es el uso y la imposición de la fuerza que provoca un daño, aunque producirlo no sea su finalidad. La fuerza que se utiliza no siempre es física, sino también psicológica, económica y/o política. El empleo de la fuerza puede convertirse en un método recurrente para la resolución de conflictos interpersonales, que busca siempre doblegar la voluntad del otro/a y anularlo/a.

Un factor determinante para el surgimiento de la violencia es el desequilibrio de poderes entre las partes afectadas; este desequilibrio puede estar claramente definido por las normas culturales o el contexto en el que la violencia se produce, o bien, darse gracias a las maniobras interpersonales de control que se establecen en una relación específica.

Un evento puede ser clasificado como violento si causa algún daño a una tercera persona, si se emplea la fuerza –física, psicológica, económica y/o política–, y si va en contra de la libre voluntad de quien es objeto del daño. La violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, es siempre una forma de ejercicio de poder, que implica la existencia de un “arriba” y un “abajo”, ya sean reales o simbólicos. Estos actos son cometidos asimétricamente y en una dirección específica, y tienen como consecuencia la limitación de uno o más derechos de la víctima.²

1 Jorge Corsi, (1994), *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Paidós, Argentina.

2 Franco Agudelo, Saúl (1997), *Violence and health in Colombia*,

En la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*³ y en el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*⁴ se reconoce el derecho de toda persona a no ser sometida a esclavitud, servidumbre, torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes, como ocurre con la violencia.

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la violencia en México es un factor determinante de la deserción escolar e incluso una causa importante de muerte infantil. Miles de niñas, niños y adolescentes en México crecen en un contexto de violencia cotidiana que deja secuelas profundas e incluso termina cada año con la vida de centenares de ellos. Gran parte de esta violencia, que incluye violencia física, sexual, psicológica, discriminación y abandono, permanece oculta y, en ocasiones, es aprobada socialmente.

Según el Informe Nacional sobre Violencia y Salud, dos niños menores de 14 años mueren cada día a causa de la violencia en nuestro país. Y según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) 56% de las mujeres de 15 a 19 años que viven en pareja han sufrido, al menos, un incidente de violencia.

El Índice de los Derechos de la Niñez y Adolescencia Mexicana, de UNICEF y de su Consejo Consultivo, menciona que para el rango comprendido entre los 12 y 17 años de edad se han presentado preocupantes datos de muertes violentas, como por ejemplo, en 2004 cada semana doce adolescentes fueron asesinados y otros diez se suicidaron.

Y en el caso de la violencia hacia las mujeres, los tratados internacionales consideran que la violencia hacia ellas constituye una violación a sus derechos humanos y a sus libertades fundamentales y les limita, total o parcialmente, el reconocimiento, goce y ejercicio de tales derechos y libertades. Entre

Revista Panamericana de Salud Pública; 2(3): 170-180.

3 Adoptado por las Asamblea de las Naciones Unidas en 1948.

4 Adoptado por las Asamblea de las Naciones Unidas en 1966.

estos derechos se encuentran: el derecho a la vida, a la integridad física, psíquica y moral; a la libertad y seguridad personales, a la dignidad, a la protección de su familia; a la libertad de asociación, de religión y creencias; y a la igualdad de acceso a las funciones públicas de su país y a participar en los asuntos públicos, incluyendo la toma de decisiones.

Según datos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a nivel mundial, en algunos países hasta una de cada tres mujeres son golpeadas, forzadas a tener relaciones sexuales y/o son víctimas de algún otro tipo de abuso en el transcurso de sus vidas. Y de manera alarmante existen las siguientes cifras:

- A nivel mundial, **una de cada cinco mujeres** será víctima de violación o intento de violación en el transcurso de su vida.
- La **mitad de las mujeres** que mueren por homicidio son asesinadas por su actual o ex pareja
- Para las mujeres entre 15 y 44 años, la **violencia es la principal causa de muerte** y discapacidad
- Más de **80% de las víctimas** del tráfico de personas son mujeres
- Más de **130 millones de niñas y mujeres** han sufrido mutilación genital.

El panorama se vislumbra gris, lo que representa un grave problema social que se ve reflejado en los altos índices de violencia en todos los ámbitos de la vida, en ese sentido, urge revisar y replantear el marco jurídico y las políticas públicas de tal manera que promuevan el respeto a la dignidad humana y que se traduzcan en mejores condiciones sociales para las y los jóvenes mexicanos.

Para ello a continuación se presenta un apartado que explora la diversidad de instrumentos internacionales en materia de derechos humanos, en contraste con el marco jurídico nacional, lo que representa una oportunidad de adecuar las leyes nacionales.

MARCO JURÍDICO

INTERNACIONAL Y NACIONAL EN EL TEMA

En este apartado se realizará una revisión de los instrumentos jurídicos internacionales existentes en la materia que nos ocupa, a fin de lograr identificar algunos indicadores de cumplimiento que el Estado mexicano

no tendría que observar en su legislación nacional para cumplir con lo señalado en los artículos 1° y 133 constitucionales en materia de derechos humanos, en específico, de la juventud.

| Instrumento internacional | Síntesis breve del contenido o alcance del documento | Indicadores legislativos a observar |
|---|---|--|
| Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de la ONU en su Resolución 217 (III), del 10 de diciembre de 1948. | Este instrumento promueve el reconocimiento y aplicación de los derechos y libertades para todas las personas, sin discriminaciones y con base en la dignidad humana. | <ul style="list-style-type: none"> • La dignidad humana y el reconocimiento de derechos en todas las esferas de la vida de las personas atendiendo a medidas progresivas. • La no discriminación como principio elemental para la aplicación debida de los derechos humanos. |
| Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, adoptada por la Asamblea General de la ONU en su resolución 41/128, del 4 de diciembre de 1986. | La persona es el sujeto central del desarrollo y debe ser el participante activo y el beneficiario. | <ul style="list-style-type: none"> • Derecho al desarrollo. • Garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas en cuanto al acceso a los recursos básicos. |
| Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. ONU, Nueva York. Fecha de adopción: 16 de diciembre de 1966. Vinculación de México: 23 de marzo de 1981. Adhesión. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, general; 23 de junio de 1981, México. | Establece que toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad personales y al trato humano con el debido respeto a la dignidad humana. | <ul style="list-style-type: none"> • Prohibición de la tortura, las penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. • Prohibición de la esclavitud, el trabajo forzoso u obligatorio. • Observancia del debido proceso. • Derecho al reconocimiento de la personalidad jurídica. • Derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. • Derecho de reunión pacífica. • Derecho de igualdad ante la ley sin discriminación alguna. • Derecho de toda persona a participar en los asuntos políticos en igualdad de condiciones. |

| Instrumento internacional | Síntesis breve del contenido o alcance del documento | Indicadores legislativos a observar |
|--|---|---|
| <p>Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. ONU, Nueva York. Fecha de adopción: 16 de diciembre de 1966. Vinculación de México: 23 de marzo de 1981. Adhesión. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, general; 23 de junio de 1981, México.</p> | <p>Construye a los Estados Parte a asegurar a las personas todos los derechos económicos, sociales y culturales, sin discriminación alguna.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Derecho de toda persona al goce de condiciones equitativas y satisfactorias para una remuneración que asegure condiciones dignas. • Derecho a la seguridad social. • Protección a los adolescentes contra la explotación económica y social. • Derecho a una vivienda digna. • Derecho de toda persona a estar protegida contra el hambre. • Derecho de toda persona a la educación. |
| <p>Convención Americana sobre Derechos Humanos "Pacto de San José de Costa Rica", OEA, San José, Costa Rica. Fecha de adopción 22 de noviembre de 1969. Vinculación de México: 24 de marzo de 1981. Adhesión. Fecha de entrada en vigor: 18 de junio de 1978 general; 24 de marzo de 1981, México.</p> | <p>Construye a los Estados Parte a respetar los derechos humanos y las libertades, sin distinción alguna.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Derecho a la personalidad jurídica • Prohibición de la pena de muerte • Derecho a la integridad personal • Prohibición de la esclavitud y la servidumbre • Derecho a la libertad personal • Reconoce las garantías judiciales • Establecimiento del principio de legalidad y retroactividad • Derecho a la indemnización • Establecimiento de la protección de la honra y la dignidad • Reconocimiento de la libertad de pensamiento y de expresión • Reconocimiento de la igualdad ante la ley • Reconocimiento de los derechos políticos |
| <p>Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer Instrumento Internacional adoptado por la Organización de las Naciones Unidas en 1979, y ratificado por México en 1981</p> | <p>Instrumento internacional, jurídicamente vinculante para México, que enuncia los principios sobre los derechos de las mujeres, y cuyo fundamento se basa en la prohibición de todas las formas de discriminación contra la mujer</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Prohibición de la discriminación contra la mujer en todas sus formas. • Implementación de medidas especiales, encaminadas a proteger la maternidad. • Modificación de los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres. • Reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos. • Implementación de medidas contra trata y prostitución. • Igualdad en el ámbito educativo, tanto en zonas rurales como urbanas. • Igualdad a los mismos derechos y responsabilidades durante el matrimonio. • Igualdad con respecto a los derechos reproductivos. |

| Instrumento internacional | Síntesis breve del contenido o alcance del documento | Indicadores legislativos a observar |
|---|--|---|
| <p>Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Belém do Pará. Instrumento internacional adoptado por la Organización de Estados Americanos en 1994, y adoptado por México en 1995.</p> | <p>Instrumento jurídicamente vinculante para México, adoptado por la Organización de Estados Americanos, dirigido a combatir la violencia contra las mujeres en la región.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Implementación de medidas que tienen que ver con el agresor. • Mecanismos de reparación del daño u otros medios de compensación. • Modificación de los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres. • Educación y capacitación de funcionarios. • Educación. • Rehabilitación y capacitación de las víctimas. • Difusión. • Investigación y recopilación de información. • Implementación de medidas para la mujer, por raza y/o condición. • Implementación de medidas para la mujer en situación socioeconómica desfavorable. |
| <p>Recomendación General número 19. Emitida por el Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (COCEDAW), en su 11° periodo de sesiones en 1992.</p> | <p>Recomendación, jurídicamente vinculante para México, del comité de la CEDAW titulado "La violencia contra la mujer".</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Protección y apoyo apropiados a las víctimas. • Recopilación de estadísticas e investigación de la amplitud, las causas y los efectos de la violencia y de la eficacia de las medidas para prevenirla y responder a ella. • Procedimientos eficaces de denuncia, reparación e indemnización. • Implementación de medidas para impedir la coacción con respecto a la fecundidad y la reproducción, y para que las mujeres no se vean obligadas a buscar procedimientos médicos riesgosos, como abortos ilegales, por falta de servicios apropiados en materia de control de la natalidad. • Prestación, en las zonas rurales, de servicios para víctimas de la violencia que sean asequibles a las mujeres y que, de ser necesario, se presten servicios especiales a las comunidades aisladas. • Implementación de medidas jurídicas y de otra índole que sean necesarias para proteger eficazmente a las mujeres contra la violencia. |
| <p>Declaración y Plataforma de Acción de Beijing, Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de la ONU, 1995</p> | <p>Instrumento políticamente vinculante para México, que aborda doce esferas de especial preocupación en materia de derechos humanos de las mujeres, entre ellas la violencia contra la mujer.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Castigar y reparar los daños causados a las mujeres y las niñas víctimas de cualquier tipo de violencia, ya sea en el hogar, el trabajo, en la comunidad o en la sociedad. • Aprobar y aplicar leyes contra los responsables de prácticas y actos de violencia contra la mujer. • Alentar a los medios de información a que examinen las consecuencias de los estereotipos basados en el género, incluidos los que se perpetúan en los avisos comerciales que promueven la violencia y las desigualdades basadas en el género, así como también la manera en que se transmiten durante el ciclo vital, y a que adopten medidas para eliminar esas imágenes negativas con miras a promover una sociedad sin discriminación y sin violencia. |

| Instrumento internacional | Síntesis breve del contenido o alcance del documento | Indicadores legislativos a observar |
|----------------------------------|---|---|
| Objetivos del Milenio para 2015. | El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) es el organismo de la ONU que desde 1965 trabaja para reducir la pobreza en el mundo y los problemas asociados con ésta, a través de prácticas que apoyan al desarrollo humano y el progreso económico y social de los países en los que el PNUD tiene presencia. Como organización basada en el conocimiento, en México el PNUD colabora con los gobiernos federal, estatales y municipales, el sector privado y la sociedad civil, brindándoles información técnica, asesorías y recomendaciones para la generación de políticas públicas y en proyectos orientados al desarrollo. | <ul style="list-style-type: none"> • Erradicar la pobreza y el hambre. • Lograr la enseñanza primaria universal. • Promover la igualdad de género y la autonomía de la mujer. • Mejorar la salud materna. • Reducir la mortalidad infantil. • Combatir el VIH/sida, paludismo y otras enfermedades. • Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente. |

Organización Iberoamericana de Juventud ⁵

La Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ) es un organismo internacional de naturaleza multigubernamental, su principal objetivo es la inclusión e integración de las juventudes, a través de políticas públicas.

Los trabajos continuos de la OIJ, a través de diversas conferencias que de manera formal lleva a cabo desde 1987, dan lugar al instrumento de mayor relevancia de este organismo, en el cual, los Estados parte reconocen a las personas jóvenes como sujetos de derecho. En ese sentido, en 2005, en la ciudad de Badajoz, (España), dieciseis Estados firmaron la **Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes**.⁶

⁵ OIJ, UNFPA, Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes, Balance y Reflexiones, diciembre de 2012, consulta web, enero 2014. http://www.oij.org/es_ES/publicaciones

⁶ Firmada por México en octubre de 2005, actualmente se encuentra en trámite su ratificación.

La entrada en vigor de la convención, tres años después de su firma, ha marcado un hito en el trabajo por el reconocimiento de los derechos humanos en la región y ha ofrecido un fundamento jurídico a las políticas nacionales y regionales de juventud, así como a las diversas acciones desarrolladas para mejorar el nivel de vida y reducir los niveles de exclusión social de las y los jóvenes iberoamericanos, las disposiciones de la convención coinciden con normas existentes en otros tratados de derechos humanos, los cuales, desde una perspectiva de carácter general, reconocen al ser humano como sujeto de derechos, mismos que obligan a los Estados a una debida protección legal.

Los derechos que reconoce la convención se encuentran en congruencia y armonía con instrumentos en materia de derechos humanos básicos como son: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y

Culturales, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otros tratados internacionales de alcance universal, en los cuales el sujeto de la protección de derechos son las y los jóvenes.

La vigencia de la Convención Iberoamericana es esencial para la protección de los derechos de las personas jóvenes que habitan Iberoamérica y puede contribuir, de forma central, a acompañar la transición niñez-adolescencia-juventud como un continuo, a la vez que constituye una herramienta para romper la invisibilidad que afecta a este sector de la población.

Esta convención impulsa a los Estados parte a promover y respetar los derechos de las personas jóvenes, y formular políticas y programas para la efectiva aplicación y goce de sus derechos, así como el restablecimiento

de los mismos en caso de que hayan sido amenazados o vulnerados.

La armonización del marco jurídico es un mandato que la Convención Iberoamericana impone a los Estados en su artículo 8°, al establecer que “los Estados parte reconocen los derechos contemplados en esta convención y se comprometen a promover, proteger y respetar los mismos y a adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole, así como a asignar los recursos que permitan hacer efectivo el goce de los derechos que la convención reconoce”.

Este organismo orienta las políticas públicas con base en cinco ejes principales: desarrollo institucional, gestión del conocimiento, enfoque de derechos, participación juvenil y gobernabilidad.

| Eje | Objetivo | Documento de referencia |
|---------------------------|---|---|
| Desarrollo institucional. | Avanzar, junto a los organismos oficiales de juventud, hacia la transversalidad de las políticas públicas. | Políticas de juventud en Centroamérica. |
| Gestión del conocimiento. | Consolidar a la OIJ como una institución líder en materia de generación de conocimiento sobre las juventudes iberoamericanas. | Juventud y cohesión social en Iberoamérica. |
| Enfoque de derechos. | Fortalecer la protección de los derechos de las personas jóvenes, aumentando su posibilidad de autorrealización e inclusión social. | Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes. |
| Participación juvenil. | Apoyar a las redes iberoamericanas de participación juvenil y promover un mayor vínculo con los gobiernos. | Sex-Educate. |
| Gobernabilidad. | Colaborar en el vínculo de las juventudes con los partidos políticos y promover iniciativas de gobierno abierto. | Juventud y gobernabilidad. |

La Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes (CIDJ), contempla los siguientes aspectos:

- a) Conmina a los Estados de la Cumbre Iberoamericana, al reconocimiento de las y los jóvenes como sujetos de derechos. En tal sentido, a incorporar su problemática al campo de los derechos humanos.
- b) Abre los temas juveniles a un debate público eliminando los patrones de exclusión o discriminación, con base en criterios de racionalidad, coherencia y respeto a la persona, que desarrollará alternativas de carácter inclusivo para la creación y aplicación de políticas públicas como las de educación, atención de la salud y el empleo.
- c) Persigue la realización del proyecto de un nuevo modo de relacionamiento social, en el que primen el respeto a la dignidad de la persona, la solidaridad, la igualdad de oportunidades y la eliminación de toda forma de discriminación.
- d) El texto de la convención conlleva a un proceso de institucionalidad construida en torno a la problemática juvenil.
- e) Promueve la creación de mecanismos de participación social y política de las y los jóvenes.
- f) Reconoce el derecho de todas y todos los jóvenes a gozar y disfrutar de todos los derechos humanos (artículo 2°).
- g) Reconoce el derecho a la paz, a una vida sin violencia, a la fraternidad y al deber de alentarlas mediante la educación (artículo 4°).
- h) Prohíbe toda forma de discriminación entre las y los jóvenes fundada, entre otros motivos, en el sexo, recursos económicos o en cualquier otra condición o circunstancia personal o social del joven (artículo 5°).
- i) Reconoce la igualdad de género de las y los jóvenes (artículo 6°).
- j) Mandata medidas necesarias para la prevención de la explotación, el abuso y el turismo sexual y de cualquier otro tipo de violencia o maltrato sobre las y los jóvenes (artículo 11).
- k) Reconoce el derecho a la justicia de las y los jóvenes (artículo 13).
- l) Reconoce el derecho de las y los jóvenes a la libre elección de la pareja, así como a la maternidad y paternidad responsables (artículo 20).
- m) Reconoce el derecho de las y los jóvenes a la educación (artículo 22).
- n) Se reconoce el derecho de las y los jóvenes a la educación sexual (artículo 23).

En la configuración de la política a favor de las y los jóvenes se han llevado a cabo encuentros entre los Estados integrantes desde el año de 1987.

1. I Conferencia Iberoamericana de Juventud

Madrid, España, del 11 al 14 de mayo de 1987.

Acuerdos:

- a) Fortalecer las actuales estructuras de atención a la juventud mediante una adecuada financiación a sus programas y a la incorporación de las políticas de juventud a los planes globales de desarrollo.
- b) Promover la coordinación interinstitucional en favor de política integral de juventud.
- c) Impulsar una política destinada a la formación de personal técnicamente capacitado para atender la problemática juvenil en nuestros países.
- d) Impulsar la creación de una Red de Centros de Información y Documentación sobre temas de juventud en América Latina.
- e) Informar a nuestros respectivos gobiernos al objeto de solicitar su opinión oficial respecto a la creación de un centro euro-latinoamericano de la juventud.
- f) Promover una reunión multilateral Europa-América Latina, destinada a dialogar sobre cooperación internacional en temas de juventud.
- g) Apoyar el desarrollo de programas de intercambio entre jóvenes latinoamericanos y facilitar la concreción de proyectos regionales y de programas destinados a profundizar su conocimiento recíproco.
- h) Solicitar al Sistema de Naciones Unidas una atención especial y programada hacia la juventud de Iberoamérica.

2. II Conferencia Iberoamericana de Juventud

Buenos Aires, Argentina, del 13 al 16 de junio de 1988 (México es firmante).

Esta conferencia propone y recomienda:

- a) Dar continuidad a las políticas integrales de juventud, fortaleciendo las actuales estructuras de atención a la juventud, otorgando adecuados presupuestos que permitan sumar a los jóvenes a programas de desarrollo.
- b) Promover una mayor relación entre los gobiernos y las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y recomendar a los gobiernos el fomento de las ONG como medio para lograr una mayor participación social de los jóvenes.
- c) Avanzar en la creación de una Red de Centros de Información y Documentación, dando cumplimiento a la resolución de la presente conferencia.
- d) Impulsar el proyecto de creación de un Centro Latinoamericano de Juventud, dando cumplimiento a la Resolución núm. 2 de la presente conferencia.
- e) Apoyar los esfuerzos que se realizan por la paz centroamericana, viabilizar los instrumentos que concreten las iniciativas allí propuestas.
- f) Recomendar a los países constituir un grupo de trabajo especial para el seguimiento de las recomendaciones surgidas en las áreas de investigación, salud, educación, participación y empleo para la planificación y ejecución de políticas para la mujer joven en los organismos ya existentes, tanto de juventud como de la mujer, articulándose entre sí para este tema específico e integrar esta temática como una de las áreas específicas de la Red Cindoc.

- g) Avanzar en programas de fomento de empleo para los jóvenes, considerado uno de los problemas más serios de la juventud, a través de la capacitación para el trabajo, consolidando la relación de organismos internacionales especializados como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), CINTENFOR y otras agencias especializadas de Naciones Unidas.
- h) Impulsar la creación y fortalecimiento de organismos de juventud en las administraciones locales, promoviendo la reflexión y la cooperación en este campo.
- i) Priorizar la investigación y la capacitación como herramientas para el diseño y la aplicación de las políticas y programas de juventud.
- j) Recomendar la atención a las políticas relativas a la prevención del consumo de drogas.
- k) Fomentar la realización de programas de intercambio juvenil en el área, como forma de conocer y comprender las particularidades culturales de cada nación.
- l) Invitar a los gobiernos de Honduras y El Salvador a suscribir la presente declaración.

De las recomendaciones que se emitieron, México se comprometió a impulsar un centro eurolatinoamericano de la juventud.

3. III Conferencia Iberoamericana de Juventud

San José, Costa Rica, del 5 al 8 de junio de 1989 (México es firmante).

Urge habilitar las vías para incorporar a los jóvenes como actores estratégicos en los diseños de políticas nacionales de desarrollo y ampliar su participación con la finalidad de reforzar las democracias latinoamericanas.

4. IV Conferencia Iberoamericana de Juventud

Quito, Ecuador, del 25 al 29 de junio de 1990.

Los acuerdos alcanzados se encaminan a la creación de empleo y extensión de la capacitación, a la mejor distribución de la información, al desarrollo sociocultural, a la creación del Centro Euro latinoamericano de la Juventud, a la promoción de las investigaciones y al apoyo de los esfuerzos de las ONG's de juventud.

5. V Conferencia Iberoamericana de Juventud

Santiago de Chile, Chile, del 10 al 12 de septiembre de 1991.

Continua fortaleciendo su proceso de institucionalización, consolidándose como un instrumento válido y viable para nutrir sustancialmente la cooperación internacional en materia de juventud entre los países iberoamericanos primero y, sucesivamente, con otras experiencias.

6. VI Conferencia Iberoamericana de Juventud

Sevilla, España, septiembre de 1992.

Se aprobó articular la institucionalidad de la OIG por la vía de la suscripción del acuerdo que vincula a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educa-

ción, la Ciencia y la Cultura (OEI). Dicha decisión se ha demostrado acertada y se ha traducido en los hechos en un fortalecimiento institucional que contribuye de manera sustantiva a los fines que la OIJ se ha propuesto.

7. VII Conferencia Iberoamericana de Juventud

Punta del Este, Uruguay, del 20 al 23 de abril de 1994.

Se aprobaron las modificaciones estatutarias que permiten regularizar una nueva realidad orgánica y fortalecer la OIJ para ofrecer un instrumento sólido y estable para el trabajo multilateral y para la cooperación iberoamericana en el ámbito de la juventud.

8. VIII Conferencia Iberoamericana de Juventud

Buenos Aires, Argentina, del 31 de julio al 3 de agosto de 1996.

Se inicia el proceso de suscripción del Acta Fundacional de la OIJ por parte de los representantes plenipotenciarios de los Estados iberoamericanos, que dará lugar a la formalización de la OIJ en calidad de organismo internacional autónomo, competente en la cooperación iberoamericana en materia de juventud, dinamizador de las políticas y programas dirigidos a las nuevas generaciones, y bajo las orientaciones políticas definidas por las cumbres iberoamericanas de jefes de Estado y de gobierno.

9. IX Conferencia Iberoamericana de Juventud

Lisboa, Portugal, el 5 de agosto de 1998.

- a) Reconocer el derecho de los jóvenes al empleo e incentivar y apoyar las políticas que promuevan el acceso de los jóvenes al mercado de trabajo, con especial énfasis en el acceso al primer empleo.
- b) Reconocer, incentivar y apoyar las iniciativas empresariales de los jóvenes, como fomento del autoempleo y del desarrollo de iniciativas locales de empleo.
- c) Reconocer el derecho de los jóvenes a la educación e incentivar y apoyar políticas que promuevan la igualdad de oportunidades en el acceso a los diferentes niveles de enseñanza y que combatan las diferentes formas de fracaso escolar, dando particular atención a los jóvenes en situación desfavorecida y, especialmente, a aquellos que abandonan precozmente el sistema educativo o que no tienen acceso al mismo.
- d) Reconocer el derecho de los jóvenes a la salud, incluyendo la salud sexual y reproductiva, e incentivar y apoyar programas que promuevan la adopción de estilos de vida saludables entre los jóvenes, integrando en este proceso las vertientes psicológica y afectiva.
- e) Incentivar y apoyar la adquisición o arrendamiento de viviendas dignas por parte de los jóvenes.
- f) Incentivar y apoyar medidas de prevención, rehabilitación y combate a las toxicodependencias producidas por la utilización de sustancias, legales o ilegales, principalmente, las psicotrópicas, el tabaco y el alcohol; o reconocer, incentivar y apoyar la participación activa de los jóvenes en el acompañamiento de las políticas que le son dirigidas, a través de un órgano permanente de consulta de nuestros gobiernos.

- g) Reconocer, incentivar y apoyar el asociacionismo juvenil, en cuanto espacio de socialización y aprendizaje democrático, así como factor de combate a todas las formas de exclusión y de discriminación.
- h) Reconocer, incentivar y apoyar el voluntariado juvenil, en cuanto espacio de crecimiento personal y de ayuda comunitaria, regional y nacional.
- i) Incentivar y apoyar acciones de intercambio entre los jóvenes de nuestros países, como forma de promoción del conocimiento mutuo, de integración y de refuerzo de los lazos históricos y culturales que a todos nos unen.
- j) Incentivar y apoyar la creación y el acceso a sistemas y bases de información, en cuanto elemento esencial de una sociedad abierta, democrática y participativa.
- k) Incentivar y apoyar la creación e implementación de sistemas de búsqueda, análisis y sistematización de información cualitativa y cuantitativa que permitan a las entidades públicas o privadas, que intervienen en el área de juventud, una actuación fundamentada en datos concretos y actualizados.
- l) Reconocer, incentivar y apoyar las actividades y programas de ocupación de tiempo libre, en cuanto elemento esencial del desarrollo integral de los jóvenes.
- m) Reconocer, incentivar y apoyar la creación de programas que permitan a los jóvenes, sobre todo a aquellos de las áreas más desfavorecidas, el acceso a los sistemas de apoyo a la investigación, la ciencia y las nuevas tecnologías, como medio de integración social y desarrollo de la política de educación para el siglo XXI.
- n) Reconocer, incentivar y apoyar las iniciativas culturales de los jóvenes y adolescentes en el respeto por la libre creación.
- o) Reconocer, incentivar y apoyar la implicación de los jóvenes en la defensa del medio ambiente, en cuanto contribución para la construcción de un mundo mejor.
- p) Promover el estudio de diferentes formas alternativas a la prestación del servicio militar.
- q) Reconocer, incentivar y apoyar los programas de reinserción social de jóvenes infractores.
- r) Reconocer, incentivar y apoyar los programas de reinserción social de jóvenes marginalizados y discriminados.
- s) Incentivar y apoyar medidas de prevención y combate a la delincuencia juvenil, a la prostitución de los jóvenes y a la defensa de los adolescentes víctimas de las redes de explotación sexual.
- t) Incentivar y apoyar todas las medidas tendentes a la disminución de los índices de violencia juvenil.
- u) Reconocer, incentivar y apoyar los programas y actividades que promuevan la tolerancia y la solidaridad entre los jóvenes.
- v) Promover la adecuación entre los derechos y los deberes de los jóvenes, a la luz de los sistemas jurídicos vigentes en cada país.

Nos comprometemos, además, a considerar como derecho fundamental de todos los jóvenes iberoamericanos la igualdad de acceso a las oportunidades, independientemente de su género, condición socioeconómica, cultural o étnica, pertenencia ideológica o filiación religiosa, pertenencia geográfica u otro tipo de discriminación.

Se destacan los esfuerzos de la ONU, particularmente en el seno del Foro Mundial de la Juventud, del Sistema de las Naciones Unidas, en el sentido de recoger la opinión de los jóvenes para la elaboración de una propuesta de Carta de Derechos de la Juventud, a ser elevada a la consideración de sus Estados miembros, en un futuro muy próximo.

10. X Conferencia Iberoamericana de Juventud

Panamá, Panamá, del 20 al 21 de julio de 2000.

- a) Articular un marco de orientación –basado en la noción de ciudadanía integral–, que entregue coordenadas para su propia gestión y para la de los países miembros.
- b) Avanzar en la creación de un Observatorio Iberoamericano de Juventud con el fin de desarrollar análisis continuos de la realidad juvenil y de monitorear, de manera permanente y multidireccional, el proceso institucional de construcción de políticas públicas de juventud.
- c) Impulsar un programa regional destinado a promover el acceso generalizado de nuestros jóvenes a las nuevas tecnologías, y a respaldar a los países en el desarrollo de sistemas de información acerca de la realidad juvenil. Igualmente, teniendo en cuenta que el voluntariado es una de las mejores formas de impulsar la participación de los jóvenes como actores estratégicos en el desarrollo nacional, y dado que el año 2001 ha sido declarado por las Naciones Unidas como Año Internacional del Voluntariado, encargamos a la OIJ adoptar todas las medidas necesarias para promover la importancia del voluntariado en la región.
- d) Impulsar la creación de la Fundación Iberoamericana de Juventud como una convocatoria a espacios novedosos de participación, cooperación y agregación de esfuerzos en la tarea enorme, por su dimensión, importancia y alcances, dirigida hacia la construcción de un mundo de oportunidades concretas para las y los jóvenes.
- e) Fortalecer a la Organización Iberoamericana de Juventud implica otorgar un valor agregado al trabajo de juventud y significa dar mayor fuerza y legitimidad a los organismos oficiales de juventud. Pero este esfuerzo, y la asunción de los nuevos desafíos que se nos presentan, trasciende las fronteras de la OIJ.

11. XI Conferencia Iberoamericana de Juventud

Salamanca, España, el 22 de octubre de 2002.

Reiteran su compromiso para combatir la pobreza y la exclusión social, desde la acción concertada en campos como el empleo, la educación, la salud, los derechos humanos, la democracia, el pluralismo y la justicia social.

En este contexto, es relevante promover especialmente los derechos humanos, así como el desarrollo de los derechos económicos, sociales y culturales que, además de legitimar y revitalizar los sistemas democráticos, permiten la necesaria autonomía de los jóvenes, poniendo a su alcance prestaciones y servicios y potencian sus posibilidades de emancipación y de inclusión en la sociedad.

12. XII Conferencia Iberoamericana de Juventud

Guadalajara (Jalisco), México, el 5 de noviembre de 2004.

Los integrantes reiteran su compromiso para combatir la pobreza y la exclusión social que amenaza a este sector de la población, desde la acción concertada en campos como el trabajo, la educación, la salud, las tecnologías de la información y la comunicación, la cultura, la ecología, los derechos humanos, la diversidad, la democracia y la justicia social.

Considerando la Declaración de la Cumbre del Milenio, de la Asamblea General de las Naciones Unidas, declaran su voluntad de luchar contra la pobreza y promover la democracia, fortaleciendo el imperio del derecho y el respeto de todos a los derechos humanos y a las libertades públicas internacionalmente reconocidas, incluido el derecho al desarrollo.

Considerando el contenido del Informe de la Comisión Mundial sobre la Dimensión Social de la Globalización, de la Organización Internacional del Trabajo, se apuesta por el concepto de *trabajo decente* para los jóvenes como la mejor vía para lograr una globalización justa que los incluya y los haga participar activamente en el desarrollo de sus sociedades.

La organización ratifica el comienzo de una nueva etapa en el ámbito de la progresión del estudio y la reflexión política en materia de juventud.

13. XIII Conferencia Iberoamericana de Juventud

La Habana, Cuba, el 19 de octubre de 2006.

La Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ), manifiesta su compromiso con el proceso de consolidación de la Comunidad de Estados Iberoamericanos, potenciando su actuación en materia de juvenil. En tal sentido, promueve la firma y proceso de ratificación de la Convención Iberoamericana de Derechos de la Juventud y la elaboración de un plan de cooperación e integración de la juventud en Iberoamérica, como pasos decisivos en la lucha contra la pobreza y la exclusión social.

14. XIV Conferencia Iberoamericana de Juventud

Chile, el 29 de enero de 2009.

Se insta a aprobar el documento *Estrategia de Implementación del Plan de Cooperación e Integración de la Juventud*; tomando en cuenta los lineamientos básicos del plan (Institucionalidad, Participación, Educación, Salud, Empleo y Cultura); y, los indicadores que se construyan con base en las características y realidades de cada país.

Continuar con el proceso de difusión de la CIDJ en todas las esferas políticas y sociales, principalmente en los países iberoamericanos que aún no la han firmado y en aquellos que no la han ratificado.

Rechazar la aplicación de leyes de efectos extraterritoriales y medidas coercitivas de carácter unilateral, contrarias al derecho internacional y a la Carta de las Naciones Unidas, que obstaculizan el desarrollo económico y social, la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de los países afectados, y en particular el cumplimiento efectivo de los derechos de adolescentes y jóvenes, así como la correcta aplicación de políticas públicas de desarrollo social, enfocadas hacia ellos.

Desarrollar y difundir, en sintonía con los acuerdos de la Cumbre de San Salvador, experiencias exitosas y políticas que tengan como norma garantizar y promover el ejercicio de los derechos y la incorporación de las mujeres jóvenes en todos los ámbitos de la sociedad, en las esferas local, regional, nacional e internacional.

Realizar esfuerzos coordinados que permitan avanzar en la aplicación de la Declaración de San Salvador y en la implementación del Compromiso de San Salvador para la Juventud y el Desarrollo, conjuntamente con la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), así como los resultados de las reuniones sectoriales que nos permitan incidir en la transversalidad del tema de juventud.

Trabajar con la Conferencia de Ministros de Justicia de los Países Iberoamericanos, políticas públicas que favorezcan la inclusión social de las juventudes, generando oportunidades y garantizando su acceso a la justicia.

Mandar a la OIJ a poner en marcha, coordinados con la SEGIB, una campaña de sensibilización contra la violencia de género entre jóvenes en la región .

Desarrollar, conjuntamente con las entidades competentes, acciones orientadas a prevenir accidentes de tránsito.

Solicitar a la Secretaría General de la OIJ el despliegue de las acciones necesarias para la creación y puesta en marcha del Sistema Iberoamericano de Indicadores de Juventud.

Promover con la OIJ el fortalecimiento institucional y la modernización del Estado para que atienda las nuevas necesidades de las juventudes en la región.

Encomendar a la OIJ la promoción de la educación para la ciudadanía, enfatizando la participación social y los valores democráticos en la juventud.

Mandar a la OIJ la realización de un estudio acerca de la modernización del Estado y la participación democrática de la juventud.

Saludar y apoyar al Espacio Iberoamericano de Juventud como instancia de interlocución y diálogo con la sociedad civil joven de la región.

Incentivar y apoyar el fomento del asociacionismo juvenil, así como la creación de programas nacionales y canales de comunicación con las organizaciones de juventud que permitan su participación en la definición y ejecución de políticas dirigidas a las y los jóvenes.

Promover la participación de las jóvenes no integrados en organizaciones juveniles en este proceso.

Fomentar espacios intergeneracionales e interculturales.

Saludar y apoyar a la Federación Iberoamericana de Jóvenes Empresarios y desarrollar actividades que promuevan el emprendimiento juvenil.

Promover servicios de información a las y los jóvenes, con base en criterios de calidad en relación con sus intereses y preocupaciones.

Realizar acciones, en consonancia con el tema de la próxima Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, que se realizará en 2009, en Lisboa, orientadas a facilitar la integración plena de las y los jóvenes en la sociedad de la información y del conocimiento, destacando la reciente firma de un Memorándum de Entendimiento entre el gobierno de Portugal y la OIJ para impulsar estos temas a nivel regional.

Desarrollar propuestas de trabajo y políticas públicas orientadas a las y los jóvenes con discapacidad que garanticen su inclusión, mejoren sus condiciones y su derecho a vivir con dignidad.

Reconocer la importancia que reviste la familia como espacio de socialización, formación vital y transmisión de valores en el desarrollo integral de las y los jóvenes para contribuir a su inclusión y cohesión social.

Continuar apoyando a la Red Iberoamericana de Jóvenes Indígenas y Afro descendientes, a fin de promover el sentido de identidad y pertenencia, el reconocimiento y valor de la diversidad cultural.

Desarrollar estudios para conocer la realidad de las y los jóvenes migrantes a fin de diseñar programas relacionados con esta materia.

Concienciar a las y los jóvenes en materia de educación ambiental y promover su participación en modelos de desarrollo sostenible.

Coordinar acciones con los gobiernos locales y municipales para un efectivo desarrollo de políticas destinadas a la juventud, en un marco de corresponsabilidad.

Contribuir a la superación de las barreras culturales y generar intercambios y actividades solidarias entre jóvenes procedentes de culturas diferentes, en el marco de la iniciativa Alianza de Civilizaciones.

Incorporar, dentro de las estrategias programáticas de la organización, la perspectiva cultural en el desarrollo de políticas y programas destinados a las y los jóvenes.

Promover el deporte con el propósito de mejorar la calidad de vida de las y los jóvenes, así como mandar a la OIJ a fortalecer las relaciones con la Asamblea General del Consejo Iberoamericano del Deporte.

15. XV Conferencia Iberoamericana de Juventud

Santo Domingo, República Dominicana, el 8 de diciembre de 2010.

Se insta a solicitar a la Secretaría General de la Organización de las Naciones Unidas, en virtud de la Declaración de Guanajuato, que proponga a la próxima Asamblea General la creación de una agencia especializada para la juventud, que asuma la coordinación multilateral de la cooperación internacional dirigida a la protección de los derechos de los y las jóvenes y al desarrollo de políticas públicas integrales, en el marco de los principios y acuerdos recogidos en la Declaración de París y la Agenda de Accra.

Reiterar los compromisos con los resultados emanados de la Declaración de Bahía y la Declaración de Guanajuato, de la Conferencia Mundial de Juventud de 2010, en el contexto de la celebración del Año Internacional de la Juventud y, por tanto, solicitar a la Secretaría General de la Organización Iberoamericana de Juventud la consideración de acciones regionales para su desarrollo y cumplimiento en la geografía iberoamericana.

Reiterar el cumplimiento de los principios democráticos como componente central del funcionamiento de nuestros gobiernos y de los mecanismos de articulación con la sociedad.

Apoyar la celebración del Día Internacional de los Derechos Humanos y comprometer el desarrollo de acciones y actividades que pongan en valor su protección como herramienta fundamental para construir una sociedad digna y en paz.

Reconocer que la política local y municipal de juventud debe ser fortalecida mediante la dotación de instrumentos institucionales y presupuestales para lograr un acercamiento efectivo de las políticas públicas de juventud a las y los jóvenes.

Coordinar y fortalecer las instancias públicas locales de juventud para mejorar y aumentar su capacidad política e institucional en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas en el territorio, así como fomentar su creación donde no existan, teniendo en cuenta las particularidades de cada país.

Impulsar acciones dirigidas a promover y fomentar la perspectiva de juventud en el diseño e implementación de la política local.

Orientar esfuerzos tendientes al diálogo encaminado a la adhesión y/o ratificación de la Convención Iberoamericana de Derechos de los y las Jóvenes, entendiendo que este tratado dignifica la condición juvenil, establece patrones de cohesión social intergeneracional, fomenta el desarrollo de marcos normativos para la implementación de políticas públicas y establece criterios para su protección jurídica plena.

Reconocer el derecho a recibir una educación en valores, que incorpore el respeto a los derechos humanos, la formación democrática y que contemple la solidaridad, la paz y el ejercicio de la sexualidad responsable, para que cada joven despliegue su potencial intelectual, emocional, social y artístico para el disfrute de una vida plena, sin ningún tipo de discriminación, conforme a lo resuelto en la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes y Jefas de Estado y de Gobierno, celebrada en Mar del Plata.

Ratificar la voluntad de aplicar la Estrategia de Implementación del Plan Iberoamericano de Cooperación e Integración de la Juventud, para fortalecer la capacidad política y técnica de las instituciones, mejorar la calidad de las políticas públicas y aumentar los presupuestos dirigidos a conseguir la inclusión social de las y los jóvenes en la región.

Propender a la incorporación de un especialista en temáticas de juventud con especial énfasis en inclusión social y superación de pobreza, que asesore a la Secretaría General en sus propuestas y programas, como parte del compromiso de la Secretaría General con la plena inclusión de la juventud de la región.

Comprometer acciones tendientes a fortalecer el Sistema Iberoamericano de Conocimiento en Juventud (www.iberostat.org), mediante el desarrollo de protocolos de ingreso de información local coordinados por la Secretaría General de la OIJ que aumenten y mejoren el conocimiento acerca de la situación socio demográfica de las y los jóvenes, identifiquen indicadores de desarrollo y registren productos elaborados por centros de estudio regionales y de nuestros países.

Fomentar la generación de políticas públicas que fortalezcan el acceso a una educación de calidad y a la inserción laboral, en el entendido de que esto contribuirá sustantivamente a la superación de las situaciones de exclusión de las y los jóvenes.

Considerar el acceso y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como un derecho básico para el desarrollo personal y social de las y los jóvenes. Por ello comprometemos esfuerzos para la eliminación de brechas, implementar criterios de aplicación de las TIC en los sistemas educativos y aumentar el desarrollo de plataformas de acceso seguro, libre y gratuito.

Relevar la importancia de desarrollar políticas inclusivas para la población juvenil indígena y afrodescendiente, considerando que ello aportará criterios sustantivos para la equidad en el acceso a los servicios y al ejercicio pleno de los derechos consagrados en la convención y otros instrumentos internacionales relacionados con estos colectivos, reconociendo y difundiendo el trabajo realizado en este sentido por la Red de Jóvenes Indígenas y Afrodescendientes (REJINA).

Reiterar la voluntad firme y permanente de promover y apoyar la participación juvenil como vector del desarrollo de las democracias de nuestros países, mediante el despliegue de acciones de fortalecimiento de las organizaciones y plataformas juveniles.

Instrumentar una sección permanente de trabajo desde la OIJ, bajo la denominación Medio Ambiente y Juventud para el tratamiento de la participación juvenil en la temática ambiental.

Fomentar actividades que promuevan el mejoramiento de las relaciones euro-latinoamericanas en materia de juventud, sobre la base del intercambio de aprendizajes institucionales, aplicación y desarrollo de políticas, desarrollo de la cooperación y consideración de instrumentos regionales. En este sentido, pedimos a la Secretaría General que promueva mecanismos de acercamiento entre ambas regiones.

16. XVI Conferencia Iberoamericana de Juventud

Brasilia, Brasil, el 29 de noviembre de 2012.

Se comprometen al fortalecimiento e inclusión de la perspectiva de juventud en las acciones de gobierno, estimulando la inversión en juventud y la transversalidad, y la integralidad de las políticas, así como la promoción de una gobernanza participativa que involucre efectivamente a las y los jóvenes en la toma de decisiones y en la articulación de mecanismos políticos, en la disminución de las desigualdades y en el cambio de las formas de consumo y producción a fin de lograr la sostenibilidad local y regional, además de garantizar la participación de las y los jóvenes de Iberoamérica en la consulta pública que ayudará a formular un programa de desarrollo humano post 2015.

Los derechos que abarca la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, se encuentran en armonía con otros instrumentos internacionales en materia de derechos humanos:

| Derechos | CIDJ ^A | PIDCP ^B | PIDESC ^C | CND ^D |
|--|-------------------|--------------------|---------------------|------------------|
| Derecho a la vida. | 9 | 6 | | 6 |
| Prohibición de la tortura y trato inhumano y degradante. | 10 | 10 | | 37 |
| Libertad de pensamiento, religión y conciencia. | 17 | 18 | | 14 |
| Protección contra abusos sexuales y violencia. | 11 | | | 19 |
| Libertad y seguridad personal. | 16 | 9 | | 37 |
| Libertad de expresión. | 18 | 19 | | 13 |
| Libertad de reunión y asociación. | 18 | 21 y 22 | | 15 |
| Derecho a la familia. | 19 | 23 | | 8 y 9 |
| Derecho a la participación. | 21 | | | 12 |
| Derecho a la identidad, nombre y nacionalidad. | 14 | 24 | | 8 |
| Derecho a la justicia/debido proceso. | 13 | 10 y 14 | | 12 y 37 |
| Derecho a la educación. | 22 | | 13 | 28 |
| Derecho a la educación sexual. | 23 | | | 24 F |
| Derecho a la salud. | 25 | | 12 | 24 |
| Derecho a la cultura y a las artes. | 24 | | | 31 |
| Derecho al trabajo y condiciones laborales. | 26 y 27 | | 6 y 7 | 32 |
| Derecho a la protección social. | 28 | | 9 | 26 y 27 |
| Derecho a la vivienda. | 30 | | 11 | 27.3 |
| Derecho al esparcimiento. | 32 | | | 31 |

Fuente: Alejandro Morlachetti, *Mitos y Realidades de la Convención Iberoamericana de derechos de los jóvenes*, OIJ, UNFPA, s/f.

Nota: El número da cuenta del artículo que aborda el derecho.

A. Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes (CIDJ).

B. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, ONU, Nueva York. Fecha de adopción: 16 de diciembre de 1966, vinculación de México: 23 de marzo de 1981. Adhesión. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, General; 23 de junio de 1981 México.

C. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ONU, Nueva York. Fecha de adopción: 16 de diciembre de 1966. Vinculación de México: 23 de marzo de 1981. Adhesión. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, General; 23 de junio de 1981, México.

D. Convención sobre los Derechos del Niño. Adopción: Nueva York, 20 de noviembre de 1989. Ratificación por México: 21 de septiembre de 1990. Decreto promulgatorio en el DOF el 25 de enero de 1991.

Marco jurídico nacional

| Legislación | Indicadores legislativos a observar en el tema de derechos de las y los jóvenes |
|--|--|
| <p>Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Prohíbe toda discriminación motivada por el género (artículo 1°). • Reconoce que el varón y la mujer son iguales ante la ley (artículo 4°). • Mandata respetar la dignidad e integridad de las mujeres (artículo 2°). |
| <p>Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 1° de febrero de 2007.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Considera como principio la “igualdad jurídica entre la mujer y el hombre” (artículo 4°). • Considera como tipos de violencia: la psicológica, la física, la patrimonial, la económica y la sexual (artículo 6°). • Considera acciones específicas para la violencia familiar, la violencia laboral y docente, la violencia en la comunidad y para la violencia institucional (artículos 7-20). • Considera acciones específicas para el hostigamiento y el acoso sexual (artículo 15). • Prohíbe procedimientos de mediación o conciliación, por ser inviables en una relación de sometimiento entre el agresor y la víctima (artículo 8°). • Contempla órdenes de protección para las víctimas (artículos 27-34). • Contempla refugios para las víctimas (artículo 54). • Mandata la obligación del agresor de participar obligatoriamente en los programas de reeducación integral (artículo 53). • Mandata vigilar que los medios de comunicación no promuevan imágenes estereotipadas de mujeres y hombres (artículo 38). • Mandata educar y capacitar, en materia de derechos humanos, a funcionarios encargados de las políticas de prevención, atención, sanción y eliminación de la violencia contra las mujeres (artículo 38). • Mandata desarrollar programas educativos, en todos los niveles de escolaridad, que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres (artículo 45). • Contempla, como parte de la reparación del daño, la rehabilitación de las víctimas (artículo 26). • Contempla la difusión de los contenidos de la ley (artículo 48). • Mandata la investigación y la elaboración de diagnósticos estadísticos sobre las causas, la frecuencia y las consecuencias de la violencia contra las mujeres (artículo 38). • Mandata la asistencia especial a las mujeres indígenas (artículo 52). |

| Legislación | Indicadores legislativos a observar en el tema de derechos de las y los jóvenes |
|---|--|
| Ley General de Víctimas publicada en el Diario Oficial de la Federación el 9 de enero de 2013. | <ul style="list-style-type: none"> • Mandata capacitar al personal en el tratamiento de la violencia sexual con un enfoque transversal de género (artículo 35) • Atención especializada a toda víctima de violación sexual, o cualquier otra conducta que afecte su integridad física o psicológica (artículo 35) • Mandata la creación de un comité de violencia familiar, violencia sexual y trata de personas (artículo 93) • Suspensión de todos los juicios y procedimientos administrativos en los delitos contra la libertad psicosexual, violencia familiar y trata de personas, en tanto la condición de la víctima no sea superada (artículo 111). • Implementación de programas de prevención y erradicación de la violencia, especialmente mujeres, dentro y fuera del seno familiar (artículos 116). |
| Código Penal Federal, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto de 1931. | <ul style="list-style-type: none"> • Contempla la reparación del daño en los casos de violencia familiar (artículo 30). • Sanciona el hostigamiento sexual (artículo 259 bis). • Sanciona la violencia familiar (artículo 343 bis). • Sanciona la discriminación por razones de sexo y/o embarazo (artículo 149 ter). |
| Código Civil Federal, publicado en el Diario Oficial de la Federación los días 26 de mayo, 14 de julio, 3 y 31 de agosto de 1928. | <ul style="list-style-type: none"> • Mandata asistencia y protección de las instituciones públicas a las víctimas de violencia (artículo 323 bis). |
| Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. | <ul style="list-style-type: none"> • Considera como un criterio de la educación, el luchar contra la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres, niñas y niños (artículo 8°). |
| Ley del Instituto Mexicano de la juventud, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 6 de enero de 1999. | <ul style="list-style-type: none"> • Considera, como una facultad del Instituto, elaborar programas y cursos de orientación e información sobre educación sexual y sobre salud reproductiva, derechos humanos, cultura de la no violencia y no discriminación, equidad de género, medio ambiente, apoyo a jóvenes en situación de exclusión y vivienda. |



MESA 1

Las y los jóvenes en el contexto social mexicano

Texto íntegro de las ponencias*

*El contenido de las ponencias es responsabilidad de las autoras y los autores.

Efectos de la violencia en la niñez y adolescencia en México: una mirada desde la psicotraumatología

Maestro Daniel Soltero de la Rosa

Maestro Pavel Zárate González

Asociación Mexicana de Psicotraumatología

Diferentes caras de la violencia hacia la niñez y la adolescencia

En nuestros días es imposible oponerse a la idea de que la violencia se ha convertido en un mal endémico en nuestra sociedad. Día a día somos testigos, tanto en presencia como a través de los medios de comunicación, de las múltiples manifestaciones de la violencia entre las personas a diferentes niveles y en prácticamente todos los entornos. Es por ello que todos los esfuerzos por entender y explicar el fenómeno de la violencia con el objetivo de controlarla y erradicarla son de suma importancia.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muertes, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (Organización Panamericana de la Salud [OPS] 2002, p. 5).

Los esfuerzos por incidir directamente en el fenómeno de la violencia han llevado a la reflexión sobre su abordaje desde una perspectiva de salud pública (OPS, 2003). El objetivo desde esta perspectiva radica en prevenir la ocurrencia de situaciones violentas y disminuir sus efectos en la vida de las personas de la misma manera en que se hace con otros temas como las complicaciones relacionadas con el embarazo, los accidentes de trabajo, y las enfermedades infecciosas.

El abordaje desde una perspectiva de salud pública implica ocuparse de las enfermedades, afecciones y problemas que afectan la salud logrando el máximo beneficio para el mayor número posible de personas, es decir, no se ocupa de los pacientes en lo individual. El enfoque de salud pública pone énfasis en la acción de diferentes sectores para la cooperación en iniciativas que incidan directamente en los factores de riesgo para las problemáticas abordadas. Esto tiene especial sentido si se considera que, por ejemplo, los niños que

son víctimas de violencia intrafamiliar son más propensos que otras personas a entrar en el círculo de la violencia al iniciar la edad adulta (Waller, 2008).

La violencia ha presentado importantes incrementos en América Latina en los últimos años y, particularmente, las y los jóvenes sobresalen estadísticamente en relación con la incidencia y gravedad de esta tendencia, siendo por igual víctimas y perpetradores. En diferentes países latinoamericanos, las y los jóvenes incurrir con mayor frecuencia en la comisión de delitos violentos y, además, mueren por efecto de estos actos a edades cada vez más tempranas (Comisión Económica para América Latina [CEPAL] 2008).

Frente a esta situación se torna cada vez más importante contar con medidas que ataquen las causas para detener esta escalada de violencia juvenil. Además se debe considerar que, paralelamente al impacto en la vida e integridad de las personas, la violencia tiene un alto costo económico para las sociedades. Por ejemplo, los costos totales directos e indirectos, tan solo por asistencia sanitaria en México debido a la violencia se han calculado en alrededor de 1.5% del Producto Interno Bruto (OPS, 2003).

De manera específica, existen ciertos temas que atañen en mayor medida a unas regiones geográficas que a otras. Aun cuando se hable del incremento en la violencia y sus efectos a nivel prácticamente global es necesario contextualizar los aspectos relevantes de acuerdo con cada país y región. En ese sentido, los datos muestran que la violencia como causa de muerte entre los jóvenes latinoamericanos sigue aumentando y mantiene un marcado sesgo de género (CEPAL, 2008). Por ejemplo, las tasas de mortalidad por homicidio, accidente de tránsito y suicidio de los hombres jóvenes superan ampliamente las de las mujeres, mientras que las formas de victimización menos evidentes, más toleradas o

menos atacadas siguen doblegando con mucha mayor frecuencia a las mujeres. La tasa de mortalidad en varones de 15 a 29 años por choque automovilístico, en México, es una de las más preocupantes de la región con 33 decesos por cada 100 mil habitantes, tan solo superado por Brasil y Venezuela. A este respecto se ha propuesto dejar de considerar los choques de automóviles como accidentes para recalcar su naturaleza como actos prevenibles de violencia (Waller, 2008).

También sabemos que las tasas de suicidio se incrementan drásticamente en los últimos años. A pesar de que son Argentina, Chile y Uruguay los países latinoamericanos con mayor incidencia de suicidio entre la población juvenil (CEPAL, 2008), en México se sabe que en tres décadas la tasa de suicidio en la población general ha aumentado casi cuatro veces. El foco de atención en este tema también es la población juvenil entre 15 y 24 años, misma que representa poco más de 40% de suicidios consumados (Cruz, 2013).

Asimismo, la violencia en las relaciones entre jóvenes durante el noviazgo también presenta un incremento gradual, ya sea porque esté aumentando su incidencia o porque socialmente se le señale con mayor claridad haciéndola evidente. De cualquier forma, a nivel regional debe ser un motivo de preocupación para las autoridades de países como México y Chile (CEPAL, 2008).

Un grave problema que golpea de manera mucho más incisiva a la niñez y adolescencia, tanto en términos de frecuencia como por sus efectos en la vida de las personas es el abuso sexual. La edad promedio de victimización sexual en México es de 5.7 años, siendo las niñas quienes presentan mayor riesgo, casi el doble que los niños (Secretaría de Salud, 2007). Aunado a lo doloroso que es de por sí este dato, se debe tener en cuenta la magnitud de la cifra negra de este fenómeno debido a que el número de casos que se conoce, se

denuncia y se atiende se considera significativamente menor que el número real de hechos.

Otro de los temas prioritarios de atención a la violencia que vive la niñez y la adolescencia es el que sitúa a la escuela como escenario de interacciones de agresión. La forma agresiva y violenta de la interacción que se da entre las y los alumnos dentro de las escuelas cobra cada vez mayor importancia en la investigación y la política pública (Román y Murrillo, 2011). Por ejemplo, en la lista *Blue Prints* sobre programas exitosos en Estados Unidos para la prevención del delito y la violencia se incluye el programa utilizado en Noruega para disminuir el acoso entre compañeros dentro de la escuela. Lo anterior debido a que se calcula, de manera global, que hasta 7% de los alumnos deja de asistir por lo menos un día al mes a la escuela por miedo a otros estudiantes (Waller, 2008).

Hoy este fenómeno es ampliamente conocido como acoso escolar. Este concepto hace referencia a distintas situaciones de intimidación, acoso, abuso, hostigamiento y victimización que ocurren reiteradamente entre alumnos. Diferentes mediciones revelan la gravedad de esta problemática en nuestra sociedad.

A pesar de contar en su mayoría con investigaciones basadas en la autorreferencia, se puede apreciar que la incidencia de violencia entre iguales al interior de las escuelas o en el entorno escolar digital es sumamente alta. En México 40% de los alumnos que han llegado a sexto grado de primaria reportan haber sufrido en su vida al menos un robo dentro de la escuela, 25% ha sido insultado o amenazado y más de 15% ha sido maltratado físicamente.

El promedio para los demás países de América Latina es prácticamente el mismo que el de México en estos rubros. Por otro lado, desde la posición de la o el agresor, 11% de los estudiantes mexicanos de primaria ha robado o amenazado a algún com-

pañero, mientras que en secundaria ese porcentaje alcanza a poco más de 7% (Román y Murrillo, 2011).

Por otro lado, exponer a un niño o niña a cualquier forma de violencia comunitaria puede constituir una de las experiencias más perjudiciales para el desarrollo. Crecer en un entorno violento es uno de los factores de riesgo más importantes tanto para la salud mental de las personas como para la reproducción de patrones violentos de conducta (Waller, 2008).

En México, las niñas y niños están creciendo en entornos violentos, de vulnerabilidad y de incertidumbre. Son comunes a nuestros ojos y oídos los casos de menores expuestos a diferentes situaciones de violencia urbana y comunitaria que pueden generar estados permanentes de desajuste en el desarrollo psicosocial. Por ejemplo, tenemos el caso de los asesinatos relacionados con el tráfico de drogas.

Entre los años 2000 y 2006 se registraron 8 901 homicidios, mientras que en los siguientes tres años la cifra incrementó a 34 550. Además, se sabe que 84% de los homicidios en el país ocurre tan sólo en cuatro estados (Chihuahua, Sinaloa, Guerrero y Baja California), 32% se registra en sólo cinco ciudades: Ciudad Juárez, Culiacán, Tijuana, Chihuahua y Acapulco (OPS, 2012). Al tratar de comprender mejor el impacto que tiene la exposición crónica a la violencia urbana se han identificado diferentes esferas de alteración, principalmente en el funcionamiento emocional y conductual, así como sus efectos en relación con el consumo de drogas y el aprovechamiento escolar.

La realidad es que existen pocas investigaciones que abordan de forma directa este fenómeno (Cooley-Strickland *et al.*, 2011). En muchos casos los efectos de la exposición a la violencia urbana se atienden de manera reactiva en los servicios clínicos, pero no hay muchas experiencias que sistematicen este fenómeno.

Efectos de la violencia en la niñez y adolescencia

Ante este panorama en el que están viviendo actualmente las niñas, niños y adolescentes, es necesario identificar los efectos que produce en la salud mental de las personas la amplia variedad de fenómenos violentos que se han esbozado. Desde el punto de vista psicotraumatológico, debemos entender los efectos psicológicos del fenómeno de la violencia como una porción de los eventos traumáticos que producen alteraciones importantes en el bienestar de las víctimas.

Por definición, un evento traumático es un suceso que irrumpe en la vida de una persona de manera súbita y que representa una amenaza real o percibida para la vida o la integridad. En ese sentido, la violencia como fenómeno social se traduce en el terreno individual en forma de uno o varios sucesos traumáticos que tiene un impacto directo en las esferas cognitiva, afectiva, somática, interpersonal y conductual de las personas. Además de los hechos violentos se incluyen también en la categorización de eventos traumáticos otro tipo de fenómenos que tienen naturaleza similar en sus efectos pero que no necesariamente se dan como hechos violentos. Las catástrofes naturales son un ejemplo de ello.

En principio todo hecho violento, como cualquier suceso traumático, produce una respuesta de estrés agudo. Esta respuesta representa los intentos de adaptación del organismo para enfrentar la situación y para resolverla favorablemente. La respuesta de estrés agudo posee principalmente un componente fisiológico que opera en el sistema nervioso y deja huellas importantes en los sistemas de memoria del cerebro.

La persona que vive un suceso violento en principio mostrará perturbaciones importantes en diferentes áreas de su vida como la atención, la concentración, el sueño o la au-

torregulación, todo esto con el objetivo de sobreponerse a los desajustes provocados en dichos sistemas. Después de un suceso violento el organismo intentará evitar los estímulos o situaciones que considere similares al suceso y estará significativamente más alerta para tratar de identificar la recurrencia de amenazas. De acuerdo con lo anterior, la respuesta de estrés agudo es una reacción natural frente a las amenazas que nos rodean cuya finalidad es protegernos de experimentar nuevamente un hecho parecido. Sin embargo, frecuentemente después del evento traumático la incapacidad para alcanzar una recuperación funcional se extiende en el tiempo por más de un mes y es cuando hablamos de la configuración de un Trastorno por Estrés Postraumático.

El Trastorno de Estrés Postraumático y el Trauma Complejo

El Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) apareció como categoría de diagnóstico en la tercera versión del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) de la *American Psychiatric Association*.

Actualmente, en la quinta versión del DSM el TEPT es incluido en un nuevo capítulo sobre trastornos relacionados con trauma y estrés dejando de ubicarse junto a los trastornos de ansiedad. El DSM-V establece cuatro criterios diagnósticos para el trastorno:

El primero es la re-experimentación del suceso traumático a través de síntomas intrusivos, en la cual la persona revive constantemente la experiencia traumática de manera global disparando constantemente la misma respuesta fisiológica que presentó en primera instancia.

El segundo criterio es la evitación, que consiste en una respuesta de temor extremo y permanente ante los estímulos similares a los vividos en el evento traumático.

El tercer criterio, el más recientemente añadido, se refiere a las cogniciones y el estado de ánimo negativo, mismos que se consolidan en una reestructuración completa de la personalidad de la víctima.

El cuarto criterio es la hiperactivación, en la cual el organismo permanece en un estado de alerta sin la capacidad de disminuir su grado de alteración, sin poder descansar o concentrarse, es decir, a la espera constante de una nueva emergencia (American Psychiatric Association, 2012). Lo cierto es que hablando de criterios diagnósticos resulta sumamente difícil ilustrar la severidad de las alteraciones que se presentan en una víctima, el grado de dolor y sufrimiento que trae para la vida de una persona a través por un proceso de esta naturaleza. Muchas veces se intenta equiparar este sufrimiento con el hecho de vivir el mismo evento traumático una y otra vez, todos los días.

Ahora, cuando hablamos de las y los niños se deben tener consideraciones especiales, tanto para el diagnóstico como para el tratamiento. En los niños preescolares la identificación de sintomatología asociada a un evento traumático es un tanto más difícil de rastrear debido a las limitaciones en las habilidades cognitivas y de expresión verbal propias de la edad (Instituto Mexicano del Seguro Social [IMSS] 2011). No alcanza la mera tipología diagnóstica para dar cuenta del proceso total de respuesta a un evento traumático en niños pequeños. El DSM-V incluye dos subtipos específicos, uno de ellos sobre TEPT en infantes menores de seis años (American Psychiatric Association, 2012). En estas edades las consecuencias de un evento traumático dejan efectos mucho más arraigados, perturbaciones que prevalecen a lo largo de la vida y que traen graves consecuencias para el desarrollo. Particularmente, se deben rastrear síntomas de ansiedad generalizada, tales como la ansiedad de separación, la ansiedad ante extraños,

miedos a monstruos o animales, evitación de situaciones en lo general, trastornos del sueño y la preocupación específica frente a ciertas palabras o símbolos.

En los niños de seis a once años, el cuadro clínico característico de TEPT incluye la representación del trauma en el juego, los dibujos o las verbalizaciones, un sentido temporal desvirtuado en lo que corresponde al episodio traumático, trastornos del sueño en forma de pesadillas sobre monstruos, rescates o amenazas, y creencias sobre presagios o avisos de posibles eventos o catástrofes (IMSS, 2011). Claramente la tranquilidad y el sentido de continuidad en la vida de estas niñas y niños se fragmenta de manera irreversible.

Como se ha visto, la categoría diagnóstica de TEPT permite identificar los efectos de un evento traumático en la vida de las personas. Sin embargo, es una realidad clínica el hecho de que en la vida de las personas difícilmente se encuentra un solo evento traumático, especialmente en formas de violencia que son recurrentes en nuestra sociedad.

En ese sentido, las personas expuestas a situaciones traumáticas interpersonales de forma crónica o reiterada demuestran de manera consistente perturbaciones psicológicas que no son comprendidas dentro del diagnóstico de TEPT (Van der Kolk *et al.*, 2005). En realidad, la clasificación de diagnósticos en salud mental no cuenta actualmente con una categoría adecuada para integrar el amplio rango de perturbaciones que experimentan las y los niños y adolescentes revictimizados sistemáticamente (Cook *et al.*, 2003).

De manera alternativa se han desarrollado categorías clínicas no diagnósticas que permiten explicar desde otro enfoque las experiencias de las personas que han sido expuestas a sucesos traumáticos, por ejemplo los Trastornos de Estrés Extremo, también conocidos como DESNOS por sus siglas en inglés (Van der Kolk, 2001).



Las investigaciones al respecto ponen sobre la mesa la discusión sobre la naturaleza dimensional en comparación con la categorial del estrés postraumático, así como el tema de la comorbilidad en el TEPT en contraposición con una visión de más amplio rango en la historia de vida de las víctimas (Van der Kolk *et al.*, 2005). Como producto de estas discusiones se ha desarrollado el concepto de *trauma complejo*.

La constelación de síntomas descritos a través de esta categoría clínica permite incluir en una valoración diferentes problemas que no necesariamente se incluyen en un diagnóstico específico. Más bien, en muchas ocasiones, estos problemas que sobrepasan las categorías diagnósticas son considerados de manera paralela a un diagnóstico primario y se les considera como trastornos comórbidos a la condición de traumatización (Van der Kolk, 2001). Por ejemplo, otros diagnósticos frecuentemente usados en niñas y niños que han vivido abuso o negligencia incluyen depresión mayor, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Trastorno de Personalidad

Oposicionista Desafiante, Trastorno de Ansiedad Generalizada, Trastorno de Ansiedad de Separación y Trastorno de Apego Reactivo (Cook *et al.*, 2003).

Lo que se pierde de vista es que estos diagnósticos generalmente dan cuenta de sólo un aspecto de la situación de las y los niños traumatizados, pero difícilmente representan la comprensión global de los efectos del trauma. Más aún, los tratamientos usualmente se enfocan en aspectos conductuales, cognitivos o emocionales particulares en vez de afrontar las deficiencias fundamentales que se manifiestan a través de esas esferas.

Para trascender los problemas de uno u otro criterio diagnóstico se debe considerar que ante un historial de sucesos traumáticos configurado se tiene una amplia constelación de síntomas que dan cuenta de la afectación en la persona. Esta configuración sintomática debe apreciarse en la labor clínica de manera paralela a un diagnóstico formal considerando que obedece a un proceso dialógico situado en un tiempo y contexto específicos, lo cual implica que la manera en la que se expresan varía de persona a persona por lo que es

necesario observar historias de vida más que realizar una búsqueda de signos y síntomas generales (Van der Kolk, 2001).

Es por ello que los efectos del Trauma Complejo incluyen la descripción sintomatológica del TEPT, pero se extienden más allá del trastorno. En ese sentido, el espectro de secuelas puede agruparse desde una perspectiva clínica, más no diagnóstica, en cinco esferas, que son: los trastornos de ansiedad, apego y autorregulación; las conductas desadaptativas tales como agresión, adicciones, o trastornos de la alimentación; los trastornos corporales asociados a síntomas de disociación o somatización; los trastornos sexuales; y la vulnerabilidad a la revictimización (Cook *et al.*, 2003). Cada una de estas esferas puede considerarse en sí misma como un trastorno específico, pero su valor es mayor a la luz de una comprensión global.

Las alteraciones atribuidas a una configuración clínica de Trauma Complejo afectan importantes funciones ejecutivas y procesos necesarios para sobrellevar adecuadamente las demandas de la vida diaria (Van der Kolk, 2001). En primer término encontramos en jóvenes que han sido traumatizados de manera reiterada perturbaciones importantes en la regulación de impulsos afectivos. Esto implica que se presenta una incapacidad para responder adecuadamente, en magnitud y congruencia, ante las circunstancias que se presentan. Los esquemas de protección de la persona quedan desregulados y por tanto es frecuente que esta responda de manera extraña o exagerada.

Una segunda área de afectación tiene que ver con déficits significativos en las funciones de atención y memoria. Estas alteraciones varían en un rango muy amplio y pueden ir desde amnesias temporales hasta episodios disociativos recurrentes o despersonalización.

Aparece también un grado de alteración en la relación que se establece entre las

sensaciones corporales y las emociones asociadas a esas sensaciones. La persona puede presentar dificultades para el reconocimiento de ciertas sensaciones físicas y para una atribución de significados a esas sensaciones en forma de emociones.

Como resultado de la interrupción o distorsión en este proceso de asociación entre el cuerpo y las emociones la persona victimizada reconoce de manera general malestares difusos frente a los cuales no tiene la capacidad de tomar decisiones acertadas. Al no contar con información relevante y significativa para aminorar un malestar en el cuerpo, la persona intenta, de manera compulsiva, satisfacer una necesidad física por cualquier medio. Esto lleva a conductas de riesgo o desadaptativas como puede ser el consumo de sustancias tóxicas o conductas autolesivas.

Por otro lado, resulta característico en personas con múltiples traumatizaciones a lo largo de su vida que una de las esferas con mayor alteración es la interpersonal. Las y los individuos que han experimentado sucesos traumáticos reiterados presentan una mayor dificultad para establecer relaciones interpersonales significativas y saludables. La desconfianza y la falta de intimidad en las relaciones son características en estas personas debido a que se ha deteriorado en gran medida su sensación de conexión con las y los demás, viviendo en un estado permanente de aislamiento y soledad.

Como se ha visto, el Trauma Complejo es una categoría fenomenológica fundamentada en observaciones clínicas, investigaciones sobre otras categorías clínicas como los Trastornos de Estrés Extremo y las aportaciones teóricas de expertos en el trabajo con trauma. Sin embargo, para contar con una clasificación de diagnóstico válida para las secuelas del Trauma Complejo en infantes se requiere de una investigación epidemiológica formal (Cook *et al.*, 2003).

Evidentemente, todas estas consecuencias de la vivencia de violencia en las y los jóvenes tienen efectos importantes en la autopercepción y en todo el sistema de significados que tiene cada individuo y se pueden encontrar presentes sentimientos crónicos de vergüenza o culpa, de acuerdo con la naturaleza de la violencia padecida.

Consideraciones finales

Los efectos de la violencia en la vida de las personas tienen graves consecuencias que llevan a una espiral de circunstancias desfavorables de vida. Los síntomas descritos como consecuencia de un evento traumático, a su vez, se convierten en causa de déficits importantes en el desarrollo de las personas, mismos que van agravando su bienestar y su capacidad para responder adaptativamente al entorno.

El verdadero reto, además de proporcionar un tratamiento clínico específico para cada víctima, consiste en reducir, desde una perspectiva de salud pública, los efectos de la violencia en poblaciones particulares, así como atacar los factores de riesgo que anteceden a cada situación de violencia.

Es necesario implementar programas de prevención del delito que atiendan a la conformación del sentido de comunidad en la población juvenil. Las y los jóvenes son especialmente

entusiastas de programas que parten desde un diagnóstico que les considera y que no es impuesto mediante políticas públicas preestablecidas.

Los choques automovilísticos deben abordarse como eventos violentos prevenibles, trascendiendo el enfoque del castigo y promoviendo la conciencia en las y los jóvenes a través de la educación sobre las causas de una actitud temeraria al conducir, asociada o no al consumo de alcohol.

Para el caso del abuso sexual, los programas de acompañamiento en el hogar por profesionales de enfermería o trabajo social a madres de menores en situación de riesgo pueden reducir significativamente su incidencia.

En las escuelas se requiere también de una capacitación mediante el acompañamiento dejando de lado las conferencias academicistas sobre acoso escolar. El trabajo para aminorar los efectos de un entorno violento deben realizarse en poblaciones cautivas con el objetivo de desarrollar en las y los niños habilidades de afrontamiento para disminuir los efectos de la sensación de vulnerabilidad y desesperanza, que más tarde se traducen en situaciones como el incremento de las tasas de suicidio.

Las necesidades son muchas para intervenir sobre los efectos de la violencia en la niñez y adolescencia en México, pero las posibilidades y las buenas prácticas existentes también lo son.

Referencias

- AMERICAN Psychiatric Association. PTSD fact sheet, American Psychiatric Publishing USA, 2012. Recuperado el 1 de septiembre de 2013, de:
<http://www.dsm5.org/Documents/Forms/AllItems.aspx>
- COMISIÓN Económica para América Latina. “Violencia juvenil y familiar en América Latina: enfoques desde la inclusión”, en: Panorama Social de América Latina 2008. Recuperado el 26 de agosto de 2013 de:
<http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/2/34732/P34732.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl>
- COOK, Alexandra; Margaret Balustein, Joseph Spinazzola, Bessel van der Kolk (eds.). Complex Trauma in children and adolescents, National Traumatic Stress Network, USA, 2003.
- COOLEY-STRICKLAND, Michelle; Tanya J. Quille, Robert S. Griffin, Elizabeth A. Stuart, Catherine P. Bradshaw, Debra Furr-Holden. “Effects of youth’s exposure to community violence: the MORE project”, en: Psychosocial intervention, vol. 20 (2), agosto de 2011, pp. 131-148.
- COPELAND, W. E.; G. Keeler, A. Angold, y E. J. Costello. “Traumatic events and posttraumatic stress in childhood” en: Archives of General Psychiatry, (64), 2007, pp. 577-584.
- CRUZ, Ángeles. “Se cuadruplica el número de suicidios en sólo tres décadas”, en: La Jornada, 3 de abril de 2013, p. 42.
- INSTITUTO Mexicano del Seguro Social. Diagnóstico y manejo del estrés postraumático, Coordinación de Unidades Médicas de Alta Especialidad, México, 2011.
- LASIUK, G. C. y K. M. Hegadoren. “Posttraumatic Stress Disorder: development of the construct within the northamerican psychiatric taxonomy”, en: Perspectives in psychiatric care, vol. 42 (2), mayo de 2006, pp. 72-81.
- ORGANIZACIÓN Panamericana de la Salud. Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, Washington, 2002.
- Informe mundial sobre la violencia y la salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. Washington, 2003.
- La salud en las américas: capítulo México, 2012. Recuperado el 29 de agosto de 2013 de:
http://www.paho.org/mex/index.php?option=com_content&view=article&id=203:la-salud-en-las-americas-capitulo-mexico&catid=780:la-salud-de-mxico-en-cifras&Itemid=310
- ROMÁN, Marcela y Javier Murillo. “América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar”, en: Revista CEPAL, núm. 104, agosto de 2011, pp. 37-54.
- SECRETARÍA de Salud. “Abuso sexual infantil, Trastorno por Estrés Postraumático y abordaje terapéutico”, en: Género y salud en cifras, vol. 5, (3), septiembre-diciembre de 2007, pp. 85-93.

VAN der Kolk, Bessel. "The assessment and treatment of complex PTSD", en: R. Yehuda (ed.), Traumatic stress, American Psychiatric Press, USA, 2001.

-----, Susan Roth, David Pelcovitz, Susanne Sunday, Joseph Spinazzola. "Disorders of Extreme Stress: the empirical foundation of a complex adaptation to trauma", en: Journal of traumatic stress, vol. 18, 5 de octubre de 2005, pp. 389-399.

WALLER, Irvin. Menos represión, más seguridad, INACIPE/Ubijus, México, 2008.

El “problema” de la violencia juvenil y la importancia de la prevención

Doctora Luciana Ramos Lira

Introducción

Los problemas sociales no aparecen por las buenas a la opinión pública. Suponen, por el contrario, todo un trabajo político de construcción y selección de un ámbito de la realidad –entre los muchos posibles– como problema social, esto es, como algo que concierne a la totalidad de la población y que exige soluciones políticas urgentes –lo que implica, a su vez, excluir otras situaciones o dejarlas en segundo plano como problemas que exigen soluciones–. [...] La definición de los problemas sociales siempre implica una serie de supuestos sobre qué –o quién– constituye el verdadero problema, y por tanto, cuál puede ser su solución (Martín-Criado, 2005:87).

A partir de esta cita, cabe preguntarnos: ¿A qué nos referimos al hablar de violencia juvenil? O más específicamente, ¿cuál es el *problema* que preocupa a las autoridades?

Una manera de dar cuenta de cómo se ha abordado esta problemática, es a partir de lo que plantea el documento “La violencia juvenil en México. Reporte de la situación, el

marco legal y los programas gubernamentales” (Banco Mundial, 2012), el cuál presenta una evaluación de lo realizado en el país para entender y promover, se señala, *la prevención de la violencia juvenil y la promoción de los derechos humanos de los jóvenes en México*.¹ La revisión del mismo permite plantear algunos puntos útiles para dar cuenta del tipo de problemática que se ha constituido como violencia juvenil, para posteriormente abordar sus posibles vínculos con la salud.

1. ¿Cómo se define “juventud”?

Se señala que no existe un criterio uniforme del rango de edad y de las características que abarcan a la juventud. Además:

- a) El concepto difiere de un país a otro y de cada contexto socioeconómico, de etnia o cultura.
- b) En el caso de nuestro país, los términos *juventud* y *adolescencia* son utilizados en diversos estatutos, códigos, leyes y programas de gobierno, que por lo general ubican la juventud entre los 12 y los 25 años.

¹ Las cursivas siempre serán mías, a menos que se especifique lo contrario.

- c) Existen en las normas conceptos como *niños, niñas, adolescentes y menores de edad*, que los ubican por debajo de los 18 años.
- d) Los rangos de edad empleados son tan diversos que dificultan su empleo para construir una base de datos única sobre violencia.

Llama la atención que para definir el rango de edad para hablar de juventud, se considere a la violencia padecida en edades tempranas, criterio que es confuso, por decir lo menos:

Cabe tomar en cuenta que muchos episodios violentos son vividos por los jóvenes desde temprana edad, desde la infancia y afectan el desarrollo infantil y adolescente de manera sustantiva. Muchos jóvenes que desarrollan conductas violentas y delictivas fueron testigos o víctimas de episodios traumáticos en su infancia. Por esto es necesario considerar rangos de edad menores, hasta donde los datos nos muestren evidencias sólidas. **Por estos motivos, adoptamos la definición de juventud de 10 a 29 años utilizada por la OMS²** (Banco Mundial, 2012:19).

2. ¿Cómo se define violencia?

En cuanto a la violencia, se considera que, aunque no hay consenso, sí hay un *acuerdo implícito* entre expertos en utilizar la definición de violencia de la Organización Mundial de la Salud, entendida como:

...el uso intencional de la fuerza física o el poder, como amenaza o acción efectiva, contra sí mismo, contra otra persona o en contra de un grupo o comunidad, ya sea que produzca o tenga una alta probabilidad de producir una lesión (daño),

la muerte, daño psicológico, mal desarrollo o la privación de la(s) persona(s) agredida(s) (OMS, 2002: 4). (Banco Mundial, 2012:20).

3. ¿Cómo se define violencia juvenil?

Dado que, según el documento, no hay un consenso en lo que se refiere a lo “juvenil”, se señala que *desde una perspectiva legal, la delincuencia juvenil se define como una conducta de personas jóvenes que viola la ley*. Y que ante la falta de un criterio legal de violencia que incluya a la población de 10 a 29 años, se sigue la definición de violencia mencionada de la OMS, adaptada para la población juvenil a la que se enfoca el reporte. Así, la definición de violencia juvenil es:

Involucramiento de jóvenes (entre 10 a 29 años), como víctimas o agresores, en el uso intencional de la fuerza física o el poder, como amenaza o acción efectiva, contra sí mismo, contra otra persona o en contra de un grupo o comunidad, ya sea que produzca o tenga una alta probabilidad de producir una lesión (daño), la muerte, daño psicológico, mal desarrollo o la privación de la(s) persona(s) agredida(s). (Banco Mundial, 2012:20).

4. ¿Cómo se mide esta violencia juvenil?

Esto presupone que prácticamente todas las victimizaciones y comportamientos violentos en ese rango de edad, son violencia juvenil. Sin embargo, los indicadores utilizados para cuantificarla son principalmente de mortalidad: los jóvenes víctimas de homicidios, homicidio juvenil relacionado con el narcotráfico, la conducta suicida; como agresores: presuntos delincuentes jóvenes (18-29 años) en materia penal en el fuero federal y común y jóvenes de 18 a 29 años involucrados en la

² Las negritas son del documento.

comisión de delitos en México, desagregados cuando es posible por sexo y grupos de edad. En este apartado, también se aborda lo que se denominan “espacios sociales de la violencia juvenil”, sobre violencia escolar, en la comunidad o en aquellos entornos que recorren los jóvenes, básicamente el hogar y el noviazgo.

Dada la definición y los indicadores utilizados, el panorama que se presenta es por decir lo menos, confuso. Si bien en efecto no hay bases de datos suficientes para el rango de edad mencionado, podrían incluirse al menos lesiones y no necesariamente incluir la violencia que se ha padecido antes de los 12 años en el hogar, por ejemplo.

Con estos indicadores efectivamente se destaca que la violencia se ha incrementado de manera importante en el país desde 2008, además de que:

- a) La situación de la violencia en el país tiene a los jóvenes como víctimas y como agresores.
- b) Los grupos etarios más afectados son los de entre 20-24 y 25-29 años, habiéndose triplicado la tasa de homicidio entre 2007 y 2010.
- c) El homicidio afecta más a los hombres, pero el número de víctimas femeninas está creciendo,
- d) El homicidio de jóvenes de 10 a 29 años se ha concentrado geográficamente en algunas entidades, sobre todo en Chihuahua, Sinaloa, el Estado de México, Baja California y Guerrero.

5. ¿Qué factores explican la violencia juvenil?

El reporte señala que una de las principales causas a la que se atribuye el aumento de la violencia es la actuación y disputas entre organizaciones criminales dedicadas al narcotráfico, lo cual es factible, pero se dejan de lado

muchos otros factores. Se señala que uno de cada cuatro mexicanos ejecutados en el marco de la “guerra contra el narcotráfico” es joven.

- a) Que el uso de armas de fuego en la violencia juvenil se ha incrementado a partir del 2008; entre 2007 y 2010.
- b) Que los homicidios de jóvenes por armas de fuego casi se han triplicado.
- c) Que los jóvenes han sido responsables de la mitad de los delitos en 2010.

Ahora bien, el propio documento reconoce eludir el análisis detallado de los factores que impactan el crimen y la violencia en México, con el argumento de que *la literatura especializada no es concluyente y aún se encuentra en desarrollo*, lo que es llamativo considerando que si está hablando de prevención, se tendrían que considerar mínimamente algunos factores de riesgo. Y por otro lado, en algún apartado se señala que “un niño o niña creciendo en la pobreza, sin acceso a una educación de calidad y con oportunidades limitadas para involucrarse en actividades productivas puede verse fácilmente atrapado(a) en un círculo de violencia que continúe hasta su vida adulta” (Banco Mundial, 2012: 12), afirmación que podría tomarse como una propuesta de factores asociados que tendrían que ser mínimamente considerados en su evaluación.

6. ¿Cómo se ha prevenido la violencia juvenil y promovido los derechos humanos de las y los jóvenes?

Las acciones llevadas a cabo por el gobierno federal para prevenir la violencia juvenil, señala el documento, *son numerosas y es visible el esfuerzo realizado para combatirla*, tanto a través de diversas áreas como en coordinación con otros niveles de gobierno. Sin embargo, se señala que el propio Plan Nacional

de Desarrollo (2007-2012) no contenía un eje específico sobre violencia juvenil, aunque este tema era tratado de manera transversal en algunos ejes. Así pues, se observa que se subsume la “violencia juvenil” a la prevención de la violencia planteada desde *la vinculación entre la política social y las estrategias en materia de seguridad*, la que se fortaleció, según este análisis, con la creación del Centro Nacional de Prevención del Delito y Participación Ciudadana en 2009. Al respecto se señala que en este sentido la única acción integral orientada a reducir la violencia durante el sexenio 2007-2012 fue la estrategia “Todos somos Juárez”, circunscrita solamente a un municipio y la que hace poco el propio Felipe Calderón, desde Harvard, como juez y parte, calificó de exitosa (Calderón 2012).

Así pues, se reconoce que dentro del marco legal revisado, el tema de la violencia juvenil no se presentó como una preocupación fundamental o especial, sino que formaba parte de una problemática general de seguridad ciudadana, delincuencia, violencia intrafamiliar, o violencia contra las mujeres.

Esta *no*³ consideración de los jóvenes, se refleja en los programas que se creen relacionados con la prevención de violencia juvenil, de los que mencionaré solamente los de dos secretarías por ser de interés para este texto: educación y salud.

Desde la Secretaría de Educación Pública, *Escuela Segura* se considera *uno de los pocos programas que pretenden incidir de manera directa en la reducción de la violencia juvenil*. Tiene como objetivo mejorar la seguridad en las escuelas públicas de educación básica y centra su atención en aquellas situaciones que representan riesgos para el bienestar y la convivencia escolar como es el caso del consumo de sustancias adictivas, la violencia, los riesgos relacionados con accidentes y por la incidencia de fenómenos naturales. Sin embargo,

también se señala, no hay una evaluación de impacto para conocer cómo ha contribuido a la disminución de la violencia en las escuelas, ni una encuesta de percepción de los alumnos y de la comunidad escolar. En menor medida, *Construye-T*, programa con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias y habilidades que permitan a los estudiantes del nivel medio superior enfrentar de manera exitosa los riesgos que amenazan su desarrollo integral, si bien no tiene como *objetivo primario reducir la violencia juvenil, se dice que contribuye a reducirla* mediante una de sus dimensiones, tampoco evaluadas.

Desde la Secretaría de Salud, se menciona *el Plan Nacional de Prevención de la Violencia y el Maltrato en Niñas, Niños y Adolescentes* del Centro Nacional para la Salud de la Infancia y la Adolescencia, que busca prevenir estas problemáticas a través de acciones que sensibilicen a los padres, madres, cuidadoras, cuidadores, maestras, maestros y otras personas que tratan con infantes y adolescentes, a partir de alternativas de crianza positiva y no violenta, pero con la *limitante de que es un plan y no un programa por lo que no tiene recursos explícitamente etiquetados y por lo tanto no hay evaluaciones de impacto publicadas en el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social*. Lo mismo ocurre con la otra acción, los *Centros Nueva Vida*, coordinados por Centro de Atención Integral para las Adicciones, que capacita también a su personal por medio del programa de Fortalecimiento de Atención Primaria en Adicciones.

7. ¿Qué se sugiere?

El documento concluye en que *es indispensable establecer un sistema de impartición de justicia que dé certidumbre a los ciudadanos, que inhíba la comisión de delitos y que reduzca la sensación de impunidad*. Pero también lo es *establecer programas de prevención de la vio-*

3 El subrayado es del autor.

lencia en los jóvenes pues se reconoce que la política en la lucha para disminuir la violencia entre los jóvenes en México suele ser reactiva, focalizada en los territorios donde ya está muy presente. Asimismo se plantea:

- a) *Que se requiere crear una política pública integral que trate la violencia juvenil de manera explícita, y con atención a los grupos en mayor riesgo, como los jóvenes que han desertado del sistema escolar o que decidieron no continuar sus estudios una vez concluido algún grado escolar, y sobre todo los que tengan entre 18 y 29 años.*
- b) Que escasean las acciones orientadas a la prevención de la violencia en zonas donde los índices delictivos aún no son muy altos.
- c) Que las acciones de política pública están básicamente orientadas a zonas urbanas.
- d) Que las zonas rurales con baja presencia institucional suelen presentar problemas para acceder a programas de prevención de la violencia.
- e) Que es necesario que se lleven a cabo evaluaciones de impacto de los programas y acciones realizadas para poder documentar las experiencias exitosas y diseñar los programas de prevención de la violencia teniendo en cuenta que serán evaluados en un futuro, para lo cual se deben generar desde un inicio los indicadores y los mecanismos que permitan su correcta evaluación.

8. ¿Qué nos deja ver este reporte? ¿Cuál es el “problema” de violencia juvenil al que hace referencia?

... el periodo de la juventud como etapa de transición [...] coloca a una gran mayoría de jóvenes en una situación de vulnerabilidad con respecto a la exclusión social, a las violencias sociales, al uso social de

drogas, al suicidio, a las conductas y a las trayectorias reproductivas. Esta configuración de los factores que tensan su situación de vulnerabilidad está marcada también por el cruce o la intersección con la edad que se tenga, al género al que se pertenezca [...], el estrato social o incluso al tipo de familia, hogar o comunidad de la que se es miembro (Nateras, 2010:18).

No existió una política clara y articulada de comprensión y prevención de la violencia juvenil, no se define a qué tipo de juventud se hace referencia –solamente se habla de una categoría etaria–; y la violencia juvenil parece estar íntimamente asociada con la delincuencia juvenil (y las adicciones), centrándose la discusión en los criterios internacionales y nacionales utilizados, así como en los de corte legal en términos de la penalización, sin que medie alguna reflexión teórica.

Llama la atención en este sentido, que los resultados de foros realizados con jóvenes como parte del propio proyecto del Banco Mundial (Centro de Colaboración Cívica, 2011) son mencionados en el reporte, pero no incluidos, a pesar de que amplían la visión reducida del documento.⁴ Los hallazgos señalan:

⁴ En éste se señala: “el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, a través Centro Nacional de Prevención del Delito y Participación Ciudadana y con el apoyo del Banco Mundial y organizaciones de la sociedad civil, organizó cuatro foros regionales (Aguascalientes, Campeche, Chihuahua y Ciudad de México) sobre prevención de la violencia por jóvenes y seguridad ciudadana.

El objetivo general de los foros fue generar un espacio de diálogo e intercambio de ideas y prácticas que permitan construir políticas de seguridad ciudadana y de prevención social de la violencia juvenil, así como generar mecanismos para incluir la participación de las juventudes en los temas de seguridad a nivel local y nacional. Se utilizó una metodología participativa propuesta por Socios México/ Centro de Colaboración Cívica, A.C.

Los cuatro foros contaron con la participación de un total de 270 personas provenientes de: instituciones gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, colectivos y grupos de jóvenes, instituciones académicas y estudiantes de 24 de las 32 entidades federativas (incluido el Distrito Federal).

- a) Que los jóvenes consideran que la crisis de violencia que vive el país está ligada a la falta de oportunidades educativas, laborales, de expresión y recreativas, así como a la violación de los derechos humanos de las juventudes.
- b) Que existen numerosos tipos de violencia.
- c) Que las juventudes son tres veces víctimas de la crisis de violencia:
 - Como víctimas directas e indirectas: pues son afectadas por los diferentes tipos de violencia.
 - Como víctimas de la discriminación y exclusión: pues la sociedad y las autoridades ignoran o deslegitiman los reclamos de las y los jóvenes; y
 - Como víctimas de la estigmatización: pues son señaladas como agentes de desestabilización, desorden y violencia.
- d) Que las acciones y políticas de seguridad deben concentrarse en la prevención de las causas de las violencias y no únicamente en su represión.
- e) Que dichas acciones deben ser el resultado de la colaboración entre las autoridades y la sociedad, incluida la juventud.
- f) Y que, además, se deben reconocer a las y los jóvenes como sujetos de derechos y contar con una perspectiva de juventud, de derechos y de género.

Al respecto, vale la pena mencionar que el análisis que realizó la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL),⁵ acerca de las políticas sociales dirigidas a la juventud en América Latina, señala la carencia relativa de políticas explícitas para dicho grupo. Agrega que las políticas nacionales in-

cluyen una oferta programática ya sea focalizada (en la población pobre) o universal, pero escasamente orientada hacia la población juvenil, tendiéndose a dar una lógica transversal en organismos públicos sectoriales, que dentro de sus áreas de incumbencia tratan temas relevantes para la población juvenil pero son pensadas desde el sector y no desde el sujeto de políticas; asimismo, identifica cuatro grandes paradigmas subyacentes a dichas políticas, así como los programas, como se observa en la tabla 1.

Como se observa, se encuentra el paradigma que visualiza a la juventud como fase de transición y preparación a la adultez, el que la ubica como etapa problemática (de riesgo y transgresión), el que la considera una etapa de desarrollo social: la juventud ciudadana, y el que considera a las y los jóvenes como actores estratégicos para el desarrollo. Cada enfoque aborda desde cierta visión el fenómeno de violencia y juventud y nos permite mirar qué “tipo” de joven es el que es del interés de la política en cuestión.

Si bien en los cuatro se considera la prevención de violencia, el enfoque sobre juventud determina cómo se aterrizan las políticas. El enfoque de transición a la adultez “prepara” a los jóvenes para integrarse a la sociedad por medio de la educación y o la recreación con programas mayoritariamente universales. La perspectiva de riesgo, al ver a los jóvenes como problema, enfatiza el control y se focaliza en problemas y/o sectores poblacionales (predominantemente de bajos recursos) específicos con programas en que subyace la visión de “peligrosidad”. En ninguno de los dos primeros se hace frente a los problemas estructurales en los que están inmersos los jóvenes. Los últimos dos enfoques son los que consideran que los jóvenes son valiosos por sí mismos, como sujetos de derechos y actores activos, se articulan las acciones en una políti-

La mayoría de los participantes provenía de la sociedad civil (grupos organizados o no) y tenían menos de 30 años al momento de los foros.” (ccc, 2011:3).

5 Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). *Panorama social de América Latina 2008*. CEPAL/UN: Santiago de Chile, 2008. Recuperado de: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/34732/PSE2008_Versioncompleta.PDF

Tabla 1

Paradigmas de la fase juvenil en los enfoques de políticas y programas

| Paradigmas de la fase juvenil | Políticas | Características de los programas | Tipos | Objetivos |
|--|--|---|--|--|
| Transición a la adultez. Etapa de preparación. | Orientadas a la preparación para la adultez. Extensión de la cobertura educativa. Tiempo libre sano y recreativo, con baja cobertura. Servicio militar. | Universales. Indiferenciados. Aislados. | Programas educativos. Programa de uso del tiempo libre: deportivos, recreativos o culturales | Hacia la integración de los jóvenes. Potenciar factores protectores de la adolescencia. Etapa predelictiva. Prevención de la violencia. |
| Riesgo y transgresión. Etapa problema para la sociedad. | Compensatorias. Sectoriales (predominantemente justicia y salud). Focalizadas. | Asistenciales y control de problemas específicos. Relevancia a la juventud urbano popular. Dispersión de las ofertas. | Programas de rehabilitación. Programas de reinserción social. Programas en torno a sistema carcelario | Control social de sectores juveniles movilizados. Prevención de la violencia. |
| Juventud ciudadana. Etapa de desarrollo social. | Articuladas en política pública. Intersectoriales. Inclusión de jóvenes como sujetos explícitos de derechos políticos, sociales, culturales y económicos. | Integrales. Participativos. Extensión de alianzas. | Políticas nacionales de reducción de la pobreza. Programas de transferencia directa o condicionada de recursos. Programas de voluntariado. | Estrategia comunitaria. Prevención de la violencia. Estrategias participativas. Capital social. |
| Juventud: actor estratégico del desarrollo. Etapa de formación y aporte productivo. | Articuladas con la política pública. Intersectoriales. Orientadas a la incorporación de la juventud como capital humano y desarrollo de capital social. | Equidad y transversalidad institucional. Enfrentamiento de la exclusión. Aporte juvenil a estrategias de desarrollo. | Programas de empleo de emergencia. Programas de capacitación. Programas de desarrollo productivo y empresarial. | Prevención de la violencia. Inserción al mercado. Capital económico. |

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Panorama social de América Latina 2008. CEPAL/UN: Santiago de Chile, 2008.

ca pública, buscan combatir la exclusión y, en este sentido, pueden incluir estrategias para hacer frente a problemas estructurales como la pobreza.

Con base en lo anterior, observamos que en nuestro país, al menos con base en lo revisado en el reporte del Banco Mundial sobre México, prevalece una visión mezcla-

da de la juventud como etapa de transición y de riesgo, en la que destaca un enfoque en la seguridad. En el incipiente desarrollo de análisis y propuestas sobre la juventud en México, queda de manifiesto que las intervenciones aún son precarias y dispersas. La política transversal no logra articular la visión propia del sector que opera los pro-

gramas, con un enfoque integral fuera de la reacción y el control, y desvinculándole de la última expresión de dicha violencia: la delincuencia.

Hacia una propuesta sobre la problemática de la juventud y la violencia

... se sigue incluyendo a los jóvenes como un grupo en riesgo *per se*, cuyo cuidado implicaría la reducción de la criminalidad y el incremento de la seguridad. Sin embargo, sería importante la prevención, formación o reducción de situaciones de riesgo (sustancialmente porque estos espacios son más complejos que el mero ejercicio de la violencia y se disponen como fenómenos estructurales del entorno social) (Mujica, 2009: 24).

En un diagnóstico que realizamos en 2009, señalábamos que, efectivamente, la juventud para los efectos de la política juvenil en México, comprende efectivamente entre los 12 y los 29 años, y que requería pensarse a partir de la multiplicidad de características asociadas a este concepto, tales como:

- a) Efectivamente, la definición legal plantea una superposición etaria de la adolescencia y la juventud.
- b) La juventud incluye una serie de transformaciones psicológicas y sociales, cuando el individuo abandona la infancia para procesar su entrada en el mundo adulto.
- c) Las y los jóvenes son diversos y múltiples, “la juventud no es homogénea/monolítica; no existe una sola manera de ser joven o de vivir la experiencia en el aquí del tiempo y en el ahora social” (Nateras, 2010:17).
- d) Solamente en algunas formaciones sociales la juventud se configura como un período destacado, es decir, aparece como una categoría con visibilidad social (Abramo, 1994).
- e) La juventud es una condición social con cualidades específicas que se manifiestan de diferentes maneras según las características históricas y sociales de cada individuo (Brito, 1996).
- f) No se puede establecer un criterio de edad universal que sea válido para todos los sectores y todas las épocas. La duración de la juventud depende de las condiciones para la sucesión, por lo que no es apropiado categorizarla como una clase de edad que se extiende de forma homogénea en toda una sociedad o incluso como generación, porque no puede esperarse un cambio de condiciones de existencia que afecte de forma homogénea a todo el espacio social (Martín-Criado, 2005).
- g) La juventud está delimitada por dos procesos: uno biológico y otro social. El biológico sirve para establecer su diferenciación con el niño, y el social, su diferenciación con el adulto (Allerbeck y Rosenmayr, 1979).
- h) La juventud engloba la tensión permanente entre generaciones, ... no es otro que el de la dinámica del conflicto entre las generaciones, un asunto que ha llegado a obsesionar a nuestra cultura hasta el extremo de identificar a adolescentes y jóvenes como un segmento problemático, si no peligroso, de nuestra propia sociedad” (Requena, 2008, pág. 41).
- i) La juventud representa a un grupo social diferenciado que surgió como tal a lo largo del siglo XX y que responde a las transformaciones demográficas experimentadas por las sociedades latinoamericanas, pero que en México, apenas en 1985, es considerado un grupo de cierto interés para la agenda gubernamental, debido a la creación del Centro de Estu-

dios sobre la Juventud Mexicana (Mendoza Enríquez, 2011).

- j) El término *juventud* hace referencia a un grupo sobre el cual existen ciertas representaciones y que además asume características particulares en un contexto de rápidos cambios y de una cultura de consumo a nivel global, condicionadas históricamente.

Por tanto, aunque el joven puede ubicarse en un rango de edad, se ha configurado como un sujeto social diferente, sobre el que temáticas tales como el proceso de construcción de identidad y las adscripciones culturales, entre otras, se han convertido en un objeto de reflexión académica.

En particular, la construcción de la identidad debe de entenderse como un grupo de condicionantes: individuales, familiares, sociales, culturales e históricas determinadas simultáneamente, en varios niveles, involucrando un nivel personal, generacional y social. La identidad implica modos de vida, prácticas sociales y dinámicas colectivas que involucran valores y visiones, que direccionan las particulares formas de significar y materializar su estar en un espacio geográfico específico.

En este contexto, las tareas de desarrollo, y específicamente el proceso de construcción de identidad juvenil, se entienden como un desafío que si bien es común a las y los jóvenes (o a la mayoría) en cuanto a la emergencia de la necesidad de diferenciarse de los demás, no se manifiesta de la misma manera o de forma homogénea; al contrario, la diversidad es su principal característica.

Sin embargo el mito incrustado en el imaginario social de que “ser joven” implica ser delincuente, conlleva a la criminalización de un amplio grupo social, particularmente en sectores de la población que habita en zonas empobrecidas y/o con altos niveles de violencia y delitos; más aún cuando los homicidios

y las ejecuciones vinculadas con narcotráfico son las más visibles y cotidianas. Como resultado, las estrategias utilizadas para abordar el problema tienen una vertiente muy marcada hacia la *delincuencia organizada*, con intervenciones principalmente de control y represión.

Es imperativo dar mayor énfasis a la prevención de la violencia y la delincuencia, cuyo impacto en el mediano y largo plazo, es mayor y sostenible. Un número extenso de estudios empíricos sobre el impacto de diversas estrategias policiales en la prevención del delito, patrullajes aleatorios, respuestas rápidas a llamadas de emergencia e investigación delictual, apoyan la afirmación de que las agencias policiales contribuyen relativamente poco a la prevención, no así el gran poder de instituciones sociales como la escuela, la comunidad o el mercado laboral (Waller, 2008).

Desafortunadamente, aunque la mayor parte de los gobiernos de América Latina reconocen el efecto de la violencia en población juvenil y los costos que conlleva, por ello es que varias de las iniciativas pueden estar limitadas con respecto al éxito de la intervención, debido a que carecen de evidencia científica sobre su impacto real para disminuir la violencia, además de la inexistencia de evaluaciones de éstas (Abad y Gómez, 2008).

Las debilidades más comunes encontradas en las intervenciones, se enuncian a continuación:

- a) Son escasas:
- Las iniciativas que se desarrollan desde la participación de la juventud.
 - Las intervenciones realizadas desde el enfoque de juventud.
 - Las acciones públicas basadas en diagnósticos técnicos.
 - Las estrategias que se basan en evidencia empírica.
- b) El monitoreo y la evaluación del impacto de la intervención en la población no se considera de manera sistemática.

- c) Sería deseable y consecuente, según fundamentos internacionales, que el o los enfoques se construyeran desde la perspectiva de derechos humanos y del acceso (o falta de acceso) a los mismos, evitando así la estigmatización de las y los jóvenes.
- d) Se asocia la violencia a características individuales y familiares sin considerar que es un fenómeno complejo y multicausal.
- e) No se consideran los comportamientos diferenciados entre países, regiones, Estados, municipios y/o ciudades; así como de género.

Por lo anterior, es menester desarrollar un enfoque y metodología *ad hoc* a las características de las y los jóvenes de nuestro país, considerando diferencias regionales, por género y adscripción étnica y, principalmente, sus necesidades expresadas, en espacios de inclusión activa.

Asimismo, es importante incluir la perspectiva de salud pública (véase a Krug *et al.*, 2003), en la que se considera que la violencia juvenil es prevenible, y también la investigación etiológica sobre los factores que influyen en los efectos en salud, lo que provee un enfoque teórico y científico para plantear la prevención, al involucrar la identificación de factores modificables que influyen en la probabilidad de perpetración de violencia. Estos factores pueden ser de riesgo o protección; los de riesgo se han definido como elementos que predicen la mayor probabilidad de que una persona actúe violentamente o condiciones, influencias, experiencias u ocurrencias que incrementan la probabilidad de que un evento particular (victimización) o comportamiento (perpetración) ocurra. Los protectores, por su parte, incluyen atributos, características, o elementos que decremantan la probabilidad de que la violencia sea perpetrada. No hablamos de factores directamente causales, y se suelen abordar desde diferentes niveles, prin-

cialmente desde lo que se ha denominado marco ecológico.

¿Cuáles son algunos de los factores que pueden ser modificados en las intervenciones preventivas? Para ejemplificar, se puede mencionar el trabajo de Matjasko y colaboradores (2012), en el que reporta una revisión de los meta análisis y revisiones sistemáticas publicadas antes de 2009 sobre programas de prevención de violencia juvenil.

Destaca en primer término que se encuentran efectos moderados de estos programas, y que los que se focalizan en factores familiares mostraron efectos mayores, además de que los programas indicados son particularmente efectivos. La intervención con familias y padres parecen ser estrategias viables, habiéndose encontrado los mayores efectos en la agresión y la delincuencia en preescolares y niños de educación básica con base en el entrenamiento de padres.

En el caso de las escuelas, las intervenciones de modificación del comportamiento y programas de mediación entre pares mostraron los mejores resultados. Los programas comunitarios basados en la evidencia científica tienen efectos positivos moderados, atribuibles a componentes específicos.

Consideraciones finales

Una política pública de la juventud comprende:

...toda acción articulada que se orienta al logro y realización de valores y objetivos sociales referidos al período vital juvenil. Son acciones orientadas a influir en los procesos de socialización involucrados en esa etapa vital, trátase tanto de políticas reparatorias o compensatorias, como de promoción y orientadas al desarrollo o construcción de ciudadanía. En esta definición se incluyen tanto los

valores e intereses de los jóvenes, como los de la población en general. Planteada desde un punto de vista participativo, ella propone el objetivo de generar las condiciones mediante las cuales los jóvenes puedan realizarse en tanto tales y, al mismo tiempo, participar en la configuración de la sociedad en que viven (Naciones Unidas, 2008).

Desafortunadamente una gran mayoría de jóvenes se desarrolla en un ambiente en donde existen:

- Dificultades para acceder a puestos de trabajo, y si lo hacen, es con pésimas condiciones.
- Limitaciones de acceso a programas.
- Bajas remuneraciones.
- Problemas de acceso a servicios de salud y a un sistema educativo de calidad.
- Limitación para acceder a servicios y temas de salud sexual y reproductiva.
- Migración y exclusión social.
- Estereotipos negativos y
- Escasos mecanismos de participación ciudadana.

La propuesta de Mujica (2009) es que habría que pensar en lineamientos de políticas públicas a partir de una interacción entre las cuatro perspectivas mencionadas por la CEPAL, entendiendo que:

Si bien los jóvenes están en una situación de riesgo no es solamente por la "juventud", sino porque, al menos en América

Latina, se han construido espacios que se asocian con la inseguridad, a situaciones de riesgo y a estructuras en donde la criminalidad excede el grupo etario al que pertenecen los sujetos (Mujica, 2009:23).

Es decir, hay contextos promotores o generadores de violencia, de modo que hay que pensar que los jóvenes no son un riesgo solamente por ser jóvenes. El que la juventud sea vista como "el problema" suele convertirse en campo de proyección de los temores de cambio social de determinados grupos sociales, de modo que la visión de la juventud como grupo unificado conlleva a que cualquier grupo minoritario de jóvenes con comportamientos desviados o diferentes llegue a ser parte de los que se consideran "problemas juveniles", funcionando como representante del conjunto de la juventud (Martín-C)⁶.

Por lo anterior, es urgente modificar la visión negativa y homogeneizadora de la juventud, particularmente la dirigida a la población de sectores desfavorecidos socioeconómicamente; también se requiere desarrollar investigación e intervenciones en las que la población joven participe de manera activa como sujeto de derechos y que éstas se articulen con las instancias gubernamentales para que el conocimiento generado sea efectivamente implementado.

6 Centro de Colaboración Cívica (CCC). Memoria de los Foros Regionales para la Prevención de la Violencia por Jóvenes y la Seguridad Ciudadana. CCC, 2011.
<http://www.yopropongo.org/wp-content/uploads/2012/10/Memoria-Foros-Regionales-Prevenci%C3%B3n-de-la-Violencia-or-J%C3%B3venes.pdf>

Referencias

- ABAD, José Miguel y Jaime Andrés Gómez. ¡Preparados, Listos, Ya! Una síntesis de intervenciones efectivas para la prevención de violencia que afecta a adolescentes y jóvenes, OPS/GTZ, Lima, 2008.

- ABRAMO, Helena W. *Cenas juvenis*. ANPOCS/Scritta, São Paulo, 1994.
- ALLERBECK, Klaus y Lepold Rosenmayr. *Introducción a la sociología de la juventud*, Kapelusz, Buenos Aires, 1979.
- BANCO Mundial. *La violencia juvenil en México. Reporte de la situación, el marco legal y los programas gubernamentales*. Washington, 2012. Recuperado el 24 de septiembre de 2013 de: http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/11/29/000356161_20121129060725/Rendered/PDF/NonAsciiFileName0.pdf
- BRITO Lemus, Roberto. “Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la construcción de un nuevo paradigma de la juventud”, en: *Revista de Estudios sobre la Juventud*, cuarta época, 1(1), 1996, pp. 24-33.
- CALDERÓN, Felipe. “Todos Somos Juárez: An Innovative Strategy to Tackle Violence and Crime”, en: *Latin America Policy Journal*, 2013. Recuperado el 8 de octubre de 2013 de: <http://lapj.webs.com/todos-somos-juarez>
- CENTRO de Colaboración Cívica. *Memoria de los foros regionales para la prevención de la violencia por jóvenes y la seguridad ciudadana*. Aguascalientes, Campeche, Chihuahua, Distrito Federal. Centro de Colaboración Cívica, México, 2012. Recuperado el 24 de septiembre de 2013 de: <http://www.yopropongo.org/wp-content/uploads/2012/10/Memoria-Foros-Regionales-Prevenci%C3%B3n-de-la-Violencia-or-J%C3%B3venes.pdf>
- KRUG, Ettiene G., Linda L. Dahlberg, James Mercy, A. Zwi, Anthony B., y Rafael Lozano. *Informe mundial sobre la violencia y la salud*, OPS, Washington, 2003.
- MARTIN Criado, Enrique. “La construcción de los problemas juveniles”, en: *Nómadas*, núm. 23, Colombia, 2005, pp. 86-93.
- MATJASKO, Jennifer L., Alana M. Vivolo-Kantor, Greta M. Massetti, Kristin M Holt Holland, Melissa K., Jason de la Cruz. “A systematic meta-review of evaluations of youth violence prevention programs: Common and divergent findings from 25 years of meta-analyses and systematic reviews”, en: *Aggression and Violent Behavior*, 17(6), 2012, pp. 540-552.
- MENDOZA Enríquez, Hipólito. “Los estudios sobre la juventud en México”, en: *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. XVIII, (52), 2011, pp. 193-224.
- MUJICA, Jaris. “Seguridad ciudadana y juventud en el Perú”, en: *Coyuntura*, 5(25), 2009, pp. 23-26.
- Naciones Unidas. *Panorama social de América Latina*, NU/CEPAL, Santiago de Chile, febrero de 2007. Recuperado el 9 de octubre de 2013 de: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/27480/PSE_2006.pdf
- NATERAS Domínguez, Alfredo. “Adscripciones identitarias juveniles: tiempo y espacio social”, *El Cotidiano*, núm. 163, 2010, pp. 17-23.
- REQUENA, Miguel. “Los jóvenes en las sociedades contemporáneas” en J. C. Míngote Adán y M. Requena (eds.), *El malestar de los jóvenes: Contextos, raíces y experiencias*. Ediciones Díaz de Santos, Madrid, 2008, pp. 41-66.
- WALLER, Irving. *Menor represión más seguridad*, INACIPE, México, 2008.

Las violencias y los jóvenes en México: Ciudad Juárez y sus espejos en otras ciudades

Doctor Salvador Cruz Sierra

Introducción

La crítica situación de la población joven en nuestro país incluye aspectos económicos, sociales, políticos y culturales. Por una parte, el conjunto de problemáticas aflige de manera particular a una capa etaria determinada, aunque no exime a otros estratos que viven la condición de lo juvenil en virtud de estilos de vida, identidades, sentimiento o posicionamiento político. Sin embargo, el daño más evidente ante la falta de oportunidades y las consecuencias de la violencia social lo sufren hombres y mujeres a edades cada vez más cortas. Son quienes no tienen acceso a educación, trabajo, salud y cultura, o éstos se ven limitados.

La matanza de dieciséis hombres y mujeres jóvenes en Villas de Salvárcar, en Ciudad Juárez, cimbró al país entero. La violencia social agigantada a partir del año 2008 ha tenido como principales protagonistas a hombres, jóvenes y pobres; narcomenudistas, drogadictos, pandilleros, sicarios o criminales, es decir, una masculinidad estigmatizada que habla de la exclusión social de los pobres, de la marginación, y por ende, de la vulnerabilidad de la vida humana de estas poblaciones. Uno de los temas de la juventud más apremiantes es el de

la violencia. De forma más directa se ha relacionado la violencia social con los jóvenes, especialmente con los hombres, donde la diada víctima-victimario parece diluida, pues ambas posturas se agotan en un mismo sujeto social; joven y pobre. Así aparece que son ellos los verdugos, pero también ellos son las víctimas.

Es reiterativo señalar que hombres y mujeres jóvenes viven un entramado de violencias que se entretajan y amalgaman; violencia intrafamiliar, conflictos entre pares, vida y contiendas de la calle, hostigamiento de la policía y otras instituciones como la escolar, la avidez por el consumo (ropa, carro, tecnología); drogas y alcohol; los conflictos de noviazgo, sexualidad, entre otras. Este nudo de violencias va adquiriendo presencia en la experiencia del infante desde los primeros años de vida. Al mismo tiempo que dichas experiencias van teniendo cabida en la percepción y discernimiento de la persona, se concatenan las significaciones que delimitan lo que es ser hombre y joven, producto entre otras cosas de las representaciones de género, de la sexualidad, de la etnia, de la clase y origen social, así como de la edad. Estos procesos permiten también que vayan adquiriendo el saberse y sentirse cholo, pandillero, rebelde o criminal.

Cuerpo, sentimiento, cognición, intuición, palabra y práctica van dando forma al rostro de una masculinidad despojada de los privilegios de su género pero asida al recurso último, la violencia extrema.

La presente reflexión tiene como propósito pensar a las violencias y a los jóvenes a partir de la categoría “hombre joven” (García e Ito, 2009). Analizo específicamente a los hombres por ser éstos quienes participan mayoritariamente en las actividades criminales, en general, y en el homicidio, en particular. Dicha categoría, “hombre joven”, es producto de la intersección del género, la sexualidad, la clase, la etnia, la edad, entre otras, y tiene como eje articulador el poder; atributos que se amalgaman y diluyen en un ejercicio cotidiano del hacerse hombre en el mundo de la calle, de la pandilla, de la banda o del grupo de pares. Proceso siempre inconcluso e inacabado que tiñe sus bases desde los lazos primarios del infante con las figuras paterna y materna, y se engrosa con la precariedad y penuria económica, social y cultural en que estos niños crecieron.

En este ensayo no hablo de todos los jóvenes, sino de aquellos que han configurado el rostro de la violencia. Jóvenes varones marginados que en esta ola de violencia del crimen organizado se han convertido en verdugos de sus propios círculos y espacios. Si bien es importante aclarar que algunos de ellos participan o han participado en actividades criminales, eso no implica que todos se hayan incorporado a las filas del narcotráfico o crimen organizado, como el estereotipo ha marcado en la figura del cholo. Sin embargo, las dinámicas de la vida y formas de relación entre ellos han generado la incorporación de la violencia en sus prácticas cotidianas.

Para este ejercicio de reflexión, hago uso de la narrativa de cuatro jóvenes varones de Ciudad Juárez que participaron en pandillas en un momento de su vida y dentro del pe-

riodo de los años noventa y de los dos mil. Pedro, de 22 años, obrero de maquila; Julián, de 24, obrero de maquila y artista urbano; Miguel, de 29 años y Angel, de 32 años, ambos artistas urbanos, son los hombres que participaron y de los cuales retomo su testimonio que, a través de la memoria, construye su historia y experiencia entre la violencia y el hacerse hombres en barrios marginados de Ciudad Juárez. Dicha narrativa se entreteje entre la vivencia individual y el contexto social más amplio. Con el empleo de este recurso metodológico no se pretende la veracidad del dato, sino la producción discursiva que elabora una novela, donde el actor participa también como coautor de dicha novela. No pretende describir con certeza una realidad, sino hacer una interpretación de la misma con base en la experiencia emocional y afectiva de quienes la vivieron.

Ciudad Juárez: emblema de la violencia

El fenómeno de la violencia social en Ciudad Juárez se ha acentuado en su devenir histórico dado el tratamiento coyuntural del narcotráfico y el crimen organizado en este cruce fronterizo. La denuncia del feminicidio a partir de 1993, donde las principales víctimas fueron mujeres jóvenes y pobres; y del llamado juvenicidio, quienes también fueron jóvenes pobres, pero en su gran mayoría hombres, ha evidenciado la ineptitud y corrupción de los tres órdenes de gobierno, así como de la clase empresarial.

Si bien la percepción de la violencia se ha concentrado en esta ciudad ya estigmatizada, la evidencia empírica muestra que las actividades criminales de toda índole no tienen una exclusividad territorial. Juárez, como ciudad fronteriza, ha sedimentado políticas económicas y sociales que han puesto en con-

dición de mayor vulnerabilidad a su población: el modelo maquilador, la migración, la falta de infraestructura urbana, educativa, de salud y de política cultural han agravado las asimetrías y desventajas de la condición fronteriza, lo que Lomnitz llama la productividad de la frontera. Dicho efecto de frontera, al parecer, ha engrosado la llamada zona gris, zona de indeterminación, confusión y opacidad de la ley; simulación del no ver, del no preguntar, del silencio y la complicidad con la actividad criminal.

La exacerbada violencia social que azotó a Ciudad Juárez, aparentemente, a partir de 2008, y posteriormente de la identificación una década atrás, del feminicidio en la ciudad, pretende ser reducida al indicador del delito que emblema la violencia urbana, pero que detrás de éste se encubren otras expresiones de violencia que denotan más el proceso histórico y no tan coyuntural de la violencia social en esta región del país. En este sentido, la expresión de la violencia social, que en sí misma puede incluir a la violencia urbana, no se agota con el índice delictivo ni mucho menos con la tasa de homicidios que acontecen. La violencia social incluye los conflictos de grupos, las riñas vecinales, las bandas juveniles, el paramilitarismo, el desplazamiento forzado intraurbano, las desapariciones extrajudiciales, la violencia hacia las mujeres, la discriminación contra gays, lesbianas y transgénero, o la limpieza social de drogadictos, narcomendistas, indigentes o prostitutas.

Pese a esta ceguera sobre las formas que adquiere la violencia social, el índice de homicidios puede servir para mostrar los niveles de la misma, sin reducirse a esta única expresión. Así también, es importante señalar que el fenómeno del homicidio y de la violencia social en general, se ha visto alterado por la llamada narcoviencia. La narcoviencia, a diferencia de la violencia social, parece cumplir una función expresiva más que instrumental; opera mediante la implementación de una po-

lítica del terror, emite mensajes a sus pares, al gobierno, a la sociedad en general, de su capacidad de dominio y control; emplea formas de tortura y crueldad en las que se observan significados asociados con la sexualidad dominante androcéntrica, misógina y homofóbica; parece ensañarse en cuerpos pertenecientes a ciertas categorías sociales, como hombres y mujeres pobres y excluidos socialmente.

Es indudable que el auge de las muertes violentas y su principal promotor, la estrategia de la narcoviencia, tiene mayor visibilidad e impacto en la población por la ostentación y exaltación de la aniquilación cruel y sangrienta de cuerpos humanos, en su mayoría hombres, pero a pesar de este aparato pornográfico da cuenta de la estructuración a través de la historia, de formas de control y violencia social que han padecido las familias en que han crecido estos jóvenes, como la migración, la explotación y precariedad laboral; la segregación, la pobreza extrema, violencia física, emocional y sexual en la familia; el consumo de alcohol y otras drogas de padres, tíos, abuelos y de ellos mismos; la discriminación, entre muchos otros aspectos.

Juventud.

Bajo el yugo de la violencia social

Particularmente, cuando se habla del problema de los jóvenes y violencia el enfoque se centra en una colectividad imaginaria de lo juvenil inconexo de instituciones, como la familia, y orientado al elemento identitario, como autónomos y rebeldes. Sin embargo, la violencia que los jóvenes ejercen, pero también padecen, se inscribe en un proceso histórico que va estructurando su lugar, posición, posibilidades de acción y participación política, social, económica y cultural, así como su correlato identitario, su configuración afectiva, su deseo y práctica sexual.

Cuadro 1

Tasas de homicidio en América Latina 2008-2011

| Año | 2008 | | 2009 | | 2010 | | 2011 | |
|----------------------------|-------|-----------------|-------|-----------------|--------|-----------------|--------|-----------------|
| PAÍS | Casos | Tasa/100,000 h. | Casos | Tasa/100,000 h. | Casos | Tasa/100,000 h. | Casos | Tasa/100,000 h. |
| Bogotá - Colombia | 1,466 | 21 | 1,649 | 22.71 | 1,743 | 23.67 | | |
| Buenos Aires - Argentina | | | | | | | | |
| Cali - Colombia | 1,473 | 67 | 1,825 | 82.22 | 1,859 | 82.22 | | |
| Caracas - Venezuela | 1,958 | 130.1 | 1,975 | 127 | 2,286* | 71* | 3,479* | 108* |
| Cd. Juárez - México | 1,335 | 100.9 | 2,340 | 176.2 | 2,805 | 210.1 | 2,086 | 156.1 |
| Lima - Perú | | | | | | | | |
| Maceió - Brasil | 990 | 107.1 | 876 | 94.4 | 1,025 | 109.9 | | |
| Quito - Ecuador | | | | | | | | |
| Rio de Janeiro - Brasil | 1,910 | 31 | 1,952 | 31.3 | 1,535 | 24.3 | | |
| San Pedro Sula - Honduras | | | | | 1018* | 125* | 1,060* | 78* |
| San Salvador - El Salvador | | | | | | | | |
| Santiago - Chile | | | | | | | | |
| Sao Paulo - Brasil | 1,622 | 14.8 | 1,681 | 15.1 | 1,460 | 13 | | |

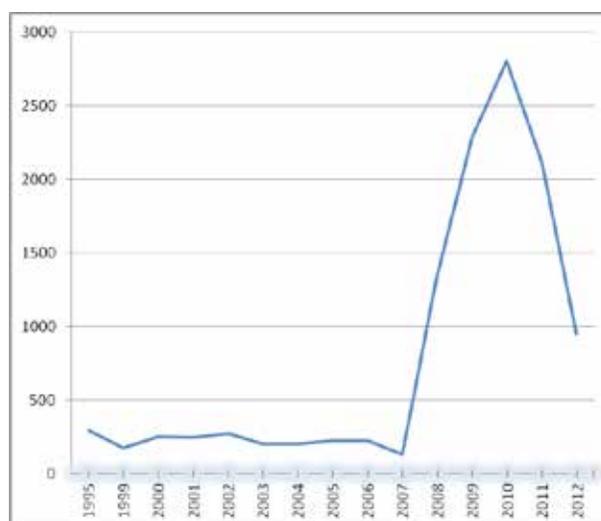
Fuente: Elaboración propia con datos de:

- Instituto Sangari de Sao Paulo. Cifras del Ministerio de Sanidad de Brasil: <http://www.sangari.com/mapadaviolencia>
- Forensis: Datos para la Vida 2008, 2009, 2010. Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses: http://www.medicinalegal.gov.co/index.php?option=com_content&view=category&id=19&Itemid=154
- Centro de Estudios de Análisis de Seguridad Ciudadana en Honduras: http://www.laprensa.hn/Secciones-Principales/Honduras/San-Pedro-Sula/De-78-y-no-de-174-es-la-tasa-de-homicidios-en-San-Pedro#.T7P300gu0_8
- Provea. Situación de los Derechos Humanos en Venezuela. Informe Anual 2008, 2009: <http://www.derechos.org.ve/informes-anales>

Tomando como punto de referencia a los jóvenes entrevistados se tiene que dos de ellos nacieron en la década de los ochenta y el otro par en los noventa, al menos se puede decir que hay una década de procesos comunes en los momentos de niñez y juventud de estos cuatro varones que compartieron en su vida en el barrio y en su experiencia de pandilla. A partir del año de nacimiento de estos jóvenes ya se registraban en la ciudad índices de homicidio importantes, pero no es sino hasta el año 2008 que los niveles se incrementan de manera alarmante (gráfica 1).

El homicidio, a pesar de ser solamente uno de los indicadores de violencia, por su visibilidad e impacto en la población refleja los niveles de agresividad de una estrategia de guerra contra el crimen organizado. Como se observa en la gráfica 1, el año más sangriento fue el 2010, llegando a ocupar Juárez, en estos últimos tiempos, las tasas

Gráfica 1. Número de homicidios Ciudad Juárez, 1995-2012



Fuente: Elaboración propia con datos de la Fiscalía General del Estado de Chihuahua.

de homicidio más altas de América Latina (cuadro 1).

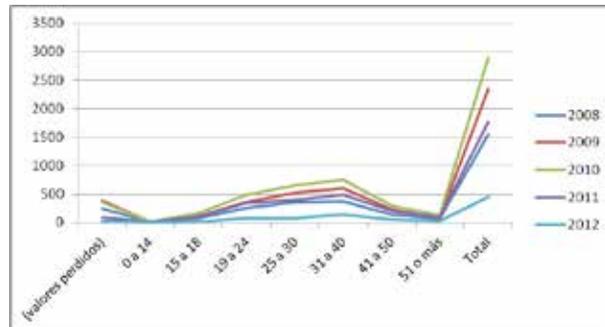
La violencia social agudizada por el fenómeno de la llamada “guerra” contra el narcotráfico en Ciudad Juárez, ha desatado y recrudecido diversos crímenes propios de las grandes urbes. Particularmente, el fenómeno del homicidio masculino en la ciudad ha mostrado un comportamiento particular con relación al resto del país, dada la intensificación en el número de eventos, formas de crueldad y estrategias de aniquilamiento, que en conjunto posicionan a esta localidad como un territorio bélico. Esta violencia social urbana refleja las grandes desigualdades sociales, los efectos de la pobreza y la histórica segregación y marginación de determinados sectores de la población.

Con relación a la edad se tiene que la población más afectada es la joven. Como se observa en la gráfica 2, son los jóvenes entre los 20 y 40 años los que más fueron golpeados por esta ola de violencia homicida. Hombres en edad productiva, entre 30 y 35 años, y jóvenes de los 15 a 29. Esto remite a una población que presuponemos se involucra en el crimen por un beneficio económico, por el reconocimiento de los pares, por la segregación en que se encuentran o por la vigente división sexual del trabajo que sigue colocando a los hombres en el papel de proveedores.

La información disponible muestra que la mayoría de los victimados, que fueron identificados por las autoridades o fueron reportados por la prensa local, que reafirmaban la imagen de hombres, realizaban actividades laborales poco calificadas o se dedicaban al narcomenudeo y o al sicariato. Lo que pone en evidencia el ocultamiento de otros posibles rostros de víctimas pertenecientes a estratos sociales medios y una reafirmación del estereotipo de la violencia puesta en los sectores de mayor pobreza y marginalidad (véase la gráfica 2).

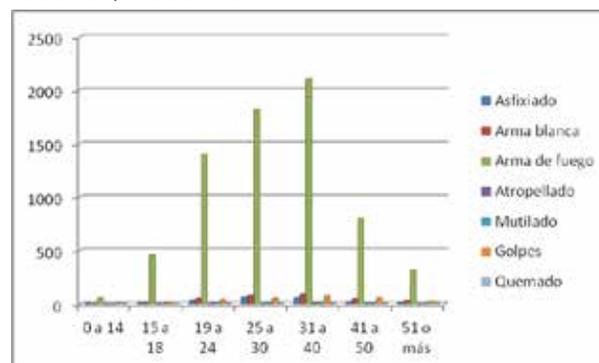
Otro aspecto importante a resaltar es la forma en que se ha propinado la muerte a las

Gráfica 2
Edades de las víctimas masculinas de homicidio en Ciudad Juárez, 2008-2012



Fuente: Elaboración propia con datos de la Fiscalía General del Estado de Chihuahua.

Gráfica 3
Tipo de arma en los homicidios en Ciudad Juárez, 2008-2012



Fuente: Elaboración propia con datos de la Fiscalía General del Estado de Chihuahua.

víctimas. Por los reportes oficiales de la Fiscalía General de Estado se sabe que la mayoría de estas ejecuciones han sido realizadas con arma de fuego (gráfica 3). Lo característico de estos asesinatos es que gran parte de ellos fueron realizados durante el día y en espacios públicos céntricos, transitados y vigilados. La notoriedad de los acontecimientos también obedeció a la asiduidad, ferocidad e impunidad con que se llevaron a cabo las ejecuciones de estos hombres. En algún sentido, estos hechos no sólo pretenden obtener algo, sino que también su exhibición en el es-

pacio público les hace comunicar algo, por lo que la violencia homicida que caracteriza esta ciudad fronteriza es instrumental y expresiva (véase la gráfica 3).

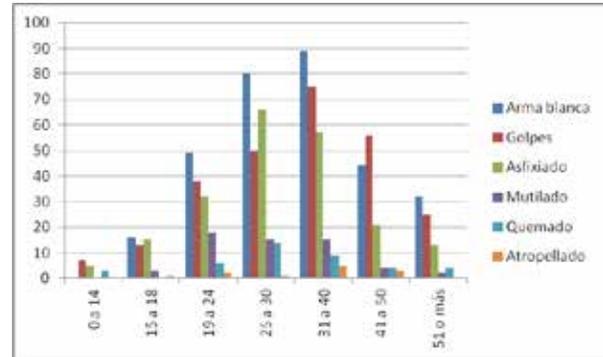
Dado el alto porcentaje de homicidios efectuados con arma de fuego, se minimizan otras formas de tortura y crueldad infligida a los cuerpos de los asesinados. Al omitir el asesinato con arma de fuego se pueden observar diversas de estrategias sádicas de aniquilamiento que corresponden a maneras que denotan venganza, castigo, ajuste de cuentas o simple reprimenda (gráfica 4). En estas formas crueles de condena, los hombres jóvenes de 19 a 24 años fueron los que, de manera proporcional, recibieron el mayor número de formas de maltrato (véase la gráfica 4).

Pese a estas condiciones particulares y específicas en que se enmarca la violencia social y, particularmente, la del narcotráfico, Juárez no tiene la exclusividad de la misma, ni de sus estrategias de control como tampoco de sus expresiones brutales e inhumanas. Para atender el tema que nos ocupa, el de la población joven, Buñuel ya retrataba en su película de los años cincuenta *los olvidados*, la realidad de los jóvenes excluidos del estado de bienestar social en el centro del país, realidad para una parte importante de jóvenes que hoy vemos extendida y generalizada en todo el territorio mexicano.

La violencia en el país

Para pensar el problema de la juventud en condiciones de precariedad, entrelazada con aspectos culturales y procesos intersubjetivos, identitarios, afectivos y de sociabilidad, es necesario atender las especificidades locales, espaciales, situadas en tiempos y espacios propios, pero enlazadas con procesos regionales, nacionales, internacionales y transnacionales, es decir globales, particularmente

Gráfica 4
Otras formas sádicas de maltrato a las víctimas homicidio



Fuente: Elaboración propia con datos de la Fiscalía General del Estado de Chihuahua.

en momentos de las redes virtuales de comunicación. Por ello, es importante pensar en la manera en que se hace la lectura de la violencia en Ciudad Juárez y su relación con otros contextos sociales y culturales en el país y en el resto del mundo.

La condición de la transnacionalidad, según lo explica Gustavo Lins Ribeiro, implica para un colectivo sentir formar parte de un cuerpo político global, de unidades socioculturales o políticas. Esto se puede pensar en niveles de integración sociocultural (Steward, citado en Lins, 1999) pues la inmersión/exposición de personas, segmentos y clases, en varios contextos sociológicos locales y supra-locales con diferentes poderes de estructuración...” (p. 76), puede ser una forma de lectura de la realidad compleja en que se configuran ahora las agrupaciones juveniles. Aunque los jóvenes viven en su entorno y cotidianidad, en tanto procesos interpersonales, la lucha por el reconocimiento, el poder, la dominación o la hegemonía en sus barrios, grupos o urbe, también se ligan con un sentido colectivo con otros actores o sujetos colectivos distantes y distintos. Los medios simbólicos también contribuyen a la conformación del sentido de un “nosotros” más allá de los límites de una determinada geografía.

En este sentido, la violencia social generalizada y, particularmente la narcoviencia, tiene su expresión en otras localidades fuera de las franjas fronterizas. Es decir, que el fenómeno de la violencia es algo que ha trascendido los espacios-territorio. Si se observa la gráfica 5, se puede identificar lo extendido del fenómeno de la narco/violencia en el país.

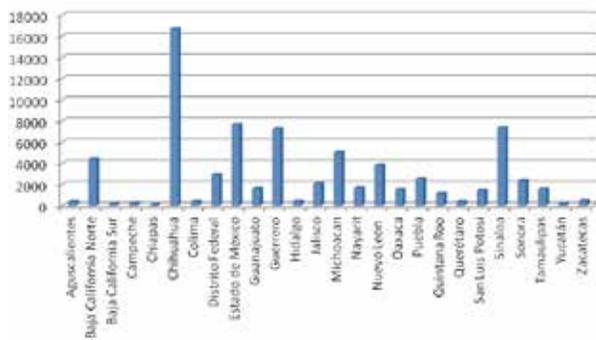
Si bien se muestra con claridad que durante ese periodo el fenómeno del homicidio fue más denso en Chihuahua, particularmente Ciudad Juárez, el problema abarca otros estados del centro del país como Guerrero, Michoacán o el Estado de México.

Por otra parte, también se puede apreciar que en otros estados y ciudades la población más afectada sigue siendo la joven. En la gráfica 6 se puede observar que los rangos de edad más perjudicados fueron entre los 21 y 30 años, posteriormente los de 31 a 40, pero la franja de 11 a 20 años está presente en todos los estados. Es decir, estadísticamente se tiene la certeza de que la población joven o muy joven, está siendo azotada por la violencia criminal.

Finalmente, se corrobora también la tortura y maltrato al cuerpo a que han sido sometidas las víctimas de la violencia homicida en el país (gráfica 7). Encabezan esta lista los estados de Chihuahua, posteriormente Sinaloa, Nuevo León y Tamaulipas. Si se omite el arma de fuego, la estrategia de asesinato más usual es con arma blanca, pero sin dejar de estar ausentes otras formas de crueldad como los golpes, la asfixia, la calcinación o el descuartizamiento.

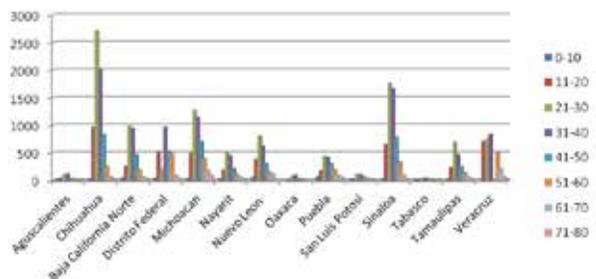
La estrategia de la narcoviencia y del crimen organizado en general, ha tocado de manera sensible a la población joven. Sin lugar a dudas, el problema, lamentablemente, no se reduce a la pérdida de vidas humanas, al sadismo y crueldad de las formas que propinan la muerte, sino al efecto de dichas estrategias en las formas culturales de relación

Gráfica 5
Homicidios en México, 2006-2011



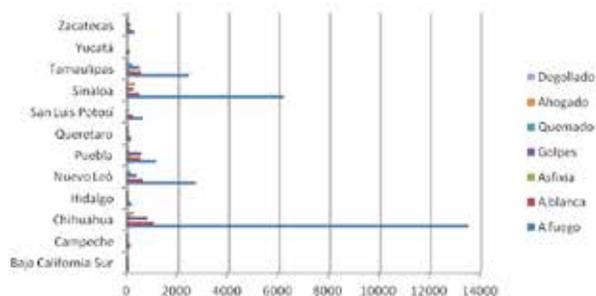
Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos vía Infomex por la periodista Luz del Cármen Sosa Carrizosa, 2012.

Gráfica 6
Rango de edades de víctimas de homicidio en el país, 2006-2011.



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos vía Infomex por la periodista Luz del Cármen Sosa Carrizosa, 2012.

Gráfica 7
Tipo de arma en el homicidio en México, 2006-2011.



Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos vía Infomex por la periodista Luz del Cármen Sosa Carrizosa, 2012.

con la muerte, con la violencia, con el límite extendido de la identificación con la víctima, en general con lo humano. Asimismo, en el campo social, la narcoviencia ha alterado las maneras de socialidad y sociabilidad de los jóvenes en sus contextos urbanos y barriales.

Las fronteras barriales y las pandillas se fueron endureciendo junto con el crecimiento de la violencia urbana y el narcotráfico (Valenzuela, *et al.*, 2007: 31). Las dinámicas y formas de vínculo se vieron trastocadas por la incursión del crimen organizado y la mayor precariedad y pobreza económica y social. Ahora parece agudizarse la disputa por los territorios para distribución y control de drogas u otras actividades propias del crimen organizado, dejando de lado otros significados y funciones que constituían para los jóvenes el para qué de su protección y control.

Esto hace necesario pensar en los drásticos cambios que el crimen organizado ha generado en las formas y dinámicas de organización y funcionamiento de las agrupaciones o asociaciones de jóvenes varones y que están teniendo lugar en sus barrios o comunidades; las formas violentas de resolución de conflictos, los límites de la violencia, la familiaridad con la muerte, la violencia, permea al conjunto del tejido social.

Para algunos investigadores, la expansión de la violencia conforma uno de los rasgos definitorios del final del milenio y transforma la construcción y relación con la muerte, principalmente entre la población joven que se ha visto obligada a verla de frente, fría, descarnada, atravesando diferentes ámbitos de la vida social (Valenzuela, 2009: 401). Por ello, es importante pensar la forma en que dicha narcoviencia ha alterado procesos sociales y culturales en todas las capas de la sociedad, pero principalmente en las de los menos favorecidos. En este sentido, ayuda pensar la relación entre violencia social y jóvenes, misma que implica atender

la categoría masculinidad y cuerpo, ambos, conceptos atravesados por el poder. Para este efecto, a continuación se proporcionan algunos indicadores de la manera en que esta violencia ha afectado a niños y jóvenes.

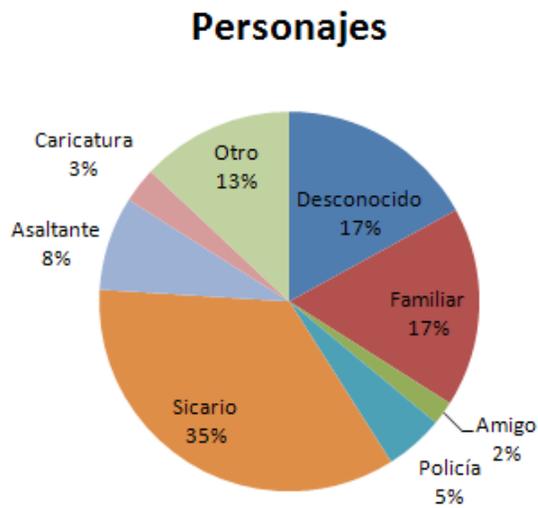
El caso de niñas y niños

La afectación en la niñez puede pensarse a través de algunos datos muy específicos, no generalizables pero sí un insumo para indagar al respecto. El trabajo con niños y niñas se realizó en todos los grados del turno matutino de una escuela primaria ubicada en una colonia de alta marginación social y alto nivel de violencia social. La intervención fue a través de la elaboración de dibujos y una breve descripción del mismo para el primer ciclo escolar, primero y segundo año de primaria. La consigna fue que dibujaran una situación de violencia que hayan visto o vivido. Con el resto de los ciclos escolares se realizó a través de un cuestionario con preguntas abiertas.

Se puede rescatar de los dibujos que los actos de la violencia se asocian con la figura masculina. En la mayoría del material se observa que los perpetradores son hombres y las víctimas son mujeres, pues en la mayoría de los dibujos se encontró que quien realizaba el acto de violencia era un hombre. En general, se percibe que la violencia la generan solamente entre personas que ellos consideran “malos”. Es decir, se podría pensar que los niños visualizan la violencia de manera más clara fuera del entorno familiar, sin embargo no dejan de percibirla también en el hogar o en la escuela. De manera general, se puede observar que perciben la calle como el principal escenario donde ocurren actos violentos, y como lugar más seguro la escuela.

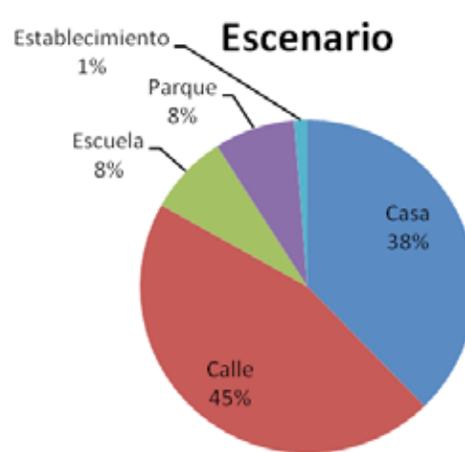
Se podría pensar que la niñez está al tanto de los hechos violentos, pues éstos han acontecido en su vecindario o los han visto a través

Gráfica 8



Fuente: Elaboración propia con base en el sondeo realizado a 200 niñas y niños de una escuela primaria de alta marginación social en Ciudad Juárez.

Gráfica 9



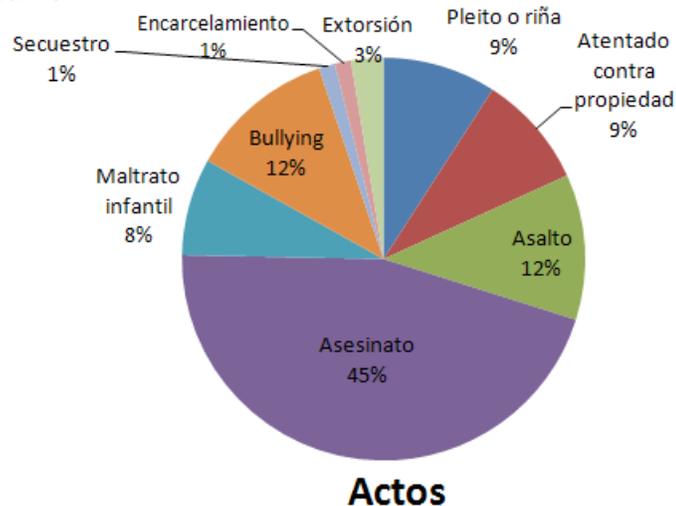
Fuente: Elaboración propia con base en el sondeo realizado a 200 niñas y niños de una escuela primaria de alta marginación social en Ciudad Juárez.

de las noticias locales. Asimismo, se encontró que los niños y niñas jugaban un papel pasivo en la violencia, en virtud de que se dibujaban a sí mismos como observadores (véase la gráfica 8).

Resulta ilustrativo el hecho de que los protagonistas principales de las historias fueron el sicario, en primer lugar, seguido de un familiar o un desconocido. Esta situación muestra el efecto social y cultural que han tenido los años de violencia social, particularmente la generada por el narcotráfico (véase la gráfica 9).

Los dibujos también muestran que la violencia más visible es el homicidio, sin dejar de estar presentes otras formas de delitos propios de la violencia urbana. Como se ha señalado anteriormente, el homicidio doloso atribuido al crimen organizado no corresponde a un fenómeno cuya violencia sea epi-

Gráfica 10



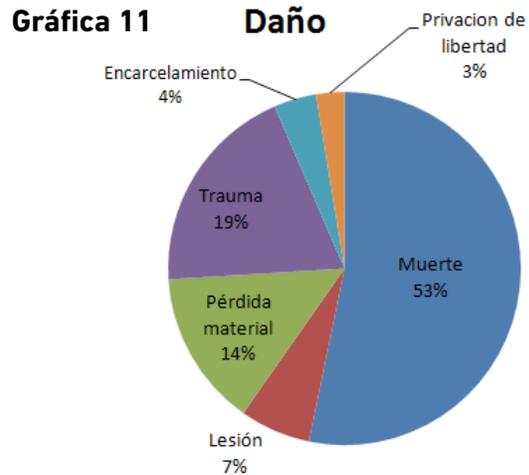
Fuente: Elaboración propia con base en el sondeo realizado a 200 niñas y niños de una escuela primaria de alta marginación social en Ciudad Juárez.

sódica, impredecible o meramente azarosa, por el contrario, producto de su historia ha constituido un proceso social y cultural que, dadas las condiciones coyunturales, ha adquirido una apariencia insólita. Los efectos se observan en las representaciones que hacen de la violencia los niños y niñas expuestas a este fenómeno de manera cotidiana (véase la gráfica 10).

La muerte es un evento traumático que produce sufrimiento en las personas más allegadas al finado, sin embargo, la muerte violenta genera aún más dolor en las víctimas directas y sufrimiento social en general. Como señala Elías, la muerte es uno de los grandes peligros biosociales de la vida humana, pero hasta hace algunos años la muerte sanguinaria no era el común y la gente posiblemente no la pensaba para su deceso (Elías, 2009). Los daños de la violencia en el campo social se observan en la presencia que tiene en la población infantil (véase la gráfica 11).

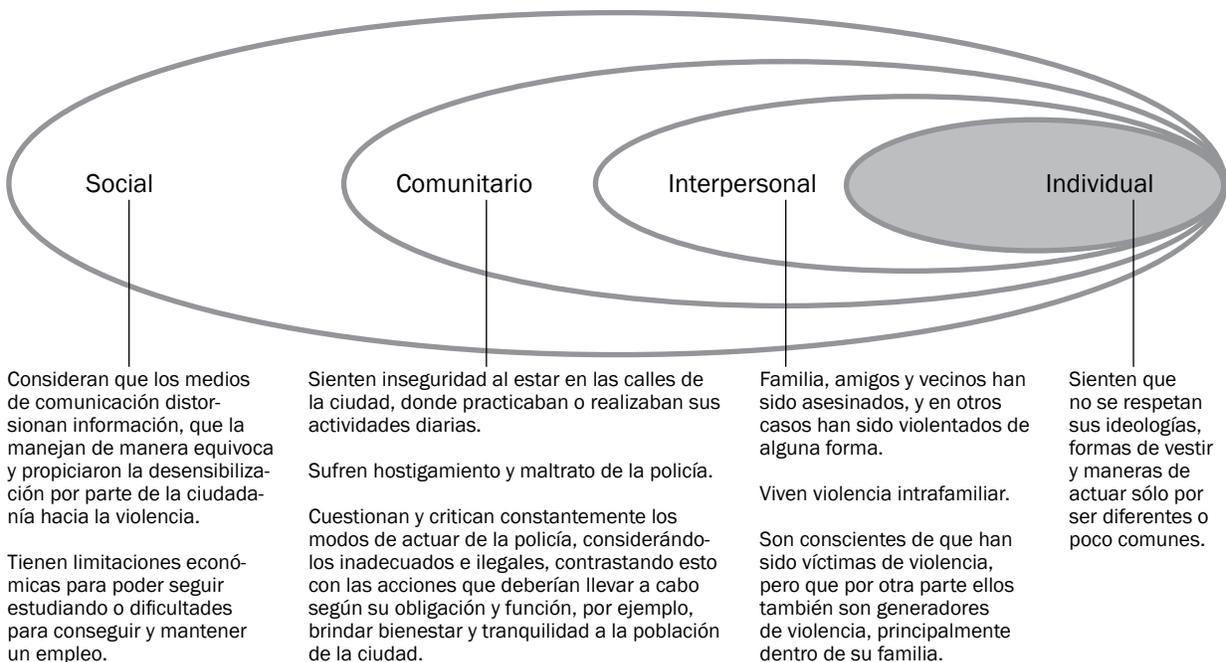
El caso de los jóvenes

El impacto de la violencia en los jóvenes se encuentra primordialmente en el área comunitaria, sobre todo en lo que refiere a las relaciones sociales que entablan en el ambiente escolar. La violencia que más les afecta directamente es la que éstos viven en la escuela. Se señala la violencia entre pares, el llamado *bullying*,



Fuente: Elaboración propia con base en el sondeo realizado a 200 niñas y niños de una escuela primaria de alta marginación social en Ciudad Juárez.

sin embargo, en este fenómeno se invisibilizan otras formas de violencia que corresponden a la influencia del narcotráfico y del crimen organizado. Por ejemplo, el pedir cuota o derecho de piso a los compañeros, como forma de extorsión, evidencia la naturalización de la violencia social y su reproducción en el contexto escolar.



Fuente: Elaboración propia con base en el sondeo realizado a 200 niñas y niños de una escuela primaria de alta marginación social en Ciudad Juárez.

Otras expresiones tienen que ver con el incremento de prácticas sociales de violencia, incluso en mujeres. Los jóvenes entrevistados concuerdan en señalar que las peleas entre compañeros, su grabación y distribución por medios electrónicos se han vuelto un entretenimiento común. Otra manifestación que reportan son los asaltos a mano armada que hay dentro y a las afueras de las escuelas. Notablemente sus preocupaciones están centradas en la socialización escolar.

En la experiencia de los jóvenes, se percibe desaprobar con respecto al actuar de la policía, de los militares y de las demás instituciones gubernamentales. Sin duda tienen más conflicto con las instituciones policiacas y es un indicador clave de que existe un alto nivel de represión y control. Además de no sentirse seguros en la ciudad, perciben vulnerabilidad por el hecho de no tener espacios donde realizar actividades artísticas y deportivas, no tienen espacios de esparcimiento, ni de interacción.

Dentro del ámbito interpersonal aparecen primordialmente aspectos que hacen referencia a prácticas cotidianas de la violencia, ya sea entre amigos, compañeros, vecinos o dentro de la misma dinámica familiar. En todos los casos existen discusiones familiares constantes y en varias ocasiones se llega a emplear la violencia física. Por otra parte, hay casos en que amigos, vecinos y familiares han sido asesinados. Esto podría ser parte de un factor dentro del macrosistema, pero también hablan del impacto que ha tenido directamente en el aspecto individual.

Consideraciones finales

Las formas que la violencia ha tomado a raíz de la narcoviolenencia en esta ciudad fronteriza, ha generado un daño y malestar social serio. La afectación no solamente ha sido en la afectividad colectiva, ni el dolor de miles

de familias, ni de cientos de huérfanos; también ha ocasionado cambios importantes en las formas de socialidad de las agrupaciones juveniles. La criminalización, hostigamiento y sospecha que estos grupos suscitan ensancha la madeja de violencias que vienen acumulando en las últimas décadas, particularmente los jóvenes de los sectores más populares y marginados de la ciudad.

Por un lado, como parte de la función de las pandillas para los jóvenes varones en los barrios, que era la de propiciar ejercicios performativos de poder que dimensionan lo masculino en las relaciones de control, la narcoviolenencia ha modificado la organización y dinámica de estas agrupaciones. El sentido de estar y permanecer en la pandilla permitía sentimientos de protección y aceptación, afectividad y reconocimiento, códigos de honorabilidad y lealtad, mismos que se han transformado.

Por otra parte, la violencia acentuada y punzante en Ciudad Juárez, no es exclusiva de esta región del país. Su asentamiento, si bien obedece a factores bien definidos y con expresiones y formas específicas, no es privilegio de un espacio ni de una población, sino más bien Juárez es el espejo que refleja la espesa precariedad de un país donde la violencia no se reconoce, ni sus habitantes se reconocen en ella, pero que se proyecta en una histórica población estigmatizada.

Como se sabe, hay fenómenos que trascienden lo local, regional, nacional y transnacional, como efecto de identificación, de semejanza y de afinidad. Así, la violencia configura sentimientos de mismidad fuera de un espacio geográfico único y mueve al menos a la imitación. Por otra parte, también la violencia tiene un efecto de contagio. Como señala Bercovich, en la violencia:

Habría un fenómeno excitante, mimético y de contagio en las formas violentas;

existe una veneración por las jerarquías y el dominio de unos sobre otros y un placer en el sometimiento, una inflamación por la dupla víctima-victimario, una especie de necesidad del mal delimitado y separable del buen bien, una resistencia a admitir que el mal puede estar dentro

y que hay divisiones móviles, que no hay peor cosa que el “nosotros” que funda el “ellos”, enemigo (en prensa).

Esto, al parecer, es común a la experiencia humana y no es propio de las clases y los grupos pobres ni excluidos.

Referencias

- ALPÍZAR, Lydia y Mariana Bernal. “La construcción social de las juventudes”, en: Última década, 2003.
- GARCÍA, Jorge e Emily Ito. “Hombre joven: propuesta de una categoría para la investigación social”, en: La Ventana, núm. 29, 2009, pp. 67-108.
- LINS, Gustavo. “La condición de la transnacionalidad”, en: Maguaré núm. 14, 1999, pp.74-113.
- URTEAGA, Maritza, “En imágenes. Federico Gama: Fotoetnografías juveniles”, en: Diario de Campo. Boletín Interno de los Investigadores del Área de Antropología, núm. 106, INAH, 2009.
- . “Juventudes, culturas, identidades y tribus juveniles en el México contemporáneo”, en: Diario de Campo. Boletín Interno de los Investigadores del Área de Antropología, suplemento núm. 56, INAH, octubre-diciembre de 2009.
- VALENZUELA Arce José Manuel. El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad, Baja California, 2009.
- VALENZUELA, Manuel; Alfredo Domínguez, Rossana Reguillo. Las Maras. Identidades juveniles al límite, UAM/El Colef/Juan Pablos Editor, México, 2007.

Las intersecciones entre violencia, género y etnicidad: situación de las y los jóvenes de pueblos originarios en tiempos de caos

Doctora María Guadalupe Huacuz Elías

Lizbeth Hernández Cruz

Licenciada Alicia Martínez Cruz

Cuando de jóvenes indígenas se trata ¿de quiénes estamos hablando?

Nos gustaría comenzar esta ponencia presentando algunos datos estadísticos tomados del *Censo General de Población y Vivienda* de 2010, estos datos nos proporcionan un panorama general de la población objetivo de nuestra participación. En el año 2010 vivían en el país 3 339 199 hombres y 3 516 163 mujeres, de 3 años y más, hablantes de lengua indígena; de éstos 47.2% eran menores de 30 años (19% de entre 5 a 14 años y 27.3% entre 15 y 29 años). La población de 15 años y más hablante de lengua indígena registra un promedio de escolaridad de cinco años, menor a la educación primaria completa; los hombres registran 5.6% y las mujeres 4.5%. Estos datos estadísticos revelan la violencia estructural, como apunta López, “estructuras de dominación, explotación y conflicto en las que están ubicadas hoy día las juventudes indígenas” (2012:5), además, la escasa información

que sobre ellas/os existe muestra la invisibilización de sus problemáticas específicas.

En la Encuesta Nacional sobre la Discriminación en México 2010, en el apartado sobre las y los jóvenes, hay un fenómeno que nos parece fundamental describir, como una muestra de la violencia estructural que invisibiliza a la juventud indígena. El documento dice recoger el sentir de los jóvenes en México en cuanto a su percepción de discriminación. Sin embargo, no hay especificidad sobre las problemáticas de discriminación de las cuales somos víctimas las y los jóvenes de los diferentes pueblos originarios; se podría pensar que hacer un desglose de las especificidades de las juventudes indígenas sería una forma de ver a estos jóvenes de los pueblos originarios como “otros”, sin embargo nos preguntamos ¿tendríamos el mismo resultado en las pruebas de discriminación si le hacemos preguntas específicas a los jóvenes indígenas? Lo más interesante de este texto es ver cómo se utiliza la vivencia de un joven indígena para presen-

tar un apartado de la encuesta, sin embargo la problemática en la que el joven describe su propia experiencia ni siquiera es abordada en las preguntas de la encuesta, entonces ¿para qué tomar el testimonio de un joven indígena?, una pregunta sin una sola respuesta y que sólo dejamos aquí para la reflexión.

Las que escribimos sólo pretendemos hacer un breve esbozo de algunas de las problemáticas que consideramos deberían tomarse en cuenta cuando analizamos la situación de las y los de jóvenes indígenas en relación con algunas violencias, de inicio nos gustaría aclarar que nuestro recuento es de por sí limitado, pues cuando planteamos la problemática, habría que recordar la diversidad de la juventud hablante de alguna de las más de 64 lenguas indígenas reconocidas institucionalmente en nuestro país.

Es más, es necesario visibilizar la violencia estructural ejercida por el “Estado nacional” sobre sus derechos originarios y de inicio cuestionar la lengua como rasgo definitorio de identidad, esto es, reconocer otros aspectos que distinguen a las poblaciones originarias de nuestro país, por ejemplo: el derecho a un territorio, al reconocimiento de sus sistemas normativos consuetudinarios, al cuidado y explotación de sus recursos naturales, entre otros ya señalados desde 1994 por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional que reunían una serie de demandas señaladas en la *Declaración de la Selva Lacandona*: trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz.

Estamos conscientes de que más de una persona de las aquí presentes expresarán: “pero si ya existen una serie de instrumentos legales, nacionales e internacionales, que implícita o explícitamente reconocen los derechos de los pueblos originarios, y en específico de las juventudes indígenas, entre ellas: la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, el artículo 30 de la Convención sobre los

Derechos del Niño, sin dejar de mencionar la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Convenio 189 de la Organización Internacional del Trabajo, así como la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas”.

Seguro que sí, la cuestión es cómo estos instrumentos legales pueden hacerse valer, es decir ¿quiénes tienen acceso a la justicia?; otra duda sería, ¿quiénes generan estos instrumentos?, ¿será que éstos recogen el sentir de justicia y derechos desde los pueblos originarios o están diseñados desde la visión de las instituciones? Nosotras consideramos que es fundamental preguntarnos este tipo de cosas porque no basta con que existan las leyes, también tenemos la obligación de cuestionar la creación y aplicación de las mismas, mucho más en este país donde en más de una ocasión se ha visto que la justicia es de los y las que más tienen y por supuesto ahí no cabemos las comunidades indígenas.

Además de lo anterior, reconocer la complejidad de las problemáticas de las y los jóvenes de pueblos originarios comienza por distinguir que sus demandas varían de acuerdo, entre otras cosas y principalmente, con la ubicación geográfica de sus comunidades de origen; no es lo mismo ser tzotzil, mixteco, otomí, totonaco, purépecha o raramuri que zapoteco, entre otros, las realidades estructurales y por tanto las situaciones de violencia que viven las y los jóvenes será distinta dependiendo del contexto.

Lo que sobre jóvenes indígenas se escribe

La revisión de diversas fuentes bibliográficas nos llevó a reconocer que existen por lo menos dos discursos sobre la juventud indígena:

a) El académico, desde donde encontramos reflexiones en torno a la importancia

de la visibilización de los jóvenes indígenas. Otros estudios se enfocan en la relación de las juventudes con la globalización, en la apropiación cultural de las industrias hegemónicas, donde los jóvenes se apropian de aspectos de ambas culturas y espacios.

Las investigaciones documentan que la juventud indígena no rechaza el proceso de hibridación cultural y la globalización, sin embargo hay un rechazo a la imposición cultural homogeneizadora que busca justificarse desde la educación, la ley e instituciones, en la mayoría de las veces desde el Estado.

Otra de las reflexiones es el cambio que se está generando en el imaginario de las comunidades en relación con el deber ser de las mujeres, lo cual nos parece fundamental resaltar, consideramos que las mujeres de las comunidades indígenas son el foco de una serie de violencias. Pese a lo anterior, el imaginario en los diferentes pueblos está cambiando como resultado de las acciones de las jóvenes de los pueblos originarios que han estudiado, migrado o simplemente han decidido vivir de manera distinta.

Los diferentes estudios también demuestran que es necesario no pensar a las comunidades indígenas de manera homogenizada, quienes hacemos esta presentación estamos interesadas en que esta aseveración quede entendida y así dejar de pensar que el término indígena incluye *per se* las especificidades de los diferentes pueblos originarios que conformamos este país.

b) Un segundo discurso gira en torno a los “derechos”, que son emitidos por las instituciones gubernamentales y los organismos internacionales, en ellos se hace énfasis sobre las situaciones de discriminación de la que somos víctimas las y los jóvenes de los diferentes pueblos originarios. Se denuncia la falta de oportunidades para este sector de la población y ratifican que se encuentra desprotegido. Nos parece interesante que los discursos

asuman esta condición de desprotección, sin embargo, el cuestionamiento nuevamente sería: ¿quiénes y en qué circunstancias las y los jóvenes de pueblos originarios tienen acceso a “protección” legal?

Como otro ejemplo tenemos el proyecto de *Voces de jóvenes indígenas. Adolescencias, etnicidad y ciudadanía en México*,¹ proyecto del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia y del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social (2011). Éste proyecto tuvo como fin explorar las relaciones entre adolescentes, ideología indígena y derechos, empero lo interesante del proyecto de investigación fue la manera en que los jóvenes resignificaron este espacio. Los jóvenes de los trece grupos de adolescentes de diversas etnias de México usaron el espacio para externar sus sentimientos, anhelos, reclamos e inquietudes mediante diversas manifestaciones artísticas para representar sus dudas, paradojas, experiencias, ideas, su sentir; para escucharse entre ellos y sus comunidades. Este es un ejemplo de la posibilidad de acción que están buscando los jóvenes indígenas en las situaciones poco favorables en las que se encuentran, donde muestran que no son sujetos pasivos, víctimas, sino también que están luchando desde sus comunidades y aprovechan la mínimas oportunidades de las instituciones para ser escuchados.

La violencia estructural ¿motor de la historia?

De acuerdo con Marx (una disculpa si volvemos a este personaje que, según algunos, está “muerto y enterrado”), la violencia sería la única forma de modificar las relaciones estructurales de la desigualdad construida a tra-

1 Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011), *Voces de jóvenes indígenas. Adolescencias, etnicidades y ciudadanía en México*, CIESAS, UNICEF, México.

vés de los siglos, a diferencia de pensadoras como Hannah Arendt cuyo pensamiento se manifiesta por buscar mecanismos para contener la violencia estructural. Dejamos abierta esta discusión, sin embargo, la consideramos importante para analizar la situación estructural de violencia que actualmente viven, y también ejercen, las y los jóvenes popoloacas, tzotziles, huicholes, etcétera.

Estamos conscientes de que las violencias estructurales también tienen un contenido importante de género, de cómo las y los jóvenes llegan a ser mujeres y hombres en sus comunidades; esta paradoja de los habitantes de los pueblos, que a la vez buscan reivindicaciones de libertad y humanidad para los mismos, algunas veces no son alcanzados por las mujeres como lo han señalado las compañeras indígenas participantes en un centenar de foros, seminarios, conferencias y demás reuniones locales nacionales e internacionales, el tema de la violencia de género que viven es especialmente relevante como ellas mismas lo señalan.

Como ejemplo tenemos lo enunciado por la Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas (CONAMI) quienes, en su agenda, demandan que los gobiernos deben reconocer que existe violencia estructural para los pueblos y mujeres indígenas. Denuncian violencia desde el neoliberalismo y desarrollo agresivo contra las mujeres indígenas, feminicidio, violencia en el nombre de la tradición y violencia por parte del Estado (CONAMI, 2012:45-46).

En el Pronunciamiento de Mujeres Indígenas en el Foro Regional Sur, mujeres de diferentes organizaciones denunciaron su rechazo a la violencia institucional que agrava la violencia de género y feminicida, rechazan y denuncian la utilización de los cuerpos por parte del Estado mexicano para deslegitimar la lucha de sus pueblos (Red de Mujeres Indígenas, 2010). En este sentido, los planteamientos abordados desde el sentir de las com-

pañeras indígenas exhortan a ver la violencia más allá de los sistemas normativos consuetudinarios, más allá de los estigmas y a reconocer que la violencia es un problema estructural y no sólo cultural e individual para voltear la mirada a la estructura como facilitadora de la violencia.

Sobre las consecuencias estructurales de la violencia compartiremos con ustedes dos fenómenos que actualmente se viven y reproducen en las comunidades indígenas y que afectan de manera directa a las y los jóvenes.

Feminicidio y suicidio en jóvenes indígenas

a) Feminicidio.

El feminicidio es susceptible de ser tratado desde diferentes áreas de conocimiento y se torna aun mas complejo en cuanto a los feminicidios en jóvenes indígenas, no se pretende establecer un panorama totalizante, pero sí una aproximación a la situación que viven.

La violencia contra las mujeres es un hecho cotidiano que desafortunadamente suele ser considerado “natural” por los miembros de la comunidad, en buena medida por las representaciones culturales que existen en torno a las desigualdades de género y a la forma en que socialmente se estructura y ejercen las relaciones de poder. Siguiendo a Lagarde:

...el feminicidio es el genocidio contra mujeres y sucede cuando las condiciones históricas generan prácticas sociales que permiten atentados violentos contra la integridad, la salud, las libertades y la vida de niñas y mujeres (2012:216).

En este sentido, el feminicidio no debe entenderse como un hecho aislado y cerrado en sí mismo, debe ser analizado en el contexto de los entramados sociales y en la intersección de clase, etnia y edad.

Ahora bien, uno de los planteamientos que se tienen sobre los feminicidios es el siguiente: a mediados del siglo pasado éstos tenían como fin reproducir la estructura de relaciones de género dominante, en la actualidad, según expone Arteaga y Valdés (2010:7), éstos expresan la necesidad de eliminar la capacidad de las mujeres de convertirse en sujetos, por el declive en la tradicional posesión de poder de los hombres frente a las mujeres. En este sentido, la capacidad de las mujeres como sujetos funge como el móvil que acentúa los feminicidios. Y es desde este planteamiento de donde queremos posicionarnos y hablar sobre los feminicidios en las jóvenes indígenas.

La efervescencia del liderazgo de los y las jóvenes en las comunidades no puede desligarse como punto de anclaje y peligro ante los feminicidios, tal es el caso de dos jóvenes asesinadas en 2008: Felicitas Martínez Sánchez y Teresa Bautista Merino, locutoras de la radio comunitaria “La voz que rompe el silencio”, del municipio de San Juan Copala, Oaxaca (*El Universal*, 2010), o el intento de asesinato en contra de las dirigentes e integrantes guerrerenses de la organización Futuro de los Pueblos Mixtecos, Margarita Martín de las Nieves y Guadalupe Castro Morales en 2009 (*La Jornada Guerrero*, 2009) cuando iban a una reunión a acordar medidas de protección en su comunidad (entre otros).

En este orden de ideas, tenemos que las jóvenes indígenas no sólo se encuentran ante el peligro de los feminicidios por su constitución como sujetos sino también, como expone Arteaga y Valdés (2010), por las condiciones enmarcadas por la marginación, la pobreza y exclusión educativa que propician mayores posibilidades de morir asesinadas.

Lagarde (2012: 222) señala que entre las mujeres asesinadas en el país en 2006 había jóvenes tzotziles, rarámuris y nahuas; estos crímenes giran en torno a la idea que sus cuerpos son usables, prescindibles, maltrata-

bles y desechables, y la situación se agudiza cuando se trata de una joven indígena en la medida que sus cuerpos son atravesados por el racismo, el desprecio y la discriminación, crímenes que coinciden en la crueldad y odio contra las mujeres.

La tendencia dominante muestra estos crímenes como un fenómeno, como un hecho raro y aislado; en los registros de feminicidios no hay una desagregación por etnia y sólo se menciona que son mujeres como un dato más.

b) Suicidio en jóvenes indígenas.

Es reciente la visibilización de un fenómeno preocupante y poco abordado, nos referimos a los casos de suicidio que se han registrado en la población indígena. Según un estudio presentado por las Naciones Unidas sobre la situación mundial de los pueblos indígenas, se registra que los suicidios en estos jóvenes puntea las tasas de los diferentes pueblos indígenas latinoamericanos, ubicando los suicidios de los jóvenes indígenas en un contexto de discriminación, marginación, colonización traumática y pérdida de las tradicionales formas de vida (Tuesta, García, Hierro, *et al.*, 2012).

A partir de lo expuesto es menester preguntarse: ¿qué está ocurriendo en el interior de determinados pueblos originarios que llevan a sus jóvenes a optar por el suicidio? ¿Qué se está haciendo en el país en este rubro?

Hay que situarse en el contexto de violencia estructural para comprender el suicidio entre las y los jóvenes indígenas, donde el acto de quitarse la vida podría significar angustia, sufrimiento y miedo vivido tal vez cuando el modo de vida de una comunidad indígena se destruye por pérdida de territorio, represión de su lengua y cultura, marginación, pobreza, desnutrición, falta de oportunidades, etcétera.

Actualmente se desconocen datos sistematizados de los suicidios de jóvenes de los pueblos

originarios del país. Algunas fuentes no académicas revelan que entre los indígenas ñaño de Querétaro se han incrementado los suicidios debido a la falta de oportunidades educativas y laborales, a la marginación en la que viven, a la desarticulación de la familia y a la violencia hacia las mujeres (*La Jornada*, 2012). Como este caso habrá otros que siguen invisibilizados pero que son una realidad en el país.

Esta alarmante situación nos invita a hacer una doble lectura sobre las necesidades de los jóvenes indígenas en los distintos entornos donde se desenvuelven y sobre las dinámicas en las que se encuentran tras los procesos de globalización, lo que fragmenta su identidad y los despoja de los factores protectores con que contaban en sus contextos tradicionales. Por ello, consideramos que es urgente plantear políticas en el ámbito de salud y bienestar destinadas a la juventud perteneciente a los pueblos originarios para atender esta problemática, ¿o hay que esperar a que las cifras aumenten? Es necesario escuchar a los jóvenes y saber su sentir, emprender medidas que ayuden a abatir esta problemática y no pensar que son casos excepcionales o hechos aislados.

Algunas experiencias de violencia cotidianas y luchas de las juventudes indígenas

En este apartado presentamos algunos testimonios de jóvenes de diferentes pueblos originarios que dan cuenta de los diferentes tipos de violencia que se viven.

Fue un día de agosto de 2002 y pareciera que aún suenan las palabras de aquel profesor de secundaria: "Ya no hablen el amuzgo, su lengua no sirve. Queda estrictamente prohibido hablarlo aquí". No supo que al hacer eso no sólo me herían a mí, herían a mi pueblo, herían nuestro mundo. Nos crearon la idea de que comunicarnos en nuestra

propia lengua era merecedor a un reporte escolar o peor aún, que era una ofensa para los maestros. [...] ¿Acaso no se dan cuenta que al prohibirnos hablar nuestra lengua violentan nuestras realidades? Las escuelas de educación secundaria de las poblaciones indígenas prohíben la lengua originaria so pretexto educativo, alegando que debemos aprender el español; no nos resistimos a adquirir una segunda lengua, simplemente que para que ello suceda es necesario el respeto hacia nuestra lengua madre. Hablar nuestras realidades nos hace ser nosotros mismos, vivir y sentir la comunidad implica brindar, compartir nuestros saberes para con las demás personas (Afrodita, amuzga de Guerrero).

[En los casos de violencia contra las mujeres] la situación se torna en dramática cuando las mujeres de 13, 14 o 15 años en lugar de estar estudiando, las obligan a casarse o por la mala información quedan embarazadas a temprana edad, teniendo que soportar en adelante al macho que las domina para el resto de su vida. En algunos casos las mismas chicas huyen de sus casas por la violencia que sufren a diario y prefieren formar su propia familia, dándose cuenta de su error con el pasar de los años, cuando se ven metidas en una situación similar a la vivió su madre o su abuela (Guadalupe, abogada nahua, Puebla).

Creo que uno de los tipos de violencia que he vivido es la violencia verbal. Muchas veces cuando llegas a un lugar y te ven con la piel morena te hacen comentarios que a veces lastiman y con el hecho de que la gente sepa que eres de una comunidad te tratan como si fueras menos que los otros y te hacen burlas en las que muchas veces no sabes cómo

reaccionar, por ello ahora cuando escucho una plática en la que están hablando de alguien que es de origen indígena o de piel morena, y están hablando mal de la persona, trato de hacerles ver que el color de piel o el lugar de origen no te hacen más ni menos que los demás (Liliana, maya, Quintana Roo).

Pero ¿qué hacemos ante esta situación que más que fortuita y aislada es totalmente estructural y por eso permea el pensar y hacer de toda la población en el país? Las situaciones de violencia que vivimos día a día no son sólo de la población no indígena, sino también son parte de la vida cotidiana en nuestras comunidades, donde el ser joven puede ponerte en un estado de persona incompleta, “tú qué vas a saber, no tienes experiencia” se escucha desde los adultos del pueblo.

Ir a la escuela, “tener una carrera”, genera una posibilidad de lucha y reconocimiento en la comunidad, pero la universidad es también un espacio de violencias. Salir de tu comunidad para estudiar, llegar a un lugar donde tu cultura y forma de vida no tiene validez, buscar adaptarte a la manera de hablar, de vestir y hasta de pensar, sólo para tener acceso a educación y sufrir la menor discriminación posible, ya de por sí es violento.

A pesar de lo expuesto en este trabajo, no pretendemos dejar un panorama que puede parecer desolador, las y los jóvenes de los diferentes pueblos originarios no estamos estáticos ante esta situación. Desde diferentes contextos y con objetivos diversos la juventud indígena se organiza.

Un ejemplo de la demanda de las y los jóvenes indígenas es la que se hizo en mayo del 2012 en el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, de la ONU, en éste las juventudes de los diferentes pueblos originarios demandaron mayor participación en la ONU.

En marzo de 2008, en el marco del Sexto Encuentro Continental de Mujeres Indígenas de las Américas, la juventud indígena emitió una declaración denominada: Mismos Principios, Nuevos Liderazgos: Niñez y Juventud Indígena, donde se expusieron diferentes demandas como: rediseñar la metodología de los censos y el procedimiento de aplicación, e incorporar datos desagregados y variables étnicas, culturales, etáries y de género en los censos de población, encuestas de hogares y otros registros vitales.

En otro espacio de lucha y propuesta se encuentra el programa de liderazgos emergentes de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, que auspició el Sexto Encuentro Nacional de Jóvenes Indígenas, en cuya declaración final se demanda, entre otras cosas, la participación de las comunidades indígenas en la elaboración de propuestas de políticas públicas, así como la promoción de las técnicas y formas de cultivo que se realizan en los pueblos.

Ante este panorama, nos parece que el análisis de la problemática indígena en relación con las y los jóvenes, en torno a la implementación de políticas públicas, tendría que tomar en cuenta la voz de la juventud de los diferentes pueblos originarios en México, por ello, como propuesta para este Foro, apuntamos la necesidad de realizar consultas sobre la problemática en las diferentes regiones indígenas del país, con la finalidad de promover políticas públicas focalizadas en las necesidades sentidas de la población joven. Creemos que estas consultas deberían desarrollarse dentro de las comunidades, es decir, que quienes están encargados de diseñar leyes y/o programas sean quienes visiten los pueblos y así promover espacios donde las y los jóvenes mayas, zapotecos, triquis, rarámuris, seris, tzetzales y demás pueblos de México expresen y propongan alternativas para el caos que ahora padecemos todos, pero en mayor silencio las y los jóvenes indígenas.

Referencias

- ARTEAGA, Nelson y Jimena Valdés. “Contextos socioculturales de los feminicidios en México: nuevas subjetividades femeninas”, en: *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 72, núm. 1, UNAM, México, 2010, pp. 5-35. Consultado el 29 de agosto de 2013 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32116013001>
- COORDINADORA Nacional de Mujeres Indígenas. *Agenda política de mujeres indígenas de México*, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012. Consultado el 9 de septiembre de 2013, en: http://www.undp.org.mx/IMG/pdf/AGENDA_POLITICA_web_.pdf
- EL UNIVERSAL. “Recuerdan asesinato de Felicitas y Teresa”, México, 2010. Consultado el 10 de mayo de 2013, en: <http://www.eluni-versal.com.mx/notas/671184.html>
http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2428
<http://ecmia.org/declaraciones/mismos-principios-nuevos-liderazgos-declaracion-de-la-ninez-y-juventud-indigena>
- IMJUVE-CONAPRED. *Encuesta Nacional sobre discriminación en México. Resultado sobre las y los jóvenes*, México, IMJUVE-CONAPRED, 2011.
- LAGARDE, Marcela. “Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres”, en: Margaret Bullen y Carmen Diez (coords.). *Retos teóricos y nuevas prácticas*, UNAM, México, 2012, pp. 209-239. Consultado el 9 de septiembre de 2013 en: <http://www.ankulegi.org/wp-content/uploads/2012/03/0008Lagarde.pdf>
- LA JORNADA. “Alta incidencia de suicidios entre jóvenes indígenas de Querétaro”, México, 2009. Consultado el 19 de septiembre de 2013 en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/11/19/estados/030n3est>
- LA JORNADA Guerrero. “Atacan a balazos a Margarita Martín, viuda de Ponce Rosas”, México, 2009. Consultado el 9 de agosto de 2013, en: <http://www.lajornadaguerrero.com.mx/2009/06/25/index.php?section=sociedad&article=006n1soc>
- LÓPEZ Guerrero, Jahel. “Mujeres indígenas en la zona metropolitana del Valle de México: experiencia juvenil en un contexto de migración”, tesis de doctorado en antropología social, México, UNAM-IIA, 2012.
- PEREZ Ruíz, Maya Lorena (coord.). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*, INAH México, 2008.
- . “Retos para la investigación de los jóvenes indígenas”, en: *Alteridades*, núm. 21, México, 2011, pp. 65-75.
- RED de Mujeres Indígenas (2010), “Pronunciamiento de mujeres indígenas en el foro regional sur”, Alianza de Mujeres Indígenas. Consultado el 19 de septiembre de 2013 en: <http://redmujeresindigenasdelaciudad.blogspot.mx>
- TUESTA, Irma; Malena García, Pedro Hierro, et al. *Suicidio adolescente en pueblos indígenas. Tres estudios de caso*, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, Perú, 2012, pp. 253. Consultado el 20 de agosto de 2013, en: http://www.unicef.org/lac/Suicidio_Adolescente_en_Pueblos_Indigenas.pdf



MESA 2

Las y los jóvenes y sus contextos: la evidencia reciente

Texto íntegro de las ponencias*

*El contenido de las ponencias es responsabilidad de las autoras y los autores.

Violencia de género y escuela secundaria: configuraciones discursivas del profesorado

Doctora Lucila Parga

Presentación

El propósito de este trabajo es explorar las configuraciones discursivas del profesorado como dispositivo regulador de los ordenamientos de género en la escuela secundaria. Se pretende indagar en torno a las prácticas educativas y a los diferentes contextos de significación que enmarcan las violencias de género; la intención es identificar los nudos de la experiencia subjetiva del profesorado con el fin de avanzar en la búsqueda de la igualdad real de oportunidades educativas.

Este artículo se presenta en tres partes: la primera sintetiza el itinerario teórico-metodológico para el análisis de la violencia de género desde la conceptualización de violencia como *continuum*; en la segunda se muestran *grosso modo* algunas cifras de la violencia de género en la escuela: en la tercera parte se presenta un estudio de caso y se dibuja el camino en la construcción empírica de los datos. Desde estos planteamientos la pregunta que orienta la búsqueda es: ¿cómo se construye la violencia de género desde el discurso del profesorado en la escuela secundaria?

Introducción

La violencia en sus diversas manifestaciones es un problema prioritario en el ámbito educativo. La violencia escolar entreteje recorridos y expresiones diversas, por tal razón el horizonte desde el cual se anuda esta reflexión es la dimensión de la violencia de género como espacio de posicionamiento que cruza, coexiste y configura el discurso del profesorado. El propósito es explorar algunas representaciones que tiene el profesorado en torno a esta problemática e identificar tensiones y establecer contextos de significación encaminados a la generación de líneas estratégicas de formación para erradicar la violencia de género en las escuelas. La intención es impulsar el análisis y la reflexión, sentar las bases necesarias para emprender y diseñar un programa de atención a la violencia, reconocer las diferentes formas y mecanismos que adquiere en relación con las prácticas escolares (significados y representaciones) y contribuir a la definición de propuestas de atención y prevención de la violencia en la escuela secundaria.

Este trabajo es uno de los resultados del proyecto de investigación *La Red del Observatorio de la Reforma a la Secundaria*, y en el las voces del profesorado son los referentes para el análisis discursivo; se trata de comprender cómo interpela la violencia en las prácticas cotidianas, el estudio de caso se sitúa en una escuela secundaria de la delegación Iztapalapa, en la Ciudad de México, durante el ciclo escolar 2011-2012. La aproximación metodológica se realizó mediante entrevistas a profundidad a cinco docentes; la tarea fue explorar las tensiones dentro de las relaciones de poder que se generan en el discurso institucional en el entramado escolar; se trata de desnaturalizar la violencia, irrumpir en el imaginario colectivo para potenciar una convivencia con equidad de género, incluyente en y desde la escuela.

El trabajo se presenta en tres partes. La primera condensa la senda de reflexión teórico-metodológica desde una óptica cualitativa, aquí se despliega el análisis de las categorías de violencia y género para comprender e interpretar las subjetividades como parte de las complejas relaciones que atraviesan el entramado escolar. La segunda muestra algunas cifras de la violencia de género escolar. En la tercera parte del análisis se dibuja el camino en la construcción empírica de los datos, presentando algunos hallazgos de las entrevistas realizadas a docentes de educación secundaria; el foco de atención se sitúa en las concepciones y significados que se manejan en torno a lo masculino y femenino en el discurso docente; la intención es dar cuenta de los múltiples sentidos que cobra la narrativa en la cotidianidad escolar.

Concluyo este artículo con algunas consideraciones en torno a la necesidad de implementar acciones para desestructurar la violencia de género que conlleven a la transformación real del espacio escolar.

I. Violencia y género: claves para el análisis

La violencia es un tema que despliega en sí mismo la discusión teórica y remite a un campo controvertido; es un problema amplio e inacabado que requeriría de un análisis profundo desde distintas miradas, en este caso, sólo para situar algunos signos que orienten la direccionalidad del debate, se recupera la noción de poder en el sentido foucaultiano (1979) y la exploración de violencia simbólica desde los planteamientos de Bourdieu (1977); esta postura abre la posibilidad de problematizar todo aquello que nos parece “normal”, demarca posiciones y desentraña los *habitus*. Los puntos de anclaje en el andamiaje teórico no agotan la complejidad del problema, pero constituyen un factor explicativo de la investigación.

Para Foucault (1979) el poder se refiere a todas aquellas relaciones existentes entre los hombres (amorosas, económicas, pedagógicas, institucionales), en las que unos tratan de orientar, conducir e influir en la conducta de los otros. Las relaciones de poder adoptan distintas formas y niveles. El poder coloca al sujeto en una relación de dominación que coacciona el actuar y el pensar de manera autónoma. Foucault se interesa en el análisis del proceso por el cual el poder se relaciona con los individuos, trastocando sus actitudes, sus discursos, sus experiencias y su vida cotidiana.

Bourdieu (1977) señala que la violencia es un continuo de coerción y una dinámica que garantiza el control y dominación de los sujetos. Se genera en diferentes escenarios del interactuar social y no se reduce a un hecho aislado; es una construcción social donde el poder y la dominación convergen. Este autor incorpora en su análisis la violencia simbólica como la imposición de un poder arbitrario, es la adhesión o creencia en algo, e incide en los comportamientos de los otros. Este tipo de violencia es más difícil de detectar, se desdi-

buja en la sumisión y el sometimiento. En su obra *La dominación masculina* (2000) analiza la subordinación del género como el *aprimiento del cuerpo*, como aquello que se sujeta, como una construcción social y simbólica.

La perspectiva teórica transita hacia la configuración de la violencia como un *continuum* (Scheper-Hughes y Burgois, 2004) y marca un desplazamiento conceptual, es decir, apunta a mirar más allá del suceso o expresión aislada; por el contrario, se enfatiza la noción de proceso en el devenir histórico. Estas aproximaciones centran la reflexión de la violencia como un *continuum*, un proceso en el entramado social, donde las relaciones de poder a partir del ordenamiento social e institucional regulan y definen el actuar de los sujetos como espacios de posicionamiento cada vez más complejos.

En síntesis, la violencia es un constructo sociocultural, histórico, inscrito en una relación de poder y dominación que interpela con diversas dimensiones, esto implica descentrar la discusión y considerar la noción en plural: *las violencias* constreñidas en una variedad de estructuras de dominación y en un amplio espectro de cruces de fronteras teóricas, geográficas y metafóricas en los ordenamientos de dominación.

La segunda clave de análisis es la categoría de género; en palabras de Scott, el género es “[...] un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (1999:65). Esta perspectiva coloca la discusión en la dimensión de poder como clave para el análisis de las relaciones entre hombres y mujeres, sus estrategias y alianzas descifran los procesos sociales, políticos y educativos que marcan tensiones e intersecciones en el actuar cotidiano.

El andamiaje conceptual se mueve hacia una aproximación que revisa la noción “doing gender”. West y Zimmerman señalan:

Hacer género implica un complejo de actividades perceptivas, interactivas y micropolíticas socialmente guiadas que conforman actividades particulares como expresiones de la naturaleza femenina y de la masculina. [...] se centra en lo interactivo, y en último término en lo institucional. [...] los individuos son los que *hacen* género. Pero es un hacer situado realizado en presencia real o virtual de otras personas, que se supone que están orientadas hacia su propia producción (1999:111).

Desde esta óptica, el género se representa en la interacción cotidiana, permite aproximarse a la realidad desde la lógica de “un hacer” y explora los discursos interpelados por las prácticas en los territorios marcados en el tiempo y el espacio escolar.

En síntesis, estas herramientas convergen en la construcción genérica por un lado, dan cuenta de las relaciones de poder a partir del ordenamiento social e institucional que regula una sociedad determinada; por otro, colocan al género como un proceso en construcción (Crawford, 2006), lo que implica otras formas de encarar las construcciones genéricas.

La clave en esta trama es la violencia de género donde Osborne señala: “1. Es un fenómeno estructural; 2. Es un mecanismo de control; 3. Representa un continuo; 4. Existe una gran tolerancia hacia este tipo de conductas violentas” (2009:18). La autora apunta:

[...] la violencia de género responde a un fenómeno estructural para el mantenimiento de la desigualdad entre los sexos. Es una forma de poder para perpetuar la dominación sexista. Precisamente por este carácter estructural, está mucho más tolerada y, por ende, extendida [...] la desigualdad de género se mantiene también (y sobre todo) de forma sutil y no coercitiva a través de las formas contractuales de dominación (2009:48).

Otra demarcación es la violencia sistémica educativa entendida como:

[...] cualquier práctica o procedimiento institucionalizado que produzcan un efecto adverso en los individuos o en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física. La violencia sistémica educativa incluye cualquier práctica o procedimiento que imposibilite el aprendizaje de los alumnos, lo cual les produce un daño. Puede adquirir la forma de prácticas habituales que favorecen un clima de violencia o políticas que aparentan ser neutrales, pero que se traducen en efectos discriminatorios (Ross, 2004:14).

El itinerario metodológico se sitúa en la perspectiva cualitativa, de ahí que se privilegia la interpretación como una búsqueda profunda del discurso de los docentes. Siguiendo el trabajo de Denzin y Lincoln:

[...] los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2011:48).

En esta investigación se eligió el estudio de caso porque es una vía para explorar y develar un fenómeno cuando se tiene poco control sobre los acontecimientos. Castillo dice “[...] un estudio de caso es un método empleado para estudiar a un individuo o a una institución en un entorno o situación única y de una forma lo más intensa y detallada posible” (Castillo, 2005:79).

La selección de los participantes es flexible, “[...] la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras” (Stake 1988: 17). Las unidades de análisis están fundamentadas en la viabilidad de acceso.

El tiempo de que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo son casi siempre limitados. Si es posible debemos escoger casos que se puedan abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas (Stake 1988: 17).

Para la recolección de la información se optó por la entrevista a profundidad conceptualizada como la interacción social entre dos personas que tiene como resultado una comunicación de significados, el entrevistado da su visión particular sobre el asunto y el entrevistador intenta recoger, interpretar y comprender esa visión particular (Taylor y Bogdan, 1996).

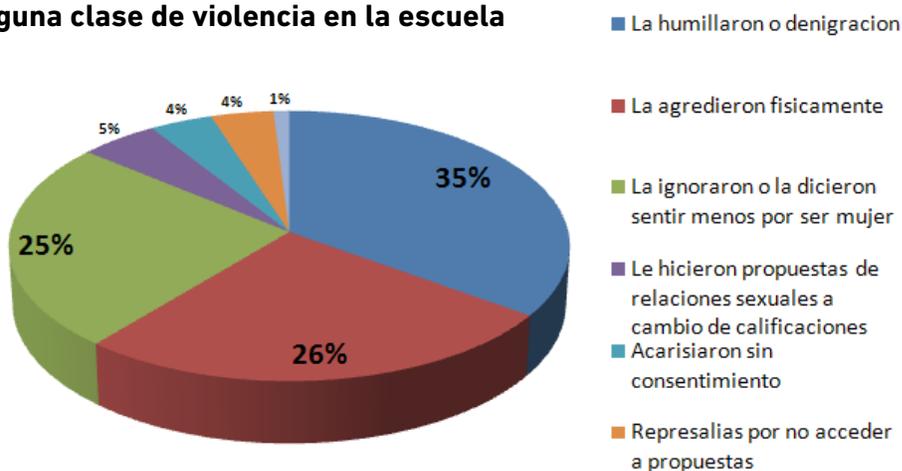
La intención es presentar algunos de los puntos de la narrativa del profesorado “desde los datos” y reconstruirlos a partir del análisis de las entrevistas en profundidad para re-significar los entramados simbólicos de los sujetos a partir de las categorías analíticas de la investigación. Las entrevistas permitieron sumergirse en los discursos y reconocer la diversidad de pensamientos y prácticas en torno a las violencias. Las voces múltiples enriquecen y reconocen la heterogeneidad, resignifican el andamiaje simbólico de los sujetos y redimensionan ese mundo que es la escuela.

En síntesis, este es el andamiaje conceptual que da soporte y atraviesa la investigación; el trabajo cualitativo muestra una fotografía de los discursos de los actores y sus diferentes posiciones a modo de dispositivos de reflexión plural con el fin de construir las explicaciones respectivas, dar cuenta de la heterogeneidad de situaciones y develar cómo la violencia opera de múltiples formas en el terreno educativo.

1. La violencia de género en la escuela: algunas cifras

La violencia hacia las mujeres es tan cotidiana que ha pasado a formar parte de nuestras

Gráfica 2. Distribución porcentual de mujeres que vivieron alguna clase de violencia en la escuela



Fuente: Endireh, 2011.

vidas, se vive como una cuestión natural. La violencia de género se reproduce en las instituciones educativas, se incorpora como parte del sistema de valores y se traduce en una relación desigual entre los géneros donde los ambientes de tensión e intolerancia permean el escenario educativo.

Según la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Endireh, 2011) la violencia en el ámbito escolar proviene de las autoridades: maestros, prefectos y directores, principalmente. Además se manifiesta en forma de burlas, humillaciones, discriminaciones y acoso (moral y sexual), hasta maltratos físicos y violaciones.

La encuesta señala que los principales agresores son las mismas autoridades escolares, como fue declarado por 60% de las entrevistadas; en segundo lugar por compañeros 38%, y sólo 2% de las mujeres fueron objeto de violencia por parte de desconocidos. (Véase la gráfica 1).

Los resultados muestran que del total de mujeres que asisten o asistieron a la escuela, es decir, de un universo de 32 577 138 mujeres mexicanas, 16 de cada 100 han padecido algún incidente de violencia escolar, como haber sido denigradas, humilladas, ignoradas

Gráfica 1. Porcentaje de mujeres violentadas en el ámbito escolar, por tipo de agresor



Fuente: Endireh, 2011.

o menospreciadas por ser mujeres, también recibieron propuestas de tipo sexual a cambio de mejores calificaciones, padecieron agresiones físicas, o fueron obligadas a tener relaciones sexuales, o sufrieron algún tipo de castigo por negarse a determinadas pretensiones (véase la gráfica 2).

Los resultados del *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México 2011*, elaborado por la Secretaría de Educación Pública, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, reveló que entre las niñas, los niños y los jóvenes de nuestro país persisten los prejuicios, estereotipos y la violencia de género, situaciones que limitan el desarrollo integral de las personas.

- La cifra de las niñas que ayudan a hacer la comida en sus casas es de 82.8%, en tanto que los niños sólo participan en 11.8%.
- La cifra de niñas que lavan y planchan ropa es de 85.8%, y sólo 14.2% de los niños lo hace.

En cuanto a los estereotipos que perduran y fomentan inequidad de género, apuntó que las cifras son:

- La cifra de los niños de primaria que está de acuerdo con que “el hombre es el que manda y decide lo que le conviene a la familia” es de 50.1% frente a 31.7% de las niñas que opina lo mismo.
- La cifra de las niñas y los niños que está de acuerdo en que “el hombre es el que debe tener la mayor responsabilidad para traer el dinero al hogar”, y en que las niñas deben aprender a cuidar a sus hermanitos y hacer limpieza es de 79.2%.
- También, 60.3% de los adolescentes de secundaria y 54.8% de las adolescentes en este nivel, está de acuerdo en que “la mujer es la que tiene que cuidarse para no quedar embarazada”.

Asimismo, tenemos:

[...] datos cuantitativos en expansión y un universo de leyes también en expansión bajo la presión de organismos internacionales, pero necesitamos acompañar esos datos y esas leyes de un marco de sentido que oriente la conciencia y la práctica de todos aquellos que trabajan por ese objetivo. Es necesario que éstos perciban claramente que erradicar la violencia de género es inseparable en su forma misma de los efectos constitutivos de las relaciones de género tal como las conocemos en su aspecto percibido como normal (Segato, 2003:4).

Estos puntos deben llevar a la reflexión constante de lo que acontece día a día en el espacio educativo y dar cuenta de la ceguera que existe ante la violencia de género para abrir así nuevas líneas de investigación que tengan como objetivo erradicar o prevenir la violencia en las instituciones educativas.

II. Las voces del profesorado: laberinto de violencias

La escuela es un entramado social donde se generan procesos de reproducción y de cambio, es un espacio en el cual se construye conocimiento, convergen valores, tradiciones y sistemas simbólicos, tanto del alumnado como del profesorado. Sin embargo, hoy en día al interior de las escuelas se vive una espiral de violencia. La multiplicidad de formas y contenidos conduce a incorporar la noción de laberintos de violencia como una forma de interrogar y de reconocer la complejidad del tema. En este apartado se escuchan las voces de las y los docentes, quienes narran sus experiencias, recorren territorios e interpelan con otros discursos que atraviesan los nudos de tensión en el conjunto de significaciones que circulan en torno a las marcas de la violencia de género en las prácticas escolares.

La fotografía del profesorado despliega su posicionamiento frente a las violencias, el mapeo se imprime a partir de cinco entrevistas a profundidad, se trata indagar en el espacio escolar no sólo los episodios de violencia, sino frente a los procesos de socialización; se intenta documentar con evidencia empírica los ordenamientos de dominación y proponer soluciones para la mejora de la convivencia escolar desde la perspectiva de género. Un punto importante para comprender el problema es incursionar en el perfil profesional del profesorado que despliega el posicionamiento frente a los ordenamientos de género.

Profesorado de educación secundaria

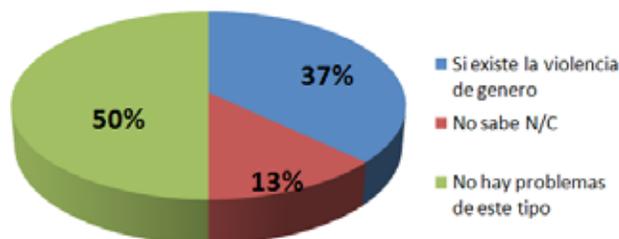
| NOMBRE | PERFIL PROFESIONAL | PROCEDENCIA | ANTIGÜEDAD | CURSOS PERSPECTIVA DE GÉNERO |
|----------|--------------------------------|-----------------|------------|------------------------------|
| Elena | Pedagoga | UNAM | 6 años | No |
| Laura | Psicóloga | Normal Superior | 15 años | No |
| Mario | Licenciado en Formación Cívica | Normal Superior | 10 años | Sí |
| Octavio | Filósofo | UNAM | 11 años | No |
| Patricia | Abogada | UNAM | 20 años | No |

La evidencia empírica muestra que 20% del profesorado ha tomado al menos un curso respecto a la temática de género; sin embargo, resulta insuficiente para erradicar la violencia y en la búsqueda de la equidad de género.

Para abordar la problemática se inició con las preguntas genéricas ¿Existe violencia de género en la escuela? ¿Se han presentado casos de violencia de género? *Todos los docentes lo negaron*. Esto habla de que existe una opacidad del problema y complicidad para callarlo; los testimonios confirman los datos del *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México 2011*, existe una baja o nula percepción de la violencia de género en las instituciones educativas. Así, las apreciaciones van de una visión “optimista” de “aquí no pasa nada”, negación del problema: “en la escuela no se ha vivido ninguna situación de éstas”; hasta la naturalización de la violencia (véase gráfica 3).

La discriminación de género en los ambientes educativos es algo que no se nombra, se desdibuja bajo la consigna de que “*todos somos iguales*”, se esconde la diversidad y la heterogeneidad como parte del arquetipo universalista androcéntrico. Negar la discriminación y la violencia de género se traduce en muchos de

Gráfica 3. Respuesta del cuerpo directivo y docente acerca de incidencias de violencia de género entre estudiantes



Fuente: Endireh, 2011.

los casos en seguir reproduciéndola y en no reconocer que se produce en la escuela.

Existe una cultura del silencio como parte de la socialización de género que se desdobra en una domesticación y sometimiento; se socializa hacia la subordinación del ordenamiento patriarcal. Visibilizar la violencia es desactivar la desigualdad, irrumpir en el imaginario colectivo del profesorado para desmontar el “orden natural” de las cosas.

Se trata, pues, en muchos de los casos, de una discriminación oculta, sutil, que se desvanece en el actuar cotidiano en las aulas y se traduce en una violencia simbólica que significa que: “[...] todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas

disimulando las relaciones de fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1977: 42).

La agresión en el caso de los adolescentes se considera como una conducta “normal”, la naturalización lleva a no problematizar y a no asumir la violencia como parte fundamental de lo que es ser hombre, asociada a la masculinidad hegemónica. Por otro lado, las adolescentes establecen diferentes estrategias donde la posición de debilidad y pasividad se trastoca, en diferentes espacios; las adolescentes rompen con el comportamiento que se espera de ellas y despliegan toda una cultura que poco o nada tiene que ver con el prototipo de “señoritas”.

¿Qué dice el profesorado?

- [...] los niños llegan a la agresión física, las niñas en ocasiones también han llegado a la agresión física pero menos.
- [...] por problemas de agresiones son los hombres a nivel físico y las mujeres a nivel verbal.
- Ahora ya se pelean igual hombres y mujeres, se agarran a trancazos.

Connell (1995) menciona que la agresividad de los alumnos es parte de afirmar la masculinidad hegemónica, que se define en oposición a la feminidad y otras identidades masculinas existentes, condiciona en buena medida el hecho de ser hombre. Es importante subrayar que las expresiones de violencia se han acentuado tanto en hombres como en mujeres; las prácticas sociales y simbólicas generan, preservan y reproducen las conductas viriles y machistas como una expresión de la cultura androcéntrica que permea en el escenario escolar.

Por su parte Osborne señala que:

“La socialización de género, es decir, la construcción de la diferencia entre hombres y mujeres, supone propugnar un

modelo que ve como normal en los varones cierta dosis de agresividad en su conducta, como si parte inherente a la masculinidad fuera cierta dosis de violencia. [...] cuando se trata de las mujeres, la violencia no solo no entra a formar parte de la socialización femenina sino que en ellas se promueve, sobre todo, su asociación con los valores ligados a la vida, a la creación de la vida, a la maternidad al cuidado, a la dulzura y a la entrega (2009:42).

En la escuela el estereotipo de las alumnas es dibujado en general, no el único, como responsables, reservadas, cumplidas, en oposición a los alumnos: arrebatados e irresponsables.

El profesorado...

- Las niñas son más responsables y sacan mejores calificaciones. Siempre están atentas a todo.
- Los niños son más irresponsables, los niños sobrepasan las reglas.
- Las niñas tienen más respeto, los niños no, son más atrevidos, las niñas se recatan más, por lo general los niños son más atrevidos y más groseros.
- En los exámenes sacan mejores calificaciones las niñas.
- Más reservaditas, más pacientes en el momento de aclarar cosas.
- Los jóvenes son más arrebatados, uno los tiene que ir tranquilizando.

En las prácticas cotidianas del aula la dicotomía hombre-mujer permea el discurso del profesorado, y los códigos de género entendidos como modelos de masculinidad y feminidad están presentes bajo una relación jerárquica desigual, donde lo masculino se define como superior a lo femenino. Existe un desarrollo afectivo diferenciado entre hombres y mujeres o, como lo llama Ata-

ble (1993), educación sentimental distinta donde a los alumnos se les forma para ser independientes con iniciativa y personalidad propia, es decir, para el liderazgo. A las alumnas se les asigna un papel secundario de ayuda, cuidado del otro y cooperación. El profesorado, al mantener actitudes diferenciadas entre el alumnado, genera significaciones distintas en tanto que impone la universalización del modelo masculino que desdibuja la discriminación y la violencia de género en el aula.

En materia de calificaciones las mujeres obtienen mejores resultados. Esto tiene sentido en el esquema autoritario y represivo de la escuela secundaria, por cuanto quienes obtienen mejores calificaciones resultan ser aquellas mujeres cuya conducta se ajusta más y mejor a la norma. Como menciona Stanley el modelo de “alumna tranquila” es una respuesta femenina a la sociedad conservadora que exige una adaptación a la vida escolar y a lo que el profesorado espera de ellas; “[...] se adaptan de forma selectiva a las circunstancias de la escuela causando impresiones falsas” (Stanley, 1995:62).

En relación con los tipos de comportamiento que se pide al alumnado, la evidencia muestra que la regulación del cuerpo es un punto fundamental en la dominación masculina.

¿Qué dicen las y los docentes?

- Hay comportamientos específicos que se les pide a las niñas, para que no les falten al respeto.
- Se pide que las mujeres tengan una buena posición al sentarse, para mí sí es importante eso para que se den a respetar. A los niños se les pide el respeto entre niños y hacia las niñas.
- No hay comportamientos diferentes, pero si hay esa parte como intuitiva de identidad de tu cuerpo, sí, porque si te comportas tosca ya eres marimacha.

En esta afirmación se presenta una actitud valorativa y reguladora acerca de cuál debe ser el comportamiento de las alumnas y del uso de su cuerpo, qué es lo correcto para unas y para otros. Son los: “[...] contratos significantes de un orden simbólico en el que se espera que cada actor social desempeñe un papel” (Fainholc, 1997:77). Todo el alumnado debe darse a respetar, promover el respeto en las aulas y en la escuela es un principio fundamental de convivencia entre los seres humanos.

Los resultados que aquí se presentan evidencian que la violencia hacia las mujeres en las escuelas afecta de manera significativa el proceso de socialización que viven en la cotidianidad escolar y por ende su configuración identitaria. Las alumnas se encuentran en un proceso de cambio que trastoca su autoestima y su proyecto de vida; repercute en su posicionamiento como sujetos y como grupo social. La violencia que sufren las estudiantes es expresión de un proyecto social de domesticación donde se aprenden e interiorizan las reglas de la dominación masculina.

En relación con el embarazo adolescente es importante señalar que a lo largo de la última década se han realizado estudios con estimaciones sobre el número total de nacimientos de madres adolescentes.¹ Estos estudios coinciden en señalar que son altas las tasas de fecundidad de las mujeres menores de veinte años; en tanto el embarazo y el abandono escolar contribuyen a la feminización de la pobreza. El embarazo tiene consecuencias específicas para las alumnas, son generalmente no deseados y llevan a las mujeres a cambiar su vida y a asumir la maternidad, en muchos de los casos, con sentimientos de culpa. La violencia que se genera trastoca la construcción del sujeto, las miradas de la corporalidad se articulan como un problema de moralidad.

1 El INEGI (2009) señala que los nacimientos en madres adolescentes es de 18.8% de 2 577 214 nacimientos totales.

Narra el profesorado:

- Ahora hemos tenido unas alumnas embarazadas y tienen que abandonar la escuela.
- Los papás no las dejan seguir estudiando
- Es mejor que se vayan porque son un mal ejemplo.

Una dificultad que se presenta, según los docentes, es la continuación de los estudios; cuando una alumna queda embarazada dicen: “se convierte en adulto al menos biológicamente”; en otras palabras, socialmente deja de ser “señorita”, pasa a ser “deshonrada” y generalmente abandona la escuela, las posibilidades de permanecer en la escuela son mínimas, el futuro se presenta poco claro y la maternidad aparece como una condena. Esto incorpora la trama de la sexualidad como elemento fundante de la identidad pero también da cuenta de los límites y posibilidades de una educación integral de la sexualidad.

Los patrones de convivencia entre los adolescentes son aceptados como violentos pero: ¿qué hacer ante estas situaciones?

El profesorado expresa:

- [...] con la disciplina aquí hay que ser rudos, es por las buenas o por las malas.
- Cuando se pelean se llevan a la dirección y se les castiga.
- Uno ya no puede hacer nada, porque ahora te amenazan que te van a denunciar en derechos humanos.
- Cuando el grupo se me desordena los castigo y les dejo más tarea.

Las evidencias ponen de relieve las tensiones entre la lógica punitiva y la ceguera o indiferencia ante el problema. Las pautas para dar salida a los conflictos pasan por el castigo y van hasta la exclusión. El escenario educativo no genera respuestas alternativas, retrata el mun-

do violento; la dinámica escolar no convoca a los distintos actores a participar en la obra, los silencia, los reprime bajo la amenaza de que “si no se portan bien” corren el riesgo de ser “expulsados”; esto representa una clara muestra de ejercicio de autoritarismo que incrementa la espiral de violencia en el mundo escolar.

La escuela re-escibe la estructura del poder en forma jerárquica y autoritaria, aplica medidas disciplinarias, reglas y normas que reproducen el orden establecido de premios y castigos. Las respuestas de la institución escolar a la violencia van de la patología a la expulsión, la sanción es un mecanismo represor de conductas no deseadas.

Los profesores narran

- [...] Ahora tenemos un reglamento de convivencia, pero en realidad aquí hemos optado por mejor no meternos en líos.
- No se puede hacer nada, la televisión nos gana.
- El reglamento no sirve de nada.
- Los medios son muy fuertes.
- El problema viene de casa, aquí reflejan la violencia de sus casas.

Una forma de dar respuesta a la problemática fue a partir de establecer una reglamentación excesiva de la convivencia bajo el supuesto de mitigar los ambientes violentos, sin embargo, como menciona Dussel esto “[...] habla de la dificultad de generar formas de organización más democráticas que contengan el conflicto, el disenso y la discusión como elementos centrales” (Dussel, 2005:118).

Por otra parte, la escuela y la familia se culpabilizan mutuamente, no existen vasos comunicantes que configuren un espacio de diálogo y se produce una cortina de humo que obstaculiza la posibilidad de un trabajo en conjunto. También se percibe una pérdida de sentido de la labor docente y de la escuela; el síndrome del *Burnout* atraviesa el clima escolar.

La escuela secundaria es el escenario donde las violencias emergen en la vida cotidiana, la complejidad y la multiplicidad de la violencia de género en la escuela atraviesa diferentes lugares y entretiene las cadenas de violencias como el sexismo, la exclusión y discriminación. El discurso del profesorado muestra grandes vacíos que dan cuenta de los límites y contradicciones; los testimonios evidencian la ausencia de una participación real, lo cual configura una serie de valoraciones y actitudes que generan una vivencia fragmentada, con incertidumbre y trae consigo profundos efectos en la práctica educativa.

Consideraciones finales

La violencia de género tiene múltiples caras y anclajes, el laberinto de violencias sitúa el entramado en un continuo que se genera y reproduce en las estructuras de socialización de la cotidianidad escolar. El mapa de las tensiones entre el discurso del profesorado y la realidad muestran un escenario por demás complejo que obliga a interrogar sobre las relaciones sociales, generar marcos interpretativos para indagar y explicar los mecanismos que se utilizan y operan en la reproducción de la violencia de género.

En la escuela se reconocen cambios y avances que a su vez cohabitan con elementos tradicionales que aún no trastocan en esencia las prácticas educativas. La evidencia empírica muestra que el profesorado mantiene actitudes tradicionalistas, niega u oculta el sexismo, se rige bajo una estructura autoritaria y no cuenta con las herramientas teórico-prácticas en el tema de violencia de género; la falta de formación al respecto opaca la posibilidad de

reconocer el sexismo en la escuela. La participación informada del profesorado es imprescindible en la prevención de la violencia de género en las escuelas.

La demanda de igualdad de oportunidades educativas se sustenta en erradicar la violencia de género en la escuela y en el reconocimiento de la diferencia positiva; la igualdad de oportunidades intenta garantizar el derecho de las mujeres a la educación y erradicar toda forma de discriminación y de violencia hacia este grupo social. Plantear transformaciones va más allá del discurso oficial, significa el reconocimiento del problema, desmontar los estereotipos de género y atender las resistencias de los diferentes actores sociales para transitar hacia la construcción de alternativas viables.

Los sistemas educativos deben promover el respeto mutuo y la necesidad de modificar los modelos y prejuicios sexistas basados en la idea de inferioridad o superioridad de uno u otro sexo, deben enfatizar acciones de prevención y atención a la violencia que permitan avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa con respeto, a los derechos humanos, incluyente, con equidad y respeto que sea capaz de abrir espacios de comprensión en el mundo global.

La tarea consiste en diseñar estrategias de intervención en diferentes niveles –prevención, atención y sanción a la violencia–; promover acciones afirmativas hacia el cambio en las relaciones sociales, así como establecer un enfoque integral en el marco de los derechos humanos. En cuestiones de equidad de género queda mucho camino por recorrer. Es necesario llamar al diálogo, al respeto, a la construcción de consensos. Sólo en la medida en que aprendamos a convivir juntos podremos apostar a una vida sin violencia, y transitar hacia una sociedad democrática.

Referencias

- ALTABLE, Ch. "La coeducación sentimental", en: Ramos García (comp.), *El camino hacia una escuela coeducativa*, Sevilla, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México, 2000.
- . *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona.
- y J. C. Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona, 1977.
- CASTILLO, M. *Método de estudio de caso*, USN, México, 2005.
- CONNELL, R. *Gender and Power*, Stanford University Press, California, 1987.
- . *Masculinities*, Polity Press, Oxford, 1995.
- . *Escuelas y justicia social*, Morata, Madrid, 1997.
- . *Masculinidades*, PUEG, México, 2003.
- DENZIN, N. y Y. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Londres, 1994.
- . (comps.) *El campo de la investigación cualitativa*, Gedisa, Barcelona, 2011.
- DUSSEL, I. "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la poscrisis", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 27, COMIE, México, octubre-diciembre de 2005, pp. 1109-1121.
- FAINHOLC, Beatriz. *Hacia una escuela no sexista*, Aique, Buenos Aires, 1997.
- FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*, La Piqueta, Madrid, 1979.
- OSBORNE, Raquel. *Apuntes sobre violencia de género*, Edicions Bellaterra, Barcelona, 2009.
- SCOTT, J. *Gender and the politics of history*, Columbia University Press, Nueva York, 1999.
- ROSSS Eppp, J. y Alisa M. Watkinson. *La violencia en el sistema educativo*, La Muralla, Madrid, 2004.
- SCHEPER-HUGHES, N. y P. Bourgois. *Violence in war and peace*. Anthology, Black-well, Oxford, 2004.
- SEGATO Laura Rita. "Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etimología de la violencia", conferencia Curso de verano sobre la violencia de género, Audiencia Nacional de España, presentada el 30 de junio de 2003, serie Antropología, Madrid.
- STAKE, R. *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid, 1998.
- STANLEY, Julia. "El sexo y la alumna tranquila", en: Peter Woods y Martyn Hammersley, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Paidós, Barcelona, 1986, pp. 49-63.
- TAYLOR, S. J. y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Barcelona, 1987.

Estudio de género sobre la violencia en la educación media superior: factores psicosociales que propician la violencia entre los estudiantes.

Doctora Margarita Elena Tapia Fonllem
Doctor Víctor Corral Verdugo

Introducción

La violencia es un tema estudiado, tanto a nivel internacional como nacional, desde varias disciplinas de las ciencias sociales. Sin embargo, el tema de la violencia no ha sido abordado desde la *perspectiva de género* en el sistema educativo y menos en el nivel medio superior.

La violencia de género en el ámbito educativo es un problema complejo, su origen es multifactorial, pues conjuga aspectos sociales, demográficos, económicos y psicológicos, por ello la investigación de este problema social requiere de un análisis interdisciplinario para identificar los factores que intervienen en la violencia, analizarlos y conocer cómo interactúan y se relacionan. Para ello es pertinente utilizar la perspectiva de género que permite comprender el origen y la existencia de la violencia hacia las mujeres.

El presente artículo es una sinopsis de una investigación más amplia realizada en el año 2011, para este trabajo se recuperó

el planteamiento teórico-metodológico y los hallazgos de la investigación. La información está redactada en un lenguaje claro y sintético para que su lectura sea fácil para todas las personas interesadas en el tema.

La investigación se llevó a cabo entre la población de estudiantes de educación media superior del Conalep IV, ubicado en la delegación Iztapalapa, en la Ciudad de México. El Conalep es una institución que forma parte del sistema nacional de bachilleratos y del subsistema de educación tecnológica, está dedicado a la formación de profesionales técnicos que al egresar puedan insertarse en el mundo laboral o proseguir estudios universitarios.

El objetivo fue realizar un estudio de género acerca de los tipos de violencia: familiar, sexual y escolar que viven las y los jóvenes que cursan educación media superior, tanto en la familia como en la escuela, y analizar la correlación existente entre los distintos tipos de violencia.

Un factor muy importante del contexto nacional presentado durante el desarrollo de

este estudio, es que la población joven en México había alcanzado un máximo histórico en su densidad, sin oportunidades suficientes ni de educación ni de empleo. Además, los jóvenes están expuestos a los riesgos que constituyen las drogas, el alcohol y el tabaquismo, que ponen en riesgo su salud e integridad física y contribuyen a las conductas violentas incluso en los centros educativos (Peñaloza, 2010; Ruiz Cuellar, 2006).

Los resultados de la Encuesta Nacional de Juventud 2010¹ muestran que existen 36.2 millones de jóvenes de los cuales 51% son mujeres y 50% son varones. La mayoría son mujeres, las cuales se enfrentan adicionalmente al problema que nos ocupa en este artículo, la violencia de género.

Estos jóvenes hoy se enfrentan a condiciones de desigualdad económica, social y cultural, problemática que incluso ha adquirido ya condición de alarma al acuñarse el concepto de *nini*, referido a jóvenes que ni estudian ni trabajan. Estamos hablando de cerca de 7.5 millones de mexicanos jóvenes, que ni estudia ni trabaja; de éstos, más de seis millones son mujeres.

Los medios masivos de comunicación, el sistema educativo, la cultura de nuestro país donde se discrimina a las mujeres, y las particularidades de zonas geográficas como el caso de Iztapalapa, los colocan en una situación de amplia desventaja debida a la inmadurez emocional y física por la que aún están atravesando. Un dato alarmante que reporta la encuesta del Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve) es el aumento de suicidios entre los jóvenes.

I. Marco metodológico

El estudio se llevó a cabo en dos fases: la investigación cualitativa (estudio exploratorio-

¹ Véase la Encuesta Nacional de Juventud 2010 del Imjuve y la Encuesta Nacional de Adicciones 2011, de la Secretaría de Salud.

descriptivo) y cuantitativa (estudio explicativo, cuasi-experimental, transeccional causal) a fin de validar las hipótesis que explican la presencia de los distintos tipos de violencia en la escuela y generalizar los hallazgos.

En esta investigación participaron un total de 898 estudiantes, de un plantel educativo con 337 mujeres y 561 hombres, casi la totalidad de la matrícula escolar. La edad de la población estudiantil se encontraba en un rango que va de 15 a 19 años.

Se utilizaron los siguientes instrumentos: entrevista a grupos focales, cuestionario integrado en seis escalas para medir violencia familiar (moderada y severa), violencia sexual (moderada y severa), relaciones positivas, estado de ánimo negativo y uso de drogas, así como otras variables sociodemográficas. Se aplicó un mismo cuestionario para ambos sexos, dando resultados y hallazgos que muestran las diferencias y similitudes acerca de los distintos tipos de violencia que afecta a las y los jóvenes.

Para el análisis de estadísticos univariados se utilizó el *software* S.P.S.S., mientras que el análisis de ecuaciones estructurales se realizó con el paquete E.Q.S., permitiendo identificar las relaciones causales del fenómeno de la violencia en hombres y mujeres del Conalep.

II. Marco teórico² La interdisciplinariedad para el estudio de la violencia desde la perspectiva de género

La interdisciplinariedad es producto de un proceso. Para la ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA

² Las definiciones de los conceptos clave de este artículo como son: violencia, violencia de género, tipos y modalidades de la violencia en las escuelas y de género, fueron retomados de organismos internacionales y de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, referidas en el apartado de bibliografía.

CULTURA, existe la necesidad de interdisciplinaria en el abordaje de campos complejos de la realidad social. Las evoluciones y transformaciones por las que ha transitado la mirada científica en las últimas décadas son de gran riqueza, provocando revoluciones en la manera como se concibe la producción del conocimiento: su epistemología, su teoría, sus métodos, sus criterios de validación y las concepciones éticas que fundamentan la práctica intelectual y científica.

Considerando que la violencia contra las mujeres encuentra su origen en múltiples factores que abarcan desde las características sociales, demográficas, económicas y psicológicas, por lo que se vuelve un problema multifactorial que requiere de un análisis interdisciplinario para comprender la complejidad de la interacción de cada uno de estos elementos, surge la pregunta central de este estudio: ¿cuál es la correlación existente entre los factores que generan y contribuyen a la existencia de la violencia contra la mujer en instituciones de educación media superior en México?

Para dar respuesta a la pregunta y comprender el origen y la existencia de la violencia hacia las mujeres, se retoma el enfoque teórico de los Estudios con Perspectiva de Género o Estudios de Género, surgidos en la década de los sesenta, en los cuales se superan las investigaciones focalizadas en la situación y condición de las mujeres y se da paso al análisis de las relaciones mujer-varón.

En ellos surge y se expande la categoría género, entendido como el sexo socialmente construido. Esta categoría surge como resultado de la necesidad de comprender las causas de la situación desventajosa de las mujeres en las sociedades, así como de conocer las formas de comportamiento social que cada cultura elabora y determina para mujeres y para hombres.

La violencia desde una perspectiva de género, manifestada al interior de las escuelas, es una forma de violencia interpersonal que afecta de manera diferenciada a mujeres y a

hombres. Esto es producto de los estereotipos y roles de género que les son asignados socialmente a ambos.

La violencia de género, entonces, opera como un medio para mantener y reforzar la subordinación de las mujeres mediante los estereotipos y los roles de género con los que mujeres y hombres viven en la sociedad, redundando en desigualdad y generando condiciones de desventaja para las mujeres. Además, puede estar actuando como un factor que incide negativamente en el desempeño escolar y en la deserción escolar de las y los jóvenes. Se ha encontrado que las víctimas de violencia padecen efectos que van desde la depresión, baja autoestima y problemas de salud física y mental, entre ellos el estrés postraumático, hasta el insomnio, sentimientos de humillación, trastornos alimenticios, adicciones, comportamientos autodestructivos, dificultades en la vida sexual, intentos suicidas y suicidios consumados, especialmente cuando los ataques sexuales son a temprana edad (Ramos, 2011a; Ramos, 2011b).

Es importante agregar que al igual que en otras investigaciones, en este estudio se encontró que las mujeres también ejercen violencia hacia otras mujeres y hombres, sobre todo al interior de las familias y en las escuelas.

Las formas que adoptan estas violencias no llegan a ser tan severas como las que padecen las mujeres por parte de los hombres, sin embargo en el desarrollo de la conceptualización desde los estudios de género falta aún reflexionar acerca de este fenómeno y elaborar un marco interpretativo que permita analizarlas en su justa dimensión y significado.

III. El modelo ecológico como eje de análisis de la violencia

El modelo ecológico, utilizado en otros estudios por especialistas de diversas disciplinas³

³ Gaxiola Romero, 2007; Banda Castro, 2009; Ramos Lira,

y por organismos internacionales como la ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, ofrece una perspectiva útil para tratar de comprender las causas que dan lugar a la violencia. Este modelo ayuda a identificar los innumerables factores que intervienen en la violencia y proporciona un marco para analizar y entender cómo interactúan éstos.

En la medida en que este modelo incluye todos los contextos y niveles en que se desenvuelve e interactúa el individuo con el resto de las personas o grupos e instituciones, resulta un modelo útil, pues en el estudio de la violencia hay que tomar en cuenta las características personales de los estudiantes, así como todos los ámbitos en los cuales las y los jóvenes viven y se desarrollan: la familia, la escuela, el barrio o colonia, la ciudad, los espacios de diversión y de socialización, además de las relaciones que se establecen con los amigos, en los noviazgos, tomando en cuenta lo que ocurre en cada uno de estos entornos y la manera en que afecta a los demás, generando modificaciones.

Para Gaxiola (2007) el modelo ecológico presenta círculos concéntricos de mutua influencia, divididos en tres contextos: el macrosistema, el exosistema, y el microsistema.

Para nuestro estudio y siguiendo la propuesta de Saucedo (2011), el macrosistema incluye la creencias y valores acerca de mujeres, hombres, niños y familia, además de los conceptos acerca del poder y la obediencia, así como las actitudes hacia el uso de la fuerza para solucionar conflictos, conceptos de roles familiares, derechos y responsabilidades.

El exosistema incluye la legitimación institucional de la violencia, la carencia de legislación adecuada, la escasez de apoyo institucional para las víctimas y la impunidad de las personas agresoras.

En el microsistema están la historia individual de la o el joven, su historia per-

sonal de violencia en la familia de origen, el aprendizaje de violencia o de resolución violenta de conflictos y el autoritarismo en las relaciones familiares.

Finalmente, como dice Saucedo, la comprensión de cada uno de los niveles del modelo ecológico requiere del aporte de varias disciplinas como lo biología, la sociología, la psicología y la antropología, entre otras, cuyo fin último es integrar las diferentes explicaciones y aportes. El análisis debe considerar la interacción de los distintos niveles, las características individuales, las relaciones cercanas a las personas, sus vínculos comunitarios y su inserción en la sociedad. Los factores de riesgo y los protectores interactúan de manera compleja en todos los niveles y forman parte del análisis que hay que realizar.

IV. La escuela, los estereotipos de género, el currículo oculto y los libros de texto

Para el ámbito educativo, la perspectiva de género permite identificar las formas y las prácticas en que se manifiestan las desigualdades derivadas de las relaciones de género.

Especialistas en pedagogía y en ciencias sociales han realizado estudios sobre las formas concretas en que la escuela contribuye a la socialización de los papeles y estereotipos de género y los mecanismos que adopta el sexismo en las escuelas: en las aulas, a través de las prácticas docentes, en los patios de recreo, en los tipos de juego, en las actividades académicas, culturales y deportivas, en la gestión escolar, a través del currículo oculto, por el uso del lenguaje, mediante los mensajes y contenidos en materiales escolares y libros de texto, por medio del uso de la violencia psicológica, la violencia sexual y la violencia física, entre otras (Moreno, 2000; Parga, 2008; Fainholc, 1994; Moreno, 1986).

González, y Funk, 2010; Corral Verdugo, Fraijo Sing, Frías Armenta, y Tapia Fonllem, 2010.

Respecto de la reproducción de estereotipos de género a través del currículo oculto, Parga Romero encuentra que en primaria hay

...una tendencia de las docentes a señalar comportamientos sexuales clásicos: mientras los niños suelen ser calificados como violentos, agresivos e inquietos, las niñas son consideradas como trabajadoras, detallistas, tranquilas, coquetas y atrevidas" (Parga, 2008).

El currículo oculto o implícito se puede apreciar, básicamente, a través de la visión y las expectativas del personal docente sobre el comportamiento de alumnas y alumnos. También se observa en la interacción y organización de actividades en el aula y fuera de ella.

La escuela no es neutra, dice Fainholc, pues la "pedagogía invisible" o currículo oculto transmite la discriminación de género, sobre todo a través de contenidos, técnicas de enseñanza, sistemas de evaluación y medidas disciplinarias. La discriminación se muestra en la formación diferente que se da a las y los jóvenes, preparándolos para los oficios o profesiones que cada uno podrá desempeñar en el mercado laboral, de acuerdo con los estereotipos de género: las chicas a las humanidades y los chicos a las ciencias exactas, no sin antes reforzar los papeles que las jóvenes deben asumir dentro de la familia (Fainholc, 1994).

Por otro lado, los libros de texto son portadores de modelos sociales, cumplen una función ideológica pues contienen visiones del mundo que fueron hechas por personas que a su vez interpretaron lo que ocurre en la sociedad, de los grupos sociales, de las personas, en función de su sexo. Ofrecen una visión de cómo han sido y cómo deben seguir siendo las cosas, de quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde debemos o podemos llegar. Los libros de texto son elaborados desde una visión androcéntrica del mundo, donde

lo masculino es lo primordial (Moreno, 2000; López, 2009).

Al presentar sólo un punto de vista, olvidando lo que es femenino, se da un desequilibrio e irrealidad en los contenidos, se deja fuera a las niñas, a las mujeres, y se transmite una visión incompleta del mundo. Se reproduce entonces una lógica de poder pues al excluir se discrimina y se impone un punto de vista.

V. Hallazgos

El hallazgo más importante del estudio fue la identificación de diferencias en la existencia de violencia que reportan mujeres y hombres, donde están interrelacionadas la violencia familiar, la violencia sexual y la violencia escolar.

Se identificó una correlación positiva entre la violencia por razones de género y la violencia familiar, la violencia sexual, la violencia en la escuela y las relaciones que establecen los y las jóvenes. Estas últimas viven la violencia de manera integral, encontrándose una diferencia significativa sobre lo reportado por los varones, conforme lo mostraron los modelos estructurales.

1. Fase cualitativa:

Los resultados de la fase cualitativa muestran la existencia de violencia en la escuela. La violencia existe, la padecen las mujeres y los hombres, permeando a toda la institución escolar. Los hombres participan en este tipo de actividad de manera consciente y como consecuencia del inconsciente colectivo, de los estereotipos de género y los usos y costumbres. Sin embargo, de esta actividad las mujeres no resultan excluidas, ellas mismas participan de la violencia hacia otras mujeres por cuestiones estéticas, de relaciones sexoafectivas, por llamar la atención, por diferencias de idea o religión, así como por la personalidad de los

sujetos. Ellas y ellos se ven involucrados en la violencia en las escuelas como agresores-víctimas, u observadores. La violencia la padecen también en los espacios públicos.

Es importante resaltar que en la información cualitativa se reporta violencia escolar infligida por maestras, maestros y prefectos hacia el alumnado; además, que las jóvenes son las que en mayor frecuencia la sufren a través del acoso y hostigamiento sexual por parte de los maestros. Asimismo, la violencia la padecen los jóvenes que no cubren el estereotipo de género masculino mandado socialmente y que manifiestan abiertamente su homosexualidad.

La violencia en el seno de la familia es también un flagelo que los afecta, pues jóvenes de ambos sexos señalan que sus progenitores les violentan física y psicológicamente. Esto los pone en riesgo de ejercer o de sufrir violencia escolar y de género.

La percepción que tienen de la violencia es diferente entre las y los jóvenes, esto tiene relación con los estereotipos de género, aunque puede deberse también a la edad así como a la personalidad de unas y otros. En general las mujeres reconocen las miradas lascivas, el acoso y el hostigamiento sexual, así como el control por parte de sus parejas; los hombres no reconocen estas actitudes, ellos ubican la violencia física, las peleas, el abuso, la violencia por diferencia de ideales, por adicciones, por “defectos”, por discriminación y por comportamientos variados que no se pudieron categorizar tales como: orinar mochilas, tirar las mochilas en los excusados o botes de basura, entre otros.

Las mujeres y los hombres con preferencia homosexual también sufren violencia como lo expresaron algunos participantes. A los hombres heterosexuales se les dificulta reconocer este tipo de violencia y la ejercida hacia las mujeres porque su construcción de género masculina les refiere que la violencia

hacia las mujeres es aceptable, por lo tanto es normal tratarlas así y en ellos la violencia asociada con la fuerza, la agresión, el poder, y el riesgo, es una exigencia social.

Las razones de la violencia hacia las mujeres tienen su origen en la desigualdad entre las mujeres y hombres, en la discriminación, que se lleva a cabo a través del uso de estereotipos sexistas. Se observa que las razones ante la violencia hacia las mujeres, según los discursos en los grupos focales son: “la mujer es débil”, “por ponerse a nivel del hombre,” “sí, por quedarse calladas”. Y las razones de la violencia a los jóvenes son por ejercer su poder a través de la agresión verbal y física a fin de demostrar que son superiores; en otros casos señalan que la violencia es injustificada.

Estas afirmaciones y prácticas son normalizadas por las y los jóvenes, su discurso responde a la introyección de los estereotipos de género con los que han sido socializados.

En general, la violencia contra la mujer está mezclada con otras violencias, todas son toleradas y permitidas en la escuela. En el caso de la violencia sexual, es el poder que las y los maestros ejercen hacia su estudiantado, es un medio a través del cual realizan acciones correctivas y de control, representando amenazas a las y los jóvenes quienes tienen miedo de ser reprobados o sufrir algún otro tipo de represalia.

Los datos obtenidos en la fase cualitativa expresan la voz de las y los jóvenes, corroboran la existencia de los estereotipos de género, el sexismo y la violencia contra la mujer en la escuela. Es importante señalar la necesidad de hacer más investigación cualitativa para contribuir a las descripciones de las diversas formas de violencia que ocurren en las escuelas, así como a las propuestas educativas para prevenir y frenar estas conductas.

Cabe señalar que la fase cualitativa sirvió para una primera exploración de los tipos de violencia que identificaban las y los partici-

pantes y que nos permitió la construcción del instrumento para realizar la fase cuantitativa.

2. Fase Cuantitativa:

Como un aporte fundamental de esta investigación, se probaron diferentes modelos teóricos para identificar un modelo estructural que reflejara la violencia en mujeres adolescentes, corriéndose el mismo modelo con la información de violencia en hombres adolescentes.

El análisis factorial emprendido (figura 1) parece revelar que el instrumento capta las dimensiones que pretende medir. Los pesos factoriales significativos señalan validez convergente de constructo (Corral-Verdugo y Figueroa, 1999).

Los valores del alfa de Cronbach para todas las escalas, son de valores \geq a .60, lo cual indicaría que las mismas son confiables. La bondad de ajuste del modelo factorial, incluyendo las covarianzas entre los factores parece respaldar estas presunciones acerca de las propiedades psicométricas de las escalas y la pertinencia teórica del modelo, probado para los datos de las mujeres, no así en el modelo replicado para los hombres, donde la bondad de ajuste refleja que el modelo no se soporta con los datos proporcionados por los estudiantes.

Siguiendo el esquema teórico de Bronfenbrenner (1987), los factores que mostraron una mayor implicación en la violencia hacia las jóvenes correspondieron al microsistema (familia), al exosistema (escuela) y al mesosistema (covarianza entre familia y escuela).

De acuerdo con los resultados del modelo de las mujeres, la violencia de la familia se genera a partir de la violencia familiar física moderada y de la violencia familiar física severa; este factor no tiene ningún efecto sobre el estado anímico negativo y el uso de drogas y a su vez no es afectado por el factor de relaciones positivas; un efecto negativo se refleja

en las variables específicas de las relaciones familiares positivas y en la violencia física moderada en la familia.

La violencia sexual se compone de la frecuencia y duración de la violencia sexual; ésta ejerce un efecto positivo y significativo en el estado anímico negativo y no presenta efecto para el uso de drogas.

Por otra parte, la violencia en la escuela tiene un efecto positivo en el estado de ánimo negativo y un efecto negativo y significativo en el uso de drogas. La violencia en la escuela se compone por la frecuencia de violencia en la escuela y el número de agresores; dicho factor covarió en forma significativa con el factor relaciones positivas y de manera no significativa con el factor violencia sexual.

Las relaciones positivas están compuestas por las amistades positivas y las relaciones familiares positivas. Ejercen una influencia no significativa sobre el factor violencia de la familia y una covarianza no significativa con el factor violencia sexual, además de la covarianza positiva y significativa ya mencionada con el factor violencia en la escuela. Por su parte, el componente relaciones familiares positivas ejerce influencia negativa y significativa con los componentes violencia física moderada en familia y con el estado de ánimo negativo.

El estado anímico negativo es explicado por la violencia sexual y violencia escolar y fue afectado negativamente por relaciones familiares y en forma positiva por frecuencia de la violencia sexual (0.27).

Al correrse este mismo modelo de ecuaciones estructurales con los datos reportados por los hombres se encontró que en todos los factores y sus componentes los resultados variaron considerablemente ya que las relaciones especificadas no fueron significativas y, como se mencionó, el modelo en general no contó con indicadores aceptables de bondad de ajuste.

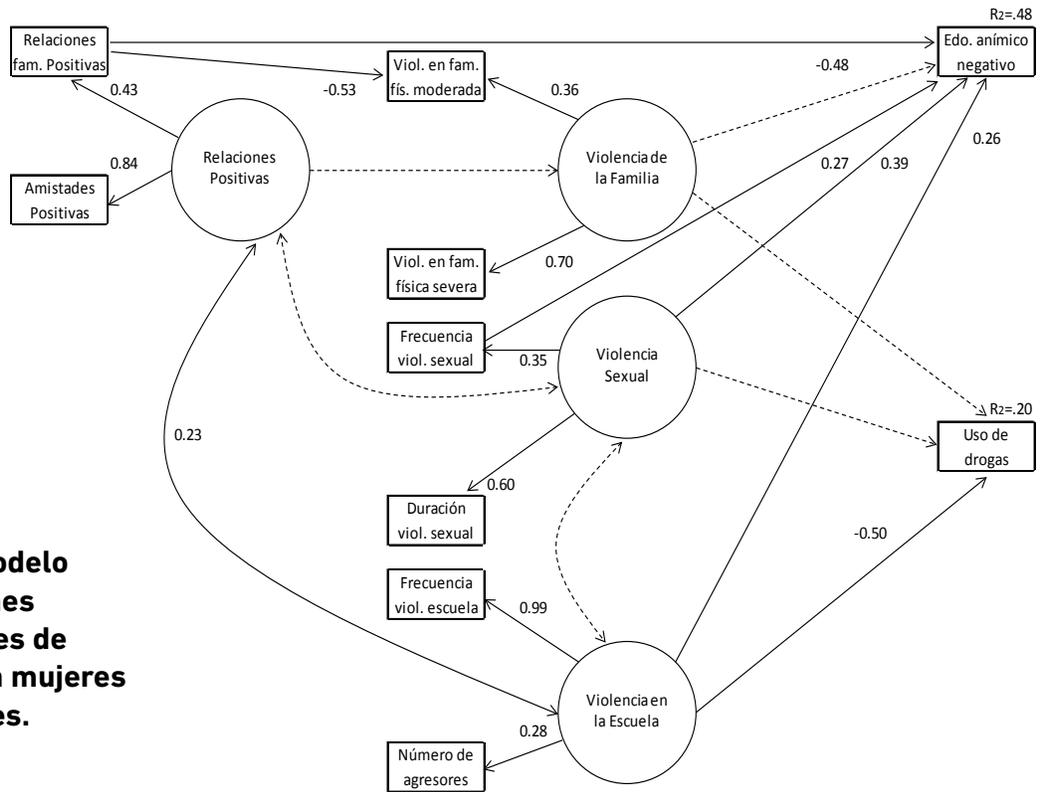


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales de violencia en mujeres adolescentes.

Figura 1. Modelo de violencia en **mujeres**. Bondad de ajuste: $\chi^2 = 21.05$ (28gl), $p = .82$; BNNFI = 1.32, CFI = 1.00; RMSEA = .00

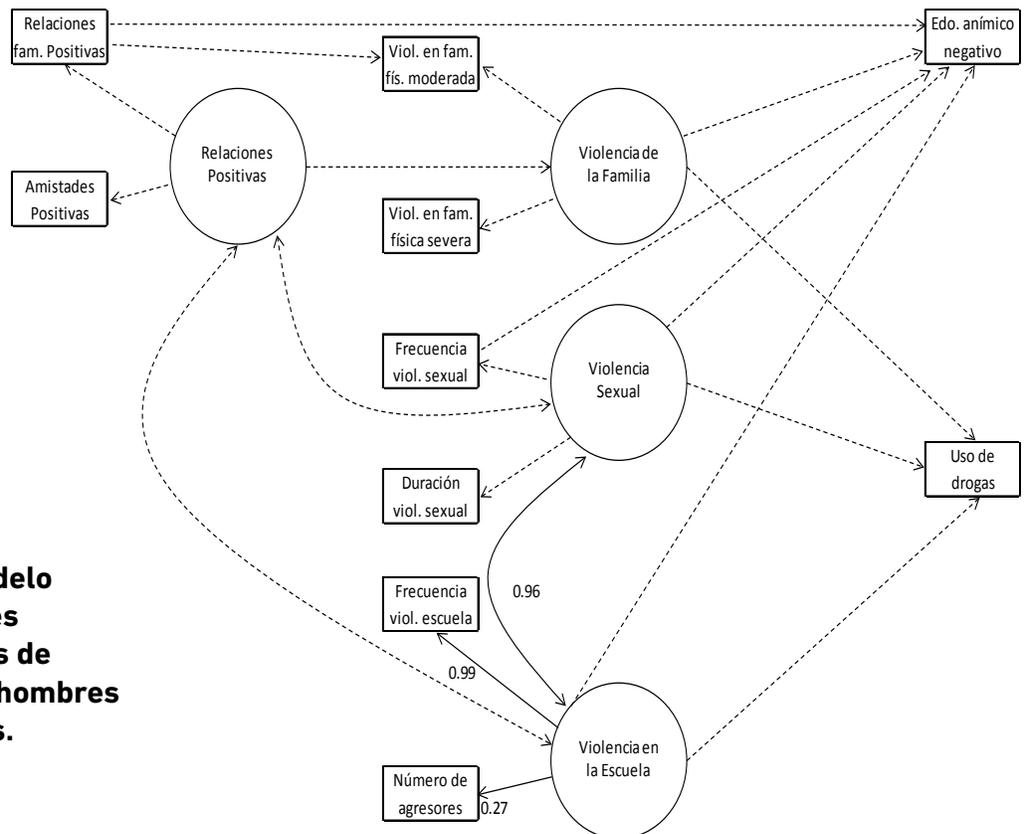


Figura 2. Modelo de ecuaciones estructurales de violencia en hombres adolescentes.

Figura 2. Modelo de violencia en **hombres**. Bondad de ajuste: $\chi^2 = 34$ (28gl), $p = .20$; BNNFI = 0.47, CFI = 0.67; RMSEA = .08

El único valor de relación obtenido con significancia fue el del factor de violencia en la escuela, compuesto por la frecuencia de violencia en escuela y número de agresores, que covarió con el factor de violencia sexual (véanse las figuras 1 y 2).

VI. Consideraciones finales

Se requiere profundizar en el estudio sobre violencia desde una perspectiva de género en las escuelas de todos los niveles educativos, utilizando métodos que permitan observar el problema mediante el análisis de datos desagregados por sexo.

Los resultados obtenidos en esta investigación sugieren la necesidad de elaborar instrumentos diferentes para hombres y para mujeres para el estudio de la violencia de género, especialmente acerca de la violencia sexual, que permitan captar las experiencias vividas por unos y otras, tomando en cuenta las distintas maneras que tienen hombres y mujeres de asumir las vivencias de violencia que han experimentado.

Estas aseveraciones finales son el resultado del modelo de variables a través de ecuaciones estructurales con la que se analizarán las respuestas de hombres y mujeres. Al usar el SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versión 20, se produjeron modelos de ecuaciones estructurales para mujeres y para hombres sin relación significativa y por tanto no se obtuvo bondad de ajuste. Esto nos dice que sí hay diferencias de género en el tipo y forma de violencia que reportaron los hombres y mujeres que cursan su educación media superior.

La investigación interdisciplinaria y mixta es posible y necesaria en los estudios de género, en los estudios de violencia (escolar, familiar y sexual) y en los estudios de violencia por motivo del género.

VII. Recomendaciones

1. Para el Conalep Iztapalapa IV

El estudio devela la existencia de diversas manifestaciones de violencia en el plantel: existe la agresión entre compañeros(as), de estudiantes hacia el profesorado y por parte del personal docente hacia las y los estudiantes.

En el plantel existe tolerancia hacia las prácticas de violencia que se generan entre todos los actores. Esto influye en la posibilidad de que los grupos de amigos y observadores de la violencia puedan cometer más infracciones al amparo de la impunidad.

Es probable que los mecanismos de disciplina y los reglamentos para solucionar problemas de violencia en la escuela no sean suficientes, efectivos o los más adecuados, o bien resultan contraproducentes para tratar de poner orden y/o controlar a la población escolar. Esta situación puede estar vulnerando los derechos y la capacidad de desarrollo moral y ético de las y los jóvenes.

Asimismo, ante la ausencia de un mecanismo normativo derivado de los derechos de niñas, niños y adolescentes y de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, es muy probable que persistan los actos de violencia.

La escuela debería evitar que quede impune todo acto de violencia, incluyendo la de género, ya que esto legitima, naturaliza e invisibiliza la violencia y coloca a las víctimas en una posición de indefensión sin la posibilidad de ejercer plenamente sus derechos.

Sería recomendable que la escuela promoviera la participación democrática de la comunidad escolar, a partir de distintas actividades en las que se fomente la participación y el ejercicio de toma de decisiones, preparándolos con ello para el ejercicio de su próxima ciudadanía.

Además, que proporcionara al estudiante un ambiente estimulante para aminorar,



en la medida de lo posible, sus estados emocionales negativos, a través de la atención igualitaria y respetuosa en las aulas, atención psicológica, talleres, conferencias, orientación a familiares y materias dentro del currículo que promuevan su desarrollo personal y la educación igualitaria.

2. Para el diseño de las políticas públicas

La política pública educativa federal en relación con la violencia contra la mujer y los jóvenes en México ha plasmado distintos programas y acciones, y tendría que diseñar mecanismos de evaluación que permitan saber si se está garantizando a las mujeres y hombres jóvenes una vida libre de violencia en el ámbito educativo y conjuntar sus objetivos y esfuerzos enfocando las acciones bien direccionadas hacia la prevención de la violencia.

Debería consolidarse la operación efectiva de los programas y colocarlos como política de Estado y no de gobierno, dando lugar a que tengan mayor permanencia, que lleguen a

mayor población y que incidan en la ruptura de las causas estructurales de la violencia.

Hay que promover el diálogo entre las organizaciones de la sociedad civil que atienden a esta población y el Poder el Legislativo, a fin de generar mayor normatividad con base en los derechos humanos y una vida libre de violencia, de tal forma que se incida contundentemente en prevenir y eliminar la violencia en las escuelas, incluido el nivel bachillerato.

Para la política pública en materia de salud hay que promover un mayor conocimiento y concientización acerca de que la violencia hacia la mujeres es un problema de salud pública; el estudio destaca que niñas y niños son agredidos sexualmente, presentándose tal experiencia en el rango de edad de 7 a 9 años en el caso de las niñas, y en el rango de edad 13 a 15 años, para los niños. Preocupa también el aumento de suicidios e intento suicidas en la población joven en México.

Existe la necesidad de implementar programas que prevengan la violación de niñas y niños y la atención a su salud mental, así como

de afianzar el uso de la perspectiva de género en las entidades gubernamentales dedicadas a la salud mental.

3. Para el currículo

La incidencia en el currículo formal del nivel bachillerato resulta complicada, por la magnitud y extensión de este subsistema educativo. Sin embargo, es posible normar que los materiales que diseña el sistema educativo o que ofrecen las editoriales para este nivel incluyan la perspectiva de género y el tema de violencia en la escuela.

Lo más importante en este ámbito es desmontar el currículo oculto. El profesorado está obligado a discutir y repensar sus creencias y mitos en relación con la construcción social de los géneros y a evitar reproducir las desigualdades de género en sus aulas. Debe redimensionar sus aprendizajes sobre lo que es ser mujeres y hombres, abrir la posibilidad de crear espacios a nuevos aprendizajes sobre la norma social, enseñar sobre valores éticos, enfatizando el respeto a los otros(as), a los derechos humanos y la convivencia democrática. Hay que insistir en que el conocimiento en su alumnado tendrá que transformar su vida en el ejercicio de sus derechos para la prevención

o eliminación de la violencia que padecen y/o practican.

La escuela debería de ser cada vez menos un espacio de reproducción de las relaciones sociales existentes y dar paso a la participación de los y las jóvenes en las decisiones escolares que los competan, en actividades recreativas, extraescolares, que les proporcionen elementos para prevenir y erradicar las prácticas violentas en todas sus modalidades.

Se sugiere la elaboración de programas que fortalezcan la formación del personal docente. Estos tendrían que ser de carácter formativo en género, más allá de la sensibilización, las y los maestros tendrán que apropiarse de herramientas pedagógicas y didácticas para enseñar los contenidos educativos con perspectiva de género, aplicar criterios de igualdad entre mujeres y hombres, eliminar las creencias tradicionales, tratar con igualdad al alumnado y tener conocimientos amplios para aplicar medidas preventivas de violencia.

Por último, existe la necesidad de legislar acerca de la prevención, así como de las sanciones hacia las personas responsables de todo tipo de violencias dentro de los espacios escolares, tanto de *bullying* como de la violencia docente, especialmente en los casos de acoso u hostigamiento sexual.

Referencias

- BANDA, A. L. “Indigencia infantil y conducta antisocial: un modelo ecológico”, en: M. Frias y V. Corral (eds.), *Delincuencia Juvenil: Aspectos sociales, jurídicos y psicológicos*, Plaza y Valdez/Universidad de Sonora. México, 2009, pp. 107-133.
- BRONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*, 1987.
- CORRAL-VERDUGO, V., y A. J. Figueredo. “Convergent and Divergent Validity of Three Measures of Conservation Behavior, The Multitrait-Multimethod Approach”, en: *Environment and Behavior*, 31(6), 1999, pp. 805-820.
- CORRAL, V., Fraijo, B., Frías, M., y Tapia, C. “Environmental and personal variables predicting school bullying: a study with mexican adolescents”, en M. Frias Armenta, y V. Corral Verdugo, *Bio-Psico-Social perspectives on interpersonal violence*, 2010.
- DE BARBIERI, T. “Sobre la categoría de género”, en: *Revista Interamericana de Sociología*, 2-3, 1992, pp. 147-169.
- FAINHLOC, B. *Hacia una escuela no sexista*. Aique editores, Argentina, 1994.
- FRIAS Armenta, M. “Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico”, en: *Estudios de Psicología*, Universidad de Sonora, México, 2003, pp. 15-24.
- GAXIOLA, J. C. *Factores protectores, estilos de crianza y maltrato infantil: un modelo ecológico*, Universidad Autónoma de Sinaloa, Sonora, 2007.
- GOBIERNO Federal de los Estados Unidos Mexicanos. *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, 2003.
- . *Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres*, 2006.
- . *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*, 2007.
- Recuperado desde:
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgamvlv/LGAMVLV_orig_01feb07_ima.pdf
- . *Ley General de Educación*, 2009. Recuperado desde:
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- HUACUZ, M. G. “La Violencia de género como problema interdisciplinario”, en: I. Saucedo (ed.), *La violencia contra las mujeres en México*, UNAM/Programa Universitario de Estudios de Género, México, 2011, pp. 63-89.
- INSTITUTO Nacional de Estadística y Geografía. *Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio*, 2010. Recuperado desde:
www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/.../suicidio0.doc
- . *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH)*, 2011. Recuperado desde:
<http://www.inmujeres.gob.mx/index.php/sala-de-prensa/inicio-noticias/645-el-inegi-e-inmujeres-dan-a-conocer-los-resultados-de-la-endireh-2011>
- INSTITUTO Mexicano de la Juventud. *Encuesta Nacional de Juventud 2010. Resultados Generales*, México, noviembre de 2011.

- LÓPEZ, S. C. *Violencia de género y políticas públicas*. Juan Pablos Editor, El Colegio de la Frontera Norte, México, 2009.
- MORENO, A. *El arquetipo viril protagonista de la historia*, La sal edicions deles dones, España, 1986.
- MORENO, E. “La transmisión de modelos sexistas en la escuela”, en: *El harén pedagógico, perspectiva de género en la organización escolar*, Biblioteca de Aula, España, 2000, pp. 11-33.
- MORÍN, E. *Sobre la interdisciplinariedad*, en: E. Ander-Egg, *Interdisciplinariedad en la educación*, Magisterio del Río de la Plata, Argentina, 1999, pp. 83-95.
- ANDER-EGG, Ezequiel. *Interdisciplinariedad en la educación*, Magisterio del Río de la Plata, Argentina, 1999, pp. 83-95.
- Organización de las Naciones Unidas. *Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos*, Austria, 1993.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Global Education Digest 2004: Comparing Education Statistics Across the World*, UNESCO, Montréal, 2004. Recuperado desde:
http://www.unesco.org/education/docs/EN_GD2004_v2.pdf
- . *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*, UNESCO, 2010.
- PARGA, L. *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*, UPN, México, 2008.
- PEÑALOZA, P. J. *La juventud mexicana. Una radiografía de su incertidumbre*, Porrúa, México, 2010.
- RAMOS, L. “El impacto traumático en las víctimas de violencia sexual: debates sobre su incorporación en los procesos jurídicos”, en: I. Saucedo y L. Melgar (eds.), *¿Y usted cree tener derechos? Acceso a las mujeres mexicanas a la justicia*, Programa Universitario de Estudios de Género/UNAM, México, 2011, pp. 241-263.
- . “La violencia contra las mujeres y la salud mental: algunas sugerencias para la prevención”, en: *Violencia contra las mujeres en México*, Programa Universitario de Estudios de Género/UNAM, México, 2011, pp. 99-121.
- . S González, y R. Funk. “Promoviendo políticas públicas para la prevención de la violencia sexual en secundarias”, en: Unicef, *Una mirada hacia la infancia y la adolescencia en México*, Unicef, México, 2009, pp. 171-253.
- RUIZ, C. “Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias”, en: I. N. *Adultos, La calidad de la educación básica en México 2006*, pp. 137-161.
- SAUCEDO, C. L. “Dilemas teórico-prácticos para pensar la indisciplina y la violencia en la escuela”, en: A. Furlán, M. Á. Pasillas Valdéz, T. C. Spitzer, y A. Gómez Nashiki, *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*, Noveduc Editores, Argentina, 2010, pp. 55-70.
- SAUCEDO, I. “La violencia contra las mujeres. Conceptualización y datos”, en: I. Saucedo, *Violencia contra las mujeres en México*, Programa Universitario de Estudios de Género/UNAM, México, 2011, pp. 25-62.

- SCOTT, J. W. “El género: una categoría útil en el análisis histórico”, en: El género: la construcción cultural de la diferencia sexual, Programa Universitario de Estudios de Género/UNAM/Porrúa, México, 1996, pp. 265-302.
- SECRETARÍA de Educación Pública. 1a. Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior, Subsecretaría de Educación Media Superior, México, 2008.
- . La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad. Reforma integral de la educación media superior en México, 2008.

Una aproximación a la marginación de las mujeres jóvenes en tres ciudades

Licenciada Karla Flores

Introducción

Hace una semana el encabezado de una noticia decía en *La Jornada*: “Derrochan solidaridad jóvenes de Culiacán ante inundaciones”.¹ Ante la falta de organización estatal, una vez más las y los jóvenes habían salido a la calle, se habían organizado y habían respondido con urgencia a la catástrofe que azotaba al país. A simple vista esta escena puede ser una bonita y paradigmática metáfora. No obstante, es objeto de cuestionamientos inevitables ¿por qué eran los jóvenes quienes se hacían cargo de esta situación? ¿Cómo y por qué estaban organizadas las pandillas? ¿Dónde estaban los funcionarios responsables? ¿Por qué la gente que normalmente teme a las organizaciones juveniles aceptó la ayuda? ¿Qué efecto tuvo este acto en la sociedad donde estos jóvenes viven? Y así uno podría seguir desmenuzando esta situación, sin embargo, por ahora lo que es claro, es que el panorama de los jóvenes en México es confuso y heterogéneo.

Este trabajo, tiene como propósito interrogar sobre las condiciones en que los y las jóvenes viven en un México en el que parece cada vez más difícil sostener una apuesta de vida, así que este texto es también una interrogante reflexiva sobre el porvenir en sentido filosófico, que no refiere necesariamente al futuro como orden progresivo de tiempo, sino como posibilidad de apertura a partir de un acontecimiento inédito, a la simple, llana y complicada posibilidad de hacer otra cosa, distinta, impensable.² ¿Qué lugar ocupan las mujeres jóvenes en el reino de la *adultocracia* patriarcal?

Para esbozar una respuesta a la interrogante anterior, se ha elegido el tema de la pobreza como ejemplo paradigmático, pues es desde la mirada tecnócrata de las cifras oficiales y las políticas públicas que las y los jóvenes son vistos por la mayoría de los funcionarios, investigadores y tomadores de decisiones involucrados en la agenda de lo juvenil en México.

Para entender y discutir en el mismo lenguaje oficialista, hay que saber primero acerca de lo que se está hablando o más bien midien-

¹ <http://www.jornada.unam.mx/2013/09/23/politica/013n1pol>

² (Derridá, J., & Peñalver, P. (1992). *El otro cabo; La democracia, para otro día*. Ediciones del Serbal.

do. En el tema de la pobreza, las concepciones sobre el constructo mismo han variado a lo largo de las décadas y de los modelos de desarrollo y sistemas económicos que se han transformado a través de la historia de la humanidad. En el siglo pasado, los indicadores de pobreza eran medidos sólo respecto del Producto Interno Bruto de los países y del ingreso per cápita de las personas. Estas mediciones obsoletas tuvieron que transformarse, junto con otros aspectos de la administración pública y de la vida de la gente en el planeta, debido a la mundialización de las economías, la proliferación de las comunicaciones y las nuevas interacciones comerciales que trajo consigo el sistema-mundo de la globalización.

Entre estas nuevas concepciones de pobreza se halla el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que adoptó la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en los noventa, propuesta por Mahbub ul Haq³ quien ideó el IDH⁴. Esta medición está compuesta por otros índices que permiten incluir categorías “intangibles” como creatividad, libertad o dignidad y que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo utiliza para sus informes sobre desarrollo humano⁵. Este índice incluye,

3 http://es.wikipedia.org/wiki/Mahbub_ul_Haq

4 Mide el progreso medio conseguido por un país en tres dimensiones básicas del desarrollo humano: disfrutar de una vida larga y saludable, acceso a educación y nivel de vida digno. La cantidad de países cubierta por el IDH es determinada por la disponibilidad de datos. Con el fin de permitir comparaciones entre países, el IDH se calcula, en la medida de lo posible, sobre la base de datos de los principales organismos internacionales de estadísticas y de otras fuentes confiables disponibles cuando se redacta el informe. <http://hdr.undp.org/es/estadisticas/indices/>

5 El concepto de desarrollo humano se concentra en los fines y no en los medios de desarrollo y progreso. El objetivo verdadero del desarrollo debería apuntar a crear un ambiente propicio para que la gente disfrute de una vida larga, saludable y creativa. El desarrollo humano denota tanto el proceso de ampliar las opciones de las personas como la optimización de su bienestar. Los aspectos cruciales del desarrollo humano son: una vida prolongada y saludable, la educación y un nivel de vida digno. Otras cuestiones incluyen las libertades sociales y políticas. El concepto distingue dos partes del desarrollo humano. Por un lado es la formación de las capacidades

además, conceptualizaciones y mediciones relacionadas con las desigualdades estructurales que padecen las mujeres en todo el planeta. Estas mediciones rompen con todas las formas de evaluación previa, pues ya no basta con estudiar la lógica del mercado, sino que se deben centrar las conceptualizaciones de la pobreza (y con ello los programas y acciones necesarias para combatirla) en el desarrollo sustentable, la diversidad y la óptica de la diferencia, pues bajo estas condiciones existen elementos agudizadores de la pobreza (López, 2006).

Es inútil hablar de la pobreza o de las carencias en relación con el ingreso y el poder adquisitivo pues es un hecho que la vulnerabilidad de la población, producida por las carencias a las que se enfrentan las personas, está relacionada con una serie de factores que tienen que ver con las diferencias individuales y con el acceso en general a condiciones mínimas de bienestar en las que pudieran desarrollarse. Es decir, que en tanto estos accesos no ocurren de manera homogénea en toda la población, las fallas o necesidades no satisfechas afectan diferencialmente a grupos de población, ejemplo de ello son las mujeres. De acuerdo con López (2006: 481):

Las desigualdades de género dan lugar a un complejo sistema de interacciones que provocan una acumulación de desventajas para las mujeres que las hacen más vulnerables a condiciones de privación y pobreza. Así, las situaciones desventajosas para las mujeres, originadas en el entorno doméstico o en el mercado, interactúan con las que determinan la clase social, lo que provoca que la mujer pobre permanezca en círculos de precariedad difícilmente superables, inserta

humanas, como la mejora en la salud o en la educación. La otra parte comprende disfrutar las capacidades adquiridas, ya sea para trabajar o para disfrutar del tiempo libre. <http://hdr.undp.org/es/estadisticas/indices/>

en redes que se retroalimentan de forma sostenida. La existencia de formas asimétricas interconectadas, al presentarse bajo la modalidad de intersecciones, producen efectos potenciados [...] por ejemplo, menos valoración social, menores retribuciones, desigualdades en el ejercicio de poder a todos los niveles, incluyendo el cuerpo y la sexualidad por la carga reproductiva centrada en las mujeres.

I. La construcción de las cifras

Ahora bien, ¿qué se hace en México al respecto de estos ordenamientos internacionales y tendencias de medición? En el país existen tres tipos de mediciones oficiales: 1) el índice de marginación, 2) la medición de la pobreza y 3) el índice de rezago social. El primero es construido con datos que se obtienen de los censos y el segundo y tercero combinan datos tanto del censo como de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares. Así, mediante la combinación de los datos es que se puede hacer una desagregación geográfica más específica.

1. Índice de marginación

El índice de marginación se refiere al conjunto de problemas sociales de una comunidad o localidad y hace referencia a un grupo de personas y familias para establecer un parámetro que permita entender cuándo un sector de población se halla en una situación donde no están presentes las oportunidades de desarrollo ni la capacidad para encontrarlas. Dicha imposibilidad de acceso a determinadas oportunidades es lo que se conoce como exclusión. Estas oportunidades están agrupadas en dimensiones referentes a educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios. Se toman los porcentajes de índices que se asocian con estas dimensiones y se calcula mediante un

proceso de georeferencia (Instituto Nacional de Geografía [INEGI], 2010).

La marginación se calcula en diferentes niveles de desagregación pero como corresponden a una comunidad o localidad, es decir un grupo de familias o personas, se toma como base el marco de georeferencia del INEGI y se divide el territorio en áreas geoestadísticas: estatal, municipal y básica (integrada por cincuenta manzanas agrupadas y delimitadas) que a su vez están divididas en rurales y urbanas. Para diferenciar entre rural y urbano el INEGI propone tomar como rurales a las localidades de menos de 2 500 habitantes y por tanto, urbanas a las que superen este número. Cabe destacar que las localidades son una unidad estadística territorial que no necesariamente tiene reconocimiento político administrativo, sino características socioterritoriales parecidas. El número de localidades en todo el país es de 2 456 de manera tal que este índice se puede desglosar hasta el nivel de localidad (INEGI, 2010).

De acuerdo con el INEGI, 72.3% de los habitantes (81.2 millones) en México vive en localidades urbanas. De esta cantidad, la mitad está en once grandes ciudades⁶ entre las que se encuentran de mayor a menor, el Distrito Federal, Guadalajara y Monterrey. Así que tomaremos más adelante estas tres ciudades como referentes (INEGI, 2010).

2. Medición de la pobreza

Este indicador se calcula en relación con la Ley General de Desarrollo Social (LGDS) donde se dan los lineamientos acerca de cómo debe ser identificada, definida y medida la pobreza. En la LGDS se expresa que la pobreza está asociada a condiciones que vulneran la dignidad de las personas, limitan sus derechos y libertades fundamentales, impiden la satisfacción de sus

6 Valle de México, Guadalajara, Monterrey, Puebla-Tlaxcala, Toluca, Tijuana, León, Juárez, La Laguna, Querétaro y San Luis Potosí-Soledad de Graciano Sánchez.

necesidades básicas e imposibilitan su plena integración social. Es decir, se sabe que la pobreza es multidimensional y una persona que se encuentra en esta situación no tiene acceso a satisfacer sus necesidades básicas ni al ejercicio de sus derechos y se generan las dimensiones de: educación salud, seguridad social, alimentación, vivienda y servicios (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2010).

Así, en la lógica de esos modelos de bienestar se calculan dos líneas en función del ingreso: la *línea de bienestar* que identifica a la población que no cuenta con los recursos suficientes para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades (alimentarias y no alimentarias) y la *línea de bienestar mínimo* que identifica a la población que, aun al hacer uso de todo su ingreso en la compra de alimentos, no podría adquirir lo indispensable para tener una nutrición adecuada (figura 1) (DOF, 2010).

Además se calculan otras dos en función de las carencias sociales o negación de los derechos humanos. Cada dimensión toma el valor de uno cuando el individuo tiene la carencia y cero en el caso contrario y se calcula el umbral de privación.

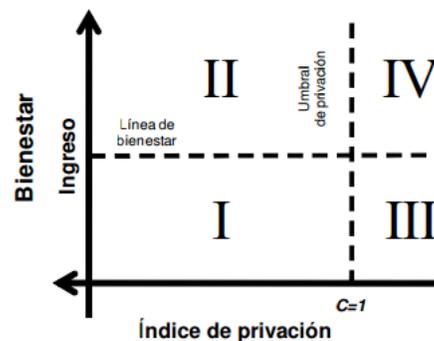
Una persona experimenta carencias en el espacio de los derechos sociales cuando el valor del índice es mayor a cero, es decir, cuando padece al menos una de las seis carencias, esto es lo que se conoce como *umbral de privación* y el *umbral de pobreza extrema* es de tres carencias, es decir cuando las personas presenten carencias en la mitad de los indicadores (figura 2). Estos cuadrantes nos dan una clasificación de al menos cinco categorías (DOF, 2010):

- **Pobres multidimensionales.** Población con ingreso inferior al valor de la línea de bienestar y que padece al menos una carencia social.
- **Vulnerables por carencias sociales.** Población que presenta una o más carencias

sociales, pero cuyo ingreso es superior a la línea de bienestar.

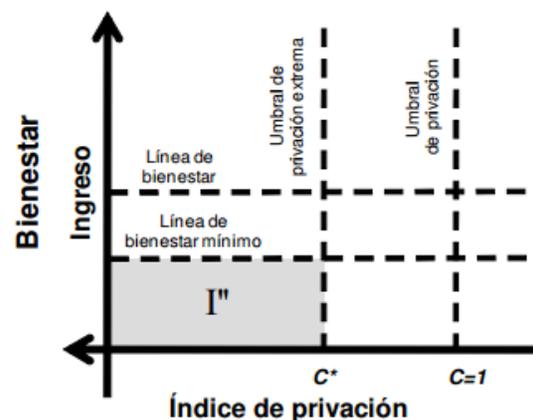
- **Vulnerables por ingresos.** Población que no presenta carencias sociales y cuyo ingreso es inferior o igual a la línea de bienestar.
- **No pobre multidimensional y no vulnerable.** Población cuyo ingreso es superior a la línea de bienestar y que no tiene carencia social alguna.
- **Pobreza extrema.** Población con un ingreso tan bajo que, aun si lo dedicase por completo a la adquisición de alimentos, no podría adquirir los nutrientes necesarios para tener una vida sana; además, presenta al menos tres de las seis carencias sociales.

Figura 1. Líneas de bienestar, umbral de privación y clasificación de la pobreza



Fuente: DOF, 16 de junio de 2010

Figura 2. Línea de bienestar mínimo y umbral de privación extrema



Fuente: (DOF, 16 de junio de 2010)

Cuadro 1. Indicadores e índice y grado de marginación, por municipio, de tres ciudades

| Municipio | Población total | Índice de marginación | Grado de marginación | Lugar estatal | Lugar nacional+ |
|-----------------------|-----------------|-----------------------|----------------------|---------------|-----------------|
| Guadalajara | 1 495 189 | -1.98406 | Muy bajo | 125* | 2 446 |
| Monterrey | 1 135 550 | -1.92222 | Muy bajo | 47** | 2 440 |
| Distrito Federal | 8 851 080 | -1.48228 | Muy bajo | 32*** | |
| Azcapotzalco | 414 711 | -1.99036 | Muy bajo | 12 | 2 447 |
| Coyoacán | 620 416 | -2.10744 | Muy bajo | 14 | 2 452 |
| Cuajimalpa de Morelos | 186 391 | -1.83148 | Muy bajo | 8 | 2 424 |
| Gustavo A. Madero | 1 185 772 | -1.81650 | Muy bajo | 7 | 2 419 |
| Iztacalco | 384 326 | -1.92996 | Muy bajo | 11 | 2 442 |
| Iztapalapa | 1 815 786 | -1.66240 | Muy bajo | 4 | 2 377 |
| Magdalena Contreras | 239 086 | -1.75361 | Muy bajo | 5 | 2 404 |
| Milpa Alta | 130 582 | -1.11545 | Bajo | 1 | 2 108 |
| Álvaro Obregón | 727 034 | -1.89510 | Muy bajo | 9 | 2 437 |
| Tláhuac | 360 265 | -1.64403 | Muy bajo | 3 | 2 368 |
| Tlalpan | 650 567 | -1.79415 | Muy bajo | 6 | 2 414 |
| Xochimilco | 415 007 | -1.64335 | Muy bajo | 2 | 2 367 |
| Benito Juárez | 385 439 | -2.34181 | Muy bajo | 16 | 2 456 |
| Cuauhtémoc | 531 831 | -2.04202 | Muy bajo | 13 | 2 450 |
| Miguel Hidalgo | 372 889 | -2.13419 | Muy bajo | 15 | 2 453 |
| V. Carranza | 430 978 | -1.90828 | Muy bajo | 10 | 2 438 |

*Guadalajara ocupa el lugar 125 de un total de 125 municipios, es decir es el índice más bajo de marginación en Jalisco.

**Monterrey es el lugar 47 de 52 municipios.

***El Distrito Federal ocupa el lugar 32 respecto del índice de marginación por entidad federativa.

+El total de los municipios es de 2 456.

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI 2010.

3. Índice de rezago social

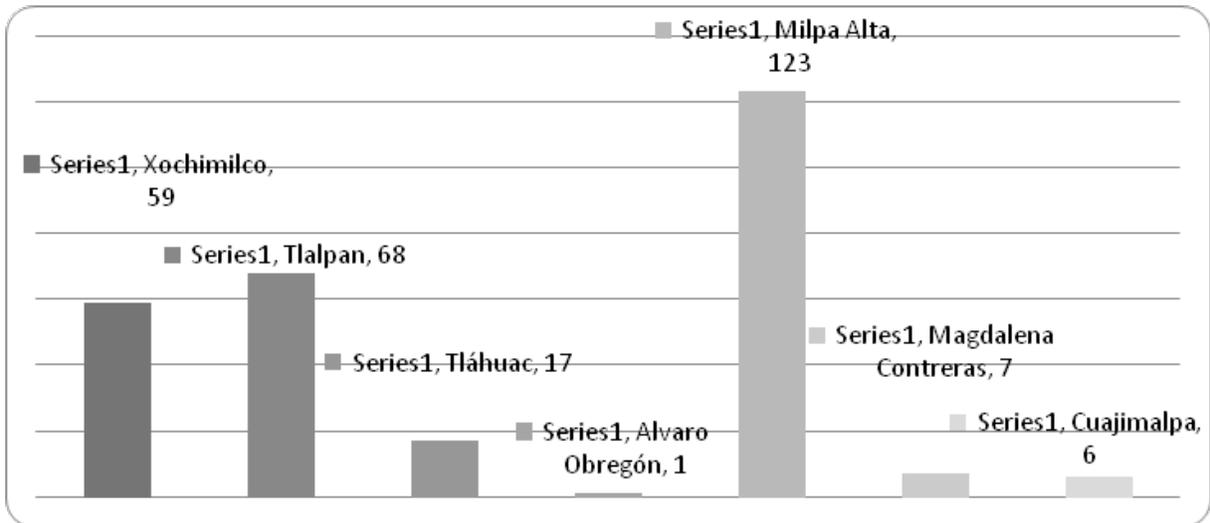
Esta es una medida complementaria que evalúa las dimensiones de educación, salud, servicios y espacios. La desagregación es hasta localidad y se gradúa en cuatro niveles, de muy bajo a muy alto rezago. Este índice, como el de marginación, también se refiere las áreas geoestadísticas (Consejo Nacional de Evaluación de la política de Desarrollo Social [Coneval], 2010).

4. Las cifras

Una vez que ya sabemos de qué estamos hablando, comencemos con el índice de margi-

nación. Si lo miramos en el contexto nacional el Distrito Federal ocupa el último lugar, con el número 32, seguido de Nuevo León con el 31 y Jalisco con el 27. No obstante, si seguimos bajando en el desglose de los datos podemos apreciar mayores diferencias y heterogeneidades. Así, tenemos que en el contexto municipal, Guadalajara ocupa el lugar 125 de 125 municipios, Monterrey ocupa el lugar 47 de 52 municipios y en el Distrito Federal hemos señalado las cinco delegaciones con mayor índice de marginación, entre las que destacan: Milpa Alta, Xochimilco, Tláhuac, Iztapalapa y Magdalena Contreras (cuadro 1).

Gráfica 1. Número de localidades de alta marginación en el D. F. por delegación.



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI, 2010.

Cuadro 2. Medición de la pobreza, 2010.

Distrito Federal, porcentaje de la población según el número de carencias sociales e ingreso inferior a las líneas de bienestar, por municipio

| Municipio | Pobreza | | Pobreza extrema | | Población con al menos una carencia social | Población con tres o más carencias sociales | Población con ingreso inferior a la línea de bienestar | Población con ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo |
|-------------------|---------|----------|-----------------|----------|--|---|--|---|
| | % | Personas | % | Personas | | | | |
| Azcapotzalco | 20.6 | 79 638 | 0.9 | 3 449 | 52.7 | 6.9 | 27.6 | 3.9 |
| Coyoacán | 20.0 | 116 916 | 1.3 | 7 343 | 56.0 | 9.3 | 24.4 | 3.8 |
| Cuajimalpa | 19.7 | 35 963 | 1.6 | 2 937 | 69.6 | 19.1 | 22.1 | 3.4 |
| Gustavo A. Madero | 30.7 | 356 328 | 2.0 | 23 091 | 62.3 | 10.4 | 37.6 | 6.9 |
| Iztacalco | 25.5 | 103 550 | 1.4 | 5 762 | 61.3 | 10.6 | 31.2 | 5.0 |
| Iztapalapa | 37.4 | 727 128 | 3.2 | 63 017 | 70.7 | 16.5 | 43.0 | 8.2 |
| M. Contreras | 30.3 | 68 595 | 2.2 | 4 908 | 66.9 | 13.8 | 35.8 | 5.9 |
| Milpa Alta | 48.6 | 49 160 | 6.2 | 6 239 | 85.2 | 27.8 | 51.9 | 12.6 |
| Álvaro Obregón | 31.3 | 218 537 | 2.4 | 16 748 | 68.0 | 14.2 | 36.5 | 6.7 |
| Tláhuac | 38.5 | 151 715 | 3.4 | 13 547 | 71.9 | 17.7 | 44.0 | 8.6 |
| Tlalpan | 26.8 | 186 853 | 2.5 | 17 196 | 68.8 | 21.0 | 30.4 | 4.7 |
| Xochimilco | 28.4 | 123 404 | 2.7 | 11 886 | 67.4 | 20.8 | 32.6 | 5.3 |
| Benito Juárez | 8.7 | 28 653 | 0.4 | 1 179 | 45.7 | 5.8 | 12.0 | 1.5 |
| Cauhtémoc | 23.7 | 110 475 | 1.4 | 6 645 | 59.3 | 9.8 | 29.2 | 4.8 |
| Miguel Hidalgo | 14.3 | 51 002 | 0.5 | 1 778 | 53.1 | 6.1 | 18.1 | 2.3 |
| V. Carranza | 27.4 | 117 875 | 1.8 | 7 669 | 62.2 | 11.1 | 33.1 | 5.7 |

Fuente: Elaboración propia con datos del Coneval, 2010

Si se revisa la agrupación por localidades (esto fue posible únicamente para el D. F. por la disposición de las bases de datos del INEGI) lo que tenemos es la gráfica 1. Aquí tomamos las localidades de más alta marginación y las contamos. Lo que vemos es que en Milpa Alta hay casi el doble de localidades que presentan diversas formas de exclusión relacionadas con educación vivienda, servicios, ingreso y distribución que en el resto de las delegaciones (gráfica 1).

Por otro lado, en cuanto a los indicadores de pobreza, tenemos que en 2010 en el Distrito Federal había dos millones y medio de pobres, que representan 28.7% de la población; de estos, 192 mil eran pobres extremos. Para mirar lo anterior a detalle revisemos las cifras, coincidentemente con lo que acabamos de ver sobre

el índice de marginación, también los indicadores de pobreza señalan a Milpa Alta, Tláhuac e Iztapalapa como las delegaciones con mayor porcentaje de pobres y de pobres extremos en el D. F. con un promedio de carencias sociales de 3.5 (cuadro 2) (Coneval, 2012).

En ese mismo sentido pero para la ciudad de Guadalajara, casi 350 mil personas es decir, 23% de la población se encuentra en situación de pobreza multidimensional, y de estas, 2.1% se halla en situación de pobreza extrema con 3.4 carencias en promedio. En los indicadores específicos de esta ciudad tenemos que 62% de la población tiene al menos una carencia y que el indicador con mayor porcentaje es el acceso a la seguridad social, seguido por el acceso a servicios de salud y la alimentación (cuadro 3).

Cuadro 3. Porcentaje de la población, número de personas y número promedio de carencias sociales en los indicadores de pobreza, Guadalajara, 2010

| Indicadores | % | Número de personas | Número promedio de carencias |
|---|------|--------------------|------------------------------|
| POBREZA | | | |
| Población en situación de pobreza | 22.5 | 345 408 | 2.1 |
| Población en situación de pobreza moderada | 20.5 | 313 919 | 2.0 |
| Población en situación de pobreza extrema | 2.1 | 31 488 | 3.4 |
| Población vulnerable por carencias sociales | 38.9 | 596 336 | 1.8 |
| Población vulnerable por ingresos | 5.8 | 88 237 | 0.0 |
| Población no pobre y no vulnerable | 32.9 | 504 391 | 0.0 |
| PRIVACIÓN SOCIAL | | | |
| Población con al menos una carencia social | 61.4 | 941 743 | 1.9 |
| Población con al menos tres carencias sociales | 12.6 | 193 426 | 3.3 |
| INDICADORES DE CARENCIA SOCIAL | | | |
| Rezago educativo | 15.2 | 233 322 | 2.2 |
| Acceso a los servicios de salud | 35.6 | 546 295 | 2.4 |
| Acceso a la seguridad social | 43.8 | 671 754 | 2.2 |
| Calidad y espacios de la vivienda | 3.4 | 52 708 | 2.8 |
| Acceso a los servicios básicos en la vivienda | 0.4 | 6 300 | 2.4 |
| Acceso a la alimentación | 18.9 | 289 893 | 2.4 |
| BIENESTAR ECONÓMICO | | | |
| Población con ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo | 6.1 | 93 955 | 2.0 |
| Población con ingreso inferior a la línea de bienestar | 28.3 | 433 645 | 1.7 |

Fuente: Coneval, 2012.

Para el caso de Monterrey, 21% de la población se encuentra en situación de pobreza, 1.8% en pobreza extrema y el promedio de carencias sociales para este grupo es de 3.6. En comparación con las otras dos ciudades, se puede decir que hay más población no pobre ni vulnerable en Monterrey y al mismo tiempo los pobres son más pobres. Al igual que en Guadalajara, en Monterrey la seguridad social, el acceso a los servicios de salud y el acceso a la alimentación son los derechos más negados a las personas (cuadro 4).

Al respecto del rezago social, en el contexto de las tres ciudades cabe observar que las tres muestran muy bajo rezago social, no obstante existen diferencias, en el D.F. hay

más gente sin refrigerador, mientras que en Monterrey hay menos sin excusado y al mismo tiempo en Guadalajara hay más gente mayor de 15 años con educación básica incompleta y con menos acceso a los servicios de salud (cuadro 5).

Al respecto de las localidades que solo desagregamos para el D.F., si buscamos aquellas de rezago medio y alto, lo que miramos es que Milpa Alta, Tláhuac, Tlalpan y Xochimilco aparecen con muy alta cantidad de localidades con altos porcentajes en los indicadores de rezago que ya mostramos. Esto coincide también con la desagregación por localidad del índice de marginación y la medición de la pobreza (Gráfica 2).

Cuadro 4. Porcentaje de la población, número de personas, número promedio de carencias sociales en los indicadores de pobreza, Monterrey, 2010

| Indicadores | Porcentaje | Número de personas | Número promedio de carencias |
|---|------------|--------------------|------------------------------|
| POBREZA | | | |
| Población en situación de pobreza | 21.0 | 244,764 | 2.1 |
| Población en situación de pobreza moderada | 19.2 | 223,960 | 2.0 |
| Población en situación de pobreza extrema | 1.8 | 20,804 | 3.6 |
| Población vulnerable por carencias sociales | 36.9 | 429,391 | 1.7 |
| Población vulnerable por ingresos | 5.9 | 69,084 | 0.0 |
| Población no pobre y no vulnerable | 36.2 | 421,640 | 0.0 |
| PRIVACIÓN SOCIAL | | | |
| Población con al menos una carencia social | 57.9 | 674,155 | 1.8 |
| Población con al menos tres carencias sociales | 10.2 | 119,086 | 3.5 |
| INDICADORES DE CARENCIA SOCIAL | | | |
| Rezago educativo | 13.1 | 152,023 | 2.2 |
| Acceso a los servicios de salud | 26.0 | 303,425 | 2.4 |
| Acceso a la seguridad social | 42.3 | 493,227 | 2.0 |
| Calidad y espacios de la vivienda | 6.1 | 71,599 | 3.0 |
| Acceso a los servicios básicos en la vivienda | 1.8 | 20,706 | 2.8 |
| Acceso a la alimentación | 18.9 | 189,977 | 2.5 |
| BIENESTAR ECONÓMICO | | | |
| Población con ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo | 5.4 | 63,159 | 2.1 |
| Población con ingreso inferior a la línea de bienestar | 26.9 | 313,849 | 1.6 |

Fuente: CONEVAL, 2012

Cuadro 5. Indicadores y grado de rezago social para tres ciudades, 2010

| | Distrito Federal | Guadalajara | Monterrey |
|--|-------------------------|--------------------|------------------|
| Población total | 8 851 080 | 1 495 182 | 1 135 512 |
| Población de 15 años o más analfabeta | 2.09 | 2.10 | 2.26 |
| Población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela | 3.05 | 3.97 | 3.28 |
| Población de 15 años y más con educación básica incompleta | 25.16 | 30.26 | 27.21 |
| Población sin derechohabientica a servicios de salud | 33.57 | 34.75 | 23.34 |
| Viviendas con piso de tierra | 1.02 | 1.45 | 1.89 |
| Viviendas que no disponen de excusado o sanitario | 1.09 | 0.53 | 2.64 |
| Viviendas que no disponen de agua entubada de la red pública | 2.44 | 0.50 | 0.96 |
| Viviendas que no disponen de drenaje | 0.30 | 0.07 | 0.39 |
| Viviendas que no disponen de energía eléctrica | 0.09 | 0.07 | 0.09 |
| Viviendas que no disponen de lavadora | 22.35 | 14.06 | 14.86 |
| Viviendas que no disponen de refrigerador | 9.32 | 3.71 | 5.87 |
| Índice de rezago social | - 1.28325 | -1.59313 | -1.613296 |
| Grado de rezago social | Muy Bajo | Muy Bajo | Muy bajo |
| Lugar que ocupa en el contexto nacional | 31 | 105 812 | 105 946 |

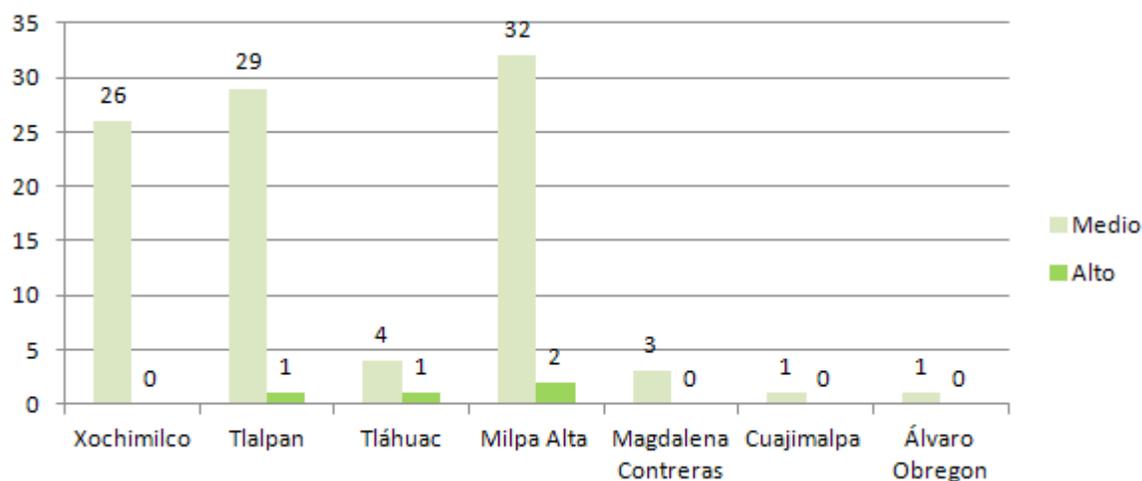
Nota: los indicadores de rezago social se encuentran expresados en porcentaje.

Nota: para los indicadores de rezago social se consideran únicamente las viviendas particulares habitadas.

Nota: el cálculo de los indicadores, índice y grado de rezago social se realiza con la base de datos "Principales resultados por localidad (ITER)".

Fuente: estimaciones del Coneval con base en el XII Censo de Población y Vivienda 2000, en el II Conteo de Población y Vivienda 2005, y en el Censo de Población y Vivienda 2010.

Gráfica 2. Número de localidades con rezago social alto y medio para las delegaciones del D. F.



Fuente: Elaboración propia con estimaciones del coneval basadas en el Censo de Población y Vivienda 2010.

II. ¿Y las mujeres jóvenes?

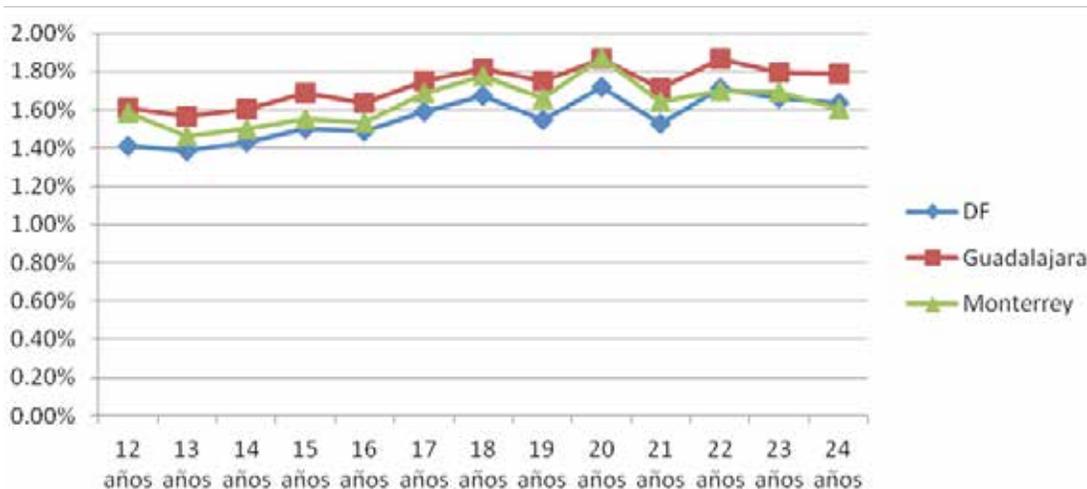
Es preciso decir que los datos en los que acabamos de profundizar presentan una dificultad metodológica, pues es imposible desagregarlos por edad y por género, no solo porque se basan en el marco geo-referencial y se trata de localizar zonas, sino también porque los cuestionarios de las encuestas están diseñados para ser aplicados por hogar, es decir, es imposible saber cuánto aporta cada una de las personas. Por esa razón hicimos un cálculo de cuántas mujeres jóvenes se encuentran tanto en las tres ciudades sobre las que pusimos atención como en las localidades que mostramos, y que tienen más altos índices de marginación, pobreza y rezago.

Lo que se puede observar es que la mayor cantidad de mujeres en las tres ciudades tiene aproximadamente 20 años. Guadalajara y Monterrey superan al D.F. en casi 0.2% y, en general, Guadalajara tiene una población femenina joven más elevada en relación con la población total de las tres ciudades. Por otro lado, si bien el porcentaje de mujeres parece disminuir con las generaciones, en Guadalajara y Monterrey también viven más niñas de 12 años de edad (gráfica 3).

Luego, si observamos con detalle y buscamos la información relacionada con lo que ya mostramos de los indicadores de pobreza y marginación en las localidades específicas del D. F., lo que se aprecia en la gráfica 4 es que el porcentaje de mujeres jóvenes en las zonas de alta marginación, rezago social y pobreza es más alto en relación con aquellas zonas en que la población es no pobre o no vulnerable. Milpa Alta y Tláhuac siguen destacando, pues es en estos sitios que viven más mujeres de entre 12 y 18 años y la comparación es brutal si lo miramos a la par de Benito Juárez o Miguel Hidalgo, donde reside la mayor cantidad de personas no pobres ni vulnerables en la ciudad (gráfica 4).

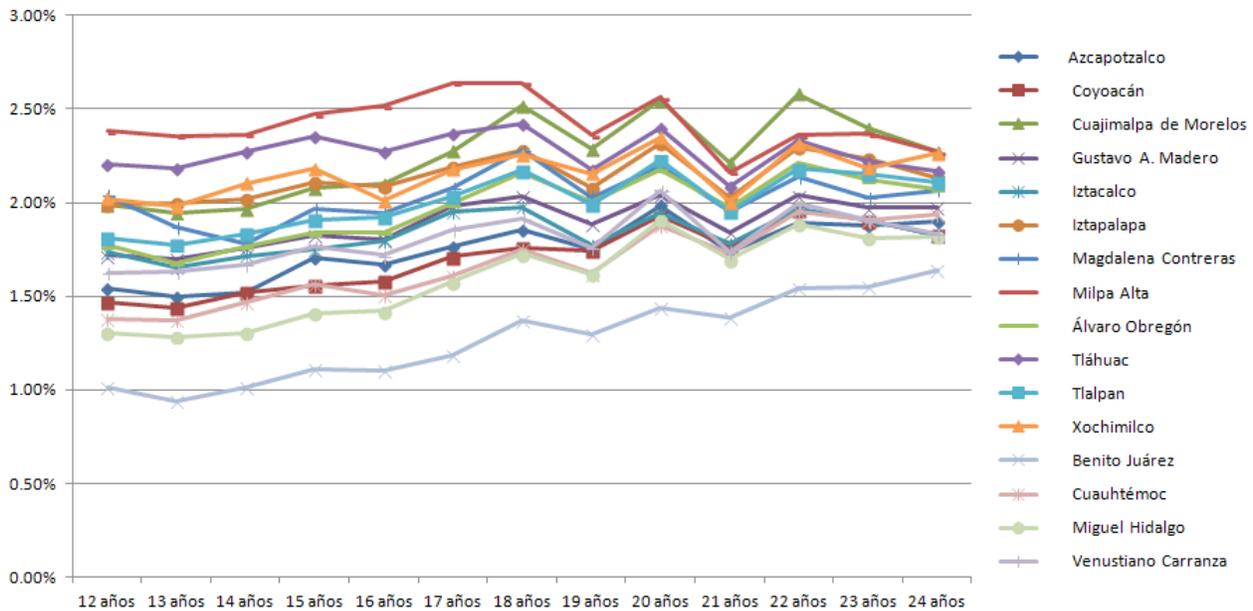
En ese mismo sentido, en el año 2000, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) presentó su medición del índice de desarrollo y del índice de desigualdad de género; en dicho trabajo se puede mirar una desagregación por género y Milpa Alta, seguida de Tláhuac, Iztapalapa y Xochimilco muestran los mayores índices de desigualdad de género en la ciudad. Es decir, esta es una situación de la que hace por lo menos diez años se tuvo noticia, lo que implica que

Gráfica 3. Porcentaje de mujeres entre 12 y 35 años en tres ciudades



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI, 2010.

Gráfica 4. Porcentaje de mujeres entre 12 y 24 años, por delegación



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI, 2010.

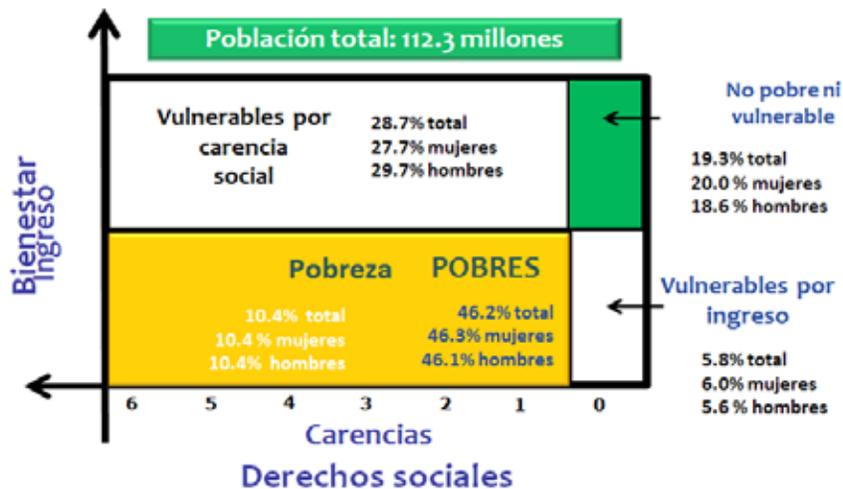
las acciones para promover la equidad de género y la igualdad de oportunidades no han sido efectivas en estos lugares; la pregunta es ¿por qué? ¿Quién es el responsable o cuál es la explicación? ¿Cuántas de estas mujeres viven en situación de pobreza? ¿Su condición de joven estará asociada con los porcentajes de marginación que presentan las zonas en las que viven? ¿Qué otras características tienen? ¿Van a la escuela, tienen hijos, pareja, trabajo? ¿Cuánto ganan? ¿Sus derechos y específicamente su derecho a la salud están siendo garantizados? ¿En qué condiciones viven?

Este panorama nos habla no sólo de lo que no se ha hecho, sino además de una situación urgente de prevención en torno a una serie de condiciones y garantías de los derechos de las mujeres que el Estado tiene la obligación de proteger y por tanto el gobierno y las instituciones públicas deben emprender programas de inversión y acciones concretas

para mejorar las condiciones de vida de esas mujeres en situaciones de alta marginación y pobreza. Dichas acciones deben ser pensadas a largo plazo y a manera de intervención, pues las niñas que hoy tienen 12 años al final del sexenio tendrán 18 ¿qué les podemos ofrecer como forma de vida a estas niñas si no pensamos a futuro, si no sabemos en qué condiciones viven y si no podemos garantizarles el ejercicio de sus derechos fundamentales? ¿Acaso la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia no protege también a las mujeres jóvenes?

Sobre dichas conjeturas, es importante mencionar que a pesar de las dificultades metodológicas que representa desagregar esta información por género existe un intento de Coneval, desarrollado por Paloma Villagómez con información de 2012, que toma en cuenta algunos indicadores para mostrar cuántas mujeres se encuentran en situación de pobreza. Estos resultados apenas

Figura 3. Medición de la pobreza en México, desagregación por sexo



Fuente: Villagómez, 2012.

están disponibles en el contexto nacional, pues no existen datos a nivel estatal o municipal que permitan visualizar con más especificidad y tampoco existen datos por grupo etario. De acuerdo con estas cifras es que del total de pobres en el país, poco más de 46% son mujeres, colocándose 0.2% por encima de los varones pobres, y de ellas, 10% son mujeres en situación de pobreza extrema (figura 3) (Coneval, 2012).

Aun así, todos los datos que aquí se presentan sólo sirven para preguntarse por las y los jóvenes, pues como vemos es casi impensable localizarlos en un mar de cifras y complicaciones estadísticas, ¿dónde están y en qué condiciones viven? ¿Cuáles son las acciones que el gobierno ha realizado en los últimos diez años? ¿Por qué no han funcionado? ¿Cómo se logra una inversión a largo plazo con resultados eficaces que mejore las condiciones de vida de estas mujeres?

El 14 de marzo del año en curso el Presidente de la República presentó en México (D. F.) junto con Helen Clark, administradora del PNUD, el informe sobre el Índice de Desarrollo Humano 2013: *El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*. Este

informe es bastante optimista al respecto de los cambios que ha sufrido el mundo después de la crisis económica de 2008, pues sostiene la afirmación de que a pesar de que las economías desarrolladas dejaron de crecer, los países en desarrollo no detuvieron su avance, atribuyendo esto a las inversiones de largo plazo y la importancia que estos países conceden a las políticas de desarrollo humano, integración comercial y acciones de gobernanza.⁷

En la escala de estos índices México se encuentra en el lugar 61 de 187 países que se evalúan anualmente y según el PNUD, entre 1980 y 2012, este índice se ha incrementado 30%. Según estos datos, en más de treinta años, la esperanza de vida ha aumentado 10.5 años, la media de años de escolaridad aumentó 4.5 años y el ingreso per cápita creció 30%. Según el Índice de Desigualdad de Género,⁸ México

7 Índice de Desarrollo Humano 2013

8 El Índice de Desigualdad de Género refleja las desigualdades de género en tres dimensiones: salud reproductiva (mortalidad materna y fecundidad de las adolescentes), empoderamiento (proporción de escaños parlamentarios ocupados por mujeres, logro de educación secundaria y superior, por sexo) y actividad económica (tasa de participación laboral por género). <http://hdrstats.undp.org/images/explanations/MEX.pdf>

ocupa el lugar 72 entre 148 países, pues por cada mil nacidos vivos cincuenta mujeres mueren por causas relacionadas con el embarazo, la fecundidad adolescente es de 65.5 nacimientos por cada mil nacidos vivos, 36% de los escaños parlamentarios son ocupados por mujeres, 51.2% de las mujeres adultas alcanzaron la educación secundaria o superior en comparación con 57% de los varones y la participación de las mujeres en el mercado laboral es de 44.3% en comparación con 80.5% de los hombres.

Al mismo tiempo, según el reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 24.7% de los jóvenes en México ni estudia ni trabaja, y de acuerdo con la directora de Gabinete de esta organización esta es una tragedia individual que implica pérdida de oportunidades, capacidades y recursos para tener un desarrollo pleno y cito:

“Estos chicos se pierden, porque nadie está invirtiendo en ellos, ni en el trabajo están siendo capacitados, ni en la escuela están siendo atendidos, entonces este es un grupo de muy alto riesgo.”⁹

De estas cifras, el 37.8% son mujeres de entre 15 y 29 años.

III. Consideraciones finales

Es cierto que la inversión en juventud es limitada, no obstante, la tilde de tragedia individual condena a las y los jóvenes a enfrentar solos la violación sistemática de sus derechos humanos, violación que ocurre cuando ni siquiera podemos tener cifras de cuántos son, en dónde viven y a qué se dedican; y ya ni hablar de ofrecer oportunidades de educación, trabajo o seguridad social. Para esbozar una respuesta a estas interrogantes no basta con las mediciones generales internacionales, que si bien son un apunte importante, no alcanzan a dibujar con detalle las verdaderas y abismales diferencias y matices de una república que en realidad es mucho más heterogénea de lo que se cree. En todo caso, lo que sí sabemos es que existe una violación sistemática de los derechos humanos de los jóvenes y que entre ellos, las más afectadas siguen siendo las mujeres.

“Llevaron con sus manos, sus miradas y sus gritos, la esperanza en botes de agua y despensas” decía el periódico respecto de las noticias del huracán en Culiacán pero, y a los jóvenes ¿quién les acarrea esperanza?

9 México, el tercer país con más jóvenes que no estudian ni trabajan: OCDE - Nacional - CNNMéxico.com (n.d.). Consultado el 23 de mayo de 2014 de: <http://mexico.cnn.com/nacional/2013/06/25/mexico-el-tercer-pais-con-mas-jovenes-que-no-estudian-ni-trabajan-ocde>

Referencias

- CONSEJO Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. ¿Qué es el índice de rezago social?, CONEVAL, 2010. Consultado el 3 de agosto de 2013, en:
<http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Que-es-el-indice-de-rezago-social.aspx>
- . Análisis y medición de la pobreza por municipio, CONEVAL, 2010. Consultado el 3 de agosto de 2013 en:
<http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Informacion-por-Municipio.aspx>
- . Pobreza y Género, CONEVAL, 2012. Consultado el 3 de agosto de 2013 en:
http://www.coneval.gob.mx/Informes/Coordinacion/INFORMES_Y_PUBLICACIONES_PDF/PobrezayGeneroenweb.pdf
- . Resultados de pobreza a nivel nacional y por entidades federativas 2010-2012, CONEVAL, 2012. Consultado el 3 de agosto de 2013 en:
<http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza%202012/Pobreza-2012.aspx>
- CONSEJO Nacional de Población. Índice de marginación por entidad federativa, Conapo, 2010. Consultado el 18 de julio de 2013 en:
http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indices_de_Marginacion_2010_por_entidad_federativa_y_municipio
- . Índice de marginación por localidad, Conapo, 2010. Consultado el 18 de julio de 2013 en:
http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Indice_de_Marginacion_por_Localidad_2010
- . Índice de marginación urbana Conapo, 2010. Consultado el 18 de julio de 2013 en:
http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Capitulo_1_Marginacion_Urbana_2010
- DIARIO Oficial de la Federación. Lineamientos y criterios generales para la definición, identificación y medición de la pobreza, 16 de junio de 2010. Consultado el 20 de Julio de 2013.
- LÓPEZ, María de la Paz y Vania Sáñez. “La pobreza: conceptualizaciones cambiantes, realidades transformadas pero persistentes”, en: Estudios Sociológicos, vol. XXIV, núm. 71, El Colegio de México, México, mayo-agosto de 2006.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Indicadores de desarrollo humano y género en México, PNUD, 2006. Consultado el 10 de julio de 2013 en:
http://www.undp.org.mx/spip.php?page=area_interior&id_rubrique=122&id_article=3056&id_parent=119
- . Índices sobre desarrollo humano, PNUD, 2011. Consultado el 1 de agosto de 2013 en:
<http://hdr.undp.org/es/estadisticas/indices/>
- . HDI values and rank changes in the 2013 Human Development Report, PNUD, 2013. Consultado el 1 de agosto de 2013 en:
<http://hdrstats.undp.org/images/explanations/MEX.pdf>
- VILLAGÓMEZ, Paloma. “Género y Pobreza: hacia un sistema de indicadores”, Conferencia en el XIII Encuentro Internacional de Estadísticas de Género: Bases empíricas para políticas públicas orientadas al empoderamiento económico de las mujeres, Aguascalientes, 10 de octubre de 2012.

Adolescentes traicionadas: Derecho a la salud, el bienestar de las jóvenes y las omisiones del Estado

Doctora Lucía Melgar

ITAM

Introducción

México suele firmar todas las Convenciones y tratados internacionales. En ese sentido es un buen actor en el escenario internacional. Así, en la medida en que se han desarrollado instrumentos para garantizar los derechos de distintas poblaciones (mujeres, niñas y niños, migrantes, etcétera), ha reconocido la necesidad de unirse a los países que a través de leyes y medidas de política pública se obligan a promover una vida digna, sin violencia, con salud, educación, bienestar, libertad e igualdad para mujeres, niñas y adolescentes, entre otras personas.

Desafortunadamente, del dicho al hecho –o de la firma a la implementación y cumplimiento de lo pactado– hay un gran trecho. Sabemos que la ley por sí sola no resuelve los problemas y que el desarrollo y la igualdad de una población diversa e históricamente desigual no pueden alcanzarse en poco tiempo; los Objetivos de Desarrollo del Milenio, por

ejemplo, suponen un impulso a políticas públicas adecuadas, a lo largo de varias décadas, y aun así no siempre pueden cumplirse. La dificultad de la tarea, sin embargo, no justifica la falta de cumplimiento de requisitos fundamentales para proteger y promover la vida, la salud, la libertad, el desarrollo pleno y la seguridad de la población. Menos puede justificarse no darle prioridad a quienes hoy tienen menos de 18 años, están en una etapa de formación y serán los futuros ciudadanos y ciudadanas, responsables de un país y de un planeta cada día más complejos y vulnerables.

Aunque la situación de la juventud en México es compleja y requiere una reorientación integral que la sitúe en el centro de las políticas públicas para mejorar su presente y hacer viable su futuro, en este trabajo sólo nos centraremos en uno de los temas fundamentales en el desarrollo de la juventud: el acceso a la salud sexual y al ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos o, dicho de una manera más amplia: el derecho al cuerpo.

I. La juventud en la encrucijada del siglo XXI

Cuando hablamos de jóvenes en México, en términos de derechos o de estadísticas, el primer problema que encontramos es la amplia y difusa definición que los engloba. Sus derechos están inscritos dentro de los derechos de la niñez, y las estadísticas suelen remitir a la población de 12 a 29 años o de 15 a 45 cuando se trata de temas de salud sexual y reproductiva. Esta inclusión dentro de grupos más amplios opaca las necesidades específicas de la adolescencia y la primera juventud, digamos, de las personas entre 12 y 18 años, o de 15 a 24, y complica el análisis de demandas y problemas de grupos de edad específicos que requieren información y trato particular, y que no pueden tener los mismos derechos y las mismas obligaciones. Al reconocimiento de esta realidad particular puede atribuirse la redacción y promoción de la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes que incluye a la población de 15 a 24 años, convención a la que nuestro país aún no se ha adherido, tal vez precisamente porque explícitamente estipula el derecho a la educación sexual y el derecho a la salud, de especial relevancia para la problemática que enfrenta la juventud mexicana, como veremos a continuación.

De ahí que consideremos recomendable que México se adhiera a esta convención y busque implementarla íntegramente en las leyes mexicanas y en las políticas públicas. Entretanto, otra tarea importante sería construir bases de datos desglosadas por edad y sexo, acordes con las etapas de desarrollo de la niñez, la adolescencia, y la primera etapa adulta.¹

¹ En esta presentación nos basamos en datos oficiales que generalmente agrupan indistintamente a niños y jóvenes, y por ello dependemos de las distinciones existentes, o no, en ellos para elaborar nuestro análisis con mayor o menor especificidad. Por esta misma razón, complementaremos los datos cuantitativos con un análisis cualitativo y consideraciones desde las ciencias sociales y el derecho.

En el mismo sentido, cabría ampliar el intervalo de edad estudiado desde la perspectiva de la dinámica poblacional (para incluir a menores de 15 años). Todo esto para distinguir con mayor claridad las necesidades, problemas y retos en cada etapa de vida, para mujeres y hombres.

Dicho lo anterior, a modo de advertencia acerca de nuestra aproximación con base en la información disponible y en estudios especializados que ahondan en la situación de adolescentes y jóvenes, cabe plantear que, en términos de derecho a la salud y al bienestar y de salud sexual y reproductiva, nuestro país tiene serios pendientes con sus niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Hablamos aquí de salud y derechos sexuales y derechos reproductivos no sólo como dinámica demográfica sino como parte integral del desarrollo individual, que conforme a criterios nacionales e internacionales debe encaminarse al pleno disfrute de los derechos humanos, al ejercicio de la ciudadanía y a hacer posible una sociedad más justa, con igualdad y libertad.

La juventud mexicana, en efecto, vive hoy una situación que deja mucho que desear. Nuestro país no garantiza los derechos de la infancia (ni de la juventud) ni en términos de educación, salud, bienestar, igualdad y no discriminación, ni en cuanto a sus derechos a la educación sexual, la salud y la salud sexual y sus derechos reproductivos.

Como sabemos, en este año 2013, cerca de ocho millones de jóvenes entre 12 y 29 años no estudian ni trabajan porque no hay escuelas o las han abandonado y porque no hay trabajo para ellas y ellos. De éstos, más de cinco millones son mujeres, muchas de las cuales realizan labores domésticas a falta de otra ocupación o como parte de la carga que la tradición y la división sexual del trabajo asignan a mujeres y niñas. Aunque se ha querido restar importancia a esta situación con el argumento de que ellas son productivas aunque no reciban ningún pago,

lo cierto es que millones de niñas y jóvenes están fuera de la escuela y del mercado de trabajo, lo que implica un gran desperdicio de recursos y capital humano. Tampoco la maternidad y la supuesta dedicación voluntaria a ella pueden justificar que tres cuartas partes de la población sin trabajo ni estudio sean mujeres, menos aun cuando entre ellas contamos a niñas de 12 a 18 años. Ni México puede darse el lujo de que 8% de su población quede al margen de la educación y el trabajo, ni el hogar puede ser el destino de niñas y jóvenes en pleno siglo XXI.

Cabe recordar que en el desarrollo de un marco de derechos humanos que se quieren universales, que incluye a las mujeres en su especificidad, la Conferencia del Cairo, de 1994, impulsó un énfasis en el desarrollo y en la igualdad de éstas más allá de consideraciones sociodemográficas. En particular, desde fines del siglo pasado ha cobrado gran importancia la autonomía de las mujeres como factor crucial para el desarrollo del país en su conjunto y para el bienestar de ellas y de la población.

Como explica el Observatorio de Igualdad de Género de la Comisión de Economía para América Latina y el Caribe (CEPAL), la autonomía se define como:

“el grado de libertad que la mujer tiene para actuar de acuerdo con su elección y no con la de otros. En ese sentido, existe una estrecha relación entre la adquisición de autonomía de las mujeres y los espacios de poder que puedan instituir, tanto individual como colectivamente” (Naciones Unidas, 2005:114, citado en p: 35 de la CEPAL).

En términos de la CEPAL, lograr una mayor autonomía supone:

“liberar a las mujeres de la responsabilidad exclusiva por las tareas reproduc-

tivas y de cuidado, lo que incluye ejercer los derechos reproductivos, poner fin a la violencia de género y adoptar todas las medidas necesarias para que participen en la toma de decisiones en igualdad de condiciones” (CEPAL, p: 35).

Desde esta perspectiva y en términos de desarrollo, puede decirse que la autonomía se inicia y se da desde el cuerpo y que el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos es parte del derecho al cuerpo. Esto supone el acceso a la información, al uso de métodos anticonceptivos, a servicios de salud de calidad que permitan y garanticen el libre ejercicio de la sexualidad, al derecho a decidir sobre la libre maternidad y la paternidad, y también al derecho a la interrupción legal del embarazo en condiciones de higiene, seguridad y respeto.

¿Cuál es la situación de la juventud mexicana ante el derecho al cuerpo?

En el último cuarto del siglo XX se dieron grandes avances en la llamada “política de población”, que incluyeron la reducción de tasas de mortalidad materna, la ampliación de servicios de salud y campañas de educación sexual y planificación familiar.

En contraste, desde el año 2000, durante los doce años de gobiernos panistas, dos tendencias han incidido negativamente en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de la juventud, en particular de las mujeres. Primero, en las políticas públicas se restó prioridad a la educación sexual, a la prevención de enfermedades de transmisión sexual, incluyendo el VIH/sida, a las campañas de planificación familiar y prevención de embarazos no deseados, particularmente del embarazo adolescente; no se canalizaron ni eficientaron los recursos necesarios para éstas ni para servicios de salud, ni se ha capacitado adecuadamente al personal de salud para

tratar con una población diversa y con una juventud que ejerce su sexualidad desde edades tempranas, ni se le ha capacitado lo suficiente para enfrentar las consecuencias de la violencia sexual que ha ido aumentando desde 2007, según datos de El Colegio de México.

Esto, como veremos brevemente, ha tenido repercusiones negativas en la salud y el bienestar de adolescentes y jóvenes. La segunda tendencia que impacta en la situación de las mujeres, sobre todo, incluyendo a jóvenes y niñas, es la penalización del aborto que se ha impuesto ya en 17 estados del país a raíz de la despenalización del aborto hasta la doceava semana en el Distrito Federal. Las leyes que en nombre de la “protección de la vida desde la concepción” penalizan la interrupción del embarazo, en algunos casos extralegalmente como en delitos de violación, han impuesto serias limitaciones al acceso a anticonceptivos, a la información misma, a los servicios de salud, y han puesto en riesgo no sólo la salud sino la vida y la libertad de las mujeres. Como veremos más adelante, éste es el agravio más directo a las niñas, jóvenes y mujeres en general ya que están expuestas a una violencia institucional arbitraria, a manos de médicos, enfermeras, policías, ministerios públicos y jueces.

II. Claroscuros de los derechos sexuales y reproductivos

Algunos datos generales nos permitirán trazar un perfil en claroscuro de la situación de la juventud en términos de acceso y ejercicio de los derechos sexuales y los derechos reproductivos.

Con base en datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2009 y otras fuentes (como el Consejo Nacional de Población, 2011),² sabemos que el total de población adolescente (15 a 19 años) en 2009 era de

² Agradecemos la mayoría de los datos de este artículo a la Mtra. Susana Lerner de El Colegio de México.

once millones de personas, de las cuales 49.9% eran mujeres. Se trata de la mayor generación de adolescentes en la historia del país.

Las mexicanas inician su vida sexual alrededor de los 15.4 años. Y desde 1987 se observa una mayor actividad sexual, con 15.2% activas en 2009. La importancia de la información se ve con más claridad cuando se observa que más de 60% de los adolescentes (hombres y mujeres) no usan ningún método anticonceptivo en su primera relación. De las 4 de cada 10 mujeres que sí usaron alguno, recurrieron al condón masculino, lo que evidencia la necesidad de que la educación sexual y las campañas incluyan a la par a chicos y chicas. El uso del condón es importante no sólo para evitar embarazos no deseados sino también para evitar enfermedades de transmisión sexual.

Una necesidad básica para el ejercicio libre de la sexualidad es el acceso a métodos anticonceptivos. En este rubro se observa que las adolescentes son el grupo de población con un menor uso de métodos y una mayor demanda insatisfecha (no sólo para prevenir el primer embarazo no deseado sino también para espaciar los hijos que se quieren tener, derecho que garantiza el artículo 4º. constitucional desde 1974).

Las fallas en la educación sexual, en los servicios de salud y en las campañas de prevención se reflejan en una elevada tasa de embarazo adolescente, tanto más preocupante en cuanto que incluye a menores de 15 años. “En 2009 4.5% de los adolescentes estaba embarazada” (Lerner, 2011).

Según datos recientes de del Instituto Nacional de Geografía y Estadística, “uno de cada seis nacimientos sucede en adolescentes de entre 15 a 19 años de edad. De ellos, uno de cada cuatro no fue deseado y uno de cada diez tampoco fue planeado”. Como han señalado diversas expertas y dijo hace unos días Vanessa Silva, coordinadora nacional del Pro-

grama Gente Joven, de la Fundación Mexicana para la Planeación Familiar:

“el embarazo en la adolescencia puede provocar problemas de salud que van del nacimiento prematuro y aborto, hasta hipertensión arterial, anemia y riesgo de mortalidad materna, resultado de la inmadurez física”. (Silva, 2013).

En términos generales conlleva efectos negativos para la madre y su bebé y también para la sociedad en términos económicos y sociales.

Si, en general, hablamos de derechos, también debemos hablar en términos de justicia social ya que en todos los indicadores en materia de sexualidad y reproducción se reconocen diferencias según lugar de residencia, nivel educativo, grupo étnico, estratos socioeconómicos, etcétera, y son las adolescentes y las jóvenes que residen en áreas rurales, las de menor nivel educativo, y las de estratos más pobres, las que están en peor situación con respecto a los embarazos involuntarios y no deseados. Un estudio estima que conforme mejoran las condiciones socioeconómicas, es más probable que el embarazo sea no deseado y se interrumpa. Y también se observa que cerca de 60% de las adolescentes que se embarazaron no consideran un problema tener un embarazo a temprana edad, sobre todo si están casadas o unidas, lo que obliga a preguntarnos si se puede hablar de embarazo deseado o en su caso, no deseado, cuando se vive el embarazo como un destino, como algo natural al hecho de ser mujer, por carecer de otra alternativa de vida y como única valoración en tanto sujeto social.

Cabe señalar también como consecuencia negativa, el ligero aumento de muerte materna en este grupo poblacional (porque se trata de un grupo particularmente vulnerable).

Habría otros temas importantes que detallar en este sentido pero por el momento las

dejaremos en suspenso para mencionar también el grave problema que implica la prohibición del aborto legal, en particular en casos de violación incluso de niñas y adolescentes.

A nivel nacional, la tasa de aborto es de 38.0 por mil mujeres de 15 a 44 años. Los mayores volúmenes se dan en las edades de 15 a 19 (44.1 por mil mujeres) y de 20 a 24 años (55 abortos por mil mujeres). Se trata de mujeres jóvenes y en buena parte de adolescentes.

A partir de la despenalización del aborto en el Distrito Federal hasta la doceava semana, tenemos estadísticas confiables acerca de la interrupción del embarazo, por lo menos en la población que accede a este servicio. Entre abril de 2007 y agosto de 2013, accedieron al servicio de Interrupción Legal del Embarazo (ILE) 106 701 mujeres. De ellas, 0.7% tenía entre 11 y 14 años, 11.7% tenía de 15 a 17 años y 47.8% tenía de 18 a 24 años (Grupo de Información en Reproducción Elegida, 2013).

Repercusiones de las leyes que prohíben el aborto. Niñas embarazadas obligadas a ser madres y jóvenes encarceladas. Obstáculos para el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos

Los obstáculos para el ejercicio de los derechos sexuales y los derechos reproductivos de adolescentes y jóvenes tienen que ver no sólo con la tendencia a invisibilizar la especificidad de estas poblaciones sino también con tendencias ideológicas de los gobiernos (federal, estatales y locales) y las prioridades de las políticas públicas. Es evidente que se requiere de un cambio integral para desarrollar una política pública integral acorde con sus necesidades. Hay información disponible y debe usarse para orientar este cambio.

Por ejemplo, en 2012, especialistas que participaron en el Foro “Una agenda para la política de población: realidades y desafíos”

detectaron los principales obstáculos para garantizar el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos y el acceso y uso de servicios de salud sexual y reproductiva de calidad, que respondan a cada grupo de población. Destacaremos sólo algunos de los principales:

La falta de educación sexual formal, laica y científica en las escuelas. Esta falla es evidente en las escuelas confesionales pero también en las escuelas públicas, empezando por los materiales disponibles. Por ejemplo, hace algunos años, revisando los libros de texto de primaria para un análisis del Programa Universitario de Estudios de Género, de la UNAM, encontramos una ilustración del embarazo como una planta que crecía en el vientre materno a partir de una semilla. Desde luego recomendamos la eliminación de tan grotesca imagen y supongo que así se habrá hecho; no obstante resulta aberrante que en pleno siglo XXI alguien haya aprobado ese tipo de interpretación asexual, acientífica e irracional del proceso de reproducción humana.

La persistencia de inequidades de género que afectan principalmente a las niñas y jóvenes es otro obstáculo significativo para el ejercicio de sus derechos y el goce de una vida sexual sin riesgo, en cuanto que limitan la autonomía y el control sobre su vida, su sexualidad y su salud. Si recordamos que una meta de las políticas públicas impulsadas desde los organismos internacionales es la consolidación de la autonomía de las mujeres, y sobre todo si reconocemos que la autonomía empieza por la autonomía del cuerpo, por la capacidad de tomar decisiones libres sobre la propia sexualidad y reproducción como condición para tener y desarrollar un proyecto de vida propio, es evidente que se le está escamoteando a las jóvenes la posibilidad de desarrollarse plenamente como personas autónomas que luego puedan ejercer plenamente la ciudadanía.

Al margen de las conclusiones del foro al que nos estamos refiriendo, podemos se-

ñalar entre las desigualdades de género el acceso diferenciado a la educación en niveles superiores, a recursos, a la salud, a la participación política, factores que inciden en la persistencia de brechas de género significativas. Es preciso destacar también un elemento menos medible y, en un sentido, más obvio: la persistencia de estereotipos de género, la idealización de la maternidad y la estigmatización de la interrupción del embarazo por parte de Iglesias, grupos confesionales y grupos de poder conservadores que, en la última década, han incidido en las políticas públicas a través de las leyes aprobadas en 17 estados “en favor de la vida desde la concepción” y que, desde hace años, promueven una pésima educación-socialización informal a través de la televisión abierta.

En tanto el Estado, incluyendo a los partidos políticos que hasta hace muy poco ha dejado operar sin trabas a los monopolios televisivos, ha abandonado su obligación de regular o supervisar los contenidos. No se trata de promover la censura sino de plantear la necesidad de buscar acuerdos para impulsar una agenda nacional y, sobre todo, aplicar las leyes que protegen los derechos de terceros, en particular de las niñas, jóvenes y mujeres. Las televisoras nacionales no sólo desaprovechan la posibilidad de difundir información científica útil para ellas, sino que en sus telenovelas idealizan y exaltan la maternidad sin importar las condiciones ni la edad de la madre, estigmatizan el aborto, reproducen roles tradicionales, fomentan el racismo, el clasismo y el sexismo y, además, lo que es muy grave, fomentan la tolerancia a la violencia contra las mujeres sin que autoridad alguna ponga un alto, aun cuando leyes como la Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y otras prohíben y condenan la cosificación de las mujeres, la promoción de la violencia contra ellas o su representación misógina en la publicidad y los medios de comunicación.

En la Cámara de Diputados se aprobó en septiembre de 2013 una ley de medios que contiene esta prohibición. En sentido estricto esta nueva ley era innecesaria ya que esta prohibición existía por eso, lo importante es precisamente aplicar esas normas y establecer sanciones. Además, dada la importancia de estos asuntos para el bienestar de la niñez y la juventud, cabe insistir en que no se deben anteponer los intereses de un grupo empresarial conservador a los intereses y derechos de millones de niñas, adolescentes y jóvenes.

Las mujeres merecen no sólo respeto a su persona y a su inteligencia, sino medios de entretenimiento que contribuyan a su formación intelectual, personal y ciudadana. De poco sirve reformar la educación formal si la educación informal en los medios contraviene los principios de la educación laica, científica, y promotora de la igualdad que debe regir en nuestro país. Recordemos, en efecto, que según el artículo tercero constitucional hoy vigente, la educación que imparte el Estado:

“Tenderá a desarrollar armónicamente las facultades del ser humano; se orientará en función del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios, y contribuirá a la mejor convivencia humana, con el aprecio a la igualdad de derechos, evitando los privilegios de raza, sexo, etcétera.” (Jurídicas).

Es evidente que el Estado no puede cumplir a cabalidad con esos objetivos si no da a niñas, niños y jóvenes una educación sexual apegada a criterios científicos; el impacto de la educación que está impartiendo, por pertinente y adecuada que sea, está siendo contrarrestado por medios masivos que desinforman y mal educan, y por leyes estatales que imponen criterios confesionales por encima de criterios científicos, como han señalado expertos en bioética en distintas ocasiones.

Otro obstáculo detectado por expertos en este problema es la falta de voluntad po-

lítica de las autoridades para abordar los temas relacionados con la salud y los derechos sexuales y reproductivos por temor al riesgo político que conllevan; entre las autoridades, se incluye al Poder Legislativo. Como se ha ido apuntando aquí, el Estado tiene una obligación con la niñez y la juventud y sin duda el Poder Legislativo tiene un importante papel que jugar como hacedor de leyes y como supervisor del poder ejecutivo, en cuanto puede pedir que quienes están al frente de programas e instituciones rindan cuentas de su desempeño y del uso de los recursos públicos.

Por tanto, cabe apuntar también que la falta de presupuesto etiquetado o su desvío en los estados sobre todo, así como la falta de personal capacitado que trabaje con un enfoque de derechos, incide también en la falta de acceso de las jóvenes a los servicios de salud que necesitan, incluyendo información sobre métodos anticonceptivos, salud sexual y servicios de aborto seguro.

III. Consideraciones finales

¿Cómo enfrentar los retos que plantea la dinámica poblacional y garantizar el pleno ejercicio de la niñez y la juventud de su derecho al cuerpo, de sus derechos sexuales y sus derechos reproductivos?

En primer término, sigue vigente la necesidad de impulsar una educación sexual científica y laica desde edades tempranas. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la información para poder entender su propio cuerpo, sus relaciones y para poder decidir; incluso para poder defenderse de los peligros que significan el incesto, el estupro o la trata de personas.

En el mismo sentido, es importante aplicar la legislación vigente, o en su caso aprobar la que ahora está en discusión en el Senado, acerca de los medios de comunicación y la pu-

blicidad, para eliminar la reproducción de estereotipos y prejuicios sexistas que fomentan o toleran la subordinación de las mujeres y las niñas, la violencia contra ellas, así como la idealización de modelos tradicionales no sólo irrealistas sino contrarios al desarrollo individual y al logro de la igualdad entre mujeres y hombres.

Es urgente que el Estado en sus distintos niveles e instancias, le dé la importancia que tiene a la política de planificación familiar y garantice el acceso a la información, a los métodos anticonceptivos, a la prevención del embarazo adolescente y el acceso al aborto seguro para todas las mujeres, con particular atención para las niñas y jóvenes que lo requieran. No puede hablarse de justicia, ni de libertad, ni de igualdad de género, ni de

república laica en un país donde se ha obligado a niñas de 9, 10, y 11 años a llevar a término embarazos producto de una violación. En ningún caso cabe argumentar que ellas así lo quisieron pues no tuvieron libertad ni información para tomar decisión alguna.

Por ello, cabe señalar que las reformas estatales que han incluido la protección de la vida desde la concepción, atentan directamente contra los derechos humanos de las mujeres, en particular de niñas, adolescentes y jóvenes. Ningún interés personal o confesional debe estar por encima del derecho de las mujeres a decidir, ni menos, poner en peligro la vida y la salud de niñas y adolescentes, ni truncar el proyecto de vida y de futuro de las y los jóvenes.

Referencias:

GIRE. Grupo de Información en Reproducción Elegida. 2013.

https://www.gire.org.mx/index.php?option=com_content&id=504&Itemid=1397&lang=es

Jurídicas: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm>



MESA 3

Experiencias de atención: sugerencias de proyectos recientes

Texto íntegro de las ponencias*

*El contenido de las ponencias es responsabilidad de las autoras y los autores.

Jóvenes: objetos y sujetos de violencia

Licenciado Michel Retama Domínguez

Doctora Luciana Ramos Lira

Introducción

La juventud en el contexto actual

Hablar actualmente de la juventud no es tarea fácil considerando que, desde una perspectiva adultocéntrica y hegemónica sobre el ser joven, existe un discurso dicotómico al referirse a ella. Por un lado se habla de la juventud como el futuro de las sociedades, como una etapa de oportunidades, se enfatizan sus potencialidades, se le asocia con la esperanza del porvenir y se señala la importancia de contar con ellos como “bono demográfico”.¹ Pero una vez que esta juventud no se adhiere a los parámetros de la visión homogeneizante del mundo adulto, se le mira bajo sospecha señalando su falta de control, su “natural” agresividad, catalogándola como una “etapa de riesgo” frente a temas como el de las drogas o

el sexo; se contempla a la juventud como un momento de crisis y confusión, y los discursos en donde la juventud significa el “anhelo de un mundo mejor” parecen desvanecerse para dar fuerza a representaciones de temor y violencia (Navarro 2004:43). Como señala Perea Restrepo:

... Finalmente, lo joven se constituyó, por derecho, en una categoría de la criminalidad, y las investigaciones académicas y las políticas públicas le incluyen como un capítulo obligado de sus análisis y estrategias. Parece entonces que ser joven y ser violento, de un tiempo para acá, vienen a ser una misma y única cosa (Perea, 2007).

Pero, ¿a quienes nos referimos al hablar de juventud? La juventud representa a un grupo social diferenciado que surgió como tal a lo largo del siglo XX y que responde a las transformaciones demográficas experimentadas por las sociedades latinoamericanas (Mier, Terán y Rabell, 2005); hace referencia a un grupo sobre el cual existen ciertas representaciones y que además asume características

¹ La concentración de población en grupos productivos, específicamente de 15 a 24 años se ha denominado “ventana de oportunidad” o “bono demográfico”*, fenómeno que se considera que -a través de inversiones sociales y económicas- permitiría romper el círculo de la transmisión intergeneracional de la pobreza y alcanzar niveles sostenibles de desarrollo económico y social.

particulares en un contexto histórico de rápidos cambios y de una cultura de consumo a nivel global. Como rango de edad, para los efectos de la política juvenil en México, la juventud comprende entre los 12 y los 29 años.² Por tanto, abarca un amplio rango de edad que incluye una serie de transformaciones psicológicas y sociales, pero solamente en algunas formaciones sociales la juventud aparece como una categoría con visibilidad social (Abramo, 1994:1).

Así pues, lo que es importante enfatizar es que estamos hablando de un grupo que puede ubicarse en un rango de edad, pero que además se ha configurado como un sujeto social diferente en la medida en que el proceso de construcción de identidad se configura como uno de los elementos característicos y nucleares del período juvenil. Si bien es común que las y los jóvenes (o a la mayoría) necesiten diferenciarse de los demás, esta necesidad no se manifiesta de la misma manera o de forma homogénea; muy por el contrario, la diversidad de la juventud es su principal característica. Sin embargo, la mirada homogeneizadora basada en un adultocentrismo, aunado a un racismo y un clasismo fuertemente asentado en nuestra sociedad, siempre negado y minimizado, percibe a un cierto sector de jóvenes, particularmente los que provienen de sectores económica y culturalmente marginados, como “delincuentes en potencia”, “violentos” o al menos “peligrosos”. Los y las jóvenes que viven en determinadas comunidades, delegaciones o municipios, y que además utilizan “ciertas” maneras de vestir, de construir, vivir y transitar el espacio público y que portan, como han señalado autores como Nateras, “una cara prohibida”, por el

2 El artículo 2 de la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud, la define en relación directa con la población objetivo del instituto, como “la población cuya edad quede comprendida entre los 12 y 29 años que, por su importancia estratégica para el desarrollo del país, será objeto de los programas, servicios y acciones que el instituto lleve a cabo”.

color de piel, el modo de hablar o de utilizar el cuerpo son percibidos como más cercanos a la ilegalidad que los de otros sectores.

Los jóvenes y la violencia

Bajo los parámetros ya mencionados, es fácil visualizar a los y las jóvenes que han participado en conductas violentas, antisociales y/o delictivas como “intrínseca y totalmente responsables” de sus actos. La criminalización se ha convertido, como señala Wacqüant, en una dictadura contra los pobres, pues se aplica en forma distintiva a estos sectores sin considerar los factores estructurales y culturales que subyacen a estos comportamientos. Aspectos sociales, comunitarios, familiares e individuales en conjunto configuran un contexto, que en muchos casos no garantiza el goce mínimo de sus derechos y opciones de desarrollo, imposibilitando la realización de expectativas sociales que se les marcan, convirtiéndolas en una realidad frustrada que también pesa sobre ellos y por cuya irrealización también se les culpabiliza. Sin embargo, una vez más, el imaginario social hace invisibles las condiciones que subyacen a los jóvenes que ejercen violencia o delinquen, para reforzar la imagen del joven trasgresor, como un ser peligroso e inhumano, con patologías psiquiátricas y conductuales (Navarro, 2004:48).

Aunque la violencia juvenil es una de las formas más visibles de violencia en una sociedad (Morales, 2008:130), no por ello se hacen evidentes sus causas. Por tanto, tenemos que apuntar hacia una visión integral de las diferentes violencias que ejercen y padecen los jóvenes, y tratar de comprender cómo las condiciones estructurales impactan el mundo inmediato a éstos, y cómo las relaciones con sus padres, maestros, trabajadores sociales, etcétera, se ven bajo tensiones severas, haciéndolas incapaces de proveer un sustento

adecuando para ellos y ellas, al afectar la capacidad de dichas personas significativas para afrontar las cosas, cuidarlos y guiarlos conforme se desarrollan (Vigil, 2005). Es así que la intención de este trabajo es proponer un análisis que involucre los elementos contextuales que pueden configurar determinadas formas de vida.

Factores de riesgo asociados con la violencia y el comportamiento delictivo

El presente trabajo pretende abordar, desde una perspectiva ecológica, entendida como una mirada integradora de los diferentes niveles “sociales” en los que se ubica el desarrollo humano, algunos de los componentes que desde lo social o colectivo impactan en lo individual; haciendo énfasis en los relacionados con contextos familiares y de pares para dar cuenta de qué variables pueden operar como “de riesgo” o “de protección” en contextos que, en general, pueden considerarse poco favorables o adversos y que dificultan el “decidir” trayectorias de vida alternativas a la violencia. Asimismo pretendemos, desde este punto de vista, desestigmatizar las problemáticas de los y las jóvenes como producto exclusivo de “psicopatologías” o factores exclusivamente individuales.

Sobre los principales factores de riesgo mencionados por la bibliografía se señala que algunos padecimientos durante etapas tempranas de la infancia e incluso durante la gestación como el riesgo perinatal (Acero-González, Escobar-Córdoba, y Castellanos, 2007:83), o algunos de tipo hereditario, especialmente en aquellos casos en que hay un historial de trastornos de personalidad, se relacionan con conductas de tipo antisocial como el ejercicio de la violencia (Morales, 2008:132; Ortiz y Moral, 2011:186). De igual forma presentar o ser víctima de actos violentos (de tipo

emocional, físico y/o sexual) dentro del hogar puede contribuir al desarrollo de conductas violentas (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro & Barragán, 2002; Frías-Amerta, López-Escobar y Díaz-Méndez, 2003; Llorente, Chau y Salas 2004; Acero-González, Escobar-Córdoba, y Castellanos, 2007:83:84; Morales 2007; 2008:132; Ortiz y Moral, 2011:191).

Otros factores relacionados son el género, ser hombre (Acero-González, Escobar-Córdoba, y Castellanos, 2007:83), presentar problemas de violencia en edades tempranas (entre los 3 y los 10 años), características personales tales como impulsividad (Hein y Barrientos, 2004; **Díaz, de la Peña, Suárez y Cruz, 2004**; Morales, 2013), dificultades para postergar la gratificación, falta de habilidades sociales, el autoconcepto, la autoestima (Ortiz y Moral, 2011:186), tener problemas de atención, inteligencia y la escolaridad baja (Morales 2007; Ortiz y Moral, 2011:191). También, al respecto se ha estudiado el efecto de las hormonas –principalmente el efecto de la testosterona– durante la etapa prenatal y puberal (Morales, 2008:132).

Diferentes estudios mencionan una relación entre comportamientos violentos y los contextos en los que se desenvuelven los jóvenes, principalmente en el grupo de pares (amigos) y en el familiar.

Sobre los factores de riesgo asociados al contexto familiar encontramos que son: tener familiares con antecedentes criminales (principalmente el padre), la desintegración familiar, ya sea por conflictos entre los padres o pérdida de alguno de ellos (especialmente el padre); familias uniparentales o por el contrario familias numerosas, deficiencias o negligencia en la crianza, una disciplina severa e incongruente y falta de comunicación dentro del hogar (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002; Frías-Amerta, López-Escobar y Díaz-Méndez, 2003; Llorente, Chau y Salas, 2004; Acero-González, Escobar-Córdo-

ba y Castellanos, 2007:83:84; Morales, 2007; 2008:132; Ortiz y Moral, 2011:191).

Algunas investigaciones sugieren como otro factor de riesgo el asistir a instituciones educativas en las cuales concurren jóvenes con conductas antisociales (Frías-Amerta, López-Escobar y Díaz-Méndez, 2003). En cuanto al grupo de pares algunos otros factores son el frecuentar amigos que lleven a cabo actos antisociales, que porten armas o que consuman drogas (Llorente, Chaux y Salas, 2004; Morales 2008:132; Ortiz y Moral, 2011:191).

Existen otros estudios que sugieren relación entre la conducta antisocial o agresiva con barrios violentos, de alta criminalidad, con altos índices de desempleo y de estrato socioeconómico bajo (Acero-González, Escobar-Córdoba, y Castellanos, 2007:83; Frías-Amerta, López-Escobar y Díaz-Méndez, 2003; Llorente, Chaux y Salas, 2004).

Algunos otros factores de tipo macrosocial son el contenido violento (imágenes) en los medios de comunicación, normas culturales que aceptan, promueven y/o legitiman la violencia, poca confianza en el sistema policial y judicial, altas tasas de desempleo juvenil, fácil acceso a alcohol, drogas y armas, la desigualdad en los ingresos y una gobernanza débil.

Es preciso decir que el que una persona esté expuesta a alguno o a una multiplicidad de estos factores no necesariamente condicionará la aparición o manifestación de conductas violentas o alguna de tipo antisocial.

Metodología

El presente trabajo retoma la experiencia del proyecto piloto Promoviendo Políticas Públicas para la Prevención Primaria de Violencia Sexual en Secundarias, realizado durante 2008 en una escuela secundaria para trabajadores, para el que se realizó un diagnóstico previo a la intervención y del cual ahora se rescatan

algunos elementos que muestran las condiciones que pueden favorecer la reproducción y tolerancia de violencia entre las y los jóvenes. La selección de este espacio educativo fue hecha con base en las condiciones de accesibilidad, es decir, de las relaciones previamente establecidas por algunos miembros del equipo de trabajo, y por otro lado considerando las características particulares del entorno y de la población, calificada como una población problemática, violenta y altamente peligrosa.

Cabe señalar que esta escuela se ubica en la delegación Iztapalapa, que en el imaginario social se considera “altamente peligrosa”, pues registra un alto índice delictivo; es considerada una zona de alta inseguridad donde predominan actividades ilegales como el narcotráfico y la delincuencia en general. Iztapalapa se encuentra dentro de las tres primeras delegaciones con mayor índice delictivo, lo que podría explicarse tomando en cuenta su extensión territorial y densidad de población, pues según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía recabados en 2010, Iztapalapa es una de las delegaciones con mayor número de habitantes en la Ciudad de México donde habitan más de 1.8 millones de personas, es decir, 20.5% de la población total que habita en el D.F. de los cuales 48.5% son hombres (880 998) y 51.4% son mujeres (934 788). El 27.8% de la población total de Iztapalapa se encuentra entre los 15 y 29 años de edad, mientras que sólo 7.7% son adultos mayores de 60 años.³

Participantes

El perfil de la población objetivo de esta intervención corresponde a 241 jóvenes de entre 12 y 21 años, con una edad promedio de

3 El INEGI reporta, en su censo de 2010, que Iztapalapa cuenta con 1 815 786 habitantes, es decir 20.5% de la población total del Distrito Federal.

15 años (15.6 ± 1.5), de los cuales casi 6 de cada 10 eran hombres. Al menos, 3 de cada 4 (78.7%) jóvenes viven en familias nucleares (con madre y padre) mientras que 21.3% pertenecían a familias con otra composición como uniparentales, reconstruidas o vivían con algún familiar.

Llama la atención el hecho de que, siendo una escuela para trabajadores, tan sólo el 20% de los estudiantes trabajaba y, de acuerdo con sus propias opiniones, la mayoría de quienes estudiaban ahí era porque no tenían otra oportunidad de terminar sus estudios debido a que rebasaban la edad permitida en las escuelas diurnas o técnicas, porque habían sido expulsados de otras escuelas, o bien porque era la única escuela en la que habían encontrado un lugar. De esta manera, siendo una secundaria para trabajadores, el sistema y plan de estudios no responde a las necesidades reales de la población que acude a ella, muestra de esto es la carencia de actividades deportivas y complementarias.

La investigación realizada es de tipo transversal y *ex post facto*, habiéndose aplicado un instrumento en clase, una vez hechos los contactos y acuerdos con las autoridades escolares. Al estudiantado se le solicitó su participación voluntaria, luego de informarles sobre los objetivos de la intervención y asegurarles la plena confidencialidad de la información proporcionada por ellos.

El instrumento utilizado cuenta con cerca de 340 reactivos y fue aplicado a 241 jóvenes; cuenta con diez secciones que abordan la situación familiar y sociodemográfica, entorno escolar, experiencias de violencia en la familia, experiencias de abuso sexual, conductas de riesgo, estado de ánimo, riesgo suicida, antecedentes penales y de consumo de drogas en familiares y amigos cercanos –pares–, y consumo de alcohol y sustancias. Para el presente análisis se retoman algunas variables referentes a la formación en el hogar vínculos fami-

liares, exposición a la violencia en el hogar, acoso escolar, condiciones adversas en el ámbito relacional, comportamientos asociados al ejercicio de la violencia, conductas de riesgo, y finalmente se hace un análisis de asociación del consumo de sustancias con exposición a la violencia en el hogar y contexto relacional.

Resultados

1. Descriptivos

A. Patrones de crianza

Con el objetivo de indagar sobre las características de la supervisión de los padres sobre sus hijos(as) se incluyeron algunas variables relacionadas con el tiempo sin supervisión, quién es el cuidador principal y el tiempo de convivencia con el padre y la madre, la percepción de los y las jóvenes sobre el uso de la violencia por parte de los padres, así como también límites y reglas de los padres dentro y fuera de casa.

En la tabla 1 se observan algunas de las características de la disciplina en los hogares, donde destaca que sólo en 3 de cada 10 casos (31.7%) se dice haber siempre alguien que cuide de los jóvenes, mientras que 1 de cada 5 permanece sin supervisión adulta entre 3 y 6 horas al día, así mismo, más de 10% dicen pasar más de 7 horas al día solos(as). Igualmente importante encontramos que el cuidador principal es la madre, pues 62.2% de los entrevistados refiere convivir con la madre más de 5 horas al día, mientras que con el padre en el mismo rango de horas encontramos tan sólo 37.3%. En cuanto a la convivencia con los padres no solo en términos de horas de convivencia al día el padre convive en menor medida con sus hijos, sino también en algunos casos deja de hacerlo definitivamente siempre que 14.5% de los y las encuestadas dice no tener padre.

TABLA 1.
Características de la supervisión de los padres

| Número de horas que pasan solo o solas n=221 | |
|---|----------------------------|
| De 1 a 2 horas | 34.8 % |
| De 3 a 4 horas | 10.4 % |
| De 5 a 6 horas | 11.8% |
| 7 horas o más | 11.8% |
| Siempre hay alguien mayor que yo | 31.7 % |
| Número de horas que pasan con los padres al día | |
| | Padre n=220 Madre n=217 |
| De 1 a 2 horas | 29.5% 17.5 % |
| De 3 a 4 horas | 18.5% 18% |
| De 5 o más | 37.3% 62.2% |
| No tengo papá | 14.5 % 2.3% |

Fuente: Diagnóstico del proyecto piloto *Promoviendo Políticas Públicas para la Prevención Primaria de la Violencia Sexual en Secundarias*, 2008.

Sobre las percepciones del uso de la violencia es pertinente resaltar lo que mencionan los jóvenes sobre los motivos que pueden tener los padres para golpear a sus hijos (tabla 2). Algunas de estas razones son atribuidas al comportamiento de los hijos como la desobediencia (83%), faltar al respeto a los padres (54.3%),

hacer cosas que les prohíben (34.1%), y sacar malas calificaciones (35.3%). En cuanto a las motivaciones que pueden tener los padres, independiente del comportamiento de sus hijos, los jóvenes dicen que puede ser que se encuentren hartos (15%), que los padres consuman sustancias (13.6%), que consuman alcohol en exceso (15.8%), que se encuentren nerviosos (13.2%), o bien, sin motivo aparente (8.1%).

TABLA 2. Distribución porcentual sobre la percepción de la violencia ejercida de padres a hijos(as)

| Razones atribuidas al comportamiento de los hijos | |
|--|-------|
| Desobedecen (n=224) | 83% |
| Les faltan al respeto (n=221) | 54.3% |
| Hacen cosas que les prohibieron (n=220) | 34.1% |
| Sacan malas calificaciones (n=221) | 35.3% |
| Razones atribuidas al comportamiento de los padres | |
| Están hartos (n=220) | 15% |
| Se drogan (n=220) | 13.6% |
| Se emborrachan (n=221) | 15.8% |
| Se sienten nerviosos (n=220) | 13.2% |
| Sin tener alguna razón específica (n=221) | 8.1% |

Fuente: Diagnóstico del proyecto piloto *Promoviendo Políticas Públicas para la Prevención Primaria de la Violencia Sexual en Secundarias*, 2008.

Gráfico 1. Disciplina en el hogar



Fuente: Diagnóstico del proyecto piloto *Promoviendo Políticas Públicas para la Prevención Primaria de la Violencia Sexual en Secundarias*, 2008.

TABLA 3. Violencia ejercida por los padres hacia los y las jóvenes durante los últimos doce meses

| | Papá | | Mamá | |
|--|--------|------|-------|------|
| | n | % | n | % |
| Gritos e insultos | n= 166 | | n=163 | 55.8 |
| Amenaza de echar de la casa | n= 139 | 25.2 | n=143 | 23.1 |
| Ignorar | n=133 | 29.3 | n=136 | 18.4 |
| Amenaza con cuchillo o pistola | n=125 | 6.4 | n=131 | 5.3 |
| Manotazo | n=132 | 29.5 | n=140 | 33.6 |
| Golpes con cinturón, palo o algún objeto | n= | 151 | n=142 | 33.8 |
| Puñetazos o patadas | n=135 | 22.2 | n=136 | 15.4 |
| Apretón de cuello | n=129 | 12.4 | n=136 | 11.8 |
| Golpiza (tan fuerte como pudo) | n=127 | 12.6 | n=134 | 13.4 |

Fuente: Diagnóstico del proyecto piloto *Promoviendo Políticas Públicas para la Prevención Primaria de la Violencia Sexual en Secundarias*, 2008.

El gráfico 1 muestra los resultados obtenidos acerca de los límites y reglas dentro y fuera de casa, de tal forma tenemos que: sólo la mitad tiene un horario límite de llegada a casa (53.5%), poco más de 2 de cada 5 (46.8%) tienen claro cómo deben comportarse fuera de casa, mientras que más de la mitad (62.5%) siempre tienen reglas claras de cómo comportarse dentro del hogar. En el caso de los padres, 50.4% de ellos saben dónde están sus hijos cuando salen.

B. Exposición a la violencia familiar durante el último año

Se incluyeron algunas variables sobre la exposición de estos jóvenes a diferentes tipos de violencia. El 73.4% (n=109) ha experimentado violencia emocional y 55.1% (n=107) violencia física por parte de los padres durante el último año. Así mismo, 29.9% ha sido testigo de agresiones físicas por parte del padre hacia la madre y 10.7% de la madre hacia el padre.

En cuanto a las experiencias de violencia emocional, las más relevantes fueron: recibir gritos e insultos, amenazas de ser echado de casa, sentirse ignorados y ser amenazados con cuchillo o pistola. Respecto a la violencia física destacan, por su agudeza, manotazos, golpes con algún objeto, puñetazos y patadas, apretones de cuello y golpizas. Cabe destacar que ambas violencia son ejercidas por padre y madre en diferentes proporciones (Tabla 3).

sica destacan, por su agudeza, manotazos, golpes con algún objeto, puñetazos y patadas, apretones de cuello y golpizas. Cabe destacar que ambas violencia son ejercidas por padre y madre en diferentes proporciones (Tabla 3).

C. Consumo de sustancias y antecedentes penales en contextos de convivencia significativos

Sobre los contextos en los que se desenvuelven estos jóvenes se incluyeron algunas preguntas acerca del consumo de alcohol, sustancias y antecedentes penales de familiares y amigos.

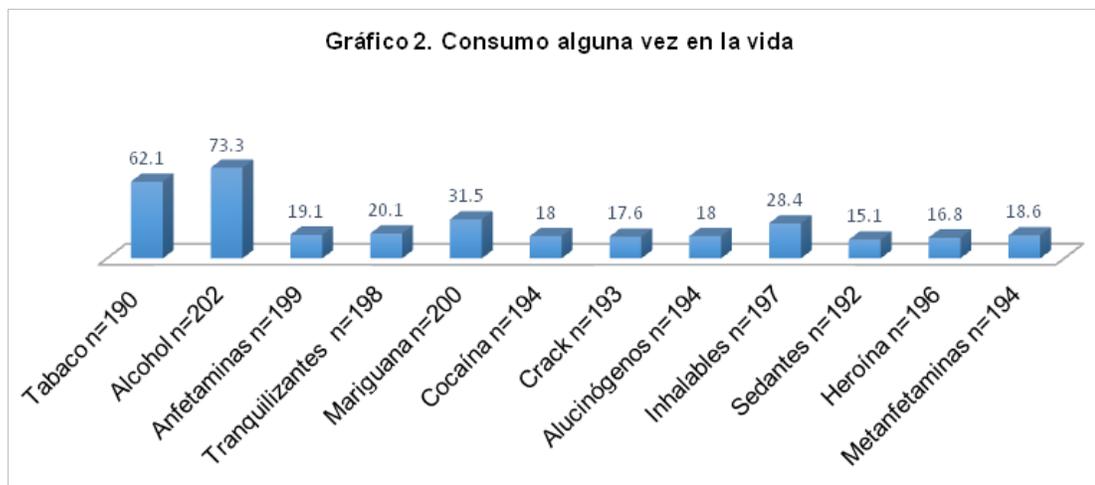
En la tabla 4 podemos observar el alto consumo de alcohol en el ámbito familiar, donde al menos 1 de cada 3 padres lo hace y una cuarta parte contesta tener hermanos que también consumen; en el ámbito relacionado con los amigos aproximadamente la mitad ingiere bebidas alcohólicas y 3 de cada 10 dice que su pareja también lo hace.

En cuanto al consumo de sustancias 3 de cada 10 de sus amigos las consumen, y 2 de cada 5 de los mejores amigos también las consume, mientras que en un porcentaje menor (17.6%) se reporta el consumo de los hermanos.

TABLA 4. Consumo de sustancias legales e ilegales en contextos de convivencia

| Consumo de alcohol | | Consumo de sustancia | | Antecedentes penales | |
|---------------------|-------|----------------------|-------|----------------------|-------|
| Padre (n=134) | 38.1% | Padre (n=158) | 7.6% | Padre (n=133) | 8.3% |
| Madre (n=134) | 7.5% | Madre (n=164) | 2.4% | Madre (n=130) | .8% |
| Hermanos (n=145) | 25.5% | Hermanos (n=165) | 17.6% | Hermanos (n=137) | 8% |
| Mejor amigo (n=144) | 47.2% | Mejor amigo (n=161) | 30.4% | Mejor amigo (n=133) | 12% |
| Amigos (n=144) | 54.9% | Amigos (n=167) | 46.1% | Amigos (n=137) | 19.7% |
| Pareja (n=138) | 30.4% | Pareja (n=163) | 16.6% | Pareja (n=128) | 2.3% |

Fuente: Diagnóstico del proyecto piloto *Promoviendo Políticas Públicas para la Prevención Primaria de la Violencia Sexual en Secundarias*, 2008.



Fuente: Diagnóstico del proyecto piloto *Promoviendo Políticas Públicas para la Prevención Primaria de la Violencia Sexual en Secundarias*, 2008.

Sobre los antecedentes penales nuevamente llaman la atención los antecedentes de los amigos y del mejor amigo, con 12% y un 19.7% respectivamente, mientras con un porcentaje menor sus hermanos (8%).

D. Consumo de sustancias legales e ilegales

Se exploró el uso de sustancias en “alguna vez en la vida” por parte de los jóvenes, encontrando que el alcohol (73.3%) y el tabaco (62.1%) son las principales drogas consumidas; seguidas por la marihuana (31.5%) e inhalables (28.4%); otras sustancias como anfetaminas,

tranquilizantes, cocaína, crack, alucinógenos, sedantes, heroína y metanfetaminas son consumidas entre 13% y 17% (gráfico 2).

En relación con disponibilidad y fácil acceso a drogas, para 39.5% resultaría fácil o muy fácil obtenerla; y respecto de cómo obtenerlas, 43.6% dijo conocer al menos un punto de venta aunque, en términos generales conocen en promedio 2.7 lugares donde pueden conseguirlas.

E. Violencia entre pares en el espacio educativo

Otro punto que se consideró de suma importancia fue el referente al contexto escolar, es

así que se incluyeron algunas variables que buscan describir los tipos de violencia entre pares dentro de la escuela, específicamente la física, psicológica y sexual.

Sobre el entorno escolar encontramos que el insultarse, ridiculizarse y el hacerse daño físico es una práctica generalizada entre el estudiantado; al menos tres de cada cuatro hablan mal de los demás; en más de la mitad de los casos se obliga a los y las compañeras a hacer cosas que no quieren; el rechazar, aislar, ignorar o no dejar participar a alguien en alguna actividad lo hacen casi 60%; cerca de la mitad de los y las jóvenes *manosean* a sus compañeros o compañeras.

TABLA 5. Acoso escolar

| Los estudiantes de tu escuela se... | % |
|---|------|
| Insultan (n=230) | 90 |
| Se ridiculizan (n=229) | 91.7 |
| Se hacen daño físico (n=226) | 86.3 |
| Hablar mal de los/las demás (n=225) | 76.4 |
| Obligan a los chavos o chavas a hacer cosas (n=220) | 50.9 |
| Rechazan, aíslan, ignoran (n=224) | 58.9 |
| Manosean a los chavos o chavas (n=229) | 45.4 |

Fuente: Diagnóstico del proyecto piloto *Promoviendo Políticas Públicas para la Prevención Primaria de la Violencia Sexual en Secundarias*, 2008.

F. Conductas asociadas con la ilegalidad y/o la violencia

En este apartado se incluyeron las actividades de tipo antisocial en las que incurren los jóvenes. Se encontró que más de una cuarta parte toman parte en riñas y peleas, 1 de cada 10 ha atacado a alguien con algún tipo de arma y con porcentajes menores encontramos que también ha robado, vendido drogas y asaltado a alguna persona.

TABLA 6. Conductas riesgo.

| | |
|--|-------|
| Tomar parte en riñas o peleas (n=216) | 28.7% |
| Atacar a alguien usando algún objeto como: arma, cuchillo, palo, navaja etc. (n=218) | 10.1% |
| Tomar dinero o cosas valiosas que no te pertenecen (n=221) | 8.6% |
| Usar un cuchillo o pistola para obtener algún objeto de otra persona (n=219) | 5.9% |

Fuente: Diagnóstico del proyecto piloto *Promoviendo Políticas Públicas para la Prevención Primaria de la Violencia Sexual en Secundarias*, 2008.

2. Asociación entre variables

Para este trabajo se realizaron otro tipo de análisis estadísticos en busca de asociaciones (tabla 11). Es así que se encontró que “tomar parte en riñas o peleas” se encuentra asociado significativamente con la violencia física sufrida en casa ($X^2 = 4.679$, $gl = 1$, $p < 0.05$) y en particular con la violencia emocional por parte de la madre ($X^2 = 4.259$, $gl = 1$, $p < 0.05$). También se halló que el “molestar a algún compañero” se asocia con la violencia física ($X^2 = 4.679$, $gl = 1$, $p < 0.05$) y emocional ($X^2 = 10.911$, $gl = 1$, $p < 0.01$) experimentada en casa, y de forma específica con la violencia física ($X^2 = 7.174$, $gl = 1$, $p < 0.01$) y emocional ($X^2 = 12.091$, $gl = 1$, $p < 0.01$) por parte de la madre.

Sobre el consumo de sustancia entre familiares y amigos se encontró asociado el “tomar parte en riñas” con el consumo de sustancias del mejor amigo ($X^2 = 7.961$, $gl = 1$, $p < 0.01$), amigos ($X^2 = 4.867$, $gl = 1$, $p < 0.05$) y compañeros ($X^2 = 7.231$, $gl = 1$, $p < 0.01$).

En relación con el consumo de alcohol “tomar parte en riñas” se asocia con el consumo del mejor amigo ($X^2 = 12.154$, $gl = 1$, $p < 0.001$) y el “haber molestado a algún compañero(a)” con el consumo de las/los amigos ($X^2 = 4.193$, $gl = 1$, $p < 0.05$).

| TABLA 7. Asociación entre variables | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|------------|-----------|--------|---|-------------|--------|------------|---|--------|---|-------------|--------|----------------------|--------|-------------|
| Conductas de tipo antisocial | Violencia en casa | | | | Antecedentes de consumo de sustancias en familiares y amigos | | | | Antecedentes de consumo de alcohol de amigos | | Antecedentes penales de familiares y amigos. | | | Acoso escolar | | |
| | V.E. Madre | V.F. Madre | emocional | física | Papá | Mejor amigo | Amigos | Compañeros | Mejor amigo | Amigos | Hermanos | Mejor amigo | Amigos | Insultos | Burlas | Daño físico |
| Tomar parte en riñas | 69.7* | 53.1 | 88.9 | 74.1* | 11.4 | 46.9** | 60.8* | 60** | 69.6*** | 66.7 | 15.2 | 21.7* | 28.3 | 96.7 | 91.8 | 91.8 |
| Han molestado a algún(a) compañero(a) | 74.5** | 59.1* | 92.5** | 71.8** | 11.6 | 36.6 | 57.1* | 49.3 | 54.4 | 65.2* | 14.8* | 11.3 | 27.9* | 96* | 96* | 93.9** |
| Atacar a alguien con un arma. | 66.7 | 62.5 | 83.3 | 83.3 | 6.7 | 46.7 | 68.8 | 56.3 | 58.3 | 50 | 30.8* | 42.9** | 50** | 100 | 90.9 | 90.5 |
| Usar pistola para obtener algo de alguna persona | 75 | 50 | 100 | 88.3 | 33.3* | 57.1 | 85.7 | 62.5 | 50 | 50 | 25 | 50* | 50 | 92.3 | 92.3 | 69.2 |

P<.05*

P<.01**

P<.001***

Fuente: Diagnóstico del proyecto piloto Promoviendo Políticas Públicas para la Prevención Primaria de la Violencia Sexual en Secundarias, 2008.

Referente a los antecedentes penales de familiares y amigos la tabla 11 muestra que el “tomar parte en riñas o peleas” está asociado con los antecedentes penales del mejor amigo ($X^2 = 4.478$, $gl = 1$, $p < 0.05$), “haber molestado a algún compañero(a)” con los antecedentes penales de las/los amigos ($X^2 = 4.259$, $gl = 1$, $p < 0.05$); “atacar a alguien con un arma” se encuentra asociado con antecedentes penales de los hermanos ($X^2 = 6.440$, $gl = 1$, $p < 0.05$) del mejor amigo ($X^2 = 10.177$, $gl = 1$, $p < 0.01$) y amigos ($X^2 = 6.962$, $gl = 1$, $p < 0.01$) y, finalmente, “usar cuchillo o pistola para obtener algo de alguna persona” se mostró asociado de forma significativa con los antecedentes penales del mejor amigo ($X^2 = 4.896$, $gl = 1$, $p < 0.05$).

Sobre el acoso escolar que viven las/los estudiantes, se encontró que el “haber molestado a algún compañero(a)” se asocia con los insultos ($X^2 = 4.802$, $gl = 1$, $p < 0.05$), burlas ($X^2 = 3.963$, $gl = 1$, $p < 0.05$) y hacerse daño físico ($X^2 = 7.960$, $gl = 1$, $p < 0.01$) en el contexto escolar.

3. Discusión

El primer objetivo de este trabajo era mostrar cómo algunos componentes, desde lo social o colectivo, se impregnan en lo individual, en particular aquellos relacionados con los contextos más próximos a los y las jóvenes, especialmente los referentes a la familia y al grupo de pares (amigos y compañeros de escuela),

para dar cuenta de qué “variables” operan como de “riesgo” dentro de estos contextos, que pudieran considerarse poco favorables, incluso adversos, dificultando “elegir” formas de interactuar alternativas a la violencia.

Es así que a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica y de los datos obtenidos parece ser que una perspectiva ecológica acerca del problema es una representación adecuada, ya que ningún factor por sí solo proporciona una explicación satisfactoria del comportamiento violento, más bien, puede pensarse que éste es el resultado de los efectos acumulativos de una serie de variables de distinto nivel (Hein y Barrientos, 2004; Llorente, Chaux y Salas, 2005), individual, relacional, comunitario y organizacional (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002; Hein y Barrientos, 2004; Acero, Escobar-Córdoba y Castellanos, 2007; Quiroz *et al.*, 2007; Llorente, Chaux y Salas, 2005).

Para esta investigación se tomaron en cuenta variables sobre algunas de las características de los patrones de crianza de los padres, sobre los cuales podemos observar que tienen una limitada convivencia con los jóvenes y en varios de los casos se constató la ausencia del padre; la percepción del uso de la violencia como un medio disciplinario, según los datos resultantes, parece ser práctica común en sus hogares; y los límites y reglas dentro y fuera del hogar parecen no ser siempre claras y consistentes. Así es que el tiempo de convivencia que mucho de estos jóvenes tienen con sus padres y las características de crianza en sus hogares, concuerdan con lo dicho por diferentes investigaciones que sugieren la relación entre la calidad de las relaciones vinculares, la comunicación intrafamiliar, los estilos de crianza, una disciplina severa e incongruente y las conductas antisociales, como el uso de la violencia (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002; Frías-Amerta, López-Escobar y Díaz-Méndez, 2003; Morales, 2008).

Otros de los factores comúnmente identificados por la bibliografía como asociados sobre el uso de la violencia, es el presenciar actos de violencia o sufrir abuso físico en el hogar (Morales, 2007), lo cual es corroborado por medio de los resultados obtenidos para este estudio, siempre que pues se muestra una asociación entre el experimentar violencia física en el hogar, principalmente de la madre, con llevar a cabo prácticas violentas (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002; Frías-Amerta, López-Escobar y Díaz-Méndez, 2003; Acero-González, Escobar-Córdoba y Castellanos, 2007; Morales 2007, 2008; Ortiz y Moral, 2011).

Uno de los hallazgos fue el papel que juega la violencia de tipo emocional por parte de la madre y la asociación que tiene con realizar prácticas violentas. Es así que la exposición a la violencia en el hogar puede llegar a ser considerada por los jóvenes como un medio aceptable para la resolución de conflictos y una forma de relacionarse con los demás (Morales, 2007).

Como ya se dijo, existen estudios que mencionan que el involucramiento de algún miembro de la familia en actividades violentas o delictivas influye en el desarrollo posterior de conductas antisociales como la violencia o conductas de tipo delictivo, lo cual es congruente con los resultados obtenidos sobre la asociación existente entre hermanos con antecedentes penales y “el atacar a alguien con un arma”.

La importancia de la influencia que tiene el grupo de pares ha sido descrita por múltiples trabajos. De esta forma tenemos que el consumo de alcohol, de sustancias y los antecedentes penales de los amigos y el mejor amigo muestra una asociación con el cometimiento de conductas antisociales y violentas como “haber molestado a algún compañero(a)”, “atacar a alguien con un arma”, “usar cuchillo o pistola para obtener algo de alguna perso-



na” y “tomar parte en riñas o peleas”, lo cual es consistente con lo señalado por la evidencia internacional sobre la asociación entre tener pares violentos o involucrados en conductas delictivas y participar en prácticas semejantes (Llorente, Chaux, y Salas, 2004; Morales, 2008; Ortiz y Moral, 2011).

Los datos resultantes de esta investigación parecen corroborar que las conductas antisociales, como el ejercicio de la violencia de algunos jóvenes, son fenómenos que responden no sólo a una influencia multifactorial sino multicontextual (Frías-Amerta, López-Escobar y Díaz-Mendez, 2003).

Conclusiones

Lo que podemos concluir sobre las conductas violentas y de tipo antisocial en que incurren estos jóvenes, es que ninguna de ellas puede ser entendida como la consecuencia directa de alguno de los factores a los cuales están expuestos, ni particularmente a alguno de los contextos en los cuales se desarrollan; más bien, tenemos que apuntar a una comprensión del efecto acumulado de una diversidad de elementos en diferentes niveles.

Al hablar de violencia juvenil hay que ser extremadamente cautelosos(as), pues cuando el estado de alarma generalizada señala y hace visible un tipo de violencia al mismo tiempo se ocultan o trivializan aquellas que se encuentran detrás (Hernández, Vidiella y Sancho, 2007). Antes de señalar a los y las jóvenes que han participado en conductas violentas y/o delictivas como “intrínseca y totalmente responsables” de sus actos, tendríamos que revisar “el fracaso en la relaciones entre los adultos y los jóvenes, entre el sistema institucional y los jóvenes, entre la cultura y los jóvenes, entre los medios de comunicación y los jóvenes” (Barra, 2006).

Si bien es cierto que los resultados confirman lo mencionado por la bibliografía internacional sobre el peso que tienen el contexto familiar las relaciones inmediatas a los jóvenes para desarrollar conductas antisociales y/o violentas, es preciso resaltar que las relaciones que se sostienen bajo estos contextos no están excluidas de condiciones sociales, económicas, políticas y culturales adversas, poniéndolas bajo una severa tensión y haciéndolas incapaces de proveer un sustento adecuado, al afectar la capacidad de dichas personas significativas para afron-

tar las cosas, cuidarlos y guiarlos conforme se desarrollan (Vigil, 2005).

Si reconocemos el origen multifactorial y multicotextual de las conductas antisociales y de las prácticas violentas de los jóvenes, podemos decir que cualquier iniciativa que procure la prevención enfocada en los jóvenes exclusi-

vamente, será un esfuerzo con un alcance limitado. La promoción de prácticas igualitarias, de relaciones de bienestar, el aprendizaje de la resolución de conflictos por vías alternativas a la violencia debe realizarse desde una perspectiva que contemple de manera integral el problema de la violencia juvenil.

Referencias

- BARRA, J. M. “Jóvenes infractores de la ley, consumidores problemáticos de drogas”, en: *Revista de estudios sobre la juventud*, 10(24), 2006, pp. 110-129.
- BONINO, Luis, M. “Violencia de género y prevención. El problema de la violencia masculina”, en: *Intervención en Jornadas: Actuaciones sociopolíticas preventivas de la violencia de género*, Madrid, 1999.
- BUVINIC, M.; A. Morrison y M. B. Orlando. “Violencia, crimen y desarrollo social en América Latina y el Caribe”, en: *Papeles de población*, 43, 2005, pp. 167-214.
- CÓRDOVA, H. M. “Una breve revisión sobre los correlatos neurológicos y genéticos de la conducta antisocial entre adolescentes infractores”, en: *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 1(7), 2013.
- FRÍAS-ARMENTA, M.; A. E. López-Escobar, y S. G. Díaz-Méndez. “Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico”, en: *Estudios de Psicología*, (Natal), 8(1), 2003, pp. 15-24.
- GALVIS, J. L. D.; F. de la Peña Olvera, J. A. S. Reynaga y L. P. Cruz. “Perspectiva actual de la violencia juvenil”, en: *MedUNAB*, 7, 2004, pp. 115-24.
- HEIN, A. y G. Barrientos. *Violencia y delincuencia juvenil: comportamientos de riesgo autorreportados y factores asociados*, Fundación Paz Ciudadana, 2004.
- HERNÁNDEZ, F.; J. Vidiella, F. Herraiz y J. M. Sancho. “El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades”, en: *Revista de educación*, núm. 342, 2007, pp. 103-126.
- LLORENTE, M. V.; E. Chaux y L. M. Salas. *De la casa a la guerra: nueva evidencia sobre la violencia juvenil en Colombia*, informe final, 2004.
- MORALES, H. O. y J. M. de la Rubia. “Predicción de conducta disocial en dos colonias con alto índice de pandillerismo y delincuencia”, en: *Psicología y Salud*, 21(2), 2011, pp. 185-194.
- , “Un modelo predictivo de conducta disocial por análisis de senderos”, en: *Anuario de Psicología Jurídica*, 21, 2011, pp. 27-40.
- ORPINAS, P. “Quién es violento? factores asociados con comportamientos agresivos en ciudades seleccionadas de América Latina y España”, en: *Investigaciones en Salud Pública*, Documentos Técnicos 3, 1999.
- PAREDES, D. H. y H. M. Córdova. “Comportamiento antisocial durante la adolescencia: teoría, investigación y programas de prevención”, en: *Revista de Psicología*, 23(2), 2012, pp. 202-247.

VELÁSQUEZ, H. A.; F. P. Cabrera, S. M. Chainé, A. C. Caso-López y N. B. Torres. “Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar”, en: *Salud mental*, 25(3), 2002, pp. 7-40.

Experiencia laboral, identificación de estresores y Burnout en docentes de una escuela secundaria pública para trabajadores del Distrito Federal

Licenciada María Teresa Saltijeral

Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente Muñiz"

Introducción

La mayor parte de las actividades profesionales generan algún grado de estrés, por lo que los profesionales de la docencia no podrían estar exentos del mismo, al ser una de las ocupaciones que enfrentan gran cantidad de exigencias como parte de su responsabilidad laboral. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha señalado que las consecuencias de la globalización y de la economía mundial han empeorado la situación laboral y, en consecuencia, incrementado la aparición de trastornos psicosociales en los trabajadores debido a la dificultad para enfrentar nuevos modelos de vida laboral.¹

El compromiso académico elemental que se les exige a todos los docentes en el ámbito de la enseñanza media es el desarrollo de estrategias de aprendizaje, un esfuerzo físico y mental continuo, y un adecuado manejo de las emociones para enfrentar las deman-

das y las necesidades de los adolescentes. Entre sus funciones, les corresponde preparar los temas a impartir, tener imaginación y creatividad para que sus clases motiven a los alumnos, mantener una buena interacción con éstos para disciplinarlos, presentarse a reuniones de trabajo, atender a los alumnos con asesorías individuales, así como las demandas propias de los padres de familia y de alumnos problemáticos. Del mismo modo, deben calificar tareas, enfrentar situaciones o condiciones imprevistas, apoyar las exigencias institucionales para atender a un grupo cuando un maestro está ausente, desempeñar dobles o triples jornadas de trabajo –lo cual los mantiene en contacto con un excesivo número de alumnos–, y en el caso de las mujeres, enfrentar la doble jornada, sumado todo esto a las malas condiciones de infraestructura de los espacios educativos y a la ausencia de recursos, y a las propias demandas laborales que requieren de una capacitación y actualización profesional continua (Sandoval, 2001; Saucedo, 2005; Guzmán, [s/f]). Por todo esto es entendible que el docente pueda llegar a

1 Juan Somavia (director general de la OIT) "Nuevos riesgos en un mundo del trabajo en continua transformación". Notimex, publicado: 27/04/2010, México D.F.

presentar desaliento en su actividad educativa, al agotar sus recursos de afrontamiento y manifestar alteraciones en su salud física y mental, generándose lo que se conoce como estrés laboral (Ayuso, 2006; Cornejo, 2003). La Organización Mundial de la Salud considera que se manifiesta a través de un patrón de reacciones psicológicas, emocionales, cognitivas y conductuales que se presentan cuando ciertos aspectos del ambiente laboral son extremadamente difíciles o exigentes para ser enfrentados por la persona. Lo describe como “aquellas reacciones que puede tener el individuo ante exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos y capacidades que se ponen a prueba para afrontar distintas situaciones” (OMS, 2008). Para el National Institute of Occupational Safety and Health el estrés en el trabajo es el conjunto de respuestas físicas y emocionales nocivas que ocurren cuando los requerimientos del trabajo no son compatibles con las capacidades, los recursos o necesidades de los trabajadores, lo cual puede conducir a una mala salud.²

Un concepto empleado en la literatura científica sobre estrés laboral es el síndrome de Burnout que se traduce como “síndrome de estar quemado” (Trejo, 2007), el cual es descrito como una respuesta a un estrés emocional crónico caracterizado por un estado particular de agotamiento físico, un desgaste o fatiga psíquica y vivencias subjetivas de malestar que resultan de un estrés laboral prolongado en personas *dedicadas a profesiones que implican una relación con terceros, y en las que la ayuda y el apoyo ante los problemas de los otros es el eje central del trabajo* (Ayuso, 2006; Cornejo y Quiñónez, 2007; Gilberti, 2001). La diferencia entre el estrés y el Burnout es que el primero es entendido como el desequilibrio percibido entre las demandas del medio y la capacidad de respuesta del individuo, y el

segundo es conceptualizado como un estado en el que se combinan fatiga emocional, física y mental, sentimientos de impotencia e inutilidad, sensación de sentirse atrapado, baja autoestima y falta de entusiasmo por el trabajo y la vida en general (Gil-Monte, 2006).

Por eso se considera que el síndrome de Burnout es cualitativamente diferente debido a que implica un deterioro en la identidad profesional de los operadores (Gilberti, 2001). Este síndrome ha sido estudiado ampliamente a nivel internacional en diferentes profesiones que se dedican a la prestación de servicios en el área de la salud (Ortega y López, 2004; Román, 2003) así como entre especialistas que trabajan en los temas de maltrato infantil y cuidados intensivos pediátricos (Gil-Monte, 2003, 2008; Quintana, 2005; Jofré, 2005). Del mismo modo se ha determinado la prevalencia del síndrome en profesores y directores de enseñanza básica y universitaria, y su relación con el estrés y la salud (Oramas, 2007; Torres, 2004; Tejero, 2010; Marrau, 2004; Caballero, 2009; Rojas, 2009; Unda, 2008; Arias, 2009); en tanto que otros han estado orientados a conocer la relación entre el Burnout y las redes sociales de apoyo (Aranda, 2004).

En el caso de los profesionistas dedicados al área de la salud se han identificado algunos factores provocadores de estrés: el exceso de estímulos aversivos, estar en contacto directo con el sufrimiento y con la muerte, sentir el dolor que padecen los familiares por la pérdida de un ser querido, tener que regular sus propias emociones, atender las demandas de los enfermos, la frustración que puede generar el no poder curar, entregarse a horarios irregulares de trabajo para cubrir turnos y someterse a la burocratización de las instituciones sanitarias. Por su parte, los profesionistas que trabajan en el tema de maltrato infantil reconocen que entre las fuentes generadoras de estrés se encuentran: la impotencia para enfrentar las discrepancias del sistema

² Véase “Stress at work” en: <http://www.cdc.gov/niosh/topics/stress>

de justicia, la frustración por la falta de credibilidad ante las sugerencias del operador después de un proceso psicoterapéutico y el desánimo por el castigo que reciben los agresores. Lo mismo ocurre con los profesionistas dedicados a la enseñanza, quienes igualmente se ven saturados por estresores específicos de su profesión como son: sobrecarga de trabajo, preocupación por cumplir el programa educativo, elevado número de alumnos que atender, hacer frente a conductas agresivas de ciertos alumnos, enfrentar la desvalorización de su trabajo, cumplir con las demandas emergentes de la escuela, ajustarse al déficit de recursos materiales y de equipo, acceder al limitado apoyo tanto de la organización educativa como de los padres de familia, sentirse carentes de preparación académica para enfrentar los nuevos retos de los alumnos, a veces sentirse preocupados cuando se tiene un contrato provisional o cuando perciben que el dinero que ganan es insuficiente.

En este contexto resalta la importancia de abordar el estudio del Burnout en el entorno educativo dadas las problemáticas a las que se enfrentan los docentes cotidianamente, las cuales no son exclusivas de nuestro país. Al respecto, Ayuso (2006) señala que los docentes en España perciben:

Un clima de insatisfacción, que recoge consideraciones negativas en cuanto a la falta de disciplina entre el alumnado, falta de apoyo de padres y madres e incluso de la administración educativa, [un] importante número de bajas entre docentes por enfermedades mentales (depresión, ansiedad, etc.), determinadas rutinas perniciosas que se establecen en los centros y que no permiten el desarrollo óptimo de la actividad profesional (falta de profesorado de apoyo, inadecuación de horarios, las tutorías de las clases "más conflictivas" son endosadas

al profesorado recién llegado al centro, etcétera)(...) Lo que lleva a un gran malestar docente que puede derivar en una situación de desgaste laboral.

En el caso de México, se agrega otro factor que puede contribuir en forma relevante a este desgaste: el que la escuela secundaria sea un espacio de contratación de diferentes disciplinas ajenas a la educación, lo que repercute debido a la carencia de una formación docente para trabajar con los adolescentes (Parga, 2001).

Así pues, el síndrome de Burnout puede considerarse como un trastorno adaptativo crónico que llega a presentarse tanto por un excesivo grado de exigencias como por una escasez de recursos para enfrentar algunas de las circunstancias en las que los docentes desempeñan su labor. Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, México –en comparación con los otros países miembros– registra los niveles más altos de robos dentro de la escuela (56.0%), intimidación o abuso verbal por parte de estudiantes (61.2%), intimidación o abuso verbal por parte de maestros o personal (47.2%), daño físico a otros estudiantes (57.1%), y uso o posesión de drogas y/o alcohol (51.0%), según el reporte de los propios profesores (2009). De esta manera, mucho del tiempo que los profesores deberían dedicar a la enseñanza tienen que utilizarlo para hacer frente a estas situaciones y tratar de resolverlas. Considerando lo anterior, podemos esperar que al menos una buena parte de los docentes acaben perdiendo interés en su labor y lleguen a tratar deshumanizadamente al alumnado, considerándolos, inclusive, como sus enemigos.

Tomando en consideración estos antecedentes, el presente trabajo da cuenta de un diagnóstico realizado con profesores de una escuela de enseñanza media-básica para

trabajadores ubicada en la delegación Izta-palapa, del Distrito Federal; los docentes formaron parte de un programa de intervención llevada a cabo en toda la institución para abordar la problemática de violencia sexual (Ramos, Saucedo y Funk, 2010). De ahí que el objetivo de esta investigación fue conocer las fuentes de estrés que detectan los propios docentes, así como la presencia de Burnout, y en qué medida les afecta, con el fin de aportar elementos y recomendaciones para mejorar las relaciones en su contexto laboral y social.

Metodología

El presente estudio fue de corte exploratorio para lo cual se propuso la utilización de dos metodologías complementarias, es decir, una metodología cuantitativa debido a que utilizó un instrumento estructurado, formado por el Inventario de Burnout de Maslach y el Cuestionario de Burnout para el Profesorado, y una metodología cualitativa que permitió llevar a cabo una intervención mediante una serie de

talleres en donde se socializaron diferentes temáticas tales como: estrés, estrés laboral y el síndrome de desgaste laboral “Burnout”, el desgaste laboral en el docente, su relación con la violencia escolar y la violencia sexual.

Participantes

Se trabajó con una muestra de 28 profesores del turno matutino, que imparten las diferentes asignaturas en los tres niveles de enseñanza.

El grupo presenta las siguientes características sociodemográficas: 50% son hombres y 46.4% son mujeres; alrededor de 4 de cada 5 vive en pareja, 18% son solteros y 7% divorciados, 79% tiene hijos. La edad promedio de los participantes es de 42.3 años y en relación con los años de experiencia en el ejercicio docente, el promedio es de 15 años, con un rango de 1 a 31 años. En cuanto a las horas de clase que le dedican a su trabajo por semana, reportaron que laboran en la escuela 19 horas en promedio en un rango de 1 a 42 horas. Una tercera parte informó que se dedica a labores docentes en otras escuelas (véase la tabla 1).

TABLA 1. Características sociodemográficas

| Categoría | Subcategoría | F | % |
|----------------------------|---------------|----|----------------|
| Sexo | Hombre | 14 | 50 |
| | Mujer | 13 | 46.4 |
| | Sin respuesta | 1 | 3.6 |
| Estado civil | Casado | 13 | 46.4 |
| | Unión libre | 8 | 28.6 |
| | Soltero | 5 | 17.9 |
| | Divorciado | 2 | 7.1 |
| Hijos | Sí | 22 | 78.6 |
| | No | 22 | 21.4 |
| Edad | | | 42.37 ± 11.032 |
| Número de hijos | | | 1.57 ± 1.168 |
| Años de experiencia | | | 15.21 ± 8.35 |
| Horas de clase a la semana | | | 24.82 ± 22.473 |

Instrumentos

I. Componente cuantitativo

1) Datos sociodemográficos y laborales

2) Inventario de Burnout de Maslach (MBI) (Maslach y Jackson, 1986, en su versión española) del que ha sido probada su validez factorial y consistencia interna en México (Grajales, 2000), los 22 reactivos que lo constituyen están agrupados en tres dimensiones: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo.

a) Cansancio emocional, (nueve reactivos): caracterizado por pérdida progresiva de la energía y fatiga crónica, cuando el trabajador siente que ya no puede dar más de sí mismo a nivel afectivo, sensación de desgaste, agotamiento y fatiga debido al contacto diario con las personas a las que atiende, en este caso los alumnos con los que trabaja.

b) Despersonalización, (cinco reactivos): hace referencia a una respuesta fría e impersonal y falta de sentimientos e insensibilidad hacia las personas objeto de atención.

c) Baja realización personal, (ocho reactivos): incluye la percepción de no sentirse realizado/a profesionalmente con la labor desempeñada, evaluarse negativamente, lo cual tiene consecuencias en la labor docente y en la relación con los compañeros de trabajo.

El instrumento presenta un formato de respuestas tipo Likert con una escala de siete puntos (0 = “no” a 6 = “todos los días”). Cuando se obtienen puntuaciones altas en las subescalas de cansancio emocional y despersonalización se relacionan con altos sentimientos de estar quemado, en tanto que bajas puntuaciones en la subescala de baja realización personal corresponde también con altos sentimientos de estar quemado. Se deben mantener separadas las puntuaciones de cada subescala y no combinarlas en una puntuación única porque no está claro si las tres pe-

san igual en esa puntuación única o en qué medida lo hacen.

3) Cuestionario de Burnout para el Profesorado (CBP-R) (Moreno, Garroso y González, 2000), otro instrumento que evalúa los procesos de estrés y Burnout propios de la profesión docente, del contexto laboral (edad cronológica, antigüedad en la docencia, tipo de centro, número de alumnos, empleos ejercidos, etcétera.) y organizacional que pueden estar relacionados con estos procesos. El cuestionario está compuesto por tres factores: estrés y Burnout, desorganización y problemas administrativos (alfa total = .91) y sus dimensiones.

a) Factor I. Estrés y Burnout: incluyen temas relacionados con el proceso de estrés (estrés del rol y efectos del estrés) y de burnout (agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización). Cada dimensión se evalúa de la siguiente manera:

a.1) Estrés del rol, (trece reactivos): se define como una respuesta emocional negativa que se genera cuando las exigencias del trabajo no corresponden a las necesidades o recursos del profesor. Incluye el conflicto y la ambigüedad relacionados con el ejercicio del papel de docente (alfa = .81). El conflicto se refiere a situaciones que reflejan una percepción de sobrecarga cualitativa y cuantitativa en la labor docente. Ejemplo: “me genera mucho estrés el tratar de hacer divertido y creativo mi trabajo” o “siento que tengo trabajo extra, más allá de lo que debería esperarse normalmente de mí”. La ambigüedad hace referencia a situaciones que reflejan una falta de claridad en torno a lo que se espera del profesor y lo que se puede lograr en un plano real, como las políticas inconsistentes o confusas en torno a la conducta de los estudiantes. Ejemplo: “hay una diferencia entre el modo en que mi superiora piensa que se deberían hacer las cosas y cómo yo creo que deben hacerse” o “no sé qué resultados arrojará mi trabajo”.

a.2) Burnout (19 preguntas) agrupadas en tres dimensiones [alfa = .87]:

a.2.1) Agotamiento emocional, (ocho reactivos): caracterizado por baja energía y fatiga crónica, sentimientos de ineptitud, desesperanza o extrañeza en el trabajo que llevan al desarrollo de actitudes negativas hacia uno mismo y el trabajo. Ejemplo: “me siento ansioso(a) y tenso(a) al ir a trabajar cada día”, “con frecuencia me siento bastante deprimido respecto a mi profesión” (alfa = .81).

a.2.2) Despersonalización, (cuatro reactivos): incluye indiferencia, sentimientos de distancia emocional y desarrollo de actitudes negativas de insensibilidad y cinismo hacia quienes se cuida. Ejemplo: “siento que mis alumnos(as) son ‘el enemigo’”, “a veces tiendo a tratar a los estudiantes como objetos impersonales” (alfa = .61)

a.2.3) Falta de realización, (siete reactivos): alude a la percepción de no sentirse realizado(a) profesionalmente en el área laboral, una vivencia de insuficiencia personal, sentimientos de fracaso y baja autoestima, una tendencia a evaluar el trabajo realizado de manera negativa y con autoreproches por no haber alcanzado los objetivos propuestos. Ejemplo: “en lo básico, yo diría que no estoy muy contento(a) con mi trabajo”, “en general, mi trabajo no se parece a la clase de trabajo que yo deseaba” (alfa = .77).

b) Factor II. Desorganización (21 reactivos): evalúa las condiciones en las que se realiza el trabajo (materiales, recursos disponibles, etcétera), el apoyo recibido por parte de directivos o supervisores, así como de la carencia o mal uso de los recursos materiales o humanos. Incluye dos factores:

b.1) Supervisión (12 reactivos): hace referencia específicamente a un estilo de supervisión por parte de los directivos carente de apoyo y reconocimiento. Ejemplo: “cuando realmente necesito hablar con la directora ella no está abierta a escuchar”, “siento que

es inútil hacer sugerencias sobre mi trabajo, porque las decisiones se toman a pesar de mis intentos para influir en ellas” (alfa = .86).

b.2) Condiciones organizacionales (nueve reactivos): tales como “mi institución reúne materiales suficientes para que los profesores sean efectivos” o “mi institución ofrece incentivos para motivar a los estudiantes” (alfa = .63).

c) Factor III. Problemas administrativos (13 reactivos); evalúa elementos relacionados con los intereses profesionales y el reconocimiento profesional de los profesores a través de dos áreas:

c.1) Preocupaciones profesionales (nueve reactivos): por ejemplo, “los conflictos con la administración” o “contactos negativos con los padres” (alfa = .72).

c.2) Falta de reconocimiento profesional (cuatro reactivos): por ejemplo, “salario bajo” o “falta de servicios de apoyo a los problemas profesionales” (alfa = .70).

El instrumento está formado por 66 ítems, en su versión original los primeros once ítems son contestados en una escala de cinco puntos, (1 = no me afecta hasta 5 = me afecta muchísimo), mientras que los ítems del doce al 66 equivalen a 1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo. Para el presente estudio las opciones de respuesta de todos los ítems se sujetaron a cuatro opciones por lo que se eliminó la opción intermedia que equivale a 3 = me afecta moderadamente y 3 = indeciso en ambos grupos. En algunos reactivos se realiza una recodificación para dar la direccionalidad adecuada.

II. Componente cualitativo

La propuesta de intervención con profesoras(es) se llevó a cabo a partir de reuniones en grupo para la discusión y reflexión de las diferentes problemáticas de la escuela y en relación con los alumnos.

De esta manera se estructuraron cinco talleres que incluyeron cuatro componentes fundamentales, los cuales fueron abordados en tiempos que trataron de ser más o menos constantes para cada grado y utilizando como metodología principal la discusión de documentos elaborados *ad hoc*, una dinámica y dos artículos.

Los talleres se impartieron diariamente durante una semana con cada grado escolar. En la primera sesión (primer día) se llevó a cabo la aplicación del instrumento estructurado para evaluar el grado de desgaste laboral y los posibles factores personales e institucionales asociados. Se pidió que memorizaran el número de folio para posteriormente devolverles los resultados de manera individual.

En la segunda sesión (segundo día) se expuso el tema de estrés y desgaste laboral, con la finalidad de identificar los factores de riesgo y los problemas de salud que pueden estar asociados. En la tercera sesión (tercer día) se trabajó el tema de violencia escolar y los estereotipos y prejuicios de género, para aportar información sobre la violencia entre pares y sensibilizar acerca de los roles de género en las manifestaciones de esta violencia. En la cuarta sesión (cuarto día) se revisó el tema de violencia sexual partiendo de sus definiciones, identificando la tolerancia hacia la violencia sexual y un ejercicio sobre la conspiración del silencio: la posibilidad de pasar de ser testigos a ser aliados de la violencia, con la finalidad de identificar algunas estrategias ante situaciones de violencia sexual dentro y fuera del ámbito escolar. Estas dos sesiones fueron impartidas por dos talleristas integrantes del equipo de trabajo y expertas en ambas temáticas violencia escolar (*bullying*) y violencia sexual.

Durante la quinta sesión (quinto día) se hizo una reflexión sobre la situación individual y del equipo de trabajo acerca de los temas tratados, se trabajó con algunas propuestas de autocuidado enfocadas a la promoción de la salud física y mental. Asimismo, se hizo

entrega a cada profesor de una gráfica personalizada que contenía los resultados del diagnóstico de desgaste laboral.

Nuestro compromiso fue presentar los resultados globales del diagnóstico de desgaste laboral y factores asociados a la comunidad de profesores.

Procedimiento

Al iniciar el proyecto se hicieron los trámites ante la Secretaría de Educación Pública y para la autorización y en seguida con la dirección del plantel para poder realizar los talleres con los profesores que prestaban sus servicios en dicho plantel. Trabajamos dos horas diarias dentro del horario de clases, es decir, una semana con cada grado en horario de 9:10 a 10:50.

Se tuvo contacto con el personal de la escuela (directivos, docentes y orientadores) durante una junta de consejo técnico en la que se procedió a exponer el objetivo de la investigación y se hizo la invitación a participar; se enfatizó en el interés de trabajar con ellos acerca de su desgaste laboral y el impacto que pudiera tener en su salud física y mental para poder abordar elementos de ayuda y mejorar la relación con los alumnos(as) y con los compañeros de trabajo.

Durante los meses de octubre y noviembre, del curso 2008-2009, dieron inicio los talleres con profesores del primer grado en la semana del 6 al 10 de octubre; con profesores de segundo grado se realizó en la semana del 20 al 24 de octubre y con profesores de tercer grado se trabajó en la semana del 27 de octubre al 4 de noviembre.

El número de asistentes a los talleres fue variable (entre seis y ocho profesores) debido a que la asistencia fue voluntaria, no todas(os) los docentes pudieron participar debido a que en algunas ocasiones se traslapaba su horario

con la impartición de clase o bien, porque no les tocaba impartir clase.

Desde el inicio se establecieron las normas para que se mantuviera una actitud sensible y respetuosa hacia la opinión de los compañeros, por nuestra parte se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información, destacando el uso únicamente científico de los datos.

Cada una de las sesiones –a excepción de un día– se realizó en la sala de profesores, en algunos momentos hubo condiciones que dificultaron el desarrollo de las mismas debido a la interacción verbal que mantenían los docentes que no estaban integrados en ese momento al taller. No obstante, cada sesión, en general, se realizó con interés y disposición de los invitados que estuvieron participando en el horario señalado.

En cada taller participaron una moderadora y una observadora; la moderadora estableció un ambiente de confianza para promover la discusión de los materiales, sugería la pregunta y dejaba suficiente libertad para que los profesores dieran su respuesta. En tanto que la función de la observadora fue llevar a cabo las relatorías de cada una de las sesiones e intervenir con algunos comentarios.

Todas las relatorías fueron leídas por la moderadora y observadora y transcritas para su análisis.

Resultados cuantitativos

A continuación se describen los resultados cuantitativos a partir de la información obtenida con los 28 participantes que respondieron el cuestionario.

1. Características laborales

El 53.6% de los participantes imparte clases en el primer grado y un porcentaje similar

(46.4%) lo hace en los turnos de segundo y tercer nivel. En cuanto a la percepción del número de alumnos que atienden en esta escuela, la mayoría (85.7%) estuvo de acuerdo en que no están a cargo de muchos estudiantes por clase. Una tercera parte de los profesores también son docentes en otra escuela.

2. Estrés y desgaste

En primer término se probó la consistencia interna de los instrumentos. En la tabla 2 se puede observar que el MBI de Maslach presenta una baja consistencia global como era esperable, pero en particular la dimensión de despersonalización es realmente muy baja. Por su parte, el CBP-R mostró una buena consistencia interna en el factor de Burnout global y aceptables en cada una de las tres dimensiones, entre .64 y .72. Únicamente las dimensiones estrés de rol, y supervisión mostraron consistencias superiores a .60, mientras que las condiciones organizacionales, las preocupaciones profesionales y la falta de reconocimiento profesional presentaron alfas muy bajas. Por lo anterior, se decidió utilizar para los análisis estadísticos el CBP-R en las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización, junto con la de estrés de rol y la de supervisión.

En la tabla 3 se puede observar que no existen puntajes elevados de Burnout, siendo el agotamiento emocional el que llega a mostrarse con un puntaje moderado, seguido por la falta de realización. El estrés del rol y la percepción de falta de supervisión se presentan en forma más elevada, pero sin llegar tampoco a ser muy altos.

3. Asociaciones entre las dimensiones

Las correlaciones de Pearson mostraron que a mayor Burnout mayor percepción de falta

TABLA 2.
Consistencia interna de los instrumentos

| Instrumento | Dimensiones | Confiabilidad (alfa de Cronbach) |
|-------------------------------------|------------------------------|----------------------------------|
| MBI MASLACH | Burnout | 0.27 |
| | Cansancio emocional | 0.83 |
| | Despersonalización | 0.12 |
| | Falta de realización | 0.88 |
| CBP-R | Burnout | 0.81 |
| | Agotamiento emocional | 0.72 |
| | Despersonalización | 0.64 |
| | Falta de realización | 0.64 |
| | Estrés de rol | 0.76 |
| | Supervisión | 0.66 |
| | Condiciones organizacionales | 0.28 |
| | Preocupaciones profesionales | 0.12 |
| Falta de reconocimiento profesional | 0.34 | |

de supervisión ($r = .548$, $p = .006$, 24 gl) y más estrés del rol ($r = .702$, $p = .000$, 22 gl); y a mayor percepción de falta de supervisión más estrés del rol ($r = .608$, $p = .001$, 25 gl). Es decir que las condiciones relacionadas con la organización escolar están asociadas con el desgaste laboral y con percibir ambigüedad y conflicto en su rol como profesores.

4. Diferencias en estrés y Burnout por características demográficas y laborales

Se realizaron diversas pruebas para observar si existían diferencias entre estas dimensiones y las características demográficas y laborales, y únicamente las encontramos con quienes dan clases a tercer grado y entre quienes percibían que tienen muchos alumnos. Los profesores con clases en tercer grado reportaron mayor agotamiento emocional (2.10 vs. 1.48) ($F = 5.69$, 25.1 gl, $p = 0.25$), estrés de rol (2.46 vs. 2.00) ($F = 12.03$, 22.1, $p = .002$), falta de supervisión (2.27 vs. 1.96) ($F = 5.71$, 24.1 gl, $p = .025$) y *Burnout* (1.96 vs. 1.66) ($F = 4.91$, 21.1 gl, $p = .038$) que los de los otros grados. Los que percibían que tenían muchos alumnos por grupo reportaron mayor agotamiento emocional (3.38 vs. 2.39) ($F = 5.62$, 24.1 gl, $p = .026$).

Algo que llama la atención en estos resultados es que no se reporten puntajes altos de desgaste y puntajes medios de estrés del rol y percepción de falta de supervisión, sin embargo, los profesores que impartían clases en tercer grado sí presentaron calificaciones más elevadas en todas estas dimensiones. De acuerdo con lo constatado a partir de la información cualitativa surge la mirada de algunos profesores de tercer grado, sobre todo la queja de aquellos profesores que trabajan en otras escuelas y tienen que atender a un número similar de alumnos.

Tabla 3. Análisis descriptivo de las dimensiones del CBP-R

| Dimensiones | N | Min. | Max. | Media | D.E. |
|-----------------------|----|------|------|-------|------|
| Burnout | 24 | 1 | 2.3 | 1.82 | 0.35 |
| Agotamiento emocional | 28 | 1 | 3 | 1.90 | 0.47 |
| Despersonalización | 26 | 1 | 2.5 | 1.58 | 0.43 |
| Falta de realización | 26 | 1 | 2.7 | 1.83 | 0.41 |
| Estrés de rol | 25 | 1.5 | 3.2 | 2.23 | 0.35 |
| Supervisión | 27 | 1.3 | 3.0 | 2.10 | 0.35 |

Resultados cualitativos

1. Situaciones de estrés relacionadas con el alumnado

A. Problemas de conducta

El profesorado considera que en esta escuela hay ciertos grupos que les estresan demasiado por tener alumnos muy violentos, en particular una maestra comenta que a ella le desgasta y le desquicia el tercero “B” ya que se enfrenta con alumnos muy difíciles de controlar, a veces no le dan ganas de llegar a impartir su clase... especialmente lo nota en ese grupo ya que en otros grupos que da clase no son tan difíciles como este en especial. Esto se convierte en un problema grave que repercute sobre el trabajo docente, en particular sobre la integridad física de algunos profesores quienes no están exentos de recibir amenazas y han sido retados a pelear; en particular ellos detectan que son alumnos que consumen drogas e incluso saben que ya han estado en algún tutelar.

Cuando se trata de las agresiones por parte de alumno maestro, el profesorado percibe que están más dirigidas a los docentes varones y pueden ser de cualquier tipo, sin embargo, las docentes mujeres también se ven acosadas pues reciben amenazas e intimidaciones de alumnas(os). Al respecto, una maestra nos comentó que acababa de vivir las amenazas por parte de una alumna, refiere: “el jueves le quité a una alumna un catálogo de zapatos y esta niña le comentó al prefecto que si esta (con groserías) maestra no le regresaba el catálogo se las iba a ver con su tía a la salida”; el profesorado no percibe seguridad en el entorno de la escuela durante la jornada laboral.

La opinión de un docente indica que un alumno puede ridiculizar al maestro y las autoridades no le dicen nada, por lo contrario, lo protegen, al respecto comentan: “al personal le pueden mentar la madre y no pasa

nada pero si lo llegan a hacer con la directora sí trasciende”, por tanto sienten que no hay apoyo por parte de sus superiores y el clima laboral se vuelve negativo dada la falta de apoyo y compañerismo que notan entre el personal docente y las autoridades, lo cual afecta las relaciones interpersonales.

Los comentarios de algunos profesores también ponen al descubierto situaciones difíciles del entorno escolar. Una maestra comentó que hay muchos problemas de adicciones, que se enfrentan a niños que consumen drogas o que llegan con aliento alcohólico y que ellos no tienen estrategias para reaccionar y poder ayudarles.

Uno de los participantes señala que, debido al contexto del lugar circundante, los chicos reflejan problemas familiares de drogadicción, alcoholismo, desintegración familiar, desempleo, subempleo y pandillerismo. Además de que en esta escuela reciben a alumnos reprobados y expulsados de otras escuelas, lo cual agudiza el problema manifestándose a través de indisciplina, problemas de aprendizaje y violencia escolar.

Los docentes se sienten frustrados cuando valoran el esfuerzo que le dedican a su trabajo y los resultados que obtienen de los estudiantes, un maestro comenta: “cuando se le pregunta a los estudiantes si entendieron, ellos dicen que sí pero pasan unos días y ya no se acuerdan, lo cual es muy frustrate”.

La información proporcionada por los profesores da cuenta de algunas de las problemáticas más importantes de conducta o mal comportamiento que presentan los alumnos. De manera textual, informan que identifican muchachos que “tienen mala conducta, son agresivos y apáticos”, “utilizan lenguaje altisonante, vulgar y agresivo”, y cuando se les confrontan niegan que hablen así, “mienten mucho”, “se sienten amos de la escuela porque algunos pertenecen a bandas o pandillas, lo cual los hace sentirse más protegidos...”

B. Amenazas de daño físico e insultos hacia los profesores

De forma general, el profesorado informa que su integridad física en ocasiones ha sido amenazada o afectada por actos de violencia al interior o afuera de las instalaciones escolares, se perciben en riesgo porque han recibido agresiones e intimidaciones durante la jornada laboral por parte de algunos alumnos sintiéndose impotentes y susceptibles de ser sus víctimas si responden a estas insinuaciones, resaltan algunas de estas intimidaciones:

Cuando se golpean entre ellos me ha tocado que me lleguen a empujar... me han manchado el pelo con corrector, los lentes, la cara.

Ha ocurrido que se han llegado a orinar sobre la silla de una maestra.

Nos han llegado a amenazar diciendo que nos van a matar o que nos van a picar...

A los maestros hombres los retan más que a las maestras mujeres.

C. Expresiones de violencia verbal y física entre estudiantes y hacia los profesores

Las agresiones verbales y físicas representan un grave problema que repercute en el trabajo que desempeñan las y los docentes; según respuestas de las personas participantes es muy frecuente observar constantes faltas de respeto entre los alumnos de los diferentes ciclos escolares y hacia los propios profesores, las cuales van desde agresiones verbales hasta agresiones físicas, por lo que señalan: en la escuela hay muchas peleas entre los propios alumnos y faltas de educación por parte de los estudiantes hacia los profesores. Se comportan con falta de respeto y burlas hacia algunos profesores.

Algunos estudiantes que se involucran en otras formas de violencia agreden a sus

compañeros en una modalidad que la definen como “encapuchados”, la cual consiste en tomar la parte inferior del suéter o sudadera de un compañero para cubrir su rostro y golpearlo, como una práctica cotidiana dentro de las diferentes agrupaciones de alumnos.

Los chavos se llevan muy pesado, comienzan en juego y terminan en conflicto. No se tienen respeto entre ellos mismos y se agreden hasta con violencia física. Son groseros y vulgares, con groserías y apodos.

D. Expresiones de agresiones sexuales

Las agresiones sexuales se llegan a presentar en una variedad de contextos por lo que la escuela es un lugar en donde los profesores son testigos de varias formas de esta violencia, que va más dirigida hacia las adolescentes mujeres por parte de los estudiantes varones, aunque también los propios profesores informan que existen otros compañeros profesores que son autores de esta violencia, por lo que a partir de su experiencia señalan: “... los hombres agreden a las mujeres... las manosean... con el pretexto del ‘perreo’ les tocan sus genitales”.

De acuerdo con la opinión de los profesores, consideran que hay alumnos que muestran su intolerancia hacia sus compañeros molestandolos por tener preferencias sexuales “diferentes”: “son discriminados por sus compañeros por su preferencia sexual”.

Algunos profesores describen con cierto malestar y desaprobación el comportamiento que algunas alumnas llegan a exhibir, para ellos es inapropiado: “Algunas chavas están muy sexualizadas y son muy provocativas y agresivas”, o que una chica dentro del salón “levanta la pierna y hace movimientos indebidos”; habría que valorar y poner mucha atención a cada una de estas situaciones en

particular para poder identificar el origen de ciertas conductas agresivas o de seducción.

La presencia de la tecnología, como es el caso de los celulares, ha permitido diferentes expresiones de violencia:

Existen problemas fuertes con el uso de los celulares y videos relacionados con temas sexuales: como grabar y coleccionar videos para intercambiarlos. Si tienen una novia, nadie la puede ver ni hablarle, se practica una forma de control y de pertenencia.

E. Problemas neurológicos, físicos, de aprendizaje y uso de sustancias que detectan en los alumnos

Los problemas de aprendizaje y el comportamiento indisciplinado del grupo en su conjunto:

Hay alumnos con problemas neurológicos.

Detectamos una diversidad de problemáticas entre las y los alumnos; algunos tienen problemas de aprendizaje o auditivos y visuales, lo que es muy desgastante.

En particular, un grupo de tercero es muy difícil ya que algunos alumnos han llegado a amenazar la integridad física de los profesores, en particular cuando han consumido drogas, pues son desafiantes y nos llegan a retar.

Los profesores observan muchos problemas de uso de sustancias adictivas los cuales no tienen manera de enfrentar.

2. Problemas que preocupan en cuanto al alumnado

A. Violencia familiar

La situación de violencia en el medio familiar puede llegar a verse reflejada tanto dentro como fuera del ambiente educativo, por

lo que en opinión de los maestros podría ser un factor que contribuya para que se vean reflejados cambios en su comportamiento. Para los docentes la situación de su entorno social y el contexto socioeconómico del lugar refleja lo que viven los adolescentes: “Muchos chavos son testigos de experiencias de violencia de manera regular”, “los alumnos son testigos de problemas familiares como es el caso de drogadicción, alcoholismo, desintegración familiar y pandillerismo”. Además de que observan “falta de valores bien definidos” ya que muchas veces “los padres se alían con los hijos”.

B. Falta de presencia de los padres en la escuela

Los profesores comentan que es muy notoria la falta de compromiso de los padres de familia: “el ausentismo de los padres se observa cuando se les convoca a reuniones escolares”, “incluso desatención por parte de los padres hacia los hijos... ponen en manos de los hijos responsabilidades que no les corresponden”. Los profesores consideran que es muy importante el trabajo conjunto con los estudiantes, sobre todo cuando se observa bajo rendimiento escolar, algunos sólo acuden en casos extremos.

Los profesores consideran que una característica es que: “los alumnos no cumplen con las tareas y faltan mucho a clases... lo cual favorece que no haya avance académico, lo que repercute en el fracaso escolar”.

A los factores mencionados se agrega la movilidad y deserción de los estudiantes, ya que en opinión de los entrevistados: “la escuela recibe alumnos reprobados y expulsados de otras instituciones, lo cual agudiza el problema”. Otro aspecto notorio es la disparidad de edades entre los alumnos.

El problema de falta de colaboración de los padres es vivido por los profesores como una carga laboral, principalmente por la res-

ponsabilidad que se le ha asignado al maestro en la formación y educación de los alumnos.

3. Situaciones de estrés en las relaciones entre docentes y con directivos

A. Relaciones sociales en el área laboral

En lo referente a las relaciones entre compañeros de trabajo, para algunos profesores estas pueden considerarse cordiales, en tanto que para otros es lo contrario, ya que es notoria cierta división entre ellos mismos. Quienes participan en las actividades sociales de la escuela a veces se llegan a hacer amigos o compañeros de confianza, pero otros profesores opinan que a veces es difícil establecer relaciones de cooperación cuando se deben realizar tareas en colectivo ya que falta disposición para el trabajo en equipo:

“Hay una falta de participación por parte de algunos maestros pues se ve más compromiso por parte de las mujeres que de los hombres”, “falta de cooperación entre los propios docentes”, “falta de compromiso de algunos docentes en la escuela y su desgano en la realización de algunas actividades académicas”.

Algunos profesores declararon que no son tomados en cuenta en las decisiones de la institución (escasa participación en la toma de decisiones) y no están de acuerdo en cómo se negocian los problemas con la directora; mencionan que no se establecen puentes de comunicación entre la dirección y los docentes: “La división que se hace de los grupos formados por alumnos que son muy violentos y los grupos de alumnos con mejores promedios (separan a los ‘buenos’ de los ‘malos’)”.

Su percepción es que falta dirección por parte de las autoridades hacia los profesores, opinan que la estrategia de la directora es

darle la razón a los alumnas(os) antes de llegar a tomar en cuenta a su equipo de trabajo y esto repercute en el desempeño laboral: “El alumno puede hacer y deshacer en la escuela y los maestros no podemos hacer nada, los directivos no hacen nada”, “además hay ambigüedad en la aplicación de reglamentos y normas, por ejemplo, a algunos estudiantes se les deja entrar a pesar de que no cumplan algún requisito (uniforme, arreglo del cabello, etcétera)”.

Les desconcierta que no se apliquen siempre los criterios que ya están establecidos en torno a apariencia, comportamiento, etcétera de los alumnos, quisieran que se cumplan los límites y sanciones porque consideran que hay demasiada tolerancia y flexibilidad: “No se cumple el reglamento”. Les preocupa que se mantenga a los alumnos ahí sin que se les pida compromiso: “se ridiculiza la autoridad del maestro porque en la dirección se les protege”. Se considera que la directora es condescendiente con los alumnos y los maestros sienten que son una burla para éstos.

En opinión de los participantes el plantel no da las facilidades para fomentar la comunicación entre colegas y así poder promover un ambiente de trabajo adecuado. Los principales espacios de participación de los docentes se dan en las reuniones académicas y de consejo, pero faltan reuniones en espacios informales para la convivencia y en donde se pueda fomentar una comunicación más horizontal por lo que consideran que: “el ambiente se siente pesado”.

B. Problemas económicos y de apoyo laboral

En cuanto a la situación económica se comenta que: “hay maestros que tienen muchos problemas económicos y sociales, por lo que para ellos es difícil enfrentar a los chicos problemáticos”.

Otros profesores opinan que no se cuenta con el apoyo y la colaboración del grupo magisterial en situaciones que conciernen con acuerdos laborales.

4. Manifestaciones de estrés y desgaste

A nivel individual la mayoría del profesorado reconoció la presencia de estrés, por lo que detectaron: *“se llegan a poner de malas, a sentirse alterados, a enojarse porque el entorno es muy pesado”*.

A. Repercusiones en las relaciones familiares

Consideran que la carga administrativa les reduce el tiempo para cubrir las demandas académicas (papeleo y exceso de reuniones).

Ciertos grupos desgastan y desquician porque son alumnos(as) muy difíciles de disciplinar, por lo que a veces no dan ganas de llegar a impartir la clase.

B. Demandas del profesorado, alternativas para resolver los problemas

En los talleres con las y los profesores se lograron identificar las principales problemáticas percibidas por ellos, así como propuestas para su resolución, como son las relaciones entre hombres y mujeres y los aspectos positivos que se dan en el entorno laboral.

A continuación se presenta un resumen de estos temas: “Es necesario un trabajo colectivo, de socializar situaciones que no se hablan y tratar de darles solución”, están de acuerdo en la importancia de trabajar en conjunto para aprender a manejar conflictos; “aunque no somos pedagogos... ni psicólogos”, por lo que demandan herramientas para hacer frente a la serie de problemas escolares que enfrentan cotidianamente.

Señalan que se debería de cambiar la escuela, pues los alumnos son tratados como

trabajadores siendo que no lo son, esto permitiría que se les diera respuesta a sus necesidades de otra manera.

Hay sensación de desesperanza y frustración en algunos profesores porque se les ha dicho que para qué desgastarse en dar bien la clase, si lo que quiere la Secretaría de Educación Pública es que nadie repruebe.

Los años de labor docente son muy importantes:

...llega una con mucho ímpetu a querer cambiar las cosas, pero a través del tiempo se va una desanimando y sintiéndose frustrada.

Cuando pasa el tiempo como profesor te sientes solo y vas aprendiendo que no puedes cambiar tan fácilmente como pensabas. Así que te vas volviendo cómplice del sistema a veces inconscientemente, pero a veces con conciencia.

A veces es muy delicado involucrarse en asuntos o problemáticas que traen los alumnos porque se te puede revertir si te metes en un asunto de un alumno. Deberían de considerar que tengo derecho a un “año sabático”.

La SEP debería considerar alguna recompensa económica para ellos, pues se sabe que el personal que está en áreas administrativas recibe estímulos, pero los que están frente a la batalla con grupos no la reciben.

Una profesora hace hincapié en que el factor emocional es muy importante para el aprendizaje de los jóvenes por lo que aconseja que se les pudiera ofrecer un buen clima familiar, además de la escuela y en las aulas, lo que puede reducir las brechas entre los niños más vulnerables social y ambientalmente con aquellos que están más adelantados: “Los alumnos tienen mucha necesidad de ser queridos, tocados y de ser mirados”.

Llegan a sentirse satisfechos cuando hay alumnos que salen adelante, cuando se encuentran en la calle con exalumnos que ya están desempeñando una actividad o cuando exalumnos regresan a la escuela para saludarlos; pero también mencionan enojo cuando sucede lo contrario.

Referencias

- ALDRETE, M.; M. Preciado, S. Franco, J. Pérez y C. Aranda. Factores psicosociales laborales y síndrome de burnout: Diferencias entre hombres y mujeres docentes de secundaria, zona metropolitana de Guadalajara, México, 2008. En: <http://www.cienciaytrabajo.cl/> 10(30).
- , J. González y M. Preciado. “Factores psicosociales laborales y el síndrome de burnout en docentes de enseñanza media básica (secundaria) de la zona metropolitana de Guadalajara”, en: *Rev Chil Salud Pública*, 12(1), 2008, pp. 18-25.
- , J. González, M. Preciado y M. Pando. “Variables sociodemográficas y el síndrome de burnout o de quemarse en profesores de enseñanza media-básica (secundaria) de la zona metropolitana de Guadalajara”, en: *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 2009.
- , C. Aranda, S. Valencia y J. Salazar. “Satisfacción laboral y síndrome burnout en docentes de secundaria”, en: *Revista de Educación y Desarrollo*, 17, 2011, pp. 15-22.
- ARANDA, C.; M. Pando, M. B. Pérez. “Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión”, en: *Psicología y salud*, 14(1), 2004, pp. 79-87.
- ARIAS, F.; M. González. Estrés, agotamiento profesional (burnout) y salud en profesores de acuerdo a su tipo de contrato, 2009. En: <http://www.cienciaytrabajo.cl/> 11(33).
- AYUSO, J. A. “Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, 2006.
- CABALLERO, C.; O. González, D. Mercado, C. Llanos, Y. Bermejo y C. Vergel. “Prevalencia del síndrome de burnout y su correlación con factores psicosociales en docentes de una institución universitaria privada de la ciudad de Barranquilla”, en: *Psicogente*, 12(21), 2009, pp. 142-157.
- CORNEJO, R. El trabajo docente en la institución escolar: La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales, documento elaborado en el marco del Seminario Análisis Institucional, Programa de Doctorado en Psicología, Universidad de Chile, 2003.
- , M. Quiñónez. “Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual”, en: *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5e), 2007.
- GILBERTI, E. “Atención a niños y niñas víctimas: El efecto burnout en los profesionales”, en: Silvio Lamberti, *Maltrato infantil: riesgos del compromiso profesional*, Universidad, en prensa, 2003.

- GIL-MONTE, P. “El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) en profesionales de enfermería”, en: *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1(1), 2003, pp. 19-33.
- , “La evaluación y diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)”, trabajo presentado en el Primer Foro de las Américas en Investigación sobre Factores Psicosociales: estrés y salud mental en el trabajo”, Cuernavaca, Morelos, México, 12-14 de octubre de 2006.
- , y M. Marruco. “Prevalencia del ‘síndrome de quemarse por el trabajo’ (burnout) en pediatras de hospitales generales”, en: *Saúde Pública*, 42(3), 2008. En: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102008000300009&lng=es&nrm=iso
- GRAJALES, T. Estudio de la validez factorial del Maslach Burnout Inventory, versión española, en una población de profesionales mexicanos, enero-mayo de 2000. En: <http://www.tgrajales.net/mbivalidez.pdf>
- GUERRERO, E. “Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario”, en: *Anales de Psicología*, 19(1), 2003, pp. 145-158.
- GUZMÁN, S. Malestar docente: Análisis de la situación laboral de los docentes de educación básica. Congreso Internacional para la Investigación y el Desarrollo Educativo, Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, s. f.
- JOFRÉ, V.; S. Valenzuela. “Burnout en personal de enfermería de la Unidad de Cuidados Intensivos Pediátricos”, en: *Aquichan*, 5(1), 2005.
- MARRAU, C. “El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente”, en: *Fundamentos en Humanidades*, 5(11), Universidad Nacional de San Luis, 2004, pp. 53-68.
- MASLACH, C. y S. Jackson. *Maslach Burnout Inventory*, Consulting Psychologists Press, California, 1986.
- MORENO-JIMÉNEZ, B.; E. Garroso y J. L. González. “La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R”, en: *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16 (1), 2000, pp. 331-349.
- OECD. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (Teaching and Learning International Survey)*, 2009. En: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- ORAMAS, A.; P. Almirall e I. Fernández. “Estrés laboral y el síndrome de Burnout en docentes venezolanos”, en: *Salud de los Trabajadores*, 15(2), 2007.
- ORGANIZACIÓN Mundial de la Salud. *Sensibilizando sobre el estrés laboral en los países en desarrollo Un riesgo moderno en un ambiente de trabajo tradicional, serie núm. 6, Protección de la salud de los trabajadores*, 2008.
- ORTEGA, C. y F. López. “El burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivas”, en: *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 2004, pp. 137-160.
- PARGA, L. “El profesorado de secundaria: ¿identidades en crisis?”, en: *Educación*, núm. 163, 2008, pp. 50-54.

- QUINTANA, C. "El síndrome de burnout en operadores y equipos de trabajo en maltrato infantil grave", en: *Psykhe*, 14(1), 2005. En:
http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100005&script=sci_arttext&tlng=en
- RAMOS, L.; I. Saucedo y R. Funk. Promoviendo políticas públicas para la prevención de la violencia sexual en secundaria. Creación de liderazgo de jóvenes y capacitación dirigida al sistema educativo, organizaciones no gubernamentales y sistema de salud Iztapalapa, Distrito Federal. UNICEF México. Una mirada hacia la infancia y la adolescencia en México. Segundo Premio UNICEF 2009. México: Debate. 2010, pp. 172-252.
- RODRÍGUEZ, L.; A. Oramas y E. Rodríguez. "Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México", en: *Salud de los Trabajadores*, 15 (1), 2007.
- ROJAS, M.; J. Zapata y H. Grisales. Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior, Medellín, 2008. En:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/fnsp/article/viewArticle/924>
- ROMÁN, J. "Estrés y burnout en profesionales de la salud de los niveles primario y secundario de atención", en: *Revista Cubana Salud Pública*, 29(2), 2003, pp. 103-10.
- SANDOVAL, E. "Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid, enero-abril de 2001, pp. 83-102.
- SAUCEDO, C. "Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos-problema en la escuela secundaria", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(026), julio-septiembre de 2005, pp. 641-668.
- SEISDEDOS, N. Manual MBI, Inventario "Burnout" de Maslach, TEA Ediciones, Madrid, 1997.
- TEJERO, C. "Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar", en: *Revista de Educación*, núm. 35, 2010, pp. 361-383.
- UNDA, S.; J. Sandoval y P. Gil-Monte. "Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) (burnout) en maestros mexicanos", en: *Información Psicológica*, núm. 91-92, septiembre 7- abril 8, 2008, pp. 53-63.

Intervención virtual para prevenir la violencia en población juvenil y adolescente

Resultados preliminares sobre su efectividad con profesionales de la salud

Doctora Patricia Fuentes de Iturbe
Doctora Luciana Ramos Lira

En este foro se ha abordado tanto la situación actual de las y los jóvenes en el contexto social mexicano, como la evidencia de la situación de estos grupos de población en sus propios contextos. En este marco se describe un proyecto de traslación del conocimiento desarrollado en el Instituto Nacional de Psiquiatría; en la primera parte se describe una **intervención interactiva** para prevenir la violencia interpersonal en jóvenes; en la segunda se comparten algunos resultados de la **evaluación piloto** de esta intervención.

Antecedentes

La revisión de la literatura hace evidente la necesidad de construir estrategias de intervención de la violencia en ámbitos escolares, con carácter preventivo, cuyos objetivos tengan efectos de reducción de la violencia en adolescentes y jóvenes (Abad, 2008 y Krauskopf,

2006:72). En concordancia, es importante orientar los esfuerzos para abordar el problema de la violencia desde una perspectiva que implique el desarrollo de intervenciones efectivas basadas en la evidencia científica, en las buenas prácticas y en los resultados de investigación obtenidos a nivel local.

En este contexto, esta intervención preventiva basada en la evidencia se deriva de la investigación psicosocial sobre violencia en jóvenes que se ha realizado en el Instituto Nacional de Psiquiatría (Ramos, 2010) y está configurada en un ambiente virtual, tomando en cuenta que las intervenciones preventivas han incursionado en el uso de las tecnologías, las cuales pueden ser de gran utilidad para la prevención de violencia, siempre y cuando consideren el contexto social y cultural en que se aplican. En esta modalidad se han desarrollado y evaluado intervenciones para afrontar el *bullying* en Alemania y Gran Bretaña (Sapouna, 2012 y Wolke, 2012).

1. Descripción de una intervención interactiva para prevenir la violencia en jóvenes

1.1. Marco teórico y conceptual

El marco teórico y conceptual que sustenta la construcción de esta intervención está apoyado en el Modelo de desarrollo de habilidades para la salud, en el Modelo ecológico y en un Enfoque psicopedagógico de competencias.

- a) El **Modelo de desarrollo de habilidades para la salud**, de la Organización Mundial de la Salud (OMS), está centrado en el desarrollo de habilidades interpersonales, de pensamiento crítico y de afrontamiento eficaz de desafíos de la vida cotidiana; se fundamenta en la **Teoría del aprendizaje social**, de Bandura, que establece que el desarrollo de habilidades implica la observación, la modelación y la interacción social (WHO, 2003:12 y Mangrulkar, 2001:17).
- b) El **Enfoque pedagógico de competencias**, tiene como eje el aprendizaje del participante para favorecer la adquisición de **conocimiento** y su aplicación para desarrollar **habilidades** y modificar **actitudes**, como atributos que pueden ponerse en práctica en actividades clave –negociación, toma de decisiones, solución de problemas– y aplicarse en su propio contexto social (Gonczi, 2010:405, Fuentes, 2012: 283).
- c) El **Modelo ecológico** establece que los cambios en habilidades y actitudes, a nivel individual, repercuten en la interacción de los jóvenes en los entornos en los que se desenvuelven y forman parte de su vida cotidiana.

En este marco conceptual, el **conocimiento** es el atributo que representa el saber específico, relevante y preciso, dado que la adquisición del conocimiento se alcanza cuando se logra la comprensión de un saber y se relaciona con un contexto social para su entendimiento e interpretación. El conocimiento puede ser disciplinar, procedimental y/o actitudinal y se pone en práctica mediante un conjunto de actividades de aprendizaje con la intención de desarrollar habilidades o modificar actitudes.

Las **actitudes** representan las disposiciones y evaluaciones subjetivas que predisponen a un individuo para actuar o responder de determinada manera hacia personas, objetos o situaciones; incluyen elementos cognitivos (creencias sobre ese objeto), afectivos (sentimientos positivos o negativos provocados por ese objeto), conductuales (formas de reaccionar respecto a ese objeto) y normativos (acorde con normas sociales). Las actitudes se aprenden a partir de la experiencia personal en su interacción social y orientan el comportamiento del individuo en el medio social.

Las **habilidades para la salud** son el conjunto de capacidades cognitivas (pensamiento crítico, toma de decisiones), interpersonales (comunicación efectiva, asertividad) y de afrontamiento que permiten a los jóvenes enfrentar de manera eficaz y saludable las demandas y desafíos de la vida cotidiana. En la prevención de la violencia se incorporan habilidades de negociación, asertividad, solución de problemas, toma de decisiones y de pensamiento crítico para una convivencia social sin violencia.

1.2. Proceso de traslación del conocimiento

La traslación del conocimiento es un proceso dinámico y repetitivo que incluye síntesis, diseminación, intercambio y aplicación del conocimiento para mejorar la salud. En la construc-

ción de esta intervención virtual para prevenir la violencia en población juvenil, este proceso de traslación del conocimiento implicó lo siguiente:

- La adaptación de contenidos académicos a un lenguaje textual y visual para la población objetivo, la integración de instrumentos de tamizaje para detectar si se vive o se ejerce violencia en los diferentes ámbitos y la incorporación de viñetas con situaciones significativas y cotidianas para los jóvenes.
- La validación de los contenidos, el lenguaje textual y los recursos multimedia de la intervención a través de expertos y de grupos focales con jóvenes y profesionales de la salud.
- La generación de recursos multimedia (comics, videos, audios, juegos, foros y autoevaluaciones) y diseño de actividades de aprendizaje –individuales, grupales e integradoras– utilizando técnicas de expresión, análisis de situaciones, discusión y modelación para la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y el cambio de actitudes.
- La integración de contenidos, actividades de aprendizaje y recursos multimedia en una plataforma tecnológica para diseminar la intervención y facilitar su acceso.
- La construcción de instrumentos para evaluar tanto la efectividad de la intervención en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes, como los recursos de la intervención en sus dimensiones de calidad temática, comunicativa, interactiva, instruccional y tecnológica.

1.3. Características de la intervención

Es una intervención con enfoque de competencias basada en la adquisición de conocimiento, desarrollo de habilidades y cambio de actitudes

para favorecer una mejor convivencia social entre los jóvenes en sus relaciones interpersonales y afectivas en sus propios contextos.

Es una intervención dirigida a jóvenes que incorpora, a nivel transversal, la perspectiva de género y de derechos humanos. Está diseñada en dos versiones: a) jóvenes b) profesionales de la salud.

Es una intervención interactiva e innovadora mediada por tecnologías que facilitan su acceso a grandes sectores de la población que interactúan con este tipo de tecnologías vía Internet, y aseguran calidad y fidelidad en su replicación.

Objetivos de la intervención

Para los jóvenes.

Desarrollar habilidades y actitudes para favorecer una mejor convivencia social entre los jóvenes en sus relaciones interpersonales con compañeros, amigos o vecinos, y en sus relaciones afectivas o de noviazgo, en su contexto social.

Para los profesionales de la salud.

Consolidar conocimientos y desarrollar habilidades del profesional de la salud en el manejo de una intervención interactiva y preventiva integrada por recursos informativos, de tamizaje y de aprendizaje para facilitar la transferencia de esta intervención entre los jóvenes.

Estructura temática

La intervención está estructurada en cinco módulos temáticos: 1) ¿qué es la violencia?; 2) violencia en las relaciones familiares; 3) violencia entre compañeros, amigos o vecinos; en la escuela y/o vecindario; 4) violencia en citas o en el noviazgo y 5) violencia en el espacio público.

2. Evaluación de la intervención interactiva “Sin violencia es mejor”

El objetivo de la evaluación es observar si existen diferencias significativas en los puntajes de la dimensión de conocimientos y actitudes de los participantes que respondieron un instrumento antes y después de participar en la intervención en línea.

2.1. Material y métodos

Participantes.

Participaron en la intervención 132 personas; 25% hombres y 75% mujeres. La media de edad fue de 26.4 años. El 59% tenía licenciatura, 31% eran estudiantes en servicio social, 10% pasantes y sólo uno maestría. La mayoría tenía estudios de psicología (60%); 6% de medicina y 5% de trabajo social y nutrición. La mayoría de las personas provenía de la zona norte: Tamaulipas (13.64%), Sonora (18.94%), Baja California (10.61%) y Coahuila (10.61%); el resto del centro del país (40%) y 5.3% del estado de Yucatán.

Instrumentos.

Se construyó un cuestionario *ad hoc* con base en aquellos conocimientos y actitudes que se plantearon como objetivos principales de la intervención, con 58 preguntas en dos dimensiones:

Conocimientos en torno a la violencia. Se presentaron 37 afirmaciones de respuesta dicotómica (verdadero/falso) y constaba de cuatro indicadores: 1. Qué es la violencia, 2. Tipos de violencia (física, emocional y sexual), 3. Espacios o ámbitos donde sucede la violencia, 4. Reconocimiento de la violencia ejercida o vivida.

Actitudes de intolerancia hacia personas y/o grupos en general y por su condición de género, religión, discapacidad, apariencia físi-

ca, nivel socioeconómico, grupo étnico, orientación sexual y edad. Esta sección de 21 preguntas se respondió con una escala Likert de tres opciones (totalmente de acuerdo, algo de acuerdo y totalmente en desacuerdo). A mayor puntaje obtenido en este cuestionario más intolerancia hacia los grupos mencionados.

Debido a la falta de respuestas en algunos reactivos la muestra quedó en 127. También se construyó un instrumento para la evaluación de los Recursos de la Intervención Interactiva, desde la percepción de los participantes, en cinco dimensiones: a) calidad temática, b) calidad comunicativa, c) calidad interactiva, d) calidad instruccional y e) calidad tecnológica.

Procedimiento.

La convocatoria fue abierta para personal de salud y estudiantes de servicio social de carreras afines, a través de los Servicios Estatales de Salud, en el marco del Programa de Desarrollo Oportunidades. A cada participante se le dio de alta en una plataforma tecnológica, se le asignó una clave de acceso y un tutor, quien brindó acompañamiento, asesoría y retroalimentación durante la intervención.

Antes de iniciar la intervención se aplicó a los participantes un cuestionario (pre-test), con el fin de tener una evaluación inicial sobre sus conocimientos y actitudes acerca de la violencia. Al terminar el último módulo de la intervención se aplicó a los participantes el mismo cuestionario (post-test). El cuestionario de evaluación de recursos fue respondido al terminar cada módulo de la intervención.

2.2. Resultados

La evaluación de la intervención interactiva incluye tanto los resultados del pre-post, aplicado a los participantes, como los resultados de la evaluación de recursos de la intervención desde la percepción de los participantes.

En primer término se aplicó una prueba *t* para muestras relacionadas por reactivo con el fin de observar los cambios en las respuestas antes y después de participar en el programa. La hipótesis era que habría cambios significativos entre el pre-test y el post-test tendientes a mostrar medias más elevadas en este último para las dimensiones de conocimientos y que el puntaje disminuiría en la dimensión de las actitudes.

En cuanto a los conocimientos sobre violencia, en el cuadro 1 se observan los reactivos que presentaron diferencias estadísticamente significativas en el puntaje antes y después de la intervención y las dimensiones a las que pertenecen. Todas fueron en la dirección esperada, pudiéndose destacar sobre todo el cambio en

el reactivo CF5 que consideraba las relaciones de desigualdad y la violencia, y que mostró un aumento de prácticamente el doble de respuestas correctas. Los reactivos que presentaron el mayor cambio en el puntaje de la prueba fueron CF5 “La violencia ocurre en relaciones desiguales”; CF6 “La violencia es responsabilidad tanto de la víctima como de los perpetradores”; CF7B “Los hombres jóvenes son quienes más mueren debido a la violencia delictiva o relacionada con el narco”, y CF8B “Muchas mujeres son violadas cuando hay guerras o conflictos armados”. En estas afirmaciones, al inicio, los participantes respondieron menos frecuentemente de manera correcta, y en la evaluación posterior obtuvieron más respuestas correctas de manera estadísticamente significativa.

Cuadro 1. Reactivos específicos con diferencias significativas del bloque de conocimientos sobre violencia

| Reactivo | N | M | DE | Sig | Dimensión |
|--|-----|-------------------------|-------------------------|----------------------------------|--|
| CF2 La violencia siempre tiene la intención de imponer algo | 125 | Pre = .80 Post = .90 | Pre = .39 Post = .29 | $t_{(124)} = 2.5,$ $p < .014$ | Qué es la violencia |
| CF5 La violencia ocurre en relaciones desiguales | 126 | Pre = .42 Post = .84 | Pre = .49 Post = .35 | $t_{(125)} = 8.2,$ $p < .00$ | Qué es la violencia |
| CF6 La violencia es responsabilidad tanto de la víctima como de los perpetradores | 123 | Pre = .28 Post = .47 | Pre = .45 Post = .5 | $t_{(122)} = 4.2,$ $p < .00$ | Qué es la violencia |
| CF2 La violencia siempre tiene la intención de imponer algo | 125 | Pre = .80 Post = .90 | Pre = .39 Post = .29 | $t_{(124)} = 2.5,$ $p < .014$ | Tipos de violencia |
| CF4A El silencio es una forma de violentar emocionalmente | 122 | Pre = .88 Post = .97 | Pre = .02 Post = .01 | $t_{(121)} = 2.9,$ $p < .004$ | Tipos de violencia |
| CF6A No respetar la privacidad o las creencias e ideas de las personas para imponer la propia voluntad, son también actos violentos. | 125 | Pre = .94 Post = 1 | Pre = .23 Post = 0 | $t_{(124)} = 2.7,$ $p < .008$ | Tipos de violencia |
| CF8A El mostrar pornografía a un niño o niña es una forma de violencia sexual | 126 | Pre = .96 Post = 1 | Pre = .19 Post = 0 | $t_{(125)} = 2.2,$ $p < .025$ | Tipos de violencia |
| CF2B El <i>Bullying</i> es una violencia que ocurre entre compañeros de escuela | 126 | Pre = .91 Post = .99 | Pre = .28 Post = .08 | $t_{(125)} = 2.9,$ $p < .004$ | Espacios o ámbitos donde sucede la violencia |

| Reactivo | N | M | DE | Sig | Dimensión |
|---|-----|-------------------------|-------------------------|----------------------------------|--|
| CF4B La violencia que se da entre los hombres, como en las riñas; es principalmente producto de la biología; actúan como animales | 125 | Pre = .81 Post = .89 | Pre = .38 Post = .30 | $t_{(124)} = 2.1,$ $p < .032$ | Espacios o ámbitos donde sucede la violencia |
| CF7B Los hombres jóvenes son quienes más mueren debido a la violencia delictiva o relacionada con el narco | 121 | Pre = .75 Post = .94 | Pre = .43 Post = .23 | $t_{(120)} = 4.4,$ $p < .000$ | Espacios o ámbitos donde sucede la violencia |
| CF8B Muchas mujeres son violadas cuando hay guerras o conflictos armados | 120 | Pre = .71 Post = .87 | Pre = .45 Post = .33 | $t_{(119)} = 4.0,$ $p < .000$ | Espacios o ámbitos donde sucede la violencia |
| CF1C A la persona que actúa de forma violenta o ejerce la violencia, se le denomina perpetrador | 123 | Pre = .89 Post = .99 | Pre = .30 Post = .09 | $t_{(122)} = 3.3,$ $p < .001$ | Reconocimiento de la violencia vivida |

En cuanto a la dimensión de actitudes de intolerancia se aplicó igualmente la prueba *t* de Student para comparar las medias de cada reactivo antes y después. A pesar de que la mayoría de los reactivos se modificó en el puntaje posterior a la intervención, solamente tres de ellos mostraron diferencias estadísticamente significativas. Estos son los que muestra el cuadro 2, que apuntan a cambios de una mayor a una menor intolerancia, a la igualdad entre hombres y mujeres, a la discapacidad y a las personas indígenas. Al comparar los resultados, en-

contramos que la afirmación que disminuyó más drásticamente fue AD3C “Evito acercarme a las compañeras y compañeros que tienen algún defecto de nacimiento por enfermedad”, es decir, después de la intervención menos personas estuvieron totalmente de acuerdo con esta afirmación. Es importante también notar que a pesar de que estos reactivos mostraron cambios, el promedio de la media de respuestas es mayor a uno, o sea, que al menos alguno de los participantes está algo de acuerdo o totalmente de acuerdo con dichas afirmaciones.

Cuadro 2. Reactivos específicos con diferencias significativas en la prueba de actitudes de intolerancia

| Reactivo | N | M | DE | Sig |
|---|-----|---------------------------|-------------------------|----------------------------------|
| AD1C Pienso que, en general, los hombres son mejores que las mujeres | 126 | Pre = 1.14 Post = 1.05 | Pre = .41 Post = .26 | $t_{(125)} = 2.7,$ $p < .007$ |
| AD3C Evito acercarme a las compañeras y compañeros que tiene algún defecto de nacimiento o por enfermedad | 126 | Pre = 1.29 Post = 1.15 | Pre = .49 Post = .40 | $t_{(125)} = 2.7,$ $p < .006$ |
| AD12C Las personas indígenas deberían de vivir en sus pueblos, no en la ciudad | 125 | Pre = 1.09 Post = 1.04 | Pre = .32 Post = .19 | $t_{(124)} = 2.1,$ $p < .034$ |

Análisis por dimensión. Las dimensiones planteadas originalmente en el cuestionario mostraron diferencias significativas por bloque, no obstante fueron analizadas en cuanto a su consistencia interna y mostraron tanto en las cuatro de conocimientos como en la de actitudes de intolerancia alfas menores a .45. Por lo anterior, se decidió hacer un análisis correlacional que permitiera contar con dimensiones más consistentes, de lo que se derivaron solamente dos bloques, el primero sobre conocimientos con dos dimensiones: 1. Conocimientos generales sobre la violencia (cinco reactivos) (alfa = .50), 2. Tipos y efectos de la violencia (quince reactivos) (alfa = .63); y una de actitudes de intolerancia (siete reactivos) (alfa = .58).

Cuadro 5. Diferencias significativas antes y después por dimensión (N=132).

| Dimensión | M | DE | Sig. |
|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| Conocimientos generales | Pre = 4.44 Post = 4.72 | Pre = .82 Post = .56 | $t_{(131)} = 4.1,$ $p < .000$ |
| Tipos y efectos | Pre = 13.35 Post = 14.27 | Pre = 1.65 Post = 0.90 | $t_{(131)} = 6.6,$ $p < .000$ |
| Actitudes de intolerancia | Pre = 6.36 Post = 6.40 | Pre = 0.95 Post = 1.74 | $t_{(131)} = .273,$ $p < .785$ |

Fuente: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). Discriminación e Igualdad. Consultado el 21 de mayo de 2014 en: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142

Discusión

Los resultados preliminares del pre y el post test apuntan a que en la dimensión de los saberes se cumplieron los objetivos de la intervención. En este sentido, aumentó el conocimiento sobre los elementos que permiten reconocer un acto violento: la intención, el uso de la fuerza o poder (desigualdad) y el

daño que causa. Esto es significativo porque dichos saberes indican que después de la intervención los participantes pueden reconocer si viven o ejercen violencia en las diferentes áreas de su vida –en la familia, con los amigos, con la pareja y en la comunidad–, lo que puede favorecer que la violencia esté paulatinamente menos normalizada.

Asimismo, los cambios en la comprensión de que la violencia es responsabilidad de la persona que la ejerce y en identificar como perpetrador a la persona que actúa de forma violenta, favorecen el reconocimiento tanto de víctimas como de perpetradores de violencia.

Las respuestas a los reactivos relacionados con reconocer que **la desigualdad es un elemento de un acto violento** y que **la violencia es responsabilidad de la persona que la ejerce**, tuvieron una puntuación muy baja –aun cuando el resultado es estadísticamente significativo–, **lo que indica que es un saber que se debe integrar, extender o profundizar en futuras intervenciones.**

El aumento del conocimiento de los participantes es consistente con la evaluación que éstos hicieron de los recursos de la intervención, en términos de la relevancia y utilidad de la información.

Como se señaló, aunque las actitudes suelen ser estables, pueden modificarse por decisión propia o por una intervención externa. Los resultados indican que tras la intervención se observan menores niveles de intolerancia, pero no tanto como esperábamos. Cabe recordar que esta dimensión es fundamental dado que se asocia con prácticas de discriminación, entendidas como aquellas en las que se da:

“...un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo, que a veces no percibimos, pero que en algún momento la hemos causa-

do o recibido [...], las personas con discapacidad, adultas mayores, niñas, niños, jóvenes, personas indígenas, etc., que son más propensas a vivir algún acto de discriminación, ya que existen creencias falsas en relación con temer o rechazar las diferencias”.¹

Es importante que en futuras emisiones de la intervención “Sin violencia es mejor”, se revisen el contenido y las actividades de aprendizaje enfocadas en cómo disminuir las actitudes de tolerancia hacia la violencia, cómo abordar las actitudes hacia los estereotipos de género y de la propia violencia de género.

Además, es pertinente revisar los cambios en el desarrollo de las habilidades incorporadas en la intervención: comunicación asertiva, negociación, solución de problemas, toma de decisiones informadas, y de pensamiento crítico para una convivencia social sin violencia, pues esto permitirá llevar a cabo la evaluación piloto de la efectividad de la intervención en sus dimensiones de adquisición de conocimiento, desarrollo de habilidades y cambio de actitudes.

También es necesario revisar el instrumento de evaluación ya que algunos reactivos requieren reformularse, refinarse, especificarse o precisarse con el fin de evitar ambigüedades y obtener más respuestas para la evaluación.

Conclusiones

Los resultados de la prueba pre-test/post-test apuntan a un incremento en conocimientos relacionados con lo que es la violencia, el acto violento y los tipos de violencia en la familia y entre pares. Lo anterior es importante, pues implica que después de la intervención los participantes cuentan con saberes que les permitirían reconocer si viven o ejercen violencia en las diferentes áreas de su vida.

En cuanto a las actitudes, los resultados indican que después de la intervención se observan menores niveles de intolerancia a la desigualdad entre géneros, a indígenas, a personas con una orientación sexual diferente a la heterosexual y a quienes tienen problemas mentales o alguna discapacidad, pero que requiere mejorarse tanto la información y las estrategias en la propia intervención, como el instrumento utilizado.

Los resultados también indican la necesidad de modificar el instrumento de medición para hacerlo más sensible a los conocimientos, creencias, habilidades y actitudes previos de los participantes.

Ésta evaluación permitió dimensionar el alcance modular de esta intervención, por lo que a mediano plazo se pretenden construir intervenciones interactivas específicas tanto para violencia en las relaciones de pareja, como para violencia entre pares.

1 Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). Discriminación e Igualdad. Consultado el 21 de mayo de 2014. Disponible en: http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142

Referencias

- ABAD, M. y J. A. Gómez. ¡Preparados, Listos, Ya! Una síntesis de intervenciones efectivas para la prevención de violencia que afecta a adolescentes y jóvenes, OPS/GTZ, Lima, 2008.
- FUENTES, P. “Una propuesta de capacitación para la intervención en mujeres con adicciones”, en: M. Romero y M. E. Medina-Mora (eds.), Mujeres y adicciones, Instituto Nacional de las Mujeres, México, INP/CENADIC, 2012.
- GONCZI, A. y P. Hager. “The Competency Model”, en: P. Peterson, E. Baker, y E. McGaw (eds.), International Encyclopedia of Education, Elsevier, Oxford, 2010.
- KRAUSKOPF, D. Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares, OPS, Washington, 2006.
- MANGRULKAR, L.; Ch. Whitman, M. Posner. Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes, OPS, Washington, 2001.
- RAMOS Lira, L.; I. Saucedo y R. Funk. “Promoviendo políticas públicas para la prevención de la violencia sexual en secundarias. Una mirada hacia la infancia y la adolescencia en México”, en: Debate, 2010, pp. 171-252.
- SAPOUNA, M. et al. “Individual and social network predictors of the short-term stability of bullying victimization in the United Kingdom and Germany”, en: British Journal of Educational Psychology, 82(2), 2012, pp. 225-240.
- WOLKE, D. y M. Sapouna. “Fear not: an innovative interdisciplinary virtual intervention to reduce bullying and victimization”, en: A. Costabile y B. Spears (eds.), The Impact of Technology on Relationships in Educational Settings, Routledge, Oxford, 2012.
- WORLD Health Organization. Skills for Health. Skills-based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/ Health Promoting School, WHO, Ginebra, 2003.

Red de Referencia y Contrarreferencia para la Atención en Casos de Violencia Sexual contra Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes en la Ciudad de México: Reflexiones y propuestas

Licenciada Claudia Ledesma Hernández

“...el secreto completa la trampa... al eliminar cualquier posibilidad de intervención, el secreto permite que el abuso continúe, protegiendo al agresor.

La niña que ha sido víctima de incesto sabe que los adultos ocupan un nivel más alto que ella. Todos los adultos (aun los miembros respetados de una comunidad, cuando están desnudos ante la niña) se benefician de esta preferencia. En contra de ellos ¿quién le va a creer a una niña? La niña, sin que se lo digan, sabe esto. Lo sabe. Sabe que es invisible, que no tiene importancia. Sabe que nadie preguntará qué está pasando, aun cuando vean moretones, aun cuando vean sus ojos asustados. No preguntarán porque tienen miedo de la respuesta (Blume, 1990).

Después de conocer y abordar el tema de la violencia sexual considero que alrededor de ella existen conceptos-sensaciones-pensamientos ligados al: poder, silencio, secreto, duda, negación, miedo, entre todas y todos los involucrados. Es como una trampa, una nube en la mirada, una atadura invisible que también se vivencia independientemente del papel jugado en el acto o conocimiento de la violencia. Intentaré explicitar esta concepción a partir de realizar una descripción general, del acercamiento a la violencia sexual, desde la Red de Referencia y Contrarreferencia para la Atención en Casos de Violencia Sexual contra Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes en la Ciudad de México (en lo sucesivo Red), la cual coordina desde la comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), de noviembre de 2009 a abril de 2012.¹

¹ Los datos de la Red que se presentan comprenden el periodo señalado. En el momento que se realiza esta edición, La Red

Antecedentes y bases de la Red

La Red surge como parte del proyecto Políticas públicas para la atención de violencia sexual en jóvenes estudiantes de secundaria,² iniciado en 2007 y coordinado por la doctora Luciana Ramos Lira y la maestra Irma Saucedo González, quienes construyeron un programa de sensibilización-capacitación para quienes participamos en el proyecto, el cual contemplaba la integración de tres componentes: el cuerpo, la subjetividad y la teoría, es decir, implicó la identificación-reconocimiento de nuestras violencias y las respuestas construidas a partir de ella, fue una reflexión-confrontación-lectura-discusión fuerte, alimentadora, reconstructiva, por ejemplo, de dos concepciones:

- 1) La comprensión del poder, desde la visión de Foucault (1983), como un ejercicio permanente en las relaciones, como la posibilidad de mirarlo no sólo en el otro, en quien asume un nombramiento social, partidista, religioso, administrativo, académico, etcétera; sino en todas las personas, como una posibilidad de conocer, actuar y asumir la propia vida.
- 2) La comprensión de la violencia desde el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1987), el cual rescata la mirada particular a la persona, y las relaciones, contextos e ideologías que lo sustentan, particularmente, considero al hablar de ellas: la visión capitalista.

Estas dos concepciones se sumaron:

- 3) La propuesta de Zemelman (1997), respecto de asumir el papel del sujeto histórico social, el que piensa, opina, propone y trabaja en la construcción del mundo, contexto y relación; no sólo se deja llevar por el orden propuesto por las clases dominantes.
- 4) La Ética como lo dice Luis Villoro (2011:42): “lo necesario es encarnar los valores que nos sustentan”: hacer acto la palabra.

A los cuatro elementos mencionados, se suma un quinto: concebir los derechos humanos con una mirada fundamentalmente social, no como una supervalorización del individuo como el mercado globalizado se ha empeñado en significar, es decir, pensar la violación de un derecho a una persona como la violación de todos los derechos humanos de la humanidad.

Además de lo anterior, la segunda guía del trabajo realizado en la Red fue una de las metáforas escuchada de Irma Saucedo respecto a que visibilizar la violencia sexual implica: “correr la cortina detrás de la cual se encuentra la violencia y ponerla al descubierto”; ¿cómo hacerlo?, ¿cómo mirar la cortina?, ¿cómo reunir fuerzas para tomar el cordel y jalarlo?, ¿cómo iniciar el esfuerzo de correr la cortina? Este es, considero, un jalón de cordel.

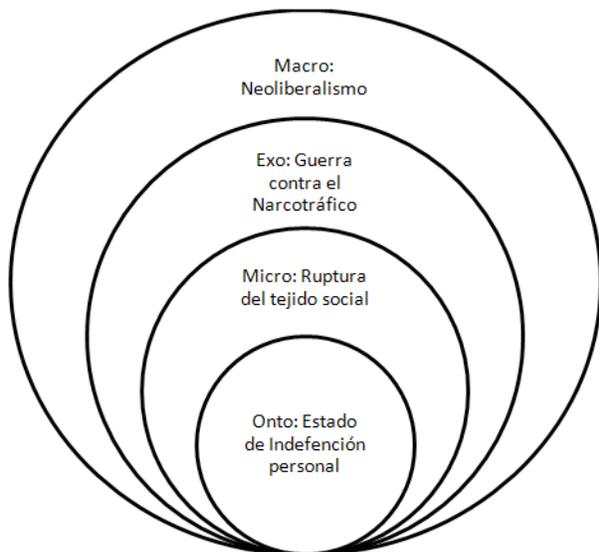
Antes de iniciar la descripción de lo que implica la Red y reflexionar sobre ella, creo necesario dibujar el contexto en el cual se desarrolla, para hacerlo, utilizo el esquema 1.

continúa existiendo en el área de Educación de la CDHDF, coordinada por Alma Luis.

2 Para saber más sobre este proyecto, puede leerse la investigación en: Luciana Ramos Lira, Irma Saucedo, Rus Funk. Promoviendo políticas públicas para la prevención de la violencia sexual en secundarias. Tercer lugar en la categoría: Mejor Investigación. UNICEF (2009). Una mirada a la infancia. Segundo Premio UNICEF 2009. Debate.

Esquema 1. Contextos en los cuales se desarrolla la propuesta de la Red

Contexto



Macro:

- Creencias y valores culturales acerca de las mujeres, hombres, las - los niños y la familia.
- Concepciones acerca del poder y la obediencia.
- Actitudes hacia el uso de la fuerza para solucionar conflictos.
- Conceptos de roles familiares, derechos y responsabilidades.

Exo:

- Legitimización institucional de la violencia.
- Modelos violentos (medios de comunicación).
- Victimización secundaria.
- Carencia de legislación adecuada.
- Escasez de apoyo institucional para la víctima.
- Impunidad para los agresores.

Factores de riesgo

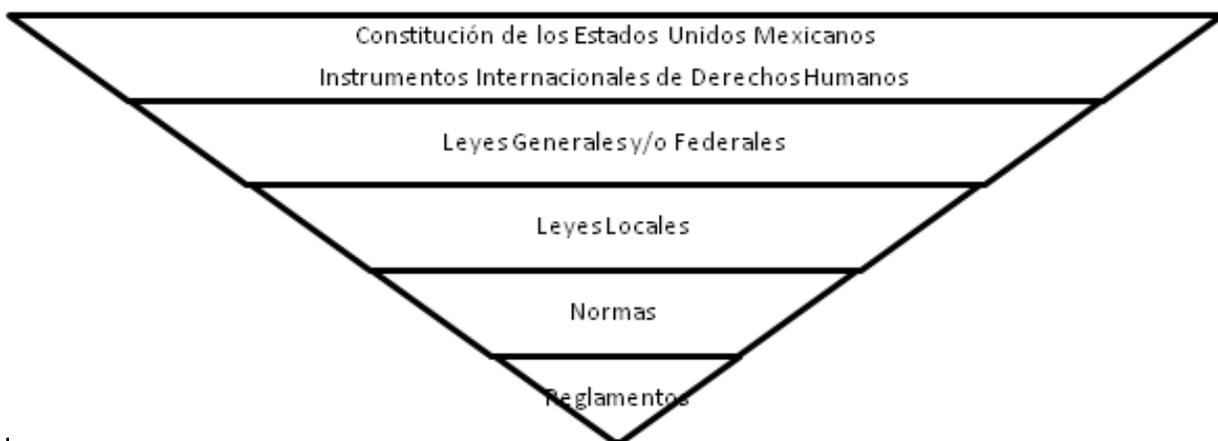
- Estrés económico.
- Desempleo.
- Aislamiento social.
- Alcoholismo.

Micro:

- Historia personal (violencia en la familia de origen).
- Aprendizaje de resolución violenta de conflictos.
- Autoritarismo en las relaciones familiares.

Acciones de Esperanza

Red de Referencia y Contrarreferencia



Dimensión axiológica

Dimensión metodológica

En el esquema 1 se representan, desde el marco ecológico, dos contextos: uno general económico social, político, cultural e individual, manifiestos todos ellos en la vida cotidiana, simbolizado en los círculos concéntricos, y otro específico, el cual surge de la misma concepción ecológica pero explica, concretamente, la violencia sexual representada en los recuadros.

La Red surge en un contexto mundial neoliberal, globalizado, cuya característica es el imperio del mercado y el desdibujamiento del Estado Nación, transformado en lo que Pablo González Casanova llama el Estado Empresa,³ situación que ha generado discusión dentro de la visión de los derechos humanos, hacia proponer el ensanchamiento de la comprensión e implicación de la violación a los derechos humanos, al sumar a las corporaciones, al mercado, como el segundo agente violador, además del Estado. En ese contexto de mercado mundial, México vive desde diciembre de 2006 una guerra contra el narcotráfico impulsada por el Ejecutivo Federal, misma que hasta la fecha ha dejado una cifra indeterminada de muertos⁴; situación que ha generado un estado social y cotidiano de indefensión, miedo, aislamiento y ruptura del tejido social⁵ que desprotege con mayor fuerza

y violencia a las poblaciones y a las personas más vulnerabilizadas, por ejemplo, en términos etarios, a las y los niños, adolescentes y jóvenes, cuya desprotección no tiene sólo una repercusión inmediata sino de y en el futuro.

Dentro de la situación anteriormente descrita se inscribe la violencia sexual, representada en el esquema 1 en los recuadros⁶, en el contexto más amplio se enuncian las creencias y valores respecto a ser niña(o), mujer, hombre, familia, los cuales explican sus prácticas, sus derechos y responsabilidades, la concepción del poder y la obediencia, la práctica cotidiana, aceptada, naturalizada y generalizada del uso de la violencia para solucionar problemas. Ante tal permiso social, aunado a la falta de empleo y el estrés económico que genera, así como al aislamiento social, se puede comprender la legitimización institucional de la violencia, su exposición y difusión a través de los medios masivos de comunicación y con ello la victimización secundaria que generaliza el miedo, la impotencia y el estado de vulnerabilidad, alimentada además por la falta de leyes, de instituciones y de servidores públicos que protejan, es decir, la inexistencia de un Estado de derecho ante el cual los únicos salvaguardados son los perpetradores de las distintas violencias. Esta situación está implanta en las y los individuos, en sus cuerpos y sus mentes, al vivir cotidianamente violencia en todos los espacios que habitan, incluida la casa (lugar inicial en la socialización de la obediencia, del respeto incondicional e irracional a las figuras investidas de autoridad) e induce a solucionar los problemas de manera violenta.

Describir el contexto, además de vivirlo, deja un poco o un mucho sin aliento, y produce angustia, temor y desesperanza; la Red, dentro de este contexto, es una propuesta de pensa-

3 Concepto tomado en Ni dioses ni césares, sino artesanos, de Sergio Rodríguez. Fuente: *Rebeldía*, Núm. 26, pág. 15, Diciembre de 2004, México.

4 Ejemplo de la desinformación respecto de la cantidad de muertes o asesinados existentes son los siguientes dos artículos: uno, de Rosalía Vergara, del 12 de enero de 2012, publicado en la revista *Proceso*, donde se exponen tres cifras: el gobierno asegura que el número de muertos es de 47 453, México Unido contra la Delincuencia estima 80 745 y el semanario *Zeta*, de Tijuana, Baja California, que contabilizó 60 402 víctimas en los primeros cinco años del gobierno del panista Felipe Calderón. En línea. Otra información es la que el secretario de Defensa de Estados Unidos, León Panetta, proporciona en una reunión con sus homólogos de México y Estados Unidos, referente a la lucha contra el narcotráfico, en la cual menciona que el gobierno mexicano les ha notificado 150 mil muertes. En línea.

5 Una muestra de ellos puede leerse en la edición especial 34 de la revista *Proceso*, titulada "La tragedia de Juárez".

6 La información de los recuadros fue tomada de la ponencia *Prevención primaria de violencia sexual: la cura social, realizada por la doctora. Irma Saucedo en una de las sesiones del segundo curso de especialización de la Red.*

miento-acción a favor de la esperanza, de confiar en el otro, de construcción de colectividad y reconfiguración de tejido social a través de la cohesión de profesionales que atiendan el tema de la violencia sexual y/o a niñas, niños, adolescentes o jóvenes, desde la ética, y que además comprendan el tema, desde un enfoque ecológico, es decir, desde el trauma y secuelas instaladas en la subjetividad de las personas violentadas sexualmente, a partir de la instalación del silencio “a través del hechizo”, como lo llaman Perrone y Nannini (2007), construido por el perpetrador y reforzado por el silenciamiento familiar y social ante el horror y estatismo que genera su develación, la cual se intenta callar con comentarios que culpabilizan a la víctima. Conocer los síntomas y la violencia social es una parte de la propuesta de acercamiento ético al tema, la otra es el conocimiento de cómo opera socialmente, cómo se instala como norma el silencio y la revictimización; un tercer elemento es aprender a desestructurarlo a nivel individual, el de las víctimas, y a nivel institucional y social a través de prácticas eficientes, eficaces, éticas, vinculadas y exigibles a través del ordenamiento jurídico nacional e internacional que requiere permear las leyes generales, estatales, institucionales, las normas, los reglamentos y por supuesto en los actos cotidianos de las y los servidores públicos que operan el Estado; hacer un servicio público fundado en los derechos humanos y no en la obediencia a la jerarquía institucional personalizada.

Además del marco teórico de la violencia sexual y su combate desde el conocimiento del marco jurídico nacional e internacional, la Red propone: comprender desde la subjetividad la violencia sexual, observarla y actuar desde la visión ecológica, atenderla desde la ética, el poder del conocimiento y la decisión de asumirse a sí mismo(a) en el espacio público ocupado. Implica conjugar la teoría y la práctica para crecer a ambas, a quien ejecuta y a quien se acompaña, desde los sectores salud, justicia y educación.

Para lograrlo convoca al profesionista de primera línea a construir una red, es decir, a aprender a ser y a hacer grupo: hablar, escuchar, pensar, decidir, actuar en colectivo y/o con respaldo del mismo. Implica tejer relaciones basadas en el respeto y la confianza lo cual es, en un tiempo y espacio tan fragmentando como el nuestro, empresa de gran envergadura.

Una de las formas de construir Red, ha sido desde la discusión colectiva y acuerdos del objetivo, la visión y la misión.

Objetivo general: Lograr la atención integral y multidisciplinaria por medio de la referencia y contrarreferencia en casos de violencia sexual y generar una respuesta eficiente a través de acciones y estrategias que permitan la comunicación, retroalimentación y enlace para unificar criterios de prevención, detección, atención, resolución y seguimiento en casos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes involucrados en situaciones de violencia sexual.

Misión: Promover la coordinación e intervención de las y los profesionales integrantes de diversas instituciones para articular eficientemente las acciones en la atención de casos de violencia sexual en niñas, niños, adolescentes y jóvenes en la Ciudad de México.

Visión: Consolidar y fortalecer equipos de trabajo altamente especializados, empáticos y comprometidos, con profundo conocimiento en perspectiva de género y derechos humanos, que brinden una atención integral, eficiente y eficaz a los casos de violencia sexual contra niñas, niños y jóvenes, que permita la promoción de políticas públicas a corto, mediano y largo plazos.

Práctica de la Red

A principios de 2012, la Red estaba integrada por profesionales de 23 instituciones públicas

y organizaciones de la sociedad civil, quienes participaban en los cursos de especialización y/o en las reuniones mensuales. En cuanto a las acciones de formación de la Red, además de la especialización, se distinguieron tres tipos, de acuerdo por quién(es) las organizaban:

- Acciones organizadas desde la coordinación. Cursos de sensibilización y capacitación a equipos de trabajadoras sociales y enfermeras del Hospital Belisario Domínguez, Locatel y la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF); un Encuentro de Investigación y Atención en Casos de Violencia Sexual,⁷ un curso intensivo para profesionales de la salud mental impartido por la doctora Gioconda Batres y su colega la licenciada Lucina Recinos.⁸
- Acciones interinstitucionales. Curso de preservación de evidencias para personal del Hospital Infantil de México, Federico Gómez, organizado entre integrantes de éste nosocomio y la Dirección General de Derechos Humanos de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF), un curso impartido por personal médico de la Clínica Condesa al personal de la PGJDF sobre la atención medicamentosa en caso de violación.
- Acciones intrainstitucionales. En el Hospital Infantil de México se realizaron cuatro sesiones sobre trauma vicario y desgaste por compasión, en Locatel retroalimentaciones sobre el material del curso de violencia sexual, en el Albergue para Mujeres talleres de prevención del abuso sexual y un grupo terapéutico de niñas, en el Espacio Mujeres A.C. un

grupo terapéutico para mujeres sobrevivientes de violencia sexual, en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa atendieron un caso de violencia sexual en preescolar a través de un cuestionario-diagnóstico de necesidades, dos talleres para madres y padres, talleres para niñas y niños de 4 a 6 años y de 7 a 12 años de edad, y un taller para docentes y personal de apoyo.

En cuanto a la atención de casos, la Red propone realizar una reunión mensual de análisis de casos, espacio en donde se quiere exponer casos de violencia sexual, analizarlos, encontrar soluciones colectivas, interinstitucionales e interprofesionales entre sus integrantes; a algunos de los casos que se discutieron se les dio seguimiento, lo señalamos con un asterisco.

Aun cuando en la tabla 1 no se distingue la diferencia en la presentación y seguimiento de casos, fue paulatinamente tomando forma el compromiso de presentar, atender y dar continuidad a los casos presentados, transitando del silencio al arrojo de hablar de ellos e ir encontrando formas de comprender y atender.

Hablar de los casos no sólo implica adquirir el hábito de hacerlo, así como el desarrollo de habilidades y corresponsabilidad; también requiere construir la necesidad de elaborar estadísticas que permitan visibilizar públicamente la dimensión de la violencia sexual, develarla. Con el fin de abonar al registro de casos se envió un cuestionario, vía oficio y electrónico, a las instituciones integrantes de la Red en el segundo semestre de 2011; de las 23 instituciones, sólo siete de ellas enviaron la información requerida, la cantidad de casos que dijeron haber atendido se muestran en la tabla 2.

Como puede observarse en la tabla 2, la prevalencia de la violencia sexual contra mujeres es más alta que la perpetrada contra los hombres; estas cinco instituciones dan un total de 2

7 A la fecha se han realizado otros dos encuentros más.

8 La capacitación ha servido para la incorporación de la propuesta y mejoras de la misma por parte del Hospital Juan N. Navarro, según indicó el personal del equipo PAIVNAVAS durante la reunión del mes de agosto de 2013, así como en la atención de casos de uno de los albergues para mujeres violentadas de la organización Espacio Mujeres A.C.

Tabla 1. Casos comentados en las reuniones mensuales de la Red

| Caso | Presentó | Características |
|---|--|--|
| Locatel caso canalizado a HPI | Preguntó Locatel | |
| Caso joven Casa Alianza | Musas. Asociación de Mujeres Sobrevivientes de Abuso Sexual | Adolescente en situación de calle. |
| Tres casos | Ampara | Las tres son niñas, están apoyando con el seguimiento legal, tienen algunos cuestionamientos sobre la actuación del CTA, quien no está presente en la reunión. De los tres agresores sólo uno está recluido, es un adolescente. |
| Jóvenes con discapacidad | Compartiendo Saberes y Transformando Realidades A.C. | Presenta de forma escrita los casos de dos jóvenes con discapacidad auditiva y otras. |
| Caso de la SEDF (primaria Tlalpan) | Secretaría de Educación del Distrito Federal | El caso de un niño de 6° que violenta sexualmente a un niño de 2°. |
| Mujer indígena* | Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal- Área Quejas | Mujer indígena de entre 7 y 18 años vive violencia doméstica*. |
| Niño de 4 años* | CDHDF- Área Educación | Mujer de aproximadamente 28 años sospecha de que su hijo ha sido violado por los familiares de su esposo con quienes encargaba al niño mientras ella iba a surtir de dulces al mercado de la Merced. |
| Niña de 4 años | Rehilete A.C. | Hija de un hombre con gran poder económico, que violenta sexualmente a la niña (comprobado mediante peritaje psicológico elaborado por quien presenta el caso y una de sus colegas), la madre de la niña inicia la denuncia contra el padre, quien posiblemente este corrompiendo a las autoridades. |
| Niña de 14 años estudiante de secundaria* | CDHDF-Educación | Niña que refiere violencia sexual incestuosa de parte de su padre (informa su novio a la CDHDF), ella lo corrobora. |
| Jardín de niños | Preguntó una compañera y meses después personal del proyecto Guardines del Tesoro (proyecto de la delegación Iztapalapa) | Jardín de niños difundido a través de los medios de comunicación, la violencia sexual de más de treinta niños por conserje escolar. |
| Politécnico* | CDHDF-Educación | Estudiante que está en proceso legal contra el hombre que lo violó cuando él tenía 12 años. |
| Adolescente de Querétaro* | Hospital Belisario Domínguez | Indígena de 15 años que acude al servicio de ILE, el embarazo es producto de violación. |

*Fuente: información atendida en algunas de las reuniones mensuales de análisis de casos de la Red.

** Si bien este caso, no es de violencia sexual, existe desde la coordinación el interés y necesidad de impulsar el análisis de casos y su inherente responsabilidad de atenderlos.

Tabla 2. Casos atendidos por algunas de las instituciones integrantes de la Red.

| Instituciones | Casos | | Edad |
|--|---------|---------|--|
| | Mujeres | Hombres | |
| Hospital Infantil de México Federico Gómez | 184 | 62 | De 3 a 17, 1 de 12. |
| CTA-PGJDF | 2143 | 294 | 0 en adelante. |
| Albergue | 3 | | 6, 9 y 12 años. Edad de los agresores: 37 años en los casos de las niñas más pequeñas y 42 el de la adolescente de 12 años. |
| Espacio Mujeres A.C. | 10 | | 8, 13, 14, 17, 20, 22, 24 y 28 años. |
| Locatel | 8 | 3 | |
| Clínica Condesa | 170 | 7 | Las mujeres tenían una edad promedio de 15 años y los hombres de 14. |
| Dirección de Derechos Humanos de la PGJDF | 2 | | La víctima directa, 15 años. |

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos obtenidos en el Cuestionario que desde la Coordinación de la Red se envió a las instituciones integrantes de la misma.

Tabla 3. Parentesco con el agresor de los casos atendidos por las instituciones

| Institución | Cantidad de personas | Parentesco con el agresor | | | | | | | |
|---|----------------------|---------------------------|-------|-----------|-----------|----------|----------|-------------|----------|
| | | Padre | Madre | Padrastro | Madrastra | Familiar | Conocido | Desconocido | Otro:___ |
| Centro de Apoyo a Víctimas CTA-PGJDF | 2437 | 186 | 4 | 187 | | 683 | 745 | 632 | |
| Albergue para mujeres del Gobierno del D.F. | 3 | 2 | | 1 | | | | | |

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos obtenidos en el Cuestionario que desde la Coordinación de la Red se envió a las instituciones integrantes de la misma.

518 mujeres, aunque es posible que las 170 de la Clínica Condesa estén consideradas con las reportadas por el CTA, porque en su mayoría fueron referidas por la PGJDF y 366 hombres. Con estos datos podríamos decir que por cada hombre violentado sexualmente existen 6.87 mujeres. Lo cual confirma la prevalencia de violencia sexual mayor en mujeres, como ha sido documentada desde las primeras investigaciones realizadas por Finkelhord (2005).

En cuanto al parentesco con el agresor sólo

dos instituciones lo mencionan (véase la tabla 3).

Podemos observar en la tabla 3, primero, que la cantidad de instituciones que reportan información respecto de las y los perpetradores se reduce a dos, lo cual puede ser un reflejo de la falta de atención en el agresor o incluso de la protección de éste. Otro dato importante, que confirma las investigaciones realizadas por ejemplo: Ramos (2001), Contreras, Bott, Guedes y Dartnall (2010) es que la mayoría de los perpetradores son conocidos por las

Tabla 4. Casos escolares

| Referido por | Caso | Involucrados |
|--|---------------------------------------|--|
| Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF) | Primaria, Iztacalco, turno vespertino | 2 niños de 2°, 7 años de edad. |
| | Primaria, Miguel Hidalgo | Niña, sin dato de grupo ni edad. |
| | Primaria, Álvaro Obregón | Niño de 5°, 10 años. |
| | Primaria, Xochimilco | Niña y niño de 5°. |
| | Primaria, Venustiano Carranza | Cinco niños de 6°. |
| | Primaria, Tlalpan | Niño de 9 años agredido por un compañero de 6°. |
| SEDF y Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) | Primaria, Xochimilco | Varias niñas y niños. |
| | Primaria, Benito Juárez | Niños de 2°, 7 años. |
| SEDF Guardianes de Tesoros | Jardín de niños, Iztapalapa | Más de treinta niñas y niños. |
| Casa del árbol de la CDHDF | Primaria, Álvaro Obregón | Hermanos descuidados, la niña probable violencia sexual. |

Tabla elaborada por la autora a partir de los datos obtenidos en el Cuestionario que desde la Coordinación de la Red se envió a las instituciones integrantes de la misma.

víctimas; entre las instituciones que reportan, 74% de ellos son conocidos, dato que si leemos desde el concepto de incesto de la doctora. Batres (1997):

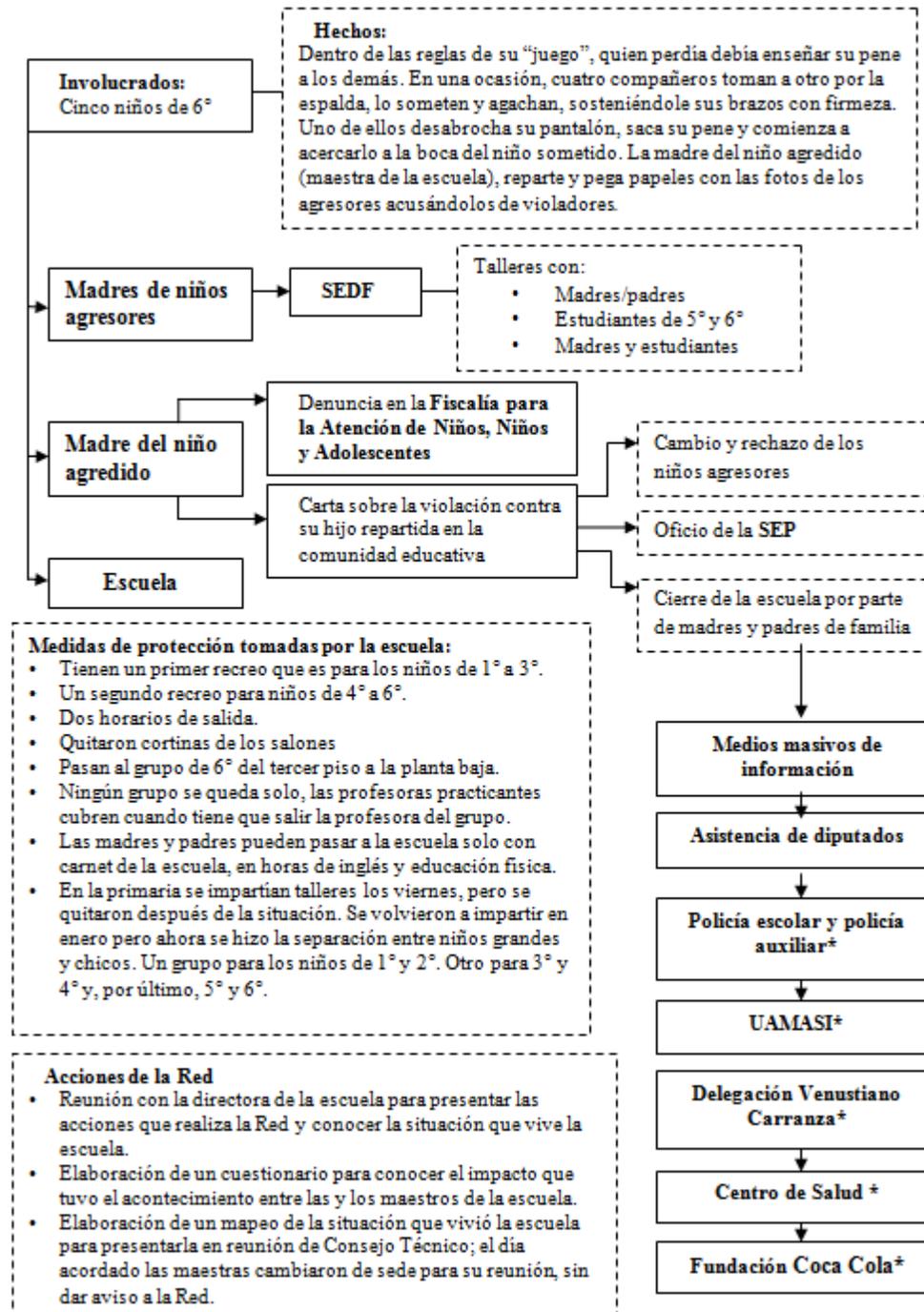
“...toda agresión de índole sexual, directa o indirecta entre [hacia] una niña o niño y [por parte de] un adulto o adulta, que mantenga con la niña o el niño lazos caracterizados por la amistad, confianza, afecto, parentesco o autoridad. Si estos lazos tienen que ver con el cuidado, protección y guía de la niña o niño los considero de características similares a los consanguíneos”;

Entonces estaríamos hablando de violencia sexual incestuosa. Un elemento sumamente importante de análisis y de futuras acciones, es el hecho de que 99.84% de los perpetradores son hombres.

En el cuestionario se les preguntaba también por la referencia y contrarreferencia realizadas, sólo cinco de las siete instituciones realizaron referencia, ninguna obtuvo contrarreferencia, es decir no hay retroalimentación, no hay comunicación, información de regreso, aviso de lo que se hace por cada persona.

Saber cuántas víctimas son, cuál es su edad, dónde se presentan y qué es lo que buscan cuando asisten a los diversos espacios de atención, si lo encuentran o se van, quién las acompaña y cómo vive la situación su acompañante, entre otras preguntas que permitan describir lo que sucede alrededor de las víctimas-sobrevivientes de violencia sexual, sus redes de apoyo y el perpetrador, permitiría por un lado dejar de silenciar la violencia sexual y por otra evidenciaría las necesidades institucionales para atender de forma ética, eficaz y eficiente la violencia sexual.

Esquema 2. Análisis de caso escolar.* Primaria de la Delegación Venustiano Carranza



* Los asteriscos significan que se realizaron talleres, sobre todo, con las y los niños. Dentro de los temas abordados sólo la UAMASI trabajó actividades relacionadas con la violencia sexual.

Tabla 5. Casos personales atendidos desde la coordinación de la Red

| Caso | Género | | Edad |
|--|--------|--------|-----------|
| | Mujer | Hombre | |
| Adolescente estudiante de secundaria | 1 | | 14 años |
| Estudiante de Colegio de Ciencias y Humanidades | 1 | | 15 años |
| Adolescente referida por el Sistema de Desarrollo Integral de la Familia DIF | 1 | | 15 años |
| Politécnico | | 1 | 18 años |
| Mujer violentada por “amigo” | 1 | | 31 años |
| Joven violencia sexual en el trabajo | 1 | | 25 años |
| Joven violentada sexualmente | 1 | | 20 años |
| Guardería Instituto Mexicano del Seguro Social | | 1 | 0,7 meses |
| Niña de Iztapalapa | 1 | | 7 años |

Tabla elaborada por la autora a partir de las personas de quienes se tuvo conocimiento a través de llamadas telefónicas, correos electrónicos, referencias directas por familiares o amigos a la Coordinación de la Red.

En cuanto a los casos atendidos desde la coordinación fueron catalogados como escolares o individuales, dependiendo de la situación a la que se hiciera referencia; en las tablas 4 y 5 se identifican los casos abordados.

En la tabla 4 se observan diez casos relacionados con violencia sexual ocurrida dentro del contexto escolar, aproximadamente, esos diez casos implican a 52 niñas y niños, como agresores o agredidos, como personas que poca o ninguna atención recibirán y muestra de ello es el análisis de una de las escuelas y las posibilidades de trabajo con ella, la respuesta de la escuela presentada en el caso representa: una generalidad.

En el esquema 2 se representa lo ocurrido en una escuela primaria de la delegación Venustiano Carranza, referida a la Red a través de la SEDF; en el esquema se observan cuadros de líneas continuas y líneas punteadas, las primeras hacen referencia a las personas e instituciones involucradas, las segundas a las acciones realizadas. Se observa que en los hechos de la escuela están involucrados seis niños y sus madres, las autoridades de la escuela, la fiscalía de delitos sexuales, alguna oficina de la Secretaría

de Educación Pública (SEP), madres y padres de familia (no supimos el número exacto), un periódico, un diputado, personal de la policía escolar y de la policía auxiliar (no tenemos el número de personas), un representante de la Unidad de Atención al Maltrato y al Abuso Sexual Infantil (UAMASI) de la SEP, personal de la delegación Venustiano Carranza, de un centro de salud y de la Fundación Coca-Cola, de todas y todos ellos, la única persona que atendió explícitamente el tema de la violencia sexual fue el representante de UAMASI, el resto hicieron talleres de diferente temática relacionada con lo ocurrido o tan alejados como una plática de alimentación por parte de la Fundación Coca Cola o de aplicación de flúor por parte del centro de salud.

Tres de los involucrados tomaron acciones para abordar la situación: las madres de todos los niños involucrados, la escuela tomo medidas de “protección”-vigilancia y la Red; cuando empezamos a intervenir ya había pasado y nos recomendaron no hablar más del tema: cerrar el caso, tanto se escondió que la última ocasión que teníamos cita, cambiaron el lugar de reunión sin previo aviso.

Tabla 6. Consultas por embarazo < 20 años, Distrito Federal

| Delegación | Total | Primera vez | | | Subsecuente | | |
|------------|--------|-------------|-----------|--------------|-------------|-----------|--------------|
| | | Total | < 15 años | 15 a 19 años | Total | < 15 años | 15 a 19 años |
| Total 2010 | 83 005 | 25 614 | 1 276 | 24 338 | 57 391 | 2 196 | 55 195 |
| Total 2011 | 80 553 | 25 404 | 1 165 | 24 239 | 55 149 | 2 148 | 53 001 |

Fuente: Secretaría de salud DF. Tabla elaborada por la autora a partir de la información obtenida en la página de la ssor, específicamente de los anuarios estadísticos 2010 y 2011 consultados en septiembre de 2013.

Es decir, cuando los hechos (o “el juego”) sucedieron y se dio a conocer como: “Castigo a los culpables”, las madres, de los niños involucrados, fundamentalmente acudieron en busca de apoyo; algunas personas o instituciones acudieron a brindar su ayuda. Sin embargo, ninguna de las acciones prosperó, ganó el silencio y hasta el momento sólo las familias saben si tomaron alguna acción con sus hijos; ninguna institución pudo asegurar la atención y explicación de lo ocurrido ¿Cuál y dónde queda la protección del Estado con la niñez? Queda todo por hacer.

En el caso de las escuelas, fue frecuente encontrar en la atención que proporcionaban, casi como regla, el hecho de “expulsar al agresor”, situación por supuesto violatoria a los derechos humanos de las y los niños, y grave, si tenemos presente que puede tratarse de niños reactivos, es decir, niños que han sido violentados sexualmente, antes de ser agresores; sólo quedan estigmatizados y excluidos, sin la posibilidad de recibir atención médica y parcialmente quedan fuera del sistema educativo, condenados al exilio y al silencio. Aunque, según nuestra experiencia en campo, la escuela no sólo calla a los probables agresores; también deja sin voz a las víctimas e incluso les pide que guarden silencio. ¿Qué significa que una persona adulta, reconocida como conocedora o portadora de razón como es una maestra(o) le pida a una niña(o) que se calle?, ¿qué significa y que repercusión tie-

ne esta petición de silencio en una sociedad como la nuestra tan orgullosa y reconocedora de la obediencia?, ¿qué repercusiones personales y sociales?

En cuanto a los casos personales, desde la coordinación se atendieron los que se consignan en la tabla 5.

En ella se observa que de los nueve casos atendidos, siete son mujeres y dos hombres; en cuanto a la edad cinco son menores de edad, dos de ellos niños y tres adolescentes, en edad de cursar secundaria.

Comparando la información concentrada en las tablas 4 y 5, uno de los elementos que más resalta es que la violencia sexual contra prescolares y niños de primaria se evidencia y rompe el silencio cuando alguien cercano a ella o él hace eco a su denuncia, si se le cree, si se acepta la ocurrencia de un acto de violencia sexual contra ella o él. En cambio, una o un adolescente, joven y/o adulto puede tener más opciones para romper el silencio pues no sólo existe la presencia de los cuidadores “oficiales” (madres, padres, maestros, abuelos, tíos, fundamentalmente) sino también amigos, conocidos, la propia iniciativa y posibilidad de acudir con alguien que pueda apoyarle, su red de apoyo se amplía.

Una más de las prácticas, enfrentadas en los años del trabajo de la Red, mucho más socializada y compartida por varias instituciones, es la actitud de “aquí no es”, “no nos toca”, “hay que buscar quién es la persona,

Tabla 7. En la Programa de interrupción legal del embarazo por procedimiento, lugar de residencia y por unidad médica

| | Solicitud de información | Realizadas | | Procedimiento empleado | | | Lugar de residencia | | |
|------------|--------------------------|------------|-----------------|------------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-----------|------|
| | | Total | Menores de edad | Medicamento | Medicamento + AMEU | Medicamento + LUI | DF | Edo. Mex. | Otro |
| Total 2010 | 24 235 | 16 945 | 958 | 12 263 | 4 613 | 69 | 12 217 | 4 064 | 664 |
| Total 2011 | | 20 319 | 1 198 | 15 079 | 5 202 | 38 | 14 465 | 5 186 | 738 |
| Total 2012 | | 20 482 | 1 157 | 15 633 | 4 843 | 6 | 14 449 | 5 326 | 707 |

Fuente: Secretaría de salud D.F. Tabla elaborada por la autora a partir de la información obtenida en la página de la ssdf, específicamente de los anuarios estadísticos 2010 y 2011 consultados en septiembre de 2013.

“mis autoridades no lo permiten y yo no puedo hacer nada”, es decir, el enfrentamiento directo con lo que Irma Saucedo llama la perversión del sistema que calla la violencia, la perpetúa y al mismo tiempo se comporta como las víctimas que presentan el síndrome de Estocolmo y la indefensión aprendida, es la sociedad victimizada, el mutatis mutandis de la violencia sexual.

Cifras oficiales referentes a la violencia sexual

En la búsqueda de datos sobre violencia sexual en las tres instituciones representativas de la justicia, la salud y la educación, las dos primeras de la Ciudad de México, encontramos lo siguiente:

Sector salud

No cuenta con datos explícitamente referentes al tema de violencia sexual; sólo datos sobre salud reproductiva mostrados en las tablas 6 y 7, datos referentes a embarazos de niñas y adolescentes y a abortos, respectivamente.

En la tabla 6, se observa una duplicación de embarazos subsecuentes tanto en menores de 15 años como en adolescentes de 15 a 19

años de edad, así como una disminución de embarazos en 2011 respecto del 2010, en las dos poblaciones señaladas. Falta identificar las condiciones y características de vida de estas niñas y adolescentes embarazadas.

En la tabla 7 se observa que en el año 2010 se menciona la cantidad de solicitudes recibidas para el programa de interrupción legal del embarazo, de las cuales 69.91% de ellas llevaron a cabo algún procedimiento para interrumpir el embarazo; en cuanto a las menores de edad se observa un incremento a partir de 2011 y 2012, siendo más alto en el primero, asimismo es evidente que la mayoría de las mujeres fueron atendidas por procedimiento medicamentoso y fueron residentes del Distrito Federal lo cual implica, fundamentalmente, la posibilidad de ejercer el derecho. Queda pendiente conocer cuántas mujeres solicitaron información en 2011 y 2012, qué porcentaje de ellas representa la población atendida, qué pasa entre la solicitud de información y la realización del procedimiento.

Resulta, por decirlo de alguna manera, asombroso que los servicios de salud, siendo lugares de protección y cuidado, no registren la cantidad de casos de violencia sexual, incluso, ni en las ocasiones que pueden directamente referirlos, como son el embarazo y el aborto.

Tabla 8. Averiguaciones previas de bajo y alto impacto social**Averiguaciones previas de bajo impacto social**

| | 2010 | | 2011 | | 2012 | |
|----------------------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|
| | Total | Promedio diario | Total | Promedio diario | Total | Promedio diario |
| Abuso sexual | 2 446 | 6.7 | 2 437 | 6.65 | 2 226 | 6.1 |
| Hostigamiento sexual | 141 | 0.4 | 144 | 0.39 | 84 | 0.2 |
| Estupro | 30 | 0.1 | 29 | 0.05 | 13 | 0.0 |

Averiguaciones previas de alto impacto social

| | 2010 | | 2011 | | 2012 | |
|-----------|-------|-----------------|-------|-----------------|-------|-----------------|
| | Total | Promedio diario | Total | Promedio diario | Total | Promedio diario |
| Violación | 1 281 | 3.5 | 1 162 | 3.2 | 843 | 2.3 |

Tabla elaborada por la autora a partir de las estadísticas delictivas que se encuentra en la página de la PGJ. www.pgjdf.gob.mx, consultadas en septiembre de 2013.

Sector justicia

La PGJDF contempla en sus estadísticas delitos sexuales diferenciándolos en dos rubros: de bajo y alto impacto social, sin definir en ningún lugar a qué se refiere una y otra conceptualización; los datos se presentan en la tabla 8.

Si consideramos el total de casos de bajo impacto social y los comparamos con los de alto impacto, observamos que los primeros representan 51% del total de averiguaciones previas relacionadas con violencia sexual. Otro dato obtenido de la lectura de las estadísticas evidencia la disminución de averiguaciones previas conforme avanzan los años; es fundamental investigar las razones relacionadas con esta disminución así como conocer el estado y/o la resolución existente sobre dichas averiguaciones y sobre las personas involucradas, lo cual puede lograrse sin identificar a las y los implicados ni vulnerar sus derechos; sería suficiente con datos más desagregados.

Considerando la información de los dos sectores abordados hasta el momento, observamos la violencia sexual como un delito, pero no como un asunto de salud, de salud pública, ni de protección de la misma.

Sector educación

En la búsqueda en la página de la SEP no se encontró ninguna información referente a la violencia sexual, uno de los datos que encuentro es la siguiente nota periodística:⁹

En las escuelas públicas de educación básica del Distrito Federal se presentó, cada dos días en promedio, una denuncia de abuso sexual por parte de maestros y trabajadores de los planteles educativos, revela la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sólo dos casos han sido sancionados.

Las denuncias contra maestros y trabajadores se refieren a situaciones de burla, ofensa, agresividad, maltrato, groserías, humillación, amenazas, hostigamiento, insinuaciones, "miradas libidinosas", grabar y tomar fotos a los alumnos y exhibir videos de pornografía a los estudiantes.

Desde el sector educación queda todo por decir.

⁹ Información obtenida de: <http://www.informador.com.mx/mexico/2008/35693/6/la-sep-reconoce-abusos-y-maltratos-en-las-escuelas.htm>

La Red contabilizó a partir de los casos proporcionados por algunas de las instituciones integrantes: 2 509 mujeres involucradas en torno a la Red, 379 niños y aproximadamente 35 sin género identificado, de éstos, 2 143 fueron referidos por el Centro de Atención a Víctimas (CTA-PGJDF), y dos por la DGDH-PGJDF que contrastan frente a los 5 227 de bajo impacto social y 2 443 de alto impacto social referidos por la PGJDF durante los años 2010-2011 ¿qué pasó con los demás?, ¿dónde están?, ¿quién los atendió?, ¿qué fin tuvieron?, ¿cómo quedó la sobreviviente y familiares?

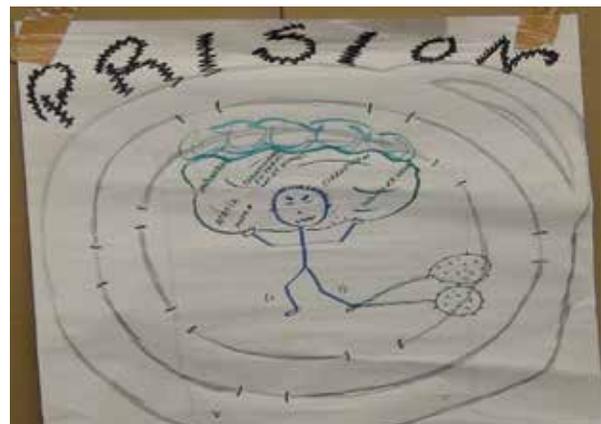
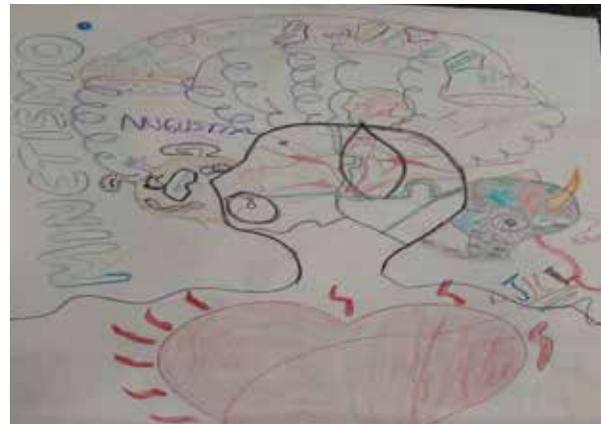
En cuanto a los datos referidos por la Secretaría de Salud, con los 6 785 embarazos de menores de 15 años y 2 156 casos de Interrupción Legal del Embarazo (ILE). ¿De qué edades exactas fueron las catalogadas como menores de edad?, ¿embarazadas por relación sexual consentida y por violación?, ¿qué tipo de atención posterior?, ¿para quién fue la atención?

El silencio de la SEP contrasta con los casos enterados y/o atendidos desde la Red que involucran a más de cincuenta niños en diez escuelas, ¿qué sucede dentro y alrededor de ellas que funciona con tal dominio que puede callar lo que dentro sucede? Una respuesta es la acción guiada y contenida a partir de los reglamentos, lineamientos, oficios, puntos de vista internos de la autoridad y servidor en turno, así como la imperiosa necesidad de firma de acuerdos y convenios; razonamiento y práctica que borra el respeto de los derechos humanos, e invisibiliza los instrumentos internacionales.

Otra posible respuesta es el lugar que ocupan los servidores públicos, caracterizados en infinidad de ocasiones y espacios con falta de interés y compromiso. Desde la Red se propone la atención ética surgida desde la protección de quienes ocupan espacios del servicio público, lo cual implica la atención del desgaste que viven las y los profesionales de primera línea de las distintas instituciones y organizaciones es

decir, quienes reciben y atienden a las víctimas y/o sobrevivientes.

El programa de especialización de la Red contempla la identificación y reflexión de lo que les sucede a las y los profesionales en sus ámbitos de trabajo, muestra de lo que representa la labor que realizan y cómo lo simbolizan en las siguientes imágenes elaboradas por algunas y algunos de ellos.



¿Qué sensaciones y pensamientos genera mirar las imágenes anteriores? Seguramente las repuestas no incluirán características positivas, de crecimiento y desarrollo profesional, se acercan más a la concepción de los cuerpos sujetados, dominados, fuera de control. Está es otra posible explicación del silenciamiento de la violencia sexual y de otras.

Algunas propuestas para atender la violencia sexual.¹⁰

Las niñas y niños víctimas de violencia sexual son revictimizados de muchas y múltiples formas, prácticamente por casi todas las personas e instituciones encargadas de su cuidado y protección. Modificar dicha situación y conseguir un contexto de respeto y garantía de los derechos humanos de las y los niños requiere:

1. Armonizar desde la Constitución e instrumentos internacionales de derechos humanos hasta las normas y reglamentos de cada una de las instituciones de los diferentes sectores que atienden a niñas y niños, de tal manera que quede en todas y cada una de ellas plasmado el respeto a la dignidad, núcleo de los derechos humanos y la mención explícita de la prevención y atención a la violencia sexual, lo cual implicaría, por ejemplo:
 - a) Garantizar que la NOM 046, Violencia familiar, sexual y contra las mujeres, se cumpla en todas los servicios de salud y éstos dejen de ser el consultorio que atiende la herida visible

y sugiere a las y los sobrevivientes que acudan al ministerio público a denunciar, deshaciéndose de su responsabilidad. En lugar de ello, que sean los servicios de salud los lugares de atención y seguimiento de las y los niños sobrevivientes, de sus familias y/o comunidades y al mismo tiempo sirvan como mecanismo reactor y coordinador de los sectores de educación y justicia, privilegiando con ello la atención, salud, protección y cuidado de la o el niño sobreviviente y no el castigo del delito y del agresor.

- b) Revisar los lineamientos para la atención de quejas o denuncias por violencia escolar, maltrato escolar y/o abuso sexual infantil, en los planteles de educación básica, inicial, especial y para adultos en el Distrito Federal, en los cuales se menciona que las y los niños deben ser entrevistados frente a sus padres y/o tutores, cuando se sabe que 70% de las y los niños víctimas de violencia sexual son agredidos por familiares o amigos (Ramos, Saltijeral, Romero, Caballero y Martínez, 2000).
- c) Revisar las reglas de operación de la interrupción legal del embarazo, con el fin de hacer las modificaciones pertinentes para la atención en casos de violación, poniendo especial atención en las niñas y adolescentes que llegan a pedir el servicio.
- d) Modificar los procedimientos de averiguación en casos de violencia sexual contra niñas y niños, de tal manera que deje de ser indispensable su declaración y en lugar de ella se consideren las evaluaciones, entrevistas de las y los profesionales implicados y se

¹⁰ En este momento es importante apuntar que resolver y responder prácticamente a cualquier situación del país implica hacer una nueva Constitución, practicar nuevas formas de hacer política fuera del corporativismo, el agradecimiento y el cacicazgo, así como juicios políticos; cobra sentido lo dicho por la doctora Batres durante la capacitación en la Ciudad de México, un violador planea su acto y lo lleva a cabo porque puede hacerlo y no tiene ningún castigo.

- convierta en un proceso de protección e investigación.
- e) Impulsar la construcción de un registro estadístico público sobre casos de violencia sexual, alimentado por los servicios de atención públicos y privados enfocados a la niñez, así como observatorios regionales y nacionales.
2. Además de la armonización de las leyes para que una niña o niño violentado sexualmente vea cumplidos y protegidos sus derechos humanos, necesita contar con los servicios que permitan vivir el derecho y el apoyo de un adulto que le acompañe. Esto implica, la necesidad de generar condiciones encaminadas a:
 - a) De manera inicial y urgente un sistema de protección para las y los adultos cuidadores de esas niñas y niños, es decir, espacios de atención de las y los niños, sus hermanos, compañeros de escuela u otros niños cercanos que pudieran ser agredidos. Es usual que detrás de cada niña(o) violentado sexualmente se encuentren generacionalmente casos de violencia sexual.
 - b) En cuanto a las y los servidores públicos que atienden a las y los niños víctimas de violencia sexual, se requiere de su profesionalización y capacitación constante, al mismo tiempo que espacios de contención, autocuidado, apoyo médico, psicológico, etcétera con el fin de que estos profesionales realicen una atención ética, eficaz y eficiente. Para ello es necesaria la creación de espacios académicos, multi e interdisciplinarios encargados de su constante formación.
 - c) Incrementar la cantidad de hospitales infantiles y generales que cuenten con espacios físicos dedicados exclusivamente a la prevención y atención, en sus distintos niveles, de casos de violencia sexual contra niñas y niños, atendidos por un equipo interdisciplinario, capacitado y con apoyo para su autocuidado.
 - d) Revisar la operación de servicios de orientación, por ejemplo Locatel, que tiene un sistema computarizado en red con las delegaciones políticas del D.F. para señalar con exactitud la ubicación de daños en los servicios públicos, es decir, fugas de agua, baches, alumbrado público, etcétera. Sin embargo, no existe un sistema equivalente cuando se hacen denuncias de violencia sexual contra niñas y niños, lo cual ha generado, según algunos operadores, escuchar llamadas de auxilio ante probables violaciones y posteriormente confirmar la violación a las y los niños. De esta experiencia se puede retomar la construcción de mecanismos de articulación y comunicación inmediata entre los equipos interdisciplinarios de las distintas instancias iniciando, reitero, con los servicios de salud.
 3. Dos espacios fundamentales que se requieren con urgencia son:
 - a) La creación de casas de protección y apoyo para adolescentes violentados(as) sexualmente que no cuenten con el cuidado de sus familiares, sea porque la violencia sexual es incestuosa por parte del padre, padrastro o algún integrante de la familia que influya en que la madre, u

otra persona no brinde la protección necesaria. Esta casa tendría que proporcionar apoyo integral de las y los adolescentes hasta que puedan incorporarse a la sociedad con una profesión o un oficio.

- b) La creación de centros de atención integral para niños y adolescentes reactivos y sus familias y/o grupos de protección es decir, aquellos niños que fueron violentados sexualmente y reaccionan como agresores de otras niñas y niños. Actualmente sólo el Hospital Juan N. Navarro proporciona atención.

Antes de finalizar, es importante señalar que muchos de los programas que se mencionan son exclusivos del Distrito Federal (Locatel, UAMASI y la ILE), de tal manera que a nivel nacional se requiere iniciar el trabajo con el fin de garantizar los derechos, lo cual podría ocurrir al modificar las representaciones sociales relacionadas con los servicios del Estado; pongo un ejemplo: en el año 2012 acompañé a una mujer hacer la ampliación de declaración de su sobrina de siete años, porque la madre de la niña tiene cinco años desaparecida; después de aproximadamente cinco horas transcurridas desde que llegamos al *bunker* y después de escuchar el relato de la niña de cómo el novio de su tía le metía “el pilín en la boca” y demás detalles de su relato, se acerca el abogado encargado del caso (quien no tomó la declaración, lo hizo una mujer) y le dice a la señora en tono altanero “de mi depende que la investigación se siga o la mande al archivo”, como para señalarle que no haga problemas... Al salir del lugar la mujer me dice: “yo creo que ese señor no era abogado, era un judicial y quería que le diera dinero”.

El cumplimiento de los derechos requiere, fundamentalmente, que sea posible vivirlos, al Estado corresponde llevar a cabo todos

los mecanismos necesarios para lograrlo. Por el momento, en el tema de la violencia sexual contra niñas y niños, lo que impera es el silencio y la revictimización.

Finalmente, termino este documento, regresando a la metáfora que impulsó mi acción en el trabajado de la Red, la cual siento necesidad de modificar, previo a ello, tomo las siguientes imágenes con el fin de acompañarla gráficamente.

La violencia sexual no está detrás de una cortina, está oculta detrás de un muro cercado por policías, “guardianes” del orden y el respeto al funcionario en turno; esos “guardianes” también somos todas y todos nosotros, cuerpos dóciles y dominados, incapaces de mirar que el rey está desnudo. Si se mira con más atención es posible observar que el muro no existe, es una ilusión, y en su lugar se encuentra una cerca, electrificada: quien la toca se quema... Sin embargo, si se presta mayor atención es posible mirar que la cerca no está electrificada, es débil, no tienen cimientos y lo que se requiere es una cantidad considerable de personas que puedan ver su debilidad y dejen de temerle y de temerse, cuerpos liberados capaces de caminar sobre ella...



Referencias

- BATRES, Gioconda. Del ultraje a la esperanza, ILANUD, Programa Regional de Capacitación contra la Violencia Doméstica, Costa Rica, 1997.
- BLUME, E. S. “El secreto y su fuerza”, en: *Secret Survivors Uncovering Incest and its after effects in women*, Wiley, Nueva York.
- BRONFENBRENNER, Urie. *La ecología del desarrollo humano*, 1987.
- CONTRERAS, J. M.; S. Bott, A. Guedes, E. Dartnall. *Violencia sexual en Latinoamérica y el Caribe: análisis de datos secundarios: Iniciativas de investigación sobre violencia sexual*, 2010.
- FINKELHORD, David. *Abuso sexual al menor*, Pax Mex, México, 2005.
- FOUCAULT, Michel. “El cuerpo de los condenados”, en: *Vigilar y Castigar, Siglo XXI*, México, 1983, pp. 11-37.
- PERRONE, R y M. Nannini. *Violencia y abusos sexuales en la familia*, Paidós, Buenos Aires, 2007.
- RAMOS-LIRA, Luciana et al. “Violencia sexual y problemas asociados en una muestra de usuarias de un centro de salud”, en: *Salud pública*, vol. 43, núm. 3, México, 2001, pp. 182-191. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342001000300002&lng=es&nrm=iso. ISSN 0036-3634.
- VILLORO, Luis. “Intercambio epistolar sobre ética y política. Una lección y un esperanza”, en: *Rebeldía*, año 9, núm. 77, 2011, pp. 41-42.
- ZEMELMAN, Hugo. *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, El Colegio de México. México, 1997.

DetECCIÓN Y PRIMEROS AUXILIOS PSICOLÓGICOS POR PARTE DE DOCENTES DE PRIMARIA EN CASOS DE VIOLENCIA SEXUAL

Licenciada Jessica Gutiérrez Gómez

En esta ponencia se explica la importancia de que el personal docente de nivel básico conozca algunas generalidades sobre cómo detectar e intervenir en casos de violencia sexual en el espacio educativo y cómo actuar ante una narrativa inesperada de abuso. Se brindan estrategias que tienen como propósito prevenir la revictimización de niñas y niños.

También se diferencian los juegos sexuales de los eventos de agresión sexual y se hace hincapié sobre el adecuado manejo de estos casos para evitar el señalamiento y la estigmatización en el espacio educativo. Además, se explica la diferencia entre los eventos de agresión que ocurren dentro del espacio educativo y aquellos que no pero que sí se detectan ahí.

Finalmente, se enlistan algunos mensajes positivos que pueden brindarse a niñas y niños que decidan compartir con el personal educativo un evento de agresión y aquellos que deberán evitarse para no revictimizarlos.

Introducción

Muchos niños y niñas establecen relaciones de confianza y afecto con alguna o algún profesor, esto puede deberse a la convivencia cotidiana, la confianza que les pueden llegar a inspirar o bien porque las/los perciben como personas interesadas en escucharlos. Esto permite que frecuentemente el personal educativo sea receptáculo de diversas narrativas sobre experiencias de maltrato o abuso sexual, lo cual posiciona a las y los docentes en un lugar complicado ya que en la mayoría de las ocasiones no saben cómo responder ante dicha narrativa, si sólo como escuchas pasivos o bien como responsables de resolver la problemática.

La confusión sobre cómo reaccionar aumenta si aunamos la información sobre el lugar donde se refiere que ocurrieron u ocurren los eventos, ya que no es lo mismo escuchar que acontecen en el contexto familiar del niño(a) a escuchar que las agresiones provienen de parte de algún colega o miembro de la comunidad educativa.

Por ello es de suma importancia que cada profesor tenga herramientas básicas sobre cómo responder ante la responsabilidad que implica escuchar estas confidencias. En ocasiones, además de sentir preocupación, pueden experimentar estrés e impotencia ante el desconocimiento de lo que pueden hacer al respecto o, en el peor de los casos, emitir juicios de valor o mensajes que revictimicen a las y los niños.

A continuación se brindan algunas sugerencias prácticas sobre cómo realizar los primeros auxilios psicológicos en caso de que algún alumno(a) decida romper el silencio y cuente a sus profesores algún evento de agresión sexual que hayan vivido o que actualmente esté viviendo.

En la práctica clínica es frecuente encontrar casos en los que niñas y niños refieren haber experimentado miedo ante la idea de contar a alguien su experiencia de abuso, sin embargo, encuentran a alguien en quien confiar y abren el evento lo cual, en el mejor de los casos, desemboca en la atención terapéutica de los niños.

También ocurre que, en ocasiones, tras haber contado su experiencia de agresión a algún adulto(a), su miedo se vuelve realidad y no encuentran respuesta satisfactoria, ya sea porque no les creyeron o bien por el miedo que les implica a esos escuchas la manera en la cual responderán la demanda de los niños, en algunos casos incluso no hay que descartar que escuchar esta narrativa desata la propia experiencia de sobrevivencia de abuso por parte del adulto(a) y esto puede conllevar a no querer escuchar nada al respecto porque ni siquiera se pudo hacer algo con la propia experiencia.

En el caso de los docentes puede existir además el miedo por las consecuencias jurídicas (que los llamen para declarar), de los agresores (alguna represalia), o con la familia del niño(a) agredido(a) (incertidumbre ante la respuesta familiar).

El docente o bien la primera persona en escuchar la narración del evento se convierte en un factor clave sobre cómo procesará el niño esa experiencia. En algunos casos se convierten en elementos que contribuyen para canalizar con la instancia correspondiente y provocar que las agresiones cesen, o bien pueden terminar pidiéndoles que guarden el secreto de nuevo y no lo cuenten a nadie más, o peor aún, que no les creen o los responsabilizan por las agresiones.

La falta de respuesta acertada puede deberse también a sus creencias y prejuicios. En este sentido es importante recalcar que el hecho de que un adulto se entere de una agresión y del responsable, y pese a ello decida no realizar ninguna acción al respecto para garantizar la protección de ese niño(a) (perpetuando con ello la impunidad), lo convierte en cómplice de dicha violencia, la cual muy posiblemente se propagará a otros niños(as).

No se busca culpabilizar a los docentes por no responder de manera satisfactoria ante la escucha de estos eventos, sino de prevenir que esto ocurra brindándoles herramientas útiles.

Contexto

Los datos en Estados Unidos y en América Latina hablan de un número altísimo de violencia sexual contra niñas y niños.¹ Por dar algunos ejemplos, citaré algunos datos. En 1995 los organismos locales de protección de los menores de edad, a través del Departamento de Salud y Servicios Sociales de Estados Unidos, identificaron a 126 000 menores que habían sido víctimas de abuso sexual comprobado o presunto, de éstos, 75% eran niñas y del total de niñas(os) 30% se encontraba en edades de entre 4 y 7 años.

¹ La legislación mexicana considera niño(a) a todas aquellas personas menores de 18 años.

Asimismo, en 1992, el Department of Justice reportó que una de cada dos víctimas de violación tenía menos de 18 años y una de cada seis menos de 12 cuando fueron agredidas (RAINN, 2000).

Según Violence Against Girls and Women, en un estudio realizado en Lima, Perú, reveló que 90% de las madres de entre 12 y 16 años habían quedado embarazadas luego de una violación, mientras que en Costa Rica 95% de las mujeres menores de 15 años fueron víctimas de incesto. Es por ello que, en el marco del Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, en 1994, se reconoció la violencia sexual “especialmente contra las mujeres, los niños y las minorías, como un problema grave de salud pública” (WAS, 200).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia señala que México mantiene la tasa más alta de pobreza y desnutrición infantil entre las naciones de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos y ocupa también el primer lugar en violencia física, abuso sexual y homicidios de menores de 14 años por parte, principalmente, de sus padres o progenitores. Los agresores son, generalmente, varones de mediana edad y con frecuencia resultan ser familiares o conocidos del niño (Madansky, 1996 citado en Echeburúa y Guerricaechev, 2005:86).

Algunos tipos de violencia sexual

La violencia sexual se divide en varios subtipos, abuso sexual, violación, hostigamiento sexual, acoso sexual, incesto, estupro, entre otros. A continuación se menciona la diferencia entre abuso sexual y violación porque es importante diferenciarlos pues son los más comunes entre niños(as) de edad en educación primaria, incluso se mencionan algunos ejemplos de cómo los tipifica la legislación mexicana sin entrar en

detalles específicos pues cada entidad puede incluir algunas particularidades.

Abuso sexual: se considera que ocurre cuando una persona ejecuta un acto sexual en otra, la obliga a observarlo o la hace ejecutarlo sin que haya penetración. Esta conducta hace referencia a los tocamientos en pecho, glúteos o área genital de un niño o niña. También incluye forzarlo a ver a adultos desnudos o teniendo contacto sexualmente explícito, frotarse contra él o ella para obtener gratificación sexual y/o forzarlo para que masturbe a alguien. Es condición que “siempre debe haber de por medio una situación de desigualdad –ya sea por razones de edad o de poder– [...] y presencia de coacción explícita o implícita” (López, 1997; Sosa y Capafons, 1996, citados en Echeburúa y Guerricaechev, 2005:86).

Por otro lado se considera *violación* a casos en los que existe de por medio una penetración con pene vía oral, anal o vaginal o con otra parte del cuerpo u objetos, como pueden ser lápices, juguetes, etcétera, vía anal o vaginal.

El coito es mucho menos frecuente que el resto de actos abusivos. La penetración, cuando tiene lugar en niños muy pequeños, suele resultar traumática por la desproporción anatómica entre los genitales del adulto y del menor, y producir lesiones en los genitales o en el ano de la víctima: erosiones, heridas, desgarros himenales, etcétera (Saldaña, Jiménez y Oliva, 1995, en Echeburúa y Guerricaechev, 2005:86).

Las agresiones sexuales ocurren, la mayoría de las ocasiones en el espacio privado, sin embargo en ocasiones, por ejemplo en el marco del *bullying*, puede suscitarse en público. En la práctica clínica conocí a una joven de 12 años que cursaba sexto de primaria, a la cual su mejor amiga había pedido a dos compañeros que la sujetaran mientras ella cobraba a los chicos

que querían tocar la vulva de la joven por debajo de su falda. Todo lo anterior ocurrió en el receso dentro del salón de clases. Cuando su profesor se enteró mandó llamar a las madres de las dos niñas y éstas se fueron suspendidas, mientras tanto la noticia se expandió en toda la escuela ocasionando el señalamiento de la joven agredida, lo que finalmente culminó en su cambio de escuela. Lo anterior es muy frecuente, las víctimas son las que terminan huyendo de los espacios educativos debido al mal manejo de este tipo de problemáticas. En ocasiones las consecuencias incluso se extienden y la víctima y su familia son señaladas, estigmatizadas y rechazadas por la comunidad.

En cuanto a niños(as) más pequeños las agresiones pueden hacerse pasar por una *caricia normal e inofensiva*, sin embargo crea en el niño(a) la sensación de que algo no está bien. Esto le provocará mucha confusión, más aún si el agresor es una figura significativa, si lo hace en el contexto de un *juego*, si lo hace en presencia de otras personas o si la víctima observa que se los hace a otros(as) niños(as). Según Batres: “La mayoría de reportes sobre abusadores sexuales apuntan que el sexo del abusador es masculino, alrededor de 90% en estudios publicados” (Batres, 1997, citada en Batres, 2010b:4).

El secreto es lo que garantiza que este tipo de agresiones se perpetúen y queden en la impunidad, mismo que se refuerza en algunos casos con amenazas hacia las y los niños, diciéndoles que les realizarán algún daño físico a ellos, a sus mascota o a algún miembro de su familia. También suelen engañarlos diciéndoles que eso es normal y que le ocurre a todos los niños(as) y se los hacen porque los quieren mucho (Blume, 1990). Les dicen que si deciden contárselo a alguien nadie les creerá o que si se lo cuentan a alguien se enojarán mucho con él o ella, o dejaran de quererlo.

Las campañas o mensajes dirigidos a decirles a los niños(as) que cuiden sus cuerpos

son perjudiciales, pues reforzarán el sentimiento de culpa que en muchas ocasiones experimentan, pensarán que no cuidaron su cuerpo y por ello alguien los tocó o forzó a realizar algo que no querían, reforzado esto por el miedo a la respuesta de sus figuras significativas (que no les crean o que los regañen) y las amenazas de los agresores.

Cómo detectar

Se parte entonces del hecho de que las y los niños no provocan ser agredidos sexualmente y que los únicos responsables son las personas que decidieron agredirlos ya que no sólo tienen más poder físicamente sino que manipulan las situaciones para que los abusos permanezca en secreto.

En este sentido, al intentar detectar si un niño(a) fue agredido sexualmente, hay que recordar que los indicadores sólo son eso y no recetas de características que necesariamente tienen que presentar todos los niños(as). Dependerá de cada caso particular cómo somatiza y manifiesta, no únicamente mediante narrativa sino emocional y conductualmente, su malestar producido por una agresión, además de las redes de apoyo y las herramientas internas con las que cuente.

Los indicadores emocionales y conductuales de sospecha de agresión sexual pueden coexistir unos con otros, a veces son observables transitoria o permanentemente (Batres, 2010b:1). Entre los factores que se deben considerar antes de iniciar con la búsqueda de sintomatología (Intebi, 1998:74), está el tiempo que ha transcurrido desde que ocurrió el evento de agresión (si es reciente o no) y el tipo de relación o parentesco que tenga con el agresor; no es lo mismo que haya sido un agresor con el que no está en contacto frecuente como si ocurrió por parte de alguna de sus figuras primarias, como son los casos

de incesto, ya que en la segunda circunstancia la víctima está conviviendo permanentemente con el agresor y el miedo y la expectativa de que vuelva a ser agredido(a) está latente.

Otro elemento igual de importante es el tipo de agresión que experimentan las niñas y niños, es decir, si fueron tocamientos, si se les expuso a ver material sexualmente explícito o bien, si sufrieron alguna penetración; aun en esta última existen diferencias pues no se experimenta igual una penetración con juguetes o lápices, enmarcados en un contexto de “juego”, a una penetración con alguna parte del cuerpo, peor aún si su cuerpo se encuentra inmovilizado mientras reciben la agresión (por ejemplo, recuerdo a una paciente que presentaba un nivel elevado de sintomatología debido al tipo de agresión que sufría, se trataba de una niña de ocho años la cual era amarrada de brazos y piernas a las extremidades de la cama mientras uno de sus tíos la penetraba vaginalmente).

El tipo de sintomatología experimentada también estará en función de cómo lo haya experimentado el niño o la niña, si sufrió miedo, dolor o, por el contrario, consideraba que era normal o un juego y si incluso experimentó placer. Hay que tener en cuenta que en ocasiones los agresores sexuales estimulan zonas erogenas en los niños(as) para producirles placer, por ello algunos niños(as) aprenden a autoestimularse.

Otro factor importante es el tipo de respuesta obtenida en su contexto, si decidió romper el silencio y hablarlo, cuál fue el apoyo o la carencia del mismo. Tuve conocimiento del caso de una profesora de primaria que le pidió a una niña olvidar la agresión y guardar silencio tras la confesión de que alguien la estaba abusando sexualmente en su familia.

Algunos de los síntomas más frecuentes entre niños(as), citados por la literatura (Protocolo UNFPA, 2008; Intebi, 1998:180-181), son los siguientes: conducta hipersexualizada,

trastornos del sueño (pesadillas, terrores nocturnos), conductas regresivas como enuresis y ecopresis (dejar de controlar esfínteres), quejas somáticas (cefaleas, lesiones o hematomas, dolor abdominal, genital), juegos sexuales constantes con pares, con juguetes o con su cuerpo; masturbación compulsiva, cambios bruscos del comportamiento (timidez, ira, agresión, hostilidad), cambios en el rendimiento escolar, disminución en la atención e interés en las cosas que antes le interesaban, permanencia prolongada en la escuela o rechazo absoluto a acudir a ella, coerción sexual hacia otros niños.

Es importante mencionar que, de aparecer estos síntomas, no necesariamente indican que el niño(a) fue agredido sexualmente (excepto empezar a replicar conductas sexuales inadecuadas para su edad, por ejemplo, representar posiciones sexuales). Por ello se insiste en investigar qué ocurre, pues aun de no existir un evento de agresión asociado a dichos indicadores éstos hablan de que los niños están queriendo decir algo (de manera no verbal) al manifestarlo corporalmente (Intebi, 1998:175). Algunos de estos síntomas son compartidos por víctimas de *bullying* u otros tipos de maltrato no necesariamente sexual.

Consecuencias psicoemocionales

Existen factores de los cuales dependerán las secuelas presentadas por los niños(as) víctimas de agresión sexual. Los primeros son circunstanciales: edad en la que empezó el abuso, naturaleza de éste (grado de sofisticación), duración y frecuencia, si se acompañó de abuso físico, relación con el agresor y contexto general del niño(a). Los segundos son personales y están integrados por los recursos intelectuales que el niño(a) posea.

Algunas de las secuelas pueden ser: miedo a hacer el amor, no poder sentir,

disociación, rechazo del propio cuerpo, rechazo de la sexualidad, conductas sexuales compulsivas, actividad sexual precoz, comportamientos sexuales agresivos, promiscuidad, prostitución, fobia a la intimidad sexual. Secuelas observadas más frecuentemente en cien casos atendidos en mi consulta privada entre 1992 y 1995 de tipo: conductuales, emocionales, relacionales y problemas físicos (Bates, 2010:0a5).

Si bien es cierto que no causa el mismo impacto vivir un evento de agresión sexual a vivirlo reiteradamente, sobre todo en etapas tempranas del desarrollo, es importante señalar que uno y otro provocarán consecuencias negativas en las personas que los experimentaron, en diversos aspectos de su vida.

Diferencias entre juegos sexuales y violencia sexual

Si se piensa en una escena donde un-una educador(a) entra a un espacio educativo y descubre a un par de niños(as) besándose, tocándose los genitales o practicándose sexo oral, es difícil imaginar que no saldrán a flote sus propias creencias, prejuicios o miedos, lo cual lo-la lleva a reaccionar de determinada manera. En algunos casos, los adultos no preguntan ni observan más detalladamente que ocurre para tener un contexto más completo sobre la situación. Su reacción es impulsiva y la mayoría de las veces encaminada a reprender y buscar quién es el *responsable* de dicho acto. Lamentablemente lo último en lo que piensan es en qué provocarán a las-los niños con su reacción. Ejemplos como el anterior son muy comunes en el nivel básico de educación, e igualmente común son las dudas sobre cómo actuar ante los mismos.

La masturbación es una conducta normal entre los niños(as) de nivel básico escolar (personalmente no me gusta hablar de edades de etapas del desarrollo sexual pues pienso que es muy subjetivo, hay niños que no van acorde con dicho desarrollo, ya sea por falta de nutrición, estimulación social o desarrollo cognitivo), no es poco común que los niños se muestren unos a otros sus genitales, que se los toquen mutuamente y se masturban juntos. Los varones, más a menudo que las niñas, se masturban en grupo (Reinisch, 1992:338).

En 2010 me enteré, a través de la Red de Referencia y Contrareferencia de Casos de Violencia Sexual en el Distrito Federal, en la que participo desde 2008, de un caso en una escuela pública en la que una profesora entró a los baños de los niños porque no encontraba a dos de sus alumnos de seis años (que cursaban el primer grado de primaria). Al entrar los encontró con los pantalones a la altura de las rodillas y uno le tocaba el pene al otro; sin más, los sacó del baño, los regañó y mandó llamar a sus madres al mismo tiempo, mismas que discutían sobre qué niño tenía mayor responsabilidad. El niño que tocaba al otro fue cambiado de escuela, mientras que el otro quedó con el estigma del niño al que habían abusado en el baño. Elegí este ejemplo porque muestra muy bien la inadecuada actuación de las-los adultos cuando presencian este tipo de escenas y las consecuencias que pueden conllevar para los niños(as) involucrados(as). Como podrá observarse, en ningún momento se les preguntó a los niños qué ocurría; por el contrario, este episodio se convirtió inmediatamente en un conflicto entre adultos. No se tienen más datos por lo que no podemos saber si se trataba de un juego sexual entre ambos, en el cual los dos están consintiendo para explorar y dejarse explorar sus cuerpos, o en efecto se trataba de un acto violento de un niño que muy posiblemente, a su vez, había sido abusado y ahora lo replicaba forzando a

su compañero a realizar el tocamiento (Intebi, 1998:184,188; Batres, 2010b). La principal clave para diferenciar una agresión de un intercambio placentero es identificar si es consensuado y activo entre las dos partes o hay de por medio un forzamiento, acompañado de chantajes, amenazas o violencia verbal o física.

En este tipo de casos es muy importante escuchar a las-los niños sobre lo que ocurre. Una de las principales cosas a tomar en cuenta es no actuar alteradamente puesto que los niños temerán esta respuesta y no confiarán en contar lo ocurrido.

La importancia de diferenciar este tipo de actos es vital, aún cuando en efecto se trate de una agresión sexual entre pares, pues también dependerá de la intervención realizada cómo interpreten y signifiquen el evento y los-las involucrados(as). Podemos mandar el mensaje de que tiene que perfeccionar su manera de agredir en caso de que vuelva a hacerlo, en contraposición con la intervención adecuada que va en el sentido de brindar tratamiento preventivo para evitar que vuelva a agredir sexualmente a alguien.

Primeros auxilios psicológicos

Hay diversas maneras en las que un educador(a) puede enterarse de que un niño o niña está viviendo agresión sexual. Puede ocurrir que un niño(a) le comente a algún compañero(a) y este(a) a su vez lo comente al docente; también puede ocurrir una narrativa directa, donde el niño le comenta al docente que está siendo víctima de alguna agresión sexual. Algunos niños lo cuentan a manera de petición de ayuda o porque no *soportan* más el secreto.

Otra manera en la que se pueden enterar los educadores es, por ejemplo, cuando descubren a los niños realizando actividades inadecuadas para su edad y en el *interrogatorio*, al que muchas veces son sometidos, refieren

después de sentirse presionados a hacerlo, que fueron o que aún son víctimas de alguna agresión sexual que ahora están replicando con sus pares. A estos niños o jóvenes se les denomina reactivos.

Johnson, en 1988, condujo una investigación con niños que abusan y encontró que 49% fueron abusados previamente. Esto nos dice también que no todos los(as) niños(as) abusados(as) sexualmente repiten la conducta. En cambio, el estudio de niñas que abusan, cifra menor que la de los niños, en la experiencia clínica de Batres (2004) y Johnson (1998) reportan que 100% de las niñas estudiadas habían sido abusadas previamente (Batres, 2010b:2).

En todo caso hay que estar conscientes de que ese niño(a) depositó su confianza en ese adulto y éste tiene la obligación de no defraudarlo(a) haciendo caso omiso o revictimizándolo diciéndole que siga guardando el secreto, como en uno de los casos antes citados.

Hay que considerar un privilegio que ese niño(a) haya depositado su confianza en ese educador(a) y haya decidido romper con el silencio, cosa poco fácil para cualquier persona, pues significa que de alguna manera está listo(a) para abrirlo.

Las consecuencias de revictimizar a un niño o niña, una vez que ha decidido romper el silencio sobre su abuso, pueden llegar a ser muy perjudiciales. Hay personas que quedan mayormente afectadas emocionalmente porque cuando rompieron el silencio nadie les creyó, las ignoraron o reprendieron, en lugar de contribuir a que cesara el abuso.

En los casos en los que existe la sospecha y se ha decidido investigar y se le ha encontrado al niño(a) realizando una conducta que remite a la sospecha de que ha sido víctima, es importante tomar algunas precauciones generales para que el niño(a) no lo viva como un interrogatorio en el que un adulto está esperando escuchar que hizo mal para poder reprenderlo(a).

Hay que actuar de manera tranquila, sin manifestaciones de alarma a través de gritos o gestos. Si el-la adulto(a) reacciona sorprendido(a) y alarmado(a) el infante inferirá que lo que presencié o escuché es demasiado grave para poder hablar sobre ello y lo que hará será reforzar su silencio.

Hay que escoger un lugar adecuado para poder preguntarle al niño(a) lo ocurrido, un lugar en el que no haya intromisiones de terceros, ni que represente un lugar amenazante para el niño(a) como la dirección.

Inicie preguntándole cosas sobre temas agradables, por ejemplo mascotas, juegos favoritos, programas televisivos, habilidades o pasatiempos.

Es necesario que el niño(a) tenga a su alcance algún objeto, por ejemplo algún rompecabezas o cualquier otro juego o juguete, que le permita al niño sentir que tiene algo bajo su control.

Hay que demostrarle al niño mediante comportamiento corporal que el adulto(a) que tiene enfrente está interesado(a) en ayudarlo y no en reprenderlo. En ese sentido se recomienda sentarse a la altura del niño(a), evitar fruncir el ceño, acercarse ligeramente la cara para brindarle la sensación de que lo quiere escuchar mejor y mantener la mayor atención posible acompañada de un tono de voz tranquilo y medio.

En todo momento hay que evitar preguntas que involucren un ¿por qué? y ¿cuándo?, pues los niños(as) de educación primaria aún poseen pensamiento concreto y por lo tanto darán respuesta a preguntas concretas y no a aquellas que les representen explicaciones más elaboradas.

Realice una introducción explicándole porque está preocupado(a) por el o ella y, en segundo lugar, realice una pregunta abierta y deje que el niño exprese de manera libre lo que quiere compartir, evite interrumpirlo y dé oportunidad a que se generen espacios

cortos de silencio para que el niño(a) se sienta motivado(a) para continuar la narración, esto permitirá que el niño exprese mucho mejor lo ocurrido; a este proceso se le llama narrativa libre (está técnica es sugerida por el Protocolo para la evaluación psicológica pericial de delitos sexuales contra niños, niñas y adolescentes, 2005).

Hay que evitar realizar preguntas innecesarias que sólo satisfarán la curiosidad del adulto(a) pero que no son relevantes para ayudar a comprender que le ocurrió o sigue ocurriendo al niño(a).

Posteriormente, es importante agradecer al niño(a) por habérselo contado y decirle que fue muy valiente al hacerlo, pues hay muchos otros niños a los que les ocurren en estas cosas pero, por miedo, deciden no contarlos.

Hay que decirle que es normal sentir pena por lo que le ocurrió pero que sepa que lo que pasó no fue su culpa.

Evite hacer suposiciones sobre los huecos en la narrativa y no haga promesas que no se van a cumplir como por ejemplo prometer que no se contará el evento y después hacerlo (Intebi, 2007).

Muchos niños o niñas temerán las consecuencias de haber roto el silencio y en ocasiones le pedirán a quien se lo contaron que prometa guardar el secreto. Es importante no garantizarle que se guardará el secreto, pues de hacerlo, el niño puede sentirse traicionado cuando se entere de que hay más personas que lo saben; en esos casos hay que decirle que no promete guardar el secreto porque su agresor podría lastimar a alguien más, pero lo que sí se les puede decir es que hará todo lo posible para que no lo-la vuelva a agredir. Hay que comentarle que de aquí en adelante ya no tiene responsabilidad de lo que pase con los agresores, hay que explicarle que les toca a los adultos solucionarlo y que ellos estarán bien. Esto sobre todo en casos de niños muy pequeños que en ocasiones temen qué les ocurrirá a

los agresores; no se trata de anularlos, sino de hacerles ver que es necesario que salga a la luz lo que está ocurriendo pues existe la posibilidad de que no sea la o el único(a) agredido(a) por esa persona.

Ruta crítica

Sin duda, el que un niño abra con un educador o educadora un evento de esta naturaleza provoca mucho miedo en el mismo adulto, quien regularmente teme involucrarse en cuestiones legales o problemas con sus autoridades o con lo familiares del niño(a), sobre todo en aquellos contextos de violencia contextual como la presencia de crimen organizado en sus comunidades. Sin embargo, como se comentó en este texto con anterioridad, es responsabilidad de ese-esa educador(a), quien es servidor(a) público(a), dar seguimiento ante el conocimiento de que un niño fue o está siendo agredido sexualmente dentro o fuera de la instancia escolar. Para ello necesita, en primera instancia, verificar los medios de protección a su alcance, que no lo pongan en una situación de riesgo y evaluar la manera en la que puede intervenir, tomando en cuenta que hay diversas formas de hacerlo.

Sería importante llevar el caso a discusión entre las y los docentes o, de existir, a algún grupo de discusión sobre problemas específicos de las-los alumnos, donde se decida cómo y dónde proceder.

Generalidades

Lo primero que hay que hacer es ver, de manera general, qué recursos tienen a su alcance para poder intervenir en estos casos. En primer lugar, hay que verificar con qué elementos se cuenta e intentar plantearse las siguientes preguntas: ¿la institución donde labora

cuenta con especialistas en el tema?, ¿existe algún programa diseñado para dar atención a casos de violencia de esta naturaleza?, ¿cuenta con el apoyo de sus autoridades?, ¿existe algún protocolo de atención para intervenir en estos casos?

A continuación se enlistan algunas recomendaciones a considerar después de la narración de un evento sexual por parte de un niño(a).²

- Averiguar quién conoce sobre el caso. Pregunte al niño si alguien más está enterado, si ya se lo había dicho a alguien y el tipo de respuesta que obtuvo. Explorar si la madre o algún familiar cercano puede ser un factor protector, primero preguntándole al niño(a) si ya lo sabe y qué hizo al respecto, y si no ver por qué no se lo ha dicho. Si sólo imagina que lo reprendrán, no le creerán, etcétera o tiene elementos para temer contarle. Si la madre o la familia no es un factor de protección habrá que crear una estrategia distinta, de protección.
- Evaluar si ese niño o niña está actualmente en riesgo. Por ejemplo, si vive o convive frecuentemente con su agresor, lo cual implicaría que las agresiones seguirán ocurriendo aun después de que decidió hablarlo con el educador(a), en cuyo caso habrá que realizar acciones a la brevedad para intentar parar la violencia, por ejemplo, notificar a una autoridad en casos en los que hay omisión por parte de la familia.
- Si han atendido casos de ese tipo en su institución, cómo lo hicieron y cuál fue el resultado de dicha intervención.
- Recurrir a un profesional para comentar el caso y recibir una opinión para visua-

² Algunos puntos son retomados del manual de *Sugerencias para la detección de violencia contra niñas, niños y adolescentes en el Distrito Federal y para la toma de decisiones*.

lizar las posibles alternativas de solución, en particular para decidir si es necesario solicitar una intervención por parte de las instituciones especializadas en la atención a estos casos.

- Recordar que no siempre es necesario realizar una denuncia legal y que hay varias opciones para poder incidir. Existen casos en los cuales se realiza un mal manejo y se acude de inmediato a las autoridades judiciales para denunciar a niños pequeños, ignorando si en efecto se trataba de un abuso, de un juego sexual o si a la vez es víctima.
- Considerar que los familiares y personas cercanas a la víctima pueden ser, a su vez, víctimas secundarias, lo que implica que se puede dificultar su cooperación y que requieren, también, atención especializada.

Particularidades a tomar en cuenta

Casos ocurridos dentro del espacio educativo

Son aquellos casos en los que el agresor o los agresores forman parte del entorno del espacio educativo, es decir, que pueden ser pares, profesores, conserjes, encargados de las cooperativas (tiendas dentro de la escuelas), directores(as) entre otros.

Si el agresor es un adulto, miembro del espacio educativo, y está teniendo contacto con niños(as) es de suma importancia no permanecer en silencio y sacar a la luz los hechos. En nuestro país algo que ha ocurrido es que algunos profesores o miembros de la comunidad educativa permanecen impunes debido a que las autoridades educativas, en lugar de dar aviso a las instancias legales, los encubren y sólo los cambian de escuela; en el peor de los casos, incluso, se hace que las víctimas se vayan de la escuela.

Es necesario continuar visibilizando el tema porque con ello se sensibiliza a la sociedad sobre las consecuencias de continuar callando la violencia sexual, de esta manera se evita que la cadena de complicidades continúe produciendo probables predadores sexuales, por ejemplo y para citar un caso, el del conserje del jardín de niños en Iztapalapa, cuya investigación involucra a muchos más niñas(os). Habrá que preguntarse, en este como en muchos otros, si no esconden tras de sí una red tejida de secretos por parte de algunas víctimas, pero también de autoridades educativas (Castillo, 2011).

Casos ocurridos fuera del espacio educativo

Son aquellos casos que no ocurrieron por parte de ningún elemento partícipe del proceso escolar, sino agresiones cometidas en el contexto cercano del niño, por ejemplo, por parte de algún familiar o en el espacio comunitario, como el transporte público, por ejemplo. Sin embargo, por alguna circunstancia deciden contárselo a algún docente, quizá con la intención de ser ayudados para romper la cadena de agresiones o sólo porque necesitan ser escuchados.

Es importante en estos casos el manejo por parte de los-las docentes evitando la estigmatización de los niños, incluso con sobrenombres o señalamientos que sólo ocasionarán que las víctimas se sientan culpables por el evento, causándoles sufrimiento emocional y, por tanto, mayor sintomatología.

En los casos en los que el agresor sea un par, hay que evitar actuar punitivamente en primera instancia y buscar alternativas de solución, investigando en un primer momento si ellos a su vez no fueron víctimas de agresión sexual y posteriormente priorizar un tipo de tratamiento terapéutico antes que jurídico.

Conclusiones

El principal obstáculo para actuar de manera adecuada ante la narrativa de abuso de un-a niño(a) es el miedo a no saber qué hacer, a quién recurrir, a que abra de nuevo la experiencia de abuso propia, etcétera.

Algo que puede ayudar a las-los docentes a disminuir la ansiedad al escuchar estos eventos es saber que para ese niño(a) ellos son importantes en tanto decidieron contárselo a ellos y no a otros. Algo habrán hecho bien para despertar en el-la niño(a) la confianza que quizá no había encontrado en nadie más.

Si además de esto toman en cuenta algunas de las consideraciones mencionadas con anterioridad y recuerdan que no son sólo ellos quienes resolverán el caso, y sobre todo si se prioriza la escucha y el bienestar de los niños, la actuación de los docentes no tienen porque no ser satisfactoria.

La propuesta, además, es dejar de ver a las y los niños como entes lejanos si no pertenecen a la propia familia y pensar que cada vez que alguien violenta de la manera que sea a un niño(a) está lastimando a cada uno de nosotros.

Referencias

- ASOCIACIÓN Mundial de la Sexología. Promoción de la salud. Recomendaciones para la acción, OMS/OPS, Guatemala, 2000.
- BATRES Gioconda. Las secuelas del abuso sexual en el área de la sexualidad, Instituto Latinoamericano de Naciones Unidas para la Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, 2010. En:
<http://www.giocondabatres.com/modules/news/makepdf.php?storyid=12>
- , Niños/as que abusan sexualmente: víctimas o victimarios, Instituto Latinoamericano de Naciones Unidas para la Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, 2010. En:
<http://www.giocondabatres.com/modules/news/makepdf.php?storyid=7>
- BLUME, E. S. Secret Survivors: Uncovering Incest and its aftereffects in women, Nueva York, 1990.
- CASTILLO G.; A. Cruz y R. González. “Ingresan en el Reclusorio Sur a conserje acusado de violación”, en: La Jornada, México, 17 de junio de 20011. En:
<http://www.jornada.unam.mx/2011/06/17/capital/036n1cap>
- COMISIÓN de Derechos Humanos del Distrito Federal e Instituto Nacional de Psiquiatría. Sugerencias para la detección de violencia contra niñas, niños y adolescentes en el Distrito Federal y para la toma de decisiones, México, 2008.
- ECHEBURÚA y Guerricahevarría. “Concepto, factores de riesgo y efectos psicopatológicos del abuso sexual infantil”, en: Violencia contra los niños de Sanmartín, Ariel, Barcelona, 2005, pp. 86-112.
- FONDO de Población de Naciones Unidas. Protocolo para el abordaje integral de la violencia sexual desde el Sector Salud, Convenio Secretaría Distrital de Salud, Bogotá, 2008.

- INTEBI, Irene. Abuso sexual infantil. En las mejores familias. Garnica, Buenos Aires, 1998, pp. 173-258.
- . Valoración de sospechas de abuso sexual, 2007. En:
<http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/sospechasAbusoInfantil.pdf>
- OFICINA de Defensoría de los Derechos de la Infancia. Acciones para evitar la revictimización del niño víctima del delito. Manual para acompañar a niños a través del proceso judicial, México, 2009.
- . Modelo especializado para la toma de declaraciones infantiles ¿Cómo obtener información sin revictimizar al niño?, 2005. México.
- Protocolo para la evaluación psicológica pericial de delitos sexuales contra niños, niñas y adolescentes, Chile, 2005. En:
http://www.unfpacolombia.org/home/unfpacol/public_htmlfile/PDF/protocolo_para_el_abordaje.pdf
- RAPE, Abuse and Incest National Network, 2000. En: <http://feminist.com/rainn.html>
- REINISCH, J. y R. Beasley. La sexualidad del bebé y del niño. Todo lo que usted debe saber sobre sexualidad. Nuevo informe sobre sexo. Paidós, Barcelona, 1992, pp. 334-383.
- VIOLENCE Against Girls and Women. En:
<http://www.unfpa.org/modules/intercenter/violence/gender2f.html>

Análisis de las ponencias e identificación de oportunidades legislativas

En este apartado se realiza una síntesis de lo que se considera son los aspectos más relevantes de las ponencias de cada una de las mesas y se identifican algunas propuestas o pendientes de abordar desde el aspecto legislativo y de política pública, atendiendo al marco jurídico internacional y nacional.

Efectos de la violencia en la niñez y adolescencia en México: una mirada desde la psicotraumatología

Aspectos relevantes de la ponencia

- La violencia se ha convertido en un mal endémico en nuestra sociedad.
- La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.
- El abordaje de la violencia desde una perspectiva de salud pública implica ocuparse de las enfermedades, afecciones y problemas que afectan la salud, logrando el máximo beneficio para el mayor número posible de personas.
- La violencia ha presentado importantes incrementos, particularmente en los jóvenes quienes sobresalen estadísticamente en relación con la incidencia y gravedad de esta tendencia, siendo por igual víctimas y perpetradores.
- En diferentes países latinoamericanos las y los jóvenes incurren con mayor frecuencia en la comisión de delitos violentos. Y además mueren por efectos de estos actos a edades cada vez más tempranas.
- Los costos totales, directos e indirectos, tan sólo por asistencia sanitaria en México debido a la violencia, se han calculado en alrededor de 1.5% del producto interno bruto.
- Las formas de victimización menos evidentes, más toleradas o menos atacadas, siguen perjudicando con mucha mayor frecuencia a las mujeres.

Pendientes en el tema

Incorporar en la legislación de salud la prevención en la ocurrencia de situaciones violentas y disminuir sus efectos en la vida de las personas, de la misma manera en que se hace con otros temas, como las complicaciones relacionadas con el embarazo, los accidentes de trabajo y las enfermedades infecciosas.

Identificar desde la norma todas las formas de victimización, sobre todo aquellas que son las menos evidentes, más toleradas o menos atacadas que son las que continúan dañando con mucha mayor frecuencia a las mujeres.

Impulsar programas transversales que refuercen la prevención en el tema del suicidio, ya que se ha incrementado drásticamente en los últimos años, significativamente la población juvenil de entre 15 y 24 años, misma que representa poco más de 40% de los suicidios consumados.

Reforzar las campañas de prevención y atención de la violencia en las relaciones entre jóvenes durante el noviazgo, que también presenta un incremento gradual.

Hacer una revisión legislativa de los delitos contra la libertad y el normal desarrollo psicosexual, específicamente aquellos cometidos contra menores de edad, a fin de armonizarlos con los instrumentos

Aspectos relevantes de la ponencia

- También sabemos que las tasas de suicidio se han incrementado drásticamente en los últimos años. El foco de atención en este tema también es la población juvenil de entre 15 y 24 años, misma que representa poco más de 40% de los suicidios consumados.
- La violencia en las relaciones entre jóvenes durante el noviazgo también presentan un incremento gradual.
- El abuso sexual es un grave problema que golpea de manera mucho más incisiva a la adolescencia, siendo las niñas quienes presentan mayor riesgo, casi el doble que los niños.
- Otro tema prioritario de atención a la violencia que vive la niñez y la adolescencia es el que sitúa a la escuela como escenario de interacciones de la agresión.
- La forma agresiva y violenta de la interacción que se da entre las y los alumnos dentro de las escuelas cobra cada vez mayor importancia en cuanto a la investigación y la política pública, fenómeno conocido como acoso escolar.
- En México 40% de los que han llegado a sexto año de primaria reportan haber sufrido en su vida al menos un robo dentro de la escuela y más de 15% ha sido maltratado físicamente.
- En México, las niñas y niños están creciendo en entornos violentos, de vulnerabilidad y de incertidumbre.
- Desde el punto de vista psicotraumatológico es necesario entender los efectos psicológicos del fenómeno de la violencia, como una porción de los eventos traumáticos que producen alteraciones importantes en el bienestar de las víctimas.
- Las personas expuestas a situaciones traumáticas interpersonales, de forma crónica o

Pendientes en el tema

jurídicos internacionales ya que la gravedad de este delito golpea de manera mucho más incisiva a la adolescencia y niñez, siendo las niñas quienes presentan mayor riesgo, casi el doble que los niños.

Impulsar la elaboración de estudios que evidencien la forma agresiva y violenta de la interacción que se da entre las y los alumnos dentro de las escuelas para poder impulsar la política pública y la legislación que atienda esa realidad conocida como acoso escolar.

Identificar los efectos que produce la amplia variedad de fenómenos violentos en la salud mental de las personas.

Replantear la clasificación de diagnósticos en salud mental que no cuenta actualmente con una categoría adecuada para integrar el amplio rango de perturbaciones que experimentan las y los niños, y los adolescentes revictimizados sistemáticamente.

Fomentar y en su caso reforzar programas de atención para las personas que han presentado procesos traumáticos de manera reiterada, ya que presentan una mayor dificultad para establecer relaciones interpersonales significativas y saludables.

Implementar programas de prevención del delito que atiendan el sentido de conformación de la población juvenil.

Impulsar programas de atención a población juvenil que partan desde un

Aspectos relevantes de la ponencia

reiterada, demuestran de manera consistente perturbaciones psicológicas.

- Las y los individuos que han presentado procesos traumáticos de manera reiterada, presentan una mayor dificultad para establecer relaciones interpersonales significativas y saludables; la desconfianza y la falta de intimidad en las relaciones son características de estas personas debido a que se ha deteriorado en gran medida su sensación de conexión con las y los demás, viviendo en un estado permanente de aislamiento y soledad.
- Los efectos de la violencia en la vida de las personas tienen graves consecuencias que llevan a una espiral de circunstancias desfavorables en la vida; los síntomas descritos como consecuencia de un evento traumático, a su vez, se convierten en causa de déficit importante en el desarrollo de las personas, mismos que van agravando su bienestar y su capacidad para responder adaptativamente al entorno.

Pendientes en el tema

diagnóstico más personalizado, que se les considere en lo individual y que no sean impuestos mediante políticas públicas preestablecidas.

Abordar los choques automovilísticos como eventos violentos prevenibles, trascendiendo el enfoque del castigo y promoviendo la conciencia en las y los jóvenes a través de la educación sobre las causas de una actitud temeraria al conducir, asociada o no al consumo de alcohol y estupefacientes.

Para el caso del abuso sexual, los programas de acompañamiento en el hogar por profesionales de enfermería y trabajo social a madres de menores en situación de riesgo pueden reducir significativamente su incidencia.

En las escuelas se requiere también una capacitación mediante el acompañamiento, dejando de lado las conferencias academicistas sobre el acoso escolar.

El “problema” de la violencia juvenil y la importancia de la prevención

Aspectos relevantes de la ponencia

- Hay una tendencia a hablar de la violencia juvenil como sinónimo de delincuencia juvenil.
- La política en la lucha para disminuir la violencia entre los jóvenes en México suele ser reactiva y se focaliza en el territorio donde ya está muy presente.
- Escasean las acciones orientadas a la prevención de la violencia en zonas donde los índices delictivos aún no son muy altos; las acciones de políticas públicas están básicamente orientadas a zonas urbanas.
- Las zonas rurales con baja presencia institucional suelen presentar problemas para acceder a programas de prevención de violencia.
- No ha existido una política clara y articulada de comprensión y prevención de la violencia juvenil, ya que en realidad no es muy claro a qué tipo de juventud y de qué violencia juvenil se está hablando.
- No hay evaluaciones de impacto y en algunos casos, presupuestos etiquetados.
- Cuando se trata de legislación referida a la juventud, el ámbito de aplicación puede abarcar edades muy variadas, la discusión se centra principalmente en el rango de hasta 18 años.
- La juventud suele ser concebida como una categoría etaria, es decir, como una categoría sociodemográfica, como una etapa de maduración, como una cultura y, para algunos, una subcultura.
- La violencia juvenil en América Latina ha sido abordada desde diversos enfoques, el de riesgo, el de exclusión social, el de participación y el de capital social. Así, la perspectiva de riesgo tiene que ver con una imagen del joven como un sujeto en periodo de riesgo y por tanto se privilegia el trabajo de prevención, pero no se hace frente, necesariamente, a problemas estructurales en los que están inmersos los jóvenes.

Pendientes en el tema

Establecer programas de prevención de violencia y maltrato en niñas, niños y adolescentes y etiquetarles recursos.

Establecer un sistema de impartición de justicia que dé certidumbre a los ciudadanos, que inhiba la comisión de delitos, que reduzca la sensación de impunidad pero también establecer programas de prevención de la violencia en los jóvenes.

Llevar a cabo evaluaciones de impacto de los programas y acciones para realmente documentar experiencias exitosas y diseñar programas de prevención de violencia, teniendo en cuenta que serán evaluados en el futuro.

Pensar en lineamientos de

Aspectos relevantes de la ponencia

- El enfoque de exclusión social centra su mirada en los sectores de bajos recursos en los que el sujeto está alejado de los centros de poder, recursos económicos y valores dominantes, por lo que el trabajo de disminución de la violencia juvenil se orienta a la creación de espacios y servicios para jóvenes, pero sin romper la visión de estos actores como sujetos peligrosos, debido a sus contextos de interacción.
- Los enfoques de participación social y capital social consideran que los jóvenes son sujetos de derechos y actores activos, pues participan en la creación de situaciones que les son favorables.
- El que los jóvenes sean considerados principalmente como peligrosos, y particularmente los que provienen de ciertos lugares, da cuenta de que la mayoría de los problemas juveniles son definidos por grupos y organizaciones compuestas mayoritariamente por adultos.
- Las y los jóvenes son víctimas directas o indirectas, pues son afectados por los diferentes tipos de violencia. Éstos son víctimas de discriminación, de exclusión, pues la sociedad y las autoridades ignoran o deslegitiman los reclamos de las y los jóvenes; también son víctimas de estigmatización, pues son señalados como agentes de desestabilización, desorden y violencia.
- Desde la salud pública, la violencia juvenil es prevenible y la investigación etiológica sobre los factores que influyen en salud provee un enfoque teórico y científico para su prevención, involucrando la identificación de factores modificables que incluyen la probabilidad de perpetración de violencia.
- Existen factores de riesgo y de protección de la violencia. Los de riesgo son definidos como elementos que predicen la mayor posibilidad de que una persona actúe violentamente, son condiciones, influencias, experiencias u ocurrencias que incrementan las posibilidades de que un evento particular o comportamiento ocurra, en este caso la victimización o el perpetrar violencia. Los protectores incluyen atributos, características o elementos que disminuyen la probabilidad de que la violencia sea perpetrada. Mucha de la investigación en factores productores de violencia juvenil se ha focalizado en factores de riesgo, lo cual responde en gran medida a que la

Pendientes en el tema

políticas públicas a partir de una interacción entre las perspectivas de riesgo, de exclusión social, de participación y el de capital social.

Fomentar más estudios que intenten explicar el por qué la violencia.

Concentrar las acciones y políticas de seguridad en la prevención de las causas de la violencia y no solamente en su represión, dichas acciones deben ser el resultado de la colaboración entre las autoridades y la sociedad, incluida la juventud; además se deben de reconocer a las y los jóvenes como sujetos de derecho de tal forma que estas políticas cuenten con perspectiva de juventud de derechos y de género.

Reforzar en la ley, en las políticas públicas, y los planes de estudio la importancia de la prevención e identificación de la violencia por parte de los padres y comunidad escolar.

Aspectos relevantes de la ponencia

investigación en salud se ha centrado, por mucho tiempo, en los déficits más que en las competencias, y en remover estas condiciones negativas que las promueven.

- Para una gran mayoría de la población ser joven implica desarrollarse en un ambiente donde existen dificultades para acceder a puestos de trabajo, limitaciones de acceso a programas, baja remuneración, problemas de acceso a servicios de salud y a un sistema educativo de calidad, limitación para acceder a servicios y temas de salud sexual y reproductiva, migración y exclusión social, estereotipos, escasos mecanismos de participación ciudadana y crecimiento del consumo y abuso de sustancias psicoactivas, entre otros aspectos.
- Se sigue incluyendo a los jóvenes como un grupo de riesgo por sí mismo, cuyo cuidado implicaría la reducción de la criminalidad y el incremento de la seguridad.
- Los jóvenes no están desarticulados del conjunto social, pero no son un riesgo por sólo ser jóvenes. Si bien este periodo resulta un tránsito importante en la trayectoria biográfica de los sujetos, no es la única variable que determina su participación en acciones violentas, criminales, en organizaciones delincuenciales o para disponerse a situaciones de riesgo.

Pendientes en el tema

Incorporar y articular programas de mediación entre pares en los espacios educativos.

Las violencias y los jóvenes en México: Ciudad Juárez y sus espejos en otras ciudades

Aspectos relevantes de la ponencia

- La problemática de la violencia no tiene territorio específico ni tiene una población definida, es un problema complejo que abarca y cruza fronteras.
- El problema de la violencia social incluye muchos otros fenómenos, como las riñas entre pandillas, las riñas vecinales y la violencia política, entre otras.
- Jóvenes de bachillerato que participaron en un grupo de discusión señalan otros problemas como la violencia que viven por parte de la policía, aunado al hecho de que se les observa a los jóvenes como agresores.
- Otro problema al que se enfrentan los jóvenes es la discriminación por sus preferencias, gustos y apariencia física.
- Se está reproduciendo la extorsión y el asalto dentro del contexto escolar. Y no estamos hablando de *bullying*, estamos hablando de la incorporación de la narcoviencia, de la violencia social, en el contexto escolar en específico.
- Este es un fenómeno de naturalización de la violencia, de su incorporación en las prácticas cotidianas, en diferentes espacios; el incremento de las prácticas de violencia es la respuesta inmediata que muchos están dando ante situaciones específicas de conflicto.

Pendientes en el tema

Incorporar el enfoque de educar para la paz y la mediación pacífica de conflictos, así como la mediación entre pares en los programas educativos.

Fomentar la cultura de la denuncia que debe de ir acompañada de mecanismos que la hagan efectiva.

Las intersecciones entre violencia, género y etnicidad: situación de las y los jóvenes de pueblos originarios en tiempos de caos

Aspectos relevantes de la ponencia

- Existe violencia verbal y discriminación hacia los jóvenes de pueblos originarios.
- Hay violencia en estructuras de dominación, explotación y conflicto en las que están ubicadas hoy día las juventudes indígenas, además la escasa información que existe sobre ellas y ellos hay invisibilización de sus problemáticas específicas.
- El acceso a la justicia es limitado o nulo.
- No es lo mismo ser tzotzil, mixteco, otomí, totonaca, purépecha o rarámuri, que zapoteco, entre otros; las realidades estructurales y situaciones de violencia que viven las y los jóvenes será distinta, dependiendo del contexto.
- Existen por lo menos dos discursos sobre juventud indígena. Por un lado tenemos el discurso académico de lo que se dice de las juventudes indígenas, y por el otro, tenemos un discurso que gira en torno a los derechos de los pueblos indígenas y en este caso de la juventud indígena.
- En el discurso académico encontramos reflexiones en torno a la importancia de la visibilización de los jóvenes indígenas. Otros estudios se enfocan en la relación de las juventudes en la globalización, en la apropiación cultural de las industrias hegemónicas, donde los jóvenes se apropian de aspectos de ambas culturas y espacios. En el segundo discurso, que gira en torno a los derechos, se pone énfasis en las situaciones de discriminación de las que son víctimas las y los jóvenes de los diferentes pueblos originarios.
- Las investigaciones documentan que la juventud indígena no rechaza el proceso de hibridación cultural y globalización, sin embargo, hay un rechazo a la imposición cultural homogeneizadora que busca justificarse desde la educación, la ley de las instituciones y en la mayoría de las veces desde el Estado. Otra de las reflexiones es sobre el cambio que se genera en el

Pendientes en el tema

Fortalecer el marco jurídico nacional en el tema de los derechos de los pueblos indígenas y cuestionarse quiénes y en qué circunstancias las y los jóvenes de pueblos originarios tienen acceso a la protección legal, incorporando el enfoque intercultural.

Cuestionarse y encontrar medidas legislativas y de políticas públicas que identifiquen y prevengan el suicidio en jóvenes indígenas a partir de cuestionarse ¿qué está ocurriendo en el interior de determinados pueblos originarios que lleva a sus jóvenes a optar por el suicidio? ¿Qué se hace en el país en este rubro?, situándose en el contexto de la violencia estructural para comprender el

Aspectos relevantes de la ponencia

imaginario de las comunidades, en relación con el deber ser de las mujeres, lo cual nos parece fundamental resaltar si se considera que las mujeres, desde las comunidades indígenas, son el foco de una serie de violaciones.

- El imaginario en los diferentes pueblos cambia como resultado de las acciones de los jóvenes de los pueblos originarios que han estudiado, que han migrado o que simplemente han decidido vivir de manera distinta. Los diferentes estudios demuestran que es necesario no pensar a las comunidades indígenas de manera homogeneizada y tampoco estigmatizarlas.
- Hay que dejar de pensar que el término *indígena* incluye *per se* las especificidades de los diferentes pueblos originarios que conformamos este país.
- El tema de la violencia de género que se vive entre las y los jóvenes de pueblos originarios es especialmente relevante.
- La Coordinadora Nacional de Mujeres Indígenas demanda, en su agenda, que los gobiernos deben reconocer la existencia de la violencia estructural hacia los pueblos y mujeres indígenas. Denuncian la violencia desde el neoliberalismo y el desarrollo agresivo contra las mujeres indígenas, feminicidio, violencia en el nombre de la tradición y violencia por parte del Estado.
- En el Pronunciamiento de Mujeres Indígenas en el Foro Regional Sur, mujeres de diferentes organizaciones han denunciado su rechazo a la violencia institucional que agrava la violencia de género y feminicida. Rechazan y denuncian la utilización de los cuerpos, por parte del Estado, para deslegitimar la lucha de sus pueblos.
- Sobre las consecuencias estructurales de violencia es necesario hacer referencia al feminicidio y suicidio en jóvenes indígenas.
- La capacidad de las mujeres como sujetos, funge como el móvil que acentúa los feminicidios, la efervescencia del liderazgo de las jóvenes en las comunidades no puede desligarse como punto de anclaje y peligro ante los feminicidios. Tal es el caso de dos jóvenes asesinadas en 2008: Felicitas Martínez Sánchez y Teresa Bautista Merino, locutoras de la radio comunitaria “La voz que rompe el silencio”, del municipio de San Juan Copala, Oaxaca, o el intento de asesinato en contra de las dirigentes e integrantes guerrerenses de la organización

Pendientes en el tema

suicidio de las y los jóvenes indígenas.

Plantear políticas, en los ámbitos de salud y bienestar, destinadas a la juventud perteneciente a los pueblos originarios.

Escuchar a los jóvenes y saber su sentir, emprender medidas que ayuden a abatir esta problemática y no pensar que son casos excepcionales o hechos aislados.

Realizar consultas sobre la problemática en las diferentes regiones indígenas del país, con la finalidad de promover políticas públicas focalizadas en las necesidades sentidas desde la población joven.

Desarrollar consultas dentro de las comunidades y que quienes están encargados(as) de diseñar leyes o programas sean quienes visiten los pueblos, de tal manera que se promuevan espacios donde

Aspectos relevantes de la ponencia

Futuro de los pueblos mixtecos, Margarita Martín de las Nieves y Guadalupe Castro Morales, en 2009, cuando iban a una reunión a acordar medidas de protección en su comunidad.

- Las jóvenes indígenas no sólo se encuentran ante el peligro de los feminicidios por su constitución como sujetos, también, como expone Arteaga y Valdés, por las condiciones de marginación, pobreza y exclusión educativa que propician mayores posibilidades de morir asesinadas. Lagarde señala que entre las mujeres asesinadas en el país, en 2006, había jóvenes rarámuris y nahuas; estos crímenes giran en torno a la idea de que sus cuerpos son usables, prescindibles, maltratables y desechables, y la situación se agudiza cuando se trata de una joven indígena.
- En los registros de feminicidios no hay desagregación por etnia y sólo mencionan que son mujeres, como un dato más.
- Es necesario observar el fenómeno, preocupante y poco abordado, de casos de suicidio que se han registrado entre la población indígena, donde el acto de quitarse la vida podría significar la angustia, sufrimiento y miedo vivido, tal vez, cuando el modo de vida de una comunidad indígena se destruye por pérdida de territorio, represión de su lengua y cultura, ante la marginación, pobreza, desnutrición, o falta de oportunidades, entre otros motivos.
- Las y los jóvenes de los diferentes pueblos originarios no están estáticos ante esta situación, desde diferentes contextos y con objetivos diversos, la juventud indígena se organiza.

Pendientes en el tema

las y los jóvenes de los pueblos de México expresen y propongan alternativas para sí mismos.

Realizar una revisión de las múltiples prácticas de violencia y discriminación hacia las niñas y jóvenes de pueblos y comunidades indígenas, a fin de identificar los vacíos en la norma que permiten dichas prácticas, o las soluciones en las mismas para prohibirlas, eliminarlas y sancionarlas.

Violencia de género y escuela secundaria: configuraciones discursivas del profesorado

Aspectos relevantes de la ponencia

- La violencia es una construcción social donde el poder y la dominación convergen.
- El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y el género como una forma primaria de relaciones significantes de poder.
- La violencia sistémica educativa incluye cualquier práctica o procedimiento que imposibilite el aprendizaje de los alumnos, lo cual produce un daño.
- La violencia de género en la escuela se ha vuelto tan cotidiana que ha pasado a formar parte de la vida como si fuera una cuestión natural; en el ámbito escolar se vive una espiral de violencias.
- Las adolescentes establecen diferentes estrategias donde la posición de debilidad y pasividad se trastoca.
- El profesorado, al mantener actitudes diferenciadas hacia mujeres y hombres, genera significaciones distintas en tanto que impone la universalización del modelo masculino que desdibuja la discriminación y la violencia de género en el aula.
- La violencia que sufren las estudiantes es expresión de un proyecto social de domesticación donde se aprenden e interiorizan las reglas de la dominación masculina.
- La escuela re-escribe la estructura del poder en forma jerárquica y autoritaria, aplica medidas disciplinarias, reglas y normas que reproducen el orden establecido de premios y castigos.
- Los sistemas educativos deben promover el respeto mutuo, la necesidad de modificar los modelos y prejuicios sexistas basados en la idea de inferioridad o superioridad de uno u otro sexo; debe enfatizar acciones de prevención y atención a la violencia que permitan avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa.

Pendientes en el tema

Implementar en los programas de atención a la violencia, el tratamiento para generadores de violencia encaminados a la disminución de los actos violentos.

Impulsar una educación igualitaria que promueva:

- El respeto a la dignidad humana
- La perspectiva de género
- Los principios de igualdad y no discriminación
- El enfoque de derechos humanos
- La eliminación de estereotipos de género

Estudio de género sobre la violencia en la educación media superior: factores psicosociales que propician la violencia entre los estudiantes

Aspectos relevantes de la ponencia

- El *bullying* es la violencia que se da entre pares, entre estudiantes de manera sistemática, que llega a generar una serie de consecuencias.
- En las escuelas también existe violencia entre docentes, de docentes a alumnos, y de alumnas y alumnos a docentes, es decir, la violencia puede ser ejercida por cualquier agente educativo, de distintas formas.
- En los espacios educativos existe la violencia sexual que se invisibiliza y se minimiza a través de su negación.
- Existe una relación directa y de impacto muy fuerte entre violencia sexual (su frecuencia y duración con efectos negativos, mismos que son mayores en mujeres que en hombres) con el consumo de drogas o el suicidio.
- El aumento en el consumo de drogas se asocia con las víctimas de agresiones sexuales por la falta de contención y de apoyo en general.
- La violencia desde la perspectiva de género se manifiesta al interior de las escuelas provocando efectos diferenciados en mujeres y hombres, generando condiciones de desventaja para las primeras, al incidir negativamente en el desempeño y deserción escolar y pueden producir además depresión, baja autoestima y problemas de salud física y mental.

Pendientes en el tema

Rediseñar la currícula a todos los niveles educativos a fin de incorporarle la perspectiva de género.

Fortalecer la formación docente, con perspectiva de género.

Articular un conjunto de políticas públicas que fomenten el respeto a la dignidad humana y a los derechos humanos.

Incorporar el enfoque de educar para la paz y la mediación pacífica de conflictos, así como la mediación entre pares en los programas educativos.

Fomentar la cultura de la denuncia que debe de ir acompañada de mecanismos que la hagan efectiva.

Fortalecer la formación docente, con perspectiva de género, que les brinde herramientas para la identificación, prevención y atención adecuada de todos los tipos de violencia, especialmente en los casos de acoso y hostigamiento sexual.

Diseñar mecanismos de evaluación que permitan saber si se está garantizando a las y los jóvenes el derecho a una vida libre de violencia en el ámbito educativo.

Una aproximación a la marginación de las mujeres jóvenes en tres ciudades

Aspectos relevantes de la ponencia

- La vulnerabilidad de la población, producida por las carencias a las que se enfrentan las personas, está relacionada con una serie de factores que tiene que ver con las diferencias individuales y con el acceso, en general, a las condiciones mínimas de bienestar en las que pudieran desarrollarse.
- De acuerdo con las mediciones oficiales (que abarcan el índice de marginación, la medición de la pobreza y el índice de rezago social en lo que respecta al Distrito Federal) el porcentaje de mujeres jóvenes en las zonas de marginación, rezago social y pobreza es más alto.
- Los resultados reflejados en el Índice de Desarrollo Humano y en el Índice de Desigualdad de Género presentados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, muestran claras desigualdades entre la población joven de mujeres y hombres que producen resultados tales como: por cada mil nacidos vivos cincuenta mujeres mueren por causas relacionadas con el embarazo, 36% de los escaños parlamentarios son ocupados por mujeres, 51.2% de las mujeres adultas alcanzaron la educación secundaria o superior en comparación con 57% de los hombres; la participación de las mujeres en el mercado laboral es de 44.3% en comparación con 80.5% de los hombres.
- En México, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 24.7% de los jóvenes no estudia, ni trabaja.
- En México existe una violación sistemática a los derechos de los jóvenes y entre ellos las más afectadas son las mujeres.

Pendientes en el tema

Las políticas públicas sobre juventud deben articular, equilibradamente, iniciativas programáticas relacionadas con el mejoramiento de las condiciones de vida de las y los jóvenes con otras centradas en el fomento de la participación activa y protagónica de la juventud en todas las esferas de la sociedad.

Priorizar la inserción laboral y la participación ciudadana de las y los jóvenes.

Adecuar el modelo educativo en las secundarias a fin de despojarlo de todos los rasgos de segregación y estigmatización, y concebir a las escuelas como instituciones integradoras que promuevan estilos de vida saludables y de respeto a los derechos humanos y a la igualdad.

Adolescentes traicionadas: Derechos a la salud y al bienestar de las jóvenes y las omisiones del Estado

Aspectos relevantes de la ponencia

- Los derechos sexuales y reproductivos son parte integral del desarrollo individual.
- La autonomía se inicia y se da desde el cuerpo y desde el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, que supone el acceso a la información, al uso de métodos anticonceptivos, el acceso a servicios de salud de calidad, al derecho a decidir sobre la libre maternidad y la paternidad y también al derecho a la interrupción legal del embarazo en condiciones de higiene, seguridad y respeto.
- Las fallas en la educación sexual, en los servicios de salud y en las campañas de prevención se reflejan en una elevada tasa de embarazo adolescente.
- Otra consecuencia negativa es el aumento de las muertes maternas.
- La invisibilización de los derechos sexuales y reproductivos repercute en el diseño de políticas públicas y directamente en las posibilidades de desarrollo pleno de las mujeres jóvenes.
- La desigualdad de género en el acceso a la educación en niveles superiores, el acceso a recursos, a la salud y a la participación política son factores que inciden en la persistencia de brechas de género significativas.
- La persistencia de estereotipos de género en la idealización de la maternidad y la estigmatización de la interrupción del embarazo fomentan la tolerancia a la violencia contra las mujeres.

Pendientes en el tema

El reconocimiento los derechos sexuales y reproductivos de las y los jóvenes debe de reflejarse en las leyes.

Articular y establecer políticas públicas asertivas de información, así como de prevención del embarazo.

Implementar medidas tendientes a prevenir el uso de drogas entre las y los jóvenes, a disminuir los embarazos no deseados y las enfermedades de transmisión sexual.

Incluir en las políticas públicas la perspectiva de género con enfoque integral de derechos humanos.

Destinar presupuestos que puedan articular las políticas públicas a favor de las y los jóvenes.

Reconocer y crear mecanismos para el ejercicio del derecho de las y los jóvenes a la educación sexual.

Jóvenes: objetos y sujetos de violencia

Aspectos relevantes de la ponencia

- Apuntar hacia una visión integral de las diferentes violencias que ejercen y padecen los jóvenes y tratar de comprender cómo las condiciones estructurales impactan el mundo inmediato a éstos, y cómo las relaciones con sus padres, maestros, trabajadores sociales, entre otros, se ven bajo tensiones severas, haciéndolos incapaces de proveer un sustento adecuado para ellos y ellas al afectar la capacidad de dichas personas significativas para afrontar las cosas, cuidarlos y guiarlos conforme se desarrollan.
- Se debe visibilizar el racismo y el clasismo que viven las y los jóvenes.

Pendientes en el tema

Alentar a los medios de información a que examinen las consecuencias de los estereotipos basados en el género, incluidos los que se perpetúan en los avisos comerciales que promueven la violencia y las desigualdades, así como también la manera en que se transmiten durante el ciclo vital, y a que adopten medidas para eliminar esas imágenes negativas con miras a promover una sociedad sin violencia.

Promover políticas públicas para la prevención primaria de violencia sexual en secundarias.

Adecuar el sistema educativo con las necesidades de la población juvenil.

Aprender de soluciones de conflicto alternas a la violencia desde una perspectiva de combate a la violencia juvenil.

Experiencia laboral, identificación de estresores y Burnout en docentes de una escuela secundaria pública para trabajadores del Distrito Federal

Aspectos relevantes de la ponencia

- Incluir otros aspectos que no son solamente emocionales sino estructurales y relacionales, y mejorar la discusión conceptual sobre el fenómeno del desgaste laboral.
- Realizar acciones de prevención entre toda la comunidad escolar, a través de conferencias y talleres dirigidos a la comunidad educativa.
- Establecer relaciones de cooperación y solidaridad para desarrollar actividades en grupo entre las y los docentes.
- Fomentar las expectativas profesionales de los docentes.

Pendientes en el tema

Construir nuevas estrategias pedagógicas y establecer un sistema docente en que se tengan en cuenta las cuestiones relacionadas con el género.

Llevar a cabo más investigación sobre las condiciones laborales de esta profesión e instar al gobierno a que se apoye en investigación sobre el tema de estrés laboral.

Capacitar continuamente a los docentes para que puedan hacer frente a las conductas antisociales.

Intervención virtual para prevenir la violencia en población juvenil y adolescente

Resultados preliminares sobre su efectividad con profesionales de la salud

Aspectos relevantes de la ponencia

- La intervención está apoyada en el Modelo ecológico de habilidades para la salud de la Organización Mundial para la Salud (OMS) y en el enfoque pedagógico de competencias, a fin de que las y los jóvenes desarrollen habilidades y actitudes para favorecer una mejor convivencia social entre los jóvenes en sus relaciones afectivas o de noviazgo, en su contexto social, así como para que los profesionales de la salud, consoliden sus conocimientos y desarrollen habilidades en el manejo de una intervención interactiva y preventiva integrada por recursos informativos de tamizaje y aprendizaje para facilitar la transferencia de la intervención en las y los jóvenes.
- En ese sentido, la ponencia presenta los resultados de la intervención preventiva basada en la evidencia, que se deriva de la investigación psicosocial sobre violencia en jóvenes que se ha realizado en el Instituto Nacional de Psiquiatría y que está configurada en un ambiente virtual, tomando en cuenta que las intervenciones preventivas han incurrido en el uso de las tecnologías, mismas que pueden ser de gran utilidad para la prevención de violencia, siempre y cuando consideren el contexto social y cultural en que se aplican. Está diseñada en dos versiones a) jóvenes, b) profesionales de la salud e incorpora, a nivel transversal, la perspectiva de género y de derechos humanos.
- El objetivo de la evaluación fue observar si existen diferencias significativas en los puntajes sobre la dimensión de conocimientos y actitudes de los participantes que respondieron un instrumento antes y después de participar en la intervención en línea.
- Los resultados preliminares del pre y el post apuntan a que en la dimensión de los saberes se cumplieron los objetivos de la intervención. En este sentido, aumentó el co-

Pendientes en el tema

Revisar contenido y actividades de aprendizaje enfocadas en cómo disminuir las actitudes de tolerancia hacia la violencia, cómo abordar las actitudes hacia los estereotipos de género y de la propia violencia de género.

Revisar los cambios en el desarrollo de las habilidades incorporadas en la intervención (comunicación asertiva, negociación, solución de problemas, toma de decisiones informadas, y de pensamiento crítico) para una convivencia social sin violencia, pues esto permitirá llevar a cabo la evaluación piloto de la efectividad de la intervención en sus dimensiones de adquisición de conocimiento, desarrollo de habilidades y cambio de actitudes.

Aspectos relevantes de la ponencia

nocimiento sobre los elementos que permiten reconocer un acto violento –la intención, el uso de la fuerza o poder (desigualdad) y el daño que causa–. Esto es significativo porque dichos saberes indican que después de la intervención los participantes pueden reconocer si viven o ejercen violencia en las diferentes áreas de su vida –en la familia, con los amigos, con la pareja y en la comunidad–, lo que puede favorecer que la violencia esté paulatinamente menos normalizada.

- Asimismo, los cambios en la comprensión de que la violencia es responsabilidad de la persona que la ejerce y en identificar como perpetrador a la persona que actúa de forma violenta, favorecen el reconocimiento tanto de víctimas, como de perpetradores de violencia.
- Las respuestas a los reactivos relacionados con reconocer que la desigualdad es un elemento de un acto violento y que la violencia es responsabilidad de la persona que la ejerce, tuvieron una puntuación muy baja –aun cuando el resultado es estadísticamente significativo–, lo que indica que es un saber que se debe integrar, extender o profundizar en futuras intervenciones.
- El aumento del conocimiento de los participantes es consistente con la evaluación que éstos hicieron de los recursos de la intervención, en términos de la relevancia y utilidad de la información.

Pendientes en el tema

Revisar el instrumento de evaluación ya que algunos reactivos requieren reformularse, refinarse, especificarse o precisarse, con el fin de evitar ambigüedades y obtener más respuestas para la evaluación.

Promover la atención y cuidado especializado de la salud juvenil, la promoción de la salud sexual y reproductiva, la investigación de los problemas de salud que se presentan en la edad juvenil, la información y prevención contra el alcoholismo, el tabaquismo y el uso indebido de drogas.

Red de Referencia y Contrareferencia para la Atención en Casos de Violencia Sexual contra Niñas, Niños, Adolescentes y Jóvenes en la Ciudad de México: Reflexiones y Propuestas

Aspectos relevantes de la ponencia

La Red surge en 2007, como parte de las políticas públicas para la atención de la violencia sexual en jóvenes estudiantes de secundaria, es una propuesta de confiar en el otro, de construcción de colectividad y reconfiguración del tejido social a través de la cohesión de profesionales que atiendan el tema de la violencia sexual a niñas, niños, adolescentes y/o jóvenes, desde el trauma y secuelas instaladas en la subjetividad de las personas violentadas sexualmente, es decir, conocer los síntomas y la violencia, cómo opera socialmente y cómo se instala como norma el silencio y la revictimización, cómo aprender a desestructurarlo a nivel individual, en ese sentido, la Red propone:

- Comprender desde la subjetividad la violencia sexual, observarla y actuar desde la visión ecológica, atenderla desde la ética, el poder del conocimiento y la decisión de asumirse a sí mismo(a) en el espacio público ocupado, que implica conjugar la teoría y la práctica.
- La realización de reuniones mensuales para el análisis de casos de violencia sexual y encontrar soluciones colectivas, interinstitucionales.
- Llevar a cabo la elaboración de estadísticas que permitan visibilizar la dimensión de la violencia sexual, lo que permitirá dejar de silenciar la violencia sexual y evidenciar las necesidades institucionales para atender de forma ética, eficaz y eficiente la violencia sexual.

La Red implica: hablar, escuchar, pensar, decir, actuar en colectivo y/o con respaldo del mismo;

Pendientes en el tema

Armonizar la legislación, reglamentos, normas y lineamientos en los tres órdenes de gobierno con los estándares internacionales que tienen implicaciones en los derechos humanos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de tal manera que la prevención y atención a la violencia sexual se contemple, se atienda y se sancione con criterios homólogos.

Impulsar la creación de un mecanismo de administración de la información, que genere estadísticas a fin de conocer, las tipologías, las edades, el sexo y circunstancias en que ocurre la violencia sexual.

Impulsar la creación de mecanismos de protección y defensa de los derechos de las víctimas de violencia sexual; de atención de una manera integral de conformidad con lo establecido en la Ley General de Víctimas.

Establecer la obligatoriedad de la profesionalización y capacitación de los servidores públicos que atiendan a niñas, niños, adolescentes y jóvenes víctimas de violencia sexual y que a su vez cuenten con atención de contención a fin de asegurar una atención con la sensibilidad y ética que se requiere.

Aspectos relevantes de la ponencia

tejer relaciones basadas en el respeto y la confianza, desde la discusión colectiva y acuerdos del objetivo, la visión y la misión para lograr la atención integral y multidisciplinaria y generar una respuesta que permita la comunicación, retroalimentación y enlace para unificar criterios de prevención, detección, atención, resolución y seguimiento en casos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes involucrados en situaciones de violencia sexual.

Pendientes en el tema

La creación de espacios para la debida atención, en los casos de que las víctimas de violencia sexual, no cuenten con un espacio familiar de apoyo seguro, que les proporcione apoyo integral hasta que las víctimas puedan incorporarse a la sociedad con una profesión u oficio.

Detección y primeros auxilios psicológicos por parte de docentes de primaria en casos de violencia sexual

Aspectos relevantes de la ponencia

- Las relaciones de confianza que establecen las y los niños con alguna o algún profesor, permiten que frecuentemente el personal educativo sea receptáculo de diversas narrativas sobre experiencias de maltrato o abuso sexual, lo cual coloca a las y los docentes en un lugar complicado ya que en la mayoría de las ocasiones no saben cómo responder ante dicha narrativa, si sólo como escuchas pasivos o bien como responsables de resolver la problemática.
- La confusión sobre cómo reaccionar aumenta si aunamos la información sobre el lugar donde se refiere que ocurrieron u ocurren los eventos.
- Por ello es de suma importancia que cada profesor tenga herramientas básicas sobre cómo actuar ante la responsabilidad que implica escuchar estas confidencias, ya que en algunas ocasiones se puede experimentar estrés e impotencia ante el desconocimiento de lo que hay que hacer al respecto o, en el peor de los casos, emitir juicios de valor o mensajes que revictimicen a las y los niños.
- En la práctica clínica es frecuente encontrar casos en los que niñas y niños refieren haber experimentado miedo ante la idea de contar a alguien su experiencia de abuso, sin embargo, encuentran a alguien en quien confiar y abren el evento lo cual, en el mejor de los casos, desemboca en la atención terapéutica de los niños.
- En el caso de los docentes puede existir, además, el miedo sobre las consecuencias jurídicas (que los llamen para declarar), de los agresores (alguna represalia), o por la familia del niño(a) agredido (incertidumbre ante la respuesta familiar).
- El docente o bien la primera persona en escuchar la narración del evento se convierte en un factor clave sobre cómo procesará el niño esa experiencia.
- No se busca culpabilizar a los docentes por no responder de manera satisfactoria ante la escucha de estos eventos, sino de prevenir que esto ocurra brindándoles herramientas útiles.

Pendientes en el tema

Incluir en la curricula escolar la educación sexual.

Diseñar un protocolo de atención para las víctimas de violencia sexual.

Fomentar entre la comunidad estudiantil la cultura de la prevención y la denuncia.

Impulsar la creación de mecanismos al interior de los centros educativos que puedan brindar atención para prevenir y atender los casos de violencia sexual, integrados por psicólogos y psiquiatras que apoyen a la población educativa a fin de identificar factores de riesgo, brinden atención

Aspectos relevantes de la ponencia

- La violencia sexual se divide en varios subtipos, abuso sexual, violación, hostigamiento sexual, acoso sexual, incesto, estupro, entre otros.
- Las agresiones sexuales ocurren, la mayoría de las ocasiones, en el espacio privado, sin embargo en ocasiones, por ejemplo en el marco del *bullying*, puede suscitarse en público.
- Se parte entonces del hecho de que las y los niños no provocan ser agredidos sexualmente y que los únicos responsables son las personas que decidieron agredirlos ya que no sólo tienen más poder físicamente sino que manipulan las situaciones para que los abusos permanezca en el secreto.
- En este sentido, al intentar detectar si un niño(a) fue agredido sexualmente, hay que recordar que los indicadores sólo son eso y no recetas de características que necesariamente tienen que presentar todos los niños(as). Dependerá de cada caso particular como somatiza y manifiesta no únicamente mediante narrativa sino emocional y conductualmente, su malestar producido por una agresión, además de las redes de apoyo y las herramientas internas con las que cuenta.
- Existen factores de los cuales dependerán las secuelas presentadas por los niños(as) víctimas de agresión sexual. Los primeros son circunstanciales: edad en la que empezó el abuso, naturaleza de éste (grado de sofisticación), duración y frecuencia, si se acompañó de abuso físico, relación con el agresor y contexto general del niño(a). Los segundos son personales y están integrados por los recursos intelectuales que el niño(a) posea.
- Hay diversas maneras en las que un educador(a) puede enterarse de que un niño o niña está viviendo agresión sexual. Puede ocurrir que un niño(a), le comente a algún compañero(a) y este(a) a su vez lo comente al docente; también puede ocurrir una narrativa directa, donde el niño le comenta al docente que está siendo víctima de alguna agresión sexual. Algunos niños lo cuentan a manera de petición de ayuda o porque no soportan más el secreto.
- En todo caso hay que estar conscientes de que ese niño(a) depositó su confianza en ese adulto(a) y éste tiene la obligación de no defraudarlo(a) haciendo caso omiso o revictimizándolo diciéndole que siga guardando el secreto.

Pendientes

de contención y seguimiento, así como canalicen a las víctima a centros de atención especializados para su debida atención y en su caso con las autoridades judiciales a fin de denunciar los hechos.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS LEGISLATIVAS

De acuerdo con las y los expositores, la violencia en las escuelas ha crecido de manera alarmante, por lo que es imperativo revertir estas tendencias que repercuten gravemente en la economía del Estado y en la dinámica social que se construye día a día. Las prácticas violentas que se presentan en los espacios educativos, inevitablemente, se reproducirán en todos los espacios sociales en donde las y los jóvenes, como parte de la sociedad, interactúan.

Los espacios educativos son espacios en donde se construyen identidades, por lo que se debe prestar atención a la forma en que se desarrollan las dinámicas de la comunidad escolar, y a la forma de enfrentar y frenar la creciente violencia, para permear éstos con una perspectiva de género y con enfoque de derechos humanos.

En ellos se deben difundir el respeto por los derechos humanos, la igualdad entre las personas y se garantice la educación inclusiva, libre de discriminación y estereotipos de género.

La realidad de los datos estadísticos y de política pública que comentaron los y las ponentes, obliga a todos los actores a prestar atención, por ejemplo, en el incremento del suicidio en jóvenes o en la alta tasa en adicciones.

Es importante observar, desde la perspectiva de género, cómo la violencia que se gesta en los espacios escolares es detonante de una preocupante realidad donde las víctimas, en la mayoría de los casos, son las niñas y mujeres jóvenes.

La situación de las y los jóvenes indígenas muestra la invisibilización de las diferentes realidades que vive la juventud en este país.

Mención importante merece la necesidad de incorporar el tema de la educación para la paz y la resolución pacífica de conflictos como mecanismo para erradicar, en un futuro, la violencia.

Aunado a lo anterior, es importante hacer una revisión de los estereotipos que prevalecen hacia las y los jóvenes, con los que se les criminaliza y discrimina impidiendo el libre acceso a sus derechos humanos.

La salud de las y los jóvenes, con énfasis en la salud reproductiva y educación sexual, debe ser un asunto de vital importancia a atender tanto en la norma como en las políticas públicas.

La adecuación de un marco normativo, de acuerdo con los estándares internacionales en todas las materias anteriores, abre la oportunidad para constreñir a los actores sociales a

generar políticas y normas encaminadas a una cultura de paz y respeto por los derechos humanos de todas las personas.

Tal y como se aludió en el apartado de *Metodología de Análisis*, las intervenciones de expertos en el tema aportaron insumos importantes a estas conclusiones, en ese sentido la destacada intervención de la maestra Irma Saucedo González, denominada: Desesperanza social aprendida o los límites de los programas de prevención primaria de la violencia sexual en las escuelas secundarias, puntualiza que para atender los casos de violencia sexual es necesaria la profesionalización, especialización y sensibilización de las personas que laboran en los servicios de salud, procuración de justicia y atención especializada a mujeres. Además, enfatiza que para una intervención primaria que considere acciones desde el ámbito individual, institucional y el nivel macro de creencias y pautas culturales, se requiere:

- Adoptar las medidas necesarias para la prevención de la explotación, el abuso y el turismo sexual, así como de cualquier otro tipo de violencia o maltrato sobre las y los jóvenes. Asimismo, promover la recuperación física, psicológica, social y económica de las víctimas.
- Brindar apoyo a las personas que están en situaciones de violencia, específicamente en el tema de acceso y procuración de justicia.
- Reconocer y difundir el derecho de las y los jóvenes a la denuncia, a un trato justo y digno, a una justicia gratuita, a la igualdad ante la ley y a todas las garantías del debido proceso.
- Diseñar e implementar políticas públicas basadas en evidencias integrales e integradoras.

- Realizar intervenciones intensivas en espacios geográficos determinados.
- Mejorar las condiciones laborales de las y los profesionales que den atención a las y los jóvenes víctimas de violencia.
- Garantizar las redes de colaboración interinstitucional para crear sinergias y hacer eficientes las intervenciones.
- Implementar mecanismos de monitoreo y evaluación de la eficacia y la eficiencia de la política pública encaminada a la prevención de la violencia.

Por su parte, la Doctora Janeth Góngora aborda el tema de la prevención de la violencia desde el ámbito docente. Señala la importancia de fortalecer el liderazgo y participación ciudadana en los ámbitos escolares y comunitarios que coadyuve en la formación de ciudadanas y ciudadanos en el ejercicio de sus derechos humanos y les permita identificar el problema de la violencia en la escuela. Asimismo, como docentes, sean capaces de construir nuevas estrategias pedagógicas para crear ambientes de aprendizaje generadores de confianza y respeto entre las y los alumnos fomentando la cultura de la igualdad y la no violencia, de manera congruente a partir de su propia postura que, a la vez, les posibilite fortalecer su liderazgo.

La Doctora Nashieli Ramírez Hernández, en su exposición Paso a pasito construyendo comunidad en Ciudad Juárez, da cuenta de la necesidad de construir poco a poco un entorno comunitario en esta Ciudad con el propósito de mejorar las condiciones de vida y acabar con el círculo de vida precaria que se produce ante procesos de privación cultural cuyo comportamiento primario reactivo se refleja e impacta en la familia, en la formación de un nuevo grupo familiar, en la inserción laboral.

Para evitar la repetición de este círculo, propone incrementar la prestación de servicios para víctimas de violencia en zonas rurales, garantizar que éstos sean asequibles a las mujeres y que, de ser necesario, se presten servicios especiales a las comunidades aisladas.

En cuanto a lo que refiere el Maestro Gerardo Sauri Suárez en su ponencia Experiencias y proyectos desde la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, centra su exposición planteando el asunto del *bullying* desde la perspectiva de los derechos de la niñez, específicamente, a partir de la Observación General Número 5 del Comité de los Derechos del Niño de donde sobresalen, como pendientes en el tema, la generación de datos sistemáticos en relación a todas las formas de violencia escolar, la creación de planes y programas de acción nacionales, estatales y municipales para detener, de manera organizada, todas las formas de violencia contra niñas, niños y adolescentes, en todos los ámbitos en que ocurre, mediante sistemas de protección de los derechos de la niñez y la generación de marcos jurídicos que prohíban el castigo físico, expresamente, como forma de disciplina tanto en la familia como en la escuela.

Propuestas legislativas

A continuación se esbozan algunas propuestas, de carácter legislativo, que atienden a lo señalado en las tres mesas desarrolladas en el foro que se analiza. Son propuestas generales que deberán ser aterrizadas de manera transversal en diferentes normas y políticas públicas.

- Modificar la Ley General de Salud y la Ley General de Educación, a fin de impulsar la inclusión de programas de salud sexual y salud reproductiva integrales, oportunos y de calidad, para adolescentes y jóvenes,

con perspectiva de género, considerando los derechos humanos, intergeneracionales e interculturales, y que garanticen el acceso a métodos anticonceptivos modernos, seguros y eficaces, respetando el principio de confidencialidad y privacidad para que adolescentes y jóvenes ejerzan sus derechos sexuales y reproductivos, tengan una vida sexual responsable, placentera y saludable, y eviten los embarazos tempranos y los no deseados, la transmisión del VIH y otras infecciones de transmisión sexual, y tomen decisiones libres, informadas y responsables con relación a su vida sexual y reproductiva y al ejercicio de su orientación sexual.

- Modificar la Ley General de Educación para fortalecer, a través de la norma, las acciones necesarias a fin de evitar la deserción escolar de las adolescentes embarazadas y de las madres jóvenes.
- Modificar la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley General de Educación y la Ley General de Víctimas a fin de armonizarlas para garantizar a niños, niñas y jóvenes las oportunidades y capacidades para una sana convivencia y una vida libre de violencia, mediante estrategias intersectoriales que incluyan actuar sobre los determinantes que dificultan la convivencia y promueven la violencia, así como promover la tolerancia y el aprecio por las diferencias, la igualdad de género, el respeto mutuo y de los derechos humanos, la resolución de conflictos y la paz, desde la primera infancia, y asegurar la protección y el acceso de las víctimas a la justicia de manera oportuna y a la reparación del daño.

- Revisar la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia para armonizarla con la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y con los instrumentos internacionales en materia de derechos de las mujeres jóvenes indígenas, rurales y migrantes, a fin de incrementar la prestación de servicios para víctimas de violencia en las zonas rurales, que sean asequibles a las mujeres y que, de ser necesario, se presten servicios especiales a las comunidades aisladas (recomendación general del COCEDAW, núm. 19).
- Armonizar la Ley Federal de Radio y Televisión con los instrumentos y recomendaciones internacionales a fin de mandar a los medios de información a que examinen las consecuencias de los estereotipos basados en el género en las y los jóvenes, incluidos los que se perpetúan en los avisos comerciales que promueven la violencia y las desigualdades, así como también la manera en que se transmiten durante el ciclo vital, y a que adopten medidas para eliminar esas imágenes negativas con miras a promover una sociedad sin violencia.
- Armonizar la Ley General de Educación, la Ley General de Salud, la Ley Federal del Trabajo, la Ley de Desarrollo Social, la Ley General del Sistema Nacional de Seguridad Pública y la Ley Orgánica de la Procuraduría General de la República con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.
- Reformar la Ley General de Salud para mandar la capacitación del personal en materia de violencia, atención médica y psicológica especializada a las víctimas de violencia de género, servicios reeducativos integrales para las víctimas y los agresores y la recolección de información sobre casos de violencia que se presenten.
- Reformar la Ley General de Desarrollo Social para mandar la promoción de políticas de prevención y atención de la violencia contra las y los jóvenes.
- Reformar la Ley General del Sistema Nacional de Seguridad Pública para mandar la capacitación del personal de las diferentes instancias policiales a fin de atender los casos de violencia contra las y los jóvenes con una perspectiva de derechos humanos e igualdad de género.

Alfredo Nateras Domínguez.

Doctor en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I). Con una Maestría en Antropología Social (UAM-I) y una Maestría en Psicología Social por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Profesor, investigador y coordinador general del diplomado: "Culturas Juveniles. Teoría e Investigación", en la UAM-I. Se desempeñó como Jefe de Proyectos Nacionales en Prevención de Drogas en Centros de Integración Juvenil.

Ha participado en una gran variedad de eventos académicos como conferencista, en revistas y libros colectivos, nacionales como internacionales. Ha impartido seminarios de Culturas e Identidades Juveniles en América Latina en la Universidad Nacional de Córdoba, en la Universidad Nacional de la Pampa en Argentina, en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en Santiago de Chile y en la Universidad Pedagógica Nacional en Tegucigalpa, Honduras. Profesor invitado por la Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas" en San Salvador, El Salvador.

MESA 1

Daniel Soltero de la Rosa.

Maestro en psicología con especialidad en terapia familiar por la Universidad de las Américas A. C., cursó sus estudios de licenciatura en la misma institución y en la UNAM. Dirige proyectos de investigación social para la prevención del delito y la participación ciudadana a través de Clave Consultora para la Ciudadanía. Es investigador y docente en los programas de especialización en psicotraumatología e intervención en crisis de la Asociación Mexicana de Psicotraumatología. Con esta misma asociación proporciona atención clínica a víctimas de sucesos traumáticos y delitos de alto impacto. Ha sido facilitador y consultor para la Academia Nacional de Seguridad Pública, para la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal y para la Secretaría de Educación Pública.

Pavel Zárate González.

Es maestro en victimología por el Instituto Nacional de Ciencias Penales y maestro en psicología con especialidad en Terapia Familiar (MFT) por la Universidad de las Américas. Es especialista en psicotraumatología y en atención a víctimas o sobrevivientes de eventos traumáticos por la UNAM. Ha sido asesor y consultor de varias instituciones. Es, de igual manera, especialista en psicología criminal y psicología forense por la UNAM. Desempeña la función de coordinador general de Clave Consultora para la Ciudadanía, A.C. y encargado del Área de Capacitación especializada en la Asociación Mexicana de Psicotraumatología y de la Sociedad Iberoamericana de Neurociencia Aplicada, A.C.

Luciana Ramos Lira.

Es investigadora en ciencias médicas "F", en la Dirección de Investigaciones Epidemiológicas y Psicosociales del Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente Muñiz". Obtuvo su licenciatura en psicología en la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), y su maestría y doctorado en psicología social en la Facultad de Psicología de la UNAM, en 1990 y 1994, respectivamente. En 1998 realizó una estancia posdoctoral en la Facultad de Psicología de la Arizona State University.

Es investigadora nacional, nivel II, en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Es profesora y tutora de la maestría y el doctorado en salud mental pública de la UNAM. Su línea de investigación se ha dirigido al estudio de la violencia delictiva y diversas manifestaciones de violencia contra las mujeres (como la doméstica y la sexual) y su impacto en la salud mental. Actualmente se ha interesado en abordar la violencia y el consumo de sustancias entre hombres y mujeres jóvenes, tanto en el ámbito comunitario como en el escolar.

Salvador Cruz Sierra.

Académico especializado en psicología social y estudios de género. Ha desarrollado investigación sobre violencia social y masculinidad, así como sobre diversidad sexual y género. Actualmente está desarrollando trabajo sobre violencia social y masculinidad, así como sobre masculinidades juveniles y colectivos culturales juveniles.

Psicólogo social, cuenta con el doctorado en ciencias sociales, por la UAM-X. Actualmente está cursando el programa posdoctoral de investigación en ciencias sociales, niñez y juventud. Es profesor-investigador en El Colegio de la Frontera Norte, adscrito al Departamento de Estudios Culturales, es investigador nacional, nivel I, en el SNI.

María Guadalupe Huacuz Elías.

Es licenciada en derecho por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, maestra y doctora en antropología social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH); candidata a maestra en historia del arte por la UNAM y especialista en estudios de género por el Programa Interdisciplinario en Estudios de la Mujer, de El Colegio de México (PIEM-Colmex). Es integrante del SNI. Actualmente es profesora-investigadora invitada de la especialización y maestría en estudios de la mujer de la UAM-X, es corresponsable académica de la maestría en estudios de género en el PIEM-Colmex; es profesora del posgrado en antropología social en la ENAH y ha trabajado en proyectos de investigación con instituciones académicas nacionales e internacionales.

Lizbeth Hernández Cruz.

Es hñähñu del Valle del Mezquital, Hidalgo, y licenciada por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Durante 2009 fue colaboradora en la presidencia municipal de Cardonal y en 2011 participó en un seminario para jóvenes indígenas líderes, en Carolina del Norte, Estados Unidos. Actualmente es estudiante de la maestría de estudios de la mujer en la UAM-X.

Alicia Martínez Cruz.

Orgullosamente indígena zapoteca de Miahuatlán de Porfirio Díaz, Oaxaca, estudió la licenciatura de administración pública en la Universidad La Sierra Azul, en Oaxaca de Juárez. Colaboró en la Coordinación General de Módulos de Desarrollo Sustentable, del gobierno de Oaxaca. Colaboró también en la elaboración de diagnósticos situacionales de género de la microrregión zapoteca, y en la implementación y monitoreo de programas del gobierno estatal. Actualmente cursa la maestría en estudios de la mujer en la UAM-X.

MESA 2

Lucila Parga.

Doctora en ciencias sociales y maestra en estudios de la mujer por la UAM, pertenece al SNI; cuenta con el perfil deseable PROMEP; es integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y del Registro CONACYT de Evaluadores Acreditados. Actualmente es académica en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Ajusco.

Las líneas de investigación que trabaja son: género y educación, política educativa en educación básica, formación docente y violencia en las escuelas; participó en el seminario de expertos: Violencia en las Escuelas, organizado por la UNESCO.

Elena Tapia Fonllem.

Es diputada federal en la presente legislatura por el Partido de la Revolución Democrática (PRD); feminista, socióloga por la UNAM, doctora en ciencias sociales por la Universidad de Sonora; fue consejera nacional del PRD, y jefa delegacional en la demarcación Iztacalco. Ha sido docente e investigadora en la UPN, activista y fundadora de organismos de la sociedad civil como MUTAC y Vamos Juntas, entre otras. Articulista en revistas y libros.

Karla Flores Celis.

Licenciada en psicología por la UNAM, ha participado en proyectos de largo aliento sobre derechos sexuales y reproductivos, específicamente sobre el tema de la interrupción legal del embarazo, en El Colegio de México; ha participado en distintos proyectos en el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG). Colaboró como investigadora del diagnóstico sobre violencia contra las mujeres de la Región Centro que ordena la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Actualmente participa en el diseño de los contenidos de talleres en línea sobre violencia en la pareja entre jóvenes, en el Instituto Nacional de Psiquiatría.

Lucía Melgar.

Es crítica cultural y profesora de literatura y estudios de género. Como coordinadora de investigación y proyectos académicos del PUEG ha promovido la discusión interdisciplinaria de temas relacionados con los derechos de las mujeres y la justicia.

MESA 3

Michel Retama Domínguez.

Licenciado en psicología social por la UAM-X, ha colaborado en investigaciones del Instituto Nacional de Psiquiatría, sobre temas de violencia, género y juventud. Actualmente trabaja con víctimas del crimen organizado, en la consultoría Proyectos Estratégicos y como asistente de investigación en el proyecto "Respuestas estatales y comunitarias a las víctimas de la lucha contra el narcotráfico en México". De 2008 a 2012 participó en diversas investigaciones sobre temas de juventud, violencia y género en la Dirección de Investigaciones Epidemiológicas y Psicosociales del Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente Muñiz". Como formación adicional ha participado en diplomados sobre culturas juveniles; derechos humanos, y violencia hacia la población infantil y adolescente desde la perspectiva de los derechos humanos y la salud; en seminarios sobre estrategias metodológicas para investigar la violencia contra las mujeres; en cursos de especialización en la atención de casos de violencia sexual en adolescentes, jóvenes, y sobre violencia sexual, trauma y adicciones, entre otros.

Maria Teresa Saltijeral Méndez.

Investigadora en ciencias médicas "D", de la Dirección de Investigaciones Epidemiológicas y Psicosociales del Instituto Nacional de Psiquiatría "Ramón de la Fuente Muñiz". Licenciada en psicología egresada de la Facultad de Psicología de la UNAM, realizó los estudios de maestría en estudios de la mujer, en la UAM-X. Ha cursado el diplomado "Violencia hacia la población infantil y adolescente desde la perspectiva de los derechos humanos y la salud: por una convivencia sin violencia". Ha sido integrante de la Red de Referencia y Contrarreferencia para la Atención de Casos de Violencia Doméstica en el D.F. Ha participado en diferentes investigaciones, específicamente en el tema de violencia de género y sus consecuencias en la salud física y mental, particularmente sobre el impacto emocional del abuso sexual en la infancia y sus efectos postraumáticos. Actualmente ha abordado el abuso sexual y el uso de sustancias en estudiantes de secundaria, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa. Ha publicado y presentado diferentes trabajos en congresos y reuniones científicas nacionales e internacionales.

Patricia Fuentes de Iturbe.

Doctora en estudios de información por la UNAM, tiene estudios de posgrado en comunicación social por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y en política internacional por el Instituto de Estudios Diplomáticos *Matías Romero*.

Ha participado en cursos y seminarios de la Comisión Interamericana para el Control de Abuso de Drogas y la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito.

Es editora especializada en temas de salud de más de 200 títulos de libros, manuales,

guías clínicas y avances de investigación en materia de adicciones, violencia, y salud mental. Ha diseñado, producido y evaluado campañas de comunicación social en materia de alcoholismo, farmacodependencia, tabaquismo y salud mental.

Coordina el programa de disseminación de *modelos de intervención en adicciones, violencia y salud mental en entornos virtuales*, en el Instituto Nacional de Psiquiatría. Participa en proyectos de investigación sobre traslación del conocimiento, disseminación de modelos de intervención; género y adicciones.

Jessica Gutiérrez Gómez.

Licenciada en psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (UNAM) con la investigación *La Participación de los Ministerios Públicos en el Acceso a la justicia de Mujeres en Situación de Violencia*, que le valió una mención honorífica. Cuenta con un diplomado en Violencia Familiar y Derechos Humanos en la UNAM y otro de especialización en Violencia hacia la población infantil y adolescente desde la perspectiva de los Derechos Humanos y de la Salud impartido por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) y el Instituto Nacional de Pediatría. Fue terapeuta del Centro de Terapia de Apoyo a Víctimas de Delitos Sexuales de la PGJ-DF. Participó en el proyecto "Promoviendo Políticas Públicas para la Prevención Primaria de Violencia Sexual", el cual ganó el 2º lugar del Premio UNICEF en 2009. También participó en la Coordinación del primer Encuentro Nacional Juvenil Feminista en 2008. Ha sido capacitadora externa del Instituto de las Mujeres del D.F. en el Programa Viajemos Seguras en el Transporte Público, ha impartido diversas conferencias sobre género, mujer, violencia familiar, diagnóstico y tratamiento de violencia sexual con población infantil y adolescente en diversas instancias, entre ellas la UNAM, la UAM, la SEP Tamaulipas, DIF Guanajuato. Es docente del curso de especialización de casos de violencia sexual en la CDHDF. En 2009 publicó un artículo sobre mujeres y acceso a la justicia en la Revista Venezolana de Estudios de la Mujer de la Universidad Central de Caracas, Venezuela.

OTRAS PARTICIPACIONES

Mónica Adriana Mendoza González.

Licenciada en filosofía por la UNAM, cuenta con estudios de maestría en Filosofía de la Cultura por la UNAM y estudios interdisciplinarios de alta especialización del Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Es académica en la Facultad de Filosofía y Letras, en el Colegio de Pedagogía impartiendo asignaturas de Filosofía de la Educación y Antropología Filosófica; y en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel oriente. Cuenta con amplia experiencia en el diseño, implementación y evaluación de proyectos y programas dirigidos a la educación en derechos humanos, gestión de conflictos, construcción de paz en el ámbito escolar en los niveles de secundaria, educación media superior, superior y posgrado. Coordinó el proyecto *Juventud por la paz* de la CDHDF dirigido a actores de la comunidad escolar en escuelas en situación de alto riesgo y trabajó como encargada de despacho de la Dirección de Educación y Formación para la Paz y los Derechos Humanos. Entre sus publicaciones como autora y colaboradora se encuentran *Manual para construir la paz en el aula*, CDHDF, 2007 y 2ª edición 2011. *Un viaje rumbo al respeto de los derechos de las y los jóvenes, manual para docentes*,

CDHDF, 2010. *Aproximación al contexto social de las y los jóvenes*, México, CDHDF, 2007. *Guía de participación infantil*, CDHDF-IEDF, 2011. Antología comentada para la Asignatura Estatal "Formación ciudadana democrática para la construcción de una cultura de la legalidad". México Unido Contra la Delincuencia, 2011 y 2012.

Nashieli Ramírez Hernández.

Fundadora y coordinadora general de Ririki Intervención Social, organización de la sociedad civil que trabaja por los derechos de las niñas, niños y adolescentes, y por el desarrollo de sus familias y comunidades. Cuenta con una especialidad en Investigación Educativa de la UNAM. Actualmente es Consejera de la CDHDF y de Radio Ciudadana del Instituto Mexicano de la Radio. Además es integrante del Grupo Expertos de Primera Infancia de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura; del Observatorio de Familias y Políticas Públicas y del Consejo Consultivo de la Ley de Fomento para las Organizaciones de la Sociedad Civil.

Es coordinadora nacional del Programa Infancia en Movimiento y participa en diferentes colectivos y ha colaborado en el diseño, instrumentación y operación de programas y estudios sobre infancia, familias, formación de profesores, promoción social, organización y participación social, fortalecimiento municipal, programas sociales, desarrollo y microfinanciamiento rural, equidad y género, y derechos humanos; tanto en el ámbito de la administración pública, como en el no gubernamental.

Irma Saucedo González.

Ha realizado investigación y docencia en los temas cuerpo e identidad; violencia doméstica y salud. De 1996 al 2001 fue coordinadora del Programa Regional Piloto de Atención a la Violencia Intrafamiliar contra la Mujer-México, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo. De 1992 al 2001 fue profesora-investigadora del Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) y del Programa Salud Reproductiva y Sociedad (PSRS) en El Colegio de México, donde coordinó de 1995 al 2001 el Grupo de Trabajo sobre Violencia Doméstica y Salud. Ha sido consultora para la Organización Panamericana de la Salud y el Fondo de Población de las Naciones Unidas en El Salvador y Guatemala.

Gerardo Sauri Suárez

Es pedagogo por la UNAM, maestro en derechos humanos y democracia por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO México) y cuenta con estudios superiores en la Universidad Iberoamericana y la Universidad de Chicago. Ha sido docente, conferencista y tallerista en maestrías, cursos, diplomados y seminarios en instituciones académicas como la UNAM, UI, UVM, UAM, TESO Guadalajara, Universidad Complutense, entre otras. Fundador y Director General de EDNICA I.A.P desde 1989 hasta 2000. Director ejecutivo de la Red por los Derechos de la Infancia REDIM de 2000 a 2010. Coordinador de Relatorías y Relator para la Libertad de Expresión y Atención a Defensoras y Defensores de Derechos Humanos, en la CDHDF de 2010 a 2012. Secretario para la Promoción de los Derechos Humanos e Incidencia en Políticas Públicas, en la CDHDF de 2012 a 2013. Actualmente se desempeña como Encargado de la Dirección Ejecutiva de Apoyo a Personas con Discapacidad del DIF-DF.



A través del presente volumen, que recoge las participaciones del “Foro violencia de género, juventud y escuelas en México: situación actual y propuestas para su prevención” el Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG) de la Cámara de Diputados ofrece una variedad de hipótesis, diagnósticos, experiencias y propuestas que presentan integrantes la academia, la sociedad civil y las instituciones públicas.

El objetivo de reunir estos elementos es poner a disposición de la sociedad en general, de integrantes de las comunidades escolares, de autoridades y de legisladores, los elementos para diseñar políticas públicas, para emprender reformas legales y para adoptar las mejores prácticas que conduzcan a la prevención de la violencia en las escuelas y, lo más importante, la difusión de una cultura de paz y tolerancia en toda la sociedad.



Dip. Fed. Elena Tapia Fonllem

SECRETARIA

Comisión Especial para Conocer y Dar Seguimiento Puntual y Exhaustivo a las Acciones que han Empezado las Autoridades Competentes en relación a los Femicidios registrados en México



LXII LEGISLATURA
CÁMARA DE DIPUTADOS

COMITÉ
DEL CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL ADELANTO DE LAS
MUJERES Y LA EQUIDAD DE GÉNERO

CEAMEG
CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL ADELANTO DE LAS
MUJERES Y LA EQUIDAD DE GÉNERO

