

DESMANTELAMIENTO
DE REALIDADES
OPRESIVAS
DE LA VIOLENCIA

LEONOR GUADALUPE DELGADILLO GUZMÁN
ADELAIDA ROJAS GARCÍA
Coordinadoras



Universidad Autónoma
del Estado de México



Doctor en Ciencias e Ingeniería Ambientales
Carlos Eduardo Barrera Díaz
Rector

Doctor en Ciencias Computacionales
José Raymundo Marcial Romero
Secretario de Docencia

Doctora en Ciencias Sociales
Martha Patricia Zarza Delgado
Secretaria de Investigación y Estudios Avanzados

Doctor en Ciencias de la Educación
Marco Aurelio Cienfuegos Terrón
Secretario de Rectoría

Doctora en Humanidades
María de las Mercedes Portilla Lujá
Secretaria de Difusión Cultural

Doctor en Ciencias del Agua
Francisco Zepeda Mondragón
Secretario de Extensión y Vinculación

Doctor en Educación
Octavio Crisóforo Bernal Ramos
Secretario de Finanzas

Doctora en Ciencias Económico Administrativas
Eréndira Fierro Moreno
Secretaria de Administración

Doctora en Ciencias Administrativas
María Esther Aurora Contreras Lara Vega
Secretaria de Planeación y Desarrollo Institucional

Doctora en Derecho
Luz María Consuelo Jaimes Legorreta
Abogada General

Doctora en Ciencias de la Educación
Yolanda Eugenia Ballesteros Senties
Secretaria Técnica de la Rectoría

Licenciada en Comunicación
Ginarely Valencia Alcántara
Directora General de Comunicación Universitaria

Doctor en Ciencias Sociales
Luis Raúl Ortiz Ramírez
*Director General de Centros Universitarios y
Unidades Académicas Profesionales /A*

Doctora en Ciencias de la Educación
Sandra Chávez Marín
*Directora General de Centros Universitarios y
Unidades Académicas Profesionales /B*

DESMANTELAMIENTO DE REALIDADES OPRESIVAS
DE LA VIOLENCIA

DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES UNIVERSITARIAS
Editorial de la Universidad Autónoma del Estado de México

Doctor en Ciencias e Ingeniería Ambientales

Carlos Eduardo Barrera Díaz

Rector

Doctora en Humanidades

María de las Mercedes Portilla Luja

Secretaria de Difusión Cultural

Doctor en Administración

Jorge Eduardo Robles Alvarez

Director de Publicaciones Universitarias

DESMANTELAMIENTO DE REALIDADES OPRESIVAS DE LA VIOLENCIA

LEONOR GUADALUPE DELGADILLO GUZMÁN
ADELAIDA ROJAS GARCÍA
Coordinadoras

Cátedra UNESCO Vulnerabilidad e Inclusión Social
Red Internacional de Vulnerabilidad e Inclusión Social



“2022, Celebración de los 195 Años de la Apertura de las Clases en el Instituto Literario”

Desmantelamiento de realidades opresivas de la violencia / Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán, Adelaida Rojas García, coordinadoras.

1ª ed.

Toluca, Estado de México : Universidad Autónoma del Estado de México, 2022.

126 p : il., ; 27 cm.

ISBN: 978-607-633-561-1

Incluye referencias bibliográficas (p. 143-147).

1. Vulnerabilidad social.
2. Marginación social
3. Violencia -- Aspectos sociales.

I. Delgadillo Guzmán, Leonor Guadalupe, coord.

II. Rojas García, Adelaida, coord.

Q225 .L67 2022

Primera edición, noviembre 2022

Desmantelamiento de realidades opresivas de la violencia

Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán y Adelaida Rojas García

Coordinadoras

Universidad Autónoma del Estado de México

Av. Instituto Literario 100 Ote.

Toluca, Estado de México

C.P. 50000

Tel: 722 481 1800

<http://www.uaemex.mx>

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (Reniecyt): 1800233



Esta obra está sujeta a una licencia *Creative Commons* Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional. Los usuarios pueden descargar esta publicación y compartirla con otros, pero no están autorizados a modificar su contenido de ninguna manera ni a utilizarlo para fines comerciales. Disponible para su descarga en acceso abierto en: <http://ri.uaemex.mx>

ISBN: 978-607-633-561-1

Hecho en México

Director del equipo editorial: Jorge Eduardo Robles Alvarez

Coordinación editorial: Ixchel Díaz Porras

Gestión de diseño: Liliana Hernández Vilchis

Corrección de estilo: Ma. del Socorro Zepeda Montes

Diseño: Jarini Toledano Gil

Diseño de portada: Martha Eugenia Díaz Cuenca



CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
CAPÍTULO I	
CAPACIDAD DISCRIMINATORIA DE NIÑOS ANTE SECRETOS BUENOS Y MALOS: EL CASO DEL ABUSO SEXUAL	15
Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán	
José Arce Valdez	
Magdalena Velázquez Velázquez	
CAPÍTULO II	
UN ACERCAMIENTO A LOS MOTIVOS DEL TRABAJO INFANTIL EN EL SECTOR TURÍSTICO DE COZUMEL	41
Graciela Cruz Jiménez	
Romano Gino Segrado Pavón	
Lilia Zizumbo Villarreal	
Marcelino Castillo Nechar	
CAPÍTULO III	
PRECARIZACIÓN, VULNERABILIDAD Y DERECHO JUVENIL A LA EDUCACIÓN: CONCEPTOS, CONDICIONES Y POLÍTICAS	69
Gloria Elvira Hernández Flores	
CAPÍTULO IV	
JUVENTUD Y DERECHO A LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD	89
Rocío Elizabeth Salgado Escobar	

CAPÍTULO V

MI CASA, UNA CÁRCEL: RESPUESTAS EMOCIONALES EN VIOLENCIA
CONTRA LA MUJER

121

Adelaida Rojas García

Arturo Enrique Orozco Vargas

Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán

Paula Leticia Lugo Lugo

Acerca de las y los autores

147

PRESENTACIÓN

Esta obra es el primer documento en modalidad libro que presenta la Red de Vulnerabilidad e Inclusión Social de la Universidad Autónoma del Estado de México, Red Académica que integra un equipo multidisciplinario del campo de las ciencias sociales, con el objeto de construir miradas de análisis complejas sobre prioridades establecidas en los objetivos del milenio que encaran problemas comunes en la humanidad de exclusión y vulnerabilidad. Para tal efecto, se reconoce la necesidad de establecer redes internas y externas universitarias nacionales e internacionales, para fortalecer y desplegar análisis científicos multi-ópticos.

Dicha Red surge como iniciativa del Cuerpo Académico Vulnerabilidad, Educación y Sustentabilidad, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México; se encuentra conformada por investigadoras e investigadores de países como Perú, Ecuador, Argentina, Cuba, Francia, Estados Unidos y diversas universidades de la República mexicana, tiene como principal objetivo, fortalecer integralmente el goce y ejercicio de los derechos fundamentales y las garantías en los miembros de grupos vulnerables (personas con discapacidad, indígenas, personas en situaciones de vulnerabilidad, personas privadas de su libertad, personas adictas, migrantes, entre otras), desde tres dimensiones: legal, educativa y cívica, detalladas en su análisis por el enfoque de derechos humanos, la perspectiva de género y las políticas públicas, coadyuvando en el cumplimiento de metas de objetivos del milenio y de la Agenda 2030.

Se trata del primer documento emitido por este equipo colegiado que abre el camino para la construcción de una colección especializada en estudios sobre fenómenos, grupos y actores involucrados en la vulnerabilidad, discriminación, exclusión, segregación y distinción negativa para soterrar el ejercicio, protección y goce de los derechos humanos reconocidos desde instrumentos internacionales, y para el caso particular de México, consagrados y protegidos desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

La obra contiene cinco capítulos organizados en atención al ciclo vital del ser humano; los dos primeros se abocan a un sensible problema que compromete la

integridad física y pleno desarrollo integral de los niños. El tercero y cuarto están enfocados en la juventud. Y el quinto capítulo en las mujeres que sufren violencia de pareja.

El primer capítulo, escrito por Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán y José Arce Valdez, Capacidad discriminatoria en niños ante secretos buenos y malos, el caso del abuso sexual, hace una revisión de las propuestas para disminuir la probabilidad de abuso sexual infantil, abordando la prevención y la detección de estos casos; el interés de este planteamiento se basa en las capacidades cognitivas y morales del niños, y su aprendizaje social sobre el manejo discriminatorio de secretos dañinos y no dañinos. Se realiza un análisis descriptivo comparativo por sexo, en tanto que las estadísticas muestran que el abuso sexual es mayor en niñas que en niños, los resultados señalaron que no hay diferencias en sus capacidades cognitivas de discriminación sobre los secretos buenos y malos son aceptables, de tal forma que el problema de este fenómeno requiere del fortalecimiento de las relaciones de confianza y afecto al interior de las familias.

El segundo capítulo, Cozumel, una reflexión para las políticas públicas y el trabajo infantil, de Graciela Cruz Jiménez, Romano Gino Segrado Pavón, Lilia Zizumbo Villarreal, y Marcelino Castillo Nechar, aborda la necesidad económica identificada como un factor que expulsa a los menores a la búsqueda de ingresos a muy temprana edad, colocándoles en riesgo físico y psicológico, y que en no pocos casos son inducidos por sus padres. Los testimonios mostraron que su condición de trabajo genera estragos en su desarrollo personal y emocional.

El tercer capítulo, Precarización, vulnerabilidad y derecho juvenil a la educación presentado por Gloria Elvira Hernández Flores, enfatiza la relación entre el derecho a la educación en los jóvenes articulado con otros derechos que para hacerlos efectivos deberá considerar sus condiciones sociales, sus entornos y sus dinámicas de vida. En este sentido y con base en los datos duros, existe por parte del Estado una importante e inaplazable deuda con este sector. Más aún cuando se tiene frente a sí un Estado que se declara democrático.

El cuarto capítulo, Juventud y derecho a la educación en contexto de vulnerabilidad escrito por Rocío Elizabeth Salgado Escobar, reporta elementos medulares de la narrativa recuperada desde los jóvenes del nivel medio superior en torno al derecho a la educación, a la par se advierte una demanda de reconocimiento y de participación que no tienen. De no ser atendidas estas unidades dialógicas colectivas, la precarización

de la juventud irá en aumento, así como su desacreditación como grupo social. Por lo que la interlocución con ellos debe ser una de las primeras estrategias políticas de acercamiento, con la intención de renovar sus espacios formativos y de cohesión e identidad comunitarios.

El quinto capítulo, *Mi casa, una cárcel: respuestas emocionales en violencia de género*, desarrollado por Adelaida Rojas García, Arturo Enrique Orozco Vargas, Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán y Paula Lugo Lugo, reporta avances parciales del proyecto, *Análisis del tipo de violencia y respuestas emocionales de mujeres víctimas de violencia de pareja*. Los hallazgos revelan que las participantes tuvieron aprendizajes sociales violentos de convivencia desde su familia de origen, lo que favorece que sean tolerantes a la violencia que reciben por parte de sus parejas como generadores de ella.

CAPÍTULO I

CAPACIDAD DISCRIMINATORIA DE NIÑOS ANTE SECRETOS BUENOS Y MALOS: EL CASO DEL ABUSO SEXUAL¹

Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán

José Arce Valdez

Magdalena Velázquez Velázquez

INTRODUCCIÓN

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002, citada por Ramírez y Fernández, 2011, p. 9), el abuso sexual infantil consiste en "...la utilización de un menor en una actividad sexual que no comprende, sin que esté capacitado para dar su consentimiento o preparado evolutivamente..." y que remite a todo acto sexual de maltrato explícito, implícito o simulado, producido de manera dolosa por parte de un adulto o persona mayor con la que el niño/a tenga una relación consanguínea o no, y cuyo fin último es el de gratificarse valiéndose de la falta de consciencia y conocimiento del comportamiento sexual del niño/a, así como de la asimetría de poder manifiesta en el manejo de argucias para la realización del abuso, tales como un secreto compartido y especial, o bien, este mismo en combinación con amenazas de daño a otros miembros de la familia en caso de ser revelado.

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) en México, propone que el abuso sexual infantil se puede observar en actos como tocar los genitales a los y las menores, practicarles sexo oral, elaborar material pornográfico u obligarles a verlo, ya sea en formato audiovisual o impreso así como la exhibición y tocamientos a los genitales del abusador.² Por su naturaleza asimétrica, el abuso sexual infantil es un problema que requiere de políticas de interés global que pongan en primer orden el bienestar de los menores (Pieschacón, 1995; Martínez 2000), siendo la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 (Fondo de

¹ Proyecto financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) "Análisis de la apropiación del conocimiento por género de la educación sexual en escuelas primarias públicas" No. de proyecto: 240034.

² Para más información consultar el artículo del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), publicado en 2017 y disponible en <https://www.gob.mx/difnacional/articulos/sabes-que-es-el-abuso-sexual-a-ninas-y-ninos?idiom=es>

las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2016) el instrumento mayormente ratificado a nivel internacional, pone de manifiesto la necesidad de colocar a los niños en primer orden en lo que concierne a la protección y vigilancia de sus derechos:

Artículo 19, 1. Los Estados Parte adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo (UNICEF, 2016).

Tal principio contrasta con los datos de incidencia y prevalencia en diferentes países. Finkelhor (2005, citado en Orjuela y Rodríguez, 2012) comenta que el abuso sexual infantil tiene como principales víctimas a las niñas, lo que coincide con información proveniente de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), en la que se señala que durante la primera década del siglo XXI, alrededor de 150 millones de niñas y 73 millones de niños menores de 18 años habían sido forzados a tener relaciones sexuales o expuestos a otras formas de violencia sexual, mostrando una desviación significativa en la comisión de este delito en virtud del sexo de la víctima.

Durante 2016, este organismo internacional publicó una actualización a la tasa de incidencia de este delito: 1 de cada 5 mujeres y 1 de cada 13 hombres habían sido víctimas de abuso sexual durante la infancia. Para 2020, UNICEF reportó que 1 de cada 10 niñas alrededor del globo había experimentado relaciones y actos sexuales a la fuerza, mientras que, de manera regional, 1.1 millones de niñas y adolescentes han sido víctimas de violencia sexual en América Latina. Siguiendo estos datos, el análisis realizado en México, la Secretaría de Educación Pública (2011), a través de la información obtenida en el Programa de Atención Integral a Víctimas y Sobrevivientes de Agresión Sexual (PAIVSAS) durante el periodo 1992 a 2004, reportó que de 886 personas atendidas 71% vivían o vivieron situaciones de violencia sexual. En una muestra de 100 niños y niñas, se identificó que el abuso sexual ocurría principalmente en mujeres (77%) con un promedio de seis años de edad al momento del abuso. De esta muestra, 95% de los agresores sexuales eran hombres con los que la víctima tenía alguna relación, pues en 34% de la muestra, el abuso era cometido por el padre, el hermano mayor, los tíos o los primos. Para 2018, la Fiscalía General de la República

reportaba que 1 de cada 5 mujeres había sido víctima de abuso sexual durante su infancia, pero que no se atreven a denunciarlo obedece principalmente al miedo, la vergüenza o la culpa, datos coincidentes con los estudios de Ramírez (2008) realizados en Colombia y Seldak *et al.* (2010) en Estados Unidos.

A partir de este inquietante panorama de registros, se procedió a la realización de este estudio que comprendió la exploración de la capacidad discriminatoria sobre abuso sexual en los menores de edad de ambos sexos de nivel primaria, específicamente de los grados que comprenden de 3º a 6º. De manera anticipada los hallazgos encontrados revelaron que es necesario intervenir en el mantenimiento discriminatorio de situaciones sexuales de riesgo, para evitar que la vulnerabilidad de abuso sea propicia a los agentes agresores sexuales, que en su generalidad, se encuentran en casa, o en su defecto muy cerca de la familia. Por lo tanto, la vulnerabilidad de los menores, desde el momento de carecer de una sólida capacidad discriminatoria de situaciones de riesgo, aumenta.

UNA LUPA SOBRE LOS REGISTROS DE ABUSO SEXUAL INFANTIL

La Consulta Infantil y Juvenil 2012 realizada por el entonces Instituto Federal Electoral arrojó que 13.1% de los niños entre 6 y 9 años reportaron haber sido tocados por un familiar, mientras que la proporción de niñas en el mismo rango etario mostró una incidencia de 9.4%. En el grupo de 10 a 12 años, 6.2% de las niñas y 9% de los niños mencionaron haber sido víctimas de tocamientos. En consideración a la región, Oaxaca, Guerrero, Michoacán y Chiapas son los estados en los que existe un mayor número de casos en los que las niñas son víctimas de abuso sexual infantil, mientras que Querétaro y Chiapas –nuevamente– son las zonas con mayores índices de abuso para los niños.³

Durante 2015, con la adopción de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, los marcos normativos mexicanos tuvieron cambios significativos toda

³ Un análisis más detallado de las cifras por entidad puede ser consultado en el documento del Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG) intitulado “Información estadística y cualitativa sobre violencia en la niñez y en la adolescencia (delitos sexuales) en las entidades federativas”. Disponible en: http://www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/327430/1155337/file/IEC_SVNAD.pdf.

vez que se obliga a las autoridades a velar por el interés superior de la niñez y el cumplimiento de sus derechos. Lo anterior implicó la creación del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SPINNA) y de las Procuradurías de protección de niños, niñas y adolescentes enfocadas primordialmente a la coordinación de medidas que los protejan en situaciones de vulnerabilidad, así como para su representación en trámites administrativos y procedimientos jurídicos.⁴

Sin embargo, los alcances de estos sistemas que resaltan la importancia del cuidado de los niños por parte del Estado mexicano son aún insuficientes en función de los casos registrados en materia de abuso sexual. El trabajo de Martínez (2016) recuperó las cifras reportadas por el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), sobre el abuso sexual infantil, durante tres años: 1998, 1 018 casos; 1999, 1 044 casos y, 2002, 1 123 casos, mostrando una tendencia al alza en la comisión de este delito. Por su parte, en el informe anual sobre México y los niños, la UNICEF (2017) reportó que las niñas y los niños se encuentran en peligro de sufrir violencia sexual a cualquier edad, especialmente las niñas, y sobre todo en la adolescencia.

Con datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Endireh) de 2016, Frías (2018) informa que alrededor de 5.1% de las mujeres mexicanas han sido víctimas de violación o han experimentado intentos por parte de los agresores sexuales antes de los 15 años. Más recientemente, el estudio de Valdez-Santiago *et al.* (2020) sugiere que la prevalencia de abuso sexual infantil en México es de 2.5%; 3.8% en el caso de las mujeres y 1.2% en el caso de los hombres, datos que colocan a México en el primer lugar mundial en abuso sexual infantil, con un registro de 5.4 millones de casos por año.⁵

DETECCIÓN Y EVALUACIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

Constatar el abuso sexual resulta complejo, toda vez que las revisiones forenses realizadas a los y las menores víctimas suelen hacer uso, en su mayoría, de estrategias

⁴ Para más información, revisar el contenido desarrollado por la UNICEF respecto del 30 aniversario de la convención de los derechos del niño, disponible en <https://www.unicef.org/mexico/30-aniversario-de-la-convención-sobre-los-derechos-del-niño>

⁵ Para más información, revisar el boletín del Senado de la República del 24 de agosto de 2019 intitulado “México, primer lugar en abuso sexual infantil” disponible en <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/45796-mexico-primer-lugar-en-abuso-sexual-infantil.html>

como la auscultación médica (Kellog, 2005) pero carecen de un criterio de objetividad en términos de valoración clínica del impacto psicológico, pues suele echarse mano de la entrevista como principal recurso para obtener información, y si bien esta técnica permite recuperar la experiencia de abuso, su problemática reside en que existen sesgos en las creencias de las personas evaluadoras al momento de abordar esta situación con las víctimas, tendiendo en su mayoría a favorecerlas aun sin tener la información suficiente que permita constatar el abuso, situación apremiante siempre que el establecimiento de la verdad involucra la reparación del daño de la víctima así como el castigo al victimario (Pelisoli, Herman y Dell'Aglio, 2014; Finnilä-Tuohimaa *et al.*, 2008).

De esta forma, la creación y desarrollo de herramientas y estrategias útiles en la prevención y el tratamiento del abuso sexual infantil se ha centrado en la experiencia de los progenitores, tales como el Inventario de Potencial de Abuso en la Infancia (Calheiros, Magalhães y Costa, 2014) que permite discriminar situaciones riesgosas asociadas a este tipo de violencia, o el diseño de intervenciones a nivel primario como lo proponen Higareda-Almaraz *et al.* (2011), quienes apuestan a la educación en género como herramienta fortalecedora de estrategias preventivas. Esto acarrea un problema de fondo puesto que las metodologías y estrategias antes mencionadas, a la par de otras como la de Deblinger *et al.* (2006), atienden a la sintomatología de víctimas, pero no consideran el factor de desarrollo cognitivo, moral y el aprendizaje, como elementos clave de autoprotección de los y las menores (Ramírez y Fernández, 2011).

En este sentido, acciones provenientes desde la sociedad civil, así como de los gobiernos locales y de organismos internacionales, hacen énfasis en la prevención del abuso sexual desde la lógica de los niños, haciendo uso de herramientas como tarjetas de juego, canciones o materiales didácticos que les muestran aquello que es correcto e incorrecto en los tocamientos, cercanía corporal o la secrecía con otras personas, pero carecen de un fundamento estadístico que garantice su efectividad o que, en la visión del empoderamiento infantil, dejan de lado los determinantes contextuales que juegan un papel preponderante en la revelación del abuso (Martínez, 2000). Particularmente, instrumentos como los muñecos sexuales o el dibujo suelen ser utilizados como herramientas para obtener un testimonio veraz (Velázquez y Delgadillo, 2014), aunque la evidencia muestra que su fiabilidad es discutible derivado del fomento de la fantasía o del juego en los niños (Faller, 2005; Berliner y Elliot, 2002).

En materia de detección, Pizzato y Bernardes (2006) y Palusci y Palusci (2006) hacen mención que la conducta infantil, después del abuso sexual, puede ser identificada por ciertos rasgos comportamentales tales como el interés anormal por el sexo; el temor por estar con una persona a solas, cambios emocionales o conductuales abruptos y repentinos, el abandono de hábitos previos de juego y las lesiones genitales o anales. Similarmente, Pons-Salvador, *et al.* (2006), así como Losda y Jursza (2019) mencionan que existen condiciones familiares problemáticas tales como las adicciones o relaciones disfuncionales, que sirven como factores de riesgo para la presencia del abuso sexual infantil. En este tipo de familias –señalan– pueden manifestarse conductas sexuales inapropiadas por parte de los menores, así como afectos negativos al abusador.

En el mismo orden de ideas, Intebi (2008) apunta que es posible advertir elementos psicológicos altamente específicos como la declaración del abuso, que suele ser verídica siempre que los niños describen situaciones de conducta sexual que no corresponden a su nivel de desarrollo cognitivo y moral (Faller, 1998, citado por Ramírez y Fernández, 2011), o, en menor intensidad, la masturbación compulsiva y conductas sexuales inapropiadas como consecuencia directa de una situación de este tipo. Así mismo, el mantenimiento de secretos, la obediencia y la subordinación en el marco de familias tradicionalistas pone en desventaja a los menores frente a los posibles abusadores ubicados en su interior, tal como lo proponen Losada y Jursza (2019). Dicha idea, discutida también por Rodríguez (2018), sugiere que la familia representa un espacio elemental en los procesos de socialización de los menores, pero ello no supone una garantía para que se encuentren seguros toda vez que puede fungir como elemento potenciador de situaciones de desigualdad de género, maltrato, exclusión y por ende, abuso sexual en su interior o por parte de algún agente externo –pero cercano– a dicho núcleo.

De acuerdo con Martínez-Bustos, Calvo-Mejía y Sánchez-Jiménez (2018), el abuso sexual infantil es una manera de ejercer la violencia que se encuentra atravesada por el silencio, la vergüenza, el rechazo y la negación de los y las menores, pero también por los miembros de la familia puesto que pone en tensión las afiliaciones, las alianzas y los vínculos afectivos, situación que dificulta el señalamiento del abusador y genera confusión sobre aquello que se ha vivido (Baita y Moreno, 2015) a la par de efectos individuales que tienen impacto a corto, mediano y largo plazo, tales como la vulnerabilidad psicológica, problemas de salud o incluso propiciar más episodios

de abuso dentro del marco familiar o incluso fuera de él (Villanueva, 2013; Bustos, Ricón y Aedo, 2009).

Browne y Finkelhor (1986) señalan que las consecuencias de abuso pueden ser clasificadas en cuatro áreas: 1) sexualización traumática: implica una vivencia de la sexualidad en términos polares, pues puede existir una inhibición profunda o una exacerbación del comportamiento, 2) estigmatización: en la que la víctima se entiende como un objeto dañado, señalado, y sobre todo, responsable de lo sucedido, 3) traición: manifiesto en un sentimiento de desconfianza con las personas con las que se tenían vínculos profundos y significativos y 4) desvalimiento, en el que la víctima puede asumirse como un nuevo victimario o a tener una victimización que lleve a la evitación, las fobias, fugas de comportamiento y relaciones de revictimización.

EL SECRETO COMO ESTRATEGIA PARA LA COMISIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

Si bien es cierto que existen factores de riesgo claros en torno al abuso sexual infantil, la identificación preventiva de los potenciales agresores resulta compleja, siendo frecuente hasta después de cometido el acto (García, 2019). Durante el abuso se manipula la intencionalidad de la víctima de revelar lo sucedido, pues avisar a alguien más, se induce la idea de que nadie creerá su testimonio o que se romperá la confianza y el amor dentro del vínculo. De no ser suficiente, el abusador recurrirá a la amenaza de maltrato, la violencia física o incluso a hacer sentir culpable a la víctima de los episodios de abuso, llevándola a una confusión que difícilmente podrá ser visible en los primeros momentos de ocurrencia.⁶ Y en caso de que el abuso sea revelado, los agresores tratarán de disminuir el peso de la denuncia de la que son objeto, negarse o minimizar la denuncia, señalando entre otras cosas la seducción y el consentimiento de la víctima, la levedad de los tocamientos o la infrecuencia del acto (González *et al.*, 2003).

Es en esta dinámica en la que el secreto resulta por demás funcional para los abusadores sexuales, dado que supone un acuerdo voluntario y sustentado en una relación de confianza y fortalecido por la cercanía, pero manipulado para ganar

⁶ Para más información al respecto, se sugiere consultar la guía para padres y madres de familia “Cómo prevenir el abuso sexual contra nuestros hijos e hijas” editado por la UNICEF Nicaragua en 2017. Disponible en <https://www.unicef.org/nicaragua/media/3956/file/Cómo%20prevenir%20el%20Abuso%20Sexual%20contra%20nuestros%20hijos%20e%20hijas.pdf>

el aprecio y la posterior intromisión en la intimidad de los menores. Fuera de las situaciones de violencia, los secretos representan un principio básico de entendimiento de lo privado, que se socializa con la intención última de comprender lo íntimo (Salazar-Alvarado, 2017), pero en el marco del abuso sexual infantil representan una oportunidad de saltar las barreras de protección de los menores y otorgar ventaja al obtener un consentimiento fundamentado en una supuesta cordialidad.

Tal como el secreto, las estrategias del abusador sexual se mueven alrededor de la manipulación psicológica, misma que, de acuerdo con Intebi (2008) es más fácil de lograr cuando la víctima es más pequeña pues le resulta complejo entender la situación que experimenta y es proclive a ceder en aras de mantener el supuesto vínculo afectivo con el agresor. Aunado a ello, la supervisión, el control y la estabilidad familiar representan ventanas de oportunidad para frenar el abuso, pues de encontrarse relaciones fragmentadas o debilitadas entre los miembros de este grupo primario, la denuncia por parte de los menores podrá ser minimizada, ignorada, castigada o censurada.

En su versión positiva, los secretos representan una posibilidad de fortalecer la unión de las personas que los comparten, lo mismo que la lealtad y la confianza, recurso que, desde la perspectiva infantil, permite el conocimiento y la reafirmación de un sentimiento de pertenencia, seguridad, autonomía y autodeterminación. Por su parte, los secretos negativos en lugar de fomentar una convivencia íntima y positiva separan a la víctima de su entorno y elevan barreras que, de ser quebrantadas, implican consecuencias desfavorables para sí o quienes le rodean.

Como se puede advertir, el secreto es un potente recurso para ocultar la transgresión y mantener en el silencio a la víctima toda vez que establece un mecanismo de complicidad y coacción (Labourdette, 2005, Giobellina, 2005). Abrirlo representa el dejar de violentar la intimidad, romper la confusión, las distorsiones y, al mismo tiempo liberar tensiones, logrando superar la negación del hecho para pasar a un proceso complejo que pone en tensión los vínculos familiares, los roles de los y las cuidadoras y sobre todo, la estabilidad psicológica de la víctima (Caldas, De Melo y Pereira, 2000).

Es por ello la necesidad de considerar el nivel de desarrollo cognitivo, la capacidad de lenguaje y el desarrollo moral de los niños (Garbarino, 2008) como elementos articuladores de una conciencia que permite elaborar juicios rudimentarios acerca del riesgo potencial que encierran las intenciones de las diferentes personas con las que convive. Y si bien es cierto que la capacidad cognitiva de los menores es reducida y

funciona bajo principios elementales, los esquemas interpretativos que sirven como guía para dar un sentido a circunstancias generalizadas, pueden ser aplicados en contextos particulares y específicos tales como la situación de abuso.

Estos esquemas de carácter cognitivo, influenciados por parte del contexto mediante el lenguaje y las rutinas cotidianas, atienden a su vez a un desarrollo de la moralidad, es decir, de aquello que se considera bueno o malo y que en el marco de la infancia y la preadolescencia, lleva al reconocimiento de los intereses propios y de los ajenos, de la discordancia ocasional entre ellos y de las recompensas e intercambios asociados para conseguir la satisfacción de sí mismo (Kholberg, 1982). Lo anterior implica la superación de una moral preconventional donde la obediencia y el castigo se asumen como esquemas generalizados a las acciones de sí mismo y de otros que deben obedecerse para evitar castigos, y pone de manifiesto la oportunidad para anclar la intencionalidad ajena que dista de la noción de bienestar individual (Kholberg, 1982).

La capacidad de aprendizaje de los niños entre los 7 y 12 años se ve influenciada por los modelos observados, que representan pautas conductuales que los menores replican a manera de imitación (Bandura, 1991) y articulan una serie de valores y creencias que predisponen las actitudes en ciernes de estos. Particularmente, el papel de los padres y profesores es importante siempre que funjan como referentes a las conductas consideradas como buenas o malas y que conllevan un castigo o un reforzador implícito. De acuerdo con Delgadillo y Arce, este proceso de aprendizaje se da de la siguiente manera:

[...] Los niños que observen modelos que son recompensados se sentirán atraídos por actuar de la misma manera, lo que se explica por la presencia de la entrega de la recompensa. Lo contrario ocurre cuando advierten que la consecuencia de la conducta del modelo observado fue el castigo. Es así como se produce en gran parte el aprendizaje, con la interacción recíproca entre la persona y lo observado, se activan procesos cognitivos que buscan ordenar e integrar la información con lo que se generan nuevas representaciones sociales. En el caso del abuso sexual infantil, el modelo es el agresor, funge como referente del niño para configurar la producción de su acción como receptor del abuso. El niño al replicar la acción será recompensado por el agresor, y conforme se repita el abuso, el menor integrará a sus aprendizajes una nueva representación simbólica que de no ser detectada como inadecuada, incómoda u ofensiva, dará lugar a un abuso sexual prolongado [...] (Delgadillo y Arce, 2020, p. 24).

La influencia del ambiente, a la par de los procesos cognitivos de los menores y el desarrollo de la moralidad, se convierten en elementos de protección siempre que existan referentes donde se enseñe y fomente esta conducta, y son también necesarios para dotar al menor de la capacidad de saberse sujeto de riesgo y de realizar actos que le permitan salvaguardar su integridad. A la par, resulta importante incentivar el uso de la imaginación para poder extrapolar los esquemas aprendidos a situaciones peligrosas diversas, echando mano de juegos, canciones, dibujos o representaciones en las que se fortalezca la protección del cuerpo y la suspicacia para identificar la intencionalidad de los actos.

Con base en la información antes mencionada, se piensa que los menores cuentan con herramientas incipientes de autoprotección en el orden de la discriminación cognitiva del riesgo de ser víctimas de abuso sexual; sin embargo, la estrategia del secreto adquiere matices afectivos y de intercambio que pueden generar variaciones significativas en la implementación y extrapolación de los esquemas cognitivos, particularmente en el caso de las niñas, quienes son víctimas de este tipo de violencia en mayor medida que los niños.

MÉTODO

Participantes

Se trabajó con una muestra no aleatoria de tipo intencional compuesta por 250 menores repartidos equitativamente por sexo, cuyas edades se encontraban entre los 8 los 14 años (Media= 9.8, D.E.= 1.5), todos habitantes de la zona del Valle de Toluca, Estado de México. Por grado escolar, se contó con 35.6% de tercer grado, 17.6% (n= 44) de cuarto, 96% (n= 24) de quinto y 37.2 % (n= 93) de sexto.

Instrumento

Se utilizó la escala “Secretos peligrosos y no peligrosos” de Delgadillo, Arce y Velázquez (2020), misma que permite explicar 43.646% de la varianza total y cuya confiabilidad Alpha de Cronbach es de 0.702. Cuenta con dos factores, uno referente a secretos

peligrosos compuesto por 5 reactivos que describen situaciones cotidianas en las que el secreto expuesto no encierra un peligro potencial de abuso, y 6 que muestran escenarios de riesgo para los menores. Las opciones de respuesta se disponen en escala de 4 rangos que van desde “es algo muy bueno” hasta “es algo muy malo”, y permiten un análisis interpretativo que se obtiene con la transformación de puntajes para cada factor, yendo desde una nula capacidad de discriminación del riesgo hasta una aguda.

Procedimiento

Para la contestación del instrumento se gestionaron los permisos ante las autoridades de los diversos centros escolares, en los que fue aplicada la escala. Una vez aprobada, se tuvo reuniones con los padres de familia en las que se expuso el objetivo de la investigación y el alcance de los resultados. A partir de dicha información, se les entregó un consentimiento informado por escrito, donde se mostraba el instrumento a aplicar y las implicaciones físicas y psicológicas de su contestación, mismo que fue firmado por aquellos(as) que estuvieron de acuerdo con la aplicación. Se calendarizaron las sesiones de trabajo con los menores y, llegada la fecha, se contó con el apoyo de las y los docentes frente a grupo para su puesta en marcha. Los resultados fueron codificados y vaciados en una base de datos, con el procesador estadístico SPSS V.25, y analizados mediante técnicas descriptivas e inferenciales.

Resultados

Para dar paso al primer objetivo, se realizó un análisis descriptivo considerando los puntajes brutos de la escala para las dos sub-escalas que la componen. La primera de ellas, referente a los secretos buenos, mostró que la tendencia de respuestas en los niños fue considerar cada una de las situaciones, dentro del margen considerado como acciones buenas dentro del instrumento. Las medias y desviaciones estándar sugieren distribuciones similares entre ambos sexos. Al analizar las tendencias de los puntajes, resalta que su valor aumenta cuando se habla de personas mayores y pertenecientes al núcleo familiar extenso (ver tabla 1).

Tabla 1. Puntajes brutos promedio por reactivo para la sub-escala “Secretos no peligrosos”

Reactivo	Niñas		Niños	
	Media	D.E	Media	D.E
Mis tíos nos van a llevar a un día de campo para festejar el día del niño, y me piden que no les diga a mis hermanos	2.8	.697	2.82	.623
Ayer, jugando a los piratas enterré unas monedas con mi primo en el patio de su casa y le prometí no decirle nada a mis papás	2.73	.590	2.72	.691
Mi tía me compra helado cada vez que vamos al parque a divertirnos, siempre comenta que es nuestro secreto	2.33	.634	2.28	.655
En el ropero me encontré una cajita con piedritas de colores. Se las enseñé a mi hermana y ese es nuestro secreto	2.54	.716	2.46	.713
El amigo de mi papá me dio a guardar el regalo para su hijo, y me pidió que lo escondiera y no se lo contara a nadie	2.31	.654	2.62	.649

Falta fuente

Posterior a ello, las puntuaciones brutas fueron transformadas siguiendo las normas de la prueba, observándose una distribución similar entre niños y niñas, es decir, la mayoría en ambos grupos se encuentra en un nivel de alerta calificada como necesaria que, a decir de la prueba, representa la posibilidad para que las y los menores sean capaces de diferenciar la intención de daño o beneficio que el actor en cuestión realice, asumiendo con ello que se cuenta con las herramientas suficientes para diferenciar cuando se trata de una situación de peligro y cuando no (ver tabla 2).

Tabla 2. Niveles de discriminación de los secretos no peligrosos por sexo

Nivel de discriminación	Niñas		Niños	
	F	%	F	%
Nula	1	0.8	3	2.4
Limitada	7	5.6	2	1.6
Necesaria	109	87.2	109	87.2
Superior	8	6.4	11	8.8
Total	125	100	125	100

Falta fuente

Para comprobar la independencia entre el sexo, de los y las menores, y el nivel de discriminación del riesgo en situaciones donde el secreto no representa un riesgo potencial de abuso sexual, se realizó la prueba de Chi Cuadrado (χ^2) considerando una probabilidad de error de 0.05. Los resultados permiten afirmar que el nivel de discriminación no depende del sexo ($p = 0.236$, $\chi^2 = 4.251$, $gl = 3$).

Siguiendo los objetivos propuestos se realizó la prueba de Mann-Whitney para muestras independientes, encontrándose que no existen diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas respecto de la calificación general en la prueba de secretos no peligrosos, así como en ninguno de los reactivos que la componen (ver tabla 3).

Tabla 3. Comparación de rangos por sexo para el factor “Secretos no peligrosos”

Variable	U	P	Niño		Niña	
			Rango promedio	Suma de rangos	Rango promedio	Suma de rangos
Puntaje general	7471.0	0.303	128.23	16029	122.77	15346
Mis tíos nos van a llevar a un día de campo para festejar el día del niño y me piden que no les diga a mis hermanos	7805.0	0.998	125.56	15695	125.44	15680

Continúa

Variable	U	P	Niño		Niña	
			Rango promedio	Suma de rangos	Rango promedio	Suma de rangos
Ayer, jugando a los piratas, enterré unas monedas con mi primo en el patio de su casa y le prometí no decirle nada a mis papás	7787.0	0.960	125.30	15662	125.70	12713.00
Mi tía me compra helado cada vez que vamos al parque a divertirnos, siempre comenta que es nuestro secreto	7415.0	0.402	123.60	15450.5	127.40	12924.5
En el ropero me encontré una cajita con piedritas de colores. Se las enseñé a mi hermana y ese es nuestro secreto	7360.5	0.387	121.88	15235.5	129.12	16139.5
El amigo de mi papá me dio a guardar el regalo para su hijo, y me pidió que lo escondiera y no se lo contara a nadie	7200.0	0.215	123.36	15420.5	127.64	15954.50

Falta fuente

En congruencia con lo anterior, la segunda dimensión del instrumento fue analizada bajo los mismos criterios. En primer orden, los valores promedio del puntaje bruto por reactivo mostraron tendencias similares entre niños y niñas, orientándose a la identificación de las situaciones descritas como algo riesgosas (ver tabla 3).

Tabla 3. Puntajes brutos promedio por reactivo para el factor “Secretos peligrosos”

Reactivo	Niñas		Niños	
	Media	D.E	Media	D.E
Un amigo de Facebook, que no conoces, te invita a tomar un helado pidiéndote que no le digas a nadie	3.44	0.498	3.34	.555

Continúa

Reactivo	Niñas		Niños	
	Media	D.E	Media	D.E
Un amigo te toca los genitales y te dice que no le digas a tus papás	3.72	.451	3.67	.471
El maestro te dice que dejes tocarte tus partes íntimas y que no le digas a nadie, sino te reprueba	3.65	.497	3.65	.496
Te encuentras a un señor en el parque y te dice que tiene unos perritos muy bonitos en su casa para regalarte, pero te pide que no se lo cuentes a nadie	3.22	.658	3.13	.578
Estás solo en casa, suena el teléfono y es tu primo quien te invita a su casa a jugar solos sin que nadie lo sepa	3.29	.536	3.19	.578
Juanito dice que el señor de la tienda le ofrece muchos dulces, pero él me dice que no se lo cuente a nadie	3.05	.551	2.99	.618

Falta fuente

Haciendo uso de las tablas normativas del instrumento, los puntajes transformados de la muestra mostraron similitud entre niños y niñas cuando se abordaron los secretos peligrosos. La mayoría de ambos grupos manifestó tener la capacidad necesaria para discriminar las situaciones de riesgo, que en términos del instrumento lleva a pensar que los y las menores son capaces de identificar la intencionalidad del agresor y hacer uso de estrategias conductuales como el alejamiento de la situación, y comunicar lo sucedido a otros adultos o personas de confianza (ver tabla 4).

Tabla 4. Niveles de discriminación de los secretos peligrosos por sexo

Nivel de discriminación	Niñas		Niños	
	F	%	F	%
Nula	1	0.8	0	0
Limitada	1	0.8	7	5.6
Necesaria	110	88	106	84.8
Suficiente	8	6.4	6	4.8
Aguda	5	4.0	6	4.8

Falta fuente

De la misma forma que con la sub-escala de secretos no peligrosos, se comprobó la independencia entre el sexo y el nivel de discriminación del riesgo de los y las niñas sobre los secretos peligrosos mediante la prueba de chi cuadrado. Los estadísticos obtenidos permiten afirmar la independencia de las variables ($p = 0.203$, $\chi^2 = 5.951$, $gl = 4$).

Finalmente, para comprobar la existencia de diferencias a nivel estadístico en la segunda parte del instrumento, se ejecutó la prueba U de Mann-Whitney con el puntaje transformado y los valores obtenidos en cada uno de los reactivos que lo componen. Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos (ver tabla 5).

Tabla 5. Comparación de rangos por sexo para la sub-escala “Secretos peligrosos”

Variable			Niño		Niña	
	U	P	Rango promedio	Suma de rangos	Rango promedio	Suma de rangos
Puntaje general	7483	0.334	122.87	15358.5	128.13	16,016.5
Un amigo de Facebook, que no conoces, te invita a tomar un helado pidiéndote que no le digas a nadie	7200	0.215	120.6	15075	130.4	16300

Continúa

Variable			Niño		Niña	
	U	P	Rango promedio	Suma de rangos	Rango promedio	Suma de rangos
Un amigo te toca los genitales y te dice que no le digas a tus papás	7437.5	0.410	122.5	15312.5	128.5	16062.5
El maestro te dice que dejes tocarte tus partes íntimas y que no le digas a nadie, sino te reprueba	7728.5	0.963	125.17	15646.5	124.83	15478.5
Te encuentras a un señor en el parque y te dice que tiene unos perritos muy bonitos en su casa para regalarte, pero te pide que no se lo cuentes a nadie	7275	0.299	121.2	15150	129.8	16225
Estás solo en casa, suena el teléfono y es tu primo mayor quien te invita a su casa a jugar solos sin que nadie lo sepa	7222	0.219	120.78	15097	130.22	16278
Juanito dice que el señor de la tienda le ofrece muchos dulces, pero le dice que no se lo diga a nadie	7415.5	0.402	122.32	15290.5	128.68	16084.5

Falta fuente

DISCUSIÓN

Lo obtenido por la presente investigación muestra que la capacidad discriminatoria ante los secretos buenos y malos de los niños y las niñas guarda similitud, y se encuentra en un nivel deseable para poder identificar situaciones potenciales de riesgo de abuso. Lo anterior lleva a pensar en diferentes elementos a discutir. El primero de ellos es la constatación de que la condición de riesgo en las menores, documentada con anterioridad, no obedece propiamente a la carencia de herramientas sociocognitivas individuales, sino más bien a la visión de debilidad instaurada por los estereotipos de

género en la percepción del abusador y transmitidos de familia en familia, condición por demás problemática que las coloca en franca desventaja ante sus posibles agresores (Pons-Salvador *et al.*, 2006; Higareda-Almaraz *et al.*, 2011).

En este sentido resulta indispensable fortalecer las relaciones familiares basadas en la confianza, pero también intervenir en la resignificación del papel de las mujeres al interior de este núcleo de socialización, para lograr colocar en la conciencia de las nuevas generaciones que tanto niños como niñas tengan las mismas oportunidades de desarrollo y se desempeñen de manera igualitaria, siendo fundamental que las madres y padres de familia reciban información sobre cómo atender las desventajas y disminuir los riesgos que acarrea el trato estereotípico y tradicional, factor por demás relevante en el fenómeno de la violencia. Así mismo, resulta esencial fortalecer los lazos de trabajo con el personal docente y administrativo de los centros educativos, e impulsar la educación sexual integral para desmitificar la naturalización de los roles de género y otorgar información suficiente para visibilizar este problema (Delgadillo y Arce, 2020).

Los resultados muestran la existencia de capacidades discriminadoras de la intencionalidad de las personas abusadoras, que si bien no se manifiestan en la totalidad del grupo de estudio, si muestran una tendencia a asumirse como presentes. El análisis realizado en materia de los secretos positivos sugiere que los y las menores no van desprotegidos en situaciones que —en apariencia— no comprometen su integridad física y psicológica, puesto que los niveles de alerta tienden a aumentar sobre todo cuando se involucran figuras masculinas de la familia extensa como los tíos o los primos. Esto guarda congruencia con el estudio realizado por la UNICEF en Chile durante 2015, en el que se muestra cómo los varones son quienes cometen abuso en la mayoría de los casos. Así mismo, se confirma lo dicho al observarse una figura masculina integrante de la familia (particularmente los tíos o primos mayores) como probable agresor sexual (Ramírez, 2008; Seldak *et al.*, 2010). Por lo anterior, es relevante fortalecer los lazos de confianza al interior de las familias al hablar de la sexualidad de cada uno de sus integrantes, los cambios del cuerpo inherentes al desarrollo humano, la importancia del respeto y de los límites corporales, pero sobre todo acercar información que permita prevenir situaciones de abuso y fomentar que el silencio que mantiene impune a los agresores sexuales y que afecta el desarrollo integral de la persona se rompa.

Congruentemente, el análisis descriptivo de los secretos peligrosos mostró similitud entre los puntajes de niños y niñas y en las pruebas inferenciales se encontró

que entre sexos no existen diferencias. La capacidad de discriminación de la muestra se pudo clasificar –en su mayoría– como adecuada para hacer frente a una situación real de abuso, sin embargo, el grueso de la muestra aún requiere de instrucción y apoyo, pues al situarse en un nivel promedio, existen posibilidades de ser víctimas de abuso derivado de otro tipo de factores donde la capacidad discriminatoria no sea suficiente y que involucren sentimientos, relaciones de confianza o alianzas con actores más cercanos que no se enlistan en el instrumento utilizado, y que pueden encontrarse al interior de su núcleo familiar, siendo esto motivo de interés para futuros estudios que permitan afinar la herramienta utilizada.

Respecto de los niveles de discriminación, acerca de los secretos no peligrosos, los resultados muestran que alrededor de 93% de las niñas y 96% de los niños cuentan con la capacidad necesaria o superior para hacer frente a situaciones que pudieran parecer cordiales, pero que pueden tornarse peligrosas. Y si bien la mayoría cuenta con los recursos cognitivos y morales suficientes para discriminar el riesgo, los restantes se encuentran en un estado de vulnerabilidad que debe ser atendido debido a los posibles riesgos a los que se enfrentan en situaciones cotidianas que pueden encubrir una situación de abuso.

Por todo lo anterior, el estudio permite comprender que existe una dificultad mayúscula para el abordaje del abuso sexual en menores de edad, pues no solamente puede ser reducido a la capacidad discriminatoria de estos o al nivel de información formal con que cuentan en torno a la sexualidad, pues es un fenómeno que involucra todas las dimensiones propias del ser humano y por ende, se deben considerar la importancia del medio familiar y de los modelos reales y simbólicos que sirven de referencia a los menores, pues el aprendizaje de las normas de convivencia, la autoridad y las relaciones entre adultos y niños representan uno de los elementos fundamentales a considerar dentro de la evaluación y diagnóstico de esta situación (Losda y Jurza, 2019).

La prevención de situaciones de abuso sexual debe reforzar las estrategias de desarticulación de secretos y lealtades al interior de la familia, donde la autoridad y las relaciones con personas mayores no sean de simple obediencia, sino de cordialidad y confianza bajo la norma fundamental del respeto a los límites del espacio personal. De mantenerse bajo una postura de secrecía y no intervención por criterio moral, la conducta de abuso será asumida como una norma cotidiana, facilitando el acceso de los victimarios a sus cuerpos (Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas, 2016).

Finalmente, cabe señalar que los estudios enfocados en la prevención de este problema hacen énfasis en la necesidad de colocar al centro las alertas que pueden indicar el potencial riesgo, siendo el presente trabajo un esfuerzo por reforzar dicha idea dado que las relaciones afectivas y de autoridad en el núcleo primario de la sociedad –y lugar por excelencia para la comisión de tal delito– ensombrecen las posibilidades reales de acción temprana, toda vez que los y las menores se encuentran en fases de desarrollo cognitivo y moral suficientes, pero que no alcanzan a combatir las estrategias de los abusadores. Por ello resulta necesario el fortalecimiento de los lazos familiares en torno a la educación sexual, la confianza y la apertura, así como usar recursos institucionales que fortalezcan la prevención de este tipo de delito.

REFERENCIAS

- Baita, S., y Moreno, P. (2015). *Abuso sexual infantil. Cuestiones relevantes para su tratamiento en la justicia*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Disponible en: https://www.unicef.org/uruguay/spanish/Abuso_sexual_infantil_digital.pdf.
- Bandura, A. (1991). The changing icons in personality psychology. En J. Cantor (ed). *Psychology at Iowa: Centennial Essays*, Hillsdale, N. J.L Lawrence Erlbaum.
- Berliner, L. y Elliot, D. M. (2002). Sexual abuse of children. En J. E., Myers, L. Berliner, J. Briere, C. T. Hendrix, C. Jenny, y T. A. Reid (dirs.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (55-78). Thousand Oaks: Sage.
- Browne, A. y Finkelhor, D. (1986). Impact of child sexual abuse: a review of the research. *Psychological Bulletin*. 99 (1), pp. 66-77.
- Bustos, P., Rincón, P. y Aedo, J. (2009). Validación Preliminar de la Escala Infantil de Síntomas del Trastorno de Estrés Postraumático (Child PTSD Symptom Scale, CPSS) en Niños/as y Adolescentes Víctimas de Violencia Sexual. *Psyke*. 18 (2), pp. 115-126. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/967/96711850008.pdf>.
- Caldas, M., De Melo, Z. y Pereira, R. (2000). Familia: secretos, mentiras y comportamientos adictivos. *Revista Symposium*. 1, pp. 87-91. Disponible en: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/3146/3146.PDF>.
- Calehiros, M., Magalhães, E. y Costa, P. (2014) Capacidade Discriminante do Inventário de Potencial de Abuso na Infância: Dados numa Amostra de Progenitores Portugueses.

- Psychology/Psicologia Reflexão e Crítica*. 27 (4), pp. 607-614. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722014000400607.
- Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas (2016). Cartilla de derechos de las víctimas de violencia sexual infantil. México: Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas.
- Deblinger, E., Mannarino, A., Cohen, J. y Steer, R. (2006). A Follow-up Study of a Multisite, Randomized, Controlled Trial for Children with Sexual Abuse-Related PTSD Symptoms. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 45 (12), pp. 1474-1484. Disponible en: [https://www.jaacap.org/article/S0890-8567\(09\)61805-0/pdf](https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(09)61805-0/pdf).
- Delgadillo, L.G. y Arce, J. (2020). *Abuso sexual infantil en México. Un abordaje interdisciplinario*. México: UAEM.
- Delgadillo, L., Arce, J. y Velázquez, M. (2020). Escala de secretos peligrosos y no peligrosos. Percepción de riesgo de abuso sexual en menores. En L. Delgadillo y J. Arce, *Abuso sexual infantil en México. Un abordaje interdisciplinario* (pp. 167-198). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Faller, K. C. (2005). Anatomical dolls: their use in assessment of children who may have been sexually abused. *Journal of Child Sexual Abuse*. 14, pp. 1-21.
- Finnilä-Tuohimaa, K., Santtila, P.; Björnberg, L.; Hakala, N.; Niemi, P. y Sandnabba, K. (2008). Attitudes related to child sexual abuse: Scale construction and explorative study among psychologists. *Scandinavian Journal of Psychology*. 49, pp. 311-323. Disponible en: https://www.academia.edu/11878790/Attitudes_related_to_child_sexual_abuse_Scale_construction_and_explorative_study_among_psychologists.
- Fiscalía General de la República (FGR). (8 de mayo de 2018). *Los niños, niñas y adolescentes que son víctimas de abuso sexual con frecuencia callan por miedo, culpa o vergüenza* [Descripción audiovisual]. Twitter. Disponible en: <https://twitter.com/FGRMexico/status/993871928971669504/photo/1>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020). *Ocultos a plena luz. Un análisis estadístico de la violencia contra los niños* [Resumen]. Disponible en <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/informeocultosbajolaluz.pdf>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2015). *4º Estudio de maltrato infantil en Chile. Análisis comparativo 1994-2000-2006-2012*. Andros Impresores.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2016). Convención sobre los derechos del niño. Madrid: UNICEF comité español.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2017). La disciplina violenta, el abuso sexual y los homicidios acechan a millones de niños en todo el mundo, dice UNICEF.

- [Comunicado de prensa]. Disponible en: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-disciplina-violenta-el-abuso-sexual-y-los-homicidios-acechan-millones-de>.
- Frías S. (2018). Violación e intento de violación de mujeres, patrones de búsqueda de ayuda y denuncia. Un análisis a partir de la ENDIREH 2016. *Papeles de Población*. 24 (95), pp. 237-272. Disponible en: <https://doi.org/10.22185/24487147.2018.95.10>
- Garbarino, J. (2008). *Children and the dark side of human experience*. Springer.
- García, J. (2019). Abuso sexual infantil: estrategia de intervención desde los modelos de prevención. *Revista Mexicana de Medicina Forense*. 4 (2), pp. 75-90.
- Giobellina, F. (2005). Griaule, la etnografía del secreto. *Horizontes Antropológicos*. 11 (24), pp. 255-295. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000200012.
- González, E.; Martínez, V.; Leyton, C. y Bardi, A. (2003). Características de los abusadores sexuales. *Revista SOGIA*. 11 (1), pp. 6-14.
- Higareda-Almaraz, M., Enrique Higareda-Almaraz, Irma Higareda-Almaraz, Juan Barrera-de León, Meynardo Gómez-Llamas y Verónica Benites-Godínez. (2011). Aptitud de padres para prevenir abuso sexual en menores después de una intervención educativa participativa. *Salud Pública de México*, 2 (53). Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342011000200006.
- Instituto Federal Electoral (2012). Consulta Infantil y Juvenil 2012. Informe ejecutivo. Disponible en: https://portalanterior.ine.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/Informe_ejecutivo_consulta2012.pdf.
- Intebi, I. (2008). Valoración de sospechas de abuso sexual infantil. Dirección General de Políticas sociales. Disponible en: <http://www.serviciossocialescantabria.org/uploads/documentos%20e%20informes/sospechasAbusoInfantil.pdf>.
- Karkoskova S. y Ropovik I. (2019). The prevalence of child sexual abuse among Slovak late adolescents. *Journal of Child Sex Abuse*. 28 (4), pp. 452-71. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1553224>
- Kellogg, N. (2005). The evaluation of sexual abuse in children. *American Academy of Pediatrics Committee on Child Abuse and Neglect*. 116 (2), pp. 506-12. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16061610>.
- Kholberg, L. (1982). Moral stages and moralization. A cognitive developmental approach, *Journal for the Study of Education and Development*. 5 (18), pp.33-51. Disponible en: DOI: 10.1080/02103702.1982.10821935

- Labourdette, S. (2005). Secreto y poder en la vida social. *Orientación y Sociedad*, 5, pp. 59-79. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/13774>.
- Losda, A.V. y Jursza, I.R. (2019). Abuso sexual infantil y dinámica familiar. *Revista de psicología Iztacala*. 22 (3), pp. 2803-282. Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi193q.pdf>.
- Martínez-Bustos, N. M., Calvo-Mejía, G.I. y Sánchez-Jiménez, M.H. (2019). Familia, abuso sexual infantil y proceso de afrontamiento psicosocial. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*. 11 (1), pp. 11-29. Disponible en: [http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef11\(1\)_2.pdf](http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef11(1)_2.pdf).
- Martínez, J. (2000). Prevención del abuso sexual infantil: análisis crítico de los programas educativos. *Psykhé*. 9 (2), pp. 63-74.
- Martínez, L. (2016). *El abuso sexual infantil en México: limitaciones de la intervención estatal*. México: UNAM-IIJ.
- Organización Mundial de la Salud (2012). *Informe mundial sobre la violencia y la salud. Resumen*. Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud.
- Orjuela, L. y Rodríguez, V. (2012). *Violencia sexual contra los niños y las niñas: abuso y explotación sexual infantil. Guía de material básico para la formación de profesionales*. España: Save the Children.
- Palusci, V., y Palusci, J. (2006). Screening tools for child sexual abuse. *Journal de Pediatría*. 82 (6), pp. 409-10. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572006000800003&script=sci_arttext&tlng=en.
- Pelisoli, C., Herman, S. y Dell'Aglio, D. (2014). Child sexual abuse research knowledge among child abuse professionals and laypersons. *Child abuse & Neglect*. 40, pp. 36-47. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213414002877?via%3Dihub>.
- Pieschacón, M. (1995). Abuso sexual infantil: una revisión de la literatura y la investigación. *Suma Psicológica*. 2 (1), pp. 5-21. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=2157841>.
- Pizzato, E., y Bernardes, M. (2006). Development of a questionnaire for the assessment of sexual abuse in children and estimation of its discriminant validity: a case-control study. *Jornal de Pediatría*. 82 (6), pp. 431-436. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572006000800007&script=sci_arttext&tlng=en.
- Pons-Salvador, G., Martínez, A., Pérez, M. y Borrás, J. (2006). La evaluación del abuso sexual infantil: comparación entre informes periciales en función del diagnóstico de abuso.

- Psychosocial Intervention*. 15 (3), pp. 317-330. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000300006.
- Ramírez, C. (2008). *Consecuencias psicológicas del abuso sexual en el desarrollo psicológico en la infancia y la adolescencia*. Universidad de Granada.
- Ramírez, C. y Fernández, A. (2011). Abuso sexual infantil: una revisión con base en pruebas empíricas. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19 (1), pp. 7-39.
- Rodríguez, Z. E. (2018). La educación familiar, un asunto de la vida en familia y de interés teórico. En R. Páez. y N. Pérez. (Eds.), *Educación familiar. Investigación en contextos escolares* (pp. 21-52). Editorial Kimpres Ltda.
- Salazar-Alvarado, M. (2017). El secreto familiar en la violencia filio parental. *Revista electrónica de trabajo social*. 15. Disponible en: <http://www.revistatsudec.cl/wp-content/uploads/2017/07/N-15-RETS-UdeC-2017.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Violencia sexual: identificación y prevención del abuso sexual infantil*. México: Gobierno Federal. Disponible en: http://www.geishad.org.mx/wp-content/uploads/2015/12/DGSEL_Violencia-sexual-identificaci%C3%B3n-y-prevenci%C3%B3n-del-abuso-sexual-infantil.pdf.
- Sedlak, A. J., Mettenburg, J., Basena, M., Petta, I., McPherson, K., Greene, A. y Li, S. (2010). *Fourth National Incidence Study of Child Abuse and Neglect (NIS-4): Report to Congress*. United States Department of Health and Human Services.
- Valdez-Santiago R, Villalobos A, Arenas-Monreal L, Flores-Celis K, Ramos-Lira L. (2020). Abuso sexual infantil en México: conductas de riesgo e indicadores de salud mental en adolescentes. *Salud Pública en México*. 62 (6), pp. 661-671.
- Velázquez, M. y Delgadillo, L. (2014). Abuso sexual infantil, técnicas básicas para su atención. *Revista Reflexiones*. 92 (1), pp- 131-139. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/8831>.
- Villanueva, I. (2013). El abuso sexual infantil: perfil del abusador, la familia, el niño víctima y consecuencias psíquicas del abuso. *Psicogente*. 16 (30), pp. 451-470. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/4975/497552364016.pdf.

CAPÍTULO II

UN ACERCAMIENTO A LOS MOTIVOS DEL TRABAJO INFANTIL EN EL SECTOR TURÍSTICO DE COZUMEL

Graciela Cruz Jiménez
Romano Gino Segrado Pavón
Lilia Zizumbo Villarreal
Marcelino Castillo Nechar

RESUMEN

El trabajo infantil representa una explotación hacia los menores, lo cual los sitúa en condiciones de vulnerabilidad, dado que perpetúa la pobreza, la desigualdad y su incapacidad para desarrollarse plenamente, al limitar su educación, recreación y alimentación. Por tanto, esta colaboración expone los motivos que siguen fomentando dicho fenómeno en el sector turístico de Cozumel. A partir de entrevistas con actores clave, se identificó que las principales razones están fuertemente vinculadas con su contexto familiar y situación educativa. Se concluye sobre la necesidad de formular políticas públicas orientadas a esta modalidad laboral para prevenir, atender y reducir las condiciones de vulnerabilidad que persisten entre los menores ocupados en dicho sector.

INTRODUCCIÓN

Ante las precarias condiciones económicas en distintas regiones, la Organización Mundial de Turismo (OMT) ha promovido al turismo como actividad paliativa de la pobreza (OMT, 2004). Sin embargo, la inserción laboral de los niños y jóvenes a este rubro se ha convertido en un factor que afecta su desarrollo en distintos aspectos.

Al igual que otros organismos nacionales e internacionales, el Banco Mundial (BM) coincide en que dicha modalidad laboral es una consecuencia devastadora de la pobreza, ya que consolida el ciclo de dependencia, al intentar acumular capital desde una edad muy temprana, pero que determina una productividad posterior muy baja (Fallon y Tzannatos, 1998).

Tal condición aumenta las probabilidades de que los hogares deban recurrir a esta práctica a expensas de la educación de sus hijos, para satisfacer sus necesidades básicas y hacer frente tanto a la incertidumbre como a las crisis. Las presiones socioeconómicas disminuyen la capacidad de las familias para no depender del ingreso de sus hijos (Organización Internacional del Trabajo [OIT], Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo [OCDE], Organización Internacional para las Migraciones [OIM] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2019, p. 20).

En lo que respecta a la literatura especializada en el tema, una corriente coincide en que ambos factores, entre otros inherentes a este tipo de ocupación, limitan las oportunidades de los menores y, en consecuencia, su acceso al bienestar. Según tal perspectiva es común, incluso desde hace siglos, que muchos menores realicen labores intradomésticas que no se reconocen ni social ni monetariamente.

Pese a la creciente producción científica es necesario seguir abonando, mediante la generación de conocimiento, a visibilizar esta problemática particularmente en el sector turismo, que llame la atención sobre las implicaciones que tiene el fenómeno en diferentes esferas de la vida de los menores. Tal es el propósito que alentó la investigación en que está basado este texto, el cual, a partir del acercamiento a un importante destino mexicano, plantea la necesidad de estrategias para abordar de manera integral dicho fenómeno, según las características de cada espacio geográfico.

Si bien en su base este tipo de ocupación alude a una serie de condiciones de riesgo que son comunes a quienes la realizan en diferentes sectores, en el caso del turismo adquiere una connotación particular, ya que en ocasiones se le ha tendido a normalizar por considerarla una actividad “suave” en contraste con otras como el trabajo en minas o el campo; sin embargo, no está exenta de los riesgos que se plantean enseguida, los cuales afectan distintas esferas en la vida de los menores.

Según la OIT, este tipo de ocupación priva o limita la infancia, el potencial y la dignidad de la niñez, afectando su desarrollo físico y mental (OIT, 2004). De forma similar, la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), establece el derecho a la protección de ese sector social contra la explotación económica y aquellas actividades o tareas que puedan ser peligrosas en los aspectos “físico, mental, espiritual, mental o social” o afecten su educación (Artículo 32). Es por ello, que la Declaración de los Principios y Derechos Fundamentales en el Trabajo (OIT, 1998),

advierte que tal limitante en sus oportunidades educativas se reflejará en las futuras generaciones de trabajadores, quienes tendrán menos capacidades que las actuales.

En el mismo sentido y en el caso de las niñas, los bajos niveles de educación merman sus perspectivas de futuro empleo y las atrapan en el ciclo de la pobreza, lo que aumenta su riesgo de ser víctimas de trabajo forzoso. Particularmente, el nivel educativo de las madres representa un factor clave para predecir si años después sus hijos se incorporarán a esta modalidad laboral (OIT, OCDE, OIM, UNICEF, 2019, p. 22).

Tal panorama también se refleja en diversos destinos turísticos que tradicionalmente han ocupado ese tipo de mano de obra en distintas modalidades. Además, dichos espacios representan polos de desarrollo regional que estimulan la migración regional que conlleva diversas problemáticas, entre ellas la vulneración de los derechos de grupos sociales más débiles como los niños.

La problemática es tal, que en la resolución de las Naciones Unidas correspondiente a julio de 2019, se declaró 2021 como Año Internacional para la Eliminación del Trabajo Infantil. De ahí que el director general de la OIT, Guy Ryder, haya exhortado a los gobiernos a resolver la pobreza, la informalidad y el acceso insuficiente a la educación, como sus causas fundamentales en las cadenas mundiales de suministro (OIT, 2020).

Con base en tal escenario, el siguiente apartado expone una panorámica cuantitativa sobre ese tipo de ocupación en el sector turístico nacional e internacional; más adelante se plantea la relevancia de las políticas públicas en la atención de esta problemática, se presenta la metodología empleada para su análisis en Cozumel, cuyos resultados y conclusiones figuran en la parte final.

TRABAJO INFANTIL EN EL CONTEXTO TURÍSTICO

Pese a lo complejo de contar con información cuantitativa precisa sobre esta problemática, se estima que en 2019 había en el mundo 152 millones de niños en situación de trabajo infantil en distintos rubros (OIT, OCDE, OIM, UNICEF, 2019, p. 5). México es la segunda nación de América Latina y el Caribe con más casos, solo por debajo de Brasil y arriba de Perú. Según la UNICEF, existen en territorio nacional 3.6 millones de niñas, niños y adolescentes de entre 5 y 17 años en tal situación. Esta cantidad representa 12% de la población total de menores en el país (Cámara de Diputados, 2019a).

Los adolescentes de 15 a 17 años tienen la mayor participación en actividades laborales (61.3%), mientras que los de entre 5 y 14 años registran 38.7%. Por sexo, es significativamente mayor la inserción de los hombres (62.7%) respecto a 37.3% de las mujeres (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2018, p. 1, 12).

Entre las razones de niñas, niños y adolescentes para trabajar, destaca que la mayor proporción lo hace para pagar su escuela y/o sus propios gastos (22.1%), pero también por el gusto de ayudar (21.9%); por tanto, para el hogar una de las principales consecuencias de que el menor deje de trabajar es la reducción de su ingreso económico (Cámara de Diputados, 2019a; INEGI, 2017, p. 31).

Tal situación prevalece a pesar de las restricciones constitucionales y legales. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos prohíbe el trabajo a los menores de 15 años, así como su ocupación en labores insalubres, peligrosas, trabajos nocturnos y tiempos extraordinarios; prevé una jornada máxima de seis horas diarias para los mayores de 15, y menores de 16 años. En tanto, la Ley Federal del Trabajo establece limitantes en sectores específicos y en los horarios de jornada laboral (INEGI, 2017, 6). Pese a ello, los menores de 16 años sin concluir aún su educación básica obligatoria pueden hacerlo con la autorización de sus padres o tutores (INEGI, 2016, p.18).

Particularmente en lo que respecta al turismo, entre 10 y 15% de los empleados en este sector a nivel internacional (de 13 a 19 millones) son menores de 18 años, se ocupan principalmente en la industria hotelera, restaurantera y turística, como botones, camareras de piso, lavaplatos, limpiadores de playas, vendedores callejeros y caddie en los campos de golf (OIT, 2002, p. 32).

En América Latina y el Caribe, la de alojamiento y alimentación son las principales industrias de exportación que presentan riesgo de trabajo infantil en su cadena de suministro. Así mismo, un tercio de los niños que laboran en el sector agrícola, contribuyen indirectamente a las exportaciones de otras industrias, como la de servicios, entre ellas alimentos y alojamiento utilizados por turistas extranjeros (OIT, OCDE, OIM, UNICEF, 2019, p. 11-12).

Para el caso mexicano, en 2017 el sector terciario (servicios, en el cual se inserta el turismo) fue junto con el comercio el segundo en concentrar ocupación no permitida (22.3%), como el INEGI denomina a los menores de entre 5 y 17 años; esta cifra solo fue superada por el sector agropecuario que empleó a 34.5%. Ese año, 77.4% de dicha población estaba concentrada en micronegocios de hasta cinco personas

(INEGI, 2017, p. 27). En el sector terciario, 55.7% de los menores ocupados son niñas (Cámara de Diputados, 2014, p.12-13).

No obstante, se pone a discusión que esta actividad sea la causa del fenómeno, sino un potenciador de múltiples causales sociales, lo cual ha sido reconocido por la OMT (2001) como un problema social de alcance internacional, lo que a su vez ha promovido políticas y estrategias para evitar el trabajo y la explotación infantil en zonas turísticas.

La vinculación entre turismo y niños ha sido analizada prioritariamente desde una perspectiva capitalista; por ejemplo, Kim y Lehto (2013), Tirasattayapitak, Chaiyasain y Beeton (2015) y Cullingford (1995) o desde una perspectiva sexual (Beyer, 2000, Davidson, 2004). Sin embargo, el trabajo infantil vinculado al turismo ha sido sistemáticamente ignorado, por lo cual es muy poco lo que se conoce sobre el tema (Canosa y Graham, 2016).

En la literatura científica son escasas las aportaciones sobre este binomio (Small, 2008, Poria y Timothy, 2014; Monterrubio, *et al.*, 2011). En contraste, abundan los estudios sobre los impactos negativos de la actividad turística y toman como referente a personas adultas (King *et al.*, 1993; Deery *et al.*, 2012; García *et al.*, 2015; Tosun, 2002; Brunt y Courtney, 1999; Wilson, 2008).

En este contexto, el Poder Legislativo mexicano reconoce que el trabajo infantil constituye una violación a los derechos de niños, niñas y adolescentes; especialmente a su derecho de estar protegidos contra la explotación, el sano crecimiento, la educación, el juego, la cultura y el deporte, por lo que insta a combatirlo, al calificarlo de “inaceptable, prohibido, ilícito y reprochable” (Cámara de Diputados, 2019b).

Por ello, exhortó al Congreso de la Unión a establecer medidas más estrictas y enérgicas; al gobierno federal, a aplicar la regulación para proteger los derechos de la infancia y adolescencia en México. Congresistas consideran indispensable que la Secretaría del Trabajo y sus homólogos en las entidades federativas, prevengan y erradiquen esta práctica, contribuyendo al diagnóstico y monitoreo de los objetivos nacionales y al cumplimiento de los tratados asumidos internacionalmente (Cámara de Diputados, 2019a). Para alcanzar tales fines, las políticas públicas representan una herramienta valiosa.

POLÍTICAS PÚBLICAS COMO PALIATIVO A LA PROBLEMÁTICA

El objeto de estudio de las políticas públicas es la realidad social (Méndez, 2016); el trabajo infantil en el sector turístico representa una de las vertientes de dicha realidad, y también uno de los principales problemas públicos que debe ser atendido en forma inmediata y colaborativa.

Lo público, es la dimensión de la actividad humana que requiere regulación e intervención gubernamental o social (Parsons, 2007). En el marco de ese planteamiento, un problema es público cuando representa una situación socialmente problemática a la cual el Estado debe encontrar posibles alternativas de solución (Mejía, 2012), pero también asumir la responsabilidad parcial o total para lograr una serie de objetivos (Neveu, 2016).

Una vez que el gobierno reconoce la relevancia de la problemática procede a su institucionalización, estableciendo un marco normativo y legal (Mballa y González, 2017). Es preciso tomar en cuenta, como sostiene Orrego (2015), que tanto el ingreso como la permanencia del problema en la agenda, dependen de la atención que reciben; de ahí la importancia de que, desde un inicio, sean expuestas sus diferentes aristas, como se pretende hacer en esta colaboración respecto al trabajo infantil en el sector turístico de Cozumel.

En continuidad a estos planteamientos la identificación del problema se da en un contexto determinado, donde el gobierno debe traducirlo en un problema tratable con una solución factible mediante una política pública, facilitando el procesamiento de las demandas de la sociedad civil ante las instituciones (Capera y Galeano, 2017; Montecinos, 2007). Esta fase de identificar y definir el problema es la primera del proceso de una política pública (Aguilar, 1993).

Con base en ello, tales políticas pretenden contribuir a elaborar decisiones más eficaces, capaces de abordar problemas y defectos públicos; están orientadas a objetivos de interés y beneficio social general, a fin de alcanzar los objetivos deseados y que las intenciones de los gobernantes se vuelvan hechos sociales (Aguilar, 2007 y 2015); por tanto, la solución al problema que se aborde dependerá de su eficaz implementación (Cejudo y Michel, 2016).

Estas líneas de acción son un conjunto de mecanismos con alto grado de complejidad, que obedece a la interacción o relación entre múltiples actores que participan en la toma de decisiones (Mballa y González, 2017). Si no se toma en

cuenta tal escenario, los problemas públicos no podrán resolverse con una propuesta de acción integral y de largo plazo (Merino, 2013).

Dicha complejidad está presente en el problema público que representa el trabajo infantil, en el que Quispe (2013, p. 11) destaca como factores en contra el incumplimiento de la ley en la materia, la falta de seriedad en las políticas públicas y el gasto asignado a los derechos de la niñez.

Distintos organismos internacionales denominan como factores de riesgo: falta de coordinación y de políticas coherentes en temas de bienestar social, mujer, niñez, justicia, migración, comercio y asuntos exteriores. A ello suman la ausencia de sensibilización, capacidad, compromiso político y acción de las empresas para respetar los principios y derechos fundamentales en el trabajo, situación más probable en entornos laborales o negocios informales que no son sujetos de inspección u otro tipo de evaluaciones (OIT, OCDE, OIM, UNICEF, 2019, p. 20, 28).

En su informe “Erradicar el trabajo infantil, el trabajo forzoso y la trata de personas en las cadenas mundiales de suministro”, dichos organismos proponen una colaboración más amplia entre las múltiples partes interesadas, que aborden de manera holística el conjunto común de causas fundamentales de esta modalidad de empleo en una zona o región específica, a fin de combatir las violaciones de los derechos humanos (OIT, OCDE, OIM, UNICEF, 2019, p. 70, 72, 20).

Las conclusiones y recomendaciones del informe se estructuran de manera general en torno a cinco ámbitos prioritarios: a) combatir el trabajo infantil, el trabajo forzoso y la trata de personas mediante un enfoque que abarque toda la cadena de suministro, b) medidas públicas para proteger a los trabajadores y mitigar la vulnerabilidad al trabajo infantil, el trabajo forzoso y la trata de personas, c) medidas de gobernanza pública para regular la conducta y el entorno empresariales, d) conducta empresarial responsable en materia de derechos humanos y laborales, e) fomento de la colaboración y enfoques empresariales integrales para combatir el empleo infantil, el trabajo forzoso y la trata de personas (OIT, OCDE, OIM, UNICEF, 2019, p. 72).

En el caso mexicano, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) hizo un exhorto a sus homólogos de las 32 entidades federativas, a fortalecer de manera coordinada las medidas preventivas y las acciones de supervisión, a fin de erradicar esta modalidad de empleo (Cámara de Diputados, 2019a). Es de resaltar que no se identificaron estrategias de acción o pronunciamientos en la materia para el caso de

Cozumel; el acercamiento metodológico a la realidad de ese problema en el sector turístico se expone en el siguiente apartado.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

A fin de identificar los motivos del trabajo infantil y qué elementos generan condiciones de vulnerabilidad entre quienes se insertan en él, se propuso una metodología cualitativa no experimental y transversal, que incluyó métodos de análisis documental y *ex post*, correspondientes a las siguientes etapas:

Etapa 1. Integración del marco teórico conceptual que incorporó trabajo infantil, políticas públicas y turismo, para vincularlo con las tres categorías de análisis que sirvieron de base a esta aproximación: razones para trabajar, contexto familiar y situación educativa de los menores.

Etapa 2. Revisión del contexto internacional, nacional y municipal sobre acciones en la materia y obtención de información cuantitativa que, en conjunto, facilitó el análisis, discusión y reflexión. Paralelamente se obtuvo información general del destino turístico para su caracterización, lo que en su conjunto apoyó el diseño de instrumentos de investigación.

Etapa 3. Trabajo de campo. Cuando la literatura es mínima o inexistente, sumado a la complejidad de un problema político, es difícil obtener información cuantitativa ante lo cual la técnica de entrevista permite recolectar datos especializados y actuales, con aquellos actores que poseen conocimiento sobre el tema (Patton *et al.*, 2015).

Por tanto, fueron consultados grupos de interés seleccionados intencionalmente (ya que no se cumple el supuesto de igualdad de información entre ellos). Estos incluyeron a profesores de instituciones públicas de nivel medio básico, del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y docentes de la carrera de turismo; también menores ocupados en ese sector, que aceptaron aportar su testimonio.

En todos los casos, desde un inicio, se les ofreció la garantía de confidencialidad, por lo cual en el apartado de resultados sus testimonios se identifican de la siguiente forma: PMB, profesores (as) de nivel medio básico; PINEA, profesores (as) del INEA; PCT, profesores (as) de la carrera de turismo y Menor (es), para el (los) menor (es) entrevistado (s), que únicamente fueron de sexo masculino.

Así mismo, fue utilizada la técnica de observación, como una forma sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer en el mundo real, para su descripción, análisis o explicación desde una perspectiva científica (Campos y Lule, 2012, p. 49).

Etapa 4. Organización y análisis de la información. Los datos recolectados con las entrevistas permitieron realizar el análisis de contenido, técnica de análisis de palabras, asociada principalmente con la cuantificación de contenidos en categorías predeterminadas, para establecer lo que se dice, pero también lo que se omite; ello facilita diferenciar e identificar el contenido, y lo que se infiere de él (Bryman, 2012).

COZUMEL, CONTEXTO GENERAL

El municipio de Cozumel es una isla del Caribe mexicano y como destino empezó a cobrar auge a partir de la década de los sesenta del siglo pasado; sus arrecifes de coral alientan la práctica del buceo que forma parte importante de su oferta de deportes acuáticos, complementada con productos culturales basados en la cultura maya.

Su cercanía con Playa del Carmen, otro de los principales destinos del Caribe, influye en que sea continuo el flujo de visitantes, que en 2015 ascendió a 575 055, cifra que aumentó a 719 046 en 2016, mientras que ese mismo año reportó 1 889 599 pasajeros vía transbordadores (Administración Portuaria Integral de Quintana Roo, 2017) y 3 637 321 pasajeros de cruceros (Sedetur, 2018). En gran parte este último rubro generó en 2015 una derrama económica de 611.20 millones de dólares, ante el arribo de 1 078 cruceros a la isla (Sedetur, 2016). En general, su amplia gama de productos y servicios contribuye a que su ocupación hotelera –promedio anual– sea de 66.4 por ciento.

El Estado de Quintana Roo, entidad a la que pertenece, emplea a 6 433 menores de entre 5 y 14 años; los jóvenes de 15 a 17 años en tal condición suman 13 598 (STPS 2017). La pobreza rural, la migración rural urbana y la inseguridad alimentaria, son los principales factores que alientan tal práctica (Minujin, Vandemoortele y Delamonica, 2002).

En el caso concreto de Cozumel, la constante demanda de mano de obra no especializada y escasamente calificada ha propiciado un fenómeno migratorio intra-regional asociado al turismo, lo cual también alienta la ocupación de menores de edad en la economía informal, particularmente en bienes o servicios de terceros, sean turísticos o no.

En ese caso y en el de negocios familiares (donde generalmente no reciben ninguna retribución económica, pues son considerados un “apoyo” a la empresa familiar), están obligados a cumplir ciertas exigencias de horario y de actividades que a futuro los pueden afectar en distintos planos.

Durante la consulta de la literatura sobre el tema, se detectó que pese a su multicausalidad esta problemática carece de políticas públicas que la atiendan. Concretamente, en Quintana el panorama es preocupante, puesto que el propio gobierno estatal reafirma tal situación; reporta además que, ese estado y cinco más, concentran el mayor porcentaje de población joven que no estudia ni trabaja. Así mismo, en 2012 el 36.4% de los jóvenes entre 12 y 19 años estaba en condición de pobreza, estrechamente vinculada con la falta de acceso a la educación y al empleo (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 2016).

Paralelamente, 22% de los estudiantes de secundaria y bachillerato consumían drogas en 2014, situando a Quintana Roo en el segundo sitio de prevalencia más alta en el uso de estupefacientes, solo superado por la Ciudad de México (25%). Para el caso de alumnos de primaria ocupaba el primer lugar nacional, y figuraba en los primeros peldaños de la tabla nacional en el consumo de alcohol y tabaco. A la vez, el estado encabezaba los embarazos en adolescentes de 15 a 19 años. Aunado a ello, el abandono escolar es una de las principales consecuencias, que sumado a la pobreza en que ya viven los adolescentes, perpetúan la pobreza generacional (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 2016).

Ahondar en el análisis sobre cuáles de estos u otros factores influyen en el trabajo infantil en el sector turístico de Cozumel, permitió identificar los rubros prioritarios para el diseño de políticas públicas que integren acciones preventivas específicamente sobre el tema a fin de aminorar su ejercicio, pues se reconoce que frente a los intereses vinculados a ese tipo de empleo, su erradicación no se vislumbra posible al menos en un plazo inmediato.

Dicha tarea le correspondería al sector público, pero primero sería necesario que este problema se coloque en la agenda gubernamental una vez que se reconozca su carácter público, ya que las repercusiones entre los menores ocupados afectan de manera individual su bienestar físico y mental, pero tienen significativos costos sociales. Su posicionamiento en la agenda puede ser el factor que propicie la acción colaborativa entre los sectores público, social y privado, para formular una propuesta de política pública.

A partir de este contexto y de los testimonios que brindaron de manera anónima los actores clave, se identificó lo siguiente.

RESULTADOS

En términos generales, los menores empleados en Cozumel se desempeñan principalmente como empacadores en centros comerciales, repartidores de periódicos y ayudantes de albañil. En el caso de las niñas, es más común que sean ocupadas en tortillerías, tiendas de abarrotes o como niñeras.

Ciertos establecimientos como cadenas de cines o de comida rápida, solamente los aceptan a partir de 16 años y les pagan por horas. Algunos de ellos no acuden a la escuela, aunque otros han estado empleados desde la primaria y lo continúan haciendo al paso de los años (PMB, PINEA).

En lo concerniente a ocupaciones exclusivamente vinculadas al turismo, laboran en restaurantes como auxiliares de cocina o personal de limpieza y en tiendas (PMB, PINEA). Sus percepciones económicas (entre 800 y 1 000 pesos a la semana) son mayores en comparación de aquellos menores ocupados como apoyo a la familia, o empleados ocasionales.

Dentro de estos últimos, los menores cuya edad oscila entre 13 y 15 años, en la mayoría de los casos ofrecen tours de buceo a las playas; no tienen prestaciones ni salario fijo, pues solo reciben una comisión a criterio de los prestadores de esta actividad, que es una de las más importantes en la isla.

Desde esa edad, indica uno de los entrevistados, ya muestran interés por trabajar sea por motivos personales o familiares; sin embargo, la falta de dominio del idioma inglés ha sido una limitante para enfocarse al área turística, lo cual no les ha impedido hacerlo (PINEA).

En opinión de los entrevistados, el empleo de menores en sector turismo es más común en otros destinos cercanos como Playa del Carmen y Cancún, lo que podría atribuirse a que es más alta la afluencia de visitantes o a ciertas acciones que han impulsado en Cozumel las autoridades locales, como el cuidado de la imagen turística, que incluye no permitir el trabajo de menores, al menos en la vía pública (PCT, PMB, PINEA).

Razones para trabajar

Respecto a esta primera categoría, se identificó que recurrentemente los entrevistados (PCT, PMB, PINEA, Menores) la asociaron con las otras dos que fueron objeto de análisis (contexto familiar y, situación educativa de los menores), por lo cual en algunos casos las tres se sobreponen. Lo mismo sucedió cuando hicieron alusión a las actividades en que se desempeñaban, ya fueran turísticas o no.

En términos generales, tanto los profesores como los menores entrevistados coincidieron en resaltar la pobreza como el principal motivo para insertarse laboralmente en el sector turístico o en alguno otro, como se muestra en el siguiente testimonio:

Varios lo hacen –trabajar– por necesidad, ante la situación económica que vive su familia cuando no existen las condiciones básicas para poderse mantener; esto es una pena, porque los padres son quienes deberían responder y comprometerse para que sus hijos vayan a la escuela. Pienso que es su responsabilidad cuidarlos y no mandarlos a trabajar. Creo que, como adulto, podrías tener hasta dos o tres trabajos para alimentar y educar a tus hijos (PMB, PINEA).

Resalta el caso de un menor y de su madre quienes, al ser abandonados por su padre, él decidió solidarizarse para contribuir con los gastos del hogar sin abandonar sus estudios. Al paso del tiempo, encontró satisfacción en ganar dinero para apoyar a su mamá, pero también para adquirir artículos personales que, en su opinión, no le hubieran podido comprar sus padres (Menor).

Los testimonios también expresaron algunas otras razones relacionadas con su aprendizaje, experiencia, satisfacción e incluso independencia, como indica uno de los profesores entrevistados:

Cuando los padres ya no encuentran la manera de sostener a la familia, entonces el adolescente expresa su deseo de ayudarlos y le dan oportunidad de hacerlo; pero, lamentablemente muchos dejan de estudiar, sólo algunos trabajan y siguen asistiendo a la escuela. Lo malo es que si a temprana edad aprenden qué es el dinero, se olvidan del estudio (PCT).

Además de la razón económica, en opinión de los adultos y menores entrevistados, existen otras de distinta naturaleza, por las cuales se incorporan al ámbito laboral.

Una de ellas es que sus padres los presionan para hacerlo, a fin de evitar que pierdan su tiempo en las redes sociales; para que “sepan ganarse la vida”, a la vez de adquirir experiencia e “irse abriendo paso en la vida”, aunque en algunos casos lo usan como castigo. Otro motivo es la oportunidad de practicar el idioma inglés en alguna actividad relacionada con el turismo y uno más, es el deseo de los jóvenes por independizarse.

[...] ellos buscan la manera de separarse de su familia y obtener un beneficio; siendo tan jóvenes, los aceptan en ciertas áreas como tortillerías o en algún comercio como cerillitos o cuidando bebés. En la isla, uno de los principales medios es el turismo; buscan trabajitos fáciles como lava-platos, pero son poquitos, son contados quienes realmente se enfocan al turismo. El lado negativo es que se engolosinan con el dinero, piensan que con eso “ya la hicieron”, que ya conquistaron el mundo con lo poco o mucho que ganan (PCT, PMB, PINEA).

También hay papás que permiten a sus hijos trabajar porque consideran importante que sean conscientes de las necesidades o aprendan a ganarse la vida, el dinero, que no es nada fácil, y para ello hay que prepararse; es decir, va de la mano una con otra (PCT).

Está el caso de padres que los ponen a trabajar como forma de castigo; los he escuchado cuando van a buscar las calificaciones y ven que están muy bajos, les dicen: “Ahorita en vacaciones te vas a ganar el pan y el techo para que veas que no es fácil conseguir las cosas y mejores tus calificaciones, es tu castigo” (PMB, PINEA).

A lo mejor también les permiten emplearse porque algunos padres no tienen grandes recursos para darles algún juguete, un premio, un viaje; entonces, me imagino que la forma de pensar del papá es decirles: bueno, si quieres trabajar y ganarte un dinerito extra, te doy permiso, pero debes tener buenas calificaciones. A lo mejor es también para formarlos, para que sean más responsables, por eso les dan la autorización (PMB, PINEA).

Incluso parte de la formación que reciben los estudiantes en el nivel medio superior corresponde al conocimiento general sobre derechos laborales, para orientarlos sobre cuántas horas pueden trabajar y el monto del salario mínimo, entre otros aspectos (PCT).

Nosotros les damos información para que tengan cierto conocimiento; los apoyamos según nuestras posibilidades, pero nos mantenemos al margen. Los padres de familia son quienes determinan si están de acuerdo con lo que van a percibir sus hijos, dependiendo del trabajo y de las condiciones en que lo harán; ellos juegan un papel muy importante en decidir si trabajan o no (PMB).

Contexto familiar

En ese orden de ideas, son diversas las situaciones por las cuales los menores deciden laborar, ya sea con o sin el consentimiento de sus padres, lo cual quedó evidenciado al abordar la segunda categoría de análisis, ante la importancia de develar sus condiciones familiares, que en algunos casos están relacionadas con la cuestión económica, pero en otras no, ya que intervienen factores culturales o sociales, como la desintegración familiar. Por tanto y como se refirió, esta categoría está íntimamente ligada con la anterior y con la correspondiente a su situación educativa, como evidencia este comentario de una profesora:

Como papás, a varios de ellos les resulta muy difícil mantener a todos los hijos, entonces ponen a trabajar a los mayores para ayudarlos, para poder sostener la casa entre todos. Si ellos como papás no pudieron superarse, no les importa que sus hijos puedan hacerlo; no lo ven de esa manera, lo que les importa es sobrevivir, hay que comer, alimentarse a costa de todo. Hay mucha gente así, mandan a los hijos a trabajar, es parte de la cultura que traen (PCT).

Otro docente de nivel medio básico confirma lo anterior:

(Los padres) son gente sin esa perspectiva, sin ese criterio o madurez de proteger a sus hijos; al contrario, los mandan a la calle a vender; se les hace muy fácil, tal vez porque son gente sin estudios, que lo ven normal de los lugares de donde vienen. Aunque Cozumel sea una ciudad grande, no les importan los riesgos, porque para ellos es algo que deben hacer desde chicos; entonces, es algo así como su cultura, pero definitivamente es algo muy triste. Por lo mismo que los papás no se hacen responsables, muchos niños buscan independizarse.

En los casos de aquellos adolescentes que por laborar han descuidado sus estudios, los padres han mostrado indiferencia o permisividad, como refieren docentes de nivel medio básico:

Cuando investigamos por qué han faltado a la escuela, nos enteramos que están trabajando; la verdad a los papás les da lo mismo si continúan estudiando; no recibimos ese apoyo del

tutor de decir: “Quiero que mi hijo siga estudiando y lo voy a sacar del trabajo”. Varios de ellos firman los consentimientos o hasta van a solicitar las constancias de estudios, que en algunos casos son requisito para que puedan ser aceptados por los empleadores.

Les hacemos ver a los chicos que pueden hacer las dos cosas: trabajar y seguir estudiando, ya sea en la mañana o en la tarde, pero ya están muy acostumbrados a su pago de entre 1,000 o 1,200 pesos por semana. En el caso de una niña, le preguntamos a la mamá qué opinaba y respondió: “pues lo que ella diga, lo que ella quiera”. Hasta comentamos entre los maestros que a lo mejor la mamá es la que recibe el dinero, la que está ganando de cierta forma por parte de su hija (PMB).

Un aspecto que resaltó durante la investigación de campo fue el trabajo familiar, al que no se reconoce como tal, sino como un apoyo a los padres, principalmente en pequeños negocios de su propiedad. Es la situación de algunos alumnos que ayudan a sus padres que son pescadores; otros más tienen micronegocios familiares relacionados con el turismo, como tiendas, posadas o pequeños restaurantes. En algunos casos, como el de un menor entrevistado, su labor se facilita por su conocimiento del idioma inglés.

Me gusta ayudar a mis papás los fines de semana en su tienda de artesanías, porque es una forma de practicar inglés; me pagan algo y me he comprado algunas cosas. He comentado esto con algunos compañeros y veo que eso los motiva a querer trabajar también (Menor).

Sin embargo, existen situaciones extremas en que, al quedar desprotegidos, no tienen otra opción que emplearse, incluso en algunos casos en actividades ilícitas, como se aprecia en testimonios de docentes:

Tuvimos muchos casos, el más sonado es que la mamá dejaba a los niños que a veces no tenían alimento y ella les decía: Si no salen a trabajar, no van a comer; entonces, el más grandecito como de ocho o nueve años, salía, pero a robar y lo agarraba la policía. Nos enteramos porque la mamá nunca llegaba, empezaban a investigar y terminaban contactando a los maestros; entonces, creo que es falta de atención de los padres de familia, quienes están más dedicados a tomar, a trabajar o en otros casos, hay drogas involucradas (PINEA).

En la primaria metían a niños y niñas a trabajar para vender drogas y los ocupaban hasta noche; en el caso de una familia, eran cuatro menores y llegaban desvelados a la escuela,

durmiéndose o no llegaban a clase; ellos mismos decían: “es que tuvimos que trabajar ya tarde, hubo trabajo, tuvimos que repartir mercancía”. Así lo dicen abiertamente, por lo que mandas llamar a la mamá, pero nunca se presentaba, quien iba era la abuelita (PMB, PINEA).

Situación educativa de los menores

Un elemento en que coinciden los entrevistados es que, salvo excepciones como el trabajo familiar, el hecho de que los menores estén empleados es causa de abandono escolar lo cual genera futuros problemas, entre ellos menos oportunidades de acceso a empleos calificados y bien remunerados en detrimento de su calidad de vida, perpetuando el ciclo de pobreza. Los docentes de distintos niveles educativos expresaron sus inquietudes sobre estas situaciones, en algunas de las cuales sus padres han influido:

Muchos dejan la escuela porque sus padres no les ponen empeño; te dicen las mamás “yo le estoy diciendo que vaya a la escuela y nunca quiere ir, es un flojo”. Los papás se excusan con que el niño no quiere ir, pero pienso que en realidad son ellos quienes no los dejan asistir (PMB, PINEA, PCT).

Hay jóvenes que han dejado la escuela, aunque los papás estén; los muchachos se aferran a no seguir estudiando, pero no por una situación económica, sino porque quieren trabajar, aunque eso les genere conflictos con sus padres. Nosotros hacemos todo lo posible para que no dejen de estudiar, animarlos a que pueden hacer ambas cosas si tanto quieren trabajar, pero muchas veces de plano no se interesan y hasta tienen conflictos con sus compañeros porque empiezan a salirse de clases; entonces, muchas veces los papás le dan por su lado a su hijo y es cuando deciden sacarlo de la escuela (PMB, PINEA, PCT).

Cuando los jóvenes tienen un trabajo, me imagino que se asombran al ver el dinero, aunque sea poco, pero les gusta y lo prefieren a seguir estudiando (PMB).

En contraparte, algunos menores no han abandonado sus estudios, a pesar de sus ocupaciones, decisión que han tomado por cuenta propia o en ciertos casos respaldados por sus padres. En este punto, el apoyo de maestros e incluso de compañeros de estudio, ha sido decisivo en su permanencia escolar.

Algunos que están trabajando van al INEA a cursar su secundaria; cuando ya tengan edad, estudiarán la prepa abierta. También está el programa de 10-14, hay muchos niños que sí están llevando ese programa diseñado para aquellos de entre 10 y 14 años, que por alguna razón no pudieron estudiar (PINEA).

A veces, los papás les ponen como condición no dejar la escuela; cuando conocemos a un alumno que labora, lo apoyamos, motivándolo a continuar sus estudios, a creer que puede con ambas cosas, siempre y cuando en verdad quiera hacerlo. Cuando vemos que empiezan a incumplir sus tareas o a faltar, llamamos a los padres para informarnos qué está pasando; varios nos apoyan en exigirles dejar su empleo o a cumplir (PINEA).

En algunos casos, cuando los menores que trabajan abandonan la escuela por cuestión económica, hasta hemos hecho una colecta entre maestros e incluso los mismos alumnos han apoyado a que el niño tenga algo de dinero para solventar ciertas cosas que necesite (PMB).

Había un muchacho que pedía permiso para llegar tarde a la primera hora del turno vespertino porque trabajaba de 8 de la mañana hasta las 2 de la tarde, pero entraba a la 1:30 p.m.; no todos los días se le daba permiso, pero sí se le consideraba. En otros casos, algunos alumnos de plano dejaron de estudiar para continuar trabajando; esto no es correcto, siendo menores de edad, deberían estar estudiando (PINEA).

Así mismo, según el testimonio de algunos docentes, ciertos planteles tienen reglamentos internos apegados a lineamientos federales y estatales que atienden este tipo de situaciones, en particular cuando se identifica que su trabajo se relaciona con explotación.

Nuestro reglamento está vinculado actualmente con la policía estatal. Para protegerlos, también hay un documento denominado Derechos de los jóvenes y adolescentes de Quintana Roo. Además, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) apoya cuando los niños son maltratados, no están estudiando o los tienen trabajando. También existe la Procuraduría de la Defensa del Menor, donde atienden cuestiones familiares; cuando están siendo abusados laboralmente, tienen que ir a reportarlo ahí (PCT, PMB, PINEA).

Un elemento para destacar es la actitud de los docentes a favor del trabajo en actividades turísticas, bajo la condición de que los alumnos no descuiden sus estudios

ni atente en contra de su integridad física o mental, pues consideran que les puede servir de experiencia con miras al futuro.

Es importante que los jóvenes empiecen a tomar la iniciativa de trabajar en el sector turismo, porque es la actividad económica más importante en la localidad. Entonces, sí es bueno que practiquen o se vayan vinculando quienes tengan oportunidad; los que no, que se adentren poco a poco. Esto a partir de secundaria, cuando ya están construyendo un proyecto de vida que les permita tener una visión de lo que realmente quieren o no, pero siempre y cuando no dejen de estudiar (PCT, PMB).

Creo que sí es importante que los jóvenes a partir de los 14 o 15 años empiecen a adentrarse un poquito más a esta situación o práctica turística, sobre todo si sus papás tienen algún tipo de negocio que les facilite ver cómo se maneja y así les genere nuevas ideas que les permita mejorar (PCT, PMB).

En mi opinión, por una parte, está bien, pero sin que dejen los estudios, pues de alguna manera se están preparando para el sector turístico en cuestión del inglés, ya lo van practicando con otras personas, se van desarrollando más fácilmente; creo que eso sí les favorece y es bueno que trabajen en ello, pero también sin descuidar su crecimiento en cuestión de adolescencia, que no se enfoquen tanto en lo que es el trabajo, es mejor que sigan estudiando (PCT).

A partir del análisis, se reconoce que un tema tan complejo como el aquí planteado es multicausal, de ahí su transversalidad mostrada en el traslape de las categorías abordadas, que evidenciaron cómo algunos elementos tienen íntima relación con otros, aunque destaca el papel que juega el ámbito familiar, pues de él se desprenden factores económicos, sociales y culturales, que influyen en la inserción de los menores al sector laboral.

CONCLUSIONES

El factor económico fue identificado como la principal causa para la inserción de menores al ámbito laboral y de ella se desprenden situaciones como las ya descritas, que los ponen en riesgo físico y mental, en muchos casos alentadas por los propios padres de familia, aunque en algunos otros estos funcionan como un elemento de contención, al apoyar su permanencia en la escuela.

Si bien el propósito central de esta investigación fue vincular el trabajo infantil con el sector turístico de Cozumel, las entrevistas pusieron de relieve que aun cuando hay menores empleados en la isla, sólo un pequeño porcentaje de ellos está inserto en actividades de ese tipo, por lo cual diversos testimonios estuvieron referidos a otras áreas. En este caso, es importante reflexionar en la diferencia entre el trabajo infantil en sector turístico y en un destino turístico.

En cualquiera de ambas opciones, todos los entrevistados coincidieron en que los niños y jóvenes son afectados en su desarrollo personal y emocional, ya que tienen responsabilidades que no deberían afrontar antes de la vida adulta. Estas condiciones de vulnerabilidad y desigualdad les impiden acceder a mejores estadios de bienestar, que en este caso y por su edad, la principal herramienta que podría ayudarles a tal propósito sería la educación.

Otro aspecto que también vale la pena resaltar son dos modalidades de trabajo que semánticamente no guardan diferencia en español, pero que en inglés son diferenciados por *child labor* y *child work*. El primero de ellos atenta contra su educación, salud y seguridad o involucra a los menores en actividades peligrosas e ilegales; el segundo los ayuda a tener experiencia, desarrollar habilidades y confianza en sí mismos. En esta segunda categoría está situada la mayoría de jóvenes que apoyan los negocios turísticos de familiares o de otras ramas. Solo los casos donde estuvieron involucrados en venta de drogas se relacionan con la primera categoría, aunque no se descarta que lo estén otros más.

Como se observa, el trabajo infantil en general y en particular el vinculado al turismo, es una problemática transversal que atraviesa una serie de aristas que se entrecruzan en materia de economía, educación, salud, e incluso derecho, seguridad y bienestar social, entre otras, que en la mayoría de casos se atienden de manera fragmentada sin una visión holística que forme parte de políticas públicas integrales en acompañamiento con los sectores público, social y privado, para hacer frente al problema que representa la inserción forzada o no, de menores en actividades turísticas y con ello atender sus condiciones de vulnerabilidad.

Es más, en los testimonios recabados los docentes destacaron que el ente público es responsable de atender esta problemática, dado que a él le corresponde reconocer y actuar sobre ella en acompañamiento con otros sectores, en particular el privado, donde son empleados, en ocasiones, en situaciones que los vuelven vulnerables.

DISCUSIÓN

Es razonable asumir que, debido a las condiciones económicas y a la incertidumbre sobre las garantías que otorga la educación formal para asegurar un futuro adecuado, los padres intentan ampliar las opciones de oportunidades para sus hijos mientras sea posible, aprovechando la educación formal y al mismo tiempo impulsar una inserción en la estructura económica. Es decir, intentan maximizar las estrategias de desarrollo personal de los hijos, para disminuir desventajas establecidas por la estructura social dominante, por medio de la potenciación de las redes sociales y el aprendizaje por experiencias (Segrado *et al.*, 2019).

Este planteamiento pone de relieve que dicha práctica no es fácil de reducir si es alentada por los propios padres, ya sea como un ingreso complementario o como una herramienta que los prepare para enfrentar sus responsabilidades adultas. Este reto se torna más complejo ante la indiferencia de reconocerlo como un problema público digno de insertarse en la agenda para su discusión, provocando la ausencia de políticas públicas que orienten estrategias para atenderlo.

El turismo no puede limitarse a simples programas y acciones de carácter sectorial o intersectorial, sin el análisis de las problemáticas que le son inherentes como la de menores ocupados en ese sector, así como de las políticas públicas relacionadas con dicho fenómeno que carece de estrategias de acción particulares en Cozumel, lo cual exacerba sus condiciones de vulnerabilidad.

Además es necesario considerar otros factores (económicos, naturales, sociales, culturales y políticos) que propician el trabajo infantil en el sector turístico, los cuales están condicionados según las particularidades de cada destino. De ello dependerá cómo se vinculan con las políticas públicas relacionadas con esta práctica, que en el destino analizado carece de estrategias específicas que la atiendan, lo que contribuye a mantener las condiciones de vulnerabilidad en dicho sector social. Por tanto, se propone lo siguiente:

1. Identificar los factores económicos, naturales, sociales, culturales y políticos de Cozumel, que propician o inhiben el trabajo infantil en su sector turístico.
2. Identificar los factores exógenos que contribuyen a perpetuar esta práctica laboral, pues se asume que junto con ciertos factores endógenos podrían estar alentando condiciones de vulnerabilidad entre los menores.

3. Generar conocimiento que sirva de base a los sectores público, social y privado, de los destinos analizados, para la formación de una política pública que atienda este tipo de ocupación en Cozumel, a fin de contribuir a reducir sus condiciones de vulnerabilidad.
4. Analizar las metas y objetivos de políticas públicas en materia laboral, económica, educativa, agrícola, de seguridad, derechos humanos y bienestar social, entre otras, que tengan algún vínculo con esta problemática, que apoyen el diseño de una política que la aborde específicamente.
5. Vislumbrar estrategias que propicien la colaboración entre los sectores público, social y privado, en la atención de esta problemática.
6. Propiciar esquemas colaborativos con funcionarios públicos, líderes sociales, sociedad civil, profesores de instituciones públicas y responsables del diseño e implementación de políticas públicas vinculadas al trabajo infantil, con énfasis en el sector turístico, ya sea porque tienen contacto directo o indirecto.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (1993). Estudio introductorio. *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, L. (2007). *El estudio de políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Aguilar, L. (2015). El aporte de la Política Pública y la Nueva Gestión Pública a la Gobernanza. República Dominicana: XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública.
- APIQROO. Administración Portuaria Integral de Quintana Roo (2018). Portal de Estadísticas. <http://servicios.apiqroo.com.mx/estadistica/>
- Beyer, N. (2000). *The Sex Tourism Industry Spreads to Costa Rica and Honduras: Are These Countries Doing Enough to Protect Their Children from Sexual Exploitation*. Universidad de Georgia.
- Brunt, P. y Courtney, P. (1999). Host perceptions of sociocultural impacts. *Annals of tourism Research*, 26 (3), pp. 493-515.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Londres: Oxford University Press
- Cámara de Diputados (2019 a). En México trabajan 3.6 millones de niñas, niños y adolescentes entre 5 y 17 años. Boletín No. 1779. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2019/Junio/08/1779-En-Mexico-trabajan-3.6-millones-de-ninas-ninos-y-adolescentes-entre-5-y-17-anos>.

- Cámara de Diputados (2019 b). Exhorta Juárez Piña al Congreso de la Unión establecer medidas más estrictas y energicas contra el trabajo infantil. Nota No. 2339. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Agencia-de-Noticias/2019/Junio/12/2339-Exhorta-Juarez-Pina-al-Congreso-de-la-Union-establecer-medidas-mas-estrictas-y-energicas-contr-el-trabajo-infantil>
- Cámara de Diputados (2014). *Código Penal Federal*. México: H. Congreso de la Unión.
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, VII (13), pp. 45-60.
- Canosa, A., & Graham, A. (2016). Ethical tourism research involving children. *Annals of Tourism Research*. 61, pp. 219-221.
- Capera, J. y Galeano, H. (2017). Las políticas públicas un campo de reflexión analítica entre la ciencia política y la administración pública latinoamericana. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. 19 (2), pp. 366-387.
- Cejudo, G. y Michel, C. (2016). Public policies and policy coherence: Goals, instruments and target populations. *Gestión y política pública*. 25 (1), pp. 3-31. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-10792016000100001&lng=es&tlng=en.
- Cullingford, C. (1995). Children's attitudes to holidays overseas. *Tourism Management*. 16 (2), pp. 121-127.
- Davidson, J. (2004). Child sex tourism: an anomalous form of movement? *Journal of Contemporary European Studies*. 12 (1), pp. 31-46.
- Deery, M., Jago, L., y Fredline, L. (2012). Rethinking social impacts of tourism research: A new research agenda. *Tourism Management*. 33 (1), pp. 64-73.
- Fallon, P. y Tzannatos, Z. (1998). *Child labor: issues and directions for the World Bank*. Washington, D.C.: The World Bank. Disponible en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/822881468764092813/Child-labor-issues-and-directions-for-the-World-Bank>.
- García, F., Vázquez, A., y Macías, R. (2015). Resident's attitudes towards the impacts of tourism. *Tourism Management Perspectives*. 13, pp. 33-40. Disponible en: <https://www.qroo.gob.mx/sedetur/indicadores-turisticos>.
- Gobierno del Estado de Quintana Roo (2016). Plan Estatal de Desarrollo Quintana Roo 2016-2022. Disponible en: <https://www.qroo.gob.mx/atencion-grupos-en-situacion-de-vulnerabilidad/menores-adolescentes-y-jovenes>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI). (2018). 3.2 millones de niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años trabajan en México. Módulo de Trabajo Infantil (MTI) 2017.

- Disponible en: http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/Est-Sociodemo/MdoTrabInf2018_06.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI). (2016). Estadísticas a propósito del día mundial contra el trabajo infantil (12 de junio). Disponible en: https://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/ni%C3%B1a2016_0.pdf.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). Módulo de Trabajo Infantil, MTI 2017. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mti/2017/doc/mti2017_resultados.pdf.
- Kim, S., y Lehto, X. (2013). Travel by families with children possessing disabilities: Motives and activities. *Tourism Management*. 37, pp. 13-24.
- King, B., Pizam, A., y Milman, A. (1993). Social impacts of tourism: Host perceptions. *Annals of Tourism Research*. 20 (4), pp. 650-665.
- Mballa, L. y González, C. (2017). La complejidad de los problemas públicos: institucionalización de las situaciones problemáticas y anterioridad de la solución a la acción pública. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*. 15 (27), pp. 97-121 Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/960/96055458005.pdf>.
- Mejía, J. (2012). Modelo de implementación de las políticas públicas en Colombia y su impacto en el bienestar social. *Revista Analecta Política*. 2 (3), pp. 141-164.
- Merino, M. (2013). *Políticas públicas: ensayo sobre la intervención del Estado en la solución de problemas públicos*. Ciudad de México: CIDE.
- Montecinos, E. (2007). Límites del enfoque de las políticas públicas para definir un problema público. *Cuaderno de Administración*. 20, pp. 323-335.
- Neveu, É. (2016). Sociologie politique des problèmes publics. *Revue Questions de Communication*. 30, pp. 423-425.
- Monterrubio, J., Mendoza, M., Fernández, J., y Gulleto, G. (2011) Turismo y cambios sociales. Estudio cualitativo sobre percepciones comunitarias en Bahías de Huatulco, México. *Cuadernos de Turismo* (28), pp. 171-189.
- Organización Internacional del Trabajo. (2002). Conferencia Internacional del Trabajo. *Un futuro sin trabajo*. 90 reunión, Informe I (B). Suiza: Organización Internacional del Trabajo.
- Organización Internacional del Trabajo. (2020). Poner punto final al trabajo infantil en las cadenas mundiales de suministro. Disponible en: https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_735479/lang-es/index.htm.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT), Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE), Organización Internacional para las Migraciones y Fondo de las

- Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Erradicar el trabajo infantil, el trabajo forzoso y la trata de personas en las cadenas mundiales de suministro*. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---ipecc/documents/publication/wcms_716932.pdf.
- Organización Internacional del Trabajo. (1998). Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo. Disponible en: <https://www.ilo.org/declaration/lang-es/index.htm>.
- Organización Internacional del Trabajo. (2004). Helping Hands and Shackled Lives? – Understanding Child Domestic Labour and Responses to it. Disponible en: <https://www.ilo.org/global/docs/KD00098/lang-en/index.htm>.
- Organización Mundial del Turismo. (2004). *Turismo y atenuación de la pobreza. Recomendaciones para la acción*. Madrid: Organización Mundial del Turismo.
- Organización Mundial del Turismo. (2001). Guidelines for National Tourism Administration. Focal Points. For the Protection of Children from Sexual Exploitation in Tourism. Disponible en: <http://cf.cdn.unwto.org/sites/all/files/pdf/ntaguidelineschildren.pdf>.
- Orrego, V. (2015). *El problema público en la agenda gubernamental. La salud mental infanto-juvenil en la agenda del gobierno chileno, 1990-2015*. (Tesis de Maestría). Universidad de Leiden, Chile.
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. FLACSO.
- Patton, C., Sawicki, D., y Clark, J. (2015). *Basic Methods of Policy Analysis and Planning*. Routledge.
- Poria, Y., y Timothy, D. J. (2014). Where are the children in tourism research? *Annals of Tourism Research*. 47, pp. 93-95.
- Quispe, A. (2013). El combate al trabajo infantil en agricultura ¿En la causa o efecto? ¿En el origen o destino? En E. Zapata, R. Martínez y G. Rojo. (Coords.). *Escenarios del trabajo infantil. Diversos estudios de caso*. (pp. 1-16). México: Universidad Autónoma Indígena de México / Colegio de Postgraduados. Campus Montecillo.
- Secretaría de Turismo de Quintana Roo. (2016). Indicadores Turísticos. <https://www.qroo.gob.mx/sedetur/indicadores-turisticos>.
- Secretaría de Turismo. (Sedetur). (2018). Indicadores Turísticos. <http://www.qroo.gob.mx/sedetur/indicadores-turisticos>.
- Segrado, R., Cruz, J. y Castillo, M. (2019). Child Employment, a Controversial Issue; Analysis in Two Touristic Destinations. *Journal of Tourism and Hospitality Management*. 7 (1), pp. 1-9. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/>

335420826_Child_Employment_a_Controversial_Issue_Analysis_in_Two_Touristic_Destinations.

Small, J. (2008). The Absence of Childhood in Tourism Studies. *Annals of Tourism Research*, 35, pp. 772-789.

Administración Portuaria Integral de Quintana Roo. Hoy (19 de diciembre de 2017). Quintana Roo reduce 50% el trabajo infantil). *Quintana Roo Hoy*. Disponible en: <http://quintanarooohoy.com/cancun/quintana-roo-reduce-50-el-trabajo-infantil/>.

Tirasattayapitak, S., Chaiyasain, C., y Beeton, R. (2015). The impacts of nature-based adventure tourism on children in a Thai village. *Tourism management perspectives*. 15, pp. 122-127.

Tosun, C. (2002). Host perceptions of impacts: A comparative tourism study. *Annals of tourism research*. 29 (1), pp. 231-253.

UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). Convención sobre los derechos del niño. Disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>.

Wilson, T. D. (2008). Economic and social impacts of tourism in Mexico. *Latin American Perspectives*. 35 (3), pp. 37-52.

CAPÍTULO III

PRECARIZACIÓN, VULNERABILIDAD Y DERECHO JUVENIL A LA EDUCACIÓN: CONCEPTOS, CONDICIONES Y POLÍTICAS

*Gloria Elvira Hernández Flores**

INTRODUCCIÓN

El capítulo aborda las condiciones sociales, políticas y culturales que contextualizan el derecho juvenil a la educación. De manera particular, refiere a jóvenes en edad de cursar la educación media superior. Tiene como objetivo general analizar las condiciones que dan marco al ejercicio del derecho a la educación de jóvenes en México; y como objetivo específico, analizar los vínculos que se establecen entre las políticas educativas con jóvenes y las condiciones de precariedad y vulnerabilidad que vive la juventud en la actualidad.

Surge de investigaciones recientes,¹ desarrolladas desde la perspectiva comprensivo-interpretativa (Erickson, 1997), que demanda y habilita para analizar el derecho juvenil a la educación a partir de contextos y situaciones específicas. Así mismo, considera el enfoque sociocultural de la juventud y la posición de derechos humanos con los indicadores propuestos por Katarina Tomasevski, relatora de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1998 y que siguen vigentes, así como los aportes de Magendzo (2015) y Latapí (2009). Retoma la diferencia entre precariedad y vulnerabilidad que, conjuntamente, contribuyen al análisis del derecho a la educación de jóvenes en edad de estudiar el nivel medio superior.

El capítulo sostiene que el ejercicio de derecho juvenil a la educación se ve afectado por las condiciones de precariedad y vulnerabilidad de la sociedad actual, que afectan de

* Docente investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Académica Ecatepec. Responsable del ISCEEM-CA1.

¹ El capítulo surge de trabajos del Cuerpo Académico (CA) Educación y Poder. Acciones educativas con grupos en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad que tiene entre sus líneas de generación y aplicación de conocimiento (LGAC) una denominada Políticas Educativas con Grupos Vulnerables. Esta línea define a la juventud como vulnerable en la medida que reconoce su condición actual, su estado de riesgo, pero en los estudios de esta LGAC también documentan sus posibilidades de participación, es decir, se inserta en la frontera entre vulnerabilidad y participación.

manera singular a este grupo poblacional en el ámbito educativo, por lo que pone énfasis en las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales y educativas de la juventud en México. Si bien los indicadores del derecho a la educación refieren al plano interno de las alternativas del Sistema Educativo Nacional (SEN), el contexto en que se ejerce el derecho a la educación imprime no solo dificultades sino exclusión educativa.

Para argumentar esta afirmación el capítulo se estructura en tres apartados: el primero, Perspectivas de análisis, expone la mirada teórica y las categorías a partir de las cuales se construye el análisis; el segundo apartado, Condición juvenil y derecho a la educación, sitúa las condiciones sociales de la juventud en la actualidad lo que aporta contexto al ejercicio del derecho a la educación; el tercer apartado, Políticas educativas para la juventud, visibiliza acciones de gobierno en torno a la participación juvenil en materia educativa; finalmente, se presentan conclusiones.

PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS

Pensar el derecho juvenil a la educación, en condiciones de precariedad y vulnerabilidad, exige un espacio de reflexión que exponga las bases conceptuales que sostienen tal afirmación en torno a los límites que estas condiciones producen. Es relevante pues no solo devela los conceptos, sino la postura desde la cual se realiza el análisis. Esto es, comprender el derecho juvenil a la educación en un marco de tensiones de la misma concepción de derechos; el enfoque sociocultural que discute con posturas esencialistas que definen a la juventud desde lo etario, así como las nociones de precariedad y vulnerabilidad como procesos históricos, económicos políticos y culturales.

En primer lugar, conviene recordar que el derecho a la educación se enmarca en el surgimiento de los derechos en las revoluciones liberales europeas, y se constituye desde finales de los años cuarenta del siglo XX con marcos normativos a partir de órganos internacionales que “reconocen a la educación pública, gratuita y obligatoria como un derecho social inalienable y un bien público universal” (Ruíz, 2013, p. 48).

El derecho a la educación tiene historia en la cual se debaten sus conceptos, ámbitos y formas de asumirlos. De acuerdo con Magendzo y Pavéz, el discurso de derechos tiene una historicidad que muestra su emergencia de luchas sociales y se debate entre dos posturas.

[...] una concepción liberal y una concepción comunitaria de los derechos humanos. La primera focaliza su interés en la preservación de las libertades y derechos individuales, los cuales deben ser reconocidos y protegidos por el Estado. Se centra en el individuo como sujeto de derechos, los cuales hacen posible el respeto del orden en la sociedad y garantizan la autonomía del individuo frente a los riesgos del predominio de tendencias estatistas. En cambio, la segunda, sin negar el valor de los derechos individuales, insiste en los derechos del individuo, pero como miembro de una comunidad y por su pertenencia a ella, lo que supone solidaridad y participación. Esta visión se caracteriza por acentuar la cohesión social, la equidad y la inclusión, como componentes que subyacen en los derechos humanos. (Magendzo y Pavéz, 2015, p. 38)

Los autores señalan que los derechos humanos son “el conjunto de cualidades o atributos propios del ser humano, originados en su dignidad como persona y como miembro de la sociedad” (Magendzo y Pavéz, 2015, p. 40). La postura en este texto considera a la juventud como individuos sociales, que tienen tanto derechos individuales como sociales a partir de lo cual se adscribe a la segunda mirada apuntada por los autores. Ello deriva en la apertura a la emergencia de otros derechos derivados de cambios y crisis relacionados con aspectos tecnológicos, medioambientales, de violencia, inseguridad, de salud, de la creciente informalidad en los procesos de trabajo, y los emergentes desafíos de la educación a partir del contexto mundial actual de pandemia.

Así, defino el derecho a la educación como uno de los derechos económicos, sociales y culturales con una perspectiva amplia y carácter relacional. Esto es, si bien es indivisible, constituye relación con otros; incluso es un derecho clave, como lo señala Latapí (2009), puesto que es condición fundamental para el ejercicio de otros derechos como el trabajo y la participación.

Ahora bien, existen indicadores elaborados por la primera relatora de la Organización de las Naciones Unidas en 1998, Katarina Tomasevski, que dan pauta en la actualidad para el análisis del estado del derecho a la educación, lo que implica que los indicadores de su monitoreo deben captar su responsabilidad y compromiso para su realización (Tomasevski, 2004, p. 7). Estos indicadores son asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

Asequibilidad, “demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad *de* y *en* la educación”; Acceso, refiere que “El derecho a

la educación debe ser realizado progresivamente, asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva, lo antes posible, y facilitando el acceso a la educación post-obligatoria en la medida de lo posible”; Aceptabilidad, tiene que ver con “un conjunto de criterios de calidad de la educación”; Adaptabilidad, “requiere que las escuelas se adapten a los niños, según el principio del interés superior del niño de la Convención sobre los Derechos del Niño” (Tomasevski, 2004, p. 13).

Como se puede observar, los derechos son discursos que también tienen sus propias discusiones. Por un lado, es importante señalar que una de ellas es nombrar solo a niños y no a otros grupos etarios, como jóvenes y personas adultas que son sujetos de derechos y cuya visibilización es importante pues nombrarlos de manera explícita implica reconocer sus particularidades, necesidades y condiciones. El derecho a la educación es imprescriptible, no prescriben a determinada edad, están presentes a lo largo de toda la vida de las personas. Esa explicitación abre la posibilidad de que, una vez consignados en instrumentos jurídicos, se generen políticas de atención a toda la población reconociendo la diferencia etaria, pero con igualdad para toda la población.

Por otro lado, es necesario mirar hacia afuera del SEN de tal manera que se ubiquen las condiciones que permiten analizar los cuatro indicadores en relación con lo que acontece fuera de las propias escuelas y aulas, si bien es muy relevante conocer también su interior.

En segundo lugar, el capítulo se basa en la perspectiva sociocultural de la juventud que habilita para avanzar en el concepto de juventud no solo desde el criterio etario, sino desde una postura que la sostiene como un estado (Reguillo, 2000), una condición (Medina, 2000) construida a partir de contextos económicos, políticos, culturales y sociales, que demandan y definen qué y para qué es ser joven en determinados contextos. Se adscribe a la perspectiva de Bourdieu (1990) que señala que las divisiones entre las edades son arbitrarias y manipulables, en la medida que son elaboraciones de poder para situar a las personas en roles e identidades específicas como trabajador, hijo de familia, estudiante, inexperto, etcétera.

Esta perspectiva destaca la imposibilidad de hablar de juventud de manera homogénea, reconoce la heterogeneidad en su expresión y en las condiciones que la contextualizan. De este modo, “[...] lo juvenil, expresa taxonomías sociales y (re) produce sistemas y dispositivos de clasificación social, desde condiciones situacionales y repertorios identitarios específicos definidos y definitorios de procesos socioculturales más amplios” (Valenzuela, 2016, p. 2).

En tercer lugar, es necesario distinguir la condición de precariedad, de la condición de vulnerabilidad. De acuerdo con Valenzuela, la precariedad refiere a “procesos y condiciones sociales, económicas y culturales, definidas y caracterizadas por diversas formas de inseguridad, carencias, escasez, baja calidad e insuficiencias e inestabilidades” (s.f., s.p.).

De manera central, la precariedad alude no a una condición personal, sino a los procesos de degradación social que colocan en riesgo el desarrollo humano y el ejercicio pleno de derechos que conducen a él. Esto acontece en ámbitos como el trabajo, la educación y la misma convivencia social, y en el interés particular de este texto, en el ámbito educativo.

En cuarto lugar, importa exponer la postura en torno a la vulnerabilidad. Se trata de un concepto que, como todos, es histórico y polisémico; en torno a él se discuten definiciones, elementos que la constituyen, sujetos de su vivencia, así como políticas de atención. Se le ha considerado también desde diferentes disciplinas (Rodríguez, 2001, p. 18) y más recientemente con mayor presencia en la sociología, el trabajo social, la economía, las ciencias políticas y la antropología. También se encuentra en una amplia variedad de conceptualizaciones que parecen disputarse, sus causas, soluciones y elementos constitutivos.

De acuerdo con González, el discurso de la vulnerabilidad surge en los años noventa y se marcan dos posturas: la primera define a la vulnerabilidad como fragilidad, como un

atributo de individuos, hogares o comunidades, que están vinculados a procesos estructurales que configuran situaciones de fragilidad, precariedad, indefensión o incertidumbre”; la segunda postura, la define como el “efecto conjunto de *factores de riesgo* que aquejan a diversas unidades sociales. Desplaza su atención [...] hacia la distribución de riesgos, consecuencia de procesos colectivos de toma de decisión que se confrontan con las concepciones vigentes sobre la seguridad (González, 2009, p. 2. [las cursivas son del autor]).

De manera coincidente, las perspectivas señalan al riesgo como uno de los elementos que definen a los sujetos, grupos o comunidades que la sufren o que los califica y define como vulnerables. Una definición que apoya este análisis es la que concibe a la vulnerabilidad como “condición de riesgo o indefensión, la susceptibilidad a sufrir

algún tipo de daño o perjuicio, o de padecer la incertidumbre” (Moreno Crossley, 2008. Citado en González, 2009, p. 2).

En esta mirada, Beck (1999) aporta al análisis de la vulnerabilidad al colocar el riesgo como un proceso proveniente de las transformaciones de un mundo no “bipolar, sino de peligros y riesgos” (1999, p. 5) que exigen otros referentes para comprender las “dinámicas y contradicciones de la segunda modernidad” (1999, p. 4). Es importante que se trata de peligros y riesgos movibles que se desplazan de acuerdo con los contextos, por lo que emergen de manera distinta.

Así, el riesgo del tránsito de las propias calles, la violencia, el uso de los tiempos de recreación, algunas relaciones sociales, trabajos cada vez más precarios e informales y situados en condiciones de inseguridad, el propio calentamiento global, representan movimientos no pensados, o como lo señala el autor “son consecuencias imprevistas de la modernidad”. De ahí que defina al riesgo como un “enfoque moderno de la previsión, y control de las consecuencias futuras de la acción humana” (Beck, 1999, p. 4). Esta perspectiva desnaturaliza la vulnerabilidad y permite colocarla como una condición posible de ser transformada en las situaciones sociales, políticas, económicas y culturales que la producen.

La definición de los riesgos en la sociedad desplaza condiciones como desigualdad por clase, etnia y género –también la generación–, prosigue el autor, lo que “subraya el nuevo *juego de poder* del riesgo y sus metanormas: en una época de incertidumbres fabricadas” ([las cursivas son del autor]. Beck, 1999, p. 6), es decir, construidas desde la lógica del poder. En este sentido, la vulnerabilidad es una condición de vida de personas, grupos y sociedades, que se define por su posibilidad de riesgos movibles con base en contextos específicos y que pueden devenir en control social.

De esta manera, el derecho juvenil a la educación como uno de los derechos humanos, económicos, sociales y culturales, articula otros derechos y compromete no solo las condiciones de su ejercicio pleno, sino la propia configuración de la juventud en cuanto sujetos de derechos para sí, para la sociedad, y para otra relación con el medio ambiente. La precariedad y la vulnerabilidad instaladas en el contexto actual y en particular en las vidas juveniles, permiten ampliar la mirada para analizar a la juventud más allá de posturas esencialistas y descontextualizadas.

Con estas herramientas analíticas se analiza el derecho juvenil a la educación, en el marco de las condiciones sociales de la juventud en el grupo 15-18 que se encuentra en edad de cursar la educación media superior en México. Es un grupo poblacional

fuertemente impactado por la precarización, la desigualdad, la vulnerabilidad y la pobreza en la actualidad, como condiciones sociales que configuran este grupo poblacional. Para dar cuenta de ello se revisan perspectivas y estudios nacionales e internacionales interesados en documentar, transformar la vida de esta población y en promover el ejercicio pleno de su derecho a la educación.

Develar esta situación de precarización y vulnerabilidad es de singular importancia, ya que muestra problemática en ingresos, empleo, acceso, permanencia y conclusión del nivel medio superior obligatoria en México desde 2012. La condición de precarización y vulnerabilidad se conjuntan para sintetizarse en obstáculos para el ejercicio pleno del derecho a la educación, de miles de jóvenes como se verá más adelante.

CONDICIÓN JUVENIL Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

Existe una relación entre la condición juvenil y el derecho a la educación, que remite a los indicadores antes señalados. No obstante, los cuatro indicadores se relacionan con las propias alternativas educativas que se generan desde el SEN, sin embargo, también encuentran vínculo con las condiciones que hacen posible el acceso, permanencia y egreso de la educación escolarizada. Tal es el caso de la situación de precarización que afecta a estudiantes, no solo en el plano material, sino también en la precarización simbólica que empobrece los sentidos y expectativas relacionados con lo educativo.

De la misma manera, la vulnerabilidad nos coloca ante riesgos a los que como sociedad nos enfrentamos en el día a día. Estos son constitutivos de la vida en la actualidad, y emergen de modelos de desarrollo económico y social que instauran el adelgazamiento del estado y la emergencia de otros modos de desigualdad. García añade a las desigualdades “clásicas”, la distribución y apropiación inequitativa de los bienes simbólicos, y “la división entre modalidades formales e informales de organización social” (2007, p. 110). Ello impone otros riesgos en el plano del trabajo, la política y las propias relaciones sociales como también lo señala el autor. La precarización y la vulnerabilidad surgen de estas desigualdades y de condiciones como la pobreza.

Los indicadores del derecho a la educación, antes señalados, permiten desmenuzar estas cifras para constatar que son las poblaciones precarizadas y la vulnerabilidad quienes configuran el rostro de la exclusión educativa, es decir, la falta de condiciones

para el ejercicio del derecho juvenil a la educación. Algunos de los indicadores muestran la articulación con la pobreza, el género y el lugar de residencia.

La juventud, como sujeto educativo, se constituye en una condición social con alta precariedad en los planos económicos, sociales, políticos y culturales (Valenzuela, 2015). Esta condición muestra que en la región de América Latina y el Caribe más de cien millones (64%), de jóvenes viven en hogares pobres y dos de cada diez trabajan en situación de informalidad, lo que se agrava para las mujeres jóvenes (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y Banco de Desarrollo de América Latina [CAF], 2017, p. 15). En este contexto la particularidad de México, de acuerdo con el Consejo Nacional para la Evaluación de la Política Pública (Coneval), indica que la población joven alcanza la cifra de 31.1 millones para 2018 y que su diversidad y desigualdad estructural e interna habla de un grupo poblacional no homogéneo (Coneval, 2018).

La juventud representa 29.3% de la población económicamente activa con grandes desigualdades; por ejemplo, solo 10% estudia; las desigualdades por género son también inaceptables pues el número de jóvenes que trabajan y hacen labores domésticas es ampliamente diferente para hombres (56.8%) y para mujeres (84%); así mismo, para quienes solo realizan una actividad económica representa 23.9% en los hombres y no alcanza ni 4% en las mujeres (Coneval, 2018, pp. 1-2).

Para 2016, de la población joven 42.9% se encontraba en situación de pobreza, y llama la atención que de ella 54.1% estaba ocupado y 4.3% desocupado. También es escaso y desigual su acceso a la seguridad social, pues sólo 10.2% de jóvenes ocupados acceden a ella en zona urbana y apenas 2.9% en zona rural. Lo mismo sucede con el acceso al servicio médico, pues en zonas urbanas no alcanza 20% y en zona rural 5% en jóvenes ocupados (Coneval, 2018, p. 3).

La desigualdad también se advirtió en el diagnóstico presentado en el Programa Nacional de Juventud 2014-2018 Logros 2016, que afirma que las brechas de desigualdad son desfavorables para la población joven en relación con la no joven, de tal manera que educación y desempleo (Programa Nacional de Juventud, 2016, p. 15.) configuran rasgos centrales de esta desigualdad. Destaca que el Programa señale a la juventud como uno de los grupos “históricamente discriminados”, y enfatice que además son “excluidos de diferentes oportunidades laborales, educativas o culturales” por “motivos de apariencia, inexperiencia o formas de pensar y actuar” (2016, p. 15).

Esta afirmación permite sostener que la juventud, como condición sociocultural, vive desde otros universos simbólicos cuyas representaciones de la vida son diferentes, y coincide con un estudio reciente en el que, por ejemplo, en el Estado de México, en una encuesta aplicada a jóvenes de educación media superior señalaron de manera mayoritaria que lo que los hace sentirse rechazados en la escuela es su manera de ser (Hernández, López y Salgado, 2012).

El estudio denominado *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior* (INEE, 2017) señala que el rezago educativo, en el caso de la juventud es alto (30% de jóvenes entre 15 y 17 años no están en la escuela) y significa crisis en los procesos (de cada 10 que ingresan solo 7 la terminan) ya que reprobación, rezago, extraedad y abandono (entre 600 000 y 700 000 cada año), representan el estado que guarda el ejercicio del derecho a la educación de la juventud. Así mismo, señala que las razones son sociales, económicas, familiares, pero que cada vez se devela la escuela misma y el desinterés de la juventud por estudiar, la dificultad de entendimiento con profesores y la reprobación como causas de esta situación (INEE, 2017, p. 9).

La precarización es también simbólica, ya que se mueve en un déficit de sentido (Tedesco, 2005), y crisis de mitos fundacionales de la escolaridad (Duschatzky, 1999) como medio de la movilidad social. Así, por ejemplo, una nota reciente indica que

[...] de la población desocupada a diciembre pasado [2016], 48.5 de cada 100 habían completado estudios de bachillerato o universitarios. En particular, la proporción entre los varones fue de 44.5 por cada 100 y de 55.2 por cada 100 en el caso de las mujeres, estableció el Inegi (González, 2017: s/p, [los corchetes son míos]).

El reconocimiento de estas condiciones demanda una perspectiva amplia, que articule lecturas y acciones sociales de los cuatro indicadores de Tomasevski con la condición juvenil, de tal manera que cuando se hable de asequibilidad, se consideren los recursos económicos y simbólicos que las personas aportan para la escolaridad juvenil; la accesibilidad vista desde el buen trato mutuo de la comunidad escolar y las condiciones que hacen posible el derecho a la educación en materia, por ejemplo, pedagógica y de gestión escolar; la aceptabilidad tiene que ver con las formas y el sentido de concebir los estudios en la vidas juveniles, esto es, consideran pero rebasan el término de calidad, o bien lo sitúan articulado con la dignificación de la tarea

educativa; la adaptabilidad en términos del reconocimiento de la diferencia de la condición juvenil, y el valor que tanto juventud como la educación tienen para la vida en sociedad.

Adicionalmente, cada uno de estos indicadores demanda el reconocimiento de otros derechos, por ejemplo, los llamados DESC, es decir, los derechos sociales, económicos y culturales, pero también demanda que el gobierno sea garante del ejercicio pleno de estos derechos a través del cumplimiento constitucional, sus leyes y políticas derivadas.

Para terminar este apartado es necesario señalar que una situación sustantiva es la capacidad de agencialidad juvenil, para afrontar los riesgos y transformar las condiciones de desigualdad, si bien es fundamental la responsabilidad del estado. Esta capacidad tiene que ver con las condiciones en las que se vive, y los capitales con los que se cuenta para ejercer el poder en una sociedad de riesgo que nos enuncia como vulnerables. Capacidad no es solo destreza o pericia, sino implica poner en juego a las personas desde sus politicidades, contextos y subjetividades que, juntos, potencian o inhiben posibilidades de afrontar la sociedad del riesgo.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA JUVENTUD

Este apartado se centra en las políticas gubernamentales para jóvenes que se desarrollan a través de planes y programas de juventud, de manera particular en el ámbito educativo; sigue la línea propuesta en referencia a la agencialidad juvenil, en el ejercicio de su derecho a la educación. Inicia con la reflexión acerca de los modos de definir la condición juvenil como problema público y, por ello, agenda de gobierno.

En este proceso cuentan las miradas acerca de la juventud, que se realizan a través de relaciones de las “diferentes posiciones de poder que ocupan cada uno en momentos históricos concretos, significando y resignificando sus perspectivas en función de la misma interacción establecida” (Pérez Islas, 2000, p. 312). De esta manera el autor señala que en México las políticas de juventud se han orientado de acuerdo con los contextos históricos y las formas de concebir la juventud, a través de *representaciones-tipo* muchas veces polares, o como “instrumento de modernización” o como “sector marginal peligroso para la paz” (Pérez Islas, 2000, p. 316). En estas posturas se inscriben las acciones de política pública a desarrollar,

como la definición de los programas nacionales de juventud y particularmente las políticas educativas.

La mirada bipolar desconoce la multiplicidad de modos de ser jóvenes, si bien reconoce la condición de igualdad, falta camino para instalar la diferencia, y aún más para mirar como problema público las formas en que estas se entrelazan. Así, solo por situar el caso de las juventudes rurales, Pacheco, Román y Urteaga indican la existencia de un “desajuste entre los mecanismos instituidos de cohesión social y los comportamientos y valores que realiza la juventud rural [...] que puede provocar situaciones diversas de integración, discriminación y exclusión” (2013, pp. 16-17). Esta situación demanda la necesidad de reconocer, en la definición de políticas públicas, la diversidad de las formas de vivir la juventud y la generación de políticas que deriven en acciones sobre los modos de vivir la juventud en ámbitos rurales, que distan de aquellos de las grandes urbes. En este contexto, Reguillo sugiere pensar a las políticas no como un sistema rígido de normas para los jóvenes, [sino como] una red variable de creencias, un *bricolaje* de formas y estilos de vida, estrechamente vinculada con la cultura, entendida como “vehículo o medio por el que la relación entre grupos es llevada a cabo (Jameson, 1993 citado en Reguillo, 2000, p. 35).

Si bien la política no es rígida y está mediada por la cultura, sí presenta ejercicios de poder cerrados en los que la población joven, destinataria de las políticas, tiene escaso espacio para la incidencia en la definición de tales políticas, y suelen colocarse y ser colocados como sujetos de ejecución antes que como sujetos de definición y participación. En esta perspectiva, el propio Programa Nacional de Juventud 2014-2018 coloca a la “participación juvenil como eje rector”, y a los jóvenes como “actores estratégicos” y no solo receptores (2016, p. 16). No obstante, quedan en discursos como se verá más adelante.

Las políticas de juventud han transitado por diferentes periodos. De acuerdo con Pérez Islas, estos son:

1. El modelo de educación y tiempo libre con jóvenes integrados de los años cincuenta, caracterizado por el contexto de industrialización e integración creciente a los sistemas educativos nacionales. Centró sus acciones en el deporte, tratando de atender a la juventud que dividía su tiempo entre la escuela y el tiempo libre, y dejó de lado a todos aquellos excluidos de la escuela.
2. El modelo de control social de los sectores juveniles “movilizados” de los años sesenta,

deriva del significado cultural y político de los movimientos estudiantiles para quienes se desarrollaron acciones direccionadas al control y la apertura de espacios de atención que no pusieran en riesgo la estabilidad social. Así se identificó la juventud con ser estudiante, dejando una vez más de lado a aquellos jóvenes que no estudiaban

3. El modelo de enfrentamiento de la pobreza y la prevención del delito de la década perdida, en la que los protagonistas eran los jóvenes de estratos empobrecidos desarrolló políticas con programas compensatorios de combate a la pobreza centralmente para la prevención del delito. En éstos la educación juega un papel central y se instrumenta una política orientada al autoempleo, sobre todo para jóvenes de escasos recursos en zonas urbanas y rurales.
4. El modelo de la inserción laboral de los jóvenes “excluidos” de los años noventa, caracterizado por políticas de inserción laboral en el que la atención se focalizó en la incorporación de los jóvenes excluidos a trabajos formales a través de la capacitación. (Pérez Islas, 2000, pp. 316-323).

En la actualidad, estos modelos dan marco antecedente a las propuestas actuales que definen las políticas a través de la creación de subsecretarías, Consejos, Direcciones e Institutos de juventud a nivel nacional. Una acción relevante es la creación del Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve) en 1999, que elabora el Programa Nacional de juventud 2014-2018 de interés en este texto.

La definición del Programa Nacional de Juventud 2014-2018, se realizó sobre la base de reconocimiento de la desigualdad que vive la juventud mexicana en materia de educación y trabajo principalmente. Estableció características como: De juventudes, reconoce la diversidad; Transversal, demanda coordinación y sinergias en las acciones; Específico, con visión intergeneracional y acciones específicas; Participativo, con interlocución efectiva en la toma de decisiones, ejecución y evaluación de las intervenciones; De concertación, involucra a sectores juveniles, de la sociedad civil y gubernamental; Descentralizado, reconoce iniciativas en los planos nacional, regional y estatal; De inclusión, reduce la exclusión y posibilita acceso pleno a sus derechos; Efectividad, prioriza cumplimiento de metas e indicadores estratégicos para dar sostenibilidad a acciones; Universal, contempla a la totalidad de la población joven; De afirmación positiva, contempla a la población que se encuentra en condiciones de vulnerabilidad, exclusión y discriminación para garantizar el efectivo cumplimiento de sus derechos (Imjuve, 2016, pp. 17-18).

Así visto, parece avanzar a acciones concretas, como es el caso de la diversidad, la gestión, la participación. Sin embargo, no fue referente considerado, al menos señalado en materia educativa, dejando en deuda los elementos que plantea. Dos ejemplos muy concretos que permiten sostener esta afirmación, el Programa *Yo no abandono* (SEP, 2013) y Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior (INEE, 2017). Ambos programas se dan en el marco de la obligatoriedad de la educación media superior en 2012.

Para la construcción de la política del Movimiento contra el abandono, *Yo no abandono* parte del análisis de la cobertura, el acceso y la tasa de abandono (SEP, 2015), reconociendo problemáticas en el nivel medio superior tanto internas en las escuelas, como a factores externos. A pesar de que plantea como estrategia la integración de acciones entre familia, escuela y estudiante, se centra en la recuperación de experiencias exitosas, la gestión, los recursos escolares, la heterogeneidad de los subsistemas, el liderazgo de la dirección y el apoyo de los padres de familia como corresponsables de la educación (SEP, 2015), sin dar la necesaria amplitud a la condición juvenil y a su participación activa en este movimiento en materia de la transformación escolar, como lo señala el Programa Nacional de Juventud 2014-2018 en su eje rector, la participación juvenil, así como la intersectorialidad.

La participación no es considerada salvo en la incorporación de tutorías, becas y otras acciones que comprende este programa, pero se sobreponen a la escuela ya fincada sobre formas de gestión y conceptualizaciones pedagógicas que poco tienen que ver con la condición juvenil y sus formas de vivir el mundo y la escuela. Así, en el análisis posterior que el INEE destaca el propio nombre del programa, que parece colocar en el sujeto la posibilidad de abandonar o no, dejando fuera acciones referidas a la transformación de las condiciones que determinan esta situación y “olvidan que, para un sujeto en desventaja, ocurren los mismos procesos escolares involucrados en los aspectos pedagógicos, organizativos y de gestión [...]” (INEE, 2019a, p. 76).

Si bien las políticas de becas son relevantes pues se ha reconocido que uno de los factores de la exclusión es el económico, diversos recursos como reglamentos dan muestra de la disputa que se libra en las diferentes regiones del contexto escolar en el día a día, que prefiguran la precarización gota a gota de la que habla Muñoz (2016) que, efectivamente, resultan en muchos casos un “atentado a la vida digna de los jóvenes en la vida cotidiana”, en este caso en las escuelas.

En este mismo sentido, el estudio que elabora el INEE en torno a los reglamentos escolares, revela que la mayoría de los reglamentos “parece deslizarse progresivamente del gran discurso de los derechos que garantizan la equidad, la participación y la inclusión, para quedar reducidos a sistemas que legitiman la vigilancia, el control y el castigo” (INEE, 2019b, p. 87). También, las políticas de juventud se inscriben en estos juegos de poder y definen acciones, normas y lineamientos para insertar a los jóvenes en la sociedad y promover su desarrollo integral; en ello el derecho a la educación juega un papel central, pues el discurso la coloca como uno de los medios centrales para tal integración y desarrollo.

Por su parte, las Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior, se formulan como recomendaciones para “incidir en la acción pública y en la toma de decisiones, coadyuvando al derecho a la educación y a la mejora de la atención educativa en la EMS [...]” (INEE, 2017, p. 10). En este punto es posible advertir un cambio en la propia definición que va de Yo no abandono a la mejora de la permanencia escolar, con lo que se cambia el foco, la estrategia y las acciones propuestas.

Con la coincidencia de que el abandono es multifactorial, las Directrices apuntan, de manera colateral, a la “paulatina” transformación del sistema educativo que es uno más de los factores que contribuye a la construcción de la desigualdad educativa. Resulta relevante que amplía su base jurídica con marcos internacionales al considerar, de manera particular, la Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes (CIDJ) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (INEE, 2017, p. 12). La relevancia radica en la valoración del sujeto juvenil y que su derecho a la educación no solo es potenciador de otros derechos, sino está también vinculado con otros ámbitos; tal es el caso del derecho a la identidad, a la participación y a la educación.

Los resultados de estas políticas se pueden observar en los siguientes datos: para el ciclo escolar 2015-2016, los datos del INEE indican que la tasa neta cobertura en la educación media superior fue de 59.5%, el abandono escolar fue de 15.5% (INEE, 2019a, p. 6). Si bien hubo avances en cobertura, el abandono siguió siendo amplio pues en el ciclo escolar 2016-2017, entre 600 000 y 700 000 alumnos abandonaron sus estudios, lo que representa entre 13 y 15% de estos (INEE, 2019a). Y finalmente señala que, de acuerdo con las cifras de los últimos diez años, la tasa de abandono se ha mantenido constante (INEE, 2019a, p. 6).

CONCLUSIONES

El derecho juvenil a la educación es un derecho articulado con otros derechos, y mediado por las condiciones sociales de la juventud y sus entornos. En la actualidad, estas condiciones se caracterizan por contextos de vulnerabilidad, desigualdad y precarización, que afectan a la juventud de manera singular; su estudio requiere no solo su descripción, sino también analizar sus propias conceptualizaciones y ámbitos, pues son las bases que sostienen no únicamente miradas, sino acciones de política para atenderlas. Los riesgos prefabricados, las desigualdades renovadas y la precarización creciente en números y dimensiones de las vidas juveniles, se conjugan para trastocar el derecho juvenil a la educación.

Las políticas que se implementan para concretizar el derecho a la educación, sobre todo de sectores poblacionales vulnerables, no consideran la participación juvenil, acción a la cual tienen derecho y propuestas de acuerdo con estudios realizados, sino que imponen miradas basadas en perspectivas ajenas a las vidas juveniles.

El estado tiene fuertes deudas con este sector poblacional, de manera particular con su derecho a la educación y con garantizarlo a través de la mejora en las condiciones de vida a través de políticas participativas, contextualizadas y consensuadas, que permitan el fortalecimiento de sujetos e instituciones.

El derecho juvenil a la educación es una posibilidad de la sociedad, del presente y el futuro del país, es una posibilidad de configurar escuelas y sujetos democráticos a través de la dignificación de las estancias de toda la comunidad escolar, de la escucha a la juventud y de la transformación de las políticas que hacen posible el derecho juvenil a la educación.

REFERENCIAS

- Beck, U (2009). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1990). La “juventud” no es más que una palabra. En P. Bourdieu [Traducción M. Pou]. *Sociología y Cultura* (pp. 175-180). México: Conaculta/ Editorial Grijalbo.
- CEPAL (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe*. CEPAL/ECLAC.
- CEPAL (2014). *Panorama social de América Latina*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37626/6/S1420729_es.pdf

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (Coneval). (2018). *¿Qué funciona y qué no en el desarrollo laboral juvenil?*. Disponible en: <https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/Nota-informativa-Desarrollo-laboral-juvenil.pdf#search=que%20funciona%20y%20qu%C3%A9%20no%20en%20desarrollo%20laboral%20juvenil%20el>.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp. 195-301). Paidós educador. http://ual.dyndns.org/biblioteca/Investigacion_Educativa_I/Pdf/Unidad_05.pdf
- García, N. (2007). Las nuevas desigualdades y su futuro. En M. Sánchez (coord.). *Identidades, globalización e inequidad* (pp. 103-119). México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- González, L. (2009). *Orientaciones de lectura sobre la vulnerabilidad social*. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/orientaciones-de-lectura-sobre-vulnerabilidad-social.pdf>.
- González, R. (2017). Desempleo afecta más a personas con bachillerato y nivel superior. *La Jornada*, (21 de enero). Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2017/01/21/economia/019n2eco>.
- Hernández, G., López, S. y Salgado, R. (2012). *Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio de tres municipios del estado de México*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Instituto Mexicano de la Juventud. (Imjuve). (2016). Programa Nacional de Juventud 2014-2018. Disponible en: <https://www.Imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/PROJUVENTUD2014new.pdf>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (INEE). (2017). Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F105.pdf>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). La educación obligatoria en México. [Informe 2019]. (18 de marzo). Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (INEE). (2019a). ¿Qué hacen los planteles de educación media superior contra el abandono escolar? evaluación de la implementación curricular en educación media superior (EIC EMS). [Informe complementario]. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D256.pdf>.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019b) Análisis de reglamentos escolares en educación media superior. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D253.pdf>.
- Latapí, P. (2009). El Derecho a la Educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14 (40), pp. 255-287. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40012.pdf>.
- Magendzo, A., Pavez, J. (2015). *Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*. México: CDHDF. [Archivo PDF]. Disponible en: https://upla.cl/vinculacion/wp-content/uploads/2018/12/Educacion-en-derechos-humanos_Magendzo_Pavez.pdf.
- Medina, G. (2000). La vida se vive en todos lados. La apropiación juvenil de los espacios Institucionales. En G. Medina (coord.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (pp.79-15). El Colegio de México.
- Muñoz, G. (s.f.). *Juvenicidio: Crimen de Estado*. Recuperado el 25 de marzo de 2019, de CLACSO: <http://clacsovirtual.org/mod/page/view.php?id=6941>
- Narro, J., Pérez, J. A., David, M., Muñoz, H. (2012). Políticas de Juventud. Una propuesta para el México del siglo XXI. México: Miguel Ángel Porrúa/UNAM.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. y Banco de Desarrollo de América Latina. (2017). Perspectivas económicas de América Latina 2017. Juventud, competencias y emprendimiento. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40721/1/LCG2689_es.pdf [Consultado el 17 de febrero de 2019].
- OIJ. (2008). Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes + Protocolo adicional. Recuperado el 20 de marzo de <https://oij.org/wp-content/uploads/2017/01/Convención.pdf>
- Pacheco, L., Román, R., Urteaga, M. (2013). *Jóvenes rurales. Viejos dilemas, nuevas realidades*. México: Universidad Autónoma de Nayarit/Juan Pablos Editor.
- Pérez, J. A. (2000). Visiones y versiones. Los jóvenes y las políticas de juventud. En G. Medina (Comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (pp. 311-341). El Colegio de México.
- Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles. En G. Medina (Comp.) *Aproximaciones a la diversidad juvenil* (pp. 19-43). El Colegio de México.
- Rodríguez, J. (2001). *Vulnerabilidad y grupos vulnerables. un marco de referencia conceptual mirando a los jóvenes*. Santiago de Chile: Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP) / CEPAL. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7150/S018659_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Ruíz, M., Cruz, L. (2013) Derecho a la educación. En B. Salinas (coord.) *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011* (pp. 47-92). México: ANUIES/COMIE.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2015). Movimiento contra el abandono escolar. Disponible en: https://escolares.ujed.mx/Documentos/Tutorias/05b-YoNoAbandono_Programa.pdf.
- Tedesco, J. C. (2005). *Educación en la Sociedad del conocimiento*. FCE.
- Tomasevski, K. (2004). *Indicadores del derecho a la educación*. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>.
- Valenzuela, J. M. (s/f). Ayotzinapa: juvenicidio, necropolítica y precarización. [Manuscrito] presentado en el Módulo Juvenicidio de la Especialización en Políticas públicas para la igualdad en América Latina. CLACSO.
- Valenzuela, J. M. (2015). *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. México/España: El Colegio de la Frontera Norte/NED ediciones.
- Valenzuela, J. M. (2016). Juvenicidio: necropolítica y *iuvenis sacer*. [Manuscrito] presentado en el Módulo Juvenicidio de la Especialización en Políticas públicas para la igualdad en América Latina. CLACSO.

CAPÍTULO IV

JUVENTUD Y DERECHO A LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

Rocío Elizabeth Salgado Escobar

INTRODUCCIÓN

El objetivo del texto es dar cuenta del estado que guarda el derecho a la educación media superior (EMS) en un contexto de vulnerabilidad social y educativa en la región sur del Estado de México. Contextualiza las políticas educativas, modificaciones legales e indicadores educativos en distintas escalas, para luego focalizar en la experiencia escolar de jóvenes de la periferia urbana del municipio de Tejupilco que han tenido acceso a este tipo educativo a través del Telebachillerato Comunitario (TBC), política educativa en expansión dirigida de manera prioritaria a localidades rurales y marginales luego del decreto constitucional de obligatoriedad de la EMS en 2012.

Datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] señalan que entre 2016-2018 la expansión de la EMS en México ocurrió gracias al TBC; en ese periodo, cuatro de cada cinco planteles de nueva creación correspondieron a este servicio, colocando al Estado de México como la entidad que cuenta con el mayor número en el país ampliando la cobertura en las localidades alejadas y desfavorecidas en sus distintas regiones (INEE, 2019). No obstante, el pleno ejercicio del derecho a la educación de las juventudes en estos contextos aún se ve comprometido ante procesos de inclusión desigual (Gentili, 2009), en una opción educativa con diferencias importantes en las condiciones de acceso, infraestructura e ingresos familiares de las y los jóvenes (INEE, 2019).

Según el Instituto Mexicano de la Juventud [Imjuve], desde la década pasada este grupo poblacional arrastra fuertes condiciones de vulnerabilidad social y educativa, de 37.5 millones de personas entre 12 y 29 años, cerca de 3.9 millones vivían en condiciones de pobreza, en un latente riesgo de exclusión de las principales vías de inserción social, la educación y el empleo (Imjuve, 2015).

En este contexto, el capítulo coloca como transversal analítico el derecho a la educación desde una perspectiva de los derechos humanos, reconociendo que si bien

se ha avanzado en materia legal, cobertura y diversificación de modalidades, el ejercicio del derecho a la educación se ve limitado ante las condiciones diferenciadas en que las juventudes acceden a la escolaridad, en espacios en donde además de la mejora en las instalaciones, demandan procesos educativos fundados en el reconocimiento y la participación, en tanto sujetos no solo consumidores, sino productores de su experiencia escolar y social (Magendzo, 2001).

La revisión de literatura revela accesos diferenciados a la EMS; el estudio de Mata y Suárez (2016) en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México visibiliza “la producción y reproducción de la selección social en el sistema educativo nacional” (p. 9) procesos en los cuales –señalan los autores– la institución no queda al margen; así, no siempre son las y los jóvenes quienes eligen la escuela, sino que la escuela también selecciona social y académicamente a sus estudiantes; en casos como el TBC la elección muchas veces se depone a *la opción que les queda* (Salgado, 2020), lo que merma su derecho a elegir.

Particularmente, los estudios de Weiss (2017a, 2017b) sobre el TBC han puesto la mirada en la evaluación de las estructuras institucionales y la valoración del modelo educativo en su dimensión curricular y operativa en distintos estados, enfatizando su innovación y tensiones en su concreción. El autor destaca al TBC como una opción educativa aceptada por las familias y estudiantes debido a su gratuidad efectiva y cercanía; apunta que es una opción para quienes no cuentan con escuela cercana, y también para aquellos que no pueden ser absorbidos por otras instituciones de alta demanda.

Otros estudios en el TBC como el de Guzmán y Padilla (2017) se han ocupado en la perspectiva de la eficacia y la mejora escolar a nivel escuela y aula. Por su parte, Estrada y Alejo (2018) se han centrado en la consolidación del servicio en términos de calidad y equidad. Particularmente, en la región, el estudio de Escamilla (2019) centra la mirada en lo que denomina un modelo sociocivil del TBC, en un contexto rural desde una política de juventud que desborda la política de cobertura.

Si bien las investigaciones sobre el TBC han ido en aumento, aún resultan escasos estudios desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes acerca de las condiciones e interacciones en que estas escuelas operan cotidianamente. De ahí el interés por problematizar desde sus propias voces cómo ejercen su derecho a la educación en contextos de vulnerabilidad social y educativa, que se advierten en dificultades y limitaciones en su acceso y estancias escolares, las cuales también se entrecruzan con

sus recursos y capacidad de agencia juvenil (Imjuve, 2019), potenciando la escuela como umbral frente a determinaciones sociales.

En un primer apartado, el capítulo contextualiza el crecimiento de la EMS como imperativo originado por las modificaciones al marco legal, tras la reforma constitucional de 2012 que estableció la obligatoriedad del Estado para prestar el servicio a la población en edad típica de 15 a 17 años; así también, revisa las actuales directrices de política educativa centradas en elevar el nivel escolar de la población joven, una prioridad del gobierno nacional, estatal y local, que encuentra su correlato internacional a través de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016) y la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, documento jurídico y pacto internacional, impulsado por el Organismo Internacional de Juventud (OIJ) firmado en 2005 y actualizado en 2016 con un Protocolo Adicional suscrito por México.

La contextualización considera la revisión de indicadores cuantitativos que permiten identificar avances en materia de cobertura, adhesión, abandono y eficiencia terminal en la EMS, para luego colocar la mirada en las condiciones cualitativas en que las y los jóvenes construyen su experiencia educativa en el TBC. Convoca las voces juveniles con el afán de contribuir en el establecimiento de una perspectiva de juventud en la política educativa y la investigación promovida por el Imjuve, y que aquí se retoma desde la participación juvenil en la escuela como un elemento fundamental del derecho a la educación.

En un segundo apartado, da cuenta de la perspectiva teórica, retoma elementos de la teoría sociológica de Castel (2004) para categorizar la vulnerabilidad, así como de la perspectiva del derecho a la educación desde un paradigma crítico y de derecho propuesto por Magendzo (2001). Plantea una mirada sociocultural de la juventud (Reguillo, 2010, 2014; Margulis y Urresti, 2017), así como una perspectiva de juventud (Imjuve, 2019) en las políticas, el espacio escolar y la investigación educativa, reconociendo en las juventudes su condición de sujetos de derecho y su capacidad para ejercerlos. Posteriormente, presenta la metodología con perspectiva cualitativa-interpretativa y la tecnología de un taller de narrativa escolar con jóvenes en el TBC que permitió aproximarse a sus itinerarios, códigos culturales y apuestas a partir de sus voces y experiencia escolar, convocó su participación como condición básica del derecho a la educación que, a más de una prescripción normativa, se ejerce en el opinar, cuestionar y hacer propuestas para la vida escolar.

Los resultados dan cuenta de la experiencia escolar de jóvenes en un TBC de la periferia urbana del municipio de Tejupilco, visibiliza la implementación precaria de este servicio educativo y las demandas juveniles en materia de infraestructura y participación en la definición de las dinámicas escolares a partir de sus necesidades, propuestas y apuestas. A modo de conclusión se apuntan accesos juveniles diferenciados a la escolaridad, al tiempo que se delinean puntos de partida para potenciar el ejercicio del derecho a la educación en el Telebachillerato Comunitario, como un espacio no solo dirigido a jóvenes, sino con jóvenes.

CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD Y JUVENTUD

En la última década, en los países de América Latina las políticas educativas han favorecido la obligatoriedad y el acceso a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes; sin embargo, aún persisten brechas importantes en el acceso, asistencia e infraestructura escolar por condición étnica, tamaño o ubicación de localidad (indígena, rural o urbana), por ingresos familiares, discapacidad o por trayectorias sociales y escolares (Gentili, 2009).

Un análisis de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) y el Centro de Desarrollo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), señala que en el territorio 56% de los estudiantes del quintil de ingresos más bajo cursan educación secundaria y solo 9% prosigue con la terciaria, frente a 87 y 46%, respectivamente, de estudiantes del quintil de ingresos más elevados (OCDE, CAF, CEPAL, 2016). Casi 30% de la variación del desempeño de los estudiantes secundarios se explica por factores socioeconómicos, frente a un promedio de 26% en los países de la OCDE. Las diferencias relacionadas con el género y la ubicación geográfica también resultan relevantes (OCDE, CAF, CEPAL, 2016).

En este contexto, los organismos internacionales han colocado la educación de las juventudes en la esfera de los derechos económicos, sociales y culturales; por tanto, su ejercicio en condiciones de libertad, igualdad y respeto a la dignidad humana es fundamental para el cumplimiento de otros derechos como el acceso a la justicia, la participación social y la posibilidad de construir un proyecto de vida, lo que aún resulta complicado para una mayoría importante de jóvenes en las distintas latitudes

de América Latina, debido a accesos restringidos a las necesidades básicas, la salud y la educación (OCDE, CAF, CEPAL, 2016). Consecuente con la erradicación de la pobreza, la alimentación y la salud, la educación se ha planteado como el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas al considerarla base para mejorar nuestra vida y abastecer herramientas para enfrentar los problemas del mundo actual (ONU, 2018).

En el ámbito internacional, el derecho de las juventudes a la educación tiene otro referente en la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, documento jurídico impulsado por el OIJ firmado en 2005, con vigor en 2008 y actualizado en 2016 con un Protocolo Adicional. El documento se inserta en el marco del Derecho Internacional de los Derechos Humanos e insta a los Estados que lo suscriben, entre estos México, a comprometerse con el respeto y la garantía de los derechos de las personas jóvenes en una región en la que “se constatan graves carencias y omisiones que afectan su formación integral, al privarlos o limitarles derechos como: la educación, el empleo, la salud, el medio ambiente, la participación en la vida social y política y en la adopción de decisiones, la tutela judicial efectiva, la información, la familia, la vivienda, el deporte, la recreación y la cultura en general” (OIJ, 2016, p. 3).

Con respecto al derecho a la educación en el país, el INEE reportó que “A pesar de que se puede acreditar la igualdad en el reconocimiento de los derechos para todos, incluido el de la educación, en los hechos persiste la inequidad” (2019, p.12), datos cuantitativos evidencian importantes brechas por edad, nivel educativo y tipo de localidad en niñas, niños y adolescentes (NNA).

La cobertura en el nivel primaria que corresponde a las NNA de 6 a 11 años, es prácticamente universal; sin embargo, a partir de los 12 años la tasa de asistencia disminuye, principalmente entre la población en condiciones de vulnerabilidad. De este modo, si se trata de NNA en pobreza extrema, la tasa de asistencia pasa de 77.5% para aquellos de 12 a 14 años, a 48.4% para los de 15 a 17 años. Para NNA de localidades rurales la asistencia crece a 90.4% para el grupo de 12 a 14, y a 63.2% para el de 15 a 17 años (INEE, 2019, p. 16).

Las cifras permiten sostener que conforme avanza la edad disminuye la escolaridad. El Modelo de tránsito escolar en el sistema educativo escolarizado. Periodo 2003-2019, elaborado por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística

Educativa (DGPPYEE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020), muestra el comportamiento de cada cien estudiantes que iniciaron su educación primaria en el ciclo escolar 2003-2004, sigue su trayectoria hasta estimar cuántos lograron terminar estudios superiores en el ciclo 2019-2020. En dicho modelo, de cada 100 estudiantes en promedio 27 obtendrán un título de licenciatura. El mayor número de jóvenes que “abandonan” o son excluidos de la escuela (Hernández, López y Salgado, 2012) lo hacen en el nivel medio superior, en donde 24 de cada 100 salen temporal o definitivamente, la EMS es el embudo de las trayectorias escolares juveniles.

La Encuesta perfil de alumnos de educación media superior (SEP, 2019) señaló entre los motivos más importantes de las y los jóvenes para permanecer en la escuela: *recursos económicos suficientes y sentirse aceptados en su forma de pensar y actuar*, esto último coloca en el debate del ejercicio del derecho a la educación la demanda por el reconocimiento, presencia y participación en la definición de la vida escolar.

Al respecto, una investigación sobre contextos de exclusión de adolescentes y jóvenes en las regiones norte, centro y sur del Estado de México (Hernández, López y Salgado, 2012) visibilizó modos de *exclusión interna* dentro de escuelas secundarias y de media superior, que confinan a la juventud en tanto sujeto educativo descartando sus potencialidades como sujetos de derecho desde su propia constitución sociocultural y política. El análisis se inscribió en contextos de exclusión social que advertían también la relación que guarda el grado de marginación y el rezago educativo, como se considera a la población de 15 años y más sin secundaria terminada.

En 2015, a escala nacional dicho rezago alcanzaba 18% en el quintil de 15 a 19 años, 13.6% en hombres y 12.1% mujeres, según cifras del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (2015); por supuesto esta condición afecta el logro escolar en el nivel medio superior, y según el INEA se concentra en zonas urbano-marginales resultado de migraciones internas-externas.

Recientemente, la administración federal (2018-2024), encabezada por Andrés Manuel López Obrador, ha reconocido la importancia del derecho a la educación de todas las personas a través de la Reforma Constitucional en materia educativa que amplió la obligatoriedad, desde la educación inicial –ahora como primer nivel de la educación básica– hasta la educación de tipo medio superior y, en ciertos términos, también superior; empero, aún son amplios los desafíos entre lo normativo, el acceso y el ejercicio del derecho a la educación.

De ahí que las actuales directrices del Programa Sectorial de Educación 2020-2024 publicado en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) (2020), proponen alcanzar una cobertura universal, incluyente y equitativa a la par de la implementación de las Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior (Arroyo, 2019) e instrumentos como la Beca Universal para el Bienestar Benito Juárez de Educación Media Superior. Dichas líneas consideran de manera prioritaria reconocer las necesidades y condiciones reales del estudiantado, para definir las rutas que se implementarán desde el sistema educativo a fin de favorecer la formación integral y reducir las desigualdades sociales (Arroyo, 2019).

El Sistema Educativo Mexicano, desde la educación primaria a la educación superior con sostenimiento público, ha experimentado un crecimiento exponencial en la última década logrando prácticamente la escolarización universal hasta el nivel secundaria. La matrícula nacional se concentra en Educación Básica (69.2%), seguida de la EMS (14.1%) y Educación Superior (11.1%) (SEP, 2020). En el caso del nivel de estudio, 67.8% de los planteles es de sostenimiento público al que asiste 81.9% de jóvenes (SEP, 2020).

La tabla 1 muestra la estadística del tipo media superior modalidad escolarizada en la escala nacional, estatal y municipal tiene como fuente cifras de la SEP correspondientes al ciclo escolar 2019-2020 y cifras estatales de dos ciclos previos debido a limitaciones en la disposición de datos por la pasada veda electoral. Las cifras destacan cierta regularidad de porcentajes en las tres escalas, evidenciando la necesidad de fortalecer la política pública para el nivel. Al respecto, las Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior subrayan la necesidad de diferenciar sus orientaciones de acuerdo con los distintos modelos educativos, formas de sostenimiento y necesidades de atención que requiere cada subsistema para su implementación (Arroyo, 2019).

Tabla 1. Infraestructura del tipo media superior modalidad escolarizada

Entidad	Matrícula	%	Docentes	%	Escuelas	%
República Mexicana	5 144 673	14.1	412 353	19.9	21 047	8
México1/	633 751	13.2	39 102	15.0	2 181	8.8
Tejupilco2/	3 589	11.5	270	13.0	39	9.0

Fuente: Elaboración propia con base en ^{1/}Principales Cifras el Sistema Educativo Nacional 2019-2020 (SEP, 2020) y ^{2/} Estadística Básica Municipal del Sector Educación 2018.

La tabla 2 da cuenta de la infraestructura de la EMS en el país, el estado y el municipio, en las tres escalas la matrícula se concentra en el Bachillerato General. En la escala nacional y estatal además de este servicio educativo se ofrece el de profesional técnico, lo que podría guardar correspondencia con la ubicación de las escuelas en zonas industriales del centro y norte del país y la entidad. En el municipio de Tejupilco, la opción principal es el Bachillerato General, con una menor presencia del Bachillerato Tecnológico.

Tabla 2. Educación Media Superior por servicio educativo

Servicio/Entidad	Bachillerato general			Bachillerato tecnológico			Profesional técnico		
	Alumnos	Docentes	Escuelas	Alumnos	Docentes	Escuelas	Alumnos	Docentes	Escuelas
República Mexicana ^{1/} % ^{3/}	3 219 757 62.5	219 942 53.3	16 538 78.6	1 864 341 36.2	183 723 44.6	3 893 18.5	60 575 1.2	8 688 2.1	616 2.9
México ^{2/}	397 823 62.5	25359 64.9	1545 70.8	189 810 29.8	11 208 28.7	549 25.2	49 118 7.7	2535 6.5	87 3.9
Tejupilco	2686 74.8	203 75.2	34 87.2	903 25.2	67 24.8	5 12.8	-	-	-

Fuente: Elaboración propia con base en ^{1/}Principales Cifras el Sistema Educativo Nacional 2019-2020 (SEP, 2020) y ^{2/} Estadística Básica Municipal del Sector Educación 2018. ^{3/}El cálculo es en relación sólo a los datos registrados en el tipo media superior.

Las políticas educativas se han ocupado en ampliar la oferta de servicios educativos y becas. Sin embargo, aún son amplias las brechas entre las entidades, el género, las poblaciones en contextos urbanos y rurales, además de la calidad en servicios básicos, infraestructura y equipamiento de las escuelas: 86.6% carece de electricidad, 7.2% de agua potable y 54.3% de conexión a internet (SEP, 2020).

Datos del INEE (2019) muestran que es la población joven de 12 a 18 años en condiciones de mayor vulnerabilidad social, a la que se asegura en menor medida la educación básica y media superior, particularmente en contextos rurales.

[...] mientras que tres cuartas partes del total de los jóvenes rurales de este grupo de edad completaron la educación básica, y poco más de una tercera parte finalizó la EMS, 90 y 60% de los jóvenes de las áreas urbanas y rurales, de manera respectiva, finalizaron dichos niveles educativos. Del mismo modo, menores proporciones de jóvenes indígenas completan estos niveles educativos obligatorios en comparación con sus pares no indígenas (INEE, 2019, p. 47).

La referencia anterior abre la discusión en torno al ejercicio del derecho a la educación de dos grupos de jóvenes en específico, los rurales y los indígenas, que a su vez disparan un tercer grupo, los jóvenes indígenas de áreas rurales quienes enfrentan mayores dificultades para acceder a la escolaridad obligatoria, en una condición de vulnerabilidad interseccionada por su origen étnico, género, ingresos económicos y grupo etario.

En términos de indicadores educativos resulta un referente importante la eficiencia terminal y el abandono escolar en secundaria, que afecta la adhesión al siguiente nivel que pasó de 104.5% (2017-2018) a 106% (2018-2019) y en el marco de la pandemia redujo a 102.1% (2019-2020) (SEP, 2020). Actualmente en el país la eficiencia terminal en secundaria registra 86.3% y favorece a las mujeres en relación con los varones (89.3 y 83.4% respectivamente). En la entidad es 89.4% también con una brecha significativa para las mujeres, 92.0% y 86.8% hombres. Con respecto al abandono, este registra 4.8% en el país y 3.8% en la entidad, según ambos indicadores quienes más abandonan la escuela secundaria son los varones, a nivel nacional 5.8% hombres y 3.7% mujeres. En la entidad la relación es 4.8 y 2.8% respectivamente; estas brechas marcan su acceso al siguiente nivel educativo.

De manera particular en el Estado de México aún hay pendientes en relación con el abandono y la eficiencia terminal en EMS, aunque sus porcentajes son ligeramente

favorables en relación con las cifras nacionales. La tabla 3 expone comparativamente los indicadores educativos básicos:

Tabla 3. Comparativo de indicadores educativos estatales y nacionales en EMS

Entidad	Absorción			Cobertura			Eficiencia terminal			Abandono escolar		
	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
México	95.8	94.8	96.8	78.1	79.8	72.6	67.5	73.3	61.9	12.1	9.5	14.8
República Mexicana	102.1	100.4	103.8	83.2	86.5	79.8	64.8	69.2	60.5	13.0	10.9	15.2

Fuente: (SEP, 2020).

El porcentaje de absorción en el Estado de México indica que 6 de cada 100 mujeres jóvenes que terminan la educación básica ya no ingresan a la EMS, casi el doble de los varones; empero son ellas quienes menos abandonan la escuela y registran un mayor índice de eficiencia terminal. Al igual que en el nivel secundaria, en media superior son los varones quienes más abandonan la escuela en el país y la entidad. En el municipio de Tejupilco, según datos disponibles al ciclo escolar 2016-2017, el abandono alcanzó 9% concentrado en el Bachillerato General; 10 y 6% Bachillerato Tecnológico (GEM, 2017, p. 234).

Los indicadores estatales y nacionales resultan favorables en relación con los de hace una década: adhesión: 84.9/96.9%, cobertura: 56.7/62%, eficiencia terminal: 59.0/60%, abandono antes llamado deserción: 16.4/15.7% (SEP, 2009). En cuanto a la permanencia en el sistema educativo, los varones están en ligera desventaja desde la primaria, brecha que se amplía en secundaria y EMS (INEE, 2019). En el país, el grado promedio de escolaridad es de 9.6 años que equivalen a la educación básica; por lo que está pendiente aumentar la esperanza de escolaridad en las y los jóvenes, este último indicador “mide cuántos años se espera que una persona de entre 5 y 29 esté inscrita en algún nivel educativo” (SEP, 2020, p. 8).

Otro pendiente en el avance de la universalización de la EMS es el rezago educativo, que ya se advertía en poblaciones rurales como en su mayoría son las que conforman la región político-administrativa X (región sur), en donde ante los porcentajes de rezago educativo por municipio (Amatepec 23.5%, Tlatlaya y Luvianos 20.2%, Tejupilco, 19.7%, INEA, 2015) tienen *larga data* las políticas públicas para favorecer la obligatoriedad educativa y la inclusión social.

Entre estas políticas se ubica el Telebachillerato Comunitario, servicio educativo implementado regionalmente en 2014, luego de que iniciara su operación en el país como una estrategia del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, para promover mayor cobertura e inclusión educativa en el marco de la implementación del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, así como de la creación del Sistema Nacional de la Educación Media Superior.

El TBC es un servicio educativo en colaboración con el Gobierno Federal y los gobiernos estatales, coordinado académicamente por la Dirección General de Bachillerato [DGB]; proporciona educación media superior a comunidades de hasta 2 500 habitantes que no cuentan con otro servicio educativo cinco kilómetros a la redonda y que pueden aprovechar la infraestructura educativa ya instalada preferentemente en telesecundarias u otras de que disponga la comunidad.

Según datos de la DGB (2020) este servicio educativo ha crecido exponencialmente. El Estado de México es la entidad con mayor número de planteles (520), seguido de Guanajuato (354) y Querétaro (316). En el ciclo escolar 2019-2020 se registraron 3 306 Telebachilleratos Comunitarios, con una población de más de más de 127 000 estudiantes y más de 9 722 docentes. La meta para 2022 es lograr la cobertura total en este nivel educativo.

El Documento Base 2018. Adopción del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en el Telebachillerato Comunitario (SEP, 2018), señala que es una modalidad escolarizada y presencial que prioritariamente ofrece el servicio a poblaciones en contextos rurales y de la periferia urbana. En el municipio de Tejupilco ha favorecido el derecho a la educación media superior de las juventudes; paradójicamente –como se mostrará en los resultados– también configura accesos y experiencias escolares diferenciados en quienes no solo transitan, sino habitan este espacio escolar y política educativa, que trastoca su subjetividad (Salgado, 2020).

PERSPECTIVA TEÓRICA

El trabajo retoma de la sociología contemporánea la noción de vulnerabilidad propuesta por Castel (2014), reconociendo sus bordes difusos con la exclusión-inclusión y sus repercusiones en lo educativo; también articula una perspectiva sociocultural de juventud para su comprensión, como sujetos no solo con derecho a la educación sino agentes de su ejercicio desde una perspectiva de derechos humanos y de la pedagogía crítica.

En el marco del debate sobre la exclusión e inclusión, Castel (2004) ha advertido que estas categorías teóricas resultan una trampa para la acción, para las prácticas sociales y las políticas. Etimológicamente *exclure* e *inclure* derivan del latín *claudere* que significa “cerrar”; *inclure* es meter dentro del límite o márgenes definidos a alguien, *exclure* es dejarlo fuera de este, en ambos casos media el poder que es capaz de invisibilizar a individuos, grupos, comunidades, entre acciones y clasificaciones sociales que eluden el esfuerzo hacia las causas y provocan las diferencias y las dificultades de los sujetos para alcanzar el ejercicio efectivo de sus derechos sociales.

Entre la exclusión e inclusión está justo la vulnerabilidad, “zona” de la vida social sostenida en la precariedad del empleo y relaciones sociales inestables (Castel, 2004) que limita el acceso de las poblaciones a las principales vías de inserción social; en este caso, se destaca la educación vía la escolaridad. Particularmente, la vulnerabilidad en jóvenes que asisten al TBC se trama en un encadenamiento de desventajas económicas, políticas y simbólicas manifiesta en incidentes cotidianos; por ejemplo, no poder acceder a la opción educativa de su preferencia, por falta de recursos económicos o no completar para la inscripción del semestre, lo que puede traer como consecuencia el abandono temporal o definitivo de la escuela (SEP, 2019; INEE, 2019).

En ocasiones los imponderables son asumidos por las y los jóvenes en formas de autorresponsabilidad, velando una diferenciada estructura de oportunidades que lleva a considerar qué tanto la disponibilidad de escuela y la obligatoriedad constitucional garantizan su accesibilidad. El contexto social y educativo en que se escolarizan las juventudes en el TBC en zonas rurales y urbano marginales, demanda la revisión de los itinerarios juveniles más allá de las prescripciones y clasificaciones de la política educativa, proponiendo un desplazamiento epistémico para no naturalizar o atribuir la vulnerabilidad a los sujetos, sino visibilizar los procesos objetivos y subjetivos

en que los jóvenes la viven y enfrentan; asumiendo, señala Castel, que “Nadie nace excluido, se hace” (2004, p. 57).

Según Castel actualmente la exclusión consiste en dotar de ciertas categorías a grupos de población de un estatuto especial que les permite la coexistencia social, pero con acceso precarizado a sus derechos. Por medio de políticas de discriminación positiva que buscan dar más a quienes menos tienen también se llega a estigmatizar a las poblaciones implicadas (Castel, 2004); así, por ejemplo, se crean perfiles de lo “rural” o “marginal” a través de criterios poblacionales y de servicios que denominan, clasifican y etiquetan espacios de vida y culturales de grupos e individuos, definiendo perfiles que crean límites tácitos o explícitos que incluyen excluyendo (Gentili, 2009).

Si bien la vulnerabilidad social limita el acceso a la escolaridad, también da lugar a formas contingentes en que las juventudes se constituyen como sujetos de derecho que no solo acceden a la escuela, sino también participan en su definición. En este sentido, la perspectiva de juventud es una visión práctica y metodológica que ha venido planteando el Imjuve (2019) y diversos equipos de investigación en una apuesta por transformar la concepción de la juventud en la política y otras esferas de la vida social, como son las instituciones escolares. Por supuesto, dicha propuesta está fundada e impulsada por las voces, demandas, luchas y movimientos coyunturales y cotidianos protagonizados por jóvenes que exigen transitar de una concepción tutelar y contenciosa de la política a la protección integral, que además implica el reconocimiento de la capacidad de agencia en las personas jóvenes (Imjuve, 2019).

Según el Imjuve, el desarrollo de una perspectiva de juventud que sea viable tanto para la formulación de políticas públicas, como para la sociabilidad en comunidad e interacción en la vida cotidiana de las y los jóvenes, se funda en tres elementos en articulación intergeneracional:

- Perspectiva de curso de vida: aborda los momentos del continuo de la vida como aspectos decisivos en la configuración del bienestar y del desarrollo humano de cada persona.
- Perspectiva de derechos: reconoce que las personas jóvenes son acreedoras a garantías institucionales por el sólo hecho de ser jóvenes, reivindicando la obligación de las instituciones del Estado de garantizar su pleno ejercicio y con ello el desarrollo integral de todos sus habitantes. Así mismo, permite reconocer a las y los jóvenes como personas de agencia juvenil, es decir, capaces de ejercer responsablemente sus derechos y libertades.

- Perspectiva de género: refiere a la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres.

La interrelación entre estos elementos constituye el fundamento de una perspectiva que “propone la transformación del paradigma político y administrativo dominante en materia de juventud que reconozcan a los jóvenes como sujetos de derecho y agencia social” (Imjuve, 2019, p. 7).

La construcción de una perspectiva de juventud plantea prácticas sociales (incluida política e investigación educativa) y mecanismos jurídicos que permitan a las y los jóvenes libertad para el pleno desarrollo de su proyecto de vida, en un contexto social y escolar que favorezca el respeto, la inclusión y la tolerancia hacia su diversidad, así como la reducción sistemática de las desigualdades.

Para avanzar en esta perspectiva resulta fundamental considerar las voces, preocupaciones y expectativas juveniles. De ahí la pertinencia de una perspectiva sociocultural de juventud con la cual se reconoce que ser joven es una condición concreta y diversa (Reguillo, 2010) en el espacio y tiempo histórico-social. Una perspectiva de juventud en la política educativa, la investigación y la escuela, insta a escuchar y reconocer las experiencias, demandas y agencia de las y los jóvenes.

Dicha propuesta se articula aquí con un paradigma crítico de la educación y la perspectiva de derechos propuesto por Magendzo (2001). Bajo esta orientación el derecho a la educación no se circunscribe al sistema educativo y legal para satisfacer la obligatoriedad, cobertura o demanda, es necesario avanzar en la entrega en servicios educativos conducentes y pertinentes, en donde los sujetos educativos no solo van de paso por las instituciones, sino que desde estas son capaces de producir experiencia educativa y social.

METODOLOGÍA

La investigación se inscribe en la tradición comprensivo-interpretativa de la investigación cualitativa que ha pugnado por la captación de sentido de las acciones sociales en su contexto (Weber, 1971). El trabajo recurre a la propuesta de las metodologías dialógicas (Corona y Kaltmeier, 2012) para captar aspectos subjetivos y objetivos de la experiencia escolar y social. Articula lecturas teóricas y de realidad a través del trabajo en campo

bajo la tecnología del taller fundada en el diálogo intergeneracional e intercultural, en tanto encuentro de voces, narrativas, conocimientos, subjetividades, trayectos y proyectos. La noción de tecnología llama a reconocer la importancia de las lógicas e intencionalidades particulares y contextualizadas de las técnicas de investigación, para revalorar su papel mediador entre el campo y los sujetos que participan en la investigación.

De acuerdo con Cano, el taller es un dispositivo de trabajo en grupos, limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, lo que “permite la activación de un proceso pedagógico sustentando en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de los participantes” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 33).

El taller tuvo como antecedente el diálogo con la docente responsable del TBC además del consenso por parte del grupo de jóvenes que estudiaban el sexto semestre, con ambas partes se acordó el taller Narrativas de mi experiencia escolar: emociones, relaciones y aprendizajes. El taller constituyó un espacio pedagógico de enunciación juvenil en torno a sus condiciones de acceso a la escolaridad y su experiencia dentro del TBC, desplazando la mirada de la enunciación de sujetos al reconocimiento de sujetos de enunciación apostando por otros modos de relación epistémica y metodológica, sostenida en el diálogo colectivo, admitiendo que el vínculo comunicación-formación posibilitan la deconstrucción de percepciones académico/científicas y certidumbres políticas que tenemos sobre nuestras realidades (Ghiso, 2017).

El desarrollo del taller dio lugar a formas de reflexividad colectiva en torno a las condiciones en que los jóvenes ejercen su derecho a la educación en el TBC; se llevó a cabo durante una semana en las últimas dos horas de cuatro, que en promedio asisten diariamente a clases a contra turno en una escuela telesecundaria. Participaron 23 jóvenes entre 17 y 21 años (13 mujeres y 10 varones) con trayectorias sociales y escolares diversas, madres de familia, parejas que asistían a clases mientras sus hijos están al encargo de algún familiar; la mayoría de los jóvenes trabajaban por las mañanas, y algunos habían llegado al plantel expulsados de otras escuelas o antes se hallaban en rezago educativo.

El taller se estructuró con base en ejes de reflexión que fueron colocando transversalmente las narrativas juveniles a partir de las preguntas problematizadoras: ¿Quiénes somos? ¿Cómo nos relacionamos con los otros? ¿Cuál es nuestro sentir en el espacio escolar, nuestras vivencias, emociones, afectaciones y tensiones? y ¿Qué

proponemos para hacer la escuela que imaginamos?, bajo el supuesto de que el derecho a la educación está fundado en el derecho a decidir y participar de los procesos y condiciones para ejercerlo.

En un continuo circular de y con la palabra, se fueron visibilizando interacciones sociales, culturales y escolares que traman las subjetividades juveniles del estudiantado, mediadas por dispositivos de sujeción (Foucault, 1976) como las sedimentaciones discursivas de la política educativa, la precarización económica y simbólica de las juventudes o los reglamentos escolares; pero también de una subjetividad que se indigna, desafía y con-mueve a formas alternas de micropolítica juvenil entre emociones, acciones y esperanza (Reguillo, 2014).

En el trabajo se retoman fragmentos narrativos, construidos en el diálogo colectivo, que integran la perspectiva de las y los jóvenes acerca de cómo viven e interpretan el derecho a la educación, el cual además de la universalidad y constitucionalidad, demanda también el reconocimiento y la participación juvenil. Su narrativa recapitula experiencias (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) que ahora llaman al análisis, ante la necesidad de renovadas colocaciones y propuestas desde la investigación educativa.

En sus narrativas las y los jóvenes deliberaron acerca de las responsabilidades y horizontes que ofrece el TBC como espacio educativo, así también evidenciaron discursos, carencias y prácticas que les vulneran y los descreditan académica y socialmente. Encarnando la política educativa en su sentir, sus emocionar y su voz, evidenciaron la necesidad de una perspectiva de juventud en su implementación y en la construcción cotidiana del espacio escolar, reconociendo que las y los jóvenes son sujetos críticos y de participación.

RESULTADOS

Las líneas de política educativa en materia legal, cobertura y diversificación de opciones educativas, así como los indicadores numéricos, dan cuenta de la estructura y fines para avanzar en materia de cobertura y obligatoriedad de la EMS; así también, de diferenciados accesos que vulneran los itinerarios escolares de las juventudes en procesos y espacios educativos que precarizan material y subjetivamente su experiencia escolar.

EL TBC ¿UNA OPORTUNIDAD VULNERADA?

El derecho a la educación de las juventudes en la región sur del Estado de México se ha favorecido con la expansión del TBC, en tanto política educativa para la cobertura y la obligatoriedad de la EMS. Según las y los jóvenes, este servicio representa una “oportunidad educativa” para quienes, por razones económicas, familiares o académicas, estaban excluidos del sistema educativo en la modalidad escolarizada; en este sentido, en el taller narraban: “pienso que para eso se hicieron estas escuelas, para las personas que de verdad tienen ganas de estudiar, pero que no tienen demasiados recursos (Estudiante mujer del TBC)”. “[El TBC] es para todas las personas, mis compañeras estudiaron secundaria abierta y en las prepas no te aceptan de cualquier edad y no siempre te aceptan con certificado de ahí, porque no llevas un certificado bien” (Estudiante mujer del TBC).

Aunque el perfil de ingreso se enfoca al alumnado que concluyó estudios de secundaria entre los 15 y 16 años, el TBC no excluye personas extra-edad; es un espacio donde jóvenes antes en rezago educativo dijeron sentirse acogidas, antes que discriminadas. Así, constituye una oportunidad para quienes además de que no tienen otra opción cercana, difícilmente pueden ser adheridos en otros espacios educativos. Al respecto, uno de los jóvenes estudiantes que llegó al TBC luego de que había sido enviado a una preparatoria oficial de otra localidad porque no pudo pagar a tiempo la inscripción, señaló: “a muchos nos hacen falta recursos económicos y también académicos”; estas situaciones cotidianas vulneran la experiencia escolar de las juventudes, lo que se traduce en una acumulación de desventajas económicas y canales de escolarización que no escapan de procesos clasificatorios por edades atípicas, pertenencias y adscripciones culturales o territoriales desacreditadoras que las y los jóvenes significan y subjetivan en expresiones unísonas: “Nosotros somos los más abatidos [...] excluidos [...] los más pobres [...]” (Voces juveniles en el TBC).

Jóvenes estudiantes del TBC cotidianamente lidian con marcas de desigualdad socioeconómica y escolar, que también les vulneran subjetivamente a través de categorías normativas de la política educativa que perfilan, estigmatizan y definen sujetos arbitrariamente (Reguillo, 2014), impidiendo ver lo que sucede en los contextos concretos en donde las juventudes cuestionan el acceso diferenciado a la educación pues dijeron:

No nos toman en cuenta igual que a todos, nos excluyen, a veces nosotros no siempre tenemos recursos para el uniforme, pagar la colegiatura, la comida, los traslados [...] a veces nos dicen que si no nos gusta esta escuela podemos buscar por otra parte, pero los maestros no se dan cuenta de las oportunidades que no tenemos nosotros (Estudiante varón del TBC).

Las condiciones diferenciadas de acceso a la escolaridad en el TBC van configurando subjetividades juveniles excluidas (Salgado, 2020), entre perfiles-atributo y condiciones precarizantes en lo material-simbólico. Distinciones categoriales “a partir de las cuales se organiza la distribución de recursos productores de valor y se gesta y reproduce la desigualdad social” (Saraví, 2015, p. 44). La desacreditación de las opciones y espacios educativos signa la subjetividad de las y los estudiantes a través de la constante descalificación y proscrición, a partir de lo que Valenzuela llama “la fuerza inercial del estigma que se produce y reproduce desde ámbitos institucionalizados y se (re) crea a través de los procesos de estructuración social y de los imaginarios sociales dominantes” (2015, p. 20).

Desde una perspectiva sociocultural, la subjetividad juvenil permite enfocarse en la experiencia del sujeto y sus significados, en este caso en un contexto de vulnerabilidad social y educativa que se configura en el cruce de dimensiones económicas, políticas y simbólicas en el marco de las cuales el estudiantado significa un limitado derecho a la educación.

PROFESORES, DEMANDAS PEDAGÓGICAS E INFRAESTRUCTURA

Un estudio de Weiss (2017) muestra que, en el Estado de México y otras entidades del país, los telebachilleratos comunitarios han sido aceptados por las familias debido a la cercanía, una mayor seguridad en los caminos, la gratuidad efectiva y la dinámica académica. Si bien, las y los jóvenes miran en estos “una oportunidad porque cobran la mitad de una escuela normal, además de la gratuidad de los siete libros de asignatura” (Estudiante mujer del TBC) otros señalaron que “[...] para ejercer el derecho a la educación nos hacen falta más maestros [...]” (Estudiante varón del TBC), otro arguyó “[...] Me siento manipulado porque en algunos casos te enseñan lo que quieren, no lo que deben” (Estudiante varón del TBC).

El TBC tiene una estructura mínima de personal que contribuye a optimizar recursos, lo que no necesariamente corresponde con las necesidades y expectativas educativas del estudiantado; de ahí la relevancia de voltear la mirada a los procesos locales y cotidianos de escolarización, ya que en ocasiones las dinámicas, selección de contenidos y normas escolares llegan a obstaculizar procesos formativos que contribuyan a la subjetivación (Yurén, 2012).

El TBC brinda asesoría grupal e individual a sus estudiantes, con el apoyo de tres docentes que atienden las asignaturas del plan de estudios por área disciplinar (Matemáticas y Ciencias Experimentales; Ciencias Sociales y Humanidades; Administración y Comunicación) con un mapa curricular modular. De los tres docentes, uno funge a la vez como responsable del plantel, lo que en opinión de uno de los jóvenes “impide terminar los contenidos [...]”; cuando [la responsable] no viene por su función, se pierden hasta tres materias” (Estudiante varón del TBC).

En el diálogo colectivo generado en el taller, las y los jóvenes hicieron demandas y propuestas en lo pedagógico y en la infraestructura como condiciones básicas para el ejercicio pleno de su derecho a la educación. Expresaron:

Yo propongo que ya no nos dicten tanto, sino hacer la clase más dinámica, enseñándonos ejemplos más dinámicos, que salgamos, salir a practicar algo que se vea en la materia, no tanto de estar escribiendo (Estudiante mujer del TBC).

A mí me gustaría que se implementara el acceso a internet porque no sólo estaríamos atados a los libros, sino tendríamos mayor acceso a la información de los temas (Estudiante varón del TBC).

Las y los jóvenes enfatizaron en las bondades de la modalidad, así como en las carencias pedagógicas y de infraestructura, la cual –dijeron– es un aspecto básico para ejercer el derecho a la educación.

Hasta donde tengo entendido los telebachilleratos fueron implementados como un proyecto para ver si funcionaban, después del primer año se vio que sí funcionaron [...] y no creo que sea posible que el gobierno no tenga dinero para construir una escuela que tenga acceso a internet, agua, bancas, maestros [...] todo lo que nos hace falta para aprender (Estudiante varón del TBC).

Los telebachilleratos comunitarios en el país presentan serios problemas de infraestructura. Cuatro de cada diez planteles de EMS no cuentan con bibliotecas (41%), y los menos favorecidos son los telebachilleratos comunitarios (85%) seguidos de los telebachilleratos estatales (84%) y los de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD) (61%) (INEE, 2019). Aunque 29.4% de los planteles de EMS no tiene aulas de cómputo, la proporción aumenta sustancialmente en la modalidad de estudio (85%). Otras carencias importantes son los salones, a 2% de los planteles le hace falta algún aula, lo que ocurre con 8% de los telebachilleratos comunitarios. Así mismo, mientras a nivel nacional 49% de los planteles carece de laboratorios, casi el total de la modalidad de estudio (99%) presenta este problema que se agudiza en localidades rurales y municipios con alto rezago social (INEE, 2019, p.17).

Desde la perspectiva de derechos propuesta por Magenzdo (2001), un sistema educacional puede satisfacer la demanda por educación, disminuir la deserción escolar y en consecuencia retener a los estudiantes en el sistema durante todos los años de la escolaridad y, pese a todo esto considerarse violador del derecho a la educación, dado que la calidad del servicio que entrega es deficiente, inconducente y poco pertinente (2001, p. 75).

Dicha situación menoscaba los principios fundamentales que suponen la entrega de servicios no solo universales, sino equitativos y suficientes que sugieren los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Para que nadie se quede atrás, como lo ha propuesto la Agenda 2030, resulta entonces inaplazable avanzar en dos tareas propuestas desde los Derechos Humanos (2016): mejora del acceso a la educación y libertad para elegir el tipo y el contenido de la educación para favorecer la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y calidad de la educación, que en voz de la perspectiva de jóvenes que asisten al TBC supondría, además de mejorar la infraestructura, fortalecer los aprendizajes en el tiempo escolar y profesores que expliquen mejor las clases y revisen los trabajos, así como tiempo para aprender las artes o actividad física. En ese tenor, una estudiante propuso más horas de estudio de las cuatro que tienen en promedio, “tal vez una más [...] no estaría mal de lunes a miércoles de 3:30 a 6:50 o que hiciéramos la tarea aquí y no en casa, lo digo porque yo trabajo, tengo hijos y se me complica en casa” (mujer del TBC). Otro estudiante agregó: “Que haya clase que no sea sólo teoría, clase de música, danza [...] algo de arte [...] que hicieran canchas [...] más activación física, también es importante para la salud” (varón del TBC).

La perspectiva juvenil articula experiencias, demandas y propuestas que entran una crítica social a las condiciones y prácticas en que día a día van configurando su acceso a la escolaridad. Sus voces resultan la fuente del derecho a la educación, en tanto sujetos capaces de cuestionar la realidad social, las inequidades, el poder y el cambio (Magendzo, 2001).

Si bien la universalización de la EMS exige un marco curricular común homologado con competencias fundamentales para la vida, que han establecido organismos internacionales, agencias de financiamiento y gobiernos, las cuales han definido modos de aprender a aprehender, hacer, ser y sentir, una perspectiva ético-política del ejercicio del derecho a la educación reclama también el reconocimiento a la diversidad, la interculturalidad y la construcción de horizontes desde distintos campos del saber y la cultura.

PARTICIPACIÓN Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

Desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes, el pleno ejercicio del derecho a la educación se funda en la participación, la cual está suscrita en el capítulo II, artículo 21 de la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes + Protocolo Adicional (2016) y es talante de renovadas comunidades educativas basadas en el diálogo y reconocimiento de lo propio y lo diverso, como principios de la vida social.

A través del diálogo reflexivo, las y los jóvenes estudiantes hicieron hincapié en dos aspectos que orientan la vida en común en el TBC: la participación en las normas y las luchas por el reconocimiento, los cuales ponen en el análisis del derecho a la educación a la agencia juvenil (Imjuve, 2019) en cuanto capacidad para la toma de decisiones sobre la propia biografía y la capacidad de ejercer derechos, sobre la libertad de su propio actuar, además de opinar, proponer y expresarse en torno a la vida escolar, aspectos que un estudiante aludía al señalar “un joven debe ser libre y salvaje” expresión que rompe con una estructura escolar normalizadora (Foucault, 1976) que niega, silencia y neutraliza todo intento de autonomía.

Dicha condición surge de la posibilidad de reflexionar dialógicamente la experiencia del vivir con otros, de convivir, construyéndonos en lo común/diverso que potencia la idea de lo humano, pues como decía el mismo joven en el diálogo colectivo: “Antes de ser estudiante soy humano con derechos, derecho a la expresión libre” (Estudiante

varón del TBC). Según Magendzo, “si deseamos «ingresar» y «transitar» hacia una sociedad democrática hay que reconocer que la dignidad humana es central y que hay necesidad de potenciar el tejido intercultural de nuestra sociedad” (Magendzo, 2001, p. 76).

En su narrativa, las y los jóvenes valoraban la escuela como “un espacio de aprendizaje y formación”, pero en el que dijeron difícilmente se les escucha, participan y deciden en la definición de las normas, y señalaron:

[...] Cuando ingresamos a una institución viene un reglamento, pero con ese reglamento ya no hay una imagen personal de los alumnos, sino una imagen general de la institución, estereotipos [...] me siento obligada, reprimida (Estudiante mujer del TBC).

El reglamento lo que quiere es que los jóvenes salgan como masa, con una sola mente, y debe ser que cada persona lleva su propio ideal y decisiones (Estudiante varón del TBC).

Las y los jóvenes manifestaron su inconformidad no estrictamente por las reglas, sino por los procesos arbitrarios y excluyentes con que son definidos y les invisibiliza y niega su derecho a participar en la definición de la convivencia dentro de la institución. Una pedagogía formadora de sujetos de derecho se supone cuestionadora y problematizadora, en donde la participación es un horizonte básico, por tanto, el sujeto de derecho “tiene la capacidad de decir NO con autonomía, libertad y responsabilidad frente a situaciones que comprometen su dignidad” (Magendzo, 2001, p. 7).

El derecho a la educación entonces convoca a la participación de sujetos que conocen su derecho y garantías, convirtiéndose en un transversal no solo en lo curricular y el discurso de la política educativa, también en la cotidianidad de la cultura y vida escolar. La participación juvenil en la escuela convoca a renovadas comunidades educativas, basadas en el reconocimiento de la identidad individual, posibilitada por la interacción con otros y que tiende a una demanda y lucha por ampliar y ejercer derechos (Honnet, 1997).

La escuela es un potencial espacio de producción de experiencia en el que se aprenden ideas y prácticas sobre los derechos humanos, la justicia y la construcción de un orden social (Dussel, 2005). Sin embargo, las y los jóvenes estudiantes exponen experiencias donde su condición de sujetos de derecho es apenas un tema de diagnóstico que se traduce en una afirmación normativa-discursiva, pero difícilmente en ejercicio.

El derecho a la participación en la escuela pone en el centro el derecho a la presencia, la palabra, la propuesta, que agencia a los jóvenes a construir formas emergentes de habitar la escuela; de otra manera, decía uno de los estudiantes:

[...] están violando nuestros derechos, el de libre expresión porque no nos dejan tomar una decisión sobre las reglas o al menos informarnos y preguntarnos si todos estamos de acuerdo; nosotros al fin y al cabo somos los alumnos y nos niegan esa posibilidad, nos sentimos frustrados (Estudiante varón del TBC).

En ese tenor, el derecho a la educación pone en su complejidad la perspectiva y agencia juvenil, que convocan a reflexionar las relaciones y los procesos en que se establecen las dinámicas, los reglamentos y acuerdos escolares, así como los diagnósticos y discursos de la política e investigación educativa, lo que por supuesto no exime tensiones de diversa índole: epistémica, pedagógica, cultural, generacional, que abren demandas y caminos hacia otros espacios de interacción y producción de lo educativo, que exige dosis altas de imaginación, creatividad, emoción y convivencia.

Justo a través del diálogo reflexivo es posible avanzar en el reconocimiento de la agencia juvenil, mientras se comparten inquietudes, situaciones o problemas escolares, constituyéndose así en una corresponsabilidad ética y una experiencia política que es campo de construcción de la vida en común. Así, la participación juvenil no es solo un medio para el ejercicio del derecho a la educación, sino un fin; involucra experiencias de aprendizaje, saberes, códigos simbólicos y por supuesto, la reflexión y la acción encaminada hacia la justicia y dignidad en ámbitos inmediatos de pertenencia como la escuela.

Con sus voces las y los jóvenes visibilizan el ejercicio del derecho a la educación en contextos de vulnerabilidad, al tiempo que se agencian con la voz, la denuncia y la propuesta, poniendo en el debate la inaplazable tarea de una educación y una política con sujetos productores de experiencia, de conocimiento, de lo común y la otredad que nos convoca a reconocer quiénes somos cuando nos preguntamos quién es el otro, los otros, lo otro, que –decía el poeta Octavio Paz– también somos.

CONCLUSIONES

Las políticas educativas de la última década ocupadas en la universalización de la EMS y la revisión de indicadores cuantitativos, permite un diagnóstico del estado que guarda la obligatoriedad constitucional y las agendas educativas nacionales, estatales, municipales y de organismos internacionales; empero la multidimensionalidad de la realidad social y educativa no se agota en parámetros cuantitativos o prescriptivos, por lo que está pendiente el derecho a la educación en lo cotidiano, en los espacios y relaciones concretas, en las luchas por el reconocimiento y la participación que favorezcan la inclusión social y escolar de las juventudes en las escuelas, particularmente en contextos de vulnerabilidad.

Los indicadores educativos sobre absorción, cobertura, eficiencia terminal y abandono escolar permiten sostener avances en materia de expansión de la educación para las juventudes en una articulación entre las directrices de las políticas nacionales, estatales y regionales con la Agenda 2030 y otros documentos jurídicos y pactos internacionales, pero resulta relevante ampliar la discusión en torno a lo complejo que aún resulta el derecho a la educación en pleno siglo XXI, considerando que las condiciones de acceso de las juventudes a la escolaridad aún son diferenciadas y que en definición de la política educativa y dinámica escolar está pendiente una perspectiva de juventud que reconozca su heterogeneidad y el valor de su participación, como se reconoce en las propias Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior (Arroyo, 2019). Dichas consideraciones mantienen abierto el debate en torno a las condiciones que vulneran el acceso de jóvenes a la escolaridad y las formas contingentes en que estos se constituyen como sujetos de derecho a la educación.

Aún es tarea de las políticas educativas de EMS reconocer la heterogeneidad de las juventudes y las condiciones concretas en que dichas políticas se implementan y son significadas por los sujetos, en contextos de vulnerabilidad entramados en una acumulación de desventajas sociales, económicas y escolares, que limitan los itinerarios y experiencias escolares juveniles; lo que demanda una inaplazable perspectiva de juventud en las políticas públicas, que reconozcan las condiciones diferenciadas y contingentes en las que se es joven estudiante.

El derecho a la educación de jóvenes en contextos de vulnerabilidad se configura en modos de inclusión precarizados en donde se accede a la educación media superior en condiciones de desventaja e incipiente infraestructura. Vale señalar que en este

proceso la desigualdad económica es determinante; no obstante, las dimensiones sociales, culturales y subjetivas también resultan decisivas.

La investigación con jóvenes estudiantes del TBC permite señalar que este servicio educativo favorece la cobertura del nivel medio superior y la escolarización en contextos de vulnerabilidad del sur mexiquense; no obstante, siguen pendientes estudios que crucen la mirada de las políticas educativas y los indicadores escolares con la dimensión subjetiva de la experiencia escolar juvenil en los contextos concretos. El trabajo coincide con otras investigaciones (Estrada y Alejo, 2019; Escamilla, 2019), que evidencian que el TBC escolariza a poblaciones antes excluidas del sistema escolar en condiciones de inequidad.

Voltear la mirada a los espacios escolares concretos y las prácticas e interacciones cotidianas en que las juventudes ejercen su derecho a la educación, visibiliza procesos sociales, epistémicos y de poder en poblaciones que transitan por circuitos escolares precarizados con perfiles-atributo definidos por la política educativa, que desacreditan a estas poblacionales (Reguillo, 2014) velando un proceso de naturalización e interiorización de la vulnerabilidad en las biografías juveniles y sus itinerarios escolares, que invisibiliza tanto procesos históricos de precarización de los sujetos y escuelas, así como emergentes procesos de agencia y construcción de sentido de la experiencia escolar.

Una perspectiva de juventud en la escuela y la política educativa, mantienen abierta la reflexión en torno a ¿Quién es el sujeto joven que está en el centro de la política educativa? ¿Cómo potenciar políticas educativas para y con juventudes? ¿Qué implica una escuela no solo para jóvenes, sino con jóvenes? Interrogantes que colocan en la complejidad del derecho a la educación, su heterogeneidad y diversidad para avanzar en la garantía del bienestar social. Al respecto, las actuales líneas de política pública en la EMS abren la posibilidad de una perspectiva de juventud en su diseño e implementación, que potencien acciones y miradas que respeten, garanticen y fomenten el acceso y la permanencia escolar y el bienestar de más de 30% de la población nacional.

En la medida en que avancemos en la interlocución con las juventudes en y con las escuelas, así como desde la investigación, estas no solo serán destinatarios de la educación y la política pública, sino sujetos de derecho, de participación y gestión de los espacios públicos, de las culturas escolares y del conocimiento. Por tanto, es un desafío político-pedagógico avanzar en renovadas comunidades educativas fundadas

en el diálogo, la reflexividad colectiva y el reconocimiento del estudiantado como sujetos epistémicos, culturales, creadores de múltiples, insospechadas y viables formas de acción y participación juvenil.

Las y los jóvenes no solo son sujetos de derecho, sino se forman como tales en las luchas por el reconocimiento y demanda de espacios escolares con profesores que enseñen bien, que cuenten con la infraestructura necesaria para aprender y que reconozcan su derecho a participar en la definición de la vida en la escuela. Condiciones de acceso y democratización que exigen ante todo un trato digno a su condición humana.

Si se asume que la educación es una relación con el otro constitutivamente ética, es inaplazable la convocatoria a comunidades educativas basadas en el diálogo, en contingentes encuentros y desencuentros subjetivos e intergeneracionales, de poder, corresponsabilidades, acción y redes solidarias que potencien la formación de sujetos de derecho, que puedan ir definiendo con mayor autonomía los sentidos de sus acciones e incrementar su participación en la escuela y por supuesto, en la vida social y política del país.

REFERENCIAS

- Arroyo, J. P. (2019). *Líneas de Política Pública para la Educación Media Superior*. México: SEP.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación*. La Muralla.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. 2 (2), pp. 22-51. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Edit.). *La exclusión, bordeando sus fronteras* (pp. 55-86). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (Edit.). (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Diario Oficial de la Federación. (6 de julio de 2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020.

- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10 (27), pp. 1109-1121.
- Escamilla, I. (2019). Telebachillerato comunitario: de un modelo de cobertura de la educación media superior hacia un modelo socio civil desde una política de juventud. En M. Estrada y Jacinto, A. (Edits.). *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de la equidad* (pp. 117-152). México: Universidad de Guanajuato/Colofón.
- Estrada, M. y Alejo, S. (Edit.). (2019). *El telebachillerato comunitario. De la cobertura a la búsqueda de la equidad*. México: Universidad de Guanajuato-Colofón.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*. 49, pp. 19-57. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>.
- Ghiso, A. (2017). Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes. *El Ágora USB*. 17 (1), pp. 255-264. Disponible en: <https://doi.org/10.21500/16578031.2823>
- Gobierno del Estado de México. (2017). *Estadística básica del sector educativo 2017*. Disponible en: http://igecem.edomex.gob.mx/sites/igecem.edomex.gob.mx/files/files/Productos-Estadisticos/Indole-Social/EBM-SECTOR-EDUCACION/Est_Bas_Mun_Edu_2017.pdf.
- Guzmán, C. y Padilla, L. (2017). Exploración de dos telebachilleratos comunitarios desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 16 (32), pp. 111-125. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243153684007.pdf>.
- Hernández, G., López, S. y Salgado, R. (2012). *Contextos de exclusión educativa, adolescencia y juventud. Un estudio de tres municipios del Estado de México*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México /Promep.
- Honnet, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2015). *Las y los jóvenes en México. Resultados de la Encuesta Intercensal*. México: Autor.
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2019). *Hacia una perspectiva de juventud*. México: Secretaría del Bienestar/Imjuve. Disponible en: <https://www.gob.mx/imjuve/documentos/hacia-una-perspectiva-de-juventud>.

- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (INEA). (2015). *Estimaciones del rezago educativo*. Disponible en: http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/Estimacion_rezago_2015.pdf.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (INEE). (2019). *La educación obligatoria en México. Informe (2019)*. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>.
- Magendzo, A. (2001). El derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos. *Educación: una cuestión de derecho*, 73-89.
- Mata, L. y Suárez, J. (2016). Semejantes y diferentes. Selección social en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Dossier 68 abril-junio Universidades-UDUAL*, 9-22.
- Centro de Desarrollo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Banco de Desarrollo de América Latina y Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento*. Disponible en: https://www.oecd.org/dev/americas/E-book_LEO2017_SP.pdf.
- Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica. (2016). *Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes + Protocolo Adicional*. Disponible en: http://www.aecidcf.org.co/ponencias/2017/mayo/MI180517-/Ref.3.Texto_convencion.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. Biografías, incertidumbres y lugares. En R. Reguillo (Edit.). *Los jóvenes en México* (pp. 395-429). FCE.
- Reguillo, R. (2014). *Repensar la participación juvenil. Nuevas formas, nuevos retos*. [Conferencia Magistral Colef]. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=zWb__SxIdyE.
- Salgado, R. (2020). Derecho a la educación y subjetividades juveniles. Haciendo comunidades educativas en diálogo. Informe de Investigación. En G. Hernández, R. Salgado, J. Benítez, M. Velasco. *Intersubjetividades juveniles escolares. Comunidades de poder y comunicación* (pp. 53-94). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO/CIESAS.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2009). *Principales cifras ciclo escolar 2008-2009*. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2008_2009.pdf.

- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2018). *Documento Base 2018. Adopción del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria en el telebachillerato comunitario*. Disponible en: <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/normatividad/Documento-base-2018.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2019). *Encuesta del perfil de alumnos de educación media superior*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf.
- Valenzuela, J. (2015). Juvenicidio: Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España. En J. M. Valenzuela (Coord). *El sistema es antinosotros. Culturas, movimientos y resistencias juveniles*. México/Barcelona: El Colef/UAM-Iztapalapa/Editorial Gedisa.
- Weiss, E. (2017a). *Estudio exploratorio del Modelo de telebachillerato comunitario y su operación en los estados*. INEE. Disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C155.pdf>.
- Weiss, Eduardo. (2017b). El telebachillerato comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 47, (3-4), pp. 7-25. Disponible en: <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.3-4.134>.
- Yurén, T. (2012). *Fugas autoformativas y resistencia a la exclusión como prácticas de subjetivación*. México: Universidad Iberoamericana, Puebla.

CAPÍTULO V

MI CASA, UNA CÁRCEL: RESPUESTAS EMOCIONALES EN VIOLENCIA CONTRA LA MUJER

*Adelaida Rojas García**

*Arturo Enrique Orozco Vargas**

*Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán**

*Paula Leticia Lugo Lugo**

INTRODUCCIÓN

Este capítulo señala los avances parciales del proyecto de investigación titulado “Análisis del tipo de violencia y respuestas emocionales de mujeres víctimas de violencia de pareja”, con clave 5006/2020CIF, registrado en la Secretaría de Investigación de la Universidad Autónoma del Estado de México. Tiene como objetivo reportar las respuestas emocionales y de afrontamiento, que se obtuvieron de los instrumentos aplicados a mujeres que fueron víctimas de violencia de pareja y que se encontraban albergadas en ese momento en dos refugios pertenecientes a los municipios de Metepec y Zinacantepec del Estado de México.

VIOLENCIA DE GÉNERO

En esta investigación se estudió la violencia de género, específicamente hacia la mujer, dirigida a una persona, grupo o comunidad por motivos de género. La violencia de género abarca la violencia contra hombres, mujeres, niñas, niños, personas con diferentes identidades de género o con alguna preferencia sexual, tanto en la vida pública como en la vida privada, y que puede tener consecuencias como daños físicos y psicológicos, entre otros. También se considera violencia contra la mujer, aquella de tipo sexual o psicológico, a las amenazas verbales y a la privación despótica de la libertad.

* Universidad Autónoma del Estado de México.

Se entiende por género el resultado de la interacción de los individuos a partir de las diferencias sexuales y las capacidades reproductivas subyacentes, en toda relación entre hombres y mujeres. (De Barbieri, citado en Arce y Mercedes, 2006).

De acuerdo con Arce y Mercedes (2006), podemos entender que tanto mujeres como hombres reciben socialmente una cultura que impone diferencias históricas con respecto de que a las mujeres les tocó ocupar un papel inferior, que determina la existencia de una relación desigual de poder.

Por lo tanto, la denominada violencia de género se refiere a cualquier acto o intención que origina daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a las mujeres, incluyendo las amenazas de dichos actos, la coerción o privación arbitraria de libertad, ya sea en la vida pública o privada (OMS citada en Calvo y Camacho, 2014).

Otros autores definen a la violencia de género como aquella que ejercen los hombres en contra de las mujeres, apoyados o respaldados en el conjunto de normas y valores que les dan privilegios e impunidad (Castro, 2006).

El Artículo 4° de la Ley Sobre la Violencia contra la Mujer y la Familia, define la violencia estas, como:

[...] la agresión, amenaza u ofensa ejercida sobre la mujer u otro integrante de la familia, por los cónyuges, concubinos, excónyuges, ex concubinos o personas que hayan cohabitado, ascendientes, descendientes y parientes colaterales, consanguíneos o afines, que menoscabe su integridad física, psicológica, sexual o patrimonial (Gaceta Oficial, 1998).

Esta involucra aspectos relacionados con la forma de ser de cada persona, asociados a las pautas de crianza y los patrones de interacción social, familiar, cultural y personal. Dichos patrones se aprenden en los principales ámbitos de interacción de las personas, desde los círculos más próximos y vitales como la familia, hasta los más amplios como la escuela, el trabajo, amigos, y la cultura en general (Ocampo y Amar, 2011).

Se ha identificado que las relaciones de desigualdad, entre géneros, es la pieza clave de la violencia contra la mujer, pues en la construcción tradicional del género no hay autonomía posible ya que le atribuye incompletud a las mujeres como atributo ontológico, reforzando la concepción patriarcal de que las mujeres existen para los otros (Arce, 2006).

Debido a que la violencia está gestada en la desigualdad (física, real o cultural, simbólica), y esta es creada por jerarquías de poder que ignoran los derechos de los

demás, se ha convertido en un motivo de preocupación, sobre todo por la magnitud de las repercusiones que ocasiona una relación de esta índole (cuya ocurrencia pasa desapercibida en muchas ocasiones por desconocimiento) (Rosales, Flórez y Fernández, 2017).

Así, uno de los grupos más vulnerables en el mundo continúa siendo el de las mujeres, ya que sufren distintas violencias principalmente ejercidas por parte de la pareja. Para atender este problema es imprescindible la cuantificación, y por ende, la preexistencia de estadísticas, o bien, una serie de datos e indicadores confiables y comparables (Endireh, 2016)

En México, las mujeres constituyen 51% de la población equivalente a 65.2 millones. Se estima que dos terceras partes (66%) de las mujeres de 15 años y más, han experimentado violencia alguna vez en su vida y 44% ha vivido violencia por parte de su pareja (INEGI, 2016). Así mismo, se estima que diariamente, en promedio, 10 mujeres son asesinadas por el solo hecho de ser mujer (Conapo, 2016).

De acuerdo con el tipo de violencia que han sufrido las mujeres, según datos proporcionados por el Instituto Nacional de las Mujeres en 2014, 4 de cada 10 mujeres en México, o bien 43.1%, han sido humilladas, menospreciadas, encerradas, víctimas de destrucción de propiedad, vigiladas, amenazadas con ser abandonadas por parte de la pareja, corridas del hogar o les han quitado a sus hijos, amenazadas con algún arma o con que la pareja se quite la vida; es decir, han sufrido violencia emocional.

La Encuesta Nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares (Endireh, 2016), menciona que 2 de cada 10 mujeres en México (24.5%), han sufrido violencia económica, la cual se refleja en los reclamos recibidos por su pareja debido a la forma en que administran el dinero. La pareja les prohíbe trabajar o estudiar, o les retiran dinero y/o bienes (terrenos, propiedades, etc.). En relación con la violencia física, a 14 de cada 100 mujeres en México (14.0%) su pareja las ha golpeado, amarrado, pateado, tratado de ahorcar o asfixiar, hasta agredirlas con un arma. Por último, pero no menos importante, la violencia sexual reporta que a 7 de cada 100 mujeres, sus parejas les han exigido u obligado a tener relaciones sexuales sin su consentimiento, o hacer cosas que no son de su agrado.

Ahora bien, de acuerdo con los tipos de violencia ya mencionados en cifras se revisará su clasificación.

VIOLENCIA FÍSICA

La OMS definió 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, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002).

Se puede entrever que la violencia física es una clase de violencia interpersonal, donde las relaciones pueden ser intrafamiliares, de pareja, o también entre individuos no relacionados entre sí y que, por lo tanto, pueden conocerse o no; a su vez, acontece tanto fuera del hogar como en espacios públicos e institucionales.

Básicamente, lo anterior es cualquier lesión infligida que se traduzca en hematomas, quemaduras, fracturas, lesiones de cabeza, envenenamiento, enfermedades, entre otras, además de no tener el carácter de accidentales. Es la amenaza o peligro del uso de la fuerza física (Corsi, 1999; Cava *et al.*, 2010).

De acuerdo con Montero *et al.*, 2011, la violencia física incluye pellizcos, bofetadas, apretar (dejar marcas), tirones, sacudidas, empujones, puñetazos, patadas, arrojar objetos, golpes en diferentes partes del cuerpo, laceraciones, quemaduras y fracturas.

Torres (2001) propone una taxonomía acerca de la violencia, según su intensidad, constituida por cuatro fases:

Violencia leve: son aquellos actos violentos, cuyo tiempo de sanación es entre 15 y 60 días. Estos no ponen en peligro la vida del individuo.

Violencia moderada: hace referencia a heridas que tardan más de 60 días en sanar, en un rango no mayor de seis meses; dejando cicatrices permanentes en el cuerpo como fracturas y lesiones con objetos punzocortantes.

Violencia grave: se presentan múltiples lesiones que quedan de manera definitiva, e incluyen la pérdida (total o parcial) de alguna capacidad o la atrofia de algún órgano interno.

Violencia extrema: es el grado máximo de la violencia, llegando al homicidio. (Torres, 2001; citado en García, De la Rosa y Castillo, 2012).

Aunado a lo anterior, en México, el Código Penal Federal (2020), en el Título Decimonoveno: Delitos contra la vida y la integridad corporal en su capítulo I, señala:

Artículo 289.- Al que infiera una lesión que no ponga en peligro la vida del ofendido y tarde en sanar menos de quince días, se le impondrán de tres a ocho meses de prisión, o de treinta a cincuenta días multa, o ambas sanciones a juicio del juez. Si tardare en sanar más de quince días, se le impondrán de cuatro meses a dos años de prisión y de sesenta a doscientos setenta días multa.

En estos casos, el delito se perseguirá por querrela, salvo en el que contempla el artículo 295, en cuyo caso se perseguirá de oficio.

Artículo 290.- Se impondrán de dos a cinco años de prisión y multa de cien a trescientos pesos, al que infiera una lesión que deje al ofendido cicatriz en la cara, perpetuamente notable.

Artículo 291.- Se impondrán de tres a cinco años de prisión y multa de trescientos a quinientos pesos, al que infiera una lesión que perturbe para siempre la vista, o disminuya la facultad de oír, entorpezca o debilite permanentemente una mano, un pie, un brazo, una pierna, o cualquier otro órgano, el uso de la palabra o alguna de las facultades mentales.

Artículo 292.- Se impondrán de cinco a ocho años de prisión al que infiera una lesión de la que resulte una enfermedad segura o probablemente incurable, la inutilización completa o la pérdida de un ojo, de un brazo, de una mano, de una pierna o de un pie, o de cualquier otro órgano; cuando quede perjudicada para siempre, cualquiera función orgánica o cuando el ofendido quede sordo, impotente o con una deformidad incorregible.

Se impondrán de seis a diez años de prisión, al que infiera una lesión a consecuencia de la cual resulte incapacidad permanente para trabajar, enajenación mental, la pérdida de la vista o del habla o de las funciones sexuales.

Artículo 293.- Al que infiera lesiones que pongan en peligro la vida, se le impondrán de tres a seis años de prisión, sin perjuicio de las sanciones que le correspondan conforme a los artículos anteriores.

La Norma Oficial Mexicana NOM-046-SSA2-2005 reconoce a la violencia física como Maltrato Físico y lo define como “el acto de agresión que causa daño físico”. En gran parte de las entidades federativas de la República Mexicana, este tipo de violencia está tipificado como delito (Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, 2009).

VIOLENCIA PSICOLÓGICA

También llamada Violencia Emocional, se puede presentar antes, durante, o después de la violencia física (García, De la Rosa y Castillo, 2012).

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2005), se consideró altamente complejo, no solo la definición, sino también la medición del maltrato psíquico de modo relevante y significativo, debido a las diferencias culturales de cada nación. Con frecuencia, este tipo de violencia es definido como aquellos actos verbales y no verbales (pueden ser solo amenazas) que simbólicamente lastiman a las personas (Straus, 1979 citado en Martín y Carrasco, 2006).

Por su parte, Montero *et al.* (2011), expone que la violencia psicológica se da por acciones como insultos verbales, no reconocer aciertos, ridiculizar, manipular, explotar, gritar, comparar, distanciarse afectivamente, dejar de hablar (ley del hielo), culpabilizar, amenazar, crear clima de miedo, criticar, controlar a través de mentiras, contradicciones, promesas o esperanzas falsas; celar, destruir objetos personales, no dejar salir a la calle, por citar algunos.

La Ley General de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia en el Capítulo I, Artículo 6, Sección I señala que la violencia psicológica es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad emocional de la persona que la padece.

Así mismo, en concordancia con el Modelo Multidimensional Estructural o Modelo Multidimensional de Bienestar Psicológico, el cual se conforma por 6 dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas con otras personas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal, se puede comprender por qué la violencia psicológica hace mella en el bienestar psicológico del individuo que la sufre (Ryff y Keyes, 1989; citados en Vielma y Alonso, 2010).

Apoyando el comentario anterior, la Norma Oficial Mexicana NOM-046-SSA2-2005, reconoce a la violencia psicológica como “Maltrato Psicológico” y lo define como: acción u omisión que provoca, en quien lo recibe, alteraciones psicológicas o trastornos psiquiátricos (Secretaría de Salud, citada en Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, 2009).

VIOLENCIA SEXUAL

En 2002, la OPS y la OMS definen este tipo de violencia como:

Todo acto sexual, tentativa de consumarlo; comentarios o insinuaciones sexuales no deseados o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otra manera la sexualidad de una persona mediante la coacción por otro individuo, independientemente de la relación del sujeto mencionado con la víctima. Aplica en cualquier ámbito, público o privado, incluidos el hogar y el lugar de trabajo (Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, 2009).

La misma también se refiere a actos como las relaciones sexuales bajo coacción en el matrimonio o en las citas, violaciones por parte de extraños, violaciones durante los conflictos armados, el acoso sexual (incluida la petición de favores sexuales a cambio de trabajo o calificaciones escolares), prostitución forzada y la trata de personas. (OMS, 2002), (Secretaría de Salud, 2009).

Es importante resaltar que la violencia sexual no es exclusiva de las mujeres, los varones también se ven sometidos en muchas ocasiones a sufrir este tipo de violencia. Revisaremos una clasificación que se da en este tipo de violencia.

Abuso Sexual

La Clínica de Atención Integral al Niño Maltratado del Instituto Nacional de Pediatría (CAINM), citada por la Dirección General de Normatividad Promoción y Difusión de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y Dirección General de Asuntos Jurídicos en 2017 posee diferentes clasificaciones de este:

Abuso sexual familiar / incesto: el agresor es parte de la familia consanguínea, o bien, familiares de hasta cuarto grado (padrastro, hermanos, hermanastro, primos, tíos, abuelos, etc.).

Abuso sexual extra - familiar: el agresor es una persona de confianza de los progenitores, cuidadores primarios, o de la familia en sí; puede ser el vecino, un conocido o un amigo de la familia; maestro (a), padrino, sacerdote, etcétera.

En el 90% de los casos es perpetrado por un/a persona conocido/a, familiar o cercano a la familia (Giurgiovich, 2018).

Es importante considerar que la conducta sexual abusiva puede no necesariamente darse mediante contacto físico, el cual incluye todas las conductas en las que el agresor puede tener contacto con ciertas zonas del cuerpo de su víctima, con claras significaciones sexuales.

La violencia sexual deja importantes secuelas de tipo emocional, físicas y mentales en las víctimas, se asocia a problemas de índole sexual en la vida sexual de las mismas, y cuando las agresiones se dan en la infancia y no son resueltas por especialistas de la salud mental, pueden manifestarse problemas en la edad adulta, puede incluso ser una condicionante para el suicidio y mayor aún si se presenta alguna infección por VIH sida (World Health Organization, 2002).

VIOLENCIA ECONÓMICA

Para Núñez es todo acto de fuerza y/o de poder ejercido contra las personas, y que vulneran sus derechos económicos (Núñez, 2009, citado por Córdova, 2017). Medina la precisa como la serie de mecanismos de control y vigilancia sobre el comportamiento de la(s) víctima(s) en relación con el uso y distribución del dinero; a la par existe una amenaza constante de no proveer recursos económicos (Medina, 2013, citado en Córdova, 2017). Basilio, investigadora del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, refiere que se manifiesta por medio de limitaciones encaminadas a controlar las percepciones económicas de una persona. Puede presentarse a nivel familiar, pero también en el nivel laboral; por ejemplo, al percibir un menor salario por la condición de género (Basilio, 2018, citado en Tolentino, 2018,

De acuerdo con el Decreto 902, artículo 3, literal D, citado en la Fundación Nacional para el Desarrollo de El Salvador en 2017, la violencia económica en el ámbito familiar es una acción u omisión, la cual afecta o impide la atención adecuada de las necesidades de la familia o alguna otra persona. Ello a través de dañar, perder, sustraer, destruir, retener, distraer o apropiarse de objetos, instrumentos o bienes (FUNDE, 2017: P-20).

La Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia, define la violencia económica como:

Artículo 6. Fracción IV. Es toda acción u omisión del agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro laboral.

Como afirma Tolentino (2018), “existen diversos indicadores relacionados con la violencia económica como: acaparar o limitar los ingresos de la pareja, prohibirle que trabaje, condicionar ciertos gastos, etcétera”.

VIOLENCIA PATRIMONIAL

Para Basilio este tipo de violencia está más enfocada a los bienes del individuo. El objetivo es ejercer un daño sobre el bien en sí mismo. Los ejemplos serían: venta del patrimonio, dañarlo, o privarle del derecho de tener documentos que son vitales para la compraventa del bien (Basilio, 2018, citado en Tolentino, 2018).

La Ley general de acceso a las mujeres a una vida libre de violencia (2001), la define como

Artículo 6. Fracción III. Es cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se manifiesta en la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima.

Este tipo de violencia se manifiesta porque el victimario daña los bienes o pertenencias de la víctima con el objetivo de humillarla o culparla, confiscar o quitar documentos que comprueben que la persona es dueña de alguna propiedad u otra forma de patrimonio, disponer de bienes de la pareja sin su consentimiento, entre otras.

Otra modalidad, es que se soliciten créditos a alguna institución bancaria a nombre de la víctima, o se persuade a esta para solicitar créditos a su nombre, bajo la

excusa y promesa que luego cumplirá con los pagos necesarios. Se ha detectado que solo pagan las primeras cuotas y abandonan después la responsabilidad, dañando el perfil crediticio de su pareja.

El Código Penal Federal, en el Libro Segundo. Título Decimonoveno. Delitos contra la vida y la integridad corporal. Capítulo Octavo. Violencia Familiar. Artículo 343 bis señala: Comete el delito de violencia familiar quien lleve a cabo actos o conductas de dominio, control o agresión física, psicológica, patrimonial o económica, a alguna persona con la que se encuentre o haya estado unida por vínculo matrimonial, de parentesco por consanguinidad, afinidad o civil, concubinato, o una relación de pareja dentro o fuera del domicilio familiar.

A quien cometa el delito de violencia familiar se le impondrá de seis meses a cuatro años de prisión y perderá el derecho de pensión alimenticia. Asimismo, se le sujetará a tratamiento psicológico especializado. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General y Secretaría de Servicios Parlamentarios, 2020).

En resumen, la mujer está expuesta a diferentes tipos de violencia; es importante mencionar que la principal ha sido la física, pero siempre se presenta con dos o más de los tipos mencionados. El gran problema al que nos enfrentamos es que a la mujer le es muy complicado entender que vive en violencia y que debe salir del entorno tan viciado en el que se encuentra.

Sin embargo, la toma de decisiones no es tan sencilla cuando revisamos la complejidad cognitiva que no permite a ciertas mujeres comprender el daño que están viviendo. Y aunado a lo anterior se suma el inadecuado manejo de las emociones, tema que revisaremos a continuación y que guarda una estrecha conexión con nuestras estrategias de afrontamiento en la solución de problemas.

EMOCIONES

Las emociones atañen a experiencias corporales innatas, expresadas por medio de un lenguaje, sea corporal o verbal, pero lo destacable de ellas es que no son exclusivas de la interioridad de la persona, sino que podrían ser vistas también como construcciones sociales cuya naturaleza es fundamentalmente discursiva, es decir, se pueden ubicar de cierta manera en el lenguaje, o bien, es mediante el lenguaje como se accede a las emociones (Belli e Iñiguez-Rueda, 2008).

Le Breton apunta que las emociones son evaluaciones suficientemente lúcidas de un hecho o acción por parte de un actor, el cual se apoya en un sistema de sentido y valores. ¿El resultado? Las emociones emanan de la estructura sociocultural (Le Breton, 1999, citado en Bolaños, 2016).

Psicológicamente hablando, se puede entender por emoción una experiencia multidimensional que posee, al menos, tres sistemas para otorgar una respuesta.

Cognitivo/ subjetivo: la emoción es como un sentimiento meramente subjetivo, y con ello, un constructo privado (placer y dolor).

Conductual/ expresivo: la emoción se convierte en una manifestación o expresión de varias respuestas (fisiológicas y autónomas) específicas, nombrado “Estado de activación fisiológica”.

Fisiológico/ adaptativo: la emoción funge como una respuesta de supervivencia, condensada ya sea en defenderse o en atacar a la situación amenazante. A su vez forma parte de un mecanismo menos agresivo, tal y como es el sistema de comunicación social (Ramos *et al.*, 2009).

Así bien, el estado emocional posee múltiples efectos en las respuestas del comportamiento humano, en la salud y en la necesidad de éstas para realizar aquel proceso cognitivo que permita la plena toma de decisiones. También facilita el posible control de estas para un mejor desarrollo; es decir, se incluye el discurso de las emociones en diversos planos del entorno social.

Las emociones poseen cuatro elementos indispensables: aspecto fisiológico, afrontamiento, experiencia subjetiva y por último el procesamiento de esta, de tal forma que las emociones forman parte de un continuum filogenético, el cual facilita la adaptación a los cambios producidos por el ambiente; es decir, a los procesos dinámicos, complejos y multicomponentes, o sea, abarca tanto emociones, como sentimientos y afectos (Fernández *et al.*, 2010).

Cada episodio emocional está provisto de diferentes elementos de respuesta universal: cognitivo, neurofisiológico, motivacional, expresivo-instrumental y de sentimiento, vinculados a diferencias en el sistema orgánico. En conjunto, su intervención explica el proceso emocional. Su modelo lo expresa de la siguiente manera: las emociones se encuentran constituidas por cinco elementos: expresión motora, componente cognitivo, componente neurofisiológico, componente motivacional y experiencia subjetiva. Cada uno tiene funciones específicas y dependencia e interrelación a diferentes subsistemas del organismo (Mulligan y Scherer, 2012, citado en Cossini, Rubinstein y Politis, 2017).

Tipos de emociones

Las emociones primarias son aquellas que van acompañadas de patrones conductuales, tales como respuestas faciales, motoras, vocales y endocrinas, todo de manera “automática”, por así decirlo. Son, hasta cierto punto, estereotipadas y con ello reconocibles, aun por encima de las diferencias culturales y raciales. Estas son: miedo, ira, alegría, tristeza, disgusto y sorpresa (Saavedra *et al.*, 2015 y Leyens *et al.*, 2001).

Así como se tienen las emociones biológicas, que se pueden llamar también primarias, están las emociones secundarias o “Emociones Sociales”, las cuales requieren tanto de comparación interpersonal como de una interrelación con las normas que organizan la vida social. Según Harris (1992), las emociones secundarias dependen de dos aspectos fundamentales: por una parte, de nuestra responsabilidad personal, y por otra, de la conformidad a los deseos y resultados socialmente aceptados (normas, valores). El papel social de las emociones secundarias resulta, por tanto, muy importante, ya que, por las condiciones descritas, ayudan a regular la interacción social y a prevenir conductas desadaptadas.

Estas emociones secundarias son construcciones sociales preparadas para unificar valores en el Yo del sujeto. Esto quiere decir que instaura la regulación interpersonal, valores, moral y ética propia de la sociedad en que vivimos (Clement *et al.*, 2009).

Ahora bien, dentro de las emociones secundarias, se encuentran: envidia, vergüenza, culpa, calma, depresión, etc., cuya característica principal es que poseen un componente cognitivo más alto, además de que siempre van asociadas a las relaciones interpersonales. Para Saavedra *et al.*, 2015, Leyens *et al.*, 2001, también enuncia dolor, admiración, cariño, desilusión, desprecio, vanidad, etcétera.

Estilos y tipos de afrontamiento

El afrontamiento es entendido como un factor estabilizador, debido a que facilita el ajuste individual y la adaptación cuando la persona se enfrenta a situaciones estresantes. Por ello las estrategias de afrontamiento tienden a frenar (amortiguar), y en la medida de lo posible anular los efectos de los eventos amenazantes. Así mismo, el afrontamiento se encuentra relacionado con circunstancias personales, involucrando

así aspectos familiares, aspectos del entorno social y por ende aspectos conductuales (Bonilla-Cruz *et al.*, 2019).

Recordemos que las emociones poseen un componente adaptativo, es decir, el fin es la recuperación de su homeóstasis, y el estrés es un proceso adaptativo relacionado con procesos psicológicos de corte emocional y motivacional (Londoño, Pérez y Murillo, 2009).

Por lo tanto, el afrontamiento funge como una respuesta adaptativa al mundo real, a la vida cotidiana de un individuo, por esto se considera como un recurso psicológico que permite atender a las demandas sociales y problemáticas del entorno (García-Echeverri *et al.*, 2018; Stroebe, Schut y Boerner, 2017; Pérez, González, Mielles y Uribe, 2017, citados en Bonilla-Cruz *et al.*, 2019).

El Modelo de afrontamiento de Lazarus a situaciones estresantes, descrito por Casado (2002), es un conjunto de elementos dinámicos y estructurales los cuales se centran en la interacción sujeto-entorno. Analiza cómo la persona hace frente a las demandas que el medio le impone de manera continua, la cual va más allá de la mera relación física, pues toma sentido desde el momento en que existe una valoración del individuo ante la demanda que básicamente es social. Ello hace que sea un modelo de obvia índole cognitiva.

Dentro de este modelo, fueron definidos como afrontamiento, por Lazarus y Folkman (1986), aquellos esfuerzos cognitivos-conductuales en constante cambio, pues el punto de desarrollarse es para manejar demandas específicas, sean externas o internas; además de que dichas demandas son consideradas como excedentes a los recursos ya mencionados (Castaño y Del Barco, 2010). Por lo tanto, el esquema del modelo queda de la siguiente manera:

Demanda del medio en cuanto a compromiso

a. Si es irrelevante, no afectará al individuo. No hay compromiso físico, personal ni social. No da lugar a respuestas emocionales.

b. Si es relevante, se altera la homeostasis y habrá un compromiso y una situación de estrés. Se fija la atención para dar paso al proceso de evaluación y preparación, culminando en una respuesta adaptativa.

Procesos de evaluación de la situación estresante

a. Evaluación primaria: consiste en la valoración como tal, ponderando riesgo, compromiso a su bienestar y hasta supervivencia.

b. Evaluación secundaria: es la “tasación” que hace el individuo de sus recursos, abarcando aspectos personales, sociales, económicos e institucionales, calculando si posee la capacidad, o si sus recursos son suficientes o adecuados para hacer frente a la demanda.

c. Evaluación terciaria: también conocida como reevaluación, consiste en el *feedback* de las anteriores, examinando posibles correcciones para mejorarlas. (Ruiz, 2020).

Con base en estas dos evaluaciones, la situación puede ser clasificada como:

a. Desafío - reto: se considera que sus recursos son suficientes, movilizándolos, generando sentimientos de eficacia y/o logro.

b. Amenaza: se considera que no se tiene los recursos para hacer frente a la situación, sintiéndose rebasado por ella.

El afrontamiento tiene dos maneras de presentarse y según sea el utilizado por las personas es la manera en que afecta o minimiza daños de tipo emocional.

1. Afrontamiento dirigido al problema: se encuentra orientado a la rectificación o al cambio hacia otra situación que no suponga una amenaza. Una vez superada la misma, aumenta la capacidad de ajuste del sujeto, la autoevaluación en el sentido de eficacia, y se hacen presentes sentimientos de gozo y alegría.

El proceso implica un refuerzo del papel del sujeto en su entorno, tanto social como personalmente, facilitando la disposición de valoración autoeficaz ante futuras problemáticas.

2. Afrontamiento dirigido a la emoción: la persona no modifica la situación, ya que considera que no es posible. Este tipo de estrategia está presente en patologías donde el sujeto evita afrontar la situación-problema y busca un alejamiento o un manejo a nivel no-real, en el ámbito de la fantasía o ilusión; algunas veces también en el área manipulativa, de negación, o transfiriendo a otros su responsabilidad de lo ocurrido.

No obstante, puede también ser un mecanismo relativamente sano de adaptación funcional, cuando, mediante una valoración racional y ajustada a la realidad, se acepta y asume que hay conflictos que no son resolubles o reversibles. En tal caso, el afrontamiento deriva a una reevaluación de la situación en una etapa terciaria. Esto no significa una renuncia al afrontamiento dirigido al problema, sino un entretejido con este, el cual permite una acción más ajustada, con metas más realistas, y por ende más funcional (Casado, 2002).

En resumen, se generan respuestas ansiosas, y la actividad de afrontamiento se deteriora o torna poco eficaz; hay un vaivén entre una actividad caótica, frenética y poco organizada, a la total inactividad. También un detrimento de las funciones evaluativas junto con la presencia de un estado regresivo, sumamente primitivo, con patrones menos elaborados de conducta.

Es aquí donde se sitúa la patología, sea ansiosa o depresiva. Es importante señalar que, para este modelo, la ansiedad es una respuesta de anticipación, pues se adelanta a la amenaza, a la obvia incapacidad de hacerle frente y la marcada imposibilidad de control. Así se entrelaza el estrés (percepción de demanda a la que es sometido el organismo), con angustia y ansiedad.

METODOLOGÍA

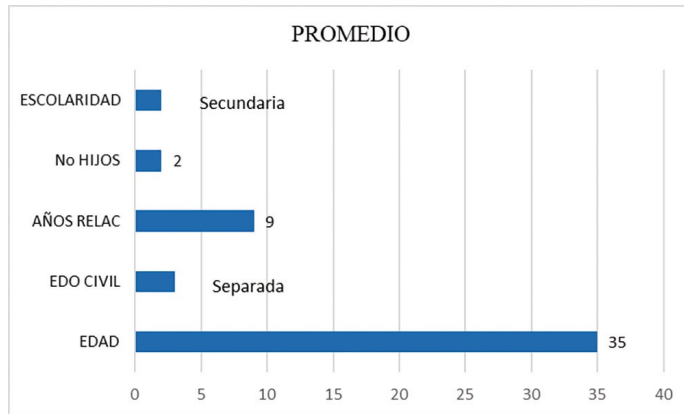
En este estudio se planteó, como objetivo general, describir los tipos de violencia, manejo de emociones y uso de estrategias de afrontamiento que presentan las mujeres que sufren violencia por parte de su pareja.

La población estuvo integrada por 27 mujeres, internadas en los refugios del Consejo Estatal de la Mujer y Bienestar Social del Estado de México. Se aplicaron los siguientes instrumentos:

- COPE y Philadelphia Mindfulness Scale
- Reflection Questionnaire y Event related rumination inventory
- Coping inventory for stressful situations and Problem solving inventory
- Emotion regulation questionnaire, multidimensional experiential avoidance questionnaire, y Cuestionario de patrón de conducta tipo C
- Cognitive emotion regulation questionnaire
- Cognitive behavioral avoidance scale
- Five facet mindfulness questionnaire
- Conflict Tactics Scale
- Cuestionario de violencia en el noviazgo
- Cuestionario de violencia en la pareja
- Escala de depresión de Beck
- Escala de ansiedad de Beck

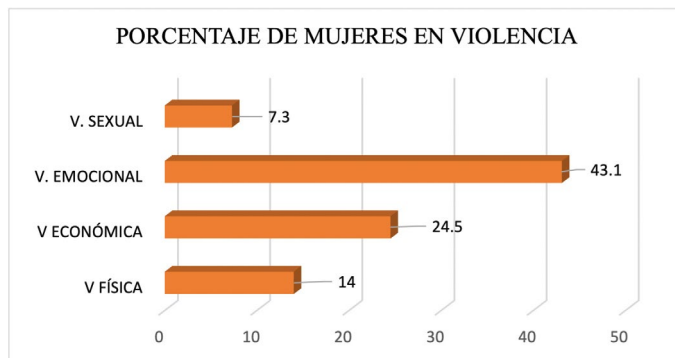
RESULTADOS

Gráfica 1. Datos sociodemográficos de las participantes



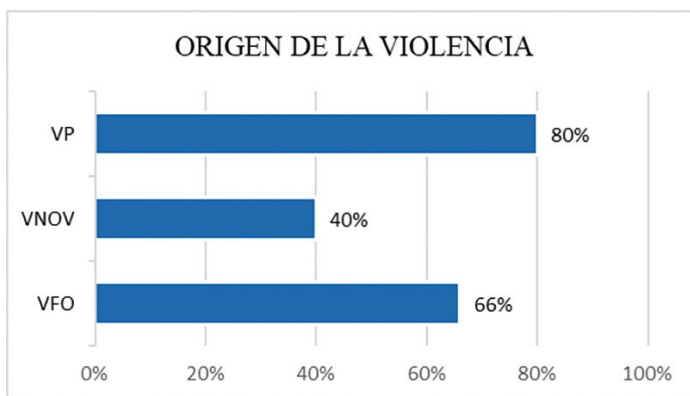
La gráfica 1 muestra que el promedio de edad es de 35 años, con una escolaridad hasta secundaria, con un promedio de 9 años de relación y 2 hijos en promedio.

Gráfica 2. Tipo de violencia que vivieron las mujeres participantes



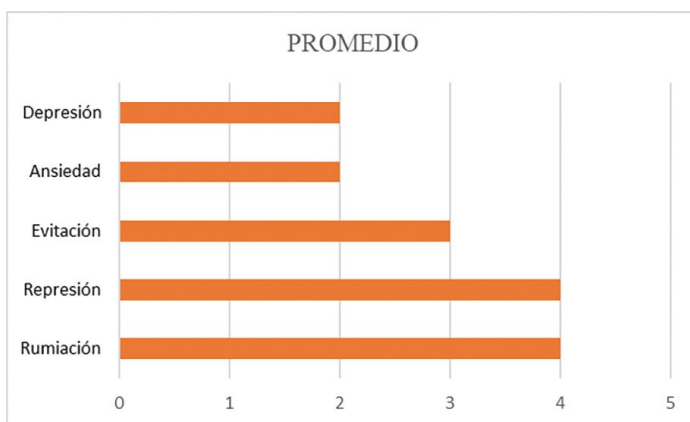
Se observa que el porcentaje mayor se reporta en la violencia emocional (43.1%), seguida de la violencia económica (24.5%), física (14%) y sexual en último lugar (7.3%).

Gráfica 3. Porcentaje de violencia en diferentes etapas de la vida de las participantes



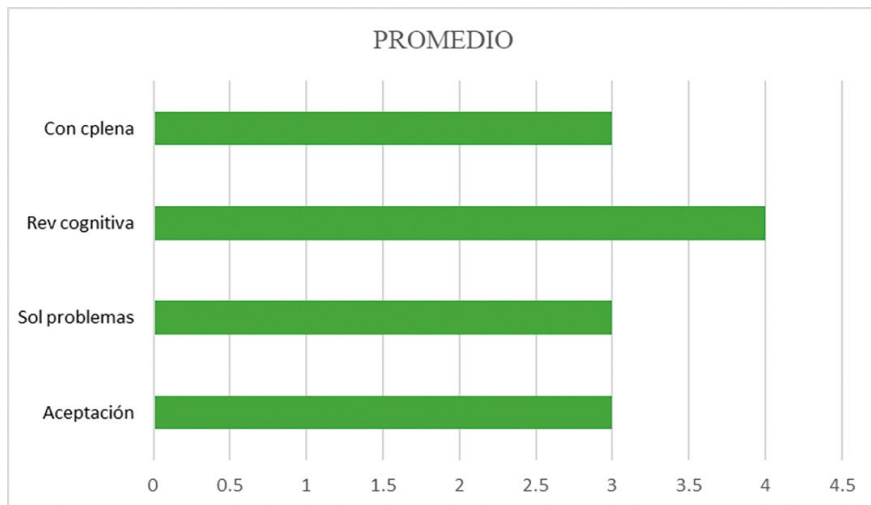
Se puede observar en la gráfica que 66% de las mujeres refiere haber presenciado violencia por parte de su padre a su madre (VFO), solo 40% vivió violencia en el noviazgo (VNOV) y 80% reporta esta violencia de parte de su pareja (VP).

Gráfica 4. Promedio de respuestas emocionales ante la violencia



Podemos observar que las participantes reprimen y rumian sus emociones en un nivel frecuente; sin embargo, no reportan niveles altos de depresión y ansiedad.

Gráfica 5. Promedio de estrategias de afrontamiento positivo ante la violencia



En la gráfica se puede observar que una de las estrategias de afrontamiento utilizadas con mayor frecuencia es la reevaluación cognitiva, seguida de la conciencia plena, intento de solucionar el problema y su aceptación.

DISCUSIÓN

Encontramos que de las 27 participantes, el promedio de edad fue de 35 años, las mujeres han vivido alrededor de 9 años de relación violenta, misma que han experimentado desde su familia de origen, en donde 66% de las participantes refieren haber presenciado hechos violentos que su padre propinaba a su madre, y 40% de ellas continuaron viviendo ahora la violencia directa en el noviazgo, de tal forma que al permanecer en relaciones violentas se puede apreciar que 80% reportó y aceptó que su pareja las violentaba.

De acuerdo con Castro (2006), un tipo de violencia de género es la que ejercen los hombres en contra de las mujeres, apoyados o respaldados en el conjunto de normas y valores que les dan privilegios e impunidad. Esta violencia involucra aspectos relacionados con la forma de ser de cada persona, pero hay que recordar que

tales son devenidos mayormente de las pautas de crianza y los patrones de interacción social, familiar, cultural y personal. Dichos patrones son aprendidos en el seno de los ámbitos de interacción de los seres humanos, desde los círculos más próximos y vitales como la familia, hasta los más amplios como la escuela, el trabajo, amigos, y la cultura en general (Ocampo y Amar, 2011).

Ahora bien, es importante resaltar que de acuerdo con el tipo de violencia que vivieron las participantes (ya en convivencia con su última pareja), la emocional o psicológica fue la que reportó mayor porcentaje; ellas sufrieron insultos verbales, ser ridiculizadas, amenazas, humillaciones, gritos, etc., violencia que deja mayores secuelas que impactan la autoestima de las mujeres, y no deja huellas visibles que puedan denotar que son violentadas.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2005) es altamente complejo no solo la definición, sino también la medición del maltrato psíquico de modo relevante y significativo, debido a las diferencias culturales de cada nación.

Aunado a lo anterior, de acuerdo con la Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia en el Capítulo I, Artículo 6, fracción I indica: La violencia psicológica es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio; (Secretaría de Gobernación, 2007).

Por otro lado, la violencia económica ocupó el segundo lugar en el porcentaje reportado por las participantes, este tipo de violencia hace referencia a que la pareja (varón), acapara o limita los ingresos de la mujer, le prohíbe trabajar, condiciona gastos a ciertos comportamientos que deberá de tener la mujer con él, el varón prohíbe que tome decisiones en la economía del hogar, etcétera.

Al respecto, Medina (2013) citado en Córdova (2017) refiere que esta violencia es la serie de mecanismos de control y vigilancia sobre el comportamiento de la(s) víctima(s), en relación con el uso y distribución del dinero; a la par, existe una amenaza constante de no proveer recursos económicos.

Basilio (2018) citado en Tolentino (2018) investigadora del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, refiere que se manifiesta por medio de limitaciones encaminadas a controlar las percepciones económicas de una persona.

Puede presentarse a nivel familiar, pero también en el nivel laboral; por ejemplo, al percibir un menor salario por la condición de género.

La violencia física y sexual ocupó los siguientes lugares en las participantes, aquí hablamos del uso intencional de la fuerza seguida de amenazas y que pueden causar lesiones permanentes y hasta la muerte según la severidad de las lesiones. Normalmente se presenta la violencia sexual, seguida de la violencia física, ya que el varón ejerce fuerza en la mujer para obtener satisfacción a través de la agresión.

De igual manera, la violencia sexual abarca actos que van desde el acoso verbal a la penetración forzada, con una suerte de coacciones que incluyen desde la presión social hasta la fuerza física, pasando por la intimidación (Giurgiovich, 2018).

Continuando con los resultados de las pruebas aplicadas, revisaremos ahora el tipo de respuestas emocionales que experimentan las participantes.

Cabe mencionar primero, que las emociones sociales requieren tanto de comparación interpersonal como de una interrelación con las normas que organizan la vida social. Según Harris (1992), las emociones secundarias dependen de dos aspectos fundamentales: por una parte, de nuestra responsabilidad personal, y por otra, de la conformidad a los deseos y resultados socialmente aceptados (normas, valores) El papel social de las emociones secundarias resulta, por tanto, muy importante, ya que, por las condiciones descritas, ayudan a regular la interacción social y a prevenir conductas desadaptadas.

Por lo tanto, si hablamos de emociones secundarias, éstas tienen estrecha relación con la conformidad de los acontecimientos que se viven dentro de la dinámica violenta de la pareja, entonces nuestras participantes utilizaron la represión y la rumiación como dos emociones negativas, pero que les permitió tolerar la violencia.

Es interesante mencionar, que las participantes no presentan niveles altos de ansiedad ni depresión, ya que cuentan con ciertas estrategias de afrontamiento que pueden permitir salir del círculo de violencia, como lo podemos observar en los resultados de las pruebas relacionadas con este tema.

Entre estas estrategias se encuentra la reevaluación cognitiva, que se utiliza de manera frecuente, pero que no les permite tener conciencia plena, aceptación y solucionar el problema de manera inmediata.

Las estrategias de afrontamiento tienden a frenar (amortiguar), y en la medida de lo posible anular los efectos de los eventos amenazantes. Asimismo, el afrontamiento se encuentra relacionado con circunstancias personales, involucrando así aspectos

familiares, aspectos del entorno social y por ende aspectos conductuales (Bonilla-Cruz *et al.*, 2019).

Por lo tanto, el afrontamiento funge como una respuesta adaptativa al mundo real, a la vida cotidiana de un individuo. Por tanto, se considera como un recurso psicológico que permite atender a las demandas sociales y problemáticas del entorno (García-Echeverri *et al.*, 2018; Stroebe, Schut y Boerner, 2017; Pérez, González, Mielles y Uribe, 2017, citados en Bonilla-Cruz *et al.*, 2019).

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, se concluye que las participantes tuvieron aprendizajes sociales sobre convivencia en violencia desde la familia de origen, ellas presenciaron cómo su padre generaba violencia hacia su madre y a las mujeres de su familia. Por lo tanto, aprendieron que esa es la forma de convivir en pareja y soportaron la violencia en el noviazgo. Obviamente, cuando ya mantienen una relación formal y hay hijos de esa relación, toleran la violencia como un patrón normal de mantenerse en el vínculo matrimonial.

Por lo tanto, podemos concluir que las causas por las que las mujeres de esta investigación toleran la violencia de sus parejas se da por los deficientes estilos de crianza que tuvieron en su familia de origen; presentan inadecuado manejo de sus emociones, todo lo negativo que experimentan lo devuelven a su cuerpo manifestando cansancio, dolores físicos como gastritis y cefaleas. Como principal característica de su personalidad presentan autoestima baja, sumisión ante el poder que representa el varón en casa.

El promedio de escolaridad que tienen fue de secundaria, lo cual las limitaba para poder incorporarse a un trabajo bien remunerado que les permitiera mantenerse y mantener a sus hijos.

A pesar de que se pudo obtener una estrategia de afrontamiento positivo, como es la reevaluación cognitiva, a las participantes les fue extremadamente difícil tomar la decisión para resolver la situación de vida de violencia, y salir de casa junto con sus hijos y proceder de manera legal.

Finalmente, concluimos que las situaciones que no permiten que estas mujeres abandonaran a su pareja violenta es por el temor a las represalias, por falta de otros

medios de apoyo económico, preocupación por la seguridad de sus hijos o por temor a perder la custodia de los mimos ante el divorcio, por la falta de apoyo de familiares y amigos (redes sociales) y por último, por amor y esperanza de que su pareja cambie en algún momento.



REFERENCIAS

- Arce-Rodriguez, M. (2006). Género y violencia. en *Agricultura, Sociedad y Desarrollo* [online]. *Scielo*. 3 (1), pp.77-90.
- Belli, S. e Íñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: una revisión y discusión de la investigación actual. *PSICO*. 39 (2), pp. 139-151. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/record/145160>.
- Bolaños, L. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*. 35 (55), pp. 178-191. Disponible en: <https://doi.org/10.7440/res55.2016.12>.
- Bonilla-Cruz, N., Bahamón, M., Forgiony, J. y Mora, K. (2019). Propiedades psicométricas de la escala de afrontamiento para la intervención psicológica en adolescentes COPE. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*. 37 (5), pp. 432-438. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/331876896_Propiedades_psicometricas_de_la_escalade_afrontamiento_para_la_intervencion_psicologica_en_adolescentes_COPE_Psychometric_properties_of_the_coping_scale_for_psychological_intervention_in_adolescents_.
- Calvo, G. y Camacho, R. (2014). La violencia de género: evolución, impacto y claves para su abordaje. *Enfermería Global*. 13 (33), pp. 424-439. Disponible en: <http://scielo.isciii>.

- es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412014000100022&lng=es&tlng=es. [Consultado el 18 de septiembre de 2020].
- Casado, F. (2002). Modelo de afrontamiento de Lazarus como heurístico de las intervenciones psicoterapéuticas. *Apuntes de Psicología*. 20, pp. 403-414. http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL20_3_5.pdf.
- Castaño, E. y Del barco, B. (2010). Estrategias de afrontamiento del estrés y estilos de conducta interpersonal. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 10 (2), pp. 245-257. Disponible en: <https://www.ijpsy.com/volumen10/num2/260/estrategias-de-afrontamiento-del-estr-ES.pdf>.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría General, y Secretaría de Servicios Parlamentarios. (2020, 21 enero). Código Penal Federal. Código Penal Federal. <https://docs.mexico.justia.com/federales/codigo-penal-federal.pdf>.
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*. 15 (1), pp. 21- 34
- Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, Secretaría de Salud. (2009). *Modelo integrado para la prevención y atención de la violencia familiar y sexual. Manual operativo*. México: Autor.
- Código Penal Federal (2020). *Diario Oficial de la Federación*, 24 de enero de 2020. Disponible en: <https://mexico.justia.com/federales/codigos/codigo-penal-federal/gdoc/>.
- Consejo Nacional de Población y Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia. (2016). ¿Qué onda con...? Los tipos de violencia [Infografía]. Prevención de la Violencia en la Familia. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/303594/Prevencion_de_la_violencia__Tipos_de_Violencia.pdf.
- Córdova, O. (2017). La violencia económica y/o patrimonial contra las mujeres en el ámbito familiar. *Persona y Familia*. 6, pp. 39-58. Disponible en: <https://doi.org/10.33539/peryfa.2017.n6.468>.
- Corsi, J. (1999). *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Buenos Aires: Paidós.
- Cossini, C., Rubinstein, W. y Politis, D. (2017). ¿Cuántas son las emociones básicas? Estudio preliminar en una muestra de adultos mayores sanos. *Anuario de Investigaciones*, XXIV, pp. 253-257. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3691/369155966032> [Consultado el 12 de octubre de 2020].

- Dirección General de Normatividad Promoción y Difusión de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y Dirección General de Asuntos Jurídicos. (2017). Protocolo de Prevención del Abuso Sexual Infantil a Niñas, Niños y Adolescentes (1.a ed.). *Sistema nacional para el desarrollo integral de la familia*. http://sitios1.dif.gob.mx/procuraduriaDIF/docs/Protocolo_Prevencion_Abuso_Sexual_NNA_2019.pdf.
- Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2016
- Estevan, C., Rosa, A., Roqueta, A., Górriz, C. y Belen, A. (2009). La comprensión de emociones secundarias y las relaciones iguales en contextos escolares *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), pp. 191-198. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832321020> [Consultado el 24 de octubre de 2020].
- Fernández-Abascal, E., Rodríguez, B., Sánchez, F., Díaz, M., y Sánchez, F. (2010). *Psicología de la Emoción*. Alianza Editorial.
- Fundación Nacional para el Desarrollo. (2017). Módulo II. Tipología de la Violencia. *Curso de Prevención de la Violencia en Línea*.
- García-Villanueva, J., De la Rosa-Acosta, A. y Castillo-Valdés, J. (2012). Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 495-512.
- Giurgioyich, A. (2018). Protocolo Para la Atención del Abuso Sexual y la Violación. Bases Para la Atención Correcta de la Víctima. *Revista de la Sociedad Uruguaya de Ginecología de la Infancia y la Adolescencia*. 7 (3), pp. 16-37. Disponible en: <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Revista%20Sugia%202018%20Vol%207-3.pdf>.
- Harris, P. (1992). Los niños y las emociones el desarrollo de la comprensión psicológica. *Dialnet*. España.
- Legislación Nacional sobre Violencia Familiar. Derecho de las mujeres a una vida libre de violencia, Instituto de Investigaciones Jurídicas, (2001). UNAM. p. 55 <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2756/7.pdf>.
- Ley Sobre la Violencia contra la Mujer y la Familia. Gaceta Oficial N° 36.531 de fecha 3 de septiembre de 1998.
- Leyens, J., Rodriguez-Perez, A., Rodriguez-Torres, R., Gaunt, R., Paladino, M., Vaes, J. y Demoulin, S. (2001). Psychological essentialism and the differential attribution of uniquely human emotions to ingroups and outgroups. *European Journal of Social Psychology*. 31 (4), pp. 395-411. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/ejsp.50>.

- Londoño, N., Pérez M., y Murillo, M. (2009). Validación de la escala de estilos y estrategias de afrontamiento al estrés en una muestra colombiana. *Informes Psicológicos*. 11 (13), pp. 13-29. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5229809>.
- Martín, A. y Carrasco, M. (2006). Maltrato psicológico: la importancia de su detección a partir de un caso clínico. *Acción Psicológica*. 4 (2), pp. 199-215. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3440/344030758010> [Consultado el 1 de septiembre de 2020].
- Montero, E., Delis, M., Ramírez, R., Milán, A. y Cárdenas, R. (2011). *Realidades de la violencia familiar en el mundo contemporáneo*. MEDISAN. 15 (4), pp. 515-525. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3684/368445229016> [Consultado el 25 de agosto de 2020].
- Ocampo, L. y Amar, J. (2011). Violencia en la pareja, las caras del fenómeno. *Salud Uninorte*. 27 (1), pp. 108-123. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=817/81722530013> [Consultado el 28 de mayo de 2020].
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2005). Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica contra la mujer. Disponible en: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43390/924359351X_spa.pdf;jsessionid=C0E1DBF01CC50B2C4A6694E4560B1712?sequence=1.
- Ramos, V., Piqueras, J., Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). Emoción y cognición: Implicaciones para el tratamiento. *Terapia psicológica*. 27 (2), pp. 227-237. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/s0718-48082009000200008>.
- Rosales, M., Flórez, L., Fernández de Juan, T. (2017). La violencia de pareja: análisis en una población universitaria de Santo Domingo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 22 (2), pp. 174- 182.
- Ruiz Mitjana, L. (2020, 8 noviembre). La teoría del estrés de Richard S. Lazarus. *Psicología y Mente*. <https://psicologiymente.com/psicologia/teoria-estres-lazarus>
- Saavedra, J., Díaz, W., Zúñiga, L., Navia, C. y Zamora, T. (2015). Correlación funcional del sistema límbico con la emoción, el aprendizaje y la memoria. *Morfología*. 7 (2), pp. 29-44. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/morfologia/article/view/52874>.
- Secretaría de Gobernación. (2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4961209&fecha=01/02/2007.

- Secretaría de Salud. (2009). Violencia familiar, sexual y contra las mujeres: Criterios para la prevención y atención. [Norma Oficial Mexicana NOM-046-SSA2-2005] México: *Diario Oficial de la Federación*.
- Tolentino, J. (07 de marzo de 2018). La violencia económica y patrimonial, el enemigo invisible. *El Economista*. Disponible en: <https://www.economista.com.mx/finanzaspersonales/La-violencia-economica-y-patrimonial-el-enemigo-invisible-20180307-01117.html> [Consultado el 5 de marzo de 2020].
- Vielma, J. y Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere*. 14 (49), pp. 265-275. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35617102003> [Consultado el 11 de septiembre de 2020].
- World Health Organization. Mutilación genital femenina. Organización Mundial de la Salud. Disponible en: [https://www.who.int/reproductivehealth/topics/fgm/es/#:%7E:text=La%20mutilaci%C3%B3n%20genital%20femenina%20\(MGF,femeninos%20por%20motivos%20no%20m%C3%A9dicos](https://www.who.int/reproductivehealth/topics/fgm/es/#:%7E:text=La%20mutilaci%C3%B3n%20genital%20femenina%20(MGF,femeninos%20por%20motivos%20no%20m%C3%A9dicos).

ACERCA DE LAS Y LOS AUTORES

LEONOR GUADALUPE DELGADILLO GUZMÁN

Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio Mexiquense, maestra en Psicología clínica por la Universidad Autónoma del Estado de México; maestra en Derecho Procesal por el IULATAM; miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Autora de artículos, capítulos de libro y libros. Actualmente es profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx.

JOSÉ ARCE VALDEZ

Doctor en Ciencias Sociales, maestro en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México. Colaborador en capítulos de libros y artículos de investigación en diversas revistas indizadas. Actualmente es profesor de asignatura en la UAEMéx, así como en la Universidad del Valle de México.

MAGDALENA VELÁZQUEZ VELÁZQUEZ

Maestra en Estudios de la Familia por la Universidad Autónoma del Estado de México. Autora y coautora en capítulos de libro y artículos en revistas indizadas. Actualmente es profesora y tutora en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEMéx.

GRACIELA CRUZ JIMÉNEZ

Doctora en Ciencias Sociales; maestra en Turismo por la Universidad Autónoma del Estado de México. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Autora de las obras Turismo y gobernanza ¿en dónde estamos? Aproximaciones teóricas y empíricas y El turismo como elemento de conflicto y acuerdo en las redes de política pública de Ixtapan de la Sal. Es profesora-investigadora de la Facultad de Turismo y Gastronomía de la UAEMéx.

ROMANO GINO SEGRADO PAVÓN

Doctor en Ciencias Ambientales por la Universidad Autónoma del Estado de México. Desde 2005 es profesor investigador de carrera adscrito a la Universidad de Quintana Roo, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I) y perfil deseable Prodep. Responsable de proyectos de investigación con financiamiento público federal y privado. En su producción científica destacan tres libros como autor único, capítulos de libros, artículos científicos en español e inglés en revistas indizadas.

LILIA ZIZUMBO VILLARREAL

Doctora en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es profesora investigadora de la Facultad de Turismo y Gastronomía de la UAEMéx; miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Ha publicado numerosas obras con diversos temas de interés. Colabora en los programas de posgrado de Ciencias Ambientales y en Estudios Turísticos de la Universidad Autónoma del Estado de México.

MARCELINO CASTILLO NECHAR

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales y profesor investigador de tiempo completo del Centro de Investigación y Estudios Turísticos de la Facultad de Turismo y Gastronomía de la UAEMéx. Premio Nacional a la Excelencia en la Investigación Turística por la Fundación Miguel Alemán, A. C. Posdoctorado en Ciencias Jurídicas y Económicas del Turismo por la Universidad Europea Miguel de Cervantes, de Valladolid, España. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II.

GLORIA ELVIRA HERNÁNDEZ FLORES

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México; entre sus obras publicadas están: Políticas educativas para población en estado de pobreza; Cultura escrita y juventud en el contexto escolar; Situación presente de la EPJA. Caso

México. Ha escrito artículos para libros editados en Brasil, Argentina, Perú, Chile, Inglaterra y Ecuador. Es docente investigadora en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

ROCÍO ELIZABETH SALGADO ESCOBAR

Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Autora y coautora de capítulos y artículos en diversas publicaciones; actualmente es docente investigadora del ISCEEM.

ADELAIDA ROJAS GARCÍA

Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana; maestra en rehabilitación neurológica por la Universidad Metropolitana. Es autora de capítulos de libro, así como de artículos en revistas indizadas. Profesora de tiempo completo de la UAEMéx.

ARTURO ENRIQUE OROZCO VARGAS

Doctor en Investigación Psicológica y Educativa por la Universidad del Norte de Texas; es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Ha publicado más de 30 artículos y capítulos de libro en revistas nacionales e internacionales. Actualmente es profesor de tiempo completo en la UAEMéx.

PAULA LETICIA LUGO LUGO

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México, de donde es becaria de investigación en proyecto sobre mujeres violentadas por su pareja.

Leonor Guadalupe Delgadillo

Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio Mexiquense. Profesora investigadora en la Facultad de Ciencias de la Conducta UAEMéx. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I; autora de diversos artículos, capítulos de libros y libros sobre violencia sexual infantil, grupos vulnerables, mujeres violentadas.

Adelaida Rojas García

Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana. Directora editorial de la revista de la Facultad de Ciencias de la Conducta UAEMéx, integrante del Cuerpo Académico Vulnerabilidad, Educación y Sustentabilidad. Autora de diversos artículos, capítulos de libros y libros sobre violencia de género, violencia infantil y grupos vulnerables como pobreza, embarazo adolescente, discapacidad, etcétera.

Esta obra es el primer libro de la Cátedra UNESCO de Vulnerabilidad e Inclusión Social de la Red Internacional del mismo nombre de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx); Red Académica integrada por un equipo multidisciplinario del campo de las ciencias sociales, cuyo objetivo es construir miradas de análisis complejas sobre prioridades establecidas en los objetivos del milenio que encaran problemas comunes de exclusión y vulnerabilidad en la humanidad. Para tal efecto, es necesario establecer redes internas y externas universitarias nacionales e internacionales, para fortalecer y desplegar análisis científicos multiópticos.

Dicha Red surge como iniciativa del Cuerpo Académico Vulnerabilidad, Educación y Sustentabilidad, de la Facultad de Ciencias de la Conducta UAEMéx, conformada por investigadoras e investigadores de países como Perú, Ecuador, Argentina, Cuba, Francia, Estados Unidos y diversas universidades de nuestro país; su principal objetivo es fortalecer integralmente el goce y ejercicio de los derechos fundamentales y las garantías en los miembros de grupos vulnerables.

SDC