

Carmen Leticia Flores Moreno
Alberto Conde Flores
Aideé Consuelo Arellano Ceballos
Coordinadores

JÓVENES Y VIOLENCIA

**Diálogos, travesías
y desafíos**

UNIVERSIDAD DE COLIMA



Jóvenes y violencia

Diálogos, travesías y desafíos

enfoque académico

UNIVERSIDAD DE COLIMA

Dr. Christian Jorge Torres Ortiz Zermeño, Rector

Mtro. Joel Nino Jr., Secretario General

Mtra. Vianey Amezcua Barajas, Coordinadora General de Comunicación Social

Mtra. Gloria Guillermina Araiza Torres, Directora General de Publicaciones

Jóvenes y violencia

Diálogos, travesías y desafíos

Carmen Leticia Flores Moreno

Alberto Conde Flores

Aideé Consuelo Arellano Ceballos

COORDINADORES



UNIVERSIDAD DE COLIMA

© UNIVERSIDAD DE COLIMA, 2021
Avenida Universidad 333
Colima, Colima, México
Dirección General de Publicaciones
Teléfonos: 312 316 10 81 y 312 316 10 00, extensión 35004
Correo electrónico: publicaciones@ucol.mx
<http://www.ucol.mx>

ISBN: 978-607-8814-11-4

Derechos reservados conforme a la ley
Impreso en México / *Printed in Mexico*

Proceso editorial certificado con normas ISO desde 2005
Dictaminación y edición registradas en el Sistema Editorial Electrónico PRED
Registro: LI-013-20
Recibido: septiembre de 2020
Publicado: diciembre de 2021

Índice

Introducción. Estudios de juventud y violencia	7
--	---

Carmen Leticia Flores Moreno

Alberto Conde Flores

Aideé C. Arellano Ceballos

CAPÍTULO I

Violencia y agresión en jóvenes.

Perspectiva etoprimatológica	17
------------------------------------	----

Alberto Conde Flores

Carmen Leticia Flores Moreno

CAPÍTULO II

Rituales agonísticos en las interacciones de conflicto.

Los coros juveniles en la Iglesia católica	39
--	----

Carmen Leticia Flores Moreno

Alberto Conde Flores

CAPÍTULO III

El *aguante*, la motivación violenta en las barras

bravas mexicanas	69
------------------------	----

Jorge Rosendo Negroe Álvarez

CAPÍTULO IV

Jóvenes y xenofobia en redes sociales virtuales:

¿presente o no? El caso de Facebook desde la perspectiva de un grupo de estudiantes universitarios.....	87
--	----

Mónica Ek Dzul

Edwin Ernesto Payán Cauich

CAPÍTULO V

Conflictos internacionales: opinión política en adolescentes	111
---	-----

Alberto Conde Flores

CAPÍTULO VI

Entre la aceptación y el desprecio. Apuntes sobre la homofobia en la escuela	131
---	-----

Maria Alejandra Meneses Briones

CAPÍTULO VII

Los efectos del robo de combustible (huachicol) en el ámbito educativo y comunitario, en los jóvenes del nivel secundaria	153
---	-----

Rogelio Benítez Sánchez

Adelina Espejel Rodríguez

CAPÍTULO VIII

Violencia, deserción y exclusión escolar en el plantel 14 del COBAT, Nativitas, Tlaxcala	171
---	-----

Rafael Molina Sandoval

Juan Carlos García Lara

CAPÍTULO IX

Intervención en factores de riesgo de la conducta violenta en adolescentes	195
---	-----

Rolando Granados Muñoz

Los autores	217
-------------------	-----

Introducción

Estudios de juventud y violencia

Hace más de cuarenta años empezó a tomar fuerza el interés por los estudios sobre jóvenes en México. Alfredo Nateras (2020) reseña cinco momentos de este interés, los primeros tres propuestos por Rossana Reguillo y los dos últimos formulados por él mismo: en el primero marcan los inicios de las investigaciones con jóvenes, la mayoría realizados en la Ciudad de México, principalmente con bandas juveniles, por investigadores hombres en su mayoría. El segundo momento se caracteriza por poner atención a los jóvenes en general, a través de las culturas juveniles donde los temas de identidad y las estéticas corporales son centrales. El tercer momento es crucial, según Reguillo, porque se fortalecen los procesos teóricos-metodológicos y las instancias gubernamentales de apoyo a las juventudes mexicanas, se crean redes de investigación y se incorporan como sujetos de estudio en algunos programas educativos.

En una cuarta etapa, Nateras indica que se robustece lo instalado en el tercer momento, además de que aparecen nuevos temas de investigación, nuevos investigadores e investigadoras; se apuesta por metodologías menos intrusivas y más participativas. En un quinto momento se observa una institucionalización de los estudios de juventud, no sólo como contenido en unidades de aprendizaje, sino con la instalación transfronteriza de seminarios,

coloquios y congresos en los que se reúnen investigadores consolidados y nóveles interesados en temas cada vez más complejos y multisituados.

En esta reseña el autor enlista personajes representativos de dichos estudios: Rossana Reguillo, Maritza Urteaga, J. Antonio Pérez Islas, José Manuel Valenzuela y el mismo Alfredo Nateras. Todos ellos se vuelven piedra de toque teórico y metodológico imprescindibles en toda discusión que sobre juventud se realice en Iberoamérica.

Sobre esa línea del tiempo, nos encontramos con temas tan variados como la sexualidad y la reproducción, los movimientos sociales, las culturas juveniles, el consumo cultural, las culturas escolares y la participación política. En los últimos veinte años creció el interés por dar cuenta de la relación de los jóvenes y la tecnología, pero es en los últimos diez que la mayor parte de la atención se centra en la violencia, ya sea ejercida hacia ellos o como parte del crimen organizado. Fenómeno que tiene atareados a un gran número de investigadores, ¿por qué los jóvenes se incorporan a las bandas delictivas? ¿cómo es su participación en éstas? También es de interés analizar por qué en los últimos años se ha exacerbado la violencia estructural hacia ellos. La falta de oportunidades reales, la migración forzada, los conflictos interraciales y la precariedad laboral son temas relevantes en la actualidad.

En torno a este último tópico, a decir de Gerlach (2015), estamos ante un hecho de la vida humana, ya que ninguna sociedad está libre de violencia. Pero, ¿qué es la violencia? En un sentido amplio, es la acción de causar daño a seres humanos, por parte de otros seres humanos (Arendt, 2006). La violencia no es innata, se aprende durante el desarrollo de los individuos, es decir, es cultural (Jiménez-Bautista, 2012). Sin embargo, esta acción, justamente por los perjuicios que conlleva, no es aceptada socialmente, ya que se contrapone a las normas y valores que establece la sociedad (Gómez, 2014). Estamos ante una paradoja social, por un lado, la violencia está presente y, por otro, no queremos que ocurra; lo cierto es que se enseña y aprende culturalmente. Entonces, ¿qué pasa con este fenómeno social?, ¿qué encierra este hecho de la vida humana? Es evidente que la violencia, hoy en día, es un actor

social más, es visible en la cotidianidad de la sociedad, la vemos y sentimos en todos los medios de comunicación. Se nos muestra en una variedad de modalidades, tal vez esta posibilidad de diversidad del fenómeno es la causa de su capacidad para impregnar a toda la sociedad de su presencia. Por supuesto, cuando hablamos de sociedad nos referimos a todos los sectores poblacionales; los jóvenes evidentemente no son ajenos a la violencia y a la multiplicidad de sus formas. Los jóvenes viven, conviven y perviven en escenarios violentos, no sólo como receptores de la violencia, sino también como ejecutores de la misma.

Hablar de la relación entre juventud y violencia, o jóvenes y violencia, remite a tener presente varias posiciones, en este momento sólo referimos a dos: por un lado hay visiones que manifiestan que los jóvenes son violentos, y sus colectivos se convierten en factores propicios para generar violencia, incluso como identidad (Moya-Albiol, 2004, en Gómez, 2014), ésta es una tendencia ideológica que abundó en los inicios de los estudios de juventud. Por otro lado, en una perspectiva más amplia, se tienen disertaciones apegadas a ámbitos espacio-temporales, donde se plantean las condiciones de contexto en las cuales se desarrollan los jóvenes como individuos y como colectivos, por ejemplo, el concepto de culturas juveniles (Feixa, 2018), mismo que permite visualizar las relaciones juventud-sociedad.

La violencia y la juventud forman una de las relaciones que más miradas atraen, tal vez por lo “vistoso” de los actos violentos, por la particularidad en cómo los jóvenes expresan sus relaciones con la sociedad (Feixa, 2018), o por la manera en que la sociedad se relaciona con las juventudes, en forma de juvenicidio y biocnecropolítica (Valenzuela, 2012; 2019). Así, el binomio juventud-violencia se ha convertido en un polo de interés académico; diversas disciplinas, investigadores y perspectivas se abocan en la indagación de qué y cómo pasa, en este sector poblacional, cuando la violencia se manifiesta.

En este sentido, en el presente texto conjugamos experiencias investigativas y reflexiones emanadas de dicho ejercicio. Los capítulos se presentan en cuatro bloques: el primero es relativo a la discusión de la violencia y la agresión, un conjunto de tres ca-

pítulos que van de un devenir biológico-social para pasar a revisar expresiones grupales y sus interacciones conflictivas, se finaliza el bloque con la motivación violenta como identidad y sentido de pertenencia en colectivos concretos. Un segundo bloque se enfoca a la relación juventud y tecnología: dos capítulos que trabajan específicamente el caso de las redes sociales, nuevamente la pertenencia grupal se hace presente, donde se desconoce al extraño, al ajeno; en el siguiente caso la voz de los adolescentes cobra vigencia cuando se habla de conflictos internacionales. El tercer bloque está conformado por tres capítulos, el común denominador es el ámbito escolar; primero, vemos cómo se comportan los estudiantes de educación media superior ante otros géneros, posteriormente, pasamos a conocer qué ocurre en estudiantes de nivel secundaria mientras conviven con el *huachicol*, con el robo de combustible; se finaliza el bloque hablando de exclusión y deserción en el nivel medio superior. El cuarto bloque lo conforma un solo capítulo, la salud pública, aquí se ponen de manifiesto algunos factores de riesgo para que los adolescentes adopten una conducta violenta.

Los cuatro bloques enunciados comprenden trabajos de investigadores que en mucho han sido influenciados por aquel contexto descrito en el inicio de este preludio, donde se hizo referencia a autores consagrados en los estudios de juventud; juvenólogos que hoy día siguen marcando pauta y acompañando a nuevas generaciones en la apertura de brechas y construcción de nuevas perspectivas. En esta última tónica, la mayoría de los autores presentes en este texto pertenecen a un gremio novel que incursiona en estudios sobre la juventud desde diferentes miradas y desde diversos contextos espacio-temporales como: Puebla, Tlaxcala, Yucatán, Veracruz, Guanajuato y, por supuesto, el espacio red. Para el caso de este libro, los trabajos tienen como eje rector a la violencia, ese fenómeno doloso que cotidianamente acompaña a las sociedades y a nuestras juventudes. Con esto en mente, describimos brevemente los contenidos de cada uno de los capítulos que conforman el texto: *Jóvenes y violencia. Diálogos, travesías y desafíos*.

En el primer capítulo, "Violencia y agresión en jóvenes. Perspectiva etoprimatológica", Alberto Conde Flores y Carmen Le-

ticia Flores Moreno plantean la idea de acercarse a la etología y a la primatología, disciplinas de orden biológico, con la finalidad de que la visión y metodologías de las mismas se puedan incorporar en las ciencias sociales, concretamente en los estudios de juventud. En el escrito presentan dos conceptos: agresión y violencia, y cómo se asumen éstos en la etoprimatología. La perspectiva es sugerente debido a que la agresión, en estas disciplinas, es considerada como elemento cohesionador en los grupos sociales, lo que al trasladarse a los colectivos juveniles pudiera dar otra mirada a los comportamientos calificados como agresivos en los jóvenes. Por otro lado, al hablar de violencia se resalta el hecho de que ésta ocurre de manera consciente, intencional, son actos que se dirigen planificadamente para causar daño a otro u otros. Ya que el denominador en la violencia es el contexto social, se piensa que los conglomerados juveniles simplemente reproducen lo que aprenden del mundo adulto, ya que, al parecer, se ha convertido en una estrategia para obtener fines específicos. La distinción entre agresión y violencia es clara, no son sinónimos, y los jóvenes aprenden y reproducen dichos comportamientos acorde a las intenciones, que también se han aprendido en sociedad.

En el siguiente capítulo, “Rituales agonísticos en las interacciones de conflicto. Los coros juveniles en la Iglesia católica”, Carmen Leticia Flores Moreno y Alberto Conde Flores analizan cómo los jóvenes de dos grupos corales se enfrentan y resuelven los conflictos cotidianos en su participación en la Iglesia católica. Proponen la categoría de rituales agonísticos para comprender esa serie de interacciones y procesos comunicativos con los que logran evadir o resolverlos. Metodológicamente se apoyan en la antropología del ritual y la etología para realizar la descripción etnográfica de los dos coros analizados.

En el tercer capítulo, “El *aguante*, la motivación violenta en las barras bravas mexicanas”, Jorge Rosendo Negroe Álvarez precisa que la designación de barras bravas es utilizada, en América Latina, para referirse a los grupos organizados de jóvenes aficionados, que apoyan incondicionalmente al club de fútbol de su preferencia, por medio de diversas acciones tanto corporales como visuales y sonoras. Se trata de colectividades que utilizan la

violencia como una herramienta para legitimar su pasión al equipo ante “los otros”, mostrando así su identidad grupal por medio del *aguante*, una especie de motivación violenta comprendida en los sentidos físico y simbólico. A partir de lo anterior ofrece una propuesta de clasificación de las manifestaciones violentas más representativas que se dan entre las barras mexicanas en el ejercicio del *aguante*. De la misma manera, presenta una propuesta al considerar que este *aguante* pueda ser reenfocado tanto física como ideológicamente en participación social de las barras bravas.

En el cuarto capítulo, “Jóvenes y xenofobia en redes sociales virtuales: ¿presente o no? El caso de Facebook desde la perspectiva de un grupo de estudiantes universitarios”, Mónica Ek Dzul y Edwin Ernesto Payán Cauich nos presentan los resultados del seguimiento que hicieron a un grupo de Facebook en el que se centraron principalmente en los comentarios y contenidos xenófobos hacia personas que no son originarias de Yucatán. Al mismo tiempo, presentan los resultados de una serie de entrevistas que hicieron a la población joven, en las que reflejan la lejanía discursiva con personas de otros estados.

En el capítulo cinco, “Conflictos internacionales: opinión política en adolescentes”, Alberto Conde Flores¹ nos señala que los estudios de participación y opinión política de los jóvenes han aparecido en textos que hablan principalmente de movimientos sociales y uso de redes sociales. El objetivo del autor es abonar en esta línea, específicamente en los estudios sobre opinión y conflictos internacionales; con tal fin, Conde Flores nos presenta un avance de investigación que tiene por objetivo identificar la opinión política sobre algunos conflictos internacionales usando las redes sociales como Facebook. A través de grupos focales, el autor discutió con adolescentes, estudiantes de secundaria, entre 12 y 15 años, sobre lo que piensan en torno a diversos países, sus conflictos e incluso soluciones. Esto nos permite comenzar a descubrir características de la opinión política en adolescentes.

En el capítulo seis, “Entre la aceptación y el desprecio. Apuntes sobre la homofobia en la escuela”, María Alejandra Me-

1 Homónimo. Ver datos de autores.

neses Briones plantea que la visualización de otras identidades sexuales ha ido en aumento en los últimos años, pero la homofobia, influenciada por la heteronormatividad sigue siendo una realidad en la sociedad. La escuela incide en la vida de los estudiantes y permea sus interacciones, en estas instituciones se refuerza una normativa heterosexual en un momento donde las personas están fortaleciendo y conformando su identidad sexual, es decir, en la juventud. Meneses retrata las experiencias de 13 jóvenes estudiantes de diferentes identidades sexuales con respecto a la homofobia o discriminación que han sufrido o no. El trabajo de campo se realizó en escuelas privadas y públicas de enseñanza media superior de Tlaxcala, México. Las entrevistas permitieron explorar este fenómeno y las diversas formas en que se presenta esta discriminación que, a pesar de los grandes avances que se han tenido a nivel mundial con respecto a los derechos humanos, sigue presentándose en las escuelas. Cabe señalar que, así como se sigue presentando homofobia en estos ámbitos, también se encuentran redes de apoyo, compañerismo y solidaridad que le permiten a los jóvenes desarrollar y expresar su identidad sexual cada vez con menos miedo.

En el capítulo siete, “Los efectos del robo de combustible (huachicol) en el ámbito educativo y comunitario, en los jóvenes del nivel secundaria”, Rogelio Benítez Sánchez y Adelina Espejel Rodríguez presentan parte de los resultados de una investigación que tuvo como objetivo conocer los efectos del robo de combustible en jóvenes de secundaria, desde la perspectiva del docente y del estudiante en cinco municipios de la región centro-oriente de Puebla, México. El trabajo se realizó mediante una metodología cualitativa, donde se aplicaron entrevistas a docentes y a estudiantes de instituciones educativas ubicadas dentro de esta región con alto índice de robo de combustible. Se encontró que las actividades relacionadas con procesos de extracción y venta de hidrocarburos de forma ilegal afectan de manera directa el rendimiento académico y la conducta, sin embargo, la mayoría de los chicos y chicas consideran a esta actividad como algo transitorio, por lo que creen que es obligatorio seguir estudiando.

En el capítulo ocho, “Violencia, deserción y exclusión escolar en el Plantel 14 del COBAT, Nativitas, Tlaxcala”, Rafael Molina Sandoval y Juan Carlos García Lara analizan los procesos de violencia institucional, familiar y personal, en los que se ven envueltos los estudiantes del plantel 14 del nivel bachillerato. Los autores sostienen que la deserción escolar en el centro escolar de estudio no es casualidad, sino que resulta del conjunto de dichos procesos, aunado a los procesos psico-sociales y biológicos propios de la edad. La violencia intrínseca que sufren algunos de los chicos y chicas los condiciona a desertar o postergar su formación académica.

En el capítulo nueve, “Intervención en factores de riesgo de la conducta violenta en adolescentes”, Rolando Granados Muñoz sostiene que la violencia juvenil es un problema de salud pública que tiende a generar costos y daños a nivel individual y social. Para dar tratamiento a la conducta violenta se hace una inversión innecesaria y reactiva que opera en el fenómeno cuando ya se ha presentado. En su trabajo, sintetiza una investigación en la que se analizaron los factores de riesgo que inciden en el desarrollo de conductas violentas en adolescentes, mediante un diseño explicativo de corte transversal y mixto. Se encontró que los problemas predictores del riesgo de violencia son la conducta agresiva y delictiva, el uso o abuso de sustancias, la salud mental y la interacción familiar. Destaca la presencia de la categoría emergente de un fácil acceso a las drogas y que la familia funciona como factor protector y de riesgo. A partir de sus resultados, propone un modelo de intervención con actividades estratégicas de modificación conductual al intervenir en factores de riesgo en adolescentes con el trabajo de las emociones a través del teatro, la escritura, la planeación de vida y la regulación emocional.

Los estudios de juventud llegaron para quedarse; en los espacios académicos e institucionales son tomados en cuenta cuando se planean y se ejecutan programas de prevención de la violencia y sobre el reconocimiento de otras identidades genéricas, en la modificación de planes de estudio y, por supuesto, en la mercadotecnia cibernética.

Se espera que la lectura y el análisis de las propuestas de las y los autores que participan en este tomo, dedicado a los temas

de agresión, conflicto y violencia, lleven a comprender algunos procesos que los jóvenes viven día a día como sujetos políticos, agresores o agredidos, violentos o violentados.

Es importante mencionar que el trabajo editorial final se realizó durante la pandemia de COVID-19; hecho que marca un antes y un después en el trabajo colaborativo, ya que permitió ensayar nuevas formas de interaccionar. Contrario a lo que se pudiera pensar, los coloquios, seminarios y congreso se multiplicaron y la investigación científica no se detuvo.

Carmen Leticia Flores Moreno

Alberto Conde Flores

Aideé C. Arellano Ceballos

COORDINADORES

Referencias

- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Feixa, C. (2018). Culturas juveniles como perspectiva para analizar juventudes (1993-2018). *Revista Última Década. Proyecto Juventudes*, 26 (50): 89-105.
- Gerlach, C. (2015). *Sociedades extremadamente violentas. La violencia en masa en el mundo del siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, C. A. (2014). Factores asociados a la violencia: revisión y posibilidades de abordaje. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7 (1): 115-124.
- Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 58: 13-52.
- Nateras, A. (2020). Estados de ánimos colectivos en las juventudes situadas y sitiadas en México y América Latina. *Jóvenes. Revista de Estudios sobre juventud*, (34): 43-72.
- Valenzuela, J. M. (Coord.) (2015). *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Barcelona: Ned Ediciones.
- Valenzuela, J. M. (2019). *Trazos de sangre y fuego. Bionecropolítica y juvenicidio en América Latina*. Alemania: CALAS/Bielefeld University Press.

Violencia y agresión en jóvenes

Perspectiva etoprimatológica

Alberto Conde Flores

Carmen Leticia Flores Moreno

Introducción

En el presente capítulo se expone una reflexión generada desde dos disciplinas biológicas: etología y primatología, en torno a la triada: violencia, agresión y jóvenes, que procura aportar elementos para la discusión, relativa a la comprensión del fenómeno de la violencia, asociada a un sector poblacional: los jóvenes (la juventud). Para esto se recurre al estudio de la agresión, situación asociada a la violencia, a decir de algunos autores; igualmente apelamos al conflicto y a la negociación, aspectos ligados a la agresión. Para plantear la perspectiva propuesta, de inicio, se explica qué es la etología y la primatología, disciplinas de donde se utiliza el término: comportamiento. Después, se indaga sobre la violencia y la agresión, conceptualizaciones enlazadas con el conflicto y la negociación; para presentar una perspectiva holística, ya que se retoma la visión de la etología y la primatología, así como la de las ciencias sociales. Con este entramado se llega a los jóvenes humanos: qué son, cuáles son sus rasgos característicos, y se exponen

ciertas analogías con los primates juveniles. Posteriormente, se hace referencia a qué se dice de los jóvenes, de la juventud, cuando se habla de violencia. Se concluye con un diálogo conceptual y multidisciplinar para intentar comprender la ocurrencia de la violencia y sus distintos matices en este sector poblacional.

Etología y primatología

Etología

La etología es una disciplina de la biología que estudia el comportamiento de los animales, considerando determinantes fisiológicas y ambientales (Campan, 1990; Klein, 2000). Al referirse a animales la etología incluye al humano, Carlos Raya (s.f.), sarcásticamente, menciona: “De no ser porque somos humanos y escribimos sobre nosotros mismos, no habría reparos sobre el título de este escrito [Etología humana]. Porque lo de ‘etología’ se refiere a los animales, pero no a los humanos” (s.p.).

La etología, ciencia de la conducta comparada (Alsina, 1986), se conoció cuando sus precursores, Konrad Zacharias Lorenz, Kart Ritter von Frisch y Nikolaas Tinbergen, recibieron el premio Nóbel en 1973 (Alsina, 1986; Estrada, 2003; Lagarde, 2007); ésta postula que para estudiar el comportamiento es necesario tener en cuenta que:

- El bagaje conductual de cualquier especie es producto de su historia evolutiva, lo mismo que su morfología; ambas son adaptaciones, condicionadas por el medio, en el proceso de la evolución y regidas por la selección natural.
- El estudio de la conducta debe realizarse en el medio natural, donde la especie objeto se encuentra (Alsina, 1986).

En este sentido, el humano y sus comportamientos están asociados a su linaje biosocial evolutivo; por un lado, se tiene que el humano es sólo un organismo más y pertenece a uno de los reinos en los que se ha clasificado la vida; la taxonomía al respecto es: reino *Animalia*, clase *Mamalia*, orden *Primate*, familia *Homini-dae*, género *Homo*, especie *Homo sapiens*, subespecie *Homo sapiens sapiens* (Arsuaga, 2002; Standford, 2002). Por otro lado, el humano es un animal mamífero, un primate producto de un proceso evolutivo, un ser social; que para sobrevivir se ha visto obligado

a pervivir en grupos y en espacios adecuados, por él mismo, para satisfacer los requerimientos de los colectivos y de la especie (Fatic, 2007). Al parecer, sólo viviendo en grupo el humano puede producir y reproducir una serie de elementos ajenos a su biología que le proporcionan un acceso al recurso natural, lo que conlleva a la manipulación y transformación del mismo. *Grosso modo*, esto es lo que la antropología social denomina: cultura (Kottak, 1994; Harris, 2001) y lo que en sociología es llamado: sociedad (Giddens, 1976, Hafner, 1998; Szostak, 2003; Fatic, 2007).

La etología busca comprender al ser humano, entretejiendo lo biológico y lo social. En este sentido, Irenäus Eibl-Eibesfeldt, discípulo de Lorenz, erige a la etología humana, planteando que los humanos tienen en común, con otros animales, un gran número de pautas atávicas preprogramadas –agresividad, conducta sexual, sociabilidad, relación madre-hijo, territorialidad, etc.– (Eibl-Eibesfeldt, 2004). Con ello, la etología humana es definida como la biología del comportamiento humano, la cual sigue las directrices de la zooetología clásica (Klein, 2000), comprendiendo elementos biológicos y sociales, y considerando aspectos heredados vía la evolución. Sin embargo, esta herencia biológica de comportamiento no determina a los humanos; más bien, les posibilita el desarrollo de una serie de habilidades y capacidades para crear el mundo social, particular del ser humano (Eibl-Eibesfeldt, 2004). Al respecto, Alejandro Estrada menciona:

Los etólogos nunca han afirmado que todo es de origen genético ni que todo es aprendido. Los etólogos ven tanto la aportación de lo que viene determinado genéticamente como lo adquirido en la ontogenia por medio de procesos de aprendizaje, reconociendo que hay formas de conducta que adquirieron su adaptabilidad específica a lo largo de la historia evolutiva de la especie (Estrada, 2003, p. 88).

En esta lógica, la conducta del humano es parte de una herencia compartida en el reino animal; lo biológico se va enriqueciendo conforme el humano descubre y conoce el mundo social. Por estos dos ámbitos, biológico y social, presentes en la especie humana, la etología considera que es factible abordar al humano;

por lo que no es extraño que una disciplina que empezó estudiando a otros animales se interese por el humano; en palabras de Morris:

Hay ciento noventa y tres especies vivientes de simios y monos. Ciento noventa y dos de ellas están cubiertas de pelo. La excepción la constituye un mono desnudo que se ha puesto a sí mismo el nombre de *Homo sapiens*. Esta rara y floreciente especie [...] Es un mono muy parlanchín, sumamente curioso y multitudinario, y ya es hora de que estudiemos su comportamiento básico (Morris, 1983, p. 7).

Primatología

La primatología es una disciplina zoológica, definida por su objeto de estudio: los primates (Estrada, 2003; Estrada *et al.*, 1993). A decir de Alejandro Estrada y colaboradores, “la primatología: es una disciplina científica definida por los sujetos de estudio y no por la especialidad académica del investigador. Es una ciencia en la que se amalgaman las ciencias naturales y sociales” (Estrada *et al.*, 1993, p. 11). “La primatología es, se ha dicho, el estudio de los primates” (Martínez, 2007, p. 86). Y qué son los primates, éstos son simios y monos, incluida la especie humana.

...primate es un animal ungulado (que tiene garras o uñas), clavicular (que tiene clavículas o huesos a la altura del cuello); es un mamífero placentario, con órbitas oculares rodeadas de hueso, que tiene tres tipos de dientes (incisivos, caninos y molares) por lo menos una vez en su vida; cuyo cerebro contiene siempre un lóbulo posterior y una fisura (es decir, un hundimiento en la superficie del lóbulo posterior); cuyos dígitos más internos, en por lo menos uno de los pares de extremidades, son oponibles; cuyo pulgar del pie tiene una uña plana o ninguna; un cacum o intestino ciego; un pene pendular; testículos escrotales y siempre dos mamas pectorales... (Mivart, 1873, en Martínez, 2007, p. 77).

Los primates son portadores de una serie de atributos físico-biológicos, los cuales también son propios del humano por el hecho de pertenecer al orden *Primate*. Estudios revelan y reconocen no sólo similitudes biofísicas, también pautas conductuales de orden biológico y sociocultural, estrechamente compartidas entre todos los primates (Conde, 2011; Trivers, 2002). Qué significa primate:

Primatis, los creados en primer lugar, y entre ellos especialmente el Hombre (con mayúscula) fue la raíz latina usada por Linneo para fundar el orden *Primates* [...] Este orden nace entonces con un carácter privilegiado, pues se refiere a los seres más parecidos anatómicamente a Dios, quien creara al hombre en primer lugar, y a su semejanza (Martínez y Veà, 2002, p. XI).

Jorge Martínez, fundamentado en Linneo, manifiesta:

Linneo creó el concepto de primates, que proviene del latín *primates*, los primeros (entiéndase los primeros en ser creados, con lo cual se debe concluir que Dios creó a los monos después de los humanos pero antes de cualesquiera otras criaturas y que lo hizo por “órdenes” taxonómicos, no totalmente *ad libitum*: Dios se autoimpuso normas). Los primates constituyen científicamente *nuestro* orden, nuestro subgrupo biológico (Martínez, 2007, p. 75).

En esta visión, el humano es un animal, primate; conocido en primatología como el primate humano. Los conceptos: *primate no humano* y *primate humano* se utilizan en esta disciplina, únicamente, para diferenciar a la especie humana del resto de primates (Lagarde, 2007; Ponce de León, 2007; Veà, 1997). Con la primatología y su punto de vista se podría aportar al estudio del humano; lo que se traduciría en conocimiento para las ciencias sociales, citando a Washburn: “...la promesa de la primatología es un mejor entendimiento de una peculiar criatura que nosotros llamamos hombre” (Washburn, 1973, en Ponce de León, 2007, p. 57).

Violencia y agresión

Abordar a la violencia es emprender un camino sinuoso e incierto, al tratar al concepto; ya que presenta una variedad de connotaciones. Desde la etimología, es posible señalar que la violencia tiene un significado positivo, al tener una relación con la vida. De acuerdo a Barahona, violencia es una palabra de raíz indoeuropea, donde se unifica al concepto de vida “(bios-biazomai-vivo-vis: vida, fuerza, energía, etc.)” (Barahona, 2006, p. 1). En esta lógica, Aparicio-Ordás refiere a la Grecia antigua, donde la violencia designa

una cualidad: la del héroe, “que le proporciona gloria y estimación social, a saber, un espíritu combativo, concebido como una fuerza física sobresaliente combinada con un impulso de agresividad” (López, 1988, p. 134, en Aparicio-Ordás, 2015, p. 2). Con la violencia se presenta una mezcla de: deidades, humanos y naturaleza, por tal motivo, “para Heráclito: la violencia es padre y rey de todo” (Aparicio-Ordás, 2015, p. 2).

Sin embargo, los griegos también asociaron a la violencia con *hybris*, “que representará la violencia, el exceso, la desmesura, la transgresión y el furor” (Aparicio-Ordás, 2015, p. 2). En esta última acepción, algunos autores se posicionan para manifestar que lo malo de la violencia tiene que ver con su usanza. En el uso de ésta se genera un contexto impregnado de negatividad, debido a que “se utiliza comúnmente para señalar el magma conflictivo, irascible, impetuoso, iracundo, injusto, exasperante, mimético y brutal en el que se mueven las relaciones entre los hombres” (Barahona, 2006, p. 1). Con el exceso, la desmesura, la trasgresión y el furor, la violencia se convierte en “una acción (o in-acción, es decir omisión) intencional y dañina” (Sanmartín, 2012, p. 147), es decir, la violencia es “cualquier conducta intencional que causa o puede causar un daño” (Sanmartín, 2007, p. 9).

El concepto va más allá, Gil-Verona y colaboradores manifiestan que el término es muy complejo y discutido, de una imprecisión considerable, ellos presentan tres niveles de generalización y abstracción:

1. En su forma más abstracta violencia significa la potencia o el ímpetu de las acciones físicas o espirituales. [...]
2. En un sentido más concreto, la violencia puede ser definida como la fuerza que se hace a alguna cosa o persona para sacarla de su estado, modo o situación natural. [...]
3. Por último, en un nivel semántico más preciso y restringido, violencia es la acción o el comportamiento manifiesto que aniquila la vida de una persona o de un grupo de personas o que pone en grave peligro su existencia (Gil-Verona *et al.*, 2002, p. 294).

En su sentido más elemental, refiere al daño ejercido sobre las personas por parte de otros seres humanos (Arendt, 2006), según Keane, es “cualquier acto no pedido, pero intencional o

parcialmente intencional, de violar físicamente el cuerpo de una persona quien previamente había vivido en paz” (Keane, 1996, p. 253). A partir de ello, la ocurrencia de la violencia es cuestionada por la sociedad, donde “la violencia se condena por sus consecuencias, no en sí misma” (Domenach, 1981, p. 34).

La violencia es tan vieja como el mundo; cosmogonías, mitologías y leyendas nos la muestran vinculada a los orígenes, acompañando siempre a los héroes y a los fundadores. ¿Cómo puede ser, entonces, que se presente como un problema contemporáneo, y casi como un problema nuevo surgido ayer, o por lo menos el siglo pasado? (Domenach, 1981, p. 33).

La violencia, de ser algo positivo en su etimología, en la praxis de la sociedad humana se convierte en lo antagónico, el mal “que incluye conductas antisociales y oposición a las normas y valores establecidos culturalmente” (Gómez, 2014, p. 115).

Sanmartín (2007, 2012) sugiere que hay que distinguir entre un par de fenómenos comúnmente asociados a dos términos y erróneamente utilizados como sinónimos: agresión y violencia. Se hace referencia a la agresión debido a que algunos consideran que guarda una relación con la violencia, sin embargo, no la hay: agresión no es violencia (Sanmartín, 2012). “La agresividad es una conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos y que, asimismo, cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos” (Sanmartín, 2007, p. 9). Los comportamientos agresivos tienen una función adaptativa, dirigida a la conservación de la especie (Gómez, 2014; Zinner, 1997).

Por el contrario, la violencia carece de control inhibitorio (De Boer *et al.*, 2009, en Gómez, 2014), factores socioculturales eliminan estímulos de despliegue e inhibidores, por lo que la violencia se vuelve “una conducta intencional y dañina” (Sanmartín, 2000, 2002, 2006, en Sanmartín, 2007, p. 10). En la idea de Sanmartín (2007, 2012), la violencia se convierte en problema cuando de lo innato se pasa al daño intencional, vía la cultura, de la agresión se pasa a la violencia.

Etología y primatología: violencia y agresión

En etología y primatología, violencia y agresión son términos conceptuales difíciles de definir (Sousa y Casanova, 2005/2006), incluso entre primatólogos y etólogos no existe un consenso al respecto (Fedigan, 1992, Silverberg y Gray, 1992, Casanova, 2003, en Sousa y Casanova, 2005/2006). Algunos utilizan los conceptos como situaciones similares, por ejemplo, para Hinde y Groebel, la agresión es una conducta dirigida a causar daño físico a otro individuo (Hinde y Groebel, 1989, en Sousa y Casanova, 2005/2006); en el mismo sentido se expresa que la agresión puede ser definida como cualquier comportamiento dirigido a dañar o causar heridas a otro ser vivo (Baron, 1977, en Sousa y Casanova, 2005/2006). Por su parte, Siann distingue entre agresión y violencia, manifestando que la agresión comprende la intención de dañar-herir a otros, pero no necesariamente incluye el contacto físico; la violencia incorpora el uso de fuerza física –incrementada– motivada por la agresión (Siann, 1985, en Sousa y Casanova, 2005/2006). En estas apreciaciones se ve una intencionalidad de los individuos: causar daño a otros.

En 1963, Korad Lorenz publicó el libro *Das sogenannte Böse* (*Sobre la agresión: el pretendido mal*), donde se pregunta: “¿Por qué luchan los seres vivos unos contra otros?” (Lorenz, 2010, p. 31), él mismo responde:

La lucha es un proceso sempiterno en la naturaleza, y las pautas de comportamiento, así como las armas ofensivas y defensivas que les sirven, están perfeccionadas y se han formado tan claramente obligadas por la presión selectiva de su función conservadora de la especie que sin duda tenemos la obligación de plantear la cuestión darwiniana (Lorenz, 2010, p. 31).

La agresión es indispensable para la conservación de una especie, es una estrategia para la pervivencia de todo ser vivo (Lorenz, 2010); la agresión colabora como protección, en forma de defensa o ataque, para salvaguardarse de los depredadores (Lorenz, 2010).

Para el estudio de la violencia y la agresión en primates, y en otros tipos de animales, se utilizaba el denominado “modelo

individual", como lo indica el nombre, la atención se concentra en un individuo, olvidándose del contexto; con esto, el referido modelo no muestra suficiente información para el estudio de estos comportamientos (De Waal, 2004). En contraparte, recientes estudios evidencian que la agresión está asociada a las relaciones y forma parte de la vida social de un grupo, surgiendo el llamado "modelo de relaciones" (De Waal, 2004). Así, La agresión se ha convertido en un tópico central para comprender las relaciones sociales entre primates humanos y no humanos, ésta predomina en la teoría primatológica hoy en día (Sussman *et al.*, 2005; Wilson, 2007). Bajo esta acepción, la agresión, al igual que la violencia, es de índole social; ante ello, ¿dónde está la diferencia entre una y otra? ¿Por qué ocurren estos comportamientos? La mayoría de los primates viven en grupo, lo que conlleva a la competencia entre individuos y colectivos, principalmente por el acceso a recursos: alimento, territorio, compañeros (Lindenfors y Tullberg, 2011; Wilson, 2007), pareja sexual y éxito reproductivo (Sussman *et al.*, 2005); así como la pervivencia de la especie (Lindenfors y Tullberg, 2011; Lorenz, 2010). Lo que desemboca en una gama de comportamientos, como la agresión y la violencia, que afectan el espacio y las relaciones de los grupos sociales (Wilson, 2007). Frans de Waal (2004) considera que entre agresión y violencia hay diferencia, para él la agresión es un comportamiento, con base en el instinto, que se desarrolla a nivel social y guarda correspondencia con la competencia, el conflicto y la reconciliación; en ello, está presente la relación social, la mayoría de las veces estrecha, para que la agresión tenga ocurrencia. La agresión en primatología, para diferenciarse de la violencia, alude a las relaciones sociales, a la cercanía de éstas; de manera tal que la agresión conlleva a otro comportamiento: la reconciliación. Así, la agresión funciona como mediadora en los conflictos que suceden por la competencia; con ello, la agresión afianza los nexos de amistad en contextos de competencia intergrupar, donde no hay una colección de comportamientos aislados, sino una serie de procesos comportamentales interconectados por varias vías (De Waal, 2004).

Así, la agresión es utilizada en diferentes contextos comunicativos, físicos y sociales a nivel individual y colectivo (Silverberg

y Gray, 1992, en Sousa y Casanova, 2005/2006). Lo que obliga a un despliegue de procesos comportamentales, evidenciándose en juegos agresivos deliberados, reacciones defensivas, uso de comportamiento hostil, manipulación de instrumentos, entre otros (Freshbach, 1964, Manning *et al.*, 1978, en Sousa y Casanova, 2005/2006). Es su forma más evidente y confusa con la violencia, la agresión ocurre como amenaza o acto físico (Wilson, 1975, en Sousa y Casanova, 2005/2006), cuando se persigue el éxito genético de un individuo, o comunidad, reduciendo las posibilidades del resto de competidores (Wilson, 1975, en Sousa y Casanova, 2005/2006); o cuando un individuo, o grupo de individuos, desea tener dominio sobre un objeto u otros de sus congéneres (Silverberg y Gray, 1992, en Sousa y Casanova, 2005/2006). Sin embargo, no son los únicos contextos donde aparece la agresión; debido a su origen biológico y su reproducción social-cultural.

En primates no humanos, el despliegue y el uso de comportamientos comprenden procesos de aprendizaje, al igual que en el humano; no sólo es instinto, también hay cultura; las crías desarrollan una gama de comportamientos, los ensayan y van madurando a lo largo de su vida de infantes y juveniles hasta llegar a ser adultos; para el caso de la agresión y la reconciliación se convierten en estrategias sociales (De Waal, 2004). Por ejemplo, los machos chimpancés, al tener un conflicto, no necesariamente entablan un ataque físico; sino que transmiten una gama de informaciones, uno al otro, por medio de una serie de sonidos, muecas, gestos, ademanes, lenguaje corporal, gritos, muestra de determinada forma de los caninos, entre otras manifestaciones (*loc. cit.*). Terminado el episodio agresivo, uno busca al otro, extendiendo la mano en señal de paz para terminar, normalmente, en el acicalamiento mutuo; esto es la reconciliación (*loc. cit.*).

La reconciliación es un comportamiento definido como amistoso, que ocurre después de que los oponentes han tenido un conflicto, en ella existe una gama de comportamientos emitidos de manera ritualizada: preagresión, agresión, y posagresión; sin embargo, este proceso no deja de ser tenso; para evitar el peligro se despliega una serie de comportamientos donde el contacto visual es muy importante para la comunicación y la comprensión de información;

así, agresión y visión se convierten en elementos mediadores para lograr la reconciliación (De Waal, 2004). De no ser así, los procesos comportamentales pueden llevar, o no, a una escala potencial de agresión hasta llegar a algo letal: la violencia (*loc. cit.*).

Con la agresión, las relaciones en primates son de tipo cíclico: agresión-reconciliación, agresión-reconciliación, y ésta es una vía para la negociación en/de las relaciones sociales (De Waal, 2004); el comportamiento agresivo depende de cómo están integradas las relaciones sociales (*loc. cit.*). En esta tónica, Crofoot *et al.* (2011) sugieren que los sistemas sociales animales dependen de comportamientos afiliativos y agonísticos, observar y contar con estas interacciones proporciona herramientas para acercarse a la estructura social de un grupo. Las relaciones sociales cíclicas sirven para que los individuos estén en constante negociación; en éstas están presentes la dominancia y las relaciones de poder (Sousa y Casanova, 2005/2006; De Waal, 2004). Aquí, agresión y reconciliación tienen como intermediarias a las conductas agonísticas, éstas son efectuadas para presentar respeto, de un sujeto a otro, y emiten información con la intención de pacificar una situación conflictiva-agresiva (Crofoot *et al.*, 2011); con lo que se logra la reconciliación-afiliación. Así, en primates no humanos, la agresión funciona como una relación que cohesiona y estructura al grupo (Crofoot *et al.*, 2011; De Waal, 2004), regula el exceso de agresión y evita llegar a la violencia (De Waal, 2004).

Es posible ver la diferencia entre agresión y violencia, en primatología ambos comportamientos son de índole social, pero la agresión guarda su origen biológico innato y se desarrolla en contextos sociales; la agresión se corresponde con la estructuración y reestructuración de las relaciones sociales y de los mismos colectivos; por lo que su función biológica de conservación se “amplía” con el aprendizaje social-cultural para la pervivencia social de los grupos.

La “violencia destructiva o la agresión aniquiladora” (Gil-Verona *et al.*, 2002: 294), también está reportada y registrada en primates no humanos; ésta ocurre, normalmente, cuando un grupo compite por recurso (alimento, territorio, hembras, etc.) con otro grupo. El caso más connotado es el denominado: guerra de

los cuatro años; en enero de 1974, en el Parque Nacional de Gombe, Tanzania, mientras un chimpancé llamado Godi comía, ocho individuos de otro grupo lo espiaban, lo rodearon, persiguieron, inmovilizaron y golpearon durante varios minutos; Godi apenas se pudo mover y nunca más fue vuelto a ver; a partir de este episodio, las persecuciones, las golpizas, los asesinatos, las muertes de chimpancés se sucedieron entre integrantes de ambos grupos –Kasakela y Kahama– (Feldblum *et al.*, 2018). A lo largo de los años, las investigaciones han revelado que el poder y las alianzas jugaron un papel determinante en la violencia que se vivió, por parte de los chimpancés, de 1974 a 1978 en esa región africana. Si bien este es el caso más conocido, en la bibliografía etoprimatológica se tienen detallados episodios de cómo tropas de chimpancés han hecho ataques individuales o colectivos a congéneres, hasta dejarlos heridos o muertos (Boesch *et al.*, 2007; Boesch *et al.*, 2008; McKenna, 1983; Muller y Mitani, 2005; Wrangham *et al.*, 2006).

Para el caso de la violencia, no se aprecia una connotación positiva, en apego a San Martín (2007), ésta es, en estricto, de índole social, y las acciones o inacciones se hacen de manera consciente, se piensan, se calculan y ejecutan justamente con la intención de causar daño a otro u otros, independientemente del tipo de relación social que guarden los individuos o colectivos; es decir, con la violencia no se contemplan comportamientos agnósticos que lleven o busquen una reconciliación, una renovación de la relación social, puede que de hecho no exista tal relación; simplemente se causa daño por interés y satisfacción.

En primates no humanos, al igual que en humanos, la violencia tiene una connotación negativa, ya que está dirigida a causar daño a otro u otros de manera consciente, alterando drásticamente las relaciones sociales individuales y grupales, además de ocurrir sin control inhibitorio (De Boer *et al.*, 2009, en Gómez, 2014). Por su parte, la agresión, con su conformación biosocial, produce y reproduce, con la reconciliación y la resolución de conflictos, la cohesión de las relaciones sociales en los colectivos (De Waal, 2004).

Jóvenes-juventud

Los jóvenes, la juventud, es un sector poblacional que ha sido clasificado, en lo general, por dos aspectos: la edad –periodo entre la infancia y la adultez (Imjuve, 2019)– y el comportamiento. Respecto al primero, el Instituto Mexicano de la Juventud sitúa a la juventud entre los 12 y 29 años (Imjuve, 2019), todos los individuos que se encuentran en este rango etario son jóvenes; sin embargo, esto no es definitorio para categorizar a la juventud (Taguenca, 2009, Imjuve 2019). En cuanto al segundo aspecto, a la población juvenil se le adjudica la desobediencia, la rebeldía, que se hace evidente en su comportamiento; una visión segmentaria venida desde el mundo de los adultos (Taguenca, 2009). Estos dos aspectos no son los únicos, en realidad son innumerables ámbitos los que se deben de contemplar al momento de abordar a la juventud y a los jóvenes; por lo que se está ante un mundo poliédrico (Taguenca, 2009), que resulta en dos términos altamente variopintos y polisémicos: jóvenes y juventud.

Así, por un lado, en los estudios de juventud se aprecia que los jóvenes están inmersos en un proceso biopsicosocial; un desarrollo encaminado al mundo adulto, una etapa de transición entre la dependencia infantil y la autonomía adulta, donde la juventud “se define por las consideraciones que la sociedad mantiene sobre ella” (Souto, 2007, p. 171). Lo que ha generado investigaciones en torno a lo que la visión adulta ve en los jóvenes, ‘lo marginal’, ‘lo subcultural’, ‘lo negativo’, lo que está alejado de lo establecido por la sociedad; ignorando la diversidad del ámbito juvenil. Con ello, la juventud es un producto social que está determinado por la posición que ocupan los jóvenes en la sociedad (Guillén, 1985, en Mendoza, 2011). Ante ello, Feixa (2018, p. 93) cuestiona: “¿es legítimo pensar en la juventud como una categoría social dotada de una cierta unidad de representaciones y actitudes?”.

Por otro lado, con la intención de acercarse a las realidades de este sector poblacional, existen otras ópticas; las que procuran dar cuenta de sujetos en ámbitos diversos, donde lo que se destaca es el contexto espacio-temporal (Villa, 2011) del objeto-sujeto de estudio, así como los aspectos abordados: económicos, educativos, laborales, políticos, sociales (Mendoza, 2011), entre otros. Para

ello se ha sugerido el concepto de culturas juveniles (Feixa, 1998, 2018), con este término conceptual es posible visualizar escenarios particulares, no vistos desde un abordaje general de la juventud. Con las culturas juveniles, el tiempo y el espacio donde tiene ocurrencia una acción juvenil, no sólo es perceptible, también es factible reconocer las situaciones de contexto, para no ver en aislado a las acciones de los jóvenes, esas expresiones culturales juveniles (Feixa, 2018).

Algo que sobresale cuando se habla de jóvenes es el grupo, éste es una característica que se distingue en los individuos juveniles, a decir de Feixa (1998), el colectivo es el contexto adecuado para expresar las experiencias propias de los jóvenes, lo que les genera pertenencia e identidad. En este ambiente, se hacen evidentes situaciones donde los jóvenes muestran y demuestran su visión, y ejercen, mediante actos y acciones, su punto de vista. Por tal motivo, los grupos de jóvenes son considerados propicios para el estudio de la juventud, ya que presentan a conglomerados integrados donde se manifiestan las relaciones sociales que guardan con otros sectores poblacionales (Mendoza, 2011).

Sin embargo, varios de los actos y acciones que ejecutan los jóvenes, en grupo o individualmente, son catalogados como violentos y de riesgo para ellos y el resto de la sociedad (Sobral *et al.*, 2000; Peña y Graña, 2006; Montañés y Bartolomé, 2007); así, diversas actividades son calificadas como trasgresoras, problemáticas, con una noción de desviación cuando se habla de prácticas juveniles (Mendoza, 2011). Si bien parte de la literatura sobre jóvenes y juventud se enfoca a este tipo de situaciones y las denomina como antisociales; en el presente escrito no nos detenemos en estos puntos de vista. La intención es aportar a la perspectiva de las culturas juveniles, al entendimiento del quehacer de las juventudes en sus diversos contextos; la contribución sería desde lo conceptual, al poner sobre la mesa de discusión a la agresión y la violencia, desde la etoprimatología, como términos conceptuales y categorías que permitan ver y reconocer las múltiples relaciones sociales que construyen los conglomerados juveniles, entre ellos, con otros grupos de jóvenes y con otros sectores de la población.

Primates juveniles

En los primates no humanos, al igual que en todos los mamíferos, la etapa juvenil es reconocida como un proceso de maduración en todos los sentidos: psicológico, físico y social; un periodo de vida donde los individuos aprenden y desarrollan comportamientos que les permitirán ser adultos y mantener relaciones sociales para la pervivencia del grupo (Pereira y Fairbanks, 1993); dicho aprendizaje ocurre siempre en el grupo, con las relaciones entre todos los individuos: infantes, juveniles, adultos, hembras, machos; las estrategias son diversas, desde juegos hasta reprimendas por parte de los sujetos adultos (*loc. cit.*). Con ello, es evidente que los individuos juveniles requieren de un contexto social donde las interacciones con otros individuos ocurran, ello permite aprender y desarrollar una diversidad de habilidades individuales y sociales, incluida la reproducción; lo que conlleva a reproducir en la vida adulta lo que se aprendió en etapas juveniles (De Benedictics, 1972).

Al igual que sus parientes humanos, los primates no humanos juveniles están inmersos en procesos de aprendizaje y cambios; todos producen y reproducen lo que aprenden socialmente en su grupo, desarrollan su cultura. En chimpancés, por ejemplo, es conocido el caso de tres culturas, las de: piedras, bastones y hojas (Sabater, 1992); la denominación de las culturas se correlaciona con áreas ecogeográficas particulares, donde los chimpancés se especializan en utilizar la piedra (para golpear nueces o lanzarlas), los bastones (varas, ramas) de diversos vegetales, y el manejo de diferentes hojas; todo ello para obtener alimento o defenderse de depredadores. Estas acciones las realizan al amparo del aprendizaje que tienen en el grupo, cuando son infantes o juveniles aún no son tan diestros en el uso de tales herramientas (*loc. cit.*), así que el ensayo-error se convierte en la estrategia a seguir. Este tipo de situaciones son imprescindibles para el proceso cognitivo de los infantes y juveniles, ya que al ser una etapa larga en primates, a comparación de otros mamíferos, el grupo, las acciones y el ambiente juegan un papel determinante en el aprendizaje (Walker *et al.*, 2006).

Dos de los comportamientos que aprenden los sujetos juveniles son: agresión y violencia, en ambos casos sólo la vida en grupo permite enseñar y aprender a cómo y cuándo ser agresivo y violento; en el caso de la agresión, acorde a De Waal (2004), ésta tiene una función de reconfiguración de los conglomerados, se renegocian las relaciones mediante comportamientos agonísticos y reconciliaciones; esto es de orden cíclico, por lo que los grupos evolucionan socialmente. Para el caso de la violencia, en apego a San Martín (2007), ésta es pensada, planeada, consciente, intencionada con la finalidad de que las acciones ejecutadas causen daño a otro u otros.

De jóvenes humanos, primates juveniles, agresión y violencia

Con la etología y la primatología, el primate humano es conceptualizado y asumido como el animal primate que es; ubicado en el reino Animalia y dentro del orden Primate, no es nada raro que disciplinas, que indagan estas formas de vida, lo vean como objeto-sujeto de estudio; Desmond Morris lo manifiesta así:

Yo soy zoólogo, y el mono desnudo es un animal. Por consiguiente, éste es tema adecuado para mi pluma, y me niego a seguir eludiendo su examen por el simple motivo de que algunas de sus normas de comportamiento son bastante complejas y difíciles (Morris, 1983, p. 7).

Con esta posición, se aprecia que algunas características, propias del humano, son rasgos comunes del mundo animal-primate, resultado de los procesos de la evolución; peculiaridades implementadas como instrumentos de supervivencia de la especie (Arranz, 1994). Aquí es donde la agresión y la violencia, desde una visión etoprimatológica, pudieran ser útiles en la comprensión de dichos comportamientos en el humano; De Waal (2004) sugiere que los estudios primatológicos son importantes para el estudio de la violencia en el humano. Por qué no contar con estas disciplinas para intentar generar una manera distinta en la construcción del conocimiento, en torno a la violencia, en las ciencias sociales.

Con ello, al pensar en las juventudes, en los jóvenes, estamos viéndolos con otra perspectiva; no se trata de calificarlos de agresivos y violentos sólo porque sus actos y acciones son más evidentes, fundamentalmente cuando están en grupo; en realidad están ensayando la vida adulta, desde su particular visión del mundo. En el grupo, los jóvenes pueden ser y actuar tal cual son, por supuesto manifiestan su sentir respecto al mundo adulto (Mendoza, 2011). En el caso de la agresión y la violencia, considerando los postulados anteriores, podemos manifestar que los jóvenes, al estar inmersos en un contexto de constante aprendizaje, justamente aprenden a cómo relacionarse con otros, a cómo ejecutar dichas relaciones. De manera tal que cuando se habla de agresión, podemos pensar que estamos ante las posibilidades de que en un grupo de jóvenes se esté presentando una reestructuración social, que conlleva a una cohesión grupal; esto entendido como un proceso de resolución de conflictos individuales y colectivos. Podemos estar ante una función social integradora: la agresión, es decir, la agresión se ha aprendido para negociar y resolver conflictos (Zinner, 1997; Trivers, 2002; De Waal, 2004; Croofoot *et al.*, 2011).

Con la violencia, la situación es distinta; ésta también es un comportamiento que se aprende socialmente, sin embargo, la diferencia radica en el daño intencional y planificado (Sanmartín, 2007, 2012). Los jóvenes, hoy en día, están inmersos en contextos donde la violencia es la cotidianidad, incluso se llega a pensar que la violencia es una estrategia para obtener beneficios (Chacón, 2016); pero sus resultados son letales (De Waal, 2004), ya que se aniquila a otro u otros (Gil-Verona *et al.*, 2002); ante ello, la violencia se torna con un matiz negativo. Este comportamiento inconmensurable transgrede, se contrapone a lo establecido socialmente, a las normas y valores (Gómez, 2014), se desarrolla contra los grupos sociales, contra la sociedad. Tal es la intensidad de la violencia que se ha dicho que existe un instinto autodestructivo, exclusivo para ocasionar la muerte (Freud, 1920, en McKenna, 1983); sin embargo, “la violencia destructiva o la agresión aniquiladora contra la vida y los bienes de una persona o de un colectivo humano son comportamientos manifiestos de la conducta humana” (Gil-Verona *et al.*, 2002), es decir, la violencia es un rasgo propio del humano.

En este sentido, Lorenz (2010) reflexiona, pesimistamente, y considera que la violencia podría conllevar a la destrucción. Con ello, al hablar de violencia en jóvenes, en las juventudes, tenemos que sólo es una reproducción social más de la sociedad: los jóvenes como víctimas y victimarios de la violencia, es lo que el mundo adulto les ha heredado.

Conclusiones

En el escrito, se pone a consideración un enfoque que busca un acercamiento diferente al estudio del humano; en la lógica de compartir e intercambiar conocimiento entre ciencias naturales y ciencias sociales. En este sentido, se sugiere que etología y primatología sean contempladas en las disciplinas sociales para construir posturas epistemológicas distintas en la generación de ciencia en torno al humano. Para el caso de la agresión y la violencia, podemos decir que la agresión es indispensable para la renegociación de las relaciones sociales, para la reestructuración de los grupos sociales y la cohesión de los mismos; es posible pensar que la agresión, en su raíz innata, guarda una función de protección individual y social; que al ser aprendida y desarrollada en los grupos sociales, los colectivos de jóvenes reproducen a la agresión como una relación social más, justamente para mostrar y presentar posturas juveniles y para sentirse más acogidos por sus conglomerados. En el caso de la violencia, la situación es más evidente, el contexto actual, el mundo humano, un mundo construido por los adultos, es altamente violento; existen muchos escenarios donde el daño intencional es ejecutado con todo el dolo posible. En estos ámbitos, las juventudes, al ser parte de una sociedad violenta, aprenden, ejecutan y sufren actos violentos; los jóvenes aprender a hacer y a ejercer violencia, además de soportarla, ya que se ha aprendido que es un mecanismo para obtener ciertos fines.

Seguro hay mucho que discutir y varias perspectivas disciplinares que conocer, lo que se propone en este escrito es, simplemente, asumir que somos primates y considerar que agresión y violencia son comportamientos aprendidos socialmente; el primero tiene una función social para los individuos y para el

grupo; pero, el segundo conduce a la exacerbación de acciones y situaciones que causan daño, dolor, de manera consciente e intencional. Desde este punto de vista, posiblemente se piense y se vea de manera distinta a los jóvenes, a las juventudes, antes de calificarlos como sectores poblacionales agresivos, antisociales, violentos. En realidad, sólo están reproduciendo lo que han aprendido en sociedad.

Referencias

- Alsina, J. (1986). *Etología, Ciencia Actual*. Barcelona: Anthropos.
- Aparicio-Ordás, L. A. (2015). El origen de la violencia en las sociedades humanas: violencia simbólica, violencia fundadora y violencia política. *Documento Opinión*, 90, pp. 1-14.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arranz, M. (1994). La antropología de Konrad Lorenz. En J. de Sahagún (coord.) *Nuevas Antropologías del Siglo XX*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Arsuaga, J. L. (2002). *La especie Elegida. La larga marcha de la evolución humana*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Barahona, A. J. (2006). El origen mimético de la violencia. *Jornadas Universitarias JAES 2006*. Conferencia, UNED-Madrid 21 y 22 de abril de 2006.
- Boesch, C.; Crockford, C.; Herbinger, I.; Wittig, R.; Moebius, Y. y Normand, E. (2008). Intergroup conflicts among chimpanzees in Taï National Park: Lethal violence and the female perspective. *American Journal of Primatology*, 70, pp. 519-532.
- Boesch, C.; Head, J.; Tagg, N.; Arandjelovic, M.; Vigilant, L. y Robbins, M. M. (2007). Fatal chimpanzee attack in Loango National Park, Gabon. *International Journal of Primatology*, 28, pp. 1025-1034.
- Campan, R. (1990). Historia de la etología y tendencias actuales. En L. A. De Reyna; P. Recuerda y T. Redondo (coords.) *Principios en Etología*. Córdoba: Publicaciones del Monte de Piedad y Caja de Ahorros de Córdoba.
- Chacón Castañón, A. (2016). Sicariato juvenil en Juárez, narrativas en crisis. En A. Nateras (Coord.) *Juventudes sitiadas y resistencias afectivas*. Tomo I *Violencias y aniquilamiento*. México D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa / Gedisa.
- Conde, A. (2011). El humano como primate. Propuesta de análisis para la relación humano-naturaleza en las ciencias sociales. En A. Conde; P. A. Ortiz y A. Delgado (coords.) *El medio ambiente como sistema socio ambiental. Reflexiones en torno a la relación humanos-naturaleza*. México D.F.: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Crofoot, M. C.; Rubenstein, D. I.; Maiya, A. S. y Berger-Wolf, T. Y. (2011). Aggression, grooming and group-level cooperation in white-faced ca-

- puchins (*Cebuscapucinus*): Insights from social networks. *American Journal of Primatology*, 73, pp. 1-13.
- De Benedictis, T. (1973). The behavior of young primates during adult copulation: Observations of a *Macaca irus* colony. *American anthropologist*, 75, pp. 1469-1484.
- De Waal, F. B. M. (2004). Evolutionary ethics, aggression, and violence: Lessons from primate research. *Journal of Law, Medicine and Ethics*, 32, pp. 18-23.
- Domenach, J.-M. (1981). La violencia. En J. M. Domenach et al. *La violencia y sus causas*. París: UNESCO.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (2004). *Amor y odio. Historia natural de las pautas elementales de comportamiento*. México: Siglo XXI.
- Estrada, A. (2003). *Comportamiento Animal. El caso de los primates*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Estrada, A.; Rodríguez-Luna, E.; Coates-Estrada, R. y López-Wilchis, R. (1993). II Simposio de Primatología (Sinopsis del Evento). En A. Estrada; E. Rodríguez-Luna; R. López-Wilchis y R. Coates-Estrada (eds.) *Estudios Primatológicos en México Vol. I.*, Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Fatic, A. (2007). What has happened to firstborn social theory. The social contract. *South-East Europe Review*, 3, pp. 121-131.
- Feixa, C. (2018). Culturas juveniles como perspectiva para analizar juventudes (1993-2018). *Revista Última Década. Proyecto Juventudes*, 26 (50): 89-105.
- Feixa, C. (1998). *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*. México: SEP/ Causa Joven.
- Feldblum, J. T.; Manfredi, S.; Gilby, I. C. y Pusey, A. E. (2018). The timing and causes of a unique chimpanzee community fission preceding Gombe's Four Years' War. *American Journal of Physical Anthropology*, 3 (166): pp. 730-744.
- Gerlach, C. (2015). *Sociedades extremadamente violentas. La violencia en masa en el siglo XX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Giddens, A. (1976). Classical Social Theory and the Origins of Modern Sociology. *American Journal of Sociology*, 81 (4): 703-729.
- Gil-Verona, J. A.; Pastor, J. F.; De Paz, F.; Barbosa, M.; Macías, J. A.; Maniega, M. A.; Rami-González, L.; Boget, T. y Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de Psicología*, 18 (2): 293-303.
- Gómez, C. A. (2014). Factores asociados a la violencia: revisión y posibilidades de abordaje. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7 (1): 115-124.
- Hafner, P. (1998). Theories and paradigms in sociology. *Philosophy and Sociology* 1 (5): 455-464.
- Harris, M. (2001). *Introducción a la Antropología General*. Madrid: Alianza Editorial.

- IMJUVE (2019). Qué es ser joven. Recuperado de: <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/que-es-ser-joven>
- Keane, J. (1996). Reflexiones sobre la violencia. *Estudios Políticos*, 12, pp. 253-256. [Traducción de Víctor Alarcón Olguín].
- Klein, Z. (2000). The Ethological Approach to the Study of Human Behavior. *Neuroendocrinology Letters*, 21, pp. 477-481.
- Kottak, C. P. (1994). *Antropología. Una Exploración de la Diversidad Humana*. Madrid: McGraw Hill.
- Lagarde, M. (2007). La parentalidad como un eje en el estudio de la evolución humana. En D. A. Platas y C. Serrano (eds.) *Encuentro: Humanos-Naturaleza-Primates*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Antropológicas / Asociación Mexicana de Primatología A.C.
- Lindenfors, P. y Tullberg, B. S. (2011). Evolutionary aspects of aggression: The importance of sexual selection. *Advances in Genetics*, 75, pp. 7-22.
- Lorenz, K. (2010). *Sobre la agresión: el pretendido mal*. México: Siglo XXI.
- Martínez, J. (2007). Primates, Primatólogos y Primatología. En D. A. Platas y C. Serrano (Eds.) *Encuentro: Humanos-Naturaleza-Primates*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Antropológicas / Asociación Mexicana de Primatología A.C.
- Martínez, J. y Veà, J. J. (Eds.) (2002). *Primates: Evolución, Cultura y Diversidad. Homenaje a Jordi Sabater Pi*. México: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.
- McKenna, J. J. (1983). Primate aggression and evolution: An overview of sociobiological and anthropological perspectives. *Bulletin of the AAPL*, 11 (2): 105-130.
- Mendoza, H. (2011). Los estudios sobre la juventud en México. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, XVIII (52): 193-224.
- Montañés, M. y Bartolomé, R. (2007). Conducta antisocial en adolescentes: diferencias entre chicas y chicos. *Ensayos*, 22, pp. 279-293.
- Morris, D. (1983). *El Mono Desnudo. Un Estudio del Animal Humano*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Muller, M. N. y Mitani, J. C. (2005). Conflict and cooperation in wild chimpanzees. *Advances in the study of behavior*, 35, pp. 275-331.
- Peña, M. E. y Graña, J. L. (2006). Agresión y conducta antisocial en la adolescencia: una integración conceptual. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 6, 9-23.
- Pereira, M. E. y Fairbanks, L. A. (1993). What are juvenile primates all about?. En M. E. Pereira y L. A. Fairbanks (eds.) *Juvenile primates: life, history, development and behavior*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ponce, A. L. (2007). Washburn y Leakey: La primatología como fuente para la paleoantropología. En D. A. Platas y C. Serrano (eds.) *Encuentro: Humanos-Naturaleza-Primates*. México: Universidad Nacional Autónoma

- de México / Instituto de Investigaciones Antropológicas / Asociación Mexicana de Primatología A.C.
- Raya, J. C. (s.f.). Etología humana. *Publica tu obra*. Recuperado de: www.tuobra.unam.mx/hitPDF.php?obra=644 [Accesado el 7 de septiembre de 2010].
- Sabater, J. (1992). *El chimpancé y los orígenes de la cultura*. Barcelona: Anthropolos.
- Sanmartín, J. (2012). Claves para entender la violencia en el siglo XXI. *Ludus Vitalis*, XX (38): 145-160.
- Sanmartín, J. (2007). Qué es la violencia. Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de Filosofía*, 42, pp. 9-21.
- Sobral, J.; Romero, E.; Luengo, A. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12 (4), 661-670.
- Sousa, C. y Casanova, C. (2005/2006). Are great apes aggressive?. A cross-species comparison. *Antropologia Portuguesa*, 22/23, pp. 71-118.
- Souto, S. (2007). Juventud, teoría e historia: La formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. *Historia Actual On line*, 13, pp. 171-192.
- Stanford, G. B. (2002). Cousins: What the great apes tell us about human origins. En J. Martínez y J. J. Veà (Eds.) *Primates: Evolución, Cultura y Diversidad. Homenaje a Jordi Sabater Pí*. México: Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano.
- Sussman, R. W.; Garber, P. A.; Cheverud, J. M. (2005) Importance of cooperation and affiliation in the evolution of primate sociality. *American Journal of Physical Anthropology*, 128 (1): 84-97.
- Szostak, R. (2003). Classifying Natural and Social Scientific Theories. *Current Sociology*, 51 (1): 27-49.
- Taguenca, J. A. (2009). El concepto de juventud. *Revista Mexicana de Sociología*, 71 (1): 159-190.
- Trivers, R. (2002). Parent-Offspring conflict. En *Natural selection and social theory: Selected papers of Robert Trivers*. Nueva York: Oxford University Press.
- Veà, J. J. (1997). Modelos primatológicos de la evolución conductual humana: la caza en los chimpancés. En F. Peláez y J. Veà (eds.) *Etología: Bases biológicas de la conducta animal y humana*. Madrid: Pirámide.
- Villa, M. E. (2011). Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (60): 147-157.
- Walker, R.; Burger, O.; Wagner, J. y Von Rueden, C. R. (2006). Evolution of brain size and juvenile periods in primates. *Journal of Human Evolution*, 51, pp. 480-489.
- Wilson, M. L. (2007). Intergroup aggression in wild primates. *Behaviour*, 144, pp. 1469-1471.
- Wrangham, R. W.; Wilson, M. L. y Muller, M. N. (2006). Comparative rates of violence in chimpanzees and humans. *Primates*, 47, pp. 14-26.
- Zinner, D. (1997). Agresión. En F. Peláez y J. Veà (Eds.) *Etología. Bases biológicas de la conducta animal y humana*. Madrid: Pirámide.

Rituales agonísticos en las interacciones de conflicto

Los coros juveniles en la Iglesia católica¹

Carmen Leticia Flores Moreno

Alberto Conde Flores

*En mis notas soy extenso,
a mí nadie me corrige,
para tocar con Lorenzo
mañana sábado día de la Virgen
(Emiliano Zuleta, 1938).*

Introducción

Desde la etología, el comportamiento es aquello que permite a los individuos intercambiar información cuando interactúan, al responderse unos a otros (Callan, 1978; Smith, 1982; Riba, 1990). Específicamente, el comportamiento agonístico es aquel que incluye peleas entre individuos de la misma especie; en éste hay agresión, sumisión, rechazo, ataque, defensa, que permiten

¹ Este capítulo está dedicado a los integrantes de ambos coros, para ellos y ellas todo nuestro agradecimiento por permitirnos estar en todo momento.

Este documento recupera el trabajo de campo realizado para la tesis doctoral "Nosotros y los otros. Adscripciones identitarias juveniles, ritos y participación social en dos localidades del centro de México".

identificar el estado ritual de cada participante, pero sin ninguna intención de hacerse daño (Smith, 1982). Por otro lado, la juventud ha sido considerada como conflictiva desde su concepción histórica, por lo que, socialmente, ha sido mantenida al margen de las decisiones de poder y de la prórroga de su reconocimiento como sujetos políticos (Nateras, 2020, 2016; Feixa, 2016; Feixa y Oliart, 2016; Valenzuela, 2015; Reguillo 2012; Urteaga, 2011). En la vida cotidiana, es fácil reconocerlos en mayor o menor medida por su edad, por sus formas de comportarse, por sus adscripciones identitarias, por el tipo de consumo cultural y por sus roles dentro de grupos sociales más grandes, como la escuela, la Iglesia y la comunidad en general. La rebeldía, el conflicto y la lucha entre ellos y contra lo que pueda representar control y autoridad, son algunas de las características visibles y criticables cuando se sienten atacados por otros, en grupo o de manera individual.

Lejos de creer que estas conductas –la lucha y el conflicto– se dan sólo en jóvenes con problemas de delincuencia, violencia o drogadicción, –ubicándolos por segunda vez en los márgenes de la sociedad– podemos identificar ese tipo de interacciones entre padres e hijos, amigos, vecinos, integrantes de un coro religioso, un equipo de fútbol o una asociación civil, y sirven para mantener el dinamismo entre ellos; entre otras cosas, la lucha y el conflicto pueden mejorar la posición social de los participantes, eso, de entrada, les da la condición de sujetos políticos.

Desde la antropología social podemos complementar el concepto de rituales agonísticos (Smith, 1982) con el de rituales de rebelión (Gluckman, 2009), estos últimos, en términos generales, se relacionan con la lucha, con el enfrentamiento, pero sin llegar a la violencia, en todo caso se vuelve una negociación para no llegar a ésta. En esos eventos se da un conjunto de despliegues, los cuales no son más que comportamientos que sirven como señalizadores sociales y tienen como función capacitar a los participantes para obtener varias ventajas sin necesidad de luchar, o, precisamente, sin ser atacados físicamente.

Las actuaciones tendrán un carácter de ridiculización hacia el agresor, y tanto opresor como oprimido reconocerán sus respectivas posiciones: el respeto, el ataque, la coerción, la sumisión y la

incitación recíproca entran en estos juegos de la política, entendida como la situación para tratar asuntos comunes a través de la palabra y la acción, no siempre exenta de tensiones (Arendt, 1997, en Retamozo, 2009).

En el presente documento se muestra cómo los jóvenes interactúan y participan como integrantes de coros religiosos en dos comunidades vecinas. Se identifican algunos procesos de conflicto que se resuelven a través de los rituales agonísticos para poder llevar a buen término las actividades que les corresponden dentro de su comunidad católica. El análisis se hace a partir de la antropología del ritual, reforzado con aspectos teóricos y metodológicos de la etología, lo que permite tener una visión más amplia de los comportamientos de lucha y negociación desde el comportamiento y la comunicación entre los integrantes del coro y de estos con otros actores. El seguimiento etnográfico de dos grupos permite sostener que la participación de los jóvenes allegados a la religión católica es común en su vida cotidiana y que en ésta las situaciones de conflicto, lucha, amenaza y agresión son recurrentes, las cuales se resuelven, en la mayoría de las ocasiones, a través de los comportamientos agonísticos.

En dichos comportamientos, se pone en marcha toda una maquinaria de elementos cargados de significados, valiéndose del cuerpo, del territorio y del lenguaje, en situaciones tan variadas como es la organización de algún evento: la misa, la celebración de fin de año, la semana santa y actividades no religiosas. Son los lugares de participación en los que hay encuentros, desencuentros y en los que los se hacen visibles como actores sociales.

La agresión. Un proceso de fisión-fusión

En 1956, Max Gluckman (2009) prestó atención al conflicto, interés que le provenía de la situación colonial que existía en sus tiempos. Las costumbres de los pueblos –sostiene– complejizan sus relaciones; sexo, edad, parentesco y residencia, fueron, en ese momento, aspectos estudiados que dieron luz al autor para indicar que “son costumbres que suelen reunir y luego dividir a los hom-

bres, así una comunidad, siempre tiene una elaborada división de lealtades" (p. 31). El antropólogo se preguntó:

Cómo es que los hombres mantienen disputas en los términos de algunos vínculos habituales, pero se refrenan en ejercer la violencia debido a otros lazos conflictivos que también los unen por costumbre. Los conflictos son parte de la vida social, y las costumbres parecen exacerbar estos conflictos, pero al hacerlo, estas costumbres también impiden que los conflictos destruyan el orden social en su conjunto (Gluckman, 2009, p. 32).

Su propuesta es que la sociedad está conformada por grupos y relaciones en las que son enemigos en una situación y amigos en otra. Se pregunta, ¿cómo es que se puede mantener la amistad después de la guerra? Concluye que la vida social da origen a los conflictos, y estos no siempre llevan a las armas sino a un equilibrio que desemboca en cohesión social. Los rituales son una afirmación de rebelión –indica– pero nunca de revolución. Los integrantes de una comunidad viven en unidad e interdependencia, pero al mismo tiempo hay una exclusión mutua, esto último cuando una relación es débil o cuando hay conflictos que no pueden reconciliarse. El ritual es un mecanismo visibilizador y dinamizador de estas acciones y tiene como objetivo unir a las personas que no confrontan sus roles sociales. Cabe aclarar que, desde la perspectiva etológica y la antropología política, la agresión no necesariamente lleva a la violencia, de ahí que brevemente identificamos a cada una.

La violencia es una acción intencional que generalmente causa daño, tiene implícitas conductas antisociales y hay "oposición a las normas y valores establecidos" (Gómez, 2014, p. 115, en Conde, 2016, p. 4). Conde se apoya de Sanmartín para diferenciarla de la agresión, la cual es una "conducta innata que se despliega automáticamente ante determinados estímulos y que, asimismo, cesa ante la presencia de inhibidores muy específicos (Sanmartín, 2007, p. 9, en Conde, 2016, p. 4). Mientras que la violencia es agresividad dañina y carece de control inhibitorio. Frans de Waal (1993) abona a esta diferenciación: la agresión es una conducta

innata que se da en una vida social y tiene que ver con el conflicto y la reconciliación.

Ahora bien, el tema central en este documento es la agresión en los conflictos intra y extra grupales, con este comportamiento, los jóvenes comunican su pertenencia al coro, su adscripción, la custodia de su territorio, su protección y en general sus estados sociales por medio de conductas de competición, ataque y defensa, agresión y reconciliación. Respecto a la relación agresión-reconciliación, tanto la antropología política como la etología indican que podría servir como ordenamiento de la acción (Firth, 1964, en Díaz, 2014).

El carácter dialógico que Gluckman (2009) le atribuye al ritual humano comprende un proceso de negociación en el que el “malentendido fatal” debe quedar anulado. En antropología social y etología, las definiciones de ritual tienen diferencias, pero ésta no es una de ellas. Él mismo lo sostiene cuando juega con lo lúdico y lo formalizado; reconoce una interacción en la que se busca, permanentemente, un equilibrio, cuando considera que la ritualización es una formalización innovadora que evita que tanto el impulso como la “autorrestricción” moralista se impongan.

Collins califica a los rituales de interacción como encuentros pautados entre personas que han aprendido, en su relación con otros, a “percibir, inferir, reproducir, desarrollar, improvisar esas pautas” y son las circunstancias –al estilo de Goffman– las que crean, renuevan y reanudan la solidaridad social (Collins, 2009, p. VIII). Como grupo, los individuos pueden, con estas acciones en forma coordinada, demarcar, participan, separar, acercar, dividir. Los participantes tienen un foco común y construyen una consonancia emocional para generar una realidad compartida, una energía emocional y un sentido de pertenencia, por el contrario, si no se logra, hay un desencanto.

Collins (2009) sugiere que los rituales de interacción son buenos mecanismos de aprendizaje social, “cuanto más activa la participación –la consonancia emocional– mayores efectos identitarios y de solidaridad grupal” (p. X). La participación en un ritual de alta energía emocional es un juego de cooperación, ya sea a corto o largo plazo, siempre que se garantice esa energía, aunque

siempre existirá la posibilidad de que el emisor (ejecutante) no obtenga respuesta de su par adyacente.

El humor también es parte de los rituales agonísticos y sirve para restablecer el decoro cuando éste se pierde; el ritual es un proceso corporal que exhibe, de manera ostentosa, el comportamiento de los interactuantes. De acuerdo a Collins, si se da la situación, es decir, si hay energía emocional, y hay un proceso de identificación, habrá una cadena de rituales de interacción. El papel de los símbolos es esencial, pues estos son los que afectan y pueden afectar las interacciones.

Participación protagónica. Conflictos a la vista

En la década de los ochenta, la obra de Turner sobre el ritual se amplió en dos aspectos: ver al performance como dinamizador del ritual y analizar la eficacia material, la política y el conflicto entre los grupos, lo que le hizo voltear hacia las prácticas sociales y de participación de los individuos. El camino que se ha trazado con la discusión teórica lleva a ampliar y a ejemplificar las resultantes sociales de la interacción entre grupos. Dicha interacción no está exenta de agresiones. La forma social en que los humanos ejercitan el comportamiento agonístico es cuando se trabaja en grupo, ya sea como ejercicio de solidaridad o de conflicto en una arena específica. Se utiliza la metáfora de Turner (1987), de los dramas sociales, para visualizar las manifestaciones de la acción y de los conflictos. Con ellos podemos observar, en la comunidad, los principios fundamentales de la estructura social: la dominación, la amistad, la enemistad.

El comportamiento ritual, representado en las *performances* continuas entre grupos resulta difícil de asir. Metodológicamente, Turner lo resuelve mirando un proceso terminado. Ese sentido retrospectivo, permite al investigador reconstruir por episodios la confrontación de identidades grupales. La comunidad como arena política (Swartz, Turner y Tuden, 1994), permite ver los umbrales del comportamiento interaccional de los jóvenes; el carácter efímero y vertiginoso del despliegue de algunas acciones y actuaciones, aparentemente sin sentido, exigen estar atentos todo el tiempo.

Turner (1974) propone que, entre las unidades armónicas e inarmónicas que desarrolla en dramas, campos y metáforas, se encuentra lo que llamó “empresa social”, por ejemplo, construir un puente, un camino, una escuela; lo performativo de estas acciones es que cada grupo “se preocupa por los efectos de estas decisiones sobre las relaciones sociales en el interior del grupo en el correr del tiempo” (p. 34). Es esa “estética del nosotros”, en palabras de Maffesoli (2009), una expresión de “lo divino social” que hace que trascienda desde un microgrupo hasta la estructura estatal. Desde su perspectiva, incluso en las redes de amistad que aparentemente no tienen ni objeto ni proyecto, más allá de reunirse, se puede ver la vitalidad del grupo y que, queriendo o no, provocan efectos secundarios como el de la ayuda mutua. Además, señala que “la solidaridad siempre va a tener un interés; más pronto que tarde, se esperaría que la ayuda prestada sea recíproca, de esta manera todos se hallan incluidos en un proceso de correspondencia de participación que le concede preferencia al cuerpo colectivo” (p. 71). En un sentido institucional, la participación de los jóvenes ha sido ampliamente estudiada desde la perspectiva de las políticas públicas, en las que se les retrata como un grupo social precario y se les trata como tal (Sandoval, 2000; Urresti, 2000). En este nivel de análisis y de intervención, los jóvenes van a perder invariablemente. Categóricamente, Valenzuela (2009) los divide en dos tipos de grupos: los tolerados y los que no se vinculan de forma directa con las instituciones estatales. Entre los primeros están los clubes y las asociaciones que están concatenados con dichas instituciones y, por lo tanto, no representan un reto para la ideología dominante; entre los segundos están los que de alguna manera los conforman las mismas instancias institucionales de las cuales reciben amplios apoyos económicos y políticos, como, por ejemplo, las juventudes partidistas.

Sin embargo, se está dejando afuera a los grupos comunes, esos que se forman de los integrantes de cualquiera de los grupos referidos, que ensayan otras formas de participación y que de igual manera se apropian de lo público, lo recrean, y buscan espacios en los que puedan mantener relaciones “con sentido” con otros (Iglesias, 2003). Las interacciones que se dan por una causa, por un

objetivo, pero siempre vistas en su interacción cotidiana con otros grupos de su misma condición juvenil o de otras edades, son las que aquí interesan. Claro está que pueden ser de cualquiera de los dos tipos que propone Valenzuela (2009), lo importante es poner atención en cualquier grupo, sea cual sea su origen, conformación, función y cómo logran sus fines. Es la forma de vida la que muestra las representaciones de acción social y el ser político, es en ésta donde la construcción colectiva adquiere sentido; si es ante un público, la acción social se visibiliza notoriamente, al haber quien la sancione socialmente. El pertenecer a un grupo potencializa la motivación para la actuación en cualquier aspecto de la vida social, ya que hay un proceso de influencia cuando se está con otras personas (Triplett, 1898, en Gómez, 2012). La caracterización de la participación de los jóvenes, tendría que ir más allá de los roles estáticos que las instituciones públicas reconocen y ofrecen, tales como:

- a. Participación simbólica: que refleja actividades realizadas por adultos ejerciendo funciones de naturaleza puramente ceremonial y honorífica.
- b. Participación decorativa: cuando niños y adolescentes son llamados a adornar eventos con sus grandes talentos.
- c. Participación manipulada: tiene lugar cuando grupos de niños y adolescentes participan como ventrílocuos o marionetas (Ordoñez, 2000, p. 79).

Es imperativo reconocer la capacidad de agruparse, de crear, de organizar, de promover, de exponer, de conflictuarse y de intervenir en situaciones que les competen a ellos mismos, como jóvenes y como integrantes de una comunidad, es decir, de su política, y no sólo visibilizarlos cuando el ejercicio de ésta los lleva a manifestarse de manera violenta antes las instituciones u otros grupos que ejercen cierto tipo de poder.

Dina Krauskopf (2000) propone desarrollar el concepto de participación protagónica para contrarrestar los tipos de pseudo participación que Ordoñez identificó en su análisis, en el que la participación es una relación de poder y, por lo tanto, una relación política en la cual diversos actores sociales se relacionan y enfrentan en un esfuerzo por orientar una diversidad de recursos (mate-

riales o simbólicos) en función de la obtención de sus metas (Ordoñez, 2000). Es importante resaltar que la participación protagónica está estrechamente relacionada con la vida de la comunidad, de la colonia, del pueblo y de todos los actores que en éstas habitan. Se puede caer en la tentación de verlos crear relaciones horizontales, plagadas de acciones democráticas, sin querer verlos, de una vez por todas, como lo que son: sujetos políticos que participan, que entran en conflicto, que son solidarios, que persiguen metas y que, por supuesto, también se implican en relaciones de poder y de control entre ellos mismos.

En este punto, se difiere de las investigaciones que, después de caracterizar la participación juvenil, concluyen que eso lleva a vidas más organizadas y democráticas (Muñoz, 2007). El criterio del presente trabajo es que no es completamente así; es una forma de practicar la democracia, sí, pero se debe aceptar que entre los grupos de jóvenes se dan de igual manera rituales agonísticos que llaman nuestra atención. Para esto se hace un acercamiento a aspectos de orden etológico, al centrar la atención en los comportamientos básicos que a primera vista pueden resultar primitivos y triviales.

La política de los jóvenes está en la arena de la participación comunitaria en la que las adscripciones identitarias grupales se ponen en juego. Es el momento de tomar posición. Cuando participan en algún evento organizado ya sea por ellos o por otros, invariablemente se activan los comportamientos agonísticos colmados de exuberantes actuaciones. Siempre hay grupos adyacentes que se enfrentan en un dialogismo para dejar bien claro quiénes son unos y quiénes son los otros. En dicha interacción cada joven expresa su estatus de persona social en el sistema estructural en el que se encuentra en ese momento; su participación en los conflictos inherentes a la interacción, indica que pertenece, o no, no sólo la simboliza.

Los coros en acción: conflicto y participación

El trabajo de campo se realizó en un municipio del centro del estado de Puebla, México, en tres periodos comprendidos entre los

años 2004 y 2018, con dos grupos de jóvenes conformados como coros católicos. Cada uno pertenece a una comunidad con características singulares: “Betxi”² participa en la capilla de San Miguel Arcángel, ubicada en una unidad habitacional construida para los trabajadores de una armadora de autos; está integrado por 35 personas, entre hombres, mujeres y niños, de los cuales la mayor parte son menores de treinta años. “Ángeles Jóvenes” pertenece a la parroquia de la Santísima Trinidad, que se encuentra ubicada en un pueblo tradicional en el que la gente originaria se dedicaba principalmente al campo, aunque desde hace más de cuarenta años también cuenta con una población que trabaja en la misma zona industrial que los habitantes de la unidad. Está conformado por 27 participantes, entre hombres y mujeres menores de 30 años, destacando la participación de una señora de 40 años, quien ha pertenecido desde la fundación del coro.

La información se obtuvo a través de una intensa observación participante y entrevistas grupales e individuales a todos los integrantes de ambos grupos. Cabe resaltar la importancia de analizar este tipo de agrupaciones por varias razones: a) los coros, como cualquier otro grupo, no son necesariamente homogéneos en cuanto a edad, lo que recuerda que no viven aislados del resto de la comunidad; b) la participación política, como se entiende en este documento, no implica solamente las cuestiones electorales partidistas, los jóvenes hacen política en todos lados, inclusive en un templo católico; c) los jóvenes agrupados, al igual que los adultos, entran en dinámicas en las que aprenden a negociar el conflicto para lograr sus objetivos y d) van más allá de ser solo sujetos de políticas públicas paternalistas.

Betxi

El coro inició alrededor del año 2000, pero el primer coordinador participó desde 1993 en el coro de otra unidad habitacional cercana; en la capilla de San Miguel empezó a cantar junto con su esposa, su mamá y su hermano. En poco tiempo ya tenían un grupo de

2 Los nombres de los coros y los nombres de las comunidades fueron modificados para seguridad de los participantes; sólo se mantienen el nombre del estado y del país.

entre 30 y 35 integrantes. Éste se retiró de la agrupación porque tenía ideas diferentes a los demás:

Soy católico, pero tengo unas ideas diferentes a los católicos tradicionalistas. Yo soy muy diferente. Yo no me voy a lo tradicional de la Iglesia católica, quiero salirme un poquito, tampoco puedo romper reglas (Pedro, coordinador de Betxi).

Cuando Pedro empezó a organizar el grupo tuvo muchos problemas con la gente mayor y con el propio sacerdote, ya que la forma de llevar el coro está apegada a la Renovación Carismática, que es una línea de la religión católica en la que se incluye música alegre, baile y aplausos. Es un movimiento aprobado y promovido por las altas esferas católicas, sin embargo, en la capilla de San Miguel no era bien visto en ese tiempo.

Cuando empecé el padre me dijo que sí, pero la gente de los otros grupos de catequesis, de Legión de María, son muy tradicionalistas, por eso he tenido problemas, porque yo digo que son como gente más mocha. Es gente que ¡ay! Santo, Santo (Pedro, Betxi).

La gente se acusó con el sacerdote por esta situación que consideraban una falta de respeto. De acuerdo a los integrantes, el presbítero les dio la razón a los grupos tradicionales porque estos lo acogieron cuando salió de su capilla anterior y no quería tener problemas. La lucha por la creación y el mantenimiento del coro ha sido permanente hasta el 2017, ya que, aunque al final los aceptaron; hace tres años cambiaron al párroco, y los conflictos se hicieron presentes, había que negociar la posición ante el otro.

Betxi musicaliza las misas de las diez de la mañana de todos los domingos. Se pueden solicitar sus servicios en otras ceremonias religiosas, como casamientos, bautizos, quince años, primera comunión y de otro tipo, por los que cobran una cuota simbólica que se usa para comprar playeras e instrumentos musicales. Participan en la celebración de las fiestas navideñas, la Semana Santa y la fiesta del Santo Patrón; también apoyan en la recolecta de fondos, tanto para la capilla como para el grupo mismo, y en la limpieza y mantenimiento del templo.

Ángeles jóvenes

Sofía, la coordinadora, ha estado como responsable desde hace más de quince años, pero la historia del coro se remonta hasta los años ochenta del siglo pasado. Incluso hubo un periodo en que su hermano también coordinó al grupo, y al parecer fue de forma exitosa porque se le sigue recordando por sus aportaciones a la Iglesia y a la comunidad. Juanita, una de las integrantes más antiguas, comparte su participación. En 1982 se le pidió a un grupo de jóvenes que formaran un coro o acción católica para la Iglesia; el papá de Juanita fue fiscal y por eso se integró en 1983.

mi papá fue el fiscal, por febrero yo me integré con los del coro, el cual duró quince años, pero hubo problemas tanto con el coro como con el padre que ahora oficia misa en la unidad. Por problemas con él, el coro se desintegró y todos anduvieron dispersos en otros coros de la región (Juanita, Ángeles Jóvenes).

En una reunión se encontró con el fundador, quien, en ese momento, era el responsable del coro del templo de San Miguel. Ahí se acordó reactivarlo, lo que sucedió alrededor de 1995.

Los integrantes de Ángeles jóvenes se conocen entre sí, la mayoría son familiares o amigos de muchos años; también hay quienes entran y salen sin afectar la estructura y la organización. La asistencia a cantar la misa puede llegar hasta los 30 chicos y chicas; ellos musicalizan la de las siete de la noche en un templo que supera en dimensiones a la capilla de San Miguel. A esa hora asiste la mayor parte de la gente, por lo que hay bancas y un altavoz en el atrio.

Las empresas sociales

Betxi es considerado como un ejemplo para los jóvenes que asisten al templo, por lo tanto, creen que tienen la obligación de ayudar a la gente, pues además de ser un coro, son “un equipo de ayuda a la comunidad” (Chuy, Betxi). Las actividades permanentes son: la participación en la representación del viacrucis que se conmemora en Semana Santa y el apoyo en las actividades de la capilla, porque en los días santos no tienen actividad como animadores de la misa.

Algunos de los integrantes son parte del equipo que organiza la fiesta patronal en el mes de septiembre; en ésta se celebran misas, en las que se incluyen bautizos y primeras comuniones comunitarias, por lo que sus servicios en este periodo son bien remunerados, por lo general asiste el obispo del estado. En las fiestas de navidad organizan pastorelas y dan serenata a las imágenes de la Virgen de Guadalupe que hay en la unidad y en la planta armadora de autos. En ocasiones, el coro es invitado a templos que no cuentan con una agrupación vocal; cuando requieren de sus servicios los anfitriones les pagan el transporte y les otorgan un refrigerio. Los integrantes participan en concursos de coros cuando saben de alguna convocatoria o les llega la invitación expresa. Por un tiempo, en Betxi se acostumbró a desayunar en la casa de cada integrante después de la misa dominical. Los hombres tuvieron una rondalla por lo menos por cinco años, con la que dieron serenata en el Día de las Madres, que se celebra en el mes de mayo, y en el Día del Amor y la Amistad, que se festeja en febrero.

Las empresas de Ángeles Jóvenes en la Iglesia son las mismas que las de Betxi, aunque las responsabilidades son mayores en la comunidad, pues les conceden puestos de organizadores o coordinadores y no como meros participantes, como sucede con Betxi. Por ejemplo, en la conmemoración de la Semana Santa el coro tiene una amplia participación, tanto en la parte logística como en la representación teatral, Juanelo, un integrante, ha representado a Jesús, otros han sido Apóstoles y otros tantos parte del elenco.

La celebración a la Virgen de Guadalupe la hacen con un “cuadro teatral” en el que representan su aparición el 12 de diciembre en el Cerro de Tepeyac. En la Navidad, aparte de incorporar villancicos a su programa misal, realizan una pastorela y animan las posadas. La participación es más amplia que los de la capilla de San Miguel, por lo mismo tienen una junta después de la misa en la que planean sus siguientes actividades.

Conflictos internos

En ambos coros las empresas sociales son muchas y variadas, pero también lo son las interacciones que hacen que dentro de un grupo existan relaciones de conflicto que provocan que la conformación de identidad grupal, de vez en cuando, se reconfigure al interior, sin faltar alguna expulsión o deserción. Obligatoriamente, hacia afuera se muestra cohesión en las actividades sociales, pero dentro hay una serie de eventos agonísticos que provocan interacciones que podrían entenderse como falta de dicha cohesión. En el caso de Betxi, el coordinador analiza al coro a partir del género: las mujeres y los hombres; tanto él, como algunos de los mismos integrantes creen que las mujeres son las más agresivas y conflictivas, entre ellas y con los demás. Especialmente Gis y Diana, quienes “ven feo” a las aspirantes a ingresar. “A Diana no le gusta integrarse y se sienta todo el tiempo con sus papás, en palabras de otros integrantes, no echa cotorreo con los demás” (Bety, Betxi). El coordinador ha hablado con ellas en varias ocasiones, pero no hacen caso. El problema nos indica que corren a las nuevas y se mantienen en conflicto permanente con el resto de las mujeres. Aunque algunas compañeras no les hacen caso, el ambiente que generan no es de cordialidad.

Diana ha corrido a nuevas integrantes porque la saludaban y se volteaba. Una vez se le llamó la atención porque estaba afectando al grupo. Algunas de las integrantes dicen que Gis se las ha encontrado en la calle y no les hace caso, mientras que con otros del grupo se saludan y se gritan echando relajo en plena calle (Pedro, Betxi).

La mayoría de los integrantes consideran que el único problema con los chavos es que son muy “platicadores” pero nunca han tenido problemas entre ellos y que incluso han hecho un buen grupo porque se llevan bien, juegan fútbol, han ido a jugar basquetbol y se han unido; insisten que “la bronca es con las niñas”. Hay otro “grupito” conformado de adolescentes que siempre están haciendo escándalo, ellas asisten al coro porque sus papás las mandan, no todas están por su propia voluntad, y eso hace que no tomen las cosas en serio –indica el coordinador.

Las chicas que han sido agredidas por Gis y Diana se han mantenido en el grupo a pesar de que, sin excepción, fueron recibidas de muy mala gana. Lo lograron gracias a la evasión de la provocación corporal y discursiva:

Diana se me quedaba viendo feo, nunca lo entendí, nunca he cruzado palabra con ella; hay que sobrellevarlas porque estamos en la Iglesia y eso no tiene chiste. Pedro dijo eso porque a veces las mujeres metemos cizaña, “ya viste su pantalón, ya viste su camisa”. Me volteaba y me estaba viendo feo, me barría, yo lo sentía, a lo mejor no era así. Yo no le busqué problema, nunca le dije “¿qué pasa?”. Lo sentía tanto de Diana como de Gis, sentía que a veces voltean y me ven feo (Alejandra, Betxi).

El trabajo permanente de Pedro consistía en dos cosas: hacer un alegre acompañamiento musical en las misas de los domingos y mediar en los conflictos que se presentaban entre los integrantes, para así poder mantener la cohesión grupal. En más de una reunión el principal punto a tratar fue el comportamiento de algunos integrantes:

Antes de empezar, de cualquier otra cosa, la recomendación de siempre, no quiero malas vibras ni nada, han entrado chavas, pero desgraciadamente la vibra que tienen nuestras chavas, así como entran, doña Vicky ha sido testigo de eso, se van. Con los chavos no hay bronca, son más vale madres. Queremos que se integren los que llegan. He notado que ya no se hacen tanto los grupitos, todavía sigue habiendo divisiones, pero ya no como al inicio. Queremos que las integren al grupo, que las conozcan, que le pasen los cantos, para que la gente que quiera integrarse, lo haga (Pedro, Betxi).

Cuando tocaba estos puntos en las reuniones pocos expresaban su desacuerdo; los integrantes escuchaban atentos, con la cabeza agachada, abrazando sus instrumentos como signo de sometimiento, para evitar cualquier enfrentamiento, y si alguien dejaba escapar una risa nerviosa Pedro la callaba con una mirada de enojo. El compromiso de defender la identidad grupal de Betxi ante la mirada de los otros, los de fuera, implica que los integrantes se vean como un grupo; superar u ocultar los conflictos; que trabajen en las actividades que se propongan; y que, permanentemente,

el representante y los integrantes estén en ello. El estar frente a otros y representar unidad no sólo le corresponde al coordinador, sino que es trabajo de todos mantener la cara grupal, aunque como decía Yola: “nos estemos pellizcando por atrás”. Una forma de mantener la cohesión es con la realización de los desayunos que se hacen en las casas después de misa. Desde el año 2000 se inició con esta práctica que a veces es interrumpida por la falta de organización o por lo monótono que puede resultar ir a cada casa. Sin embargo, los chicos y el coordinador creen que es una actividad que los hace sentir como grupo y los ayuda a conocerse mejor. Había que anotarse en una lista que llevaba la señora Lucy y podían escoger la fecha que quisieran:

El hecho de que te den de comer en su casa les da gusto; lo de los desayunos empezó por ellos mismos, porque decían “¿oye por qué no nos invitan a desayunar?” “¿por qué no hacemos desayunos en casa de los chavos?”, entonces eso fue idea del mismo coro, y le dije a Mauro, ¿sabes qué? que cada ocho días se desayune en cada casa. El hecho de abrir tu casa te hace ser, te hace decir, bueno ya lo conozco un poquito más, ya conozco a su familia, su casa (Lucy, Betxi).

Por otro lado, en Ángeles Jóvenes se interacciona habitualmente porque, después de la misa y su junta dominical, se reúnen una vez a la semana para ensayar en la casa de Sofía. Los encuentros en las calles del pueblo son más frecuentes que en la zona urbana de la unidad. Eso hace que la posibilidad de conflicto sea más grande. Incluso de que conflictos viejos o venidos de otros contextos influyan en las relaciones internas del coro.

Sin excepción, en las entrevistas todos dijeron haber tenido algún conflicto con alguien del grupo. Los problemas se generan por los noviazgos, por la forma de cantar, de tocar el instrumento, de asistir a los eventos, de cooperar. En las reuniones, la coordinadora siempre tiene un punto en el que hay que aclarar alguna situación como la que comenta la veterana del coro:

Conflictos siempre ha habido hasta el grado de decir “pues yo me voy o tú te vas y yo me quedo”, siempre se han resuelto. A veces ha sido por chismes, comentarios o malos entendidos. Cuando hay pleito sí tomo partido, del lado de quien tiene la razón (Juanita, Ángeles Jóvenes).

El alejamiento temporal es otra forma de evitar la confrontación, como lo detalla Julio:

Yo me llevo bien con todos, pero con los que no me llevo es con Jonatán y últimamente con Jorge, por lo mismo, que quería andar con Lorena y yo también quería. Y, reflexionando, pues ella anda con él. A veces le quiero hablar para olvidar los rencores, y pues no voy a tardar mucho en hablarle y pedirle disculpas. No discutimos, nada más nos alejamos y ya (Julio, Ángeles Jóvenes).

Las actividades no religiosas son las que causan mayor problema, pues no se ponen de acuerdo para realizarlas; las juntas ocupan la mayor parte del tiempo para resolver estas situaciones. Pocas veces encuentran un punto de acuerdo, o incluso se cancelan por esta situación.

A mayor grado de interacción entre los integrantes y los subgrupos, es más alta la posibilidad de que surja un conflicto al interior; cualquier cosa podía generar un disgusto, un enfrentamiento, las alianzas efímeras o permanentes sucedían todo el tiempo:

Me dijeron “¡qué bueno que te animaste!”, yo me abría de ellos, no me gustaba su ambiente, eran niños buenos, no decían palabrotas, no te acostumbras. Ahorita ya los chavos hacen sus grupitos, Juanita tiene su grupo, Manuel, Juanito y yo; pero todos los hombres se parecen, todos traen los pelos así, –en forma de rampa– está de moda (Juancho, Ángeles Jóvenes).

A veces dicen que uno canta bien, uno canta mal, ahí le hacemos lo que se puede, pero a veces baja la moral. Yo voy a estar con Dios, no por lo que ellos dicen. Israel y Juan dicen que no canto, nomás nos andan espionando, Juan es de los que andan vigilando. Estamos cantando y se voltea hacia atrás y mejor me callo, cuando Rosi dice suban la voz, yo mejor no canto, no la vaya yo a regar. Juan ha estado en Cuautlancingo en unos como retiros que hacen. Se mete mucho con los que cantan y no cantan por eso mejor le bajamos. Sólo canto cuando él no está, pero él tampoco canta bien, yo lo he visto, no sabe diferenciar las notas (Luis, Ángeles Jóvenes).

La autoridad de la coordinadora es respetada por la mayoría, ella es capaz de solucionar un problema. Aunque gasta mucha energía en mediar, se toma el tiempo que sea necesario para resol-

ver cada conflicto que se presenta entre los integrantes y cuando no lo logra salen expulsados del grupo o se van solos.

Conflictos externos

La lucha por la creación y el mantenimiento de Betxi ha sido enérgica. Tanto los integrantes como el coordinador mencionan que tienen problemas de manera frecuente. Además de la pelea con el Sacerdote y con las mujeres de la Legión de María, también hay otro personaje que los vigila: “todo el tiempo está viendo qué hacemos” (Gio, Betxi), con la intención de provocar un enfrentamiento, lo cual nunca ha logrado porque los chicos deciden no responder:

Un día, don Fernando, estábamos en oración, que es un momento de silencio, y estamos orando ¿no?, pues llegó y empezó a clavar sus bancas, empezó a hacer ruido, nos sacó de onda. Entonces decidimos esperar un rato y no decirle nada, pero teníamos toda la intención de hacerlo (Fernando, Betxi).

Los conflictos con los otros grupos de la Iglesia son permanentes. El coordinador considera que las señoras que asisten “son hipócritas”, porque querían sacar al sacerdote, pero después ellas mismas le estaban rogando para que no se fuera. Contrario a esto, él dice que el coro es un grupo muy fuerte porque sostienen sus ideas independientemente del párroco que esté, ya que se basan en lo que indica la biblia:

Llegamos y había pura gente de “Santo, Santo”, así bien penitenciarias y nosotros vamos a lo que dice la Iglesia, lo dice la biblia y nosotros debemos besarnos (Pedro, Betxi).

Consideran que los adultos tienen una mala imagen de ellos, pues, aunque algunos integrantes, sobre todo los mayores, se han llegado a tomar una cerveza cuando conviven, no llegan a estar tirados de borrachos en las calles como los que los critican. Pero en general, dice otro integrante: “Hemos tenido más comentarios buenos que malos, porque mucha gente llega y dice ‘qué bonito cantas’, venimos porque la misa es muy alegre” (Mauro, Betxi).

En un ejercicio de desafío y demostración de superioridad contra el coro del que provenía, Pedro llevó a los chicos del Betxi para que los vieran, para que los escucharan, para que “supieran

de lo que se habían perdido” y le comentaron “¿oye por qué no te vienes para acá?”, él, con cara de satisfacción, los rechazó.

Numéricamente lo tiene claro, “hemos tenido como quince chavos de la otra unidad, Lupe, Teresa y la novia de Gio, entre otros, ¿para qué me quiero ir para allá? si ellos vienen (Pedro, Betxi).

Las agresiones de los otros grupos hacia ellos eran constantes y por cualquier situación, incluso invisibles para algunos, a veces respondían, pero por lo general no lo hacían, sólo lo comentaban entre los integrantes.

Situaciones muy parecidas sucedían en el otro coro, los conflictos internos implicaban a los integrantes y a los dirigentes, mientras que los externos se daban entre dirigentes y con el grupo en su conjunto, cuando pasaba lo segundo, en Betxi no se respondía de manera individual, lo trataba de resolver el coordinador con apoyo de todos.

Con el grupo de la Legión de María, cuando hay cosas qué organizar, el comité y nosotros tenemos conflictos, terminamos peleados, yo creo que han sido malentendidos y finalmente la lucha de “yo quiero hacer esto”, “yo también”, “yo mejor”, siempre ha habido esa rivalidad y las señoras como ya son grandes dicen “¡pobres tontitos, no saben!” y decimos, ¡yo lo sé hacer!, ¡yo lo voy a hacer! No confían en que sabemos hacer cosas buenas. A veces el poner una buena cara es por conveniencia, porque se tiene que hacer el aseo, se tiene que pedir cooperación, organizar la kermés, es ponerte de acuerdo a la fuerza. Las señoras son de: “¡niño, ven a ayudar, tontito ven a ayudar!”. Ya que nos acercamos, que las chalupas, la venta y ¡ay que flojera! y las señoras, como son señoras, no te permiten acercarte. Es complicado sentirnos como Iglesia, por eso cuando era la renovación hubo problemas con el padre y con la Legión de María y Pedro le echó grilla a las señoras, que ya son grandes, y el padre nos dijo “entiendan”. Yo siento que tanto Pedro las miraba feo, como las señoras a nosotros, hasta que nos cancelaron algunas actividades que hacíamos (Noa, Betxi).

La participación de Betxi dependía de la organización del resto de las agrupaciones y de lo que indicara el sacerdote. Su

opinión pocas veces era tomada en cuenta en cuanto a decisiones, sin embargo, se les “encargaba” una parte del evento o del trabajo manual, que siempre terminaba en conflicto con algún grupo o con el sacerdote. Una vez, la invitación para participar en la representación del viacrucis llegó tarde, con respecto al tiempo que se emplea para repartir papeles en la obra, hacer el vestuario y el material de utilería, “como si fuera a propósito y eso no se vale” –indicó la señora Lucy. Acostumbrados a estas situaciones, los chicos ya habían hablado del tema en una reunión, así que estaban esperando la invitación, incluso se habían acercado a los otros grupos, pero les habían dicho que no participarían.

Ese año, en el Viacrucis, los otros grupos se organizaron y quisimos participar con los cantos y nos dijeron que no, que nosotros nos fuéramos para la Iglesia, también don Mauro dijo que no, porque el padre nos designó para hacer todo ese movimiento de cantar, de alabar, ¿porqué ellos nos están haciendo a un lado?! ¡No se vale! querían hacer todo ellos y fue cuando vi que había un poco más de tensión. Pero de todos modos participamos (risas de satisfacción) (Adriana, Betxi).

La participación en encuentros y concursos de coros son otras actividades que motivan a los chavos; Pedro siempre está buscando a otros grupos para convivir con ellos, aunque también es su espíritu competitivo el que hace que busque con quién “medirse” frente a los feligreses. La participación de los coros implica interactuar con otros grupos, en el caso de Betxi se tiene claro que, cuando se trabaja con otros, invariablemente habrá conflicto, pues cada quien quiere hacer las cosas como mejor le parece, o incluso tomar el mando de todos los grupos. La negociación del conflicto entre los involucrados hace que la mayoría de las veces las actividades lleguen a buen fin:

Teníamos un grupo de oración al Espíritu Santo, lo hacíamos cantando, bailando, leyendo la biblia y se vino abajo por las críticas, el padre nos dijo que él entendía que no lo hacíamos con mala intención, pero la gente pregunta que por qué bailamos, aplaudimos, hasta que por qué nos agarrábamos las manos y por eso se cerró el grupo. En la Iglesia hay catequesis familiar, ahí se evangeliza a familias completas, se

comparten experiencias familiares. Otro grupo es la Legión de María, ¿no salí de ahí huyendo? (Mauro, Betxi).

Los conflictos involucran también al sacerdote, más allá de las demostraciones de poder que hace frente a ellos en la misa, como callarlos, cantar más fuerte que ellos, limitarlos en tiempo, entre otras acciones, de acuerdo a los integrante, abusa de su autoridad con respecto a las actividades fuera de la capilla:

En diciembre fuimos a dos misas en la fábrica y el padre les dijo a las personas que el precio incluía el pago de la misa y del coro, entonces al padre le pagaron todo y a nosotros no nos tocó nada. Se agandalló el dinero, ese dinero no lo usamos para tonterías, es para cualquier cosita que se nos ofrezca como playeras. Sólo trajimos doscientos pesos, llegamos aquí y Pedro nos dice que el padre ya se clavó el dinero; cuando el padre llegó, vamos todos a verlo y le dice Pedro: “padre podemos hablar con usted” y dijo que sí, entonces Pedro le dice “es que el señor de la planta nos dijo que le había pagado lo del coro” y todos estábamos alrededor del coche del padre pegados a las ventanas y entonces dice el padrecito: “pero ¿qué tienen que estar todos haciendo aquí?!” El caso es que se enojó, le dio miedo de vernos y Pedro le dice: “todos pertenecemos al grupo y es conveniente que todos escuchen”. El padre contestó que no importaba que no tuviéramos coro, con que pusiera a Almita en la puerta, ¡no manches!, ¿cómo Almita con una guitarra?, ¡que no importaba!, conseguía otro coro, y dijimos, no es para tanto. Ya volvimos a hablar con él para arreglarnos; el caso es que se pasó, se clavó el dinero esa vez. Es de siempre que nos corta la música, sabe que estamos cantando y debería avisar, estamos aquí bien inspirados, pero yo estoy acostumbrada a que casi siempre nos interrumpa. Una vez vinieron unas personas, dijeron que Pedro le daba la espalda al altar principal y que nosotros pura risa y puro relax, el padre no nos quiso decir quién, nada más nos dijo que unas personas le dijeron; y dijo que ya no íbamos a venir y Pedro le dijo que en la biblia dice que se debe alabar al señor, ya sabes cómo es, le echó el *choro* mareador (Marta, Betxi).

Pareciera que, por ser un grupo religioso, la solución con los comportamientos de sumisión, evitación, negociación es fácil,

sin embargo, ya en el calor de la discusión, se crea el ambiente y es inevitable pasar “al malentendido fatal” (Gluckman, 2009):

Los conflictos han trascendido más allá de los enfrentamientos verbales, en un concurso nos peleamos con otro coro por el turno a la hora de cantar, fue tan fuerte la discusión que tuvieron que intervenir algunos para detener los golpes (Teresa, Betxi).

En la parroquia de la Santísima Trinidad, el sacerdote organiza una reunión cada semana para discutir los problemas cotidianos. Aprovecha para hacerles comentarios a los del coro: “los que tocan las guitarras no deben dar la espalda a la gente”. Los problemas con los otros grupos son frecuentes pero los integrantes recuerdan el que tuvieron con un fiscal.

Apenas entrando, el señor fiscal, tuvo mucho conflicto porque entró con unas ideas, digámoslo así, políticas, él decía que fiscal en el diccionario quería decir otras cosas, cosas que no van con la monarquía de la Iglesia. Quiso cambiar muchas cosas, quiso sacarnos, y con las señoras también hubo muchos problemas, incluso las señoras nos retiraron su apoyo (Juani-ta, Ángeles Jóvenes).

Otros fiscales han tenido problemas con el coro, ya que los jóvenes no se dejan manipular, ni por los grupos ni por el mismo sacerdote. Una integrante menciona:

Cuando hay conflicto, a veces llegan comentarios “que ustedes dijeron tal cosa”. Se siente feo, no se vale que digan eso del coro o de nosotros, pero igual se siente feo. A veces dicen que los jóvenes nada más vamos a jugar y ellos como mayores dicen que lo toman más en serio. Así como ellos tienen obligaciones en sus trabajos, nosotros también (Amanda, Ángeles Jóvenes).

Ángeles Jóvenes es el que más interacciones tenía, ya fuera por las actividades que correspondían a la organización de los cantos para la misa o por su participación en eventos de la propia Iglesia, como los de Semana Santa, pero al igual que en Betxi, se realizaban actividades de cohesión grupal como el festejo de la rosca de reyes, las celebraciones por la amistad, a los niños y a las madres, principalmente.

Aportar a la comunidad

Los integrantes de Betxi indican que no reciben nada a cambio de su participación en el coro, al cual consideran como un servicio a la comunidad, y con ello se sienten bien, a pesar de los conflictos que pudiera haber entre ellos o con otros integrantes de la Iglesia

El estar en el coro no te aporta nada, nada, de dinero, pero dices voy a cantarle a la gente, bueno voy a cantarle a Dios, pero la gente también me va a escuchar. Yo lo hago por gusto (Carlos, Betxi).

Todos los del coro consideran que la diferencia es muy grande cuando hay coro en misa y cuando no lo hay: “La Iglesia se siente triste” (Tere, Betxi). La principal aportación es animar a la gente, cantarle a Dios y participar en la comunidad, indica el coordinador. La participación de Ángeles Jóvenes resulta significativa para la comunidad. Los intentos por correrlos no han prosperado, ya que su participación es la que los avala, como expresa una integrante:

Un fiscal nos quiso correr de la Iglesia y pues no se logró, yo digo que por la participación y por el encuentro que tiene el coro, así nos pisoteen, nos digan lo que nos digan (Karla, Ángeles Jóvenes).

Los integrantes consideran que le prestan un servicio a la comunidad, porque, así como cantan, han apoyado a varios chavos a salir de sus problemas de alcohol o de violencia, a través de las invitaciones que les hacen para asistir a los retiros y a las jornadas religiosas. Los integrantes de ambos coros consideran que su actividad es pesada, pero creen que, aunque no aportan dinero, sí participan dentro de su comunidad y eso es importante, a pesar de cualquier problema al que se puedan enfrentar dentro o fuera del coro.

Los integrantes de los coros tienen muy claro que no sólo van a cantar, sino que participan activamente en su comunidad, lo que invariablemente los lleva a situaciones de solidaridad y de conflicto, tanto dentro del grupo como fuera. Ángeles Jóvenes es el coro que más interacciones mantiene con sus respectivos resultados, buenos o malos. A continuación, los chicos narran lo que piensan de su propio trabajo y lo que implica para la comunidad:

Se trabaja para la misma comunidad, retiros, pláticas; siento que desde el momento que estamos cantando estamos haciendo algo para la comunidad, es un modo de evangelización. Si yo voy a una misa sin coro me duermo, a lo mejor en mi mente estoy haciendo un cantito ¡jejeje! La misa me gusta más con los cantos, a la gente se le hace más llevadera, más alegre (Alex, Ángeles Jóvenes).

Es un servicio que le prestamos a la comunidad, ayudas a tu comunidad, “que vamos a llevar a los chavos a jornadas”, los invitaban; son chavos que tienen problemas más graves y a veces sí les ayudan. Hay diferencias cuando hay coro y no hay coro, a veces cuando faltamos la gente comenta que sintió aburrida la misa, es más alegre cuando hay coro. Algunas personas, ya sea en la misa de siete o la misa de doce, nos comentan que se siente muy triste sino estamos (Ana, Ángeles Jóvenes).

La dinámica propia de cada coro saca a la luz el rejuego de la pertenencia y de la defensa ante los otros; se ven exuberancias tanto con el cuerpo como con los actos verbales, aunque los segundos superan a los primeros. Se pertenece, se negocia, se discute, se resuelven problemas y se participa por medio del discurso.

La ejecución de los *performances* para recrear las identidades grupales implica trabajo para los integrantes y, en ciertos momentos, para los representantes, porque lograr la consonancia emocional en una misa, en una actividad social, en un concurso, al modo de Collins (2009), implica poner atención todo el tiempo a cualquier movimiento, gesto, acción, propia o de los otros. Las ejecuciones de actuaciones individuales o en grupo son de las situaciones básicas de esta recreación, en el sentido de que suceden cada vez que están juntos, por cualquier motivo y en cualquier lugar, para lo cual usan su repertorio sociocultural de comportamiento tal como la evasión, alejamiento, ataque verbal o corporal, bromas, e incorporan nuevos. Estos repertorios deben ser compartidos por los ejecutantes y por el receptor (par adyacente), de lo contrario cada ritual ejecutado no tendrá la eficacia que se espera y se puede llegar a la confusión y es muy posible que la negociación del conflicto no se logre.

En la cotidianidad de los grupos se presentan problemas internos y externos que hay que resolver; la creación de espacios rituales jocosos permite mediar e incluso desaparecerlos, pero estos ambientes también sirven para ejercitar la empatía hacia sus compañeros. La tensión entre estos dos aspectos hace que los chicos busquen la concordia entre los integrantes, a través de las bromas, los chistes, los juegos, pero también comienzan a compartir cosas juntos, a actuar, a “jalar” –como ellos dicen–, creando una relación de confianza y de reciprocidad en la que se espera que el resto de los compañeros no los dejen solos, tanto en lo lúdico como en lo problemático, que “hagan paro” (Sofía, Ángeles Jóvenes), que apoyen y que defiendan en un momento dado. Para la etología, ésta es una relación agonística en la que se hace un despliegue de actuaciones de defensa y ataque, mediado en este caso por situaciones lúdicas que regulan dicho comportamiento. El control del espacio; el enaltecimiento de los cuerpos y luego su descanso; las miradas agresivas y luego amorosas; son formas de comunicarse entre sí, que son parte de un mismo grupo. Por su parte, Víctor Turner (1982) a esto le llama drama social, al cual describe como:

un modo agonístico primordial y perpetuo en el que cada uno tiene su rostro de paz y un rostro de guerra, como si estuviéramos programados para la cooperación, pero preparados para el conflicto... combate, lucha, provocación e incitación recíproca en el interior –porque no puede ser de otro modo– de las relaciones de poder (Turner 1982, en Díaz, 2014, p. 62).

La perpetuidad del drama social (Turner, 1982) en la que se agrede, pero también se reconcilia; en la que se ataca, pero también se coopera; sirve para salvaguardar la identidad grupal, aunque existe la posibilidad de que el grupo se desintegre completamente por este mismo tipo de interacciones, al malinterpretar algunas de esas acciones.

Conclusiones

Por varias décadas, y por tradición disciplinar, más que con argumentos, en la antropología social se ha mantenido cierta distancia con la biología en los planos teórico, ideológico y po-

lítico; en los discursos académico-formativos se evita dar una explicación/interpretación “biologicista” a cierto tipo de comportamientos sociales. La propuesta de complementar el estudio de los rituales entre jóvenes con ideas y conceptos venidos de la etología tuvo muchos “peros” cuando se presentó ante antropólogos consolidados, sin embargo, al releer las obras citadas y las de Rappaport (2001), Goffman (1970; 1993; 2003), este intento de acercar a la antropología social con la etología sin la frontera ideológica y política, que ha imperado después de la Segunda Guerra Mundial, resultó no ser tan novedosa ni disruptiva. Los autores mencionados, en su discurso, refieren ampliamente a la etología, especialmente Rappaport y Turner, sin que fuera parte de sus objetivos resaltar las contribuciones recibidas de dicha disciplina.

Con este documento, y al contrario de dichos autores, se tiene la firme intención de ayudar a ligar cabos sueltos en el análisis de la negociación del conflicto, en este caso a partir de los rituales agonísticos, enunciados tanto en una disciplina como en la otra, pero que en ninguna de las dos presentan elementos suficientes e intencionados para ampliar la discusión sobre la importancia del despliegue físico en humanos, en este caso en jóvenes.

Al cuestionar por qué ha sobrevivido el lenguaje corporal como vestigio, cuando existe el lenguaje verbal, con el que los individuos nos comunicamos, se puede contestar que al igual que sucede con lo “primitivo y lo moderno”, el despliegue físico no se consideraría un vestigio del pasado homínido, sino que puede formar parte de la base biológica del comportamiento social, y cuando se dice biológica no se refiere a los determinismos tan rechazados en el siglo pasado, sino a que un ser vivo, como lo es el humano, está conformado por dos aspectos, el biológico y el sociocultural y que ambos conforman su comportamiento.

La investigación con los dos grupos permitió hacer un primer ejercicio de acercamiento intencionado de las dos disciplinas; desde la etología muchos elementos todavía quedarían sueltos, pero este primer análisis abre la posibilidad de ampliar la discusión.

Este breve ejercicio sobre comportamiento agonístico y ritual agonístico obliga a seguir analizando el concepto. Empíri-

camente, los estudios sobre interacciones ritualizadas en jóvenes son amplios, sin embargo, se llegan a confundir o a tomar como sinónimos a la violencia y la agresión, y como se pudo observar en este capítulo, la agresión es inherente al ser humano, con ésta se negocia permanentemente el conflicto y permite evitar, justamente, llegar a la violencia.

En estos tiempos de extrema violencia en el mundo, la etología tiene mucho que aportar para ser capaces de identificar cuándo se está negociando el no llegar hasta tal punto. La disciplina nos ayuda a volver relevantes y significativos ciertos gestos, movimientos de cejas, de cuerpo, sonrisas tranquilizadoras, comentarios jocosos, los cuales omitimos, ignoramos, obviamos, pero que políticamente pueden negociar el no llegar a la violencia.

Desde esta perspectiva, los comportamientos agonísticos conforman las relaciones sociales con las que los jóvenes declaran su posición ante otros individuos o ante otros grupos. La antropología social y la etología permiten identificar, describir y analizar las interacciones conflictivas en este grupo etario y ver cómo la agresión y la reconciliación son parte corriente de las estrategias sociales que siguen para mantener, de cierta manera, la cohesión social que les permite presentarse ante los otros como un grupo unido y participativo.

El sentido de pertenencia dentro de los grupos les permite esquivar o enfrentar cualquier agresión que puedan recibir, tanto de sus propios compañeros como de agentes externos. Dentro de la interacción entre jóvenes hay conductas de reafirmación, inclusión, exclusión, agresión, sumisión, entre otras, con las que conviven cotidianamente. Es trabajo del líder del grupo y de los mismos integrantes buscar el equilibrio entre los conflictos y la solidaridad, pues saben que eso llevará a buen término cualquier actividad que se propongan.

Finalmente, la descripción de algunas situaciones que suceden en ambos coros presentan a los jóvenes como actores sociales, que se conflictúan, se reconcilian y negocian dentro y fuera del grupo y sobre todo participan, a pesar de que los adultos sigan, a través de cualquier medio, intentando postergar su incorporación a diversos espacios de lo político.

Referencias

- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires, México: Losada.
- Callan, H. (1978). *Etología y sociedad: En busca de un enfoque antropológico*. DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona, España: Anthropos.
- Conde, A. (2016) Notas etoprimatológicas en torno a la violencia. Ponencia presentada en el Primer Coloquio Internacional "Violencia, actores y enemigos del Estado", 24-26 agosto de 2016, Tlaxcala.
- De Waal, F. (1993) *La política de los chimpancés*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz Cruz, R. (2014). *Los lugares de lo político, los desplazamientos del símbolo. Poder y simbolismo en la obra de Víctor W. Turner*. Barcelona, España: Gedisa Editorial-UAM.
- Falomir-Pichastor, J. M. (2012): Procesos de influencia en grupos. En Huici Casal, C.; Molero Alonso, F.; Gómez Jiménez, Á. y Morales Domínguez, J. F. *Psicología de los grupos* (pp. 283-330). Madrid, España: Universidad nacional de educación a Distancia.
- Feixa, C. y Oliart, P. (coords.). (2016). *Juvenopedia. Mapeo de las juventudes iberoamericanas*. Barcelona, México: Ned Ediciones.
- Feixa, C. (2016). *Antropología criminal: delincuentes y marginados*. Barcelona, México: UOC.
- Gluckman, M. (2009): *Costumbre y conflicto en África*. Lima, Perú: Fondo editorial UCH.
- Goffman, E. (1970). *El ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gómez, Á. (2012): La productividad grupal. En Huici Casal, C.; Molero Alonso, F.; Gómez Jiménez, Á. & Morales Domínguez, *Psicología de los grupos* (pp. 331-372). Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Iglesias, A. (2003). Políticas públicas de juventud en América Latina: Políticas locales. En Dávila León, O. (Ed.), *Puntos ciegos de la política de juventud: ejes de referencia desde la práctica* (p. 78). Viña del Mar, Chile: Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas. CIDRA.
- Krauskopf, D. (2000): *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. Costa Rica : Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Maffesoli, M. (2002). Tribalismo posmoderno. De la identidad a las identificaciones. En A. Chihu Amparán, *Sociología de la identidad* (pp. 223-

- 243). Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Miguel Ángel Porrúa.
- Muñoz, S. (2007). Participación de adolescentes de comunidades urbanas pobres: el caso del grupo Jóvenes de la cuadra. En *Participación Infantil y Juvenil en América Latina* (págs. 77-112). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Nateras, A. (2020). Estados de ánimos colectivos en las juventudes situadas en México y América Latina. En *Jóvenes. Revista de estudios sobre juventud*, 4ª época (34), pp. 43-72.
- Nateras, A. (2016). *Juventudes sitiadas y resistencias afectivas. Tomo 1*. México: Universidad Autónoma de México, Gedisa.
- Ordoñez, J. A. (27 de julio de 2000). Promoción del empleo juvenil en América Latina. *Organización Internaciononal del Trabajo*. Recuperado de: http://prejal.lim.ilo.org/prejal/docs/bib/200803100002_4_2_0.pdf
- Rappaport, A. R. (2001). *Ritual y religión en la formación de la humanidad*. España: Cambridge, University Press.
- Reguillo, R. (2012): *Cultura juveniles, formas políticas del desencanto*. Buenos Aires, México: Siglo XXI editores.
- Retamozo, M. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 51(206): 69-91
- Riba, C. (1990). *La comunicación animal. Un enfoque zoosemiótico*. Barcelona, España: Anthropos.
- Sandoval, M. (2000): La relación entre los cambios culturales de fines de siglo y la participación social y política de los jóvenes. En S. Balardini, & (compilador), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (pp. 147-164). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Smith W, J. (1982). *Etología de la comunicación*. México: FCE.
- Swartz, M. J.; Turner, V. J. y Tuden, A. (Edits.). (1994). *A Political Anthropology*. (T. d. Alteridades, Trad.) DF: Aldline. México.
- Turner, V. (1974). *Dramas, fields and metaphors . Symbolic action in human society*. Ithaca, Estados Unidos de America: Cornell UNiversity Press.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre*. Paj Publications, United States of America: Cornell University Press.
- Turner, V. (1987). *The Anthropology of Performance*. New York, México: PAJ Publications.
- Urresti, M. (2000). Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico. En S. Balardini (Ed.) *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Urteaga, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. DF, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Valenzuela, J. M. (2009). *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. DF, México: El Colegio de la Frontera Norte.

El *aguante*, la motivación violenta en las barras bravas mexicanas

Jorge Rosendo Negroe Álvarez

Introducción

El presente texto propone explicar y tratar de clasificar las manifestaciones violentas existentes en el *aguante*, concepto entendido como un tipo de motivación violenta comprendida en los sentidos físico y simbólico que es instrumentado por las *barras bravas*, grupos organizados de jóvenes aficionados a algún club de fútbol en México, quienes instrumentan este *aguante* como capital simbólico para mantenerse apoyando, tanto en el sentido visual como sonoro, al equipo del que son seguidores, manifestándolo mayormente durante el tiempo que duren los partidos.

Las acciones que ocurren en el campo de juego en ocasiones pueden disparar la violencia de los aficionados, ya que “todos los deportes son competitivos y de ahí que produzcan un despertar de la agresión” (Elias y Dunning, 1992, p. 274), y es debido a esta característica de los deportes que los sociólogos Elias y Dunning (1992) consideraron a los estadios y canchas deportivas como espacios para la expresión ritualizada y socialmente aceptable de la violencia física, ya que la competición representa una batalla simbólica. Aunque esta violencia puede pasar a la afición, rompiendo en ocasiones el equilibrio entre rivalidad amistosa y hostil, pasando de una situación lúdica a peleas físicas donde para los barristas se juegan cosas como el honor o la afición misma.

Para ello, se hará un recorrido conceptual definiendo a las *barras bravas* en México y explicando al *aguante*, tanto en su sentido violento como de capital simbólico para estas colectividades. Seguido, se describe la metodología empleada para luego desarrollar una clasificación de la violencia que se manifiesta en el *aguante*, misma que puede ser tanto violencia física como simbólica y tanto autoviolencia como violencia externa.

Con esta propuesta no se busca ser reduccionista, por el contrario, será un intento de entender más a fondo el funcionamiento que tiene la violencia dentro del imaginario barrístico mexicano. Ninguna categoría es totalmente determinista y pueden ocurrir casos en que se mezclen entre sí tanto la violencia física como la simbólica.

Barras bravas en México

Las barras bravas se estrenaron oficialmente en México el 26 de enero de 1996, con la presentación de la “Ultra Tuza”, barra del Pachuca, en un partido de la entonces Copa México contra el Club América. La llegada de este movimiento sudamericano de apoyo a un club fue adoptado por varios jóvenes mexicanos, mientras que las personas de mayor edad o más conservadoras se resistieron a aceptar a estos colectivos, destacando sus errores y su propensión a la violencia.

“El Tobón”, dirigente de *Los Azkoz*, una de las *barras bravas* que apoyaron a los Tiburones Rojos de Veracruz¹, comentó a Jorge Negroe que las *barras* eran entendidas como colectividades de aficionados que funcionaban como:

Un grupo de animación que se encarga de alentar y de motivar al equipo, que sigue al equipo de sus amores; aquí en México vendría siendo lo que en anteriores tiempos era una porra, pero se fue transformando por influencia sudamericana en el grupo que sigue al equipo a todos lados y lo apoya en las buenas y en las malas, que está presente, las porras familiares es muy raro que viajen, es muy raro que los 90 minutos te estén apoyando impulsando al equipo, pues la porra

1 Equipo actualmente desafiliado de la Liga MX.

familiar va a gritar, va a emocionarse solamente con alguna jugada de peligro con algún gol, y la barra pues está alentando los 90 minutos (Negroe, 2018, p. 76).

Desde entonces, el movimiento de las *barras bravas* en el país se ha ido reforzando gracias a la asistencia de la gente a los estadios, a las redes sociales de los barristas y a los medios de comunicación que las hacen protagonistas de los partidos o las señalan de violentas. Así, para este texto se definirá a la *barra brava* como un grupo organizado de hombres jóvenes aficionados de entre 15 y 25 años, pertenecientes a la clase media, media baja y baja (aunque también asisten mujeres o personas de diferente edad y clase social, pero no son el grupo mayoritario), quienes buscan demostrar su aliento al equipo que apoyan por medio de expresiones tanto físicas como simbólicas, utilizando canales visuales y sonoros para ser poseedores y demostradores del *aguante*, principalmente en cada partido del club.

Este grupo es opuesto a otros aficionados más moderados, pues se representa como un grupo de jóvenes rebeldes y “desmadrados”, sintiéndose superiores a los demás aficionados por su forma supuestamente más entregada de alentar al club durante los partidos (Magazine, Martínez y Varela, 2012). No se trata de colectividades que ejerzan la violencia sin sentido, por el contrario, la utilizan como una herramienta para legitimar su pasión al club ante “los otros” por medio del *aguante*, constructo clave para entender a las *barras bravas*. Así como para escalar socialmente dentro de su misma organización, gracias a dinámicas como el *desmadre*.

Actualmente, cada equipo de fútbol, tanto de la Liga MX como de la Liga de Expansión MX, cuenta con al menos uno de estos grupos de animación. Suenan nombres en México como *La Rebel*, que apoya al Club Pumas UNAM; *Libres y Lokos* de los Tigres de la UANL; *Ritual del Kaoz*, seguidora del Club América; y *La Sangre Azul*, del Cruz Azul, por nombrar algunas.

El *aguante*, motivación violenta y capital simbólico

En *Historia cultural de la violencia*, Peter Burke (2006) menciona que la violencia va más allá del simple instinto, donde la “intención del enfoque cultural estriba en develar el significado de la violencia aparentemente sin sentido” (Burke, 2006, p. 132), y es así que para los barristas esa violencia tiene un sentido pues es canalizada por medio del *aguante*, manifestándose en las acciones que pueden observarse en la tribuna de los estadios durante los partidos y en algunos enfrentamientos posteriores entre integrantes de las barras al terminar los encuentros.

Cuando Negroe preguntó a algunos barristas que era el *aguante* obtuvo respuestas como: “la forma en que te peleas, la forma en que cantas o el tiempo que aguantas cantando, demostrando de qué estás hecho” o “es siempre estar con tu equipo aguantándotela, aguantando hambre, aguantando frío, aguantando insultos, humillaciones, aguantando horas de viaje, aguantando represiones, aguantando todo”; pero incluyendo además “la fortaleza, la unión, las loqueras que se hacen (*desmadre*) y el viaje” (Negroe, 2018, p. 65), entonces la amistad, la lealtad, la resistencia del cuerpo, la imposición masculina, así como la violencia entendida en combates, insultos y *desmadre*, toman un lugar importante a la hora de entender al *aguante*.

Se definirá al *aguante* tomando algunas ideas de autores argentinos como Pablo Alabarces, quien dice que en términos teóricos “significa centralmente, la puesta en acción de un cuerpo violento, racista, homofóbico y machista que construye legitimidad masculina en la violencia contra el otro” (Alabarces, 2010, p. 100); compaginándolo con otras ideas que el mismo autor escribió junto a Garriga Zucal y Moreira (2008), quienes se refieren a este concepto como “una categoría polisémica que conjuga diferentes significados y provoca distancias y distinciones entre los espectadores... funciona como un sistema de honra y prestigio vinculado indefectiblemente a los enfrentamientos físicos” (p. 118).

Sin embargo, gracias al trabajo de campo que Negroe (2018) realizó del 2015 al 2017 entre algunos barristas mexicanos, prin-

principalmente seguidores de los Tiburones Rojos de Veracruz, se dio cuenta que la violencia era manifiesta más allá de las peleas, por lo que decidió crear un concepto propio que se aplicará para este texto:

Es un tipo de motivación violenta proveedora de prestigio, concretada en el hecho de poner en acción el cuerpo, demostrando fortaleza y masculinidad al mantenerlo llevando a cabo acciones visuales y sonoras de aliento al equipo, así como soportando sufrimientos; actuar que se apoya en el tiempo invertido que se lleva, así como en un discurso homofóbico y machista que construye la legitimidad masculina en la violencia demostrada contra los otros (Negroe, 2018, p. 70).

Pero además, en el caso de México, este *aguante* está cruzado por el *desmadre*, el cual se define como una dinámica de violencia lúdica que sirve de cohesión social, compuesta por insultos o agresividades toleradas con el fin de humillar, pero también de reconocer la pertenencia al grupo, misma que puede servir para escalar socialmente dentro la colectividad. (Negroe, 2018). Es importante hacer esta distinción entre la noción sudamericana de *aguante* basada en el combate con la mexicana que es más amplia y se utilizará en este artículo.

Para la mayoría de los integrantes de las *barras* el fútbol ocurre en dos frentes: en la cancha y en la grada (Ferreiro, 2003).

En la cancha con el partido donde los jugadores demuestran sus habilidades para meter o evitar goles, dándole prestigio al equipo con cada victoria; y en la grada donde son los barristas los protagonistas de la acción, demostrando su *aguante* a “los otros” (jugadores, barristas y aficionados), por medio del despliegue de la mayor cantidad de elementos tanto en sentido visual (banderas, trapos, bengalas, confeti) como sonoro (cánticos y ruido de instrumentos musicales) opacando así al rival e “imponiéndose” a él (Negroe, 2018, p. 53).

Para ellos, si se gana en ambos frentes la victoria será completa, si no, importa entonces ganar en la grada para que los rivales vean que se tiene *aguante* en las adversidades. Este constructo se convierte entonces en el capital simbólico que las *barras* luchan por dominar, el cual se disputa en la tribuna de cada partido.

Pierre Bourdieu, según Giménez (2002), explica que el capital simbólico es el bien que funciona cuando se le da crédito por los diversos agentes que operan en el “campo”, esto es, si son legitimadas y que puede ser tanto simbólico como material. Pero además se conformaría de dos elementos que son, por un lado, la existencia del capital común y, por el otro, la lucha por su apropiación.

En el campo de la afición futbolística el *aguante* sería el capital que se pondría en juego, sin embargo, este capital simbólico entraría en conflicto entre quienes lo tienen y quienes buscan poseerlo. Desde esta lógica, durante un partido de fútbol ambas aficiones enfrentadas asegurarían tenerlo en un principio, pero a la hora de demostrarlo en la práctica se legitimarían una a la otra sobre cuál es la que terminaría dominando una mayor cantidad al final de cada partido.

Tomando la idea de Bourdieu, como lo presentó Giménez (2002), este *aguante* sería transmitido por la barra que lo domine e incorporada por cada uno de los aficionados que pertenezcan a ella en forma de *habitus*, mediante un trabajo acumulado que comparta un costo social. El valor de este costo se mediría por el tiempo apoyando al equipo, el esfuerzo a la hora de hacerlo y el sacrificio empeñados en la adquisición y ampliación de dicho patrimonio, que generalmente coincide con el tiempo dedicado al equipo que se sigue. De este modo, la *barra brava* no sería sólo una empresa de acumulación de este capital simbólico, sino que tendría que luchar por mantenerlo y dominarlo en los encuentros, realizando inversiones físicas en acciones visuales y sonoras para obtener la ganancia de la legitimación del *aguante*.

La inversión de emociones llega a ser tan fuerte que en varias ocasiones es canalizada en combates físicos entre *barras*, donde se da la última oportunidad de recuperar el honor perdido al enfrentarse a “los otros”, poniendo el cuerpo y demostrando *aguante* físico, donde la masculinidad es entendida como una fortaleza y la feminidad como debilidad, así la victoria se marcará al lograr que los rivales se debiliten y “corran”, perdiendo con ello su *aguante* frente a los demás, así como su “hombría”. Se instauro entonces “una frontera entre los que se la aguantan y los que no se aguantan,

diferencia que remite al plano de la violencia" (Zambaglionne, 2011, p. 50), donde además tener este *aguante* significa respeto y honor.

Método

Cuando se realizó el trabajo académico titulado "El viaje de Los Azkoz. Identidad de una barra de apoyo al equipo de futbol Tiburones Rojos de Veracruz" (2018), para obtener el grado de Maestro en Estudios de la Cultura y la Comunicación por la Universidad Veracruzana, Negroe tuvo acercamientos con algunos integrantes de las barras bravas mexicanas, especialmente con las que apoyaban a los Tiburones Rojos de Veracruz.

Del 2015 al 2017 realizó una investigación participante, principalmente en el estadio Luis "Pirata" Fuente de la ciudad de Veracruz, pero también en otros estadios del país, como el Jalisco (Guadalajara), el Azteca (CDMX), La Corregidora (Querétaro), el Volcán (Monterrey), el BBVA (Monterrey), el Víctor Manuel Reyna (Chiapas) y el Nou Camp (León), observando el comportamiento de las *barras*, así como el que demostraban los barristas durante los viajes para asistir a los partidos en otros estadios.

Se buscó indentificar las manifestaciones violentas del aguante en las diferentes canchas, tanto en el sentido interno del grupo y de los propios barristas, como externo para con "los otros", tomando en cuenta las acciones físicas y simbólicas para poder construir un esquema que sirviera para ejemplificar cómo este constructo es instrumentado.

Además, se hicieron 11 entrevistas formales e informales con aficionados y barristas, para entender como veían al *aguante*; triangulando la información como recomiendan Okuda Benavides y Gómez Restrepo (2005), quienes definen la triangulación como "uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno" (p. 119).

Se procede a exponer los resultados de la investigación por medio de un esquema para mostrar y, a continuación, explicar los distintos aspectos violentos del *aguante*.

Resultados

Aunque esta violencia no está necesariamente restringida al fútbol, de acuerdo a Guillermo Alonso Meneses, “la violencia no nace en los estadios o campos de fútbol, en realidad ésta se gesta, nace y crece en ese seno más amplio que es la sociedad, mediada por códigos de conducta simbólicos según el estilo de cada entorno cultural” (Meneses, 2014, p. 191).

La violencia se trata de un entramado complejo cruzado por muchas variables físicas, simbólicas y sociales, donde además es permitida hasta cierto grado, siendo monopolizada como un instrumento legitimado por el grupo hegemónico e igualmente criticado en su uso por cualquiera no considerado “legítimo” pues, según Renzo Taddei (2016), “la legitimación de la violencia hace que ésta resulte invisible... cuando la violencia es visible recibe la acusación de ilegitimidad. Ésta es la razón que hace que la violencia constituya un rasgo que caracteriza al otro” (p. 19).

Entonces, se busca la concepción ideológica de la violencia como una “defensa” del ser, de la sociedad, del grupo de pertenencia, del orden, etc. Lo que permite moralmente que la autoridad, la policía o las fuerzas armadas puedan hacer un uso “válido” de ella, por eso las *barras bravas*, al no ser legitimadas por algún grupo en el poder, resaltan su posición periférica y por lo tanto son señaladas como ilegítimamente violentas, esta violencia, sin embargo, no sólo se manifiesta en las peleas, si no de diversas formas dentro del *aguante*, instrumentándolo como un capital simbólico.

Se propone tratar de catalogar a las manifestaciones violentas existentes en el *aguante* de las *barras bravas* mexicanas, realizando una clasificación que no busca ser reduccionista, por el contrario, será un intento de entender más a fondo el funcionamiento que tiene la violencia dentro del imaginario barrístico mexicano. Ninguna categoría es totalmente determinista y pueden ocurrir casos en que se mezclen entre sí:

Figura 1
Manifestaciones violentas del aguante



Fuente: Esquema de creación propia.

Violencia física

A grandes rasgos, el rubro “violencia física” incluiría las expresiones y situaciones donde haya contacto físico con intención violenta, entonces se propone que se podría dividir en “autoviolencia” y “violencia externa” (ver figura 1).

La autoviolencia puede ocurrir tanto hacia el grupo como hacia los mismos individuos, estaría conformada por la “resistencia corporal” ante los daños físicos de las peleas y del aliento al equipo. Para los barristas el mantenerse de pie y hacia adelante es sinónimo de prestigio, además del pasar hambre, resistir incomodidades, viajes a otros estadios y demás sufrimientos que sumarán respeto a los cuerpos individuales o colectivos; pero también soportando el consumo de alcohol y otras sustancias, pues esa fortaleza es una de las formas de demostrar masculinidad al grupo.

Luego de un rato de consumos, el cuerpo entra en un estado de desgaste y nublamiento paulatino de los sentidos, mismo que les permite a los barristas justificar todos los desmanes que

realicen, es en este campo donde se desarrollan las hazañas que serán recordadas para el colectivo. Sin embargo, probar esta resistencia corporal es una acción que va más allá de las historias que se cuentan, se deben ostentar pruebas, cicatrices o tatuajes, volver a demostrar cada vez las habilidades de autoflagelación ante las adversidades y los golpes (tanto físicos como emocionales) e impactar en la colectividad para ser reconocido por el grupo y por “los otros” como un poseedor del *aguante*.

En palabras de Tobón, dirigente de Los Azkoz, hay algunos integrantes que son “Azkoz más Azkoz” que otros, ellos son los que tienen mayor prestigio en cuanto a desmadre se refiere, “puedes ser parte del grupo, pero el que te cataloguen... es ya otra cuestión, ya es mala copeada, peleas, aguantar tomando, guacareadas, el que se queda olvidado en otra ciudad, el que ya lo metieron al bote, todos esos rollos” (Negroe, 2018, p. 143), la expectativa del comportamiento barrístico incluye como punto identitario el tema del *desmadre*.

En cuanto a la “violencia externa”, ésta incluiría los “combates”, entendidos como enfrentamientos físicos a golpes o usando otros artefactos, que tienen como finalidad demostrar la superioridad al imponerse sobre el “otro” y quitarle su *aguante* al hacerlo correr, consiguiendo en el proceso trofeos como banderas o “trapos”². Los individuos que van primero al combate se consideran dentro de estos colectivos como la “primera línea”: compuesta por los más veteranos, los que mejor pelean, los que más *aguante* tienen, esta mítica primera línea es exaltada por varias *barras* mexicanas.

Para Gastón Julian Gil (2007), en algunas *barras* se tiene el concepto de que el “violento” debe ser por lo regular “el otro”, ya que cuando se hace uso de la fuerza física en algún combate es en respuesta a una agresión previa, que para ellos tiende a restablecer el equilibrio roto de manera ilegítima por el adversario. Aunque en realidad este ataque es esperado y provocado con tal de obtener esa legitimidad para ejercer el actuar violento.

2 Banderas hechas por los propios barristas en trozos de tela que usualmente contienen el nombre del barrio, la ciudad o del grupo al que estos pertenecen.

Pech, exvocero de la barra de Los Azkoz, le contó a Negroe como vivía la violencia con su colectividad: “muchos nos tenían miedo... nunca fuimos de llegar mentando madres, aventando cosas, llegándole a pegar a la gente, pero cuando tenían que pelear pues peleábamos, no eran muchos –Los Azkoz– pero qué te digo, eran buenos” (Negroe, 2018, p. 53) esta idea sobre la legitimación de la violencia por medio de la “defensa” de la colectividad, del “honor” y de la masculinidad nos demuestra que está tan enraizada en el movimiento barrístico que es advertida como algo ‘natural’.

En los partidos locales la prioridad es la defensa del territorio ante los intrusos que lo intentarán “mancillar”, esto les da justificación a los barristas para ser hostiles con los “visitantes”. Incluso en algunos casos la policía es vista por los locales como una aliada incómoda, pues se encarga de contener a los barristas contrarios funcionando como un agente-extensión de la directiva y de la localidad.

Renzo Taddei (2016) maneja una visión en la que enfoca a los grupos de aficionados y su relación con la policía, sosteniendo (y citando a Roy Wagner) que es el binomio policía-medios de comunicación los que tienen interpretaciones y actitudes en contra de los integrantes de las barras, enjuiciando las acciones y los supuestos objetivos que estos tienen.

Los “combates”, si bien no son comunes actualmente en México, son utilizados por los medios de comunicación para señalar a la *barra* como un grupo violento, desorganizado y sin otro fin que el de causar problemas. Sin embargo, la idea de las luchas a golpes como única forma de demostrar el *aguante* es un concepto argentinizado que no se aplica en México, pues al no ser posible que suceda todo el tiempo, los barristas buscan formas de conseguir esas victorias, por eso canalizan la agresión en acciones de “violencia simbólica”.

Violencia simbólica

El teórico Jacques Paul Ramírez Gallegos (2010) refiere que la violencia también puede manifestarse de forma simbólica. La cual, aterrizada en el contexto futbolístico, dependerá de la variable de

identificación de los aficionados, así como de “la intensidad de su inversión emocional y su compromiso con la victoria de los equipos a los que alientan” (Ramírez Gallegos, 2010, p. 307), por lo que algunas victorias y derrotas tendrán mayor peso en la mente de los seguidores de los clubs.

De acuerdo a Castro Lozano (2007), un objetivo de la violencia simbólica consistiría en hacer la mayor cantidad de ruido ‘con sentido’ para reducir al rival a su mínima expresión, logrando que éste retroceda; debido a que cada individuo tiene cierto peso grupal, actúan en conjunto como un bloque que demuestra su identidad colectiva pues “los conflictos en los cuales los contendientes sienten que sólo participan como representantes de colectividades y grupos, probablemente serán más radicales y despiadados que otros cuya animadversión se mueve por razones personales” (Coser, en Castro Lozano, 2007, p. 86), justificando así su actuar en el “deber” del grupo ante ‘los otros,’ en la reafirmación de la identidad barrista.

Para este texto, la violencia simbólica se dividirá en “autoviolencia” y “violencia externa” (ver figura 1).

La “autoviolencia” hacia el grupo o individuo comprendería al *desmadre*, concepto anteriormente definido donde se pone a prueba la propia amistad, al tener sus partes participantes que aguantar insultos, humillaciones, bromas pesadas o hasta invasiones físicas personales; en este nivel, la tolerancia no siempre es la misma, porque se corre el riesgo de no soportar el ataque y pasar a los golpes. Sin embargo, en algunos grupos, para mantener la delgada línea entre lo lúdico y lo real, se usa una regla muy clara expresada por los mismos barristas en la siguiente frase: “el que se lleva se aguanta”.

Durante una entrevista a “Tobón”, dirigente de la barra de Los Azkoz, mencionó el tema del *desmadre* como parte fundamental del comportamiento barrístico, concepto importante que englobaba no sólo una explicación a la forma en que la violencia funciona como integradora social dentro de ese grupo, sino también como una de las interpretaciones del *aguante* más enraizadas en la mentalidad de las *barras bravas* mexicanas, celebrando esa violencia festiva que tiene cabida importante en cualquier grupo juvenil de esta índole (Negroe, 2018).

Al ser el *desmadre* una de las categorías que sirven de cohesión social dentro de las *barras bravas* mexicanas, se utiliza para recalcar las expresiones identitarias colectivas, pero además tiene cierta injerencia en los apodos y cánticos del grupo, donde se expone esta dinámica de insultos y acciones violentas toleradas con el fin de humillar y a la vez de reconocer su pertenencia al grupo. Roger Magazine (2008) dice que los miembros de estas colectividades utilizan e invierten el *desmadre*; punto que funciona como manto bajo el que se realizan acciones como romper, robar o golpear, lo cual los enorgullece por estar haciendo algo que no está permitido, pero es autojustificado en el grupo.

Esto lleva a que en ocasiones el *desmadre* se manifieste en forma de ataques físicos directos contra uno o más barristas, es ahí donde se conecta con la “Resistencia corporal” de la “autoviolencia física” (ver figura 1) pues se deberán resistir los ataques como parte la demostración del *aguante*, e incluso será permitido defenderse ante los mismos al contestarlos de forma similar, pero siempre dentro del flexible marco permitido en el grupo, de lo contrario se generará un conflicto real.

Finalmente, la “violencia externa” de corte simbólico comprendería los discursos de intimidación tanto orales como físicos, entre los que destacarían las groserías expresadas contra “los otros”, pero también los cánticos barrísticos con contenido de supremacía, de aliento al equipo, de denigración del “otro”, de insulto al contrario y de feminización (debilitamiento) para los rivales.

En las *barras* mexicanas existe además un discurso simbólico de intimidación, el cual se concreta en transportar la mayor cantidad de aficionados a los estadios visitantes para “coparlo”³ en lo que se denominaría una “invasión”, cuyo fin es apoyar al equipo y vencer en la grada, pero también, en caso de pasar a la “violencia física externa”, defender al grupo que viaja. Lo más importante entonces será la conquista simbólica del capital simbólico y del estadio, por medio del *aguante*, cuya victoria en la grada dejará una huella en el imaginario de la *barra* que lo consiga.

3 Llenarlo, palabra usada en el argot barrístico.

El concepto del ruido a la hora de apoyar es un discurso esencial para las *barras bravas*, por ello en Argentina comenzaron a utilizar, durante los partidos, algunos instrumentos de percusión como tambores, tarolas o bombos acompañados con trompetas, cornetas y trombones. A este conjunto musical se le denominó “murga”. Hoy, en México casi todas las *barras* cuentan con al menos una murga.

Estos grupos musicales están relacionados directamente con uno de los discursos más importante para las *barras*: los cánticos; pues representan una de las formas de demostrar el *aguante*, ya que:

Una canción se canta mientras una porra se grita, no es posible gritar durante todo el partido, por eso es preferible permanecer de pie para entonar cánticos, de este modo se expresa el amor por el equipo y se le apoya de una manera más constante (Magazine, 2008, p. 82).

Según el barrista conocido como “Chango”, los cánticos “se usan para que el equipo sienta apoyo, se dé cuenta que uno está aquí, que volteen, que se den cuenta que hay alguien desgarrando la garganta por ellos; para nosotros siempre es escucharse más que el de al lado” (Negroe, 2018, p. 151).

En México se crean los cánticos en las distintas *barras*, ya sea inventando ritmos o tomando canciones famosas y cambiándoles la letra, esto con el fin de que sean fácilmente aprendidas por los demás integrantes o cualquier otro aficionado. Así, se ve el poder comunicativo que tienen estos discursos, al funcionar como vías de expresión identitaria y demostración de *aguante*; además, es debido a la constante repetición en su entonación que se van quedando en el imaginario colectivo de la *barra*.

Se mencionan, entonces, dos ejemplos de discursos violentos en los cánticos entonados por las *barras*, la primera de los Pumas UNAM y la segunda de los hoy extintos Tiburones Rojos de Veracruz.

Afición: Pumas UNAM

Título: No pasa nada

Letra:

No pasa nada

No pasa nada

A la salida se los lleva la chingada.

Este canto es realizado cuando el equipo va perdiendo o ha sido derrotado y funciona tanto para intimidar al rival como para envalentonar a los barristas, preparándolos anímicamente para emprender un combate y tratar de recuperar el honor perdido.

Título: Vamos Vamos Escualos

Antigüedad en la *barra* de los tiburones: 2002

Letra:

Vamos vamos escualos

Pongan huevos para ser primeros

Yo te sigo alentando

No me importa en qué cancha juguemos

Van pasando los años

Jugadores también dirigentes

Pero lo que no pasa

Es la *barra* que está aquí presente

Este año tienes que ganar la copa

Oh sí

Que los (rival en turno)

Nos chupen muy bien las bolas

Oh sí

Tiburones no me importa lo que digan

El periodismo o la policía

Te llevo dentro

Eres mi vida.

En términos generales, el cántico expresa aliento para el equipo como una unión entre la colectividad del club y el yo aficionado; se debe recordar que para la cultura barrística “la masculinidad y el *aguante* se relacionan a través de los ‘huevos’, los cuales serían uno de los atributos masculinos por excelencia” (Zambaglio-ne, 2011, p. 90), esta afirmación de tener huevos o ponerlos en las acciones que se realicen es una frase recurrente en los cánticos de las *barras* mexicanas.

El canto hace hincapié en algunas de las demostraciones del *aguante*: seguir al equipo en los partidos tanto locales como visitantes, así como estar al pendiente cada temporada de sus resultados, posiciones en la tabla general de clasificación y su rotante plantilla de jugadores.

Una idea compartida entre los aficionados es pensar que el equipo les pertenece simbólicamente a ellos, pues como saben que las directivas y los dueños van cambiando, se sienten en cierta forma legitimados por ser seguidores de la marca del club, incluso desde antes de que entrara la directiva en turno, pues estos aficionados creen que ellos continuarán alentando al club aun cuando cambie a una nueva directiva.

Entonces es visible un ataque explícito contra el club rival desmasculinizándolo y, por ende, derrotándolo simbólicamente, al hacer referencia a un acto sexual de tipo oral donde la afición tiburona “se afirma sobre la sumisión violenta de los otros, como un acto de poder” (Gil, 2007, p. 50).

Finalmente, el canto se adentra en la emotividad, al mencionar una demostración de *aguante* para soportar las humillaciones e ignorar las referencias negativas que los medios masivos de comunicación hagan sobre el equipo. Terminando con una analogía representativa del club, el cual es amado profunda e incondicionalmente por el yo aficionado.

A modo de conclusiones

Los estudios sobre las barras bravas en México aún son muy pocos a comparación con los existentes en Sudamérica, región donde la violencia de estos colectivos ha provocado centenas de muertes. En el Cono Sur incluso tienen su propia definición del aguante, tal como las de los argentinos Alabarces, Garriga Zucal y Moreira (2008) o la del colombiano Castro Lozano (2013) quien lo entiende como una mezcla entre el “carnaval” de la grada y el “combate” entre las barras.

Aunque en México no se aplica totalmente este modelo, se tiene la presencia de elementos que no son mencionados en otras regiones sudamericanas: como el *desmadre*, lógica que es apropiada por las *barras bravas* mexicanas en sus dinámicas locales.

En México, sólo unos cuantos análisis hacen referencia al *aguante* como tal, pero cuando se está en contacto con los barristas mexicanos, surge el concepto en sus discursos colectivos, en su forma de actuar y en su motivación a la hora de canalizar la afición por su club.

Entonces, el *aguante* se convierte en un capital simbólico que las *barras bravas* mexicanas buscan dominar pues “cada demostración de bravura, fervor y de fidelidad será un punto a favor” (Gil, 2007, p. 42); ya que existe la creencia entre los barristas de que, debido a que su apoyo se origina dentro de ellos y se extiende al equipo, “tienen el potencial de inspirar a los jugadores y de esa manera afectar el resultado del partido” (Magazine, 2008, p. 81), haciéndoles creer que también de ellos dependerán las victorias del equipo.

Sin embargo, este *aguante* se conforma en su entramado por una motivación violenta, que tal como se ha mostrado anteriormente se manifiesta en los sentidos físicos y simbólico, corporalizándose en autoviolencia, que incluiría principalmente la resistencia corporal, en el caso de la física, y la resistencia al desmadre, en el caso de la simbólica, así como en violencia externa que abarcaría los combates en su forma física y los insultos, cánticos e invasiones en su forma simbólica.

Con esto, se pretende tratar de entender el sentido que las *barras bravas* mexicanas le dan a la violencia y al desmadre, como articuladores del *aguante*, manifestándose tanto de forma física como simbólica en expresiones de autoviolencia y de violencia externa.

Bibliografía

- Alabarces, P. (2010). Entre la banalidad y la crítica: perspectivas de las ciencias sociales sobre el deporte en América Latina. En S. Martínez López (Ed.) *Fútbol-Espectáculo, Cultura y Sociedad, una revisión Crítica al Negocio Mundial* (pp. 69-104). México DF, México: Universidad Iberoamericana.
- Alabarces, P.; Garriga Zucal, J. y Moreira, M. V. (2008). El aguante y las hinchadas argentinas: una relación violenta. *Horizontes Antropológicos*, 14 (30): 113-136.
- Castro L. J. A. (2007). Carnaval: amor y odio desde las tribunas. *Memorias, Primer Congreso Nacional sobre Deporte, Cultura y Sociedad*. San Cristóbal, Chiapas, México: Universidad Intercultural de Chiapas.
- Castro L. J. A. (2013). El Carnaval y el Combate hacen el aguante en una barra brava. *Revista Colombiana de Sociología*, 36 (1): 77-91.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, J. P. (2003). Ni la muerte nos va a separar, desde el cielo te voy a alentar, apuntes sobre identidad y fútbol en Jujuy. En P. Alabarces

- (Ed.) *Futbologías. Fútbol, identidad y violencia en América Latina*. (pp. 57-74). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Gil, G. J. (2007). *Hinchas en tránsito: violencia, memoria e identidad en una hinchada de un club del interior*. Mar del Plata, Argentina: EUDEM.
- Giménez, G. (2002). Introducción a la sociología de Pierre Bourdieu. *Colección Pedagógica Universitaria*, 37-38, pp. 1-11.
- Magazine, R. (2008). *Azul y oro como mi corazón: masculinidad, juventud y poder en una porra de los Pumas de la UNAM*. México, DF: Editorial Universidad Iberoamericana.
- Magazine, R.; Martínez López, J. S. y Varela Hernández, S. (2012). *Afición futbolística y rivalidades en el México contemporáneo: una mirada nacional*. México, DF: Editorial Universidad Iberoamericana.
- Meneses, G. A. (2014). *En busca de la poesía del fútbol: una aproximación a su genealogía, rasgos culturales y sentido* (Primera edición). Tijuana México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Negroe, A. J. R. (2018). *El Viaje de Los Azkoz, Identidad de una barra de apoyo al equipo de fútbol Tiburones Rojos de Veracruz* (Tesis de maestría). Universidad Veracruzana, Xalapa, Ver.
- Okuda Benavides, M. y Gómez Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1): 118-124.
- Pérez Toledo, J. C. (2017). Chiles y jóvenes barristas: control social, represión y discriminación. En O. Fernández Vergara, y R. Soto Lagos (Ed.) *¿Quién raya la cancha? visiones, tensiones y nuevas perspectivas en los estudios socioculturales del deporte en Latinoamérica* (pp. 159-173). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Ramírez, J. P. (2010). Breves apuntes teóricos para acercarse al problema del fútbol, masculinidad y violencia. En Martínez, S. (Coord.) *Fútbol-espectáculo, cultura y sociedad*. México: Editorial Afinita, Universidad Iberoamericana.
- Taddei, R. (2016). La invención de la violencia (de las hinchadas de Buenos Aires). *Antipoda. Rev. Antropología y Arqueología* (24).
- Zambaglione, D. (2011). *El aguante en el cuerpo: construcción de identidad de los hinchas de un club de fútbol argentino*. Berazategui, Buenos Aires, Argentina: Engranajes de la Cultura.

Jóvenes y xenofobia en redes sociales virtuales: ¿presente o no?

El caso de Facebook desde la perspectiva de un grupo de estudiantes universitarios

Mónica Ek Dzul

Edwin Ernesto Payán Cauich

Introducción

A ctualmente, las redes sociales virtuales presentan un alto grado de incidencia en la vida de los jóvenes, pues son un espacio del cual pueden apropiarse simbólicamente y expresar pensamientos y sentimientos. Dichas redes virtuales forman parte de una sociedad que dice ser tolerante e inclusiva, pero que posiblemente no valora la riqueza que radica en la diversidad de pensamiento, orientación sexual o étnica. Dado lo anterior, es necesario plantearse la existencia de diversas problemáticas dentro de dichas plataformas, por ejemplo: la xenofobia.

La xenofobia es un comportamiento que un grupo social o étnico desarrolla frente al temor o presencia de otros grupos, ésta se manifiesta mediante acciones o expresiones, de forma espontánea, hacia individuos que producen desconcierto entre los miembros de un grupo o región (Herranz, 2008). Bouza (2002) define la xenofobia como un rechazo o discriminación hacia el que viene de fuera del grupo de pertenencia, por el mero hecho de serlo. Es

importante profundizar en el sentido de pertenencia, que Ortiz (2006) relaciona con los significados, sentimientos y emociones que ligan a las personas a comunidades o a territorios; a espacios simbólicamente relevantes que son resignificados por los sujetos.

Se trata de un sentido construido sobre la base de la memoria y de las prácticas en espacios cotidianos, en la medida en la que alguno de estos elementos se llegase a transformar, dicho sentido de pertenecer experimentaría cambios también; por ejemplo: los cambios de lugar de residencia, modificaciones territoriales que producen apegos y desapegos, que apelan a la nostalgia o a la integración a lugares primeramente considerados como extraños. Estamos hablando de una dimensión afectivo-simbólica en la que predominan los significados atribuidos a un espacio, a un grupo o a una región a partir de la perspectiva de los sujetos en su cotidianidad. Esto alude a un territorio considerado “personal”, lo que propiciaría una interacción compleja con extraños o extranjeros mediante un cierre espacial en defensa de lo que es propio.

En relación con la xenofobia, Bouza (2002) establece que la manera de encuadrar la cuestión racial y migratoria es central en la generación de una u otra imagen del extranjero en la ciudadanía, de este modo, se racionalizan sus tensiones hacia el rechazo o la confrontación, es decir, se crean representaciones o ideas sobre las personas extranjeras o foráneas que llegan a difundirse y a guiar las acciones de quienes les rodean. La racionalización, desde una dimensión normativa, opera por medio de diversos soportes simbólicos y materiales. Entre ellos tenemos a los medios de comunicación o a plataformas como las redes sociales virtuales.

En 2018, se reportaron 86 millones de usuarios activos dentro de Facebook en México (We Are Social & Hootsuite, 2019); sumemos esto a lo dicho por Bouza (2002), quien afirma que es posible que un número significativo de ciudadanos se vea impulsado emocionalmente a seguir un pensamiento nacionalista como una forma de autoafirmación étnica identitaria. Debido al alto grado de incidencia en la vida de las personas, en estas plataformas es posible encontrar comportamientos o rasgos xenófobos de manera casi “invisible”, llegando incluso a pasar desapercibido; se trata de prácticas normalizadas o que parecen más un acto meramente nacionalista.

La xenofobia complejiza el acto de relacionarse con las personas debido a que las interacciones no tienen una retroalimentación positiva. Aquella interacción cuyo origen radica en el contacto y la participación de un grupo de personas que forman parte de un círculo social es conocida como interacción social; establece que todo encuentro interpersonal supone sujetos social, política y culturalmente situados y caracterizados, y se desarrolla en un contexto que imprime su marca aportando códigos, normas y modales que vuelven posible y regulan la comunicación (Marc y Picad, en Ramírez, 2002).

Thompson (1998) categoriza los tipos de interacción que los individuos llevan a cabo: en primera instancia, se encuentra la interacción directa, basada en las conversaciones ocurridas de forma personal mediante la presencia de los interlocutores compartiendo tiempo y espacio. En segunda instancia, se encuentra la interacción mediada, que ocurre a través de técnicas, herramientas y medios, en condiciones que permiten la interacción a pesar de distancia en tiempo y espacio. Un ejemplo de este tipo de interacción es la que se da en las redes sociales virtuales (RSV), como Facebook.

Cortés (2014) señala que una RSV es un sistema de relaciones que las personas entablan con amigos o conocidos (contactos), con los cuales se interrelacionan entre sí, a través de una plataforma electrónica vía internet. En dichas plataformas digitales, los usuarios se han visto seducidos por las posibilidades de interacción que ofrecen estos nuevos espacios, así como por la posibilidad de incursionar en temas, prácticas y debates de manera pública, o bajo el anonimato que la virtualidad ofrece (Herrera, 2012). Esto último podría ser un parte aguas para que los usuarios de las redes digitales expresen actitudes negativas hacia las demás personas sin miedo a la represión.

Facebook cuenta con diversas aplicaciones y herramientas que permiten la interacción entre usuarios bajo un esquema que integra las dimensiones simbólicas, sociales y culturales que los ubican en contextos dentro y fuera de la plataforma. Entre las aplicaciones y herramientas que esta red virtual ofrece, se encuentran la posibilidad de crear y personalizar totalmente un perfil, así como

la publicación de fotografías, videos y animaciones, publicación de historias con 24 horas de duración, valoración de contenidos, respuestas directas y mensajería privada, anuncios publicitarios y ventas, modalidad de perfiles personales y para empresas, estadísticas, uso de etiquetas y la creación de espacios como páginas y grupos.

Los grupos en Facebook están pensados para que los usuarios de esta red intercambien opiniones acerca de intereses o temáticas en común. La persona que crea un grupo define su configuración general, otorgando permisos totales o parciales a sus miembros, así como mayor o menor exposición del grupo: pueden ser públicos, cerrados o secretos; en las dos últimas modalidades, la información y actualizaciones del grupo solamente son visibles para los miembros aprobados por los administradores.

“QUE TODO MERIDA SE ENTERE” (*sic*) es un grupo cerrado que fue creado el 11 de diciembre de 2012, bajo la categoría de un grupo general, y está descrito como un espacio de noticias y de opiniones de todo Mérida (ver figura 1). En la actualidad cuenta con 93,483 miembros, de los cuales tres fungen como administradores y moderadores. Dentro de su dinámica interna, existe un reglamento en el que resalta la exhortación a no hacer *bullying*, ni usar lenguaje ofensivo, prohibiendo los comentarios degradantes sobre la raza, la religión, la cultura, la orientación sexual, el sexo o la identidad (ver figura 2). Cabe mencionar no están permitidos los anuncios de ventas, pues se trata de grupo informativo, de ayuda, debate y opiniones sobre hechos políticos, sociales y policiales. No obstante, podemos encontrar un gran número de publicaciones que ofrecen diversos productos y servicios a los usuarios, llegando a ser algo reiterativos y estableciendo una estructura temática conocida en las redes digitales como *spam*.

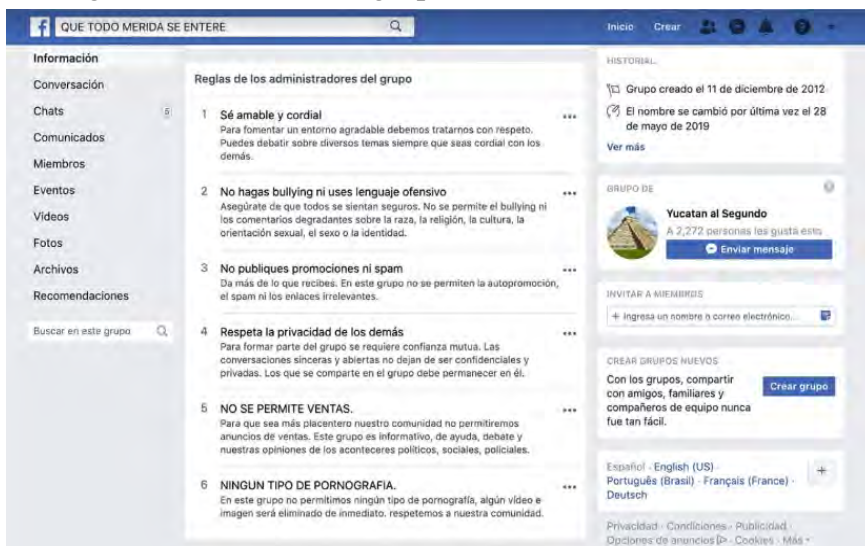
Del total de usuarios activos mensuales de Facebook, 60% (49 millones) son jóvenes de entre 18 y 34 años (We Are Social & Hootsuite, 2019). Margulis (2001) señala que la juventud es una condición relacional determinada por la interacción social a partir de una distribución del poder que, en la mayoría de los casos, tiene como materia base la edad. Dado lo anterior, la juventud es interpretada de diversas formas de acuerdo con las diferentes culturas.

Figura 1
Portada del grupo “Que todo Mérida se entere”



Fuente: Que todo Mérida se entere, Facebook (2019).

Figura 2
Reglamento interno del grupo “Que todo Mérida se entere”



Fuente: Que todo Mérida se entere, Facebook (2019).

Urteaga (2011) menciona que la juventud alude a una categoría social de edad, que emergió a finales del siglo XVIII en Europa. Se reconoce como una etapa de transición durante la cual le son impuestas al individuo ciertas demandas y tareas que definen y canalizan su comportamiento como joven, a través de un conjunto de prácticas diferenciadas. La juventud es percibida como un momento de la vida, el cual tiene relación con la edad, el género, la clase social, la cultura y los grupos de cada persona, elementos que también funcionan como condicionantes para adscribir a alguien como “joven”.

De ahí que esté normalizado en algunos jóvenes incluir entre sus planes el ingresar y mantener un lugar en una universidad para dar continuidad a su crecimiento y, posteriormente, asumir el papel de adulto. Con el paso del tiempo, el identificar a los jóvenes como estudiantes ha sido algo habitual. No obstante, así como pasan tiempo en espacios de formación académica, los jóvenes pasan tiempo en lugares donde realizan prácticas culturales, de expresión y de socialización propias de su condición.

Urteaga (2011) hace referencia a ello y habla sobre la creación de territorios o espacios creados por y para los jóvenes, que les permiten interactuar y encontrarse con sus semejantes, identificarse con valores, pensamientos, comportamientos, percepciones y distinciones, así como también configurar sus identidades. Facebook se ha convertido en uno de esos espacios en donde los jóvenes conviven, en un sitio en el que suelen publicar estados de ánimo, encuentros y experiencias. Se ha de recordar que Facebook es una red social que tiene como objetivo dar a la gente el poder de crear comunidad y unir al mundo, así como para compartir y expresar todo lo que le interesa (Facebook, 2019).

La idea de comunidad se visibiliza en los grupos de Facebook, pues son un espacio para intercambiar opiniones e intereses comunes con determinadas personas. Para Urteaga (2011), la interacción es de suma importancia para los jóvenes dentro de sus modos de agruparse, tales como las estructuras que podemos visualizar en la RSV Facebook. A través de ella se organizan y se constituyen sus identidades individuales y colectivas a través de

diferentes interacciones con formas de pensamiento acerca de temáticas como la xenofobia.

Sobre este contexto y perspectiva teórico-conceptual, este trabajo busca conocer las percepciones que un grupo de estudiantes universitarios residentes en la ciudad de Mérida, Yucatán, tienen sobre las distintas formas en las que se presenta la xenofobia dentro de la red social virtual Facebook, particularmente en el caso del grupo “QUE TODO MERIDA SE ENTERE” (*sic*). Estas percepciones halladas en ellos darán un panorama acerca de las prácticas que tienen en su convivencia con personas foráneas que forman parte de su misma comunidad estudiantil, lo cual ayudará a saber si identifican prácticas que pueden considerarse como xenófobas, si las han llevado a cabo, e incluso si son conscientes de ellas o forman parte de una interiorización.

Metodología

Este trabajo se realizó empleando una metodología mixta. Tashakkori y Teddlie (2003) mencionan la presencia de mecanismos mediadores entre las disputas cuantitativas y cualitativas, cuyo resultado es la existencia de un tercer campo o posición intermedia que resulta pragmáticamente más funcional. Johnson y Onwuegbuzie (2004) definen los diseños mixtos como aquellos en los que “el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17). Los diseños mixtos permiten optar por mejores oportunidades de acercamiento a importantes problemáticas de investigación, con la posibilidad de ayudar a corregir los sesgos propios de cada uno de los enfoques involucrados. Para esta investigación se hizo uso de dos técnicas principales cuya articulación proviene de la combinación entre lo cualitativo y lo cuantitativo: el análisis de contenido y las entrevistas semiestructuradas.

El análisis de contenido se aplicó para la observación y seguimiento del grupo “QUE TODO MERIDA SE ENTERE” (*sic*), identificando un promedio de 45 publicaciones por día y de 1,350 publicaciones por mes; cabe mencionar que algunos contenidos se

repiten constantemente, debido a que son compartidos y publicados por distintas personas dentro del mismo espacio. Lo anterior ocurre cuando el tema, hecho y situación del contenido son relevantes para los usuarios debido a su actualidad o trascendencia. Para el análisis, se tomaron como referencia los primeros cuatro meses del año 2019, identificando una serie de contenidos con expresiones xenófobas basadas principalmente en una clasificación oposicional entre yucatecos y personas de otros lugares del país, estos últimos son nombrados por los usuarios como *fuereños* o *forráneos*; términos empleados haciendo alusión a su no pertenencia al estado de Yucatán.

Los criterios de selección de contenidos fueron la presencia de dichas palabras y la intencionalidad tanto en las publicaciones, como en los comentarios en respuesta a las mismas; de esta forma, quedaron categorizadas para su análisis 58, divididas de la siguiente manera (tabla 1).

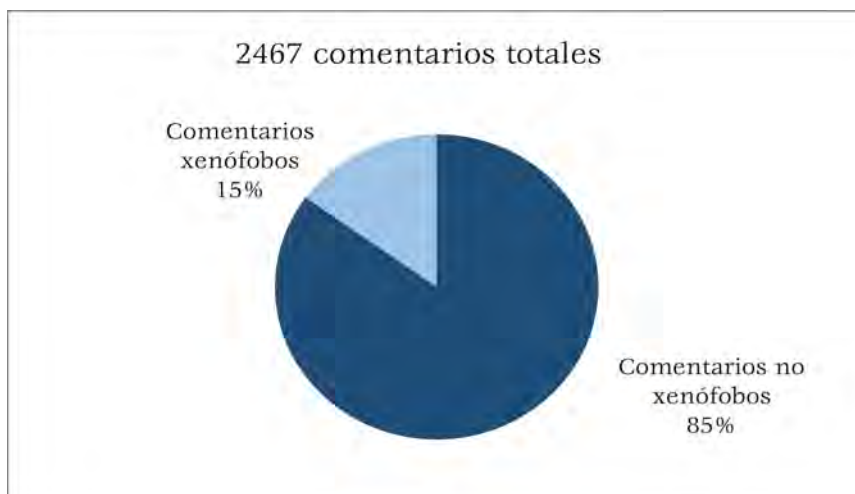
Tabla 1
Publicaciones categorizadas durante los meses seleccionados

Mes	Número de publicaciones
Enero	6
Febrero	16
Marzo	14
Abril	22

Fuente: elaboración propia.

Después de realizar la selección de publicaciones, se categorizaron los comentarios adjuntos, así como los derivados de las mismas, el resultado de esta clasificación fueron 2467 comentarios totales, divididos entre comentarios xenófobos y comentarios no xenófobos dentro de la publicación (ver figura 3).

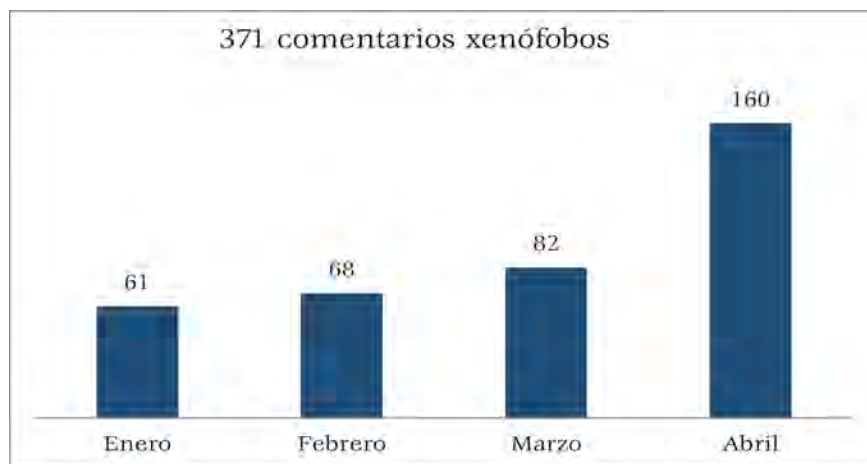
Figura 3
Porcentajes de acuerdo a la división de comentarios



Fuente: elaboración propia.

El porcentaje de comentarios xenófobos encontrados representa 15% del total de comentarios analizados, es decir, 371 comentarios que incluían ataques, ofensas y mensajes de rechazo hacia la gente proveniente de fuera de Yucatán. Dentro de esta cantidad, se pudo hacer una división por meses (ver figura 4), en la cual es posible observar que el mes que mayor cantidad de contenido de este tipo tuvo fue abril, influido por la agenda pública de temáticas en la región.

Figura 4
Cantidad de comentarios xenófobos dividida por meses



Fuente: elaboración propia.

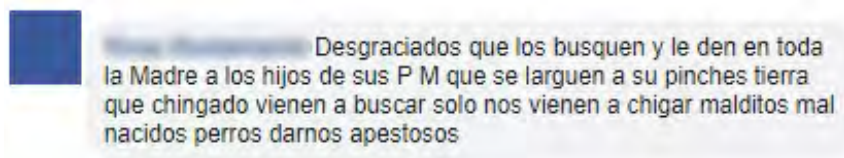
Una temática que resultó transversal a todos los contenidos publicados durante los cuatro meses es la tranquilidad de la ciudad de Mérida; existe una fuerte tendencia en la gente, virtualmente identificada como yucateca, hacia una asociación de personas provenientes de otros estados de México con comportamientos delictivos y fuera de la ley. Lo anterior abre un debate entre yucatecos y no yucatecos, donde se observaron frases y términos cargados de violencia verbal, insultos y expresiones agresivas (ver figuras 5 y 6). De igual forma se halló una fuerte vinculación de figuras políticas, tanto a nivel local como nacional, con su lugar de origen; esto se constata con una serie de publicaciones en las cuales se hace referencia al gobernador del estado y al presidente del país: en tales contenidos, los usuarios los llaman fuereños y vinculan temas como la corrupción, el robo de dinero o conductas no éticas con la condición de no ser yucatecos (ver figura 7).

Figura 5
Comentarios



Fuente: Que todo Mérida se entere, Facebook (2019).

Figura 6
Comentarios



Fuente: Que todo Mérida se entere, Facebook, (2019).

Figura 7
Publicación en el grupo “Que todo Mérida se entere”



Fuente: Que todo Mérida se entere, Facebook (2019).

Tras hacer el análisis de contenido de las publicaciones en el grupo, se realizaron una serie de entrevistas a estudiantes universitarios. Se ha de recordar que la investigación de corte cualitativo se interesa en la construcción de conocimiento sobre la realidad social, a partir del punto de vista de quienes la producen y la viven (Vieytes, 2004), por ello se recurrió a la técnica mencionada para indagar en lo que los jóvenes universitarios piensan y opinan sobre el tema de la xenofobia a partir del estudio de caso de la rsv Facebook.

Del 14 al 21 de mayo de 2019 se hicieron un total de 15 entrevistas; tres en cada una de las facultades que conforman espa-

cialmente el Campus de Ciencias Sociales, Económico-Administrativas y Humanidades de la Universidad Autónoma de Yucatán (Facultad de Ciencias Antropológicas, Facultad de Economía, Facultad de Educación, Facultad de Psicología, Facultad de Derecho); esto se hizo mediante un muestreo incidental que procuró mantener un equilibrio de género, al considerar a 8 estudiantes de género masculino y 7 del femenino. La realización de las entrevistas estuvo condicionada por el tiempo y la disponibilidad de los sujetos, dadas las agendas y rutinas propias de su vida estudiantil.

Se aplicó el tipo de entrevistas semiestructuradas, caracterizadas por su flexibilidad, debido a que parte “de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz, 2013, p. 163). Cabe señalar que las entrevistas se realizaron en las instalaciones del campus en horarios y espacios clave; esto es, a la salida de sus clases (alrededor de las 2 de la tarde) y en sitios comunes como pasillos principales o cafeterías de cada facultad.

Cada entrevista estuvo dividida en seis ejes temáticos: en el primero se indagó sobre su edad, la carrera que estudian, por qué la eligieron, su lugar de origen y las características de su lugar de residencia. La segunda parte de cada entrevista giró en torno a sus expectativas sobre aquellos lugares en donde les gustaría vivir, tratando de indagar sobre construcciones simbólicas de los jóvenes respecto al sitio en el que nacieron, en el que actualmente viven y sus posibles arraigos o apegos hacia los mismos. El tercer bloque explora sus ideas y opiniones sobre el estado de Yucatán, en relación con el estilo y nivel de vida, servicios con los que se cuenta, su seguridad y su gente. Los ejes temáticos cuatro y cinco abordaron las dimensiones de sus familias y amigos, enfatizando en la presencia y tipo de relación que establecen con parientes o amistades originarios de otras partes de México. Finalmente, el bloque seis abordó todo lo relacionado con el uso de Facebook, así como su conocimiento, percepciones y posible adscripción a páginas y grupos como “QUE TODO MERIDA SE ENTERE” (*sic*);

de igual forma se les mostraron algunas de las publicaciones realizadas en el grupo, para conocer sus opiniones sobre las mismas.

Resultados

Los sujetos entrevistados están en un rango de edad de 19 a 22 años; todos cursan actualmente alguna licenciatura dentro del campo de las ciencias sociales y las humanidades. La elección de sus carreras se dio a partir de gustos y afinidades personales hacia ciertos temas o acciones, aunado a ello se visualizó el hecho de poder tener un buen nivel de vida a partir de su profesionalización mediante los estudios universitarios. El estar en la universidad los coloca en una institución cuyo objetivo es la formación de individuos; para ello se establecen reglas, parámetros de clasificación, actitudes y actividades que se caracterizan por su grado de institucionalización y que, en algunos de los casos, pueden encontrarse y chocar con aquellas que son identificadas como propiamente juveniles (más allá de su condición de estudiantes incluso). Su consumo de ciertos contenidos, como aquellos que son difundidos dentro de las redes sociales virtuales, podría estar entonces condicionado por su perfil académico y su adscripción universitaria.

Dentro de este esquema, los entrevistados visualizan sus espacios de vida (casas, colonia y ciudad) como territorios reconocidos y ambientes tranquilos que resultan familiares. Ante el cuestionamiento de mudarse o cambiar su residencia, apostaron por ciudades y países del continente Europeo, adjudicando la decisión a factores económicos que pudieran impactar positivamente en su nivel de vida. Por el contrario, no irían a vivir a países latinoamericanos o de medio oriente y tampoco a estados como Veracruz o Guerrero por considerarlos sumamente peligrosos; cabe destacar que en ningún momento se hizo referencia a vivir, planteado como una expectativa o intención de vida, en otros estados de la República Mexicana.

La pertenencia hizo su aparición al momento de referirse al estado de Yucatán; existe un apego por la tierra en donde residen y de la cual se sienten parte; una de las entrevistadas hizo mención de Yucatán como un paraíso, vinculando esta idea con la percepción

de seguridad de la región. Sobre Mérida, indicaron que se trata de un espacio catalogado como “la ciudad más segura de México”, algo que ellos dicen sentir gracias a las características de sus habitantes. Los yucatecos y los meridianos son visualizados como personas amigables, amables, cálidas, hospitalarias, a la vez que conservadoras y clasistas. Perciben un buen nivel de vida en la región y piensan que la zona se encuentra en constante crecimiento en distintas direcciones: infraestructura, servicios, economía, etc.

Existe interacción social cuando un grupo de personas se relaciona y desarrolla en un contexto social que imprime su marca aportando códigos, normas y modales que posibilitan y regulan la comunicación y convivencia. Dentro de las dinámicas expuestas por los jóvenes entrevistados encontramos que el primer grupo o círculo social en el que podemos situarlos es la familia.

Los entrevistados definen los vínculos con los miembros de su familia en relación con la cercanía física. Dicen que los integrantes de su familia son mamá, papá y hermanos; en menor medida incluyen a abuelos, tíos y primos. Asimismo, mencionan que la relación que existe entre todos los integrantes de su familia es buena pero que “como en todas las familias siempre hay ciertos roces” (Entrevistada 1 de la Facultad de Psicología, 2019). En las relaciones familiares expuestas predominan la proximidad y cercanía, se toman el tiempo para convivir. Esta cercanía es percibida tanto físicamente como en la convivencia que se da al visitarse, en el trato que se dan y en su cotidianidad. En ciertos casos mencionaron tener parientes en otros estados y regiones de México y aunque no plantearon tener un trato explícitamente diferenciado con ellos, sí indicaron que el contacto suele llegar a ser intermitente o poco:

Con los que viven en Veracruz somos un poquito más cercanos. Al año nos visitan como tres veces y nosotros los visitamos... no en tantas ocasiones, pero sí nos tomamos un día para... como para dar la vuelta para allá (Entrevistado 2 de la Facultad de Educación, 2019).

Sobre el origen o residencia de sus familiares (fuera del estado), los entrevistados mencionaron los estados de Campeche, Quintana Roo y Tabasco, así como la Ciudad de México, Guanaju-

to, Veracruz, Pachuca, Baja California, Estados Unidos y Colombia. En las respuestas hacia estas preguntas se distinguen algunas frases que marcan distinción o diferenciación entre un nosotros y un ellos: “la relación que tengo... que hay en mi familia, es como una relación cercana [...] pues la familia de mi mamá es de Guanajuato. No los conozco” (Entrevistada 1 de la Facultad de Educación, 2019). En contraste, otra de las chicas menciona: “mantenemos nuestra distancia, por lo mismo de que no estamos cerca, pero siempre que vienen, o sea, los tratamos bien... siempre tratamos como de... pues preservar ese lazo familiar” (Entrevistada 1 de la Facultad de Psicología, 2019).

Casi todos los entrevistados han realizado viajes fuera del estado, mayormente acompañados de la familia, para vacacionar; también se registraron viajes realizados sólo por algún miembro de la familia como en dos casos en los que el padre de las entrevistadas era quien salía de viaje. Algunas salidas fueron por asuntos escolares, ya sea para ir a congresos o eventos académicos relacionados con la carrera que estudian. La mayoría de las respuestas mencionan sitios cercanos como Campeche, Quintana Roo, Tabasco y Chiapas. En menor medida se dieron visitas a lugares del centro del país como la Ciudad de México y Puebla; o a otros países como Estados Unidos, Canadá y Europa.

Al indagar sobre el contacto que han tenido los entrevistados con personas de otros lugares, fue posible percatarse que todos habían entablado alguna relación con personas externas a su familia y que vivían fuera de su estado. Esto se debe a que en sus licenciaturas coinciden con gente foránea (estudiantes de intercambio o compañeros migrantes a la ciudad para estudiar la misma carrera que ellos).

El segundo círculo social en el que se situó a los entrevistados fue el de su grupo de amigos, con el objetivo de conocer el nivel de cercanía que perciben en sus relaciones con personas de otros lugares. Los lugares que más se mencionaron en las entrevistas fueron Tabasco, Ciudad de México, Quintana Roo, Veracruz, y en menor medida Chiapas, Puebla, Guadalajara, Sinaloa y Guerrero. Al preguntarles sobre su relación con estas personas, varios de ellos dijeron que tienen una buena relación (que está bien, que

es cordial). Sin embargo, encontramos extremos en las respuestas: por un lado, el primer entrevistado de la Facultad de Ciencias Antropológicas dice: “Normalmente no los considero amigos, sino como compañeros de otros estados”. En contraste con esto, la primera entrevistada de la Facultad de Psicología comenta: “mi relación con ellos es buenísima, son mis mejores amigos. Igual tengo amigos fuera del país, mi relación con ellos es excelente igual, son mis hermanos”.

Cuando se les cuestionó a los entrevistados de dónde eran originarios sus amigos, la mayoría contestó que sus amigos más cercanos son originarios de Mérida o de su mismo lugar de origen, pues dos de ellos nacieron fuera de la ciudad, una en el municipio de Motul, Yucatán, y otro en Tabasco.

Todos los entrevistados tienen un círculo de amigos cercanos, conformado por personas nacidas en el estado de Yucatán. Las razones que definieron las relaciones de amistad que tenían con diferentes personas fueron variadas: desde el tiempo que tienen de conocerse, la cercanía a la zona geográfica en la que se ubicaban (los amigos con los que conviven y consideran cercanos son aquellos que viven en sitios más próximos a los entrevistados), en relación con su lugar de origen, el tiempo que pasaban juntos en la universidad o la afinidad de gustos. Los diferentes niveles de empatía que sienten los entrevistados con sus amigos cercanos es proporcional a las razones antes mencionadas. Por ejemplo, con las personas que viven cerca de Yucatán y tienen la posibilidad de regresar a su lugar de origen no hay mucho apego: “hay una que creo que es de Quintana Roo, nos llevamos bien [...] en vacaciones ella regresa a de donde es no hay como que una relación fuera de la escuela” (Entrevistada 1 de la Facultad de Educación, 2019).

Un hallazgo interesante en las entrevistas fue el hecho de que mientras más contacto haya tenido el sujeto con gente de otros lugares, muestra más facilidad de relacionarse e interactuar con alguien de fuera del estado. Esto se observó específicamente comparando dos entrevistas: en una el entrevistado nunca ha salido de Yucatán y define la relación con las personas de otros lugares como de compañeros de la generación; mientras que, en otra, la entrevistada ha visitado muchos países del mundo, en donde ha

construido relaciones de amistad muy estrecha con gente externa a Yucatán: “de otros estados sí [...], mi relación con ellos es buenísima, son mis mejores amigos [...]. Tengo el privilegio y aparte la fortuna de que todos mis amigos son de muy buena calidad” (Entrevistada 1 de la Facultad de Psicología, 2019).

La mayoría de los entrevistados dijo no hacer alguna diferenciación en la forma de interactuar o llevarse con sus amigos “locales” y los “de fuera”, sin embargo, se mencionaron excepciones como la facilidad que se tiene de salir con la gente de su misma ciudad, así como en la afinidad o entendimiento con ciertos temas (costumbres locales, gastronomía, humor): “una diferencia pues realmente no, tal vez las formas en que bromeamos a veces [...] pero... en otro sentido, la relación es prácticamente la misma” (Entrevistado 3 de la Facultad de Psicología, 2019); “siempre hay una pequeña diferencia, principalmente por las costumbres o la ideología que se pudiera tener pero, de ahí en fuera, encontramos puntos en los que convergemos y la relación termina siendo bastante amigable” (Entrevistado 1 de la Facultad de Derecho, 2019).

Una cuestión muy importante para este tipo de relación fue la forma en la que se comunican con sus amigos (principalmente aquellos que viven en otros lugares), los entrevistados dijeron que los medios que utilizan para comunicarse con sus amigos de otro lugar son las redes sociales virtuales como Instagram, WhatsApp y Facebook: “incluso de otros países tengo amigos, pero... o sea, solamente nos comunicamos obviamente por medio de redes sociales y no por... pues en persona ¿no?, porque es mucho más difícil [...] pues en general por Facebook yo diría” (Entrevistada 3 de la Facultad de Educación, 2019).

Se halló que los jóvenes entrevistados interactúan a diario en Facebook; tardan alrededor de tres o cuatro horas, o en algunos casos hasta seis horas como máximo. Una de las ideas mencionadas por dichos jóvenes es que, al utilizar Facebook, todos están situados en un entorno virtual que les permite interactuar con contactos (amigos o conocidos) y con el contenido que éstos generan.

De manera unánime, todos los jóvenes entrevistados señalaron el consumo de memes y publicaciones graciosas, que, dependiendo del caso, son compartidos por ellos mismos, generando una red de

difusión e interacción con contenidos entre sus contactos, que a su vez extenderían este proceso a otros usuarios y así sucesivamente.

Algunos de esos jóvenes distinguieron entre el nivel de interacción generado en Facebook con sus amigos de su círculo físicamente cercano en relación con el círculo social distante no sólo geográficamente, sino también en cuestión de ideología y de percepciones. De esta forma, se puede interpretar que, para estas personas, Facebook es una extensión para la interacción con un círculo cercano: su entorno inmediato (llámese universidad, amigos, familia); sin embargo, existe otro grupo social con el cual tienen contacto: el virtual, compuesto por personas que no necesariamente son cercanas, pero que están en su lista de contactos.

En el trato entre los entrevistados y sus círculos influye la cercanía o lejanía ya sea geográfica (ubicación espacial) o ideológica (de la cual, se despliegan los contenidos). De esta forma, la relación es: mientras más cercano en el mundo real, mayor posibilidad existe de interacción virtual; por el contrario, mientras más lejanía exista, más segmentación se genera a causa del desconcierto, por ejemplo: “los de acá saben de mi vida diaria, y pues los de allá afuera saben como en general, de mi vida, de lo que hago” (Entrevistada 2 de la Facultad de Psicología, 2019).

Dicho lo anterior, en el caso particular del grupo virtual de Facebook “QUE TODO MERIDA SE ENTERE” (*sic*), todos los entrevistados ubican y reconocen la existencia de este espacio, aunque solamente algunos forman parte de este grupo. De esta forma, se observa cómo el contenido es consumido por los usuarios miembros y no miembros, para posteriormente decidir si siguen difundiendo esa información. La difusión de las publicaciones (principalmente memes) se condiciona por la posición estudiantil universitaria de los entrevistados, pues el tener contacto con diversos temas sociales, políticos, económicos y culturales llega a sensibilizarlos y los conduce a reflexionar, aun cuando el consumo de estos contenidos, incluso xenófobos, sea visto como entretenimiento que es apropiada en el sentido de mirar, reírse, pero sin reaccionar o compartirlas.

Dos de las características que podemos observar en el grupo “QUE TODO MERIDA SE ENTERE” (*sic*) son la relación entre

el sentido de pertenencia y la diferenciación entre los miembros. De esta forma, al llevar explícito en el nombre la palabra “Mérida”, se marca una segmentación: se genera un contenido muy particular que está destinado para las personas que geográficamente están ubicadas y pertenecen a la ciudad de Mérida, aunque en la práctica sus publicaciones extiendan semánticamente el grupo a todo el estado de Yucatán y a la figura de “los yucatecos”, más que a los meridianos. En el momento en el que una persona que no tenga esta característica entre a formar parte de este grupo, se genera un choque, pues hay un individuo que “no pertenece a ese lugar”, por lo tanto, el trato y la relación serán diferentes, principal característica de la xenofobia (Bouza, 2002).

Dentro del contenido publicado en ese grupo, se comparten notas, imágenes, videos y se realizan comentarios que en muchas ocasiones tienen tintes de xenofobia, pero que, al estar tan inmersos en la cotidianidad y estar normalizados dentro de nuestras interacciones, son consumidos de manera casi inconsciente, como recreación o entretenimiento:

Pues obviamente en la época en que estamos hay mucha gente que se lastima o se hiere por ese tipo de contenido, pero yo creo que lo deberían de ver desde un punto de vista más gracioso; algo que pues sólo es un chiste. No tiene por qué herir a nadie (Entrevistado 1 de la Facultad de Economía, 2019).

A pesar de que esta investigación se refiere a un caso muy particular, como el grupo “Que todo Mérida se entere”, estos encuentros, reacciones y choques pueden darse entre diferentes grupos sociales, dependiendo de qué tan arraigado se sientan a un lugar específicamente situado que determinará y diferenciará la forma de interactuar de los agentes sociales con los demás, con los de afuera.

Conclusiones

La xenofobia es percibida por los jóvenes que participaron en la investigación como una práctica que está normalizada, algo por lo cual no necesariamente hay qué ofenderse. Dentro de las prácticas cotidianas de las personas, particularmente de los jóvenes universitarios entrevistados, las publicaciones y comentarios que

pueden llegar a ser clasificados como xenófobos son visualizados como algo habitual que llega incluso a causar gracia, pues la línea que divide el humor de la segregación o discriminación es cada día más difusa. El formato más utilizado con estos fines fue el meme; al ser un tipo de contenido tan utilizado y reproducido se ha llegado a percibir como algo cotidiano dentro de sus redes de difusión entre amigos y contactos.

En relación con el grupo “QUE TODO MERIDA SE ENTERE” (*sic*), los entrevistados lo ubican y han construido una percepción positiva del mismo como un espacio de denuncia ciudadana y de alerta en relación con su seguridad (robos, casos de acoso o accidentes en diversos puntos de la ciudad y del estado). Sin embargo, llegaron a asociar estas conductas delictivas con la llegada de personas foráneas, cuya presencia en Yucatán ha provocado que los organismos gubernamentales que regulan el orden no tengan la capacidad de control frente a esta sobrepoblación. Por otro lado, el grupo también es utilizado como medio de difusión, de compra y venta de productos. En varios de los casos, llegaron a mencionar que observaron las publicaciones con tintes xenófobos, pero las ignoraron y no les dieron seguimiento.

Ninguno de los entrevistados expresó una opinión de la xenofobia, más allá de las preguntas realizadas; esto nos lleva a observar que no se trata de un tema que forme parte de sus agendas personales. Existe una agenda con temas de actualidad en donde encontramos el género, la diversidad sexual o el matrimonio igualitario, pero no existe una referencia hacia la xenofobia como un asunto grave o que deba ser atendido. Los jóvenes universitarios no mostraron interés o preocupación ante este fenómeno; quizá esto se deba a que ignoran o segmentan la presencia del otro, dejando ver que existe una fuerte tendencia a la individualidad y a una falta de empatía hacia las otras personas, sean de la región, ciudad o estado que fueran. Se invisibiliza, minimiza o discrimina al otro, más allá de las publicaciones en una red social virtual, llegando esto a darse día con día en otros escenarios cotidianos.

Por ello, es importante colocar el tema de la xenofobia en el debate público, al estar ante una conducta ideológica y discursivamente situada en la historia y que, aparentemente, permanece

más allá de las particularidades sociales y culturales de los grupos humanos. Es pertinente hablar de la xenofobia; todos hablan sobre la discriminación y de propiciar un sentido comunitario para el cambio social, no obstante no se dan cuenta que el principal obstáculo es la normalización y proliferación de este tipo de acciones e ideas, de pensar que aquello que es ajeno al entorno propio o viene de afuera es malo y, por ello, debe crearse una línea divisoria que marque una territorialidad y una certeza ante la presencia de los foráneos.

Dentro de la convivencia, es importante el respeto hacia las diferencias y la creación de una cultura de inclusión y de igualdad, atendiendo a la naturaleza social de la que forman parte los seres humanos y, particularmente, los jóvenes, como generadores de cambio y de movimientos que han sacudido desde sus círculos más próximos, hasta las instituciones que conforman la sociedad en la que se desarrollan.

Referencias

- Bouza, F. (2002). *Xenofobia. Glosario para una sociedad intercultural*, pp. 02-10. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/471-2013-11-05-xeno3.pdf>.
- Cortés, R. (2014). Interacción en redes sociales virtuales entre estudiantes de Licenciatura. Una aproximación con fines pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1 (julio-diciembre).
- Díaz-Bravo, L.; Torruco-García, U.; Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7): 162-167. México: Elsevier México.
- Facebook (2019). Información sobre grupos [Servicio de ayuda de Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/help/1629740080681586> el 10 de junio de 2019.
- Herranz, G. (2008). Xenofobia: un estudio comparativo en barrios y municipios almerienses. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, (121): 107-132. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/REIS/article/viewFile/6547/5182>.
- Herrera, H. (2012). *Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004) Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Research* 33 (7): 14-26.
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación cultural. En S. Donas (Comp.), *Adolescencia y Juventud en América Latina* (pp. 41-56). Cartago, Costa Rica: Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Ortiz, A. (2006). Uso de los espacios públicos y construcción del sentido de pertenencia de sus habitantes en Barcelona. En: Lindón, A.; Aguilar, M. y Hiernaux, D. (Coords.), *Lugares e imaginarios en las metrópolis* (pp. 67-83). México: Antrhopos/UAM-Iztapalapa.
- Ramírez Vázquez, V. (2002). Reseña de “La interacción social. Cultura. Instituciones y comunicación” de Edmond Marc y Dominique Picard. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, VIII (15): 162-165.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (Eds.) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Thompson, J. (1998). *Los medios y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Urteaga, M. (2011). *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Edito.
- WeAreSocial & HootSuite (2019). *Digital 2019*. México: Data Reportal.

Conflictos internacionales

Opinión política en adolescentes

Alberto Conde Flores¹

Introducción

Hace unos treinta años era muy difícil saber qué pasaba en el mundo con respecto a los conflictos internacionales; los medios de comunicación no mostraban la realidad por completo o llegaba demasiado tarde, además de que los receptores eran espectadores y radioescuchas pasivos. Hoy en día un chico o chica de secundaria puede enterarse casi de inmediato de que, en Ecuador, en Chile o en Colombia, la gente se organiza para salir a la calle; o de que han sido bombardeadas, una vez más, comunidades en Gaza; o que Siria es atacada por Turquía; o algún conflicto en el que inevitablemente Estados Unidos, Rusia o China están implicados.

Esa inmediatez no la encontramos ni en la televisión ni en la radio sino en las redes sociales, y ya no sólo como receptores, sino como actores a través de la interacción con videos, fotos, publicaciones o comentarios e incluso reaccionando a las publicaciones que aparecen a los pocos minutos de haberse generado una noticia en cualquier parte del mundo. Estamos ante la web 3.0, la cual, de acuerdo a Hernández y Küster, ayuda a “definir el significado

1 Homónimo de Alberto Conde Flores. Sociólogo por la BUAP.

de las palabras", lo que al mismo tiempo implica añadir significados adicionales al mensaje al momento de viralizar la información (Hernández y Küster, 2013) y esto puede definir la calidad y sentido del contenido y el cómo se percibe, además de orientar el tipo de contenido que los usuarios crean, reciben y comparten.

En la web 3.0, características como la amplitud de anchura de banda, vinculación entre aplicaciones (Apps), una mayor ubicuidad y sobre todo la agencia de los usuarios (Codina, 2009), permiten visualizar un escenario amplio y complejo en el cual resulta cómodo recibir, generar y esparcir información. Por lo tanto, pensamos que la identidad de un país y sus problemas, como cualquier otro dato, se pueden construir a partir de la información expuesta en redes sociales y al mismo tiempo se hace más compleja al ser parte de la data que fácilmente se vuelve tendencia, se modifica, se reinterpreta y se reconstruye en las mismas redes sociales.

Las aplicaciones de redes sociales son comunes y en su mayoría gratuitas en los teléfonos móviles, los cuales son usados por una amplia población juvenil, sobre todo por los que se encuentran entre los 12 y 18 años de edad (Islas, 2015). Facebook puede representar ya no sólo un medio para mantenerse en contacto con las personas que se conocen en la vida no virtual, sino también para estar enterado de situaciones que acontecen en todo el mundo. Los adolescentes suelen ser un sector susceptible a esta información, a través de las dinámicas propias de cada red social, lo que implica, en este caso, que Facebook sea un medio elemental para la creación de una opinión respecto al entorno social, local y global en el que se vive.

Así, en Facebook encontramos diversidad de noticias y opiniones sobre conflictos internacionales, de confrontaciones o cooperación entre naciones; el contenido que circula al respecto emerge en abundancia y hacia todas direcciones, en positivo o negativo. Los adolescentes, al igual que el resto de la población, participan en grupos donde se publica o se opina sobre un tema en específico y al mismo tiempo, de manera individual, escriben estados en sus muros de esta plataforma o comparten vínculos desde otras páginas web, tales como YouTube, Instagram y Twitter. Construyendo así, poco a poco, un reflejo del *status* de cada joven dentro de la realidad virtual.

Para identificar a los adolescentes como sujetos políticos nos apoyamos de teorías que proponen categorías como tecnopolítica y cultura política. La primera, para Rodotá (2000) es el uso de las tecnologías digitales por parte de los ciudadanos para un óptimo desarrollo de la democracia. La segunda, según Portillo (2004), implica la inmersión de los jóvenes en el ámbito político referente a la cultura de gobierno y el ejercicio de derechos políticos, aunque nos recalca que, en jóvenes, los canales para llegar esta cultura política no son los convencionales. Éstas nos han aportado amplias discusiones sobre conflictos acontecidos en la última década, como el de Siria (uso de Twitter por parte de civiles y menores de edad para mostrar eventos violentos y sus consecuencias locales en 2011) o Israel (uso de redes sociales virtuales como Twitter para exponer acciones militares contra grupos insurrectos en 2012; 2021), también sobre movimientos sociales en Ucrania (en 2013 las redes sociales virtuales sirvieron para organizar movilizaciones juveniles contra la represión policiaca), en México (movimiento #132 en 2012, contra la censura televisiva) y África del norte (Primavera Árabe, a partir del 2011).

Estas nuevas formas de relación requieren pensar los modos, maneras, conductas, estilos, opiniones y saberes a partir de los que las personas constituyen opinión en la actualidad (González, 2019, p. 67).

Apostamos por una opinión política en jóvenes, más allá de la conciencia y de la percepción, una respuesta en forma de una opinión. Los jóvenes tienen un potencial político en las redes sociales, con el que el incrustar una imagen de lo que es un país determinado resulta sencillo a través de medios con los que tienen contacto en todo momento. En este sentido, Facebook representa una fuente no sólo de información, también de creación y de posicionamiento.

Este estudio busca identificar las formas en las que expresan su opinión política los adolescentes de 12 a 15 años respecto a los conflictos internacionales, a partir de los contenidos o publicaciones que ven y comparten en Facebook. Se propone la hipótesis de que, gracias a la información que se comparte en redes sociales, los adolescentes conforman y expresan sus ideas y opiniones de lo que es un conflicto internacional. Es decir, los jóvenes entre 12 y

15 años son sujetos políticos conscientes de los conflictos que se dan en otras partes del mundo e incluso pueden ver cómo México está implicado o no en dichos conflictos.

Ésta es parte de una investigación realizada en el segundo semestre del 2019, de carácter descriptivo; debido a la naturaleza del objetivo de buscar los contenidos en Facebook, se trabajó desde un enfoque cualitativo. En este documento se presentan parte de los resultados de dos grupos focales con adolescentes de entre 12 y 15 años del estado de Tlaxcala que asisten a una escuela secundaria técnica en la comunidad de Panotla. En los grupos se identificaron las formas de participar en la política, a través de la publicación de memes, ideas, comentarios y cualquier recurso que los jóvenes usan al momento de identificar un conflicto internacional y opinar sobre éste.

Conflictos internacionales

El conflicto internacional, supone una rivalidad entre dos o más actores, siendo estos Estados-nación o inclusive, organismos o comunidades internacionales que pueden o no representar un país en específico, este tipo de rivalidad se crea a partir de tener objetivos contrarios que no necesariamente deben suponer un estado de guerra o violento. Amnistía Internacional (s.f.) define al conflicto armado internacional como: “situación en la que se recurre al uso de la fuerza armada entre dos o más Estados, cualesquiera que sean los motivos o la intensidad del enfrentamiento”. Por su parte, La Escola de Cultura de Pau nos da una definición completa para conflicto armado:

todo enfrentamiento protagonizado por grupos armados regulares o irregulares con objetivos percibidos como incompatibles en el que el uso continuado y organizado de la violencia: a) provoca un mínimo de 100 víctimas mortales en un año y/o un grave impacto en el territorio; b) pretende la consecución de objetivos diferenciados de los de la delincuencia común (s.f., s.p.).

Los actores conflictuados no siempre son entes abstractos o instituciones, pueden ser personas de carne y hueso, o incluso colectivos de personas (Farrés, 2012). El conflicto, entre dos entidades cuyos objetivos no coinciden o son contrarios entre ellos, supone una lucha por recursos materiales, simbólicos o trascendentales.

Esta es la forma en la que Galtung y otros autores como Beatriz o Remo han direccionado el concepto (Hueso, 2000). Cuando se estudian conflictos, pueden haber variables raciales, políticas, religiosas, etc., pero en esencia podemos identificar estos rasgos de competencia relativa, o de búsqueda de objetivos que tienen cierta incompatibilidad entre dos actores como partes principales, sobre todo de conflictos interpersonales o intergrupales (Farrés, 2012). De modo que, en una circunstancia internacional, no precisamente se regirían estas mismas definiciones, ni tendrían necesariamente el carácter de “conflicto armado”.

El conflicto, en una tipología internacionalista, puede tener caracteres políticos, sociales, económicos y demás etiquetas de dimensión macro, lo que lo hace más complejo que una simple relación conflictual entre actores o grupos de individuos. Para Farrés, quien considera al conflicto internacional como una variedad de conflictos con varios actores de por medio y con recursos usados y en disputa, el conflicto principalmente es una relación de poder, y al estar en una circunstancia internacional, es decir entre países, se convierte en un complejo conflictual (Farrés, 2012).

De acuerdo con Galtung (en Hueso García, 2000), se piensa que “el conflicto no necesariamente tiene que terminar en violencia física o verbal” (p. 128). Las acciones conflictivas no siempre implican violencia, aunque la violencia siempre implica conflicto. Esto es importante para una definición de conflicto internacional, en la que no se habla solamente de acciones directas, y por lo tanto tampoco sólo de acciones violentas; el conflicto no inicia ni termina por completo en la acción violenta, como menciona Wallerstein (2007, en Farrés, 2012). En consecuencia, no se considera al conflicto armado como el único modo de hacer conflicto.

Jóvenes, cultura política, tecnopolítica y ciberpolítica

Es pertinente puntualizar el concepto de cultura política para poder avanzar teóricamente hacia los conceptos de tecnopolítica y ciberpolítica. Si bien, la categoría principal del estudio es la opinión política, estas dos primeras deberían ayudar a construir un mejor

concepto de opinión política, sobre todo en cuanto a contenido compartido en Facebook.

En la mayoría de las visiones de las ciencias sociales, como la psicología social y la sociología, hasta hace algunos años, la juventud era considerada como desinteresada de la vida política, sin embargo, en los últimos quince años varios autores desmitifican esta aseveración, al discutir temas de la cultura política en jóvenes y los jóvenes en la cultura política. Varios juvenólogos (Portillo *et al.*, 2012), además de dejar claro que más allá de una generación *millennial*, Z, T, @, donde los rangos etarios son lo más relevante al momento de definir a una generación, también se definen por su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (Feixa, 2000). Una generación que desde los noventa tomó el rumbo digital e interactivo, lo que repercute en nuevas formas de interacción social.

Suele relacionarse el concepto de tecnopolítica o el de opinión política/pública con el de democracia; y es que la lógica de tales conceptos se ve operacionalizada en la participación y la toma de decisiones de los ciudadanos, elementos fundamentales para un sistema democrático. Pero, una parte importante de la opinión política, como se trabaja en esta investigación, no se relaciona solamente con acciones directas en un sistema político o incluso en una cultura política ajena a los parámetros establecidos de participación. La opinión, más bien, puede ser la no acción, el mero pensamiento, la información y, se debe agregar, la transmisión de información; una acción que puede ser marcada tanto como pasiva o activa (Ortega y Gasset, 2002).

El hombre político de tal manera no solo debe adecuarse a las reglas de este diferente tipo de programas, sino que fundamentalmente, es percibido por la opinión pública como parte de un mundo que le es más familiar en el cual esas distintas actividades terminan por ser indistinguibles. El político aparece como un producto entre otros, es juzgado con criterios que se aproximan demasiado a los que rigen en el mundo del consumo (Rodotà, 2000, p. 20).

En un texto de Marián Alonso González, se encuentran los conceptos de “efecto cascada” y “polarización de grupos” de Carl

Stein, se puede recurrir a ellos para explicar precisamente la parte que permite el flujo de información constante en Facebook, sobre todo el concepto de “efecto cascada”, que describe Alonso González como un mecanismo de las herramientas digitales que refuerza la información conforme más se comparte (Alonso, 2016). En palabras de González “las redes sociales se constituyen desde las voces de los ciudadanos como espacios que permiten informarse, producir e interactuar” (González, 2019, p. 76). El tener este tipo de herramientas implican un libre acceso a la información y al mismo tiempo un espacio sin ataduras y con flujo constante de información, como el que se da en una red social virtual.

Política en jóvenes a partir de *social media*

Si bien no todos los países la han desarrollado del mismo modo, la web 3.0 tiene por objetivo “disfrutar de la información y de las herramientas de internet sin importar el aparato a través del cual nos conectemos, ya que busca una flexibilidad y una versatilidad que superen las barreras del formato y la estructura” (Latorre, 2013, p. 5), es, desde hace ya más de diez años, una herramienta importante en el mercado, en los buscadores en línea, en el ciberperiodismo.

Una de las condiciones que hace pensar en la posibilidad de opinión política a partir de, y en, redes sociales, es la democrática posibilidad de participar en línea, en cualquier blog o red social virtual. Prácticamente cualquier persona con acceso a estas redes puede escribir o leer, bajo un proceso interactivo a cualquier hora y en cualquier lugar. Rodotà explica lo que supone este “pasaje de una comunicación vertical a un horizontal diferenciando que la primera [la cual tiene] un rasgo autoritario, que proviene del obligado silencio de los espectadores, de su escuchar pasivo. Mientras que la segunda, brinda la posibilidad de ser interlocutores activos y esto modifica la calidad de la comunicación” (Rodotà, 2000, pp. 45-46).

El fácil acceso a la información, implica una participación virtual que permite a los jóvenes emitir voces o compartirlas, o descargarlas o incluso denunciarlas, todo desde su hogar, sin salir de casa, sin toparse cara a cara físicamente con el conflicto.

Metodología y resultados

Para la obtención de los datos se conformaron dos grupos focales a modo de taller con adolescentes de entre 12 y 15 años de edad, con el fin de obtener su punto de vista sobre lo que se dice, transmite, publica, comenta y comparte en redes sociales acerca de conflictos internacionales. Los jóvenes son estudiantes de la escuela secundaria técnica de un municipio del centro del estado de Tlaxcala.

Las sesiones se realizaron en el segundo semestre de 2019 y fueron grabadas en audio y video, esto último sólo enfocándose en el material de trabajo. Se solicitó a los informantes y a sus padres el permiso respectivo, ya que los participantes son menores de edad.

Se tomó nota de lo más relevante de las sesiones. Se les pidió su opinión y postura respecto a una serie de publicaciones que se eligieron del “Inicio” de las cuentas personales o “Biografías” de los usuarios.

Primer grupo

Con el primer grupo focal se trabajó en un ambiente fuera de la escuela, se reunieron 6 varones de entre 14 y 15 años de edad de tercer grado de secundaria. Todos ellos permitieron el acceso a sus cuentas personales de Facebook. Se presentó a los chicos la dinámica de la sesión que comprendería: a) juego de asociaciones basado en “el Juego de Asociaciones” propuesto por Nala Hansen (2017), b) búsqueda y presentación de publicaciones en Facebook, c) entrevista grupal respecto a su opinión sobre sus publicaciones.

En la presentación, se les informó a los participantes los objetivos de la investigación, su papel en ella y la forma en que se realizaría dinámica. Además, se solicitó su edad, su sexo, su grado escolar, qué país les gustaría conocer y qué país no les gustaría conocer y el porqué. Al momento de la introducción, comentaron sobre el país que les gustaría conocer, y, gracias a eso, se comenzó a vislumbrar su percepción de algunos países y su relación con los problemas o conflictos que ellos identifican en esos lugares.

Por ejemplo, mientras Felipe indicó que el país que no le gustaría conocer es “Estados Unidos, porque me van a deportar”, Vargas mencionó que le gustaría conocerlo “por sus grandes oportunidades y su economía no depende casi de nadie”, menciona que no le gustaría conocer África porque “allá es muy difícil tener vida normal, ya que dependen de varias cosas”. Vargas comparaba a México con Estados Unidos, diciendo que “allá vale el dinero. Allá (...) todos nunca sufren o no les faltan cosas como tal, aquí en México que hay desempleo” y Felipe comentaba “allá deportan a las personas que no son de ese mismo país. Allá solamente quieren puros estadounidenses”.

Posteriormente, basados en el juego por asociaciones, se les presentó una serie de palabras clave solicitándoles sus primeros pensamientos o impresiones al respecto, fuesen palabras, recuerdos, emociones o ideas; lo hicieron en hojas y las mantuvieron consigo a lo largo de la sesión. En general, hicieron dibujos que representaban a dichas palabras y pusieron nombres de países o describieron la palabra clave.

En relación a las palabras clave “Conflicto internacional”, escribieron: “contaminación”, “Guerra Mundial”, “Problema entre dos naciones” y “México, Venezuela, Bolivia, EE.UU.”; para “Conflicto armado” escribieron: “Corea” e “Irak”. Mientras que para las palabras “Guerra en Siria” y “Muro México-Estados Unidos” hicieron dibujos (véanse imágenes 1, 2 y 3):

Imagen 1

Respuesta de un participante en las palabras clave “México-Estados Unidos”



Fuente: Felipe, 14 años.

Imagen 2

Respuesta de un participante en las palabras clave “Guerra en Siria”



Fuente: Yayo, 14 años.

Cabe subrayar que cuando se trató de casos específicos se dieron el tiempo de ilustrarlo con un dibujo, mientras que conceptos abstractos fueron definidos o ejemplificados con palabras escritas. Para los dibujos se le pidió una breve explicación a cada chico, y se encontró una lógica interesante en sus explicaciones, que luego concluyeron con una opinión. Cuando la imagen 1 fue explicada por su dibujante, comentó que era una forma de ver la relación de México con Trump; él ubicaba a México como un país pacífico, y el hecho de poner un muro complicaría mucho su forma de vivir porque “depende mucho de Estados Unidos”. Con las opiniones que los chicos expresaron establecían una relación entre el conflicto en cuestión con la situación actual de México. Esto es importante para identificar una opinión política, porque el joven sitúa a su país en un contexto y a partir de ahí es que considera otras situaciones externas que pueden tener relación o no.

Imagen 3

Respuesta a la palabra clave paz: “Estados Unidos/Rusia/
Gahndi (*sic*)”



Fuente: Yayo, 14 años.

Posterior al juego por asociaciones, hicieron una búsqueda, cada uno manipulando su dispositivo móvil. Revisaron el “Inicio” desde su cuenta en Facebook para encontrar cualquier publicación relacionada a algún conflicto internacional. Estas publicaciones podían ser originales (publicadas por algún usuario) o compartidas, pueden ser noticias, textos escritos, imágenes, videos, memes, GIFS o combinaciones de éstos.

Después de ubicadas dos o tres publicaciones por todo el grupo se hicieron algunas preguntas detonadoras con el fin de saber sus opiniones y formas de ver lo político y el “complejo conflictual” del que se habló líneas antes. Se encontró una publicación referente a los conflictos y movilizaciones en Chile durante los últimos meses de 2019, otra con videos y fotos de bombardeos en Gaza e Israel, y una referente al cambio climático y sus consecuencias en Alaska. Las tres fueron seleccionadas por los propios chicos como publicaciones que hablan de conflictos internacionales, y posteriormente explicaron por qué y comentaron lo qué sabían y opinaron de la situación.

Por otro lado, el grupo fue guiado con estímulos audiovisuales provenientes de ejemplos de publicaciones en Facebook referidas a conflictos internacionales. En ese momento, las publicaciones de todo tipo respecto al golpe de Estado en Bolivia y el asilo político otorgado por México a Evo Morales estaban siendo compartidas de manera constante, lo que hace recordar cómo fluye la información en redes sociales virtuales: la inmediatez y la rapidez y lo efímero de su consumo, así como la alta frecuencia de tendencias y publicación de contenido. Esta modalidad permitió discutir temas rigurosamente actuales que circulan en Facebook; además, el grupo fue orientado para que, aunque todos los comentarios se hicieran desde la individualidad del sujeto, las opiniones colectivas se hicieran notar.

Desde antes de iniciar, los informantes se mostraron motivados por el grupo focal y proponían entre ellos invitar a más compañeros de su escuela. Cabe resaltar que el uso de teléfonos móviles en este tipo de dinámicas resultó ser imprescindible para alcanzar el objetivo; durante el grupo focal se notó que en todo momento se utilizó el teléfono entre los participantes y con los investigadores. Al parecer mantenían otras conversaciones con

compañeros de su salón de clase y revisaban sus redes sociales virtuales. Incluso durante el juego por asociaciones, cuando querían tener más información para formular las ideas que tenían, utilizaban el teléfono para obtener tal información. Además, en el ejercicio de búsqueda de publicaciones para compartir, agilizaron el ejercicio al proponer compartirlo por Facebook en las cuentas de los participantes y no manualmente, mostrando la pantalla entre todos, como se tenía planeado.

Otra parte a resaltar es el hecho de que el instrumento del juego por asociaciones menciona dos conflictos actuales para trabajar en parejas y uno para trabajar entre todos los participantes. El primer grupo permitió ver la fluidez con la que esto funciona, pues si bien se tuvieron una serie de publicaciones seleccionadas para ese grupo, una hora después de acabarlo se compartían nuevas publicaciones en Facebook, totalmente diferentes y con otros discursos.

Segundo grupo

En este caso, las participantes fueron 8 chicas entre 12 y 15 años, estudiantes de primer grado de la misma escuela secundaria. En primera instancia, el juego de asociaciones y los datos obtenidos resultaron relativamente diferentes a los del primer grupo. Se utilizaron las mismas herramientas e instrumentos, la única diferencia es la leve modificación al juego de asociaciones.

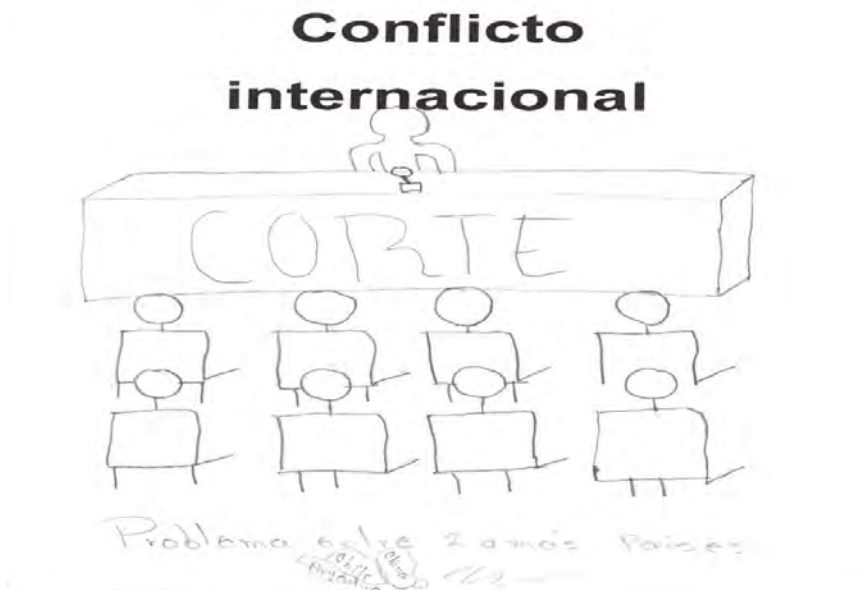
En este ejercicio se utilizaron palabras para obtener pensamientos clave de las participantes y así identificar sus ideas sobre el concepto. Para decidir cuáles serían las palabras clave, se hizo una revisión general de varios “Inicios” de Facebook y de las tendencias en Twitter, a la par de estar pendientes de noticias internacionales que probablemente se convertirían en tema de moda (*trending topic*) en redes sociales. Encontramos un comportamiento regular en las tendencias de las publicaciones: efímeras de cierto modo, avasallantes de la red, por un momento, pero a los pocos días o incluso horas, ya no lo fueron, lo que obligó a estar todo el tiempo pendiente de las redes y estar actualizados en las tendencias temáticas. Eso hizo que se ajustaran los conflictos con mayor presencia en redes sociales en la fecha que se hizo el segundo grupo focal.

En este grupo se repitieron las mismas contradicciones con Estados Unidos: es el preferido para unas y el más odiado por otras; mientras unas quieren ir “sólo por visitar a sus familiares”, otras “no desean ir porque existe contaminación”. Además, Latinoamérica es una de las zonas que más llama la atención de las niñas, con especial énfasis en la cultura, refiriéndose con esto a la comida, música y un comportamiento general de la población; los países preferidos fueron Colombia y Puerto Rico, pero Venezuela representaba un país lleno de conflictos y problemas sociales para todas, por lo tanto, no querían visitarlo.

Al preguntarles sobre sus percepciones de estos países, su primera fuente eran las noticias en internet, no sólo las redes sociales. Durante el juego de asociaciones, utilizaron más colores e hicieron más dibujos que palabras, alguien sólo escribió la pregunta “¿Qué es un conflicto internacional?”.

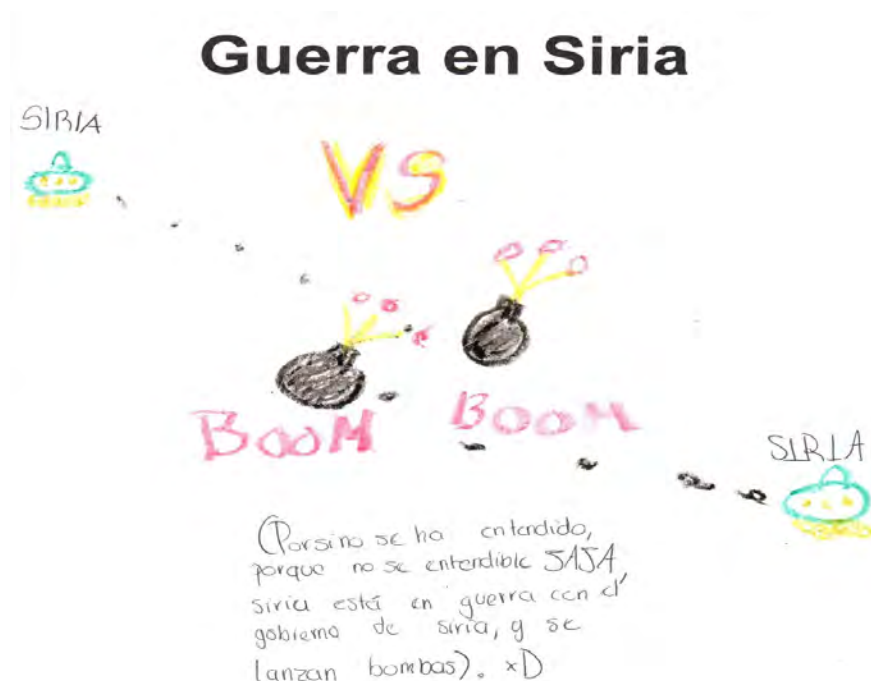
Imagen 4

Respuesta a las palabras claves conflicto internacional:
“Problema entre dos o más países”



Fuente: Yaz, 13 años.

Imagen 5
Respuesta a palabras clave “Guerra en Siria”



Fuente: Mari, 13 años.

La autora de la imagen 5 explicó que sus dibujos venían de vídeos de bombardeos en Siria que vio en Facebook, como lo señala en su dibujo: “(Por si no se ha entendido, porque no se [sic] entendible JAJA, Siria está en guerra con el gobierno de Siria, y se lanzan bombas). xD”. Una visión que ella construyó a partir de lo que vio en una publicación en Facebook, que, si bien contó que no puede explicar el conflicto, comentó que es algo que ha venido pasando por varios años, sabe dónde es y ella lo entiende como “algo malo que no debería pasar”.

La palabra clave que más sale a discusión es Donald Trump. Para las chicas, un sólo personaje puede representar todo lo malo que puede llegar a ser un país. Como complejo conflictual encontramos actores diversos más allá de dos países implicados, en este caso, una de las partes es una sola persona.

“A nosotros no nos respeta”, se refieren a Donald Trump y su actitud y discurso contra los mexicanos; enseguida hicieron énfasis en decir que toda la población del mundo es contrincante del presidente. Además, mencionaron que su problema es con los migrantes que están en su país como fuera de él, y es este carácter lo que internacionaliza el conflicto para las participantes, “a todos no nos respeta, a todos los migrantes de todos lados”. Lo que podría ser un conflicto o problema sólo de él (o de su gobierno) se vuelve internacional cuando señala al resto del mundo y a México como los enemigos.

Aunque se hable de una sola persona, al escuchar a las participantes decir “...su país no es tan rico, pero algo más que rico...” o “se creció por ser de un país de primer mundo” hace ver que un único personaje no es visto sólo como actor principal en los conflictos, sino también arrastra consigo lo que identifican como características de Estados Unidos, que lo posicionan como un país privilegiado sobre el resto del mundo.

En la parte del grupo focal dedicada a ver las publicaciones en Facebook, una participante recordó un conflicto que sucedió en Puerto Rico respecto al no reconocimiento del presidente en 2019 y por el que hubo un movimiento social por parte de artistas y de la población: “...Ricky Martin subió un video [a sus redes sociales] en el que le dice a Puerto Rico que lo lograron, lograron el objetivo y me gusta que dice que lo lograron sin guerra, sin armas, lo lograron en paz”. Su opinión, que diferencia la paz del conflicto por el uso de armas, viene por un video publicado por un artista reconocido mundialmente, y de ese modo construye una visión que privilegia la paz y la identifica como un modo de resolver un conflicto, con un ejemplo de la internacionalización de algunos conflictos locales. Cabe recalcar que este conflicto no fue considerado en los conflictos elegidos, fue una aportación de una chica.

La adolescente contó que se enteró meses antes, pero mencionó una parte clave para la investigación: “...no sé cuándo lo vi, así veo muchas cosas rápido, no me acuerdo de los temas que veo...”. La rapidez con la que fluye la información hizo que en el juego de asociaciones ya no fueran tan relevantes ciertos conflictos en ciertos países, por ejemplo, en este grupo focal al preguntár-

seles sobre las movilizaciones que ocurrieron en Chile o Bolivia pocas fueron las respuestas al respecto, pero en el grupo de los chicos el tema parecía ser dominado por todos los participantes. Esto es algo tan característico de la web 3.0 y las redes sociales y el modo de hacer tendencias: aunque la información se queda siempre en internet, la mayoría de las veces la tendencia en la discusión es efímera, instantánea y rápida. El conflicto sigue, pero las opiniones parecen no durar lo mismo en redes sociales, ya que aparecen de inmediato otros temas y otros conflictos.

Durante la búsqueda de publicaciones que las chicas hicieron se distrajeron todo el tiempo, como el grupo de los chicos: las publicaciones vistas en la parte de “Inicio” de sus aplicaciones de Facebook las hacían alejarse del objetivo principal; memes y publicaciones de sus amigos en común eran lo más comentado entre ellas, aparte de su participación en esta investigación.

Lograron encontrar un meme que hacía referencia a las movilizaciones en Chile de finales del 2019 y, en general, se rieron por ser un meme, pero explicaron que esto suele suceder en internet: mezclar el humor con los conflictos y los problemas sociales e incluso con el modo de opinar de la gente, poniendo como ejemplo el caso de “la señora que dice víctima [sic], cuando estaba dando su opinión respecto a un tema serio, pero que todos se rieron y le hicieron su remix”.

Por último, un aspecto interesante en este grupo fue la inclinación política al feminismo y movilizaciones feministas, además de las movilizaciones LGBTQ+. Desde la percepción de la mayoría de las participantes, los conflictos también están dentro del país, como los problemas ambientales, los feminicidios y la falta de derechos a personas homosexuales. En la última parte del ejercicio, las chicas expresaron su preocupación por todos los conflictos del mundo y sobre todo los que ellas identificaron dentro del territorio mexicano, de los que culpabilizaron a los gobiernos.

Opinan que el papel del gobierno y las asociaciones civiles deben resolver cualquier problema que pueda terminar en conflicto. Estas sentencias terminaron en una discusión sobre las asociaciones escolares en su escuela y sobre el *bullying* en sus aulas. Fue en estas situaciones en las que su concepto y opinión de conflicto

se reducía de lo internacional e incluso lo nacional a ejemplos locales de confrontaciones entre alumnos y lo que ellas consideran falta de responsabilidad de los profesores e incluso de ellas mismas, para atender conflictos “que podríamos resolver entre todos”.

Conclusiones

Tradicionalmente, la escuela es un aparato que proporciona los elementos para formar a los jóvenes tanto en su quehacer personal y profesional como políticos y ciudadanos. Pero claro, hay una gran cantidad de medios que directa o indirectamente moldean el pensamiento de las y los chicos del nivel secundaria, más allá de lo tradicional o lo oficial y también ayudan a construir identidad y formas de ver el mundo. El uso de las redes sociales aporta a la construcción de la imagen que los jóvenes tienen sobre los conflictos entre naciones. Las redes sociales como Facebook resultan ser un medio para compartir y opinar respecto a los conflictos internacionales, no sin humor, referencias a otros eventos, a la vida cotidiana o información verídica o falsa.

Los estudios de participación política en jóvenes y del uso que les dan a las redes sociales virtuales convergen en textos que hablan de movimientos sociales que usan Facebook como herramienta de organización o análisis del discurso de memes para mostrar el reflejo de fenómenos sociales, incluso se han visto estudios de inclinaciones hacia partidos políticos en Instagram o de la repetición de discursos políticos públicos en perfiles personales de redes sociales. Si bien el presente texto también intenta proyectar la relación redes sociales-política, su objetivo se centra en identificar la opinión política que los jóvenes tienen en cuanto a conflictos internacionales, esto a través del contenido que encuentran en Facebook. Este estudio se apoya en Farrés (2012) y su concepto de complejo conflictual, al mismo tiempo que en Rodotà con el de tecnopolítica (2000), para dar cuenta de esta situación.

El resultado permite ver lo que los jóvenes piensan sobre diversos países, sus conflictos e incluso proponen algunas soluciones; con lo que se puede comenzar a caracterizar la opinión política en jóvenes, aunque cabe señalar que en cada grupo los

adolescentes dejaron claro que la principal razón para usar redes sociales es por entretenimiento.

Las publicaciones mostraron que una opinión se puede dar de diferentes maneras: imágenes, memes, videos, discursos, *hashtags*, todos ellos editados, o personales, originales o compartidos y no siempre son entre conocidos o amigos, sino también con personas que geográficamente están a miles de kilómetros.

Las publicaciones encontradas en los muros de los chicos tienen relación con algún conflicto internacional contemporáneo o no muy lejano en tiempo, en su tiempo. Por ejemplo, situaciones como el muro que pretende construir Estados Unidos en su frontera con México, la guerra entre Israel y la Franja de Gaza, o los problemas migratorios de África y el medio oriente hacia Europa. Parece inevitable que se mencione a Estados Unidos o Donald Trump.

De esta manera, se llega a reconocer que los chicos y chicas de entre 12 y 15 años son conscientes de la realidad de los conflictos internacionales, los ubican, muestran su preocupación o enojo y proponen diálogos para la resolución de dichos conflictos.

Referencias

- Alonso, M. (2016). Opinión pública y Web 2.0 las redes digitalizan el barómetro político en España. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 21, pp. 95-113.
- Amnistía Internacional (s.f.). Conflictos Armados. Recuperado de: <https://www.amnesty.org/es/what-we-do/armed-conflict/>
- Almansa, A.; Fonseca, O. y Castillo, A. (2013). Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española. *Comunicar Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, XX (40): 127-135.
- Codina, L. (2009). ¿Web 2.0, Web 3.0 o Web Semántica?: El impacto en los sistemas de información de la Web. *I Congreso Internacional de Ciberperiodismo y Web 2.0. Bilbao: noviembre 2009*. Universidad Pompeu Fabra
- Escola de Cultura de Pau (s.f.). Definiciones. Recuperado de: <https://escola-pau.uab.cat/conflictosypaz/definiciones.php>
- Farrés, G. (2012). Poder y análisis de los conflictos internacionales: el complejo conflictual. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 99, pp. 179-199.
- Feixa, C. (2000). Generación @ la juventud en la era digital. *Nómadas* (Col), (13): 75-91. [fecha de Consulta 26 de mayo de 2021]. ISSN: 0121-7550. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115264007>

- González, G. (2019). *Comunicación, política y redes sociales*. Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Hansen, N. (2017). "Enséñame tu vida": el Paseo guiado por el barrio y el Juego de asociaciones como innovadoras técnicas en la investigación cualitativa con jóvenes. Universitat Pompeu Fabra
- Hernández, A y Küster, I. (2013). De la Web 2.0 a laWeb 3.0: antecedentes y consecuencias de la actitud e intención de uso de las redes sociales en la web semántica. *Universia Business Review*.
- Hueso, V. (2000). Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Cuadernos de estrategia*, 111, pp. 125-159.
- Islas, O. (2015). Cifras sobre jóvenes y redes sociales en México. *Entre textos*, 7 (19): 1-16.
- Latorre, M. (2013). *Historia de las Web 1.0, 2.0, 3.0 y 4.0*. Universidad Marcelino Champagnat.
- Ortega y Gasset, J. (2002). *La rebelión de las masas*. Madrid: El país.
- Portillo, M. (2004). Culturas juveniles y cultura política: la construcción de la opinión política de los jóvenes de la Ciudad de México, Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Portillo, M.; Urteaga, M.; González, Y; Aguilera, O.; Feixa, C. (2012). De la generación X a la generación @. Trazos transicionales e identidades juveniles en América Latina, *Última Década*, 3, pp. 137-174.
- Rodotà, S. (2000). *Tecnopolítica. La democracia y las nuevas tecnologías de la comunicación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Van Horne, P. (2014). War in 140 characters. How Social Media Can Shape Country Image During Conflict. *The CP Journal*.

Entre la aceptación y el desprecio

Apuntes sobre la homofobia en la escuela

Maria Alejandra Meneses Briones

Introducción

La discriminación es un problema social que afecta a múltiples grupos, uno de ellos está formado por personas que han asumido otras formas de ejercicio de su sexualidad. Penna (2012) afirma que la diversidad sexual es reprimida a nivel social, donde la heteronormatividad guía la forma en que se vive y se transmite el conocimiento. Desde el punto de vista de Cohen (1997), ésta es entendida como “las prácticas localizadas y las instituciones que legitiman y privilegian la heterosexualidad y las relaciones de este tipo como fundamentales y naturales en la sociedad” (p. 440), de esta forma se retrata a la diferencia como algo negativo y no como algo positivo, real y enriquecedor.

Así, la heteronormatividad no sólo afecta la diversidad sexual y establece una jerarquía entre los heterosexuales y quienes no lo son, sino que también crea distinciones en la heterosexualidad, lo que dicta una manera homogénea y subordinada de ver a la sexualidad (Seidman, 2005). Y, a pesar de que en los últimos años hay mayor visibilización y reconocimiento de los derechos de las personas con otras identidades sexuales (Rosthchild, 2019), la discriminación sigue presente.

En este sentido las escuelas juegan un papel importante en la reproducción de la homofobia, pues, menciona Meyer (2010), en éstas se enseñan y refuerzan los valores dominantes de la cultura, especialmente en áreas como el género y la sexualidad. La educación media superior abarca una etapa formativa importante para los sujetos pues la construcción de una identidad sexual adquiere especial relevancia en la juventud: los estudiantes se reconocen de manera más clara, empiezan a formar vínculos de naturaleza romántica y sexual, y gozan de una mayor autonomía y, por lo tanto, mayor capacidad de autoidentificación. Explican Lameiras, Carrera y Rodríguez (2013) que de los 11 a los 20 años hay una redefinición de la identidad sexual motivada por cambios corporales y psicosociales, sin negar con ello la posibilidad de variaciones a lo largo del ciclo vital.

A pesar de que se han hecho diversos estudios respecto a la homofobia en las instituciones educativas, éstos se centran mayoritariamente en gays y lesbianas, borrando el espectro de la diversidad sexual; además se realizan en universidades donde la identidad se encuentra más reforzada. Es relevante resaltar que pocos estudios se refieren a cómo afecta esta discriminación a quienes la sufren, pues se centran en la población total y priorizan el punto de vista de los y las jóvenes heterosexuales. Notamos que la mayor parte de las investigaciones encontradas son de corte cuantitativo, lo que dificulta la profundización en el tema, y demuestran que la homofobia y la discriminación se encuentran aún muy presentes en el ámbito escolar.

Debido a la carencia de investigaciones que se centren en las otras identidades sexuales de los y las jóvenes y sus experiencias en Tlaxcala, se planteó una investigación, desde los estudios de género y sexualidad, para examinar cómo se presenta la homofobia en el nivel medio superior y cómo afecta a los estudiantes, tomando en cuenta la diversidad de identidades sexuales que no se reducen a la homosexualidad, la transexualidad y la bisexualidad, y para lo que era necesario tener un panorama general de la situación.

El objetivo es presentar los principales resultados obtenidos a partir de entrevistas a 13 estudiantes de nivel medio superior con

otras identidades sexuales, para así retratar sus experiencias con la homofobia en la escuela. Para ello se explica lo referido a identidad sexual y homofobia, después menciona cómo se manifiesta esta última en la escuela y luego se presentan la metodología empleada y los resultados más relevantes.

Identidad sexual

Para explicar el impacto que tiene la homofobia en el sujeto se revisó la noción de identidad desde su dimensión social, a partir de lo cual se desarrolló el concepto de otras identidades sexuales para nombrar a aquellos que no se identifican con los cánones heteronormativos y se dirige esta discriminación. El objetivo de hablar de identidad, además de buscar ser incluyentes del espectro de la diversidad sexual, es reconocer que la sexualidad no sólo afecta al sujeto sino que también interactúa en lo social, lo que lleva a que muchas veces otras identidades sexuales sean escondidas, rechazadas y violentadas.

Según Giménez (2000), la identidad personal es "...la representación –inter subjetivamente reconocida y ‘sancionada’- que tienen las personas de sus círculos de pertenencia, de sus atributos personales y de su biografía irrepetible e incanjeable" (p. 17). De esta manera, las identidades son representaciones sociales simbólicamente construidas y no un legado pasivo, pues son construidas y reconstruidas mediante procesos sociales y no son resultado de actos naturales ni surgen de condiciones materiales (Gutiérrez, 1999); esto se opone a la idea heteropatriarcal de que la identidad (sexual) va a surgir puramente del sexo biológico y está en contra de la noción de que los roles de género (masculinos y femeninos) surgen de la naturaleza o de que hay sólo una orientación sexual natural.

Así, la identidad es un proceso de construcción permanente que es afectado por diversas condiciones sociales, las características de los propios individuos y las cargas simbólicas que éstas tienen en la sociedad, además, se construye en contextos de luchas de poder, de grupos y valores sociales históricamente constituidos.

Por ello, el que vivamos en una sociedad donde se reconoce primordialmente a la heterosexualidad, especialmente por sus fines reproductores, como la única forma correcta de vivir la sexualidad, afecta a quienes no se identifican con ésta, relegando y estigmatizando otras formas de vivir la sexualidad, escondiéndolas y negándolas (Foucault, 1997; Cohen, 1997; Seidman, 2005; Colina, 2009; Cornejo, 2012 y Penna, 2015).

Se utiliza el término otras identidades sexuales en búsqueda de ser inclusivos y representar a todos los sujetos que sufren de la violencia ocasionada por la discriminación homofóbica, no sólo aquellos con ciertas orientaciones sexuales (no-heterosexuales) o genéricas, reconociendo también su carácter interseccional. Eliaison (2014) sostiene que no hay un consenso a la hora de definir y operacionalizar conceptos relacionados con la sexualidad y el género; para él, las identidades sexuales se refieren a categorías autoreflexivas o esquemas que pueden modificarse. En este sentido, las identidades sexuales son diversas y las autodefiniciones se construyen y modifican a través de la historia.

Se define a la identidad sexual como un proceso abierto en la vida de un sujeto; está constituida por diversos elementos que se presentan en un espectro continuo, siendo éstos: el sexo biológico (masculino, intersexual, femenino), el género (la forma en la que se asumen los roles, femenino, masculino y otros, que se construyen desde la sociedad), la orientación sexual (a quienes se dirige el deseo sexual), la orientación romántica (a quienes se dirigen los sentimientos románticos) y los comportamientos y prácticas relacionadas con la sexualidad; ésta se construye a partir de las propias experiencias, actos, afectividades y deseos en un entorno social y cultural que también la influye, teniendo un componente biológico y psicológico y no es estática ni innata. Se utiliza la palabra “otra” para indicar que se refiere a identidades sexuales que no entran dentro de la heteronormatividad, buscando resaltar el estigma y discriminación que han recibido quienes se han identificado de esta forma a lo largo de la historia y en el presente.

Homofobia

Para estudiar este fenómeno se usa el término homofobia a pesar de sus diversas limitaciones, al ser el más utilizado en la academia y en los movimientos sociales que buscan revertir los efectos negativos que ésta tiene en la sociedad. Así, a partir de definiciones de otros autores (Herek, 1986; Colina, 2009; Lozano, Díaz-Loving, 2010; Cornejo, 2012, entre otros), y, en razón de lo anterior, se considera que es un tipo específico de discriminación y no un miedo o fobia, que señala a aquellos que tienen o parecen tener otra identidad sexual, va más allá de las creencias, miedos o aversiones individuales, pues se ve influenciada por una jerarquización heteronormativa y sexista que privilegia a cierta masculinidad y a la heterosexualidad, que le da a la sexualidad la función de la reproducción, y que es además determinada y reproducida a través de diversos elementos culturales y sociales que la complejizan, por lo que no se presenta de la misma forma en todas las sociedades ni en todos los tiempos y genera distintos tipos de violencia, dirigidos a quienes se identifican o se percibe que lo hacen de esta forma.

La homofobia se manifiesta de diversas formas y desde diversos sujetos; en la literatura existen varias tipologías como la de Gust (2002) o la de Raja y Stokes (1998), pero en la investigación se utiliza la de Blumenfeld (1996), que menciona que existen cuatro tipos: personal (que hace referencia a creencias del individuo como sentir asco o lástima), interpersonal (que son acciones que afectan las relaciones entre individuos como la agresión y el rechazo), institucional (formas en que los organismos discriminan sistemáticamente) y cultural (normas sociales o códigos de conducta que afectan a aquellos con otras identidades sexuales).

Se agregó otro tipo de homofobia que no está presente en la clasificación anterior: la internalizada (también llamada interiorizada), indican Blais, Gervais y Hébert (2014) que es la aplicación del estigma que existe hacia las otras identidades sexuales en uno mismo.

Homofobia en la escuela

En la escuela se constatan las formas de poder que reproducen el control, la normalización y la reproducción de la heteronormati-

dad; del mismo modo, es en estos espacios donde el sujeto busca verse reconocido y valorado por los diferentes grupos que la conforman. Estas instituciones funcionan reproduciendo mecanismos de normalización, pero al mismo tiempo son lugares de resistencia donde se reivindica la diversidad a partir de la participación y el empoderamiento de los sujetos.

Vázquez (2018) menciona que la escuela “es uno de los espacios más influyentes y poderosos sobre el individuo en cuanto a la construcción de la identidad y de la personalidad” (p. 28), en este contexto se generan pautas valorativas y esperadas de lo que un estudiante debe ser según su sexo biológico. Existe la pretensión de que todos los estudiantes son heterosexuales (García, 2007; Cornejo, 2009) y se reproduce una jerarquización sexista. Surgen límites, se establece qué es legítimo y normal basado en construcciones heteronormativas alimentadas por el desconocimiento general existente en los miembros de la comunidad educativa.

Es necesario reconocer a la educación como reproductora de discursos heteronormativos con poco reconocimiento a la diversidad sexual (en caso de existir este), además, configura una sexualidad normal, pospone su ejercicio a la adultez, la limita a la reproducción y controla y silencia aquello que se sale del orden que establece; donde las posibilidades eróticas, el placer corporal, las fantasías y deseos son acallados (Cornejo, 2017).

A través de la confesión de la sexualidad (Foucault, 1997) y la estigmatización de lo que sale de la norma se forja una institucionalización del control del cuerpo sexuado, mediante una biopolítica que se reproduce mediante un discurso que formula una masculinidad y feminidad legítima, al mismo tiempo que se menosprecian aquellas identidades sexuales y prácticas que no encajan en estos patrones, mismas que se discuten con el propósito de controlarlas y estigmatizarlas.

De esta forma la escuela promueve a la heterosexualidad como forma política de organización de las relaciones sociales y afectivas; así, la homofobia tiene sustento en las instituciones que administran a la población y por ende normalizan a los sujetos, sus deseos y hábitos. La heteronormatividad es un sistema que organiza las relaciones sociales y que se reproduce desde las insti-

tuciones, por lo que la homofobia es una violencia estructural que es legitimada y reforzada por un entorno que incluye a la escuela, pues no hay un proceso educativo neutral que se aleje de la cultura (Cuba y Juárez, 2018).

Algunas formas en que se manifiesta la homofobia escolar son: un contagio del estigma, un continuo de la exclusión, un currículo homofóbico, el insulto precede a la autoidentificación, hay una falta de referentes positivos, la discriminación se da por parte de las autoridades aunque los principales instigadores son los mismos estudiantes, hay información errónea e invisibilización de la diversidad sexual, existe una integración de la homofobia en las normas institucionales de manera explícita o tácita, uso de lenguaje homofóbico y naturalidad de las acciones discriminatorias (García, 2007; Barbero y Pichardo, 2017; Arango-Restrepo, Aguilar-Gil y Corona Vargas, 2018; Márquez y Alcaide, 2018; Rodríguez, 2018). La homofobia en la escuela se diferencia de otros tipos de discriminaciones al ser también realizada por los familiares y amigos; es algo que se ha socializado por lo que es difícil distinguirla y reconocerla como tal.

Takács (2006) menciona que los jóvenes son particularmente vulnerables porque además de ser un periodo de autodescubrimiento, donde desarrollan patrones de socialización, dependen económica y emocionalmente de sus familias y escuelas. Además, García (2007) señala que muchas veces las personas con otras identidades sexuales se ven obligadas a aceptar estos tratamientos discriminatorios como una forma de protegerse de otras reacciones negativas, lo que dificulta su tratamiento y prevención.

En una propuesta de Barbero y Pichardo (2017) se pueden dividir las consecuencias de la homofobia en tres esferas: a nivel personal, en el proceso educativo y en la comunidad educativa.

A nivel personal, algunas de las consecuencias son: baja autoestima, depresión, aislamiento, agresividad, inseguridad, trastornos del sueño y hábitos alimenticios, cambios de humor frecuentes, miedo, ansiedad, daño autoinfligido, conductas delincuenciales, abuso de alcohol y riesgo de suicidio. En cuanto al proceso educativo, éstas son: bajo rendimiento académico, ausentismo, problemas de aprendizaje, dificultad de concentración,

desmotivación, baja productividad, resistencia a participar en actividades grupales y deserción. En la comunidad educativa la homofobia genera un ambiente hostil y competitivo, incomodidad en las actividades grupales, pérdida del sentido de pertenencia con la escuela, disminuye la sociabilidad, debilita las redes sociales y vulnera el derecho a una educación de calidad (Tákacs, 2006; Gualdi, Martelli, Wilhelm y Biedrón, 2008; Martxueta y Etxeberria, 2014; Barbero y Pichardo, 2017; Cuba y Juárez, 2018; Márquez y Alcaide, 2018; Arango-Restrepo *et al.*, 2018; Gelpi, 2019).

A partir de lo anterior se puede recalcar la importancia de estudiar a la homofobia en la escuela y atenderla de forma diferenciada de otros tipos de discriminación, ya que estas manifestaciones particulares impiden que sean efectivas ciertas medidas que funcionan para detener otro tipo de violencias.

Metodología

Bajo el propósito de analizar la homofobia en las instituciones de educación media superior en el estado de Tlaxcala, se decidió realizar entrevistas para privilegiar las perspectivas de estudiantes con otras identidades sexuales y conocer si han tenido que enfrentarla en sus formas personal, interpersonal, institucional, cultural e internalizada y cómo les ha impactado. La información se obtuvo de octubre de 2018 a febrero de 2019, en el marco de un trabajo de investigación que empleó un método mixto, del que sólo se discuten los resultados cualitativos.

Para obtener estos datos se aplicó una entrevista semiestructurada con el propósito de profundizar cómo se presenta este fenómeno en las instituciones educativas del estado. Se realizó una guía de entrevista con preguntas referentes a la tipología de Blumenfeld (1996), agregando la forma interiorizada (Blais *et al.*, 2014).

La población objetivo fueron jóvenes tlaxcaltecas de entre 14 a 19 años que estudiaran en instituciones de educación media superior escolarizadas ubicadas en el estado de Tlaxcala. En un primer momento se identificaron todas las instituciones, para así conocer sus características y su ubicación. Para obtener la representación buscada en la investigación se seleccionó una muestra

no probabilística que incluyera una diversidad de escuelas con distintas características (semirural, urbana, pública y privada) para poder contrastar las diversas experiencias que hay en el estado, este muestreo dependió de las condiciones de acceso o por la conveniencia, por lo que no es representativo de la totalidad de la población, aunque se busca que lo sea a partir de una evaluación subjetiva.

Se visitó un total de 9 escuelas, 3 privadas y 6 públicas pertenecientes a los diversos programas educativos en el estado, en los municipios de Panotla, La Magdalena Tlaltelulco, Tlaxcala, Xicohtzinco, Ixtenco, Huamantla, Apizaco, Nancamilpa de Mariano Arista y Tlaxco, con los que se buscó abarcar diversas regiones del estado.

Para ello, se hizo un listado de todas las instituciones educativas y posteriormente una selección de éstas; hubo un acercamiento a quien podría facilitar el acceso a las mismas y se solicitó autorización a las autoridades correspondientes, para ello se presentó un oficio, además de que se mostró el cuestionario y la guía de entrevista. Algunos accedieron a que se hiciera de inmediato y otras veces se hizo en una visita posterior.

Muchas de las escuelas seleccionadas para formar parte de la investigación respondieron favorablemente, pero en algunas escuelas las personas a cargo decidieron que no se aplicaran los instrumentos por diversos motivos, los cuales fueron: el fin del semestre; la falta de aprobación previa de los padres, ya que se consideró un tema sensible; y diversas cuestiones administrativas; en una institución privada, aunque no expresamente, se insinuó que el rechazo se debía a motivos religiosos.

Durante el acercamiento a las escuelas que aceptaron se encontraron reacciones positivas de parte del personal a cargo, algunos mostraron interés en que los estudiantes recibieran más información al respecto y hubo quienes confiaron situaciones que habían tenido con la sexualidad de los estudiantes, comentando también realidades problemáticas como el embarazo precoz y la drogadicción. Sin embargo, la mayoría del personal no tenía conocimiento de quiénes o cuántos jóvenes con otra identidad sexual convivían en

la institución; además se escucharon prejuicios y estigmas asociados con la diversidad sexual por parte de ellos.

Posterior a la aplicación del cuestionario, se preguntó al orientador educativo, en los casos que fue posible, sobre la existencia de un estudiante con otra identidad sexual, y, gracias a sus recomendaciones, se pudieron realizar algunas entrevistas para la investigación. El personal que tenía conocimiento de esta identidad sexual se debía a dos razones, la primera porque el estudiante en cuestión le había confiado esto y la segunda por situaciones problemáticas que había tenido el o la joven. Sólo en un caso el estudiante rechazó la petición de entrevista. Es importante mencionar que la aplicación de entrevistas presentó mayor dificultad que la parte cuantitativa de la investigación, por lo que no se realizaron en todas las escuelas visitadas, por un lado debido a la falta de tiempo pero principalmente porque muchas veces los jóvenes no viven abiertamente su diversidad sexual y no fue posible contactarlos.

Para la realización de la entrevista se buscó que en las instituciones procuraran un lugar tranquilo y cerrado; por lo general se entrevistó en los cubículos de los orientadores educativos, oficinas o salas de reuniones, esto con la intención de contar con un espacio seguro. La aplicación se realizó en la mayoría de los casos sólo con la presencia del entrevistador y el estudiante, en un par de entrevistas se contó con la presencia del orientador educativo por cuestiones de espacio, sin que hubiera intervención del mismo en ningún momento.

Se empezó la entrevista explicando al sujeto sobre la investigación, la importancia de su participación y el carácter voluntario y anónimo de la entrevista. Todas las entrevistas se hicieron con el consentimiento explícito de los involucrados y fueron completamente voluntarias, además de que se pidió permiso previo para realizar grabaciones de audio que quedaron al resguardo de la investigadora y para la difusión de la información obtenida en espacios académicos. Al finalizar se les agradeció su participación y en algunos casos se les solicitó ayuda para contactar a otros jóvenes, utilizando así la técnica de bola de nieve con buenos resultados.

Análisis y discusión

La presente investigación buscó centrarse en las experiencias de los jóvenes y la diversidad sexual, especialmente las de aquellos con otra identidad, para lo que se realizaron entrevistas. Las características generales de los 13 estudiantes entrevistados se ven reflejadas en la tabla 1, además les fueron asignados pseudónimos con el propósito de salvaguardar su identidad.

Tabla 1
Estudiantes entrevistados

		Edad	Año	Tipo de escuela	Turno	Género	Orientación sexual
1	Dante	17	3	Pública	Matutino	Masculino	GayGraysexual
2	Luis	17	3	Pública	Matutino	Masculino	Gay
3	Claudia	17	3	Pública	Matutino	Femenino	Bisexual
4	Dafne	16	2	Pública	Matutino	Femenino	Homosexual
5	Camila	16	2	Pública	Matutino	Femenino	Bisexual
6	María	17	3	Pública	Matutino	Femenino	Bisexual
7	Mariana	17	3	Pública	Matutino	Femenino	Bisexual
8	Edgar	17	2	Pública	Matutino	Masculino	Gay
9	Rosalía	15	2	Pública	Matutino	Femenino	Bisexual
10	Armando	15	1	Privada	Matutino	Masculino	Bisexual
11	Eduardo	16	2	Pública	Matutino	Masculino	Gay
12	Catalina	16	2	Pública	Matutino	Femenino	Bisexual
13	Noel	16	2	Pública	Matutino	Masculino (transexual)	Le gustan las mujeres

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de las entrevistas.

Como ya se mencionó, se estudia a la homofobia en sus diversas manifestaciones. La primera se refiere a la forma personal, que son las creencias y prejuicios que tienen las personas sobre la diversidad sexual y las personas que no se ajustan a la heteronormatividad, lo que puede manifestarse al pensar que lo que se sale de la heteronormatividad es algo desviado, una enfermedad, un pecado, algo que debe cambiarse, entre otros.

A partir de las entrevistas, se nota que las parejas de dos hombres reciben más negatividad, lo que va de acuerdo con estudios realizados por autores como Colina (2009) y Cornejo (2012), para quienes ser gay está asociado con una renuncia a la masculinidad para volverse femeninos, lo que es visto como una degradación del hombre, al ser las características masculinas mejor valoradas en las sociedades heteropatriarcales. Por ejemplo, Armando señala que la discriminación “lo hacen más con las personas que son 100% gays, por así decirlo, que actúan muy afeminado, que actúan más como una mujer, a ellos les hacen más burla”, reforzando también la idea de que entre más se aleje el sujeto de cumplir los roles de género, obtendrá mayor discriminación y violencia; así, a partir de la sanción, se controla lo que puede o no existir en la sociedad.

Las creencias erróneas y llenas de prejuicios muchas veces reflejan la poca información que tienen los estudiantes y lo poco que se enseña al respecto en la escuela –como se verá más adelante–, en este sentido Mariana comenta que uno de sus compañeros le recalca constantemente que “no tiene sentido la bisexualidad, que no existe, que tiene que ser una u otra y que no puede ser nada intermedio”, o, como señala Noel, sus compañeras se alejan de él porque piensan que tiene una enfermedad que les puede contagiar.

Los comentarios homofóbicos expresados por los compañeros pueden afectar a los jóvenes con otra identidad sexual, aunque no estén específicamente dirigidos a ellos. Menciona Catalina que estaba grupo de amigos cuando escuchó “qué asco”, por parte de uno referente a personas gays, después de que lo confrontó se fue molesta y afirma que se sintió mal. Dante explica:

sí se siente feo porque nos limitan a hacer algo, porque por ejemplo veo una parejita de hombre y mujer y es normal, se pasan derecho, hasta como que les da ternura, pero ven una pareja hombre-hombre, mujer-mujer, les da como miedo, les da asco a veces y hasta se enojan y no sé por qué se enojan.

Así, se puede decir que la homofobia no se reduce a un miedo personal o a una acción que emprende un solo sujeto, sino que está vinculada al entorno social en el que viven los estudiantes, que no sólo afecta a quienes viven abiertamente su sexualidad,

sino también a aquellos que deciden no expresarse y a quienes son heterosexuales, pues limita la expresión a una normatividad que no permite actitudes que parecen alejarse de ciertos roles preestablecidos.

Por otro lado, la homofobia interpersonal hace referencia a las actitudes y acciones que se hacen a nivel individual, donde se reflejan los prejuicios y los estereotipos y que se trasladan al plano de la acción. Se encontró que los insultos y los comentarios negativos son los más prevalentes, lo que también se refleja en otras investigaciones. Afirma Cornejo (2014) que esto es porque en la actualidad la homofobia en forma de golpes y agresiones directas es desaprobada. Todos los entrevistados indicaron que habían escuchado comentarios ofensivos por parte de otros compañeros, docentes y administrativos, así, mediante el discurso se controla lo que es aceptable y lo que no (Wickle, 2008).

En lo referente a la orientación sexual Mariana dice que lo toman “como de juego, decirle gay a alguien, decir que es un insulto...”. Por el lado del género, Noel comenta que escucha expresiones como “ay, pinche lesbiana” y le ponen apodos como marimacha y machorra. Él prefiere callarse la mayoría de las veces para evitarse problemas, “estoy a punto de levantar y pegarle pero no, no puedo, y sí me la callo a veces”, aunque a veces reacciona también con insultos.

Suárez, Rodríguez, Del Río, Alonso y Suárez (2019) explican que responder agresivamente es una estrategia común de defensa ante estas situaciones. Se encontró además que raramente estas acciones son corregidas por los profesores o el personal administrativo, siendo los mismos compañeros quienes a veces defienden a los jóvenes, y algunas veces hay una doble victimización, primero por la acción homofóbica que reciben los estudiantes y después por la respuesta nula o incluso discriminatoria que le es dada por las autoridades.

Por ello los estudiantes adoptan una actitud de resignación frente a estos actos, tomándolos como algo común que deben aceptar por el hecho de tener otra identidad sexual. Edgar dice, “namás [*sic*] eso, groserías, insultos, pero no me golpeaban”, desestimando así los comentarios. Luis manifiesta que “al principio sí lastimaba,

pero poco a poco fui superando eso". Se da entonces un fenómeno de naturalización donde la población en general acepta y perpetúa estos actos homofóbicos y donde se espera que los jóvenes con otras identidades sexuales normalicen la homofobia y ajusten sus expectativas de lo que pueden esperar, muchas veces castigando a aquellos que deciden decir algo al respecto.

Los rumores sobre la identidad sexual de alguien exponen su vida personal sin que ellos lo consientan y pueden ocasionarles problemas; por ejemplo, revela Edgar que en una escuela, de la que tuvo que salir, sus compañeros "no me tomaban así como que en cuenta" y esto se extendía a los trabajos escolares. Noel expresa que a partir de los rumores que se esparcieron en la escuela empezó a pelearse con sus compañeras. Cuando una se enteró de que tenía novia "empezó a decirle a sus amigas, y sus amigas igual se metieron conmigo y mis compañeras con las que me junto ya me defendieron igual", esto no sólo le ha bajado el nivel de convivencia en el salón, sino que también ha afectado su trabajo escolar.

La agresión sexual es más prevalente hacia las personas con otras identidades sexuales (Cuba y Juárez, 2018) y también se presenta en forma de insultos. Dante menciona que hay personas que le dicen "mi amigo quiere que le hagas como dicen, una mamadita ¿no? [...], como si yo fuera un objeto sexual para ellos". Esto da pie a manifestaciones más graves, Armando dice que escuchó el caso de un compañero al que acosaban, "primero inició con pequeñas groserías, como que le decían puto, maricón, etc., después fueron pequeños acosos: picoteando, lanzándole basura, bolas de papel", finalmente esto llevó a una supuesta violación sexual fuera de la escuela. Esto repercutió en la sensación de inseguridad que sentía en la institución, donde sólo amonestaron a los culpables.

Es importante mencionar que también existen ocasiones en que expresiones que pueden parecer discriminatorias se toman como muestra de cariño, amistad y compañerismo (Suárez *et al.*, 2019), sin embargo, para que esto ocurra tiene que haber un acuerdo previo. Dafne explica que "hay personas que no lo dicen con ese afán de llegar a ofender o a agredir, incluso son como apodos lindos y hay personas que sí usan cosas así para agredir, depende del enfoque que le den". Por esta razón no se puede decir que un

acto es homofóbico o no, sino se toma en cuenta que el contexto y los sujetos involucrados complejizan estas definiciones.

La homofobia cultural se refiere a roles de género, estereotipos reflejados en los medios de comunicación, la cultura y el lenguaje cotidiano (en palabras como joto, maricón, tortillera), en general, cómo se percibe en la sociedad a las personas de otras identidades sexuales. Las instituciones educativas no se encuentran aisladas, sino que pertenecen a una sociedad, sin embargo, en éstas muchas veces se refuerzan estereotipos provenientes de la misma.

Uno de los más prevalentes es que los gais son afeminados, lo que encasilla al sujeto gay en una caracterización muy específica; hay sujetos que no se identifican con ella y puede causarles confusión o se puede convertir en una búsqueda de expresar la propia masculinidad, sin que esta refleje los prejuicios asociados a esta orientación sexual. Dante explica:

tienen como que la idea de que los gais son medio afeminados y cosas así, y la verdad hay muchas personas que cuando me preguntan y yo les digo que orientación tengo es como de “¿es en serio?, porque no, no pareces así, no eres afeminado”.

Otro estereotipo es el de la promiscuidad, por ejemplo Dante ha escuchado comentarios del tipo: “casi casi pensar que soy un alguien muy sexual, muy sexoso”. Esto también puede implicar la vulneración de la privacidad de los jóvenes con otras identidades sexuales. Dafne, a pesar de ser reservada, cuando estaba con su novia escuchaba preguntas como: “oye ¿y quién es el hombre? o ¿oye y cuando tienen relaciones qué hacen?”

Estas creencias no surgen del individuo como un hecho aislado, sino que reflejan las creencias de la comunidad, lo que se muestra en los medios de comunicación, lo que enseñan los profesores en la escuela, así como lo que está invisibilizado y censurado, y es a partir de esto que los estudiantes aprenden cómo actuar frente a la diversidad sexual.

La homofobia institucional se refiere a las acciones que hacen las instituciones para discriminar e invisibilizar la diversidad sexual, esto incluye el currículo escolar, las normas, las instalaciones y las acciones de autoridades que reflejan los valores de las mismas.

Fierro, Graell, Miño y Muñoz (2017) explican que algunos docentes prefieren evitar el tema de la diversidad sexual debido a la dificultad del mismo. María menciona que ella y sus compañeros han “intentado tocar el tema con algunos maestros pero dicen que ellos que no se quieren meter en eso”. Se coincide con Penna (2012) cuando menciona la necesidad de un profesorado capacitado en los temas de la diversidad sexual, pues esto se vuelve imprescindible en el desarrollo de un ambiente más incluyente. Todos los entrevistados mencionaron que hay una falta de enseñanza de estos temas en la escuela y creen que esto les ayudaría a ser más comprendidos, lo que no sólo refleja el desconocimiento de las autoridades educativas sino también la falta de un currículo inclusivo y un ambiente donde se puedan hacer preguntas al respecto.

En este sentido se encontró que muchos jóvenes prefieren cuestionar a sus compañeros sobre el tema antes que a un docente u orientador, lo que puede llevar a que la información que adquieran no sea la más correcta. Por ejemplo, Edgar dice que “siempre igual me preguntan qué es bisexual o gay y todo eso, creo que es por curiosidad, pero no se acercan a los docentes porque les da miedo ¿no? De que vayan a decir ¿qué?, ¿preguntas porque eres gay?”.

Cabe añadir que existen casos en los que son los docentes y administrativos quienes llevan a cabo acciones homofóbicas, lo que sienta una pauta para los estudiantes (Lozano, 2014). Noel explica que “un compañero es gay, acá de la escuela, dicen que sí, que un profesor si lo trató muy mal”. Por su parte, Claudia relata que “maestros que son de aquí a los dos [chicos] que eran pareja los trataban más feo, como que se la habían agarrado contra ellos”.

Otro caso en que se encuentra esta discriminación es cuando tratan de resolver los conflictos entre estudiantes debido a la identidad sexual, por un lado no hay claridad sobre los castigos hacia quienes realizan acciones homofóbicas; menciona Noel que ante el acoso que recibe por parte de sus compañeras los profesores no hacen nada y son sus amigas quienes la defienden, Eduardo revela que le gustaría que hicieran algo contra quienes lo estuvieron molestando por su identidad sexual, “que hablaran con ellos”, ya que no se realizó ninguna sanción cuando lo estuvieron molestando. Por otro lado

son ellos quienes continúan con la homofobia, Noel agrega que no se acerca a su tutora, “porque tengo problemas con ella”.

Finalmente, la homofobia internalizada es la aplicación del estigma hacia uno mismo, lo que causa estrés, odio a uno mismo, baja autoestima, ansiedad y depresión (Blais *et al.*, 2014). Se encontró que esto principalmente se da en etapas cuando los jóvenes se están acercando a la sexualidad y que esto se relaciona con el miedo a lo que dirán quienes están alrededor de los estudiantes, especialmente sus familiares y amigos y a las acciones homofóbicas que han sufrido o que han visto en otros.

Así, la homofobia es una discriminación que no sólo afecta a quienes tienen otras identidades sexuales, sino que también a la población en general, pues a partir de ella se marcan pautas de ejercicio y control de la sexualidad que no permite que los jóvenes se expresen libremente; además, se menciona que los tipos de homofobia se encuentran relacionados, por lo que se concluye que es un fenómeno complejo donde intervienen diversos actores al mismo tiempo.

Para finalizar, es importante recalcar que el estudiante no es sólo una víctima, sino una persona con agencia y que la escuela también se vuelve en un espacio de reivindicación de la diversidad sexual, que parte principalmente de estudiantes con otra identidad sexual, pues éstos crean redes de apoyo y solidaridad entre ellos y sus compañeros; además la mayoría llevaba una relación cordial y de respeto con sus compañeros más cercanos. Esto apoya lo dicho por Pichardo, Molinuevo, Rodríguez y Romero (2009), cuando declaran que el conocer a personas con otras identidades sexuales y sus experiencias hace que disminuya la homofobia, especialmente si hay cercanía afectiva y emocional, de esta forma, las agresiones, especialmente las más explícitas, provienen de jóvenes que no asisten a clases con los sujetos.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo retratar la homofobia en las escuelas de educación media superior del estado de Tlaxcala, debido al estigma asociado a quienes viven su sexualidad tras-

grediendo la heteronormatividad, para conocer cómo se presenta este fenómeno complejo pero muy presente en la sociedad actual, con la finalidad de comprender y visibilizar algo que vulnera la vida de muchas personas.

Se encontró que la identidad sexual adquiere especial importancia en la juventud, al ser un momento en que ésta adquiere mayor prevalencia y en la que la persona, debido a diversos cambios que enfrenta biológica y socialmente, empieza a cuestionarla y apropiarse de ésta. Mencionaron los entrevistados que el periodo de mayor descubrimiento va desde tercero de secundaria hasta el segundo año de educación media superior, no limitándose a estos momentos. Así, se propone que es relevante que se estudie el proceso de descubrimiento y aceptación de la misma, especialmente en estos momentos formativos.

Como se sugiere, a pesar de los cambios recientes a favor de los derechos de las personas con otras identidades sexuales y los logros alcanzados por activistas al respecto, la homofobia se encuentra aún muy presente en la realidad, algo que se encontró reflejado en los datos recopilados. Así, la escuela es reproductora de un discurso heteronormativo que discrimina y limita las posibilidades de expresión de las personas con otras identidades sexuales, ya que en ella se enseñan y refuerzan valores dominantes que normalizan ciertas formas de expresar y vivir la sexualidad, mientras se discriminan otras, lo que tiene un impacto en la salud mental y física de quienes no se ajustan a la heteronormatividad; así, la homofobia se ejerce de diversas formas.

Hay una permanencia de la homofobia en el entorno educativo, donde muchas veces esta es sutil y sucede todos los días a partir de bromas, pero también se encuentra de forma violenta y más abierta, como en enfrentamientos constantes, llegando a la agresión sexual, de tal manera que la homofobia en la escuela es un fenómeno complejo que se manifiesta de diversas formas. La evidencia expuesta señala que se hace imprescindible que todos los sectores de la sociedad, pero fundamentalmente la familia y la escuela, estén implicados para combatir los prejuicios homofóbicos, para ello se recomienda una reforma en el sistema educativo

a partir de un modelo de aceptación a la diversidad que implique a toda la comunidad educativa.

Se concuerda con Marshall (2010) en que es importante no tratar al estudiante sólo como víctima, pues esto evita que la diversidad sexual sea vista como algo positivo y deseable y puede invisibilizar las experiencias positivas que viven en la escuela. En los resultados se encontró que existen todos los tipos de homofobia buscados, pero también hay compañerismo, resiliencia y redes de apoyo. Se vuelve vital escuchar lo que los jóvenes, especialmente quienes han estado invisibilizados, tienen que decir para así poder transmitir sus experiencias en un intento de que puedan vivir y expresarse libremente.

Referencias

- Arango-Restrepo, M.; Aguilar-Gil, M.; Corona-Vargas, J. y Cruz, R. (2018). *El bullying homofóbico y transfóbico en los centros educativos. Taller de sensibilización para su prevención*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Barbero, M. y Pichardo, J. (2017). *Sumando Libertades*. España: Red Iberoamericana de educación LGBTI.
- Blais, M. ; Gervais, J. y Hébert, M. (2014). Internalized homophobia as a partial mediator between homophobic bullying and self-esteem among youths of sexual minorities in Quebec (Canada), *Ciência & Saúde Coletiva*, 19 (3): 727-735.
- Blumenfeld, W. (1996). Las variantes del odio y del temor. *Letra S*, pp. 1-6.
- Cohen, C. (1997). Punks, bulldaggers, and welfare queens. The radical potential of queer politics. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 3 (4): 437-465.
- Colina, C. (2009). La homofobia: Heterosexismo, masculinidad hegemónica y eclosión de la diversidad sexual. *Razón y palabra*, 14 (67), marzo-abril.
- Cornejo, J. (2009). Discriminación por orientación sexual en el sistema escolar chileno. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 13 (2): 1471-1502.
- Cornejo, J. (2012). Componentes ideológicos de la homofobia. *Límite*, (26): 85-106.
- Cornejo, J. (2014). Bullying Homofóbico en Chile: Trayectoria Histórica. *Límite*, 9 (30): 61-70.
- Cornejo, J. (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. *Educação e Pesquisa*, 43 (3): 879-899.
- Cuba L. y Juárez, E. (2018). *Crecer siendo diferente: Compilación de tres investigaciones sobre violencia homofóbica, transfóbica y lesbofóbica en la familia y la escuela en el Perú*. Perú: Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Sexuales y Reproductivos - Promsex.
- Eliason, M. (2014). An Exploration of Terminology Related to Sexuality and Gender: Arguments for Standardizing the Language. *Social Work in Public Health*, 29 (2): 162-175.
- Fierro, M.; Graell, F.; Miño, V. y Muñoz, A. (2017). La discriminación sexual dentro del aula y como esta influye en el desarrollo educativo de los alumnos (Tesis de licenciatura). Universidad Andrés Bello, Chile.
- Foucault, M. (1997). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- García, C. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Argentina: Colombia Diversa.

- Gelpi, G. (2019). Ser víctima de bullying homofóbico en Uruguay. Las voces de varones adolescentes de Montevideo. *Revista de la escuela de Ciencias de la Educación*, 1 (14): 65-82.
- Giménez, G. (2000). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En Valenzuela, J. (coordinador), *Decadencia y auge de las identidades*. México: El Colegio de la Frontera Norte, Plaza y Valdés.
- Gualdi, M.; Martelli, M.; Wilhelm, W. y Biedrón, R. (2008). *Schoolmates. Bullying homofóbico en la escuela. Guía para profesores*. Comisión Europea, Daphne II.
- Gust A. (2002). From Homophobia and Heterosexism to Heteronormativity. *Journal of Lesbian Studies*, 6 (3-4): 163-176.
- Gutiérrez, S. (1999). Identidad cultural y representaciones sociales. En *Anuario 1998*, México, UAM-X, pp. 43-55.
- Herek, G. (1986). The social psychology of homophobia: Toward a practical theory. *Review of Law & Social Change*, 14 (4): 923-934.
- Lameiras, M.; Carrera, M. y Rodríguez, Y. (2013). *Sexualidad y salud: el estudio de la sexualidad humana desde una perspectiva de género*. España: Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións.
- Lozano, I. (2014). Violencia institucional homofóbicas y emociones de hombres gay de la Ciudad de México. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 25 (2): 298-312.
- Lozano, I. y Díaz-Loving, R. (2010). Medición de la homofobia en México: Desarrollo y validación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliacao Psicológica*, 2 (30): 105-124.
- Márquez, J. y Alcaide, A. (2018). Experiencias homofóbicas: algunas voces desde la Universidad de Huelva. Investigación y género. *Reflexiones desde la investigación para avanzar en igualdad: VII Congreso Universitario Internacional Investigación y Género*, pp. 515-526.
- Marshall, D. (2010). Acoso homofóbico, derechos humanos y educación: Una perspectiva no deficitaria de las políticas y prácticas de bienestar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4 (4): 1-16.
- Martxueta, A. y Etxeberria, J. (2014). Análisis diferencial retrospectivo de las variables de salud mental en lesbianas, gays y bisexuales (LGB) víctimas de bullying homofóbico en la escuela. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19 (1): 23-35.
- Meyer, E. (2010). *Gender and Sexual Diversity in Schools*. Canadá: Springer.
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias. Un meta-análisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1): 181-202.

- Pichardo, J.; Molinuevo, B.; Rodríguez, P. y Romero, M. (2009). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*.
- Raja, S. y Stokes, J. (1998). Assessing Attitudes toward lesbians and Gay men: The modern Homophobia Scale. *Journal of Gay, Lesbian and Bisexual Identity*, pp.113-134.
- Rodríguez, L. (2018). Bullying homofóbico en México a nivel de secundaria: el contexto de Nuevo León. *Revista de Psicología*, 36 (2).
- Rosthchild, C. (2019). Denigración, distracción y detracción: logrando avanzar, incluso en crisis. En International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association. *Homofobia de Estado 2019*. Ginebra: ILGA, pp. 23-33.
- Seidman, S. (2005). From Polluted Homosexual to the Normal Gay: Changing Patterns of Sexual Regulation in America. En Ingraham, C. (editor) *Thinking Straight: New Work in Critical Heterosexuality Studies*, (pp. 39-62) Estados Unidos: Routledge.
- Suárez, D.; Rodríguez, M.; Del Río, M.; Alonso, A. y Suárez, G. (2019). Estudio exploratorio retrospectivo sobre violencia homofóbica y transfóbica en la trayectoria escolar de activistas cubanos LGBT. *Revista Sexología y Sociedad*, 25 (1): 72-87.
- Takács, J. (2006). Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender (LGBT) people in Europe). ILGA, Consejo de Europa, IGLYO.
- Vázquez, H. (2018). *Incidencia del bullying en las relaciones interpersonales en alumnos de secundaria. El caso de la Secundaria "Jesús Reyes Heróles"* (Tesis de maestría). Universidad Veracruzana, México.
- Wickle, J. (2008). *Sexual Health Issues in Adolescents: An Examination of the Discourses of Sexuality within Health Education* (Tesis doctoral). Universidad de Tasmania, Australia.

Los efectos del robo de combustible (huachicol) en el ámbito educativo y comunitario en los jóvenes del nivel secundaria

Rogelio Benítez Sánchez

Adelina Espejel Rodríguez

Introducción

En México, al igual que en otros países subdesarrollados, se vive una crisis del aprendizaje en la educación y un visible aumento de las desigualdades sociales; con el fin de disminuir este contraste, el Banco Mundial (2017) lanzó una advertencia a las autoridades educativas de nivel primaria y secundaria para atender esta problemática.

Durante el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), se llevó a cabo el modelo denominado “La escuela al centro”, uno de sus principios era identificar y atender a tiempo las necesidades fundamentales de la escuela, alumnos, maestros, directivos, supervisores y padres de familia (SEP, 2017a). El marco estratégico estaba apoyado con el establecimiento, en la educación básica, de un sistema de alerta temprana para identificar a aquellos estudiantes que están rezagados en alguna asignatura, con el fin de apoyarles de una manera oportuna y eficaz (SEP, 2017b). Además, el docente

en servicio debía contribuir al logro de los aprendizajes esperados para que el estudiante superara las dificultades inherentes a su entorno (SEP, 2017c).

Respecto al modelo para la educación obligatoria, el planteamiento curricular abre un punto dedicado a los lugares propicios para el aprendizaje, el cual hace hincapié en la estrecha vinculación e influencia que existe entre los ambientes físicos, afectivos y sociales, con los procesos cognitivos del estudiante y propone, a su vez, una educación integral para un aprendizaje efectivo, donde el contexto no debe separársele a las escuelas (SEP, 2017d).

La escuela se encarga de diseñar situaciones de ambiente propicio para el aprendizaje, donde se vean reflejados acontecimientos cercanos a su realidad, ya que la misma Secretaría de Educación Pública (SEP) propone como objetivo educar para la vida dentro y fuera del aula, además buscar que el estudiante alcance su máximo potencial, no sólo obtener los aprendizajes esperados sino también apropiarse de la vida cultural y social en concordancia a los propósitos de la institución y que los padres de familia puedan aprovechar las oportunidades que la escuela les brinde (SEP, 2017d). Es todo un reto, donde el docente debe que ser capaz de entender y conocer el contexto y las realidades de cada uno de sus estudiantes para poderlas reflejar de manera positiva y crítica.

Aunado a lo anterior, existe la constante lucha contra el abandono escolar, el cual es abordado en el modelo educativo mexicano, en el tema de permanencia en el sistema educativo, y ratifica a “la escuela como sistema que tiene códigos que difícilmente se acoplan o vinculan con las experiencias de vida de los jóvenes” (SEP, 2017b, p. 74), para lo cual sugiere intervenciones de tutoría académica para estudiantes que registren un bajo desempeño, “propiciar que los docentes desarrollen empatía para que el educando no se sienta solo, desinformado y ajeno a su nueva realidad” (SEP, 2017b, p. 78), otorgándoles orientación dirigida al apoyo de sus decisiones educativas. Asimismo, como una manera estratégica de estimular a los jóvenes a sus estudios, está el impulsar la comunicación con los padres de familia, pues son un pilar fundamental para su educación (SEP, 2017b).

Cuando una institución de educación básica es identificada con posibles altos problemas de deserción, o en su defecto, la existencia de niveles bajos de aprovechamiento educativo, la orientación se establece como un sistema de alerta temprana (sisAT). El sisAT es un “conjunto de indicadores, herramientas y procedimientos que permite a docentes, supervisores y autoridad educativa local contar con información sistemática y oportuna de los alumnos que están en riesgo de no alcanzar los aprendizajes clave o de abandonar sus estudios” (SEP, 2017e, p. 6).

El sisAT permite contribuir a la prevención, atención al rezago y abandono escolar, la cual se vuelve una herramienta indispensable para el trabajo colegiado de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), mediante la ruta de mejora son detectados estudiantes, a través de los siguientes indicadores: lectura, escritura, cálculo mental, registro de alerta en el reporte de evaluación, faltas recurrentes, no se involucra en clase y percepción del clima escolar (SEP, 2017e).

El denominado nuevo modelo educativo, en cuanto a equidad e inclusión, pone cierto énfasis en abordar el atraso en el aprendizaje de los estudiantes, cuyas cifras estima alrededor de 29.5 millones de mexicanos, de 15 años o más en 2015, detectados con rezago educativo, siendo esto “una de las caras más dolorosas del fracaso escolar y la exclusión, que se concentra [...] en los grupos en situaciones de pobreza y vulnerabilidad” (SEP, 2017b, p. 39), asegura al mismo tiempo que el desempeño escolar está asociado “en gran medida, al origen socioeconómico y la procedencia de los estudiantes” (SEP, 2017b, p. 41), por ello, el objetivo del presente trabajo es conocer los efectos del robo de combustible en jóvenes de secundaria, en el espacio educativo y la comunidad, desde la perspectiva docente y del estudiante, en cinco municipios de la región centro oriente de Puebla, México.

Uno de los indicadores para verificar la efectividad del nivel adquirido de los aprendizajes es el rendimiento académico, el cual se define de diferentes maneras, puede ser visto como constructo susceptible de adoptar valores cualitativos o cuantitativos que aproximen a la evidencia de conocimientos desarrollados por el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje (Edel, 2003).

El rendimiento académico, al ser visto como una tabla de medición de los aprendizajes esperados, en consecuencia “mide las capacidades del alumno, expresa lo que éste ha aprendido durante su proceso de aprendizaje y que al final los docentes expresan en una calificación aprobatoria o reprobatoria” (Hernández, 2014, p. 28).

Las diferentes concepciones respecto al rendimiento académico no sólo están en su definición, sino también en los factores que las ocasionan, Aída Hernández (2014) identifica tres factores generales; factor familiar, factores personales, y factores escolares, que intervienen en el desempeño de los estudiantes.

El rendimiento académico, como indicador de resultados, tiene causalidades multifactoriales, lo que puede traducirse en influencias directa o indirectamente relacionadas entre sí, por lo cual se optó por apoyarse en lo propuesto por Reynoso (2011), que plantea, a partir del análisis de varios especialistas en el tema, dividirlos en tres aspectos fundamentales: primero, la efectividad de la institución educativa; segundo, el ambiente familiar; y tercero, la calidad de la comunidad.

La escuela debe propiciar ambientes de convivencia, reciprocidad y valores, son los docentes, por su convivencia día a día con los estudiantes, quienes ocupan un papel determinante en la solución de problemas que afecten sus estudios, como la intervención oportuna para terminar con procesos conflictivos desembocados en violencia, cuyos efectos repercuten en la salud, en lo social y en lo educativo (Colio, Tezoco y Oliva, 2017).

Podemos asumir que el sistema de educación secundaria en México está conformado por escuelas que resultan muy similares entre sí; esto es con poca diferencia entre la que obtiene mejores y peores resultados [...], existen escuelas que hacen diferencias en el aprendizaje de sus alumnos (Fierro y Velasco, 2009, p. 17).

La efectividad de la escuela tiene como función implícita que los estudiantes adquieran los aprendizajes esperados y tener un óptimo rendimiento académico mediante el uso de estrategias y herramientas que estimulen el nivel atencional de cualquier contenido educativo (Bolaños, Fidel y De la Peña, 2017).

Cuando se descubren ciertas situaciones en los estudiantes, es importante compartir con los demás docentes sus experiencias, “ya que cada uno de ellos tiene diferentes maneras de responder ante la misma, encontrando así diversas acciones y sentimientos” (Colio *et al.*, 2017, p. 12), en la articulación de estos conocimientos la efectividad de la institución recae no sólo en la tecnología o los ámbitos materiales, sino también en la eficacia y eficiencia de la plantilla docente, en otras palabras, “la escuela sí importa, es relevante ocuparse de identificar sus logros, así como los factores que hacen que una escuela sea eficaz y de igual manera, las dificultades que enfrenta para lograr sus metas formativas” (Fierro y Velasco, 2009, p. 6).

Se debe señalar que los factores relacionados al entorno familiar del estudiante van de la mano con la influencia del barrio o comunidad donde se encuentra, González (2003) nos advierte que la ubicación de la escuela y el tipo de localidad donde el estudiante vive son variables de suma importancia, pues los comportamientos de estos contextos están asociados a la efectividad de la escuela.

Si bien el estudio no fue enfocado al aspecto de la economía familiar, el contexto influye directamente en los aspectos educativos, la pobreza, el crimen y las amistades negativas, como las pandillas, son aspectos obstaculizadores del aprendizaje (Gaxiola, González, Contreras y Gaxiola, 2012).

El rendimiento académico constituye un fenómeno complejo [...]. Entre las variables internas podemos destacar la resiliencia, la autorregulación y las metas educativas; mientras que como factores externos se encuentran las características negativas del vecindario donde habita el estudiante y los amigos de riesgo con los que se relaciona (Gaxiola *et al.*, 2012, p. 52).

La comunidad donde se ubican las instituciones educativas puede contribuir en su explicación, pues el contexto donde viven los estudiantes tiene gran influencia en su conducta, sus perspectivas y su educación. Esto se puede entender, de acuerdo a González (2003), como un derivado de la influencia de la zona en la que el estudiante vive y de los efectos o consecuencias que resulten en la escuela por su localización, lo que incide inevitablemente en su rendimiento académico.

Por lo anterior, es imprescindible dejar claro que en esta investigación el rendimiento académico recae en la perspectiva del docente, pues en este caso se descubrió, en un primer acercamiento, que los datos cuantitativos de los estudiantes vinculados al robo de combustible no reflejan la realidad de su desempeño, debido al miedo a represalias, han preferido otorgar calificaciones que los denoten como alumnos regulares y evitar así actos de violencia en su contra (diario de campo). Por ello la importancia de conocer la opinión del docente y dejar de lado las calificaciones numéricas, que poco contribuyen a visualizar este fenómeno de estudio.

Metodología

La investigación se realizó en el estado de Puebla, en la región de Angelópolis, cuya ubicación específica se mantendrá en el anonimato por seguridad de los participantes y de los propios investigadores. El proyecto se realizó del 2017 al 2019, con la intención de explorar, desde la pedagogía, los acontecimientos delictivos vinculados al robo de combustible, donde estaban involucrados estudiantes de nivel secundaria y cómo esta actividad repercutía en la educación; es relatada desde los propios actores, que son los docentes y sus estudiantes.

El método que se definió como marco para indagar sobre el objeto de estudio de la investigación fue el enfoque cualitativo. Se estudia a los actores participantes dentro de su contexto como un todo para entender a la persona desde su marco de referencia. Las poblaciones determinadas fueron docentes y estudiantes de los planteles definidos en la región de estudio. Para el caso de los primeros, se establecieron cuatro criterios de selección: a) laborar en instituciones educativas de nivel secundaria en cualquier modalidad, dentro de las instituciones participantes; b) ejercer la docencia por más de tres años dentro del plantel donde prestan sus servicios profesionales; c) conocer el significado de las palabras huachicoleros o halcón en los términos que denotan al crimen organizado; y d) tener conocimiento pleno de la existencia de los llamados huachicoleros.

Para definir la muestra de los estudiantes participantes en la investigación se consideró que debían ser aquellos identificados por los docentes con un vínculo en la actividad del huachicol y que no existiera riesgo para ningún participante. Aunque varios docentes identificaron a estudiantes vinculados con los huachicoleros, se negaron a revelar quienes eran por miedo a represalias. Otros docentes proporcionaron datos de estudiantes vinculados con actividades en el huachicol y permitieron la aplicación del instrumento de recogida de información.

Se utilizó un cuestionario y entrevista semiestructurada para obtener los datos, desde la perspectiva del docente, sobre los efectos del huachicol en los estudiantes de nivel secundaria. Asimismo, el estudio se apoyó en la observación participante para describir el comportamiento de los sujetos de estudio, con el fin de enriquecer la información obtenida y contextualizar el campo de investigación.

Para la primera aproximación del pilotaje se optó por acercarse a una institución educativa que cumplieran con las características requeridas, como lo era la notable presencia de huachicoleros cerca de la institución educativa. No se tuvo ninguna objeción al respecto, pues lo único que se buscaba era pilotear el cuestionario para conocer sus deficiencias en cuanto a su estructuración. El día acordado para ir por dicho instrumento se tuvo un resultado contundente, ¡nadie quiso contestarla! Se realizaron otros dos intentos en diferentes escuelas, sin embargo, no se logró que contestaran el cuestionario. El cuarto y último intento se dio cuando se les sugirió a los docentes contestar el cuestionario piloto desde su correo electrónico, éste se envió en archivo Word y se logró el consentimiento de 20 docentes que facilitaron su correo electrónico, sin embargo, sólo siete docentes emitieron sus respuestas y en un caso no fue completado de forma total.

Ante la dificultad, se decidió aplicarlo de forma electrónica, por lo cual se hicieron mejoras que permitieran una mejor interfaz entre el usuario y el cuestionario, y se crearon dos accesos directos para esta plataforma, uno enviado directamente a los correos recolectados de los docentes, y otro más estético para enviarse por mensajería instantánea, como lo son las aplicaciones WhatsApp o Facebook. Se hizo un diseño ideal para visualizarse y contestarse

incluso por telefonía móvil. El cuestionario *online* fue enviado a alrededor de 100 docentes, cuyo correo electrónico fue proporcionado por autoridades escolares, sin embargo, al cierre de la plataforma solo se tenían las respuestas de 11 docentes.

Para el análisis de la información se anexaron los siete cuestionarios obtenidos en la fase de piloteo, dado que la información presentada en éstos era relevante. Además, se anexó un apartado de comentarios donde se vertieron datos importantes que no se tenían contemplados y representaron un hallazgo en la investigación. Los datos obtenidos se procesaron y se sistematizaron en Excel.

Se diseñaron dos entrevistas, la primera abocada a los docentes y la segunda a estudiantes. Pese a ser la perspectiva del docente el punto de interés, de los 20 contemplados para la entrevista, al final la mayoría se negó, solo cuatro docentes aceptaron ser entrevistados. La segunda fase de la entrevista fue hecha a estudiantes que los docentes identificaron como colaboradores de los huachicoleros, los cuales de manera voluntaria aceptaron dar su postura en cuanto a su rendimiento escolar, es así que se pudo identificar a informantes clave, a través de la estrategia bola de nieve, esto ayudó a identificar plenamente que tuvieran vínculos huachicoleros, ya sea que su familia se dedica a esa actividad delictiva, o que ellos mismo se laboraran con los huachicoleros en cualquier modalidad de 'trabajo'. Las entrevistas fueron grabadas, y posteriormente transcritas, haciendo uso del software Excel. La observación participante permitió adentrarse en las tareas cotidianas que los individuos de la región realizan, su construcción parte de la necesidad de comprender los acontecimientos encontrados a lo largo de la investigación.

Las entrevistas, cuestionarios y observaciones permitieron detallar, sistematizar y analizar la información. El método de análisis descriptivo es el que se usó para expresar los resultados, acordes a los objetivos planteados en la presente investigación. Para ordenar la información se utilizó el programa Excel, que permitió organizar y categorizar los resultados. Se retomó a Strauss y Corbin (2002, p. 20), quienes mencionan "que los datos cualitativos nos permiten relacionar conceptos con los datos brutos para luego organizar esquemas explicativos".

Resultados

Los estudiantes de la secundaria mencionan que el estar vinculados al robo de combustible ha traído como consecuencia efectos negativos en su desempeño escolar. Cuando se les pregunta de forma directa sobre las actividades que desempeñan se produce un diálogo evasivo, pero en algunos casos se expresa abiertamente, tal como da cuenta el testimonio de Hugo, 15 años, “ahí voy más o menos en lo académico, pues hay veces que... sí faltó, pero casi nunca llego a faltar, aun cuando trabajo de noche, en clase tengo mucho sueño”.

La perspectiva del estudiante que vive frente a la toma clandestina es diferente, al referir que ahora no se encuentra tranquilo y concentrado en la escuela, al respecto señala que la razón es porque está preocupado por su familia, ya que su padre ha increpado a los huachicoleros (robo de combustible), pidiendo que los dejen en paz, y añadió este recuerdo: “un día venía mi abuelita de compras, uno de ellos [huachicolero] venía en la camioneta, pues la pasaron a traer, pero ella rápidamente se fue a una orilla... pero se fue a un canal de agua” (Paco, 14 años).

Asimismo, hay quien asume tener un mal desempeño, esto derivado de las condiciones que se viven en su contexto, la cuales lo limitan para presentarse a la escuela:

Ya ni siquiera podemos salir [vive frente a una toma clandestina] cuando vengo a la escuela primero veo si no están [los huachicoleros], o le digo a mi mamá si me puede traer. Hubo un día en que no vine porque se agarraron a balazos, me quedé vestido porque empezaron a darse los balazos allá abajo, pues mejor me quedé solo en casa, con mis carnales (Paco, 14 años, no vinculado).

En contraste a lo anterior, está la mirada de los docentes, quienes poseen más elementos para entender y explicar el efecto del robo de combustible, relacionado con el rendimiento académico de sus estudiantes, que es reflejado día a día en el aula, Alejandro, directivo con 33 años de servicio, manifiesta que: “sí afecta... ya nada más están pensando en crecer, [...] juntarse con alguien más poderoso que ellos... para que les den una toma de huachicol, entonces ya lo del estudio lo están dejando a un lado”. Además,

aseguró que existen tres factores que repercuten en su educación, el primero, las inasistencias continuas, en cuatro meses del ciclo escolar hay estudiantes con 26 faltas, esto dado a que reciben una llamada por su celular y deben acudir al momento, para llenar las camionetas; segundo, siempre están pensando en cómo esquivar los peligros que representa extraer, trasladar, repartir y vender el combustible y no se concentran en clase; y, tercero, la ambición, hay estudiantes que ganan 13 mil pesos mensuales, más dinero del que su papá aporta a la familia, por consiguiente algunos se convierten en el sostén de su casa.

Miriam, docente con 12 años de servicio, advierte que los adolescentes están perdiendo interés en la educación: “ven que sus papás se matan trabajando... ganan 200 pesos..., ellos trabajan 2 horas y ganan 500 pesos, entonces [...], pueden adquirir este ingreso mayor... y no miden el peligro [...], no les interesa, ven la facilidad del dinero”. Por lo tanto, se reconoce la existencia de estudiantes que, al llegar al colegio, pierden la motivación por continuar su formación escolar, desarrollando bajos niveles de bienestar y poca calidad en las interacciones personales. De acuerdo a Pinedo, Arroyo y Caballero (2017), estas actitudes suelen detonar en un descenso del rendimiento académico.

En el mismo sentido, un docente ratifica el aumento de inasistencias de los estudiantes:

Se preocupan más por halconear [...], eso no les permite realizar sus tareas [...] inclusive nos dicen, ‘sabes qué onda, profe ya me voy... porque se rompió la válvula y ahorita se está saliendo’, entonces les interesa más la ‘huachicoleada’ que su educación (Javier, docente, 15 años de servicio).

De los tres hijos que tiene esa familia, dos se retiraron de la escuela y una si concluyó su formación de secundaria. Así mismo, un docente de la misma institución con 8 años de servicio difiere de la inexistencia actual de estudiantes vinculados al huachicol en la secundaria, comentó que en ocasiones los estudiantes llegan desvelados por su ‘trabajo’, pero cumplen con lo que se les pide:

Antes se les pedía tal material... y nos decían que no podían porque no contaban con el recurso suficiente... a lo mejor no tenían computadora en casa..., y ahorita la gran

mayoría de esos alumnos ya tienen hasta internet en el celular, todo lo material lo adquieren más fácilmente (Manuel, docente, 8 años de servicio).

Además, este docente comentó que la mayoría de los estudiantes dedicados a actividades vinculadas con la extracción ilegal de hidrocarburos, son de promedio académico medio, no muy inteligentes, pero sí muy trabajadores. El hecho de contar con un “trabajo” inclusive contribuyó, de acuerdo al docente, a incrementarles la autoestima; aludió también, que toman bebidas energéticas para estar despiertos durante sus clases. El uso irresponsable de bebidas energéticas puede traer consigo afectaciones a la salud o incluso ser la antesala para el uso de drogas que ayuden a estimular el mantenerse despiertos.

Algunos docentes coincidieron en que existe un cambio conductual en los estudiantes, el desinterés por asistir a clases y la preferencia a la huachicoleada (como ellos nombran generalmente al robo de combustible), con ello las implicaciones que representa trabajar de noche: “el que no está dormido no presta atención, o reprueban, no traen tareas, en fin, no tienen ningún interés por su aprendizaje” (Miriam, docente, 12 años de servicio). Inclusive, de acuerdo al directivo Alejandro (33 años de servicio), “vienen casi obligados por los padres, ya no tienen ganas ni interés por estudiar, porque ya tienen un ingreso extra... ya vienen sin ganas, nada más por cumplimiento, cumplen y mienten, ya no les interesa para nada la escuela”.

Otros docentes coincidieron en que el vocabulario de los estudiantes es más vulgar, son más prepotentes e incluso más agresivos con sus compañeros, pero, respetando aún al docente, “se vuelven un poco más dominantes en el grupo, y con sus compañeros, ahí si es un poco problemático, pero ellos no cambian demasiado la forma de ser con el maestro, aún lo respetan” (Manuel, docente, 8 años de servicio).

Al respecto Kessler indica que los jóvenes, al vivir en un barrio con niveles altos de crimen “tendría más probabilidades de entablar una carrera delictiva que otro estudiante de estatus similar pero que habitara en un barrio con [...] baja criminalidad [...],

el delito es una de las consecuencias del resquebrajamiento de la trama comunitaria local” (Kessler, 2004, p. 222).

Una docente dijo que el estudiante tenía un rendimiento alto y después bajo, argumentando lo siguiente: “antes tenía otras aspiraciones o metas en la vida [...] hoy por el hecho de tener dinero se cree intocable” (Luisa, 11 años de servicio). Once docentes aseveraron que antes eran regulares y hoy en día tienen un desempeño bajo, entre las causas que dieron están: el dormir en clase, las inasistencias y el incumplimiento de tareas, pero hubo un docente que culpó a la familia por este hecho “lamentablemente los padres aceptan dicha actividad y no existe el rigor o la orientación debida hacia sus hijos y los dejan hacer lo que quieran” (Alberto, docente, 8 años de servicio).

El bajo rendimiento académico que percibe el docente es atribuido al cambio conductual que sufrió el estudiante cuando incurrió en el mundo delictivo, cabe destacar que esta conducta de violencia no está tan marcada, al grado de significar un peligro para la comunidad escolar; también reconocieron la falta de participación de los padres de familia ante esta situación, pues existen familias completas dedicadas a esta actividad delictiva, dejando fuera de sus prioridades el apoyar al docente y al estudiante a obtener los aprendizajes esperados para un mejor progreso de su desempeño escolar.

A partir de los testimonios, es posible apreciar la disminución del rendimiento académico de los estudiantes vinculados al huachicol, de acuerdo con la perspectiva dada por los docentes participantes. Los cambios que detectaron con mayor frecuencia es la apatía, conductas agresivas hacia sus pares y en algunos casos la falta de respeto a las autoridades educativas, ofreciendo sobornos o la venta de combustible robado.

Cuando la comunidad en donde residen los estudiantes se ve inmersa de efectos directos o colaterales de la inseguridad y delincuencia organizada, éstos pueden incidir en la educación, no de manera formal, sino desde los factores de riesgo que emergen cuando existe una vinculación directa de las actividades ilícitas a través de sus familiares, vecinos o amigos, repercutiendo indirectamente con su rendimiento académico.

En comunidades donde la actividad delictiva se encuentra en auge, algunos jóvenes “establecen estrategias de supervivencia [...] yendo desde pequeños delitos, pasando en algunos casos por la cooptación dentro de las redes del narcotráfico” (Kessler, 2004, p. 248). Bajo esta argumentación, quienes son estudiantes pierden la visión que en algún momento sus padres le inculcaron sobre la escuela, como expectativa de un mejor futuro, “parece importarles poco [...] su desempeño educativo [...], tienen conciencia de la necesidad de un diploma para tener una mínima suerte en el mundo del trabajo [...], al mismo tiempo la propia experiencia de su entorno desmienten su realidad” (Kessler, 2004, p. 254).

En el trabajo de campo, se tuvo conocimiento de comunidades donde la mayoría obtenía beneficios de esta actividad ilícita, sin formar parte del grupo delictivo, el huachicol se internó tanto en la sociedad que se volvió indispensable para mantener precios bajos en la oferta de servicios, por ejemplo, los tractores que surcan los terrenos de cultivo compran diésel para tener un mayor margen de ganancia en comparación con otros lugares. Algunos choferes del transporte público compran huachicol, justificando qué solo así no subirán el pasaje, pese al aumento real de la gasolina en estaciones de servicio. Los docentes que provienen de otros municipios o estados también compran semanalmente galones de combustible para minimizar sus gastos de traslado de su hogar hacia las instituciones educativas.

En este sentido, “la estigmatización que recae sobre ciertos barrios pareciera habilitar o legitimar prácticas [...], que aparecen como inaceptables para otros ámbitos socio-espaciales” (Kessler y Dimarco, 2013, p. 223). Es evidente entonces que los jóvenes “realizan un aprendizaje paralelo de actividades ilegales y violencia como estrategia de supervivencia económica y valoración identitaria” (Kessler, 2007, p. 290).

Conclusiones

Ante los diferentes problemas sociales que existen en el país y en particular en la región de estudio, es imprescindible repensar la educación, es notable el contraste que hay dentro de la institución

educativa y la realidad que se vive fuera de ella, en cuanto al desarrollo de saberes pertinentes y que no se reduzcan a un currículo cerrado, dador de saberes dirigidos principalmente a matemáticas y español, dejando de lado aspectos como la educación cívica, que bien podría aportar recursos a los adolescentes para enfrentar estas nuevas realidades y apoyar al mismo tiempo las adversidades que tienen las instituciones que se encuentran en regiones de riesgo.

El rendimiento académico desde la mirada cualitativa del docente, es quizá el primer filtro para identificar el rezago educativo, y posteriormente intervenir con estrategias adecuadas, sobre todo cuando se trata de adolescentes vinculados al crimen organizado. Como ya se ha mencionado a lo largo del trabajo de investigación, el rendimiento académico es una variable multifactorial, por ello el estudio se enfocó a la perspectiva del docente, como medida del aprendizaje adquirido por el estudiante y cómo esté se ve afectado por la violencia que existe en la comunidad donde reside el estudiante, en este caso, la existencia de la delincuencia organizada dedicada a la extracción y venta ilegal de hidrocarburos sustraídos de los ductos de Pemex.

Por lo anterior, el objetivo general de la investigación no se alcanzó en su totalidad, pero si se pudo recopilar evidencia de cómo el problema de extracción y venta ilegal de hidrocarburos ha trastocado el ámbito educativo y, con ello, el desempeño de los estudiantes, docentes, directivos y personal de apoyo. Por lo que es necesario que las autoridades educativas del más alto nivel tomen acciones en pro de fortalecer a las escuelas ubicadas en una región de conflicto y brinden apoyo psicológico y protección al personal que se desempeña en ellas.

Sin afán de estigmatizar a los jóvenes relacionados con prácticas del huachicol, en los resultados se obtuvo una tendencia que no puede dejarse de lado, asumiendo las implicaciones de que un resultado nunca puede ser generalizado a cabalidad; el docente identificó de manera frecuente las siguientes características en los estudiantes vinculados al robo de hidrocarburos: dormir en clase, olor a combustible, faltas recurrentes, el manejo de cantidades altas de dinero en efectivo y conductas más agresivas, así como un empoderamiento usado para la intimidación. El 70% coincidió en

que hubo una disminución significativa en el rendimiento académico y 30% restante aseguró que no hubo cambio alguno en éste, pero sí en la conducta.

El estigma no sólo recae en el estudiante, sino en la región considerada “peligrosa”, lo cual afecta por igual a niños, adolescentes y adultos, al respecto Gabriel Kessler menciona que “la estigmatización que recae sobre ciertos barrios pareciera habilitar o legitimar prácticas [...] que aparecen como inaceptables para otros ámbitos socio-espaciales” (Kessler y Dimarco, 2013, p. 223); así, esa interpretación generalizada en docentes, policías y sociedad, contribuyen a reforzar la violencia y obligan al adolescente a seguir sus prácticas, inhibiendo la posibilidad de reivindicar su actuación.

Aunque ningún docente pudo identificar la utilización de estrategias que ayudaran a reorientar de forma positiva el rendimiento académico de sus estudiantes, en la acción, la mayoría, de manera empírica, utilizó estrategias como pláticas de sensibilización, para encausarlos a una reflexión crítica de su actuar y su futuro inmediato, denotando un interés por detener la incursión de más adolescentes al huachicol como técnica de contención por parte de la escuela ante la inoperancia del Estado y la falta de oportunidades. Las intervenciones breves en la educación secundaria tiene como ventajas su fácil aplicación, dirigidas al problema en específico, discretas, ya que no se requiere de clases extraordinarias y, lo más importante, es posible conocer las razones internas que tiene el estudiante sin sentirse evidenciado o con el estigma del “mal alumno” (Medina-Garrido y León, 2017).

En total, el docente identificó tres aspectos de cambio en los estudiantes vinculados al huachicol, el primero de ellos fue en la actividad familiar, modificaciones de reglas, falta de apoyo o caso omiso al llamado institucional, para apoyar en las obligaciones que el adolescente tiene como estudiante. El segundo se da dentro de las instituciones educativas, existe una idolatría hacia los líderes criminales y una tendencia a no acatar las reglas escolares o el cumplimiento de asignaciones por parte del profesorado. Por último, la actitud del estudiante al incorporar estrategias de soborno o intimidación hacia la comunidad escolar, en general como medida de protección ante las constantes faltas o las labores académicas.

La observación participante ayudó a identificar el momento idóneo para dar por terminada la investigación, pese a no contar con todos los datos necesarios, porque la integridad del investigador podría estar en riesgo, ya que algunos de los jóvenes contactados eran hijos de líderes locales y pese a declinar o aceptar la entrevista, el propósito del estudio en el lugar ya estaba evidenciado y el creciente aumento de violencia por la adjudicación de las plazas de los grupos criminales podría traer una confusión respecto a los intereses de investigación.

Finalmente, los hallazgos de esta investigación son un aporte válido para futuros estudios, ya que describen una problemática vigente donde los grupos criminales constantemente cambian de giro, pero mantienen la misma estructura de operación apoyados de la corrupción y de la marginación, donde existe una alta vulnerabilidad en los adolescentes que necesita ser visibilizada.

Referencias

- Banco Mundial. (2017). El Banco Mundial advierte sobre una “crisis del aprendizaje” en la educación a nivel mundial. *BancoMundial.org*. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>
- Bolaños, N.; Fidel, M. y De la Peña, C. (2017). Atención y memoria en estudiantes con bajo rendimiento académico. Un estudio exploratorio. *Reidocrea*, 6 (7): 74–83. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~reidocrea/6-7.pdf>
- Colio, A.; Tezoco, L. y Oliva, L. (2017). La actuación docente ante situaciones de violencia entre el alumnado. *Revista Huellas*, 3 (5): 7–26
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Fierro, M. Z. y Velasco, J. M. (2009). ¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en Matemáticas y Español? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-zorrilla2.html>
- Gaxiola, J.; González, S.; Contreras, Z. y Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, 30 (1): 47–74. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rp/v30n1/a03.pdf>
- González, C. (2003). *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en educación secundaria*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
- Hernández, A. (2014). *Trayectorias escolares en estudiantes del CBTiS No. 212. Una mirada a los factores del rendimiento escolar*. México. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Parra.
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (032), 283–303. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n032/pdf/N032N.pdf>
- Kessler, G. y Dimarco, S. (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 22 (2): 221–243
- Medina-Garrido, E. y León, J. (2017). Mejorando la percepción sobre la inteligencia : una intervención breve para alumnos de Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15 (42): 377–397. <https://doi.org/10.14204/ejrep.42.16051>
- Pinedo, R.; Arroyo, M. J. y Caballero, C. (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico,

- salud mental y satisfacción con la vida. *Contextos educativos: Revista de educación*, 20 (20): 11–26.
- Reynoso, E. L. (2011). *Factores que determinan el rendimiento escolar en el nivel secundario en el Estado de Nuevo León*. Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: <http://eprints.uanl.mx/2730/6/1080089642.pdf%5Cn>
- SEP. (2017a). *La Escuela al Centro. Un nuevo esquema de organización y acompañamiento para las escuelas de educación básica*. Recuperado el 5 de diciembre de 2017, https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/51934/Presentacion_MiEscuelaAlCentro.pdf
- SEP. (2017b). *Modelo educativo. Equidad e inclusión*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>
- SEP. (2017c). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad* (Primera ed.). Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacio_n_Obligatoria.pdf
- SEP. (2017d). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacio_n_Obligatoria.pdf
- SEP. (2017e). *Orientaciones para el establecimiento del sistema de alerta temprana en escuelas de educación básica*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicoscolares/2017/doctosdeconsulta/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Violencia, deserción y exclusión escolar en el plantel 14 del COBAT, Nativitas, Tlaxcala

Rafael Molina Sandoval

Juan Carlos García Lara

Introducción

El Colegio de Bachilleres de Tlaxcala (COBAT) presenta problemas de deserción escolar de hasta un 15% en sus estudiantes, el presente capítulo analiza las condiciones que los alumnos enfrentan y que les orillan a tomar la decisión de abandonar su formación académica. El objetivo es explicar el problema de deserción en el plantel 14 del municipio de Nativitas, Tlaxcala; desde un enfoque mixto: los procesos, las características, la temporalidad de los años 2017-2018 y los efectos.

Nativitas “es un municipio de 23621 habitantes (11330 hombres y 12291 mujeres), situado en el Estado de Tlaxcala, con una *ratio* de fecundidad de 2.52 hijos por mujer. El 12.23% de la población proviene de fuera del estado de Tlaxcala. El 0.87% de la población es indígena, el 0.38% de los habitantes habla alguna lengua indígena...” El 92.75% de la gente de Nativitas es católica, el 48.64% están económicamente activos y, de estos, el 97.64% están ocupados laboralmente. Además, el 91.96% de las viviendas tienen agua entubada y el 8.15% tiene acceso a Internet (INEGI, 2018, p.1).

La institución escolar se ubica en el centro de la cabecera municipal, la cual cuenta con urbanización e infraestructura necesarias para atender adecuadamente los servicios requeridos por el plantel. Sin embargo, las condiciones y servicios que puedan tener las zonas periféricas de este centro municipal son diferentes.

La categoría “violencia intrínseca” permite develar la existencia de distintos niveles de prácticas de violencia en los ámbitos institucional, familiar y, específicamente, personal del joven, los cuales le orillan a asumir la decisión de abandonar la educación; asimismo, la categoría “procesos”, se utiliza para conjuntar las variables afines de los ámbitos analizados y decantar esas prácticas de violencia intrínseca en la vida de los estudiantes, para, finalmente, reconocer las motivaciones implícitas en la decisión del joven de solicitar baja ante las instancias académicas en el lugar de estudio. Éstas, son variables de suma importancia, ya que encierran un conjunto de características que se relacionan con los resultados de los otros procesos analizados y que finalmente se concreta el argumento de la existencia de violencia intrínseca en las múltiples interacciones del estudiante; se concluye que existe la necesidad de revisar las formas y contenidos de los procedimientos institucionales y familiares, con la finalidad de brindar mayores posibilidades de continuidad en su formación académica a los jóvenes estudiantes.

El análisis se configura en dos componentes fundamentales: a) el ámbito teórico, discute aspectos relacionados con la violencia estructural intrínseca como elemento presente en los distintos procesos sociales y administrativos de las instituciones sociales y específicamente las educativas (convocatorias, requisitos, costos, etcétera); mientras, b) el aspecto empírico se sustenta en el análisis de las respuestas de un cuestionario¹ aplicado a los 44 jóvenes que solicitaron baja en la institución, los resultados permiten describir las razones motivacionales que influyen en dicha decisión, asimismo se analizan distintos documentos y el análisis se somete a revisión de datos concretos de la institución estu-

1 El cuestionario en cita se aplica al estudiante con la finalidad de conocer las motivaciones sobre su decisión final de solicitar baja de la institución y, al mismo tiempo, llevar un registro, tanto en el plantel como de todo el sistema COBAT.

da, corroborando los vínculos entre la teoría con la existencia de procesos violentos y la decisión final de los sujetos de estudio, así, se reconoce inicialmente que la dificultad en el aprendizaje y la falta de motivación (49.98%) (ver tabla 3), son dos variables que determinan la decisión del joven, quien pierde de vista la importancia que le puede representar el seguimiento académico del bachillerato.

Planteamiento del problema

La deserción escolar es un tema de interés en cuanto analiza las condiciones que enfrenta el joven bachiller antes, durante y a partir de la decisión de abandonar su formación académica; la información disponible en México destaca un considerable incremento de abandono escolar en este nivel de estudios. El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), publica que 43.5 % de jóvenes con edades de 15 a 17 años presentan menor interés y aptitudes por ingresar a la escuela; en segundo lugar, resultan aquellos que trabajan y optan por causar baja, 14.4 %; mientras que quienes carecen de recursos representan el 12.7 %, (INEGI, 2018), esto permite cotejar el tema de análisis con el panorama a nivel nacional.

De acuerdo con esta información, el desinterés y la aptitud del estudiante aparecen como principales factores decisionales para que abandone sus estudios, esto por consecuencia se constituye en factor preponderante en cuanto perfila una explicación psicosocial del estudiante, es decir, el bajo interés por el aprendizaje y las aptitudes como aspectos psicológicos y cognitivos resultan determinantes, esto supone un estado de aletargamiento intelectual que implica distintas dimensiones de análisis hacia el estudiante. La información complementa los distintos enfoques que otros autores han aportado para abordar las causas de deserción escolar, tanto desde la perspectiva de la violencia como de distintos factores externos al estudiante y su círculo familiar y escolar inmediato.

La violencia como variable explicativa de deserción escolar es, hasta cierto punto, común. Diversos estudios concretan la existencia de situaciones de violencia que resultan determinantes para

el abandono escolar del joven; Ramírez-López y Arcila-Rodríguez (2013) reconocen formas explícitas e implícitas de violencia que sufre el estudiante; por otra parte, el empleo estudiantil y abandono escolar resultan dos variables que influyen determinadamente en la decisión del estudiante (Hernández y Vargas, 2016). En Chile, el “fracaso termina siendo en gran parte, algo ‘construido’ desde la propia escuela, a partir de sus dinámicas, juicios, prejuicios y prácticas” (Román, 2013, p. 34); En Tamaulipas, Lladó y Mares reconocen que, “los estudiantes perciben que los factores que a ellos los llevarían a desertar son los problemas económicos y situaciones familiares (problemas, enfermedad)” (2017, p. 1); Erazo, en Colombia, discute el problema conceptual de la violencia escolar:

Se concluye, que el tema de la violencia escolar debe presentar mayor interés en cada una de las esferas de la sociedad, ya que es un fenómeno que existe, devora y acaba con la gran mayoría de nuestros estudiantes sumándose a las variables que llevan al fracaso, deserción y dificultades escolares (Erazo-Santander, 2010, p. 7).

El Banco Mundial (BM) (2015) presenta un balance acerca de los factores que hacen que el estudiante deserte y, de igual forma, presenta la variable del “desinterés” como causal de abandono escolar de los bachilleres o jóvenes.

Los distintos trabajos publicados sobre violencia escolar sugieren que el estudiante sufre diferentes tipos de violencia. Ramírez-López y Arcila-Rodríguez (2013) plantean un estado del arte sobre violencia escolar y reseñan los distintos enfoques de abordaje, así como los múltiples mecanismos de selección y permanencia escolar; a través de este enfoque se analiza una institución (Plantel 14, Nativitas), en un tiempo específico (curso 2017-2018) y con actores concretos (estudiantes-institución); los aspectos socio económicos y políticos, en general, son revisados como categorías procesuales, cuyos indicadores permiten valorar las distintas variables que configuran la formación educativa y académica del estudiante que deserta, estos procesos resultan ser, al menos parcialmente, condicionantes en las expectativas del joven, los requisitos de ingreso y permanencia, costos de inscripción, tiempos de traslado; mientras que, el interés del estudiante por la continuidad escolar,

así como su propia aptitud, matizan una variedad de factores que contribuyen, en mayor o menor medida, en la decisión del estudiante para suspender sus estudios.

El aspecto conflictivo que vive el estudiante puede estar presente desde el seno familiar, la convivencia, los problemas económicos, la edad adolescente, asimismo, los conflictos vinculados a distintas dimensiones tales como: trámites, escuela, materias, asistencia, economía, entre otros. Así, a este conjunto de factores se les denomina como: *violencia estructural intrínseca*, es decir, las instituciones se constituyen en estructuras diferenciales que establecen parámetros o mecanismos administrativos, de seguimiento, de evaluación, de desempeño, que suponen una igualdad psicológica, una madurez biológica, una equidad en los recursos de los estudiantes, en fin, las instituciones como agentes homogeneizadores de la masa estudiantil, situación altamente compleja.

Si bien, la familia es considerada como la primigenia institución social, donde el individuo obtiene sus primicias educativas, esta célula social, también enfrenta diversos conflictos para aportar elementos formativos al individuo, en este caso, al joven. Asimismo, es esencial reconocer que, el término formación educativa enfatiza en los aportes de la familia, que si bien, se refiere a un aprendizaje no formal, tal como son los principios de afecto y respeto interpersonales del individuo con todo su entorno, como un proceso de largo aliento que le implica un beneficio individual y colectivo, adicionalmente la formación académica o escolaridad le aporta principalmente los conocimientos técnico-académicos que recibe en las instituciones educativas. Estos dos campos de formación del individuo se complementan en su trayecto de enseñanza-aprendizaje, por lo cual resultan determinantes al momento de las decisiones concretas.

Se acepta conceptualmente que educación y escolaridad no se confunden ya a nivel general, porque, por una parte, la escuela termina en un momento determinado de la vida y la educación es un proceso que dura toda la vida y, por otra parte, se puede demostrar que, bajo determinadas circunstancias, la escuela es deseducadora, lo cual sería imposible si escuela y educación fueran idénticas invariablemente (Richmond, 1980, pp. 27 y 3, citado en Touriñan, 1996, p. 57).

Por lo tanto, el presente estudio se avoca a incursionar a un campo de análisis, tanto de orden social, económico y político (institucional), como individual y psicológico del estudiante desde una óptica procesual; esto, por consiguiente, obliga a plantear las siguientes preguntas: ¿cómo los procesos exógenos al propio estudiante, generan condiciones violentas que lo conducen a desertar o abandonar parcial o completamente sus estudios?, ¿qué procesos psicosociales y familiares determinan la decisión de los estudiantes?, permitiendo estructurar un esquema explicativo de los procesos que condicionan la salida de un determinado porcentaje de estudiantes de la escuela.

Consideraciones teórico-conceptuales

La estructura social ha construido e internalizado, entre sus miembros o ciudadanos, la idea de una sociedad estratificada, diferida, clasificada, la cual, se asume como una “normalidad”, en la cual se constituyen formas sutiles pero violentas de imponer mecanismos de diferenciación que se observan como procesos normalizados; bajo este enfoque básico, es pertinente iniciar con el argumento de que en cada proceso de interacción individual o colectiva pueden coexistir normas y reglas que intrínsecamente violentan aspectos individuales y colectivos, propiamente, tales como derechos de ingreso a la institución, costos de inscripción y gastos de uniformes, costos de traslado, entre muchas otras formas que limitan la posibilidad de formación del individuo, en este caso de estudiantes de bachillerato.

A este aspecto se le designa el término de violencia estructural intrínseca, considerando que por su cotidianidad se percibe como algo normal, expresándose en la imposibilidad de los jóvenes de sufragar tales costos escolares, de manutención, traslado, etc.; por tal motivo, a través de este enfoque, se analizan tales procesos y se cotejan con los efectos que ocasionan en el individuo. Se busca sustentar que las condicionantes psico sociales, socio escolares, económicas, políticas, familiares e individuales, influyen determinadamente para que el estudiante asuma actitudes de indiferencia, rechazo y abandono escolar, incrementando el periodo

de formación académica, en caso de continuar, o incorporándose al campo laboral en condiciones de desventaja.

Émile Durkheim (2002) define que la escuela es una institución social que contribuye a formar al individuo, al igual que la familia, la iglesia, las instituciones jurídicas y policiales, etc., a lo cual denomina “hecho social” (L.R.Z., 2002, p. XVIII); es decir, el hecho social, se refiere a reconocer que la formación del individuo, aunque es algo intangible, se halla implícito en las distintas dimensiones institucionales de la misma sociedad, iniciando desde la propia familia. Por lo tanto, lo deseable es que las instituciones influyan positivamente en la formación de la sociedad, sin embargo, de acuerdo con el tema de estudio, al fallar estos procesos e influir negativamente, determinan la suspensión temporal o permanente de los estudiantes en formación, esto se asume como “una forma de violencia que el estudiante sufre por las dinámicas de tales procesos, como: Institucionales, familiares, económicos, sociales, emocionales, psicológicos, etcétera”(Moreno, 2012, p. 1).

Asimismo, cuando un individuo o grupo no responde a las expectativas genéricas de la sociedad, se le observa como alguien desadaptado, por decirlo en términos prácticos; por otra parte, las propias instituciones y reglas que les rigen configuran un amplio abanico de matices que buscan construir personalidades colectivas predeterminadas sin considerar la multiplicidad de factores externos e internos que forman la personalidad individual, por tanto, cuando esos factores no son suficientes para contener o mantener las formas de condicionamiento colectivo se producen alteraciones socio formativas que se reflejan en el agotamiento o rechazo del individuo a la adaptación del modelo imperante, esto, en la actualidad, se puede observar ante el rezago que enfrenta el modelo académico practicado en las instituciones educativas de México frente a los impresionantes avances y prácticas que ofrece el uso de métodos y tecnologías de vanguardia aplicados en otros países.

Los procesos aplicados y replicados por el sistema educativo a nivel nacional fomentan una formación académica homogeneizada, con poco énfasis en los contenidos e intereses del estudiante, por lo cual, éstos asumen actitudes de indiferencia y rechazo hacia

los contenidos y los actos educativos instituidos desde las esferas de mando gubernamentales.

Los resultados de PISA evidencian que los jóvenes mexicanos de 15 años tienen en promedio niveles de competencia muy inferiores a los de los países más desarrollados, y una proporción muy considerable de esos estudiantes no alcanzan el nivel 2 de las pruebas, que se define como el mínimo necesario para desenvolverse adecuadamente en la democracia y las economías desarrolladas (INEE, 2006, p. 18).

Es importante reconocer aportes que anteceden al presente, de quienes ya habían vislumbrado los problemas que la propia sociedad ha implementado para mantener el statu quo de una sociedad estratificada, por ejemplo, Inmanuel Wallerstein (1999) planteaba que las desigualdades sociales derivadas del rezago educativo generan exclusión de la persona, sin embargo, ante el modelo neoliberal, el individuo deseable debe ser eficaz, eficiente y competitivo, por consecuencia, con bajo salario debe enfrentar las condiciones laborales y cubrir sus propios satisfactores, de lo contrario, con mayor razón quedará relegado ante la amplia competencia que existe en el mercado laboral.

Chávez (1996), en su tesis de maestría, ya había detectado al menos cinco tipos de teorías explicativas de la deserción escolar: psicológicas, societales, económicas, organizacionales e interaccionales, en ellas expone distintos aportes de autores quienes ya han abordado el problema y las motivaciones que les hace tomar tales decisiones, esto permite reconocer que existen coincidencias en estos enfoques teóricos que indican que existen factores externos e internos al individuo que lo redirigen al abandono de su formación académica.

A esos factores, en el presente documento, se les reconoce como procesos, considerando que un proceso tiene inicios, secuencia y conclusión, asimismo, se consideran como elementos determinantes que, en estrecha vinculación con los procesos psicológicos, configuran entramados que en mayor o menor medida violentan las posibilidades de desarrollo del individuo, es decir, promueven implícitamente el acotamiento de posibilidades de continuidad para el estudiante.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), define que:

La violencia es el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte (2012, p. 1).

Bajo esta lógica, el supuesto de probabilidad que encierran los esquemas institucionales de aceptación, formación, evaluación, etc., configuran modelos encaminados a condicionar las posibilidades de avance formativo del estudiante. La importancia por analizar los procesos que configuran esquemas de violencia en las distintas dimensiones de convivencia del estudiante abarcan variadas formas de expresión, Campos (2013) describe la violencia verbal, física, psicológica, daños materiales, violencia a través de las tics y acoso escolar, asimismo, aunadas a sus raíces estructurales y culturales se encontró que, “si bien se percibe un buen clima de relaciones, hay presencia de diversas manifestaciones de violencia en la escuela, algunas formas de las cuales se tienden a invisibilizar, incorporándose como parte de la cultura escolar” (Rodríguez, 2015, p. 15).

El presente documento centra su análisis en la disyuntiva social de un grupo de jóvenes que han decidido suspender sus estudios de bachillerato, enfrentando las variantes entre estudiar o incorporarse al campo laboral sin estudios, esto conlleva la necesidad de explicar el rezago académico como un proceso de exclusión social y como violencia implícita que condiciona abierta o soterradamente esquemas de diferenciación colectiva para sostener el aparato productivo con menores recursos económicos y con una base productiva juvenil condicionada a sobreexplotación laboral y bajos salarios (Hernández y Vargas, 2016); es pues, un conjunto de factores que limitan al individuo en su preparación académica y lo condenan a situaciones de desigualdad en el presente y hacia el futuro, aunque esto abona a reconocer que la estructura social se fundamenta en la desigualdad; por lo tanto, los escalones formativos del individuo constituyen un proceso de decantación entre quienes entran al nivel bachillerato y quienes logran concluirlo para incorporarse al siguiente nivel académico universitario, don-

de de igual forma enfrentarán diversos esquemas formativos y de evaluación antes de concluir una profesión.

Estas temáticas se abordan para argumentar que los procesos psicosociales, económicos, políticos y culturales juegan un rol determinante que concluye con actos de exclusión social para muchos individuos, asimismo, especificar que, para efectos del presente análisis, éste se enfoca a reconocer las variables que suponen procesos violentos intrínsecos en los procesos regulativos de las instituciones educativas, las reglas, las normativas escolares, las relaciones interpersonales, los contextos socioeducativos de los jóvenes, entre muchas más, éstos a su vez se convierten en detonantes excluyentes de los sujetos de estudio; la exclusión vista desde una óptica de rechazo, reprobación, deserción, que por una parte supone para las instituciones la continuidad de los “mejores” en los estudios, sin embargo, en la edad juvenil del bachillerato resultan un tanto cuestionables en cuanto este grupo presenta variantes de comportamiento muy radicales, de acuerdo con su maduración psicológica principalmente.

Procesos institucionales y académicos

Durante muchas generaciones la educación formal o instrucción académica ha representado el mecanismo de ascenso social a mejores estatus laborales y económicos, este modelo mantiene la delantera en cuanto a expectativa de crecimiento individual y colectivo en la sociedad, los países crean y fomentan tanto infraestructura física como académica que provea los mecanismos de aprendizaje colectivo para sus ciudadanos. La importancia de la formación académica supone garantizar mayores posibilidades de empleo, desarrollo y, por consiguiente, de ingresos en el futuro del estudiante, sin embargo, éste enfrenta una serie de condicionantes que lo limitan en su continuidad formativa en el trayecto de su preparación.

En últimas fechas está en auge el fomentar el emprendedurismo y la innovación, el autoempleo u otras formas de promover el desarrollo individual, este modelo promete posibilidades de independencia económica, crecimiento personal y social superiores a lo académico; sin embargo, en el modelo educativo mexicano

persiste el modelo escolarizado, el cual ofrece a la población estudiantil una diversidad de opciones de estudio profesionales, por lo cual, el estudiante previamente debe cursar el nivel bachillerato en cualquiera de sus distintas modalidades y cubrir los diversos procesos tanto de aceptación a la institución como aquellos académicos, que implican trabajos, tareas, costos, materiales, transporte, etc.; éstos, si el estudiante no los cubre, se convierten, desde la óptica argumentativa del presente documento, en procesos estructurales violentos intrínsecos en contra del mismo. Visto en términos del tema que nos ocupa, el sistema Colegio de Bachilleres de Tlaxcala presenta datos de deserción hasta del 15% en el periodo 2016-2018, lo cual es motivo de análisis desde la perspectiva de la retención escolar, pero principalmente desde la óptica de la violencia estructural intrínseca en los procesos institucionales. El caso del Plantel 14 de Nativitas permite un análisis concreto con información específica sobre deserción y retención.

Considerando que al periodo 2018 cuenta con un total de 649 estudiantes, de los cuales 362 son mujeres y 287 hombres, una plantilla de 48 profesionales entre hombres y mujeres y una diversidad de materias por cursar como parte de la formación académica ofrecida por la institución; la importancia de la retención escolar supone, desde la perspectiva institucional, el seguimiento estadístico de los factores que afectan o benefician al conjunto de estudiantes y, la posibilidad de continuidad de su formación académica, estos procesos resultan determinantes al momento que el estudiante asume la decisión de suspender temporal o definitivamente su formación, ya que la institución falla al no tener la capacidad de retener al estudiante, esto resulta negativo desde la perspectiva gubernamental e institucional, pues los recursos destinados para la operatividad institucional, como: mantenimiento de edificio, gastos operativos, pago de profesores, atención de prefecturas, servicio social, secretarías, directivos y otras tantas funciones institucionales, fracasan al momento de que un determinado número de estudiantes deciden causar baja de la institución, pues, en términos prácticos, se observa como pérdidas tanto institucionales como personales del propio joven bachiller.

Procesos económicos

El aspecto económico juega un rol fundamental, tanto a nivel institucional como a nivel gubernamental, ya que la inversión que se realiza desde el ámbito público tiene como objetivo proveer los elementos institucionales y académicos para la formación del estudiante. En general, la expectativa es que los jóvenes alcancen niveles formativos que satisfagan su preparación académica y, por consecuencia, les permita incursionar al ámbito de profesionalización en primera instancia, o en su defecto, la incursión al ámbito laboral con mayores posibilidades de ser aceptados.

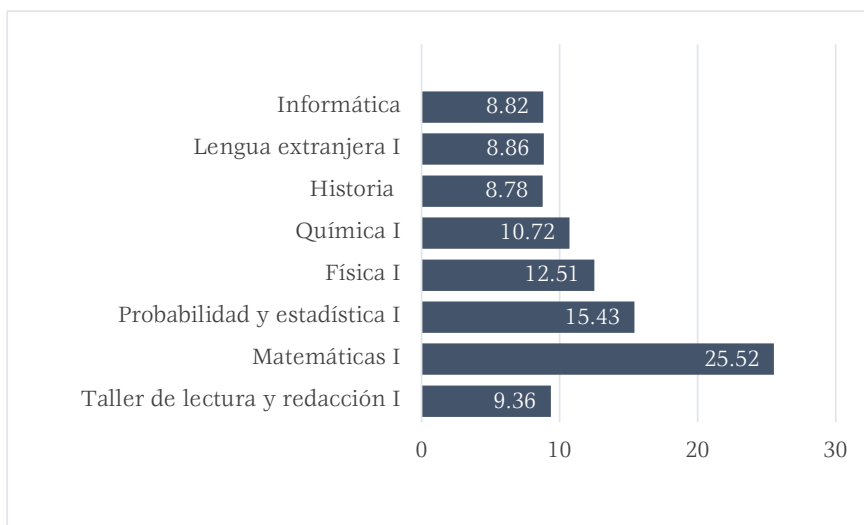
Sin embargo, cuando el joven decide suspender sus estudios, el aspecto político-institucional se ve afectado, ya que en las políticas públicas de gobierno, que están enfocadas para atender la educación en general y en específico a los jóvenes bachilleres, se observa como una falla del sistema, el cual resulta incapaz de retener a los estudiantes, mientras que en lo educativo el joven se ve afectado, debido a que los niveles de conocimiento no alcanzan a satisfacer las expectativas, donde los jóvenes no logran el nivel de aprendizaje esperado en función de las planes de estudio y, finalmente, deciden abandonar la escuela.

De acuerdo con los registros escolares, las instituciones gubernamentales y el propio sistema Colegio de Bachilleres de Tlaxcala, proveen alternativas de orden económico al estudiante, sea mediante becas económicas o de exención de pagos escolares; éstas resultan ser un aliciente para la continuidad de los estudios, la institución tiene registro de al menos 10 tipos de becas que resultan alicientes para los jóvenes: 1) de ingreso; 2) de permanencia; 3) de excelencia; 4) contra el abandono; 5) de policía federal; 6) hijos de militares; 7) de transporte; 8) de manutención; 9) de servicio social; 10) de prospera; de estas alternativas, aproximadamente 70% de los estudiantes cuentan con algún apoyo de este tipo para continuar su formación, como se observa, el factor económico no resulta en factor determinante en la deserción escolar, como se comprueba en el análisis empírico.

Procesos académicos: reprobación por materia

Respecto de la variable Reprobación por materia, los dos primeros semestres resultan significativamente negativos para los estudiantes, ya que las diversas materias representan para los alumnos mayores casos de reprobación (ver gráficas 1 y 2).

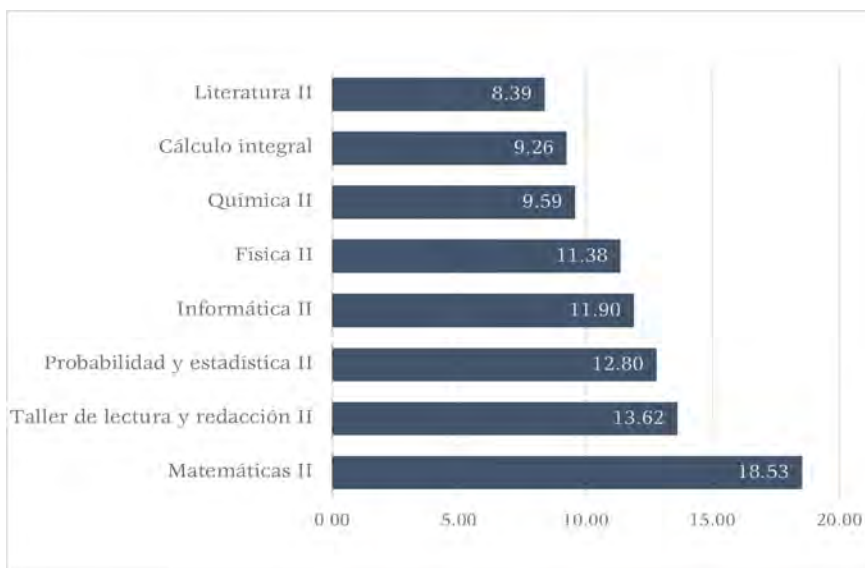
Gráfico 1
Porcentaje de reprobación por materias de primer semestre



Fuente: Elaboración propia con datos estadísticos del Plantel 14.

Los gráficos 1 y 2 representan solamente las materias con mayor reprobación, de igual forma representan al promedio de los ocho grupos en el año 2015 y 2016.

Gráfico 2
Pocentaje de reprobación por materias de segundo semestre



Fuente: Elaboración propia con datos estadísticos del Plantel 14

Como se observa, este conjunto de materias, aglutinan el mayor porcentaje de reprobación, representando una de las causales de baja del estudiante. En términos de violencia, significan barreras de aprendizaje, para lo cual los estudiantes no están preparados o no les representa motivación de su dominio. En este contexto, la institución genera prácticas de violencia o depuración de estudiantes; esto, comparado con resultados de sexto semestre en el año 2018², la reprobación disminuye significativamente. Considerando estas condiciones, se infiere que el sistema de compensación a través de exámenes extraordinarios y a título permiten a los estudiantes regularizar en parte su condición de reprobado, asimismo, se observa poca influencia en las causales de baja (tabla 1).

2 Se omiten gráficos de reprobación de quinto y sexto semestre por cuestiones de espacio, donde el índice de reprobación es muy inferior a los gráficos de primero y segundo semestre.

Procesos motivacionales de deserción

Al momento que el estudiante solicita baja ante la institución se le aplica un cuestionario con 12 preguntas específicas sobre las motivaciones de su decisión, los resultados se han esquematizado en las tablas 1, 2 y 3³; en el tabla 1 se analizan las respuestas que refieren a los procesos institucionales como causales de violencia y baja, estos permiten interpretar variables, frecuencia y porcentaje que representan y determinan la suspensión de sus estudios. En términos relativos cada estudiante representa 2.27% del total los estudiantes que causaron baja, por lo tanto, cada respuesta representa el 2.27% de las variables que contestaron.

Tabla 1
Procesos institucionales

Causas de abandono	Frecuencia	%
Bajas académicas	4	9.09
Insatisfacción con sus profesores	3	6.81
Calificación injusta	2	4.54
Total	9	20.44

Fuente: Elaboración propia con respuestas de cuestionario.

De las doce variables que contempla el cuestionario, las que contiene la tabla 1 refieren a las bajas académicas, éstas se refieren a bajas por acumulación de materias reprobadas, representan 9.09% de los motivos que orillaron al estudiante a desertar; el aspecto de deserción por estar insatisfechos con los profesores fue señalado por tres estudiantes que representan 6.81%; además, dos consideraron injusta su calificación y se dieron de baja; en conjunto representan el 20.44% de motivaciones institucionales por las cuales los estudiantes desertaron. Se aprecia que independientemente de las circunstancias institucionales y académicas, es relativamente poco el impacto hacia el estudiante por parte de los procesos y prácticas académicas.

3 La tabla 2 se analiza en el apartado de “Procesos familiares...” y la 4 se analiza en el apartado de “Procesos psicosociales y biológicos del estudiante”.

Cabe destacar que los procesos académicos resultan menos impactantes que los procesos familiares y personales del estudiante, se deduce que se debe a las distintas posibilidades de exámenes extraordinarios y a título de suficiencia que les permite regularizar su situación académica, sin embargo, es pertinente que la propia institución provea de alternativas para disminuir al mínimo ese impacto negativo en los estudiantes. Esto responde a la primera pregunta de investigación: ¿cómo los procesos exógenos al propio estudiante generan condiciones violentas que lo conducen a desertar o abandonar parcial o completamente sus estudios?, si bien las estructuras académicas y organizacionales, a través de sus procesos son causales de baja del estudiante, como se refleja en la tabla 1, la mayoría de bajas no son por estas causas.

Procesos familiares que influyen en la deserción del estudiante

La familia, este fundamental grupo o núcleo de convivencia del estudiante, resulta determinante al momento de asumir la decisión de abandonar los estudios, los procesos intrafamiliares se hallan dentro del rango de violencia intrínseca, la cual permite argumentar el presente artículo. La información aportada por los propios estudiantes se esquematiza en la tabla 2, donde los jóvenes indican “problemas familiares”, aunque no especifican concretamente el tipo de problemas que les determina su decisión, asimismo, como se ha citado en líneas anteriores, los factores de tipo económico, falta de bibliografía, distancia para asistir a la escuela, y aspectos de paternidad o maternidad, no son determinantes (ver tabla 2).

Tabla 2
Procesos familiares

Causas de abandono	Frecuencia	%
Problemas familiares	4	9.09
Falta de bibliografía individual	3	6.81
Lajanía de la residencia	3	6.81

Tener hijos	2	4.54
Problemas económicos	1	2.27
Total	13	29.52

Fuente: elaboración propia con respuestas de cuestionario.

Los procesos violentos que encierran las acciones y decisiones en este segundo campo de interacción del estudiante se hallan en la familia, pues, como se observa, para los estudiantes resulta conflictiva la problemática interna 9.09%, la falta de material escolar 6.81 %, la distancia entre el hogar y la escuela 6.81 %, asumir responsabilidades de familia (estar en unión marital) 4.54 %, y, propiamente, los problemas económicos 2.27%. La violencia reflejada en estos ítems muestra la complejidad que el joven enfrenta cotidianamente para dar continuidad a sus estudios, asimismo, es pertinente enfatizar que, de acuerdo con el argumento principal del análisis, la violencia en cada proceso contribuye para que el estudiante renuncie a la continuidad de su formación académica.

Esta violencia, quizá la menos visible en la cotidianidad de la convivencia del individuo, contribuye a su decisión de suspender los estudios temporal o definitivamente. Aunque se reconoce la limitación del presente análisis en cuanto sólo se analizan los resultados estadísticos y del cuestionario en cita, dando estas tendencias. Estos procesos están acompañados de situaciones en que los padres están involucrados, conocen la decisión de los hijos o hijas por suspender sus estudios, dando pauta a observar las condiciones de limitación para la continuidad de los estudios.

Procesos psicosociales y biológicos del estudiante

El aspecto psicosocial del estudiante se configura en un amplio espectro de situaciones por las que atraviesa, en primera instancia, la edad, la cual fluctúa entre los 15 y los 18 años, etapa caracterizada por la indeterminación de una personalidad definida, sino que, por el contrario, apenas se está estructurando la personalidad del estudiante, aún con muchas indefiniciones, tales como la responsabilidad, empatía, autorreconocimiento, es decir, la influencia

familiar resulta determinante en la constitución de la personalidad del joven, por lo cual, los problemas internos y externos influyen en sus emociones y decisiones, en éste caso, el abandono escolar.

La etapa de estudio del bachillerato representa un verdadero reto para profesores y estudiantes, estos últimos enfrentan la transición etaria de la pubertad a la juventud, con dinámicas sociales muy peculiares que determinan el actuar de los jóvenes; familias donde ambos padres trabajan y los hijos son cuidados por familiares o vecinos; familias con problemas, padres o madres solos, entre muchas formas de interacción del estudiante y de sus progenitores. Asimismo, las aspiraciones individuales de los jóvenes por poseer dinero, diversiones, celulares, etc., les motivan a buscar recursos extra familiares, es decir, más allá de los que proveen los paterfamilias. Bajo estas condiciones, en las escuelas se produce un creciente número de deserción estudiantil, jóvenes que truncan o retardan el seguimiento de su formación académica, cuyos motivos resultan muy diversos, sin embargo, es pertinente considerar que los efectos de la deserción impactan en dos niveles, a saber, a) en el nivel social al menos en tres ámbitos: económico, político, educativo y, b) en el nivel personal del estudiante, afecta en los niveles familiar, emocional y formativo.

El aspecto formativo es suspendido temporal o definitivamente, esto conlleva al joven a diversas posibilidades, tales como la vagancia, el encierro en casa, la diversión en los medios digitales, e incluso a incursionar al campo laboral prematuramente y con desventajas categoriales, laborales y salariales, entre otras. Lorente lo argumenta desde la perspectiva de la precariedad laboral:

En la variable edad, la categoría de referencia está constituida por los trabajadores de 17 a 23 años... Los coeficientes negativos del resto de las categorías muestran como éste es el grupo donde la probabilidad de trabajar a Tiempo Parcial es mayor (Lorente-Campos, 2004, p. 187).

Se observa entonces que la precariedad no sólo se refiere al aspecto salarial, sino también a condiciones de trabajo parcial o también de explotación laboral sin beneficios laborales como seguridad social, bonos de trabajo, tiempo extra, entre muchos más.

El aspecto emocional, también tiene un gran peso en la construcción de la personalidad del joven, los factores externos juegan un rol fundamental en la interpretación del joven, así como en su incorporación al ámbito colectivo, es decir, si emocionalmente la actitud del individuo está en constante fluctuación y asume decisiones fuera de la expectativa familiar y social, como puede ser la continuidad escolar, entonces, rompe con el seguimiento formativo esperado y, en consecuencia, muestra una personalidad aún endeble. “Lo *emocional* está constituido por cuestiones actitudinales, las cuales son fundamentales para asumir los procesos académico- formativos” (García y Calixto, 2017, p. 112). En el mismo sentido, el marco conceptual sobre actitudes en los jóvenes, refleja que ha sido de interés previo para muchos autores, que son citados por García y Calixto, para éstos: las actitudes son un componente fundamental de la personalidad del individuo, la sola presencia del afecto es suficiente para desencadenar una tendencia a la acción, aunque esta tenga influencias sociales como las normas, roles, valores o creencias; pero desafortunadamente, es a través del currículum oculto la principal forma en que los valores y actitudes son transmitidos en la escuela (2017, p. 112).

Espejel y Flores (2017), quienes abordan la fracción correspondiente a las trayectorias escolares de alto y bajo rendimiento en una institución de bachillerato, consideran que persiste la connotación de las cuestiones emocionales como aspectos determinantes de alto y bajo desempeño académico, lo cual permite fortalecer el argumento de que los procesos externos al estudiante influyen en su conciencia para el desempeño formativo.

Se observa entonces que el problema de la deserción es multifactorial, intervienen situaciones personales, familiares y sociales, de las cuales el estudiante asume la responsabilidad o la irresponsabilidad de suspender su formación académica sin una plena conciencia de la importancia que puede representar ésta. Esto implica la necesidad de revisar lo correspondiente a los procesos de interacción personal del estudiante como elementos determinantes de sus decisiones.

En términos biológicos, la edad es un indicador preponderante en la interpretación del problema de estudio. De acuerdo con datos institucionales, la mayoría de los jóvenes que ingresan

al bachillerato cuentan con edades entre 15 a 18 años aproximadamente, estos representan el 83%; mientras que el restante 17% se integra por estudiantes con edades menores a 15 años y mayores a 18 hasta 21 años, por lo cual, los resultados del cuestionario, específicamente las variables que refieren a situaciones psicológicas y actitudinales de los estudiantes muestran un panorama más específico de las motivaciones individuales por las que los estudiantes deciden desertar de la escolaridad; del total del grupo que desertó, 26 casos fueron del sexo masculino y porcentualmente representan el 60%, mientras que 18 casos fueron del sexo femenino y representan el 40%; de estos, 93% son solteros, 4% viven en unión libre y 3% casados, las edades que mayor deserción presentaron fueron los 16 y 17 años (49%).

Tabla 3
Procesos personales

Causas de abandono	Frecuencia	%
Dificultad en el aprendizaje	10	22.72
Falta de motivación	9	20.45
Dificultad para estudiar TIC	3	6.81
Problemas de salud	0	0
Total	22	49.98

Fuente: elaboración propia con respuestas del cuestionario.

Finalmente, los resultados de la tabla 3 reflejan que el principal argumento que los estudiantes señalan como causal de baja escolar son los procesos personales de los estudiantes, donde la dificultad de aprendizaje (22.72 %) se establece como proceso insatisfactorio para el propio estudiante; de igual forma, la falta de motivación, 20.45%, como segundo proceso explicativo de la deserción escolar, estas dos variable suman 43.17%. A la luz del planteamiento procesual, se observa que los procesos psicológicos y actitudinales (tabla 3) del joven son los que predominan en la motivación final para causar baja, pues los procesos académicos representan un bajo porcentaje en la argumentación del joven.

Resulta pertinente enfatizar que, al analizar los resultados de las gráficas 1 y 2 con los resultados de las tablas 1, 2 y

3, se puede deducir que los procesos académico- institucionales de las distintas materias, principalmente matemáticas, química, física, informática, e incluso, taller de lectura y redacción, están estrechamente vinculadas en función de los planes de estudio y de materias; que los procesos familiares tienen bajo peso en la decisión final del joven bachiller, por lo cual, de acuerdo con los resultados del cuestionario aplicado a quienes solicitaron baja en la institución analizada, las percepciones o actitudes de aprendizaje de los propios estudiantes indican un autoreconocimiento de su incapacidad en la apropiación del conocimiento y adaptación a los esquemas académico-institucionales.

Elementos concluyentes

El abordaje de los procesos académicos, familiares e individuales de los estudiantes del Bachillerato No. 14 de Nativitas, Tlaxcala, como variables explicativas de la decisión juvenil de suspender temporal o definitivamente sus estudios, resulta significativo, en cuanto aportan una visión complementaria con otros aportes de conocimiento sobre las motivaciones de la violencia estructural intrínseca que sufren los estudiantes durante su trayecto escolar.

El presente estudio utilizó un enfoque que permitió analizar los procesos institucionales y familiares como factores exógenos que implícitamente violentan la formación académica del individuo; si bien, estos procesos son expuestos como factores condicionantes de la decisión final del estudiante, no son definitivos, aunque representan un valor cercano al 50 %, pero lo importante es que, como se citó en líneas anteriores, tienen un peso real en la decisión de los jóvenes.

Es importante señalar que los programas de estudio deberían ser sometidos a revisión, al menos en dos aspectos: el primero que revisen los contenidos curriculares, los cuales suelen ser rígidos y de poco interés para el estudiante proveniente del nivel medio básico, quien suele desconocer el manejo de los contenidos de matemáticas, química, física, etc., de ahí que exista un elevado número de reprobados, que si bien muchos se recuperan a través de exámenes extraordinarios, otros tantos no lo logran; el segundo

estaría enfocado a las formas como los profesores imparten las materias, pues los gráficos señalan que pudieran aplicar procesos más flexibles y de acompañamiento a los estudiantes que enfrentan estas problemáticas de reprobación.

El proceso biológico se aborda en forma somera, se vincula estrechamente con el proceso de edad del estudiante, como proceso psicosocial representa una transición de personalidad muy variable que, como se ha revisado, el estudiante asume decisiones que le afectan tanto en lo inmediato como en el largo plazo, no tiene una plena conciencia de las consecuencias de tales decisiones. La suspensión de los estudios, le afectan en lo emocional, como en lo material, cambian las condiciones de vida para el individuo, es decir, los procesos analizados como variables explicativas del problema planteado, resultan ser asertivos en cuanto se observa que no son procesos aislados, sino una conjunción de elementos que el estudiante bachiller enfrenta en su cotidianidad y que finalmente, desembocan en una forma de exclusión desde el ámbito escolar bajo el amplio abanico de procesos y prácticas destinadas a mantener esquemas de estratificación social.

Finalmente, se enfatiza que los procesos exógenos institucionales y familiares revisados configuran distintos mecanismos que influyen en el individuo, así, desde el enfoque del presente análisis, los esquemas de promoción, examen, aceptación, inscripción, costos, materias, actitudes y aptitudes tanto de profesores como de estudiantes, poseen distintos grados de violencia que repercuten directa e indirectamente para que el estudiante genere desinterés y rechazo, así como la decisión final de suspender sus estudios, temporal o definitivamente.

Referencias

- Banco Mundial. (2015). *Cuando la escuela no sirve para encontrar buenos trabajos*. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2015/02/09/latin-america-high-school-good-employment>
- Campos Ríos, G. (2013). Educación, violencia e inseguridad en México. En Romero Melgarejo, O., Romano Garrido R., Jiménez Guillén R. y Gamino Muñoz R. (Coords.), *Violencia, actores y enemigos del Estado*, (pp. 199-214) México: UATx
- Chávez, I. (1996). El abandono Escolar en la Secundaria: Desertores y Factores Casuales en la Ciudad de Tecomán en el Periodo de 1980-1990. (Tesis de maestría no publicada), Universidad de Colima Facultad de Pedagogía. Tecomán, México
- Durkheim É. (2002). *La división del Trabajo Social*, México: Ed. Colofón.
- Erazo-Santander, O. A. (2010). Reflexiones sobre la violencia escolar. *Revista de Psicología GEPU*, 1 (3), 74 - 86. Universidad de Manizalez, Colombia.
- Espejel, A. y Flores, A. (2017). Experiencias exitosas de educación ambiental en los jóvenes del bachillerato de Tlaxcala, México. *Revista Luna Azul*, 44, pp. 294-315.
- García Ruiz M. y Calixto Flores R. (2017). Las actitudes de los estudiantes de Educación Media Superior hacia la responsabilidad socio-ambiental. En Espejel Rodríguez, A., Calixto Flores, R. y Flores Hernández, A. (Coords.), *Educación Jóvenes y ambiente*, (pp. 105-129) México: UPN-UATx.
- Hernández Robles, A. K. y Vargas Valle E. D. (2016). Condiciones del Trabajo estudiantil urbano y abandono escolar en el nivel medio superior en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 3 (31): 663-696, México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2018). Estadísticas a Propósito del Día Mundial de la Población. *Comunicado de Prensa Núm. 293/18* de julio de 2018. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2018/poblacion2018_Nal.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). La calidad de la Educación Básica, ayer, hoy y mañana, Conclusiones del Informe Anual sobre la calidad de la educación Básica en México. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B205.pdf>
- Lladó Lárraga, D. M. y Mares Rodríguez H.A. (2017). Factores que impactan la deserción escolar: percepción de los estudiantes de la Escuela preparatoria federalizada No. 1, Ing. Marte R. Gómez. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí, México.
- L.R.Z, (2002). "Prólogo", en Durkheim É. *La división del Trabajo Social*, pp. I-LXVIII, México: Ed. Colofón.
- Lorente-Campos, R. (2004). *La precariedad laboral de trabajar a tiempo parcial: El caso de España*, México: Universidad Autónoma de Tamaulipas- Plaza y Valdéz

- Moreno de la Rosa C. A. (2012). *Deserción escolar en México*, julio 24, 2012, Recuperado de: <https://upnmonclova.wordpress.com/2012/07/24/desercion-escolar-en-mexico/>
- Organización Mundial de la Salud (2012). *Definición de violencia*. Recuperado de: <https://www.who.int/topics/violence/es/>
- Ramírez-López, C. A y Arcila-Rodríguez, W. O. (2013). Violencia, conflicto y Agresividad en el escenario escolar, *Revista educativa*, 16 (3): 411-429
- Rodríguez Figueroa, H. M. (2015). La violencia escolar en el bachillerato un estudio de caso. *Revista Caleidoscopio de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, pp. 15-43. Recuperado de: <https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/download/216/200>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11 (2): 33-59.
- Touriñán López, J. M. (1996). Análisis Conceptual de los procesos educativos. *Teorías de la educación*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=151692>
- Wallerstein, I. (1999). *Impensar las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores- Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.

Intervención en factores de riesgo de la conducta violenta en adolescentes

Rolando Granados Muñoz

Introducción

La investigación científica se caracteriza por ser sistemática, con procesos controlados, es empírica, amoral, crítica de los fenómenos naturales y debe estar dispuesta al público, se guía por modelos teóricos e hipótesis sobre presuntas relaciones entre los fenómenos que se encuentran en estudio (Kerlinger & Lee, 2004); se trabaja con hechos, realidades y no se deducen resultados a través de la especulación o las explicaciones metafísicas; nos ayuda a la comprensión y entendimiento de lo que sucede a nuestro alrededor. Estas características de la ciencia son el medio que garantiza la integración de estrategias al intervenir con previo conocimiento de las causas y las consecuencias de los fenómenos que se encuentran vigentes como problemáticas sociales, un ejemplo de ello es la violencia. El estudiar los factores que influyen como causas de la violencia y el establecimiento de medidas preventivas debe tener bases sustentadas en los principales hallazgos encontrados al investigar con el correspondiente rigor científico, teórico y me-

todológico. Con relación a este fundamento se presenta la síntesis de la investigación sobre factores de riesgo de la conducta violenta en adolescentes, con el propósito de discutir sobre la propuesta de estrategias para intervenir en dichos factores, con previo estudio y conocimiento de éstos.

Existen diferentes aportaciones disciplinares que apoyan al conocimiento de los factores, sin embargo, esta propuesta es realizada con orientación criminológica; la criminología para demostrar que es ciencia tiene el reto de estudiar el comportamiento violento (antisocial) haciendo uso de una metodología que permita tener certeza sobre la calidad de los datos que se obtengan no solamente en la intervención sino mucho antes. A esta rama que se encarga de estudiar el desarrollo de la persona en distintos contextos y etapas de la vida del individuo, según Hikal (2009), se le denomina criminología del desarrollo, la cual estudia los factores relacionados a la conducta antisocial en el transcurso de vida de un individuo. Por otra parte, la añeja teoría refiere que prevenir es anticiparse, la definición de Rodríguez (2012) indica que es conocer con anticipación la probabilidad de que la conducta suceda para disponer de los medios necesarios y evitar que se lleve a cabo. La criminología para generar prevención utiliza tres modelos teóricos: el colectivo o de participación ciudadana, el situacional y el social o del desarrollo (Petersen, 2017). Para esta investigación se usa la teoría social o del desarrollo, ya que implica trabajar con variables psicosociales y población en riesgo, similar a la teoría de las carreras delictivas, porque hace referencia a los factores de riesgo desde la criminología, como ya se mencionó, le corresponde a la criminología del desarrollo. En este aspecto, cabe reflexionar acerca de la relevancia que tiene la investigación, pues además de generar ese conocimiento de la conducta violenta permite avances científicos y, por supuesto, anticiparse, es decir, como es perceptible en el área de la salud, desde que se investiga se previene (Abudinén, Soto & Rodríguez-Morales, 2012).

Este trabajo describe la violencia juvenil como problema de salud pública, por ello considera a los factores de riesgo como características individuales, familiares o sociales que aumentan la probabilidad de aparición o permanencia de conductas peligrosas

(Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana, 2010). En palabras de Jiménez (2005), un factor de riesgo es entendido como una característica o circunstancia que, estando presente, aumenta la posibilidad de producir un daño o resultados no deseados; las y los jóvenes desarrollan conductas peligrosas entendidas como factores de riesgo por distintas circunstancias, como pueden ser las ambientales, familiares e individuales. En una investigación realizada por Cox *et al.* (2015) sobre la literatura referente a programas de intervención y prevención en adolescentes en Australia, entendiendo la violencia juvenil como un problema de salud pública, se indica que los efectos de atención se dan en el ámbito escolar, alcoholismo u otras drogas relacionadas con la violencia y la conducta antisocial/violenta; destaca el énfasis que se le da al reconocimiento de los factores de riesgo, al estar divididos en lo individual, la escuela, la familia y la comunidad, las tendencias de prevención se encuentran focalizadas en esos contextos y se abordan con certeza de ser más efectivos.

Es importante atender los factores de riesgo, ya que la violencia en jóvenes indica que 43% de los homicidios por año corresponde a un rango de edad que va de los 10 a los 29 años a nivel mundial, siendo la cuarta causa de muerte en este grupo de edad (83% hombres); se causan lesiones que perduran y repercuten en el funcionamiento físico, psicológico y social, además de generar costos sanitarios, sociales y judiciales (Organización Mundial de la Salud, 2016). Si los factores de riesgo no son detectados y atendidos oportunamente, evolucionan en la conducta hasta generar la necesidad de tratamiento, evidencia de esto es que para el año 2017 a nivel nacional se contabilizaron 54 centros penitenciarios y de tratamiento o internamiento para adolescentes (uno en Guanajuato), interviniendo para ese tratamiento penitenciario más de 40 mil servidores públicos (10.7% destinados a los adolescentes); del total de ingresos (101,038) 7.3% son mujeres y 92.7% son hombres; 2.2% tiene menos de 18 años (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2018).

De acuerdo con la OMS (2016), hay una división de factores de riesgo asociados a la violencia juvenil, existe el área individual que contempla factores relacionados a la salud mental del adolescente, también hace una descripción de las áreas social y familiar

que tratan factores externos. Esta división se interpreta a la par con las teorías del desarrollo social, las cuales postulan que, en las etapas vitales por las que pasa un individuo, éste se comporta violentamente de manera periódica, ello por la influencia e interacción de los grupos sociales más importantes, como la familia, la escuela, grupo de amigos o comunidad, que pueden funcionar como factores de riesgo o protectores (Farrington, 1992; Vásquez, 2003). Investigaciones sobre factores de riesgo y propensión a conductas violentas en adolescentes han encontrado que los hombres tienden a ser más violentos que las mujeres (Sanabria & Uribe, 2009; Gaeta & Galvanovskis, 2011; Torres, Salas-Zapata, Sierra-Hincapié & Agudelo-Martínez, 2014), en esos términos, no hay una opinión en concretar que hombres o mujeres son más violentos; es común que las cifras indiquen que los hombres encabezan las estadísticas de criminalidad, lo que no hace una categoría excluyente respecto a la violencia. El delito violento se da en un contexto sociocultural como forma de oposición o resistencia ante mujeres que se perciben como violentadas en el poder y dominio masculino y aun cuando son sentenciadas persiste dicha forma de control incluso con penas mayores que los hombres y aunado a las críticas sociales (Azaola, 1995; Bautista-Cruz, 2016).

Además, se ha encontrado que los de mayor edad presentan mayor disposición a violentar (Sanabria & Rodríguez, 2009; Gaeta & Galvanovskis, 2011) y aquellos que han delinquido tienen mayor disposición a ser violentos (Sanabria & Uribe, 2010). Con relación al tamaño de la población y la violencia, algunos estudios tienden a establecer una relación entre densidad de población con la violencia o crimen (Briceño-León, 2007; Hernández, 2016; Kurth, 2013; Sheykhi, 2016). De manera contraria, también existe el planteamiento de Chamlin y Cochran (2004), indicando, en el caso de su estudio, que no existe relación entre delitos violentos y de propiedad con la densidad de población.

Por su parte, Carrión (2008) hace una revisión de la violencia urbana, donde manifiesta que el problema ha sido abordado desde una postura situacional, la coincidencia entre el espacio-tiempo es esencial, pues destaca el protagonismo del binomio víctima y victimario.

Metodología

Bajo esta breve sinopsis del planteamiento realizado para estudiar los factores de riesgo, mediante un diseño explicativo de corte transversal. Se emplearon dos metodologías para analizar los factores de riesgo, en la fase cuantitativa se hicieron comparaciones de grupos de adolescentes para encontrar diferencias entre el riesgo de violencia y los problemas de los adolescentes, además de predecir el riesgo de violencia a partir de dichos problemas, teniendo como punto de partida cinco hipótesis principales:

- A mayor densidad poblacional en la ciudad, mayor riesgo de violencia y problemas en adolescentes.
- A menor edad, menor riesgo de violencia y problemas en adolescentes.
- Si se es hombre, existe mayor riesgo de violencia y problemas en adolescentes.
- Si se han cometido delitos, existe mayor riesgo de violencia y problemas en adolescentes.
- Los problemas de los adolescentes influyen en el riesgo de violencia.

Posteriormente, en la fase cualitativa se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas para conocer la manera en que viven los adolescentes estas situaciones de riesgo. Obtenidos los resultados de la aplicación metodológica, se discute sobre los hallazgos encontrados, planteando como objetivo discutir la propuesta de estrategias de intervención sobre factores de riesgo de la conducta violenta en adolescentes.

Fase cuantitativa

En una primera fase cuantitativa se hicieron mediciones con dos instrumentos de autoaplicación que reportan el riesgo, uno mide el riesgo de ser violento y el otro los problemas en adolescentes; se buscó conocer cuál era la diferencia del riesgo de violencia y los problemas en adolescentes respecto a tres ciudades del estado de Guanajuato (León, Irapuato y Silao), el sexo (si es mujer u hombre), la edad (de los 12 a 14 y de 15 a 17 años) y la comisión de delitos (si ha cometido o no). Después se encontraron las variables

de los problemas del adolescente (uso/abuso de sustancias, salud mental, relaciones familiares, relaciones con los amigos, nivel educativo, interés laboral, conducta agresiva/ delictiva) que predicen el riesgo de violencia (contextual-ambiental, familiar, individual).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 328 estudiantes de secundaria de los turnos matutino (103) y vespertino (223) de tres ciudades distintas, elegidos de manera deliberada a través de un muestreo no probabilístico (Buendía, 1998).

Instrumentos

Se usó la escala de valoración de riesgo de violencia en adolescentes, desarrollada especialmente por el investigador para medir el riesgo; está compuesta por 30 reactivos tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta (Nunca, raramente, frecuentemente, siempre), y se agrupa en tres factores: ambiental/contextual, familiar e individual (ver tabla 1).

El segundo instrumento utilizado fue el cuestionario de tamizaje de problemas en adolescentes (POSIT), que cuenta con 81 reactivos de respuesta dicotómica (sí/no) agrupados en siete áreas (Mariño, González-Forteza, Andrade y Medina-Mora, 1998), las características de confiabilidad se muestran en la tabla 2.

Procedimiento

Se aplicaron los instrumentos en los salones de clase de manera grupal, con una duración aproximada de respuesta de 25 a 30 minutos. Posteriormente los datos se trabajaron en el SPSS 24 haciendo análisis de frecuencias, descriptivos, análisis de fiabilidad (alfa de Cronbach), comparaciones por grupos (t de Student, ANOVA) y regresión lineal múltiple. A la escuela se le entregó un reporte después de que se analizaron los datos.

Este estudio de factores de riesgo se realizó bajo la deontología criminológica propuesta por la Sociedad Española de Investigación Criminológica, siguiendo los deberes del investigador en criminología, sin adoptar conocimientos que no se poseen; además de contribuir a la divulgación de avances, procurando no generar riesgo para los participantes, mediante el debido anonimato y con-

fidencialidad de la información. Bajo estas premisas y conducción respetuosa, se desarrollan procesos de objetividad y razón científica, pensando en la persona que es objeto de análisis, en este caso los adolescentes, con su consentimiento informado y la libertad de abandonar la aplicación en el momento que quisieran.

Resultados

De los 328 estudiantes, 54% fueron de León, 29% de Irapuato y 17% de Silao; entre éstos, 174 indicaron ser mujeres y 154 hombres. El rango de edad se encontró entre los 12 a los 17 años, con una edad promedio de $M = 13.57$ y desviación estándar de $SE = 1.06$. A su vez, 49 reportan haber cometido delitos, lo que representa 15% de la muestra total.

Las características de consistencia interna indican valores aceptables para la escala general y subescala individual, valores deficientes en las subescalas contextual/ambiental y familiar, teniendo como referente el puntaje de .70 (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

Tabla 1
Consistencia interna de la escala de valoración de riesgo de violencia y subescalas

Escala (área)	Alfa de Cronbach
General	.802
Contextual/ambiental	.676
Familiar	.577
Individual	.716

Fuente: elaboración propia

Para el cuestionario, los valores de confiabilidad, medidos a través del alfa de Cronbach, tienen una tendencia al puntaje de .70, sin embargo, las áreas de salud mental, relaciones con los amigos, nivel educativo, interés laboral y la conducta agresiva/delictiva no presentaron valores aceptables (Campo-Arias & Oviedo, 2008).

Tabla 2
Consistencia interna del cuestionario de tamizaje de problemas
en adolescentes

Cuestionario (área)	Alfa de Cronbach
General	.826
Uso/abuso de sustancias	.886
Salud mental	.696
Interacción familiar	.712
Relaciones con los amigos	.511
Nivel educativo	.651
Interés laboral	.601
Conducta agresiva/delictiva	.626

Fuente: elaboración propia.

Ambos instrumentos, en lo general, reflejaron una confiabilidad aceptable según el alfa de Cronbach obtenido, los valores bajos de las subescalas o áreas de los instrumentos se incluyeron porque tienden a funcionar como factores para que se desarrolle la conducta violenta en adolescentes.

Una vez obtenidos los criterios de confiabilidad, al hacer las comparaciones se encontraron diferencias con la *t* de Student en el cuestionario, media de .37 en los que han delinquido y de .29 en los que no han cometido delitos ($t = 3.43$, $p = .001$). En las ciudades, la escala refiere medias para Silao de 1.64, Irapuato de 1.49 y León de 1.54. Aplicando una ANOVA ($F = 4.57$, $gl = 2$, $p = .01$) y una prueba *post hoc* Scheffé sólo se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre Silao e Irapuato ($p = .01$). El Cuestionario refiere medias para Silao de .34, Irapuato de .30 y León de .29, ($F = 3.12$, $gl = 2$, $p = .045$), encontrando diferencias estadísticamente significativas entre Silao y León.

En el análisis de regresión lineal múltiple, para conocer cuáles problemas de los adolescentes predicen el riesgo de violencia, mediante el método por pasos, se introdujeron como variables independientes las subescalas del cuestionario y como dependiente la escala general; el modelo de predicción muestra un ajuste que explica el 34% de la varianza ($F = 44.3$, $gl = 4$, $p = .000$), como se

ve en la tabla 3, las áreas (predictores) que ingresaron al modelo fueron la conducta agresiva/delictiva, el uso/abuso de sustancias, salud mental e interacción familiar.

Tabla 3
Coeficientes de regresión del modelo predictivo de la escala de riesgo de violencia

Variables del modelo	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>b*</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
Constante	1.161	.036		32.186	.000
Conducta agresiva/delictiva	.454	.088	.267	5.172	.000
Uso/abuso de sustancias	.428	.098	.218	4.379	.000
Salud mental	.266	.069	.198	3.868	.000
Interacción familiar	.233	.064	.181	3.664	.000

Nota: *b* = coeficientes de regresión no estandarizados, *SE* = error estándar, *b** = coeficientes de regresión estandarizados, *t* = distribución *t* de Student, *p* = probabilidad.

Fuente: elaboración propia.

Al hacer los mismos análisis de regresión por ciudad, se obtuvieron como áreas predictoras en común la conducta agresiva/delictiva y el uso o abuso de sustancias, lo que incentivó a la comprensión de la problemática a través de entrevistas semiestructuradas, sirviendo de base estos análisis para la generación de una guía de entrevista en una segunda fase con metodología cualitativa.

Fase cualitativa

El objetivo de esta fase fue explorar las situaciones de violencia de los adolescentes, a partir del reconocimiento de sus problemas, de su red de apoyo y de las consecuencias que la violencia les genera.

Participantes

Cuatro personas adolescentes (una mujer y tres hombres) con experiencias de interacción con la violencia y drogas, preferentemente de zonas criminógenas ubicadas en la periferia de la ciudad de Irapuato.

Instrumento

Se hizo uso de la técnica de entrevista semiestructurada, se generó una guía de entrevista compuesta por tres contextos relacionados entre sí: el reconocimiento de sus problemas, la red de apoyo y las consecuencias (relación entre drogas y violencia).

Procedimiento

Para llegar a cumplir con el objetivo se tuvo que realizar la guía de entrevista, para proseguir a pedir permiso y agendar la entrevista con la muestra.

Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas en espacios naturales y cerrados. Se llevaron a cabo las grabaciones con una duración promedio de los 15 a los 20 minutos. Se transcribieron las entrevistas para realizar la categorización en el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti 7.

Resultados

En la figura 1 se muestra un diagrama de las categorías encontradas en el análisis, destaca la función de la familia, no sólo como factor protector sino también como factor de riesgo, además, se presenta como categoría emergente el fácil acceso a la droga y que la familia tiene una función de protección y de riesgo.

Algunos de los testimonios representativos de las categorías son:

- Reconocimiento del problema
 - a. Pues mira carnal mis compas y yo es de ley que fumemos mota, pero cuando traemos más baro nos podemos dar el lujo de comprar mucho crico y mi jefe yo lo he visto que fuma mota (Jorge, 16 años, Irapuato, 8 de febrero de 2019).
 - b. Yo siento la verdad que ahorita todas las cosas que los adolescentes hacemos, yo siento que a lo mejor no es tanto por quererlas hacer, sino yo siento que es porque como el amigo lo hace yo como me voy a dejar que mi amigo nada más lo haga entonces yo para no quedarme atrás o para quedar bien con mi amigo o como lo quieras ver, es cuando yo lo hago,

para lo mejor que me acepten en un vínculo social o el no sentirme tanto rechazada (Rosa, 17 años, Irapuato, 1 de febrero de 2019).

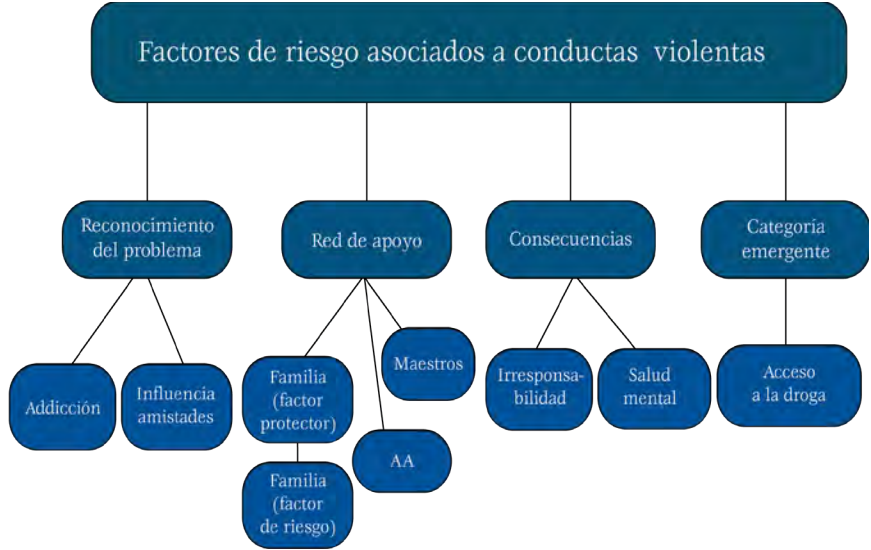
- c. Yo creo que sí depende mucho la banda con la que te juntes, porque si te juntas con banda bien deportista, nunca caerás o, bueno, sería raro que alguien fuera drogo, pero en cambio, desde mi forma, pues me junto con puro wey que le gusta andar loqueando y pues esas son mis amistades (Carlos, 18 años, Irapuato, 6 de febrero de 2019).
- Red de apoyo
 - a. Pues sin el apoyo de la familia, no creo que pueda hacerlo... que me sigan ayudando ellos a mí, no sólo económicamente sino también mentalmente (Moisés, 16 años, Irapuato, 3 de febrero de 2019).
 - b. Bueno la verdad yo vivo en un núcleo familiar en donde por una parte nadie consume drogas, pero está la otra parte que, a lo mejor como todo... chavos de mi edad, primos, no sé, conocidos sí lo hacen, entonces creo que también he recibido una educación por parte de mi familia acerca de eso y así me la ponen tal cual... si tú la consumes, tu sabrás si lo haces o no, es tu responsabilidad pero tú sabes las consecuencias que eso trae (Rosa, 17 años, Irapuato, 1 de febrero de 2019).
 - Consecuencias
 - a. Su cambio de humor cuando andaba bien, bueno y sano, él reía de todo, era bien alegre, y drogado es bien serio y de todo se enoja y nomás quiere estar como haciendo cosas (Moisés, 16 años, Irapuato, 3 de febrero de 2019).
 - b. Pues daños en sí no, pues mírame aún sigo aquí y al chile yo me siento a toda madre cuando ando bien loco (Jorge, 16 años, Irapuato, 6 de febrero de 2019).
 - Acceso a la droga
 - a. Pues mira carnal aquí en Irapuato hay un chingo de lugares donde hacer el conecte y te puedo decir que

aquí cercas hay varios lados y hasta ahí te digo porque no quiero broncas (Jorge, 16 años, Irapuato, 8 de febrero de 2019).

- b. Porque mira hay muchos cabrones de ahí del cantón que dicen, hey te traigo de la droga fina, eso quiere decir que traen cocaína (Carlos, 18 años, Irapuato, 8 de febrero de 2019).

Culminado el estudio sobre factores de riesgo a través del conocimiento generado por las metodologías es que se discuten estas propuestas de intervención que pudieran dar resultados en el tratamiento de la conducta violenta en adolescentes.

Figura 1
Categorías encontradas en función de los factores de riesgo



Fuente: elaboración propia.

Discusión

En lo que se refiere al estudio, se tenía planteado como hipótesis que a mayor densidad poblacional mayor riesgo de violencia, se encontró que Silao (ciudad de menor número de habitantes) está

por arriba de León e Irapuato con relación al riesgo de violencia, esto implica un resultado no esperado en razón de lo que se maneja teóricamente (Briceño-León, 2007; Carrión, 2008; Hernández, 2016; Kurth, 2013; Sheykhi, 2016; Zaffaroni, 2012) la urbanización y la densidad poblacional no tiene peso en la afluencia de la violencia, así como también la cantidad de habitantes de un territorio. Sin embargo, se encontró carencia sobre estudios que favorezcan en aterrizar la idea de que una ciudad como León, con demasiada población, concentre más violencia, habría que indagar más sobre cómo las características ambientales pueden ser causa del comportamiento violento.

No se obtuvieron diferencias en cuanto al sexo, esto contrasta con estudios similares en que los hombres presentan mayor riesgo de violencia (Sanabria & Rodríguez, 2009; Gaeta y Galvanovskis, 2011) y que aquellos adolescentes que han delinquido (Sanabria & Uribe, 2010), al igual que los de mayor edad, tienen mayor riesgo de violencia (Sanabria & Rodríguez, 2009; Gaeta & Galvanovskis, 2011). Estos constituyen hallazgos importantes para seguir explorando sobre el tema de los factores de riesgo porque contrasta no sólo con los estudios sino con la misma teoría (Vásquez, 2003; Farrington, 1992), aunque existen limitantes de que no es una población que se encuentra en internamiento por delito y únicamente es lo que refieren los adolescentes, la violencia que están aplicando no es de manera episódica, es decir, con picos en determinados años, ya que no hay un periodo de la edad en el que sean más violentos.

Lo que se alcanzó a verificar de manera superficial en las entrevistas, tomándose como un piloteo, ya que la muestra no es como tal representativa y con un número de participantes adecuado, es que que la violencia en su carácter multidimensional está siendo asociada con las drogas, la salud mental y la familia, estos factores fijan la pauta para intervenir porque impactan directamente en el comportamiento violento, sin necesidad de hacer diseños directos de intervención en la violencia. Es por esta razón que este artículo más que dar a conocer los resultados, tiene como objetivo principal discutir acerca de la propuesta de actividades estratégicas de modificación conductual al intervenir en factores de riesgo en adolescentes, mismas estrategias que se muestran a continuación.

Intervención funcional en factores de riesgo

Debido a estos factores encontrados, considerando la relevancia de las áreas tanto de la escala como del cuestionario y la presencia en la narrativa de los adolescentes, lo mental e individual, haciendo referencia a cuestiones sentimentales y emocionales, en lo consiguiente se propone un bosquejo de intervención a través de la estimulación de emociones negativas. La importancia del estudio estriba en que al realizar acciones que atiendan a los predictores, es decir, las drogas, la salud mental o la interacción familiar en adolescentes, existe certeza de que la conducta violenta reducirá.

Existen criterios de que se interviene desde que se investiga, pues intervenir es un proceso que fomenta la emancipación personal, es mediar e interceder en una realidad, es cambiar procesos internos, cambiar el medio o las relaciones de éste dando a la gente un papel dentro de, es hacer que las personas retomen el control de su propia vida (Blanco y Rodríguez, 2007), esto supone trabajar con emociones, que la persona adquiera una visión diferente de su situación.

La emoción es un fenómeno de corta duración que surge a partir de sucesos importantes en nuestras vidas, en forma de respuesta, cumpliendo una función ya sea de sobrevivencia o de adaptación; entre las emociones básicas están el enojo, asco, tristeza, temor, alegría e interés, en relación con la motivación pueden mantener un efecto positivo o negativo, es decir, de acercamiento o de evitación a la conducta (Reeve, 2002). Mostrando todo un proceso para llegar al tratamiento de la conducta violenta, conforme a la tabla 4, siguiendo el modelo de Ryan y Deci (2000, como se citó en Reeve, 2002), de manera gradual siempre, se partirá de una motivación extrínseca para llegar a la motivación intrínseca; a sabiendas de que la primera es preponderante porque es donde se genera el hábito y se lleva la estimulación.

Tabla 4
Explicación del modelo de Ryan y Deci (2000) para modificar la conducta

Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Autorregulación
<ul style="list-style-type: none"> - Premios y castigos - Objetos materiales 	<ul style="list-style-type: none"> - Premios y castigos internos - Generación de emoción positiva - Reconocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia - Se le da relevancia a lo exterior 	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de reflexión entre lo que se ha hecho y los avances obtenidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Disfrute - Gusto por hacerlo

Fuente: elaboración propia

Hablando de los adolescentes en términos orgánicos y hormonales, los estados emocionales o sentimentales son uno de los factores especiales en el desarrollo de conductas violentas, por ello el estudio de las variables que tengan que ver con regulación y emoción deben tener especial atención, esto equivale también a la conjugación con la variable intrínseca.

Una de las características que sobresalen es precisamente la tendencia a la violencia autoinfligida, la configuración que tiene está precisamente determinada por elementos de naturaleza psicológica donde el autocontrol, el autoconcepto, la autopercepción, son variables que juegan un papel fundamental.

Tomando como base las dimensiones predictoras de la investigación, las áreas que deben atenderse deben ser la conducta de agresión relacionada con ofensas o llegar hasta la comisión de delitos como el robo; el caso del uso y abuso de sustancias, haciendo referencia a diversas situaciones del consumo legal por ejemplo el alcohol y el tabaco principalmente; después se encuentra la dimensión de salud mental donde vienen ítems que refieren cuestiones de concentración hasta el hecho de ser agresivos, por ejemplo, el manejo de impulsos o cambios de humor; se encuentran también las relaciones entre la familia, siendo preponderante la figura de los padres del adolescente.

Visto de esta manera, el encuadre de la propuesta de intervención se determina por cuatro aspectos:

- Temporalidad (duración): 12 sesiones (lo equivalente a tres meses, una sesión por semana).
- Acciones: talleres, cursos, dinámicas, retroalimentación.
- Temáticas: violencia y drogas, regulación emocional, auto-gestión, relaciones familiares.

Teatro. Curso de actuación

El teatro y el arte han tenido éxito en el caso de algunos CEFERESOS (Secretaría de Cultura, 2015), pero se requiere que sus resultados sean comprobables de manera verídica, como se mencionó al inicio, realmente adquirir el rigor científico y que no sólo sea un proceso a la deriva sin el análisis de datos.

En esta parte la idea es que se vean involucradas distintos tipos de variables (grupos) entre ellas especialmente la familia o también los amigos, la tarea es generar momentos de empatía en el que los adolescentes y sus padres tengan la oportunidad de comprensión y de vivir otros estados emocionales que les permitan un aprendizaje nuevo (Martínez, Inglés, Piqueras & Ramos, 2010); si no es posible conseguir una obra, sería bueno adaptar o realizar alguna con apoyo profesional hasta de técnica de imitación (mímica), donde los participantes deben sentir el rol que están actuando para poder tratar la emoción, a su vez los momentos de convivencia estarían aumentando. En contra se visualiza que como en varias intervenciones no exista demasiado compromiso y disponibilidad por parte de los padres.

Se considera que este curso de actuación viene a ser la activación de la motivación y sobre todo el tratamiento de las emociones negativas, estando estrechamente en relación con lo extrínseco, pudiendo buscar un evento donde presentar la obra o bien establecer un convenio con alguna institución que pueda dar apoyo y sobre todo algún reconocimiento. Las demás actividades estarían funcionando como complemento y como reforzadores para tratar las emociones.

Escritura. Realizar un diario

Es fundamental que los adolescentes se encuentren registrando los avances cada día que pasa, especialmente cuando sea el momento de alguna sesión; el receptor debe de aprender a ejercitar sus habilidades de expresión, dando a notar que la escritura y la comunicación son herramientas por las cuales se puede realizar la descarga emocional muchas de las veces retenida. No es solamente el hecho de registrar lo que vaya pasando, sino que reflexione para alcanzar a identificar un cambio.

Respecto al modelo de Ryan y Deci (2000, como se citó en Reeve, 2002) antes expuesto en la tabla 4, esta actividad llevaría a reforzar la regulación integrada, donde el adolescente realizaría un tipo de línea del tiempo en el que estaría viendo los avances y los sucesos más interesantes a lo largo de la intervención, con el fin de que valore el costo que ha tenido llegar hasta ese punto.

Taller. Planeación de vida

Destaca la generación de un plan de vida en que el adolescente podrá establecer las metas que desea alcanzar, existe la teoría específica indicando que mucho del riesgo para el desarrollo de conductas violentas tiene que ver con lo que se espera a futuro (Webster, Douglas, Eaves y Hart, 2005), de tal manera que si la persona no mantiene la posibilidad de establecer opciones en su desarrollo, lo más seguro es que lo llevará al crimen.

El plan de vida constituye una dinámica para ejercitar la motivación intrínseca, en este punto donde la persona ya tendría un parámetro de lo que estará haciendo cuando el programa de intervención haya terminado.

Taller. Regulación emocional

En el entendido de que la emoción configura una de las variables analizadas y que comparte ampliamente características con la dimensión de salud mental y del aspecto individual de los adolescentes, es importante que se les enseñe a los individuos a tener un control y un buen manejo de las emociones, como por ejemplo de tristeza, muchas de las veces relacionada con la autoestima.

Para ello se tiene contemplado el uso de una técnica de resolución de problemas de los seis sombreros para pensar, desarrollada por De Bono (1988), que consiste en que cada persona adquiere un rol respecto al color de cada sombrero, se postula una situación a definir y encuadre en las decisiones; cada sombrero separa elementos como emociones, información, lógica, esperanza y creatividad. Los sombreros son herramientas que portan los involucrados para hacer frente a una situación y proponer soluciones, el color se relaciona con la postura o cualidades de la persona y de cómo aborda dicha situación.

El taller de regulación emocional estaría dado a lo largo del programa sobre todo después de que la persona ha logrado intro-yectar la conducta.

Para concluir con la propuesta se presenta, en la tabla 5, el formato de carta descriptiva preliminar para el ajuste de tiempos y la organización de los recursos requeridos durante las sesiones.

Tabla 5
Formato de carta descriptiva preliminar

Tema	Objetivo	Actividades	Técnicas didácticas	Material didáctico	Tiempo
--	--	--	--	--	--
--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia

Conclusión

La intervención en factores de riesgo de la conducta violenta en adolescentes es una propuesta de estrategias que se concreta a partir de los antecedentes encontrados con anterioridad en investigación del comportamiento violento en adolescentes, es una propuesta de intervención criminológica nueva que incita a generar conocimiento a partir del desarrollo o mejoramiento de habilidades. En lo consecutivo, ésta u otras propuestas, además de establecer prioridades como atender la conducta agresiva, las drogas, la salud mental y la familia, deben reflexionar acerca del proceso de intervención con relación a las metodologías a seguir. En

el presente trabajo se tomaron de manera predeterminada algunas variables como los problemas de los adolescentes para explicar el riesgo de violencia porque es una línea teórica que abarca distintas áreas del adolescente, además de ello, los instrumentos para la medición del riesgo en dicha población, según lo encontrado, no son abundantes. Incluso en el empleo de las mostradas técnicas de modificación conductual, varias de las actividades emergentes para la atención de la conducta violenta están destinadas a los adultos hombres, se trata de dar entender que en el caso del adolescente y las mujeres privadas de la libertad, la aplicación de estas técnicas no es vista de manera contundente por la cantidad de hombres adultos privados de la libertad, que supera considerablemente a la población carcelaria de mujeres y adolescentes, sin embargo, en ese sentido se genera y sustenta la presente intervención, se prevé un impacto en el desarrollo de una cantidad de adolescentes privados de la libertad cada vez más en aumento, se requieren hacer cambios y que el individuo autogestione su propia vida, en otras palabras, se requiere saber trabajar su conducta, no el delito.

Referencias

- Abudinén, G.; Soto, D. & Rodríguez-Morales, A. J. (2012). Importancia de fomentar la investigación científica en salud pública desde pregrado. *Salud Pública de México*, 54(5): 459-462.
- Azaola, E. (1995). *El delito de ser mujer: hombres y mujeres homicidas en la ciudad de México, historias de vida*. Plaza y Valdés Editores.
- Bautista-Cruz, M. (2016). Mujeres y delitos violentos. Una mirada desde las relaciones de poder y estatus. *Revista de Paz y Conflictos*, 9 (1): 179-208.
- Blanco, A. & Rodríguez, J. (Coords.). (2007). *Intervención psicosocial*. Pearson Educación.
- Briceño-León, R. (2007). Violencia urbana en América Latina: un modelo sociológico de explicación. *Espacio Abierto*, 16 (3): 541-574.
- Buendía, L. (1998). La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía*, (pp. 120-154). McGraw-Hill.
- Campo-Arias, A. & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10 (5): 831-839.
- Carrión, F. (2008). Violencia urbana: un asunto de ciudad. *EURE*, 34 (103) : 111-130.

- Chamlin, M. B. & Cochran, J. K. (2004). An excursus on the population size-crime relationship. *Western Criminology Review* 5 (2): 119-130.
- Cox, E.; Leung, R.; Baksheev, G.; Day, A.; Toumbourou, J. W.; Miller, P.; Kremer, P. & Walker, A. (2015). Violence Prevention and Intervention Programmes for Adolescents in Australia: A Systematic Review. *Australian Psychologist*, 51 (3): 206-222. <http://doi.org/10.1111/ap.12168>
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar* (M. Pandolfo, Trad.). Granica Ediciones.
- Farrington, D. P. (1992). Criminal career research in the United Kingdom. *British Journal of Criminology*, 32 (4): 521-536. <http://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjc.a048255>
- Gaeta, M. L. & Galvanovskis, A. (2011). Propensión a conductas antisociales y delictivas en adolescentes mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 19 (2): 47-54.
- Hernández, W. (2016). Teorías y evidencias del "dilema urbano" en el Perú: ¿Por qué crecimos económicamente con violencia?(2000-2012). *Economía*, 39 (77): 145-185.
- Hikal, W. (2009). Criminología del desarrollo: el estudio de la personalidad. *Ciencia UANL*, 12 (2): 124-130.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). *Censo nacional de gobierno, seguridad pública y sistema penitenciario estatales 2018*. México: INEGI.
- Jiménez, R. A. (2005). La delincuencia juvenil: fenómeno de la sociedad actual. *Papeles de Población*, 11 (43): 215-261.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. (2004). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill.
- Kurth, W. (2013). *Population density and rates of at-risk behaviors of crime and acolescent births: a quantitative correlational study*. (Tesis de doctorado). Capella University.
- Mariño, M. C.; González-Forteza, C.; Andrade, P. & Medina-Mora, M. E. (1998). Validación de un cuestionario para detectar adolescentes con problemas por el uso de drogas. *Salud Mental*, 21 (1): 27-36.
- Martínez, A. E.; Inglés, C. J.; Piqueras, J. A. & Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1): 111-138.
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Violencia juvenil*. Disponible en: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs356/es/>
- Petersen, L. (2017). *Manual de capacitación para el diseño y evaluación de políticas públicas de prevención del delito*. México Evalúa.
- Reeve, J. (2002). *Motivación y emoción* (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Rodríguez, L. (2012). *Criminología clínica* (5ª ed.). Editorial Porrúa.

- Sanabria, A. M. & Uribe, A. F. (2009). Conductas antisociales y delictivas en adolescentes infractores y no infractores. *Pensamiento Psicológico*, 6 (13): 203–217.
- Sanabria, A. M. & Uribe, A. F. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Diversitas, Perspectivas en Psicología*, 6 (2): 257–274
- Secretaría de Cultura. (2015). *Jorge Correa, una vida dedicada al teatro penitenciario*. <https://www.gob.mx/cultura/prensa/jorge-correa-una-vida-dedicada-al-teatro-penitenciario?state=published>
- Sheykhi, M. T. (2016). Increasing crimes vs. population density in megacities. *Sociology and Criminology-Open Access*, 4 (1): 1-2. <http://doi.org/10.4172/2375-4435.1000136>
- Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana. (2010). *Factores familiares que inciden en la conducta disruptiva y violenta de niños, adolescentes y jóvenes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Torres, Y.; Salas-Zapata, C.; Sierra-Hincapié, G. M. & Agudelo, A. (2014). Factores asociados a la violencia en Itagüí (Colombia) en 2012. *Revista CES Medicina*, 28 (1): 61–76.
- Vásquez, C. (2003). Predicción y prevención de la delincuencia juvenil según las teorías del desarrollo social (social development theories). *Revista de Derecho*, 14, pp. 135–158.
- Webster, CH. D.; Douglas, K. S.; Eaves, D. & Hart, S. (2005). *HCR-20 Guía para la valoración del riesgo de comportamientos violentos*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Zaffaroni, R. (2012). Delincuencia urbana y victimización de las víctimas. *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística*, (9): 1-12.

Los autores

Alberto Conde Flores

Sociólogo y primatólogo. Doctor por la Universidad de Barcelona. Investigador del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional (CHISDER) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Está adscrito al Cuerpo Académico: Análisis Regional Sociopolítico (UATLX-CA-192), cuerpo académico consolidado donde se cultiva la LGAC: conflicto, poder y actores colectivos. Su línea de investigación es: "Epistemología de las ciencias sociales. Construyendo una perspectiva no antropocéntrica y sin inducción para las disciplinas sociales". Con ésta intenta generar una nueva postura epistemológica, para construir conocimiento en y desde las ciencias sociales; además de procurar operar con una visión transdisciplinar: sociología, antropología social y cultural, primatología y etología. Correo electrónico: homoconde@gmail.com

Carmen Leticia Flores Moreno

Socióloga con terminal en Desarrollo Regional por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, máster en Investigación Básica y Aplicada en Antropología y doctora en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus tesis de posgrado se enfocaron al comportamiento grupal e individual en interacciones de conflicto. Es profesora en la Maestría en Análisis Regional de Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales, Metodología de la Investigación Cualitativa y Redacción de Textos Científicos. Es parte de la academia de metodología y técnica y del seminario de población y desarrollo de dicho programa. Está adscrita al

cuerpo académico “Estudios de género, educación y juventud” (UATX-CA-195) del CIESDER, en la línea específica de juventud y educación, la cual desarrolla desde hace más de 15 años. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Correo electrónico: carmenleticiafloresmoreno@gmail.com

Aideé C. Arellano Ceballos

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Colima, México. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima. Líder del Cuerpo Académico UCOL-CA-67 Sociedad, Cultura y Significación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Áreas de investigación: estudios socioculturales de juventud, consumo cultural, significados culturales, imaginario y representaciones sociales, estudios sociales de periodismo, uso y apropiación de medios y tecnologías de información y comunicación. Correos: aidee_a@hotmail.com y aidee@ucol.mx.

Jorge Rosendo Negroe Álvarez

Estudiante del Doctorado en Antropología Social de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Maestro en Estudios de la Cultura y la Comunicación por la Universidad Veracruzana. Licenciado en Ciencias y Técnicas de la Comunicación por la Universidad de Xalapa. Actual asistente de investigación del Dr. Roger Magazine (Universidad Iberoamericana Ciudad de México). Miembro de la Red de Investigadores sobre Deporte, Cultura Física, Ocio y Recreación. Participante activo del Seminario Itinerante de Estudios Sociales del Deporte (SIESDE) de México. Correo electrónico: jrgnegroe@gmail.com

Mónica Ek Dzul

Egresada de la Preparatoria No.1 de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), participó como ponente en el II Congreso de Investigación Científica Juvenil en 2015. Perteneció a la Licenciatura en Comunicación Social de la UADY. Ponente en el VI Seminario Internacional sobre Estudios de Juventud en América Latina, en 2019. Correo electrónico: ekmonicad@gmail.com

Edwin Ernesto Payán Cauich

Egresado de la Escuela Preparatoria No. 2 de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), perteneciente a la Licenciatura en Comunicación Social de la UADY. Participó como expositor y artista en las últimas tres ediciones de la Feria Internacional de la Lectura Yucatán y es miembro del comité de organización y logística del 1er Congreso Interdisciplinario del Sureste en el año 2017. Ponente en el VI Seminario Internacional sobre Estudios de Juventud en América Latina, en 2019. Correo electrónico: edwin_ernest@hotmail.com

Alberto Conde Flores¹

Sociólogo por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, como parte de su formación efectuó, en el 2017, una estancia de 6 meses en la Université du Québec en Outaouais, Canadá. Su interés académico se enfoca al estudio de los conflictos internacionales. En 2019 cursó el Diplomado en Estudios Sobre África y Asia en la UNAM. Hoy día realiza el Título de Experto en Prevención y Gestión en Crisis Internacionales en la Universidad Carlos III en Madrid, España. Correo electrónico: betinconde@gmail.com

María Alejandra Meneses Briones

Maestra en Análisis Regional por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional con especialidad en Población y Desarrollo en Tlaxcala, México. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad del Altiplano. Ha presentado ponencias en el VI Seminario Internacional sobre Estudios de Juventud en América Latina, en el VIII Congreso Internacional “El cuerpo en el Siglo XXI” Aproximaciones heterodoxas desde América Latina y en el III Coloquio en investigación educativa, avances y resultados en la Universidad Santander. Correo electrónico: malejandrameneses@hotmail.com

Rogelio Benítez Sánchez

Maestro en Análisis Regional por el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional de la Universidad

¹ Homónimo de Alberto Conde Flores. Sociólogo por la BUAP.

Autónoma de Tlaxcala. Licenciado en pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad 212, Teziutlán, Puebla. Actualmente es docente de la Licenciatura en pedagogía y asesor de maestría en educación básica en la UPN, unidad 211, Puebla, sede San Martín, Texmelucan. Miembro de la mesa de investigación del informativo proyecto cinco de la UPN. Correo electrónico: rogerbenz00@gmail.com

Adelina Espejel Rodríguez

Doctora en Ciencias Económicas en la especialidad de desarrollo regional (área medio ambiente) de la Universidad de Camagüey, Cuba. Es profesora del área de Población y Desarrollo e investigadora del Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre Desarrollo Regional (CIISDER) de la UATx. Sus líneas de investigación son: problemas sociales, donde se investigan problemas educativos que afectan a la población estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel básico al nivel superior; y educación ambiental, donde se generan, de forma teórica práctica, programas, propuestas y modelos ambientales en el contexto educativo. Ha publicado artículos en revistas indexadas tanto nacionales como internacionales, libros y capítulos de libro. Perteneció al Cuerpo Académico consolidado: Estudios de género, educación y juventud; es perfil deseable para profesores de tiempo completo; y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1. Correo electrónico: adelinaer@hotmail.com

Rafael Molina Sandoval

Académico de tiempo completo en el CIISDER de la UATx. Licenciado en Lingüística Aplicada por la UATx, Maestría en Análisis Regional por el CIISDER, UATx, y Doctorado en Desarrollo Regional por El Colegio de Tlaxcala A.C. Línea de investigación "Jóvenes, Violencia y Movimientos Sociales"; integrante del Cuerpo Académico: Análisis Regional Sociopolítico, ha escrito distintos artículos en revistas nacionales e internacionales y ha ejecutado tres proyectos de investigación financiados por el INDESOL. Correo electrónico: raffamus@yahoo.com.mx

Juan Carlos García Lara

Ingeniero mecánico por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, maestro en Administración por la UATx, colaborador del Proyecto de nave 2 en Volkswagen de México, jefe de administración y mantenimiento en el Sistema Colegio de Bachilleres de Tlaxcala (24 planteles) y profesor de matemáticas.

Rolando Granados Muñoz

Licenciado en Criminología con Maestría en Ciencias del Comportamiento, profesor-investigador de Criminología y Criminalística, Guanajuato, México. Director de la revista *Archivos de Criminología, Seguridad Privada y Criminalística* auspiciada por la Sociedad Mexicana de Criminología, Capítulo Nuevo León. <https://orcid.org/0000-0002-8508-0112>. Correo electrónico: r.granadosmunoz@ugto.mx

Jóvenes y violencia. Diálogos, travesías y desafíos, coordinado por Carmen Leticia Flores Moreno, Alberto Conde Flores y Aideé Consuelo Arellano Ceballos, fue editado en la Dirección General de Publicaciones de la Universidad de Colima, avenida Universidad 333, Colima, Colima, México, www.ucol.mx. La edición digital se terminó en diciembre de 2021. En la composición tipográfica se utilizó la familia Veljovic Book. Programa Editorial: Daniel Lorenzo Peláez Carmona. Gestión Administrativa: Inés Sandoval Venegas. Diseño: Adriana Minerva Vázquez Chávez. Cuidado de la edición: Glenda Herrera.

Hoy en día, la violencia parece ser una más de las características propias de la sociedad. A través de los medios, rutinariamente se recibe el parte de los sucesos donde la violencia está presente; en este sentido, es común leer, ver o escuchar el reporte de asaltos, golpes, riñas, secuestros, asesinatos, sangre, muerte, etc. Por su reiterada ocurrencia, este tipo de acontecimientos configura el rostro cotidiano de los grupos sociales. Un fenómeno que involucra conductas, actos, personas, escenarios y hechos, causando consecuencias inesperadas; definidas como no deseadas por las afectaciones que ocasionan a individuos y grupos sociales. Un sector poblacional que se ha visto permeado por la violencia son los jóvenes, la juventud, quienes ante los contextos violentos de la sociedad se convierten en víctimas o victimarios; incluso, en actores centrales en este tipo de situaciones, produciendo y reproduciendo esquemas sociales donde la violencia es la tónica central de sus acciones. Ante este escenario, la relación violencia y jóvenes se vuelve motivo de atención de diversas disciplinas, especialistas, instituciones y organismos, que se abocan a intentar responder: ¿Qué es la violencia? ¿Por qué ocurre la violencia? ¿Por qué los jóvenes están presentes en la violencia? ¿Qué tiene la violencia para que los jóvenes la reproduzcan? Los cuestionamientos son innumerables; justamente, este libro denominado *Jóvenes y violencia. Diálogos, travesías y desafíos* muestra las inquietudes de investigadores, quienes plantean sus propias perspectivas para abordar los sucesos y consecuencias que emanan de la relación jóvenes y violencia. Con tal contenido, la obra se convierte en un aporte teórico y metodológico para los estudios de jóvenes en contextos violentos.

ISBN: 978-607-8814-11-4



UNIVERSIDAD
DE COLIMA



SEMINARIO INTERNACIONAL
SOBRE ESTUDIOS DE JUVENTUD
EN AMÉRICA LATINA

