

Aquí y ahora

Infancias y juventudes
entre violencias

NOHORA NIÑO VEGA

Coordinadora



Aquí y ahora

Infancias y juventudes
entre violencias



Catalogación en la publicación Biblioteca Gerardo Cornejo Murrieta

Nombre(s): Niño Vega, Nohora, coordinadora.

Título: Aquí y ahora : infancias y juventudes entre violencias / Nohora Niño Vega, coordinadora.

Descripción: Primera edición. | Hermosillo, Sonora, México : El Colegio de Sonora, 2025.

1 recurso en línea ; ilustraciones.

Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

Identificador: 978-607-8809-84-4

Temas: LCSH: Niños -- Violencia contra -- América Latina. | Adolescentes -- Violencia contra -- América Latina. | Violencia -- Aspectos sociales -- América Latina. | Bienestar infantil -- América Latina. | Maltrato infantil -- México. | Violencia -- Aspectos sociales -- México. | Jóvenes -- Violencia contra -- América Latina. | Jóvenes -- Violencia contra -- México. | Niños -- Violencia contra -- México. | Adolescentes -- Violencia contra -- México. | Narcotráfico -- México -- Aspectos sociales. | Delincuencia -- América Latina.

Clasificación: LCC: HV6626.54. L29. N55 2025



ISBN: 978-607-8809-84-4 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.22198/colson.305>

El Colegio de Sonora

Doctor José Luis Moreno Vázquez

Rector

Doctor Víctor Samuel Peña Mancillas

Secretario General

Doctora Liz Ileana Rodríguez Gámez

Directora de Publicaciones no periódicas

Maestro Óscar Joel Mayoral Peña

Jefe del Departamento de Difusión Cultural

Primera edición, D. R. 2025

El Colegio de Sonora

Obregón 54, Centro, C. P. 83000

Hermosillo, Sonora, México

<https://www.colson.edu.mx>

publicaciones@colson.edu.mx

Este libro fue sometido a un proceso de revisión por pares doble ciego, de acuerdo con lo establecido en el Reglamento Editorial de El Colegio de Sonora.

Hecho en México / Made in Mexico

ÍNDICE

Introducción	6
Nohora Niño Vega	
Una violencia que nos interpela	6
Acerca de la obra	8
Referencias	11
Aproximaciones a las violencias: abordajes educativos en contextos vulnerados en Montevideo, Uruguay	
13	
Cecilia Alonso Bianco	
Diego Cuevasanta	
Fiorella Ferrando	
Meliza González	
Leonardo Moreno	
María Eugenia Ryan	
1. Introducción	13
2. Un poco de contexto	14
3. Aproximación conceptual al fenómeno de la(s) violencia(s)	15
3.1 Las violencias, los entornos y sus consecuencias en niñas, niños y adolescentes	16
3.2 El barrio y el centro: fronteras de la(s) violencia(s)	17
4. Metodología	17
4.1 Fase cuantitativa	18
4.2 Fase cualitativa	18
5. Principales resultados	19
5.1 Conceptualizaciones de violencia	20
5.2 Los centros, los territorios y sus límites	23
5.3 Consecuencias de las violencias	25
6. Discusión	26
6.1 Las raíces: los factores estructurales	27
6.2 La copa: las violencias en la cotidianeidad	27
6.3 El tronco: los centros educativos como “protectores”	28

7. Conclusiones y recomendaciones	28
Referencias	30
Violencia, discriminación y niñez migrante en escuelas de Chile	34
Francisco J. Landeros Jaime	
1. Introducción	34
2. Capital cultural: de la acumulación a la activación	35
3. Estrategia metodológica	36
4. Las escuelas	37
5. Entre violencia y discriminación en dos escuelas chilenas	37
6. Rechazo social y activación de capital cultural	38
7. Resolver conflictos y lograr el reconocimiento en la escuela	41
8. Conclusiones	44
Referencias	44
Imaginarios de la adopción: prácticas y discursos que sostienen las adopciones ilegales	48
Carmen Gabriela Ruíz Serrano	
1. Introducción	48
2. Trata de personas en su fin de adopciones ilegales	49
3. Personas niñas en situación de institucionalización: motivos y realidades en CAS	52
4. Adopción: ¿mecanismo de restitución de derechos para NNA?	53
5. El imaginario de la adopción y su influencia en las adopciones ilegales, como un fin de la trata de personas: diseño de la investigación	54
6. Discursos y prácticas que sostienen las adopciones ilegales: resultados y análisis	56
6.1 Trata de personas	56
6.2 Personas niñas en situación de institucionalización	57
6.3 Adopción	58
6.4 Adopciones ilegales	59
7. Conclusiones	61
Referencias	62
Desaparición de adolescentes y niñas: un análisis del Estado de México	65
Javiera Donoso Jiménez	
1. Introducción	65
2. Metodología	67
3. Panorama general de desaparición en el Estado de México y su contexto criminal	69

4. Hallazgos	71
5. Conclusión	74
Referencias	75
Efectos de la violencia social en la niñez y adolescencia y su relación con la delincuencia juvenil 77	
Alejandra Marlene Gómez Barrera	
1. Introducción	77
2. La Guerra contra el narcotráfico en México	78
3. Consideraciones sobre el desarrollo humano en la niñez y adolescencia	79
4. Los efectos de la violencia social	84
5. Reflexiones ¿finales?	89
Referencias	90
Niñas y adolescentes confabulando. Colectividad, emocionalidad y narrativas para rebelarse a las violencias 93	
Gabriela Sánchez López	
Rosa Elena Zapata Sandoval	
1. Introducción	93
2. Reflexiones metodológicas	94
3. Experiencias de navegación frente a las violencias	97
4. Las rebeldías: navegar entre tropos y confabular lo colectivo	102
5. Reflexiones finales	104
Referencias	105
Encarnaciones de la violencia crónica en niñas y niños en Sonora 107	
Nohora Niño Vega	
1. Introducción	107
2. Apunte metodológico	109
3. La cronicidad de las violencias en la vida de los NNJ	110
4. Deseando a mi familia: del consumo de sustancias ilícitas, violencia familiar y carga de cuidados	111
5. El mercado ilícito de sustancias, su uso problemático y la violencia contra los niños, niñas y jóvenes	115
6. Estigma, invisibilidad y violencias: contraposiciones en la protección y la atención	117
7. Conclusión	120
Referencias	120

INTRODUCCIÓN

Nohora Niño Vega¹

América Latina se ha convertido en la región más violenta para crecer y desarrollarse como niña, niño o joven, de acuerdo con los informes emitidos por organismos internacionales (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2022; Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2022, y Save the Children, 2015). Como lo señala Save the Children, la región concentra tan solo el 10 % de la población juvenil menor de 18 años a nivel mundial, sin embargo, en ella se produce el 50 % de los homicidios en este rango de edad, lo cual evidencia las complejidades de vivir en este contexto.

UNICEF (2022) destaca que las violencias contra niños, niñas y jóvenes menores de 18 años más prevalentes son el castigo físico, la violencia psicológica y la violencia sexual, con distintos comportamientos que están relacionados con el ciclo vital y el género. Así, las mujeres entre los 17 años y más en su mayoría son víctimas de violencia sexual, mientras que los hombres con esa misma edad son víctimas de violencia física incluyendo la violencia armada y el homicidio. Aunque los jóvenes son las principales víctimas de homicidio, resulta preocupante el aumento del feminicidio en la región que tiene un impacto sobre las jóvenes. Además, en las personas entre los 10 y 13 años se ha identificado la violencia escolar y emocional; y entre los 0 y los 14 años, el castigo físico dentro del hogar.

Teniendo en cuenta este panorama, en 2021 realizamos una serie de paneles virtuales que tuvieron como objetivo discutir las violencias que viven las niñas, niños y jóvenes menores de 18 años —en adelante NNJ—; para ello, se convocó a expertas y expertos que han desarrollado trabajos sobre distintas violencias que les tenían como sus principales víctimas. Aunque se hizo énfasis en México, también tuvimos la oportunidad de conocer la experiencia de dos estudios extranjeros, uno de ellos realizado en Montevideo, Uruguay y otro en Santiago de Chile. Dada la relevancia del tema en la actualidad, decidimos coordinar este libro que recoge lo discutido en estos espacios académicos y que busca posicionar a las infancias y juventudes como actores clave a la hora de pensar e indagar sobre las violencias que aquejan a América Latina, y en especial a México, y así superar el posicionamiento de verlos solo como “daños colaterales” o como epifenómeno de los procesos violentos que experimentan las personas adultas.

Una violencia que nos interpela

En el caso de México, país donde se centra la mayoría de los estudios aquí planteados, los NNJ se ven obligados a constituirse como sujetos en medio de contextos extremadamente violentos, donde la cronicidad

¹ Investigadora por México SECIHTI – El Colegio de Sonora. <https://orcid.org/0000-0002-6654-9536> nohoranio@gmail.com
DOI: <https://doi.org/10.22198/colson.305.c83>. DOI Obra completa: <https://doi.org/10.22198/colson.305>

de las distintas violencias les fuerza a su socialización en el marco de esta gramática violenta (Reguillo, 2021). Ante esto, deben construir estrategias que les permitan navegar en medio de ellas de manera individual, en colaboración con sus pares o con adultos cuidadores. Desde la declarada lucha contra el narcotráfico, por lo menos dos generaciones de niños, niñas y jóvenes han crecido a la par del recrudecimiento de la violencia criminal construyendo su subjetividad en medio de ordenamientos violentos donde la violencia política, de género, familiar y social también se han acentuado.

Las cifras que nos permiten tener una idea de los niveles de estas violencias son aterradoras: según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024) el número de homicidios llegó a los 15 082 en el primer semestre de 2023. La revisión histórica ayuda a identificar que el aumento vertiginoso de los homicidios coincide con el periodo en el que se lanzó la estrategia de lucha contra las drogas en el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa. Desde entonces las tasas de homicidio nacional aumentaron, hasta que en 2012 experimentaron una primera caída. A partir de 2015 volvieron a incrementarse superando las tasas anteriores, para tener una segunda y leve caída en los dos últimos años. Entre 2016 y 2024, un total de 3 305 niños, niñas y jóvenes han sido víctimas de homicidios dolosos en el territorio mexicano (Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM], 2024).

En cuanto al número de personas desaparecidas y no localizadas, hasta mayo de 2024 se han registrado históricamente 114 269 personas, de las cuales el 12 % son NNJ. De la misma manera que en el caso de los homicidios, el mayor número de desapariciones ha acontecido durante el periodo 2007-2024 (Comisión Nacional de Búsqueda, 2024).

En relación con la violencia feminicida se observa que en el periodo 1990-2019 hubo 56 571 defunciones femeninas registradas con presunción de homicidio, cuya mayor escalada ocurrió entre 2007 y 2019, así como también se ha presentado un aumento de los feminicidios, perpetrados tanto en el espacio público como en la vivienda, desde 2015, concentrándose esta violencia letal en las mujeres más jóvenes (ONU Mujeres, 2020). Por su parte, la evolución de la violencia familiar en México para el periodo 2015-2022 muestra un incremento del 112.6 %, ocupando el tercer lugar de incidencia delictiva en el país, como lo indica De Alba (2023).

Frente a esta realidad, no cabe duda de que resulta fundamental preguntarnos por el tipo de sociedad que estamos creando, donde los niños, niñas y jóvenes crecen socializándose en el marco de lo que Segato (2018) denomina pedagogías de la crueldad, que ven a diario en sus casas, en las calles de su colonia, o que conocen a través del rumor de sus vecinos y compañeros de escuela, en la televisión, en los diarios y en las redes sociales. Al mismo tiempo, deberíamos preocuparnos por las acciones que estamos adelantando desde diversos espacios institucionales, de la sociedad civil y de la academia para ayudar a responder ante este estado de cosas.

Los niveles de violencia en México, particularmente aquella que se produce a través de la violencia armada criminal, se han constituido como una forma de control social que tiene como base la configuración del miedo que se va rutinizando, en palabras de Green (1994), alimentando su poder. Es esta “rutinización la que permite vivir la cronicidad con una fachada de normalidad mientras que el terror va destrozando el tejido social” (p. 231). Para la autora, las personas aprenden a vivir con el terror que se va transfigurando en un pánico de baja intensidad.

Niño, Flores y Cortés (2019) señalan que las personas en contextos de violencia buscan construir una seguridad frente a la exposición permanente de la vulnerabilidad de sus vidas. Para ello, hacen suyas narrativas que se han definido de manera oficial sobre la violencia como “ajuste de cuentas”, en las que solo quienes “están” involucrados son afectados.

Si bien, como dice Reguillo (2021), hay un agotamiento de la lejanía y excepcionalidad como dispositivos simbólicos para leer estas violencias, lo que se observa en la vida de las comunidades es su esfuerzo por tomar el control de su cotidianidad convirtiendo esta violencia en un asunto externo a ellas, configurando esta lejanía a través de la desubjetivación tanto de perpetradores como de víctimas para construir esa separación, y enfatizar en la desconfianza y el silencio como una estrategia de sobrevivencia, para así constituir lo que Green llama una frágil calma, donde la violencia permanece de manera espectral. Por supuesto, no toda la sociedad reacciona de esta manera, pero sí una gran parte de ella.

Y es justo esta narrativa la que necesitamos superar para hacer del cuidado de la vida de todas las personas un imperativo. Para ello es necesario reflexionar críticamente el relato que involucra a las niñas y niños como los únicos sujetos intocables de las situaciones violentas. Esto quiere decir que, en la dinámica de las violencias persistentes y sistemáticas en nuestras sociedades, nos hemos acostumbrado a señalar que toleramos que puedan asesinar, torturar, desaparecer, violentar a una persona, pero es totalmente inadmisible, incomprensible o intolerable que esto le suceda a las niñas y niños.

Esta inadmisibilidad e intolerancia alude a la construcción que hace la sociedad del sujeto infantil como la máxima expresión de la inocencia y cuyo daño evidenciaría la profundidad de la atrocidad y su propia degradación. El desasosiego que producen ciertas violencias contra la infancia² es evidencia de que se percibe el cruce de un límite que parecía infranqueable: la confianza en el estado último de inocencia³ que esta representa. En un contexto violento donde la desconfianza y la sospecha son creadas, se comprende que esta idea de inocencia sea el último resguardo de esperanza que le queda.

Así la sociedad se torna paradójica, ya que busca y reclama proteger la vida de niñas y niños bajo esta noción de inocencia que le atraviesa, mientras se muestra indiferente por la vida de otras. Por eso es fundamental construir una narrativa donde la importancia de la vida de niñas y niños se refiera al hecho de ser actores que forman parte de la sociedad, con mayores grados de interdependencia en medio de la vulnerabilidad de la que estamos sujetas todas las personas (Butler, 2016). En la medida en que construyamos una narrativa del cuidado de la vida de los niños y las niñas, interdependiente del cuidado de los otros, lograremos construir una sociedad capaz de actuar frente a la violencia que nos deshumaniza día tras día.

Acerca de la obra

Los capítulos que componen este libro buscan estudiar las violencias perpetradas contra las niñas, niños y jóvenes, para entenderles desde su aquí y ahora, desde el actual lugar como actores sociales y dar cuenta de las distintas formas en que estas violencias les atraviesan. Esta revisión no se realizó desde la representación social de un carácter de superioridad arropado por una noción de inocencia, sino desde la preocupación por hacer visible que, como actores con características específicas —como lo son su proceso de desarrollo y socialización, el carácter de interdependencia con un adulto cuidador, la construcción de un marco normativo que protege y limita al mismo tiempo—, experimentan de manera diferenciada estas violencias.

Cada uno de los textos aquí plasmados ubica a las niñas, niños y jóvenes desde el lugar en tanto víctimas de daño, testigos, espectadores o incluso ejecutores de las violencias, mostrando su relevancia como sujetos sociales que valoran sus circunstancias de vida, interpretan y actúan en medio de ellas. Desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas —algunas de carácter mixto y otras netamente cualitativas que incluyen

² Particularmente aquellas relacionadas con la violencia criminal porque otras que se han caracterizado como propias del mundo de los niños, tales como la violencia familiar o el maltrato y abuso infantil, terminan siendo más toleradas por la sociedad.

³ En tanto libre de culpa o intencionalidad e incapaz de hacer daño, pero al mismo tiempo en tanto sujeto susceptible de ser ordenado y controlado.

análisis documental, entrevistas a profundidad, investigación acción participativa—, los distintos capítulos revelan importantes cuestiones acerca de la vida de las niñas, niños y jóvenes en los entornos donde residen que resultan violentos. Mientras los dos primeros capítulos comparten hallazgos sobre las situaciones de violencia en Uruguay y Chile, los demás capítulos concentran su trabajo en México.

El primer capítulo presenta los hallazgos y reflexiones del equipo de investigación uruguayo conformado por Cecilia Alonso Bianco, Diego Cuevasanta, Fiorella Ferrando, Meliza González, Leonardo Moreno y María Eugenia Ryan, que en el marco de su estudio denominado “Violencias cotidianas y estructurales: modelización espacio-temporal y percepción de los actores educativos en contextos de alta vulnerabilidad” indagaron las formas en que jóvenes y docentes de contextos vulnerados de Montevideo reconocen las violencias que experimentan los primeros.

A través de una metodología mixta este trabajo encontró que, mientras el personal docente suele reconocer las violencias estructurales que muestran una clara vulneración de derechos que condicionan la vida de los y las jóvenes, en estos últimos cobra mayor relevancia la violencia interpersonal dentro de los centros educativos, tales como el acoso, la violencia de género y la violencia psicológica que afecta su valoración de sí. De igual forma, reconocen la violencia cotidiana proveniente de la delincuencia en sus entornos residenciales. También nos muestran de qué manera los centros educativos desarrollan estrategias que permiten abordar estos contextos, algunos de manera más amplia y planificada, mientras otros se circunscriben a la vida interna del centro.

Francisco J. Landeros Jaime nos trae la experiencia de las niñas y niños migrantes en espacios educativos en Santiago de Chile, en el segundo capítulo. Chile y su capital se han convertido en un importante polo de atracción de la población migrante suramericana y del caribe. Lo cual ha supuesto un aumento de niñas y niños migrantes incorporados a los espacios educativos. Su presencia permite una diversificación cultural y, a la vez, evidencia la necesidad de crear estrategias de inclusión sociocultural para disminuir las violencias entre pares y entre autoridades y estudiantes por esta condición migrante y las diferencias culturales. A través del encuentro con niñas y niños migrantes, Landeros analiza cómo activan y utilizan su repertorio cultural para resolver problemas de discriminación y violencia a las que se ven enfrentados.

En el tercer capítulo, Gabriela Ruiz Serrano nos comparte su análisis del imaginario social que promueve las adopciones ilegales de infancias en situación de institucionalización. Centrándose en la categoría de trata de personas como una herramienta fundamental para clasificar y analizar el delito de las adopciones ilegales como proceso de cosificación e intercambio; además, reconoce este delito articulado con el modelo neoliberal y las violencias estructurales derivadas del mismo, tales como las desigualdades, el ejercicio de poder, el abuso directo y cultural. Asimismo, identifica los encadenamientos que mantiene con el pensamiento adultocéntrico que, desde procesos intersubjetivos de dominación, marginalidad y minorización de las niñas y niños, busca la satisfacción de los adultos en detrimento de sus derechos. Este capítulo permite visibilizar de qué manera las adopciones ilegales son eclipsadas por la interpretación de la explotación sexual como único fin de la trata de personas y discute la necesidad de su reconocimiento en el marco de esta categoría.

Por su parte, Javiera Donoso Jiménez en el cuarto capítulo nos presenta las desapariciones de niñas y adolescentes en el Estado de México, en tanto es uno de los que concentra la mayor cantidad de casos a nivel nacional. Además del trabajo con categorías como el género y la edad, se realizó un análisis de los municipios más urbanizados del estado. En este capítulo se observa que existe una función específica de la desaparición que depende de las edades. Así, mientras que las niñas de 0 a 5 años están, en su gran mayoría, destinadas a la adopción ilegal; las de 10 a 13 años son reclutadas para integrar redes de trata con fines de explotación sexual,

matrimonio servil o trabajo forzado. Por su parte, las de 14 a 18 años son utilizadas por el crimen en redes de trata para realizar actividades ilegales, explotación sexual, entre otras.

Este último grupo es también propenso a ser víctima de femicidio. En este sentido, aspectos como el género, la edad y también el lugar de residencia se tornan fundamentales para analizar las dinámicas de desaparición. La autora nos señala que tanto la presencia de grupos criminales de manera coyuntural, así como otros aspectos relacionados con violencias estructurales como el machismo, la pobreza, la ausencia de infraestructura y del Estado, son determinantes para observar el comportamiento de las desapariciones.

En el quinto capítulo, Alejandra Marlene Gómez Barrera nos entrega su análisis sobre las formas en que la violencia acaecida debido a la llamada Guerra contra las drogas ha marcado la vida de quienes nacieron y crecieron en esta época. Desde su lugar como víctimas, la autora nos señala que esta violencia se convierte en un obstáculo para el desarrollo de las habilidades y herramientas sociales, su desarrollo físico y cognitivo. Asimismo, la situación de violencia en la que han crecido las niñas, niños y jóvenes durante los últimos dieciséis años ha tenido efectos en las dinámicas de convivencia, incluidas las sociales, en específico la propensión en la comisión de conductas tipificadas como delito por parte de ellos. Con este trabajo, Gómez Barrera busca comprender las vulnerabilidades que surgen propias de crecer en un ambiente violento y pensar en estrategias de prevención para evitar que adolescentes y jóvenes se involucren en la comisión de delitos.

A su vez, Gabriela Sánchez López y Rosa Elena Zapata Sandoval nos presentan en el sexto capítulo los hallazgos de un trabajo colaborativo desarrollado con adolescentes de un Centro de Asistencia Social de carácter privado para atender las adicciones en la ciudad de Guadalajara. A través de una importante postura ético-política en el trabajo investigativo sustentada en la investigación-acción participativa (IAP), las autoras desarrollan un trabajo de co-construcción de conocimiento con adolescentes para comprender las violencias por las cuales han tenido que navegar. Aspectos como sortear con la burocracia y los tiempos y deseos de las adolescentes resultan reflexiones metodológicas importantes de este trabajo.

Al mismo tiempo, respecto a las violencias, el capítulo aporta elementos clave como la comprensión de las violencias desde una asunción de responsabilidad individual que proviene de lo que las autoras señalan como ortopedias narrativas, es decir, formas en que las instituciones performan la narración subjetiva de las adolescentes en regímenes emocionales que individualizan y patologizan estas expresiones respecto a las violencias que experimentan. A pesar de estas ortopedias, el ejercicio de la IAP que utilizó el arte como herramienta para la co-creación, posibilitó experiencias de confabulación de las niñas y adolescentes, construyendo narrativas de resistencia a los tropos institucionales impuestos.

Por último, el libro cierra con el trabajo de Nohora Niño Vega, el cual busca evidenciar de qué manera la violencia crónica que se vive en Sonora, caracterizada por un aumento sostenido de la violencia letal propia de la criminalidad, así como de violencias clásicas tales como el maltrato, el abuso, y la negligencia, que se concatenan y se encarnan en la vida de las niñas y niños. A través de una metodología centrada en ellos, desde una perspectiva relacional que reconstruye sus experiencias en diversos espacios, la autora discute sobre las formas en que la violencia propia del mercado ilícito de drogas, la violencia familiar y la violencia institucional hacen presencia en la vida de dos hermanas que ven trastocada su vida cotidiana en virtud de las relaciones entre estas violencias.

Este análisis permite anotar que la violencia criminal ayuda a reproducir y profundizar otras violencias que han sido categorizadas de manera institucional, individualizando y castigando a las familias frente a las violencias experimentadas por las niñas, niños y jóvenes menores de 18 años, al mismo tiempo que les han

dejado solas en las labores de cuidado produciendo círculos de mayor vulnerabilidad en su capacidad de protección y seguridad.

De esta manera, cada uno de los capítulos que conforman esta obra resulta relevante en términos teóricos, metodológicos y en sus hallazgos, ya que demuestran que las distintas violencias que atraviesa este grupo de población se han recrudecido y son persistentes. Asimismo, producen conocimiento acerca de las formas en que estas violencias, que suelen afectar a la sociedad en general, tienen repercusiones específicas en ellas y ellos, no solo por su edad, sino por su condición de género y socioeconómica, así como por las representaciones que de ellas se construye la sociedad y las instituciones y que informan las prácticas con las cuales ejercen su protección y cuidado.

Esperamos que esta obra sirva para que, a partir de este conocimiento, la academia, la sociedad en general y el Estado se planteen preguntas y generen acciones que ayuden a prevenir y atender estas distintas violencias.

Referencias

- Butler, J. (2016). Rethinking vulnerability and Resistance. En Butler, J. Gambetti, Z., Sabsay, L. (Eds.), *Vulnerability in Resistance* (pp. 12-27). Duke University Press.
- Comisión Nacional de Búsqueda de Personas. (2024). Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No localizadas. *Contexto general de desapariciones y no localizaciones*. Recuperado de <https://versionpublicarnpdno.segob.gob.mx/Dashboard/ContextoGeneral>
- De Alba, F. (2023). *Violencia familiar en México (2015-2022)*. Documento de trabajo No. 402. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública/Cámara de Diputados LXV Legislatura. Recuperado de <https://portalhcd.diputados.gob.mx/PortalWeb/Micrositios/8657bfd2-a41c-46bc-837d-9a1d492c2c39.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022, 31 de octubre). *2 de cada 3 niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe sufren violencia en el hogar*. Recuperado de <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/2-de-cada-3-ninos-ninas-adolescentes-america-latina-caribe-sufren-violencia-hogar>
- Fry, D., Padilla, K., Germanio, A., Mengyao, L., Srividya I., y S. Vindrola. (2021). *Violencia contra niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe 2015-2021. Una revisión sistemática. Resumen ejecutivo*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/ The University of Edinburgh. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/29031/file/Violencia-contra-ninos-ninas-y-adolescentes-en-America-Latina-y-el-Caribe-2015-2021.pdf>
- Green, L. (1994). Fear as a Way of Life. *Cultural Anthropology*, 9(2), 227-256. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/656241>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (23 de enero de 2024). Defunciones por homicidio. Comunicado de prensa 25/24. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/DH/DH2023_En-Jn.pdf
- Niño, N., Flores, L., y Cortes, R. (2019). Narrativas de la violencia en la colonia Sánchez Taboada en Tijuana: entre el desamparo y la ciudadanía activa. En Kloppe-Santamaría, E., y Abello, A. (eds.). *Seguridad humana y violencia crónica en México. Nuevas lecturas y propuestas desde abajo* (pp. 103-134). México: Instituto Tecnológico Autónomo de México/Miguel Ángel Porrúa.

- ONU Mujeres (2020). *Violencia feminicida en México: aproximaciones y tendencias*. Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las mujeres/Instituto Nacional de las Mujeres/Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. México. Recuperado de https://mexico.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Mexico/Documents/Publicaciones/2020/Diciembre%202020/ViolenciaFeminicidaMX_.pdf
- Organización Panamericana de la Salud (2022). *Informe sobre la situación regional 2020: Prevenir y responder a la violencia contra las niñas y los niños en las Américas*. Recuperado de <https://www.paho.org/es/temas/violencia-contra-ninas-ninos>
- Red por los Derechos de la Infancia en México. (2024). *Homicidio de infancia y adolescencia en México (a febrero de 2023)*. Blog de datos e Incidencia Política de REDIM. Recuperado de <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2023/03/22/homicidio-de-infancia-y-adolescencia-en-mexico-a-febrero-de-2023/>
- Reguillo, R. (2021). *Necromáquina. Cuando morir no es suficiente*. Barcelona: Ned.
- Save the Children. (2015). *Violencia contra adolescentes en América Latina y el Caribe*. Red Interamericana de Prevención de la Violencia y el Delito-OEA. Recuperado de <https://www.oas.org/ext/es/seguridad/red-prevencion-crimen/Recursos/Biblioteca-Digital/ArtMID/1698/ArticleID/3747>
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.

APROXIMACIONES A LAS VIOLENCIAS:
ABORDAJES EDUCATIVOS EN CONTEXTOS VULNERADOS
EN MONTEVIDEO, URUGUAY

Cecilia Alonso Bianco¹

Diego Cuevasanta²

Fiorella Ferrando³

Meliza González⁴

Leonardo Moreno⁵

María Eugenia Ryan⁶

1. Introducción

América Latina se mantiene como una de las regiones con mayores índices de homicidios a nivel mundial (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC], 2019); por lo que abordar el fenómeno de la violencia ha sido una preocupación generalizada para los Estados y las poblaciones que la padecen. Sin embargo, la violencia no puede ser entendida solo a través de su medida de letalidad, sino que debe considerarse un conjunto de delitos que hacen complejo el fenómeno. Los diversos actos delictivos en las ciudades y barrios requieren de una mirada anclada en el territorio, a fin de identificar las pautas delictivas y los factores que las propician (Vilalta, Castillo y Torres, 2016).

Los altos índices de pobreza y marginalidad, junto con el acceso desigual a bienes y servicios, dan cuenta de los desafíos que vive el continente. Comprender el fenómeno de la pobreza desde una perspectiva amplia implica problematizar la incidencia de las desigualdades sociales en el desarrollo de capacidades y en el modo de actuar sobre el entorno natural y social (Sen, 2001), así como su relación con las distintas situaciones de violencia que emergen en los territorios.

Al mismo tiempo, es preciso identificar y problematizar el lugar del Estado en el enfrentamiento de estos actos delictivos, los vínculos sociales que se dan en las comunidades, la medida en que estos se tejen y los elementos que habilitan o constriñen ciertas prácticas criminales (Alonso, Lazo y Niño, 2016).

¹ Investigadora independiente, https://orcid.org/0009-0004-8803-8624_alonsobiancocecilia@gmail.com

² Facultad de Psicología. Universidad de la República, https://orcid.org/0000-0001-6113-8802_diegocuevasanta@gmail.com

³ Investigadora independiente, https://orcid.org/0000-0001-9494-9564_fiore.ferrando@gmail.com

⁴ Facultad de Psicología. Universidad de la República, https://orcid.org/0009-0002-0469-5922_meliza.gonzalez@gmail.com

⁵ IESTA, Departamento de Métodos Cuantitativos, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Udelar, https://orcid.org/0000-0003-1630-1361_leonardo.moreno@fcea.edu.uy

⁶ Investigadora independiente, https://orcid.org/0009-0000-0465-8764_mryan3470@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.22198/colson.305.c84>. DOI Obra completa: <https://doi.org/10.22198/colson.305>

El presente trabajo se enmarca en el estudio “Violencias cotidianas y estructurales: modelización espaciotemporal y percepción adolescente en contextos de alta vulnerabilidad”, financiado por el Fondo Sectorial de seguridad ciudadana⁷ de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII-Uruguay), en convenio con el Ministerio de Interior del Uruguay. Dicha investigación tuvo por objetivo identificar la violencia estructural y cotidiana en zonas de contextos vulnerados de Montevideo, para conocer cómo estas violencias son percibidas y abordadas por los diferentes actores educativos en las diversas secciones territoriales. Para abordar la complejidad de este fenómeno se trabajó a partir de un diseño mixto de tipo secuencial. Este producto, en tanto síntesis de los hallazgos arribados en la investigación más amplia, se centra en las formas en que los diferentes actores (docentes, equipos multidisciplinarios y estudiantes) conceptualizan las violencias y las abordan.

2. Un poco de contexto

Uruguay es un país ubicado en América del Sur, cuenta con una población total de 3 485 000 habitantes y una superficie de 176.215 km². Presenta un perfil sociodemográfico de pirámide invertida, con una población envejecida, pues la población menor de 18 años es de 574 438. A pesar de su escasa población en edad de cursar la educación obligatoria,⁸ el egreso del último tramo de la educación media constituye un importante desafío. Para 2019, el 67.7 % de los adolescentes egresó de la educación media básica, pero solamente el 37.6 % logró culminar todo el ciclo obligatorio en la edad teórica de finalización.⁹

Por otro lado, aunque el país ha mostrado históricamente uno de los menores porcentajes de homicidios en Latinoamérica (UNODC, 2019; Vilalta et al., 2016), la tasa de delitos contra personas (homicidios, rapiñas y hurtos) ha ido en aumento en el periodo que va de 1985 a 2017 (Ministerio del Interior, 2018). A su vez, este fenómeno es más frecuente en zonas con altos niveles de desempleo y pobreza (Paternain y Sanseviero, 2008) y afecta en mayor medida a la población adolescente, en tanto autores y víctimas de violencia (Munyo, 2012).

En la Encuesta Nacional de Juventud realizada en 2018 (Instituto Nacional de Juventud, 2020) el 69.2 % de las personas entre 12 y 35 años declaró haber sufrido algún tipo de violencia, mientras que el 21.7 % manifestó que una persona le sacó algo con violencia o amenazas, y el 14.8 % sufrió golpes que implicaron lesiones, observándose una mayor prevalencia en hombres (20.5 %) que en mujeres (8.8 %). El 31.3 % mencionó haber sido víctima de violencia psicológica y el 24.7 % manifestó haber sido ofendido con frases o palabras obscenas de tipo sexual. En esta categoría la prevalencia fue mayor en las mujeres que en los hombres (36 % y 13.9 %, respectivamente).

Estos eventos tuvieron mayor frecuencia en Montevideo que en el interior del país, aspecto que da cuenta de la vinculación entre las situaciones de violencia y la densidad poblacional de los territorios (Vallejo y Villegas, 2018; Briceño-León, 2008; Aboal, Lorenzo y Perera, 2007); cabe recordar que la capital sostiene alrededor del 50 % de la población total del país. En lo que respecta específicamente a los y las adolescentes de entre 12 y 13 años, el 38.8 % afirma haber estado expuesto a algún fenómeno de violencia, y aumenta a 57.5 % si se observa la franja entre 14 a 17 años.

⁷ El objetivo del Fondo es la producción de conocimientos acerca de las violencias estructurales (que producen desigualdad) y las violencias cotidianas (ilegales o no). Además, busca dar respuesta a los modos en que se determinan las percepciones, las moralidades y las prácticas de subsistencia que los sectores más vulnerados desarrollan en torno a ellas. Para llevar a cabo este trabajo se contó con la referencia del Instituto de Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración de la Universidad de la República.

⁸ A partir de 2008 se establecieron catorce años de educación obligatoria, dos de nivel inicial, seis en el nivel primario y seis en el nivel medio.

⁹ Información extraída del *Mirador Educativo* del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <http://mirador.ineed.edu.uy/>

Las instituciones escolares por las que transitan adolescentes y jóvenes están insertas en los territorios y no son ajenas a estos fenómenos. Son múltiples y complejas las sinergias entre las escuelas secundarias y las violencias que los actores educativos vivencian y perciben en el cotidiano. El flujo de estas relaciones no es unidireccional, existen intercambios continuos en múltiples sentidos.

Las formas de violencia y su ubicación en el territorio, las percepciones de seguridad y los procesos de naturalización que se dan sobre ellas, difieren según las condiciones socioeconómicas y culturales del entorno. En consecuencia, se considera que profundizar respecto a las violencias, sus conceptualizaciones y abordajes en el espacio educativo, resulta relevante porque proporciona información para crear políticas públicas que apunten a construir abordajes orientados a disminuir esta problemática, considerando las particularidades de cada comunidad y su territorio.

3. Aproximación conceptual al fenómeno de la(s) violencia(s)

La violencia ha sido definida desde distintas disciplinas como la antropología, la sociología o la psicología, y diversos marcos epistemológicos que han dado cuenta de las múltiples formas de conceptualizarla y operacionalizarla para su análisis y abordaje. Desde la filosofía, Bufacchi (2005) plantea una distinción general entre una concepción minimalista de la violencia y una comprensiva. La primera se caracteriza por usar deliberadamente la fuerza física para generar sufrimiento o injurias, tales como ataques físicos a personas o animales o atentar contra la propiedad privada. En la segunda, se engloba todo tipo de violación humana, por ejemplo, el abuso psicológico al que puede estar sometida una persona.

La concepción comprensiva de la que este estudio hace eco surge como crítica a las conceptualizaciones tradicionales de la violencia y parte de la existencia de una violencia estructural o institucional de carácter omnipresente, con un fuerte componente nocivo (Bufacchi, 2005; Galtung, 1969). Desde esta perspectiva no hay una diferenciación clara de los roles de víctima y victimario, sino que la violencia está integrada en las lógicas propias desde las cuales las instituciones se estructuran. Se evidencia en el ejercicio del poder y en la desigualdad de oportunidades a las que se enfrentan personas o colectivos pertenecientes a ciertos sectores.

A su vez, las violencias se traducen en la imposición de significados culturalmente dominantes y atentan contra el respeto de los sujetos a través de ofensas, interpelaciones, humillaciones, entre otros (Bourdieu y Passeron, 1996). La definición de las violencias es resultado de un campo discursivo atravesado por relaciones de poder y conflictividad social; y se entiende como una fuerza activa, transformadora e intrínseca al proceso social (Botello y Magnoni, 2017).

En las regiones más desiguales del mundo, como es el caso de América Latina (Tremaria, 2016), no debe perderse de vista la relación íntima entre la violencia episódica y la estructural. En este sentido, la violencia en su expresión física o simbólica es parte constitutiva de las relaciones sociales y es episódica en sus manifestaciones extremas como el daño físico. Sin embargo, también es cotidiana en sus manifestaciones no extremas e inmanente en las relaciones sociales. Así, se hace visible la tensión permanente entre el cumplimiento del orden establecido y su transgresión.

De esta manera, resulta particularmente difícil concebir y analizar ciertas formas de violencia sin contextualizar esas acciones en el terreno de fines y medios de las instituciones. No obstante, para su abordaje analítico, en este documento nos referimos a la violencia estructural como:

Una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, la búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también lo es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible. (Galtung, 2016, p.150)

Por su parte, entendemos a la violencia cotidiana como aquellas manifestaciones concretas de distintos tipos de violencia (física, sexual, psicológica, criminal), en donde se pueden identificar los actores involucrados (autoinfligida, interpersonal, colectiva) tanto en ámbitos comunitarios como institucionales (instituciones educativas, barrios).

3.1 Las violencias, los entornos y sus consecuencias en niñas, niños y adolescentes

Para profundizar en la conceptualización de las violencias y sus abordajes en zonas delimitadas es preciso comprender el carácter dialógico que adquieren los fenómenos y que estos se enmarcan en una territorialidad (barrio) que enfrenta dificultades cotidianas y privaciones de derechos (salud, educación, acceso a transporte, vivienda, entre otros).

Asimismo, es necesario atender la complejidad de los fenómenos desde una perspectiva de género y generacional. Esto implica la comprensión del género como una construcción social, a partir de la enmarcación de significados en aspectos relacionados con: la actividad reproductiva, la capacidad de trabajo, la participación y, en este caso, las violencias. En Uruguay, la Ley N° 19580 sobre violencia basada en género, promulgada en diciembre de 2017, en su artículo 4, la define como:

Toda conducta, acción u omisión, en el ámbito público o el privado que, sustentada en una relación desigual de poder en base al género (sic), tenga como objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o las libertades fundamentales de las mujeres.

Por lo tanto, identificar cómo se visualizan, reconocen o naturalizan estas prácticas también es menester del presente trabajo. Las instituciones educativas, en tanto espacios de socialización secundaria, tienen un fuerte impacto en la forma en que los y las adolescentes configuran sus percepciones sobre sí mismos y los demás. En este sentido, son un espacio privilegiado para problematizar los estereotipos de género y propiciar relaciones de igualdad.

Por su parte, la violencia criminal se refiere al uso de la fuerza con la intención de dañar, pero, además, implica una conducta ilegal (Buvinic, Morrison y Shifter, 1999). Estudios internacionales indican la existencia de una asociación entre la violencia y los problemas de salud, en donde aquellas zonas con altos índices de delitos violentos se relacionan con un peor nivel de autovaloración de su salud general en comparación con las personas que viven en lugares no conflictivos (Dong, White y Weisburd, 2020). Sumado a lo anterior, otros estudios identifican mayores niveles de estrés postraumático y conductas internalizantes y externalizantes en niños, niñas y adolescentes que han estado expuestos a altos niveles de violencia (Fowler, Tompsett, Braciszewski, Jacques-Tiura y Baltes, 2009; Lynch, 2003).

Camacho-Thompson y Vargas (2018) avanzan en las consecuencias de la exposición a las diversas violencias. Mencionan que los diagnósticos de salud mental y dificultades generales de salud se asocian con la exposición a la violencia criminal, que combinada con el peligro percibido vuelven la asociación más fuerte. A su vez, dichos autores hallaron algunas diferencias en las violencias a nivel generacional y de género. El acoso se produce en mayor medida hacia las mujeres, siendo más probable que estas denuncien formas verbales de intimidación, mientras que los varones son más propensos a experimentar formas físicas de intimidación.

La exposición a este tipo de violencia también ha mostrado tener efectos negativos en las trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes. Entre ellos, mencionan las altas tasas de ausentismo y desvinculación en las instituciones educativas (Burdick-Will, Stein y Grigg, 2019; Rosenfeld, Richman, Bowen y Wynns, 2006; Bowen y Bowen, 1999), así como bajo rendimiento académico (Burdick-Will, 2013;

Borofsky, Kellerman, Baucom, Oliver y Margolin, 2013; Baker-Henningham, Meeks-Gardner, Chang y Walker, 2009).

3.2 El barrio y el centro: fronteras de la(s) violencia(s)

Dentro de los centros educativos, el espacio escolar presenta elementos violentos de carácter físico y simbólico. Si bien este ámbito puede ser objeto de robos, peleas, agresiones y vandalismo, también constituye una amenaza al rendimiento académico de los estudiantes (Funes, 2000). Considerar las estructuras organizativas entre ambos espacios, el escolar y el barrial, permite comprender la violencia en la escuela en su carácter contextual (Mateu-Gelabert y Lune, 2000). Por un lado, existen conflictos que se iniciaron en el barrio y se llevan a la escuela y por otro existen aquellos iniciados en las instalaciones de la escuela que se llevan adelante en el barrio.

A nivel nacional, el estudio cualitativo de Riella y Viscardi (2002) muestra una estrecha relación entre las diferentes tipologías de violencia y su ubicación geográfica en el país. Entre sus hallazgos se destaca la relación del ejercicio de la violencia estructural y las diferentes relaciones de poder con acciones como palabras ofensivas, interpelaciones y humillaciones en el contexto educativo (Viscardi, 2003, 2007).

Existe un acumulado de investigaciones que plantean que la violencia o el conflicto dentro de las instituciones educativas se encuentra más relacionado con el conflicto de civilidades. Es decir, aquellos aspectos que transgreden el conjunto de códigos sociales pautados, pero que no revisten una sanción penal o jurídica y que han sido denominados incivildades (Debarbieux, 2008; Viscardi y Alonso, 2013; Castorina y Kaplan, 2006). El conflicto de civilidades aparece o se hace visible como un tipo de violencia antisocial y antiescolar con carácter simbólico y, en consecuencia, difícil de identificar y visibilizar: “La incivildad es la revelación de un caos posible, una pérdida de sentido y de confianza sobre uno mismo y sobre los otros” (Charlot y Emin, 1997, p. 19).

A nivel regional, el estudio doctoral realizado por Di Leo (2011) halló que los jóvenes significan a la institución escolar como un espacio fragmentado en donde se fomenta poco la participación, la expresión de sus inquietudes o la intervención para solucionar o prevenir problemas de sus experiencias cotidianas. Entonces, es vivida como un espacio en el que cotidianamente ponen en juego sus luchas por el reconocimiento, otorgando especial importancia a las miradas de los otros, reaccionando (física y discursivamente) al percibir el desprecio y la discriminación de sus pares. Al indagar en los contornos de “lo violento”, desde la perspectiva de los estudiantes, identificaron ciertos límites que establecen respecto de las formas de sociabilidad de carácter lúdico.

En cuanto se traspasan dichos límites, la burla o el insulto se convierten en “bardeada”¹⁰ y es interpretado como una forma de violencia y, muchas veces, motivo de pelea (Di Napoli, 2019). Asimismo, los adolescentes consideran especialmente violentas las prácticas discriminatorias, los abusos de poder y las injusticias de los adultos en el contexto escolar (Di Leo, 2009).

4. Metodología

El objetivo general de este estudio fue conocer la violencia estructural y cotidiana en zonas de contextos vulnerables de Montevideo, estableciendo una caracterización del territorio e indagando cómo estas violencias son percibidas y abordadas por los actores educativos en las diferentes secciones territoriales. Cabe destacar que, si bien la investigación estaba inicialmente planificada para desarrollar el trabajo de campo en 2020, los efectos de la pandemia por Covid-19 y el consecuente cierre prolongado de los centros

¹⁰ Se puede referir a insultar, provocar o hablar mal de alguien, de forma reiterada.

educativos provocaron que se llevara a cabo en 2021. Durante este proceso surgió una serie de aspectos vinculados a la situación de pospandemia.

Se trabajó con un diseño mixto de tipo secuencial explicativo, y se inició con una fase cuantitativa de relevamiento que posibilitó la caracterización de las zonas con mayor entrecruzamiento de violencias en la ciudad de Montevideo. En un segundo momento, desde un abordaje cualitativo, se profundizó en la perspectiva de los actores educativos, sus percepciones acerca de la violencia y las diversas formas de abordaje desplegadas en los centros educativos de las zonas seleccionadas.

4.1 Fase cuantitativa

Para dar cuenta de los primeros tres objetivos de esta investigación, se trabajó con indicadores vinculados a la violencia estructural¹¹ y cotidiana,¹² caracterizando los barrios de la capital del país. Para esta primera descripción la unidad de análisis fueron los barrios de Montevideo. Se consideró que el barrio es una unidad confiable de agregación de las fuentes de información.¹³ A efectos de identificar relaciones entre los indicadores de violencia estructural y cotidiana en los barrios de contextos vulnerables de la ciudad de Montevideo se emplearon las siguientes técnicas: el Índice de Moran (1950)¹⁴ y clústeres con restricciones espaciales.

La técnica de clústeres permite encontrar conglomerados de barrios que se unen en función de un grupo de covariables que caracterizan el problema (en nuestro caso medidas vinculadas a la violencia estructural o cotidiana). Para la obtención de los clústeres se utilizó un procedimiento que asocia dos barrios al mismo grupo si tienen indicadores de violencia similares y tomando en cuenta también su cercanía espacial.¹⁵

4.2 Fase cualitativa

En la fase cualitativa se adoptó una estrategia metodológica de casos múltiples. Este tipo de abordajes permiten contrastar los datos obtenidos en cada caso con el fin de compararlos y encontrar semejanzas y diferencias entre ellos. La selección de casos no obedece a un principio de representatividad estadística, sino que tiene como objetivo ejemplificar las percepciones sobre la temática estudiada. Se escogieron centros educativos con ciclo básico de educación media, en el entendido de que estos centros reciben a estudiantes de la zona, a diferencia de lo que ocurre en la educación media superior.¹⁶

¹¹ Construida a partir de los siguientes indicadores relevados en la Encuesta Continua de Hogares ([ECH], 2019): porcentaje de hogares bajo la línea de pobreza, tasa de desocupación (cantidad de desocupados en relación con la población económicamente activa) y clima educativo del hogar (calculado como la media del promedio de años de educación de las personas mayores de 18 años), líneas de transporte (cantidad de líneas que pasan por el barrio).

¹² Construidos a partir de las bases del Ministerio del Interior para 2018 y 2019 sobre delitos de rapiñas, hurtos, homicidios por persona y delitos por estupefacientes, cometidos por barrio en Montevideo.

¹³ Las bases de datos que aportaron información provienen de los siguientes organismos del Estado: el Instituto Nacional de Estadística (INE), el Ministerio del Interior (MI), la Intendencia Municipal de Montevideo (IMM), División Transporte, el Sistema de Información Integrada del Área Social (SIAS) para datos educativos y de protección social.

¹⁴ El Índice de Moran es una medida de autocorrelación espacial global desarrollada por Moran (1950); indica las formas en que varía la autocorrelación espacial de unas determinadas variables. Los valores del índice oscilan entre -1 y 1 indicando dispersión y correlación perfectas respectivamente, mientras que el valor 0 señala un patrón aleatorio.

¹⁵ Se realiza un método de clústeres aglomerativo jerárquico basado en el método de Ward (1963) y Lance y Williams (1967) con restricciones espaciales implementado en Chavent et al. (2018) considerando dos matrices de disimilaridad.

¹⁶ Al momento de realizarse el estudio, la educación media en Uruguay se dividía en dos ciclos: la educación media básica, comúnmente denominada “ciclo básico”, que corresponde a los primeros tres años de educación después de la primaria (primero, segundo y tercero en sus modalidades secundaria o técnica) y la educación media superior, los tres años de educación que siguen a la educación media básica (cuarto, quinto y sexto en sus modalidades secundaria o técnica).

A partir de los resultados de clústeres con restricciones espaciales, desarrollados en la fase 1, se identificaron cinco centros educativos públicos de ciclo básico ubicados en las tres zonas con mayores niveles de violencia estructural y cotidiana (norte, noreste y oeste de Montevideo). Dentro de cada zona se seleccionaron uno o dos centros educativos aleatoriamente.

Las técnicas utilizadas fueron: 1) grupos focales con actores de la institución escolar (estudiantes, docentes y equipo multidisciplinario);¹⁷ 2) entrevistas con el equipo de dirección. Mediante la entrevista semiestructurada se buscó relevar el discurso oficial desde las direcciones de los centros educativos, esta técnica permite combinar la flexibilidad y direccionalidad para indagar temas concretos relevantes para el proyecto (Cubo, Martín y Ramos, 2011). Se realizó un total de siete grupos focales con referentes adultos (docentes y no docentes), seis grupos focales con estudiantes y cinco entrevistas con equipos de dirección.

Dentro de los centros educativos, tanto docentes como estudiantes participaron de forma voluntaria en los grupos. En el caso de los docentes, en primera instancia se realizó una presentación del estudio ante el espacio de coordinación y se les convocó a participar del grupo en un horario a convenir (en su mayoría, los grupos se realizaron en el horario de coordinación). En las entrevistas con el equipo de dirección, se convocó también a quienes desempeñan otros roles dentro de la institución (adscritos, laboratoristas, bibliotecarios, equipo multidisciplinario). En el caso de los estudiantes, se coordinó a nivel de centro la mejor forma de comunicar la actividad. En algunos grupos se realizó la invitación por parte del equipo investigador, en otros fue el equipo de gestión del centro quien realizó la convocatoria; en estos casos se explicitó la necesidad de tener multiplicidad de miradas, es decir, estudiantes de distintos grados y géneros. En todos los casos se contó con el consentimiento informado de los adultos, tanto del centro como de los responsables de los adolescentes y en el caso de estos últimos, también se solicitó su consentimiento.

5. Principales resultados

A partir de los resultados de la fase cuantitativa del estudio es posible concluir que existe una relación estrecha entre los fenómenos de violencia estructural y cotidiana. A su vez, el comportamiento contrapuesto de algunas de las variables (ej. rapiñas y hurtos) también puede dar cuenta de que ambos fenómenos tienen una manifestación diferenciada. Los hurtos ocurren con mayor frecuencia en la zona céntrica de Montevideo, asociado fuertemente a la movilidad en esa zona, mientras que las rapiñas tienden a concentrarse en la zona oeste de la capital con menores niveles de movilidad (ej. líneas de ómnibus), mayores niveles de pobreza y con hogares que alcanzan un menor nivel educativo.

Respecto a los resultados educativos, se observó que las tasas de promoción y repetición de los centros tienen un vínculo mayor con la violencia estructural del barrio, pero se relacionan menos con la cotidiana. La asociación de la violencia estructural es menor con los indicadores de desvinculación e inasistencias; sin embargo, en este caso, la influencia de la violencia cotidiana es mayor en comparación con la estructural.

Mediante la elaboración de los clústeres basados en covariables asociadas con la violencia estructural (desocupación, clima educativo e ingreso per cápita) y cotidiana (rapiñas, hurtos, homicidios por persona y delitos por estupefacientes) se logró identificar geoespacialmente un conjunto de barrios en los que se dan ambas formas de violencia y que, por tanto, se encuentran más vulnerados. En esas zonas se recuperan los

¹⁷ Los grupos focales permitieron trabajar en torno a conceptos, experiencias, creencias y otras categorías relevantes para la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este sentido, es una herramienta útil para conocer las experiencias de los diferentes actores institucionales en relación con la violencia cercana al liceo y las estrategias empleadas para su abordaje. Además del potencial descriptivo de la técnica, es considerada una herramienta útil para comparar las perspectivas de diferentes grupos (Barbour, 2008). A su vez, la información que provee permite una mayor contextualización de los datos recogidos y construye una situación interactiva que es más próxima a la vida cotidiana de los sujetos (Flick, 2007).

discursos de los actores educativos para conocer cómo perciben las diversas formas de violencia e identificar qué estrategias emplean para afrontarlas.

5.1 Conceptualizaciones de violencia

Al recuperar los discursos de los actores educativos, se observó que las conceptualizaciones sobre la violencia son diferentes entre docentes y estudiantes. Los docentes la visualizan en mayor medida en un sentido estructural, enmarcada en la vulneración de derechos, pobreza y desigualdad que viven cotidianamente los estudiantes.

Si preguntaras en este momento, todos somos conscientes de que hay diferentes tipos de violencia, pero creo que la vulneración de los derechos [...] es lo que está haciendo más estragos. Y ahí coincido con [refiere a quienes hablaron anteriormente] el hambre, el aislamiento, la falta de oportunidad de vivir las diferentes edades con las cosas normales para esa edad o lo que uno esperaría [...]. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona oeste de Montevideo)

También son situaciones que antes uno no asociaba a [la] violencia, pero que están siendo violentas para ellos o son otros rasgos de violencia. Pero principalmente eso, a mí se me vino a la cabeza: el hambre [...] sí, sí coincido también que esa vulneración de derechos tan flagrante de las poblaciones del oeste es uno de los rasgos, así, más notorios de esa violencia, que incluso es generacional, ¿no? Porque los chicos vienen de familias que estuvieron en esa situación antes y también si uno va un poco para atrás, también se puede llegar a indicadores que van a dar medio por ese lado. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona oeste de Montevideo)

En cambio, los estudiantes conceptualizan la violencia en términos interpersonales (ej. peleas, insultos, burlas, “mirar mal”), en la interacción cotidiana con otros, tanto dentro como fuera del centro.

Diferentes tipos de violencia. Te pueden insultar y eso que también es violencia, pero gente cercana te puede bajar la autoestima, es como que te dicen que no, pero te lo bajan igual. No sé si se entiende. Insultos, psicológica o manipulación también que tiene que ver. (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona oeste de Montevideo)

Depende. Hay varios tipos de violencia. Puede ser verbal o físicamente [...]. Tu cerebro empieza a maquinar y a relacionar esas palabras que te dijeron con cosas que te pasaron. [...] Y agresivamente en el momento en que te pegan o estás con una amiga y ves una pelea con golpes. Para mí ahí está la violencia, desde mi punto de vista. (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona norte de Montevideo)

Sí, también psicológica, por tu físico, por tu físico también. Porque todos acá tenemos diferentes físicos, nadie tiene el mismo físico que nadie. Nadie debería juzgarnos por cómo nos vemos [...]. O sea, es algo que pasa siempre como que [...] si hubiera un gusto por hacerte sentir mal, en hacer sentir que alguien es inferior [...]. (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona noreste de Montevideo)

Asimismo, del relato de los adolescentes se refiere a lo expuesto por Di Leo (2011) sobre la experiencia de “la mirada”, se pone en juego la aprobación del otro par, ya sea la pareja, un amigo, un compañero o vecino y, en consecuencia, la experiencia del ser mirado mal genera sentimientos opuestos a esa aprobación. El mirar mal se asocia con el desprecio, la humillación, la degradación y la desaprobación del otro y, por tanto, niega su condición de sujeto.

- Y en general, ¿por qué se dan esas peleas? ¿por qué pasa?
- Por mirarse mal
- Mirarse mal... ¿Cómo es eso?
- Claro, pasar y mirarlo de arriba a abajo, esas cosas, así [...] o pasar y chocar a una persona
- ¿Mirar de arriba a abajo, yo miro a ella de arriba a abajo, eso? ¿Así como hice por ejemplo?
- Y algunas personas lo toman así [...]
- ¿cómo algunas personas?
- Claro, hay personas que lo toman a mal y hay personas que no [...]. (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona noroeste de Montevideo)

Desde los discursos de los adultos, la violencia que predomina en la institución parece tener que ver con un conflicto de civilidades. Se percibe tensión entre un conjunto de normas y valores impuestos por la institución educativa y los que los propios adolescentes tienen; hecho que en ocasiones hace emerger el conflicto, ya sea por cuestiones de vestimenta, del cuidado, del espacio o de cómo hablar/dirigirse entre los integrantes del centro educativo.

La mirada de los docentes es homogénea en la identificación de esta diferencia de códigos en el trato entre ellos y los estudiantes. No obstante, tienen distintas interpretaciones de la causa: hay quienes argumentan que existe una incidencia fuerte de los entornos violentos en los que viven y quienes sostienen que responde a una tensión generacional propia del ciclo vital en que se encuentran los adolescentes. Los adultos mencionan diversas formas de violencia interpersonal, física, verbal, pero sobre todo de “las formas de tratarse” de referirse a “los otros” compañeros o en ocasiones amigos.

Lo primero que se me ocurre es la violencia física, golpes, pero todos vamos a coincidir en que va mucho más allá, que tiene que ver con una manera, formas de tono, de trato, formas de decir las cosas, de mantener la calma y no perderla. [...] O sea, por el ámbito en el que trabajamos es lo que más vemos. La violencia física y la verbal. También es la violencia psicológica, ahora con el tema del acoso. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona oeste de Montevideo)

Muchas de las cosas que nosotros identificamos tienen que ver con violencia simbólica, porque tienen que ver con la palabra o con la acción física o con el golpe o con tratar mal o con ignorar, dejar de lado, etc., que es la más fácil de identificar y la que todos saltamos a la idea de pensar la violencia. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona noreste de Montevideo)

En este sentido, algunos docentes resaltan los elementos generacionales adjudicando a la distancia existente entre ellos y los estudiantes cierta incompreensión o lejanía, pero no necesariamente una percepción de mayor violencia “real” en las formas de vincularse. Otras voces reconocen también cierta “naturalización” de formas no deseables de vinculación entre estudiantes, pero lejos de declararse ajenos o distantes —y por tanto con dificultad para calificar estos modos como más violentos—, identifican un deterioro en términos morales, así lo ejemplifica el siguiente fragmento:

Está absolutamente naturalizada, forma parte del trato incluso [con los] amigos. Incluso a veces son amigos y la manera que tienen de dirigirse, las palabras y el tono que emplean es absolutamente violento y para ellos está bien. Claro, si ellos no tienen la intención de agredir, entonces, no importa lo que

digan, no lo sienten como una agresión. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona noreste de Montevideo)

También entre los adultos se reflexiona acerca de cómo la vulneración sistemática de derechos (salud, vivienda, trabajo, alimentación) repercute y condiciona a los adolescentes. A su vez, esta falta de derechos se conjuga y sobrepone, particularmente en la coyuntura de pandemia vigente al momento en que se realizó el estudio, con el desarrollo de una violencia institucional al exigir ciertas condiciones materiales que los adolescentes están imposibilitados para sostener. Aspectos que han quedado evidenciados a partir de las exigencias impuestas por la emergencia sanitaria (conectividad, exposición del entorno y los espacios de estudio, entre otros).

Si bien estas violencias no se observan explícitamente en los discursos de los adolescentes, en sus relatos sí se evidencian alusiones a restricciones en el acceso al transporte público, la iluminación del barrio, o el desempleo; las cuales dan cuenta, en algunos casos, de cómo la violencia cotidiana puede ser explicada por aspectos estructurales.

Ambos actores coinciden en la relevancia que tienen las situaciones de violencia barrial, particularmente vinculadas con aspectos delictivos o con el enfrentamiento de bandas, en las que muchas veces los adolescentes son testigos directos o indirectos. Las situaciones o episodios que los docentes narran sobre estas formas de violencia se sitúan muy próximas a la vida de los estudiantes, incluso tienen repercusiones directas sobre las biografías y familiares. En ciertas ocasiones referencian situaciones en las que las familias están directamente involucradas en conflictos barriales, resaltando el carácter cotidiano, “normal” e incluso trágico que atraviesa la vida de los jóvenes.

Sí, bueno, yo te puedo contar de algunas cosas que me han contado los chiquilines; por ejemplo, el tema de familias que están con drogas, que son familias enfrentadas por eso y que tienen familiares que [...] han matado a un integrante de otra familia; [...] o familias que se han tenido que trasladar del barrio por eso mismo. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona noreste de Montevideo)

No tengo por qué no creerles, porque lo cuentan con mucha naturalidad. Que te dicen: “yo estoy acostumbrado desde chico a ver un pibe parado con una metralleta en la esquina de mi casa”. Cosas así. [...] “Salió aquello de que mataron a mi primo y yo estaba sentado en el cordón de la vereda al lado de él y al otro día vine al liceo”. (Profesor participante del grupo focal de docentes de la zona oeste de Montevideo)

De repente pasan en el auto con metralletas en el barrio y, de repente, vos ves que le pegaron a uno, balearon a uno, de repente gente que vos conocés que la mataron. A mí me pasó con una señora, era el cumpleaños, 84 años, y era el cumpleaños, la vieron y eso y la robaron y la señora se murió, la mataron y eso es la violencia, me parece a mí [...]. (Alumno participante del grupo focal de estudiantes de la zona noreste de Montevideo)

Después acá, en esta calle de acá también, al muchacho que vive ahí en la esquina le han robado, en el almacén, en un kiosco ahí enfrente que también le han robado y le han disparado y se ha llevado un par de tiros por no querer entregar las cosas [...]. (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona noreste de Montevideo)

El otro día estaba saliendo de casa para venir al liceo a estudiar y se agarraron a tiros. Salí de casa y corrí para la parada, tuve que venir. Estaba saliendo y cuando abrí el portón se empezaron a agarrar a tiros, siempre se agarran a tiros. (Alumno participante del grupo focal de estudiantes de la zona oeste de Montevideo)

Finalmente, existen diferentes posicionamientos entre docentes y adolescentes con respecto a la conceptualización de la violencia de género. Mientras que los docentes la colocan en un lugar marginal, los y las adolescentes, particularmente las mujeres, la mencionan en un lugar predominante y reivindican la necesidad de reflexionar respecto a cómo los espacios educativos se convierten en reproductores de esas violencias. Además, enfatizan que la violencia de género estructura las relaciones dentro y fuera de los centros: “Estos chiquilines vienen o al decirle cosas a las chiquilinas cuando salen al recreo, a acosarlas, porque las acosan constantemente, les chiflan, les dicen cosas” (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona noreste de Montevideo).

Los relatos abordan distintas aristas de esta problemática, se mencionan situaciones de acoso y violencia que los y las adolescentes vivencian en contextos ajenos al centro, así como otras que suceden y se reproducen dentro del centro educativo, tanto por pares como por los referentes adultos. En este sentido, refieren a reacciones de control o celos por parte de varones hacia mujeres en el noviazgo y cuestionamientos a las mujeres que atentan contra los cánones de feminidad.

También aluden a factores de discriminación con relación a la forma de vestir y de estar en el centro educativo cuando, por ejemplo, el mundo adulto penaliza a la mujer y no al varón frente a una misma actitud: “El otro día se quejaron de nosotras porque vinimos con una remera de fútbol, pero si viene un pibe con la misma remera no le dicen nada” (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona noreste de Montevideo).

Claro como que te amenazan y te terminan manipulando muchas veces en las parejas que se quieren separar o algo así, y ponéle [...] que el hombre es más fuerte y no terminás haciendo nada porque pueden lastimarte, que es todo psicológico porque no sabés si lo va a hacer, pero por miedo no te separas. (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona oeste de Montevideo)

5.2 Los centros, los territorios y sus límites

Interesa en este punto analizar cómo los docentes y los estudiantes construyen los espacios educativos y sus lazos con las comunidades barriales en las que los centros se insertan. Los discursos de los adultos nos acercan a ver estos enclaves como estructuras edilicias y simbólicas, en interacción con otras estructuras y organizaciones de las zonas.

El liceo siempre fue el gran contenedor de todo eso en la geografía; incluso, viene hace tiempo cumpliendo ese rol teniendo en cuenta que son pocos los lugares de esparcimiento, y eso se nota: la necesidad hasta de una cancha de fútbol. Y ahora se notan en pequeños detalles, un aro de basquetbol que donó no sé quién, un árbol precioso que plantó una profesora y bueno se ha venido construyendo el lugar, los espacios. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona noreste de Montevideo)

Para mí los liceos del oeste son, más allá de lo académico, referencias culturales, sociales; están enclavados, tienen identidad propia, cada liceo o cada zona del oeste. Y por lo tanto se vuelven, para mí,

centros de referencia y factores protectores primarios. Quizás en otros lugares el liceo no tenga tanta repercusión como en el oeste. En ese sentido, para mí, no solamente el edificio liceo, sino los adultos que están dentro de ese liceo o los propios compañeros. Representan un enlace con otros valores, otros formatos de ver la vida, [...] otra intención de proyección también, otra oportunidad. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona oeste de Montevideo)

El hecho de que los centros educativos se constituyan como parte de las comunidades barriales, y ofrezcan genuinas posibilidades de integración geográfica y social, provoca que los límites entre estos dos espacios (sistemas) se vuelvan difusos y permeables también en relación con los fenómenos conflictivos y violentos (en función de lo que se ha descrito como violento). Para los adultos, esta interacción deseable del ámbito educativo con el barrial implica un equilibrio trabajoso entre no dejar de abrirse al barrio y tener que tramitar las diferencias que encuentran su origen en los conflictos barriales.

Las personas adultas relatan que los hechos de violencia muchas veces comienzan dentro del liceo, por temas relacionados con la convivencia y, como la mayoría de los estudiantes viven en el mismo barrio, continúan el conflicto fuera de las fronteras escolares. En otras ocasiones, la violencia surge en la zona circundante al liceo, o entre familias del barrio, que luego se trasladan y continúan, a través de los estudiantes, en el interior de los centros educativos.

A veces sí son cosas que van creciendo, y a veces son cosas que después salen del liceo y son del barrio o a veces son del barrio y vienen al liceo también. No son problemas que necesariamente se gestan dentro de la clase. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona norte de Montevideo)

Yo, el año pasado trabajé en [el] “liceo x” y por lo que me contaban, de noche parece como que se juntaba mucha gente afuera y existía toda una violencia en la vuelta del barrio y eso. Pero por la pandemia no pasó eso en todo el año pasado, entonces fue *retranqui*. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona norte de Montevideo)

Sí, los líos que hay entre las familias, sí como que el límite [entre] afuera [y] adentro es como difuso, porque, *tá*, son muchos chiquilines que después se ven en la placita, que se pelean en la placita y, bueno, después se ven acá y continúan [...] (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona noreste de Montevideo)

Al igual que el personal docente, el estudiantado da cuenta de estas tensiones en los espacios escolares. Entre los adolescentes la diferencia “en el adentro” parece más marcada en cuanto espacio en dónde se manejan otros códigos, y se lo reconoce como espacio protector. En este caso, las fronteras también se dan en un doble sentido. Por un lado, en lo que tiene que ver con eventos o situaciones que inician en el espacio del barrio, en las inmediaciones del liceo o en las redes sociales y pasan hacia adentro de la institución o, viceversa, que inician en el liceo y se trasladan a otros espacios: “mayormente nunca se sabe en dónde empieza, el tema es que existe el problema y está, se repite [...]” (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona noreste de Montevideo).

[...] “Esta tiene más, esta tiene menos, esta es más linda” y todo así, cualquier cosa dicen y eso pasa de que hacen comentarios innecesarios en las redes, pero también te lo dicen en la cara. [...] Muchas veces las peleas empiezan acá adentro y se pelean afuera. El otro día un compañero se agarró acá afuera con otro. (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona noreste de Montevideo)

Desde las instituciones educativas se despliega un conjunto de estrategias que intentan abordar las diferentes formas de violencia mencionadas. Algunas revisten un abordaje planificado o estratégico, mientras que otras se circunscriben en el encuentro educativo cotidiano.

La contención y el diálogo para la resolución de conflictos como elemento fundamental del vínculo pedagógico son los elementos más mencionados por docentes y estudiantes. En este sentido, los vínculos de confianza contruidos entre los adolescentes y los adultos de los centros conforman uno de los niveles de intervención en donde los adolescentes reconocen y valoran a los docentes y directores por su apertura a la escucha, el diálogo y el vínculo (Di Leo, 2009, 2011).

La institución educativa se convierte así en un espacio en el que se ponen en tensión las luchas por el reconocimiento, considerado por Honneth (1997) un elemento fundamental de la constitución de la subjetividad humana. Las miradas, la apertura a la escucha y la construcción intersubjetiva se constituyen como un aspecto fundamental para que los jóvenes compartan experiencias conflictivas o de violencia en su vida cotidiana (dentro y fuera del centro) con los adultos.

No obstante, los adolescentes perciben, en algunos casos, medidas concretas de carácter punitivo (observación-suspensión) e incluso hay quienes sostienen que hay ausencia de acciones, lo que podría ser interpretado como una forma de violencia institucional. En este sentido, se remite a un abordaje centrado en la autoridad tradicional, basada en una lógica racional-burocrática (Di Leo, 2011), con énfasis en un accionar coercitivo de carácter normativo que no promueve los procesos de aprendizaje crítico, dentro del cual predomina el ejercicio de la autoridad.

Por su parte, el trabajo del equipo multidisciplinario y la articulación de los docentes con quienes cumplen otros roles dentro del centro educativo (educadora, psicóloga, trabajadora social) se consideran fundamentales para construir una comunidad educativa más fuerte, así como para acompañar y apoyar las trayectorias de los estudiantes. En todos los centros aparece la visión compartida de que los recursos humanos siguen siendo escasos en cantidad de horas.

Si bien los docentes de todos los centros participantes coinciden en la relevancia de la construcción y el sostén de redes institucionales zonales. Este es un aspecto en donde se encuentran matices por zona. En la zona oeste se destaca la correspondencia entre las capacidades institucionales instaladas y una clara y fluida articulación, elementos menos presentes en las otras zonas.

En esta línea, se destaca la relevancia de generar estrategias que apunten a construir pertenencia e identidad entre los actores educativos y el centro. Así como apuntar a la construcción conjunta de valores sociales que recuperen al barrio, su historia y la relación con las organizaciones sociales. Se trata de revalorizar el componente pedagógico, en donde prácticas de enseñanza y aprendizaje favorezcan el pensamiento crítico y transformador, de forma que contribuyan a fortalecer la convivencia en el centro y contrarrestar las diferentes formas de violencia a la que se enfrentan los estudiantes (Colombo, 2011).

5.3 Consecuencias de las violencias

A partir del relato de los actores, se observa que las violencias que atraviesan las trayectorias de vida de los adolescentes tienen múltiples consecuencias. En un plano individual, estos relatan sensaciones de angustia y miedo frente a la violencia barrial a la que están expuestos; pero, al mismo tiempo, se evidencia cierto proceso de naturalización de la violencia, en tanto paisaje o elemento de la escenografía cotidiana. Es debido a este efecto de naturalización que los adolescentes no identifican consecuencias específicas de la violencia en su trayectoria escolar, al contrario, para los estudiantes dejar de asistir a clases, aún en estos contextos, no constituye una opción.

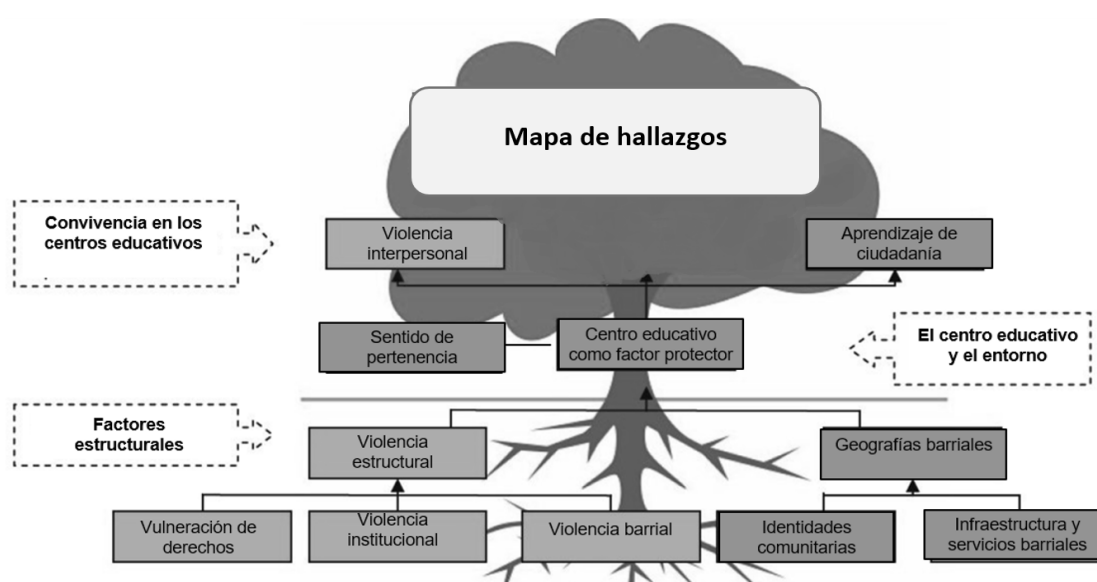
Los docentes identifican consecuencias directas de la violencia en las trayectorias de los estudiantes, aunque las atribuyen a las responsabilidades que recaen sobre estos últimos para afrontar estos hechos (como cuidar de las casas para que no las roben, cuidar a hermanos o adultos en el hogar). Asimismo, entre los adultos se destaca un marco de oportunidad frente a los hechos de violencia en los barrios. Se reafirma la posibilidad de problematizar sobre las situaciones que se viven, así como las formas de abordarlas. Esto es reconocido y valorado por los adolescentes que encuentran en el centro Un mundo aparte, un espacio de contención donde transitan en cierta forma despreocupados de las situaciones que atraviesan sus trayectorias vitales.

El centro escolar, en consecuencia, se destaca como espacio de aprendizaje y de disfrute en el encuentro con pares. Finalmente, se valoriza el enclave que representan los centros educativos en la comunidad para la construcción de ciudadanía, donde el establecimiento de otros códigos es posible. Resulta fundamental la construcción de vínculos de pertenencia e identidad con los centros, a través de la apropiación del barrio, de su historia y de sus espacios, así como de observar la relación de este con las organizaciones sociales.

6. Discusión

Al contrastar los hallazgos de la fase cuantitativa con las percepciones y experiencias de los docentes y estudiantes de liceos ubicados en las zonas delimitadas, surge un conjunto de aspectos a problematizar entre la medición de estos fenómenos, a través de indicadores específicos, y las formas en que estas violencias son vivenciadas por los actores. Para dar cuenta de esto se ordenaron los relatos de estudiantes y docentes en torno a la estructura de un árbol (véase [Figura 1](#)), en tanto nos permite figurar el lugar donde se sitúan los diferentes aspectos hallados, así como el conjunto de sus interrelaciones.

Figura 1. Mapa de hallazgos



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

A nivel de las raíces se identifica un conjunto de factores profundos, fuertemente arraigados y no tan visibles. En el nivel superior, en la copa, se representa lo que adquiere mayor visibilidad: la idea de convivencia en los centros y las experiencias cotidianas de los actores en sus encuentros. En el centro, el

tronco del árbol, se representa la intermediación, es decir, el espacio que conecta a los dos niveles anteriores que constituye el nivel simbólico que ocupan los centros educativos. En cada una de las partes se representan los diferentes factores hallados en su afectación “negativa”, pero también se explicitan los factores que brindan un contrapunto a las violencias.

6.1 Las raíces: los factores estructurales

Aquí se ubica la violencia estructural, en la que se identifica, a su vez, una serie de violencias vinculadas con la vulneración de derechos fundamentales y las que devienen de la propia institución educativa (más identificadas por los docentes), así como las violencias barriales (mayormente percibida por los estudiantes). Es así, que a estas tres violencias las identificamos como factores constitutivos de las lógicas propias de las sociedades y, con ello, de la desigualdad de oportunidades, razón por la que se han colocado en las raíces.

Estas visiones surgidas de los actores entrevistados, y principalmente desde las voces de los adultos, nos acercan a una concepción comprensiva de la violencia en cuanto a perspectivas generales para definirla. Entonces, se parte de la existencia de una violencia estructural o institucional de carácter omnipresente con un fuerte componente nocivo que está integrada en las lógicas propias desde las cuales las instituciones se estructuran (Bufacchi, 2005). En este mismo nivel estructural, pero como contrapunto, se presentan las comunidades barriales, no ya como espacios y organizaciones generadoras de violencia, sino como contrapeso a las violencias estructurales. Estas se conjugan en las geografías barriales.

En aquellos centros, donde las redes interinstitucionales son más longevas y los centros tienen mayor antigüedad, se desarrolla una mayor articulación con enclave territorial entre las organizaciones sociales y estatales que conviven en la zona (instituciones educativas de inicial, primaria, secundaria y técnica, instituciones de atención a la salud, organizaciones de la sociedad civil, club social, entre otras).

Asimismo, las formas que adquiere el espacio público y sus posibilidades de transitar en él también resultan relevantes en la manera que se vivencian y abordan las violencias en estos territorios. En la mayoría de los centros existe cierto consenso con respecto a la ausencia de servicios de transporte, alumbrado público o espacios de esparcimiento, particularmente para adolescentes y jóvenes, lo que va en detrimento de las posibilidades de generar otras formas de conectarse a nivel barrial que trasciendan las fronteras del espacio educativo.

6.2 La copa: las violencias en la cotidianeidad

En la copa del árbol están representadas aquellas violencias que resultan más visibles y cotidianas. Estas se configuran, en parte, como expresión de las violencias estructurales, aunque no son consecuencia de ellas. Las expresiones de violencia identificadas por los estudiantes son las formas conflictivas e interpersonales (físicas, verbales o simbólicas), en general entre estudiantes y en ocasiones entre estos y los adultos.

Estas manifestaciones cotidianas se encuentran “normalizadas”, siendo parte de los modos de relacionarse que tensionan el cumplimiento del orden establecido. No se registran expresiones violentas extremas, sino que se asocian más con el conflicto de civilidades, es decir, con los aspectos que hacen a la transgresión de un conjunto de códigos sociales pautados, pero que no revisten una sanción penal o jurídica y que han sido denominados incivildades (Debarbieux, 2008; Viscardi y Alonso, 2009; Castorina y Kaplan, 2006).

Los hallazgos en este nivel se encuentran en la misma línea de otros estudios de la región. En este sentido, Di Leo (2009) afirma que la institución es vivida por los estudiantes como un espacio de luchas por reconocimiento, en las que se otorga especial importancia a las miradas de los otros. Aquí, el “mirar

mal” se percibe como discriminación o desprecio por parte de los pares, y es motivo de una reacción violenta física o verbal.

6.3 El tronco: los centros educativos como “protectores”

Los centros educativos funcionan como espacios de contención ante las consecuencias derivadas de los factores estructurales que atraviesan las biografías de los estudiantes. Como fue mencionado, desde las instituciones se despliegan estrategias que intentan abordar las diferentes violencias. La contención mediada por el vínculo pedagógico en el encuentro cotidiano, con base en la escucha y la confianza, parece constituir la principal forma reconocida de abordaje por jóvenes y adultos. Sin perjuicio de ello, los adolescentes también mencionan estrategias punitivas (suspensiones u observaciones) y en ocasiones la falta de acciones desde el mundo adulto.

En términos generales, la valoración positiva de los vínculos basados en la confianza, en contraposición con las formas basadas en la coerción, legitiman formas genuinas de ejercicio de la autoridad. Esto se encuentra en consonancia con algunas investigaciones de referencia (Kessler, 2002; Noel, 2009; Greco, 2007), este es un punto de partida para generar procesos significativos de enseñanza y aprendizaje en la construcción de ciudadanía.

Colombo (2011) menciona, precisamente, la importancia de fortalecer el pensamiento crítico transformador, la pertenencia e identidad entre los actores educativos con el centro y la construcción conjunta de valores sociales que recuperen al barrio, su historia y su relación con las organizaciones sociales; aspectos que no solo contribuyen a la convivencia en el centro, sino también a enfrentar las diferentes formas de violencia a la que se ven expuestos los estudiantes.

Finalmente, interesa destacar el impacto que ha tenido en la contención y acompañamiento de los estudiantes la suspensión de la presencialidad durante la pandemia de 2020 y 2021. Desde el relato de los docentes se considera que los estudiantes se encontraron solos y, sumado a ello, se percibe un incremento en las vulneraciones de los derechos de estos estudiantes, incluso un retraimiento del Estado en su rol de garante.

7. Conclusiones y recomendaciones

Del análisis precedente surgen diversos aspectos a problematizar entre la medición de estos fenómenos con ayuda de indicadores específicos y las formas en que estas violencias son vivenciadas por los actores. Los docentes mostraron una identificación clara de las violencias estructurales a las que se ven sometidos los estudiantes (vulneración de derechos, pobreza, desigualdades), mientras que en los estudiantes predominó el relato de situaciones de violencia de tipo cotidiana u observable (violencia interpersonal), sobre todo a nivel barrial. A pesar de ello, los estudiantes también mencionaron un conjunto de vulneraciones que se relacionan con la violencia estructural que tienen que ver con la falta de transporte público, la escasa iluminación del barrio o el desempleo.

Las adolescentes, en particular, mencionan que estas limitaciones las hacen experimentar otro tipo de violencia: la de género. Ya que transitar por el espacio público continúa implicando para ellas la posibilidad de enfrentarse a agresiones, verbales o físicas; pues los espacios poco iluminados o escasamente poblados (presencia de baldíos, poca circulación de transporte) se constituyen como escenarios propicios para que surja una conducta abusiva. Las limitaciones de los servicios y la revalorización del espacio público también fueron mencionadas por los docentes, ya que la posibilidad de contar con lugares de recreación y encuentro genera otras formas de transitar y apropiarse de los espacios barriales.

La relación existente entre las violencias ubicadas como estructurales y barriales y los espacios educativos no parece ser lineal. De acuerdo con la indagación cualitativa, lo que se expresa como violencia en el convivir

cotidiano responde más a un conflicto de civilidades, en alusión al cumplimiento o no de los códigos educativos esperados, que a situaciones de violencia cotidiana más complejas —o delictivas— como fueran definidas en la fase cuantitativa.

En cuanto a las relaciones entre los tipos de violencia y los resultados educativos, el estudio cuantitativo arrojó información que respalda lo hallado por la literatura internacional, en donde altos niveles de exposición a la violencia cotidiana (fundamentalmente la criminal) se asocian con mayor ausentismo y desvinculación (Burdick-Will et al, 2019) y menor rendimiento académico (Burdick-Will, 2013). Sin embargo, la contundencia de estas asociaciones no fue constatada a nivel cualitativo.

Los discursos docentes sí muestran una fuerte asociación entre la violencia estructural y la continuidad educativa, donde los estudiantes deben asumir otras responsabilidades, principalmente tareas de cuidado al interior de sus familias, que atentan contra su continuidad. Por su parte, los estudiantes no identificaron una relación directa entre la violencia estructural y sus posibilidades estudiantiles, tampoco entre estas posibilidades y la violencia barrial; de hecho, pusieron particular énfasis en cómo a pesar de la actividad delictiva en el barrio, el ir al liceo se convertía en algo ineludible. En este sentido, se destacan los centros educativos como espacios seguros que les permite a los y las adolescentes estar en un lugar fuera de los escenarios violentos.

La preponderancia de la relación entre trayectorias educativas y violencia estructural en un caso y el no reflejo de la afectación de dichas trayectorias por la violencia cotidiana en el otro permite resaltar dos aspectos: la posible naturalización de estas violencias que parecen “obligar” a los jóvenes a desarrollar estrategias para no interrumpir sus actividades y el lugar de los centros educativos como lugar de protección. Esta última noción se construye en torno al lugar que, para los estudiantes, ocupa el centro educativo en sus cotidianidades, donde a partir de vínculos basados en la confianza, los adolescentes reconocen y valoran a los educadores que se muestran abiertos al diálogo y a la escucha.

Además del lugar positivo que representan en la vida de los estudiantes, los centros también se instituyen como enclaves de referencia en las comunidades barriales, siendo ambos aspectos los que nos permiten considerarlos como lugares de mediación y contención. Aludiendo a este segundo aspecto, es posible mencionar que mientras que el estudio cuantitativo mostró que las zonas delimitadas tenían niveles de asociación similares entre los tipos de violencia, el relevamiento cualitativo introdujo diferencias.

Los centros ubicados en el oeste de Montevideo parecen contar con un conjunto de actores que actúan de forma interinstitucional para el abordaje de las situaciones, diferenciándose del norte y noreste, en donde el abordaje en red parece ser menor. Debe aclararse que la mayoría de las instituciones educativas en el norte y noreste fueron construidas más recientemente, lo que puede estar repercutiendo en la generación de vínculos con otras instituciones (por ejemplo, de atención a la salud, organizaciones de la sociedad civil o clubes sociales) y, por tanto, en el abordaje conjunto de las situaciones.

De forma complementaria, al interior de los centros, surge la importancia de los adultos que dan seguimiento y acompañamiento a los adolescentes en su tránsito por la educación. La presencia de equipos inter o multidisciplinarios (psicólogos, trabajadores sociales, educadores), adscritos, y otros como el de orientador pedagógico, facilitador en uso de las tecnologías, etc., resultan fundamentales en estos procesos. La ausencia de recursos ya sea humanos, edilicios y económicos, también tuvo lugar entre los discursos de los adultos, resintiendo su falta durante los periodos de educación no presencial a causa de la pandemia por Covid-19.

Relacionado con este punto, las estrategias desplegadas por los centros para sostener el vínculo educativo durante la pandemia quedaron invisibilizadas en el enfoque cuantitativo; por un lado, porque los

datos son anteriores al 2020 y, por otro, porque el propio abordaje no permite identificar la singularidad de acciones desarrolladas en los territorios. Estos aspectos que sí surgieron en el abordaje cualitativo marcaron diferencias en la continuidad educativa de muchos de los estudiantes. Entre las estrategias mencionadas por los grupos con los que se trabajó sobresalen: mantener los centros abiertos o el desdoblamiento de las instituciones en el territorio.

Lo precedente cobra particular relevancia a la hora de pensar estrategias que apunten a abordar las situaciones de violencia y la convivencia dentro de los centros educativos. En este sentido, resultan fundamentales las acciones que ayudan a construir sentidos de identidad y pertenencia entre los actores educativos, propiciando también la elaboración conjunta de valores sociales que recuperen al barrio, su historia y su relación con las organizaciones sociales.

Más aún, dado que los estudiantes dan un lugar central a las instituciones y que las percepciones de los actores ponen el foco en el conflicto de civilidades más que en las violencias delictivas, el trabajo realizado invita a repensar los procesos discursivos sobre la violencia en la educación, atender su proceso de producción y el rol que asumen allí los diferentes actores sociales.

Se observa también el lugar central que desempeñan los centros educativos y cómo estos se constituyen en lugares significativos en comunidades caracterizadas como violentas. Por lo tanto, en el futuro podrían incorporarse al estudio otros turnos u otras modalidades educativas, como escuelas técnicas o liceos privados, para profundizar en diferentes “tipos” de centros y sus relaciones con las diferentes violencias.

Resulta importante conocer cuáles son las dinámicas de la violencia en centros situados en el mismo contexto barrial, pero también en otros que reciben poblaciones estudiantiles con otras características, al menos con relación a la violencia estructural. En la misma línea, resultaría pertinente indagar sobre el reconocimiento y las características de las incivildades halladas en zonas no caracterizadas por la violencia. Esto podría arrojar luz sobre el elemento generacional de estos conflictos, permitiendo establecer con mayor claridad su posible conexión con la violencia barrial.

El cruce de abordajes metodológicos podría enriquecerse aún más incorporando variables relativas al clima escolar, aspectos que contribuyen al trabajo sobre la convivencia, u otros mencionados por los docentes bajo el rótulo de violencia institucional (estabilidad del cuerpo docente, equipos multidisciplinares, recursos edilicios, entre otras).

A partir de los aspectos mencionados se desprende a modo de recomendación la importancia de promover, desde la órbita formal, un conjunto de acciones de política que impacten en el fortalecimiento de las comunidades barriales. Los aspectos que parecen indicar diferencias en las dinámicas y consecuencias de los tipos de violencia se relacionan con comunidades territoriales fuertes que poseen recursos y servicios suficientes y que logran articular el trabajo mancomunado de las instituciones que representan al Estado en los territorios.

Referencias

Aboal, D., Lorenzo, F., y Perera, M. (2007). *Crimen y violencia en Uruguay*. Informe de investigación de proyecto financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República. Recuperado de https://cinve.org.uy/wpcontent/uploads/2013/01/Crimen_AboalLorenzoPerera.pdf

- Baker-Henningham, H., Meeks-Gardner, J., Chang, S., y Walker, S. (2009). Experiences of violence and deficits in academic achievement among urban primary school children in Jamaica. *Child Abuse & Neglect*, 33(5), 296-306. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.05.011>
- Borofsky, L., Kellerman, I., Baucom, B., Oliver, P., y Margolin, G. (2013). Community violence exposure and adolescents' school engagement and academic achievement over time. *Psychology of Violence*, 3(4), 381-395. <https://doi.org/10.1037/a0034121>
- Bourdieu, P., y Passeron, J-C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Fontamara.
- Botello, N. A., y Magnoni, J. A. (2017). *Sociologías de la violencia. Estructuras, sujetos, interacciones y acción simbólica*. Flacso México.
- Briceño-León, R. (2008). La violencia homicida en América Latina. *América Latina Hoy*, 50, 103-116. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/308/30810929007.pdf>
- Bufacchi, V. (2005). Two concepts of violence. *Political Studies Review*, 3(2), 193-204. <https://doi.org/10.1111/j.1478-9299.2005.00023.x>
- Burdick-Will, J. (2013). School violent crime and academic achievement in Chicago. *Sociology of Education*, 86(4), 343-361. <https://doi.org/10.1177/0038040713494225>
- Burdick-Will, J., Stein, M., y Grigg, J. (2019). Danger on the way to school: Exposure to violent crime, public transportation, and absenteeism. *Sociological Science*, 6, 118-142. <https://doi.org/10.15195/v6.a5>
- Buvinic, M., Morrison, A., y Shifter, M. (1999). *Violence in Latin America and the Caribbean: a framework for action*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/en/publication/11635/violence-latin-america-and-caribbean-framework-action>
- Camacho-Thompson, D., y Vargas, R. (2018). Organized community activity participation and the dynamic roles of neighborhood violence and gender among Latino adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 62(1-2), 87-100. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12267>
- Castorina, J., y Kaplan, C. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En Kaplan, C. (dir.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. España: Miño y Dávila Editores.
- Charlot, B., y Émin, J. C. (Eds.). (1997). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- Colombo, G. (2011). Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), 81-104. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/269/26922386005.pdf>
- Cubo, S., Martín, B., y Ramos, J. (coords.). (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. París: Odile Jacob.
- Di Leo, P. (2011). Escuela y violencias: desplegando una relación problemática. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (6), 231-249. <https://doi.org/10.35305/rece.v0i6.38>
- Di Leo, P. (2009). Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas secundarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Repositorio Digital Institucional Facultad de Ciencias Sociales-UBA. Recuperado de <https://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/1391>

- Di Napoli, P. (2019). La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. *Espacio Abierto*, 28(2), 27-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/122/12262983001/html/>
- Fowler, P. J., Tompsett, C. J., Braciszewski, J. M., Jacques-Tiura, A. J., & Baltes, B. B. (2009). Community violence: A meta-analysis on the effect of exposure and mental health outcomes of children and adolescents. *Development and Psychopathology*, 21(1), 227-259. doi: 10.1017/S0954579409000145
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (3), 91-106. <https://doi.org/10.18172/con.466>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 3, 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, (183), 147-168. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832797.pdf>
- Greco, M. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- IMPO, Centro de Información Oficial Uruguay. (2017, diciembre 17). *Ley 19580: Ley de violencia hacia las mujeres basada en género. Modificación a disposiciones del Código civil y Código penal*. Derogación de los Arts. 24 a 29 de la ley 17.514 Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>
- Kessler, G. (2002). *La experiencia social fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129508?posInSet=123&queryId=a895b224-be77-45b3-91da-f91753d3130c>
- Lynch, M. (2003). Consequences of children's exposure to community violence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6 (4), 265-274. doi: 10.1023/b:ccfp.00000006293.77143.e1.
- Mateu-Gelabert, P., y Lune, H. (2000). School violence: The bidirectional conflict flow between neighborhood and school. *City & Community*, 2(4), 353-369. Recuperado de http://www.vera.org/sites/default/files/resources/downloads/School_violence.pdf
- Ministerio del Interior. (2018). Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad. Montevideo, Uruguay. Recuperado de <https://www.minterior.gub.uy/observatorio/index.php/estadisticas>
- Moran, P. (1950). Notes on continuous stochastic phenomena. *Biometrika*, 37(1/2), 17-23. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2332142>
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Riella, A., y Viscardi, N. (2002). Mapa social de la violencia en la ciudad de Montevideo: una aproximación a los escenarios sociales de la violencia urbana. En Mazzel, E. (comp.). *El Uruguay desde la sociología. Integración desigualdades sociales, trabajo y educación. Primera reunión anual de investigadores del Departamento de Sociología* (pp. 183-199). Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24273/1/El%20Uruguay%20desde%20la%20Sociologia%2001.pdf>
- Rosenfeld, L., Richman, J., Bowen, G., y Wynns, S. (2006). In the face of a dangerous community: The effects of social support and neighborhood danger on high school students' school outcomes. *Southern Communication Journal*, 71(3), 273-289. <https://doi.org/10.1080/10417940600846045>

- Tremaria, S. (2016). Violent Caracas: Understanding Violence and Homicide in Contemporary Venezuela. *International Journal of Conflict and Violence*, 10(1), 62. Recuperado de <https://d-nb.info/1212378865/34>
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). (2019). Global Study on Homicide: Homicide trends, patterns and criminal justice response. Recuperado de <https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/gsh/Booklet1.pdf>
- Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. En: UNESCO, *Violencia na escola: América Latina e Caribe*, pp. 153-205. Brasília: UNESCO. Recuperado de https://www.academia.edu/18398782/Enfrentando_la_violencia_en_las_escuelas_Un_Informe_de_Uruguay&nav_from=61d3ba58-dca8-4259-a88c-39282f1a9311&rw_pos=0
- Viscardi, N. (2007). Violência, juventude e controle social no Uruguai: efeitos da violencia na construção de trajetórias e identidades'. Tesis de doctorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16886/000706660.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Viscardi, N., y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia: un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: ANEP. Recuperado de https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/gramatica-s-%20de%20la%20convivencia_alonso%20-%20viscardi.pdf
- Vallejo, J., y Villegas, N. (2018). Índice delictivo y su relación con densidad poblacional y el Índice de Desarrollo Humano en el estado de Guanajuato. *Acta Universitaria, Multidisciplinary Scientific Journal*, 28(NE-1), 57-65. <https://doi.org/10.15174/au.2018.1909>
- Ward Jr, J. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American Statistical Association*, 58(301), 236–244. <https://doi.org/10.2307/2282967>

VIOLENCIA, DISCRIMINACIÓN Y NIÑEZ MIGRANTE EN ESCUELAS DE CHILE

Francisco J. Landeros Jaime¹

1. Introducción

Desde hace décadas, Chile es considerado por diversos grupos migrantes como una opción favorable para mejorar su calidad de vida, lo que en algunas investigaciones se sustenta a partir de la solidez económica, el acceso a servicios públicos y la seguridad; aspectos que tomaron relevancia para la migración desde 1990 con el retorno de la democracia (Doña Reveco, 2016, 2018; Stefoni, 2003, 2011). Al respecto, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) reportaba para ese año la presencia de 114 597 migrantes en Chile (Stefoni, 2011).

Sin embargo, para 2010 la estadística del Departamento de Migración y Extranjería (DEM) indicaba que un total de 52 344 personas extranjeras radicaban en el país, mientras que en 2018 la cifra superaba ya los 1.2 millones. Los números más recientes señalan que hasta 2021 al menos 1 482 390 migrantes residían en Chile (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2022).

Este incremento en el flujo migratorio registrado en Chile se vio reflejado en la matrícula escolar (Gelber et al., 2021; Gómez Chaparro y Sepúlveda Sanhueza, 2022; Grau Rengifo, Díaz Bórquez y Muñoz Reyes, 2021). Las cifras indican que en 2015 había 30 625 estudiantes extranjeros matriculados en las distintas escuelas chilenas, lo que constituía el 0.9 % de la población estudiantil total (González, Lobo y Matus, 2016). Para 2016 se contabilizó la presencia de 61 085, es decir el 1.7 % de la población estudiantil (Sepúlveda, 2017), mientras que en 2017 se tenía registro de al menos 77 608 (2.2 %). Finalmente, según cifras del Ministerio de Educación, en 2022 había 192 040 estudiantes migrantes matriculados.

Lo anterior se presenta en una sociedad chilena que consistentemente muestra actitudes de discriminación y rechazo hacia personas migrantes (Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social [COES], 2017; Navarrete Yañez, 2017). Esta situación constituye, desde hace años, uno de los principales problemas que enfrenta la niñez migrante en las escuelas (Bustos González y Díaz Aguad, 2018; Cerón, Pérez Alvarado y Poblete, 2017) y que dificulta los procesos de inclusión, ya que impacta no solo en el rendimiento escolar, sino también en la creación de redes de apoyo y relaciones de amistad dentro de las instituciones educativas (Webb y Alvarez, 2018).

¹ Investigador por México SECIHTI – El Colegio de Sonora, <https://orcid.org/0000-0001-5497-3666> flanderos@colson.edu.mx; flanderosjaime@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.22198/colson.305.c85>. DOI Obra completa: <https://doi.org/10.22198/colson.305>

Esta discriminación que sufre la niñez migrante en las escuelas se agrava ante la “hipervisibilización de las distinciones culturales y la folklorización” (Grau Rengifo et al., 2021, p. 4) en la que incurren los y las profesionales de la educación, que ha sido identificada como una mala práctica, pues propicia cierta estigmatización, intolerancia y prejuicios entre la comunidad estudiantil; e incluso está anidada en una lógica de asimilación escolar que obliga a la niñez a adaptarse (Bustos González y Díaz Aguad, 2018; Bustos y Gairín, 2017; Mondaca, Muñoz, Gajardo y Gairín, 2018; Mondaca-Rojas, Zapata-Sepúlveda y Muñoz-Henríquez, 2020).

Adicionalmente, diversas investigaciones señalan que la niñez migrante en Chile también resulta afectada por el trato preferencial que la planta docente brinda a estudiantes chilenos ignorando incluso las necesidades que pudieran tener (Gelber et al., 2021), por ejemplo, en cuanto al idioma, como sucede principalmente con las y los estudiantes originarios de Haití (Gómez Chaparro y Sepúlveda Sanhueza, 2022).

En ese sentido, la escuela en Chile se presenta como un espacio en el que las prácticas que reproducen la discriminación, “basada en procesos de racialización, etnitización, extranjerización, generización y diferenciación en términos de clase” (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016, p. 156), impiden a las niñas y niños migrantes el acceso a derechos. Es relevante puntualizar que estas problemáticas son incluso invisibilizadas por parte de las autoridades educativas, al considerar que esto se relaciona de forma exclusiva con la nacionalidad o la clase, sin concebir que se trata de procesos simultáneos estrechamente ligados a los conceptos de raza, género y etnicidad (Anthias, 1992; Stefoni et al., 2016). “Se trata de entender que cada uno de estos factores se construye de un modo específico en intersección con los otros” (Stefoni et al., 2016, p. 164).

Es así como en Chile la niñez migrante se enfrenta a un ambiente hostil y violento en el interior de las escuelas, donde las dinámicas y prácticas de discriminación obstaculizan los procesos de inclusión y propician que las/los estudiantes se vean en la obligación de desarrollar estrategias en virtud de resistir a la violencia e intimidación que se vive en el entorno escolar. Este mismo escenario es el que provee de los códigos e información respecto al momento preciso en el que deben utilizar el conocimiento que sus familias les transmiten en el hogar (Landeros, 2020) a fin de sortear las dificultades en el contexto escolar.

A partir de esto, el objetivo de este capítulo es analizar los momentos en los que estudiantes migrantes activan su capital cultural para enfrentar y solucionar problemas dentro de la escuela. En ese sentido, se busca responder la pregunta: ¿cómo la niñez migrante utiliza el conocimiento que les fue transmitido por su familia para enfrentar y resolver problemas en el interior de la escuela? Es relevante mencionar que varios de los trabajos desarrollados a partir del concepto de capital cultural se han enfocado en su formación y acumulación (Coe y Shani, 2015; Prashizky y Remennick, 2015; Sheng, 2017; Zhou, 1997), pero han sido pocos los esfuerzos que analizan la activación de este tipo de capital (Lareau, 2011).

2. Capital cultural: de la acumulación a la activación

La acumulación de conocimiento acerca de los códigos y reglas de una sociedad es una de las partes esenciales del capital cultural que posee cada individuo. Este se obtiene no solamente a partir de las dinámicas familiares y la educación formal (Bourdieu, 2001; Bourdieu y Passeron, 1996), sino también mediante las interacciones sociales y la pertenencia a grupos (Landeros, 2020).

Bourdieu señala que el capital cultural tiene como base la familiaridad que una persona posee respecto a la cultura dominante de una sociedad y las habilidades para entender su utilización, en el entendido de que sus variaciones dependen de la clase social. Vale decir que las personas posicionadas en el estrato social inferior son las que resultan menos favorecidas en contraste con aquellas que se encuentran en una posición superior

dentro del campo (Bourdieu, 2002), lo que tiende a propiciar prácticas de exclusión (Bourdieu, 1997; Bourdieu y Wacquant, 2005).

Es importante enfatizar que el capital cultural es un conjunto de recursos que los individuos no solamente poseen, sino que activan en situaciones específicas (Lareau y McNamara, 1999), y que la identificación de esos momentos en los que es necesario utilizarlo forma parte también de este mismo tipo de capital (Lareau, 2011). Este énfasis en la activación, desarrollado por Annette Lareau en sus análisis sobre educación y clases sociales (Lareau, 2000a, 2002, 2011; Lareau y McNamara, 1999), considera que cuando el capital cultural es activado facilita la adquisición de reconocimiento frente a los demás, lo que es relevante en la lucha por tomar o mantener posiciones privilegiadas dentro del campo, por ejemplo, la escuela, organizaciones o instituciones políticas.

Sin embargo, la posesión de capital cultural no garantiza en sí misma una activación automática; por esta razón, el conocimiento de las “reglas del juego” del contexto, así como de las habilidades y las técnicas orientadas a utilizar estos recursos, también podrían conceptualizarse, como ya se dijo, como una forma de capital cultural (Lareau, 2000b; Weininger y Lareau, 2003). En ese sentido, la única manera de conocer el beneficio y el valor real del capital cultural acumulado es a través de su activación (Chiang, 2018; Dumais y Ward, 2010; Kisida, Greene y Bowen, 2014), cuyas estrategias de activación pueden variar de acuerdo con la habilidad y posición del individuo (Lareau y McNamara, 1999, p. 38).

Tanto Bourdieu como Lareau señalan lo determinante que es, para la acumulación y la activación del capital cultural, la posición de clase que se ocupa en el campo; sin embargo, es necesario destacar que se trata de procesos diferenciados para cada persona (Magliano, 2015). Por lo tanto, la interseccionalidad como acercamiento teórico y metodológico propuesto desde el feminismo permite reflexionar sobre la relación entre categorías etnoraciales, de género, idioma, nacionalidad, con las nociones de posición de personas migrantes (Reyes y Reyes, 2021).

De esta manera, insertar la idea de activación de capital cultural de Lareau (2002, 2011) en una perspectiva interseccional adhiere elementos que permiten entender, a un nivel más complejo, las relaciones de poder y los contextos en los que se reproduce la desigualdad (Magliano, 2015) en el interior de las escuelas de Chile. Además, ayuda a ahondar en el supuesto de que no todas las personas activan su capital cultural desde la misma posición, la cual está mediada por las categorías que propone la interseccionalidad, incluso en las condiciones en las que ese mismo tipo de capital fue interiorizado en el lugar de origen.

En síntesis, para tomar mejores posiciones, es sustancial combinar recursos culturales con el conocimiento sobre el contexto en el que los individuos desarrollan sus acciones (Lareau, 1987, 2015; Lareau et al., 2016). Sin embargo, se debe recalcar que todo esto se realiza en desigualdad de oportunidades por lo que el costo de lograr la inclusión en el lugar de acogida, particularmente en las escuelas chilenas, es más alto para quienes se posicionan en los niveles inferiores, tal como lo señala Bourdieu (2002).

3. Estrategia metodológica

La estrategia metodológica fue de tipo cualitativa, donde las entrevistas etnográficas (Spadley, 1979) y sesiones de observación dentro de dos escuelas fueron las principales técnicas. La etnografía se enfocó en registrar situaciones cotidianas en un espacio y tiempo real con la finalidad de entender cómo y por qué las personas, en este caso niñez migrante, actúan, piensan, y sienten de la manera que lo hacen (Wacquant, 2003).

El trabajo de campo tuvo una duración total de diez meses continuos, periodo en el que se recabaron datos en ambas escuelas sobre actividades, dinámicas, relaciones y lazos de amistad entre estudiantes. La elección de los establecimientos se debió a la alta presencia de niños/niñas migrantes (70 % y 75 %

respectivamente), quienes vivían con sus padres y madres en edificios habitacionales en el centro de Santiago. En ese sentido, la obtención de datos tuvo una duración de cinco meses en cada escuela.

En la escuela Bocanegra (seudónimo) se autorizó el acceso para desarrollar el trabajo etnográfico entre los meses de marzo y julio de 2018. La observación en las salas de clase, tres en total, se limitó a tres días a la semana en grupos designados por la misma escuela. Apegado a la estrategia de Lareau (2000b, 2002, 2011), se decidió enfocar la observación en estudiantes cuya edad estaba dentro de un rango de 7 a 10 años, debido a que en esta etapa el involucramiento parental es más fuerte en contraste con estudiantes cercanos a la adolescencia (Choi, 2017). El registro etnográfico fue a partir de la asistencia a clases, talleres, festivales y ceremonias, incluso actividades realizadas en el programa Migrantes Somos Todos, donde padres y madres de familia realizaban trabajo social y comunitario.

Por otro lado, en la escuela Niños Héroes (seudónimo) surgieron algunos contrastes respecto a la primera escuela y su acceso; aunque el trabajo de campo se basó en la misma estrategia metodológica/etnográfica, dentro de esta institución educativa solo se permitió el acceso a un salón de clases: “el grupo más complicado de la escuela” (notas de campo, 2018), según mencionaron las autoridades escolares. Aquí las sesiones de observación se registraron dos días a la semana durante la clase de matemáticas, entre los meses de agosto de 2018 y enero de 2019.

Las categorías principales que se incluyeron en la guía de entrevista y pauta de observación fueron: 1) relaciones sociales, 2) violencia, y 3) activación de capital cultural. Con el uso de estas mismas categorías temáticas se diseñó el sistema de códigos en el programa Maxqda2020, donde una vez importados los documentos con las descripciones de cada sesión, se realizó la codificación de segmentos relevantes.

4. Las escuelas

La escuela Bocanegra es de carácter público y se ubica en la comuna de Santiago. Según las autoridades, más del 70 % de los estudiantes son migrantes originarios de países como: Brasil, Perú, Bolivia, Haití, Colombia, Venezuela, Pakistán, República Dominicana y Puerto Rico. En la parte exterior de la escuela hay diferentes tipos de edificios comerciales y habitacionales donde el consumo de droga es constante. A diario es posible observar personas en situación de calle buscando un espacio para descansar.

Por el otro, la escuela Niños Héroes es una institución privada subvencionada por el gobierno chileno. Esta escuela divide su operación en dos turnos: durante la mañana acuden a clases los estudiantes de nivel avanzado, mientras que en la tarde los más jóvenes. Esto se debe principalmente a que la infraestructura del edificio escolar es insuficiente para brindar el servicio completo en un mismo turno. Los registros de las autoridades reportan que alrededor del 75 % son migrantes. Ambas instituciones comparten prácticamente las mismas nacionalidades.

5. Entre violencia y discriminación en dos escuelas chilenas

Es miércoles en la escuela Niños Héroes. Restan diez minutos antes de comenzar la clase de matemáticas. Mientras tanto, los estudiantes patean con fuerza el balón de fútbol, gritan, sonríen, y se divierten. Dos jugadores, uno originario de Colombia y otro de Perú, se enfrentan, el segundo le dice descontento a su compañero de curso: “¡usted es un negro!”. Para el estudiante peruano es irrelevante que ambos sean migrantes en Chile, puesto que para él existen diferencias. Luego, dentro del aula, el mismo estudiante colombiano tiene otra dificultad, pero en esta ocasión con un compañero chileno: “¡es tu culpa. ¡No sabí(sabes) nada!”, pero el alumno colombiano no contradice. Se rehúsa a responder las agresiones verbales de sus compañeros.

En la escuela Bocanegra una estudiante dominicana se encuentra en una situación incómoda. Durante la clase, la maestra pregunta sobre su nacionalidad e impresiones de vivir en Chile, sin embargo, cuando la atención se dirige a la estudiante, ella no responde a ningún cuestionamiento sobre su origen. En ese momento, una compañera de curso, desde algún lugar de la sala, exclama en tono de burla: “¿es una niña haitiana, y todos lo saben!”. “¡Soy de República Dominicana, no de Haití!”, aclaró al borde del llanto.

Ambas situaciones reflejan la discriminación y violencia que enfrenta la niñez migrante dentro de estas dos escuelas, mismas que se encuentran estrechamente ligadas a elementos étnicos (utilización del lenguaje, creencias religiosas y fenotipo) (Anthias, 1992) de las y los estudiantes, cuyas diferencias generan segregación en el interior de los establecimientos y, por ende, la conformación de grupos específicos que comparten cultura, posición de clase, nacionalidad, incluso condiciones de vida en el lugar de origen, como sucede con la comunidad venezolana. En este escenario es cuando el capital cultural toma relevancia, principalmente en sus formas de activación (Chiang, 2018; Landeros, 2020; Lareau y McNamara, 1999).

Es pertinente mencionar que varios estudiantes que aparecen en este capítulo cuentan con un historial reciente de problemas de salud, principalmente emocionales, generados a partir del proyecto migratorio y que con el paso del tiempo se han complicado ante la carencia de capital económico y el acceso limitado a servicios públicos de salud en Chile. “Mi hija va a terapia de lenguaje. Es muy difícil para ella unirse a los grupos de estudiantes debido a su forma de hablar” (I. Duran, comunicación personal, 1 de junio de 2018).

En otros casos el problema es más complejo como describe Paola, quien en su país de origen era dueña de una joyería:

Desde que nos mudamos de Venezuela a Chile la actitud de mi hijo cambió negativamente. Hoy en día no importa si estoy hablando con él o explicándole algo. Creo que ser un inmigrante aquí causa un problema en su cabeza. Problemas psicológicos. (P. Rubio, comunicación personal, 8 de abril de 2018)

Por su parte, Karina, quien es originaria de una zona rural de Perú, comparte su experiencia: “Cuando mi hijo se enfermó, ellos (los médicos) no quisieron atenderlo debido a nuestra condición de inmigrantes. No tenemos documentos” (K. Romero, comunicación personal, 18 de mayo de 2018). En un escenario en el que padres y madres tratan de resolver las situaciones descritas anteriormente, sus hijos “luchan” activando su capital cultural a fin de evitar y enfrentar la violencia y discriminación dentro de la escuela, en un contexto en el que las autoridades educativas carecen de capacitación en el tema de inclusión sociocultural dentro de una sociedad chilena caracterizada por el rechazo a la alteridad, como se menciona en la literatura consultada.

6. Rechazo social y activación de capital cultural

En el salón de clases de la escuela Bocanegra, las conversaciones entre los estudiantes son pacíficas y relajadas. El caso de Sara resalta por los temas que aborda durante una conversación con sus compañeras. Esta niña originaria de Brasil expone sus ideas sobre diversidad sexual y el empoderamiento de la mujer frente a cinco estudiantes que atentas escuchan su argumento (notas de campo, 30 de mayo de 2018, escuela Bocanegra). Sara utiliza recuerdos de festivales de diversidad sexual a los que asistió en su país. Incluso en la conversación utiliza lo que Braulia, su madre, le comparte en casa para ilustrar la explicación (notas de campo, 31 de mayo de 2018, escuela Bocanegra).

Esto concuerda con lo mencionado por Braulia, quien recalcó que estos temas siempre los aborda con su hija ante el temor de que, por ser niña migrante, Sara pudiera sufrir de algún tipo de discriminación debido a sus orígenes brasileños y lo que ello conlleva, como las dificultades con el idioma y la cultura liberal de su

país “que contrasta con lo tradicional y machista de Chile. Estos aspectos son fundamentales en la educación de Sara debido a que es parte de la cultura de nuestro pueblo en Brasil” (B. Da Silva, comunicación personal, 10 de abril de 2018).

Particularmente, la estrategia de reproducción y transmisión del capital cultural de esta familia se enfoca en rodearse de migrantes brasileños radicados en Santiago, pues por el alto costo resulta imposible viajar a Brasil. Es decir, Braulia recurre a sus connacionales para transmitir la cultura brasileña. Por su parte, Sara utiliza la información que obtiene a través de conversaciones familiares y reuniones con migrantes brasileños en la escuela con la finalidad de sensibilizar a sus compañeras y evitar actos de discriminación y violencia, no solamente desde lo individual, sino que también brinda información a sus compañeras en virtud de que les pueda servir en determinado momento.

Con esto en mente, su madre transmite el capital cultural de forma similar a como lo hacen las familias de la clase media que describe Lareau (2000a) y, consciente de las diferencias en términos de género, nacionalidad e idioma, destaca que al llegar a Chile Sara solo hablaba portugués. La estudiante brasileña activa su capital cultural de la siguiente manera: “Sara participó en varias oportunidades para explicar cómo la pobreza podría desaparecer en todo el mundo. Ella utiliza historias de madres de familia y las diferentes formas de bañarse cuando las personas viven en condiciones de pobreza” (notas de campo, 31 de mayo de 2018, escuela Bocanegra).

De manera diferente, Jonás, el niño colombiano que aparece al inicio de esta sección, ahora está siendo amenazado por un compañero originario de Puerto Rico dentro de la escuela Niños Héroes, aparentemente en una situación de discriminación entre migrantes. Aquí aparece otro estudiante de origen haitiano llamado Benji, quien muestra dificultades al hablar español:

Juan amenaza a Jonás frente a su mejor amigo Benji. Hace días presencié situaciones similares en las que estudiantes utilizan material escolar para golpear a sus compañeros. Tanto Jonás como Benji son de los estudiantes afrodescendientes que todos los días enfrentan la discriminación. (notas de campo, 14 de noviembre de 2018, escuela Niños Héroes)

La actitud de Jonás y Benji frente a estas prácticas violentas es relajada. Se observa cómo estos estudiantes, ambos afrodescendientes, permanecen en un estado de tranquilidad aparente mientras reciben las agresiones tanto de estudiantes chilenos como de aquellos con quienes comparten la categoría de migrante. Es importante recalcar que la condición de racialización permite analizar cómo se constituyen los grupos de migrantes y sobre todo la forma en la que operan las violencias en el interior de las escuelas chilenas, donde las personas afrodescendientes son identificadas como las de mayor vulnerabilidad.

En entrevistas por separado, el personal académico y las madres de los estudiantes señalaron que esta postura frente a situaciones complejas es recurrente dentro de los grupos escolares minoritarios o más vulnerables, como es el caso de la migración afrodescendiente proveniente de Haití, Colombia, República Dominicana y de Perú. Destaca aquí que, aunque se tenga identificado el problema, las autoridades contribuyen en la reproducción de prácticas que fomentan la desigualdad al normalizar e invisibilizar (Stefoni et al., 2016) el actuar de niños/niñas en momentos de discriminación.

Lo anteriormente expuesto tiene relevancia, ya que en las escuelas los grupos migrantes minoritarios se comportan de manera similar. Utilizan las herramientas que en la familia se les brindan para evitar o prevenir situaciones de discriminación y violencia. Esto muestra la urgencia de políticas escolares inclusivas y señala la limitada capacidad del personal administrativo de la escuela para evitar situaciones violentas. El caso de Naomi, originaria de Perú, resalta debido a que ella y su familia sufren de discriminación desde el lugar de

origen luego de que su padre, quien formaba parte de una corporación policiaca, fuera despedido por su presunta responsabilidad en un accidente.

La familia de Naomi ha optado por evitar los problemas mediante una actitud pacífica, como ella misma lo hace en la escuela:

Mi hija tiene un problema psicológico. Seguido aprieta con fuerza sus manos debido a un problema nervioso derivado del comportamiento de un compañero de clase chileno que es violento. Por mi parte le estoy enseñando a vivir sin miedo y a cómo evitar peleas y problemas. Le digo que no preste atención a las provocaciones. (K. Romero, comunicación personal, 18 de mayo de 2018)

En estas circunstancias, la violencia dentro de la escuela perjudica directa o indirectamente a los estudiantes. En la vida estudiantil de Jonás y Benji se han presentado con énfasis actos de violencia física y verbal. Mientras que en la situación de Naomi hay “daño silencioso”, como señala su madre:

Ha recibido ataques de un compañero. Siempre le repito que es más poderoso ignorar a la gente. Que respire por un momento y luego continúe. A medida que ponemos más atención la afectación es peor. Creo que estas conversaciones con ella son útiles. Es una mejor manera de resolver los problemas. (K. Romero, comunicación personal, 18 de mayo de 2018)

Es conocido por las autoridades que dentro de las escuelas existen varios casos de estudiantes que padecen distintos tipos de problemas, sin embargo, a partir de las observaciones se constató que poco se hace para ayudar a resolverlos. A manera de respuesta ante estas deficiencias, mediante largas conversaciones, la madre de Naomi transmite estrategias e información sobre cómo y en qué momentos utilizar este conocimiento cuando se presenten problemáticas entre estudiantes. Por ejemplo, en una ocasión, una compañera venezolana intentó golpearla. No obstante, Naomi reaccionó de una forma pacífica y esperó unos minutos hasta que la situación se tranquilizó.

De esta manera, a partir de las notas de campo se puede observar el desarrollo de la estrategia de activación del capital cultural transmitido a Naomi por su madre:

Sofía, originaria de Venezuela, golpeó la mano de Naomi para excluirla del grupo de estudio. Como su madre le enseñó, la niña peruana ignoró la violencia y, visiblemente descontenta con la situación, dio un paso atrás para separarse del grupo. Minutos después Naomi regresó a la actividad para tomar una posición de liderazgo sin ejercer violencia. Ahora, ella toma la posición de líder que en un inicio ocupaba Sofía. Ella ignoró todo tipo de violencia de la misma manera en que su madre describió. (notas de campo, 12 de octubre de 2018, escuela Niños Héroe)

Estos datos muestran otro aspecto crítico de la vida estudiantil migrante relacionado con que la violencia generada dentro de la escuela se presenta *dentro* y *entre* grupos migrantes. En este sentido, los grupos migrantes más pequeños no solamente se enfrentan a la discriminación y violencia por parte de estudiantes chilenos, sino también la generada por parte de grupos migrantes que integran un mayor número de estudiantes.

A partir de esto, es importante mencionar que Sara (Brasil), Jonás (Colombia), Benji (Haití) y Naomi (Perú) tienen diferentes formas de enfrentar, evitar y resolver los problemas dentro de la escuela, a pesar de compartir posiciones similares dentro de los grupos más segregados en el interior de las dos escuelas. No obstante, el caso de Sara es especialmente relevante debido a que destaca una forma diferente de activación

del capital cultural en un contexto en el que se encuentra sola, pues no hay presencia brasileña en este salón de clases.

Es decir, mientras que la mayoría de los inmigrantes segregados usan el silencio como un recurso recomendado y enseñado/transmitido por sus padres, esta migrante brasileña (Sara) enfrenta los problemas utilizando las herramientas que Braulia (mamá) mencionó en las entrevistas: información sobre sexualidad, diversidad, anti-machismo y respeto por los demás. También es notable que solo Braulia reportó interés de seguir estudiando, lo que se refleja en el interés de Sara por aprender idiomas y artes marciales. La relación entre los intereses de los hijos e hijas a partir de la familia son aspectos que han sido analizados dentro de estudios clásicos sobre capital cultural.

Al mismo tiempo que lo hacen para resolver problemas, los estudiantes también activan su capital cultural para crear relaciones y lazos de amistad. Igualmente, para reforzar su confianza en términos de poder y negociación entre compañeros y autoridades educativas. En otras palabras, la activación del capital cultural está relacionada con la obtención de capital simbólico *dentro y entre* grupos de estudiantes migrantes que asisten a ambas escuelas.

Es así como los estudiantes, tanto de la escuela Bocanegra como Niños Héroes, activan de dos maneras su capital cultural para obtener reconocimiento y respeto en la escuela: por un lado se encuentra la manera pacífica asociada al logro educativo; por el otro, está el uso de la violencia física y verbal. Lo anterior se presenta en un contexto donde la poca disposición para fomentar la inclusión de la niñez migrante, a la que se suma la presencia de prejuicios, mayormente visible en profesores con menos experiencia docente, hacen más compleja la vida diaria en las escuelas. Si bien el estudiantado resuelve sus problemas mediante su capital cultural, estos esfuerzos individuales poco podrán hacer para revertir la realidad estructuralmente fallida en la que viven.

7. Resolver conflictos y lograr el reconocimiento en la escuela

Dentro de ambas escuelas algunos estudiantes identificados como líderes son seguidos por compañeros de clase en un escenario de amistad. Esta acumulación de respeto y confianza es definida por Bourdieu (1987) y Bourdieu y Wacquant (2005) como capital simbólico, y es especialmente relevante entre los migrantes de grupos minoritarios. Asociado al capital cultural que obtienen dentro del seno familiar y a partir de las actividades dentro y fuera de la escuela, para la niñez migrante estudiada el reconocimiento, en tanto capital simbólico, es relevante en su vida escolar.

En particular, algunos estudiantes utilizan sus habilidades en creación literaria, como es el caso de Matías, quien aprendió de su madre sobre la relevancia de los libros y documentales sobre cultura peruana, lo que permite ilustrar la relación entre activación del capital cultural y la acumulación de capital simbólico. “Tenemos poco dinero. Intentamos imprimir libros e historietas a Matías. Además, juntos vemos películas sobre la historia de los países. Cuando me percaté que está consultando algún tipo de material chileno mantengo el equilibrio incluyendo algo de material peruano” (K. Chong, comunicación personal, 14 mayo de 2018).

Durante varias sesiones de observación en la escuela Bocanegra, Matías presentó sus escritos de ficción frente a la clase obteniendo el reconocimiento de todos los compañeros y maestros. “Esta es mi clase favorita. Mi madre siempre me está ayudando”, dijo este estudiante peruano en una conversación informal. A partir de las notas de campo es posible analizar los momentos en los que Matías activa el capital cultural transmitido por su madre, al igual que Sara en la escuela Bocanegra, esto le permite acumular capital simbólico entre sus compañeros:

Esta mañana Matías no vino a clase. Sus compañeros lo esperan. Alguien trata de entrar y la clase exclama: ¡Él es Matías! Entonces, con tristeza todo el grupo se dio cuenta que era otra persona. Durante la segunda mitad de la clase Matías se une a la clase y sus compañeros sonríen y bromean (notas de campo, 22 de mayo de 2018, escuela Bocanegra). Matías comparte su escritura de ficción. Los estudiantes lo consideran el mejor trabajo; creativo y emocionante. Matías logra el reconocimiento como un buen escritor. (notas de campo, 20 de abril de 2018, escuela Bocanegra)

En otra sala de clase dentro de la misma escuela, Sebastián, originario de Venezuela, explica cómo funcionan los materiales e instrumentos químicos. “Es complicado de entender para los estudiantes” (notas de campo, 20 de abril, escuela Bocanegra). En esta instancia, Sebastián utilizó un ejemplo de cómo hornear postres para explicar las diferencias entre las temperaturas, asimismo, lo que implica cocinar de una forma u otra.

Durante las tardes, Sebastián ayuda a su madre a hornear postres venezolanos para venderlos y generar recursos económicos para los gastos diarios de la familia. Cabe destacar que ninguno de los miembros de su hogar tiene un trabajo formal. Sebastián activa su capital cultural sobre la cocina venezolana en un contexto diferente: la escuela. “No sabemos qué se necesitará en el futuro. Por esta razón, le doy a Sebastián herramientas para sobrevivir. Cada vez que estoy horneando él quiere ayudarme. Él está aprendiendo mucho. Estoy tratando de reforzar su humanidad” (C. Arellano, comunicación personal, 30 de abril de 2018).

En contraste, con los ejemplos que sirven para ilustrar cómo el logro educativo permite generar acumulación de capital simbólico en contextos escolares, se encuentran los de estudiantes que para lograr el mismo propósito utilizan la discriminación y violencia, física y verbal, hasta lograr el liderazgo y reconocimiento. Este es el caso de David, originario de Perú, quien es enfático en su rechazo hacia la cultura chilena, incluso de otros países, lo que deriva en la organización de grupos de choque dentro de la sala de clases. Este niño migrante intenta minimizar a sus pares, tanto chilenos como migrantes, sin importar sus similitudes con estos últimos, a través de la violencia verbal y la segregación.

¡No queremos nada con los chilenos! Como peruanos, no queremos hablar ni ser amigos de chilenos. ¿Qué te parece, Soledad? Soledad: tienes razón, los venezolanos tampoco queremos nada con los chilenos. (notas de campo, 12 de octubre, escuela Niños Héroes). [David continua] No estamos con ellos, ni peruanos, ni venezolanos. Podríamos echarles y golpearles de una manera fácil los chilenos. (notas de campo del 12 de octubre, escuela Niños Héroes)

La mayoría de los estudiantes que presentan estas actitudes pertenecen a grupos mayoritarios o de familias en situación económica menos vulnerable. En este sentido, es posible argumentar que estos activan su capital cultural de una manera donde la confrontación y violencia es evidente. Esto es consistente con los contrastes que Lareau (1987, 2002, 2011) y Lareau y McNamara (1999) plantean sobre capital cultural y social, donde las diferencias en cómo se activan depende de su clase social y posición en el campo.

Por otro lado, es importante subrayar que los datos muestran un patrón de agrupación de distinto nivel de intensidad dentro de las escuelas con alta presencia de migrantes. En el caso de la escuela Bocanegra fue imposible registrar prácticas de agrupamiento estudiantil, pues los estudiantes interactúan como una gran comunidad. Sin embargo, la conformación de grupos se presenta de forma acentuada en la escuela Niños Héroes. De igual forma, las iniciativas para mejorar las dinámicas, prácticas, y convivencias multiculturales en ambas escuelas presentan diferencias.

En la escuela Bocanegra el trabajo de inclusión sociocultural es un esfuerzo individual de maestros, directores, y miembros del personal administrativo. Aunque, de hecho, hay actividades para mejorar la

dinámica multicultural dentro de la escuela y de las aulas, pero son iniciativas colectivas planteadas por los docentes, no son parte de una política institucional. Por ello, mantener la regularidad en los esfuerzos se vuelve complejo. No obstante, en el discurso del director de la escuela es común escuchar las palabras: respeto, tolerancia e inclusión. “Se trata de solo palabras dentro de su discurso, ya que no hay un reglamento formal” (notas de campo, 4 de abril, escuela Bocanegra).

En contraste, en la escuela Niños Héroes las autoridades iniciaron desde enero de 2018 un programa institucional orientado a mejorar y proponer nuevas iniciativas que aseguren un entorno seguro para toda la matrícula de estudiantes:

Debido a la presencia de estudiantes haitianos que no hablan español, tuvimos que incorporar una maestra haitiana. Fue una excelente estrategia para mejorar la comprensión en torno a la cultura de esta comunidad en la escuela (charla informal con un miembro del personal de la escuela Niños Héroes, noviembre de 2018). Se publica periódicamente información sobre festivales y otras actividades que la escuela va a realizar. Es extraordinario que sea en español, así como criollo haitiano, francés y portugués. En esta escuela la situación sobre los esfuerzos de inclusión es distinto. (notas de campo, 5 de diciembre de 2018, escuela Bocanegra)

En la escuela Bocanegra las iniciativas para mejorar las relaciones multiculturales y la inclusión sociocultural son escasas, por lo que estudiantes como Ignacio y Sara activan su capital cultural, en esta ocasión a través del uso de un lenguaje formal, mismo que es empleado como un camino para lograr reconocimiento (acumulamiento de capital simbólico) y al mismo tiempo como resistencia al proceso de asimilación escolar. Esto fue reportado primero por las madres durante las entrevistas dentro del hogar y luego observado en la escuela.

Mis hijos se pelean porque no quieren usar expresiones chilenas. Cuando Ignacio dice algo relacionado con la cultura chilena, su hermana se enfrenta a él porque cree que es lo peor que podrían hacer como venezolanos. Con nosotros nunca usan ‘chilenismos’. (I. Duran, comunicación personal, 1 de junio de 2018)

Ignacio: “¿Por qué vamos a hablar de esa manera? Somos venezolanos, no chilenos. No me gusta. El español chileno suena mal. (notas de campo, 12 de octubre, casa de Isabel)

Según las notas de campo, la situación de Sara sobre el lenguaje es similar:

No quiere perder nuestros orígenes. Cuando estamos juntos, hablamos en portugués. Me interesa que mi hija menor aprenda a través de nosotras los dos idiomas: portugués y español. En la escuela, Sara habla español formal porque creo que es lo correcto. (B. Da Silva, comunicación personal, 8 de mayo de 2018)

Este par de estudiantes, como líderes migrantes dentro de la sala de clases, siempre utilizan lenguaje formal, especialmente cuando en las conversaciones participan autoridades escolares. Por ejemplo, mientras que las conversaciones de Sara enfatizan en temas de diversidad, equidad y respeto, Ignacio lidera las negociaciones con la maestra en aspectos relacionados con fechas de entrega de tarea, organización de actividades extracurriculares, y asignación de puntajes. “Este niño venezolano siempre habla con mucho respeto, incluso cuando se trata de actividades informales como un partido de fútbol o baloncesto” (notas de

campo, 13 de octubre de 2018, escuela Bocanegra). “El lenguaje es su forma de lucha y forma de resistencia. Extraña mucho Venezuela” (I. Duran, comunicación personal, 1 de junio de 2018).

De esta manera, Sara e Ignacio se enfrentan a la lógica de asimilación del sistema educativo chileno a través del lenguaje formal, mostrando una manera clara de activación del capital cultural. Es relevante puntualizar que el caso de Sara e Ignacio son relevantes no solamente por la participación que tienen al momento de negociar en la escuela, sino también por su propia posición en el interior de los grupos, lo que es consistente con lo mencionado en entrevista con sus madres, ambas con estudios universitarios, respecto a lo importante que es sobresalir en Chile puesto que son migrantes.

8. Conclusiones

El análisis presentado aporta elementos relevantes a la discusión sobre cómo la niñez migrante enfrenta y resuelve los problemas de discriminación y violencia dentro de las escuelas chilenas utilizando su capital cultural, ante las deficientes políticas implementadas por las instituciones educativas. Asimismo, contribuye al desarrollo de la noción de capital cultural aplicado al contexto migrante latinoamericano en el que resaltan las diferencias entre la posesión y activación.

La discriminación y la violencia se presentan en dos niveles, pues no solamente la niñez migrante que conforma los grupos minoritarios y más vulnerables es violentada por estudiantes chilenos, sino que también dentro de los grupos migrantes se presentan los problemas, por lo que la activación de capital cultural se manifiesta de forma diferenciada dependiendo del nivel de segregación y vulnerabilidad en el que se encuentre la persona.

La activación del capital cultural muestra la capacidad de agencia de la niñez migrante ante problemas sociales e institucionales en el contexto migratorio, de tal manera que esfuerzos futuros para erradicar la discriminación y violencia en las escuelas deberán ser enfocados tanto en la población local (chilena) como en la migrante, sin dejar fuera al personal docente y su visión asimilacionista.

Esto obliga a pensar en políticas escolares más integrales, que forzosamente deberán ser diseñadas de una manera ascendente, es decir, desde los elementos empíricos que brindan las poblaciones migrantes y no como supuestos planteados desde las autoridades escolares como se ha realizado en las escuelas estudiadas. Cabe destacar que los hallazgos mostrados en este capítulo son también consistentes con la debilidad del enfoque multicultural de las políticas educativas señaladas en la literatura.

Referencias

- Anthias, F. (1992). Connecting “Race” and Ethnic Phenomena. *Sociology*, 26(3), 421–438. <https://doi.org/10.1177/0038038592026003004>
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11–17.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao. Declée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Argentina. Fontamara.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Editorial Laia.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina. Siglo XXI.

- Bustos González, R. A., y Díaz Aguad, A. (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 123–148. <https://doi.org/10.18504/pl2651-005-2018>
- Bustos, R., y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, 46, 193–220.
- Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (2017). Módulo 1: Cohesión social y migración. *Resultados Primera Ola. Estudio Longitudinal Social de Chile-ELSOC*. Notas COES de Política Pública No. 1, 1–15.
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233–246. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Chiang, Y.-L. (2018). When things don't go as planned: contingencies, cultural capital, and parental involvement for elite university admission in China. *Comparative Education Review*, 62(4), 503–521. <https://doi.org/10.1086/699566>
- Choi, K. W. (2017). Habitus, affordances, and family leisure: cultural reproduction through children's leisure activities. *Ethnography*, 18(4), 427–449. <https://doi.org/10.1177/1466138116674734>
- Coe, C., y Shani, S. (2015). Cultural capital and transnational parenting: the case of Ghanaian migrants in the United States. *Harvard Educational Review*, 85(4), 562–586. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.4.562>
- Doña Reveco, C. (2016). Migración internacional y estructura social en Chile: un primer análisis. *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, 1–17.
- Doña Reveco, C. (2018, 17 de enero). Amid record numbers of arrivals, Chile turns rightward on immigration. *Migration Information Source* [The Online Journal of the Migration Policy Institute]. Recuperado de <https://www.migrationpolicy.org/article/amid-record-numbers-arrivals-immigration#>
- Dumais, S. A., y Ward, A. (2010). Cultural capital and first-generation college success. *Poetics*, 38(3), 245–265. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2009.11.011>
- Gelber, D., Ávila Reyes, N., Espinosa, M. J., Escribano, R., Figueroa Miralles, J., y Castillo, C. (2021). Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: El caso de la escritura. *Education Policy Analysis Archives*, 29(74). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5801>
- Gómez Chaparro, S. A., y Sepúlveda Sanhueza, R. A. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2501>
- González, K., Lobo, A., y Matus, J. (2016, 28 de julio). Niños inmigrantes en la escuela: una tarea en proceso. *La Tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/noticia/ninos-inmigrantes-en-la-escuela-una-tarea-en-proceso/>
- Grau Rengifo, M. O., Díaz Bórquez, D., y Muñoz Reyes, C. (2021). Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1–29. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4228>
- Instituto Nacional de Estadísticas Chile (INE). (2022). Población extranjera residente en Chile llegó a 1 482 390 personas en 2021, un 1.5 % más que en 2020. Recuperado de <https://www.ine.cl/prensa/detalle-prensa/2022/10/12/poblacion-extranjera-residente-en-chile-llego-a-1.482.390-en-2021>

- Kisida, B., Greene, J. P., y Bowen, D. H. (2014). Creating cultural consumers: the dynamics of cultural capital acquisition. *Sociology of Education*, 87(4), 281–295. <https://doi.org/10.1177/0038040714549076>
- Landeros Jaime, F. J. (2020). Conversión y transmisión de capital en un contexto migratorio: etnografía con familias migrantes en Chile. *Migraciones Internacionales*, 11(22), 1–23.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73. <https://doi.org/10.2307/2112583>
- Lareau, A. (2000a). *Home Advantage. Social class and parental intervention in elementary school*. Rowman & Littlefield.
- Lareau, A. (2000b). Social class and the daily lives of children. A study from the United States. *Childhood*, 7(2), 155–171.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: social class and childrearing in black and white families. *American Sociological Review*, 747–776.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhood: class, race, and family life*. University of California.
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>
- Lareau, A., Adia Evans, S., y Yee, A. (2016). The rules of the game and the uncertain transmission of advantage: middle-class parents' search for an urban kindergarten. *Sociology of Education*, 89(4), 279–299. <https://doi.org/10.1177/0038040716669568>
- Lareau, A., y McNamara, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *American Sociology Association*, 72(1), 37–53.
- Magliano, M. J. (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. *Revista Estudios Feministas*, 23(3), 691–712. <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p691>
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños, Arqueología y Antropología Surandinas*, (57). <https://doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Mondaca-Rojas, C., Zapata-Sepúlveda, P., y Muñoz-Henríquez, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo Andino*, 63, 261–270. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261>
- Navarrete Yáñez, B. (2017). Percepciones sobre inmigración en Chile: lecciones para una política migratoria. *Migraciones Internacionales*, 179–209.
- Prashizky, A., y Remennick, L. (2015). Cultural capital in migration: *Fishka*. Association of young Russian-speaking adults in Tel-Aviv, Israel. *Journal of Intercultural Studies*, 36(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/07256868.2014.990364>
- Reyes Muñoz, V. L., y Reyes Muñoz, Y. T. (2021). Transnacionalidad e interseccionalidad para abordar la localización/posición de migrantes etnoracializados. *Odisea. Revista de Estudios Migratorios*, 8.
- Sepúlveda, P. (2017). Se quintuplican estudiantes extranjeros en colegios en la última década. *La Tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/noticia/se-quintuplican-estudiantes-extranjeros-colegios-la-ultima-decada/>

- Sheng, X. (2017). Cultural capital, family background and education: choosing university subjects in China. *British Journal of Sociology of Education*, 38(5), 721–737. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1158638>
- Spadley, J. (1979). *The Ethnographic Interview* (1a ed.). Macalester College. https://doi.org/10.1300/J004v08n02_05
- Stefoni, C. (2003). *Inmigración peruana en Chile: una oportunidad a la integración*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Stefoni, C. (2011). *Perfil migratorio de Chile*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185).
- Wacquant, L. (2003). Ethnografeast: A progress report on the practice and promise of ethnography. *Ethnography*, 4(1), 5–14. <https://doi.org/10.1177/1466138103004001001>
- Webb, A., y Alvarez, P. (2018). Counteracting victimization in unequal educational contexts: Latin American migrants' friendship dynamics in Chilean schools. *Equity & Excellence in Education*, 51(3–4), 416–430. <https://doi.org/10.1080/10665684.2019.1582377>
- Weininger, E. B., y Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31(5–6), 375–402. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(03\)00034-2](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(03)00034-2)
- Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation. *The International Migration Review*, 31(4), 975–1008. <https://doi.org/10.2307/2547421>

IMAGINARIOS DE LA ADOPCIÓN: PRÁCTICAS Y DISCURSOS QUE SOSTIENEN LAS ADOPCIONES ILEGALES

Carmen Gabriela Ruíz Serrano¹

En 2015, en Sonora, se informó que personas servidoras públicas de dicho estado gestionaban adopciones irregulares de bebés recién nacidos. Los medios le dieron seguimiento a este último caso pues la red de complicidades fue muy amplia [...]. El caso de corrupción en delitos relacionados con TdP más difundido fue el ocurrido en enero de 2017, en el que personas servidoras públicas del gobierno estatal de Sonora estuvieron involucrados en la venta de bebés.

(DOF, 2024, p. 19)

1. Introducción

De acuerdo con la información vertida en el Índice de los Derechos de la Niñez [IDN] (Fuentes y Arellano, 2022), se sabe que “para el año 2020, en México había 39.63 millones de Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) de 0 a 17 años” (p. 27), cifra que equivale al 31.5 % de la población nacional. Sin embargo, el documento de referencia fundamenta que nuestro país es inapropiado para el desarrollo integral de las y los menores de edad, al identificarse

severos incumplimientos en lo que respecta al derecho a la vida y la supervivencia, el derecho a la salud, el derecho a vivir protegidos contra toda forma de violencia, abuso o maltrato, el derecho a la alimentación, el derecho a la educación y a vivir en condiciones adecuadas de bienestar. (Fuentes y Arellano, 2022, p. 13)

En lo relativo a la pobreza multidimensional “20.41 millones de NNA en nuestro país son considerados pobres (51.3 %) lo que se traduce en una insatisfacción de necesidades básicas y ejercicio de derechos, al estar insertos en escenarios de pobreza y carencia social” (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2020, p. 16).

Por su parte, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia describe que “seis de cada diez niñas y niños de entre 1 y 14 años han experimentado algún método violento de disciplina” y que, “en los últimos siete años,

¹ Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Trabajo Social, <https://orcid.org/0000-0003-3484-6760/carmen.ruiz319@ents.unam.mx>

DOI: <https://doi.org/10.22198/colson.305.c86>. DOI Obra completa: <https://doi.org/10.22198/colson.305>

diariamente son asesinados en promedio 3.4 NNA como resultado de la violencia que hay en nuestro país [...]; para 2020 se registraron 1 099 homicidios dolosos de niñas y niños” (UNICEF, 2018, p. 1).

Estos datos desvelan la manera en cómo la violencia estructural y directa atraviesa a este grupo poblacional, somatizándose en el ámbito familiar e insertándolo en escenarios hostiles e inseguros. Hoy día las violencias se experimentan dentro y fuera de la familia, a nivel estructural se advierten delitos como la trata de personas (TdP), los feminicidios, las desapariciones o el maltrato institucional, mientras que a nivel familiar la violencia puede ser física, psicológica y social. En ambos casos el Estado tiene la obligación de intervenir a través de políticas públicas que garanticen el adecuado ejercicio de los derechos de niñas y niños.

Uno de los mecanismos gubernamentales definidos para ello, que se configura como la última estrategia de protección, es el relativo a los “cuidados alternativos”² que, de acuerdo con UNICEF (2018), se diferencian en dos grandes grupos: “las modalidades familiares y las modalidades residenciales”.

La modalidad residencial, comúnmente conocida como “institucionalización” estima un aproximado de 33 118 NNA albergados en 875 CAS, de los cuales el 85 % son privados y solo el 15 % son de carácter público (CNDH, 2019, p. 3). La CNDH (2019) revela que existen carencias e imprecisiones en los datos sobre la cantidad, situación y características de los NNA albergados en estos espacios, lo que da cuenta de la insuficiente supervisión que hay en ellos, y en cuyos registros se documenta el delito de TdP con fines de explotación sexual, mendicidad forzosa, adopciones ilegales e incluso tráfico de órganos.

La TdP, reconocida como delito, principalmente se lleva a cabo con fines de la explotación sexual. El concepto internacional se ha establecido en el Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de personas, especialmente Mujeres y Niños, también conocido como Protocolo de Palermo, contenido en la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional (UNODC, 2004). Sin embargo, al fortalecer el reconocimiento de este delito desde la dimensión sexual, se favorece la invisibilización de los otros fines que tiene la TdP para satisfacer las necesidades de los adultos.

Dado lo anterior, el presente documento expone los resultados de una investigación exploratoria cuyo interés se centró en analizar los discursos, las narrativas y mecanismos institucionales que sostienen la práctica de las adopciones ilegales en México. Se partió del supuesto que el imaginario social que tienen las y los adultos frente a los procesos de adopción de las personas niñas³ en situación de institucionalización, influye en la práctica de las adopciones ilegales al estar permeado por un pensamiento adultocéntrico que interpreta en la adopción el derecho adulto de conformación de familia y no el mecanismo de restitución de derecho del niño o la niña.

2. Trata de personas en su fin de adopciones ilegales.

De los elementos constitutivos de delito al entramado del fenómeno

La TdP es un delito cuyo antecedente se coloca en el concepto de la “trata de blancas”, el cual aludía al comercio sexual de mujeres europeas:

² En México se entiende por “cuidado alternativo” al que brindan las instituciones públicas, privadas y asociaciones en Centros de Asistencia Social [CAS] destinados a la atención residencial de niñas, niños y adolescentes, con fundamento en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), art. 4 Fracción V.

³ El término “persona niña” será utilizado a lo largo del texto para nombrar a las personas que transitan en el rango de recién nacidos a 18 años sin distinción de sexo o género, reconociendo en la construcción epistémica de “persona” un protagonismo social, político y como productores de cultura, soportado en los estudios realizados por la sociología de la infancia y en seguimiento a las propuestas de la autora de este capítulo.

De manera no sorprendente, las primeras mujeres que recibieron protección legal internacional fueron las europeas. Al parecer, el tráfico de negras, indias, asiáticas, mestizas o criollas no generaba mayor preocupación; pero cuando las actividades delictivas alcanzaron a las mujeres blancas del viejo continente, quienes eran trasladadas a Europa del Este y a los países árabes, la Sociedad de Naciones emitió el Acuerdo Internacional sobre la Represión de la Trata de Blancas (1904). Aun con su sesgo racista, ese primer acuerdo tuvo el mérito incuestionable de colocar en el debate internacional la problemática de la esclavitud sexual. (Torres, 2016, p. 118)

A partir del año 2000, la comunidad internacional reconoce en la TdP un delito de gran magnitud que necesitaba ser redefinido y, frente a ello, se constituye el instrumento jurídico más importante, hasta hoy día en la materia, el Protocolo de Palermo, el cual la define como:

La captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos. (UNODC, 2004, pp. 44-45)

Sin embargo, para José Manuel Grima (2022), presidente del Observatorio Latinoamericano sobre Trata y Tráfico de Personas (observaLAtrata), la TdP debe ser entendida más allá del delito, pues configura un fenómeno sociocultural y económicamente producido que responde a una construcción sistémica emergiendo en determinados contextos sociohistóricos. El modelo económico edifica al fenómeno de la trata permeando en las relaciones sociales en las que se cosifica, mercantiliza y reduce a las personas a una calidad de objeto.

La producción académica en lo relativo al fenómeno de la trata de personas ha tenido un doble sesgo teórico a lo largo del tiempo. Por un lado, se le ha abordado en su carácter de delito desde las ciencias jurídicas, las que se explayaron esencialmente sobre el acceso a la justicia; y, por otro lado, en su faz de grave violación a los derechos de aquellas personas tomadas por el fenómeno, existiendo una predilección por reflexionar sobre su restitución. Pero ambas miradas han carecido de análisis centrados en la trata de personas como consecuencia de procesos de producción sistémicos que emergen en determinados contextos sociohistóricos. (Grima, 2017, p. 169-170)

Grima (2022) invita a observar las condiciones que giran en torno al fenómeno y los actores involucrados; además, asegura que “es una situación compleja, sistémica y estructural en la cual se ponen en juego aspectos de origen variado, a saber, del mercado, del Estado y también de la sociedad civil”.

En lo que respecta a la Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y para la Protección y Asistencia a las Víctimas de estos Delitos (LGPSDEMTP), en su artículo décimo menciona que:

Toda acción u omisión dolosa de una o varias personas para captar, enganchar, transportar, transferir, retener, entregar, recibir o alojar a una o varias personas con fines de explotación se le impondrá de 5 a 15 años de prisión y de un mil a veinte mil días multa, sin perjuicio de las sanciones que correspondan para cada uno de los delitos cometidos, previstos y sancionados en esta ley y en los códigos penales correspondientes.

Se entenderá por explotación a una persona a: la esclavitud; la condición de siervo; la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual; la explotación laboral; el trabajo o servicios forzados; la mendicidad forzosa; la utilización de personas menores de dieciocho años [...] en actividades delictivas [...]; la adopción ilegal de persona menor de dieciocho años; el matrimonio forzoso o servil; el tráfico de órganos, tejidos y células de seres humanos vivos; y [la] experimentación biomédica ilícita en seres humanos. (DOF, 2024, p. 7-8)

Con base en dicha ley, la adopción ilegal de menores de 18 años es considerada desde dos preceptos: irregular e ilegal. Para lo tocante a lo ilegal en el artículo 26 la LGPSDEMTP menciona que:

Se impondrá pena de 20 a 40 años de prisión y de 2 mil a 20 mil días multa, al padre, madre, tutor o persona que tiene autoridad sobre quien se ejerce la conducta que entregue o reciba de forma ilegal, ilícita, irregular o incluso mediante adopción, a una persona menor de dieciocho años con el fin de abusar o explotar de ella sexualmente o cualquiera de las formas de explotación a que se refiere el artículo 10 de la presente. (2024, p. 12)

En la modalidad irregular en el artículo 27 se establece que:

Se impondrá pena de 3 a 10 años de prisión y de 500 a 2 mil días multa, al que entregue en su carácter de padre o tutor o persona que tiene autoridad sobre quien se ejerce la conducta o reciba a título oneroso, en su carácter de adoptante de forma ilegal, ilícita o irregular, a una persona menor de dieciocho años. En todos los casos en que se acredite esta conducta se declarará nula la adopción. [...] No se procederá en contra de quien de buena fe haya recibido a una persona en condición irregular, con el fin de integrar como parte de su núcleo familiar con todas sus consecuencias. (2024, p. 11)

Es así como una adopción se configura como irregular si no es realizada con fines de explotación o abuso por parte de la o el adoptante “de buena fe” y no implica una sanción para quienes la realizan. Sin embargo, para Camacho (2021) es importante destacar que:

Las adopciones ilegales forman parte de los once fines de explotación en México [...], son ilícitas ya que el registro de las actas de nacimientos es a partir de los nombres y apellidos de los solicitantes, además de las modificaciones a las hojas de alumbramiento [...]. Por lo tanto, la gestación subrogada mantiene una relación con las adopciones ilegales de niñas y niños, no se conoce con profundidad los elementos que se vinculan. (p. 148)

Como se advierte, la adopción ilegal está relacionada con otras conductas ilícitas que vulneran los derechos de las personas niñas, tales como el derecho a su identidad, a vivir en familia y atenta contra el principio de su interés superior. De acuerdo con la información vertida por la Línea y Chat Nacional contra la TdP en 2020, el 6 % de las denuncias que se realizaron fueron sobre adopciones ilegales; mientras que el informe mundial elaborado por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2022) el registro fue de 0.3 %; a través del Diagnóstico Nacional sobre la Trata de personas en México (CNDH, 2019) se tuvo conocimiento de 20 casos de adopciones ilegales ocurridos en el territorio nacional, durante el periodo 2012-2017. Es así que en nuestro país existen adopciones ilegales, sin embargo, no se encuentran suficientemente documentadas y su articulación con otras violencias estructurales como las desapariciones o la venta de niñas y niños en Centros de Asistencia Social conlleva a que la información sea escasa.

3. Personas niñas en situación de institucionalización: motivos y realidades en CAS

La Comisión Nacional de Derechos Humanos ([CNDH], 2019), en su Informe Especial sobre la situación de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en CAS y albergues públicos y privados de la República mexicana, expresa que son diversas las causas por las que niñas y niños son albergados en espacios de cuidado alternativo, su ingreso frecuentemente se asocia a procesos judiciales registrados en carpetas de investigación por la comisión de delitos en su contra, entre los que se destacan: abandono de la familia, incapacidad de los padres, madres o familiares para proporcionarles cuidados y atenciones e incluso por ingreso voluntario a falta de recursos económicos.

Esta información expresa parte de los motivos de ingreso de un NNA a un CAS, sin embargo, no logra enunciar a cabalidad la diversidad de condiciones que orillan a la institucionalización, ya que, aunque en muchas ocasiones la familia de origen advierte situaciones adversas para el cuidado y protección, hay factores estructurales que influyen determinadamente. En años recientes, problemáticas vinculadas con la movilidad irregular, la trata de personas e incluso el maltrato institucional, los expulsan del sistema primario y constituyen los motivos para el cuidado alternativo trayendo consigo un perfil complejo de atención que incluye procesos de violencia sistemática y falta de acceso a derechos fundamentales.

De ahí que, aunque significativos, los datos que proporcionaron los Sistemas para el Desarrollo Integral de la Familia —organismos promotores de protección de NNA en México a nivel estatal—, no son suficientes para generar un mapeo puntual y mucho menos para dar cuenta de las afectaciones, trayectorias e impactos de la violencia y la institucionalización que experimentan las personas niñas.

Por su parte, UNICEF señala entre los motivos de mayor relevancia para la institucionalización de NNA (Palummo, 2013, p. 44):

- a) Encontrarse en situación de pobreza.
- b) Haber sido víctima de violencia, maltrato, abuso, abuso sexual, explotación o trata.
- c) Encontrarse en condiciones que son calificadas de riesgo, abandono, rechazo familiar, orfandad parcial o total, o situación de calle.
- d) Tratarde de niños migrantes irregulares, niños migrantes no acompañados o separados de sus familias
- e) Frente a casos de niños que han sufrido desastres naturales.
- f) En el caso de conductas de los niños o niñas que vulneran derechos de otras personas.
- g) Por tratarse de niñas, niños o adolescentes con conductas de abuso de drogas o que requieren urgente tratamiento médico, incluso psiquiátrico.
- h) Casos en los que sus progenitores se encuentran privados de libertad, sufren padecimientos psiquiátricos u otras enfermedades que les imposibilitan cuidarlos.

Como se lee, tanto la CNDH como UNICEF ponen especial énfasis en lo concerniente a las condiciones de precariedad, conflictos familiares u omisiones de la figura parental, lo que promueve la idea de que niñas y niños son separados de la familia al ser “anómala”, y con ello le resta responsabilidad a factores tales como la desigualdad, falta de acceso a oportunidades educativas o laborales dignas, incluso a fenómenos complejos como el desplazamiento forzado que obliga a muchos a emigrar de sus lugares de origen. Destacar la idea de que las familias, al ser sistemas adversos, los expulsan, favorece la instauración y prevalencia de imaginarios que criminalizan mayoritariamente a las madres biológicas, apuntando hacia su desaparición —por lo menos simbólica— de la vida de niñas y niños que se integran a familias vía la

adopción; y en suma impacta en su derecho a la identidad y su configuración psíquica, como lo habremos de profundizar más adelante.

4. Adopción: ¿mecanismo de restitución de derechos para NNA?

La entrada en vigor de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA) en México, en 2014, derivó en cambios significativos; uno de ellos fue colocar a las niñas y los niños como sujetos de derecho, resaltando el vivir en familia y definiendo modalidades como el “acogimiento familiar” y “la adopción”. Al respecto, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia señala que:

En aquellas situaciones y casos en los cuales se acredite la imposibilidad del restablecimiento del vínculo del niño con sus progenitores o su familia ampliada, se adoptarán medidas especiales de protección de carácter permanente que faciliten una solución definitiva a la situación del niño, en atención a su interés superior, y en particular a su derecho a vivir, crecer y desarrollarse en el seno de una familia. La figura jurídica de la adopción facilita una solución permanente en estos casos. (UNICEF, 2013, p. 38)

Del mismo modo y a pesar de los avances legislativos en la materia, aún prevalece

la falta de información sobre cuántas adopciones se realizan y cómo se llevan a cabo en nuestro país; la ausencia de estadísticas serias sobre el número de NNA que se encuentran institucionalizados, [entre otros], derivan en profundas deficiencias en la protección de la niñez en materia de adopción y en el derecho a crecer en familia. (Treviño, 2020, p. 2)

Como se vio antes, el 85 % de CAS que llevan a cabo procesos de adopción son privados y eso pone sobre la mesa una urgente necesidad de supervisión por parte del Estado (atributo también definido en la LGDNNA). El Programa Nacional para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y para la Protección y Asistencia a las Víctimas de estos Delitos 2022-2024, emitido por la Secretaría de Gobernación, señala que:

En 2015, en Sonora, se informó que personas servidoras públicas de dicho estado gestionaban adopciones irregulares de bebés recién nacidos. Los medios le dieron seguimiento a este último caso pues la red de complicidades fue muy amplia, se presentó una demanda contra personal del SNDIF, de los servicios estatales de salud del estado de Sonora y a trabajadores del Hospital Infantil de Sonora e incluso se procesó penalmente al entonces Procurador de Justicia del estado y a la esposa del entonces gobernador. En 2016 se reportó que un agente de la Policía Municipal de la Paz fue aprehendido por operar una red trata con fines de explotación sexual de niñas y mujeres adolescentes en Baja California Sur. El caso de corrupción en delitos relacionados con TdP más difundido fue el ocurrido en enero de 2017, en el que personas servidoras públicas del gobierno estatal de Sonora estuvieron involucrados en la venta de bebés. Las notas reportaron que estuvieron involucrados un médico del IMSS y un expolicía estatal. (DOF, 2022, p. 9)

Finalmente, en el marco del proyecto académico “Problemáticas de la Niñez en el México Contemporáneo” (PNMC),⁴ se han logrado identificar, de 2007 a 2019, 16 casos vinculados a condiciones de

⁴ Este proyecto se diseñó y desarrolló en la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde 2016; configura una estrategia académica para robustecer los estudios en materia de Trata de Personas (TdP) y se encamina hacia el fortalecimiento de trabajadoras y trabajadores sociales de nivel licenciatura y posgrado que desean especializarse en el fenómeno, específicamente en su implicación con NNA en el territorio nacional. Se centra en desplegar procesos de investigación, docencia y difusión como tareas sustantivas de la UNAM.

maltrato en espacios de cuidado alternativo y engranados con violencias estructurales como la corrupción y la impunidad, en donde la presencia de adopciones ilegales ha sido una constante.

El caso “La Gran Familia”, enlistado entre ellos, por su relevancia y magnitud representa un parteaguas en México. El albergue, localizado en Zamora, Michoacán y dirigido por Rosa Verduzco, “la jefa”, fue reconocido como un espacio de riesgo por la CNDH en 2014; ya que se documentaron delitos de violencia sexual, abuso físico y psicológico; TdP en los fines de explotación sexual, laboral y mendicidad forzada. Fue un caso mediático, porque se difundió el operativo judicial realizado para rescatar a las niñas y niños que se encontraban albergados. Esta experiencia impulsó la publicación de la Ley General de los Derechos de NNA, instrumento jurídico de protección de derechos de NNA vigente.

Se verificó durante 2014, año en que la Procuraduría General de la República (PGR) realizó el aseguramiento del albergue “La Gran Familia”, en Zamora Michoacán, lugar en el que se encontraban alojadas más de 500 niñas, niños y adolescentes, quienes durante su estancia fueron sometidos a “[...] castigos inhumanos, como permanecer varios días sin comer o encerrados en una celda no mayor de tres metros cuadrados [...]”, además de encontrarse privados de la libertad y sufrir constantes agresiones físicas, psicológicas y sexuales por parte de otras personas residentes. (CNDH, 2019, p. 32)

Los procesos de trauma experimentados en niños y niñas que se albergaban en este Centro de Asistencia Social son innumerables, pues no solo advertían confinamiento, explotación laboral o sexual, sino mecanismos de “tortura” que fueron documentados.

El hecho de que el cerebro se desarrolle de forma secuencial —además de tan rápidamente en los primeros años de vida—, explica por qué los niños extremadamente jóvenes se encuentran en un riesgo tan grande de sufrir efectos traumáticos duraderos: su cerebro sigue desarrollándose. La misma milagrosa plasticidad que permite a los cerebros jóvenes aprender con rapidez qué es el amor o el lenguaje, por desgracia, también los vuelve altamente susceptibles ante las experiencias negativas. (Perry y Szalavitz, 2008, pp. 86-87)

El incumplimiento de la normatividad, que establece un seguimiento oportuno y veraz en los espacios creados para el cuidado alternativo de niñas y niños privados de su medio familiar, hace proclive la perpetración de violencias entre los que se han identificado abusos de carácter sexual, laboral, tráfico de órganos, mendicidad forzosa, adopciones ilegales, entre otras, transgrediendo así el ejercicio de derechos y promoviendo experiencias traumáticas que favorecen una espiral de maltrato.

5. El imaginario de la adopción y su influencia en las adopciones ilegales, como un fin de la trata de personas: diseño de la investigación

En continuidad con las investigaciones realizadas en el marco del proyecto académico PNMC, durante 2022 se realizó un estudio de enfoque cualitativo y nivel exploratorio cuyo objetivo fue analizar el imaginario social que promueve las adopciones ilegales de personas niñas en situación de institucionalización, a partir de la recuperación de narrativas, discursos y prácticas institucionales. Las preguntas que dirigieron la investigación fueron: *a)* ¿Cuál es el imaginario social que hay en torno a la adopción en México que promueve la práctica de las adopciones ilegales de personas niñas en situación de institucionalización? Y *b)* ¿De qué manera se expresa dicho imaginario en las prácticas institucionales?

El supuesto investigativo advertía que el imaginario social que tienen las y los adultos frente a los procesos de adopción de las personas niñas en situación de institucionalización influye en la práctica de las adopciones ilegales, al estar permeado por un pensamiento adultocéntrico que interpreta en la adopción el derecho adulto de conformación de familia y no el mecanismo de restitución de derecho del niño o niña a vivir en una.

Este estudio se diseña y ejecuta recuperando el método narrativo (Arias y Alvarado, 2015), a través del uso de técnicas orales, interactivas y escritas: recorridos institucionales, entrevistas informales, recuperación de testimonios en plataformas digitales y entrevistas en profundidad. Los testimonios que se recogieron en este estudio (y que se exhiben entrecomillados a lo largo del análisis) aluden a un universo amplio de actores, que incluye a profesionistas en ejercicio, especialistas en cuidado alternativo, niñez y adopción, personas interesadas en adoptar y usuarios de plataformas digitales; son recuperados con fines explicativos y se identificarán en las líneas siguientes de acuerdo con los siguientes códigos: profesionistas en ejercicio (PE), especialistas en cuidado alternativo (PCA), personas interesadas en adoptar (PIA) y usuarios de plataformas digitales (UPD).

En cuanto a las técnicas interactivas se desplegaron entrevistas en profundidad, como una herramienta de investigación social que “consiste en adentrarse al mundo privado y personal de extraños con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana. Aquí, no hay intercambio formal de preguntas y respuestas, se plantea un guion sobre temas generales y poco a poco se va abordando” (Robles, 2011, p. 1). Se realizaron cinco entrevistas de forma presencial a hombres y mujeres en el rango de 25 a 45 años, residentes en la Ciudad de México que expresaron interés por adoptar a un niño o una niña. La edad de las y los informantes se estableció con base en las etapas del desarrollo personal y familiar, que Estrada (1989) señala como la tercera etapa del ciclo de la familia situada en la procreación, en la que se busca la llegada de los hijos. Así mismo, se retomaron los requisitos para las y los solicitantes de adopción establecidos en el Código Civil de la Ciudad de México, donde se define la edad de las y los adoptantes (más de 25 años y 17 más que el adoptado).

En lo concerniente al enfoque teórico, se consideró pertinente recuperar la propuesta de imaginario social de Castoriadis, quien asegura que este se encuentra constituido por aquellas “significaciones que dan una construcción de sentido donde el sujeto se construye en un mundo psíquico y sociohistórico” (1997, p. 320). Entendiendo que las significaciones crean un mundo propio para la sociedad donde conforman la psique de los individuos y producen así una “representación” del mundo, además que son el centro por el cual surgen objetos, sujetos, instituciones, relaciones, procesos y que están atravesadas en la cultura, en los mitos, creencias, valores, etcétera.

Lo que las y los lectores encontrarán en el apartado siguiente configura una discusión analítica que articula los hallazgos del trabajo de campo —organizados por categoría de análisis— con los elementos constitutivos de la TdP con fines de adopciones ilegales, en su construcción de delito y fenómeno social complejo, a la luz del imaginario social como concepto amplio que se refiere al conjunto de representaciones colectivas, significados y valores compartidos que influyen en la configuración de la realidad social que, actualmente se circunscribe a un sistema capitalista en su fase neoliberal.

6. Discursos y prácticas que sostienen las adopciones ilegales: resultados y análisis

6.1 Trata de personas

La TdP en su abordaje jurídico es considerada un delito de lesa humanidad que atenta en contra de los derechos y la dignidad humana. De acuerdo con la definición del Protocolo de Palermo, representa un delito de carácter transnacional que implica la presencia de tres elementos constitutivos: actividades, medios y fines.

Aun cuando los marcos jurídicos internacionales y nacionales ofrecen diversos fines o expresiones del delito, entre los que se encuentra la explotación sexual, laboral, mendicidad forzada, tráfico de órganos, adopciones ilegales (entre otras), lo que permea el imaginario social se centra en la identificación de la TdP con el fin prevaleciente y hegemónico de la explotación sexual y este imaginario promueve que se invisibilicen o desconozcan los diez fines restantes establecidos en la Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas de nuestro país (2024) considerando como víctimas potenciales a las mujeres, las niñas y los niños; como puede observarse en las respuestas de las personas entrevistadas:

“Trafican con los niños” (UPD), “Es sinónimo de Trata de Blancas” (PIA), “Un delito, donde el padrote explota sexualmente a su víctima” (PIA), “Se las llevan, las venden” (PIA), “Las enamoran y se las llevan” (UPD), “En Tlaxcala, los padrotes construyen una historia donde prometen un mejor futuro a sus víctimas” (PE).

La Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito establece una serie de factores de riesgo que hacen susceptible a una persona de ser víctima: mujer, menor de edad, tener alguna discapacidad física, intelectual o motora (UNODC, 2019). Según las personas entrevistadas, las víctimas tienen perfiles particulares que son resultado de dichos factores de riesgo y condiciones de vulnerabilidad: “Los niños son más frágiles” (PIA), “Los niños son indefensos por anatomía” (PIA), “Quienes cuentan con alguna discapacidad” (UPD), “Las mujeres” (PE).

La percepción social que traduce “la trata como delito” trae consigo la judicialización de la vida, excluyendo el marco de un sistema capitalista que cosifica la vida humana, produciendo mercancías, víctimas, delincuentes, victimarios, y cuyas expresiones implican procesos de transacción monetaria en donde las adopciones ilegales se materializan sin necesariamente derivar en procesos de explotación de aquellos a quienes se “adopta”.

Esta realidad se favorece de la inoperancia estatal y el adelgazamiento del Estado en su responsabilidad de cuidado de aquellas personas niñas que carecen del cuidado parental, burocratizando procesos como la adopción que, de acuerdo con las profesionales dedicadas al cuidado alternativo entrevistadas, “privilegia lo administrativo sobre el proceso” (PCA); “nos piden que hagamos eficientes los procesos, pero solo a nivel documental, sin un interés por las niñas y los niños” (PCA). Además, el Estado deja en manos privadas la atención de grupos poblacionales en contextos de alta vulnerabilidad, como son las niñas y los niños receptores de maltrato y en condición de institucionalización (principales “víctimas” de la TdP en su fin de adopciones ilegales).

Como se señala al inicio del capítulo, se cuenta con un registro aproximado de 33 118 NNA albergados en 875 CAS, de los cuales el 85 % pertenece al sector privado y solo el 15 % es de carácter público (CNDH, 2019). Las cifras oficiales, además, no dan cuenta real de la cantidad de menores de edad en contextos de institucionalización, dado que no todas las organizaciones que operan el cuidado alternativo cuentan con un registro oficial: “Las organizaciones privadas no funcionan con dinero público, por tanto, no hay manera de obligarlos a dar cuenta de la población que atienden” (PE).

Estas significaciones montadas en la episteme jurídica que reconoce en la TdP únicamente la constitución de delito suponen importantes riesgos, pues constituyen una dimensión no solo unilateral sino jurídico-punitiva que formula relaciones dicotómicas de “víctima-victimario”, ignorando su constitución como fenómeno social complejo que alude a la cosificación y mercantilización de la vida, frente a un Estado inoperante que se ha vuelto administrador de las necesidades del mercado, inmerso en un modelo económico neoliberal voraz, que deriva en un sinfín de violencias y pone precio a las personas.

Resulta inminente la necesidad por hacer “análisis centrados en la trata de personas como consecuencia de procesos de producción sistémicos que emergen en determinados contextos socio históricos” (Grima, 2017, p. 169) y reconocer la multiplicidad de expresiones que cada país, estado y región, advierten.

6.2 *Personas niñas en situación de institucionalización*

Con fundamento en los testimonios recuperados del trabajo de campo se reconoce que “el cuidado alternativo que se ofrece a las niñas y los niños a través de los CAS es resultado de la necesidad por salvaguardar su integridad física y emocional” (PCA), ya que el “Estado tiene la obligación de resarcir los derechos que les han sido vulnerados a las NNA” (PE), pero también se reconoce que “los niños sufren mucho al vivir en los CAS” (PIA). Por otra parte, una medida alternativa que fue desvelada en el trabajo de campo es la configurada por las familias de acogida “para evitar que el niño se la pase toda su vida en la institución” (PIA).

Un testimonio menciona que “se sabe que es por un tiempo y los niños también lo saben, cuando es liberada jurídicamente, se busca otra familia para la adopción” (PCA). Por otra parte, se reconoce que los motivos que orillan a la institucionalización están vinculados con formas tradicionales y contemporáneas del maltrato infantil: “Se tuvo un incremento de violencias para NNA en México: feminicidios, desaparición forzosa, pobreza, desigualdad, consecuencias de la Sindemia Covid-19”, (PE). “El hogar es un entorno donde las NNA se encuentran expuestos a sufrir algún tipo de violencia” (UPD). “Hay familias en donde les pegan a las mamás [...] las mamás maltratan a los hijos” (PIA).

En cuanto a los Centros de Asistencia Social, persiste la idea de que se trata de “orfanatos, donde dejas a los niños que encuentras en la calle o los abandonaban” (PIA), “no son un espacio óptimo para los NNA [...], para una niñez plena se deben cubrir necesidades más amplias” (PIA) y que “se dedican, pues, a ayudar, [...] para tener a los niños [...] en lugar de abortar que los tengan y que los puedan mantener hasta cierto tiempo” (UPD). Respecto de la experiencia y repercusiones del maltrato infantil, las y los niños que viven en CAS se vinculan con “trastornos como el opositor desafiante, adaptativo, por déficit de atención e hiperactividad, de estrés postraumático, depresivo y por ansiedad de separación” (PE) son de trato “complicado porque [son] muy intolerante[s] y agresiv[os]” (PIA), se espera que “el niño en algún momento va a superar o a olvidar todo el trauma [...] pero la verdad es que no [...] está traumatizado y enojado para toda la vida” (PE).

Hoy día, las desigualdades, los contextos e incluso los efectos de la pandemia sanitaria por SARS-COV2⁵ han orillado a miles de niñas y niños a ser ingresados en espacios de cuidado alternativo para la restitución de sus derechos. Siguiendo las directrices internacionales, la Ley General de los Derechos de NNA (2014) establece por primera vez en nuestro país una nueva forma de cuidado alternativo: “las familias de acogida”; y en lo que respecta a lo obtenido del trabajo de campo, impresiona que, de manera general, las personas y funcionarios sepan de la definición de esta estrategia, pero al mismo tiempo haya carencias, a nivel de política pública, de modelos, rutas metodológicas o procesos normativos unificados que establezcan las directrices para su operación.

Desafortunadamente, el enfoque de derechos de los NNA se encarna en el discurso social e institucional, configurando un espejismo que los reduce a la enunciación de satisfactores básicos como la

⁵ “La situación de los niños, niñas, adolescentes y sus familias es muy delicada. Las características y efectos de la enfermedad están dejando serios daños en las familias y comunidades: miles de muertos, sistemas de salud colapsados, daños en la salud física y mental. Las medidas para controlar la pandemia afectan de diversas maneras a las familias. Particularmente aquellos grupos familiares que se encuentran en situación de pobreza pueden experimentar situaciones de alto estrés debido al aislamiento social, el descenso de los ingresos o desempleo, el cierre de las escuelas y espacios comunitarios de contención, la interrupción o dificultad en el acceso a programas sociales, servicios de salud mental, entre otros” (RELAF, 2019, p. 3).

salud, la vivienda o la educación e ignora que la transitoriedad de las familias de acogida que, además de no contar con lineamientos definidos para su implementación, inhibe el desarrollo de un vínculo seguro. Este último, de acuerdo con Perry y Szalavitz (2008), es la única opción que permite resarcir los efectos del maltrato en la infancia. Los autores señalan que “[...] recuperarse de un trauma o un abandono es así mismo una cuestión de relaciones: reestablecer o recobrar la confianza, regresar a una sensación de seguridad y volver a conectar” (p. 284).

Hay creencias y dogmas prevalecientes que atribuyen efectos traumáticos a la institucionalización, y configuran un estigma hacia niñas y niños que viven en cuidado alternativo. No obstante, Bloom (1999) menciona que no toda circunstancia adversa deriva en un efecto traumático, pues este se instituye solo cuando los recursos internos y externos son incapaces de lidiar con la experiencia. Por tanto, este imaginario social poco contribuye para proporcionar una vida en adopción a niñas y niños, sobre todo, aquellos que han rebasado la primera infancia y han experimentado procesos de institucionalización.

6.3 Adopción

El Código de Procedimientos Civiles para el Distrito Federal (hoy Ciudad de México), establece en su artículo 390 que

la adopción es el acto jurídico por el cual el juez de lo familiar constituye de una manera irrevocable una relación de filiación entre el adoptante y el adoptado [...]. Es un derecho del menor, de naturaleza restitutiva, que le garantiza vivir, crecer y desarrollarse de manera íntegra, en el seno de una familia.

Esta definición describe a la adopción como un acto de restitución de derechos que, a su vez, vuelve a entrapar en el discurso jurídico, e impide desde una reglamentación y práctica institucional el reconocimiento de la adopción como un proceso psicosocial de conformación de vínculos y familia, y no como un trámite que resulta difícil e inaccesible. Esta es la percepción expresada en los testimonios obtenidos del trabajo de campo. Lo que arroja el dato empírico es que hay una idea persistente de que la adopción es un trámite que permite al mundo adulto, que por diversas circunstancias no pudo procrear, ser la vía para el ejercicio de maternaje o paternaje.

De acuerdo con los lineamientos de adopción establecidos por el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, las y los solicitantes especifican el perfil del NNA que desean adoptar (sexo y rango de edad) (SNDIF, 2016, Art. 14 Fracc. II), lo que instaura y fortalece el imaginario del derecho adulto —que además es reglamentado—, e inhibe a su vez la posibilidad de restitución de aquellos menores de edad, cuyas características no son acordes a la expectativa adulta (generalmente puesta en “bebés que no tengan recuerdos”), lo que impacta a niñas y niños con enfermedades físicas, cognitivas, vinculados con trastornos mentales e incluso aquellos numerosos grupos de hermanos.

Las narrativas obtenidas durante el trabajo de campo aluden a ciertas características de las y los adoptantes; se piensa que “debes estar casado. [...] También te piden que tengas casa propia y que tengas [...] un buen solvente para que puedas mantener bien al bebé” (PIA); “alguien que va a adoptar debe ser económicamente estable, debe ser emocionalmente responsable” (PIA). Entre las motivaciones para adoptar se encuentran las dificultades para embarazarse. “No podía embarazarme, entonces, pues, ya desde ese momento ya había la necesidad o manejar la opción de la adopción, que es la posibilidad de ‘salvar mi matrimonio’” (PIA).

Finalmente, en lo tocante a las características de la o el niño deseado, se busca “un bebé, para que tú lo formes desde chico” (PIA); “mientras más pequeños siento que son más fácil de que sean adoptados” (PIA);

“elegimos a México [...] porque los niños a adoptar son bebés” (PIA); “niña, ¡Ah! Porque se me hacen como que más coquetitas, más bonitas [...] siempre traerlas con su moñito, de vestir las coquetas, no sé” (PIA). Finalmente emerge la cultura adultocéntrica en expresiones como: “se trabaja con el niño para que se adapte a la familia” (PCA); “educar a un niño por así decirlo ‘normal’ no es fácil, ahora imagínate a alguien que vas a tenerlo sin haberlo visto nacer” (PIA).

Desafortunadamente, este mecanismo de restitución de derechos (la adopción) se tensa al traducirse en un trámite burocrático en el que habrá que responder a una serie de lineamientos normativos desde un discurso contemporáneo colocado en el “interés superior del niño” que, en la aplicabilidad, poco se expresa. Aquellos niños y niñas que no cumplen con el perfil deseable (encontrarse en la primera infancia, no tener antecedentes delictivos o de adicción a sustancias tóxicas por parte de la madre e incluso un trayecto prolongado en la vida institucionalizada) viven excluidos de esta alternativa al no responder a la expectativa adulta de quienes aspiran ejercer el paternaje o maternaje, sin posibilidad de incidencia por parte de los equipos profesionales encargados de operar dicha estrategia gubernamental.

Las prácticas profesionales quedan en muchos casos atrapadas en esta encerrona discursiva que requiere de su separación para operar en el hiato, en la distancia que entre una y otra se establece. Contemplar esta distancia da lugar a interrogarse sobre el riesgo de constituirse en agentes de producción de *figuras de segregación* que toman “cuerpo” como si fueran “norma escrita” [...]. Son un pivote en torno del cual giran las políticas públicas, en tanto que estas se dirimen en la micropolítica de las organizaciones institucionales, donde los propios modos de concebir la infancia se ponen en acto en cada gesto, en cada intervención. (Zelmanovich y Minicelli, 2012, pp. 41-43)

Asumir la adopción como proceso y no como trámite contribuye a transitarlo desde la sensibilidad, la disposición y el reconocimiento de la responsabilidad adulta por generar escenarios de seguridad para NNA adoptados y eso involucra no solo a padres y madres adoptantes, sino a la familia en su conjunto, la escuela, la comunidad y el resto de los contextos sociales de desarrollo.

6.4 Adopciones ilegales

Hay un reconocimiento de la existencia de la práctica de las adopciones ilegales en nuestro país, atribuida a diversos factores de carácter jurídico, económico e incluso institucional; y se le adjudica el objetivo de viabilizar la adopción de niñas y niños: “querer saltarse todos esos procesos, me imagino que por eso lo hacen, ¿no?, por desesperación” (PIA); “ahorrarse todo ese tipo de trámites, [...] por la necesidad a lo mejor de ser papá” (PIA); “el motivo de no adoptar por las vías legales es sencillo: los trámites en México son un laberinto” (UPD).

En cuanto a la percepción social, en los testimonios de las personas entrevistadas la adopción es concebida como “una opción más para poder ser padre como adulto y darle la oportunidad al niño de tener un papá” (PIA); “se ayuda a un niño que está abandonado” (PIA); “tener descendencia [...], buscas alguna opción y una es comprar a un niño” (UPD).

Sobre la base de estos principios y valores transversalizados por una cultura adultocéntrica que privilegia el deseo adulto, además de la burocratización del proceso antes señalado, se legitima, justifica y aplaude la “bondad” de padres y madres adoptivos, restando importancia a los mecanismos utilizados para la configuración de familia por esta vía, incluso si implicó abuso de poder, cosificación de la o el adoptado o engaño.

En México, la vinculación con otras violencias, como el maltrato institucional, las desapariciones o bien la gestación subrogada, definen escenarios que han hecho proclive la venta de personas niñas en un marco de impunidad y corrupción. Algunos casos documentados por la CNDH (2019) en nuestro país, han sido Casitas del sur, La gran Familia y Ciudad de los niños.⁶

Finalmente, la adopción irregular se configuró como un hallazgo inesperado de la investigación y con fundamento en los testimonios de las diversas personas entrevistadas que manifestaron su deseo de adoptar: “en la familia de mi abuela materna creo que sí hubo un caso así de que un familiar no quería al niño y nada más le dio sus papeles y ya”; “una prima de mi familia que está embarazada y pues no quería tener al bebé, mis papás la ayudan a que vaya a un sanatorio y que tenga al niño y pues en ese momento dan así tal cual, pues bueno es su hijo y mis papas lo registran”; “tengo una tía que hace años trabajaba en Soriana y ahí conoció a una señora [...], entonces la señora le regaló a su hijo y pues ella se quedó con él”.

Es indispensable destacar que las adopciones irregulares no configuran un fin de la TdP; sin embargo, han representado una forma de configuración de familia en la sociedad mexicana, colocadas en el cuidado comunitario. Este elemento sugiere una importante vena investigativa al ser un hallazgo que podría representar un intersticio para el cuidado y crianza de aquellas personas niñas carentes del cuidado parental.

Las adopciones ilegales, vistas desde la perspectiva delictiva y una reduccionista episteme jurídica, cuentan con incipientes registros y datos estadísticos poco significativos, dada la dificultad para demostrar su comisión y el proceso de explotación, lo que resulta prácticamente imposible. De cara a ello, las adopciones de carácter irregular se exponen como práctica en la sociedad mexicana, que viabiliza la construcción de escenarios de cuidado fuera de la institucionalización y no determinada por la consanguinidad.

Profundizar en el fenómeno social de mercantilización y cosificación de la vida en un contexto neoliberal permite identificar, en la compra de NNA, una expresión más de la TdP, que tiene por añadidura la violación de derechos entre los cuales se encuentra el de la identidad o a permanecer con la familia de origen.

7. Conclusiones

La TdP está enmarcada en un sistema económico neoliberal que mercantiliza y cosifica la vida humana, cuyo reconocimiento hegemónico se sitúa en la explotación sexual ignorando el resto de los fines de este delito, entre los que se encuentran las adopciones ilegales. Persistentemente se aborda en el ámbito académico y de las políticas públicas, desde su constitución jurídica al considerarla un delito que transgrede los derechos humanos. Este enfoque jurídico-punitivo sugiere riesgos importantes al individualizar una problemática social, construir dicotomías “víctima-victimario” y desconocer los factores culturales, políticos, económicos y sociales que sostienen las diversas expresiones del fenómeno en un momento histórico y contextual determinado.

Para lo concerniente a las adopciones ilegales, resulta imposible concebirlas y demostrarlas jurídicamente como un fin de la trata de personas si no concluyen en la explotación, este hecho ignora los procesos de mercantilización y transgresión de niñas y niños comprados para la satisfacción adulta en la aspiración de construir una familia. Asimismo, las adopciones ilegales, desde una perspectiva social, deben ser analizadas a partir de los procesos de intercambio monetario adyacente, en donde comúnmente son las niñas y los niños “sin cuidados parentales”, “receptores de maltrato” y en “condición de institucionalización”, quienes

⁶ Casitas del sur, La Gran Familia y Ciudad de los Niños son organizaciones de la sociedad civil que ofrecían cuidado alternativo a NNA y fueron vinculadas con el delito de TdP en su fin de adopciones ilegales. Para conocer a detalle se sugiere el artículo: “Niñez en espacios de cuidado alternativo: administración de vida y muerte” de Ruiz Serrano (2021).

constituyen el “producto deseado”, el cual, además, debe responder a la expectativa adulta, desestimando sus necesidades, su relación parental con la fuente primaria de apego —la madre— y su configuración identitaria.

Esta cosificación de las personas niñas inhibe su reconocimiento como actores sociales, políticos y productores de cultura, con capacidad de agencia y protagonismo social. Por otra parte, con fundamento en los hallazgos, se reconocen las adopciones irregulares en la sociedad mexicana como procesos de cuidado informal no legalizados y legítimos, una vertiente que abre nuevos campos investigativos.

En lo que respecta a las preguntas de investigación planteadas ¿Cuál es el imaginario social que hay en torno a la adopción en México que promueve la práctica de las adopciones ilegales de personas niñas en situación de institucionalización? y ¿De qué manera se expresa dicho imaginario en las prácticas institucionales? Se concluye que las prácticas y los discursos en torno a la adopción desvelan, en esta manera de configurar familia, la idea de un derecho adulto y vehículo para ejercer el paternaje o maternaje, generalmente vinculado a procesos de esterilidad, infertilidad o incapacidad reproductiva —como es el caso de las familias homoparentales—, y que dista de reconocer que se trata de un mecanismo de restitución de derechos de niñas y niños, privados de cuidados parentales y en condición de orfandad e institucionalización.

Los marcos jurídico-normativos refuerzan que la adopción es un trámite en donde el niño o niña tiene la oportunidad de ser adoptado, y quitan el foco del proceso de construcción de escenarios seguros centrados en las necesidades de las niñas y los niños. La adopción en México conlleva procesos burocratizados y estigmatizantes que atraviesan no solo a las personas niñas y adultas susceptibles de constituir una familia adoptiva, sino a los mismos equipos profesionales, cuyo actuar se tensa en una normatividad alienada por un discurso en derechos que resulta insuficiente para abordar las realidades complejas.

El cuidado alternativo, a través de las familias de acogida, es otro de los hallazgos y constituye un desafío disciplinar al configurarse como el escenario sustituto que habrá de coadyuvar no solo en la restitución de derechos y sino en la consolidación de un escenario seguro con adultos disponibles, viabilizando que las personas niñas sean reconocidas como actores con capacidad de agencia y decisión de carácter sociopolítico y no solo como foco de políticas públicas o en su constitución de “sujetos de protección o de derecho”.

Para finalizar, esta investigación desveló la necesidad por reconocer y desplazar la encarnada cultura adultista que se vive en la sociedad mexicana, sostenida en relaciones asimétricas de poder que promueven procesos intersubjetivos de dominación, marginalidad y minorización. El adultocentrismo es una forma tan invisible como eficiente para un sistema capitalista-neoliberal que para reproducirse se empeña en individualizar el padecer, cosificar la vida y promover representaciones sociales que conciben a las personas niñas como seres inacabados a la espera de la vida adulta, pasivos, productos tan deseables como desechables.

Esta posición de superioridad y centralidad adulta —también heteropatriarcal— desestima el cuidado como una práctica social y cultural que promueve la agencia de niñas y niños, constituye procesos emancipatorios fundantes de nuevas posibilidades, de una humanidad más justa, menos desigual y basada en relaciones bien tratantes. Es urgente dismantlar el imaginario social constituyente que determina la relación adulto-niño como un encuentro relacional desigual y jerárquico, y encaminarse hacia la definición de vínculos amorosos, compasivos, en sintonía y de protagonismo de niñas y niños.

Referencias

- Arias, A., y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Bloom, S. (1999). *Teoría del Trauma abreviatura*. México: Instituto JUCONI.
- Camacho, M. (2021). *La gestación subrogada en México ¿mercantilización del cuerpo?: una aproximación a reconocerla como una forma de Trata de personas* (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2021/abril/0811269/Index.html>
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*, 35. Recuperado de <https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2019). *Informe especial sobre la situación de los derechos de niñas, niños y adolescentes en centros de asistencia social y albergues públicos y privados de la República Mexicana*. Recuperado de <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-11/IE-ninas-ninos-adolescentes-centros-albergues.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2021). *Diagnóstico sobre la situación de la trata de personas en México 2021. Procuración e impartición de justicia*. Recuperado de https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-12/DIAGNOSTICO_TDP_2021.pdf?fbclid=IwAR0uzPIB2Tfb98fFoyNGCkDnEpg0JCWYOVPr_j3JDrzI0iF11_jH7aNXiA
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2020). *Pobreza infantil y adolescente en México 2020*. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza_infantil_y_adolescente_en_Mexico_2020.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2022). *Programa Nacional para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y para la Protección y Asistencia a las Víctimas de estos Delitos 2022-2024*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5675759&fecha=27/12/2022#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2024). *Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y para la Protección y Asistencia a las Víctimas de estos Delitos*. Recuperado de https://www.senado.gob.mx/comisiones/trata_personas/docs/LGPSEDMTTP.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2015). *Código de procedimientos civiles para el Distrito Federal*. Asamblea Legislativa del Distrito Federal, VII Legislatura. Recuperado de <http://aldf.gob.mx/archivo2d0a0e29cbb8bfb3d6b78aec500a58bb.pdf>
- Estrada, L. (1989). *El ciclo vital de la familia*. Recuperado de <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/d8b936f686b5576f320fc66046da74f2.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Informe Anual México 2018*. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/media/1781/file/Informe%20anual%202018.pdf>
- Fuentes, M., y Arellano, S. (2022). *Índice de los Derechos de la Niñez, 2022. Cinco años de incumplimiento de derechos*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Grima, J. (2017). Violencia, trata de personas y extinción social. Apostillas sobre su contexto y devenir histórico social. *Espiga*, 16(34). Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4678/467859131004/467859131004.pdf>
- Grima, J. (2022, 16 de marzo). Trata de personas en el contexto neoliberal. [conferencia]. Seminario Problemáticas de la Niñez en el México Contemporáneo: la trata de humanos, cosificación y mercantilización de las personas niñas en el contexto neoliberal. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=a9foEz5c9n0>
- Línea y Chat Nacional Contra la Trata de Personas (LNCTP). (2021). *Línea Nacional contra la Trata de personas, sustentos de operación. Capítulo 3*. Recuperado de https://consejociudadanomx.org/media/pdf/linea-nacional-contra-la-trata-de-personas/capitulo-3-linea-nacional-contra-la-trata-de-personas_baja_compressed-1_compressed_compressed_compressed.pdf
- Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito en México (UNODC). (2022). *Informe Mundial Sobre Trata de Personas 2022. Hallazgos clave*. Recuperado de https://www.unodc.org/lpomex/uploads/documents/Publicaciones/Crimen/GLOTiP_Executive_Report_Final_Esp.pdf
- Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito en México (UNODC). (2019). *Diagnóstico sobre los factores de riesgo para la ocurrencia del delito de la Trata de Personas*. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/colombia/2018/Agosto/DIAGNOSTICO_DE_TRATA_DE_PERSONAS_CALDAS.pdf
- Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito en México (UNODC). (2004). Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de personas, especialmente Mujeres y Niños [Protocolo de Palermo]. En *Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional y sus protocolos*. Recuperado de <https://www.unodc.org/documents/treaties/UNTOC/Publications/TOC%20Convention/TOCebook-s.pdf>
- Palummo, J. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe*. UNICEF. Recuperado de <https://www.relaf.org/biblioteca/UNICEFLaSituaciondeNNAenInstitucionesenLAC.pdf>
- Perry, B., y Szalavitz, M. (2008). *El chico al que criaron como perro*. Madrid: Capitán Swing.
- Robles, B., (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 52. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf>
- Ruíz, C. (2024). Acompañamiento social en clave niña. Cuarta República
- Ruíz, C. (2021). Niñez en espacios de cuidado alternativo: administración de vida y muerte. *Religación*, 6(30). Recuperado de <https://revista.religacion.com/index.php/religacion/article/view/858/912>
- Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF). (2019). *Informe Situación actual y proyecciones en la región reafirmando la convicción y promoviendo avances en el marco de la pandemia del COVID-19*. Recuperado de https://www.relaf.org/covid-19/COVID_19_Situacion_regional_RELAF.pdf
- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF). (2016). *Extracto de los lineamientos en materia de adopción del sistema nacional para el desarrollo integral de la familia*. SNDIF-Procuraduría Federal de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes. Recuperado de http://sitios.dif.gob.mx/normateca/wp-content/Archivos/Procuraduria/LG_Adopcion.pdf

- Torres, M. (2016). El nuevo rostro de un viejo fenómeno: la trata de personas con fines de explotación sexual y los derechos humanos. *Sociológica*, 31(89), 95-129. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v31n89/0187-0173-soc-31-89-00095.pdf>
- Treviño, S. (2020). Adopción. *Cuadernos de Jurisprudencia*, 3. Suprema Corte de Justicia de la Nación-Centro de Estudios Constitucionales. Recuperado de https://www.sitios.scjn.gob.mx/cec/sites/default/files/publication/documentos/2020-10/CUADERNILLO%20DF_03_ADOPCIO%CC%81N_FINAL%20OCTUBRE.pdf
- Zelmanovich, P., y Minicelli, M. (2012). Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. *Propuesta Educativa* 37, 39-50. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041708005.pdf>

DESAPARICIÓN DE ADOLESCENTES Y NIÑAS: UN ANÁLISIS DEL ESTADO DE MÉXICO

Javiera Donoso Jiménez¹

1. Introducción

La desaparición de personas en México se ha convertido en un tema prioritario, ya que ha alcanzado niveles insospechados, desatando una crisis social, política y humanitaria. Actualmente, el país presenta la estratosférica suma de más de 100 000 desaparecidos (Rodríguez y Ramírez, 2022), de acuerdo con los datos presentados hasta 2023 en el Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas (Comisión Nacional de Búsqueda, s. f.), siendo los últimos 15 años los de mayor incidencia. Si bien es cierto que la mayor cantidad de desaparecidos son hombres jóvenes, es importante observar y analizar de manera desagregada los grupos poblacionales víctimas de estos delitos, pues las niñas y adolescentes del país se encuentran profundamente expuestas a dicho fenómeno por ser consideradas un grupo vulnerable.

La violencia criminal generalizada que se vive en el país ha propiciado altos niveles de impunidad (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas [OHCHR], 2022), y con ellos la diversificación de la comisión de delitos, donde las adolescentes y niñas han estado expuestas, por ejemplo, a la utilización de ellas en diversos tipos de trata y feminicidios (Red por los Derechos de la Infancia en México [REDIM], 2022). La mercantilización y cosificación de las menores es una de las condiciones que ha dominado las dinámicas de desaparición (Cruz Díaz, et al., 2017).

La construcción de evidencia empírica que sostenga estas hipótesis de desaparición y muestre la realidad de violencia a la que están expuestas de manera sistemática miles de adolescentes y niñas en este país es fundamental, ya que permite desestructurar la retórica de las instituciones del Estado, principalmente las policiacas y las responsables de la investigación, quienes sostienen que la desaparición de adolescentes y niñas está vinculada a los usos y costumbres de “robarse a la novia” o “irse con el novio” o “irse de fiesta”; lo cual rompería con los círculos de criminalización y revictimización de las involucradas y sus familias. Por ello, este estudio pretende demostrar, a partir de evidencia empírica, cuáles son las dinámicas de desaparición de adolescentes y niñas en algunos municipios de las zonas urbanas del Estado de México como Nezahualcóyotl, Ecatepec, Tlanepantla y Tecámac (González, 2021; ONU Mujeres, 2021).

Desde una perspectiva basada en las interseccionalidades,² juegan un rol protagónico aspectos como los lugares de residencia o la edad, que son determinantes de la vulnerabilidad de las adolescentes y niñas frente a

¹ Investigadores por México-SECIHTI- Universidad de Guadalajara, https://orcid.org/0000-0002-4793-7197_jdonosoji@secihti.mx

² Concepto retomado de la teoría feminista trabajado por Kimberlé Crenshaw (1989), quien reconoce que todas tenemos experiencias de discriminación determinadas por categorías como raza, edad, género, educación, clase, etcétera.

DOI: <https://doi.org/10.22198/colson.305.c87>. DOI Obra completa: <https://doi.org/10.22198/colson.305>

los diferentes tipos de delitos asociados con la desaparición. Estos elementos serán variables clave para distinguir la incidencia en las desapariciones.

La desaparición forzada ha sido definida históricamente como la privación de la libertad, secuestro u ocultamiento de una persona por parte de agentes del Estado, quienes con esta acción violan los derechos humanos de la persona. Estas prácticas fueron frecuentes y sistemáticas durante las dictaduras militares del Cono Sur como dispositivo de terror; pero también se utilizaron en los conflictos internos como estrategia de tortura.

El arresto, la detención, el secuestro o cualquier otra forma de privación de libertad que sean obra de agentes del Estado o por personas o grupos de personas que actúan con la autorización, el apoyo o la aquiescencia del Estado, seguida de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o del ocultamiento de la suerte o el paradero de la persona desaparecida, sustrayéndola a la protección de la ley. (ONU, 2006)

Antes y durante la declarada Guerra contra el Narcotráfico en México (2006), las desapariciones fueron tipificadas como forzadas, aludiendo como único responsable a los agentes del Estado. Sin embargo, con el paso del tiempo, la responsabilidad de dichas desapariciones se ha diversificado, pues se ha señalado también como actores responsables de dicho fenómeno a los grupos criminales o particulares.

Durante el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) se creó la Ley General en Materia de Desaparición Forzada de Personas, Desaparición Cometida por Particulares y del Sistema Nacional de Búsqueda de Personas, la cual determina en su artículo 34 que “incurre en el delito de desaparición cometida por particulares quien prive de la libertad a una persona con la finalidad de ocultar a la víctima o su suerte o paradero”.

La desaparición, como nos demuestra la experiencia a nivel nacional, no es solo un fenómeno dado por conflictos políticos, sino que se asocia a la presencia de la delincuencia organizada, al narcotráfico y a la violencia feminicida. La desaparición implica la comisión de otros delitos, por ejemplo, la trata de personas, la violencia doméstica, privación ilegal de libertad, secuestro, rapto y la violencia feminicida, la sustracción de menores, delincuencia organizada, entre otros. Por ello, investigar este tema se hace relevante, pertinente y urgente ante la ausencia de las adolescentes y niñas, tanto voluntaria como involuntaria, asociada a delitos cometidos por terceros, para que sea debidamente perseguida con pruebas robustas que permitan garantizar la justicia a las víctimas.

Frente a este tema, se han desarrollado diferentes hipótesis que pretenden explicar el fenómeno de la desaparición de adolescentes y niñas, siendo las más importantes las que vinculan este fenómeno con prácticas ilegales relacionadas con la “violencia de género, la trata con fines de explotación sexual, el secuestro y el feminicidio” (Donoso y González, 2021, p. 7).

A pesar de que existen legislaciones vigentes que condenan duramente la comisión de dichos delitos, esta problemática está lejos de acabar. Por ello, se requiere comprender, analizar y atender de manera contextual este fenómeno para proponer respuestas sociales, institucionales y personales y combatirlos efectivamente. Es importante considerar, al llevar a cabo este tipo de análisis, aspectos como las hipótesis vigentes que explican la desaparición de adolescentes y niñas, además del contexto de ilegalidad que circunda la desaparición. También, es primordial aproximarse al problema con una perspectiva de género para efectuar análisis vinculantes entre las víctimas y los contextos de desaparición:

El llamado a aplicar el enfoque diferencial y especializado tiene un sólido marco institucional, que lo mismo destaca la obligación de atender y reconocer que la desaparición de niñas y mujeres es parte de la violencia feminicida que impera en el país, como el hecho de que la desaparición “no puede ni debe ser abordada ni atendida de la misma forma que el feminicidio o la violencia sexual, aun cuando puedan estar relacionados [y para hacerlo es necesario, entre otras cosas,] el estudio y la comprensión de las causas de la comisión de este delito. (Donoso y González, 2021, p.7)

Presumiendo que dichas desapariciones tengan algún tipo de relación con los feminicidios y la trata, se requiere estudiar cuales son las prácticas ilegales que se dan en el territorio y los grupos ilegales que operan en este. Es importante saber que las desapariciones pueden estar tanto en manos de agentes del Estado como de particulares. Entre estos, saber si el privar de la libertad a una persona tiene el fin de ocultarla, en un contexto en el que la desaparición implica la acción estatal o de grupos que han usurpado el papel del Estado (grupos criminales) y llevan a cabo estas prácticas de manera sistemática con el objetivo de acallar, amedrentar, coaccionar, reprimir, etcétera. O si esas prácticas delictivas tienen lugar en contextos donde la violencia se manifiesta en todas sus formas, dando lugar a la comisión de *otros delitos*, sin que necesariamente se pueda afirmar que el Estado ha perdido su capacidad rectora (Donoso y González, 2021).

En otras palabras, la desaparición vendría a ser el síntoma, pero no la enfermedad; ya que es resultado de otras prácticas ilegales de las que pudo ser víctima una persona. Entonces, se requiere conocer las circunstancias y el contexto de ilegalidades estructurales, sociales y criminales que rodean la desaparición de una adolescente y niña, para poder tipificar el delito de manera correcta y precisa, y así buscar la tipificación correcta de los delitos asociados para judicializar los casos y castigar a los responsables.

2. Metodología

Esta investigación de corte cualitativo se hizo a través de la revisión documental (15), análisis de expedientes (25), entrevistas a familiares de las víctimas (8) y visitas a terreno (5). Todo ello asesorado, acompañado y guiado por la comisionada de Búsqueda del Estado de México, María Sol Salgado, quien veló por que la gran mayoría de las fuentes consultadas fueran primarias. Se realizó un estudio de caso basado en el análisis del Estado de México porque:

es la investigación empírica de un fenómeno del cual se desea aprender dentro de su contexto real cotidiano. El estudio de caso es especialmente útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes, por lo cual se requieren múltiples fuentes de evidencia. (López, 2013, p. 140)

Además, se determinó trabajar las desapariciones con las categorías analíticas específicas de mujeres, adolescentes, niñas y niños, ya que es “importante, para describir y detallar alguna problemática relacionada con esa realidad, considerar a esta última constituida por una serie de unidades o subunidades cuya caracterización exige un tratamiento diferenciado (Rodríguez, Gil y García, 1999 en López, 2013, p. 141).

Estudiar el caso del Estado de México implica analizar una de las entidades con mayor incidencia en este ámbito a nivel nacional, lo que nos permite observar las dinámicas sociales, culturales, criminales y delictuales presentes en los espacios urbanos donde ocurren las desapariciones, y cómo estos factores terminan siendo determinantes para la vulnerabilidad de los habitantes de dichos espacios.

El volumen de los datos de incidencia en la desaparición en el Estado de México nos permite observar una realidad que nos ayudará a realizar un estudio que dé espacio a la transferibilidad de conocimientos para

el análisis en contextos urbanos en otros estados del país. “Se sabe que es muy difícil que los resultados de un estudio cualitativo puedan transferirse a un contexto distinto de aquel que les dio origen, pero pueden proporcionar pautas para aplicar posibles soluciones en otros ambientes” (López, 2013, p. 142).

Por ello, el estudio es de carácter múltiple, ya que “se considera más robusto al basarse en la replicación” (Yin, 1984 en López, 2013, p. 141) que, como lo explica López (2013), “es la capacidad para contrastar y contestar las preguntas que se obtienen en cada caso que se esté analizando” (p. 141). La replicación puede ser literal o teórica, la primera ocurre cuando los resultados obtenidos son similares, mientras que cuando se producen resultados contrarios por razones predecibles se dice que es una replicación teórica (Yin, 1984 en López, 2013). Considerando lo anterior, se eligieron cinco municipios urbanos del Estado de México; Nezahualcóyotl, Ecatepec, Tlanepantla, Tecámac que nos podrían revelar patrones de desaparición en estas zonas.

Por otro lado, el análisis del estudio se realizó con perspectiva de género, ya que busca desmontar los discursos oficiales sobre la desaparición de mujeres adolescentes que han dominado en la retórica oficialista, institucional y coloquial, y que se enmarcan en un discurso machista y patriarcal asociado con la “huida” voluntaria de las víctimas con una pareja sentimental, a una fiesta o con el amante. Esta investigación parte de la premisa de que, a pesar de su contexto familiar que puede estar sumido en la violencia, las niñas y adolescentes no se fueron de manera voluntaria y que más bien fueron sustraídas de sus hogares o entornos.

La metodología con perspectiva de género “implica un compromiso feminista para la construcción de hipótesis, el levantamiento de datos, el análisis de resultados y su interpretación. Quien realiza investigación con perspectiva de género debe tener una posición política de transformación del *statu quo*” (Delgado, 2008, p. 17).

La desaparición forzada y la desaparición cometida por particulares tiene un impacto diferenciado en mujeres y niñas. En México, una de cada cuatro personas desaparecidas es mujer. Debido a las desigualdades de género en muchos contextos, las mujeres experimentan repercusiones económicas, legales, sociales y psicológicas como resultado de la desaparición de una o un integrante de su familia y a la vez desempeñan roles particulares para su búsqueda y localización. (ONU Mujeres, 2021)

La interseccionalidad es un concepto retomado de la teoría feminista (Crenshaw, 1989) que analiza la interacción de las categorías sociales utilizadas para definir a una persona (raza, etnia, edad, clase, etcétera) y que propician privilegios y opresiones a los que todos estamos expuestos en diferentes escalas, según los factores de vulnerabilidad que acompañen a cada persona. En este estudio, la interseccionalidad se analizará desde el género, la edad y la posición social.

Un primer corte fue determinar los aspectos del género, ya que se analiza solo a mujeres; sin embargo, dentro de esta población se realizó otro filtro con el objetivo de poder analizar a un grupo más invisibilizado y vulnerado como son las menores de edad. Por lo tanto, el estudio se centró en conocer la situación particular de las adolescentes y niñas de la zona urbana del Estado de México colindante con la Ciudad de México, que se encuentren en un rango de edad específico: de los 0 a los 18 años.

De acuerdo con Fuentes y Arellano (2022), ser niña o niño en México implica, en la gran mayoría de los casos, ser pobre y estar expuesto a diversos tipos de violencia vinculados a los aspectos estructurales, sociales, culturales y criminales en los que crecen los menores de edad. Por su parte, el Estado de México destaca por encontrarse en los primeros diez lugares de los estados más violentos y peligrosos para niños y niñas en el país. “La etnicidad, la edad y el territorio pueden considerarse como factores determinantes de la

pobreza en sus niveles más profundos y con las consecuencias más dolorosas, además de las consecuencias éticas que deben discutirse” (Fuentes y Arellano, 2022, p. 68).

Es importante destacar que el estudio se llevó a cabo a través de una consultoría financiada por la Red para los Derechos de la Infancia México (REDIM), que buscaba indagar sobre las causas de la desaparición de mujeres, adolescentes, niños y niñas en el Estado de México. El trabajo realizado por la investigadora autora de este capítulo abarcó desde abril a diciembre de 2021.

3. Panorama general de desaparición en el Estado de México y su contexto criminal

De acuerdo con datos oficiales proporcionados por la Comisión Nacional de Búsqueda de Personas Desaparecidas, en el Estado de México a partir de 2009 se reportó un incremento sostenido en las denuncias de desapariciones de mujeres, adolescentes y niñas, siendo 2015, 2016, 2017, 2021 y 2022 los años más críticos, con más de mil reportes anuales. Aunque gran parte de las mujeres, adolescentes y niñas desaparecidas son localizadas (El Sol de México, 2017), no le resta importancia a la alta incidencia y gravedad del problema, ya que, por ejemplo, en 2021 no se logró localizar a 610, en 2016 a 377 y en 2017 a 363.

Esto responde a una situación generalizada, pues a nivel nacional gran parte de ellas es localizada, ya que la mayoría de las veces las mujeres huyen de núcleos familiares donde son víctimas de violencia para salvaguardar su vida y, en muchas ocasiones, la de sus hijos. En estos casos, los denunciantes son los agresores, por lo que, tras ser localizadas, las autoridades reportan su localización sin informar al denunciante.

Tabla 2. Reportes de desaparición y de no localización de mujeres, adolescentes y niñas en el Estado de México, entre 2009 y 2022

Año	Denuncias	Desaparecidas y no localizadas
2009	107	42
2010	125	38
2011	321	68
2012	383	88
2013	911	133
2014	701	140
2015	1012	182
2016	1210	377
2017	1299	363
2018	329	129
2019	474	30
2020	2436	228
2021	1936	610
2022	1271	418

Fuente: elaboración propia con datos del Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas hasta agosto de 2023 (CNB, s. f.).

Cuando se observa desde la perspectiva de la edad, las estadísticas muestran que las niñas de 0 a 4 años que fueron reportadas como desaparecidas entre 2007 a 2022 sumaron un total de 647, y que a la fecha que se realizó este estudio 202 mantienen ese estatus. En el rango de 5 a 9 años hay un total de 581 denuncias con un total de 190 niñas no localizadas. Entre los 10 y 14 años existe la sorprendente cifra de 2 335 denuncias de desaparición manteniéndose aún en esa situación 407 niñas. Por último, en el rango de 15 a 19 años se reportaron 4 797 adolescentes desaparecidas, de las cuales 882 aún no han sido localizadas.

Cabe destacar que las denuncias por desaparición de niñas entre los 10 y 19 años en el Estado de México sobrepasan con creces al promedio de denuncias de las demás edades, pero también sobrepasa a los niños y adolescentes hombres que se encuentran en el mismo rango de edad. Esto convierte a las adolescentes y preadolescentes mujeres del estado en el grupo más vulnerable y expuesto a la desaparición.

Por otra parte, entre 2009 y 2022, los municipios más expuestos a la violencia vinculada con la desaparición de mujeres son Ecatepec con un total de 253 denuncias, Toluca con 281, Nezahualcóyotl con 188, Chimalhuacán con 130, Chalco con 110 y Valle de Chalco con 103.³ Esto también nos habla de que los factores que incrementan los niveles de vulnerabilidad de las adolescentes y niñas están directamente relacionados con su ubicación geográfica, y las dinámicas urbanas propias de los municipios fronterizos con la Ciudad de México.

El contexto marginal urbano de estos municipios genera condiciones ideales para la disputa territorial de los grupos criminales que operan en la zona, debido a la escasa presencia policial, a la fragilidad de las instituciones, la falta de infraestructura urbana que procure espacios seguros, el hacinamiento, viviendas precarias, alta deserción escolar, entre otros. Generalmente, las zonas pobres de las ciudades tienen las tasas más altas de homicidios violentos, robos, extorsiones y violaciones. La marginalidad y la alta criminalidad convierten en excluidos urbanos a los millones de personas que residen en esos espacios. En América Latina y en México son pocos los casos en que ha logrado revertir la vulnerabilidad de esas zonas, por lo que los expertos exigen más voluntad política para trabajar con criminalistas, antropólogos, arquitectos y las propias comunidades marginadas (Contralínea, 3 de noviembre de 2010).

Como ya se mencionó antes, la desigualdad y marginación de estos municipios generan condiciones óptimas para que las bandas criminales operen desde ahí hacia uno de los mercados más importantes del país: la capital. El acceso directo a la Ciudad de México, de acuerdo con los datos proporcionados por la Fiscalía General del Estado de México en 2022, permite que operen ocho bandas criminales en el territorio, con un amplio repertorio de actividades delictuales como la extorsión, la trata de personas, el robo a negocios, secuestro y distribución de drogas.

En el municipio de Ecatepec se reporta la presencia de tres bandas criminales como “Los Catalinos”, “Los Rodolfos” y “La Nueva Alianza”. Nezahualcóyotl, por su parte, es dominada por “La Familia Michoacana” y “Los Rodolfos”. En Chimalhuacán se observa presencia de “Los Catalinos” y “La Familia Michoacana”. Chalco junto con Valle de Chalco es fuertemente disputado por una serie de organizaciones criminales como “El Nuevo Imperio”, “cartel de Tláhuac”, “La Familia Michoacana”, “Nueva Alianza” y “Los Gastones”.

“El Nuevo Imperio” está claramente identificado como un grupo dedicado a la distribución de drogas, venta de armas, extorsión, trata de personas, homicidios y robo de hidrocarburos. Este cartel “está conformado por bandas locales que trabajan en alianza con el cartel de Sinaloa. Tiene presencia en los

³ Esta es una distribución de los casos brutos de mujeres desaparecidas, no obstante, para una distribución más “real”, en cuanto a densidad de casos, se podría considerar una tasa de mujeres desaparecidas por cada 100 000 mujeres en todas las entidades federativas (Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia, A. C., 2021, p.4).

municipios de Nicolás Romero, Cuautitlán Izcalli, Teoloyucan, Tultepec, Coacalco y Ecatepec” (Vásquez, 2022, párrafo 3). “El cartel de Tláhuac” se dedica específicamente a la extorsión y distribución de drogas. “La Familia Michoacana” maneja un repertorio más amplio dedicándose al secuestro, extorsión, trata de personas, robo de vehículos, homicidios, y “tiene presencia en varios municipios de Ecatepec, Nezahualcóyotl, La Paz, Chimalhuacán, Chalco e Ixtapaluca” (Vásquez, 2022, párrafo 5).

De acuerdo con las autoridades, Nueva Alianza es una suma de organizaciones delictivas del cartel Jalisco Nueva Generación y de la Unión de Tepito. Operan en Nicolás Romero, Cuautitlán Izcalli, Teoloyucan, Tultepec, Coacalco y Ecatepec. Se dedican principalmente a la venta de droga, extorsión y trata de personas (Vásquez, 2022, párrafo 6). Por último, “Los Catalinos” se dedican a la extorsión y distribución de drogas al igual que “Los Gastones”, quienes suman dentro de sus actividades los homicidios. Ambos grupos tienen una fuerte presencia en Chalco y Valle de Chalco. Los tipos de delitos que se cometen en esta zona urbana del Estado de México nos habla mucho de la vida de sus habitantes. La extorsión nos explica que un eje importante de la economía local está sustentado en el comercio, tanto formal como informal, siendo este último el más preponderante y el que mayor fuente de recursos les proporciona a estos grupos criminales.

Además, la ubicación estratégica de estos municipios permite convertirlos en centro de operaciones para las organizaciones criminales que delinquen en la CDMX. Por otro lado, las condiciones estructurales de estos municipios, como se mencionó anteriormente, generan espacios de oportunidad para que las bandas criminales recluten mano de obra para la extorsión, cobro de cuotas, secuestros, narcomenudeo, venta de drogas, incluso robo de autos y de motocicletas.

Es aquí, donde adolescentes y mujeres del Estado de México juegan un rol estratégico para el crimen organizado. Es precisamente a través de la trata de menores con fines de actividades ilegales que se puede materializar este tipo de actividades criminales. Las adolescentes son reclutadas como novias, acompañantes y cómplices de los delitos, que, por lo regular, las ejecutan hombres adolescentes o jóvenes:

La grave situación que enfrentan las mujeres en el Edomex es innegable. Durante los primeros cuatro meses de 2018 se han reportado 395 personas desaparecidas, de las cuales 207 son mujeres. Resulta alarmante que mientras el promedio de desaparición a nivel nacional es de 26%, en el Edomex sea del 46%. De acuerdo con organizaciones de la sociedad civil y colectivos de familiares de personas desaparecidas, el 20 por ciento del total nacional de esas desapariciones tiene lugar en el Estado de México. (IMDHD, 2021, p. 12)

Este tipo de criminalidad impacta directamente la vida de las mujeres, por sus características y roles socialmente asignados, ya que ellas pasan gran parte del tiempo inmersas en el territorio donde dicha criminalidad opera, al ser madres de familia, trabajadoras, dueñas de casa, estudiantes, etcétera, y son las que más conviven involuntariamente con dichos grupos en el territorio. Las rutinas vinculadas a las actividades que socialmente se les ha asignado a las mujeres las obliga a recorrer los territorios permanentemente, lo que las expone y visibiliza en este contexto.

4. Hallazgos

De acuerdo con la investigación *Desaparición de mujeres adolescentes, niñas y niños en el Estado de México y su vínculo con la explotación sexual o la trata de personas con ese u otros fines*, realizado por la Red para la Infancia de México y la CNB en 2021, en la entidad los principales móviles de las desapariciones de adolescentes mujeres y niñas están bajo dos lógicas: la trata de personas y el feminicidio (Donoso y González, 2021).

Los tipos de trata que reporta el informe son adopciones ilegales, en el caso de niñas y niños menores de 10 años; explotación sexual para niñas entre 10 y 13 años, y para realizar actividades delictivas en adolescentes entre 14 y 18 años de edad. Las dos primeras se presentan en menor medida, a diferencia del último que es el que concentra la mayor cantidad de casos. Las adopciones ilegales y la trata para realizar actividades ilegales se da de manera equitativa entre hombres y mujeres, sin embargo, la trata con fines de explotación sexual las víctimas son principalmente niñas.

Es importante hacer estas aclaraciones, ya que estudios similares evidencian que el contexto territorial y el tipo de población pueden ser determinantes a la hora de definir el tipo de trata que se ejercerá sobre las víctimas. Por ejemplo, en la publicación “Trata y desaparición en la Sierra Norte de Puebla” (Martínez y Donoso, 2024) se menciona que las niñas son las principales víctimas de este delito en los municipios de Tlaola, Huauchinango y Chiconcuatla, donde son destinadas principalmente al matrimonio infantil, a la servidumbre y a la adopción ilegal. En este último caso, las niñas son adoptadas para revictimizarlas convirtiéndolas en siervas de la familia adoptante. Aunque también se documenta la trata con fines de actividades ilegales como la venta de drogas, esta tarea está exclusivamente asignada a los adolescentes varones.

El estudio de Martínez y Donoso (2024) nos comprueba que la condición étnica, la edad, la ubicación territorial y el género de los menores es determinante para que se practiquen ciertos tipos de trata. Pertenecer a una zona rural, eminentemente indígena, genera condiciones óptimas para que la trata sea camuflada con los “usos y costumbres”, sin embargo, en las zonas urbanas dichas prácticas son inmediatamente entendidas como delitos y son más difíciles de camuflar.

Otra diferencia sustancial entre los dos estudios es que en la zona urbana del Estado de México las adolescentes mujeres que son reclutadas con fines de actividades ilegales tienen desenlaces fatales, pues terminan como víctimas de feminicidio en manos de sus pares varones, quienes son miembros de las mismas redes de trata y quienes fueron sus reclutadores. En este contexto, las niñas de 15 a 18 años desaparecen porque están muertas, en su mayoría, no porque se hayan “ido con el novio”:

La violencia feminicida y sistemática en EDOMX vulnera los derechos de las mujeres que habitan o transitan por su territorio, [y] [...] el contexto es tolerado y fomentado por una cultura misógina permeada tanto en el actuar de la sociedad como en el de las autoridades estatales. (Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia [IMDHD], 2021, p. 12)

Entre las estadísticas presentadas en el Informe para el Comité de la Desaparición Forzada titulado Desapariciones de mujeres y niñas en México del IMDHD (2021) también se encuentran las muertes vinculadas a feminicidas seriales como son los casos del “monstruo de Ecatepec”, el “feminicida de Toluca” y el “caníbal de Atizapán”. Y como resultado de la presencia de actividad criminal, pues hubo más 15 adolescentes que fueron arrojadas al río de los Remedios por “La Banda del Mili”. En este tipo de desaparición las adolescentes y niñas están más expuestas al feminicidio como resultado de una agresión o violencia sexual, feminicidas seriales y la actividad criminal.

Las edades de las niñas y adolescentes determinan el delito que se ejerce en su contra, por ejemplo, quienes son menores de tres años van para adopciones ilegales, de 3 a 9 van para trata con fines de mendicidad o trabajo de servidumbre, de 10 a 13 años para trata con fines de explotación y esclavitud sexual, de 13 a 17 trata con fines de actividades ilegales; estas últimas son reclutadas por parejas sentimentales de su misma edad, compañeros del salón o vecinos del barrio, y en muchas ocasiones terminan desapareciendo como resultado de feminicidios.

Si bien las mujeres entre 13 y 17 años que desaparecen tienen el mismo desenlace que el de las mujeres de 18 y más años (feminicidio), el móvil es diferente, ya que

el cuerpo de las mujeres es un espacio de soberanía para estos grupos criminales con una fuerte carga patriarcal. El cuerpo femenino son espacios de poder, que ellos pueden ejercer y demostrar a sus adversarios. La apropiación de las mujeres de los “barrios” o de los “enemigos” implica, sin lugar a duda, avances en el poderío del grupo. El cuerpo femenino demarca fronteras, apropia espacios y delimita lugares de control. (Donoso y González, 2020, p. 80)

De acuerdo con la evidencia, se sabe que las niñas de 0 a 4 años son las más propensas a ser víctimas de trata con fines de adopción ilegal en el Estado de México, pero, tal como lo especifica en su informe el IMDHD (2021), esto responde a una demanda específica o “encargos” particulares, no es una generalidad ni ocurre de forma masiva. Este tipo de delito y desaparición representa una serie de complejidades en el proceso de búsqueda y localización, ya que el menor muchas veces no sabe ni hablar aún y los cambios en su rostro son rápidos y progresivos, lo que dificulta su identificación.

Si bien en la investigación realizada por la REDIM y la CNB (2021) no se expone la información desagregada por grupos de edad de las víctimas y no presenta casos específicos de las niñas de 5 a 9 años, el análisis de contexto desarrollado en el Informe Desaparición de mujeres, adolescentes, niñas y niños en el Estado de México (REDIM, 2021) demostró que ellas están propensas a desaparecer por dos motivos: las madres las sacan de su núcleo familiar para protegerlas de la violencia doméstica y de género, huyendo de su victimario, siendo este mismo el que reporta la desaparición; y en segundo lugar porque son víctimas mendicidad y servidumbre. Mientras que las niñas entre los 10 y 14 años, por su corta edad, son frecuentemente reclutadas para actividades de trata con fines de explotación sexual.

Las formas de reclutamiento más frecuentes están directamente relacionadas con las actividades propias de la edad, es decir, a través de espacios de sociabilización virtuales y presenciales. Las niñas son invitadas a fiestas, a paseos, a salir o ser novia de alguno de los reclutadores. Gran parte de las facilidades que tienen dichos criminales es que se mueven mayoritariamente en el mundo virtual, a través de aplicaciones como TikTok o Facebook, donde pueden establecer relaciones largas con ellas hasta concretar los encuentros que terminan siendo, para la gran mayoría las niñas, fatales. El sistema histórico de los padrotes⁴ que se llevan niñas “enamoradas” ha diversificado sus mecanismos de reclutamiento, implicando mucho menos tiempo y dinero, pero además ha reducido los rangos de edad de las niñas. (Primera línea, 21 de junio de 2021)

Es importante precisar que en este tipo de trata no siempre las niñas son reportadas como “desaparecidas”, porque sus captores tienden a mantener comunicación con la familia de la niña a través de perfiles falsos, llamadas telefónicas supervisadas, incluso envío de dinero. Uno de los principales objetivos de los captores es no despertar sospechas ni levantar alertas institucionales. A los tratantes les interesa mantener a las niñas vivas, pero destruidas emocional, afectiva y psicológicamente, con el objetivo de que no intenten regresar a sus hogares nucleares.

Un ejemplo de esto fue el de una niña de 12 años del municipio de Ocoyoacac, quién tras conocer a un hombre adulto por medio de la aplicación de TikTok estableció una “relación” amorosa virtual, que progresivamente pasó a ser controladora y violenta. Situación que la niña no supo manejar, pues el hombre la persuadió para que le proporcionara información personal como su dirección y luego se presentó fuera de su domicilio con la amenaza de asesinar a sus padres, el adulto obligó a la niña a salir de su casa, de donde fue

⁴ Equivalente a un proxeneta.

sustraída. Se la llevó en transporte público al municipio de Tecámac en el Estado de México donde la mantuvo cautiva como su esclava sexual por ocho meses (Donoso y González, 2021, p. 64).

Tras la revisión de los testimonios de la niña desaparecida se deduce que ella fue víctima de diversos tipos de trata simultáneamente: calidad de siervo, ya que trabajaba en la casa del captor realizando labores domésticas, mendicidad con los otros hijos de su captor cuando se requería dinero para la casa, y explotación (esclavitud) sexual. En este punto, es importante destacar que, como en los casos analizados en la Sierra Norte de Puebla por Martínez y Donoso (2023), mientras son más jóvenes las niñas hay más posibilidades de que se vean cruzadas por diversos tipos de trata a lo largo de su vida. Su vulnerabilidad se extrema y agudiza, haciéndolas cada vez más propensas a ir mutando dentro del mismo sistema de trata.

El grupo etario de 15 a 18 años son víctimas principalmente de la trata con fines de actividades delictivas, al ser implicadas muchas veces en contra de su voluntad o en completo desconocimiento de que las invitaciones que ellas han aceptado son para ir a realizar actividades como la extorsión, venta y distribución de drogas. En consecuencia, las niñas terminan envueltas y bajo amenazas sufren explotación sexual de todos los integrantes de la banda criminal. Muchas de ellas son víctimas de femicidio cuando expresan su deseo de escapar o deslindarse de dichas actividades.

Sin embargo, los hombres adolescentes que están insertos en estas redes de trata con fines de actividades delictivas o ilegales no necesariamente tienen el mismo desenlace que las niñas, ya que ellos son miembros activos de las organizaciones criminales, y asumen roles como microtraficantes, halcones, sicarios, cobradores de cuota, entre otros. Muchas veces son ellos mismos los feminicidas de sus compañeras.

Esta naturalización del pacto patriarcal en las prácticas sociales y culturales de sometimiento e instrumentalización de las mujeres se vuelve aún más grave cuando las víctimas son menores de edad. La utilización de este recurso del “acuerdo o consentimiento” ha encubierto e invisibilizado la trata y la explotación sexual (Donoso y González, 2021, p. 54).

5. Conclusión

Cuando se habla de desaparición en muchas ocasiones se piensa que todos podemos estar propensos a ser víctimas de este delito y esa afirmación tiene algo de cierto. Sin embargo, al analizar las desapariciones de manera individual, colectiva y desagregada con perspectiva de género e interseccional, nos damos cuenta de que hay algunas personas que desaparecen más que otras.

Aspectos relacionados con el género son determinantes en las desapariciones, como también la edad y el lugar de residencia. Tanto los aspectos coyunturales como la presencia de grupos criminales en el territorio, además de aspectos estructurales relacionados con el machismo, la pobreza, la falta de infraestructura y la ausencia del Estado terminan siendo decisivos.

Lo mencionado anteriormente se demuestra con los datos que nos revelan que, de todas las mujeres que desaparecen en el Estado de México, el grupo de mayor incidencia son las de 10 a 14 años. Las niñas mexiquenses están expuestas en territorios donde las bandas criminales dominan las calles, los ritmos y tiempos de los municipios, haciendo de la impunidad el tópico dominante. Son ellas, las niñas de 10 a 14 especialmente, las que residen en regiones más rurales, las que son “seducidas” y engañadas para incorporarlas a las redes de trata con fines de explotación sexual. Sin habilidades sociales desarrolladas, difícilmente intentan regresar a sus casas por miedo y vergüenza, lo que hace más fácil su permanencia en dichas redes.

En zonas urbanas periféricas y sobrepobladas, por su parte, la venta y distribución de drogas es una actividad que requiere de pequeños ejércitos y es acá donde los niños y adolescentes varones toman un rol

protagónico; quienes aparte de trabajar para los grupos criminales en sus escuelas, reclutan a sus compañeras, niñas y adolescentes, que toman un carácter instrumental, decorativo y desechable.

Las estrategias de las bandas criminales para desdibujar la inserción de las niñas y adolescentes mexiquenses a las redes de trata, tanto con fines de explotación sexual y actividades delictivas, están relacionadas con no generar sospechas entre los familiares, tutores o padres para que no reporten a las autoridades. Les permiten a las niñas comunicarse eventualmente, e incluso regresar a sus casas. Esto es un elemento que utilizan las autoridades, principalmente las fiscalías, para no investigar. Las que dejan de comunicarse y desaparecen, en estos contextos, en su mayoría son localizadas sin vida víctimas de un femicidio.

Referencias

- Comisión Nacional de Búsqueda (s. f.). *Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas (RNPdNO) Versión estadística*. <https://versionpublicarnpdno.segob.gob.mx/Dashboard/ContextoGeneral>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine. Feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*.
- Cruz Díaz, E., Romero, S., Parra, M. A., Torres, J., y Millán, D. (2017). *El delito de trata de menores en México*. Ediciones Eón.
- Delgado, G. (2008). Metodologías de la investigación con perspectiva de género. En M. L. Velázquez y O. Mireles (coords.). *Metodología de la investigación. La visión de los pares* (pp. 17-38). México: ISSUE/UNAM.
- Donoso, J., y González, A. (2021). Desaparición de mujeres adolescentes, niñas y niños en el Estado de México y su vínculo con la explotación sexual o la trata de personas con ese u otros fines. REDIM/Comisión Nacional de Búsqueda/UE. Recuperado de <https://comisionacionaldebusqueda.gob.mx/wp-content/uploads/2023/06/3.-Diagnostico-Estado-de-Mexico.pdf>
- Echarri Cánovas, C. J. y López Barajas, M. P. (2016). *La violencia feminicida en México, aproximaciones y tendencias 1985-2014. Resumen ejecutivo*. SEGOB/INMUJERES/ONU MUJERES. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101258.pdf
- El Sol de México. (7 de mayo 2017). En cuatro años, localizaron a 482 niñas y adolescentes. Recuperado de <https://www.elsoldemexico.com.mx/cultura/en-cuatro-anos-localizaron-a-482-ninas-y-adolescentes-8451096.html>
- Fuentes, M. L., y Arellano, S. (2022). *Índice de los derechos de la niñez, 2022. Cinco años de incumplimiento de derechos*. PUED-UNAM. Recuperado de <https://www.mexicosocial.org/indice-de-los-derechos/>
- González, A. (2021). Una narrativa contra el feminicidio: las niñas y mujeres desaparecidas en el Estado de México. *CONfines, Revista de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, 33(17), 115-118. <https://doi.org/10.46530/cf.vi33/cnfns.n33.p115-118>
- Instituto Mexicano de Derechos Humanos y Democracia, A. C. (2021). *Desaparición de Mujeres y niñas y México. Informe para el Comité de desaparición forzada*. Recuperado de <https://imdhd.org/wp-content/uploads/2021/11/informe-comite-desaparicion.pdf>
- López González, W. O., (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.

- Martínez, M. A., y Donoso, J. (2024). *Trata y desaparición en la Sierra Norte de Puebla*. CDH Puebla/ CONCYTEP. Recuperado de <https://www.cdhpuebla.org.mx/Libros/2024/Trata%20de%20personas%20y%20desaparici%C3%B3n%20en%20la%20Sierra%20Norte%20de%20Puebla/Interactivo/mobile/index.html#p=8>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas-México. (2022, 17 de mayo). México: el oscuro hito de 100 000 desapariciones refleja un patrón de impunidad, advierten expertos de la ONU. México: ONU-DH. [https://hchr.org.mx/comunicados/mexico-el-oscuro-hito-de-100000-desapariciones-refleja-un-patron-de-impunidad-advierten-expertos-de-laonu/#:~:text=Ginebra%20\(17%20de%20mayo%20de,derechos%20humanos%20de%20la%20ONU](https://hchr.org.mx/comunicados/mexico-el-oscuro-hito-de-100000-desapariciones-refleja-un-patron-de-impunidad-advierten-expertos-de-laonu/#:~:text=Ginebra%20(17%20de%20mayo%20de,derechos%20humanos%20de%20la%20ONU).
- ONU (2006). Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas. ACNUDH 1996-2025. Recuperado de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-protection-all-persons-enforced>
- ONU Mujeres (2021). *Búsqueda de Personas Desaparecidas con Perspectiva de Género*. Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres/ Comisión Nacional de Búsqueda de Personas Desaparecidas/ Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Recuperado de <https://mexico.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2021/05/busqueda-de-personas-desaparecidas-con-perspectiva-de-genero>
- Primera línea. (29 de junio de 2021). Antes las enamoraban, ahora así enganchan tratantes a sus víctimas. Recuperado de <https://www.primeralineamx/2021/06/29/antes-las-enamoraban-ahora-asi-enganchan-tratantes-a-sus-victimas/>
- Red por los Derechos de la Infancia en México. (2022, 26 de octubre). Trata de personas de niñas, niños y adolescentes en México (a septiembre de 2022). *Blog de datos e incidencia política de la REDIM*. Recuperado de <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2022/10/26/trata-de-personas-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-mexico-a-septiembre-de-2022/>
- Rodríguez, J. y Ramírez, S. (2022). *Hallazgos y recomendaciones del Comité contra la Desaparición Forzada de la ONU a México*. Notas Estratégicas. Dirección General de Investigación Estratégica-Senado de la República. Recuperado de <http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/5664>
- Vásquez, L. (2022, 10 de noviembre). Estos son los 8 grupos delictivos que operan en Edomex, según autoridades. *Quinto poder*. Recuperado de <https://quinto-poder.mx/tendencias/2022/11/10/estos-son-los-grupos-delictivos-que-operan-en-edomex-segun-autoridades-16445.html>

EFECTOS DE LA VIOLENCIA SOCIAL EN LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA Y SU RELACIÓN CON LA DELINCUENCIA JUVENIL

Alejandra Marlene Gómez Barrera¹

1. Introducción

El presente trabajo pretende visibilizar, por un lado, los efectos de la violencia social en el desarrollo de las personas y, por el otro, evidenciar que la conducta antisocial no es resultado de la generación espontánea, sino que surge en un contexto (tiempo y lugar) determinado (Martínez, 2016). Este caso se centra en el contexto de la “guerra contra las drogas”, una lucha contra un enemigo difuso que ha dejado a su paso más de 350 000 muertes (Pardo y Arredondo, 2021)² y con ello un número similar de familias que viven los efectos de estas muertes, en especial de niñas, niños y adolescentes (NNA) que son víctimas directas o indirectas de esta violencia. Por lo que la información aquí presentada se refiere a México en el periodo que abarca de 2006 a 2024.

Posteriormente, se presenta un panorama general de aspectos del desarrollo humano propios de la niñez y la adolescencia. Seguidamente se exponen los efectos que la violencia social resultado de la mencionada guerra puede tener en las personas jóvenes a quienes no se ha dado ningún tipo de atención, pues ni siquiera se les reconoce como víctimas. El Sistema de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA), cuya principal función es promover, respetar y garantizar los derechos de NNA, no ha logrado implementar acciones que garanticen la restitución de derechos de las víctimas invisibilizadas de esta guerra, a pesar de que en 2021 se emitió el *Protocolo Nacional de Coordinación Interinstitucional para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes víctimas de Violencia* (INDESOL, 2021).

El presente trabajo es resultado de una reflexión realizada a partir de un caso en el que se observa cómo la vida de las personas transcurre entre la violencia y genera situaciones tan complejas que difícilmente pueden tener un fin diferente. La metodología usada es cualitativa, a partir del método analítico deductivo en el que un caso brinda la base para construir una propuesta de comprensión sobre cómo la violencia en sus diferentes niveles y ámbitos, y en especial sus efectos (psicosociales), cobran relevancia para el Estado cuando se manifiesta en conductas individuales de interés para el derecho penal.

¹ Facultad de Derecho, Universidad Nacional Autónoma de México, <https://orcid.org/0000-0002-2951-4588>
alejandra.gomez@derecho.unam.mx

² Precisar el número de víctimas de esta guerra es complicado, ya que puede variar de acuerdo con las fuentes, especialmente por los criterios que se apliquen para incluir o no a una persona en la categoría de víctima de la guerra contra el narcotráfico.

DOI: <https://doi.org/10.22198/colson.305.c88>. DOI Obra completa: <https://doi.org/10.22198/colson.305>

En estas líneas no pretendo usar la técnica de estudio de caso, pues los hechos que se relatan en el tercer apartado no pretenden ser un estudio, sino simplemente ejemplificar cómo es que la vida de niñas, niños y adolescentes en México, de ciertas zonas del país, transcurre en un devenir violento que les obliga a ser niñas y niños que viven la violencia, para luego ser adolescentes y finalmente adultas y adultos que saben vivir en la violencia.

Para la aproximación a los efectos de la violencia en la niñez y adolescencia, propongo utilizar la psicología del desarrollo del ciclo vital que permitirá identificar hitos en el desarrollo físico, psicológico y social de las personas. Así como el paradigma ecológico de Bronfenbrenner (1979), que permite analizar los efectos de los hechos sociales en las personas en las diferentes etapas del desarrollo del ciclo vital, particularmente de la violencia como experiencia traumática que afecta la vida de las personas, no solo en relación con la marginalidad y exclusión social, sino también en su capacidad para tomar decisiones, pensar en un proyecto de vida y cometer conductas antisociales e incluso delictivas.

Se retoman algunos de los resultados de la Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal 2022 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2023), destacando los relativos a las formas de violencia vividas por las y los adolescentes que se encuentran dentro del Sistema de Justicia Penal para Adolescentes, debido a que es hasta este momento que pareciera que es importante prestar atención a las violencias que han vivido las y los adolescentes en los años previos a su contacto con el sistema de justicia penal.

2. La Guerra contra el narcotráfico en México

El 11 de diciembre de 2006 el presidente Felipe Calderón inició una serie de acciones en contra de organizaciones dedicadas al tráfico ilegal de drogas (carteles), la naturaleza militar de estas acciones inició una guerra de facto, conocida como “guerra contra las drogas”, sin un enemigo concreto (Rosen y Zepeda, 2015; Bautista, 2017; Pereyra, 2012).

La violencia y la inseguridad social y política que se impusieron en el país, especialmente en los estados de Chihuahua, Sinaloa, Guerrero, Nuevo León, y Estado de México, afectaron la integridad física y mental de niñas, niños y adolescentes (Rosen y Zepeda, 2015). Como consecuencia de esta guerra, el Gobierno Federal encabezado por el expresidente Felipe Calderón asumió una serie de daños “colaterales”, pues la violencia generada impactó a la ciudadanía en general (Rosen y Zepeda, 2015; Pereyra, 2012).

Esta situación de violencia provocó que México fuera considerado un país al borde del colapso, es decir a punto de ser un Estado fallido (Rosen y Zepeda, 2015). El deterioro de las relaciones entre el Estado y los grupos delictivos, pues el poder económico y armamentista de estos últimos aumentó (y sigue aumentando), intensificó la violencia social (Pereyra, 2012).

Las acciones del Estado derivaron en un número indeterminado de víctimas mortales, desaparecidas y desplazadas, cifra que sobrepasa las 350 000 personas (Pardo y Arredondo, 2021). Sin embargo, ese es un número que se refiere a víctimas directas, ya que el número personas afectadas por la violencia social es aún indeterminado y no existe una cifra aproximada, pues las víctimas indirectas o secundarias resultan de acciones como: retenes, enfrentamientos, presencia militar, etcétera (Bautista, 2017).

[...] Cuando [los carteles] reaccionan y se vuelven visibles, su posibilidad de controlar y operar libremente se debilita y los enfrentamientos internos aumentan; esto no es una muestra de fortaleza sino de debilidad, a pesar de que la violencia salga a flote y genere incertidumbre social. (Villalobos, 2010, p. 12)

En cierto punto, las acciones de los cuerpos del Estado y las de los grupos criminales se confundieron, ya que ambas violentaban la vida de la ciudadanía de manera indiferenciada, ocasionando una fractura en las estructuras estatales (Pereyra, 2012). Esta guerra interna tuvo implicaciones jurídicas para nuestro país, en específico cuando el abogado Netzaí Sandoval denunció ante la Corte Penal Internacional al expresidente Felipe Calderón por ocasionar una guerra civil, este caso aún se encuentra en estudio por la Corte.

Sin embargo, los efectos y daños ocasionados por esa guerra trascendieron el periodo presidencial de Calderón, por lo que en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 el presidente Enrique Peña Nieto reconoció el daño que la violencia derivada del tráfico ilegal de drogas hizo en el tejido social, en consecuencia, su reparación se incluyó como uno de los objetivos estratégicos de su gobierno (Diario Oficial de la Federación, 2013).

Por su parte el expresidente Andrés Manuel López Obrador estableció como uno de los objetivos de su gestión el “[...] fin de la ‘guerra contra las drogas’ y la adopción de una estrategia de prevención y tratamiento de adicciones [...]” (Gobierno de México, s. f.). Respecto del Plan Nacional de Desarrollo de la gestión de la presidenta Claudia Sheinbaum Pardo a la fecha en que se escribe (30 de enero de 2025) no se ha emitido dicho documento; sin embargo, se convocó a la ciudadanía a participar en una serie de foros sobre la base de los diez principios del humanismo mexicano, en los que el tema de la guerra contra las drogas no es mencionado (Gobierno de México, 2025).

3. Consideraciones sobre el desarrollo humano en la niñez y adolescencia

En virtud de que la guerra contra el narcotráfico se prolongó en el tiempo y en el territorio mexicano, más de una generación ha nacido y crecido en un contexto marcado por la violencia que esta guerra ha generado: muerte (decapitaciones y desmembramientos), enfrentamientos armados, secuestros, amenazas y desapariciones. Por ello, considero importante retomar la psicología del desarrollo del ciclo vital, a fin de tener en consideración la forma en que la exposición de esa violencia ha influido en la vida y desarrollo de niñas, niños y adolescentes.

A continuación, se presenta la historia de Pedro y Andrés, reconstruida a partir de entrevistas realizadas a sus padres adoptivos y del expediente judicial que se integró con motivo de diversas denuncias en las que los adolescentes tenían categoría de víctimas y de victimarios por delitos de violencia familiar ante la Fiscalía General de Justicia de la Ciudad de México. La recolección de la información fue posible en virtud de que durante los años que abarcan 2018 a 2021 fui la representante legal de la familia en su relación con las fiscalías de investigación, lo que me permitió el acceso a los expedientes, así como el poder realizar las entrevistas tanto a los padres como a los adolescentes. Asimismo, se cuenta con la autorización de los padres para el uso de la información.

Pedro nació en Hermosillo, Sonora, México en 2004, durante el cuarto año de gobierno del presidente Vicente Fox Quezada (con quien para algunos inició la democracia en México, pues fue el primer gobierno de alternancia a cargo del Partido de Acción Nacional luego de 70 años del Partido de la Revolución Institucional en la presidencia de México). Sobre sus padres se sabe poco, la madre tenía apenas 18 años, sin haber concluido la educación básica; el padre, con 20 años, se dedicaba al comercio informal y al robo de autopartes.

En 2006 nació Andrés y cuatro años después, Daniela. En ese entonces ya era presidente de la República Felipe Calderón Hinojosa, quien desde el inicio de su gobierno (2006) declaró la guerra al narcotráfico y asumió la existencia de daños colaterales. Esta declaración inició en algunas entidades del país

una serie de enfrentamientos entre los grupos de narcotraficantes, incluidos los narcomenudistas y entre estos y los cuerpos de seguridad del Estado. Como uno de los daños colaterales, en 2011 Pedro, Andrés y Daniela quedaron huérfanos de padre, pues este fue asesinado en un tiroteo afuera de su domicilio. Aunque no hubo investigación oficial, se presume su participación en un grupo de narcotraficantes.

Al verse sola, con tres hijos y con apenas 25 años, su madre se dedicó al trabajo sexual, utilizando su casa como lugar de trabajo. Además ejercía violencia en contra de sus hijos a quienes golpeaba e insultaba. Un día de 2013, los niños y la niña quedaron huérfanos cuando su madre fue víctima de feminicidio cometido por uno de sus clientes, sin que se tengan mayores datos sobre si se inició o no investigación. Esto provocó que en ese año interviniera la Oficina para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del municipio, órgano que asumió la tutela. Se ingresó a los niños en una casa hogar y a la niña en otra.

Daniela, por ser niña y quizá más pequeña, fue adoptada durante el siguiente año (se desconoce cómo se encuentra). La suerte de Pedro y Andrés fue muy distinta, pues no es fácil encontrar un hogar permanente para dos niños no tan pequeños y con las necesidades de atención que su situación requería. Fue hasta 2015 que una pareja de la Ciudad de México se presentó en la casa hogar en la que se encontraban y luego de presentarse, conocerse y tener un periodo de prueba (para ver cómo se llevaban), los integraron a su familia, concluyendo los trámites de adopción y trasladándolos a la Ciudad de México.

Los padres adoptivos, aunque sabían que la historia de vida había sido complicada, en realidad no tenían una idea clara al respecto. Como parte del proceso de adaptación, los niños iniciaron un proceso de psicoterapia, el cual evidenció cuestiones relativas a la salud mental de los niños. Ambos habían sido víctimas de violencia física (golpes, mordidas e incluso quemaduras con cigarros) y psicológica (gritos e insultos) por parte de sus padres biológicos, además, a pesar de su corta edad tenían recuerdos respecto de la violencia con la que habían muerto sus padres. Su crianza fue negligente, pues al momento en que intervino el DIF, presentaban desnutrición, heridas y cicatrices.

Andrés fue diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención, lo que ocasionó que se iniciara el tratamiento psiquiátrico respectivo. Asimismo, ingresaron a la escuela, acudían a una iglesia cristiana y al grupo de Boy Scouts de la misma iglesia. Aparentemente su integración a la familia extensa y a la comunidad tenía buen pronóstico.

Sin embargo, en mayo de 2018 la conducta de Pedro y Andrés comenzó a cambiar: ya no quisieron ir a terapia, comenzaron a tener problemas en la escuela, pues no acudían a clases, robaban en tiendas de conveniencia, peleaban con compañeros y dejaron los Boy Scouts. Estas conductas comenzaron a reflejarse en la dinámica familiar, pues ante la confrontación, por ejemplo, respecto del ausentismo escolar, ambos se tornaban violentos con sus padres, usando palabras ofensivas, aventaban objetos e incluso muebles (sillas) y se salían de la casa en la noche sin regresar por varios días.

Su conducta violenta aumentó hasta el punto de amenazar a sus padres adoptivos con matarlos, en especial a su madre a quien Pedro le dijo “voy a degollarte mientras duermes”; esto provocó que los padres adoptivos presentaran una denuncia por amenazas y violencia familiar en contra de ambos adolescentes. En diciembre de 2018 Pedro golpeó a su padre, lo que derivó en su detención y puesta a disposición en la Agencia Especializada para Adolescentes, pues tenía catorce años.

Una vez llevadas las diligencias procesales iniciales (evaluación psicológica y física del adolescente y de su padre), el Ministerio Público propuso que debido a que las lesiones ocasionadas no eran graves (hematomas y escoriaciones) se tomara como una llamada de atención y regresaran a casa, con el compromiso de buscar apoyo para evitar que esos eventos se repitieran. El padre accedió, pero Pedro manifestó que no era su deseo regresar a vivir con sus padres, por lo que permaneció en la agencia del Ministerio Público aproximadamente

tres meses, y luego fue trasladado a una casa hogar, de la que escapó, viviendo en la calle aproximadamente hasta marzo de 2021, cuando fue identificado como un adolescente con Alerta Amber.

En consecuencia, Pedro fue ingresado a la Agencia de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes de la Fiscalía de la Ciudad de México, en donde manifestó no querer ir a vivir con sus padres. Luego ingresó a un albergue privado, en el que permaneció hasta abril de 2022, y de donde se escapó tras haberse reencontrado con Andrés. Durante la huida, robaron pertenencias de una persona que laboraba en el albergue. En junio de ese año, Pedro ingresó de nuevo a la Agencia, en donde permaneció hasta cumplir 18 años. Después de cumplir tal edad, dejó el albergue, sin que se cuente con información sobre su paradero.

En el mes de diciembre de 2018, la Fiscalía de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad de México recibió una denuncia anónima en relación con Andrés, acusando a sus padres de haberlo lesionado físicamente. Al acudir a la agencia y presentar al adolescente, se inició la investigación respectiva, de la cual derivó que Andrés había sido víctima de violencia física y psicológica al igual que su hermano, pero no por parte de sus padres adoptivos, sino de sus padres biológicos.

Asimismo, en el dictamen psicológico que se hizo como parte de la investigación la perito determinó que presentaba características del trastorno negativista desafiante, pues no quería vivir con sus padres porque tenían muchas reglas y le caían mal, manifestando que en caso de que lo mandaran a vivir con ellos, él se escaparía de nuevo.

Lo anterior ocasionó que la autoridad determinara que el adolescente debía permanecer bajo tutela del Estado, por lo que fue trasladado a una casa hogar, de la cual escapó, y vivió en la calle hasta diciembre de 2021. En esta fecha fue ingresado por la policía a la Agencia de Protección de NNA y luego de los trámites respectivos fue trasladado al mismo albergue en el que se encontraba Pedro, escapándose en abril de 2022, sin conocer más datos de su paradero.

Cabe destacar que durante el tiempo en el que estuvieron viviendo en situación de calle los padres recibieron llamadas telefónicas de quienes dijeron ser policías de la Ciudad de México y estar con sus hijos a quienes se les acusaba de la comisión de varios robos, sin que se hayan iniciado investigaciones al respecto. A su vez, cuando los adolescentes dejaron de vivir en el domicilio familiar, los padres encontraron varios cigarros de marihuana, sin poder precisar si los adolescentes la consumían o la vendían.

El caso narrado sirve de ejemplo para entender cómo la vida de una persona se desarrolla en un contexto de violencia, es decir Andrés y Pedro nacieron y crecieron durante una guerra en la que sus padres murieron, siendo ellos víctimas indirectas; además, la falta de reconocimiento de esta calidad les privó de la atención que requerían. A continuación, se presentan dos aproximaciones teóricas que considero sirven para aproximarnos al estudio de los efectos que la violencia social tiene en la vida de las niñas, niños y adolescentes.

El término «desarrollo», de acuerdo con el paradigma *dialectico-contextual*, hace referencia a los cambios cuantitativos y cualitativos que son multidimensionales porque se dan a nivel físico, psicológico y social (Cruz, 2011), además de multidireccionales, ya que se presentan a lo largo de la vida de una persona; y que son el resultado tanto de factores internos (genéticos) como externos (contexto sociocultural y económico) (Pico y Venegas, 2015; Morrison y Flagel, 2016).

La influencia de los factores endógenos y exógenos varía durante el desarrollo. Así en los primeros años de vida este se ve más influenciado por los factores endógenos, mientras que en la niñez y la adolescencia influirá más el medio y las circunstancias en las que vive la persona (Mansilla, 2000). La psicología del desarrollo estudia, describe y explica el desarrollo considerando dos dimensiones: la *sincrónica* que se refiere a cambios que se presentan en un momento o etapa determinada (infancia, adolescencia, adultez, vejez), y la *diacrónica* que se refiere a los procesos (lenguaje, afectividad, socialización, etcétera) (Lupón, Torrents y Quevedo, 2012).

Tabla 1. Características cognitivas y psicosociales en la niñez y adolescencia

Etapas del ciclo vital	Estadios/esquemas	Tareas	Desarrollo psicosocial
Infancia (0-2 años)	Estadio sensomotriz Aparición de habilidades sensomotoras Nociones básicas de espacio, tiempo, causalidad Preparación para la función simbólica	Aprender a andar, a reptar, a comer sólidos, a hablar, a controlar los esfínteres, las diferencias y el pudor sexuales	
Niñez temprana (3-5 años)	Estadio de las operaciones concretas Consolidación de la función simbólica Pensamiento intuitivo y prelógico	Prepararse para aprender a leer, formar conceptos y aprender el lenguaje para describir la realidad física y social	Educación preescolar Reconocimiento de emociones sencillas o universales: alegría, tristeza, miedo, enojo
Niñez intermedia (6-11 años)	Periodo operacional Pensamiento lógico: conservación, seriación, clasificación Comprensión avanzada de la causalidad Todavía existe dependencia de la acción	Aprendizaje de habilidades físicas necesarias para juegos comunes Aprender a convivir con los semejantes Construcción de actitudes saludables hacia un mismo como organismo en crecimiento Aprendizaje de los roles sociales masculinos y femeninos Desarrollo de los conceptos necesarios para la vida diaria, de la conciencia, la moralidad y la escala de valores Adquisición de independencia personal Desarrollo de actitudes hacia los grupos sociales y las instituciones	Educación primaria Reconocimiento de emociones complejas: culpa, celos, agradecimiento, empatía, etcétera Sentido de responsabilidad y control Interacción con pares: cooperación y respeto Roles y relaciones sociales (alumna (o), compañera (o), etcétera) Abandono del egocentrismo y conciencia de la otredad Protagonismo, la opinión y conducta de pares (amistad)
Adolescencia (12-19 años)	Estadio de las operaciones formales Adquisición de la capacidad de discurso lógico a partir de proposiciones independientes de la acción directa (hipótesis) Pensamiento abstracto	Adquisición de relaciones más maduras y nuevas relaciones con pares de la misma edad y de los dos sexos Adquisición del rol social masculino o femenino Aceptación del propio físico y utilización eficaz o acertada Adquisición de independencia emocional de los padres y otros adultos Preparación para la convivencia en pareja y la vida en familia Adquisición de un conjunto y un sistema de valores éticos como guía de comportamiento Deseo y adquisición de un comportamiento socialmente responsable Selección de una ocupación	Educación secundaria Adopción de nuevos roles, expectativas, el idealismo, la inestabilidad emocional, o la contradicción (adolescencia) Comienza a definirse la construcción de autoconcepto e identidad

Fuente: elaboración propia a partir de Piaget (1991); Rice (1997); Havighurst (citado por Dultano, 2000); Erazo (2009); Berger y Luckmann (2003); Aberastury y Knobel (1989).

Ahora bien, en virtud de que el presente trabajo no es ni pretende ser un análisis profundo del desarrollo humano, se concentran en la [Tabla 1](#) algunas de las características cognitivas y psicosociales que se presentan en la niñez y adolescencia (en un contexto urbano). Se retoman las edades establecidas por Rice (1997), sin que pase desapercibido que estos rangos de edad pueden variar según el lugar, la época y las personas mismas.

Así mismo, se establecen las características básicas de los estadios desarrollados por Piaget (1991). En la tercera columna se destacan las *tareas* que, de acuerdo con Havighurst (citado por Dulanto, 2000), se adquieren en las diferentes etapas del desarrollo. La cuarta columna enlista características psicosociales en las que se señala lo relativo a la familia y a la escuela, por ser instituciones socializadoras (Erazo, 2009; Berger y Luckmann, 2003), las emociones (Rice, 1997) y la construcción de la identidad (Aberastury y Knobel, 1989).

De la lectura de la [Tabla 1](#) se observa que la vida de niñas, niños y adolescentes transcurre tanto en la familia como en la sociedad, por ello considero pertinente sumar, al paradigma dialéctico-contextual, el paradigma ecológico; con el cual el desarrollo humano se da en el ambiente ecológico más amplio, diferenciado y válido (Bronfenbrenner, 1979).

Desde esta perspectiva la persona es “una entidad creciente, dinámica que va adentrándose progresivamente y reestructurando el medio ambiente en que vive” (Bronfenbrenner, 1979, p. 50) y a su vez el ambiente influye en la persona, ocurriendo un proceso de acomodación, pues la interacción es recíproca (bidireccional) (Bronfenbrenner, 1979).

De acuerdo con Bronfenbrenner, “el ambiente ecológico se concibe topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en las que cada una es contenida en la siguiente: micro-, meso-, exo- y macrosistema” (1979, p. 41). Los cuales son definidos como:

- Microsistema: se refiere a las relaciones interpersonales, a partir de roles y relaciones, en un contexto específico.
- Mesosistema: implica las relaciones entre dos o más sistemas en los que una persona interactúa (sistema de microsistemas).
- Exosistemas: entornos en los que las personas no participan directamente, pero que si influyen en su vida.
- Macrosistema: se aplica en forma y contenido de los otros sistemas, por ejemplo, la subcultura y su correspondencia con la cultura general.

En consecuencia, es posible afirmar que en la niñez y adolescencia el proceso de socialización implica el aprendizaje e interiorización de normas, valores y pautas de conducta de la sociedad en la que ocurre el desarrollo (Berger y Luckmann, 2003). Sin embargo, existen condiciones de la desigualdad que, derivadas de los contextos de marginación y violencia, tienen un efecto en el desarrollo de niñas, niños y adolescentes pues la carencia de satisfactores a las necesidades básicas (alimento, atención, cuidado, educación, vivienda, salud, seguridad, etcétera) genera una inclusión social desigual (Saraví, 2009).

Se considera, como parte del desarrollo de una persona, que las relaciones sociales inician en la niñez, y las características de las dinámicas sociales influyen en el desarrollo psicosocial de una persona. Por ello es pertinente exponer algunas generalidades de los efectos que la violencia social ocasionan en el desarrollo de las personas.

Figura 1. Paradigma ecológico



Fuente: elaboración propia con base en Bronfenbrenner (1979).

4. Los efectos de la violencia social

En este apartado se expondrán algunos de los efectos de la violencia, previo a ello es preciso formular algunas acotaciones en relación con la conceptualización de la violencia, en específico de la violencia social. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), la violencia es:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (Concha-Eastman y Krug, 2002)

La OMS divide la violencia en tres categorías (Concha-Eastman y Krug, 2002):

1. La violencia autoinfligida (comportamiento suicida y autolesiones)
2. La violencia interpersonal
3. La violencia colectiva (social, política y económica)

De esta forma tenemos que la *violencia social* es una forma de violencia colectiva en la que son las estructuras las que originan el daño a las personas, en la que es difícil identificar quién es el responsable del daño, ¿es la persona que despliega una conducta directa (soldado que mata a un criminal) o la estructura y escenario en el que se gestan las condiciones y actores del hecho (país en conflicto armado —guerra contra el narcotráfico—)? En estos casos es difícil identificar a todas las víctimas, sobre todo a las indirectas.

En ese mismo tenor, la OMS definió el maltrato de niñas, niños y adolescentes como:

El maltrato o la vejación de menores abarca todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. (OMS, 2000, p. 13).

Si bien Bourdieu y Passeron establecen que “toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (1996, p. 45), la socialización es en sentido amplio una forma de violencia. Sin embargo, debe considerarse que la violencia es un fenómeno multifactorial, pues “ningún factor por sí solo explica por qué algunos sujetos tienen comportamientos violentos hacia otros o por qué la violencia es más relevante en algunas comunidades que en otras” (OPS, 2003, p. 3), en consecuencia, no debe ser reducida a una explicación biologicista ni cultural (Garrido, 2003), sino a una compleja interacción entre ambas esferas.

Por ello el análisis de la violencia se puede realizar en cuatro campos: su causalidad, las formas y dinámicas que asume, sus consecuencias y su valoración (Martínez, 2016, p. 8). En este caso resulta pertinente un análisis desde el campo de las consecuencias, pues los contextos (situación temporal y espacial) en los que se presentan las relaciones de violencia ayudan a entender características de ciertas violencias que parecen gratuitas y sin sentido, como las conductas antisociales de Pedro y Andrés. Este análisis se realiza en tres niveles: 1) histórico y social: relaciones de violencia, condiciones que la generan y los hechos de la violencia; 2) relación histórica: causas inmediatas y; 3) manifestaciones de la violencia: físicas y directas (Martínez, 2016).

La violencia tiene consecuencias que afectan física y psicológicamente a las personas tanto en lo individual como en lo social. Estas consecuencias son los efectos, resonancias —daños, huellas y marcas— que quedan en las personas. Uno de los efectos de la violencia estudiados por la psicología es el relacionado con el desarrollo cerebral, en específico de la zona prefrontal “[...] involucrada en la capacidad de abstracción y en la inteligencia, la planeación, la inhibición de conductas inapropiadas y la regulación de emociones [...]” (Ostrosky-Solís, 2011, p. 67).

Si la presencia de estímulos afectivos tiene una influencia *positiva* en el desarrollo específicamente en lo relativo a la convivencia armónica e introyección de conceptos morales (Ostrosky-Solís, 2011, p. 19). Se puede deducir que la ausencia de estos, y más aún la presencia de estímulos violentos, tiene el efecto contrario, es decir, inhibe la introyección de conceptos morales y adaptación social de la conducta, pues “[las] investigaciones han revelado cómo una infancia carente de afectividad transforma negativamente la concepción que tenemos del mundo [...]” (Ostrosky-Solís, 2011, p. 20).

Ahora bien, debemos considerar a partir del paradigma ecológico la influencia de la sociedad en la que ocurre el desarrollo de las personas, pues “el aprendizaje observacional (en casa a través de la televisión, el cine) desempeña un papel importante en la adquisición de conductas violentas” (Echeburúa, 2010, p. 39). De esta forma, al estar inmersos en una situación de violencia social, y particularmente con las características sociales y culturales de la guerra contra el narcotráfico en nuestro país, los NNA han crecido con la violencia como parte de su vida cotidiana habituándose a sus diversas expresiones. Esto se ve reforzado con la *narcocultura* en la que se exaltan características de las personas que viven y trabajan en el narcotráfico (audacia, valor, riqueza, entre otras).

Lo anteriormente expuesto implica una espiral de emulación de la violencia (Martínez, 2016) que se ha materializado en una serie de producciones videográficas y musicales, y que generan, sobre todo en las personas jóvenes, ideales de vida relacionados con la gratificación inmediata, el consumo de drogas, el uso de armas y el sexo. Lo que no es visible en esas producciones son los efectos de esa violencia en quienes la viven, como la desorganización familiar por la muerte o por el encarcelamiento de uno o más integrantes de la familia y lo que esta trae consigo: riesgo social, abandono escolar, precarización laboral, violencia familiar, adicciones (Echeburúa, 2010).

Así, la violencia derivada de un conflicto social que se vive en el exosistema se convierte en un *factor de riesgo* para la persona individual, entendido este como las condiciones o causas que hacen probable que una persona realice conductas antisociales (Guerrero, 2014). Cuando la persona que vive la violencia se encuentra en desarrollo (infancia, niñez o adolescencia), el daño a su integridad y desarrollo es profundo, pues se frena su desarrollo psicoemocional y se generan problemas de comunicación e interacción (Guerrero, 2014). Otra de las consecuencias de la violencia es la ruptura de los lazos sociales a mediano y largo plazo, la instauración del miedo y la desconfianza social (Martínez, 2016).

De tal modo, la violencia ha generado miedo e inclusive terror en algunas personas, impidiéndoles participar en actividades escolares, culturales, laborales o sociales. Esta inactividad (derivada del miedo) también frena las acciones por el cese de la violencia, aunque también puede tener un efecto *olla de presión*, en la que llega a su límite y surgen acciones, como el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad que en 2011 representó una exigencia de la sociedad civil para que el gobierno implementara acciones que terminaran con la guerra; aunque los efectos que tuvo fueron más bien mediáticos, sirvió para evidenciar el descontento social hacia dicha guerra.

Saber que la violencia social tiene un efecto en el desarrollo de las personas, especialmente en México, donde muchos han vivido toda su vida en el contexto de la guerra contra el narcotráfico; y es fundamental en el marco de la justicia penal para adolescentes,³ espacio estatal en el que se visibiliza. Sirve de ejemplo la Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal, realizada en 2022 y publicada por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística en 2023, en la que a partir de cuestionarios se recolectó información de las personas adolescentes sujetas a este sistema de justicia. La información recolectada se dividió en quince secciones que integran una serie de variables: I. Características sociodemográficas; II. Antecedentes generales; III. Detención; IV. Ministerio Público; V. Proceso judicial; VI. Situación jurídica y tipo de centro de internamiento; VII. Salud; VIII. Infraestructura, servicios y bienes básicos; IX. Actividades para adolescentes privados de la libertad; X. Visitas personales; XI. Victimización al interior del centro; XII. Corrupción al interior del centro; XIII. Expectativa de salida; XIV. Corrupción General y XV. Externos. Las secciones que se referirán en este trabajo son dos la I y la II, y aparecen en la [Tabla 2](#):

³ El 18 de junio de 2016 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* la Ley Nacional del Sistema Penal de Justicia Penal para Adolescentes (LNSIIPA), la cual es la materialización del sistema propuesto por la ONU, cuyas bases se encuentran en el artículo 18 Constitucional. En sus párrafos 4, 5 y 6 se establecen los elementos básicos de los sistemas integrales de justicia penal para adolescentes. La LNSIIPA se aplica en los casos en que una persona mayor de doce años y menor de dieciocho años es investigada, procesada o sentenciada por la realización de una conducta tipificada como delito en las leyes penales (artículos 18 de la CPEUM y primero de la LNSIIPA). Este sistema se rige por los principios de interés superior de la persona adolescente, protección integral, mínima intervención, autonomía progresiva, justicia restaurativa y especialidad (arts. 12, 13, 18, 19, 21 y 23 LNSIIPA). El proceso que se sigue en estos casos observará los principios de oralidad, intermediación, concentración, continuidad y contradicción (arts. 20 CPEUM y 22 LNSIIPA); asimismo, se garantizarán los principios del debido proceso: presunción de inocencia, defensa técnica, derecho a ofrecer pruebas, etcétera (arts. 18 y 20 CPEUM). En relación con las etapas del proceso, se aplicará lo establecido en el Código Nacional de Procedimientos Penales: etapa inicial, etapa intermedia y etapa de juicio oral (art. 118 LNSIIPA). También se prevé la aplicación preferente de soluciones alternas (arts. 18 CPEUM y 18 LNSIIPA) y medidas en libertad, por lo que la medida de internamiento se aplicará solo en casos excepcionales y por el menor tiempo posible (arts. 18 CPEUM y 31 LNSIIPA).

Tabla 2. Categorías I y II de la ENASJUP

Características sociodemográficas	Antecedentes
Situación jurídica	Antecedentes sociodemográficos
Sexo	Historia laboral y de ingresos económicos
Edad	Detenciones e internamiento anteriores
Nacionalidad	Antecedentes familiares
Estado civil	
Familia (hijos/as)	
Lengua y pertenencia étnica	
Alfabetismo	
Escolaridad	
Orientación sexual e identidad de género	
Salud	
Escala cromática de la piel	

Fuente: elaboración propia a partir de información del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2023).

Se retoman estos dos rubros, ya que estos pueden ser considerados factores de riesgo o vulnerabilidad (Azaola, 2020). Debido al tema de este trabajo, resultan de especial interés los relativos a los antecedentes, entre los cuales destaca como uno que está más presente en la comisión de delitos por parte de personas adolescentes: el consumo de drogas (lícitas e ilícitas). Así, tenemos que del total de adolescentes en el Sistema Integral de Justicia (SIJPA), 87.2 % consumían psicotrópicos, con una edad promedio de inicio de consumo los 14.4 años. Esto indica el contacto con las drogas por lo menos desde el inicio de la adolescencia.

Por otro lado, el 24.6 % de las personas adolescentes realizó conductas previas antes de su actual detención. En relación con la primera conducta delictiva: el 21 % cometió robo; el 15.4 % violación sexual, el 9.1 % homicidio, el 6.2 % portación de arma, 4.8 % comercio de drogas y el 4.4 % lesiones. Como se observa, la conducta con mayor incidencia como la primera en cometer es el robo que corresponde a un delito patrimonial y no a delitos violentos, por lo que es posible inferir que la comisión de conductas violentas es resultado de un proceso (Azaola, 2020).

En relación con la violencia sufrida en la familia, el 22.8 % sufrió de violencia física.⁴ Mientras que la incidencia de la violencia verbal y psicológica fue de 16.4 %.⁵ Respecto a la violencia sexual sin llegar a constituir violación sexual, la incidencia en hombres es del 1.3 %, mientras que en mujeres es del 10 %.⁶ En cuanto al intento de violación sexual se encontró que el 6 % eran hombres y el 7.1 %, mujeres fueron víctimas. Las relaciones sexuales bajo amenaza o usando fuerza fue de 0.4 % hombres y 5.3 % mujeres.⁷

Asimismo, el 43.1 % de las personas adolescentes ha dejado su hogar en por lo menos una ocasión, la edad promedio en que ocurrió es a los 14.2 años. La salida del hogar es un tema relevante debido a que esto implica que la persona adolescente no cuente con alguien que le proteja y le dé contención, lo que le coloca en una serie de situaciones en las que sus derechos pueden no ser garantizados y pone en riesgo su integridad

⁴ La incidencia en mujeres fue de 31.8 %, el 22.3 % fue ejercida por su padre y el 9.6 % por algún hermano (INEGI, 2023).

⁵ En mujeres fue del 25.1 %, 31.8 % ejercida por su padre, 12.8 % por hermanos, 3.8 % pareja (INEGI, 2023).

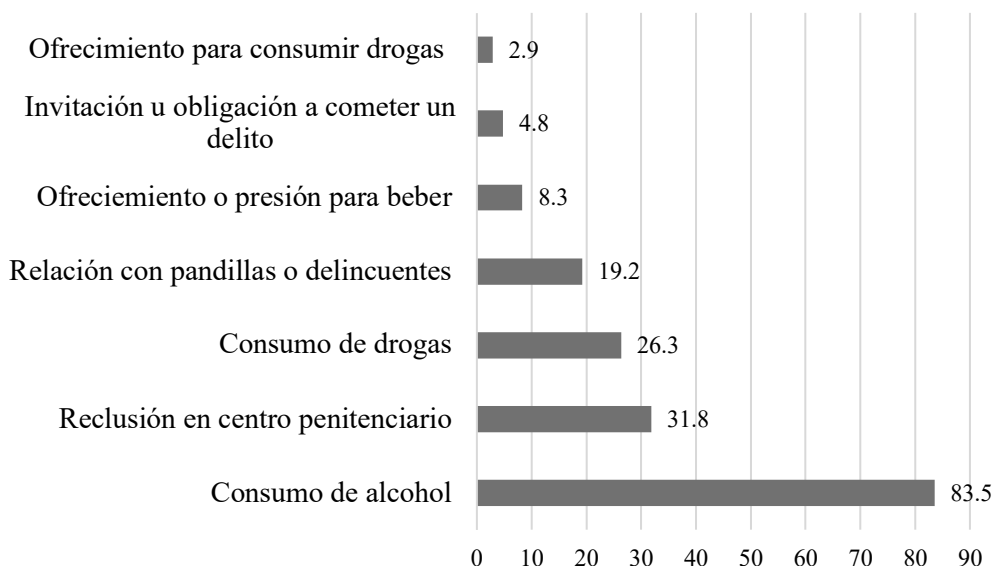
⁶ Siendo cometida principalmente por el padre (58.5 %), seguido por hermanos (6.4 %) y por la pareja (3.2 %) (INEGI, 2023).

⁷ En este caso, en el 94 % de los casos fue ejercida por el padre, el 6 % por hermanos (INEGI, 2023).

física, psicológica y emocional; esto, sin duda, les coloca en situación de riesgo respecto de la captación por grupos delictivos.

Otro dato interesante es que en el 48.5 % de los casos las personas con las que crecieron las y los adolescentes cometieron conductas antisociales o delictivas. Esto implica que las y los adolescentes estuvieron en contacto con los sistemas de justicia antes de ser sujetos a proceso.

Figura 2. Incidencia de conductas antisociales y delictivas de las y los familiares de las personas adolescentes



Fuente: elaboración propia con datos de la Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal (INEGI, 2023).

5. Reflexiones ¿finales?

Como se ha señalado, la violencia que se ha vivido en México a causa de la guerra contra las drogas ha tenido efectos no solo en la vida de las personas vinculadas al tráfico de drogas ilegales (vendedores, compradores, entre otros), también ha afectado la vida de muchas personas que no están relacionadas con los grupos delictivos, como aquellas que viven, trabajan o estudian en los sitios en que estos grupos y los cuerpos de seguridad de Estado libran esta guerra, que aún no ha terminado.⁸

Uno de los grupos que se ha visto más afectado por esta violencia social son las niñas, niños y adolescentes, quienes han vivido y crecido a lo largo de estos casi veinte años. Esta población que ha crecido con miedo a los grupos delictivos y a los cuerpos de seguridad del Estado, al mismo tiempo experimenta la narco-cultura: producciones videográficas y sonoras en las que se ensalzan las actividades y estilo de vida de las personas que viven del tráfico ilícito de drogas. De esta forma, los NNA son víctimas de la violación a su derecho a vivir una vida libre de violencia de la cual el Estado es corresponsable (LGDNNA).

El reconocimiento de la calidad de víctimas de los NNA es fundamental para la implementación de acciones tendientes a atender los daños ocasionados por esta violencia. La intervención del Estado se presenta

⁸ No es posible afirmar que dicha guerra ha concluido en virtud de que el 5 de enero de 2023 en Sinaloa hubo un despliegue de violencia tanto estatal como por parte de la delincuencia debido a la detención de Ovidio Guzmán líder de un cartel.

en aquellos casos en que niñas y niños son víctimas directas de un delito, y cuando las personas adolescentes son investigadas y procesadas por la comisión de un delito.

En este último caso, la participación estatal se enfoca en responsabilizar a la persona adolescente de la conducta delictiva, sin analizar el contexto social en el que ha crecido. Ejemplo de ello se encuentra en la ENASJP en la que se consideran ciertas circunstancias de vulnerabilidad/violencia que viven las personas sujetas al sistema de justicia penal para adolescentes, en las cuales solo se consideran los antecedentes familiares, como si la violencia familiar fuera una situación que se presenta de manera aislada.

Entonces, resulta crucial que en las intervenciones estatales se incorporen los paradigmas dialéctico-contextual y ecológico, para conseguir una mejor comprensión del entorno en el que crecen las personas que cometen conductas delictivas antes de los dieciocho años. Esto también será de utilidad en el diseño de estrategias que respondan a las necesidades específicas de los NNA, las cuales deben ser desarrolladas con un enfoque interseccional, pues, como se ha mencionado en los casos de adolescentes en el SIJPA, se imbrican múltiples factores de vulnerabilidad.

Cabe señalar que el objeto principal de este trabajo no es presentar una correlación entre la violencia vivida en la niñez y adolescencia y la comisión de delitos por parte de adolescentes, sino evidenciar que la violencia social afecta a más personas de las que se cuentan en las estadísticas oficiales y que el Estado tiene que asumir su responsabilidad en los efectos de la violencia social derivada de la guerra contra el narcotráfico.

En especial, hay que aclarar que las y los adolescentes que cometen delitos tienen un contexto que debe ser considerado tanto en el proceso penal como en las estrategias de prevención del delito, con miras a que se deje de usar la figura del *chivo expiatorio* en el que la persona que comete un delito es *anormal* y debe pagar por sus terribles actos.

Referencias

- Aberastury, A., y Knobel, M. (1989). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*, México: Paidós.
- Azaola, E. (2020). *Nuestros niños sicarios*. México: Fontamara.
- Bautista, M. (2017). *El murmullo social de la violencia en México. La experiencia de los sujetos afectados por la guerra contra el narcotráfico*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid: Editorial Popular.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Concha-Eastman, A. y Krug, E. (2002). Informe mundial sobre la salud y la violencia de la OMS: una herramienta de trabajo. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 12(4), 227-229. Recuperado de <https://iris.paho.org/handle/10665.2/8515>
- Cruz, B. (2011). Presupuestos de la Responsabilidad penal del menor: una necesaria revisión desde la perspectiva adolescente. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 15, 241-269. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662988/AFDUAM_15_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Diario Oficial de la Federación. (2013, 10 de enero). *Acuerdos aprobados en la II Sesión Extraordinaria del Consejo Nacional de Seguridad Pública*. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5284444&fecha=10/01/2013#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación. (2013, 20 de mayo). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013#gsc.tab=0
- Dulanto, E. (2000). Desarrollo psicosocial normal. En *El Adolescente* (pp. 158-164). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Echeburúa, E. (2010). Las raíces psicológicas de la violencia. En J. Sanmartín, R., Alonso, R., Gutiérrez, J., Martínez y J. Vera (coords.). *Reflexiones sobre la violencia* (pp. 34-43). Madrid: Instituto Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia/Siglo XXI Editores.
- Erazo, D. (2009). De la construcción histórica de la condición juvenil a la transformación contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1303-1329. Recuperado de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131127113116/art.EdgardiagoErazo.pdf>
- Garrido, M. (2003). *Violencia, televisión y publicidad. Análisis narrativo de los spots publicitarios de contenido violento*. Sevilla: Alfar.
- Guerrero, A. (2014). Víctima y victimario, las dos caras de la moneda. *Boletín UNAM-DGCS-171*. Recuperado de https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2014_171.html
- Gobierno de México. (s. f.). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Recuperado de <https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf>
- Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL). (2021, 10 de septiembre). *Presentan el Protocolo Nacional de Coordinación Interinstitucional para la Protección de Niñas, Niños y Adolescentes Víctimas de Violencia (comunicado)*. Recuperado de <https://www.gob.mx/indesol/prensa/presentan-el-protocolo-nacional-de-coordinacion-interinstitucional-para-la-proteccion-de-ninas-ninos-y-adolescentes-victimas-de-violencia?idiom=es#:~:text=%E2%80%9CEl%20Protocolo%20tiene%20como%20objetivo,los%20est%C3%A1ndares%20de%20derechos%20humanos%E2%80%9D>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023). Encuesta Nacional de Adolescentes en el Sistema de Justicia Penal 2022. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/enasjup/2022/>
- Lupón, M., Torrents, A., y Quevedo, L. (2012). *Desarrollo en el curso del ciclo vital*. Recuperado de https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/189580/tema_5_desarrollo_el_el_curso_del_ciclo_vital-5314.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de Investigación en Psicología*, 3(2), 105-116. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v3i2.4999>
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, 46, 7-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/267/26748302002.pdf>
- Morrison, J., y Flagel, K. (2016) *La entrevista en niños y adolescentes. Habilidades y estrategias para el diagnóstico eficaz del DSM-5*. México: Manual Moderno.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2000). *Informe de la Reunión Consultiva sobre el maltrato de menores, 29-31 de marzo de 1999*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/66734/WHO_HSC_PVI_99.1_spa.pdf?sequence=1

- Organización Panamericana de Salud (OPS). (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf?sequenc>
- Ostrosky-Solís, F. (2011). *Mentes criminales. La violencia en tu cerebro*. México: Editorial Quinto Sol.
- Pardo, J. L., y Arredondo, I. (2021, 14 de junio), Una guerra inventada y 350 000 muertos en México, *The Washington Post*. Recuperado de <https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2021/06/14/mexico-guerra-narcotrafico-calderon-homicidios-desaparecidos/>
- Pereyra, G. (2012). México: violencia criminal y “guerra contra el narcotráfico”. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(3), 429-460. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032012000300003
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor S.A.
- Pico, M., y Venegas, J. (2015). Condición juvenil contemporánea: reflexiones frente a las realidades del actual contexto socio histórico y laboral. *Polis Revista Latinoamericana* [en línea], 39. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/10553>
- Presidencia de la República. (2025, 3 de enero). *Presidenta presenta Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030: ejercicio democrático en el que participará el pueblo de México*. Recuperado de <https://www.gob.mx/presidencia/prensa/presidenta-presenta-plan-nacional-de-desarrollo-2025-2030-ejercicio-democratico-en-el-que-participara-el-pueblo-de-mexico?idiom=es>
- Rice, F. (1997). *Desarrollo Humano. Estudio del ciclo vital*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rosen, J., y Zepeda, R. (2015). La guerra contra el narcotráfico en México: una guerra perdida. *Reflexiones*, 94(1), 153-168. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-28592015000100153#:~:text=A%20lo%20de%20este,de%20violencia%20relacionada%20con%20el
- Saraví, G. (2009). Juventud y sentidos de pertenencia en América Latina: causas y riesgos de la fragmentación. *Revista CEPAL*, 98, 47-65. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/11295>
- Villalobos, J. (2010, 1 de enero). Doce mitos de la guerra contra el narco. *Nexos* [en línea]. Recuperado de <https://www.nexos.com.mx/?p=13461>

NIÑAS Y ADOLESCENTES CONFABULANDO.
COLECTIVIDAD, EMOCIONALIDAD Y NARRATIVAS
PARA REBELARSE A LAS VIOLENCIAS

Gabriela Sánchez López¹

Rosa Elena Zapata Sandoval²

1. Introducción

En el presente capítulo compartiremos nuestra experiencia de investigación-acción participativa (IAP) con niñas y adolescentes³ que navegaban —siguiendo con la metáfora que articula este libro— entre las violencias de sus barrios, de las instituciones y de sus familias. El proceso de investigación más amplio en donde se insertó la IAP comenzó en 2022, con el objetivo inicial de identificar las violencias que habían vivido las niñas y adolescentes y comprender cómo estas se entrelazaban; nos interesaba especialmente explorar cómo procesaban y resignificaban sus propias experiencias. Sin embargo, como veremos a lo largo del texto, este objetivo se fue modificando al asumir una postura político-metodológica de dejarnos afectar por las experiencias, para considerar las necesidades, objetivos y decisiones de las niñas y adolescentes.

Esta postura cobra relevancia cuando nos encontramos que las infancias y adolescencias, de forma constante, navegan en espacios adultocéntricos en los que sus experiencias son minimizadas o desvalorizadas. Encontramos que eran tratadas como “un problema conocido” por las personas adultas encargadas de sus cuidados, quienes imponían formas de nombrar su dolor, prescribiendo “terapias” de silencio, aislamiento y castigo, que anulaban cualquier posibilidad de comprender realmente sus experiencias y singularidad. En lo que concierne a los ámbitos académicos, las niñas y adolescentes quedaban convertidas en un “objeto de estudio” o un grupo ya familiar en sus investigaciones, sin reconocerlas como agentes activos y participantes clave en el proceso. Por ejemplo, podemos mencionar el intercambio con un investigador que expresó, con la firmeza y el desdén que otorga una experiencia que parece haberse repetido: “yo ya he trabajado con esas muchachas”. Al interpellarlo con extrañeza sobre a quiénes se refería como “esas muchachas”, recordó su trabajo en una casa de asistencia en donde vivían adolescentes junto a sus hijos.

¹ Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Jesuita de Guadalajara, <https://orcid.org/0000-0003-4407-0580> gabriela.sanchez@iteso.mx

² Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Universidad Jesuita de Guadalajara, <https://orcid.org/0000-0002-4434-4230> elena.zapata@iteso.mx

³ Este capítulo se basa en el proyecto “Diagnóstico exploratorio y co-laborativo con niñas y niños institucionalizados que viven las consecuencias de la violencia crónica y el consumo de drogas en la ZMG después de dos años de pandemia”, desarrollado con el apoyo del Fondo de Apoyo a la Investigación del ITESO.

DOI: <https://doi.org/10.22198/colson.305.c89>. DOI Obra completa: <https://doi.org/10.22198/colson.305>

Nos sorprendió profundamente la manera en que, al referirse a ellas como “esas muchachas”, construía un objeto académico que se replicaba de forma homogénea y sin matices. En un tono semejante, otro académico comentó que también tenía experiencia con “esta población”, y añadió que ya había publicado un libro sobre “ese tema”. Cuando lo cuestionamos para saber a qué tema se refería, respondió que había estudiado las consecuencias del estrés postraumático en mujeres “víctimas de violencia”, aduciendo que eran víctimas y que esta condición clínica se presentaba siempre en este tipo de “perfiles”. Sin embargo, esta no es una postura atípica, por el contrario, sus experiencias suelen ser significadas en términos de “vulnerabilidad”, “marginalidad”, o “riesgo”, tratándolas como objetos de análisis y desestimando sus historias individuales y los contextos específicos en los que construyen y resignifican sus vivencias.

Las niñas y adolescentes que participaron en el proyecto se denominaron a sí mismas Nosotras Sobrevivientes, para ellas el objetivo del proyecto fue visibilizar las necesidades y problemáticas de infancias y adolescencias expuestas a situaciones de violencia. Encontraron en el proyecto un medio para expresar, según sus palabras, que las niñas y adolescentes, “necesitamos ser escuchadas, amadas, cuidadas, acompañadas y comprendidas. Buscábamos ser escuchadas, recibir cuidados, prevenir feminicidios y suicidios en niñas y adolescentes. Por ello, decidimos expresar nuestras vivencias a través de la música, fotos, videos y el maquillaje. Deseaban que el público no solo comprendiera, sino que también conectara emocionalmente con estas experiencias que consideraban dolorosas.

Con ese propósito y como cierre del proceso de la IAP, en septiembre de 2024 presentamos la exposición en una galería de arte (Briseño, 2024). En esta exposición, niñas y adolescentes plasmaron colectivamente sus experiencias como sobrevivientes de diversas formas de violencia utilizando distintos medios artísticos.

A lo largo de este texto reflexionaremos de forma crítica sobre la experiencia de la IAP y de la creación de espacios desde la colectividad de nosotras, en el que el centro fue acompañar los procesos de elaboración de las propias niñas y adolescentes sobre la violencia vivida, además de que destacaremos la importancia de la confabulación a través del arte como un medio para resignificar las violencias. El capítulo se compone de cuatro apartados, además de la introducción, en el primero de ellos compartiremos las rutas y decisiones metodológicas del proyecto. De manera posterior, desarrollaremos el apartado “Experiencias de navegación emocional frente a las violencias”, en el que convocadas por la metáfora del libro hemos optado por seguir la perspectiva de William Reddy (2001) para explicitar los procesos por los cuales las niñas y adolescentes navegaban en regímenes emocionales e institucionales.

Esta noción, nos permite abrir el siguiente apartado, que hemos nombrado “Las rebeldías: navegar entre tropos y confabular lo colectivo” en el que desarrollaremos las formas en las que el arte y la colectividad le permitieron a Nosotras Sobrevivientes crear una emocionalidad común entre ellas y entre las personas que sintieron, a partir de sus obras artísticas. Cerramos este capítulo con algunas reflexiones sobre las implicaciones de sostener y acompañar procesos de IAP.

2. Reflexiones metodológicas

En este apartado metodológico presentamos de manera concisa el proceso de IAP que llevamos a cabo, como se muestra en la [Figura 1](#). La investigación se desarrolló entre 2022 y 2024, iniciando la fase de IAP en febrero de 2023. En este capítulo nos enfocamos en destacar los procesos que hicieron de la investigación un espacio clave para la confabulación.

La IAP es un método que articula la investigación científica con la acción social, concibiendo el conocimiento como una herramienta de transformación. No solo busca comprender la realidad, sino

intervenir en ella para propiciar cambios significativos. Su carácter abierto y colaborativo permite que investigadores y participantes co-construyan un proyecto común (Shabel, 2014). Como señalan Luzuriaga, Ríos y Vallejo (2019), la IAP busca superar el modelo tradicional de investigación extractivista, donde los sujetos de estudio son meros informantes; en su lugar, promueve una dinámica horizontal en la que las comunidades no solo aportan información, sino que participan activamente en el diseño y ejecución del proceso investigativo.

Figura 1. Cronología del proceso de investigación-acción participativa



Fuente: Elaboración propia.

Este enfoque metodológico trae consigo diversos beneficios, entre los que destacan la producción de conocimiento situado, la flexibilidad metodológica, y su capacidad para incidir en la realidad social y generar transformación concreta. Este enfoque facilita la apropiación del conocimiento por parte de las comunidades, permitiendo que el saber se construya colectivamente y responda a sus realidades y necesidades específicas.

En nuestro caso, este enfoque permitió que el proyecto se transformara continuamente en función de la agenda propuesta por las niñas y adolescentes. Como resultado, el objetivo de la investigación se redefinió progresivamente, lo que llevó a modificar las técnicas empleadas: pasamos de formatos individuales, como la observación y las entrevistas, a metodologías más participativas, como talleres y encuentros grupales. Estos espacios, además de generar datos valiosos, ofrecieron un entorno seguro y sensible donde las niñas y adolescentes pudieron elaborar sus experiencias y construir narrativas propias.

En febrero de 2023 nos acercamos al CAS para realizar entrevistas a profundidad, en ese momento conocimos a las quince niñas y adolescentes que más tarde crearían la colectividad Nosotras sobrevivientes. A lo largo del proceso, algunas de las personas que conformaron el grupo fueron cambiando, pero en general siempre estuvo integrado por las niñas, adolescentes, el equipo de investigación y el de producción, esto deja en evidencia que, nos vamos a referir a tres grupos de “nosotras”.

El primer grupo de “nosotras” está conformado por ellas, las quince niñas y adolescentes que conocimos en un Centro de Asistencia Social Privado (CAS), que opera también como un centro de Rehabilitación de consumo de sustancias. El CAS se ubica en las periferias de Guadalajara. Las niñas y adolescentes cursaban una residencia temporal tras un internamiento forzado, esta estancia la compartían con mujeres adultas, que

eran la mayoría de las residentes; su permanencia en el centro podía durar desde seis meses, un año o para algunas el tiempo de estancia era indeterminado.

La vida cotidiana en el centro transcurría realizando principalmente tareas domésticas y de cuidados para el mantenimiento del lugar. En el CAS no había un programa de educación formal, recibían clases de actividad física y orientación psicológica grupal e individual, además de las actividades propias del programa de rehabilitación. En ese momento, el grupo tenía una edad promedio de 15 años, siendo la más pequeña de siete años y la mayor de 17. La mitad de ellas fue ingresada al Sistema de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes debido a denuncias por maltrato, mientras que la otra mitad llegó por decisión de sus familias, en respuesta a problemas de salud mental como ideación o intento suicida, autolesiones y consumo de drogas.

Durante los dos años del proceso de investigación, las edades, intereses, necesidades, objetivos condiciones de vida, grupos de apoyo y sus lugares de residencia fueron cambiando, esto estableció en el proyecto una característica clave, que, como hemos mencionado, tiene que ver con su capacidad de movimiento y fluidez, ya que las mismas niñas y adolescentes iban creciendo y cambiando. Sin embargo, a pesar de sus diferencias y transformaciones, todas compartían una experiencia común: según ellas mismas, habían sobrevivido a distintos tipos de violencia.

Esto nos llevó a abandonar las técnicas individuales para poder elaborar una experiencia común de la violencia, proceso que ocurrió durante los meses de marzo a julio de 2023. Con el propósito de hilvanar la narrativa colectiva sobre las violencias que las atraviesan, trabajamos en la elaboración conjunta de mapas corporales (Sánchez, 2022). Esta metodología permitió a las participantes revisar sus contextos individuales y compartidos, promoviendo una reflexión colectiva sobre sus vivencias y facilitando un proceso de diálogo que posibilitó la puesta en común de propuestas, objetivos y talleres participativos para el desarrollo del proyecto, es en ese momento en el que deciden autodenominarse Nosotras Sobrevivientes.

En ese punto también se creó el segundo grupo de “nosotras”, compuesto por el equipo de investigación y producción encargado de elaborar la obra y los ejercicios de comunicación académica posteriores. Este grupo incluye tanto a las niñas y adolescentes participantes como a personas de diversas edades, géneros, clases sociales, trayectorias y profesiones, lo que influyó significativamente en nuestra forma de aproximarnos y colaborar en la creación de un proyecto común que concluyó con la exposición artística en septiembre de 2024. Finalmente, el último “nosotras” se refiere específicamente a las investigadoras que escribimos este capítulo y que acompañamos el proceso desde una posición consciente de nuestra responsabilidad, poder y compromiso para mediar y facilitar procesos de escucha y diálogo. Nosotras investigadoras navegamos la hiperburocratización del complejo entramado institucional. Tal como se observa en la Figura 1, la gestión de numerosos permisos legales para la participación de las niñas y adolescentes, y la compleja burocracia asociada a los derechos de autor abarcó gran parte del proceso. Ese momento de la investigación resultó en un extenuante trabajo relacionado con el cuidado de las participantes (de sí mismas y entre ellas), quienes enfrentaban circunstancias complejas y dificultades significativas en su salud física, mental y sus condiciones materiales de vida.

Desde el inicio del proyecto reconocimos que, como investigadoras adultas, nuestro papel en este proceso podía derivar fácilmente en un simple ejercicio de consulta, o en la traducción y apropiación de las experiencias de las niñas y adolescentes. La apuesta por relaciones horizontales no implicaba negar nuestra posición de adultas, sino reconocerla y gestionarla a través de una vigilancia epistemológica constante. De ese modo, nos comprometimos a priorizar la agenda de las niñas y adolescentes, y garantizar que fueran ellas las conductoras del proceso; nuestra intención no fue consultarlas o que compartieran sus puntos de vista

únicamente, en cambio decidimos “explorar la contribución única que sus perspectivas aportan” (Nunes y De Carvalho, 2007, p. 13).

Además, asumimos una postura político-metodológica de dejarnos afectar como investigadoras. Esta decisión implicó involucrarnos activamente en los conflictos que atravesaban las niñas y adolescentes, con el fin de ser coherentes con sus prioridades y agendas, en consecuencia, el proyecto se fue transformando. Si bien en un inicio adoptamos una postura más cercana a la antropología clásica —que plantea la necesidad de observar la comunidad desde una perspectiva interna sin asumir el rol de miembro nativo, pero procurando que las diferencias no obstaculicen la relación ni el desarrollo de la investigación—, pronto comprendimos que esta distancia no siempre era viable.

En diversas ocasiones fue necesario desafiar las restricciones impuestas por los encargados de los centros de asistencia social para garantizar la participación de las niñas. Esto incluyó desobedecer a los responsables en turno, utilizando permisos otorgados por el Estado que, aunque legítimos, eran cuestionados por el personal del centro. Asimismo, insistimos en la suspensión de castigos que limitaban su derecho a participar, lo que generó fricciones con los equipos de trabajo de las instituciones.

Por otro lado, esa disposición a ser afectadas también requirió respetar los tiempos, objetivos e intereses de las niñas y adolescentes para elaborar su experiencia, en contraposición a los tiempos académicos e institucionales. Este proceso demandó un compromiso continuo y cuidadoso para generar un vínculo basado en la confianza y la corresponsabilidad, con el cual poder recibir, sostener y acompañar lo que decidieron compartirnos. Más allá de documentar sus relatos, este vínculo fue clave para tomar decisiones de manera conjunta a lo largo de todo el proceso. Con ello buscamos desmarcarnos y resistir a las lógicas de extractivismo que imperan en la academia.

Frente a los discursos y prácticas de producción de conocimiento universalista y generalizado sobre “esas muchachas”, decidimos asumir los retos de generar un conocimiento situado y colaborativo, sobre los que esas muchachas querían decir sobre sí mismas y sus experiencias, reclamando así su derecho a nombrarse y a ser escuchadas desde sus propios términos.

3. Experiencias de navegación frente a las violencias

Como mencionamos al inicio de este capítulo, el objetivo de Nosotras Sobrevivientes fue elaborar colectivamente las violencias vividas, no desde una perspectiva meramente racional, sino a partir de una experiencia que fuera emocionalmente significativa para sentir juntas. En las primeras fases del proceso (febrero a julio, véase [Figura 1](#)), mientras realizábamos las entrevistas y los talleres participativos advertimos que las niñas y adolescentes habían interiorizado discursos adultocéntricos, revictimizantes e individualizantes. Al dialogar con ellas percibimos que, por lo regular, asumían una responsabilidad individual de las violencias que habían enfrentado o del proceso de institucionalización. Tal como lo podemos observar en la reflexión de Clara, que en ese momento tenía ocho años:

Mi DIF nos agarró. A mí me agarró cuando me peleé con mi hermana, con mi mamá y con mi papá. Por eso me salí sola en la noche de mi casa, fui a pasear y luego fui con mi abuelita a ver si podía estar con ella y así [...]. Cuando salga de aquí, mi DIF me dijo que me va a llevar con mi familia, entonces yo he preferido ya no pelearme con ellos; ya no, por decirlo [...] quiero cambiar. Ya voy a respetar a mis hermanos más grandes que yo, como aquella vez que mi papá quería agarrar a mi hermana, le quería pegar con el fajo, y yo no más le dije que no, que por qué le quiere pegar. Mi tiempo va a estar feliz [...], voy a estar feliz, voy a estar capaz, voy a estar con él, lo voy a ayudar, le voy a ayudar en todo lo

que el necesite [...]. Pero no puedo manejar una emoción ni un respeto para mi familia. No los puedo respetar porque, porque como esa vez, esa vez cuando mi hermano lo sofocó. [...] Yo ya sé por qué me separaron de ahí. También ya me comentaron que voy a estar con ellos, y me dijeron que ya voy a tener mi primera visita. Yo ya sé que ya no voy a fallar nunca, que mi valor va a ser cambiar, cambiar mis actividades, cambiar mi respeto y cambiar todo lo mucho que yo pueda. (Comunicación personal, 5 de junio de 2023).

En el relato de Clara podemos observar cómo ella va elaborando su propia experiencia mientras la va contando, pero también advertimos frases como “quiero cambiar. Ya voy a respetar a mis hermanos más grandes” en las que asume una postura individualizante y normativa de las emociones y de la violencia. Por ello, identificar de quién eran las palabras y narrativas que deseaban transmitir se convirtió en un ejercicio profundamente reflexivo en diferentes niveles. En el curso de las entrevistas nos encontramos de forma recurrente este tipo de frases, a las que hemos optado por nombrar ortopedias narrativas.

Este término lo proponemos como una metáfora para aludir a los procesos mediante los cuales las instituciones imponen categorías y narrativas predefinidas y adultocéntricas que reorganizan, corrigen y limitan las formas en que las niñas y adolescentes pueden narrar, sentir y comprender sus propias experiencias. A partir de estos mecanismos exploraremos cómo estos procesos institucionales actúan para despojarlas de la posibilidad de construir un sentido propio y compartido.

En el fragmento anterior se observa cómo el relato de Clara se estructura siguiendo un guion que la lleva de un conflicto inicial —ser “agarrada” por el DIF tras pelear— hacia una resolución en la que su felicidad y éxito dependen de su capacidad de cambiar, ayudar, respetar y no fallar nuevamente. Esta narrativa refuerza la idea de que su bienestar depende exclusivamente de su transformación individual, omitiendo las condiciones estructurales que han dado lugar a su situación.

Brumer (1990) plantea que las narraciones organizan la experiencia asumiendo una postura moral y una regulación emocional adecuada a las normas establecidas. De ahí que estos relatos dependan de los tropos, es decir, las formas de contar, que van a patologizar e individualizar las violencias. Estos tropos impuestos ocultan las raíces estructurales de las dinámicas de poder que atraviesan sus vidas, trasladando la responsabilidad de sus circunstancias a ellas mismas y perpetuando un ciclo de aislamiento y revictimización. A esas estructuras narrativas sugeridas por Brumer (1990) nosotras (investigadoras) les llamamos de forma intuitiva ortopedias narrativas, pues su repetición permite que las niñas y adolescentes se muevan con cierta libertad en el sentido de que son consideradas como “sanadas” o en “mejoría”. Sin embargo, estas ortopedias refuerzan la idea de que estas experiencias forman parte inherente de su identidad o condición personal. Este enfoque institucional no cuestiona las dinámicas sociales y culturales que perpetúan la violencia; por el contrario, las naturaliza, despojándolas de su carácter político y colectivo, confinándolas al ámbito de lo privado y lo patológico.

Así, en nuestros primeros encuentros con las niñas y adolescentes percibimos que eran activamente instruidas para adoptar un lenguaje institucional que redefinía sus vivencias según categorías impuestas. Este lenguaje institucional, útil a las lógicas burocráticas, no solo imponía categorías generales para clasificar sus vivencias, como “maltrato” o “rebeldía,” sino que también solía venir acompañado de prescripciones emocionales: debían de sentirse culpables, agradecidas, resilientes o arrepentidas, dependiendo de la narrativa que se les impusiera. Un ejemplo sobre este ajuste o modelado de la elaboración de las experiencias es el término “adicción emocional,” empleado por el centro de asistencia social para describir los comportamientos y estados emocionales de las niñas y adolescentes. Esta afirmación la podemos situar empíricamente en el relato de Jimena:

Viene la psicóloga a darnos clase. No aprendo de esas cosas de matemáticas, español y eso, pero aprendo mucho sobre las adicciones, las emociones, y he aprendido más que durante toda mi vida. He aprendido que tengo muchas adicciones: a la alegría, al enojo, pero a lo que más soy adicta es a la tristeza. Entonces, he aprendido mucho aquí. (Comunicación personal, 2 de febrero del 2023)

El diálogo y la presencia continua nos permitió reconocer lo que William Reddy (2001) nombró régimen emocional. Cuando conocimos a las niñas y adolescentes ellas ya reconocían tanto los regímenes emocionales como las ortopedias narrativas, pero era necesario establecer un vínculo de confianza y una escucha comprometida para que pudieran contarnos. Los regímenes emocionales, según Reddy (2001), son un sistema de normas que regula las prácticas y discursos sobre las emociones. De esta manera, el régimen emocional va a establecer formas normativas de sentir y sus rituales válidos de expresión.

Las niñas y adolescentes nos hablaron del régimen emocional en el CAS, que reproduce discursos y prácticas de la rehabilitación, tal como observamos en el relato anterior, se sustenta en estos mismos principios para explicar las emociones, refiriéndose a la “adicción emocional” como un apego desmedido a las emociones. El relato refleja con claridad el régimen emocional impuesto en el CAS, y cómo las niñas y adolescentes estaban reguladas por un sistema que patologizaba cualquier expresión emocional intensa, ya fuera tristeza, enojo o incluso alegría. Las niñas y adolescentes sabían que estas emociones no eran reconocidas como respuestas legítimas a sus experiencias; por el contrario, eran interpretadas como síntomas de un trastorno que debía ser controlado bajo esta lógica institucional, de ahí que en sus relatos mencionaran algunas expresiones como “He aprendido que tengo muchas adicciones [...], soy adicta a la tristeza”. Mismas que operan como ortopedias narrativas en el sentido de que les permitía navegar el régimen emocional impuesto.

William Reddy (2001) describe algunos tipos de regímenes que pueden ser estrictos mediante la aplicación de castigos severos como el aislamiento. En este caso, las niñas y adolescentes que no cumplían con las normas del régimen eran llevadas a “sauna”, un cuarto en el que permanecían encerradas sin comunicación. Otros medios de control más holgados que también fueron aplicados en el centro son la disciplina emocional por medio de la psicoeducación.

De manera que estos regímenes no son absolutos, sino que, en estos sistemas, agrega Reddy, las personas van a hacer un uso instrumental de las emociones para conseguir sus objetivos y adaptarse a la norma impuesta, ello implica desarrollar habilidades de gestión emocional. A estas habilidades Reddy las nombra navegación emocional, metáfora que describe cómo las personas no solo conocen las reglas del régimen, sino que logran moverse o navegar en él y conseguir sus objetivos. Las niñas conocían el régimen y sabían navegarlo, de manera que lograban identificar qué espacios eran seguros para hablar, qué decir, en qué momento y cómo decirlo. Esta habilidad de navegación la podemos ilustrar en el relato de Lupita:

Nos recibieron bien, pero las cosas empezaron a ponerse mal cuando yo tuve mis comportamientos malos. A ellos se les hacían malos, pero yo no le hallaba la forma mala. Le tomaba pinturas a mi prima y, al parecer, se las rompía; según esto, me dicen que yo le rompía las pinturas a mi prima. [...] Una vez sí le llegué a romper las cosas por coraje y, la verdad, porque me sacaba de onda; le faltaba mucho respeto a mi mamá. (Comunicación personal, 2 de febrero del 2023).

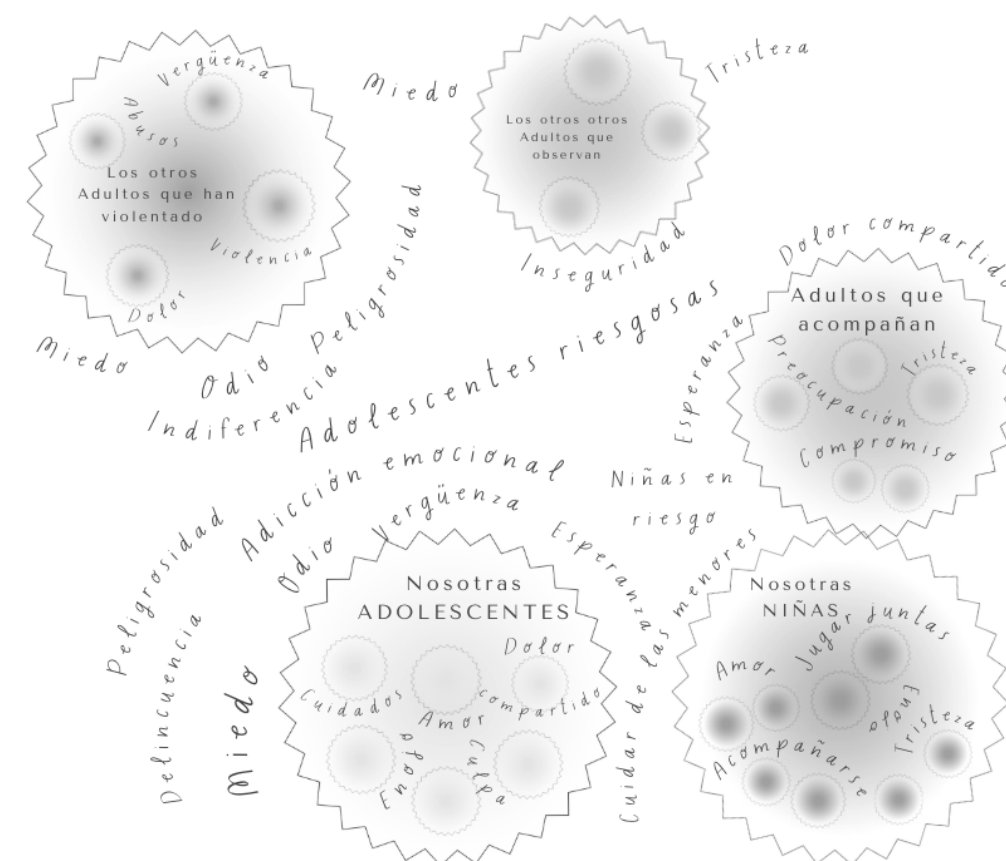
La experiencia de Lupita evidencia el régimen emocional que impone “mesura” y “racionalidad”, negando la posibilidad de expresar indignación y enojo ante la injusticia o los malos tratos. El reclamo por un

trato respetuoso era invalidado por su mamá, y sus actos fueron interpretados como “malos comportamientos” por no ajustarse a las normas del régimen.

Por otro lado, sugerimos pensar esta situación desde la propuesta de Sarah Ahmed (2015), quien nos invita a cuestionar cómo el miedo, el odio, el amor, la repugnancia, la vergüenza y la esperanza operan en la regulación de los cuerpos individuales y colectivos. En ese sentido, el control de la emocionalidad de las niñas y adolescentes no es solo un asunto de interpretación discursiva, sino una estrategia para modelar la forma en que las emociones “se mueven” dentro de la institución.

Sarah Ahmed (2015) propone pensar que las emociones producen una frontera entre los cuerpos y las emociones. La autora nombra a esto como efecto ondulatorio para describir la cualidad pegajosa de las emociones para unir historias, signos y figuras con cuerpos. Esta pegajosidad tiene la posibilidad de restringir/posibilitar acercar/ alejar a los cuerpos. Por lo tanto, propone entender las emociones en términos relacionales y políticos. De tal modo, las emociones van a tener la capacidad de construir colectividades al construir un límite constitutivo entre nosotros, nosotros, los otros y los otros otros (véase [Figura 2](#)).

Figura 2. Esquema sobre el régimen emocional que separa los cuerpos



Fuente: Elaboración propia con base en la propuesta de Ahmed (2015).

En ese sentido, la patologización de las emociones en niñas y adolescentes puede entenderse, según Ahmed (2015), como un proceso en el que las figuras retóricas —“adicción emocional”, “niñas y adolescentes en riesgo o riesgosas”— operan como un dispositivo de control, creando fronteras que separan e

individualizan las experiencias, subjetividades y posibilidades de acción colectiva. Estas figuras quedan “pegadas” a las niñas y adolescentes vinculándolas con cualidades de precariedad moral, como la delincuencia y la peligrosidad, que las presenta como una amenaza o riesgo social; la inmoralidad y la sexualización, que las responsabiliza de las violencias que enfrentan; la incapacidad y la dependencia, que las posiciona como eternamente necesitadas de supervisión; y la negligencia familiar, que las señala como producto de entornos “disfuncionales”. Tal como se observa en la imagen, estos atributos y sus respectivas emociones van quedando pegadas a los cuerpos permitiendo que algunos cuerpos queden pegados entre sí, y otros, por el contrario, se separen y se refuerce su exclusión. Además, esta cualidad pegajosa también las fija en la noción de una victimización inherente que les niega agencia y capacidad de transformación, así como en la idea de la perpetuidad del ciclo de violencia, encasillándolas en un destino inevitable de desamparo y subordinación.

Este entramado contribuye a la normalización de las violencias, que en este contexto se perciben como inevitables y socialmente justificadas, limitando la posibilidad de que las niñas y adolescentes se desplacen fuera de estos marcos o regímenes impuestos. En ese sentido, la emocionalidad de este dispositivo discursivo no solo refuerza dinámicas adultocéntricas, sino que también obstaculiza la capacidad de las niñas para resignificar sus vivencias desde su propia perspectiva. Las instituciones, al imponer estas figuras retóricas, no solo descontextualizan el dolor y las vivencias de las niñas, sino que también limitan los efectos transformadores que podrían surgir de sus propias formas de narrar y resignificar sus historias. Al respecto, podemos retomar la vivencia de Renata:

Entonces, por eso la policía dijo que también las condiciones en las que estaba la casa, estaba muy desordenada. No estaba bien; había muchas como arañas, cucarachas y ratas. Entonces, la policía tomó fotos y luego se fueron. Les preguntamos otra vez por qué estamos aquí, y nos dijeron que era por maltrato [...]. Pues pensé que me trajeron aquí porque hice algo malo o hice algo así por el estilo, pero no. Ya cuando me explicaron las cosas, dije, de que “Ah, ok...”. Yo sé que también nos trajeron aquí porque somos menores de edad. (Comunicación personal, 07 de febrero del 2023).

De nueva cuenta, la experiencia de Renata ilustra cómo, de manera casi inmediata, se impone una significación externa a sus vivencias, pero que deja pegado a su cuerpo el lugar de “niña en riesgo, vulnerable, víctima, desprotegida”. Esta pegajosidad se articula también con el régimen emocional instaurado en las instituciones, en las que se refuerza la noción individual de las circunstancias. Así, llegan a explicarse a sí mismas como “adictas a sentir”, “malas” o “víctimas”, adoptando un discurso impuesto que redefine lo que han vivido. Este proceso de imposición culmina en la sustitución de las interpretaciones propias por un marco ajeno que determina no solo qué es la violencia, sino también cómo debían sentirse al respecto. Las viñetas presentadas ejemplifican cómo las instituciones operan a través de lo que, al comienzo de este apartado, denominamos ortopedias narrativas, discursos adultocéntricos que imponen marcos rígidos de interpretación, forzando a las niñas y adolescentes a encajar sus vivencias en categorías predefinidas.

Reconocimos que estas ortopedias narrativas les permiten navegar entre el régimen emocional y los atributos pegados en sus cuerpos, de manera que desarrollaban la habilidad para estructurar los relatos de sus experiencias en términos de “aprendizajes” y “arrepentimiento”; además, idealmente, la historia debía concluir con un momento de introspección que las había llevado a “asumir la responsabilidad y transformar sus malos comportamientos”. La instrucción que recibían las niñas y adolescentes dentro del régimen emocional impuesto por la institución las llevaba a reinterpretar sus experiencias bajo una lógica de responsabilidad individual, descontextualizando y minimizando la violencia vivida.

Sin embargo, a pesar de que los regímenes emocionales buscaban encasillar sus vivencias en marcos rígidos y un contexto que promovía el aislamiento en el que no había diálogo ni vindicación de sus emociones, ellas, a la sombra de la institución, ya resistían a las imposiciones y cuestionaban los discursos que individualizaban, normalizaban y revictimizaban sus experiencias. Cuando las conocimos, ellas ya habían tejido estrategias y redes de cuidado para sostenerse, estas redes se fortalecieron y amplificaron con la creación de Nosotras sobrevivientes, que operó como una forma de rebeldía.

4. Las rebeldías: navegar entre tropos y confabular lo colectivo

La producción artística en Nosotras sobrevivientes amplificó las estrategias de resistencia a través de la confabulación, dando lugar a una emocionalidad propia y compartida. En el proceso de la IAP, esta confabulación tomó cuerpo en una red afectiva y segura que sostuvimos colectivamente. Este entramado de vínculos, tejido poco a poco, se convirtió en la base del proceso creativo, donde la imaginación no operó de manera aislada, sino que se entrelazó con los afectos permitiendo resignificar experiencias y ensayar nuevas formas de ser y estar juntas. En este espacio compartido las participantes no solo pudieron sentir con intensidad, sino también materializar el objetivo inicial de ser escuchadas, amadas, cuidadas, acompañadas y comprendidas.

Siguiendo a Marisa Belausteguigoitia (2022), entendemos la confabulación como un gesto político y afectivo que requiere de varias condiciones para construirse. En primer lugar, surge del acto de entrelazarnos, es decir, del encuentro y reconocimiento mutuo, donde los saberes y experiencias individuales se conectan para formar un tejido común que, en palabras de la autora, nos permite entrenarnos. En segundo lugar, confabular requiere de imaginación, que no se limita a resignificar el pasado, sino que abre caminos hacia nuevas formas de existencia, de producir y de anticipar lo que aún no puede verse. A su vez, la imaginación es fundamental para construir lo que Haraway (2020 citada por Belausteguigoitia, 2022) denomina formas tentaculares de expresión, es decir, dispositivos fluidos, flexibles y sensibles, capaces de generar conexiones.

Como estrategias tentaculares, eligieron la fotografía, el video, el maquillaje, la música y la escritura. A través de estos lenguajes sensibles lograron vincularse no solo con otras jóvenes como ellas, como habían previsto inicialmente, sino también con audiencias más amplias que no habían considerado al comienzo: madres y padres, funcionarios del sistema de protección de niñas, niños y adolescentes, gobernantes, estudiantes y artistas. En este proceso, desbordaron los regímenes emocionales y las narrativas impuestas, además de encontrar en el arte una forma de expresión que trascendía la palabra y abría nuevas posibilidades de reconocimiento y resistencia.

El proceso para expandir esta emocionalidad compartida tomó forma meses antes de la exposición en la galería, cuando se llevó a cabo un taller de curaduría con las participantes (véase Figura 1). El propósito del taller era llegar a acuerdos sobre la selección, organización y presentación de las obras o materiales, además de construir colectivamente el objetivo y el sentido de la exposición, esta vez en diálogo con el espacio expositivo. Durante este proceso, reafirmaron que su principal objetivo era que el público conectara emocionalmente con su necesidad de cuidados y escucha. Además, buscaban visibilizar su compromiso con la prevención de la violencia feminicida y el suicidio en niñas y adolescentes, utilizando como base experiencias propias que consideraban profundamente dolorosas.

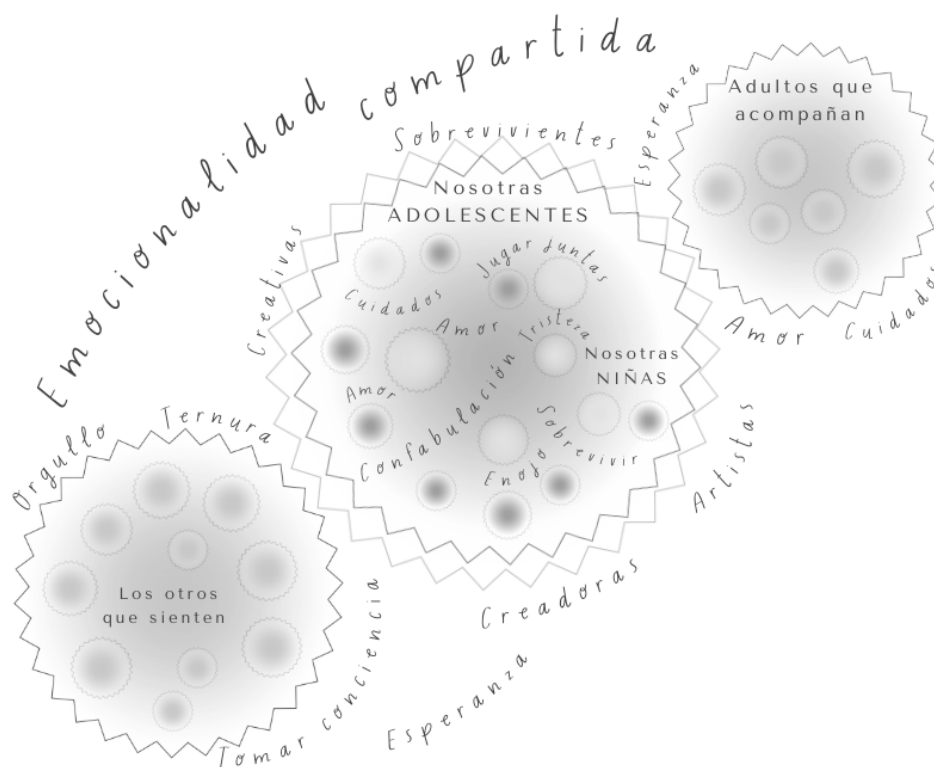
Tras una lluvia de ideas, el grupo de adolescentes identificó las palabras clave que consideraron centrales para tejer el discurso de su exposición: juntas, sentir, fortaleza, comprensión y conciencia. Estas palabras representaron el corazón de su narrativa curatorial, dando cuenta de una profunda conexión emocional y una

colectividad crítica que ponía en el centro la reflexión y el entendimiento. Como consecuencia, decidieron que su obra debía, en sus palabras, “hacer que el público sienta”.

Desde antes de la inauguración, la interpelación al público comenzó a hacerse evidente. En noviembre de 2023, cuando presentaron un adelanto de su obra, observaron con sorpresa que muchas personas lloraban al verla. Esta reacción confirmó que su producción artística no solo comunicaba, también generaba una experiencia emocional intensa. Con este antecedente, durante el taller curatorial reafirmaron su intención de romper con la pasividad del espectador: su apuesta no era solo narrar, sino hacer sentir, provocar una respuesta emocional que comprometiera al público con su demanda de escucha y cuidado.

Para reforzar este objetivo, decidieron incluir una actividad interactiva en la que los visitantes registraran en una mariposa sus impresiones sobre la obra. Los registros reflejaron un alto nivel de emocionalidad, pero más allá de lo escrito, el equipo de investigación constató que muchas personas interrumpían su recorrido conmovidas por lo visto, volvían más tarde o salían visiblemente emocionadas. Así, la exposición logró no solo relatar su historia, sino adherir otros cuerpos a su sentir, comprometiéndolos —aunque fuera momentáneamente— con su demanda de compañía y reconocimiento.

Figura 3. Esquema de la emocionalidad compartida que pega los cuerpos



Fuente: Elaboración propia con base en la propuesta de Ahmed (2015).

Romper con la pasividad del espectador fue una estrategia que se articulaba directamente con su necesidad de trascender la indiferencia y la impunidad frente a las violencias vividas, una condición que expresaban de forma recurrente con la frase: “todo esto nos sucede sin que nadie haga nada”. Sin interés de “contar sus historias” de sanación o resiliencia, su apuesta curatorial buscaba interpelar al público, involucrarlo en su demanda y hacer evidente que la violencia no es solo un problema individual, sino una responsabilidad colectiva.

Así, el espacio que inicialmente habían reclamado para expresar su emocionalidad sin ser patologizadas se transformó en un territorio de confabulación, un campo pegajoso que adhería otros cuerpos, empezando por los suyos y extendiéndose a quienes involucraban en su demanda de reconocimiento. Lo que hasta entonces había sido un ejercicio de resistencia íntima y colectiva, ahora se expandía atrapando en su red de afectos a quienes, hasta ese momento, habían permanecido ajenos. Estos cuerpos ya no solo observaban, sino que eran interpelados, envueltos en una emocionalidad que los comprometía con la exigencia de ser escuchadas y tomadas en serio.

De tal modo, los signos que antes se adherían a sus cuerpos —peligrosidad, hipersexualización, incapacidad y negligencia— fueron desplazados por nuevas significaciones que ellas mismas eligieron. Al vincularse y crear, generaron adhesiones distintas: en la obra, sus cuerpos dejaron de ser el receptáculo de discursos que las reducían a víctimas o amenazas, para volverse puntos de encuentro, superficies desde donde se pegaban otras identidades: artistas, creadoras, sobrevivientes.

La confabulación fue, en sí misma, una estrategia para desestabilizar los marcos institucionales que intentaban encasillarlas. Se enfrentaron a un régimen emocional y a una ortopedia narrativa que dictaban cómo debían contarse, cómo debían sentir y cómo serían leídas por los demás. Contra esos relatos que las fijaban como víctimas, peligrosas o incapaces —relegando su dolor al ámbito privado y patologizando la intensidad de su sentir— tomaron la palabra, hicieron de la emoción una herramienta política y reclamaron su derecho a narrarse en sus propios términos.

En un contexto donde las violencias fragmentan y aíslan, su apuesta fue reconfigurar la colectividad como una forma de resistencia. No buscaron reconstruirse de manera individual ni encajar en un relato de superación personal, en su lugar, apostaron por la vinculación y la imaginación como estrategias para transformar su historia y la manera en que podía ser percibida. Al hacer pegajosa su emocionalidad, obligaron a otros cuerpos a sentirse parte de su demanda, desafiando la indiferencia y el aislamiento que históricamente las había rodeado.

5. Reflexiones finales

Nosotras sobrevivientes creó una emocionalidad compartida que permitió desafiar el entumecimiento provocado por regímenes de violencia y exclusión que separaba los cuerpos y las fijaban en narrativas ortopédicas que las representaban como víctimas, peligrosas o incapaces. Si bien esas ortopedias les servían para navegar en un entorno hostil, también las inmovilizaban. El arte se convirtió en el espacio donde pudieron romper con esas adhesiones y pegarse a otras nuevas, un territorio de rebeldía donde lo que antes se les imponía como identidad fija se volvía fluido, resignificable. Lo pegajoso dejó de ser la carga de la victimización para convertirse en la posibilidad de una emocionalidad expandida, una que se compartía, que convocaba y que se adhería a otros cuerpos.

Este proceso no fue lineal ni predefinido, al contrario, se movió conforme avanzaba la investigación. Lo que comenzó como un diagnóstico, pronto se transformó en un espacio donde ellas mismas definieron sus necesidades, narrativas y formas de expresión. No solo decidieron qué contar y cómo contarlos, sino también para qué, hilvanando colectivamente significados en el acto de compartir, imaginar y resignificar juntas. Así, dimensionaron la colectividad de sus experiencias de violencia, reconociéndose en otras y tejiendo redes de sentido y resistencia.

La IAP no se limitó a analizar la violencia, fue un espacio de sostén y elaboración de experiencias que continúan atravesándolas. En este proceso emergió la necesidad de narrarse y, al mismo tiempo, evidenció la ausencia de otros lugares donde hacerlo. Que hayan tomado este proceso para resignificar su historia no es

solo un reflejo de su agencia, es una interpelación a la falta de condiciones estructurales para el cuidado y la escucha. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿Qué implica que sea en un proyecto académico donde encuentran esa posibilidad? ¿Cómo se insertan estas demandas en el “análisis de las violencias”? ¿Podemos permitirnos ignorar esta agenda de cuidados en la producción de conocimiento?

Este giro no significó perder rigor metodológico, más bien nos llevó a asumir la investigación como un proceso vivo capaz de responder a sus tiempos, necesidades y formas de interpretar la realidad. No fueron solo objeto de estudio, fueron creadoras de significado, incluso generaron un conocimiento que desafió los límites de la producción académica tradicional y transformó la manera en que sus historias podían ser contadas y percibidas. Fue en este proceso que una de las creadoras expresó con firmeza: “No somos un proyecto”, rebelándose al régimen académico que las reduce a un objeto de estudio. Con ello dejó claro que no se trata solo de cumplir con demandas institucionales o producir conocimiento, se debe sostener un esfuerzo colectivo para acompañarnos y cuidarnos mutuamente, en el que ellas mismas asumieron roles activos como cuidadoras y maestras, compartiendo sus estrategias para navegar y resistir a las violencias.

Así, lo que antes eran “esas muchachas”, marcadas por narrativas de exclusión y vulnerabilidad, se transformó en un colectivo que, desde el arte, amplificó su emocionalidad y la hizo pegajosa. Su intensidad adolescente, viva y expansiva, se adhirió a otros cuerpos, comprometiéndolos —aunque fuera momentáneamente— con su demanda de sentir y tomar conciencia. A través de su obra, hicieron visible la crisis de cuidados que atraviesan, dejando claro que es un proceso vivo. Su demanda de ser amadas y escuchadas, de recibir cuidados, acompañamiento y ser tomadas en serio sigue pendiente, aún en espera de ser reconocida y atendida.

Referencias

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Belausteguigoitia, M. (2022). Presentación. En M. Belausteguigoitia Rius (coord.), *Grrrrr. Género: rabia, ritmo, ruido, risa y respons-habilidad* (pp. 1-10). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Briseño, V. (2024, 29 de septiembre). Nosotras sobrevivientes: Un grito de resistencia a través del arte. *ZonaDocs. Periodismo en Resistencia*. Recuperado de <https://www.zonadocs.mx/2024/09/29/nosotras-sobrevivientes-un-grito-de-resistencia-a-traves-de-arte/>
- Brumer, J. (1990) La psicología popular como instrumento de la cultura. En *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza editorial
- Luzuriaga, E., Ríos, I., y Vallejo, D. (2019). Entre lo decolonial y la IAP: diálogos de encuentro para el estudio de identidades con mujeres kichwa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (44), 159-178. <https://doi.org/10.5944/empiria.44.2019.25356>
- Nunes, A., y De Carvalho, M. R. (2007). Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela antropologia da infância. ST 14: Do ponto de vista das crianças: pesquisas recentes em ciências sociais. Coordenação: Antonella Tassinari (UFSC) e Clarice Cohn (UFSCar). Trabalho apresentado no 31º Encontro Anual da ANPOCS, realizado de 22 a 26 de outubro de 2007, em Caxambu, MG, Brasil. pp. 1-25.
- Reddy, W. (2001) *The navigation of feeling: a framework for the history of emotions*. Cambridge University Press.

- Sánchez, G. (2022). Amistad y adversidad: la escuela como un espacio de encuentro y acompañamiento en un contexto de violencia crónica en el norte de Monterrey. *Diálogos Sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 13(24), 00007. Recuperado de <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1043>
- Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 159-170. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1218051713>

ENCARNACIONES DE LA VIOLENCIA CRÓNICA EN NIÑAS Y NIÑOS EN SONORA

Nohora Niño Vega¹

1. Introducción

Las violencias contra las niñas, niños y jóvenes (NNJ) han venido recrudeciéndose en el país. A las violencias clásicas relacionadas con esta población, tales como el maltrato, el abuso sexual, el matrimonio infantil, la violencia entre pares y la explotación laboral, se han sumado otras que son propias de la presencia y prolongación de la violencia armada que se desarrolla a causa del crimen organizado, de la lucha contra el narcotráfico y la violencia política; todas ellas afectan directamente la vida de los NNJ en México.

Al revisar los datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP, 2023) encontramos que, en Sonora, en 2020 se presentaron 5 450 casos de violencia familiar y para 2023 la cifra estuvo en los 8 101 casos. Conociendo la dinámica de la violencia familiar, en la que los niños y niñas pueden ser víctimas directas ya sea porque son las personas contra quienes se ejerce esta violencia o porque están presentes cuando esta violencia es ejecutada, resulta considerable tanto el número de casos como el aumento en los últimos años en la entidad.

Asimismo, los datos suministrados por la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM, s. f.) indican que, en términos de la violencia sexual, en Sonora las niñas y jóvenes sufren en mayor proporción este delito en comparación con sus pares hombres y, al igual que en el caso de la violencia familiar, las cifras han aumentado en los últimos tres años pasando de 101 casos en 2020 a 171 casos para 2022.

Además, en materia de corrupción de menores, las niñas y jóvenes también tienen mayor victimización en la entidad en comparación con sus pares hombres: en 2020 se presentaron 40 casos con mujeres menores de 18 años y 12 casos de hombres, mientras que para 2023 las primeras llegaron a 51 casos y los hombres menores de 18 años llegaron a 23. Pese a que este delito es mayor entre las niñas y jóvenes, es importante anotar el aumento considerable del número de casos de niños y jóvenes hombres en el último año.

Respecto a la violencia física, la base de datos de la REDIM reporta que durante 2020 hubo un aumento considerable con una cifra que alcanzó los 501 casos en Sonora; en 2021 fue de 221 casos y en 2022 de 199 casos, siendo los menores de 18 años los más afectados. Por su parte, en materia de homicidio, también encontramos un aumento en la victimización, particularmente de niños y jóvenes en comparación con sus pares mujeres.

¹ Investigadora por México SECIHTI – El Colegio de Sonora. <https://orcid.org/0000-0002-6654-9536> nohoranio@gmail.com
DOI: <https://doi.org/10.22198/colson.305.c90>. DOI Obra completa: <https://doi.org/10.22198/colson.305>

Así, el número de hombres menores de 18 años asesinados ha llegado a los 192 entre 2020 y 2024, mientras que el número de mujeres en ese rango de edad llega a los 46. Además, en materia de desaparición, de acuerdo con el Registro Nacional de Personas Desaparecidas y No Localizadas, encontramos que, hasta mayo de 2024, en Sonora existen 420 NNJ mexicanos desaparecidos y no localizados con un 51 % de niñas y jóvenes mujeres.

Estas cifras son una evidencia de la situación que viven los NNJ en el estado, en cuyas vidas confluyen tanto las violencias clásicas como aquellas que se reproducen en el marco de la criminalidad tales como los homicidios, corrupción de menores y las desapariciones. Además, este contexto de inseguridad incide drásticamente en su cotidianidad, como lo indica la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción de la Seguridad Pública (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023), dado que la principal estrategia de las personas sonorenses fue no dejar que los niños y niñas salieran de sus casas. Teniendo en cuenta que este contexto violento afecta de manera directa a los NNJ, resulta pertinente el desarrollo de estudios enfocados a comprender, desde sus voces, sus lecturas sobre estas violencias y sus estrategias para afrontar dicho contexto.

Algunos estudios sobre la violencia contra los niñas, niños y jóvenes en México se han concentrado en revisar temas como el maltrato infantil y sus efectos (Esparza-Del Villar, Chávez-Valdez, Montañez-Alvarado, Gutiérrez-Vega y Gutiérrez-Rosado, 2022; Esparza-Del Villar, Montañez-Alvarado, Gutiérrez-Vega y Quiñones-Rodríguez, 2022) señalando que la vivencia de maltrato en la infancia se correlaciona con el desarrollo de comportamientos violentos en la adolescencia y la adultez. Otros estudios se han concentrado en la relación entre el maltrato y abuso sexual y el posterior consumo de sustancias psicoactivas (Ramos-Lira, Saldívar-Hernández, Medina-Mora, Rojas-Guiot y Villatoro-Velázquez, 1998; Tamayo-Rivas, Gámez-Medina, Ahumada-Cortez y Valdéz-Montero, 2022).

También se ha revisado la incidencia de variables ambientales como la privacidad, la temperatura y el ruido de una vivienda en el desarrollo de la violencia familiar (Corral-Verdugo, Barrón, Cuen y Tapia-Fonllem, 2011). Asimismo, hay estudios que, desde una perspectiva de género, buscan revisar los impactos de la violencia interpersonal, abuso sexual y el acoso callejero de manera diferencial en niñas, jóvenes y mujeres (Frías y Erviti, 2014; Meza-de-Luna y García-Falconi, 2015; Romero Mendoza et al., 2021).

Recientemente se han desarrollado investigaciones que intentan comprender la situación de los NNJ en contextos de violencia generalizada. Estos suelen enfocarse en ámbitos locales centrándose en la revisión de los impactos psicológicos (Esparza-Del Villar; Chávez-Valdez et al., 2022; Mora, Gutiérrez y Ceballos, 2024; Quiroga, Willis, López-Rodríguez y Moreno, 2015).

En particular, el estudio de Esparza-Del Villar, Chávez-Valdez, et al. (2022) resulta interesante porque incorpora el impacto de la violencia social en la salud mental de jóvenes en Chihuahua, en comparación con el de otras violencias como la familiar, la escolar y el *ciberbullying*. Sus hallazgos reportan que, mientras la violencia social resulta menos sistemática en la vida de este grupo poblacional, estas otras violencias tienen mayor impacto debido a su permanente presencia directa. Además, expresa que las violencias tradicionales han sido menos visibles debido a la alta mediatización de la violencia social proveniente de la lucha contra el crimen organizado.

Por otro lado, hay estudios que han enfatizado en la polivictimización (Casas-Muñoz, Velasco-Rojano, Ramírez-Tolentino, Rodríguez-Caballero y Loredó-Abdalá, 2022; Frías y Finkelhor, 2017; Méndez-López y Pereda, 2019; Peña Cárdenas, Pinto Cortez, Zamorano González, Villarreal Sotelo y Hernández Rodríguez, 2022), que se refiere a la victimización de los NNJ producto de múltiples violencias, incluyendo las llamadas violencias clásicas y aquellas derivadas de la violencia social. Dichos estudios han identificado también sus efectos traumáticos.

Con excepción de aquellos dedicados a la polivictimización, la investigación sobre la relación entre violencia y NNJ se ha enfocado en el análisis de una sola violencia perpetrada, particularmente dentro del campo de la clínica, y ha puesto énfasis en el daño tanto físico como mental. Además, posiciona a los NNJ como víctimas pasivas que reciben estas diferentes violencias debido a su condición de edad y de género y, por último, ha concentrado el análisis de las violencias en la vida de los jóvenes más que en niñas y niños.

Adicionalmente, muy pocos de estos estudios (Niño, 2021a; Sánchez López, 2022a, 2022b) se han dedicado a comprender las formas en que ellos aprehenden estas violencias y las estrategias que desarrollan para navegar en medio de ellas, es decir, que se han centrado en sus propias voces, entendiéndoles desde su actoría social.

Este capítulo tiene como objetivo indagar en las experiencias de NNJ de las ciudades de Hermosillo y Nogales, en el estado de Sonora, que han sido atravesados por distintas violencias que ocurren en sus comunidades. Para ello, propongo una línea de discusión desde el concepto de violencia crónica, el cual me permite explorar su complejidad rastreando las formas como toman cuerpo en sus vidas y discutiendo algunas categorías institucionales que invisibilizan la violencia estructural proveniente del abandono estatal.

En un trabajo anterior inicié este ejercicio con una revisión de datos institucionales, para observar el comportamiento de distintas violencias que han tenido como víctimas a este sector de la población (Niño, 2022). Este capítulo continúa en esta línea para profundizar, a través del análisis de un caso, las concatenaciones entre unas y otras violencias, en las experiencias que reportan los NNJ.

Este capítulo se encuentra dividido en seis apartados. En el primero ofrezco un apunte metodológico sobre el trabajo desarrollado en campo y reflexiones acerca de la investigación con los NNJ. En el segundo presento una discusión sobre la violencia crónica como concepto que permite comprender las violencias en tanto procesos de encadenamiento en los que se producen y reproducen. En la siguiente sección reviso a profundidad el caso de dos hermanas para indagar los encadenamientos de las violencias en sus vidas, vistos desde las niñas y quienes las han acompañado. En el cuarto apartado enfatizo en la relación entre el mercado de metanfetaminas, el consumo y la producción de violencia contra las niñas que se desarrolla debido a este acceso al consumo de drogas. En el quinto apartado me refiero a la forma en que la privatización del cuidado ha significado una carga para las familias tanto para atender la situación de adicciones como de la violencia contra los niños y niñas, mostrando la forma en que esta privatización agudiza la situación de las familias para proteger a los niños, niñas y jóvenes e invisibiliza el rol del Estado en la protección. Por último, desarrollo unas líneas de cierre de este capítulo.

2. Apunte metodológico

El desarrollo del trabajo de investigación que sustenta este capítulo surge de una propuesta epistemológica y metodológica proveniente de los nuevos estudios sociales de la infancia, que se plantean la necesidad de escuchar y reconocer a los NNJ como interlocutores válidos, a través de los cuales podemos conocer sobre sus experiencias de vida atravesadas por un contexto violento.

Bajo esta perspectiva, los caminos para hablar y escribir sobre los niños, niñas y jóvenes parten de considerarles sujetos activos en sus propios entornos, que afectan y son afectados por las relaciones dentro de las cuales se encuentran inmersos. En este sentido, como lo señalan Spyrou (2011) y Komulainen (2007), se ha tenido en cuenta que la voz que los niños, niñas y jóvenes expresan está enmarcada por el contexto interaccional que deviene del proceso mismo de investigación y este, a su vez, por los lugares —como espacios contextuales— donde se desarrolla. Por lo tanto, durante la observación de las interacciones en los diferentes espacios, así como el uso de técnicas visuales y narrativas para favorecer la conversación, se buscó reducir la

desconfianza y se trató de posicionar el diálogo de la manera más fluida para evitar la intimidación por mi lugar como persona adulta que emanaba autoridad, sin embargo, he sido consciente de que esta asimetría siempre estuvo presente.

Esto implicó, por supuesto, un trabajo de campo de largo aliento en el que se establecieron encuentros semanales con cada grupo de trabajo, y se desarrollaron diversas actividades que me ayudaron a construir relaciones de confianza en la interacción; así mismo, se pretendió que los diálogos no estuvieran constreñidos por el tiempo y el objetivo de la investigación. En consecuencia, este trabajo basado en un tiempo prolongado dio la oportunidad de contrastar planteamientos iniciales desarrollados por los niños, niñas y jóvenes, mostrando lo que Spyrou (2011) expresa como diferentes capas de significado en sus voces.

En algunos casos, como el que se explora en este capítulo, aprovechar la timidez y el juicio sobre la habilidad para dibujar que tenían las niñas sobre sí mismas me puso en un lugar de co-creación, a partir de las indicaciones emitidas por ellas. Esta interacción ayudó a producir un diálogo y a profundizar sobre las formas en que ellas ven y comprenden su concepto y experiencia de familia, el cual se amplía a partir de su propia circunstancia de institucionalización y separación.

Además, construir el dato desde las perspectivas de las niñas no soslayó la relevante información suministrada por las personas adultas que ayudaron a completar y dar más sentido al caso presentado. De esta manera, se comprende el enfoque centrado en los niños, niñas y jóvenes desde la importancia de escuchar lo que tienen para decir, considerando su agencia en tanto sujeto que configura subjetivamente su experiencia, y que puede denotar su autonomía en la construcción de este relato, pero, a su vez, comprendiéndoles como reproductores de la dinámica social y cultural en la que son socializados.

El trabajo de campo se realizó en albergues institucionales y de la sociedad civil, en espacios de encuentro y esparcimiento organizados particularmente por iglesias católicas y evangélicas, incluso grupos facilitados por lideresas comunitarias que desarrollan acciones de bienestar para los NNJ en sus comunidades.

En total participaron 42 NNJ en Nogales y 30 en Hermosillo, con quienes se realizaron actividades lúdicas y deportivas que propiciaron diálogos para conocer acerca de sus vidas, indagar por las violencias que ellos y ellas reconocen en sus contextos, así como las formas en que las interpretan y actúan frente a ellas.

3. La cronicidad de las violencias en la vida de los NNJ

Este trabajo se ha centrado en el concepto de violencia crónica, ya que ayuda a superar los estudios fragmentados de las distintas violencias que aquejan a las personas, y en su lugar permite observarlas desde las formas en que ellas confluyen en un mismo territorio y en las experiencias de vida de quienes lo habitan. Retomamos aquí el concepto planteado por Pearce (2007, p. 7):

Una definición posible [de violencia crónica] es aquella en que las tasas de muerte violenta al menos duplican la tasa promedio prevaleciente en los países ubicados en la misma categoría de ingreso, en que estos niveles se sostienen a lo largo de un período de cinco o más años y en condiciones en que los actos de violencia que no necesariamente causan la muerte registran altos niveles en diversos espacios de socialización, tales como el hogar, el barrio y la escuela, contribuyendo así a la reproducción de violencia a lo largo del tiempo.

Aquí nos interesa el concepto en su carácter de interacción entre las violencias que se manifiestan en un territorio. En este sentido, Adams (2017) plantea que la violencia crónica se encuentra enraizada, provocada y

reproducida por elementos tales como la socialización de género y las relaciones familiares, así como las formas en que el Estado se ha conformado y los procesos globalizadores.

Esta violencia crónica está influenciada por macro y micro niveles. En el plano macro se observan las dinámicas de desigualdad, legados históricos de violencia y conflictos, migración y desplazamiento forzado, debilidades persistentes de las democracias, sus reformas políticas orientadas a la seguridad que han fracasado, delincuencia organizada y comercio ilícito, impactos de los procesos de urbanización, políticas de desarrollo económico, cambio climático y destrucción ambiental; también las formas en que estas producen transformaciones dentro de los espacios microsociales como las familias y las comunidades donde habitan (Adams, 2017, p. xxii).

Como expresa la autora, la violencia crónica destruye relaciones sociales, afecta el ejercicio ciudadano y disminuye el apoyo social a la democracia, se multiplica en diferentes espacios sociales y tiene procesos de reproducción transgeneracional. Aquí no solo importa que en un mismo territorio exista una multiplicidad de violencias sino las formas en cómo interactúan entre sí. Tanto la violencia criminal como las otras violencias desarrollan un relato de poder (Vergés, 2022) y, a su vez, es una respuesta a ejercicios de poder que provienen de violencias más estructurales.

Entender las interacciones entre las violencias que afectan a las niñas, niños y jóvenes permite discutir con las formas fragmentadas de observarlas y, al mismo tiempo, repolitizar experiencias que han sido desprovistas de esta condición. El discurso gubernamental construye un sentido común que se centra en las decisiones individuales y las “dinámicas privadas”, es decir familias disfuncionales, pobreza y adicciones, como los principales problemas, lo cual despolitiza estas violencias. De esta manera, la familia se convierte en explicativa causal de patologías psicológicas desconectadas de las dinámicas estatales y sociales más amplias (Tovar, 2003) y se invisibiliza lo que Wacquant (2010) denomina la difuminación del Estado económico, la debilidad el Estado social y el fortalecimiento del Estado penal.

No obstante, las violencias que suceden en un territorio requieren ser vistas desde estas interacciones en las que se producen y reproducen. Para ello, es indispensable comprender con mayor profundidad las historias de vida que son atravesadas por ellas y las formas en que las dinámicas macro y micro se imbrican. Necesitamos entender de qué manera la presencia de una lógica violenta armada criminal introduce elementos como el temor, la impunidad, el silenciamiento, la desconfianza o el aislamiento en la vida de quienes habitan un territorio y los modos en que este ordenamiento se constituye en factor promotor y potenciador de otras violencias como las que suceden dentro del hogar, la explotación sexual y la trata de personas, entre otras.

Entender cómo la introducción y circulación de las armas de fuego funge como una herramienta para la interacción y resolución de conflictos en casa o en las comunidades; y cómo el incremento en el expendio, circulación y consumo de sustancias de uso ilícito que hacen parte de las lógicas del mercado del crimen organizado tienen efectos en la vida familiar y en las respuestas de las instituciones que se constituyen en otra lógica violenta, ayuda a identificar los desplazamientos de estas violencias al interior de la familia y hacia afuera, como lo plantean Auyero y Berti (2013).

De esta manera, no solo se trata de pensar los efectos sobre la vida de las personas, sino incluso las transformaciones que se producen en las formas y sentido de las violencias debido a esta interacción. Al mismo tiempo, es necesario entender de qué manera la violencia estructural que se observa en los modos diferenciados de la presencia del Estado —generalmente concentrado en mayor militarización y menos protección social— también influye en estas dinámicas y las afectan profundamente.

4. Deseando a mi familia: del consumo de sustancias ilícitas, violencia familiar y carga de cuidados

Una de las primeras historias a las que me vi enfrentada en los inicios del trabajo de campo² fue la historia de dos hermanas de siete y cuatro años, Valeria y Sandra, a quienes conocí mientras acompañaba a un grupo de niños y niñas en un espacio de encuentro religioso en una de las colonias en Nogales, popular por su peligrosidad en materia criminal. En este espacio religioso me abrieron la posibilidad de participar semanalmente para desarrollar diálogos con sus asistentes y así construir información relevante para la investigación.

Iniciábamos un recorrido con megáfono por el barrio para invitar a niños y niñas a este encuentro semanal. Ellos se nos iban uniendo durante el camino y así llegábamos a la iglesia para empezar la jornada. Las personas que dirigían el espacio, Fernando y Natalia, iniciaban con sus actividades espirituales y luego me permitían intercambiar a través de la actividad que yo tenía planeada.

Conocí a las hermanas desde mi primera llegada. Valeria se me presentó como una niña muy activa, inteligente y elocuente. Recuerdo el primer contacto con ella porque enfatizó en que era una niña del DIF. Sin que yo le preguntara, pero seguramente respondiendo a mi expresión de extrañeza frente a su comentario, ella decidió explicarme: su madre era consumidora de cristal y por esta razón el DIF las había institucionalizado. Habían permanecido un tiempo allí, pero luego fueron entregadas a su abuela para que las cuidara evitando que continuara su institucionalización.

En todos los encuentros semanales, mientras Valeria y Sandra estuvieron con su abuela, esperaban ansiosas a que llegáramos a invitarles, pasábamos por la casa para recogerlas y a sus vecinos también, ya que al lado de ellas vivía una familia de hermanos que también asistían al encuentro. Mientras recogíamos a las hermanas, Fernando y Natalia tenían la oportunidad de dialogar con su abuela y solían escuchar las quejas que tenía respecto a su situación. La abuela de Valeria mencionó en cada visita estar cansada de tener que cuidar a las niñas. Ella expresaba que era una persona ya mayor que vivía con su pareja y que ya había criado a sus hijas y esperaba ahora poder disfrutar de su vejez sin preocupaciones, sin embargo, la situación había cambiado.

Primero, señalaba la abuela, todo lo que tuvo que vivir con el proceso de su hija consumidora mientras estuvo conviviendo con ella. Los esfuerzos que hizo para que ella dejara de consumir, las escapadas que su hija hacía para continuar con el consumo, su ingreso a un centro de rehabilitación y sus recaídas. Esto ya había sido suficiente desgaste como para tener que seguir viviendo ahora con una responsabilidad mayor: obligarse a la crianza de sus nietas.

En uno de estos recorridos, la abuela manifestó que estaba pensando entregar a las nietas de nuevo al DIF, esto nos tomó por sorpresa. Pero era la expresión más clara de que la abuela no estaba convencida ni en condiciones para atenderlas. “Me limitan mucho mis salidas y las actividades que quiero hacer, ya no estoy para esto”. Yo le comenté a la abuela que sería bueno indagar con otro familiar que pudiera asumir esta labor. Ella me miró con distancia y dijo, “su hermana, tal vez, pero la verdad es que yo ya no quiero tener que ver”.

También contó que ya había ido al DIF para decirles que no estaba segura de continuar con su papel de cuidadora. La persona funcionaria que le atendió le manifestó que, de ser así, las niñas ya no regresarían a la familia y que entrarían en proceso para adopción. Esta conversación sucedía mientras Valeria estaba ahí con nosotras esperando que nos fuéramos a la actividad. Este malestar de la abuela se expresaba en el trato que

² He decidido no poner los nombres de las colonias y cambiar el de las personas para manejar la confidencialidad y seguridad de quienes participaron en esta investigación.

relataban las niñas, quienes mencionaban que ellos se enojaban porque no se portaban bien, interiorizando y culpabilizándose de este enojo. Esto fue corroborado por Mario, uno de los niños vecinos, durante una comida a la que fui invitada.

Allí sentada frente a frente con Mario en la mesa, donde también se encontraba la pareja de abuelos y las hermanas, él aprovechó un momento en que ellos estaban distraídos y me pidió que le leyera los labios, allí me dijo que la pareja solía gritar mucho a las niñas. Mario silencia su voz físicamente, pero expresa con contundencia lo que para él eran actos de violencia contra las niñas. Dada la postura que tenía la abuela sobre el cuidado de sus nietas, la opción que les quedaba a las hermanas era regresar a su institucionalización en el albergue municipal como efectivamente sucedió unas semanas después.

En una de las actividades que realizamos con los niños y niñas, hablamos de la diversidad de familias a través de un video. Durante el compartir de sus reacciones y observaciones, cuando vino el turno de Valeria dijo que había identificado allí a su familia puesto que se trataba de aquella que no solo vivía con papá y mamá, sino que también tenía a otros cuidadores como los abuelos. Después del video, las niñas y niños pasaron a dibujar a sus familias y relatar cómo era su vida dentro de ellas. Valeria pidió mi ayuda porque me señaló que no sabía dibujar muy bien.

Figura 1. Dibujo de la familia de Valeria, siete años³



³ Las figuras han sido intervenidas para eliminar información personal que identifique a las niñas.

La narrativa de Valeria para dar las indicaciones en la elaboración del dibujo fue construida en un tiempo continuo que expresa su vida conviviendo junto con su mamá, papá y hermana, el momento de la institucionalización en el DIF y su presente de convivencia con sus abuelos. Recuerdo que me pidió dibujar dentro de la representación de su casa a sus abuelos al frente como lo observan en la [Figura 1](#), luego dibujarlas a ella y a su hermana Sandra, y luego a su mamá y papá más arriba y a un lado a su tía, hermana de su mamá. De esta manera, mientras el relato oral de Valeria iba del pasado al presente para contar cómo había sido su tránsito por los distintos espacios de cuidado, la representación de la familia fue construida desde el presente hacia el pasado-futuro. Adicionalmente, pidió que encerrara a sus abuelos, a su hermana y a ella para aclarar que ahora solo estaban viviendo con ellos.

Figura 2. Dibujo de la familia desde la mirada de Sandra, cuatro años



Por su parte, la [Figura 2](#), que hace referencia al dibujo de su hermana, enfatiza en el relato oral el afecto que Sandra tiene por su padre y madre ausentes, insiste varias veces en que esto quede escrito mientras que en su representación solo aparecen ella y su hermana dentro de la casa que pidió que se dibujara.

Un día de nuestros encuentros semanales, Fernando y Natalia no pudieron estar en la reunión, pero le pidieron a María, de 13 años, que iniciara la oración de la jornada. Ella comenzó y de repente Valeria y Sandra se tomaron de las manos, arrodilladas y con los ojos cerrados comenzaron a decir: “diosito te pedimos que cures a mi mamá, que no se drogue más para que podamos ir a vivir con ella, queremos vivir con mi mamá, por favor cúrala”. Esa fue toda su oración. Yo solo me quedé allí observándolas, Mario, su vecino, también lo hizo con mucha atención.

En otra oportunidad, dialogando con Valeria sobre su relación con su hermana, me dijo que ella quiere mucho a su mamá, luego procedió a describir algunas cuestiones sobre su mamá: “está flaca, no come y no se quiere aliviar porque toma muchas drogas, pone una piedra blanca en una pipa y se la fuma, además de que toma pastillas y cuando hace eso se pone loca”, dijo. Valeria ha identificado algunos elementos sobre los efectos del consumo en su mamá.

La delgadez es parte de las consecuencias, como lo señalan Jiménez y Castillo (2011), dado que las personas consumidoras experimentan una pérdida del apetito. Asimismo, su expresión acerca de la locura de su madre hace referencia a los efectos psicoactivos en el comportamiento y en sus interacciones. Además, como lo señalan Loza, Guevara y Hernández (2021), las mujeres suelen ingerir las metanfetaminas en forma de pastillas, cobrando sentido lo manifestado por la niña sobre ver a su madre empastillarse.

Luego de este diálogo, a través de la lectura de un cuento sobre las emociones que le hice a ambas hermanas, compartieron sus sentimientos respecto a algunas situaciones de su vida. Allí manifestaron que los momentos que las han hecho sentir tristes fue cuando el DIF se las llevó de su casa, cuando no pueden ver a su mamá y papá en las visitas, y cuando ven a su mamá empastillarse. Valeria, en particular, se preocupaba cuando se encontraba en el albergue del DIF porque escuchó permanentemente que los niños y niñas que están allí podrían ser adoptados, así que sintió esa amenaza en su vida y la de su hermana.

La historia de Valeria y Sandra nos muestra cómo a temprana edad en un contexto violento, como la ciudad de Nogales que ha sido luego de Cajeme y Hermosillo la tercera ciudad con mayores delitos como homicidios, desapariciones, feminicidios, violencia familiar entre otras (Niño, 2022), se pueden encarnar distintas violencias que marcan su vida. En el caso de las hermanas se entrecruza la lógica del mercado de producción, venta y consumo de sustancias de uso ilícito, con lo que se ha determinado institucionalmente como negligencia de cuidados y la violencia institucional que castiga a los sujetos mientras invisibiliza su debilidad o ausencia, en términos de la prevención y atención del uso problemático de sustancias de uso ilícito o lícito.

5. El mercado ilícito de sustancias, su uso problemático y la violencia contra los niños, niñas y jóvenes

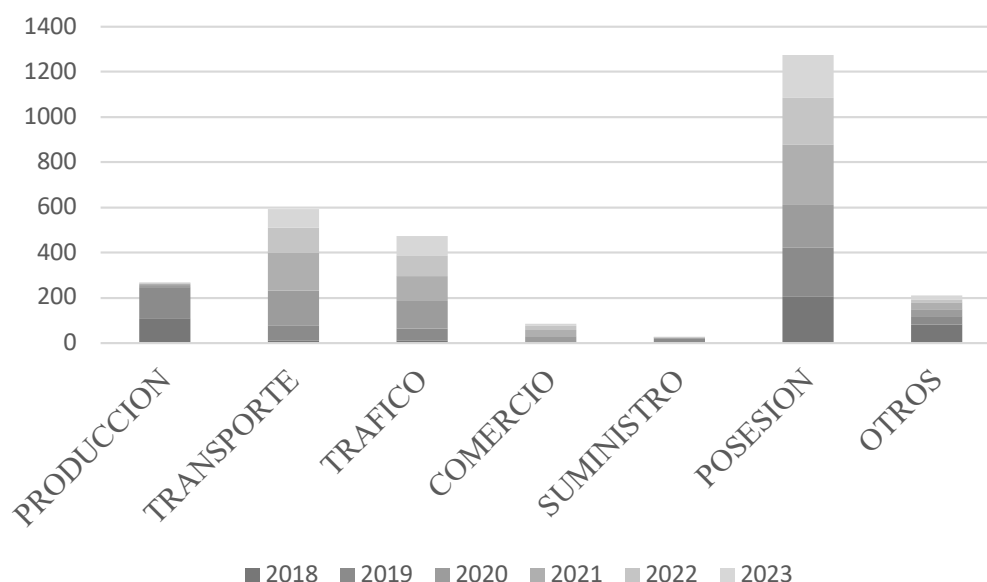
En México, según señala la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (2022) —UNODC por sus siglas en inglés— se ha incrementado en un 218 % el uso de la metanfetamina como el cristal entre 2013 y 2020. Adicionalmente, se ha indicado un mayor consumo en las zonas fronterizas con Estados Unidos y ha venido extendiéndose al territorio nacional. Los datos del Observatorio Mexicano de Salud Mental y Consumo de Drogas de la Secretaría de Salud (2016) indican que Sonora se encontraba por encima de la prevalencia nacional en el consumo de sustancias en la población de 12 a 65 años, integrando aquellos que la probaron una vez en su vida como los que tuvieron su consumo en el último año.

Por su parte, los datos de los Centros de Integración Juvenil (2023) señalan, para el caso específico de Sonora, que el crecimiento del consumo de metanfetaminas se reporta considerablemente desde 2004, disminuyendo hacia 2007 para retomar un crecimiento paulatino a partir de 2011.

Como observamos en la [Figura 3](#), pese a que los delitos como la producción, transporte, tráfico, comercio y suministro han venido reduciéndose en los últimos años, el delito de posesión y consumo se mantiene, señalando que sigue persistiendo el problema del mercado ilícito que se expresa en la cadena final del consumidor.

A través de personas conocedoras de la historia de Valeria y Sandra, supe que su padre era uno de los llamados cocineros de la piedra —como llaman al cristal— en la ciudad. Él se encargaba de esta producción y por tal razón su casa solía ser frecuentada por quienes tenían la responsabilidad de manejar el mercado al menudeo en esta zona de la ciudad. Por su parte, su madre comenzó a ser consumidora de cristal desde muy joven. Mientras sostuvo el embarazo de Valeria, al parecer, logró contener el consumo y lo pudo llevar a buen término.

Figura 3. Delitos del fuero federal contra la salud en Sonora



Fuente: elaboración propia con datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública.

En el caso de Sandra la situación fue distinta, el uso problemático del cristal terminó por desembocar en la niña un síndrome de abstinencia neonatal. Este uso problemático de su madre y las sospechas por la labor de su padre como cocinero se convirtieron en las razones por las cuales las hermanas fueron institucionalizadas en un albergue del DIF.

De acuerdo con Natalia, las niñas fueron institucionalizadas bajo la figura de negligencia de cuidados, una categoría que hace parte de la violencia contra los menores que se encuentra en la Ley General de Niños, Niñas y Adolescentes en México en su artículo 47 fracciones I-VII y que emana de la Observación General Número 13 del Comité de Derechos del Niño (UNICEF, 2019). Fue determinado porque se consideró que ni su madre ni su padre estaban en condiciones de garantizarles un espacio de sano desarrollo.

La información suministrada por UNICEF (2019, p. 40) muestra que la categoría de negligencia de cuidados se ha convertido en la principal fuente de procesos de investigación dentro de las Procuradurías de Protección de NNJ en México. Como fue mencionado por la subprocuradora estatal para la Protección de NNJ en Sonora “desde hace diez años, las dinámicas de violencias contra los niños y niñas está referida a temas ligados con el consumo de sustancias psicoactivas por parte de algún miembro de la familia” (comunicación personal, 2019).

De los datos proporcionados por la Procuraduría Estatal de Protección de NNJ, se encontró que para 2021 hubo 12 agresores con consumo de metanfetaminas reconocido, de las cuales cinco eran madres. Esta cifra aumentó a 39 en 2022, siendo 32 madres las identificadas como agresoras con consumo de metanfetaminas, ubicadas en su gran mayoría en Hermosillo. Sin embargo, al revisar la base de datos se observa que un gran número de casos de denuncias desconoce la situación de consumo, por lo cual es probable que esta cifra sea mayor. Las denuncias en los casos con agresores consumidores estaban referidas al abuso físico y negligencia de cuidados como principal causal de institucionalización.

El caso de Valeria y Sandra no es único. Al trabajar con los niños, niñas y jóvenes en el albergue del DIF, la mayoría de ellos reportaba que sus padres, madres o adultos con los que convivían tenían problemas de consumo, e identificaban al cristal como una de las sustancias; por lo tanto la negligencia de cuidados fue una de las razones por las cuales ellos estaban institucionalizados. Esto quedó en evidencia cuando en una de las actividades, al preguntarles por los deseos que tenían, mencionaron constantemente que sus mamás dejaran de consumir para volver a estar en familia.

En este sentido, el mercado de sustancias de uso ilícito que ha proliferado en México y en Sonora, así como el aumento de su consumo, se convierte en un factor que afecta la vida familiar, las relaciones de los adultos cuidadores con los niños, niñas y jóvenes, así como las posibilidades de estos de poder estar en familia.

6. Estigma, invisibilidad y violencias: contraposiciones en la protección y la atención

La incorporación de la negligencia de cuidados como un elemento de reconocimiento de la violencia contra las niñas, niños y jóvenes es oportuna para identificar las fallas en su protección. Sin embargo, también es importante manifestar de qué manera se convierte en una categoría que puede oscurecer las condiciones estructurales que mantienen esta situación. Siguiendo los planteamientos de Wacquant (2010), el Estado ha reducido su cara social mientras que ha aumentado su posición penal.

Como lo señala The Care Collective (2021), se ha abandonado el cuidado mutuo y el cuidado a las personas con mayores situaciones de vulnerabilidad, señalando una crisis de cuidados que se presenta desde hace más de cuarenta años, producto de que los gobiernos aceptaran “la obtención de beneficios como organizador de la vida” propio del capitalismo neoliberal. Esta reducción produce mayores presiones en la vida de las familias para garantizar la supervivencia y desarrollo de los NNJ.

De esta manera, existe un peligro en esta categoría institucional de la violencia, dado que tiende a privatizar el cuidado y la protección de los NNJ. Las familias se han quedado solas para garantizar el bienestar de sus hijas e hijos, al mismo tiempo que suelen estar bajo vigilancia y presión desde el Estado en el marco del discurso de la protección y el interés superior. De esta manera, más que un Estado que coadyuva en la supervivencia y desarrollo de los NNJ, ha devenido en un estado de vigilancia y castigo, así como de contención de las situaciones de violencia más que de prevención y atención. Entonces, las familias en general y las consumidoras en particular suelen ser castigadas por las dificultades que enfrentan para cuidar de los menores, despolitizando con ello las dimensiones del problema de las violencias, el uso problemático de sustancias y la protección.

Ya sea por contar con una madre consumidora, como en el caso de Valeria y Sandra, o porque las estrategias de cuidado dentro de la familia son observadas institucionalmente como negligentes —como el caso de una familia en el poblado Miguel Alemán en Hermosillo, que fue reportada al DIF porque encerraban a sus hijos durante su jornada laboral en los campos agrícolas como estrategia para salvaguardarlos del consumo de sustancias o de la presencia de actores criminales que merodean en la zona—, las familias se encuentran desbordadas con la demanda de garantizar bienestar y cuidado, sin contar con las condiciones estructurales para ello y con la presión por el ojo punitivo del Estado.

Hasta que se identifica la situación de violencia, el Estado actúa encargándose de determinar responsables fuera de su campo, definiendo disfuncionalidades, incapacidades e imponiendo sanciones y estableciendo planes de restablecimiento de los derechos de los NNJ que, por lo general, han estado excluidos de estos en el marco de una violencia estructural proveniente del dismantelamiento de las políticas de bienestar.

En particular, las madres consumidoras terminan siendo el chivo expiatorio con el cual se invisibiliza la ausencia social del Estado. Así, se determina que las niñas y los niños viven situaciones de violencia familiar porque ellas son vistas como sujetos frágiles moralmente y peligrosos (Martínez, Robles, Ojeda y Hernández, 2024), condenadas institucional y socialmente.

Como lo señala Bourgois (2010), las madres consumidoras son presa de una dinámica patriarcal que estereotipa sus roles y juzga su maternidad en relación con sus adicciones, negándoles la idea de ser madres. No obstante, la madre de Valeria mostraba en momentos de lucidez la preocupación por la atención de sus hijas. Natalia contó cómo la mamá preparaba masa para waffles, la guardaba en el refrigerador y le enseñó a Valeria a encender la estufa con el fin de que se prepara el alimento para ella y su hermana, quién tuvo que aprender a identificar los momentos en que ella debía actuar como protectora de sí misma y de Sandra.

También recuerdo que, dentro de los intercambios con Valeria en un día que estaba muy triste, me contó que la mamá se había “robado a su hermana” en una visita que la abuela le hizo a la tía de las niñas. Mientras la abuela lo veía como un acto de agravio contra ella y una prueba más de las locuras de su hija — como lo contó en uno de los recorridos que hicimos—, este acto también puede ser leído como la insistencia de una madre en ejercer dicho rol pese a su estado.

No se trata aquí, como lo ha planteado Scheper-Hughes y Sargent (1998), de una lectura ingenua que absuelve a las familias de su responsabilidad al ejercer violencia, sino que trata de evitar los extremos y plantear la complejidad del proceso de cuidado y protección sin invisibilizar las difíciles condiciones en las que las familias devienen o no cuidadoras, y desmontar el estigma que niega a las madres consumidoras su capacidad de afecto y maternaje pese a sus condiciones.

Fernando me señaló que la abuela de Valeria y Sandra tuvo que enfrentar el vacío que existe en centros de rehabilitación públicos de calidad. Él manifestó su molestia con el hecho de que las familias se ven obligadas a asumir el enorme esfuerzo económico para ayudar a sus familiares con problemas de adicción. Así, el Estado también se ha replegado en la atención de quienes tienen un uso problemático de consumo de sustancias, con lo cual esta queda en manos de la iniciativa privada. Como lo plantea Ospina Escobar (2021), en la actualidad la oferta pública solo llega al 6 % dejando un gran porcentaje a la oferta privada que suele ser costosa.

Además, tan solo el 12 % de las mujeres con posible uso problemático accede a un proceso de tratamiento ya sea en la oferta pública o privada, debido a que esta oferta suele estar restringida para atender mujeres y sus costos triplican los de los tratamiento para hombres. Adicionalmente, las mujeres que logran llegar a un centro de tratamiento lo hacen siendo menores de 19 años, lo cual expresa que muy probablemente una vez tienen hijos y familias, las mujeres ya no acceden a tratamiento.

Bajo este contexto adverso y de abandono institucional, se comprende que para las hermanas la única esperanza sea la ayuda divina y que ellas decidan actuar a través de la oración como un camino en el que confían volver a encontrarse con su madre y vivir con ella como la familia que tanto desean. En este caso, como lo señala Reguillo (2021), la espiritualidad se convierte en una herramienta con la cual se hace frente a la realidad violenta en la que se vive.

Al mismo tiempo Valeria carga con la amenaza latente de que en este proceso en que su madre no logra superar su problema de adicción y su abuela no desea asumir su cuidado, tanto ella como su hermana terminen siendo retiradas totalmente de su familia para proceder a ponerlas en adopción. No solo se trata del proceso doloroso de no convivir con su madre, o de percatarse de que su abuela no desea tenerlas bajo su cuidado, sino que además tienen permanentemente la idea de que terminen siendo separadas y entregadas a otra familia.

Esta situación se observa también en las otras niñas y niños institucionalizados por circunstancias similares, cuando decidieron en una actividad contarme sus deseos de navidad: “ya no quiero que se droguen, pues mi mamá no se droga, pero mi padrastro sí, aunque no es el papá nuestro si lo es de mi hermano”; “¡deseo que mi mamá no se meta perico!”; “¡deseo que mi mamá salga adelante y sé que lo puede hacer dejando las drogas!”; “¡deseo que mi mamá se cuide, que no ande en los vicios para que no le pase nada malo!”. De esta manera, las niñas y niños terminan interiorizando el discurso oficial y social que acusa y condena a sus madres consumidoras como responsables de la situación, al mismo tiempo que despliegan su afecto a través del deseo de mejoría y bienestar para ellas buscando que superen su adicción.

Entonces, las madres con problemas de adicciones terminan siendo responsabilizadas tanto por sus hijas e hijos como por miembros de la familia, la sociedad y la institucionalidad por el hecho de que los NNJ no puedan crecer con una familia y en un ambiente sano. Y este tipo de condenas se convierten en una espiral que profundiza su situación, muchas veces impidiendo la superación de su adicción (Ospina Escobar, 2021). La carga económica y la carga afectiva se convierten en barreras que les impiden salir de su consumo problemático y con ello garantizar sus posibilidades de reconstruir el espacio familiar y su relación con sus hijos e hijas.

Por esta razón, señalo que las niñas y niños institucionalizados por violencia familiar referida, entre otras, a la negligencia de cuidados con padres o madres en condiciones de adicciones son violentados también por un Estado que ha dejado de lado su labor de protección, dado que no ha aumentado ni mejorado la oferta en la atención de las adicciones. Al mismo tiempo, aquellas familias que por circunstancias económicas, padre y madre deben salir a trabajar largas jornadas y viven en zonas donde el narcomenudeo, el consumo y la presencia de los actores que se mueven en el mercado criminal están a la orden día, se ven obligados a desarrollar estrategias de cuidado —como guarderías infantiles informales o encerrar a sus hijos e hijas— arriesgándose a ser identificados institucionalmente como negligentes tanto con la atención como el respeto de los derechos de los niños y niñas.

En tal sentido, el Estado despliega un régimen de protección banal a la vez que delega el cumplimiento de los derechos de los NNJ a las familias, olvidando que ha replegado su colaboración en el desarrollo de los cuidados necesarios para proteger y favorecer el goce pleno de los mismos, estrechando cada vez más el círculo de protección. Mientras tanto concentra su labor a través de su rostro punitivo para atender la situación de violencia bajo la promesa del interés superior y sigue condenando a las familias a que asuman una mayor carga en su economía material y afectiva.

Como lo señala The Care Collective (2021), este desplazamiento y privatización del cuidado conduce a producir menos recursos comunitarios en el cuidado colectivo, a exigir mayor inversión en vigilancia y seguridad y a olvidar proyectos sociales de bienestar, centrándose en la familia como “la infraestructura de cuidados preferida por la sociedad” (p. 27).

De esta manera, la experiencia de Valeria y Sandra, así como de las niñas y niños institucionalizados en el DIF, nos muestra cómo de la violencia clásica de maltrato y negligencia se desprende la vinculación de la violencia criminal y la violencia estructural e institucional que atraviesa sus vidas.

7. Conclusión

Este capítulo ha tenido como objetivo evidenciar la concatenación de las violencias que viven los niños, niñas y jóvenes en contextos de violencia criminal. Para ello he revisado, a partir del concepto de violencia crónica, el caso de NNJ que han sido institucionalizados debido a que sus familias fueron señaladas como negligentes con los cuidados. Siguiendo particularmente el caso de las hermanas cuya madre tiene

problemas de adicciones, mostramos de qué manera, aunque se inicia con la violencia familiar como factor desencadenante, la violencia criminal que se despliega en este territorio, a través de la lógica de producción, mercado y consumo de metanfetaminas en la ciudad, incide en sus vidas y en la producción de esta violencia familiar, dado que el uso problemático de su madre ha significado la separación de las niñas de su familia y su institucionalización.

Ellas han tenido que aprender a vivir en los distintos tránsitos de cuidado debido a las exigencias del Estado, que asume su papel como protector una vez la violencia ha sido identificada, y define responsabilidades fuera de su papel como garante de bienestar, a través de la construcción de un discurso de familia disfuncional y problemática que es incapaz de brindar cuidados bajo unos estándares difíciles de alcanzar debido a las condiciones materiales y afectivas con las que cuentan.

Esta historia nos señala las formas en que el Estado ha desplegado un ojo vigilante de la protección de los NNJ que se ubica fuera de su ámbito y se concentra en las familias, pero al mismo tiempo que repliega su participación para promover infraestructura y condiciones para el cuidado y bienestar. No se trata de obviar la responsabilidad de padres, madres y otros adultos cuidadores respecto de la atención y protección que las niñas, niños y jóvenes requieren, pero sí de observar otras aristas de la situación en la cual se encuentran las familias para brindar los cuidados necesarios para la vida y el bienestar.

Por otra parte, hemos observado que la política de seguridad y lucha contra las drogas no ha producido suficientes resultados, puesto que los niveles de consumo de sustancias de uso ilícito se han mantenido durante los últimos años y las metanfetaminas circulan por las calles de las ciudades. Igualmente, la política de atención a las adicciones muestra serias fisuras dado que la población no cuenta con una amplia oferta pública y de calidad que les permita entrar en procesos de tratamiento para superar el uso problemático de sustancias, mostrando serias diferenciaciones en el acceso dependiendo del género. Los pobres resultados en ambas políticas tienen consecuencias dentro de las familias en donde se producen expresiones de violencia contra las niñas, niños y jóvenes.

Además, la construcción institucional de una categoría de violencia como la negligencia de cuidados ha invisibilizado la participación del mismo Estado en la producción de dicha violencia, en la medida que privatizó y despolitizó el carácter social del cuidado y la protección de los niños y niñas al transferir la total responsabilidad a las familias y en particular a las madres; lo cual dejó de lado la labor de coadyuvar a través de la garantía de infraestructura social para ello. De esta manera, se produce una individualización de la violencia contra las niñas y niños que omite su responsabilidad al mismo tiempo que la desconecta del contexto social, económico y político en el cual ellos están inmersos.

Referencias

- Adams, T. (2017). *How chronic violence affects human development, social relations, and the practice of citizenship: A systemic framework for Action*. Washington D.C: Woodrow Wilson International Center for Scholars.
- Auyero, J., y Berti, M. (2013) *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Editorial Katz.
- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Casas-Muñoz, A., Velasco-Rojano, E., Ramírez-Tolentino, C.G., Rodríguez-Caballero, A., y Loredó-Abdalá, A. (2022). Victimización y factores relacionados con polivictimización en adolescentes de la Ciudad de México. *Gaceta Médica de México*, 158(4), 229-234. <http://dx.doi.org/10.24875/GMM.22000015>
- Centros de Integración juvenil, A.C., (2023). Reporte del Sistema de Información Epidemiológica del Consumo de Drogas. Tendencias del consumo de drogas alguna vez en la vida en consumidores de drogas ilícitas solicitantes de tratamiento en Centros de Integración Juvenil al 1er semestre de 2023. Ciudad de México, México: CIJ. Recuperado de <http://www.cij.gob.mx/programas/Investigacion/pdf/23-02e.pdf>
- Corral-Verdugo, V., Barrón, M., Cuen, A., y Tapia-Fonllem, C. (2011). Housing habitability, stress and family violence. *PsyEcology*, 2(1), 3-14. <https://doi.org/10.1174/217119711794394644>
- Esparza-Del Villar, O. A., Montañez-Alvarado, P., Gutiérrez-Vega, M., Quiñones-Rodríguez, S., y Gutiérrez-Rosado, T. (2022). Past child abuse and neglect in adults from Northern Mexico: development of a scale and prevalence. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(5-6), 2851-2876. <https://doi.org/10.1177/0886260520943729>
- Esparza-Del Villar, O. A., Chávez-Valdez, S. M., Montañez-Alvarado, P., Gutiérrez-Vega, M., y Gutiérrez-Rosado, T. (2022). Relationship between different types of violence and mental health in high school students from Northern Mexico. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(17-18), 15774-15799. <https://doi.org/10.1177/08862605211021964>
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. México.
- Frías, S. M., y Finkelhor, D. (2017). Victimization of Mexican Youth (12-17): A 2014 National Survey. *Child Abuse & Neglect*, 67, 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.02.013>
- Frías, S. M., y Erviti, J. (2014). Gendered experiences of sexual abuse of teenagers and children in Mexico. *Child Abuse & Neglect*, 38(4), 776-787. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.12.001>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción de la Seguridad Pública*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envipe/2022/doc/envipe2022_son.pdf
- Jiménez, K., y Castillo, P. I. (2011). A través del cristal. La experiencia del consumo de metanfetaminas en Tijuana. *Región y sociedad*, 23(50), 153-183. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252011000100007&lng=es&tlng=
- Komulainen, S. (2007). The Ambiguity of the Child's 'Voice' in Social Research. *Childhood*, 14(1), 11-28. <https://doi.org/10.1177/0907568207068561>
- Loza, O., Guevara, P., y Hernández, A. (2021). Gender Differences in Methamphetamine Use Initiation and Trajectory of Use Among People Who Use Methamphetamine in a Mexico-U.S. Border City. *Addictive Disorder Their Treatment*, 20(4), 288-302. <http://doi.org/10.1097/adt.0000000000000253>
- Martínez, K. I., Robles, L., Ojeda, Y. L., y Hernández, J. (2024). Rompiendo el cristal: Percepciones de los usuarios de metanfetamina sobre los desafíos para acceder y permanecer en un tratamiento. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 24(1), 9-24. <https://doi.org/10.21134/haaj.v24i1.888>
- Méndez-López, C., y Pereda, N. (2019). Victimization and poly-victimization in a community sample of Mexican adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 96, 104100. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.10410>

- Meza-de-Luna, M.-E., y García-Falconi, S. (2015). Adolescent Street Harassment in Querétaro, Mexico. *Affilia*, 30(2), 158-169. <https://doi.org/10.1177/0886109914541117>
- Mora, A. S., Gutiérrez, L. M., y Ceballos, R. (2024). The Role of Parent–Adolescent Communication Among Youth Exposed to Neighborhood Violence in Rural Mexico. *Families in Society*, 105. <https://doi.org/10.1177/10443894231222942>
- Niño, N. C. (2022). Niños, niñas y adolescentes sonorenses en ambientes violentos: dinámicas antes y durante la pandemia. *Región y sociedad*, 34, e1555. <https://doi.org/10.22198/rys2022/34/1555>
- Niño, N. (2021a). Las experiencias de jóvenes migrantes mexicanos en Sonora. En Valdéz, M. y Narváez, J (coords.). *El reto de converger: agendas de investigación, políticas y participación* (pp. 207-234). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Niño, N. (2021b). Habitando la escuela en contextos de violencia armada. *Linhas Críticas*, 27. 1-19. <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35059>
- Niño, N., Flores, L., y Cortes, R. (2019). Narrativas de la violencia en la colonia Sánchez Taboada en Tijuana: entre el desamparo y la ciudadanía activa. En *Seguridad Humana y violencia Crónica en México: Nuevas lecturas y propuestas desde abajo* (pp. 103-134). México: Instituto Tecnológico Autónomo de México-Miguel Ángel Porrúa.
- Ospina Escobar, A. (2021). Familias y uso problemático de drogas en México. Privatización del cuidado y el estigma. En Sánchez Zepeda, A., Zazueta Luzanilla, E., Galindo Vilchis, L., Meléndez Elizalde, L. (coords.), *Familias y diversidad*. (193-222) Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Observatorio Mexicano de Salud Mental y Consumo de Drogas de la Secretaría de Salud (2016). Informe sobre el consumo de drogas . Recuperado de <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojNWZlNmQ4YTYtMmJiMi00MTQ3LWE3NTMtNDNmMjAyMGVkbGVkOGZmIiwidCI6IjlmODAzYzcyLTMyMzYtNDRI04ZTg0LTc2NGU0Y2JiMTNmNCJ9&pageName=ReportSection299bdc6064eb114bc2a7>
- Pearce, J. (2007). Violence, Power and participation: Building citizenship in contexts of chronic violence. *Working Paper*, 274, 3-64. Reino Unido: Institute of Development Studies. Recuperado de <https://www.ids.ac.uk/download.php?file=files/Wp274.pdf>
- Peña Cárdenas, F., Pinto Cortez, C., Zamorano González, B., Villarreal Sotelo, K., y Hernández Rodríguez, G. I. (2022). Victimization and Polyvictimization in Children and Adolescents in a Violent City at Northern Border of Mexico. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 31(10), 1337-1358. <https://doi.org/10.1080/10926771.2022.2052387>
- Quiroga, A., Willis, G. B., López-Rodríguez, L., y Moreno, A. (2015). Psychological consequences of collective violence in childhood: the case of Monterrey, Mexico / Consecuencias psicológicas de la violencia colectiva en la niñez: el caso de Monterrey, México. *Studies in Psychology*, 36(2), 294-315. <https://doi.org/10.1080/02109395.2015.1026122>
- Ramos-Lira, L., Saldívar-Hernández, G., Medina-Mora, M. E., Rojas-Guiot, E., y Villatoro-Velázquez, J. (1998). Prevalencia del abuso sexual en estudiantes y su relación con el consumo de drogas. *Salud Pública de México*, 40(3), 221–233. <https://doi.org/10.1590/S0036-36341998000300002>
- Red por los Derechos de la Infancia en México (s.f.). *Indicadores REDIM*. Recuperado de <https://public.tableau.com/app/profile/indicadores.redim/vizzes#!/>

- Reguillo, R. (2021). *Necromáquina. Cuando morir no es suficiente*. Barcelona: Ned.
- Romero Mendoza, M. P., Gómez-Dantes, H., Manríquez Montiel, Q., Saldívar Hernández, G. J., Campuzano Rincón, J. C., Lozano, R., y Medina-Mora Icaza, M. E. (2021). The Invisible Burden of Violence Against Girls and Young Women in Mexico: 1990 to 2015. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(5-6), 2753-2771. <https://doi.org/10.1177/0886260517753851>
- Sánchez López, G. (2022a). Terror, fantasía y realidad: desafíos para recuperar narrativas de violencia crónica desde la perspectiva de niñas y niños. *Psicología Iberoamericana*, 30(2), 302471. <https://doi.org/10.48102/pi.v30i2.471>
- Sánchez López, G. (2022b). Amistad y adversidad: la escuela como un espacio de encuentro y acompañamiento en un contexto de violencia crónica en el norte de Monterrey. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(24), 00007. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1043>
- Scheper-Huges, N., y Sargent, C. (1998). *Small Wars. The cultural politics of childhood*. University of California Press.
- Secretaría de Salud. (2016). *Consumo de cualquier droga alguna vez en la vida y en el último año*. Recuperado de <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojNWZlNmQ4YTYtMmJiMi00MTQ3LWE3NTMtNDNmMjAyMGVhOGZmIiwidCI6IjlmODAzYzcyLTMyMzMtNDRIi04ZTg0LTc2NGU0Y2JiMThmNCJ9&pageName=ReportSection299bdc6064eb114bc2a7>
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. (2023). *Incidencia delictiva 2023*. Ciudad de México: SESNP.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Tamayo-Rivas, J. R., Gámez-Medina, M. E., Ahumada-Cortez, J. G., y Valdéz-Montero, C. (2022). Maltrato en la infancia y consumo de drogas en adolescentes de preparatoria. *Horizonte sanitario*, 21(1), 89-96. <https://doi.org/10.19136/hs.a21n1.4587>
- The Care Collective. (2021). *El manifiesto de los cuidados. La política de la interdependencia*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Tovar, P. (2003). La familia en tiempos de guerra y la guerra dentro de la familia. En Patricia Tovar (Ed). *Familia, género y antropología. Desafíos y transformaciones* (pp. 170-197). Bogotá: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). (2022). Drug Market Trends. Cocaine, amphetamine-type stimulants. New psychoactive substances. Recuperado de https://www.unodc.org/res/wdr2022/MS/WDR22_Booklet_4.pdf
- Vergés, F. (2022). *Una teoría feminista de la violencia. Por una política antirracista de la protección*. Madrid: Editorial Akal.
- Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Argentina: Siglo Veintiuno editores.

Septiembre de 2025
(edición electrónica)

Cuidado de la edición:
Martha Ordaz

Fotografía de portada:
Héctor López

Diseño de portada:
Héctor López

Maquetación editorial:
Saúl Marcos Castillejos

Corrección de estilo y pruebas:
Magdalena López Cruz

Edición en formato digital:
Ave Editorial (www.aveeditorial.com)

Departamento de Difusión Cultural de
El Colegio de Sonora

