

ISSN: 30061- 7618

Codex Sapientia

Revista Científica



Año 1, vol. 1, n°4, agosto - febrero 2026



CENTRO UNIVERSITARIO HIDALGUENSE
Codex Sapientia Revista de Ciencias Sociales de
Posgrado Centro Universitario Hidalguense

Ing. Santiago Meda Cancino

Rector

Mtra. Diana Elizabeth Meda Espinosa

Subdirectora General

Mtro. Daniel Llanes García

Director Sistema Universitario en Línea

Lic. Zaira Velázquez Sánchez

Directora Editorial

Lic. Zaira Velázquez Sánchez

Lic. Cielo Yenín Flores

Diseño Editorial

Mtra. Rebeca Hernández Cruz

Asistente Editorial

Codex Sapientia | 

Revista de Ciencias Sociales

CODEx SAPIENTIA. Año 1, N° 4 septiembre 2024. Codex Sapientia es una publicación semestral editada por Posgrado Centro Universitario Hidalguense A.C., Boulevard del Minero #305 Colonia Javier Rojo Gómez Pachuca de Soto, Hgo. C.P. 42030, Tel. (771) 719 5300 / (771) 719 5301, <http://www.cuh.edu.mx/Editorial@posgradocuh.edu.mx>, Editora Responsable: Zaira Velázquez Sánchez. Reserva de derechos al uso exclusivo N°. 04-2024-081212182000-102, ISSN: 3061-7618, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, responsable de la última actualización de este número: Zaira Velázquez Sánchez, Coordinación Editorial en representación de Posgrado Centro Universitario Hidalguense A.C., Boulevard del Minero #305 Colonia Javier Rojo Gómez Pachuca de Soto, Hgo. C.P. 42030, el día 19 de noviembre de 2024

Para correspondencia referente a la revista, Tel.

771 719 53 00, 771 719 53 01

E-mail: Editorial@posgradocuh.edu.mx

Editor responsable: Lic. Zaira Velázquez Sánchez

ISSN-e: 3061-7618

© CUH

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo Núm.
04-2024-081212182000-102



Comité Editorial

Dr. Armando Ulises Cerón Martínez

Profesor investigador de tiempo completo SNII I

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Dra. Eva María Galán Mireles

Profesora investigadora de tiempo completo SNII I

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Alondra Domínguez Ángeles

Profesora investigadora SNII I

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Dr. Luis Arturo Guerrero Azpeitia

Profesor investigador SNII I

Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo

Dra. Lucía Cecilia Cano Martínez

Profesora investigadora SNII C

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dr. Germán Salazar Mendívil

Profesor investigador SNII C

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dr. Mizraim Martínez Hernández

Profesor investigador

Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo

CONTENIDO

EDITORIAL

Interdisciplina, memoria y resiliencia: la producción científica como motor de reflexión y acción en contextos de vulnerabilidad

Zaira Velázquez Sánchez

Pág. 1

Retos, resiliencia y dinámica familiar. Experiencias de mujeres de ciudad victoria, Tamaulipas, para desarrollar la educación primaria en casa en tiempos de covid-19

Venezia Estefanía Zavala Mata, Karla Salazar Serna, Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez

Pág. 4

Juvenicidios en la escuela: experiencias de adolescentes desde las narrativas visuales, sonoras y creativas

Diana Clemencia Grisales Rincón, Sandra Lorena Ortiz Maldonado, Diego Alejandro Bautista Becerra

Pág. 31

Los internados “hijos del ejército” en México: una alternativa para la atención de niños trashumantes

Gonzalo Aquiles Serna Alcántara

Pág. 46

La familia y su incidencia en procesos de resiliencia. Percepciones del personal a cargo de NNA institucionalizados en Tamaulipas

Sonia Edith de la Cruz González, Karla Salazar Serna, Luis Alberto Mendoza Rivas

Pág. 61

Intervención del trabajador social con
adolescentes en módulos de prevención de
conductas antisociales "Benito Juárez" en
Ciudad Victoria Tamaulipas

Pág.80

Sandra Lorena Ortiz Maldonado, Guillermina de la Cruz
Jiménez Godínez, Gabriela Janeth Pérez Ríos

Contra el sexo como categoría biológica.
Cómo desmontar las premisas sexistas
que limitan nuestra vida

Pág. 94

Juan Carlos Hernández Ávila



Interdisciplina, Memoria Y Resiliencia: La
Producción Científica Como Motor De Reflexión
Y Acción En Contextos De Vulnerabilidad
Interdiscipline, Memory And Resilience: Scientific
Production As A Driver Of Reflection And Action In
Contexts Of Vulnerability

Zaira Velázquez Sánchez

Centro Universitario Hidalguense

 <https://orcid.org/0009-0004-8738-7005>

editorial@posgradocuh.edu.mx

“Lo más revolucionario que una persona puede hacer es decir siempre en voz alta lo
que realmente está ocurriendo”,

Rosa Luxemburgo
Teórica y activista de la justicia social

El equipo editorial del Centro Universitario Hidalguense, A.C., se enorgullece en
presentar el cuarto número de la Revista de Investigación y Divulgación Científica
Codex Sapientia, ícono editorial de nuestra comunidad académica

Este número de *Codex Sapientia* evoca una mirada interdisciplinar, que nace del
compromiso de la escucha, la comprensión y la transformación. La revista se presenta
como un espacio donde convergen diversas voces académicas que, desde distintas
disciplinas, nos invitan a reflexionar sobre la resiliencia, la violencia, la historia, la
familia, la juventud y las desigualdades sociales, pero también, muestran el sendero
hacia la dignidad y la esperanza.

EL primer artículo, ***“Retos, resiliencia y dinámica familiar. Experiencias de mujeres de Ciudad Victoria, Tamaulipas, para desarrollar la educación primaria en casa en tiempos de COVID-19”***, muestra la fuerza de las mujeres en contextos adversos. A través de sus relatos descubrimos no solo las carencias y presiones del confinamiento, sino también la creatividad y resiliencia que emergen cuando la vida cotidiana exige reinventarse.

En esa misma línea de reconocimiento a las voces juveniles, el trabajo ***“Juvenicidios en la escuela: experiencias de adolescentes desde las narrativas visuales, sonoras y creativas”***, confronta una realidad incomoda: la escuela no es un lugar libre de violencia. Sin embargo, desde el arte y la expresión, los y las adolescentes transforman su realidad, abren grietas al silencio e invitan a imaginar una pedagogía del reconocimiento donde el sentir y el crear tengan un lugar legítimo.

La memoria histórica también tiene un sitio en estas páginas con el artículo ***“Los internados “Hijos del Ejército” en México: una alternativa para la atención de niños trashumantes”***, su aporte invita a pensar, desde una perspectiva contemporánea, las razones que llevan a madres y padres a confiar el cuidado de sus hijos a instituciones educativas. En el pasado, condiciones como la orfandad postrevolucionaria, la pobreza estructural, la residencia remota, la migración constante o el número elevado de hijos explicaban esta decisión, compleja y dolorosa, que sin embargo configuró alternativas formativas para la infancia vulnerable.

La reflexión se amplía con el texto ***“La familia y su incidencia en procesos de resiliencia. Percepciones del personal a cargo de NNA institucionalizados en Tamaulipas”***, que interpela sobre los sentidos de la familia en contextos de vulnerabilidad. A través de las percepciones del personal de Casas Hogar se comprende que la resiliencia también se teje en vínculos sustitutos, pero que urge repensar los modelos de cuidado alternativo desde un enfoque de derechos.

El quinto artículo, *“Intervención del trabajador social con adolescentes en módulos de prevención de conductas antisociales “Benito Juárez” en Ciudad Victoria, Tamaulipas”*, nos sitúa en un esfuerzo comunitario que, pese a sus limitaciones estructurales, demuestra la importancia de redes interinstitucionales y de la labor del trabajo social como eje de prevención, acompañamiento y construcción de oportunidades para adolescentes en riesgo.

El cierre de este número se complementa con una reseña que dialoga directamente con el debate contemporáneo entre lo biológico y lo social: *“Contra el sexo como categoría biológica. Cómo desmontar las premisas sexistas que limitan nuestra vida”*, de Lu Ciccía. Una lectura necesaria para cuestionar los sesgos científicistas que han invisibilizado a tantas mujeres y disidencias, y que hoy impulsan a reconocer a la ciencia como un campo que también debe ser sensible al género, a la historia y a la justicia social.

Este número de *Codex Sapientia* es un reflejo de nuestra convicción: la academia debe tejerse a través de la humanidad. En cada artículo nos acercamos a investigaciones que divulgan y difunden el contexto de una gama de experiencias de vida atravesadas por la desigualdad, la violencia, la memoria y la esperanza. Pero, sobre todo, reafirmamos que el conocimiento, cuando se escribe bajo una mirada crítica, solidaria y con perspectiva de género, es también un acto de resistencia y de cuidado colectivo.

RETOS, RESILIENCIA Y DINÁMICA FAMILIAR. EXPERIENCIAS DE MUJERES DE CIUDAD VICTORIA, TAMAULIPAS, PARA DESARROLLAR LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN CASA EN TIEMPOS DE COVID-19

CHALLENGES, RESILIENCE AND FAMILY DYNAMICS: EXPERIENCES OF WOMEN FROM CIUDAD VICTORIA, TAMAULIPAS, IN DEVELOPING PRIMARY EDUCATION AT HOME DURING COVID-19

Venezia Estefania Zavala Mata¹, Karla Salazar Serna², Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez³

Resumen

La COVID-19 generó cambios en la dinámica social que se vieron reflejados en la educación de todos los niveles académicos, sin embargo, las madres de niñas y niños de educación básica sufrieron cambios no solo en la impartición de clases de sus hijas e hijos, sino en los roles y dinámica familiar, mismos que se vieron permeados por la falta de recursos, el estrés generado, la brecha digital, la falta de herramientas pedagógicas, etc. Este estudio responde al objetivo de analizar las experiencias dentro de la dinámica familiar de adversidad y resiliencia de las mujeres respecto a la educación infantil en casa durante el confinamiento obligado durante la COVID-19. A

Abstract

COVID-19 generated changes in social dynamics that were reflected in education at all academic levels. However, mothers of children in basic education experienced changes not only in the teaching of their daughters and sons, but also in their family roles and dynamics, which were permeated by the lack of resources, the stress generated, the digital divide, the lack of pedagogical tools, etc. This study responds to the objective of analyzing the experiences within the family dynamics of adversity and resilience of women regarding early childhood education at home during forced confinement during COVID-19. Through a qualitative methodology, the main results showed the

¹Venezia Estefania Zavala Mata
Universidad Autónoma de Tamaulipas
a2183020017@alumnos.uat.edu.mx 

² Karla Salazar Serna
Universidad Autónoma de Tamaulipas
ksalazar@uat.edu.mx  <https://orcid.org/0000-0003-4101-126X>

³ Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez
Universidad Autónoma de Tamaulipas
gjimenez@docentes.uat.edu.mx  <https://orcid.org/0000-0001-6537-8328>

través de una metodología cualitativa los principales resultados mostraron la adversidad y vulnerabilidad a la que estuvieron expuestas las madres de niñas y niños de educación básica primaria y los procesos creativos de resiliencia que se generaron a raíz de dicha adversidad.

adversity and vulnerability to which mothers of children in basic primary education were exposed and the creative processes of resilience that were generated as a result of said adversity.

Palabras clave: COVID-19, confinamiento, educación virtual, resiliencia, madres

Keywords: COVID-19, lockdown, virtual learning, resilience.

Recibido: 26 de octubre 2024

Aceptado: 19 de julio 2025

Publicado: 25 de agosto 2025

Introducción

Sin que la humanidad tuviera conocimiento, en 2019 en Wuhan China se originó un virus que en tres meses posicionó a la población mundial en una de las crisis sanitarias más complejas y mortales; las autoridades chinas identificaron al virus y lo denominaron nuevo coronavirus (Bravo-García y Magis-Rodríguez, 2020).

El 11 de marzo la Organización Mundial de la Salud (OMS), la declaró oficialmente una pandemia después de haberse catalogado como una Emergencia de Salud Pública de Importancia Internacional, por ello, hizo énfasis en que cada país era responsable de implementar estrategias dirigidas a combatir la propagación del virus y prevenir la enfermedad para disminuir los efectos, cuidando así la integridad de la población (Cervantes y Gutiérrez, 2020).

Aspectos como la particularidad del virus por ser altamente contagioso, causó que los países tuvieran que tomar acciones preventivas para contrarrestar los riesgos de que éste continuara extendiéndose. Tal es el caso de México, donde el gobierno optó por el confinamiento obligatorio y el cierre de instituciones que no fueran catalogadas de

primer nivel. Con tal medida, vino el cierre de escuelas desde nivel preescolar hasta el superior, obligando a millones de estudiantes a tomar clases desde su casa de manera virtual y vislumbrando así, la brecha digital por falta de recursos y diferencias de oportunidades.

El término brecha digital “fue acuñado por el Departamento de Comercio de Estados Unidos, en los años noventa, para referirse a la desigualdad en el acceso a las TIC” (Lloyd, 2020, p.115). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) señaló que:

La mitad del total de los alumnos –unos 826 millones de estudiantes– que no pueden asistir a la escuela debido a la pandemia de COVID-19, no tienen acceso a una computadora en el hogar y el 43% (706 millones) no tienen Internet en sus casas, en un momento en que se utiliza la educación a distancia por medios digitales para garantizar la continuidad de la enseñanza en la inmensa mayoría de los países (“Surgen alarmantes brechas...”, párr. 1)

Las medidas de confinamiento no solo mostraron la diferencia de oportunidades de

las familias, sino también, los cambios en las dinámicas familiares, el estrés por factores como la economía, la convivencia dentro del hogar, la falta de recursos tecnológicos para la impartición de clases, la carga excesiva de trabajo por parte de los maestros, el miedo constante a contraer la enfermedad y los retos pedagógicos a los que se enfrentaron las madres de familia para permanecer luchando por que sus hijas e hijos continuaran su preparación básica, porque fueron ellas, quienes lucharon contra todo para que la educación continuara siendo impartida para la niñez.

Bajo esta premisa, la intervención de las madres en la educación de niñas y niños tuvo un alto impacto que se reflejó en la continuidad, en los procesos enfrentados y en la resiliencia generada.

En un escenario nacional de incertidumbre, pérdida de empleos, índices crecientes de la enfermedad y defunciones, con poco o nulos conocimientos de docencia, la determinación de las mujeres para no solo cuidar de su hogar, ser madres, esposas, amas de casa y además maestras, abre la puerta para desarrollar conciencia social que revele la necesidad de investigar a profundidad

las experiencias de estas mujeres y las herramientas que utilizaron a fin de generar procesos de resiliencia dirigidos a la infancia que les permitiera adaptarse a la nueva realidad social que se enfrentó durante dos años de confinamiento.

Lo que se vivió durante la pandemia de la COVID-19 fue un hecho sin precedentes, en el que la población internacional, los gobiernos del mundo y el desarrollo humano se vieron afectados.

Analizar la experiencia de las mujeres victorenses madres de familia cobra relevancia social cuando se reconoce su labor e impacto en la vida de sus hijas e hijos, además de la capacidad de agencia y los procesos de resiliencia que generaron ante una emergencia sanitaria que atentó, entre tantos aspectos, contra la educación infantil.

Desarrollo

A finales de 2019 la Organización Mundial de la Salud (OMS), tuvo conocimiento de una nueva cepa de coronavirus conocida como SARS-CoV-2 debido a un grupo de casos de neumonía vírica en Wuhan (República Popular de China), ésta comenzó a expandirse

rápidamente dentro de China, Corea y distintos países del mundo. Tal fue la propagación, que la OMS la declaró una emergencia de Salud Pública de Interés Internacional el 30 de enero de 2020, seguido de esto, la nueva enfermedad fue denominada como “COVID-19” y el 11 de marzo del mismo año, fue declarada oficialmente una pandemia.

Para esta fecha, los casos habían aumentado, alrededor del mundo había miles de personas que se encontraban luchando por sobrevivir; fue aquí donde la OMS hizo énfasis a los gobiernos del mundo de la responsabilidad de formular estrategias dirigidas a combatir y prevenir la expansión del virus con el propósito de disminuir los efectos de este a fin de salvaguardar la salud pública (Cervantes y Gutiérrez, 2020).

Teniendo en cuenta a Bravo-García y Magis-Rodríguez (2020), diversos fueron los factores que impulsaron la propagación/expansión del virus, entre estos su particularidad, pues contagiarse era extremadamente fácil; además, una persona que parecía estar sana podía ser quien lo transmitiera por la manera en que el virus opera en el cuerpo, haciendo que detectarlo a tiempo fuera una tarea prácticamente imposible, esto impidió la interacción humana,

motivo por el cual, la dinámica social se vio afectada en todas sus esferas.

En México el primer caso de coronavirus fue detectado el 27 de febrero de 2020 en el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias de la Ciudad de México, por una persona que mostraba antecedentes de haber estado en Italia; el primer deceso quedó registrado el 18 de marzo del mismo año (Escudero et al., 2020).

La COVID-19 y los procesos educativos

Pronto el Gobierno de México atendió a las recomendaciones de la OMS estableciendo medidas de prevención dirigidas a disminuir la expansión del virus, entre las alternativas se decretó el confinamiento obligatorio, la sana distancia y el 14 de marzo se informó a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el cierre de escuelas de todos los niveles en el país, lo que provocó el aumento de la brecha digital a raíz de implementar la educación virtual como alternativa emergente ante el escenario que se estaba viviendo.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2020) declaró que la pandemia causó la más grande suspensión de clases en la historia de la educación y ha repercutido en

los estudiantes y docentes de todo el mundo sin importar el nivel educativo, aunado a esto, Schmelkes (2020, como se cita en Cervantes y Gutiérrez, 2020), señaló que:

... con la suspensión de clases presenciales en todas las escuelas del país, la brecha digital se convertirá en una brecha de aprendizaje, en especial, entre los estudiantes de educación básica que carecen de las habilidades de autorregulación y autodisciplina, así como entre aquellos que carecen de conexión a internet y computadoras en sus casas y zonas de residencia, por lo que propone emplear la televisión y la radio. (p. 9)

Para este momento, México se encontraba frente a una emergencia de salud pública que requería de respuestas inmediatas, el cierre de escuelas fue una de las respuestas frente al fenómeno que se estaba viviendo, pero fue en este contexto en el que otras problemáticas tuvieron lugar en las familias.

Acosta y Santillán (2021), a través de *Save the children* realizaron una encuesta global a niñas, niños y sus familias para saber el impacto de la COVID-19 en aspectos como el acceso a la salud, a la educación, la

economía y seguridad, cuya finalidad era conocer la perspectiva propia de la infancia.

En esta se analiza el impacto de la pandemia en la educación infantil mencionando que, aunque la enfermedad afectaba principalmente la salud de adultos mayores, también hubo consecuencias que influyeron en la educación de la niñez; dichas consecuencias se vieron reflejadas en el “retroceso en el aprendizaje debido al cierre de las escuelas, una dificultad para acceder a recursos educativos y a beneficios como la alimentación escolar y consejería, y la incertidumbre acerca del retorno a la escuela” (Acosta y Santillán, 2021, p. 2).

Aunado a esto, para México la llegada de la COVID-19 significaba enfrentar los efectos de una crisis económica histórica en la que era notoria la desigualdad educativa por aspectos como “la inequidad en la infraestructura escolar, la sobrepoblación en las aulas, la insuficiencia de los insumos de higiene y la falta de acceso a la tecnología” (Cervantes y Gutiérrez, 2020, p. 9).

Al respecto, Lloyd (2020), subraya que la educación virtual se considera de calidad cuando se analizan factores como: la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y la institución educativa de

procedencia. Factores que, de no ser reunidos, crean la llamada brecha digital.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, diversos autores señalan que éste involucra la participación de maestros y alumnos en un contexto determinado (salón de clases), desde el punto de vista de Solovieva y Quintanar (2020):

... se trata de una unidad dialéctica de las partes integrantes de este proceso, que no se igualan entre sí, pero tampoco se pueden separar. Estas partes son los docentes y los alumnos que comparten, en una actividad única, el objetivo y el motivo: participar juntos en la actividad intelectual productiva.
(p. 4)

Sin embargo, la pandemia generó una transformación en las formas de educar que surgió con el traslado del proceso enseñanza-aprendizaje tradicional al virtual, involucrando así las madres de familia y cambiando los roles y dinámicas dentro de la familia.

Esto implicó cambios en la dinámica y convivencia familiar, por lo que Prime et al., (2020, como se cita en Lacomba-Trejo et al., 2020, p. 67) señalan que “estos cambios han originado modificaciones importantes en los

sistemas familiares, que influyen directamente en el funcionamiento y bienestar de todos los miembros de las familias”.

Consecuencias Sociales y Emocionales de la COVID-19 en los Estudiantes.

En concordancia con Patricio y Pando (2020), el cierre de centros educativos y el confinamiento prolongado incidió en los cambios importantes de la cotidianidad de la infancia, aunado a condiciones estresantes como la experiencia de vivir una pandemia que estaba acompañada de miedo al contagio, duelos, pérdidas de seres queridos y daños en la economía, lo que tuvo un impacto desfavorable en su salud mental.

En tanto, Cabezas-Heredia et al., (2020), señalaron que la pandemia afectó a estudiantes durante al confinamiento, además de que la nueva modalidad de educación virtual generó en los docentes ansiedad, estrés y depresión, lo que ha traído un desbalance en su bienestar emocional.

En palabras de Gómez y Escobar (2002), “el término estrés se utiliza para aludir a cualquier condición que perturbe o dañe seriamente la homeostasis (equilibrio dinámico del organismo) tanto fisiológica como

psicológica y que el organismo recibe como adverso” (p. 274).

Citando a Patricio y Pando (2020), la pandemia también expuso a la niñez a escenarios de vulnerabilidad al no tener contacto más allá de su familia y estar obligados a la convivencia diaria por el aislamiento social, además de que estuvieron expuestos a una cantidad alarmante de información en medios de comunicación sobre la evolución de la enfermedad, esto causó en la familia los factores que señalan los autores, mismos que no solo afectaron a la infancia sino en los adultos que estaban al cuidado de niñas y niños.

Retos y Dificultades de una Educación Primaria en el Hogar

Recapitulando, la COVID-19 generó una serie de efectos en la dinámica social, la salud pública, la educación y las dinámicas y convivencia familiar. En cuanto a la dinámica y la salud pública, hablamos de un virus altamente contagioso que provocó el confinamiento de la humanidad, modificando la realidad social en cuanto al traslado de la educación tradicional a una completamente virtual, sin considerar el acceso a aparatos

tecnológicos, conexión a internet o cambios en la dinámica familiar y los roles dentro de esta, lo que engendró nuevas formas de concebir la realidad.

La educación desde casa es sinónimo de retos y dificultades a las que se enfrentaron las familias ya sea por la falta de recursos económicos o tecnológicos, o por la dinámica compleja que involucra el estrés y las herramientas pedagógicas necesarias para la impartición de clases. Sobre esto, Murillo y Duk (2020) señalan que entre los mayores retos fue la falta de recursos económicos, puesto que esto limitó el aprendizaje en los hogares más desfavorecidos, en sus palabras:

... para los estudiantes de familias con más recursos, la educación se sigue produciendo, dado que viven en hogares cuyo capital sociocultural y mayores oportunidades tiende a mitigar el impacto en el aprendizaje y los efectos psicosociales que la interrupción de la educación presencial trae consigo; en cambio para los colectivos más desfavorecidos, con frecuencia la escuela es su única salida, la única vía de ejercer su derecho a la educación. La escuela no sólo provee

de “alimento espiritual” a los estudiantes, muchos de ellos además necesitan la escuela para poder tener una alimentación suficiente y de adecuada calidad. (Murillo y Duk, 2020, p. 12)

Aunado a la falta de acceso a los recursos necesarios para que niñas y niños tomaran clases virtuales, uno de los retos más complejos fue que las madres no contaran con preparación pedagógica para impartirle a sus hijas e hijos el conocimiento apropiado a su nivel académico.

Cifuentes-Faura (2020) señaló que el papel de los padres o tutores era fundamental para afrontar de forma resiliente la pandemia, por ello, Muñoz y Luch (2020) argumentan que tanto “alumnado y familias se han visto con la obligación de dotarse de herramientas e instrumentos que permitan al alumnado proseguir con el temario y las tareas desde casa” (p. 6).

La pandemia generó cambios en todas las esferas sociales en las que se desenvuelve la humanidad, como trabajo, escuela, recreación, etc., pero la realidad es que, con el nuevo contexto social, vinieron también una serie de conflictos intrafamiliares que alteraron

la dinámica, la convivencia y la armonía dentro del núcleo familiar.

Murillo y Duk (2020), reflexionaron en que aspectos como la interrupción del aprendizaje, la falta de preparación de los padres para la educación en casa, el acceso desigual a las plataformas de aprendizaje digital, las insuficiencias en materia de cuidado de los niños, los costos elevados, entre otros conflictos, son realidades que la pandemia vino a sacar a la luz.

Estado del Arte

Diversas investigaciones se han enfocado a estudiar los cambios dentro de las familias durante la pandemia y su impacto en la educación infantil, tal es el caso de un estudio realizado por Serrano-Díaz et al., (2022) en España, en el cual se empleó la metodología cuantitativa basado en un diseño ex post facto, con el objeto de analizar el impacto que tuvo el confinamiento por COVID-19 en el desempeño escolar de niños de 3 a 12 años.

En dicha investigación se encuestó a un total de 529 participantes que completaron el Cuestionario sobre el Impacto Educativo en la Infancia (CIEN) a fin de conocer el impacto de la pandemia en la educación de niñas y niños escolarizados. Los principales resultados

arrojaron los beneficios derivados de la relación entre la familia y la escuela, puesto que este fue un aspecto que permitió establecer lazos de comunicación y cooperación, además de facilitar el afrontamiento de ratos educativos compartidos en torno a la educación a distancia en tiempos de pandemia.

Por su parte, Chacha (2020), desarrolló un estudio en Ecuador con enfoque mixto, tomando como inicio la problemática detectada en el ámbito educativo a raíz de la transición de la educación presencial hacia la virtual y teniendo como objetivo analizar el impacto en la educación primaria tras la metodología virtual.

Se aplicó una encuesta a los padres de familia de la escuela fiscal *Kiwanis* perteneciente a un sector rural de la parroquia de Machachi, posterior a ello se tabularon los resultados y se realizó un análisis e interpretación de los datos.

Los principales hallazgos resaltaron la existencia de un cambio significativo sobre la educación primaria del sector rural, lo que se traduce como un reto para los padres de familia debido al bajo nivel de educación y a

que la mayoría no cuenta con herramientas tecnológicas y acceso a internet.

Además, en España un estudio por Hernández y González (2020), abordan los temas de crianza, educación, atención y cuidado de niños menores, reconociendo la complejidad que estas tareas exigen, asimismo, fue necesaria la dedicación de tiempo bajo la crisis causada por la COVID-19, aunado a que en los hogares el trabajo también pasó a ser algo de casa. Las autoras mencionan que estas labores se convirtieron en una hazaña para muchas madres.

En dicho estudio, abordan el tema desde su propia experiencia como progenitoras, profesoras de universidad y antropólogas durante el periodo de confinamiento, destacando que ha significado un reto por la carga de trabajo y de cuidados. Las autoras mencionan desde sus vivencias que el confinamiento reafirmó las dificultades de las madres de niñas y niños pequeños para crear una relación entre el trabajo asalariado y los cuidados de sus hijas e hijos.

En Argentina, Expósito y Marsollier (2020), realizaron un estudio enfocado a la virtualidad y la educación a partir de la COVID-19, misma que partía del objetivo de explorar las herramientas pedagógicas y tecnológicas

que los docentes utilizaron para llevar a cabo el modelo educativo virtual que se suscitó a partir del confinamiento por la pandemia.

Éste se llevó a cabo bajo un diseño metodológico cuantitativo de tipo descriptivo relacional en el que participaron 777 personas, de las cuales la mayoría representaba a docentes de Mendoza, Argentina.

Los resultados arrojaron que la desigualdad de recursos tecnológicos y pedagógicos, encontrando que estos aspectos varían de acuerdo con el tipo de gestión, nivel educativo, estado socioeconómico, rendimiento escolar y el apoyo por parte de la familia de los estudiantes. Por lo que los estudiantes no logran adquirir una educación de calidad debido a la desigualdad de recursos.

En cuanto a la dinámica familiar, Araujo-Robles et al., (2021), elaboraron un estudio en Perú que parte de los cambios ocurridos como producto de la pandemia, lo que causó diversas transformaciones en el estilo de vida, destacando la convivencia en los hogares en el tiempo de confinamiento.

El objeto de estudio fue analizar la dinámica familiar en tiempos de COVID-19

comparando los procesos de comunicación entre padres e hijos adolescentes de Piura y Lima; se realizó un estudio descriptivo comparativo en el que se aplicó la escala de Comunicación de Padres-Adolescentes versión universitaria, que como resultado indicó que en ambos grupos se apreció mayor nivel de apertura frente a la madre y mayor nivel de problemas de comunicación con el padre. Es decir, que la intervención de las mujeres en el proceso enseñanza-aprendizaje de niñas y niños era fundamental en la educación virtual.

En concordancia con la relación entre la escuela y la familia, Pire (2022) llevó a cabo un estudio en Ecuador que se centró en analizar la importancia de la comunicación y participación en escenarios tecnológicos de maestros y familias de cuatro escuelas de Quito. Desarrollado bajo el corte cuantitativo y descriptivo se destacó que la comunicación fue un aspecto que desenvuelve mejor de manera presencial, aun así, la participación de la familia se vuelve más importante cuando se aprende desde casa.

Metodología

Este artículo surgió a partir de una investigación de tesis de Licenciatura de corte cualitativo cuyo objetivo fue analizar las experiencias dentro de la dinámica familiar de adversidad y resiliencia de las mujeres respecto a la educación infantil en casa durante el confinamiento obligado por la COVID-19. Se llevó a cabo en Ciudad Victoria del Estado de Tamaulipas: y se consideraron aspectos que se mencionan a continuación.

Se estipularon los siguientes criterios de inclusión: mujeres en cualquier rango de edad, madres o tutoras de niñas y/o niños de educación primaria, que radicarán en Ciudad Victoria, el estatus social, económico o lugar de residencia no interfieren ante el deseo de participar en la investigación.

Para su selección, era necesario ser madres o tutoras de niñas y/o niños estudiantes de educación básica, específicamente que se encontraran cursando la primaria.

Se realizaron nueve entrevistas a profundidad a mujeres de las cuales ocho eran madres de niñas y/o niños y una tutora. El rango de edad va de los 27 a los 65 años, entre las cuales se entrevistó a una enfermera, una maestra jubilada, una auxiliar administrativa,

una profesora, una empleada y tres amas de casa.

En cuanto a los métodos utilizados, es necesario mencionar la técnica bola de nieve, misma que permitió comenzar con una participante y que la investigación llegara a otras mujeres que quisieran participar en ella por voz de la primera. De igual manera, se utilizaron entrevistas semiestructuradas, realizando una entrevista piloto que permitió modificar aspectos de la primera entrevista elaborada para una mejor recolección de información.

Parte fundamental de esta investigación son los aspectos éticos, pues se entiende que es de suma importancia considerando que se trabaja con seres humanos con dignidad y derechos, razón por la cual, la confidencialidad de su información, el anonimato y consentimiento informado, fueron aspectos indispensables para la realización de este trabajo.

Para el proceso de análisis cualitativo, se realizó una categorización y codificación sobre la información obtenida en el trabajo de campo, a raíz éste se construyó el análisis de un eje medular principal denominado “Las experiencias sobre la educación infantil en

casa”, mismo que fue dividido en dos principales dimensiones.

En la primera se expone cómo los escenarios y experiencias en torno a la COVID-19 representaron desafíos inmersos en la adversidad; y la en la segunda, se analizaron los procesos de resiliencia dentro de la dinámica familiar, mismos que incidieron para que las familias se antepusieran sobre la adversidad y la nueva realidad en cuanto a la educación de la niñez en casa.

Resultados

- *Escenarios de la COVID-19. Educar entre la adversidad, la incertidumbre y la enfermedad. La dinámica familiar transformada.*

En concordancia con la información colectada, fue posible observar que las familias de las participantes afrontaron distintos desafíos enmarcados por la COVID-19 y que facilitar y/o hacerse cargo de la tarea de la educación en casa significaba desarrollar los procesos educativos entre la adversidad, la incertidumbre y la enfermedad, por ende, las dinámicas familiares se transformaron. En consecuencia, se desarrollaron dos

subapartados que exponen las vivencias al respecto.

- *“La economía abajo, estrés e incertidumbre arriba”. El panorama económico familiar y su incidencia en el proceso educativo.*

En las familias de las participantes, la COVID-19 enmarcó un cambio drástico en su economía, en algunas el ingreso se redujo debido a la pérdida del empleo de los principales proveedores en la familia, reducción del salario por incapacidad; y en otras porque dependían del trabajo informal, el cual se detuvo abruptamente, al respecto se comparten los siguientes testimonios:

Él perdió el empleo dos veces, ya sabes, que te corrían porque la empresa estaba perdiendo o porque ya cerraban el negocio, y pues mi esposo no tiene suficientes estudios. (P8)

Me sentía brumada, todo dependía de mí, no hay quien llegue y me diga “ten el gasto”, deja tú, yo dependo de lo que vendo o no vendo, y durante los primeros meses ¿quién quería gastar? ¡Nadie! Todos pensábamos en gastar lo necesario, ¡imagínate! Una que

vende cosméticos, te lo juro, me las vi negras. (P7)

Si fue complicado, pero no por de la pandemia, bueno en parte porque mi esposo estaba incapacitado y es más difícil estar en pandemia y luego sin recibir tu sueldo completo. Y ahorita empezamos otra vez igual, y sigue incapacitado y el regreso a la escuela y o sea que no les tengo todo con lo que deberían ir más que nada el uniforme que no hay zapatos. Es donde uno dice: pandemia, regreso a clases, que te piden más cosas para la higiene más que útiles te piden más y más productos de higiene como toallitas. (P5)

Lo cual complicó aún más las tareas educativas, ya que (en algunos casos) no había recurso suficiente para cubrir el costo de los materiales pedagógicos o pagar el servicio de internet y en otros tuvieron que invertir en gastos no programados. Como ejemplo, se comparten los siguientes testimonios:

No, si hubo ocasiones en las que, por ejemplo, era diario que mandaban actividades, se nos complicaba la

economía y pues a transcribirlo, teníamos que transcribir todo para que ella pudiera tener su material, porque yo no tenía para sacar las impresiones o haciendo dibujos para evitarme ese gasto, solventarlo y poder salir adelante con la actividad. (P1)

Varias veces me cortaron el internet y vieras como sufría yo, porque mi esposo quedó sin trabajo y era bien difícil, era mi preocupación que no teníamos como pagarlo. (P6)

Tuvimos que comprarles un aparato dispositivo para que tuviera lo que necesitaba, que tuviera más memoria y fuera más fácil tomar las clases, batallé mucho porque el proceso de adaptación fue muy complicado, los maestros eran bien exigentes, y me acuerdo cuando aquí no teníamos luz, fueron días bien difíciles para tomar las clases. Yo hablaba con ellos, les decía que tenían todo lo que necesitaban para las clases. (P5)

La desesperación y el estrés fue una emoción recurrente en las familias debido a la incertidumbre que generaba la COVID-19 y en

algunos casos mencionaron de forma constante la falta de vacunas, lo cual incidió en los procesos educativos. Al respecto algunas participantes comentaron:

Ha sido un poco difícil puesto que ahora no puedo ocuparme al cien por ciento de mis labores domésticas como tal, sino que tengo que además de ocuparme en la educación de mis hijos es más acumulación de trabajo para nosotros. (P1)

Pues el tiempo, o sea, el tiempo de estar al pendiente te absorbe, tu tiempo que tienes que tener para otras cosas, el salir a la calle a hacer mandados, y muy estresante porque no salía a la calle a mis mandados por estar con ella ayudándole y si era muy estresante, porque tenía que estar pegada con ella, y la pandemia era algo que no nos esperábamos. (P3)

Quería correr, salirme y ya no saber nada, me sentía desesperada porque él no tenía trabajo yo atada de manos, y los niños emberrinchados sin querer aprender conmigo, me decían: ¡tú no enseñas como la maestra! Entonces pues ya, tiraba la toalla y no le

enseñaba. Me estresaba mucho porque también pensaba ¿y si les da COVID? ¡No hay vacunas! Todo eso me estresaba. (P8)

Muchas mamás decían que tenían doble trabajo, pero yo tenía más que eso, sólo que me pagaban por uno y no me alcanzaba porque mis hermanos perdieron el trabajo y entonces mi mamá solo cuenta conmigo. Está enferma y apenas se puede levantar de la cama por su problema de cadera, yo quería que me tragara la tierra, pero respiraba y contaba más de diez, nombre más de cien, solo decía: Diosito que no se me pegue el COVID porque me muero yo y se mueren todos. Cuando no había la vacuna fue la etapa más difícil, y en esos meses como me costaba sentarme con ellos y mover el lápiz. (P9)

La incertidumbre era mucha, mucha, mucha, la economía abajo, estrés e incertidumbre arriba. Claro que me desesperé y me estresé, yo pensaba ¿y si mejor nos dormimos y ya no despertamos? No sé si me entiendas, no puedo hacer otra cosa que vender, pero en esos momentos nadie te quería

comprar, yo decía: ¿qué va a pasar? No hay vacunas ¿cómo nos vamos a curar si nos contagiamos? Diosito ayúdame. Lloraba y no me daban ganas de apoyarles, pensaba: que los reprueben ¿qué más da? (P.7)

Como es visible, en las familias existieron momentos de desesperación y estrés vinculados con su situación económica, la cual se vio afectada por la pandemia, lo cual repercutió en sus ánimos para atender y guiar los procesos educativos de las niñas y los niños.

En general, las participantes manifestaron que la pérdida o reducción de ingresos incidieron de forma preponderante en el bienestar de todo el grupo familiar.

- *Educar entre la tensión y la enfermedad. Dinámicas pedagógicas y de cuidado en el entorno familiar.*

Dentro de los entornos de adversidad de las participantes, los escenarios de tensión y la enfermedad provocada por la COVID-19 fueron una constante.

Ello tuvo incidencia sobre las dinámicas pedagógicas realizadas en casa, ya que, en algunos casos, tenían que desarrollarse en medio de labores del cuidado hacia quienes enfermaban. Para ejemplificar, se comparten los testimonios siguientes:

Primero no me sentía capaz sinceramente, porque yo creo que ser mamá es una cosa y ser maestra es totalmente diferente, entonces no, no me sentía con esa capacidad, es más no sabía ni sumar, te bloqueas, pero pues ya los tienes en casa, dependen muchas cosas de ti, al principio con mucho temor de no poderles ayudar y pensar ¿Qué les voy a enseñar?, aparte pues ya mucho tiempo fuera de la escuela yo, por ejemplo, a veces con el niño, cosas que de repente veía cosas que decía ¿esto dónde lo investigo? O sea, años que yo había pasado esa etapa y fue, si fue muy difícil. (P1)

Pues el tiempo, o sea, el tiempo de estar al pendiente te absorbe, tu tiempo que tienes que tener para otras cosas, el salir a la calle a hacer mandados, y muy estresante porque no salía a la calle a mis mandados por estar con ella

ayudándole y si era muy estresante, porque tenía que estar pegada con ella, y la pandemia era algo que no nos esperábamos. (P3)

Cuando mi niña se enfermó, se enfermó mi mamá, entonces la tensión fue mucha, acabe gritándole a la maestra, pues me decía que necesitaba compromiso de mi parte, fue cuando no tomaron clases los niños por tres días, no podía, no podía, yo le grité a todo el mundo, pero entonces la salud de ellas fue mejorando y otra vez tomé fuerza, y dale, dale a que lean, a que escriban y dale de maestra, así yo pensaba en mí como, como si me disfrazará de maestra, de enfermera y de oficinista de casa, todo en pijama, nada más con un gorro, bata y así jajaja. (P9)

Mi esposo y mi hijo se enfermaron, fue el caos, porque la niña se hizo miedosa, más demandante, mami esto, mami aquello, yo soy maestra, pero eso de ser maestra de tus hijos es más pesado, ahora súmale enfermera y psicóloga también, pues no es fácil. Mi esposo se enojaba mucho conmigo, me decía que tuviera cuidado o yo iba a ser la portadora del virus porque no los sabía

cuidar, había tensión, ya no sabía si limpiar con Lysol o quemar todo jajaja, bueno me da risa ahora, pero me hubieras visto en esos días. (P8)

La culpa me comía por dentro, pensaba que yo les había traído el bicho de la calle, y no solo yo pensaba eso, mi hijo me lo decía, que por mi culpa él se había contagiado, y entonces los otros dos ya no querían que les ayudara con las tareas. (P7)

Las tareas de cuidado generaban tensión dentro de las familias, sobre todo para las mujeres quienes además tenían que guiar las labores de enseñanza. Sin duda, esta tensión incidió en hacer más complejo el proceso pedagógico y las colocó bajo un estrés.

Dado el panorama expuesto, es posible coincidir con Herrera (2008) cuando señala que en el estrés familiar por una parte, intervienen componentes externos de la familia, como pueden ser el momento histórico social en que esta se desarrolla, la cultura de la familia y el contexto económico; por otra parte, intervienen componentes internos del sistema familiar, como la estructura familiar, la dinámica interna de su funcionamiento, el sistema de creencias y valores y la percepción

del evento estresante. No cabe duda, que la COVID-19 llegó al mundo para transformarlo y que cada mundo familiar tuvo una experiencia particular bajo un factor en común, el estrés.

Asimismo, es interesante observar cómo la "zona de desarrollo próximo", se refiere al espacio en el que un individuo puede alcanzar un nivel de desempeño más avanzado con la ayuda de un adulto o de otros compañeros más competentes era caracterizado por escenarios de adversidad generalizada (Ruiz, 2015).

Es decir, la interacción social y la participación en actividades conjuntas se vieron ineludiblemente atravesadas por la tensión y el estrés familiar, si bien, a través de la proximidad social las personas pueden alcanzar un nivel de aprendizaje que no podrían lograr por sí solos, la pandemia colocó el enfoque sociocultural bajo el desafío de afrontar constantes adversidades.

- *A, B, C de la reconstrucción para educar en resiliencia. Estrategias educativas desde el ámbito familiar.*

El análisis realizado a través del eje medular de esta investigación se construyó a partir de las

experiencias de resiliencia dentro de la familia, que tuvieron incidencia para generar herramientas de afrontamiento y, con ello, desarrollar estrategias educativas. La forma de organizar este análisis se hizo a partir de los siguientes tres apartados:

- *Claridad, flexibilidad y comunicación. Herramientas para hacer camino.*

Siguiendo a Salazar (2018), la claridad, la flexibilidad y la comunicación son pilares para generar resiliencia y, por ende, resiliencia familiar.

En esta dirección, se encontró que las familias facilitaban alternativas para sobreponerse cuando expresaban con claridad los problemas por los cuales transitaban, de esta forma, se incidía en alternativas claras para resolver las problemáticas detectadas.

Asimismo, la flexibilidad de los miembros permitía elaborar las tareas pedagógicas de forma más eficiente y armónica. Lo anterior, se construía cuando existía comunicación entre quienes integran la familia, sobre todo cuando las participantes

creaban canales efectivos para que ésta ocurriera.

Para ejemplificar lo dicho, se comparten tres testimonios en orden de mostrar la claridad, la flexibilidad y la comunicación como ejes de construcción de resiliencia que sucedían en las familias:

Pusimos las cartas sobre la mesa, les dije: aquí somos tres y no hay papá, hay mamá que hace de papá y mamá, pero ya son dos trabajos, allá afuera la gente se está muriendo y hay que cuidarnos entre todos, entonces, voy a buscar de comer, regreso y ustedes ya adelantaron la tarea. Pero mi hijo también me hizo ver cosas jajajaja y que me dice: sí, pero, acá hay dos niños y uno la hace de papá cuando no estás, entonces que también me haga ella caso. Abusado me salió mi niño jajajaja, y sí, nos pusimos de acuerdo cómo nos íbamos a ayudar. (P7)

Cuando tomé esa decisión de no exigirles tanto, que íbamos a hacerlo a la manera como más así de que “les doy tal cosa para compensarlos”, fue más relajado para nosotros, entonces

eso ya como que ya no vino a enojarnos, porque en un principio hubo choques hasta en mi esposo y yo de que él me decía “es que tú les exiges mucho, en lugar de ayudarles los estás haciendo que ellos estén todos tensos”, entonces sí hubo choques entre nosotros, pero ya, ahorita en este instante nos ayudó mucho porque, por ejemplo, mi esposo, él siempre se ha encargado de mis hijos, pero ahora más estrecho el vínculo, mucho más, ahora “qué necesitamos, qué provee él, en qué le ayuda al niño” y no solamente en lo de la escuela si no en lo personal. (P1)

Todo mejoró cuando mis hermanos me auxiliaron con el cuidado de mi mamá, entendieron que si no apoyaban económicamente sí podían apoyar con atenderla, pero eso se dio a partir de que, pues, hablamos, y no hablamos solo una vez, sino varias veces, entonces me echaron la mano, uno de ellos hasta ayudo con las tareas de mis hijos, de ahí todo mejoró. (P9)

De esta forma, coincidimos con Villalba (2003), cuando explica la resiliencia familiar en

el momento en que la familia comprende los desafíos que se le plantean y cómo evalúa su propio funcionamiento respecto al contexto social que están viviendo.

A través de los testimonios colectados, es posible dar cuenta que los tres pilares en cuestión (para la construcción de la resiliencia) son herramientas de comprensión para afrontar los desafíos del entorno y que en las familias de las participantes de este estudio hacen uso de ello.

- *La creatividad como pilar fundamental.*

En concordancia con Boris Cyrulnik (Salazar, 2018; Salazar, 2020), la creatividad es de particular importancia, ya que brinda herramientas que facilitan el proceso de resiliencia frente a un escenario adverso, genera en la persona, grupo o comunidad distintas posibilidades para resignificar la adversidad y ponderar las fortalezas.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se encontró que las participantes potenciaban la creatividad con las niñas y niños, de forma tal, que las actividades educativas se hacían más amenas y se desarrollaban con más facilidad conforme pasaban las semanas. Al

respecto, se comparten como ejemplo tres testimonios:

A utilizar la creatividad, sí, me dije: a ver, tú tienes que dar clase a tus alumnos y a tus hijos. Entonces hicimos un juego, donde mis hijos la hacían de supervisores, les hice su lista de cosas que tenía que identificar cuando yo daba clase, y después hacíamos nuestras “juntas de trabajo” jajaja, eso ayudó un par de semanas, después tuve que invéntame otros juegos. Por ejemplo: juegos de mesa adaptados a la virtualidad, con los temas que andaban viendo, y esos mismos los usaba en clase. A matar dos pájaros de un tiro, que andamos en pandemia jajaja. (P8)

¿Creatividad? A ver, también vendo por catálogo, entonces, con los catálogos viejos armamos “carros de mercado” para darle a las sumas con una y a las multiplicaciones y divisiones con el otro ¿eso es creatividad no? (P7)

Les dije, ayuden a la abuela con ejercicios de memoria porque ya se le olvidan las cosas, pobre mamá, pero sí ella también colaboró, y entonces los

hacía leer de sus tareas, que le contarán lo que vieron en clase, y así, era como involucrarlos, pero ahí la que se encargó fue mi mamá, de hacerlo ver todo como un juego (P9).

Soportado en los testimonios analizados, se coincide con Delage (2008), cuando señala que la resiliencia es un proceso que no permanece en calma, sino que se caracteriza por ser dinámico. La creatividad dentro del entorno familiar, no es un proceso dado, se construye constantemente, responde a escenarios y actores particulares, su desarrollo responde tanto a iniciativas individuales como a procesos grupales. Se observa como elemento clave que facilita los procesos de educación en casa.

- *Cooperación familiar para la resolución de problemas.*

Los hallazgos de esta investigación permiten encontrar similitudes con las aportaciones de Salazar (2018), tales como la cooperación familiar sobre la resolución de problemas y su incidencia en los procesos de resiliencia. Si bien, las investigaciones son distintas, es de resaltar que, bajo escenarios de adversidad, la cooperación familiar es detonante de la

resiliencia familiar y en algunos casos es fundamental.

En este sentido, las participantes de este estudio encontraron en la cooperación familiar una vía de descanso y reducción de estrés, que les permitió realizar las tareas pedagógicas de forma más armónica, lo que da pauta a recordar que “la resiliencia supone recobrar cierta capacidad de pensar y para ello es necesario encontrar primer un poco de calma, de tranquilidad interior” (Delage, 2008, p. 98). Para ejemplificar lo anterior, se exponen las palabras de las participantes:

Mis hermanos se dieron cuenta que yo me andaba quebrando de estrés, entonces fue cuando nos sentamos todos y fuimos repartiendo tareas con el cuidado de mi mamá, nos funcionó, y mucho, porque entonces ya me estresaba menos y rendía más cuando les ayudaba con las clases y las tareas a mis hijos. (P9)

Mis hijos entendieron, me ayudaron, mi hijo mayor a ayudar a sus hermanas con las tareas que él sí entendía, los tres se repartieron el quehacer que yo les encargaba, fue más fácil a a partir

de ahí, que yo llegará y a darle con las tareas que de plano no les entraban, a veces yo tampoco entendía jajaja. (P7)

Fue cuando mi esposo dejó de echar culpas y se sentó conmigo, fue hasta romántico diría yo, entre los dos enumeramos los problemas, hicimos una lista y todo, al final comenzó a colaborar más con el quehacer y así, eso ayudó bastante. (P8)

A través de las experiencias compartidas de las participantes, es posible observar que cada una tiene una dinámica particular, por ello no podemos homogeneizar las situaciones que hacen que se desarrolle la resiliencia, recordando a Delage (2008), importa tener en cuenta que cada familia es particularmente distinta a otra, por lo que la resiliencia no debe considerarse de forma constante y uniforme.

La resiliencia es un proceso en continua transformación y, dentro del ámbito familiar, responderá a los contextos familiares, la vinculación entre sus miembros y sus particulares formas grupales de afrontar la adversidad.

Conclusiones

A través de esta investigación realizada en Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, es posible visualizar el escenario relacionado con los retos dentro de la dinámica familiar y su transformación a raíz del confinamiento por COVID-19, además, de destacar las experiencias de las mujeres entrevistadas y los procesos de resiliencia que nacieron bajo el contexto pandémico, mismos que les permitieron continuar desarrollando la educación de sus hijas e hijos desde casa durante el periodo de confinamiento.

Dentro de los hallazgos más significativos se encuentra que en medio de un escenario de vulnerabilidad e incertidumbre a causa de la economía, la falta de recursos y el aumento de índices de enfermos y defunciones por COVID-19, las mujeres que en su mayoría eran madres, tuvieron un papel fundamental en la educación de la niñez.

Es de suma importancia reconocer el trabajo de cada una de ellas para tomar el papel de trabajadoras, madres, cuidadoras, esposas y maestras sin preparación profesional, pero movidas por el amor, el compromiso y el deseo de que sus hijas e hijos

continuaran aprendiendo aún en un contexto social, económico y familiar adverso.

La educación pasó de ser un derecho universal a un reto continuo para todos, en especial para aquellos que no contaban con los recursos necesarios.

Un aparato tecnológico como una computadora, celular o tableta, una conexión estable a internet, además de materiales solicitados por los docentes, hacían de esta experiencia, un martirio para las familias que tenían estudiantes infantiles en casa. La pandemia intensificó las desigualdades y desenmascaró la brecha digital que muchos sufren aun en medio de la era de la tecnología.

Fueron muchos los retos que enfrentaron las familias durante el confinamiento, las mujeres mencionaron aspectos como la economía, el desempleo, el estrés, la falta de recursos tecnológicos, los problemas en el matrimonio, el miedo a contagiarse, el desconocimiento de herramientas pedagógicas, pero sobre todas estas destacó una, la resiliencia.

Esa capacidad de las mujeres de tomar la educación de sus hijas e hijos como el motor que impulsó procesos creativos de resiliencia,

que sembraron una semilla que, con el tiempo, estamos seguros, germinará en hombres y mujeres que recuerden su esfuerzo y labor para continuar creciendo como personas con valores, conocimientos, pero, sobre todo, personas resilientes.

Este proceso se puede definir en tres etapas: adversidad, transformación y resiliencia. Aunque la pandemia causó daños que no se pueden reparar, esta investigación muestra cómo las mujeres madres se volvieron también maestras, cuyas aulas era la sala de su casa, el comedor o una habitación, cuyas herramientas eran la comunicación, la perseverancia y la fe.

Agentes de resiliencia que lograron escribir una nueva historia y reconstruyeron lo que parecía estaba roto, crearon memorias que se contarán no solo ahora, sino en las próximas generaciones sobre todo lo que ellas trabajaron.

Referencias

Acosta, L., & Santillán, M. (2021). El impacto de la COVID-19 en la educación de los niños y las niñas. Save the children.

- Araujo-Robles, E., Díaz, M., & Díaz, J. (2021). Dinámica familiar en tiempos de pandemia (COVID-19): comunicación entre padres e hijos adolescentes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 26(95), 610-628. <https://www.redalyc.org/journal/290/29069613009/html/>
- Bravo-García, E., & Magis-Rodríguez, C. (2020). La respuesta mundial a la epidemia del COVID-19: los primeros tres meses. *Boletín sobre COVID-19 Salud Pública y Epidemiología*, 1(1), 3-8.
- Cabezas-Heredia, E., Herrera-Chávez, R., Ricaurte-Ortiz, P., & Novillo, C. (2021). Depresión, ansiedad, estrés en estudiantes y docentes: Análisis a partir del Covid 19. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 603-622. <https://www.redalyc.org/journal/290/29069612008/html/>
- Cervantes, E., & Gutiérrez, P. (2020, mayo). Resistir la Covid-19. Intersecciones en la Educación de Ciudad Juárez, México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 7-23. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.001>
- Chacha, K. (2020, diciembre) Impacto en la educación primaria tras la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia del COVID-19. *International Journal of New Education*, (6). 177- 186. DOI 10.24310/IJNE3.2.2020.11187
- Cifuentes-Faura, J. (2020, mayo). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas Covis-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional para la Justicia Social*, 9(3 esp.). 1 – 12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7523244>
- Delage, M. (2008). *La resiliencia familiar. El nicho familiar y la superación de las heridas*. (1ª ed). Gedisa Editorial.
- Escudero, X., Guarner, J., Galindo-Fraga, A., Escudero-Salamanca, M., Alcocer-Gamba, M., & Del-Río, C. (2020, mayo). La pandemia de Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19): Situación actual e implicaciones para México. *Archivos de Cardiología de México*, 90(Supl), 7-14. DOI: 10.24875/ACM.M20000064
- Expósito, C., & Marsollier, R. (2020, julio-diciembre). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y*

- Humanismo* 22(39), 1 - 22. DOI
<https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>
- Gómez, B., & Escobar A. (2002). Neuroanatomía del estrés. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 3(5). 273-282.
<https://previous.revmexneurociencia.com/wp-content/uploads/2014/07/Nm0025-04.pdf>
- Hernández, A., & González, P. (2020). La conciliación no existe y las madres lo sabemos”: los malabarismos de las madres trabajadoras durante el Covid-19. *Cadernos de Campo* 29,(suplemento),114-123. DOI: 10.11606. DOI:
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v29isuplp114-123>
- Herrera, P. (2008, julio-septiembre). El estrés familiar, su tratamiento en la psicología. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 24(3), 1 – 8.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252008000300013
- Lacomba-Trejo, L., Valero-Moreno, S., Postigo-Zegarra, S., Pérez-Marín, M., & Montoya-Castilla, I. (2020, septiembre). Ajuste familiar durante la pandemia de la COVID-19: un estudio de diadas. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3). 66-72. DOI: 10.21134/rpcna.2020.mon.2035
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Muñoz, J., & Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(3 esp.), 1-15.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>
- Murillo, F., & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Organización de las Naciones Unidas, O.N.U. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y*

- después de ella.
https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2020). *Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia*.
<https://www.unesco.org/es/articles/surgen-alarmantes-brechas-digitales-en-el-aprendizaje-distancia>
- Patricio, R., & Pando, M. (2020, abril-junio). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil*. 37(2). 30-44. DOI: 10.31766/revpsij.v37n2a4
- Pire, A. (2022, marzo-abril). Relación escuela-familia: análisis de la comunicación, participación y escenario tecnológico en tiempo de COVID-19. *Revista Universidad y Sociedad*. 14(2), 75-84. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n2/2218-3620-rus-14-02-75.pdf>
- Ruiz, C. (2015, julio-octubre). Hacia una comprobación experimental de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. *Ciencia Ergo Sum*, 22(2), 167-171.
- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10439327009>
- Salazar, K. (2018). Transformaciones familiares suscitadas por eventos violentos vinculados con el narcotráfico. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León, México].
<http://eprints.uanl.mx/18307/1/3.pdf>
- Salazar, K. (2020, may). A resilient hug. Relevance of accompaniment in cases of enforced disappearance. *Peace in progress*, 38, 7-15.
<https://www.icip.cat/perlapau/en/article/a-resilient-hug-relevance-of-accompaniment-in-cases-of-enforced-disappearance/?pdf>
- Serrano-Díaz, N., Aragón-Mendizábal, E., & Mérida-Serrano, R. (2022, enero). Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el confinamiento por COVID-19. *Revista Científica de Educomunicación*, 30(70). 59 – 68. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-05>
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2020). *Enseñanza y Desarrollo de la Comprensión y Producción del Lenguaje*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Villalba, C. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Psychosocial Intervention*, 12(3), 283-299.
<https://www.redalyc.org/pdf/1798/179818049003.pdf>

JUVENICIDIOS EN LA ESCUELA: EXPERIENCIAS DE ADOLESCENTES DESDE LAS NARRATIVAS VISUALES, SONORAS Y CREATIVAS

*JUVENICIDES IN SCHOOL: EXPERIENCES OF ADOLESCENTS FROM VISUAL, SOUND AND CREATIVE
NARRATIVES*

Diana Clemencia Grisales Rincón ¹, Sandra Lorena Ortiz Maldonado ², Diego Alejandro Bautista
Becerra³

Resumen

Esta investigación nace del deseo de comprender cómo viven y significan las violencias los y las adolescentes en el contexto escolar, no solo desde el discurso, sino desde sus cuerpos, emociones, trazos e interpretaciones musicales. El estudio se realizó en una institución educativa de Engativá, Bogotá, con la participación voluntaria de 16 estudiantes entre 12 y 17 años, cuyas experiencias están marcadas por formas de violencias físicas y simbólicas. Desde un enfoque cualitativo y fenomenológico, se aplicaron tres técnicas participativas: narrativa visual corporal (uso de maniquíes y plastilina para representar emociones), narrativa pictórica (dibujos sobre el sentido del

Abstract

This research stems from the desire to understand how adolescents experience and give meaning to violence in the school context, not only through discourse but also through their bodies, emotions, drawings and musical interpretations. The study was conducted at an educational institution in Engativá, Bogotá, with the voluntary participation of 16 students between the ages of 12 and 17, whose experiences are marked by forms of physical and symbolic violence. Using a qualitative and phenomenological approach, three participatory techniques were applied: bodily visual narrative (using mannequins and modeling clay to represent emotions), pictorial narrative (drawings about the meaning of school and

¹Diana Clemencia Grisales Rincón
Corporación Universitaria Minuto de Dios Colombia
diana.grisales.r@uniminuto.edu  <https://orcid.org/0000-0003-3735-0111>

²Sandra Lorena Ortiz Maldonado
Universidad Autónoma de Tamaulipas
slorenz@docentes.uat.edu.mx  <https://orcid.org/0009-0004-1202-1586>

³Diego Alejandro Bautista Becerra
Corporación Universitaria Minuto de Dios Colombia
diego.bautista.b@uniminuto.edu  <https://orcid.org/0000-0001-8411-7801>

colegio y el juvenicidio) y narrativa sonora (creación de versos y canciones propias). Estas canciones, nacidas desde la emoción, el reclamo y el deseo, expresan resistencias frente al silencio impuesto, la jerarquía institucional y la deshumanización escolar. Las emociones más representadas (ira, tristeza, miedo, frustración) revelan que la escuela también puede doler. Sin embargo, en esas narrativas emergen anhelos de cambio, dignidad y ternura. Este estudio apuesta por una pedagogía del reconocimiento donde el arte juvenil sea medio legítimo para narrar, sanar y transformar.

Palabras clave: Juvenicidio, Violencia Simbólica, Escuela, Representaciones Sociales, Narrativas Creativas

juvenile) and sound narrative (creation of original verses and songs). These songs, born from emotion, protest and desire, express resistance to imposed silence, institutional hierarchy and school dehumanization. The most represented emotions (anger, sadness, fear, frustration) reveal that school can also be a place of pain. However, within these narratives emerge hopes for change, dignity and tenderness. This study advocates for a pedagogy of recognition, where youth art becomes a legitimate means to narrate, heal and transform.

Keywords: Juvenile, Symbolic Violence, School, Social Representations, Creative Narratives

Recibido: 17 de noviembre de 2024 **Aceptado:** 17 de julio 2025 **Publicado:** 25 de agosto de 2025

Introducción

Esta investigación nace de un territorio donde los silencios también gritan. En muchas instituciones educativas de Colombia, el miedo, la agresión, el hambre y la pobreza se han vuelto parte del lenguaje cotidiano que habita en las vidas de niños, niñas y adolescentes.

En medio de esas realidades, la escuela, lejos de ser solo un espacio de formación académica, se convierte en un refugio de resistencia y esperanza. Allí, el deseo de una vida distinta brota como respuesta frente a esa muerte lenta y estructural que se manifiesta, como lo advierte Muñoz (2015), “gota a gota”.

Desde el Semillero de Investigación Abriendo Caminos y en el marco de la Convocatoria de Innovación Social y Ciencia Abierta y Ciudadana de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, se impulsa una mirada crítica y situada sobre las violencias en entornos escolares. Estas no son hechos aislados, sino realidades persistentes que se instalan tanto en lo físico como en lo simbólico, marcando cuerpos, afectos y trayectorias.

Como advierte la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, s.f.), la violencia en las escuelas priva cada día a millones de estudiantes de su derecho a aprender en paz. El Plan Internacional (2020) agrega que cerca de 246 millones de niños y adolescentes enfrentan diversas formas de violencia en las aulas o sus alrededores, siendo especialmente vulnerables las niñas y quienes no se ajustan a las normas sexuales y de género tradicionales.

En esta misma línea, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, s.f.) menciona que uno de cada tres estudiantes entre los 13 y los 15 años ha experimentado acoso escolar o peleas físicas, lo cual revela un panorama global alarmante que también atraviesa las aulas colombianas. Frente a esta situación, el Estado ha respondido con protocolos de convivencia escolar sustentados en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994 y la Ley 1620 de 2013). Sin embargo, estos marcos legales, si bien necesarios, resultan insuficientes si no se escucha la voz de los jóvenes. Comprender sus vivencias desde adentro, con sus matices, contradicciones y resistencias, es un imperativo ético y metodológico.

En efecto, hablar de violencias escolares exige mirar también los impactos profundos en la salud mental de las juventudes. Según el Ministerio de Salud y Protección Social (2018; 2022), los casos de ideación suicida, intentos autolesivos, ansiedad y depresión han aumentado de manera significativa, sobre todo en sectores públicos y tras el confinamiento por la pandemia. Esta tendencia no solo revela una crisis de salud mental, sino también un síntoma de algo más estructural: un modelo social que expulsa margina y en ocasiones condena a las juventudes a sobrevivir en condiciones de precariedad.

Por ello, este trabajo propone tender un puente entre las afectaciones subjetivas y el concepto de juvenicidio (Muñoz, 2019; Valenzuela, 2014), entendido como la expresión más cruda de una violencia sistemática que despoja a los jóvenes de sus derechos, sus sueños y su lugar en el mundo.

A través de sus propias narrativas visuales, sonoras y creativas, esta investigación busca comprender el juvenicidio a partir de las representaciones sociales de los jóvenes frente a las violencias físicas y simbólicas en el contexto escolar.

Fundamentación teórica

Para comprender el fenómeno de las violencias físicas y simbólicas en el contexto escolar, esta investigación se sustenta en tres marcos conceptuales fundamentales: la teoría de la violencia simbólica de Bourdieu (1998), la teoría de las representaciones sociales desarrollada por Jodelet (2011) y el concepto de juvenicidio propuesto por Valenzuela (2015), ampliado por Muñoz (2015).

Estas perspectivas permiten analizar las experiencias juveniles no solo desde una lógica binaria de víctima o victimario, sino como trayectorias vitales atravesadas por estructuras de poder, desigualdad y exclusión social que configuran formas complejas de violencia simbólica y estructural.

En primer lugar, la teoría de la violencia simbólica de Bourdieu permite comprender cómo ciertas formas de dominación se ejercen sin necesidad de fuerza física, pero con consecuencias igual de profundas.

Este tipo de violencia (invisible, normalizada y muchas veces legitimada en el espacio escolar) se traduce en relaciones de

poder que operan mediante discursos, silencios, normas estéticas, sexistas, racistas o clasistas. Como lo plantea Bourdieu (s.f., como se cita en Peña, 2009), la violencia simbólica logra imponer significados como legítimos, ocultando las relaciones de fuerza que les dan origen. Así, los escenarios de enseñanza no solo reproducen saberes, sino también jerarquías y exclusiones que condicionan profundamente las trayectorias escolares.

En este mismo sentido, Jodelet (2011) aporta un marco para analizar cómo los jóvenes construyen representaciones sociales en torno a la violencia. Estas representaciones, ancladas en el sentido común, se elaboran colectivamente y guían la manera en que los estudiantes leen y resignifican la realidad escolar. Comprenderlas permite adentrarse en sus subjetividades y captar cómo interpretan (desde sus propios códigos culturales y experiencias vitales) lo que consideran violento, injusto o doloroso.

Las violencias simbólicas, por tanto, no solo se ejercen, sino que también se experimentan y se interpretan de maneras diversas.

Ahora bien, hablar de violencias escolares implica también reconocer procesos más amplios de exclusión estructural. En este contexto, el concepto de juvenicidio se vuelve clave. Desde las contribuciones de Valenzuela (2015) y Muñoz (2015), el juvenicidio refiere a la eliminación progresiva (física, simbólica, política) de las juventudes marginadas, especialmente aquellas atravesadas por la pobreza, la racialización o la disidencia.

No se trata únicamente de muertes físicas, sino de una acumulación de ausencias: la falta de oportunidades, el silenciamiento institucional, el estigma que patologiza la diferencia o el señalamiento que convierte a los jóvenes en sospechosos sociales.

Valenzuela (2015) plantea que el juvenicidio comienza con la precarización de la vida: se amplía la vulnerabilidad económica, se reducen las opciones de construir un proyecto vital, se niega el acceso a derechos fundamentales.

Estas muertes sociales, gota a gota, como las llama Muñoz (2015), configuran una forma de exterminio silencioso, donde el

Estado, la escuela y la sociedad en su conjunto contribuyen, muchas veces sin conciencia, a negar la existencia digna de una generación entera.

En ese marco, la salud mental juvenil no puede ser leída solo desde lo clínico, sino como una manifestación de estos procesos estructurales. La ansiedad, la depresión, las ideaciones suicidas y los trastornos emocionales no son exclusivamente individuales, sino síntomas sociales. Son el reflejo de una violencia que se cuele en el aula, en el barrio, en la familia, en los algoritmos de las redes sociales.

El *bullying* y el *ciberbullying*, como lo señalan Rodríguez-Álvarez et al. (2021), son formas contemporáneas de hostigamiento con consecuencias emocionales severas: desde la exclusión y la baja autoestima, hasta la deserción escolar, la ideación suicida y el aislamiento social.

En particular, el ciberacoso representa una nueva capa de violencia simbólica. Como advierten Yudes et al. (2018), se trata de un fenómeno en expansión que encuentra en el anonimato digital un terreno fértil para humillar, invisibilizar o destruir subjetividades.

Esta forma de agresión no reconoce límites geográficos ni horarios; se instala en la cotidianidad de los jóvenes, afectando su identidad, autoestima y vínculos sociales.

En este escenario, las víctimas suelen enfrentar no solo a sus agresores, sino también a la indiferencia de quienes observan sin intervenir.

Adicionalmente, las dinámicas de acoso se complejizan con la aparición de múltiples roles: víctima, agresor, espectador, reforzador, defensor o neutral, como lo detallan Yudes et al. (2018). La escuela y la familia, lejos de ser solo contextos pasivos, son actores clave. La violencia puede perpetuarse cuando se ignora, se normaliza o se responde únicamente con medidas sancionatorias, sin generar espacios de contención afectiva ni transformación pedagógica.

Finalmente, es importante subrayar que el *bullying* y el *ciberbullying* no afectan a todos por igual. Las desigualdades estructurales como la etnicidad, la discapacidad, la orientación sexual, la higiene personal o la situación socioeconómica, actúan como factores de riesgo. Como

muestran diversas investigaciones (Zych et al., 2015), estos factores exponen a niños, niñas y jóvenes a formas específicas de discriminación y estigmatización que afectan su desarrollo emocional y cognitivo.

Por tanto, abordar la violencia en el ámbito escolar requiere ir más allá de lo normativo. Implica reconocer que las escuelas también pueden ser escenarios donde se legitiman formas sutiles y profundas de exclusión. Frente a esto, la escucha activa, la construcción de redes socioafectivas, la educación emocional y la recuperación de la voz juvenil se constituyen como estrategias urgentes y necesarias para resistir el juvenicidio simbólico que aún persiste.

Metodología

Esta investigación se desarrolló en un colegio ubicado en la localidad de Engativá, en la ciudad de Bogotá, donde se invitó a participar a estudiantes de secundaria que, desde sus trayectorias de vida, hubiesen experimentado alguna forma de violencia en el contexto escolar. En total, se integraron 16 adolescentes entre los 12 y 17 años, quienes aceptaron compartir sus vivencias de manera voluntaria, ética y respetuosa.

Desde esta perspectiva, el enfoque metodológico asumido es de carácter cualitativo, enmarcado en un diseño fenomenológico, orientado a la comprensión profunda de las experiencias juveniles. Lejos de buscar explicaciones generalizables, este estudio privilegia las narrativas visuales, sonoras y creativas como formas legítimas de expresión subjetiva, cultural y política.

Siguiendo a Mannay (2017), se reconoce que las metodologías visuales permiten explorar lo que a menudo permanece invisible en la investigación tradicional, especialmente cuando se trabaja con poblaciones silenciadas por el analfabetismo, el patriarcado o el control social coercitivo.

En consecuencia, se apostó por una metodología participativa que facilitara a los y las jóvenes construir relatos desde sus propios lenguajes, evitando interpretaciones adultocéntricas o reduccionistas. Como lo advierte Mannay (2017), cuando un investigador está inmerso en un contexto cultural familiar, corre el riesgo de que la comprensión compartida oscurezca los hallazgos.

Por ello, el equipo investigador optó por una aproximación dialógica, que validara los saberes juveniles y acogiera sus modos creativos de significar la violencia. Las técnicas utilizadas fueron tres:

- Narrativa visual corporal: Se trabajó con maniqués en los que los estudiantes representaron, mediante colores de plastilina, las zonas del cuerpo donde experimentaron emociones ante situaciones de violencia escolar. El ejercicio fue guiado por preguntas como: ¿Alguna vez te has sentido agredido(a) en el colegio?, ¿en qué parte del cuerpo sentiste la emoción?, ¿qué pensamientos cruzaron por tu mente en ese momento?
- Narrativa sonora: Los participantes compusieron canciones breves, a partir de frases detonadoras como “Ser joven hoy es...”, “El colegio debería ser...”, “Me hace daño cuando...” y “Yo anhele...”. Esta técnica permitió escuchar los ecos afectivos de la experiencia escolar desde la sensibilidad musical y emocional de los jóvenes.
- Narrativa pictórica: Cada estudiante elaboró una pintura guiada por las

preguntas: ¿Qué significa mantenerse en el sistema escolar?, ¿cómo entiendes el juvenicidio? Estas imágenes constituyeron testimonios visuales cargados de simbolismo, resistencia y significado.

Estas herramientas permitieron acceder a las representaciones sociales juveniles sobre la violencia y el juvenicidio en el contexto escolar, favoreciendo la comprensión de sus vivencias desde un lugar de respeto, horizontalidad y reconocimiento.

A través de sus discursos, expresiones gráficas y lenguajes artísticos, los y las adolescentes revelaron no solo el dolor y la exclusión, sino también su capacidad de agencia, resignificación y crítica.

En suma, esta propuesta metodológica apuesta por una ética del conocimiento situada, donde las voces juveniles no sean traducidas ni instrumentalizadas, sino escuchadas y acogidas en su potencia epistémica.

De ahí que el análisis no busque homogeneizar las experiencias, sino abrir caminos para comprender las formas diversas

en que los y las jóvenes significan la violencia, el cuerpo, la escuela y la vida misma en un contexto social que, muchas veces, los margina.

Resultados

Durante las primeras sesiones se generaron situaciones que limitaban los diálogos con los jóvenes en torno a las violencias físicas y simbólicas, lo cual generó el reto de establecer lazos de confianza con la población a partir de un lenguaje común y de aspectos sobre su cotidianidad.

En la medida en que avanzaban los espacios de encuentro se dio paso al desarrollo de las técnicas propuestas en el proceso metodológico. Para ello, se inició con la narrativa visual.

Los estudiantes fueron invitados a representar en un dibujo un escenario escolar en el que hubieran vivido alguna situación de violencia. Esta imagen se complementó con la expresión de emociones a través de un maniquí donde, usando plastilina de diferentes colores, señalaron dónde y cómo sintieron emociones como miedo, ira, tristeza, frustración, envidia o alegría.

Ilustración 1.

Violencias físicas y simbólicas en el entorno escolar (narrativa visual).



Fuente: elaboración propia.

La ira, frustración y tristeza fueron las emociones más comunes y representadas por los estudiantes, seguida del miedo. Las situaciones que generaron estas emociones están relacionadas con episodios de violencia verbal, exclusión o trato injusto dentro del aula en la cual están implicados docentes y compañeros de estudio.

Ilustración 2.

Lugares inseguros en el entorno escolar (narrativa visual).



Fuente: elaboración propia.

Se identifican lugares específicos del colegio donde los estudiantes se sienten inseguros o agredidos, lo cual puede orientar intervenciones pedagógicas o institucionales.

Ilustración 3.

Impactos emocionales de las violencias escolares (narrativa visual).



Fuente: elaboración propia.

Ilustración 4.

Expresiones juveniles sobre el ser joven hoy (narrativa visual participativa).



Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes perciben la juventud como una etapa de aprendizaje, diversión, autoconocimiento, rebeldía y transformación. Sin embargo, sienten que la institución educativa limita esa vivencia mediante normas estrictas y actividades poco participativas. Esta tensión entre el deseo de libertad y las restricciones institucionales

visibiliza formas simbólicas de violencia que afectan el bienestar emocional (ver Tabla 1 en Anexo 1).

En la Tabla 2 (ver Anexo 1), las respuestas revelan que el daño emocional proviene principalmente de agresiones verbales, presión social, descalificación e invalidación de su identidad. Estas situaciones inciden negativamente en su autoestima y aumentan el riesgo de desmotivación escolar. En la Tabla 3 (ver Anexo 1), los estudiantes desean que el colegio sea un espacio de confianza, escucha y libertad. Manifiestan la necesidad de ser tomados en cuenta, de contar con apoyo emocional y de recibir una formación integral centrada en su bienestar.

En la Tabla 4 (ver Anexo 1), las respuestas revelan el anhelo de entornos escolares más flexibles, creativos y seguros. Se destaca el deseo de llevar una vida plena, graduarse y contar con oportunidades reales de desarrollo.

Canciones creadas por los estudiantes

1. Presión

Dicen que debo saber quién soy, pero apenas entiendo lo que hoy soy.

*Notas, miradas, juicios, tensión, cada
paso parece examen o presión.*

*No soy reflejo de su ideal,
respiro hondo en medio del vendaval.*

*Entre normas, sombras y razón, camino
firme.... sin rendir el corazón.*

*Si caigo, me levanto otra vez, porque en
mi caos hay Fe.*

*Soy un caos repleto de luz, una gran
tormenta que ya encontró su cruz.*

*Entre problemas, líos y sueños decido
alcanzar ese amanecer que me hace
brillar.*

*He cambiado mi personalidad, más esta
no me derrota. Yo sigo hasta el final.*

2. No más silencio

*Esto va por cada voz que apagaron,
por cada joven que no volvió a casa.*

El sistema nos falla... y nadie dice nada.

*Nací con el alma rebelde,
con fuego en la piel,
pero el barrio me enseña que crecer duele
en papel.*

*Pasan patrullas, pero no cuidan a nadie
y en la esquina se vende muerte en cada
detalle.*

*Los míos no mueren de viejos, mueren de
plomo,*

*la Justicia ciega y en los medios otro
encanó.*

*Dicen "ajustes de cuentas", dicen
"delincuente",
pero no dicen que el estado es quien
apunta a mi gente.*

*Esto es Juvenicidio, no es casualidad,
nos quieren borrar, sin dejar identidad.
No somos cifras, somos vos, somos
verdad,*

y en cada verso grita la dignidad.

*Los sueños no caben en una bolsa negra,
la escuela sin techo no enseña,
dispara balas sin nombre, cuerpos sin
justicia,
otro joven cae y el silencio se envicia.*

*Pero seguimos, con rimas como escudo
porque el arte habla, lo que el poder deja
mudo.*

*No queremos homenajes, ni flores, ni
masas.*

*Queremos políticas que protejan vidas.
Esto es juvenicidio, no es casualidad nos
quieren borrar sin dejar identidad.*

*No somos cifras, somos voz, somos
verdad y en cada verso grito la dignidad.*

*Ey! Mira sus caras, escucha sus nombres
no eran soldados, solo eran hombres.*

*Con sueños, con hambre, con vida pa'
delante,*

*pero el sistema le cerró el instante.
Hoy rapeo por los que ya no pueden
hablar,
por la generación que quien silenciar.
No somos su daño colateral, somos el
fuego que vuelve a empezar.*

Estas composiciones revelan una capacidad de agencia simbólica donde el arte funciona como escudo, voz y grito frente a lo que oprime. La escuela, lejos de ser un espacio neutral, es un campo de disputa simbólica en el que los y las jóvenes también resisten, crean y sueñan.

A través de estas narrativas, se visibiliza la urgencia de una educación transformadora que acoja las voces juveniles como productoras de conocimiento y dignidad.

Conclusiones

Los hallazgos del presente estudio revelan que la violencia escolar, tanto física como simbólica, se manifiesta de manera persistente en los entornos educativos, afectando el bienestar emocional, la identidad y los proyectos de vida de niños, niñas y adolescentes.

Las voces juveniles aquí recuperadas denuncian una institucionalidad que, lejos de proteger, muchas veces reproduce desigualdades, silencios obligatorios y lógicas jerárquicas que limitan la expresión, la creatividad y el desarrollo personal.

Asimismo, se identificó que los canales de comunicación institucional (especialmente los medios de comunicación masiva) suelen permanecer ajenos a esta problemática, salvo en casos extremos que captan la atención pública, como el suicidio o la muerte de un estudiante.

Esta invisibilización mediática contribuye a la naturalización del problema, cuando en realidad estos actores tienen un potencial enorme para incidir en la prevención y sensibilización social frente al acoso escolar.

Por otro lado, el análisis de las producciones artísticas de los estudiantes (dibujos, canciones, narrativas visuales y verbales) permite concluir que el arte constituye un espacio de resistencia simbólica, de denuncia y de reconstrucción subjetiva.

Las emociones expresadas dan cuenta de un sistema educativo que muchas veces impone rutinas, desvaloriza las emociones y desoye las necesidades del estudiantado.

De forma complementaria, la literatura consultada indica que el acoso escolar y el ciberbullying aún carecen de una regulación adecuada y de una atención estructural sostenida por parte del Estado. En este contexto, la promoción de la inteligencia emocional se presenta como una herramienta clave: enseñar a niñas, niños y adolescentes a reconocer, expresar y gestionar sus emociones favorece la construcción de vínculos más empáticos, reduce la incidencia del acoso y fortalece su autoestima.

Finalmente, se reitera la urgencia de una intervención corresponsable, donde las instituciones educativas, las familias, los medios de comunicación y el Estado trabajen articuladamente en el diseño de políticas integrales que protejan los derechos de las infancias y juventudes. Solo así será posible transformar los entornos escolares en espacios de cuidado, expresión y justicia, rompiendo el ciclo de silencios que ha permitido la reproducción del juvenicidio simbólico en las aulas latinoamericanas.

Referencias

- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*.
<https://www.editorialanagrama.com/libro/panorama-de-narrativas/la-dominacion-masculina/9788433969233/NUE>
- Ley No. 115 8 de Febrero de 1994. Congreso de la República de Colombia.
- Ley No. 1620 15 de Marzo de 2013. Congreso de la República de Colombia.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (s.f.). *Terminar con la violencia en las escuelas: Una prioridad urgente*.
<https://www.unicef.org/es/informes/terminar-con-la-violencia-en-las-escuelas>
- Jodelet, D. (2011). *Las representaciones sociales*. Ediciones Cátedra. (Obra original publicada en 1989).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=457809>
- Mannay, D. (2017). *Visual, narrative and creative research methods: Application, reflection and ethics*. Routledge.

- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Lineamientos para la promoción de la salud mental y la prevención de los trastornos mentales en el ámbito escolar*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PSP/lineamientos-salud-mental-escolar.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2022). *Análisis de situación de salud mental en Colombia: Informe técnico nacional*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/PSP/salud-mental-colombia-2022.pdf>
- Muñoz, G. (2015). Juvenicidio simbólico y real: De la violencia estructural al exterminio cultural. En C. Reguillo, J. Valenzuela, & G. Muñoz (Coords.), *Crónicas del juvenicidio en América Latina* (pp. 45–63). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/7856/1/cronicasjuvenicidio.pdf>
- Muñoz, M. (2019). *Genocidio a gotas: Crónicas de un país que no deja de matar*. Ediciones Desde Abajo.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (s.f.). *La violencia en las escuelas*. <https://www.unesco.org/es/themes/school-violence-and-bullying>
- Peña, M. (2009). Violencia simbólica y escuela: Aportes desde la sociología crítica de Pierre Bourdieu. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (27), 1–19. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/116/216>
- Plan International. (2020). *Aprender sin miedo: La violencia escolar desde una perspectiva de género*. <https://plan-international.org/publications/learn-without-fear/>
- Rodríguez-Álvarez, J., Navarro, R., & Yubero, S. (2021). Ciberacoso y problemas de salud mental en adolescentes: Un estudio longitudinal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53(3), 1–10. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.n3.1>
- Valenzuela, J. (2015). Juventud y violencia: El juvenicidio en América Latina. En C. Reguillo, J. Valenzuela, & G. Muñoz (Coords.), *Crónicas del juvenicidio en América Latina* (pp. 11–44). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/7856/1/cronicasjuvenicidio.pdf>

repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CL
ACSO/7856/1/cronicasjuvenicidio.pdf

Valenzuela, J.(2014). Juventud y violencia: El
juvenicidio en América Latina. En C.
Reguillo (Coord.), *Nuevas miradas
sobre la violencia juvenil en América
Latina* (pp. 105–131). CLACSO.
[https://biblioteca-
repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CL
ACSO/7726/1/Juventud_y_violencia.p
df](https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/7726/1/Juventud_y_violencia.pdf)

Yudes, C., Baridon, P., & González-Cabrera,
J. (2018). Diferencias de género en las
funciones del bullying y el
ciberbullying: Un análisis desde el rol
del espectador. *Anales de Psicología*,
34(3), 480–487.
[https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.
317171](https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.317171)

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R.
(2015). Bullying and cyberbullying:
Risk factors and protective factors in
childhood and adolescence. *Frontiers
in Psychology*, 6, 1–14.
[https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00
485](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00485)

LOS INTERNADOS “HIJOS DEL EJÉRCITO” EN MÉXICO: UNA ALTERNATIVA PARA LA ATENCIÓN DE NIÑOS TRASHUMANTES

THE “ARMY CHILDREN” BOARDING SCHOOLS IN MEXICO: AN ALTERNATIVE FOR THE CARE OF MIGRANT CHILDREN

Gonzalo Aquiles Serna Alcántara ¹

Resumen

Este artículo reconstruye la historia de los Internados “Hijos del Ejército” creados por el Estado mexicano entre 1911 y 1970, como respuesta institucional a la demanda de los veteranos revolucionarios de proteger a la parte de la infancia vulnerable, constituida por sus hijos. A través de fuentes documentales, testimonios orales y prensa histórica, se analiza el contexto social de su fundación, su evolución administrativa y el papel formativo que desempeñaron para miles de niñas y niños. El enfoque combina la historiografía regional con la historia de la educación y la asistencia social. Los testimonios de exalumnos sirven como fuente clave para revalorizar estas instituciones, mostrando cómo ofrecieron oportunidades formativas en un entorno estructurado, pese a su estilo militarizado. Se concluye que, aunque han sido objeto de

Abstract

This article reconstructs the history of the “Children of the Army” boarding schools, created by the Mexican state between 1911 and 1970 as an institutional response to the demands of revolutionary veterans seeking protection for the vulnerable segment of childhood represented by their own children. Drawing on documentary sources, oral testimonies and historical press, the study analyzes the social context of their founding, their administrative evolution and the formative role they played for thousands of boys and girls. The approach combines regional historiography with the history of education and social welfare. Former students testimonies serve as a key source for reassessing these institutions, revealing how they provided educational opportunities within a structured environment, despite their militarized framework. The article concludes that, although these boarding

¹Gonzalo Aquiles Serna Alcántara

Posgrado del Centro Universitario Hidalguense en Pachuca, México

gonzalo.serna@posgradocuh.edu.mx  <https://orcid.org/0000-0003-3690-7475>

cuestionamientos, los Internados “Hijos del Ejército” cumplieron una función esencial en el resguardo y desarrollo de infantes en situación de vulnerabilidad.

schools have faced criticism, they fulfilled an essential role in safeguarding and developing children in vulnerable conditions.

Palabras Clave: Historia Educativa, Beneficencia Pública, Internados Militares, Memoria Oral de Ex Alumnos.

Keywords: Educational History, Public Charity, Military Boarding Schools, Oral Memory.

Recibido: 17 de noviembre de 2024 **Aceptado:** 17 de julio 2025 **Publicado:** 25 de agosto de 2025

Introducción

Desde una perspectiva contemporánea, las razones que llevan a padres y madres a confiar el cuidado de sus hijos a una institución educativa resultan complejas y socialmente debatibles.

En el pasado, factores como la residencia remota, la migración constante, la pobreza estructural y el elevado número de hijos explicaban la delegación del cuidado infantil al Estado o a instituciones religiosas.

Esta decisión, aunque dolorosa, configuró alternativas formativas para niños y niñas vulnerables que, de otro modo, quedaban expuestos a la desatención, la vagancia o el abandono.

Los internados, en tanto establecimientos destinados al alojamiento y formación de menores, difieren sustancialmente de los hospicios. Estos últimos, orientados a recibir huérfanos o niños abandonados sin vínculos familiares, ofrecían una atención limitada, condicionada por recursos escasos y por una visión asistencialista muchas veces ligada a la caridad.

En contraste, los internados acogían a menores entregados voluntariamente por sus familiares, brindando educación formal y capacitación técnica bajo la tutela civil o militar.

En este contexto, los Internados “Hijos del Ejército”, creados en 1935 como respuesta a las demandas de los veteranos revolucionarios, constituyen un modelo institucional único. Este trabajo busca reconstruir su historia, visibilizar su papel en la protección infantil posrevolucionaria y recuperar las memorias de quienes transitaban por estos espacios.

Fundamentos Metodológicos

La presente investigación adopta un enfoque historiográfico descriptivo, con énfasis en la reconstrucción institucional a partir de fuentes primarias documentales, testimonios orales y prensa histórica. Se utilizaron memorias oficiales, decretos administrativos, archivos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y reportajes locales como evidencia estructural. Los relatos de exalumnos aportan una dimensión vivencial que permite revalorizar el impacto subjetivo de estas instituciones y contrastar las narrativas.

Asimismo, se consultaron publicaciones digitales y columnas de opinión regionales que contextualizan la evolución y cuestionamientos sociales hacia estos internados. La delimitación temporal abarca el periodo 1911–1980, con especial atención a los centros ubicados en Hidalgo, Sonora, Michoacán, Jalisco y el Distrito Federal.

Beneficencia Pública y Revolución Mexicana

Durante el Porfiriato (1876-1910), la Beneficencia Pública era la responsable del funcionamiento de la Casa de Niños Expósitos, la Escuela Industrial de Huérfanos (en Tecpam de Santiago, fundada en 1841), el Hospicio de Pobres, los hospitales (La Castañeda, Hospital General y Hospital Juárez), al igual que los establecimientos creados exprofeso para combatir el hambre y la mendicidad, que incluían comedores públicos, puestos de socorros, dormitorios y los asilos constitucionales (Santiago, 2014).

La Revolución Mexicana cambió esa visión, muy cercana a un acto compasivo, de la protección a la infancia desvalida. Toda nación que ha sufrido una guerra, vive consecuencias que afectan especialmente a

pobres y débiles. Durante la Revolución, se originaron oleadas de campesinos y peones que abandonaron los campos y las pequeñas localidades para aventurarse en las ciudades para buscar el sustento.

Muchos otros se habían incorporado a alguna de las múltiples facciones revolucionarias que asolaban el territorio nacional. También, miles de hombres fueron incorporados a la fuerza al ejército federal por medio de la “leva”. Las tropas de todos los bandos viajaban por el país con la compañía de sus mujeres e hijos, sin domicilio fijo.

La infancia, al iniciar el siglo XX, era percibida de forma distinta a como lo hacemos hoy. La práctica de crianza indicaba que los recién nacidos y hasta los tres años, permanecieran junto a sus madres. A partir de esta edad, los niños iniciaban su participación en las responsabilidades familiares: “acarreando” agua, aprendiendo a pastorear y como aprendices de las labores agrícolas.

Las niñas, por su parte, cuidaban a sus hermanos menores y se iniciaban en las labores del hogar, consideradas propias de las mujeres y que incluían el cuidado de la huerta y de los animales de traspatio.

Tania Carreño King, en entrevista para El Informador (2010), dice respecto a las ocupaciones infantiles de ese periodo que, desde los 10 años, los revolucionarios comenzaban a asignar labores de guerra y entrenamiento militar. Los niños podían ya portar rifles y algunos eran enviados directamente al combate, hecho que era considerado un honor por los menores.

La autora resalta el desempeño de los niños como espías de las avanzadas revolucionarias, con los riesgos y consecuencias de sus acciones.

La cruenta lucha revolucionaria ocasionó cerca de un millón de víctimas y cerca de 4 millones de huérfanos. Muchos de ellos, para sobrevivir, se incorporaban a la delincuencia y la vagancia. Según Sosenski (2009):

La creación del Tribunal para Menores del Distrito Federal en agosto de 1926 se insertó en un movimiento que ocurrió en gran parte del mundo occidental para controlar y proteger a la infancia delincuente o en riesgo de llegar a serlo. (pp. 11-12)

Así, 63.23% de los aprehendidos fueron huérfanos a quienes les faltaba el padre, la madre o ambos.

En otra vertiente, muchos infantes se convirtieron en niños-soldados o carne de cañón para las tropas. Las niñas y niños más pequeños, carentes de madre o parientes, morían víctimas de todo tipo de padecimientos, incluidos el hambre y la desnutrición.

Tan penoso era el escenario que hasta los inconvencibles generales revolucionarios mostraron preocupación y buscaron la forma de solucionarlo.

Lávida (2018), dice que el 24 de diciembre de 1911, en la colonia La Bolsa (actualmente Colonia Morelos o Tepito) el Presidente Francisco I. Madero, fundó el primer Internado para niños huérfanos, que recibirían alojamiento, alimentos y educación.

Posteriormente, el establecimiento fue denominado con el nombre de este prócer y le fue adjudicado el número 17 de los Internados “Hijos del Ejército”. Sus instalaciones fueron modernizadas en el régimen del presidente Lázaro Cárdenas

quien lo reinauguró el 28 de noviembre de 1940. Es considerado el Internado oficial en funciones más antiguo del país.

Calvillo (2012) refiere que, en Sonora, el entonces gobernador revolucionario Plutarco Elías Calles, expidió el 29 de octubre de 1915 el decreto número 12, por el cual, estableció el Hospicio y Escuela de Artes y Oficios para huérfanos hijos de militares muertos en campaña, sin distinción de partidos políticos. La escuela entró en funcionamiento en 1919 con el nombre de Coronel Cruz Gálvez. En 1937, fue adscrita también a los Internados Hijos del Ejército.

En agosto de 2019, Carranza fundó en la ciudad de México, otro asilo para los niños huérfanos y las viudas de los soldados muertos en campaña. Este albergue se estableció en el Antiguo Colegio de Mascarones, en Tacuba. En octubre de dicho año, la Beneficencia Pública se encargó de velar por el cuidado de “un gran número de niños que se encontraban vagando por las calles”. Para entonces ya funcionaban tres asilos de menores: la Casa de Cuna Constitucionalista que albergaba a 550 niños; el Asilo Constitucionalista para niños que brindaba socorro a 400 menores y daba

alimento a 200 madres; y el Asilo Constitucionalista para Niñas que atendía a 300 huérfanas (Loyo, s/f).

Santiago (2014), resalta un cambio fundamental en la finalidad y visión de la relación del Estado postrevolucionario con la niñez desvalida, que incluía a los huérfanos de la guerra:

En noviembre de 1920, bajo la presidencia de Álvaro Obregón, la dirección de la Beneficencia estuvo a cargo de seis personas, pero, cuatro años después, como señala Antonio Padilla, la beneficencia sufrió un cambio fundamental, pues dejaría de ser considerada como beneficencia para denominarse de "asistencia social", lo que "significaba un derecho social", es decir, "el Estado mexicano tenía la obligación de garantizar" la asistencia a la población. Además, pasaría a manos de la Secretaría de Gobernación. (Santiago, 2014, p. 198)

Al respecto, Fuentes (1998), señala que entre 1927 y 1937 se dio el proceso de institucionalización de la asistencia social, con antecedentes en los Congresos del Niño.

Quienes participaron en ellos comenzaron a pedir la intervención del Estado para solucionar los problemas que aquejaban a la población más vulnerable: principalmente a los infantes y a las mujeres (Santiago, 2014).

Los congresos y las instituciones que aparecieron después, prepararon el terreno para el nuevo papel que el Estado asumiría con respecto a la asistencia social.

Los Internados “Hijos del Ejército”

Los internados de enseñanza primaria nacieron oficialmente con el nombre de Escuelas Industriales “Hijos del Ejército” a mediados de 1935 por iniciativa del presidente Lázaro Cárdenas y tuvieron como objetivo dar atención, principalmente, a los hijos e hijas de militares de entre 5 y 14 años. La intención del gobierno con la formación de estas escuelas era la de:

(...) procurar a los individuos de tropa y clases en servicio activo del Ejército Nacional, su tranquilidad en relación con la educación de sus hijos, a fin de que no constituya para ellos esta misión un problema, y así lograr más

eficazmente el desempeño de la labor en pro de la estabilidad de las instituciones sociales y defensa nacional que les está encomendada. (Departamento Autónomo de Prensa y Propaganda, 1937, p.126)

La primera escuela “Hijos del Ejército” del periodo cardenista fue instalada el 3 de junio de 1935 en la Colonia del Valle, en la Ciudad de México y su objetivo era albergar a niños de 4 a 14 años de edad. (Ortiz, s.f., p. 94)

Para agosto de 1937 se había consolidado una estructura mínima: había dos internados instalados en la Ciudad de México, una más en la ciudad de Patzcuaro, Michoacán; la cuarta en Guadalajara, Jalisco; la quinta en Tlaxcala y la sexta en Torreón, Coahuila, además de la apertura en septiembre de ese año de un internado en Hermosillo, Sonora. Las seis escuelas existentes atendieron a un total de 2540 niñas y niños, de los cuales 1609 eran hombres y 931 eran mujeres. (Ortiz, p. 95)

Los Internados se establecían en zonas en donde la participación de la población había sido muy activa durante la Revolución. Los veteranos los sentían como un logro, una auténtica retribución a la sangre y muerte de los caídos en combate. Hernández (2010), refiere la fundación del Internado No. 8, en Durango.

Es aquí cuando el histórico edificio ubicado en la colonia Obrera, alojó al Internado "Hijos del Ejército" No. 8 "Profa. Juana Villalobos", institución creada para ofrecer educación a los niños de los soldados y de los campesinos que formaban las "Defensas rurales". Las primeras noticias del Internado se remontan al 5 de octubre de 1935, en el periódico "Diario de Durango", en donde se informa que se "construirá en el antiguo Hospital Civil una escuela de artes e industrias".

A partir de enero de 1938, el Departamento de Enseñanza Superior Técnica e Industrial sufrió una serie de cambios, que incluyeron la desincorporación de las Escuelas "Hijos del Ejército" y la integración de éstas a la Secretaría de la Defensa Nacional y su adscripción a la Dirección General de Educación Militar.

Un acuerdo presidencial el 12 de noviembre de 1942, creó oficialmente el Departamento de Internados de Enseñanza Primaria, que dependió directamente de la Secretaría de Educación Pública, quien se hizo cargo de las 16 escuelas "Hijos del Ejército", así como de dos internados más, incluyendo el España-México, que había dado albergue a las niñas y niños exiliados por la Guerra Civil Española. (Ortiz, s.f., p. 106)

En 1950 pasan a depender de la Secretaría de Salubridad y Asistencia que a partir de 1952 y con la finalidad de preparar a los alumnos en un oficio, contrata a zapateros, sastres, costureras y carpinteros (entre otros) imprimiéndole el enfoque que habría de orientar sus actividades futuras. Sin embargo, en 1969 se funda la Dirección General de Internados para la Primera Enseñanza y Educación Indígena y al año siguiente se crea la Dirección General de Educación Fundamental, integrada por 28 Internados: 24 foráneos y 4 en el Distrito Federal. (Larroyo, 1985, p.559)

En 1978 los Internados son “descentralizados” dependiendo ahora por su ubicación de la Dirección General de Educación Primaria en los Estados o del Distrito Federal.

Los Internados “Hijos del Ejército” que subsisten en el país, dependen de las Secretarías Estatales de Educación Pública. Los diversos gobiernos de cada entidad han decidido su permanencia o desaparición, obedeciendo más a supuestas razones de índole presupuestal que a la demanda de sus servicios.

Los Internados “Hijos del Ejército”, no son obra o moda sexenal, se constituyeron en baluartes que ampararon a una importante porción de la infancia mexicana vulnerable, otorgándole beneficios como alimentación, salud y educación.

Testimonios de Exalumnos

Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF):

La infancia es la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo,

crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años. (UNICEF, s.f.)

Si comparamos la vida de las niñas y niños internados en los planteles “Hijos del Ejército” con las características enumeradas en la citada definición de la UNICEF, el balance puede salir notoriamente desigual y en contra.

Sin embargo, si la relación la formulamos en términos de aproximación a la definición y especulamos sobre el espinoso destino de esas niñas y niños si no hubieran ingresado a los Internados, creemos que el saldo es favorable. Nuestro aserto se basa principalmente en los testimonios de los ex alumnos, quienes, en una gran mayoría, consideran aceptable y hasta satisfactorio su paso por la Institución.

En sus 80 años de existencia, miles de niñas y niños han pasado por las instalaciones de los Internados “Hijos del Ejército” de todo el país. Hemos recogido algunos testimonios de esos alumnos. Camarena (2011), ex alumno del Internado Hijos del Ejército No. 15 “Juan Escutia”, en Tepic, dice:

(...) en sus 70 años cumplidos sigue cumpliendo los postulados de sus originales objetivos: Dar una preparación académica de excelencia a las capas más desprotegidas de la población. Para ello cuentan desde siempre con el sistema de internado donde los alumnos viven y conviven en un ambiente mucho mejor que en la mayoría de sus casas.

Eduardo Sánchez Hernández (Comunicación personal, 8 de mayo de 2021), nos narra cómo era un día cualquiera en uno de los Internados:

Los alumnos externos, que salen todos los días, llegan a partir de las 6:00 de la mañana y desayunan en la escuela (estos son recibidos hasta las 8:00 de la mañana, hora en que empiezan las clases), reciben clases y a las 11:00

salen a recreo. La institución les proporciona fruta, regresan a clases y a la 1:00 PM. Los niños de 1er, 2do y 3er. año pasan a comer, a la 1:30 salen a comer los restantes alumnos, cabe señalar que los menús son revisados por el personal médico de la institución ya que se cuida que la comida sea balanceada, de calidad tanto en sus ingredientes como en su elaboración y suficiente, una vez que los alumnos terminan de comer tienen un receso de aproximadamente 45 minutos, para iniciar las labores de la tarde; estas labores consisten en talleres de manualidades (corte, carpintería, etc.) regularización académica o deportes y a partir de las 6:00 PM los niños pueden ser recogidos solo por sus padres o tutores, en el caso de los que permanecen en la escuela la cena se sirve a partir de 7:30 PM.

Además de la alimentación, hospedaje y la educación, en los Internados les proporcionaban calzado y ropa de corte militar, lo que impresionó a algunos niños, como Maurilio Cortés Estrada, entrevistado por Ávila-Cortés (s.f.):

El cuartel era de tres patios muy grandes y ahí noté que muchos niños llegaban el fin de semana vestidos de militar con corbata y gorra cuartelera lo cual me llamó mucho la atención. Le pregunté a mi papá que de donde eran y mi papá me contestó que todos esos niños estudiaban en los internados “Hijos del Ejército”, sin más ni más, le dije: “yo quiero verme como ellos. Yo quería ser un soldadito”. ¿Quieres ser como ellos? me dijo emocionado, yo le respondí: ¡sí padre sí!

Mi padre me concedió mi gusto pues fui admitido en el tercer año en 1946. El 3°, 4°. 5° y 6° año los cursé en el Internado “Ejército Mexicano No. 2” (ahora Colegio Salesiano) en Laguna Tamiahua y Lago San Cristóbal, en la Colonia Anáhuac.

En los años cuarenta, el uso del uniforme incluía también cierta instrucción militar, como menciona Amaya (2013), ex alumno del Internado establecido en Guanajuato:

Quizás porque de alguna manera los niños nos enterábamos de la guerra, librándose en ese tiempo en el Pacífico e inducidos por la disciplina militar que

recibíamos en el Internado, los chamacos soñábamos con heroicas aventuras en tierras lejanas, en aviones veloces, barcos surcando el mar y submarinos viajando en las oscuras profundidades del océano. Poco tiempo antes del fin de la Segunda Guerra Mundial, México le había declarado la guerra al Eje Berlín-Roma-Tokio, tal vez por ello, los niños nos comportábamos como auténticos soldados

Con nostalgia recuerda su vida de Internado:

Eran memorables los días de asueto en que los Profesores nos llevaban a un paseo denominado “Los Chorros”, como tantos otros cauces, hoy desaparecido. Recuerdo, como si fuera hoy, las aguas frescas, limpias, transparentes, que nos permitían ver los guijarros del fondo y uno que otro pececillo; el nombre le venía de una caída de agua no muy alta, pero de buen caudal. En ese hermoso arroyo dábamos salida a nuestra energía infantil y rienda suelta a nuestra imaginación de aventureros.

Por nuestra formación castrense, los chamacos estábamos familiarizados con los distintos toques de corneta y clarín y recuerdo claramente, durante aquellos paseos, a la tropa de chamacos corriendo en el monte pelón, hacia el arroyo de Los Chorros, al sonoro llamado de “ataque” del clarín de órdenes.

El ahora general René Sánchez García (Comunicación personal, mayo de 2021), egresado del Plantel No. 15 con sede en Pachuca de Soto, en donde cursó su educación primaria en la década de los sesenta del siglo anterior, narra:

En casa éramos ocho hermanos, y a los varones, mis padres nos enviaron al Internado, en donde recibimos buena educación, alimentación aceptable y un trato igualitario. Nunca nos golpearon, el castigo máximo consistía en privar a los alumnos de salir el fin de semana. Pero todo en común acuerdo con los padres de familia. Eran tiempos en que la disciplina era muy apreciada.

Con el paso de los años, los Internados empezaron a mostrar

obsolescencia y elevado costo presupuestal. En consecuencia, fueron cerrados en su mayoría.

Para Camarena (2013):

Estos internados diseminados por toda la república han sido periódicamente amenazados de cerrarlos por el único motivo de “lo costoso de su mantenimiento”. La SEP si tiene recursos para tirarlos en comisionados sindicales y en otros rubros tampoco edificantes pero se asustan de la nómina de las decenas de empleados de cada escuela pues tienen que cubrirse los tres turnos tanto de vigilancia como en aulas mañana y tarde, los alimentos, tres al día para los varones internos y la comida para las jóvenes que son externas, lavandería, servicio médico e incluso una cantidad en dinero cada quince días (el famoso pre).

Balance Institucional-Desafíos Actuales

1. Los Internados “Hijos del Ejército” fueron creados como respuesta del Estado a la demanda de miembros de las fuerzas

revolucionarias para educar y formar a sus hijos ante el riesgo evidente de la vagancia y la mendicidad. El modelo institucional, estaba conformado de rutinas diarias, trabajo en el aula, horario de actividades y seguía un estilo parecido a los destacamentos militares que incluía diversos toques de clarín, escala jerárquica y uniformes.

2. Los Internados “Hijos del Ejército”, tuvieron efectos positivos en la vida de los egresados, según sus propias apreciaciones, desmintiendo así la idea extendida de que eran instituciones parecidas a centros de reclusión de menores. Los alumnos más cercanos al desamparo afectivo y carencias económicas que dificultaban el adecuado cumplimiento de las funciones paternas son quienes dicen haber obtenido mayores beneficios.

3. La valoración positiva de su estadía en los Internados “Hijos del Ejército” la relacionan con el apoyo, el buen trato y la educación recibida. El ambiente escolar y la convivencia también son muy valoradas, así como la existencia de un ambiente estructurado, con pautas claras de conducta y la disciplina igualitaria.

4. Una idea para reflexionar proviene del testimonio de Camarena (2011):

No sólo no deben de desaparecer los internados de este tipo, sino que deben ser aumentados tanto en aulas como en profesores certificados y en más establecimientos de su tipo, pues la situación económica e inseguridad hacen que padre y madre tengan que buscar trabajo y dejar a la prole sin vigilancia. Además, el número de madres solteras y los huérfanos por la lucha contra el narco tienen un aumento alarmante.

Reflexiones Finales

¿Son necesarios los Internados Escolares? ¿pueden llenar el espacio que dejan las carencias en la atención, alimentación, el estudio y la adquisición de valores en niños mexicanos? Y muchas preguntas más, surgen al tratar el tema. Consideramos que se debe profundizar en su estudio, liberándose de prejuicios, teniendo como prioridad ofrecer opciones de desarrollo físico, cognitivo, afectivo y cívico de miles de niños inermes y vulnerables.

Referencias

- Amaya, S. (2013, octubre 11). *Recuerdos del internado*. Periplos en Red. <http://periplosenred.blogspot.mx/2007/09/recuerdos-del-internado.html>
- Ávila-Cortés, M. (s.f.). *Y aunque deje la tropa seguiré siendo soldado. Memorias de una vida*. Universidad Autónoma Metropolitana. http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/tye16/art_test_01.html
- Calvillo, M. (2012). *Una escuela de la Revolución: El internado Coronel J. Cruz Gálvez, de Hermosillo*. Departamento de Investigación Histórica, IPN.
- Camarena, A. (2011, julio 7). Desde mi óptica: Escuela Primaria “Hijos del Ejército”. *Periódico Express*. <http://www.periodicoexpress.com.mx/nota.php?id=249868>
- Departamento Autónomo de Prensa y Propaganda. (1937). *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1936 a agosto de 1937* (Tomo I). Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
- El Informador. (2010, 8de agosto). Los niños también apoyaron a la Revolución. *El Informador*. <https://www.informador.mx/Cultura/Los-ninos-tambien-apoyaron-la-Revolucion-20100808-0215.html>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF (s.f.). *Definición de la infancia*. <http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>
- Fuentes, M. (1998). *La asistencia social en México. Historia y perspectiva*. Ediciones del Milenio.
- Hernández, E. (2010, septiembre 19). El revolucionario internado “Hijos del Ejército” es en 2010 el Centro Cultural y de Convenciones. *El Sol de Durango*.
- Larroyo, F. (1985). *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa.
- Lávida, D. (2018, marzo 3). Los huérfanos de la Revolución. *El Universal*, p. 15. <https://www.eluniversal.com.mx/colaboracion/mochilazo-en-el-tiempo/nacion/sociedad/los-huerfanos-de-la-revolucion/>
- Loyo, E. (s.f.). El privilegio de estudiar: Los niños y la política educativa oficial (1910–1930). En S. Sosenski, N. Del Río, M. Gudiño, A. Ávila, & E. Loyo (Autores). *Espejos de la infancia: Pasado y presente de los derechos de*

niñas, niños y adolescentes en México
(pp. 61-72). Red por los Derechos de
la Infancia en México.

Ortiz, A. (s.f.). *Historia de los Internados Hijos
del Ejército*. Documento inédito citado
en prensa y artículos históricos.

Santiago, Z. (2014, enero-abril). Los niños y
jóvenes infractores de la Ciudad de
México, 1920–1937. *Secuencia*, (88),
191–215.

[https://www.scielo.org.mx/pdf/secu/n8
8/n88a7.pdf](https://www.scielo.org.mx/pdf/secu/n88/n88a7.pdf)

Sosenski, S. (2009, julio-septiembre). Infancia
y familias posrevolucionarias. *Legajos*,
7(1). 10-26.
[https://bagn.archivos.gob.mx/index.ph
p/legajos/article/view/215](https://bagn.archivos.gob.mx/index.php/legajos/article/view/215)

LA FAMILIA Y SU INCIDENCIA EN PROCESOS DE RESILIENCIA. PERCEPCIONES DEL PERSONAL A CARGO DE NNA INSTITUCIONALIZADOS EN TAMAULIPAS

THE FAMILY AND ITS INCIDENCE IN RESILIENCE PROCESSES: PERCEPTIONS OF STAFF IN CHARGE OF INSTITUTIONALIZED CHILDREN AND ADOLESCENTS IN TAMAULIPAS

Sonia Edith de la Cruz González¹, Karla Salazar Serna², Luis Alberto Mendoza Rivas³

Resumen

Uno de los derechos más relevantes y fundamentales para cada niña, niño y adolescente (NNA), es el vivir en familia, la cual le proporcione seguridad, protección, amor; un espacio para garantizar el pleno desarrollo integral, así lo señala la Ley General de los Derechos de NNA (2014). Sin embargo, existe un gran número de la población mexicana que se encuentra separado de su núcleo familiar, debido a diferentes situaciones que lo hacen vulnerable. Por tal motivo, el Estado determina la separación y colocación de NNA en instituciones de guarda y custodia, conocidas como Casas Hogares, actualmente llamados Centros de Asistencia Social (CAS). El presente estudio es parte de una investigación aún en proceso y explora las

Abstract

One of the most relevant and fundamental rights for every children and adolescents (NNA, by its Spanish acronym) is the right to live within a family environment that provides security, protection and love—a space that guarantees their full and integral development, as established by the General Law on the Rights of Children and Adolescents (2014). However, a significant number of children in Mexico are separated from their families due to various situations that place them in vulnerable conditions. Consequently, the State authorizes their separation and placement in residential care institutions known as Casas Hogar, now formally referred to as Social Assistance Centers (CAS). This study, which is part of ongoing research, explores the perceptions of staff working in a Casa

¹Sonia Edith de la Cruz González
Universidad Autónoma de Tamaulipas
sedelacruz@docentes.uat.edu.mx  <https://orcid.org/0009-0003-8985-7245>

² Karla Salazar Serna
Universidad Autónoma de Tamaulipas
ksalazar@uat.edu.mx  <https://orcid.org/0000-0003-4101-126X>

³Luis Alberto Mendoza Rivas
Universidad Autónoma de Tamaulipas
lmendoza@docentes.uat.edu.mx  <https://orcid.org/0000-0002-7084-0449>

percepciones del personal que trabaja en una Casa Hogar en Tamaulipas respecto a la figura de la familia y su influencia en los procesos de resiliencia de niñas, niños y adolescentes (NNA) institucionalizados. El marco teórico se centra en la Teoría de Sistemas Familiares de Bowen y la Teoría de la Resiliencia. Se reconoce a la familia como el primer núcleo socializador, fundamental para el desarrollo integral del NNA. Sin embargo, debido a condiciones de vulnerabilidad, muchos son institucionalizados, generando vínculos alternativos dentro de los CAS. A través de entrevistas cualitativas, se evidencia que los trabajadores ven en sí mismos figuras sustitutas parentales, aunque muestran reservas hacia la adopción o familias de acogida. La institucionalización, si bien criticada en políticas actuales, es percibida por el personal como una opción segura. El análisis sugiere que estas percepciones pueden afectar los procesos de desinstitucionalización y reintegración familiar, subrayando la necesidad de repensar los modelos de cuidado alternativo desde un enfoque de derechos y resiliencia.

Palabras Clave: Familia, Resiliencia, Centro de Asistencia Social (CAS), Niñas, Niños y Adolescentes (NNA).

Hogar in the state of Tamaulipas regarding the concept of family and its influence on the resilience processes of institutionalized children and adolescents (NNA). The theoretical framework draws on Bowen's Family Systems Theory and the Theory of Resilience. The family is recognized as the primary socializing unit and essential for the integral development of children. However, due to vulnerability conditions, many are institutionalized, forming alternative bonds within CAS environments. Through qualitative interviews, it becomes evident that staff perceive themselves as surrogate parental figures, although they express reservations toward adoption or foster care. Despite being questioned in current policy debates, institutionalization is still viewed by staff as a safe option. The analysis suggests that these perceptions may hinder deinstitutionalization and family reintegration processes, highlighting the need to rethink alternative care models from a rights-based and resilience-centered perspective.

Keywords: Family, Resilience, Social Assistance Center (CAS), Children and Adolescents (NNA).

Introducción

En México hay una gran cantidad de NNA que se encuentran alojados en instituciones de guarda y custodia, mejor conocidas como Casas Hogar o Centros de Atención Social (CAS) que, de acuerdo con datos oficiales, 21,972 NNA se encuentran en condición de acogimiento residencial (INEGI, 2020).

Por lo anterior, y de acuerdo con Anaya (2022), esto es causa de que el proceso de la institucionalización se emplea como una medida normalizada cuando en realidad, ésta debería de tomarse exclusivamente bajo criterios de excepcionalidad, por las implicaciones que la separación del núcleo familiar tiene sobre NNA.

María del Rocío García, Titular del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), destaca que el derecho humano más importantes para NNA, es vivir en familia: y cuando este se ve vulnerado, el Estado, a través del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), tiene por mandato salvaguardar su seguridad, generar un sistema de protección y buscar la restitución de esta garantía fundamental (García, 2024).

Instituciones de guarda y custodia – Centros de Asistencia Social (CAS)

Las Casas Hogar en México tienen su historia en la religión, la beneficencia y la filantropía, las cuales, iniciaron la institucionalización de NNA en orfandad durante la época cardenista. Posteriormente en el periodo posrevolucionario se construyó el Estado Benefactor elaborando una política social, la cual hace que la familia sea competencia del Estado, generando instituciones de atención a NNA que carecían del cuidado familiar (Ruiz, 2017).

La Convención de los Derechos del Niño de 1989 es el primer tratado internacional especializado de carácter obligatorio que reconoce los derechos humanos de NNA del mundo, ratificándolo México en 1990. Con la aprobación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en 2014, se privilegia el derecho de vivir en una familia, y la importancia de que los NNA se desarrollen en contextos familiares y no en instituciones.

De acuerdo a la LGDNNA (2024), en el art. 4, refiere que los CAS brindarán “acogimiento residencial” a NNA como una

medida especial de protección de carácter subsidiario, que será de último recurso y por el menor tiempo posible.

Existen diferentes tipos de CAS que de acuerdo con el tipo de financiamiento pueden ser los que dependen del Estado, los de organizaciones civiles conocidas como ONG's y las organizaciones privadas, todos con el mismo fin de otorgar alojamiento a NNA abandonados o sin cuidados parentales (Blázquez, 2017). De igual forma la Ley de Asistencia Social (LAS), define a los CAS como:

el conjunto de acciones tendientes a modificar y mejorar las circunstancias de carácter social que impidan el desarrollo integral del individuo, así como la protección física, mental y social de personas en estado de necesidad, indefensión, desventaja física y mental. (LAS, 2023, Art. 3°)

En México existe un registro nacional de CAS, sin embargo, no presenta cifras exactas sobre el número de Centros de Asistencia Social, ni datos completos sobre el número y situación de los NNA institucionalizados, debido a que no se da seguimiento a la regulación y certificación de los mismos.

Importancia de indagar las percepciones de la figura de la familia del personal de las casas hogares

Los CAS son instituciones las cuales dan asistencia a NNA en estado de vulnerabilidad; los modelos de atención que se brindan varían de acuerdo con el tipo de institución, de las estrategias que implementan, de la normativa, de los recursos, de la organización estructural, del personal, entre otros.

Es importante conocer las percepciones del personal que labora en dichas instituciones sobre la figura de la familia, ya que éstas desempeñan un rol fundamental en el desarrollo y bienestar de los menores.

Las creencias, actitudes y enfoques de los cuidadores y educadores hacia el concepto de familia pueden influir directamente en la manera en que se aborda el cuidado, la educación y el apoyo emocional brindado a los niños y adolescentes institucionalizados.

Estas percepciones impactan en la preparación de los menores para una futura reintegración familiar o para formar vínculos

afectivos estables, promoviendo un ambiente entorno a las necesidades de los NNA y tras el cual puedan construir una visión de lo que representa la familia.

En este sentido, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), destaca la importancia de la familia como el espacio primordial para el desarrollo de la niñez, en cual debe recibir la protección y asistencia necesarias; además de desarrollarse en un ambiente de felicidad, amor y comprensión (CDN, 1989).

Desarrollo

La vida en familia es uno de los derechos que están consagrados en la Convención de los Derechos del Niño de 1989, en su preámbulo reconoce “que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (CDN, 1989, p. 8).

Es por ello que, la infancia ha ocupado un lugar central en las políticas públicas, en los debates sociales y políticos, así como en las estrategias impulsadas por organismos internacionales, constituyéndose como una

prioridad constante para los gobiernos en lo que respecta a la garantía y protección de sus derechos fundamentales (Soto, 2024).

Conceptualización de la familia

La familia se ha descrito tradicionalmente como “un sistema de interrelaciones biopsicosociales que actúa como intermediario entre el individuo y la sociedad, compuesto por un grupo de personas, unidas por lazos de sangre, matrimonio, unión o adopción” (Torres et al., 2008).

Así mismo, Quintero (2007) define a la familia como “el espacio para la socialización del individuo, el desarrollo del afecto y la satisfacción de necesidades sexuales, sociales, emocionales y económicas, y el primer agente trasmisor de normas, valores, símbolos” (p. 59).

Conceptualizar la palabra familia parece simple, sin embargo, lo sencillo de su concepto se vuelve complejo, debido a que no existe un concepto único de familia ya que, de acuerdo con Benítez (2017), señala que “a lo largo de la historia se ha dado cierta diversidad de familias humanas y factores distintos han influido en su estructura y evolución” (p. 3).

La familia se ha ido transformando a través del tiempo y de acuerdo con el contexto geográfico generando variadas formas o tipos de familia. Una de las primeras formas de familia es la monogámica, conformada por la unión de hombre con una mujer, con la finalidad de procrear hijos, con vínculos consanguíneos y afinidad, definida por normas y valores; lo que se conoce como familia nuclear.

Han sido diversos factores, como en la esperanza de vida, disminución de la fecundidad y mortalidad, el retraso en la edad para formar una primera unión, la migración, la secularización de la sociedad, las políticas públicas, el consumo y la participación de la mujer en roles tradicionalmente asignados a los hombres, entre otros factores, que han transformado la estructura familiar, la cual, hasta hace algunas décadas, estaba claramente establecida con roles asignados según la edad, el género y las relaciones de parentesco de sus miembros (Mendoza, 2020).

Actualmente, existen variadas formas de conformación o estructura familiares, mismas que sobrepasaron la familia tradicional, por ejemplo, “aquellas familias

constituidas por uniones no matrimoniales, parejas sin descendencia, familias combinadas o reconstituidas, monoparentales, homoparentales, aquellas que recurren a la reproducción asistida y a la adopción” (Iruete et al., 2020, p. 4).

Para comprender sobre el funcionamiento de la familia como un sistema y estudiar a cada uno de sus partes que la integran, es propicio explicar la Teoría de los sistemas Familiares de Bowen y la Teoría de la Resiliencia.

Teoría de Sistemas Familiares de Bowen (1989)

La familia es el primer grupo de individuos en donde se establecen vínculos desde que nace, y quien determina el desarrollo tanto físico como emocional del NNA, también determina la interacción dentro y fuera del grupo. Por lo tanto, para entender la dinámica familiar en la cual se desenvuelven los NNA se explicará brevemente la teoría de Bowen y su relación con la Teoría de la Resiliencia.

Desde la teoría de sistemas familiares de Bowen, se considera a la familia como un sistema emocional interconectado donde cada miembro influye en los otros.

... es una teoría del comportamiento humano que busca describir las relaciones que se establecen dentro de la familia; pues desde esta perspectiva la familia es considerada como una unidad emocional que influye de manera significativa en los pensamientos, sentimientos y acciones del individuo. (Vargas et al., 2016, p. 134)

Según Hammond et al., (2015), esta teoría examina a la familia como un sistema complejo, dinámico y cambiante entre sus partes, subsistemas y miembros; donde cada uno de los miembros tiene una función y un propósito dentro de la familia.

De acuerdo con esta teoría, si un miembro de la familia experimenta un problema o una crisis, en lugar de evaluar al miembro afectado, se evalúa a toda la familia como sistema.

Lo anterior debido a que las emociones y reacciones dentro de la familia pueden ser influenciadas por factores sociales, culturales, económicos o los valores dentro del contexto donde se desarrolla. Por su parte la Teoría de la Resiliencia, brinda un

marco de comprensión en el sentido de que, los conceptos de Bowen, sobre las dinámicas familiares y la diferenciación emocional ayudan a entender cómo las personas desarrollan resiliencia, es decir, su capacidad de adaptarse y superar situaciones difíciles, como a continuación se explica.

Teoría de la Resiliencia

La resiliencia ocurre cuando existe un reconocimiento en conjunto sobre la posibilidad de transformación, resistencia y crecimiento bajo condiciones adversas (Salazar, 2020). La resiliencia se desarrolla en NNA que han sido maltratados o vulnerados en sus derechos de alguna u otra forma dentro la familia o la escuela, dos de los principales sistemas de socialización en los que los NNA se desenvuelve.

La institucionalización, supone una separación total del NNA de su entorno socio-familiar, y de todo lo relacionado con su escuela, amigos, costumbres, objetos y de sus hábitos, lo que se refleja como una pérdida de sus dimensiones materiales, así como las afectivas, que traen consigo repercusiones considerables para el NNA (Santamaría, 2017).

Es importante considerar introducir el concepto de resiliencia en el seno de las familias, con la finalidad de poder desarrollar recursos tanto internos como externos, lo que genere procesos de resiliencia (Mateu et al., 2014).

Asimismo, el hecho de que NNA se integren en las familias de la cual recibirán atención y afecto, ayudará a reparar o aminorar los daños que hayan podido sufrir como resultado de experiencias traumáticas anteriores, es aquí cuando la resiliencia forma parte de ese proceso de adaptación dentro de la familia.

El papel del Estado en la protección de la familia

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) en el Art. 16, señala que “la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado”; en México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1917), en su Art. 4, establece que la familia debe ser protegida y que las personas tienen derechos en relación con ella.

Por lo tanto, la familia en la sociedad y para el Estado es muy importante, ya que se encarga de reproducirse para otorgar a la sociedad generaciones, los cuales aporten al desarrollo del país.

La Ley para el Desarrollo Familiar del Estado de Tamaulipas (LDFT, 2004) en el Art. 1 Párrafo 3, señala que, las normas del derecho de familia son de carácter social, tendentes a satisfacer las necesidades de subsistencia, defensa y desarrollo de los integrantes de la familia.

Cuando uno de los integrantes de la familia se encuentra en situación de vulnerabilidad, y que la familia no puede darle la protección que necesita, el Estado está obligado a velar por la protección de este miembro, como lo señala en el Art. 5 Párrafo 1, que dice:

Corresponde esencialmente a la familia ejercer los derechos que esta ley tutela, por lo que el poder público del Estado únicamente apoyará de manera subsidiaria la responsabilidad que a la familia corresponde, en los casos en que ésta no garantice a alguno de sus integrantes la adecuada

protección, desarrollo o el ejercicio pleno de los derechos que este ordenamiento establece. (LDFT, 2004)

Si el miembro de la familia es un NNA la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1917), señala en su Art. 16, Párrafo 9 lo siguiente:

El Estado impulsará permanentemente el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Las niñas, niños, adolescentes y jóvenes tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral, así como contar con una familia.

En 2014 entrar en vigor la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), en la cual reconoce a la niñez como sujetos titulares de derechos, demostrando ser un desafío importante para las instituciones, organizaciones y a la sociedad misma, ya que implicó cambiar la visión asistencialista, tutelar y adulto-céntrica que predominaba en la atención a la niñez (Mendoza, 2020).

Así mismo, la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes (2024), establece las medidas que otorga el Estado para asegurar los derechos de NNA, estas son; la familia extensa o ampliada, la familia de acogida, como medida temporal y la familia de adopción, cuando el NNA tenga la condición de adoptabilidad; y, por último, la colocación en acogimiento residencial ó institucionalización en los denominados Centros de Asistencia Social.

Es de gran importancia el estudio de las medidas de protección que el Estado otorga a NNA en situación de vulnerabilidad que den cuenta del entorno institucional el cual puede evidenciar fallos en sus procesos, el cual no solo es exclusivo en México (Muñoz et al., 2022), así como por ejemplo el tiempo de espera en las resoluciones de los procesos jurídicos de restitución de derechos, que tiene como consecuencia el retener a los NNA en instituciones de guarda y custodia.

Por esta razón es necesario que la Procuraduría de Protección de NNA en el cumplimiento a los principios que señala el Artículo 4 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 1917), Artículo 6 de la Ley General de los Derechos

de las Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA, 2014) en correlación con los numerales 7 y 12 de la Ley de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Tamaulipas (LDNNAET, 2014), los cuales es el de adoptar todas aquellas medidas de protección para la salvaguarda del interés superior de Niño.

En primera instancia, la familia tiene la responsabilidad de brindar la mayor protección posible a los niños frente a cualquier forma de maltrato, abandono, negligencia o explotación. No obstante, cuando diversos factores internos y externos afectan su capacidad para afrontar ciertas situaciones que les causan daño y obstaculizan su recuperación, es deber del Estado no solo implementar medidas de protección de manera directa, sino también apoyar de forma integral al fortalecimiento y desarrollo del entorno familiar (Camué, 2024).

Por lo anterior es de suma importancia generar alternativas basadas en el estudio de las dinámicas familiares y en la resiliencia que garanticen el derecho a vivir en familia, para superar de forma paulatina la desinstitucionalización de NNA y el fortalecimiento de las familias.

Metodología

La presente investigación, aún en proceso, es realizada bajo la metodología cualitativa, con el objetivo de analizar las percepciones sobre la familia del personal que está a cargo de los NNA institucionalizados en una Casa Hogar en Tamaulipas. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), la metodología cualitativa, “busca la subjetividad, así como explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales y grupales” (p. 41), respecto a un fenómeno o situación.

El objetivo del estudio fue indagar cuáles son las percepciones sobre la figura de la familia y su incidencia en los procesos de resiliencia del personal de la Casa Hogar, al respecto Rodríguez et al., (1999), señalan que “los investigadores cualitativos estudian la realidad... tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tienen para las personas implicadas” (p. 32), es por ello que se eligió trabajar bajo la metodología Cualitativa.

En este orden de ideas, se contempló como supuesto de investigación que la institucionalización puede ser percibida por el

personal como una forma más segura y estructurada de protección del NNA frente a los riesgos percibidos en las familias de origen o acogida, lo cual incide en los procesos de resiliencia.

Así mismo, se tomó como marco de referencia el Interaccionismo Simbólico, el cual según Álvarez-Gayou (2003) señala que “el significado de los objetos es una creación social, es decir, la vida de los grupos humanos constituye un proceso en el que los objetos se crean, se transforman, se adoptan o se descartan” (p. 68).

Así mismo, Taylor y Bogdan (2010), afirman que “el interaccionismo simbólico, atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea” (p.24).

La muestra es de tipo intencional y se tomó al personal encargado en la atención de NNA de una Casa Hogar en Tamaulipas; para la recolección de información se aplicó el instrumento de la entrevista, se elaboró una guía de entrevista para su mejor aplicación. Se tomaron en cuenta los aspectos éticos en los procedimientos de investigación, se utilizó el consentimiento informado con los participantes.

Tabla 1.

Entrevistas realizadas al personal a cargo de NNA en la Casa Hogar.

	Sexo	Edad	Profesión	Cargo	Rol dentro de la Institución
E1	F	----	Técnica	Subdirectora	Cuidadora
E2	F	44	Psicóloga	Directora,	Psicóloga, Maestra.
E3	F	25	Fisioterapeuta	Cuidadora	Cuidadora

Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de la información se capturaron las transcripciones textuales de las entrevistas aplicadas al personal que trabaja con NNA dentro de la Casa Hogar; el proceso de análisis de la información fue realizado con el apoyo del software Atlas Ti., y se seleccionaron las siguientes categorías a analizar:

- Construcción de la figura de la familia a través de los vínculos institucionales.
- El papel de la familia sobre el desarrollo de NNA.
- Interacción con las familias de origen
- La familia y su incidencia en la resiliencia.

Resultados Preliminares

Las categorías que resultaron del análisis de la información recopilada en las entrevistas realizadas, se definieron las siguientes categorías entorno a la figura de la familia, quedando de la siguiente manera:

Construcción de la figura de la familia a través de los vínculos institucionales:

Cabe resaltar que la Casa Hogar y su personal se relacionan en un entorno religioso del tipo evangélico y del cual existe una vinculación del NNA a través de las rutinas de actividades diarias que se llevan a cabo tanto en la Casa Hogar como en la Escuela de la Casa y en la cual también asisten NNA de la comunidad.

De acuerdo con este contexto de la Casa Hogar y el personal que dirige dicha institución, tratan de que los NNA tengan una figura de apego, para que su estancia ya sea larga o corta, sientan que están en un hogar y con una familia. La percepción de las encargadas es de que el NNA cuando ingresa a la Casa Hogar tenga y vea en ellos, la figura materna, la figura paterna y la figura de la familia.

... ellos, aunque están aquí bajo resguardo o cuidado ven a los directores como sus papás, los consultan, toman en cuenta, si tienen dudas se acercan a ellos, entonces es una institución de asistencia social, pero, ellos los ven como sus papás.
(E-2)

... pero pienso que todo niño que llega aquí y tiene una figura tanto paterna como materna, este, va viendo, creo que aquí, por ejemplo, yo nunca había tenido un padre... y mi papa y mi mama son como mi mayor ejemplo, y es algo que aprecio mucho. (E-1)

... nosotros no somos tu familia de sangre, pero hay un grupo de personas que tienen el sentido de apoyarte... nos llamamos la Familia de Dios porque somos una familia que Dios pone en el corazón, nos pone a cada uno para estar apoyándose como su familia. (E-3)

Cabe destacar que la ubicación del NNA en las casas hogar o en los CAS, en espera de la restitución de sus derechos, los hacen partícipes de una institución quien procura sus derechos y bienestar familiar y emocional y son los mismos NNA quienes determinan el grado de vinculación y apego con los “cuidadores” institucionales.

En este sentido y como señalan Valgañón et al., (2025), las condiciones laborales que prevalecen en las instituciones de protección, adquieren significación por constituirse como organizadoras de la práctica integradas en el

proceso de trabajo. Por lo anterior, Granda et al., (2016) señala que en el contexto institucional entre los cuidadores y los NNA se puede identificar la transmisión de sentimientos, afectos, valores y seguridades que perciben a lo largo de su estancia institucional.

El papel de la familia de acogida y familia adoptiva sobre el desarrollo de NNA:

Las respuestas a este punto fueron un tanto evasivas y pocas veces daban información asertiva. Tienen la percepción que tanto las familias de adopción como de acogida no les proporcionan lo que en la Casa Hogar se les brinda. Por lo tanto, se favorece la institucionalización como mejor opción para el desarrollo del NNA. Sin embargo, existe material científico que abona a la desinstitucionalización, ya que repercute en el desarrollo integral del NNA.

... pues nosotros aquí en casa tenemos un fundamento cristiano, una base en quien confiar, si vemos caso en televisión de casos de familias de acogidas, sobre todo en Estados Unidos, a veces las familias no representan el papel con el que deben

cumplir con los menores, por lo que se ve en noticias, no es un ambiente favorable para los niños. (E-2)

Cuando ya en un momento dado ve que al niño nadie lo visita tenemos que dar parte al DIF para que se emita en un listado de adopciones en una espera de adopción, porque la mayoría del tiempo llegamos mejor a tener un lazo familiar para proteger de cierta manera si el niño es un adolescente. (E-3)

Interacción con las familias de origen:

Los NNA en la Casa Hogar en su mayoría son casos referidos por la Procuraduría de Protección de NNA y del DIF Municipal, los cuales presentan procesos judiciales y depende de estas instituciones asignar horarios, tiempo y frecuencia de las visitas familiares.

Por parte de la Casa Hogar, sólo en Navidad pueden visitarlos, pero no participar de las festividades que se realizan. Adjunta a la Casa Hogar se cuenta con una Escuela, que es parte de esta, ahí sólo se les permite participar a los familiares del NNA en algunas actividades escolares como la graduación.

Cada 15 días viene el familiar, pero depende mucho el caso, porque a veces están en un proceso en el cual el niño no está preparado para presentar, si esto fue la causa que los daño, se protegen. (E-1)

A veces son cortas las visitas y cada 15 días les dan de 15 a 30 minutos y es el tiempo establecido por el sistema DIF. Entonces las familias vienen y conviven un rato se van. En navidad viene la familia, pero solo a verlos no a participar en lo que se hace. Hay quienes tienen visitas restringidas y no puede venir, pero lo que es actividades escolares como graduación pueden venir sus familias. (E-2)

La familia y su incidencia en la resiliencia:

Como anteriormente se comentó, la Casa Hogar favorece la institucionalización como la mejor opción para el desarrollo del NNA, lo que genera una incidencia para que los NNA tengan un apego muy cercano a la institución.

Esto, trae como consecuencia, el reducir las redes de apoyo en materia de resiliencia, no obstante, la misma institución

promueve pilares para generar resiliencia, como son la confianza, los vínculos, el apoyo, motivación, esperanza y la sociabilidad.

Conclusiones

El contexto en el cual se creó dicha institución y el personal que la dirige incide en las concepciones sobre la figura de la familia. Los valores y el trabajo en equipo que realizan, los hace verse y sentirse como una familia.

Es una institución, que tanto el DIF municipal como a la Procuraduría de Protección a NNA, se apoyan en ella para el cuidado temporal de los NNA que han sido destituidos del núcleo familiar o los que tienen un trámite judicial en proceso.

Es importante analizar las formas de trabajo que realizan en el cuidado de NNA en la Casa Hogar, parte del personal que labora son niñas y niños que crecieron, se desarrollaron física y profesionalmente dentro de ella, y ahora ejercen laboralmente dentro de la institución que los vio crecer, unos lo hacen como agradecimiento y otros por no separarse del hogar al que ellos llaman familia.

En este sentido, el presente estudio evidencia cómo las percepciones del personal que labora en una Casa Hogar en Tamaulipas configuran y redefinen el concepto de familia en contextos institucionales.

Si bien se identifican esfuerzos afectivos y estructurales por crear un ambiente familiar dentro de la institución, también se observa una visión centrada en la institucionalización como medio legítimo y suficiente de protección, lo que podría obstaculizar procesos de reintegración familiar y desinstitucionalización promovidos por la legislación vigente.

Es fundamental considerar que los modelos de cuidado alternativo no deben replicar esquemas prolongados de institucionalización bajo justificaciones afectivas o religiosas, sino alinearse con un enfoque de derechos humanos que priorice el desarrollo en contextos familiares auténticos.

La resistencia hacia las familias de acogida y de adopción que manifiesta el personal requiere ser analizada desde una perspectiva formativa y ética, ya que incide directamente en las decisiones que afectan la vida y futuro de los NNA.

Es por ello que, urge fortalecer los programas de capacitación del personal institucional sobre nuevas configuraciones familiares, vínculos afectivos saludables y mecanismos de resiliencia basados en redes externas a la institución.

También se vuelve imprescindible replantear el papel del Estado en la supervisión, acompañamiento y evaluación de los procesos de acogimiento, asegurando que cada decisión responda al principio del interés superior de la niñez.

En cuanto al supuesto de investigación, hasta ahora de manera preliminar, los hallazgos del estudio permiten concluir que la institucionalización, lejos de ser vista únicamente como una medida excepcional y subsidiaria (como lo establece la normativa vigente), es concebida por el personal como una alternativa válida y, en algunos casos, deseable para el desarrollo de los NNA en los procesos de resiliencia.

Esta visión se basa en la percepción de que el entorno institucional ofrece mayor estructura, vigilancia y control frente a los riesgos que se atribuyen a las familias de origen o acogida. Si bien esta postura puede

surgir de experiencias reales del personal con casos complejos, también evidencia un sesgo que podría obstaculizar los procesos de desinstitucionalización y reintegración familiar.

Por ello, se hace necesario cuestionar críticamente estas creencias y promover procesos formativos que alineen las prácticas institucionales con un enfoque de derechos, donde la familia, en sus diversas formas, sea reconocida como el espacio prioritario para la crianza y protección de los NNA.

Finalmente, este trabajo invita a una reflexión profunda sobre el equilibrio entre cuidado institucional y derecho a vivir en familia, así como al diseño de estrategias integrales que acompañen la transición de los NNA desde los centros de asistencia hacia contextos familiares estables, seguros, emocionalmente sostenibles y resilientes.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Anaya, T. (2022). La familia como construcción y reconstrucción social: apuntes sobre la pertinencia del acogimiento familiar como medio de cuidado alternativo de Niñas, Niños y Adolescentes. *Revista Derechos Fundamentales a Debate*, 19, 6-32. http://historico.cedhj.org.mx/revista%20ODF%20Debate/articulos/revista_No19/ADEBATE-19-art1.pdf
- Benítez, M. (2017, julio-diciembre). La familia: Desde lo tradicional a lo discutible. *Revista Novedades en Población*, 13(26), 58-68. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-40782017000200005&lng=es&tlng=e
- Blázquez, E. (2017, diciembre). La asistencia social en México. Una mirada desde el SNDIF. *Ánfora*, 24(43), 189-212. <https://www.redalyc.org/pdf/3578/357853553008.pdf>
- Bowen, M. (1998). *De la familia al individuo. La diferenciación de sí mismo en el sistema familiar*. Paidós.
- Camué, A (2024, enero). Los niños, niñas y adolescentes en situaciones de riesgo: su tratamiento desde los códigos de la niñez en américa latina. *Revista Ecúmene de Ciencias Sociales*, 4(2), 53-72. <https://revistas.ensq.edu.mx/index.php/ecumene/article/view/93>

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, [C.P.E.U.M.] Reformada, Diario Oficial de la Federación, [D.O.F.], 5 de febrero de 1917 (México).
- Convención sobre los Derechos del Niño, C.D.H. Publicado en la Comisión Nacional de Derechos Humanos CNDH el 20 de noviembre de 1989.
- García, B. (2024). *El poder del acogimiento familiar: explorando este modelo de familia en la literatura y en la pantalla. Crianza de Niños, Niñas y Adolescentes*.
<https://unaf.org/blog/crianza-de-ninos-ninas-y-adolescentes/el-poder-del-acogimiento-familiar-explorando-este-modelo-familiar-en-la-literatura-y-en-la-pantalla/>
- Granda, C., Cano, M., & Vargas, M. (2016). *Informe Técnico para la Universidad de Manizales: los sentidos de familia que construyen los niños, niñas y adolescentes declarados en adoptabilidad que habitan la institución autorizada para desarrollar programas de Adopción (IAPA) La casita de Nicolás en Medellín, Antioquia* [Proyecto de Maestría, Universidad de Manizales, Colombia].
https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2710/investigacionsentidosdefamilia_aprobada_protegida.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Hammond, R., Cheney, P., & Pearsey, R. (2015). *Libro de texto de Sociología de la Familia*.
<http://freesociologybooks.com/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, I.N.E.G.I. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*.
<https://www.inegi.org.mx/programas/cpv/2020/>
- Irueste, P., Guatrochi, M., Pacheco, S., & Delfederico, F. (2020, abril). Nuevas configuraciones familiares: tipos de familia, funciones y estructura familiar. *Redes*, 41. 11-18.
<https://www.redesdigital.com/index.php/redes/article/download/44/28>
- Ley de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Tamaulipas, [LDNNAET]. Reformada. Publicada en el Periódico Oficial el 1 de julio de 2015.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, [LGDNNA]. Reformada, Publicada en el Diario

- Oficial de la Federación [D.O.F.] el 4 de diciembre de 2014.
- Ley para el Desarrollo Familiar del Estado de Tamaulipas [L.D.F.T.]. Reformada, Publicada en el Periódico Oficial del Estado de Tamaulipas el 28 de diciembre de 2004.
- Mateu, R., García, M., Flores, R., Gil, J., & Caballer, A. (2014). Promoción de la resiliencia en las escuelas de educación especial. En B. Cyrulnik, & M. Anaut (Coords.). *Resiliencia y adaptación. La familia y la escuela como tutores de resiliencia*. (pp. 9-21). Gedisa.
- Mendoza, L. (2020, enero-junio). Los arreglos familiares en Tamaulipas, México. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 12 (1), 11-31. <https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.2>
- Muñoz, J., Jiménez, P., & López, M. (2022, marzo). Caracterización del emparejamiento en familias de acogida. *Psicoperspectivas*, 21(1), 163-174. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2279>
- Organización de las Naciones Unidas, O.N.U. (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Quintero, Á. (2007). *Diccionario especializado en familia y género*. Lumen Humanitas.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Algive.
- Ruiz, C. (2017, julio). Familia Comunal Institucionalizada: deconstruyendo la institucionalización. *Trabajo Social UNAM*, (9), 29-43. <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2015.9.60910>
- Salazar, K. (2020, mayo). La resiliencia: una alternativa en tiempos de covid-19. Notas de coyuntura del CRIM (10), 1-6 https://web.crim.unam.mx/sites/default/files/2020-05/crim_010_karla-salazar_la-resiliencia_06052020.pdf
- Santamaría, M. (2017). *La delimitación del interés superior del niño ante una medida de protección institucional*. (Tesis Doctoral. Universidad Internacional de Cataluña, España.) https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/565731/Tesi_Mar%c3%ada_Luisa_Santamar%c3%ada_P%c3%a9rez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Soto, V. (2024). El cuidado institucionalizado a la infancia: cuerpo-presencia y espacios otros. *kult-ur*, 12(22). 121 – 142. <https://doi.org/10.6035/kult-ur.8203>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos* (edición original, 1992). Book Print.
- Torres, L., Ortega, P., Garrido, A., & Reyes, A. (2008, julio-diciembre). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 31-56. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80212387003.pdf>
- Valgañón, M., Guevara, H., Morelato, G., & Ferrandiz, A. (2025, enero-junio). Representaciones sociales sobre el ejercicio profesional del psicólogo/a en la niñez institucionalizada. *Revista Peruana De Psicología*, 31(1), 1 – 18. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2025.v31n1.990>
- Vargas, J., Ibáñez, E., & Mares, K. (2018). La dinámica de la familia y la diferenciación. *Revista Alternativas en Psicología*, (38), 158-186. <https://alternativas.me/attachments/article/163/11%20%20La%20din%C3%A1mica%20de%20la%20familia%20y%20la%20diferenciación%20C3%B3n.pdf>

INTERVENCIÓN DEL TRABAJADOR SOCIAL CON ADOLESCENTES EN MÓDULOS DE PREVENCIÓN DE CONDUCTAS ANTISOCIALES "BÉNITO JUÁREZ" EN CIUDAD VICTORIA TAMAULIPAS

SOCIAL WORKER INTERVENTION WITH ADOLESCENTS IN THE "BÉNITO JUÁREZ" ANTISOCIAL BEHAVIOR PREVENTION MODULES IN CIUDAD VICTORIA, TAMAULIPAS.

Sandra Lorena Ortiz Maldonado¹, Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez², Gabriela Janeth Pérez Ríos³

Resumen

El presente artículo sistematiza una experiencia de intervención social desarrollada desde el Módulo de Prevención de Conductas Antisociales "Benito Juárez", implementado por la Secretaría de Seguridad Pública de Tamaulipas. Desde un enfoque de sistematización crítica de experiencias, se describe el proceso de intervención comunitaria con adolescentes en situación de vulnerabilidad sujetos a medidas no privativas de libertad. La metodología combinó intervención directa, promoción social, prevención de riesgos y desarrollo comunitario, integrando estrategias educativas, psicológicas,

Abstract

This article systematizes a social intervention experience carried out through the "Benito Juárez" Module for the Prevention of Antisocial Behavior, implemented by the Secretariat of Public Security of Tamaulipas. Using a critical systematization of experiences approach, it describes a community-based intervention with adolescents in vulnerable situations who were subject to non-custodial legal measures. The methodology combined direct intervention, social promotion, risk prevention and community development, integrating educational, psychological, cultural, and recreational strategies.

¹Sandra Lorena Ortiz Maldonado
Universidad Autónoma de Tamaulipas
slortiz@docentes.uat.edu.mx  <https://orcid.org/0009-0004-1202-1586>

² Guillermina de la Cruz Jiménez Godínez
Universidad Autónoma de Tamaulipas
gjimenez@docentes.uat.edu.mx  <https://orcid.org/0000-0001-6537-8328>

³ Gabriela Janeth Pérez Ríos
Universidad Autónoma de Tamaulipas
gjperez@uat.edu.mx  <https://orcid.org/0009-0000-6517-6689>

culturales y recreativas. La intervención, liderada por una trabajadora social, se articuló mediante una red interinstitucional que incluyó a instancias como el DIF, CIJ, ITEA y CECATI 93, permitiendo una atención integral. Entre los principales resultados destacan: 47 adolescentes concluyeron la secundaria y 1 primaria, 14 fueron incorporados a apoyos especializados y varios fueron canalizados para atención en salud mental y tratamiento de adicciones. Asimismo, se fortalecieron factores protectores como la autoestima, la participación social y el sentido de pertenencia. El cierre abrupto del programa reveló vacíos estructurales en las políticas públicas de prevención. No obstante, la experiencia documentada ofrece un modelo replicable en contextos urbanos con alta exclusión social.

Palabras clave: Trabajo Social, Sistematización, Adolescencia, Exclusión Social.

Led by a social worker, the intervention was articulated through an inter-institutional network including entities such as DIF, CIJ, ITEA and CECATI 93, enabling comprehensive care. Among the main outcomes: 47 adolescents completed secondary school, 14 received specialized support, and several were referred for mental health and addiction treatment. Protective factors such as self-esteem, social participation and sense of belonging were also strengthened. The abrupt closure of the program revealed structural gaps in public prevention policies. Nevertheless, the documented experience offers a replicable model for urban contexts marked by high social exclusion.

Keywords: Social Work, Systematization, Adolescence, Social Exclusion

Recibido: 17 de noviembre de 2024 **Aceptado:** 17 de julio 2025 **Publicado:** 25 de agosto de 2025

Introducción

Los módulos de prevención de conductas antisociales, dependientes de la Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Tamaulipas, fueron creados con el propósito de brindar atención y seguimiento a adolescentes que, si bien habían incurrido en conductas antisociales, no enfrentaban delitos de tal gravedad como para recibir una medida privativa de libertad por parte del sistema de justicia para adolescentes.

En ese marco, se implementaron espacios comunitarios destinados a la reinserción social y al desarrollo integral de quienes enfrentaban situaciones de riesgo psicosocial.

En Ciudad Victoria, Tamaulipas, se instalaron varios módulos en colonias identificadas como zonas de alta vulnerabilidad, entre ellos: “Módulo Américo Villarreal Guerra”, “Módulo Unidad Modelo”, “Módulo Mainero” y “Módulo Benito Juárez”. Este último constituye el objeto de análisis del presente trabajo, en el cual se detalla la metodología aplicada, los desafíos enfrentados y los resultados obtenidos a lo largo del proceso de intervención.

Cada módulo operaba bajo la coordinación de una trabajadora social y contaba con el apoyo de una psicóloga, una maestra de teatro y un maestro de guitarra, quienes asistían de manera rotativa una vez por semana.

La labor del equipo fue fundamental para acompañar a los adolescentes, quienes, como parte de su tratamiento en externamiento, acudían mensualmente a firmar a los Centros de Internamiento donde eran entrevistados por cada una de las áreas como: Psicología, Trabajo Social, Pedagogía y Medicina a las cuales informaban sobre su comportamiento e incorporación a las educativas y formativas que desarrollaban al exterior.

El objetivo de este trabajo es visibilizar cómo la intervención de la trabajadora social fue decisiva en el desarrollo y seguimiento de los procesos en el Módulo Benito Juárez.

Su labor implicaba el acompañamiento de los adolescentes y la elaboración de informes periódicos dirigidos a los Centros de Internamiento donde se encontraban sujetos estos adolescentes, además se brindaba atención a sus núcleos familiares, con el fin de fortalecer redes de apoyo.

Este módulo abordó problemáticas estructurales como la pobreza, la desigualdad y la exclusión social mediante un enfoque integral que contempló actividades educativas para la conclusión de la primaria o secundaria en modalidad abierta, atención psicológica, orientación social, expresiones artísticas, espacios culturales y actividades deportivas. Asimismo, integró a jóvenes de los alrededores que habían abandonado la escuela por diversas razones: reprobación, expulsión por consumo de drogas o carencias económicas.

De este modo, el módulo ofreció no solo atención, sino una segunda oportunidad a adolescentes cuyo entorno limitaba sus posibilidades de desarrollo y no solo a los sujetos a medidas no privativas de la libertad.

Marco Conceptual

En el abordaje de adolescentes en situación de conflicto con la norma, es indispensable comprender la noción de conductas antisociales como expresiones de una ruptura con los marcos normativos y sociales, pero también como indicadores de trayectorias de vida marcadas por carencias estructurales.

De acuerdo con Arévalo (2021), estas conductas no deben interpretarse exclusivamente desde una lógica punitiva, sino desde un enfoque socioeducativo que permita resignificar la experiencia del adolescente y reorientar su proyecto de vida mediante procesos integrales y participativos.

En estrecha relación con lo anterior, el concepto de riesgo psicosocial permite identificar aquellos factores individuales, familiares y comunitarios que inciden en la aparición o cronificación de dichas conductas. Hernández et al. (2024) señalan que la deserción escolar, el abandono familiar, la pobreza estructural y la desregulación emocional son condiciones recurrentes en adolescentes que manifiestan comportamientos disruptivos.

Estos factores exigen una intervención profesional capaz de comprender la complejidad del entorno, así como de articular respuestas contextualizadas.

Asimismo, es fundamental considerar la dimensión de la exclusión social, entendida como la negación sistemática de derechos y oportunidades a ciertos grupos poblacionales.

En el caso de los adolescentes que participaron en el módulo Benito Juárez, dicha exclusión se tradujo en expulsión escolar, precariedad económica, estigmatización comunitaria y dificultades de acceso a servicios básicos.

Estudios recientes (Villar-Sánchez & Ramírez-Gutiérrez, 2016) destacan la necesidad de promover habilidades psicosociales, tales como la autorregulación emocional, la empatía y la solución de conflictos, como mecanismos clave para mitigar estos procesos de exclusión.

Dentro de este entramado, la reinserción social no debe concebirse como un hecho aislado, sino como un proceso progresivo de reconstrucción identitaria y vincular. Desde el enfoque del Trabajo Social, la reinserción implica acompañar al adolescente en la reconstrucción de sus lazos familiares, educativos y comunitarios, facilitando su integración a espacios donde pueda ejercer ciudadanía.

Tal como lo afirma González (2023), el papel del trabajador social se convierte en un eje articulador entre las instituciones, la comunidad y el adolescente, generando

condiciones para que este retome sus estudios, fortalezca su autoestima y acceda a oportunidades legítimas de desarrollo.

Finalmente, la intervención comunitaria desde el Trabajo Social se posiciona como una estrategia integral y transformadora. Esta práctica profesional, más allá de brindar atención individual, propone un abordaje colectivo, interdisciplinario y culturalmente situado.

De acuerdo con López-Molina y Castro-Pérez (2020), las experiencias exitosas de prevención del delito en adolescentes son aquellas que promueven participación, espacios creativos y vínculos significativos con adultos referentes. En este sentido, el módulo Benito Juárez representó un escenario donde confluyeron saberes pedagógicos, artísticos y terapéuticos para favorecer procesos de inclusión y resiliencia social.

Marco Teórico

La prevención de conductas antisociales en adolescentes requiere de una intervención profesional que integre distintos niveles del entorno social. En este sentido, el modelo

ecológico propuesto por Bronfenbrenner sigue vigente al considerar la interacción entre la familia, la escuela y la comunidad como determinantes críticos en el desarrollo juvenil.

Por ejemplo, Tolan et al. (1995) ofrecen un marco integrador desde la perspectiva ecológica (desarrollada específicamente para la predicción y prevención de conductas antisociales en niños y adolescentes) que enfatiza la articulación entre el individuo, la familia, la escuela y la comunidad.

Asimismo, el enfoque de riesgo y protección, desarrollado por Rutter (1987) y Garmezy (1991), enfatiza que los programas deben reducir los factores de riesgo (como la pobreza o la violencia familiar), mientras fortalecen elementos protectores como el apoyo social, la integración escolar y el desarrollo emocional (Luthar & Cicchetti, 2000; Catalano et al., 2012).

Este enfoque se alinea con la idea de fomentar la resiliencia, la cual Masten (2020) define como la capacidad adaptativa de un sistema dinámico para

resistir o recuperarse de amenazas significativas para su desarrollo y funcionamiento, incluyendo a los adolescentes en entornos de apoyo.

Por otra parte, la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977) continúa fundamentando las estrategias de prevención, al reconocer el papel de los modelos y el fortalecimiento de competencias sociales tales como el autocontrol, la empatía y la solución de conflictos (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2017).

Suma a ello, el estudio de Dishion y Patterson (2006) muestra cómo la influencia de pares y la falta de autorregulación contribuyen al desarrollo de conductas antisociales, lo que refuerza la necesidad de intervenciones socioeducativas grupales.

La problemática no puede separarse del contexto estructural. La teoría de la desorganización social (Shaw & McKay, 1942; Sampson & Groves, 1989) explica que la pobreza y la desigualdad reducen la cohesión social, provocando un aumento de la desviación juvenil.

Asimismo, la teoría del estrés relacionado con la pobreza (Evans, 2004; Evans & Schamberg, 2009) atribuye al estrés crónico la pérdida de control emocional, un elemento mediador del comportamiento antisocial. Asimismo, Putnam (2000) y Masten (2014) resaltan que el capital social y la resiliencia comunitaria funcionan como amortiguadores frente al entorno adverso.

Finalmente, la colaboración interinstitucional constituye un pilar para la efectividad de las estrategias de prevención de conductas antisociales. Maya (2008) subraya que las redes comunitarias, integradas por diversos actores como trabajadores sociales, psicólogos, maestros y organizaciones locales, favorecen la coordinación de servicios, optimizan recursos y amplifican el impacto de los programas preventivos. Este enfoque resalta que la cooperación estructurada entre instituciones permite respuestas más integrales y sostenidas en el tiempo.

Metodología

Desde un enfoque de sistematización crítica de experiencias (Jara, 2018; Torres, 2010), la intervención implementada en el Módulo de

Prevención de Conductas Antisociales "Benito Juárez" se estructuró como una práctica de intervención comunitaria interinstitucional. Este enfoque no solo permitió documentar las acciones realizadas, sino comprender sus sentidos, tensiones y aprendizajes desde la praxis del Trabajo Social.

La estrategia metodológica combinó intervención directa, promoción social, prevención de riesgos psicosociales y desarrollo comunitario, integrando componentes educativos, terapéuticos, recreativos y culturales.

El equipo de trabajo estuvo conformado por una trabajadora social, una psicóloga, una docente de teatro, un instructor de guitarra y un equipo USAER (dos maestras de apoyo, una psicóloga, una especialista en lenguaje y otra trabajadora social). Con base en este enfoque, la intervención se desarrolló en las siguientes fases:

1. Diagnóstico sociofamiliar inicial:

- Aplicación de entrevistas diagnósticas estructuradas.

- Observación directa del contexto familiar y escolar.
- Elaboración de fichas de identificación de factores de riesgo (deserción escolar, consumo, violencia familiar, pobreza).

2. Planificación operativa:

- Definición del objetivo general: Fomentar la inclusión social de adolescentes en situación de vulnerabilidad mediante un modelo de atención integral.
- Metas operativas:
 - Incorporar al 80% de los adolescentes al sistema educativo abierto a través del Instituto Tamaulipeco de Educación para los Adultos.
 - Brindar atención psicológica y orientación social a la totalidad de los casos identificados con necesidades específicas.
- Indicadores: número de adolescentes reincorporados al sistema educativo, número de canalizaciones efectivas, participación en talleres, nivel de adherencia familiar.

3. Ejecución de estrategias:

- Técnicas aplicadas:
 - Talleres vivenciales (“No violencia”, autoestima, habilidades sociales).
 - Actividades artísticas y recreativas (elaboración de máscaras, participación con obras de teatro, música).
 - Sesiones grupales con enfoque preventivo y psicoeducativo.
 - Intervención en crisis y orientación individualizada.
- Instrumentos utilizados:
 - Registros de asistencia.
 - Bitácoras de seguimiento individual.
 - Protocolos de derivación interinstitucional.
 - Informes trimestrales de avance.

4. Seguimiento y evaluación:

- Supervisión periódica de casos mediante entrevistas con adolescentes y familias.
- Evaluación del cumplimiento de metas mediante indicadores cuantitativos y cualitativos.
- Ajuste flexible de actividades conforme a la evolución de cada caso.

5. Cierre y análisis crítico:

- El módulo finalizó por razones administrativas relacionadas con la reestructuración de programas sociales en el estado.
- No obstante, el equipo elaboró un informe final con hallazgos, desafíos y recomendaciones, el cual fue entregado a instancias a los Directivos de la Dirección de Reintegración Social y Familiar para Adolescentes del Estado.
- Se identificaron como principales logros: la permanencia escolar, la reducción de conductas antisociales y el fortalecimiento de la red de apoyo institucional.

Este proceso metodológico permitió integrar una intervención situada, adaptativa y centrada en el sujeto, destacando el papel del Trabajo Social como mediador de derechos y articulador de recursos en contextos de alta vulnerabilidad.

Resultados

La intervención desarrollada en el Módulo de Prevención de Conductas Antisociales "Benito Juárez" permitió documentar avances

significativos en el fortalecimiento de trayectorias educativas, redes de apoyo y procesos de inclusión social en adolescentes en situación de vulnerabilidad.

Se atendió a una población con alta incidencia de deserción escolar, violencia familiar, pobreza extrema y consumo de sustancias, mediante una estrategia interinstitucional centrada en la restitución de derechos. Desde una perspectiva cuantitativa, se logró lo siguiente:

- 47 adolescentes concluyeron exitosamente la secundaria en el sistema abierto y un adolescente finalizó la primaria.
- 14 jóvenes con necesidades educativas especiales fueron integrados al apoyo especializado del equipo USAER, con seguimiento académico y psicoeducativo.
- 20 adolescentes participaron en el Taller "No Violencia", con enfoque restaurativo y emocional.
- 10 familias fueron canalizadas al área de Atención a la Violencia Familiar del DIF, iniciando procesos de intervención.
- 12 adolescentes con consumo problemático de sustancias fueron

referidos a tratamiento ambulatorio en los Centros de Integración Juvenil A.C.

- 2 casos críticos recibieron atención psicológica individualizada por crisis nerviosas asociadas a dinámicas familiares disfuncionales.

Desde lo cualitativo, se destaca la implementación de actividades terapéuticas y expresivas (como el curso de elaboración de máscaras y los talleres artísticos) que facilitaron la externalización de emociones, el reconocimiento de sí mismos y el fortalecimiento de la autoestima.

Asimismo, la participación en obras de teatro escolar y torneos deportivos promovió habilidades de interacción, responsabilidad colectiva y sentido de pertenencia.

Se habilitó una sala de lectura con más de 100 libros donados por el Instituto Tamaulipeco para la Cultura y las Artes (ITCA), lo que incentivó la lectura y el pensamiento crítico en contextos con escaso acceso a recursos culturales.

La coordinación interinstitucional con entidades como el ITEA, CIJ, DIF, CECATI, la Secretaría de Salud y Seguridad Pública y el

Banco de Alimentos fue fundamental para ampliar las oportunidades de atención integral.

Esta articulación permitió generar respuestas sostenidas ante problemáticas complejas, reafirmando el papel del Trabajo Social como gestor y garante de derechos en contextos de desigualdad estructural (Rojas, 2016; Torres, 2010). En términos metodológicos, esta experiencia permitió identificar lecciones clave:

- La flexibilidad en la intervención fue crucial para adaptarse a los cambios contextuales y necesidades emergentes.
- La escucha activa de los adolescentes reveló formas de agencia y resistencia que deben ser consideradas en futuros programas.
- La sistematización como práctica reflexiva facilitó reconocer tanto los logros como las limitaciones del modelo implementado.

Conclusiones

La intervención realizada desde el Módulo de Prevención de Conductas Antisociales “Benito Juárez” evidencia cómo el Trabajo

Social, cuando se articula interinstitucionalmente, es capaz de generar impactos significativos en contextos marcados por la pobreza, la exclusión educativa y la vulnerabilidad psicosocial.

A través de una estrategia integral que combinó actividades educativas, terapéuticas, culturales y comunitarias, se logró la reintegración de más de 100 adolescentes a trayectorias escolares, afectivas y sociales más dignas.

Entre los logros más relevantes se encuentra la reducción de la desigualdad educativa, con 47 adolescentes concluyendo la secundaria y uno la primaria; la inclusión efectiva de jóvenes con necesidades educativas especiales, mediante el trabajo colaborativo con el equipo USAER; y la atención ambulatoria a problemas de adicción y salud mental, articulada con instancias como CIJ y DIF.

Asimismo, el fomento de la autoestima, el sentido de pertenencia y la participación comunitaria a través de actividades como el taller de máscaras, la sala de lectura y los torneos deportivos, fortaleció factores protectores en entornos de riesgo. Estos

hallazgos reafirman el valor de las intervenciones comunitarias con enfoque de derechos, participación y transformación social (Torres, 2010; Jara, 2018).

Sin embargo, el cierre abrupto del módulo, sin evaluación previa ni estrategia de continuidad, representa una fractura institucional que pone en riesgo los avances logrados. Esta interrupción evidencia una fragilidad estructural en las políticas públicas preventivas, muchas veces sujetas a vaivenes administrativos más que a criterios de efectividad social.

Desde una lectura crítica, la experiencia confirma que la continuidad programática, la formación de redes interinstitucionales y la sistematización de prácticas exitosas son condiciones indispensables para el abordaje sostenible de la violencia juvenil y la exclusión social.

La sistematización aquí presentada no sólo permite comprender los procesos vividos, sino que proporciona un modelo replicable para otros contextos urbanos con problemáticas similares. Por tanto, se recomienda:

- Consolidar una política pública con enfoque territorial que garantice la permanencia de este tipo de módulos, más allá de los ciclos gubernamentales.
- Incorporar procesos de evaluación participativa que permitan ajustes sin desarticular la atención.
- Difundir esta sistematización como experiencia significativa para su aplicación en otras regiones del país.

En definitiva, esta experiencia demuestra que el Trabajo Social, desde una praxis situada, puede contribuir eficazmente a restaurar proyectos de vida en adolescentes excluidos, siempre que cuente con el respaldo sostenido de políticas intersectoriales, enfoques comunitarios y recursos institucionales estables.

Referencias

- Arévalo, M. (2021). Intervención socioeducativa con adolescentes infractores: orientaciones estratégicas, ámbitos de aplicación y dificultades. Iberoforum. *Revista de Ciencias Sociales, Nueva Época*, 1(2), 1–44.
- <https://doi.org/10.48102/if.2021.v1.n2.36>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Catalano, R., Hawkins, J., Berglund, M., Pollard, J., Arthur, M., & Olson, J. (2012). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98–124.
- Dishion, T., & Patterson, G. (2006). The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. En D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology* (Vol. 3, pp. 503–541). Wiley.
- Durlak, A., Weissberg, P., Dymnicki, B., Taylor, D., & Schellinger, B. (2011, february). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Evans, G. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92.

- <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.2.77>
- Evans, G., & Schamberg, M. (2009, april). Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(16), 6545–6549. <https://doi.org/10.1073/pnas.0811910106>
- Garmezy, N. (1991, march). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430. <https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>
- González, P. (2023). Trabajo social frente a la pobreza y exclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*, (87), 33–50.
- Greenberg, T., Domitrovich, E., Weissberg, P., & Durlak, A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, 27(1), 13–32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144819.pdf>
- Hernández, I., Santana, M., Juárez, L., & Gutiérrez, G. (2024). Factores de riesgo psicosocial para la desregulación emocional en adolescentes mexicanos escolarizados de nivel secundaria. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 13(37), 195–222. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v13i37.24137>
- Jara, O. (2018). *La sistematización como práctica transformadora*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL). <https://ceaal.org/wp-content/uploads/2020/08/Sistematizacion-como-practica-transformadora-Oscar-Jara.pdf>
- López-Molina, J., & Castro-Pérez, N. (2020). Prevención del delito desde el control social comunitario en adolescentes. *Revista de Estudios Juveniles*, 8(1), 22–40.
- Luthar, S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policy. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857–885.
- Masten, A. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Masten, A. S. (2020, december). Resilience of children in disasters: A multisystem

- perspective. *International Journal of Psychology*, 56(1), 1–11.
<https://doi.org/10.1002/ijop.12737>
- Maya, I. (2008). Redes sociales y comunidad: la estructura social como fuente de capital social. *Psicología Política*, 36, 27–48.
<https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N36-2.pdf>
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Rojas, M. (2016). Sistematización de experiencias en intervención social. *Revista Latinoamericana de Trabajo Social*, 3(1), 45–60.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425153278004>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331.
- Sampson, R., & Groves, W. (1989). Community structure and crime: Testing social-disorganization theory. *American Journal of Sociology*, 94(4), 774–802.
- Shaw, C., & McKay, H. (1942). *Juvenile delinquency and urban areas*. University of Chicago Press.
- Tolan, H., Guerra, G., & Kendall, C. (1995, agosto). A developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 579–584.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7673535/> [pubmed.ncbi.nlm.nih.gov](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7673535/)
- Torres, A. (2010). *Investigar para transformar: una mirada desde la sistematización de experiencias*. CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/11492/1/TorresCarrillo.pdf>
- Villar-Sánchez, L., & Ramírez-Gutiérrez, A. (2016). Vinculación entre las trayectorias delictivas y los factores de vulnerabilidad y exclusión social. *Revista de Criminología de América Latina*, 12(2), 101–120.

CONTRA EL SEXO COMO CATEGORÍA BIOLÓGICA. CÓMO DESMONTAR LAS PREMISAS SEXISTAS QUE LIMITAN NUESTRA VIDA

*AGAINST SEX AS A BIOLOGICAL CATEGORY. HOW TO DISMANTLE THE SEXIST PREMISES THAT
LIMIT OUR LIVES*

Juan Carlos Hernández Ávila ¹

Resumen

A finales del siglo XIX, las ciencias sociales se independizaron de explicaciones biologicistas como el darwinismo social. Sin embargo, el debate entre factores sociales y biológicos en el comportamiento humano persiste. Lu Ciccía, experta en biotecnología, ciencia y género, aborda esta tensión en su libro "Contra el sexo como categoría biológica". Ella critica cómo el campo biomédico realiza estudios sesgados, ignorando que el ser humano no es solo una entidad biológica y ahistórica. La autora argumenta que la existencia humana está marcada por lo psicológico y social, en un espacio y tiempo determinados. En este sentido, el presente texto busca destacar los puntos clave del libro de Lu Ciccía y su relevancia sociopolítica actual.

Abstract

At the end of the 19th century, the social sciences distanced themselves from biologicist explanations such as social Darwinism. Nevertheless, the debate between social and biological factors in human behavior persists. Lu Ciccía, an expert in biotechnology, science and gender, addresses this tension in her book *Against Sex as a Biological Category*. She offers a critique of how the biomedical field produces biased studies that overlook the fact that human beings are not merely biological and ahistorical entities. Ciccía argues that human existence is shaped by psychological and social dimensions, situated in specific historical and spatial contexts. This text aims to highlight the key points of Lu Ciccía's work and reflect on its current sociopolitical relevance.

Palabras clave: Género, Sexista, Ciencia. **Keywords:** Gender, Sexist, Science, Biomaterialization. Biomaterialización.

¹Juan Carlos Hernández Ávila
Centro Universitario Hidalguense | Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
jcarlos_hernandez@uaeh.edu.mx  <https://orcid.org/0009-0009-6367-9683>

Recibido: 30 de julio de 2024 **Aceptado:** 17 de julio

2025 **Publicado:** 25 de agosto de 2025

Lu Ciccia organiza su texto en tres partes, conformando un total de cinco capítulos. A grandes rasgos, busca explicar tres dimensiones que habilitan un marco sexista y justifican diversos argumentos desde lo biológico.

La primera dimensión plantea que el sexo es un conector causal de los rasgos ligados a la reproducción, así como de ciertas capacidades cognitivo-afectivas y conductuales.

La segunda dimensión se vincula con las posibilidades reproductivas como causa de otras características biológicas de los individuos, por ejemplo, el desarrollo de la masa muscular y la densidad ósea.

Por último, en la tercera dimensión, Ciccia explica cómo la categoría de sexo se utiliza para describir una conexión entre la producción de ciertas células sexuales y los rasgos directamente relacionados con la reproducción, los cuales están, por lo tanto, ligados a la primera categoría mencionada.

A partir de este punto, consideramos relevante destacar varios aportes fundamentales en la discusión que la autora

desarrolla. Esta perspectiva surge de la complejidad inherente al texto, ya que la formación de la autora y el campo disciplinar que investiga obligan al lector no especializado en temas biológicos tenga que realizar un doble esfuerzo para comprender sus planteamientos.

Esto ocurre aun cuando Ciccia es cuidadosa al transmitir la información de la manera más sencilla posible, puntualizando inicialmente diversas definiciones de conceptos biológicos que pueden resultar complejos, como plasticidad, epigenética y herencia epigenética. Podríamos mencionar otros que intenta simplificar en amables notas al pie y que son importantes para explicar varios argumentos a lo largo del libro.

En este sentido, el manuscrito desarrolla diferentes críticas dirigidas a disciplinas del campo biológico y médico. Bajo esta perspectiva, la autora critica estas disciplinas por centrarse en la corporeización de la mente; es decir, en la reducción de los estados mentales a una mera cuestión biológica, ignorando la relación que estos pueden tener con el desarrollo biológico y con el contexto histórico en el que viven los seres humanos.

Todo esto desemboca en una ontología biomaterialista propuesta por la autora. Otra crítica importante del libro es que, aun cuando los juicios científicos se presentan como ahistóricos y desvinculados del ambiente social, se nos invita a recordar que la ciencia ha sido estructurada bajo un paradigma androcéntrico y por tanto sexista.

Esto trae consigo muchas consecuencias, algunas de las cuales se manifiestan sobre todo en el campo deportivo.

Este ejemplo se utiliza para poner de relieve las contradicciones y sesgos que una perspectiva así supone para el desarrollo y seguimiento de programas de investigación no centrados en el modelo androcéntrico y en una sexualidad cisgénero *endosex*.

Estas dos críticas se conectan con otra de mayor complejidad, vinculada al paradigma mecanicista-molecular que moviliza la mayor parte de los estudios científicos. Este paradigma está anclado en las dicotomías mente/cuerpo, adentro/afuera, y sobre todo en perspectivas positivistas del mundo moderno-colonial.

Para contrarrestar esto, Lu Ciccía propone perspectivas interesantes que parecen tener conexión con las ciencias de la complejidad e incluso con enfoques epistemológicos como el de Morin (2001), quienes complejizan el tratamiento de los fenómenos desde una perspectiva holista y fuera de los campos tradicionales de las ciencias positivas.

Igual de interesantes son los diversos argumentos que la autora presenta para dismantelar y señalar fenómenos derivados de las críticas. Uno de los conceptos que, a nuestro juicio, se desarrolla en el libro es el de biomaterialización. Este concepto subraya la importancia de considerar la profunda imbricación del desarrollo biológico con los estados mentales y los cambios biológicos que se producen por estabilización en el ambiente, específicamente en un entorno androcéntrico y sexista que tiene como brújula de explicación la sexualidad cisgénero *endosex*. Como indica Lu Ciccía:

En otras palabras, biomaterializamos nuestros estados psicológicos. Tales biomaterializaciones pueden suponer estados psicológicos-biológicos compartidos según nuestras

experiencias generizadas en el marco de un sistema de valores sexista. En otras palabras, las biomaterializaciones de nuestros estados psicológicos pueden suponer la reducción de nuestra plasticidad a través de un entrenamiento binario: recordemos que desde la asimetría ontológica descrita, si cambia lo mental necesariamente cambia lo físico, hecho que sugiere que nuestros estados psicológicos sexistas tienen sus correlatos biológicos. (Ciccia, 2024, p. 63)

Para ejemplificar esto, se problematiza el campo deportivo, específicamente en torno a los sesgos sexistas desarrollados por organismos como la *International Amateur Athletic Federation* (IAAF).

En este apartado, se destacan la indeterminación y los sesgos subyacentes en los estudios hechos por la IAAF al prohibir la entrada de personas cisgénero intersex a diversas disciplinas deportivas, aun cuando los estudios sobre los niveles de testosterona no inciden o no parecen tener la misma relevancia en mujeres cisgénero endosex.

Un caso que ejemplifica esta situación es que, en un deporte como el lanzamiento de jabalina, no se encontró una correlación positiva de mayor testosterona en las mujeres y la correlación fue negativa en varones.

Asimismo, se presentan argumentos para dudar de la correlación directa que la producción de testosterona puede tener en el desempeño deportivo de mujeres y varones cisgénero endosex y mujeres cisgénero *intersex*.

Esta discusión es interesante porque Lu Ciccia señala que hay una ambigüedad en la correlación de la testosterona con la masa muscular magra y la densidad ósea, es decir, que “la diversidad de factores involucrados en el desarrollo de la masa muscular magra explica que su asociación lineal con la testosterona sea ambigua y poco transparente” (Ciccia, 2024, p. 120).

Por consiguiente, la autora propone entender la ambigüedad en los estudios androgénicos respecto al desempeño deportivo como consecuencia de la biomaterialización de estados psicológicos vinculados a las creencias generizadas en torno al sexo y la capacidad reproductiva.

Esto lo describe, entre otros ejemplos, a partir de un estudio en el que se suministró testosterona y placebo a un grupo controlado de mujeres.

Los resultados en los efectos adversos señalaron que cinco mujeres tratadas con testosterona y cuatro mujeres tratadas con placebo desarrollaron vello corporal, como si la disposición del estado mental de las segundas para sufrir cambios a consecuencia del incremento de testosterona produjera los cambios físicos, es decir:

Los hallazgos en este estudio son un ejemplo paradigmático de biodisposición y biomaterialización. Comprueba que nuestras regulaciones fisiológicas se encuentran acopladas con nuestros estados psicológicos. No hay rasgo que pueda interpretarse sin considerar cómo podemos biomaterializar la dimensión física y simbólica de las normativas de género, ¿cómo se explica el crecimiento de vello en el grupo placebo, es decir, personas que ingirieron una molécula químicamente inerte? La única respuesta posible es nuestra biodisposición para encarnar lo que se

espera que suceda, y que, a su vez, supone ciertos estados psicológicos que biomaterializamos. (Ciccía, 2024, p. 141)

Otro apartado interesante del libro se presenta cuando se problematiza la perspectiva del sexo en clave histórica. Para ello, se recurre a figuras denominadas venus paleolíticas, que se remontan a la época del Paleolítico Superior. Estas figuras fueron realizadas por nuestros antepasados con materiales como huesos, marfil o piedra.

Para la autora, resultan interesantes porque los juicios acerca de sus características reproductivas llevaron a los científicos a asumir que estas figuras de muslos y piernas muy abultadas eran mujeres. Para Ciccía, dicha afirmación es problemática porque demuestra una lectura guiada por una perspectiva sexista y dismórfica del mundo moderno-colonial.

La autora niega que haya datos concluyentes de que las figuras representen a mujeres y por otro lado, sí hay evidencia de que la indeterminación genital y corporal de las figuras puede estar respaldada por las adaptaciones corporales en aquella época.

Probablemente, hombres y mujeres almacenaban la misma cantidad de grasa por razones de supervivencia; incluso se pone en tela de juicio si la división sexual del trabajo con respecto a la caza estaba determinada como una labor “masculina” y que esa conclusión es, en todo caso, una respuesta de una interpretación histórica que se hace mediante sesgos andróginos y sexistas del mundo moderno-colonial.

Hasta este punto, hemos intentado identificar solo algunos de los argumentos que nos parecieron más importantes en el libro. Sin embargo, esto es solo un pequeño panorama de asuntos mucho más complejos que, por momentos, parecen estar situados en una discusión muy especializada.

No obstante, el presente texto puede ser leído con cierto esfuerzo por una gran parte del público interesado en el tema y la complejidad de los conceptos, sobre todo aquellos derivados del campo biológico. Esto invita a seguir indagando más sobre el tema y a sensibilizarnos sobre fenómenos que la opinión pública y la rapidez mediática tienden a volver superficiales y maniqueos.

Por otro lado, el libro cobra aún más relevancia bajo las convulsiones que vivimos con la llegada al poder político de varios proyectos de ultraderecha que están impulsando de forma rápida y preocupante, el regreso de discursos profundamente conservadores que ponen en riesgo muchas de las conquistas sociales logradas por la población LGBTQ+ y demás movimientos.

En este sentido, recuperar el concepto de plasticidad, enunciado varias veces en el libro, nos recuerda la complejidad del ser humano y la imposibilidad fáctica de separar las diferentes dimensiones que nos atraviesan, así como los sesgos que ciegan nuestra mirada a perspectivas mucho más abiertas para comprender el mundo y sobre todo nuestro lugar en él.

Si queremos evitar la diseminación y fuerza de discursos racistas y discriminatorios, debemos abrir y complejizar la discusión, sobre todo en campos como el científico. Sin duda, la autora de este libro contribuye a dicho objetivo.

Referencias

Ciccia, L. (2024). *Contra el sexo como categoría biológica. Como desmontar*

*las premisas sexistas que limitan
nuestra vida.* Siglo Veintiuno Editores.

Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento
complejo.* Gedisa.