

Perspectivas de la Intervención en Trabajo Social: aportes desde la práctica profesional

COORDINADORES

Blanca Guadalupe Cid de León Bujanos
Julio César González Vázquez
Francisca Elizabeth Pérez Tovar



Perspectivas de la Intervención en Trabajo Social: aportes desde la práctica profesional

Blanca Guadalupe Cid de León Bujanos
Julio César González Vázquez
Francisca Elizabeth Pérez Tovar

Coordinadores



Primera Edición: diciembre de 2025

© 2025 Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social

ISBN: 978-607-8987-40-5

DOI: <https://doi.org/10.62621/d86b4w46>

Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social

Red Nacional de Estudios de Intervención en Trabajo Social

Universidad Autónoma de Tamaulipas

© 2025 Por características tipográficas y de diseño editorial ACANITS A.C.

Portada: Dafne Santamaría Cid de León

Todos los capítulos de este libro fueron sometidos a dictamen doble ciego por pares académicos y es responsabilidad de cada autor.

Este libro electrónico es editado por la Academia Nacional de Investigación



en Trabajo Social (ACANITS) bajo la licencia

Creative Commons CC BY- NC-SA 4.0; que de

manera gratuita pone a disposición esta obra

siempre y cuando se atribuya el crédito al

autor. También puede leer, descargar, compartir, copiar y redistribuir el

material sin fines comerciales y con la utilización de esta misma licencia.

Impreso en México.

Índice

	Pág.
Prólogo	11
Introducción	14
Impacto del empoderamiento en ciudadanía intercultural en la perspectiva del enfoque género y desarrollo sostenible con estudiantes universitarias ashánincas y colonas.	17
Lupe Marilu Huanca Rojas Andrés Arias Lizares Martín Castro Guzmán Mireya Patricia Arias Soto Piero Borda Coila	
Intervención y acompañamiento de Trabajo Social frente a un caso de ideación suicida con asociación al abuso sexual.	41
Rosa María Martínez Portillo Claudia Yudith Reyna Tejada Laura Saray Juárez Armendáriz	
Construcción de una cultura ambiental en la escuela: estrategia de intervención desde el Trabajo Social.	60
Francisca Elizabeth Pérez Tovar Blanca Guadalupe Cid de León Susana Galván Ávila	
Relación afectiva desde el vientre materno en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas: espacios de intervención para el trabajo social.	81
Blanca Diamantina López Rangel Jesús Acevedo Alemán Yancy Noemí Juárez Ramírez	

- Hacia un Trabajo Social integral: la espiritualidad como pilar del bienestar y la práctica profesional.** 99
Elizabeth Carvajal Carvajal
- Factores de riesgo vinculados a la violencia escolar en los alumnos de una universidad privada de Mérida, Yucatán.** 131
Lizette Yasmín Tzab Hernández
María Concepción Puerto Domínguez
Flora Cruz Tinoco
- Metodologías formativas para el acompañamiento y la intervención transdisciplinaria.** 163
Francisco Acatzin Espinosa Müller
- Políticas Sociales Participativas: el relato de los colectivos sociales como metanarrativa de políticas sociales.** 179
José de Jesús Esparza Bautista
- Tensiones en la implementación de políticas sociales en México: experiencias, desafíos y estrategias del Trabajo Social.** 194
Mariana Lugo Arellano
Jairo Fanuel Fernando Castro Villagómez
- La infraestructura urbana inadecuada y el impacto en la salud de los peatones; una visión desde la arquitectura y el Trabajo Social.** 224
Anabel Ascencio Pérez
Aldo Israel Pérez Romero

Agradecimiento

La elaboración de esta obra colectiva es resultado de un entramado de voluntades, experiencias y saberes que dialogaron desde la diversidad territorial, disciplinaria y metodológica. Agradecemos profundamente a las autoras y los autores que integran este libro por su generosidad intelectual y su compromiso con la intervención en Trabajo Social.

Este libro no habría sido posible sin el respaldo de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social (ACANITS), que ha mantenido como horizonte la generación de conocimiento con sentido ético y social, cuyo impulso ha favorecido el intercambio de voces y contextos.

Reconocemos la participación de las y los dictaminadores anónimos por su mirada rigurosa y comprometida, que permitió fortalecer la calidad académica de cada capítulo.

Blanca Guadalupe Cid de León Bujanos
Julio César González Vázquez
Francisca Elizabeth Pérez Tovar
Coordinadoras

Prólogo

El Trabajo Social se ha configurado de manera histórica como disciplina y práctica profesional que ocupa un lugar central entre el análisis crítico y los procesos de acción social -intervención, acompañamiento- cuyo fin último es el bienestar y la calidad de vida. En nuestros contextos, marcados por profundas desigualdades y problemáticas sociales complejas como: violencia estructural; crisis ambientales, en la salud mental; tensiones institucionales e injusticias, se torna necesario fortalecer nuestros procesos de intervención social en un marco de rigurosidad teórico-metodológica y ética.

Frente a esa realidad, el libro *Perspectivas de la Intervención en Trabajo Social: aportes desde la práctica profesional* surge como una contribución necesaria para comprender y enfrentar los desafíos actuales desde miradas situadas, reflexivas y profundamente humanas. Esta obra, reúne experiencias, investigaciones y propuestas de intervención que revelan la riqueza de la pluralidad de nuestro quehacer.

Este documento, presenta de manera constante un diálogo entre: epistemología, teoría, metodología y práctica que permite construir estrategias de intervención y/o acompañamiento con el fin de comprender y transformar la realidad social.

Cada una de las aportaciones aquí vertidas reconocen que la intervención social trasciende los modelos tradicionales y pese a las diferencias en las temáticas abordadas se comparte un propósito disciplinar, el cual se centra en que el Trabajo Social requiere escuchar, interpretar y acompañar a las personas, grupos, familias y comunidades desde una perspectiva ética, sensible y comprometida.

De manera transversal debemos comprender que nuestra sociedad vive diversas crisis lo cual se traduce en vulnerabilidad como se visualiza en los casos de ideación suicida vinculado a experiencias de violencia. Asimismo, el tema de la salud no es ajeno, en esta obra se presenta una línea de investigación que aborda los vínculos afectivos

desde etapas muy tempranas, analizando su papel en la prevención de problemáticas como el consumo de sustancias psicoactivas. Esta perspectiva enfatiza la importancia de reconocer la gestación y la primera infancia como etapas clave en la construcción de factores protectores que fortalecen la salud mental y emocional a lo largo de la vida.

Desde una postura crítica, se plantea el papel del Trabajo Social en la implementación de políticas sociales, si bien por un lado se evidencian las deficiencias en las condiciones institucionales, por otro se reconoce el impacto real de los programas sociales en la calidad de vida de las personas.

A partir de un estudio con diseño cualitativo, se muestran resultados y reflexiones en torno a los riesgos que enfrentan las personas ante la infraestructura urbana inadecuada y se establecen las líneas para estudiar la arquitectura de las ciudades como un espacio de intervención social.

Finalmente, esta obra incorpora reflexiones en torno a la espiritualidad como una dimensión del bienestar y como un componente esencial en la práctica profesional. Será necesario no confundir con religiosidad, la espiritualidad entendida como el espacio interior en búsqueda de sentido y de conexión entre uno mismo y con los demás.

En conjunto, esta obra reflexiona sobre la importancia de los procesos metodológicos del trabajo social, desde la investigación hasta la intervención, por tanto, consideramos que este documento contribuye a seguir fortaleciendo nuestro ejercicio profesional y a nutrir la formación académica de nuevas generaciones, promoviendo intervenciones más conscientes, integrales y comprometidas con la justicia social y la dignidad humana.

Mérida, Yucatán, noviembre de 2025.
Josué Méndez Cano

Introducción

La presente obra, *Perspectivas de la Intervención en Trabajo Social: aportes desde la práctica profesional*, constituye un espacio de encuentro entre experiencias, saberes y reflexiones que dan cuenta de la riqueza y complejidad del quehacer profesional del Trabajo Social. A través de una diversidad de voces, se integran miradas que parten del compromiso ético y humano de la disciplina, orientadas a comprender y transformar las realidades sociales desde un enfoque integral, interdisciplinario y con sentido de justicia social.

Cada capítulo que conforma este volumen surge de procesos de intervención y acompañamiento reales, donde la práctica profesional se entrelaza con la investigación, la docencia y la gestión comunitaria. En este entramado de experiencias, se pone de manifiesto la capacidad del Trabajo Social para adaptarse a los contextos contemporáneos, problematizar las desigualdades estructurales y construir respuestas sustentadas en el conocimiento científico, la sensibilidad humana y el compromiso ético con los derechos humanos.

Los textos abordan una multiplicidad de temas que reflejan los desafíos actuales del ejercicio profesional: el empoderamiento intercultural con perspectiva de género, la atención a la salud mental frente al abuso y la ideación suicida, la educación ambiental en espacios escolares, la prevención del consumo de sustancias psicoactivas desde los vínculos afectivos, la espiritualidad como componente del bienestar, y la detección de factores de riesgo en contextos educativos. Asimismo, se incluyen análisis sobre la formación transdisciplinaria, la participación ciudadana como eje de las políticas sociales y la relación entre infraestructura urbana, movilidad y salud, mostrando la amplitud y pertinencia del Trabajo Social en el abordaje de las problemáticas sociales emergentes.

En su conjunto, la obra ofrece un panorama que trasciende la descripción de experiencias, para convertirse en una reflexión profunda sobre los fundamentos epistemológicos y metodológicos del Trabajo Social. Cada aportación invita a reconocer el valor del

conocimiento situado, aquel que se genera desde el territorio, desde la práctica cotidiana y desde la interacción genuina con los sujetos sociales. De esta manera, el texto se erige como un referente que promueve el diálogo entre teoría y práctica, y que reivindica la necesidad de construir saberes colectivos en torno a los procesos de acompañamiento, inclusión y transformación social.

Resulta relevante destacar que las experiencias presentadas aquí no sólo documentan intervenciones, sino que proponen rutas metodológicas innovadoras que fortalecen la identidad profesional del Trabajo Social. La mirada transdisciplinaria, presente a lo largo de los capítulos, permite comprender que los fenómenos sociales no pueden abordarse desde una única perspectiva, sino que requieren de la articulación entre disciplinas, instituciones y actores sociales, con el propósito de construir respuestas sostenibles y humanizadas.

Así, Perspectivas de la Intervención en Trabajo Social: aportes desde la práctica profesional se convierte en un testimonio colectivo del quehacer disciplinar contemporáneo: un ejercicio de pensamiento crítico y acción social que reafirma el papel del Trabajo Social como campo del saber y de la transformación. Las experiencias aquí compiladas invitan a repensar la intervención no sólo como una práctica técnica o instrumental, sino como un proceso ético, político y profundamente humano, orientado a la construcción de bienestar, equidad y dignidad para todas las personas

Blanca Guadalupe Cid de León Bujanos
Julio César González Vázquez
Francisca Elizabeth Pérez Tovar
Coordinadores

Impacto del empoderamiento en ciudadanía intercultural en la perspectiva del enfoque género y desarrollo sostenible con estudiantes universitarias ashánincas y colonas

Lupe Marilu Huanca Rojas¹
Andrés Arias Lizares²
Martín Castro Guzmán³
Mireya Patricia Arias Soto⁴
Piero Borda Coila⁵

Resumen

Este estudio cuasi-experimental evaluó el impacto de un Programa de Empoderamiento de Ciudadanía Intercultural en la perspectiva de género y desarrollo sostenible en estudiantes universitarias ashánincas) y colonas de la Selva Central del Perú. El programa, desarrollado durante jornadas de capacitación, se enfocó en temas estratégicos como ciudadanía intercultural, identidad y equidad de género y liderazgo vinculado al Desarrollo Sostenible. La investigación involucró a un grupo diverso de estudiantes universitarias, evaluadas en observaciones experimentales de entrada y salida, con edades que oscilaban entre la adolescencia tardía y la

¹ Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa. Universidad en Pichanaki, Perú.

² Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú.

³ Universidad Autónoma de Yucatán

⁴ Universidad Autónoma de Colima

⁵ Universidad Nacional del Altiplano, Puno, Perú.

adultez temprana. Para evaluar el impacto del programa, se utilizaron instrumentos validados que midieron la autoestima, la identidad cultural y las actitudes hacia la violencia de género, aplicados antes y después de la intervención. Los resultados revelaron mejoras significativas en aspectos clave del desarrollo personal y social de las participantes. Se observó un fortalecimiento notable en la autoestima y un cambio positivo en las actitudes hacia la violencia de género. Además, se evidenció un refuerzo moderado en la identidad cultural de las estudiantes. La investigación concluye que el Programa de Empoderamiento de Ciudadanía Intercultural demostró ser una herramienta eficaz para mejorar el bienestar psicosocial y promover la equidad de género en un contexto académico multicultural. Estos resultados enfatizan la necesidad de desarrollar y aplicar intervenciones educativas culturalmente sensibles, y la posibilidad de desarrollar experiencias sustentadas en principios de una inversión responsable en la agricultura y los sistemas alimentarios, partir de mujeres empoderadas de manera personal y socio-cultural.

Introducción

La intersección entre identidad cultural, género y educación superior en comunidades indígenas presenta desafíos únicos para el desarrollo personal y profesional en América Latina (Ames, 2018; Valdiviezo, 2019). En Perú, las mujeres indígenas, particularmente las de la comunidad Asháninka en la Selva Central, enfrentan barreras significativas para acceder y tener éxito en la educación superior debido a factores socioculturales, económicos y lingüísticos (Espinosa, 2017; Trapnell, 2016). Estas barreras no solo limitan las oportunidades educativas, sino que también perpetúan ciclos de marginación y desigualdad (Zavala & Córdova, 2020).

La teoría de la identidad social (Tajfel & Turner, 1986) proporciona un marco útil para entender cómo la pertenencia a grupos culturales influye en el autoconcepto y el comportamiento de los individuos. En el contexto de la educación superior, esta teoría sugiere que el fortalecimiento de la identidad cultural puede ser crucial para el éxito académico y la adaptación social de los estudiantes indígenas (Brayboy et al., 2015). Complementariamente, el modelo de

empoderamiento psicológico de Zimmerman (2000) enfatiza la importancia de desarrollar un sentido de control personal y competencia, aspectos particularmente relevantes para estudiantes que históricamente han sido marginados en los sistemas educativos (Diemer et al., 2017).

Además, la perspectiva de la interseccionalidad (Crenshaw, 1991; Collins, 2015) destaca la importancia de considerar cómo las identidades múltiples y superpuestas, como el género y la etnia, influyen en las experiencias de los individuos. Esta perspectiva es crucial para comprender las experiencias únicas de las mujeres indígenas en la educación superior, quienes a menudo enfrentan discriminación tanto por su género como por su etnicidad (Lugones, 2016; Radcliffe, 2015).

A pesar de la creciente atención a la educación intercultural en América Latina (López & Küper, 2019; Mato, 2020), existe una escasez de investigaciones empíricas sobre intervenciones educativas específicamente diseñadas para empoderar a mujeres estudiantes indígenas en la educación superior. Los estudios existentes han tendido a centrarse en la educación básica (Aikman, 2015) o en aspectos generales de la inclusión en la educación superior (Cuenca, 2018), dejando un vacío en cuanto a intervenciones específicas para mujeres nativas universitarias.

Investigaciones recientes han demostrado la importancia de la autoestima y la identidad cultural positiva para el éxito académico de estudiantes indígenas (Whitesell et al., 2017; O'Connor et al., 2018). Sin embargo, estos estudios se han realizado principalmente en contextos norteamericanos y australianos, limitando su aplicabilidad directa al contexto latinoamericano. En Perú, los estudios sobre educación superior indígena han tendido a enfocarse en aspectos lingüísticos y curriculares (Zavala, 2018; Villasante, 2019), con menos atención a los aspectos psicosociales del empoderamiento y la identidad.

Además, la prevalencia de la violencia de género en comunidades indígenas peruanas (Boesten, 2018; Paredes, 2019) subraya la

necesidad de abordar este tema en intervenciones educativas. Estudios previos han demostrado que las actitudes hacia la violencia de género pueden modificarse a través de programas educativos (Ellsberg et al., 2015), pero estos, rara vez se han implementado en el contexto de la educación superior indígena.

Este estudio busca llenar estos vacíos al evaluar la eficacia de un Programa de Empoderamiento de Ciudadanía Intercultural diseñado para estudiantes universitarias ashánincas y colonas en la Selva Central del Perú. El programa integra elementos de fortalecimiento de la identidad cultural, desarrollo de la autoestima, y concientización sobre la equidad de género, adaptados al contexto cultural específico de las participantes.

Al fomentar el empoderamiento de mujeres jóvenes, tanto nativas como colonas, el programa contribuye directamente a los diversos objetivos de la Iniciativa Rural Adelante (IRA), una estrategia impulsada por el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA) y el Ministerio de Agricultura y Riego del Perú para promover el desarrollo económico sostenible, la igualdad de género, la inclusión juvenil y la preservación del patrimonio cultural en comunidades rurales e indígenas (FIDA, 2018). Desde esta perspectiva, el enfoque del presente estudio resulta culturalmente pertinente, pues prepara a las participantes para desempeñar roles activos en la toma de decisiones relacionadas con las inversiones agrícolas y los sistemas alimentarios locales, en consonancia con la visión de desarrollo inclusivo y equitativo que propone la IRA.

Objetivos del estudio:

- Evaluar el impacto del programa en la autoestima y la identidad cultural de las participantes.
- Examinar los cambios en las actitudes hacia la violencia de género tras la intervención.

Hipótesis: H1: Las participantes mostrarán un aumento significativo en los niveles de autoestima después de la intervención. H2: La identidad cultural de las participantes se fortalecerá significativamente

tras el programa. H3: Las actitudes hacia la violencia de género se volverán significativamente menos tolerantes post-intervención.

Este estudio contribuye a la literatura existente al proporcionar evidencia empírica sobre la eficacia de intervenciones culturalmente sensibles en el contexto de la educación superior indígena en Perú. Los resultados tienen el potencial de informar políticas educativas y prácticas pedagógicas que promuevan la equidad y el empoderamiento de las mujeres nativas en la educación superior.

Materiales y métodos

Se implementó un diseño cuasi-experimental: pretest/postest sin grupo control. Este diseño se seleccionó debido a consideraciones éticas y logísticas que impidieron la asignación aleatoria o la inclusión de un grupo control (Shadish et al., 2002). Aunque este diseño limita las inferencias causales, se consideró apropiado dada la naturaleza aplicada del estudio y las restricciones del contexto (Handley et al., 2018).

Las unidades de estudio consistieron en 32 estudiantes universitarias de la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa. Se utilizó un muestreo intencional (Etikan et al., 2016) para asegurar una representación adecuada de los grupos étnicos de interés. Los criterios de inclusión fueron: (a) ser mujer, (b) estar matriculada en los primeros cuatro semestres de la universidad, y (c) identificarse como Asháninca o colona.

La edad media de las unidades de estudio fue de 22.1 años (DE = 3.0, rango = 17-29).

En cuanto a la distribución por semestres, fue del 28.6% estaba en primer semestre, el 26.8% en tercer semestre.

El Programa de Empoderamiento de Ciudadanía Intercultural se desarrolló basándose en la teoría del empoderamiento psicológico (Zimmerman, 2000) y los principios de la educación intercultural

crítica (Walsh, 2015). Consistió en siete talleres semanales de tres horas cada uno, abordando los siguientes temas:

- Identidad cultural y autoconocimiento.
- Autoestima y autovaloración.
- Liderazgo y participación comunitaria.
- Género y equidad en contextos interculturales.
- Comunicación intercultural.
- Resolución de conflictos.
- Proyecto de vida y su vinculación al desarrollo social.

Los talleres utilizaron metodologías participativas y culturalmente relevantes, incluyendo narrativas locales, círculos de diálogo y prácticas de aprendizaje colaborativo (Castagno & Brayboy, 2008). El contenido se adaptó lingüística y culturalmente para asegurar su relevancia para las participantes Ashánincas, siguiendo las recomendaciones de Trimble et al. (2014) para la investigación con poblaciones nativas.

Se utilizaron los siguientes instrumentos, todos validados previamente en contextos latinoamericanos:

- Autoestima: Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965), en su versión validada en Perú por Ventura-León et al. (2018). Consta de 10 ítems con una escala Likert de 4 puntos. La consistencia interna en nuestras unidades de estudio fue alta ($\alpha = .89$).
- Identidad cultural: Escala de Identidad Étnica Multigrupo-Revisada (Phinney & Ong, 2007), adaptada y validada para el contexto peruano por Tapia (2016). Incluye 12 ítems con una escala Likert de 5 puntos. La fiabilidad en este estudio fue excelente ($\alpha = .92$).
- Actitudes hacia la violencia de género: Inventario de Pensamientos Distorsionados sobre la Mujer y la Violencia (Echeburúa & Fernández-Montalvo, 1998), en su versión adaptada para Perú por Aguinaga (2019). Consta de 29 ítems con respuestas dicotómicas. La consistencia interna fue buena ($KR-20 = .87$).

Además, se utilizó un cuestionario sociodemográfico desarrollado por los investigadores para recopilar información sobre edad, etnia, nivel socioeconómico y experiencia educativa previa.

El estudio recibió aprobación ética del Comité de Ética de la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa. Se obtuvo el consentimiento informado de todas las participantes, con especial atención a explicar el estudio en términos culturalmente apropiados y garantizar la comprensión de los derechos de las participantes (Flicker et al., 2007).

Las medidas se administraron una semana antes y una semana después de la intervención. Para minimizar el sesgo del experimentador, la administración de las pruebas fue realizada por asistentes de investigación capacitados que desconocían los objetivos específicos del estudio (Rosenthal, 1966).

Los talleres fueron facilitados por un equipo de educadores interculturales capacitados de desempeños en universidades del país y de México, incluyendo miembros de la comunidad Asháninca, para asegurar la relevancia cultural y lingüística del contenido (Smith, 2013).

Los análisis se realizaron utilizando el software libre (Python v.3.12). Se llevaron a cabo análisis descriptivos para examinar las características de las unidades de estudio y la distribución de las variables. Se verificaron los supuestos de normalidad utilizando la prueba de Shapiro-Wilk y gráficos Q-Q.

Para evaluar los cambios pre-post en las variables dependientes, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas. Se utilizó la d de Cohen para calcular los tamaños del efecto, con valores de 0.2, 0.5 y 0.8 considerados como efectos pequeños, medianos y grandes, respectivamente (Cohen, 1988).

Los análisis post-hoc incluyeron pruebas t para unidades de estudio independientes para comparar los cambios entre los grupos Asháninca

y colono. Se utilizó la corrección de Bonferroni para ajustar por comparaciones múltiples (Armstrong, 2014).

Para abordar los datos faltantes (menos del 5% en todas las variables), se utilizó la imputación múltiple (Rubin, 1996), creando 20 conjuntos de datos imputados.

Resultados

Resultados estadísticos comparativos de las pruebas de Entrada y Salida del cuestionario que se realizó.

Cambios en Autoestima

El ANOVA de medidas repetidas reveló un aumento significativo en la autoestima ($F(1,55) = 15.32, p < .001, \eta^2 = 0.22$). El tamaño del efecto fue grande ($d = 0.83$). La Tabla 2 muestra los puntajes medios de autoestima antes y después de la intervención.

Tabla 1

Cambio en la puntuación media pre y post-intervención

Grupo	Pre-intervención	Post-intervención	Cambio medio	<i>t</i>	<i>p</i>
Ashánincas	27.3 (5.2)	32.1 (4.8)	4.8 (3.1)	8.76	< .001
Colonas	29.1 (4.9)	31.8 (5.1)	2.7 (2.8)	4.71	< .001
Total	28.1 (5.1)	32.0 (4.9)	3.9 (3.1)	9.45	< .001

Nota. Las puntuaciones se expresan como media (desviación estándar). El valor de *p* corresponde a la significancia estadística del cambio observado según la prueba *t* para muestras relacionadas.

Fuente: Elaboración propia

El análisis del cuestionario mostró que el 87.5% de las participantes estaban de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación “*Me siento una persona tan valiosa y digna de aprecio como las demás*” tras la intervención.

Estos resultados reflejan que el programa de empoderamiento fortaleció significativamente la percepción de valor personal y autoconfianza, particularmente en las mujeres ashánincas, lo que coincide con estudios previos que vinculan la autoestima con la

resiliencia y la autodeterminación en contextos interculturales (Zimmerman, 2000; Diemer et al., 2017).

Cambios en Identidad Cultural

Se observó un fortalecimiento moderado en la identidad cultural ($F(1,55) = 8.76, p < .01, \eta^2 = 0.14, d = 0.56$). La Tabla 3 muestra los puntajes medios de identidad cultural antes y después de la intervención.

Tabla 2
Cambio en la puntuación media pre y post-intervención

Grupo	Pre-intervención	Post-intervención	Cambio medio	<i>t</i>	<i>p</i>
Ashánincas	38.2 (7.1)	42.9 (6.8)	4.7 (3.9)	6.82	< .001
Colonas	35.7 (6.8)	37.8 (7.2)	2.1 (3.2)	3.21	< .01
Total	37.1 (7.0)	40.7 (7.3)	3.6 (3.8)	7.11	< .001

Nota. Los datos representan las medias y desviaciones estándar de las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención. El valor de *t* corresponde a la prueba *t* de muestras relacionadas. *p* < .001 indica diferencia estadísticamente significativa.

Fuente: Elaboración propia

El 48.2% de las participantes reportaron un dominio excelente o bueno de su lengua materna después de la intervención, con diferencias notorias entre las ashánincas (60%) y las colonas (47.4%).

Esto evidencia que el programa contribuyó a revalorizar la identidad lingüística y cultural, reforzando la conexión entre autoestima y pertenencia cultural (Brayboy et al., 2015; O'Connor et al., 2018).

En términos de impacto social, el fortalecimiento identitario se asocia con un mayor sentido de agencia cultural y participación comunitaria (Mato, 2020).

Cambios en Actitudes hacia la Violencia de Género

Las actitudes hacia la violencia de género mostraron una mejora significativa ($F(1,55) = 23.47, p < .001, \eta^2 = 0.30, d = 0.91$). La Tabla 4 muestra los puntajes medios antes y después de la intervención.

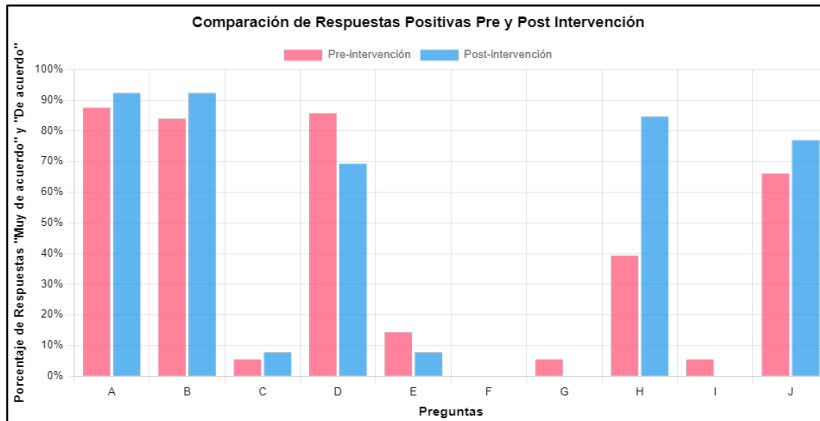
Tabla 3
Cambio en la puntuación media pre y post-intervención

Grupo	Pre-intervención	Post-intervención	Cambio medio	<i>t</i>	<i>p</i>
Ashánincas	9.8 (4.2)	6.1 (3.7)	-3.7 (2.8)	-7.46	< .001
Colonas	8.9 (3.9)	5.8 (3.5)	-3.1 (2.5)	-6.08	< .001
Total	9.4 (4.1)	6.0 (3.6)	-3.4 (2.7)	-9.47	< .001

Nota: Puntajes más bajos indican actitudes menos tolerantes hacia la violencia de género.

Fuente: Elaboración propia

Figura 2
Comparación de Respuestas Positivas pre y post intervención



Fuente: Elaboración propia

Tras la intervención, el 73.2% de las participantes rechazaron completamente la justificación de la violencia contra las mujeres, y el 98.2% afirmaron que la violencia no debe considerarse un asunto privado de pareja.

Estos resultados demuestran una reconfiguración de las creencias socioculturales relacionadas con la normalización de la violencia, coherente con la literatura sobre programas de empoderamiento que

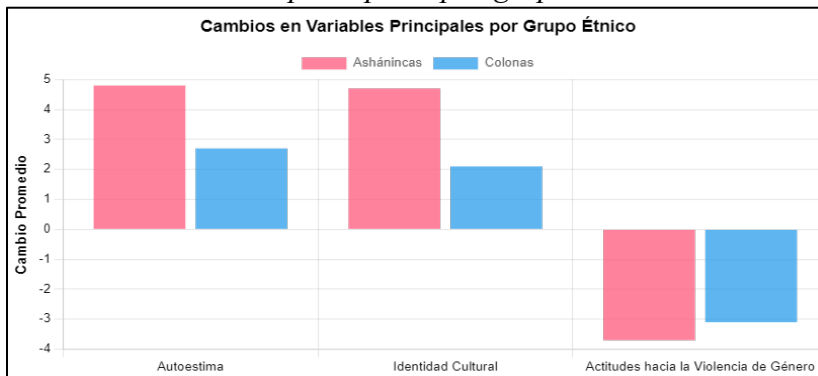
promueven la equidad de género en contextos rurales e indígenas (Ellsberg et al., 2015; Boesten, 2018).

Comparación entre grupos étnicos

Las estudiantes ashánincas mostraron un mayor incremento en autoestima que las colonas ($t(54) = 2.87, p < .01, d = 0.78$), mientras que no se observaron diferencias significativas entre los grupos en los cambios de identidad cultural o actitudes hacia la violencia de género.

Esto sugiere que las mujeres indígenas obtuvieron un impacto más profundo en la dimensión intrapersonal, probablemente debido a que la intervención se articuló con elementos culturales propios de su cosmovisión y valores comunitarios (Lugones, 2016; Radcliffe, 2015). La Figura 1 ilustra estas diferencias entre los grupos.

Figura 2
Cambios principales por grupo étnico



Fuente: Elaboración propia

Nota. Datos obtenidos del análisis de cambio pre y post intervención en estudiantes universitarias ashánincas y colonas.

La Figura 2 presenta el cambio promedio observado en tres variables clave —autoestima, identidad cultural y actitudes hacia la violencia de género— diferenciadas por grupo étnico: ashánincas y colonas. Se observa que, tras la intervención, ambos grupos muestran un incremento positivo en autoestima e identidad cultural, siendo más

marcado en el grupo asháninca. Por otro lado, en ambas poblaciones se identifica una disminución en actitudes hacia la violencia de género, lo que sugiere una transformación favorable en las percepciones y disposiciones conductuales frente a esta problemática. Estos hallazgos reflejan el impacto diferencial del enfoque de género y ciudadanía intercultural en contextos étnicos diversos, fortaleciendo dimensiones psicosociales esenciales para el ejercicio pleno de derechos (ver Figura 1).

Análisis de correlación

En la Tabla 4 se presentan las correlaciones entre los cambios observados en las tres variables principales del estudio: autoestima, identidad cultural y actitudes hacia la violencia de género. Se observa una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre el cambio en autoestima y el cambio en identidad cultural ($r = .42$, $p < .01$), lo cual sugiere que, a mayor fortalecimiento del sentido de pertenencia cultural, también se incrementa la percepción de valía personal. Asimismo, se identificaron correlaciones negativas entre el cambio en actitudes hacia la violencia de género con las otras dos variables: autoestima ($r = -.35$, $p < .05$) e identidad cultural ($r = -.28$, $p < .05$). Estos hallazgos refuerzan la hipótesis de que una mayor afirmación identitaria y autoestima se asocia con una disminución en la tolerancia hacia comportamientos violentos normalizados por el género.

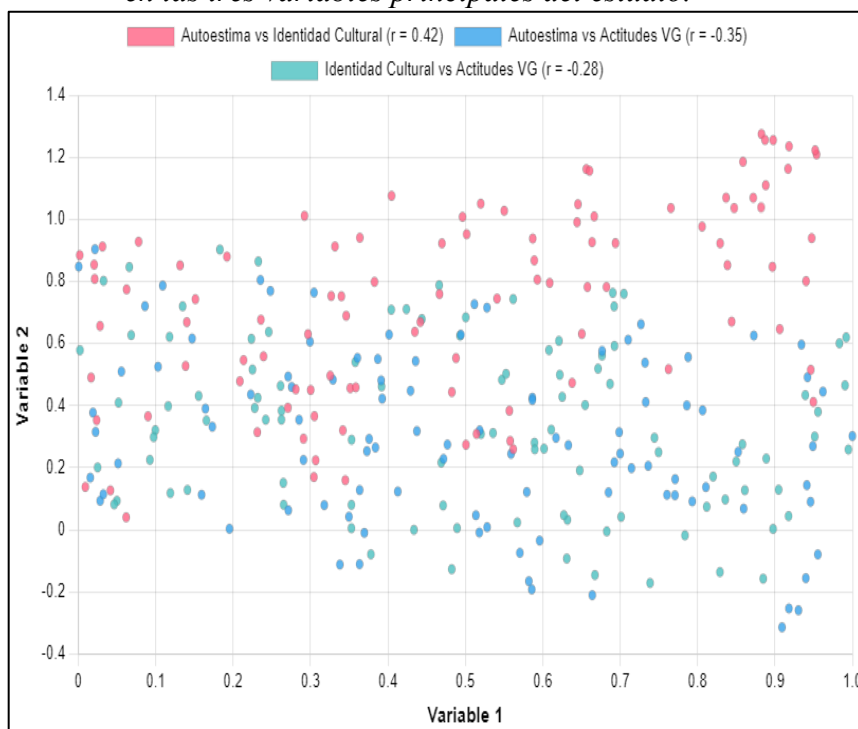
Tabla 4
Correlaciones entre variables

Variable	1	2	3
1. Cambio en Autoestima			
2. Cambio en Identidad Cultural	.42**		
3. Cambio en Actitudes hacia la Violencia	-.35*	.28*	

Nota. N = 80. $p < .05$. $p < .01$. Las correlaciones reflejan la relación entre las diferencias de puntuación pre y post intervención para cada variable.

Figura 2.

Matriz de correlación visualiza las relaciones entre los cambios en las tres variables principales del estudio.



Fuente: Elaboración propia

La figura muestra la matriz de correlaciones entre los cambios en las tres variables principales del estudio.

1. *Autoestima vs Identidad Cultural* ($r = .42$): correlación positiva moderada. A medida que aumenta la autoestima, también tiende a fortalecerse la identidad cultural.
2. *Autoestima vs Actitudes hacia la Violencia de Género* ($r = -.35$): correlación negativa débil-moderada. Un aumento en la autoestima se asocia con una menor tolerancia hacia la violencia de género.
3. *Identidad Cultural vs Actitudes hacia la Violencia de Género* ($r = -.28$): correlación negativa débil. El fortalecimiento de la

identidad cultural se vincula con actitudes menos tolerantes hacia la violencia.

El análisis correlacional evidenció que los incrementos en la autoestima se relacionaron positivamente con el fortalecimiento de la identidad cultural ($r = .42, p < .01$) y, de manera inversa, con actitudes más tolerantes hacia la violencia de género ($r = -.35, p < .05$). Dicho de otro modo, conforme las participantes reforzaban su autoestima, también mostraban mayor orgullo por su identidad cultural y una menor aceptación de la violencia, validando así los postulados del modelo teórico del empoderamiento psicológico (Zimmerman, 2000).

De forma complementaria, la relación negativa, aunque moderada entre identidad cultural y actitudes hacia la violencia ($r = -.28, p < .05$) sugiere que una identidad cultural sólida puede operar como un factor protector frente a la aceptación de prácticas violentas. Esta interpretación coincide con investigaciones previas que destacan el papel del orgullo étnico en el fortalecimiento de la resiliencia frente a contextos de discriminación (Whitesell et al., 2017).

En particular, las mujeres ashánincas mostraron mayores avances en las dimensiones psicológica y cultural, lo cual subraya la importancia de adaptar las intervenciones a las especificidades culturales de las comunidades indígenas. Esto confirma que el Programa de Empoderamiento de Ciudadanía Intercultural logró incidir favorablemente en la autoestima, la identidad cultural y las actitudes hacia la violencia de género. En conjunto, los resultados aportan evidencia empírica al enfoque intercultural promovido por el FIDA (2018) y respaldan la pertinencia del trabajo psicosocial con perspectiva de género y enfoque cultural en instituciones de educación superior situadas en contextos rurales del Perú.

Discusión

Los resultados de este estudio evidencian la eficacia del Programa de Empoderamiento de Ciudadanía Intercultural en el fortalecimiento de la autoestima, la identidad cultural y las actitudes hacia la violencia de género en mujeres universitarias ashánincas y colonas. Estas mejoras

coinciden con investigaciones recientes que demuestran cómo los programas de empoderamiento psicosocial y cultural en contextos rurales e indígenas contribuyen a la autonomía personal y colectiva (Hernández & Valdez, 2022; Espinosa, 2021).

El aumento significativo en la autoestima ($d = 0.83$) revela que la intervención no solo promovió un cambio actitudinal, sino también una revalorización de la autopercepción personal y académica. En línea con Zimmerman (2000) y Diemer et al. (2017), estos hallazgos sugieren que el fortalecimiento del sentido de control y competencia personal es un componente central del empoderamiento psicológico, particularmente entre poblaciones que históricamente han enfrentado exclusión estructural. La diferencia más marcada entre las participantes ashánincas y las colonas podría explicarse por la pertinencia cultural de las actividades desarrolladas, que integraron elementos simbólicos, lingüísticos y comunitarios propios de la cosmovisión indígena (Brayboy et al., 2015; Mato, 2020).

El fortalecimiento de la identidad cultural, con un tamaño de efecto medio ($d = 0.56$), refuerza la hipótesis de que la autoestima y la identidad cultural están interrelacionadas. Este resultado respalda el planteamiento de O'Connor et al. (2018), quienes sostienen que la conexión con la herencia cultural y la lengua materna fomenta un sentido de pertenencia que impacta positivamente en la salud mental y el rendimiento académico. La mayor proporción de estudiantes ashánincas que reportaron dominio de su lengua materna (60%) refuerza el papel de la lengua como vehículo de identidad, memoria y resistencia cultural (Villasante, 2019).

En relación con las actitudes hacia la violencia de género, los resultados mostraron una reducción significativa en la tolerancia hacia la violencia ($\eta^2 = 0.30$), lo cual demuestra la capacidad transformadora del programa para cuestionar creencias y prácticas normalizadas. Este cambio se alinea con los estudios de Ellsberg et al. (2015) y Boesten (2018), que destacan la efectividad de las intervenciones educativas con enfoque de género en la disminución de la aceptación de la violencia contra las mujeres. Asimismo, el rechazo del 98.2% de las participantes a la idea de que la violencia es un asunto privado refleja

un avance en la comprensión de la violencia como una problemática estructural y colectiva, en sintonía con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (DOF, 2007/2023).

El análisis correlacional demostró asociaciones estadísticamente significativas entre las tres variables: un incremento en la autoestima se vinculó con un fortalecimiento de la identidad cultural ($r = .42, p < .01$) y una disminución en las actitudes tolerantes hacia la violencia de género ($r = -.35, p < .05$). Estos hallazgos sustentan la idea de que la revalorización de la identidad y el autoconcepto son factores protectores ante la violencia (Whitesell et al., 2017; Ramírez & Hernández, 2022). A su vez, la correlación negativa entre identidad cultural y tolerancia a la violencia ($r = -.28, p < .05$) evidencia que el orgullo étnico y el empoderamiento colectivo pueden operar como mecanismos de resiliencia y transformación social (UNESCO, 2022).

En conjunto, estos resultados coinciden con investigaciones latinoamericanas recientes que destacan la necesidad de programas con enfoque intercultural, participativo y de género en la educación superior indígena (Cuenca, 2018; López & Küper, 2019). Además, el impacto diferencial en las mujeres ashánincas reafirma la importancia de adaptar los contenidos pedagógicos a los saberes locales y a la cosmovisión comunitaria, evitando modelos de intervención homogéneos o asistencialistas. De acuerdo con Zavala y Córdova (2020), la inclusión educativa en comunidades indígenas no se logra únicamente con acceso, sino con estrategias que reconozcan los valores culturales y las prácticas identitarias de las estudiantes.

En términos prácticos, el programa evaluado contribuye a los objetivos de la Iniciativa Rural Adelante (IRA), impulsada por el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA, 2018), al fomentar la equidad de género, el liderazgo juvenil y la sostenibilidad cultural en contextos rurales. Asimismo, aporta evidencia empírica sobre la viabilidad de integrar componentes psicológicos y culturales en programas de desarrollo local, lo que amplía la visión tradicional de la educación intercultural hacia una educación emocionalmente consciente y socialmente comprometida.

Conclusiones

El Programa de Empoderamiento de Ciudadanía Intercultural demostró ser eficaz para fortalecer la autoestima, la identidad cultural y las actitudes de rechazo hacia la violencia de género entre las participantes, especialmente en las mujeres ashánincas. Esto confirma que las intervenciones con pertinencia cultural y enfoque de género generan impactos sostenibles en el bienestar psicológico y social.

La relación positiva entre autoestima e identidad cultural y su vínculo inverso con la tolerancia a la violencia sugiere que la identidad y el empoderamiento personal actúan como factores protectores. En este sentido, el fortalecimiento de la identidad cultural puede considerarse una herramienta estratégica para prevenir la violencia de género en comunidades rurales e indígenas.

Los resultados refuerzan la necesidad de integrar la educación intercultural con la perspectiva de género en la educación superior latinoamericana. El trabajo con estudiantes indígenas debe reconocer y valorar los saberes locales, la lengua y la cultura como componentes esenciales del desarrollo académico y emocional.

Desde una perspectiva institucional, estos hallazgos respaldan la implementación de políticas educativas inclusivas que promuevan la participación activa de mujeres indígenas en espacios universitarios. Estas políticas deben alinearse con los marcos normativos internacionales, como el *Informe Mundial sobre el Fin de la Violencia Escolar y el Acoso* (UNESCO, 2022) y las estrategias nacionales de prevención del acoso y ciberacoso (SEP, 2023).

Finalmente, este estudio aporta evidencia al debate sobre la educación superior intercultural en América Latina, destacando que el empoderamiento femenino en comunidades indígenas no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que implica la reconstrucción del sentido de identidad, dignidad y liderazgo colectivo. En consecuencia, fortalecer la autoestima y la identidad cultural de las mujeres jóvenes se convierte en una vía para promover la equidad,

reducir la violencia y avanzar hacia un desarrollo verdaderamente sostenible e inclusivo.

Agradecimientos

Este proyecto de investigación fue posible gracias al respaldo de la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa, al haber sido seleccionado en el Concurso de Investigación para Docentes Universitarios. Agradecemos profundamente a esta casa de estudios por brindar las condiciones que hicieron viable su realización. De igual forma, extendemos nuestro reconocimiento a los docentes de universidades nacionales y mexicanas, así como a especialistas de organizaciones académicas, por su valiosa participación en los procesos de formación y capacitación. También agradecemos el acompañamiento académico proporcionado por docentes de la UPM durante la elaboración del presente artículo. Finalmente, expresamos nuestro especial agradecimiento a las estudiantes que integraron el grupo de intervención, cuya participación activa fue clave para el desarrollo del estudio.

Referencias

- Aguinaga, A. (2019). *Adaptación del Inventario de Pensamientos Distorsionados sobre la Mujer y la Violencia para el contexto peruano*. *Revista de Psicología (PUCP)*, 37(1), 53–82.
- Aikman, S. (2015). Languages and identities. En T. McCowan & E. Unterhalter (Eds.), *Education and international development: An introduction* (pp. 221–236). Bloomsbury Academic.
- Ames, P. (2018). Niños y jóvenes indígenas en la ciudad: Los retos de la educación intercultural en contextos urbanos. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10(11), 99–120.
- Armstrong, R. A. (2014). When to use the Bonferroni correction. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 34(5), 502–508. <https://doi.org/10.1111/opo.12131>
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. En H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *Self-processes*,

- learning, and enabling human potential* (pp. 15–49). Information Age Publishing.
- Boesten, J. (2018). Inequality, normative violence, and livable life: Judith Butler and Peruvian reality. En P. Drinot (Ed.), *Peru in theory* (pp. 217–243). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95177-2_10
- Brayboy, B. M. J. (2005). Toward a tribal critical race theory in education. *The Urban Review*, 37(5), 425–446. <https://doi.org/10.1007/s11256-005-0018-y>
- Brayboy, B. M. J., Fann, A. J., Castagno, A. E., & Solyom, J. A. (2015). *Postsecondary education for American Indian and Alaska Natives: Higher education for nation building and self-determination*. ASHE Higher Education Report, 37(5), 1–154. Wiley Periodicals.
- Castagno, A. E., & Brayboy, B. M. J. (2008). Culturally responsive schooling for Indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 78(4), 941–993. <https://doi.org/10.3102/0034654308323036>
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. Sage Publications.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, P. H. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual Review of Sociology*, 41, 1–20. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112142>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cuenca, R. (2018). Diversidad y educación superior: Desafíos para la inclusión de estudiantes indígenas en el Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10(11), 45–68.
- Diemer, M. A., Rapa, L. J., Voight, A. M., & McWhirter, E. H. (2017). Critical consciousness: A developmental approach to addressing marginalization and oppression. *Child Development Perspectives*, 11(4), 255–260. <https://doi.org/10.1111/cdep.12232>
- Echeburúa, E., & Fernández-Montalvo, J. (1998). Hombres maltratadores. En E. Echeburúa & P. Corral (Eds.), *Manual de violencia familiar* (pp. 73–175). Siglo XXI.

- Ellsberg, M., Arango, D. J., Morton, M., Gennari, F., Kiplesund, S., Contreras, M., & Watts, C. (2015). Prevention of violence against women and girls: What does the evidence say? *The Lancet*, 385(9977), 1555–1566. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(14\)61703-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61703-7)
- Espinosa, O. (2017). Educación superior para indígenas de la Amazonía peruana: Balance y desafíos. *Anthropologica*, 35(39), 99–122. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201701.005>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175–191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Flicker, S., Travers, R., Guta, A., McDonald, S., & Meagher, A. (2007). Ethical dilemmas in community-based participatory research: Recommendations for institutional review boards. *Journal of Urban Health*, 84(4), 478–493. <https://doi.org/10.1007/s11524-007-9165-7>
- Handley, M. A., Lyles, C. R., McCulloch, C., & Cattamanchi, A. (2018). Selecting and improving quasi-experimental designs in effectiveness and implementation research. *Annual Review of Public Health*, 39, 5–25. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040617-014128>
- López, L. E., & Küper, W. (2019). La educación intercultural bilingüe en América Latina: Balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17–85. <https://doi.org/10.35362/rie2001025>
- Lugones, M. (2016). The coloniality of gender. En W. Harcourt (Ed.), *The Palgrave handbook of gender and development* (pp. 13–33). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-137-38273-3_2
- Mato, D. (2020). Indigenous peoples and higher education. En P. N. Lopes Cardozo & E. J. Bartlett (Eds.), *Conflict and peace in education: Globalisation, societies and education* (pp. 120–135). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003006701-8>

- O'Connor, M., Cloney, D., Kvalsvig, A., & Goldfeld, S. (2018). Positive mental health and academic achievement in elementary school: New evidence from a matching analysis. *Educational Researcher*, 48(4), 205–216. <https://doi.org/10.3102/0013189X19848728>
- Paredes, M. (2019). *Violencia de género contra mujeres indígenas en el Perú: Percepciones, experiencias y respuestas*. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271–281. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.3.271>
- Radcliffe, S. A. (2015). *Dilemmas of difference: Indigenous women and the limits of postcolonial development policy*. Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1134c5k>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenthal, R. (1966). *Experimenter effects in behavioral research*. Appleton-Century-Crofts.
- Rubin, D. B. (1996). Multiple imputation after 18+ years. *Journal of the American Statistical Association*, 91(434), 473–489. <https://doi.org/10.1080/01621459.1996.10476908>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books.
- Smith, L. T. (2013). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. En S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Nelson-Hall.
- Tapia, L. M. (2016). *Adaptación de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo-Revisada (MEIM-R) en una muestra de universitarios de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Tobias, J. K., Richmond, C. A., & Luginaah, I. (2013). Community-based participatory research (CBPR) with Indigenous

- communities: Producing respectful and reciprocal research. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 8(2), 129–140. <https://doi.org/10.1525/jer.2013.8.2.129>
- Trapnell, L. (2016). Desigualdad, educación intercultural y formación docente en el Perú. En S. Cueto (Ed.), *Innovación y calidad en educación en América Latina* (pp. 185–218). GRADE.
- Trimble, J. E., Scharron-del Río, M. R., & Hill, J. S. (2014). Ethical considerations in the application of cultural adaptation models with ethnocultural populations. En L. T. Benuto & B. D. Leany (Eds.), *Guide to psychological assessment with Hispanics* (pp. 45–63). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8606-8_4
- Valdiviezo, L. A. (2019). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 5–22. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.001>
- Ventura-León, J. L., Caycho-Rodríguez, T., Barboza-Palomino, M., & Salas, G. (2018). Evidencias psicométricas de la escala de autoestima de Rosenberg en adolescentes limeños. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(1), 44–60. <https://doi.org/10.30849/ripijp.v52i1.381>
- Villasante, M. (2019). La universidad peruana frente al reto de la inclusión: El caso de los estudiantes indígenas. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 5, 12–14.
- Walsh, C. (2015). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação Intercultural Hoje: Em América Latina: Concepções, tensões e propostas*, 5, 25–42.
- Whitesell, N. R., Asdigian, N. L., Kaufman, C. E., Big Crow, C., Shangreau, C., Keane, E. M., & Mitchell, C. M. (2017). Trajectories of substance use among young American Indian adolescents: Patterns and predictors. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(3), 437–453. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0003-6>
- Zavala, V. (2018). Language as social practice: Deconstructing boundaries in intercultural bilingual education. *Trabajos de Lingüística Aplicada*, 57(3), 1313–1338.

- Zavala, V., & Córdova, G. (2020). Mujeres quechuas y el activismo lingüístico: Dilemas y desafíos en la educación superior. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(22), 5–30.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. En J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4193-6_2

Intervención y acompañamiento de trabajo social frente a un caso de ideación suicida con asociación al abuso sexual

Rosa María Martínez Portillo⁶
Claudia Yudith Reyna Tejada⁶
Laura Saray Juárez Armendáriz⁶

Resumen

El Trabajador Social es uno de los profesionales imprescindibles en el equipo multi e interdisciplinario de atención a las víctimas de abuso sexual, significa estar en la primera línea de apoyo y, por lo tanto, es transcendental realizar propuestas de intervención ante una problemática que, si bien no es nueva, se ha ido complejizando. El objetivo del presente trabajo es dar a conocer la propuesta de acompañamiento profesional de Trabajo Social en un caso de ideación suicida, asociado al abuso sexual a partir de un diagnóstico estructural del sistema familiar con la representación gráfica de un genograma y una intervención basada en un modelo estratégico en el cual se logró una connotación positiva obteniendo herramientas de resiliencia durante el acompañamiento de trabajo social, mismas que son importantes y aplicables en la intervención profesional.

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (2020) el suicidio es un problema de salud pública que actualmente mantiene muchos factores que van desde mitos, constructos, sin embargo, es prevenible y es un

⁶ Universidad Autónoma de Coahuila, Facultad de Trabajo Social.

fenómeno de atención para los nuevos retos del profesional en Trabajo Social en estas nuevas realidades.

La presente investigación describe un estudio de caso, en donde la atención y el acompañamiento fueron factores que permiten un conocimiento sistémico y asertivo de este fenómeno social actual.

El acompañamiento con este sistema familiar, se adecuó a la integración de dos modelos sistémicos: el modelo estructural y el modelo estratégico. Estos fueron claves en los resultados, tanto individuales como familiares, y que permitieron al profesional del Trabajo Social un enfoque más asertivo en sus intervenciones y su propio quehacer profesional.

La involucración de elementos teóricos de otras áreas como lo son la terapia familiar sistémica a los procesos de intervención del Trabajo Social y la adecuación de estos a su proceso de atención han funcionado para determinar el rumbo de un profesional estratégico y estructural en su campo y en sus distintos niveles de actuación profesional.

El trabajo que a continuación se describe y corresponde a un proceso de acompañamiento a partir de entrevistas interventivas que han puesto en marcha el descubrimiento de habilidades en el profesional del Trabajo Social, sobre todo en la incorporación de estos dos modelos sistémicos, además del trabajo terapéutico que va de la mano con esta investigación.

Para el profesional del Trabajo Social, las nuevas realidades asumen una intervención a partir de sus diferentes niveles de actuación con distintos enfoques, que le permitan no solo un conocimiento de los problemas o fenómenos sociales, sino que aterricen en atenciones directas y eficaces al logro de una resiliencia no solo con la población, sino con la profesión.

En ese sentido la invitación a reflexionar sobre la involucración de un trabajo sistémico y familiar en fenómenos como lo son el suicidio y el abuso sexual.

Desarrollo

A lo largo de la historia se han presenciado cambios importantes y sin duda el suicidio ha sido uno de los problemas más inquietantes a nivel social. En mayo del 2013 la Organización Mundial de la Salud (OMS) adopto el primer plan de acción sobre salud mental, donde la prevención forma parte de este plan y se propone una Disminución de este fenómeno.

Por otro lado es importante mencionar la *Ley Nacional de la Salud Mental* (México, Congreso de la Unión, 2022), en su reforma donde surge la reglamentación al derecho de la protección de la salud mental que tiene toda persona en los términos del artículo 4° de la constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en donde se establecen las bases y modalidades para el acceso a los servicios de salud y la concurrencia de la federación y las entidades federativas en materia de salubridad general, así mismo en el artículo 1° en donde explica que todo individuo gozara de las garantías individuales, haciendo de la salud mental un derecho humano por excelencia.

Dentro del marco legal de la salud mental, es importante mencionar el Artículo 72 de la *ley General de Salud*, donde dice que la prevención y atención de los trastornos mentales y del comportamiento es de carácter prioritario. Se basará en el conocimiento de los factores que afectan la salud mental, las causas de las alteraciones de la conducta, los métodos de prevención y control multidisciplinario de dichos trastornos, así como otros aspectos relacionados con el diagnostico, conservación y mejoramiento de la salud mental (Congreso de la Unión, 2013).

Otra área importante por conocer son las Normas Oficiales Mexicanas (Secretaría de Salud s.f.) que son regulaciones técnicas que tienen como fin garantizar servicios o productos que se contratan por un particular o institución ya sea publica, que cumplan con parámetros o determinados procesos, con el fin de proteger la vida, la seguridad y el medio ambiente, donde se coordinan las dependencias correspondientes.

Respecto a la salud mental, es necesario abordar el suicidio, que, de acuerdo con sus raíces etimológicas, la palabra suicidio proviene del latín *sui* (de sí mismo) y *caedere* (matar), que en su conjunto significa “matarse a sí mismo” (Etimologías de Chile, 2020).

Durkheim (1897), en su obra *El suicidio*, define este fenómeno como “todo caso de muerte que resulte, directa o indirectamente, de un acto, positivo o negativo, realizado por la misma víctima, sabiendo ella que debía producir ese resultado” (p.5).

En este sentido, la muerte es el objetivo real de este fenómeno, considerando que provoca además crisis familiares, lo que también puede denominarse como “un comportamiento intencional autodestructivo llevado a cabo por una persona en una etapa de su vida altamente sensible, agravado por un contexto familiar vulnerable que no puede impedirlo” (Marchiori, 1998).

Desde una reflexión más profunda, el suicidio no se trata de una decisión personal privada, sino de un fenómeno social que obedece a ciertos factores socioculturales presente en toda la sociedad y que influyen de manera directa en la conducta suicida. Para Durkheim (1897) “no son los individuos los que suicidan, sino la sociedad la que se suicida a través de ciertos miembros suyos” (p. 17).

Por otra parte, Durkheim (2000) desarrolla su estudio sobre el suicidio anómico enfatizando la función reguladora que desempeña la sociedad en la vida de los individuos. Plantea que la sociedad no constituye únicamente una fuerza de atracción que incide de manera desigual en los sentimientos y comportamientos humanos, sino que también representa una instancia normativa que orienta y controla todas esas conductas. es decir, existe una correspondencia entre la forma en que se ejerce, así como todos aquellos factores del suicidio (p. 215).

Siguiendo con estas mismas aportaciones, el trabajo social frente a casos de intento de suicidio o suicidio como tal, es la profesión que contempla todos los elementos de contexto y generales para el estudio y el acompañamiento hacia este problema que cada vez va en aumento.

En lo que respecta a este caso en particular, la asociación del abuso sexual está presente en la ideación suicida, considerada esta, como pensamientos o ideas de servirse como agente de la propia muerte, que expresa el deseo o la intención de morir, y puede variar en gravedad dependiendo de la especificidad del plan suicida y del grado intención (Toro, et., al 2016).

Ante estos panoramas alarmantes es considerado importante la indagación y la investigación para reconocer todos los factores de riesgo, que influyen con la conducta suicida, encontrando en este caso, una relación importante con el abuso sexual.

La violencia sexual trae repercusiones psicológicas, físicas, económicas y sociales, y son las mujeres y los menores de edad quienes resultan más directamente afectados. La violencia sexual es definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) como: todo acto sexual, la tentativa de consumir un acto sexual, los comentarios o insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una persona mediante coacción. También puede existir violencia sexual cuando la persona no está en condiciones de dar su consentimiento, por ejemplo, cuando está ebria, bajo los efectos de estupefacientes, dormida o mentalmente incapacitada (p. 149).

Así mismo, para La Ley de Acceso a las Mujeres (2016), a una Vida Libre de Violencia para el Estado de Coahuila de Zaragoza, en su capítulo II, de Tipos y Modalidades de Violencia, artículo 8, inciso V, define la violencia sexual como:

Es todo acto sexual o la tentativa de consumarlo bajo coacción, acoso, hostigamiento o abuso, comentarios sexuales no deseados, las acciones para comercializar o utilizar de cualquier otro modo la sexualidad de una mujer mediante coacción, denigrándola y concibiéndola como objeto, con independencia de la relación del agresor con la víctima, en cualquier ámbito (p.12).

En este sentido el profesional de trabajo social tiene injerencia en estos fenómenos sociales alarmantes y el objetivo es garantizar que se respeten estos derechos hacia las mujeres y menores en situación de abuso y violencia sexual, es por eso la importancia de conocer de manera particular los casos y desarrollar acompañamientos que influyan en el bienestar de las personas y sus familias.

En referencia a esto una aportación de la terapia familiar sistémica, refiere un modelo que va acorde al conocimiento de las estructuras familiares y que permite al profesional de trabajo social un abordaje circular y detallado no solo de los sistemas familiares, sino de contextos externos, en esta reflexión se menciona un modelo a conocer.

El modelo estructural como menciona Minuchin (1974):

Una familia no se reduce a los aspectos biopsicodinámicos individuales de sus miembros, sino que los miembros se relacionan de acuerdo con ciertas disposiciones que gobiernan sus transacciones, es decir las relaciones familiares muchas de las veces no se establecen de una manera explícita, clara y determinante, sino que, a través de su dinámica y relaciones entre ellos, se va generando un orden (p. 39).

Es a través del acompañamiento y de la habilidad de incorporar el modelo estructural aquel conocimiento específico del orden del sistema familiar, esto a partir de la observación, la comunicación, la conducta de los integrantes, el tono, roles, límites, fronteras y afectividad, hasta obtener lo que se define como mapa familiar.

La familia puede ir logrando una dinámica con las interacciones acostumbradas, sin embargo, a partir de los síntomas que van promoviendo una disfuncionalidad en su estructura familiar en alguno de sus integrantes, es el momento de ir generando cambios en todo el sistema familiar, esto como dentro de los objetivos de trabajar un modelo estructural en la familia.

Por otro lado, está el modelo estratégico el cual nos lleva dentro de un acompañamiento con los sistemas familiares a formar parte del

sistema a través de una empatía, un conocimiento de su dinámica y a lograr manejar la información importante para sacar el mayor provecho positivo posible.

Con lo anterior, deja ver que la intervención de trabajo social es sin duda el de reforzar todos los lados positivos de los integrantes del sistema familiar, para lograr una fortaleza a la hora de ir generando cambios en ellos, esto les permitirá identificar que tienen la capacidad suficiente para ir afrontando los problemas del día a día.

Un modelo estratégico durante el acompañamiento en un sistema familiar es connotar positivamente todas las soluciones que los integrantes y toda la familia en general han ido incorporando a lo largo de todo su ciclo vital, como lo menciona Minuchin (2004), encontrar las destrezas y habilidades de todos para lo que están viviendo actualmente y para lograrlo se requiere de tiempo, empatía, confianza y una propuesta de intervención de parte del profesional en Trabajo Social, cualidades que lo definen en su quehacer.

Reforzando el quehacer del trabajo social a través de un acompañamiento profesional, y de la mano de modelos adecuados, permitirá un mejor desempeño y una asertiva intervención en cada uno de los casos a trabajar, de los fenómenos sociales más complejos que se presentan en estas nuevas realidades y que son además un desafío en estos tiempos para el profesional del trabajo social.

A continuación, se presenta un estudio de acompañamiento con el sistema familiar a través de entrevistas interventivas con apoyo de los modelos estructural y estratégico desde un enfoque sistémico, el cual tiene como objetivo dar a conocer una propuesta de acompañamiento para el profesional de trabajo social, además de la identificación de un diagnóstico estructural, que abonará para el proceso terapéutico.

El caso muñecas que a continuación se describe, es nombrado a partir del trabajo estratégico realizado y fue nombrado como tal, por la red de apoyo que represento durante el acompañamiento profesional.

Caso “Muñecas”

Se trata de una femenina de dieciocho años, forma parte de una familia monoparental, integrada por su mamá de cuarenta años y su hermana menor de 8 años. Actualmente la mama tiene una pareja masculina de 55 años, quien convive solo en ocasiones.

La víctima de 18 años hace una denuncia de abuso sexual por parte de su padre biológico, estuvo sometida a conductas de violencia sexual y la familia es vulnerable ante la situación, motivo por el cual inician proceso terapéutico y acompañamiento profesional de trabajo social.

El abuso sexual inicio cuando ella tenía cinco años, bajo un proceso de convivencia legal entre su papá y mamá, a causa de un divorcio. De los cinco a los trece años fue abusada sexualmente por su padre biológico, asumiendo la menor una dinámica y una relación normal entre un padre e hija y donde refiere que fue el motivo por el cual no hizo ningún comentario a su madre.

La dinámica del abuso sexual no necesariamente fue forzada, sino en manipulación a cambio de actividades recreativas y de alimentación que pueden ser atractivas en esa etapa de la niñez y que desencadena cada vez más un control y normalización de lo sucedido. La sintomatología, por otro lado, fue la que genero una evidencia hacia las redes de apoyo o integrantes de la familia, tales como: nerviosismo, dolores estomacales y de vientre, irritabilidad, ansiedad, retraimiento, miedo y aislamiento, y, por último, la ideación suicida.

La atención y acompañamiento fueron oportunos en el caso de abuso sexual, el trabajo multidisciplinar e integral con la menor, así como el sistema familiar serán clave en la prevención y afrontamiento de la situación. La siguiente tabla muestra los datos demográficos de la familia:

Tabla 1
Datos demográficos de la familia

Nombre	Edad	Parentesco	Escolaridad	Ocupación
Mamá “L”	41	mamá	Secundaria	Comerciante
Adolescente “N”	18	Hija mayor	Preparatoria	Estudiante
Niña “R”	8 años	Hermana menor	Primaria	Estudiante
Pareja de “L”	55	Pareja de “L”		Empleado
Tía 1	54	tía mayor		
Tía 2	41	tío dos		

Fuente: Elaboración propia

Los siguientes datos demográficos, muestran a una familia monoparental ya que en casa viven solo la mamá y sus dos hijas, existe una injerencia en familia extensa, esto debido a la relación directa con las hermanas de la mamá “L”, y que en alguno de los casos la estancia con ellas es larga, y así mismo se puede mencionar como una familia reestructurada, esto ya que en algunas ocasiones la pareja de la mamá “L” se involucra en su sistema familiar.

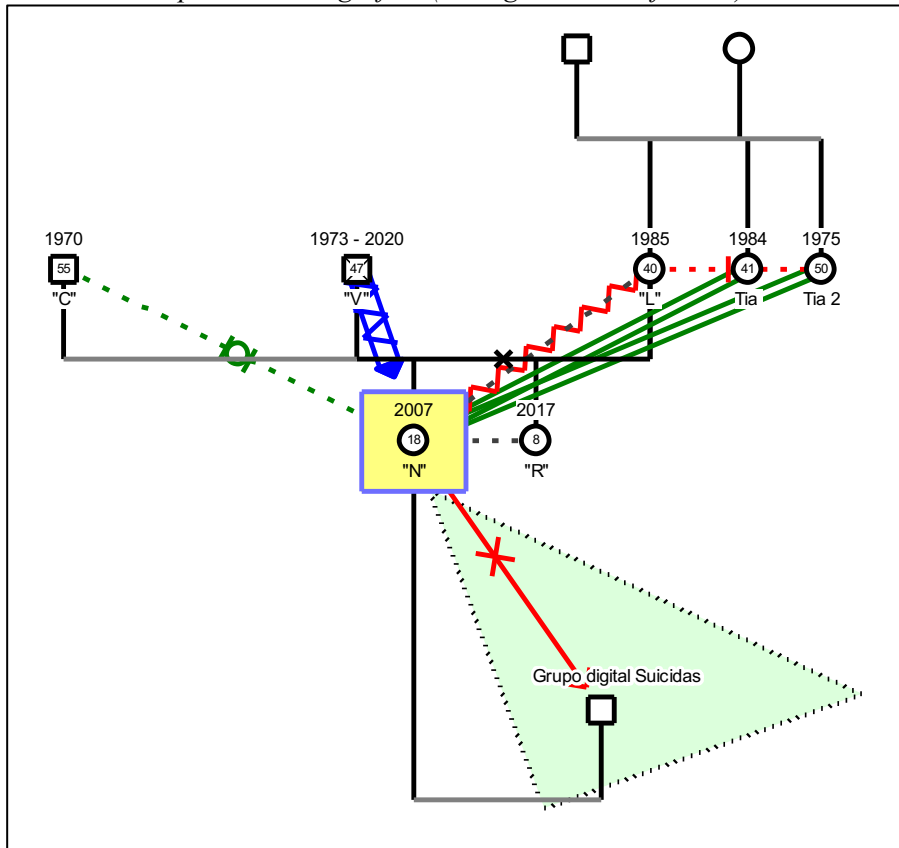
Además, es importante mencionar que su nivel socioeconómico es de nivel medio, ya que le permite mantener un nivel de vida estable y equilibrado, cubriendo necesidades de alimentación, vestido, educación y recreación en algunos casos.

En este sistema familiar la mamá “L” es quien se hace cargo económicamente de los gastos de casa e hijas. Ella tiene un negocio de ventas con una buena ubicación la cual le ha permitido tener un crecimiento en la actualidad.

En el caso de la hija mayor “N” mantiene un trabajo con sus tías, casi similar al que tiene su mamá lo que le ha permitido también asumir gastos personales, en este sentido sus tías han tenido un papel importante económicamente en este sistema familiar y en particular con la hija mayor “N”.

El contexto donde viven está identificado como un polígono de pobreza e inseguridad, por los problemas más comunes que se pueden estar detectando, tales como, inseguridad, violencia, drogadicción etc. Lo que es importante integrar en las acciones de intervención del quehacer del profesional en Trabajo social.

Figura 1
Representación gráfica (Genograma de la familia)



Fuente: Elaboración propia

El genograma familiar representa las relaciones entre los integrantes y muestra un diagnóstico estructural de base para el acompañamiento.

En este caso “N” mantiene una relación en conflicto con su mamá, debido a que en el sistema familiar hay límites difusos y las fronteras

entre subsistemas se encuentran abiertas, la toma de decisiones parten de la mamá, pero también de la hija, al igual que con la pareja de la mamá, existe un conflicto y un rechazo a la autoridad que él puede efectuar dentro de la familia durante su estancia, que no es diario; por otra parte el subsistema fraternal se observa una relación distante entre ellas esto pudiera presentarse a partir de las edades.

Dentro de este genograma se identifica un subsistema parental importante para “N” el cual corresponde a las tías, que han venido desarrollando una red de apoyo emocional y económico para ella. La relación con ellas es cercana de convivencia familiar y al mismo tiempo forma parte del negocio familiar, donde “N” se involucra diariamente y eso la mantiene activa y al mismo tiempo genera su recurso económico.

Como parte del modelo estructural en este caso, se puede mencionar que la comunicación ha sido evitadora, ya que la familia no había encontrado la manera de enfrentar esta situación, sin embargo, al evitarla “N” fue generando un poder sobre tomar sus propias decisiones en cuanto a muchas acciones dentro del sistema familiar, lo que impidió definir un límite entre mamá e hija, y esto desembocaba enojos entre ellas.

Para esta situación ha sido importante rectificar los roles y funciones que deben de tener dentro del sistema familiar, lo que les ha permitido tener una posición correcta en la familia, esto a través de un trabajo integral en donde fue necesaria la asistencia de todos los integrantes de la familia.

El área de comunicación estaba causando una lejanía afectiva entre ellas, lo que también confundía su relación, ya que parecían como dos hermanas, esto se ha ido cambiando a partir de identificar sobre todo la posición de la mamá dentro del sistema familiar y respetando un orden en su jerarquía.

El abuso cometido en una integrante de este sistema familiar también modificó la conducta lo que dio paso a tomar decisiones como no estudiar, no socializar, minimizarse, culparse, entre las más

importantes. Acciones que al mismo tiempo han sido parte de la intervención del profesional de trabajo social y que actualmente siguen siendo orientadas y encaminadas como factores importantes en la vida no solo de “N”, sino en general de todo el sistema familiar.

El subsistema parental de las tías, venía representando en la mamá un factor importante que ya arrastraba desde hace tiempo, ya que siempre había tomado decisiones con base a lo que ellas estaban acostumbradas a realizar, como por ejemplo el no tener una relación amorosa y mucho menos que un hombre viviera junto con sus hijas, situación que la mamá “L” no podría modificar porque la casa donde viven es de un hermano de ella y la decisión sobre lo que pase con la casa recae en sus otras hermanas.

En la actualidad se ha trabajado en definir una frontera entre la vida de las tías y la de este sistema familiar, sobre todo en cuanto a la vida de la mamá “L” y más en su situación amorosa, es decir hay una autonomía en las decisiones y una responsabilidad en cuanto a estas. La información que en su momento se compartía con las tías ahora es limitada, lo que hace posible generar confianza y libertad en este sistema familiar.

Los roles entre cada integrante del sistema habían sido confusos, ya que a partir del abuso se fue generando una actitud de resguardo y sobreprotección hacia “N” lo que fue llevándolas a que ella decidiera sobre cosas importantes en su vida, lo que en la etapa de adolescencia ya no les funciono.

En la actualidad “N” y su mamá mantienen una relación afectiva y toman en cuenta la organización de su sistema familiar, ya que cada una comprende la posición que tienen en casa y la función que de ella se desprende, situación que también logra comprender la hija menor, haciendo sencillo la posición para ella.

La autoridad en este sistema correspondía de manera particular para la hija mayor “N”, ya que así venía generándose la dinámica familiar, sin embargo y a partir de los conflictos entre su mamá y ella, fue la manera en que debían lograr cambios, ya que todo se presentaba

en caos y crisis en casa. De esta manera el trabajo con la mamá fue de asumir una función de liderazgo frente a su familia, trabajando en reglas explícitas y claras hacia sus hijas, sobre todo en actividades de casa y en toma de decisiones con respecto a su educación.

El modelo estructural promueve no solo un conocimiento de la organización, sino que, a partir de este, se va involucrando la intervención, sobre todo en temas familiares, como lo son los roles, autoridad, comunicación, límites, afectividad, entre otros. La atención con el sistema familiar es, a partir de ello, en función de necesidades importantes de funcionamiento como lo menciona Minuchin (1974).

De igual manera hay un contexto externo para “N”, denominado red incendiaria, ya que es un grupo de personas, donde se desconoce si coinciden en la misma edad, ya que es parte de redes sociales digitales, las cuales tienen una finalidad de compartir información con respecto a las formas de realizar un suicidio. Esta red externa ha sido importante detectarla dentro de este acompañamiento profesional ya que se ha logrado contener y lograr una redefinición, en cuanto a las desventajas que le han desarrollado.

Por otra parte, y de una manera muy estratégica se representa un contexto que la misma paciente ha desarrollado y este corresponde a las “muñecas”, este objeto que ha sido para ella el resguardo y al mismo tiempo también un acompañamiento desde que externalizo su abuso sexual.

Las muñecas han cubierto una necesidad en ella de cuidado, protección, inocencia y belleza, características de ausencia que refiere haber tenido durante los años de abuso y que durante este acompañamiento profesional han sido claves para atender y trabajar, sobre todo el amor propio y la confianza en ella, de desarrollar resiliencia y continuar con sus metas a corto, mediano y largo plazo.

Las muñecas, como ella lo refieren han sido un símbolo de acompañamiento y red de apoyo durante todo este proceso y a la vez una guía donde reconoce las cualidades de cada una, desde detalles como el cabello, ojos, ropa, accesorios, color, personalidad y sobre

todo los nombres de cada una, en todas ellas, existe una similitud y es en cuanto a la época que van desde los años 60s ,70s y 80s, muñecas que coinciden con estos detalles que las hacen peculiares y hermosas.

Este mismo cuidado se ha logrado integrar en ella misma el cuidado de su cuerpo, su piel, su mente, su personalidad y su educación, trabajo que corresponde día a día con una actitud de amor propio y de ser determinante en lo que la hace feliz.

Un acompañamiento estratégico Haley (1973), se basa en el conocimiento básico y general de las personas en la intervención, es lograr una escucha activa sobre la persona, además identificar sus habilidades, destrezas, fortalezas y debilidades, es a partir de estas características que van dando una guía para generar una intervención segura y acorde a ella.

En este caso, el gusto por las muñecas fue una redefinición en cuanto al cuidado que ella debía poner también con ella misma, e identificar los detalles y trabajarlos, esto fue generando en ella confianza y esperanza, sobre todo, en esta etapa de desarrollo difícil para ella y su sistema familiar.

La música ha sido otro factor determinante en su proceso, ya que en ella ha encontrado el desahogo y la interpretación de muchísimas experiencias, positivas y negativas que ha tenido. En la música ha logrado ubicar las palabras correctas de las experiencias que aun desea tener y otras en donde ha logrado poner un fin.

Estas áreas particulares de la hija mayor “N”, se han detectado y conocido a partir de este proceso de acompañamiento y que estratégicamente se han resaltado para tener objetivos claro en ella y que a partir de la situación que paso durante su infancia, ella vaya asumiendo esta etapa de adolescencia y siga avanzando.

Las muñecas y la música han sido características importantes en este trabajo, que se han tomado en cuenta para lograr una resiliencia no solo a nivel individual sino de todo el sistema familiar.

El acompañamiento profesional de parte de trabajo social es clave para la solución de cualquier problema que se pueda estar presentando durante todo el proceso de intervención, incluso es importante lograr ver a futuro y prevenir situaciones que puedan vulnerar a la persona o el mismo sistema familiar.

El abuso sexual desencadena problemáticas no solo en el ciclo vital actual, sino en otras etapas, los cuales pueden presentar problemas y en este sentido el trabajo es la preparación para que el sistema familiar, logre además las habilidades de resolverlos y solicitar la ayuda necesaria.

Conclusiones

El acompañamiento y la intervención con sistemas familiares a partir de un trauma o problema social, es sin duda uno de los principales retos actuales de la profesión en Trabajo Social, el conocimiento de emociones, de atenciones en crisis, del desarrollo de técnicas propias del Trabajo Social no deben ser un impedimento para el quehacer del profesional sino es un deber ser, el incorporar diferentes niveles de actuación, distintas estrategias, enfoques y modelos, que enriquezcan no solo a la profesión, sino a la solución de problemáticas individuales, familiares, grupales y sociales.

El trabajo social actual, implica una transformación general en cuanto a la intervención y el trabajo operativo, implica adentrarse a los fenómenos sociales, no solo teórica, sino a través de un acompañamiento progresivo y de la apertura al trabajo con otras disciplinas, esto logrará en el profesional una adecuada atención y promoverá bases de solución ante los fenómenos sociales.

En lo que respecta a este caso de intervención de dos años, se ha logrado como resultado un conocimiento profundo sobre todas las situaciones que han desencadenado a partir de un abuso sexual durante la etapa de infancia y que en etapas posteriores se identificaban situación de soledad, tristeza, falta de motivación en la educación, problemas de socialización, autolesiones e intentos de suicidio.

La importancia de incorporar modelos como el estructural a partir de estos acompañamientos, logra un rastreo circular no solo del usuario de atención sino de todo el sistema familiar en general, intervención que se va construyendo a partir de la realidad, pero considerando situaciones anteriores que pueden estar afectando en la actualidad.

El profesional de trabajo social se posiciona como orientador y proveedor de elementos importantes en los sistemas familiares a partir de un acompañamiento y formando parte también de la familia cuidando su posición y función dentro de ella.

Un modelo estructural reorganiza al sistema familiar, respetando las posiciones y adecuando los roles de cada uno de los integrantes de la familia, dando lugar con voz y voto a cada uno, lo que da como resultado una pertenencia personal y familiar.

Un trabajo social estratégico permite un desenvolvimiento natural, orgánico frente a los problemas sociales, lo que logra con este caso la identificación de todas aquellas áreas valiosas de la familia, que vale la pena resaltarlas y connotarlas positivamente, factor importante para generar habilidades de resolución de problemas.

Habilidades como el rastreo durante las entrevistas permiten al profesional la identificación de información importante para la intervención profesional. En este caso de ideación suicida, existía un factor detonante que al externalizarlo dejó al descubierto áreas importantes de atención en donde fue oportuno la intervención no solo de Trabajo Social, sino de una atención médica, psiquiatra y terapéutica.

El trabajo de problemáticas complejas seguirá siendo un reto para el profesional de trabajo social, sin embargo, con la integración de modelos, técnicas y estrategias multidisciplinarias se establecerán resultados más satisfactorios profesional y socialmente.

Este caso, muestra, como el acompañamiento preciso, oportuno y continuo permitió la intervención adecuada y justa para la adolescente y su sistema familiar. Este caso además inspira al profesional a

considerar niveles de atención personal y familiar en su desempeño profesional.

Referencias

- Congreso de la Unión. (2013, 15 de enero). *Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Salud, en materia de salud mental (Reforma 69)*. Diario Oficial de la Federación.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgs/LGS_ref69_15ene13.pdf
- Congreso del Estado de Coahuila (2016). *Ley de Acceso de las mujeres a una Vida Libre de Violencia para el Estado de Coahuila de Zaragoza*.
https://www.congresocoahuila.gob.mx/transparencia/03/Leyes_Coahuila/coal58.pdf
- Durkheim, E. (1897): *Las reglas del método sociológico*, México, Premia Editores.
- Durkheim, E. (2000). *El suicidio*. Alianza Editorial.
- Etimologías de Chile. (2020). Suicidio – Etimología, origen de la palabra. <https://etimologias.dechile.net/?suicidio>
- Haley, J. (1973). *Terapia no convencional*. Las técnicas psiquiátricas de Milton H. Erickson. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marchiori, H. 1998, *El Suicidio. Enfoque criminológico*, Porrúa, Mexico.
- México, Congreso de la Unión. (2022, 16 de mayo). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Salud, en materia de Salud Mental y Adicciones (Ref. 131)*. Diario Oficial de la Federación.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgs/LGS_ref131_16may22.pdf
- Minuchin, S. (1974). *El modelo Estructural de la familia*. Editorial Paidós
- Minuchin, S. (2004). *Familias y terapia familiar*. Editorial Gedisa.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. OMS.

- <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/a25476ed-8585-47f3-986e-9d0e7f5e9f1b/content>
- Organización Mundial de la Salud. (2013). *Estadísticas Sanitarias Mundiales*.
<https://www.who.int/es/publications/i/item/9789241564588>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Suicidio: un problema de salud pública mundial*. Organización Mundial de la Salud.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Secretaría de Salud. (s. f.). Normas Oficiales Mexicanas. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/salud/en/documentos/normas-oficiales-mexicanas-9705>
- Toro, R., Avendaño, B., y Castrillón, D. (2016). Diseño y análisis psicométrico del inventario de desesperanza e ideación Suicida IDIS. <http://www.scielo.org.co/pdf/ijpr/v9n1/v9n1a06.pdf>

Construcción de una cultura ambiental en la escuela: estrategia de intervención desde el trabajo social

Francisca Elizabeth Pérez Tovar⁷
Blanca Guadalupe Cid de León Bujanos⁹
Susana Galván Ávila⁹

Resumen

El presente estudio aborda, desde la perspectiva del Trabajo Social, la construcción de una cultura ambiental escolar a través de una metodología de investigación-acción. Con el propósito de identificar y fortalecer las prácticas de cuidado ambiental en alumnos de educación primaria en Ciudad Victoria, Tamaulipas. Se diseñó e implementó un taller interactivo y lúdico centrado en las estrategias de reducir, reutilizar y reciclar. Esta intervención fue resultado del diálogo y la participación activa de estudiantes de tercero a sexto grado permitiendo un proceso colaborativo de aprendizaje y transformación.

La investigación-acción posibilitó una comprensión situada de las prácticas cotidianas de los niños, así como la creación de propuestas de todos los actores de la comunidad educativa, orientadas a fomentar una conciencia ambiental crítica. Desde el Trabajo Social, este enfoque no solo permitió identificar áreas de mejora en la educación ambiental, sino también impulsar acciones concretas que, partiendo del contexto escolar, se proyectan hacia el entorno familiar y comunitario. Así, se promueve una cultura del cuidado ambiental con un enfoque participativo, transformador y sostenible, en sintonía con los valores de respeto, responsabilidad y compromiso social.

⁷ Universidad Autónoma de Tamaulipas

Introducción

La construcción de una cultura ambiental en las instituciones educativas representa un reto fundamental para el futuro de las nuevas generaciones. Este proceso implica no solo la transmisión de conocimientos sobre el medio ambiente, sino también el fomento de comportamientos y actitudes proambientales. En este contexto, la educación ambiental debe ir más allá del ámbito académico, involucrando a toda la comunidad educativa: docentes, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad en general (Pérez y Arroyo, 2022).

En este sentido, y a partir de una metodología de investigación-acción propia del Trabajo Social, se promueve la participación activa del alumnado en torno a tres acciones clave: reducir el consumo, reutilizar materiales y reciclar los residuos generados.

Estos principios, conocidos como la estrategia de las 3R, se enmarcan en el conocimiento del triángulo de la ecología (Lara, 2008), el cual permite visualizar los problemas ecológicos y ambientales. Desde esta perspectiva, se busca fomentar una cultura orientada al desarrollo de hábitos sostenibles en el manejo de residuos.

Si bien es cierto que la educación ambiental es un tema que se ha abordado desde hace varios años, fenómenos como el cambio climático y otros problemas emergentes continúan generando graves consecuencias a nivel global. Por ello, se considera fundamental no solo dar continuidad, sino también reforzar e implementar este tipo de acciones desde una edad temprana.

Hacerlo fortalece el compromiso individual con el medio ambiente y contribuye al desarrollo de una conciencia crítica sobre los grandes desafíos ambientales que enfrenta nuestro planeta como resultado directo de las actividades humanas. Estos retos, lejos de ser aislados, tienen un impacto transversal en todos los sistemas de desarrollo del país, afectando de manera significativa áreas fundamentales como la salud pública, la economía, los ecosistemas y la calidad de vida de la población.

Desarrollo de la Cultura Ambiental: Estudios y Enfoques

Pérez y Arroyo (2022) abordan el papel de la proyección social comunitaria en la construcción y fortalecimiento de la cultura ambiental dentro de las comunidades educativas. A través de una investigación-acción participativa (IAP), los autores llevaron a cabo un proyecto en la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, cuyo objetivo principal era fomentar la cultura ambiental desde una perspectiva de proyección social. Los resultados revelaron que la comunidad educativa mantenía una visión predominantemente naturalista del ambiente, centrada en los aspectos ecológicos, pero sin considerar los componentes sociales y culturales del entorno, lo cual representaba una barrera significativa para el desarrollo de una conciencia ambiental integral.

Para contrarrestar esta visión limitada, se implementaron talleres de emprendimiento sustentable y actividades lúdicas, que no solo sensibilizaban sobre la importancia del medio ambiente, sino que también promovían una transformación de los comportamientos hacia prácticas más sustentables. Los resultados fueron positivos, ya que, además de mejorar el conocimiento sobre el cuidado ambiental, las actividades promovieron valores proambientales que trascendieron el ámbito escolar, demostrando que la cultura ambiental es tanto una cuestión de conocimiento como de comportamientos colectivos.

El estudio realizado por Isaac et al. (2011) examina el nivel de cultura ambiental de los estudiantes de bachillerato en el municipio de Campeche, México, empleando un enfoque metodológico mixto, que combina métodos cualitativos y cuantitativos. Los resultados mostraron que, aunque los estudiantes mantenían actitudes positivas hacia el medio ambiente, sus conocimientos eran limitados, lo que resultaba en un bajo nivel de comportamiento proambiental. Los autores identificaron que las limitaciones del sistema educativo, como la falta de capacitación docente y la escasa integración de la educación ambiental en el currículo, actuaban como barreras clave para desarrollar una cultura ambiental profunda.

Este hallazgo subraya la necesidad de integrar la educación ambiental de manera transversal en todas las asignaturas, no solo a través de cursos específicos, sino también como un eje fundamental en la formación integral de los estudiantes. Además, los docentes deben recibir formación adecuada para abordar los problemas ambientales desde una perspectiva crítica, que contemple no solo los aspectos ecológicos, sino también los sociales, económicos y culturales del entorno (Isaac et al., 2011).

El estudio de Arroyo et al. (2018) se centra en cómo las estrategias lúdicas interdisciplinarias pueden ser efectivas para fortalecer la cultura ambiental en estudiantes. A través de un enfoque metodológico mixto que incluyó encuestas y entrevistas, los autores encontraron que, a pesar de las actitudes positivas hacia el medio ambiente, los estudiantes mostraban limitaciones tanto en sus conocimientos sobre los problemas ambientales como en la adopción de comportamientos prácticos. Las estrategias lúdicas, que combinaban juegos y actividades interactivas, lograron cambiar significativamente las actitudes de los estudiantes hacia la preservación ambiental. Este enfoque promovió la acción práctica y facilitó la comprensión teórica del medio ambiente, permitiendo la adopción de hábitos sostenibles entre los estudiantes.

El estudio concluye que la cultura ambiental se debe de contemplar en el currículo escolar, involucrando a todas las áreas del conocimiento y trabajando de forma conjunta con la comunidad educativa. Este enfoque no solo sensibiliza a los estudiantes, sino que también fomenta la acción concreta hacia la sostenibilidad (Arroyo et al., 2018).

Cruz (2022) realiza una revisión sistemática de la literatura sobre la educación ambiental en Latinoamérica, destacando que, a pesar de los esfuerzos por integrar la educación ambiental en las escuelas de la región, los estudiantes de primaria en Latinoamérica generalmente muestran bajos niveles de cultura ambiental. Esto se debe a los estilos de vida escolares inapropiados, la falta de prácticas ambientales en las instituciones y el escaso compromiso con la preservación del medio ambiente. Sin embargo, el autor subraya que la implementación de

programas educativos sobre el medio ambiente puede mejorar significativamente las actitudes y comportamientos hacia la sostenibilidad.

El estudio destaca que la educación ambiental debe ser abordada de manera integral, involucrando a todos los actores de la comunidad educativa, incluidos los padres y las autoridades escolares. Además, debe contar con un enfoque interdisciplinario dentro del currículo, para generar un cambio profundo en la manera en que los estudiantes interactúan con el entorno (Cruz, 2022).

Campoverde y Soplapuco (2024) proponen un modelo integral para mejorar la cultura ambiental en los estudiantes de primaria en instituciones públicas urbanas de San Ignacio, Perú. Los resultados de la investigación mostraron que la mayoría de los estudiantes presentaban niveles bajos y medios de conciencia ambiental, lo que se atribuyó a la falta de prácticas ambientales en las escuelas y al escaso compromiso con la preservación del entorno. El modelo propuesto integra la sostenibilidad ambiental en todas las dimensiones de la institución educativa, buscando transformar la escuela en un espacio donde la cultura ambiental se promueva de manera transversal.

Este enfoque implica la participación activa de todos los actores educativos —estudiantes, docentes, directivos, administrativos y padres de familia— para generar comportamientos sostenibles y promover prácticas ambientales integrales. La implementación de este modelo tiene el potencial de mejorar significativamente la cultura ambiental en los estudiantes y contribuir al desarrollo sostenible en la comunidad educativa (Campoverde y Soplapuco, 2024).

La integración de la educación ambiental en el currículo escolar debe trascender el aula y convertirse en una práctica social que involucre a toda la comunidad educativa. Los estudios analizados coinciden en que la cultura ambiental debe ser un proceso integral que no solo implique la transmisión de conocimientos sobre el medio ambiente, sino también la transformación de actitudes y comportamientos hacia prácticas más sostenibles.

La implementación de estrategias participativas, como talleres interactivos, actividades lúdicas y enfoques interdisciplinarios, puede contribuir significativamente al fortalecimiento de la cultura ambiental en los estudiantes. Además, es crucial que los docentes reciban formación adecuada para abordar la educación ambiental desde una perspectiva crítica, integrando no solo los aspectos ecológicos, sino también los sociales, económicos y culturales.

Para lograr una verdadera cultura ambiental, es necesario involucrar a todos los actores de la comunidad educativa, incluyendo a los padres y las autoridades escolares, promoviendo una participación activa que trascienda las aulas y se traduzca en cambios significativos en la forma en que las personas interactúan con su entorno.

La educación ambiental debe ser entendida como una práctica social colectiva, orientada hacia la construcción de una sociedad sostenible y consciente. Esta, es una medida urgente, de acuerdo con el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2023), nos enfrentamos a una realidad alarmante: el mundo no está alcanzando la mayoría de los Objetivos para el 2030. Aunque en algunos ámbitos se registraron avances, sigue habiendo una proporción preocupante de metas que progresan con demasiada lentitud o que incluso retroceden... El tiempo se acaba y es necesario tomar medidas inmediatas para evitar consecuencias catastróficas y garantizar un futuro sostenible a las generaciones venideras.

Por todo lo anterior se establece un plan de acción basado en la práctica de las 3R Reducir, Reutilizar y Reciclar (ver Tabla 1), ya que constituye una estrategia educativa y ambiental fundamental para la construcción de una cultura ambiental en la escuela.

Tabla 1*Estrategias que constituyen la práctica de las 3R*

Estrategia	Objetivo	Trabajo Social
<i>Reutiliza</i> Minimización de residuos a través del consumo responsable	Fomenta la reflexión sobre las necesidades reales de consumo, diferenciando entre productos esenciales, como alimentos y artículos de higiene, y los que se adquieren por impulso o por la presión mediática (Ordoñez y Cerón, 2022)	Identifica y aborda las barreras sociales y económicas que dificultan la adopción de hábitos responsables, utilizando estrategias participativas y colectivas que promuevan la conciencia ambiental, que impulse la transformación de hábitos individuales, familiares y colectivos.
<i>Reutilizar</i> Maximización de la vida útil de los materiales	Extender la vida útil de los productos y promover el desarrollo de la creatividad mediante el rediseño y resignificación de materiales (Ordoñez y Cerón, 2022)	Desde un enfoque de empoderamiento social, fomenta la participación activa de las comunidades en el diseño y ejecución de actividades que permitan reutilizar materiales en su vida cotidiana, lo que no solo reduce los desechos, sino que también promueve prácticas económicas y sostenibles que beneficien a las familias (Bonilla, 2016).
<i>Reciclar</i> Transformación de Residuos en Nuevas Materias Primas	Implica separar, recuperar y transformar residuos sólidos en materias primas para la producción de nuevos productos. Este proceso no solo evita la acumulación de basura, sino que también reduce la contaminación, el consumo de energía y la extracción de recursos naturales (Rebollo, 2003).	Coordinar y facilitar proyectos de reciclaje, implica no solo la gestión de residuos, sino la generación de procesos formativos y participativos que involucren activamente a estudiantes, sus familias y la comunidad. De esta manera, el reciclaje trasciende su dimensión técnica para convertirse en una herramienta pedagógica y social que fortalece la corresponsabilidad, la cohesión comunitaria y la construcción de entornos más justos y ambientalmente responsables.

Fuente: Elaboración propia

Al integrar las tres R como parte de la educación ambiental comunitaria, se busca no solo la transmisión de conocimientos, sino también la adopción de conductas responsables que promuevan un entorno más sostenible y saludable para las generaciones futuras (Fonseca y Barrera, 2023). Por lo que se establecen los siguientes objetivos:

- 1.- Identificar los conocimientos y prácticas que poseen los alumnos de educación primaria en torno al cuidado del medio ambiente con énfasis en las estrategias de reducir, reutilizar y reciclar.
- 2.- Generar acciones estratégicas que contribuyan al desarrollo de una cultura ambiental, promoviendo prácticas sostenibles y fortaleciendo la corresponsabilidad social en el cuidado del entorno.

Metodología

El estudio que se presenta fue realizado bajo un enfoque cualitativo, utilizando la metodología de investigación-acción, la cual no solo permitió comprender las prácticas ambientales de los estudiantes de primaria en Ciudad Victoria, Tamaulipas, sino también intervenir directamente en ellas con el fin de transformarlas desde una perspectiva crítica, colaborativa y contextualizada.

La selección de esta metodología se justifica porque, como indican Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción se estructura en un proceso cíclico que involucra planificación, acción, observación y reflexión, lo que facilita la transformación significativa de los sujetos y los contextos educativos en los que se implementa. Esta metodología resultó ser adecuada para la construcción de una cultura ambiental escolar, ya que, según Colmenares y Piñero (2008), un enfoque dialógico y participativo promueve la co-creación de conocimiento entre los actores sociales, lo que favorece aprendizajes profundos y sostenibles.

El estudio se organizó en cuatro fases: (1) diagnóstico inicial, donde se identificaron las percepciones, conocimientos y prácticas ambientales cotidianas de los estudiantes mediante observaciones

participativas y entrevistas grupales; (2) planificación colaborativa, que consistió en el diseño de un taller lúdico-interactivo centrado en las estrategias de las tres R: reducir, reutilizar y reciclar; (3) intervención educativa, llevada a cabo con estudiantes de tercero a sexto grado, quienes participaron activamente en dinámicas diseñadas para desarrollar una conciencia ambiental crítica; y (4) evaluación reflexiva, que consistió en una revisión colectiva de los aprendizajes generados y de las propuestas de mejora surgidas dentro de la comunidad escolar.

A lo largo de todo el proceso, se priorizó la participación activa de los estudiantes y docentes, siguiendo el principio de horizontalidad y corresponsabilidad, evitando que los participantes fueran simples receptores de información. Como señala Bausela (2004), la investigación-acción se concibe como una estrategia para el cambio educativo que exige la participación crítica de todos los involucrados en el proceso.

En cuanto a la recolección de datos, se emplearon técnicas cualitativas como la observación participante, registros anecdóticos, entrevistas grupales y el análisis de los materiales producidos por los propios estudiantes durante el taller. Estas técnicas permitieron triangular la información, captando diferentes dimensiones del fenómeno estudiado, lo que fortalece la validez y fiabilidad del proceso investigativo (Centro de Investigación y Desarrollo del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, 2017; Rodelo et al., 2021).

Por último, se adoptaron principios éticos fundamentales en el proceso de investigación, tales como el consentimiento informado de los participantes, la protección de la identidad de los niños y la confidencialidad de los datos recolectados. Estas medidas se alinean con las recomendaciones de Kemmis y McTaggart (1988), quienes subrayan la importancia de una ética rigurosa en la investigación-acción.

Resultados

El estudio se fundamentó en la metodología de investigación-acción, un enfoque que promueve la transformación de las prácticas educativas mediante un proceso cíclico y participativo, el cual abarca las fases de diagnóstico, planificación, intervención, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988). Este enfoque resultó ser especialmente adecuado para el estudio, ya que no solo se centró en comprender la realidad social y educativa de los estudiantes, sino también en intervenir activamente para propiciar un cambio significativo en sus actitudes y comportamientos.

El objetivo central del estudio fue explorar y fomentar conocimientos, actitudes y comportamientos relacionados con el cuidado ambiental entre los estudiantes de educación primaria, a través de la implementación de actividades lúdicas y educativas, tales como "Conociendo las 3R", "Clasifica y Aprende Jugando" y "Jugamos con lo que Reusamos". Estas actividades fueron cuidadosamente diseñadas para facilitar la reflexión, promover participación activa y generar una acción transformadora en los niños, orientada al desarrollo de una conciencia ambiental sólida y duradera.

Fases de la Investigación-Acción Aplicadas al Proyecto

El enfoque metodológico adoptado en esta investigación se estructuró según las fases tradicionales de la investigación-acción participativa, tal como lo proponen Kemmis y McTaggart (1988): diagnóstico, planificación, acción/intervención, observación y reflexión. Cada fase fue ejecutada con la participación activa de la comunidad educativa y se integró utilizando estrategias lúdicas que tenían como objetivo principal fortalecer la conciencia ambiental entre los estudiantes de primaria.

Fase de Diagnóstico

La fase inicial tuvo como objetivo identificar los conocimientos previos, actitudes y prácticas cotidianas de los estudiantes respecto al cuidado ambiental y la gestión de residuos sólidos. A través de

entrevistas breves con docentes, observación directa en el entorno escolar y actividades exploratorias, se detectó un desconocimiento generalizado sobre las prácticas de las tres R (Reducir, Reutilizar y Reciclar), así como una limitada participación activa del alumnado en iniciativas ecológicas.

Hallazgo clave: Se evidenció que la falta de estrategias didácticas contextualizadas dificultaba la apropiación del conocimiento ambiental por parte de los estudiantes, lo que implicaba la necesidad de diseñar actividades que fueran más accesibles y cercanas a su realidad cotidiana.

Fase de Planificación

A partir de los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico, se diseñó un plan de intervención que consistía en actividades lúdicas y educativas. El propósito principal era facilitar la apropiación de conceptos ambientales mediante el juego, la creatividad y la participación colectiva. Las actividades propuestas fueron las siguientes: “Conociendo las 3R”: una sesión informativa y reflexiva apoyada por recursos visuales, “Clasifica y Aprende Jugando”: una dinámica de clasificación de residuos a través del juego y “Jugamos con lo que Reusamos”: construcción de juguetes con materiales reciclados.

Cada actividad fue diseñada teniendo en cuenta el nivel cognitivo de los estudiantes, el contexto escolar y los recursos disponibles, buscando que el aprendizaje fuera significativo y aplicable a su entorno diario.

Fase de Intervención (Acción)

En esta fase se implementaron las actividades planificadas en varios espacios del entorno escolar, con la colaboración de docentes, estudiantes universitarios y personal educativo. A continuación, se describen las principales acciones realizadas:

“*Conociendo las 3R*”: los estudiantes participaron en una presentación interactiva, que incorporó apoyo visual y una figura

humana hecha con residuos reciclados (ver Figura 1). Durante la actividad, reflexionaron sobre el impacto de sus hábitos de consumo y reconocieron la importancia de reducir, reutilizar y reciclar.

Figura 1
Hábitos para la Educación Ambiental



Nota. “Conociendo las 3R” en colaboración con estudiantes universitarios y la población objetivo de la intervención.

“*Clasifica y Aprende Jugando*”: los niños participaron en una dinámica de clasificación de residuos, donde debían identificar el tipo de material, aprovechar aquellos de utilidad para el juego y depositarlos en el contenedor correspondiente (ver Figura 2). Esta actividad promovió el aprendizaje activo mediante el juego colaborativo, lo que facilitó la internalización del concepto de clasificación de residuos.

Figura 2
Aprendo Jugando



Nota. “Clasifica y Aprendo Jugando” en las instalaciones del plantel educativo de la población objetivo de intervención.

“*Jugamos con lo que Reusamos*”: en equipos, los niños diseñaron un juego tipo futbolito utilizando únicamente materiales reciclados (Figura 3). Esta experiencia reforzó el concepto de reutilización, además de estimular la creatividad y la conciencia ecológica de los estudiantes.

Figura 3
Creatividad y conciencia ecológica



Nota. “Jugamos con lo que Reusamos” en la cual se dirigió a la población objetivo de la intervención para el diseño del futbolito con material reciclado, para posteriormente utilizarlo de manera lúdica.

Fase de Observación

Durante la implementación de las actividades, se realizaron registros sistemáticos mediante notas de campo, observaciones participantes, fotografías y testimonios espontáneos de los estudiantes y docentes. Se observaron los siguientes indicadores:

- El nivel de participación y motivación de los niños durante las actividades.
- La comprensión conceptual evidenciada en las respuestas y comportamientos de los niños.
- La aplicación práctica de los conocimientos adquiridos, por ejemplo, en la separación de residuos dentro del aula o en comentarios sobre el reciclaje en sus hogares.

Los datos obtenidos durante esta fase permitieron hacer ajustes inmediatos en las actividades y evaluar la pertinencia de las estrategias implementadas, ajustando las dinámicas para maximizar su efectividad.

Fase de Reflexión

En la fase de reflexión, se realizaron sesiones de retroalimentación con los docentes, quienes valoraron positivamente el impacto de las actividades y propusieron la integración permanente de estas prácticas al currículo escolar. Se analizaron también los productos generados por los alumnos, como los juguetes reciclados, y sus respuestas durante las dinámicas. Se identificó una transformación clara en su percepción y actitud hacia el cuidado del medio ambiente, evidenciando un cambio en su comportamiento frente al reciclaje y la reutilización de materiales.

La reflexión conjunta permitió concluir que la metodología aplicada no solo facilitó la apropiación del conocimiento ambiental, sino que también generó un proceso de concientización colectiva, en el cual los estudiantes se reconocieron como agentes de cambio dentro de su comunidad educativa. Este proceso reafirma la importancia de utilizar enfoques participativos y dialógicos en la educación ambiental, donde los estudiantes no solo reciban información, sino que también sean actores activos en la transformación de su entorno.

Discusión

Los resultados obtenidos en esta investigación proporcionan información valiosa sobre las actitudes y comportamientos ambientales de los niños en edad escolar. A pesar de que la mayoría de los niños mostró actitudes positivas en relación con prácticas sencillas como el ahorro de agua y energía, los hábitos más complejos continúan siendo un desafío. Un hallazgo relevante es la preferencia de los niños por los juegos electrónicos en lugar de los juegos tradicionales.

Este fenómeno tiene implicaciones tanto ecológicas como psicosociales, ya que el uso excesivo de dispositivos electrónicos puede incrementar el consumo energético y promover hábitos sedentarios. Esta tendencia resalta la necesidad de revalorizar los juegos tradicionales, que no solo son más sostenibles, sino que también fomentan la interacción social, el desarrollo físico y el uso creativo de materiales reutilizables (Elliott, 1990).

La investigación también subraya la importancia de la escuela como agente de cambio en la educación ambiental. Los docentes deben rediseñar los espacios de aprendizaje para integrar la educación ambiental de manera más efectiva. El diseño de actividades como "Jugando con las 3R" permite integrar el juego y la reflexión dentro del proceso educativo, lo que contribuye a un aprendizaje más significativo y holístico. Sin embargo, para que las prácticas aprendidas no se queden solo en el aula, es fundamental involucrar a los padres de familia en estas actividades.

Los padres juegan un papel crucial al conocer y aplicar las estrategias de reciclaje, reutilización y reducción dentro de sus hogares, como parte de su propio aprendizaje y como modelo para los niños. Este involucramiento familiar no solo asegura la continuidad de las prácticas ambientales fuera del contexto escolar, sino que también facilita la integración de estos hábitos como parte del crecimiento familiar y comunitario, promoviendo una cultura de sostenibilidad en el hogar.

Aquí es donde el trabajador social desempeña un papel sumamente importante, como agente de cambio social tiene la responsabilidad de fomentar la colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad, asegurando que las estrategias de educación ambiental no se limiten solo al ámbito educativo, sino que se extiendan a los hogares y la comunidad en general. Además, el trabajador social puede facilitar la creación de redes de apoyo dentro de las comunidades para sensibilizar a los padres sobre la importancia de adoptar prácticas sostenibles y actuar como modelos para sus hijos.

En este sentido, el trabajador social puede organizar talleres comunitarios y encuentros familiares en los que se promuevan tanto los conocimientos adquiridos en la escuela como nuevas estrategias de acción que fomenten la conciencia ambiental.

Por otro lado, el trabajador social tiene la capacidad de actuar como mediador entre las distintas partes involucradas en la educación ambiental, apoyando el diseño de programas que sean culturales y contextualmente pertinentes. Esto implica no solo facilitar la formación de los docentes, sino también involucrar a líderes comunitarios y organizaciones locales para garantizar que las prácticas sostenibles se conviertan en una norma colectiva dentro de la comunidad.

Así, el trabajador social desempeña un papel fundamental en expandir el impacto de la educación ambiental, garantizando que las prácticas proambientales sean internalizadas y aplicadas en todos los aspectos de la vida cotidiana, consolidando un cambio profundo y significativo en la cultura ambiental.

Es fundamental que las intervenciones educativas no solo se centren en la transmisión de contenidos, sino también en la transformación de hábitos y en la promoción de un compromiso activo con la sostenibilidad. Involucrar a las familias en el proceso educativo asegura que las prácticas sostenibles sean internalizadas y aplicadas en todos los aspectos de la vida cotidiana, consolidando así un cambio significativo en la cultura ambiental. Aquí, la intervención del trabajador social se convierte en un elemento clave, al crear las condiciones para que estos hábitos y conocimientos sean sostenibles a lo largo del tiempo, integrándolos profundamente en las rutinas diarias de las familias y comunidades.

Conclusiones

El estudio realizado bajo la metodología de investigación-acción participativa no solo permitió identificar una problemática ambiental en el contexto escolar, sino que también facilitó una intervención activa mediante la implementación de actividades lúdicas diseñadas

específicamente para promover el aprendizaje sobre las tres R: reducir, reutilizar y reciclar. A lo largo del proceso, se evidenció que el juego, la creatividad y la participación activa son herramientas pedagógicas efectivas para transformar actitudes y prácticas ambientales en los estudiantes de primaria.

Las actividades, como “Conociendo las 3R”, “Clasifica y Aprende Jugando” y “Jugamos con lo que Reusamos”, demostraron ser estrategias adecuadas para facilitar la apropiación de conceptos ambientales por parte de los niños. A través de estas dinámicas, los estudiantes fueron capaces de reflexionar sobre sus hábitos de consumo, reconocer la utilidad de los materiales reciclables y desarrollar importantes habilidades sociales como la cooperación, la toma de decisiones y el trabajo en equipo. La motivación y el entusiasmo observados durante cada actividad confirmaron que los aprendizajes adquiridos fueron significativos, bien recibidos y aplicables en su vida cotidiana.

Además, el enfoque participativo promovió un cambio no solo en los estudiantes, sino también en los docentes, quienes se involucraron activamente en cada fase del proceso. Los resultados observados, tales como la correcta clasificación de residuos, la creación de materiales reutilizables y el interés por replicar las actividades en casa, reflejan que la experiencia tuvo un impacto positivo que trascendió el espacio del aula, alcanzando a las familias y al entorno escolar.

A partir de esta experiencia, surgen diversas estrategias orientadas a consolidar y ampliar el impacto de la educación ambiental en el ámbito escolar. En primer lugar, se destaca la importancia de fortalecer la formación docente en metodologías activas y participativas, que permitan integrar de forma transversal el cuidado ambiental en el currículo escolar, haciendo de este un componente esencial del proceso educativo. Además, se recomienda diseñar intervenciones secuenciales que acompañen el desarrollo infantil, adaptando los contenidos educativos a las capacidades cognitivas y emocionales de los niños, de manera gradual y continua.

Una propuesta clave es involucrar activamente a las familias como agentes coeducadores, promoviendo prácticas sostenibles dentro del hogar que refuercen lo aprendido en la escuela y generen coherencia entre ambos entornos. Este involucramiento es crucial para asegurar que las prácticas ambientales aprendidas en el aula sean aplicadas de forma continua en el hogar, consolidando un enfoque integral hacia el cuidado del medio ambiente. De igual manera, se debe promover el uso de juegos tradicionales y ecológicos, no solo como alternativa al uso excesivo de dispositivos electrónicos, sino también como una vía para fomentar la reutilización de materiales y el desarrollo de la creatividad infantil.

El trabajador social juega un papel esencial en este proceso pues tiene la capacidad de facilitar la participación activa de las familias, involucrándolas de manera integral en el proceso de educación ambiental. Además, mediante su intervención, puede organizar actividades comunitarias y talleres que fortalezcan el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad, asegurando la continuidad de las prácticas sostenibles más allá del entorno escolar. Por lo tanto, contribuye a fortalecer la cultura ambiental dentro de las familias, promoviendo la co-responsabilidad entre los actores clave para el desarrollo sostenible.

Por último, se recomienda implementar ciclos continuos de evaluación y retroalimentación, que permitan ajustar y mejorar las estrategias educativas en función de las necesidades emergentes de los estudiantes y el contexto escolar. Estas acciones contribuirían a mantener y sostener el proceso de transformación iniciado, posicionando a la comunidad educativa como promotora activa de una cultura ambiental más consciente, creativa y participativa.

Referencias

Arroyo Fontalvo, R. C. (2018). Estrategias lúdicas interdisciplinarias para fortalecer una cultura ambiental en estudiantes de básica

- secundaria. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 407-412.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7823509>
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación–acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, (35), 1–12.
- Bonilla García, D. Y. (2016). El reciclaje como estrategia didáctica para la conservación ambiental (Proyecto en ejecución). *Revista Scientific*, 1(1), 36-52.
- Campoverde Robledo, F. N. y Soplapuco Montalvo, J. P. (2024). Modelo de institución educativa sostenible para una cultura ambiental en estudiantes de primaria: Propuesta de cambio. *Revista Científica de la UCSA*, 11(3), 40-52.
- Centro de Investigación y Desarrollo del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (2017). *Metodología de investigación. Investigación-acción*. Documento interno del CID-CONALEP Estado de México.
<https://www.conalepmex.edu.mx/pdf/reglamentos/CID/CID-MetodologiaInvestigacion-170504f.pdf>
- Colmenares, A. M., y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96–114.
- Cruz Visa, G. J. (2022). Educación ambiental en instituciones educativas de educación básica en Latinoamérica: Revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 723-739.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Fonseca Lucas, V. M. y Barrera Valdivia, I. (2023). Propuesta de implementación de las 3R en residuos sólidos como aportador al desarrollo regional. Caso de estudio Ixtlán, Michoacán, México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3247-3259.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4652>
- Isaac Márquez, R., Salavarría García, O. O., Eastmond Spencer, A., Ayala Arcipreste, M. E., Arteaga Aguilar, M. A., Isaac Márquez, A. P., Sandoval, Valladares, J. L., Manzanero Acevedo, L. A. (2011). Cultura ambiental en estudiantes de bachillerato. Estudio de caso de la educación ambiental en el nivel medio superior de

- Campeche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 83-99. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15520598006.pdf>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Lara González, J. (2008). Reducir, reutilizar y reciclar. *Ciencia y Cultura*, 15(69), 45-48. <https://www.redalyc.org/pdf/294/29406907.pdf>
- Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Edición Especial. Por un plan de rescate para las personas y el planeta*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*12r1zpk*_ga*OTY0NzgxMTAyLjE2ODY4NjM5NjM.*_ga_TK9BQL5X7Z*cze3Ndc2MjY5OTAKbzI3JGcxJHQxNzQ3NjI3MTUxJGowJGwwJGgw*_ga_SCSJZ3XC0L*cze3Ndc2MjY5OTAKbzEkZzEkdDE3Ndc2MjcxNTEkajAk bDAkaDA
- Ordoñez Agredo, D. M. y Cerón Bravo, A. (2022). *Reeducar, reducir, reutilizar y reciclar con la comunidad del barrio antiguo San Rafael de Popayán Cauca para el uso adecuado de los residuos sólidos* [Tesis de Maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <http://hdl.handle.net/11371/5333>
- Pérez Vázquez, N. D. y Arroyo Tirado, J. A. (2002). Cultura ambiental desde la proyección social comunitaria para la comprensión colectiva de la sustentabilidad. *Tecné, episteme y didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, (52), 283-302. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/11921>
- Rebollo Gasca, H. U. (2003). *Reducir, reusar y reciclar desechos sólidos: procedimientos cotidianos en la escuela* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/155239/1/29253.pdf>
- Rodelo Molina, M. K., Montero Castillo, P. M., Jay-Vanegas, W., y Martelo Gómez, R. J. (2021). Metodología de investigación acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 287-298.

Relación afectiva desde el vientre materno en la prevención del consumo de sustancias psicoactivas: espacios de intervención para el trabajo social

Blanca Diamantina López Rangel⁸
Jesús Acevedo Alemán⁸
Nancy Noemí Juárez Ramírez⁸

Resumen

El vínculo que la madre genera con el hijo se origina desde el vientre materno y es casi el mismo que se establece durante los primeros días de nacido, de ello se desprende diversas investigaciones con relación a este vínculo que en primera instancia aparece como unidireccional, es decir únicamente de la madre hacia el bebé en gestación. El objetivo de la presente investigación es identificar la percepción que se tiene sobre la relación de la madre con el bebé en gestación y la prevención del consumo de drogas. La investigación se realiza bajo un enfoque cuantitativo realizando un muestreo estratificado con proporcionalidad de Neyman diseñando un instrumento específico con categorías sobre el consumo de drogas, vínculo materno infantil y el aprendizaje siendo el n=300 participantes. Los resultados que se pretende obtener van en función de identificar los atributos que relacionan el consumo de sustancias con la relación de afectividad de la madre durante la gestación y por ende realizar aportes en materia de la salud específicamente de la salud mental y al desarrollo humano de los individuos. Por lo que se concluye sobre la imperante necesidad de proporcionar atención a edades cada vez más tempranas en materia

⁸ Universidad Autónoma de Coahuila

de la prevención de los problemas de salud mental acrecentado los espacios de intervención del profesional en Trabajo Social.

Introducción

La presente investigación se plantea con la intención de generar un proceso de conocimiento que contribuya al mejor entendimiento del fenómeno del consumo de sustancias con la finalidad de establecer áreas de protección que por ende impacten en el mejoramiento de la calidad de vida. De acuerdo con la NIDA (National Institute on Drug Abuse, [NIDA], 2024) se ha señalado que el consumo de drogas es un trastorno de salud que afecta el cerebro y por lo tanto modifica el comportamiento de las personas, las emociones que gestiona así como los aspectos físicos y fisiológicos de su organismo.

El abordaje del consumo de drogas es uno de los temas de investigación a trabajar en el presente estudio, si bien es cierto la referencia bibliográfica y los esfuerzos que se realizan cada vez son más amplios, ya que según el informe de drogas del año 2023 establecido por la Oficina de las Naciones Unidas para las Drogas y el Crimen ONUDC (2023), las drogas ilícitas continúan extendiéndose, por ende, dicha problemática que cada vez se plantea con mayor complejidad ya que, se asocia a diversos fenómenos relacionados a la salud pública y más específicamente en el campo de la salud mental.

En nuestro país se presenta una movilidad significativa que genera una mayor accesibilidad a las drogas principalmente para la población de mayor vulnerabilidad que son los niños y los adolescentes, las diversas teorías abren espacios para una mayor amplitud para los temas de investigación y de intervención, las políticas públicas permiten establecer con mayor puntualidad aspectos necesarios de modificar en los grupos poblacionales.

Una de las principales líneas de investigación que en los últimos años ha ocupado las miradas de los investigadores del campo de la salud surge desde el campo de la enfermería y de la psicología, y es referido al vínculo afectivo que se genera desde el vientre materno en

donde se considera al bebé en gestación como un ser independiente y los lazos que de ello se deriva pueden mejorar las condiciones de desarrollo en la primera infancia.

Para abordar este tema es necesario hacer referencia en primera instancia de lo que es el desarrollo fetal, en él convergen dos elementos importantes: el feto y la madre, en el primero de ellos se puede establecer que la definición de fetal está formada con raíces latinas y significa “relativo al embrión humano a lo largo del embarazo”, sus componentes léxicos son: *fetus* (feto) más el sufijo-*al* (relativo a). (Etimologías de Chile, 2025)

La palabra materno viene del latín *maternus* que significa madre, al hablar en lo relativo a la madre y el feto se tiene que en este proceso se encuentra el crecimiento fetal humano, en él aumenta la masa, así como el número y tamaño de sus células, mientras que el desarrollo se puede decir que es un proceso en donde gradualmente se va adquiriendo la capacidad funcional de todos los sistemas. De acuerdo con Shapira (2003), el niño en la etapa prenatal es un ser viviente: percibe, siente, reacciona e influye a su vez, su medio ambiente; además, aprende de las experiencias que realiza dentro del útero.

Al hablar de la gestación se hace referencia al cuerpo, la concepción humana tiene diversas connotaciones podemos visualizarla desde el campo fisiológico, sociológico y antropológico estos posicionamientos generan que se visualice a la encarnación como algo meramente accidental y se ha negado la importancia que la genética, los factores físicos y psicológicos individuales pudieran tener en la vida social del ser humano (Imaz, 2001).

Para el padre y la madre que se encuentran en la espera del hijo o hija, el conteo inicial representa un vínculo que puede avivarse o no según sean las circunstancias del contexto gestacional y como dice (Schapira, 2004) desde los últimos meses del embarazo se prepara para el cuidado y atención de las necesidades de su bebé (preocupación maternal primaria).

Las vivencias del cuerpo embarazado hacen referencia a lo masculino, a lo femenino, a la naturaleza y la cultura, y según hace referencia (Imaz, 2001) a los cuidados y a las prácticas a las que se somete el cuerpo embarazado son un aprendizaje de la maternidad, visualizando la relación que se mantendrá entre la madre y el hijo en gestación.

Las bases de la salud se sientan antes de la concepción, y durante la fase neonatal, la primera infancia y la adolescencia. La OMS ha adoptado un enfoque que abarca la totalidad del ciclo vital, mediante sus orientaciones estratégicas para mejorar la salud y el desarrollo de los niños y adolescentes. De acuerdo con ese enfoque, se reconoce que la calidad de la vida en las distintas etapas del ciclo vital es importante no sólo para el bienestar inmediato, sino para la salud y el desarrollo posteriores y da cuenta del vínculo crucial que existe entre la salud materna, neonatal e infantil, para la salud de las generaciones futuras. (OMS, 2004).

El estudio de la vida intrauterina es un intento de comprender el desarrollo humano muy temprano es decir desde la concepción hasta los estadios posteriores: en la mitología, el arte, la literatura y a lo largo del tiempo casi todas las culturas, siempre estuvo presente el interés en conocer la vida intrauterina, madres y padres han tenido conocimiento intuitivo sobre las vivencias de sus bebés, confirmado actualmente por la ciencia. Schapira, (2004)

El concepto de vínculo materno-fetal tiene sus orígenes en el área de la enfermería en aquel desde hace más de 20 años se establece que hay un vínculo unidireccional ente la madre y el bebé no nacido, al inicio se consideró denominar a esta relación como un apego en ese se genera como un vínculo bidireccional en donde la madre interactúa con el bebé y generándose esta relación en el posparto, y según Roncallo (2015) dicha relación se considera que es generada desde antes del nacimiento a lo cual se ha establecido que es un vínculo unidireccional entre la madre y el bebé no nacido.

Este constructo es definido como el grado en el que las mujeres se dedican a comportamientos que representan una filiación y la

interacción con su hijo por nacer. Existe aún la controversia en la definición ya que se considera que el vínculo materno-fetal es similar al apego, no obstante, el primero tiene que ver con un vínculo unidireccional es decir de la madre hacia el neonato, mientras que el apego corresponde a un vínculo bidireccional. Importante es considerar que cada vez se da más importancia a esta etapa ya que estudios recientes señalan que el parto no modifica la relación que la madre establece con el bebé en gestación.

En el proceso de gestación se ponen de manifiesto el vínculo de la madre y el bebé intrauterino. La generación de este nexo puede gestarse desde dos vías por un lado la liberación de la oxitocina, la cual es una hormona que se genera durante el parto y en el período de lactancia, y la segunda según estudios recientes se presenta por comportamientos que tiene la madre durante la gestación del bebé intrauterino.

La de mayor relevancia para la presente investigación es referido a estos comportamientos de la madre gestante y el bebé, no obstante, es importante señalar que la oxitocina es un oligopéptido compuesto por nueve aminoácidos que, de acuerdo con la investigación desplegada durante las últimas décadas, postula a la Oxitocina (OT) como un facilitador en una amplia gama de conductas sociales. Entre ellas han sido reportadas la interacción madre infante o conductas de apego. Nelson & Panksepp, (1998 citado por Martino 2014)

Una segunda forma de generar el vínculo es mediante la relación que la madre establece con su bebé durante la gestación, estudios realizados tradicionalmente desde la medicina materno-fetal y la psicobiología han descrito dos tipos de cambios relacionados con la influencia del estado psicológico de la madre durante el embarazo según hace referencia Roncallo (2015).

El vínculo de la madre con su hijo se puede entender de acuerdo con Tichelman y otras emociones y sentimientos experimentados por una madre hacia su hijo esto durante el tiempo de gestación (2019). La evidencia empírica plantea que el vínculo materno fetal se relaciona igualmente con la sensibilidad materna, la sincronización de

la diada madre-bebé en el post-parto y el establecimiento positivo de la función materna, a la vez que es un precursor del vínculo madre-bebé, Roncallo (2015).

Dentro de este conjunto de emociones destacan la *filiación* entendida de acuerdo a la RAE (2025) como la procedencia de los hijos respecto a los padres lo cual implica una dependencia que tienen las personas respecto a una situación, es principalmente un concepto jurídico en donde se establece como un vínculo generado entre padres e hijos ya sea por situación jurídica o por la relación establecida de manera natural. Desde esta perspectiva se tiene que la filiación se puede establecer cuando los hijos se encuentran en su desarrollo evolutivo posterior al nacimiento y por consiguiente a la gestación.

Cada individuo especialmente los niños requieren ser educados en la afectividad, de ello va a depender en buena medida la adquisición de una adecuada autoestima y de la seguridad necesaria para llegar a la autonomía personal, la afectividad representa como señala González (2002) una gran repercusión en el desarrollo del vínculo afectivo en el desarrollo humano abarcando los aspectos intelectuales, social religiosos entre otros.

Esto permite al niño desarrollar un equilibrio afectivo-emocional fundamental para la formación de una personalidad madura. La afectividad, retomada desde la psicología cognitiva, se refiere al manejo de las emociones, las cuales constituyen el medio por el que el individuo expresa estados como la ira, la tristeza o la alegría.

La afectividad “es la respuesta emocional y sentimental de una persona a otra, a un estímulo o una situación” González (2002 p.5), externa que el concepto de vínculo afectivo hace referencia a la relación establecida entre la madre y el hijo en gestación, no obstante, se ha ampliado a la relación padre e hijo.

Es importante destacar que los conceptos de vínculo y apego tienen una connotación aparentemente similar, no obstante, presentan características diferentes por lo que es importante hacer dicha

diferenciación El apego ha sido planteado por John Bowlby al hacer referencia a la relación que el infante establece con sus cuidadores.

Esta teoría ha logrado establecerse en diferentes investigaciones debido a la claridad con la que se visualiza el desarrollo infantil por lo que se establece que el sistema de apego se va conformando desde la infancia y según sean las representaciones del apego en las relaciones adultas, para ello es importante que en el primer o segundo mes de vida el bebé en desarrollo reciba una respuesta emocionalmente sensible por parte de sus cuidadores especialmente de la madre para que se genere algo que se conoce como los comportamientos de apego. Burutxaga, y otros (2018) al respecto señalan que este comportamiento de apego tiene como finalidad unir a la madre con el hijo y viceversa y además de proteger al hijo la función del apego tiene como función la presencia de la figura principal con la que se establece dicho apego, por lo tanto, el apego tiene su propia motivación, las cuales van más allá de las funciones de reproducción de la alimentación.

Objetivo

Identificar los atributos que se relacionan en el consumo de sustancias psicoactivas desde el vínculo establecido por la madre y su hijo durante la gestación a partir de la 9ª semana hasta el nacimiento.

Metodología

La presente investigación se establece bajo un paradigma positivista con una metodología cuantitativa planteando un diseño de investigación que permite recabar la información necesaria para su pertinente análisis. El diseño de la investigación es una estrategia que el investigador define la forma en cómo se recabará la información.

El diseño de la investigación como señala Hernández, Fernández y Baptista (2014) su propósito es responder a las preguntas de investigación que han sido planteadas, asegurar el cumplimiento de los objetivos y someter a prueba las hipótesis. La determinación de las variables implica las características de las personas, hogares, países a

lo cual se le denomina unidad de análisis es decir son los “entes individuales acerca de los que se analizan sus cualidades” Bologna, (2011) p.21, ello implica la generación de características de las unidades de análisis a las cuales se les denomina como variables.

El instrumento es creado y estructurado con cuatro apartados, con una escala centesimal que incluyeron 212 ítems, con variables como el vínculo materno-fetal, el consumo de sustancias y el aprendizaje.

Según hace referencia Bologna, (2011) el muestreo es un conjunto de procedimientos mediante los cuales un investigador selecciona de un universo determinado al cual se le denomina población a un subconjunto al cual se le denomina muestra, con la intención de tener un conocimiento de las características de la población existen diversos tipos de muestreo, muestrear significa según señala Kerlinger y B. Lee, (2004) es tomar una porción de una población o de un universo la cual es representativa de esa población o universo, siendo el $n=300$ durante la presente investigación.

En la presente investigación el instrumento se sometió a la revisión de tres expertos en metodología, así mismo se solicitó la opinión de tres expertos en los temas abordados de ello se derivaron sugerencias para una más adecuada estructura de este realizando cinco pruebas piloto, ya que la confiabilidad y validez es un elemento importante para la ejecución de mismo. Para efectos del presente trabajo se realizó una prueba de confiabilidad quedando un alfa general de .869, con un total de 300 elementos.

Resultados

La población participante en el presente trabajo oscila entre los 17 y 39 años, siendo la de mayor representatividad la de 19 años establecido con un 27 % seguido de la edad de 20 años con un porcentaje del 22%, posteriormente se encontró con menor representatividad la población de 18 años con un 18 % y la población de 21 años representada con un 10%. (Ver tabla 1)

Tabla 1
Edad de las personas que participaron

Edad	F	FA	%	%A
17	6	6	2.00	2.00
18	52	58	17.33	19.33
19	85	143	28.33	47.67
20	64	207	21.33	69.00
21	34	241	11.33	80.33
22	24	265	8.00	88.33
23	14	279	4.67	93.00
24	1	280	0.33	93.33
25	10	290	3.33	96.67
26	1	291	0.33	97.00
28	2	293	0.67	97.67
29	1	294	0.33	98.00
30	2	296	0.67	98.67
31	1	297	0.33	99.00
34	2	299	0.67	99.67
39	1	300	0.33	100.00
Perdidos	0	300	0.00	100.00

Nota: Fuente Elaboración propia

Los resultados obtenidos en el tratamiento estadístico realizado se presentan que el 79.33 % fueron mujeres mientras que el 19.67% (Ver tabla 2) fueron representados por la población masculina con relación a la escolaridad que tienen las personas encuestadas se tiene que el 100% fueron alumnos de licenciatura.

Tabla 2
Género de las personas que participaron

Género	F	FA	%	%A
1	81	81	27.00	27.00
2	217	298	72.33	99.33
3	2	300	0.67	100.00
Perdidos	0	300	0.00	100.00

Nota: Fuente elaboración propia

Un rubro importante dentro de la presente investigación es el consumo de sustancias psicoactivas por lo que al preguntar sobre el *consumo de tabaco alguna vez en la vida* la población respondió el 69.5% si haber tenido consumo de esta sustancia. (Ver tabla 3)

Tabla 3*Consumo de tabaco alguna vez en la vida*

	F	FA	%	%A
0	16	16	69,57	69,57
1	4	20	17,39	86,96
Perdidos	3	23	13,04	100,00

Fuente: elaboración propia

De igual manera al abordar el aspecto relacionado al *consumo de alcohol alguna vez en la vida* los alumnos respondieron el 34.78% si haber consumido alcohol.

Tabla 4*Consumo de alcohol alguna vez en la vida*

	A	FA	%	%A
0	8	8	34,78	34,78
1	11	19	47,83	82,61
50	1	20	4,35	86,96
Perdidos	3	23	13,04	100,00

Fuente: Elaboración propia

Por su parte al solicitar información respecto al *consumo de drogas alguna vez en la vida* la población que respondió no haber consumido algún tipo de sustancia ilegal fue el 100%.

Al abordar si la población universitaria tiene hijos se tiene que el 77% de la población no tiene hijo s mientras que el 11.3% externó tener un solo hijo, así mismo el 6.3% manifestó tener 2 hijos y el 4.3% 3 hijos.

Tabla 5*Variable Lazo afectivo*

	Beta	Std.Err. of Beta	B	Std.Err. of B	t(3)	p-level
Intercept			1.864246	8.451045	0.220594	0.839569
ACARVIENTF	0.645598	0.164214	0.638460	0.162398	3.931445	0.029302

Fuente: elaboración propia

Se realizó un análisis de regresión lineal múltiple con la variable simple *Lazo afectivo* y la variable simple *acariciar el vientre* en donde se establece un coeficiente de correlación de Pearson de .5 generando un grado de relación entre las dos variables de 0.02. Las variables asociadas corresponden a *lazo afectivo* el cual suele definirse como la tendencia a establecer lazos emocionales íntimos con individuos a lo largo de la vida, se considera que dicho lazo afectivo es un vínculo unidireccional que se puede generar desde la gestación a partir de la 9ª semana y puede fortalecer una relación nutricia del individuo con el entorno.

La variable *lazo afectivo* se asocia de manera significativa con la variable *acariciar el vientre materno*, este último considerado como un comportamiento que tiene la madre con el neonato permitiendo generar una cercanía que en primera instancia corresponde a ser un vínculo unidireccional. Ello muestra una relevancia significativa de ambos comportamientos para que para generar dicho vínculo y por ende desde la gestación se promueva una relación nutricia entre el bebé y las personas que lo rodean principalmente la madre.

Tabla 6
Factorial Tipología de familia asociado a los factores de riesgo proclives a las drogas

V maestras	Gestación	Caract fam	FR individual	FR fam	FR Sociambientales	
VMconsust	0.27 Sensible	-19 Extensa	0.3 Edad	0.28 satisfacción	0.27 Vchabitos	0.26
Afam	-0.19 Vinbidi	0.2	experimentador	0.22 ruptura	0.27 modelos	0.33
			conducta	0.33 estrdesolución	0.30 consumismo	0.25
			comportamiento	0.26 madredistante	0.37 amigos	0.29
			rebeldía	0.47 patrondeconsumo	0.30 recreación	0.27
			frustación	0.38 comunicación	0.22 contexto	0.20
			autoestima	0.19 multiproblemática	0.21 disponibilidad	0.19
			curiosidad	0.32 violencia	0.37 permisividad	0.23
			estres	0.32 conflictos	0.41	
			placer_A	0.45 sobreprotección	0.23	
			percoriesgo	0.20 permisividad	0.31	
			inseguridad	0.25 consumo	0.30	
			deserción	0.25 afecto	0.26	
				consproblemático	0.20	

Fuente: Elaboración propia

En la presente tabla se muestra inicialmente variables que agrupan el consumo de sustancias y la familia, es decir cuando la gestación de un neonato se caracteriza por no existir sensibilidad se genera un vínculo bidireccional dentro de un contexto de la familia extensa, dicha condición se relaciona con aquellas situaciones que incrementan el consumo de drogas a nivel individual como lo es la rebeldía, el placer, el sentimiento de privación, el estrés y el comportamiento natural de observación, así mismo el ser experimentado la conducta, la edad, el comportamiento la ausencia de seguridad, el abandono de los estudios, así como el ser experimentador, la percepción de riesgo y la percepción de uno mismo.

En el campo de los factores de riesgo familiares se tiene que en las familias los factores de riesgo que se pueden presentar pueden ser los conflictos, la madre distante, el uso inmoderado de la fuerza, la permisividad, la ingesta, así como el nivel de consumo y las estrategias de solución, así como la satisfacción y la separación, la simpatía por los otros; dentro de estas familias se considera también la sobreprotección, la interacción verbal y no verbal, así como lo multiproblemática.

El seguimiento de los modelos es otro de los elementos dentro de los factores de riesgo socioambiental, seguida de los amigos, los momentos de ocio, los hábitos, la acción desenfrenada de adquirir bienes y servicios, la permisividad, disponibilidad y el contexto.

En la tabla 7 se muestra la distribución de las variables del factor 3 el cual proporciona un nivel de explicación de 4.0 %, en ello se puede visualizar que en la variable referida al período de tiempo del neonato hasta su nacimiento se manifiesta en mayor medida así mismo cuando la madre está en dicho período se hace presente el afecto o cariño por una persona, el nexa que une a dos o más personas, y por consiguiente se hace presente la comunicación, interacción y vinculación.

Este proceso se observa que la gestación de la madre con el bebé bajo estas características tiende a generarse en la familia nuclear reconstruida seguida de la familia homoparental ampliada, presentándose la acción o conjunto de acciones dirigidas al desarrollo

de la inteligencia, el carácter y el juicio de las persona el establecimiento de autoridad, la expresión o enunciado que señala lo que se considera bueno y justo para el ser humano y que por ello debe determinar o guiar su conducta, el papel del individuo así como la protección la complejidad y el engendrar hijos.

Tabla 7

Factorial Tipología de familia que favorecen la gestación afectiva y el aprendizaje.

Variables maestras	Gestación	Característica de la fam	FR Individual	FR.Fam	Inteligencia
VM Gestación	0.27 Vinculación	0.3 nuclear	0.33 Rend escolar	0.18 Percepción	0.2 Socialización
	Comunicaci	0.18 extensa	0.19	Ruptura	0.3 autoestima
	Interacción	0.18 homoparental	0.23		Utili semántica
	Cariño	0.18 ampliada	0.2		Expresar
	Apego	0.23 Reconstruida	0.18		
	Lazo	0.21 Actitud	0.24		
		relpadres	0.34		
		relhermanos	0.36		
		Actitud	0.26		
		resiliencia	0.24		
		género	0.3		
		protección	0.41		
		educación	0.48		
		complejidad	0.4		
		procreación	0.42		
		subsistencia	0.2		
		Socialización	0.41		
		reglas	0.45		
		autoridad	0.46		
		roles	0.40		
		funciones	0.36		
		Cohesión	0.29		
		composición	0.33		
		estabilidad	0.31		

Fuente: Elaboración propia

Así mismo, se percibe que la madre al momento de la gestación se hace presente la relación de padres, relación de hermanos, así como las funciones dentro del campo familiar la composición, la estabilidad y la construcción social de ser hombre y mujer. De igual manera cuando la madre está en gestación dentro de la familia establece cohesión, actitud, capacidad de soportar ambientes estresantes y el hecho de subsistir o de continuar existiendo.

Los atributos relacionados a los factores de riesgo familiares señalados como las condiciones que incrementan la vulnerabilidad

hacia el consumo de drogas a nivel individual se manifiesta el rendimiento escolar, mientras que en la familia se externa la percepción y la ruptura. La gestación del neonato se extiende hacia procesos relacionados con el aprendizaje en mayor medida con la autoestima, la socialización, así como expresar y la utilización de la semántica.

Por lo que se infiere que, durante el proceso de gestación del neonato, perteneciendo la madre a una familia de una composición nuclear reconstruida y homoparental ampliada bajo una dinámica de roles, funciones adecuadas y estables se pueden generar lazos afectivos aptos para el neonato incrementando la posibilidad de mejorar la autoestima socialización dentro del campo educativo, aunque el existan factores de riesgo adversos como el rendimiento escolar, la percepción y la ruptura.

Discusión

Uno de los grandes aportes que se generan para hablar del bienestar que genera la relación familiar es el que señala Hawkins y Catalano al hablar sobre los factores de protección ante el consumo de sustancias psicoactivas el lazo afectivo que se establece mediante la relación familiar es de gran importancia para una familia nutricia. Manfred-Max-Neef, nos señala que las necesidades humanas plantean atributos específicos, haciendo especial énfasis en las relaciones que establece el individuo. Una de ellas es la relacionado al vínculo afectivo, o apego, existen diversas discusiones con relación al vínculo que se genera en el vientre materno ya que se hace referencia a que es solo de la madre hacia el feto en gestación según establece Bowlby ya que de manera certera se establece que percibe siente, pero se limita y no se genera dicho vínculo unidireccional.

La finalidad de los hallazgos encontrados es la evidencia científica que contribuya al desarrollo humano. El desarrollo humano puede concebirse además de movimiento, como un proceso de expansión de las libertades de las que disfrutaban los individuos como lo señala Amartya Sen. Dicho desarrollo humano se da desde el vientre materno y puede generar condiciones importantes para el desarrollo de una

crianza nutricia evitando problemas de salud mental que se tienen en la actualidad entre ellos el consumo de sustancias En este contexto, el trabajo social desempeña un papel fundamental al intervenir en etapas tempranas del desarrollo humano. El profesional del trabajo social puede diseñar estrategias de acompañamiento familiar, fortalecer vínculos afectivos y promover entornos protectores desde la gestación, contribuyendo así a la prevención de conductas de riesgo.

En contraste a lo que se establece el vínculo materno- fetal puede a su vez condiciones de mejora del aprendizaje, es parte de lo que la ciencia puede generar, la investigación de fenómenos que aparentemente dista de ser ciertos, los cuales pueden causar inconformidad e incertidumbre.

Conclusiones

El consumo de drogas como problema de salud pública es un fenómeno complejo que ha sido abordado desde diversas perspectivas que le dan una mejor atención, en la actualidad las teorías que se plantean permiten abordar con estrategias más integrales, desde la parte de la oferta y de la demanda.

Para efectos del presente planteamiento la parte de la demanda exige abordajes que permitan su prevención tratamiento e investigación, la norma oficial mexicana referida a la atención de las adicciones es la NOM-028-STPS-2012, que justamente orienta y direcciona los elementos necesarios para su abordaje.

Desde la parte de la prevención las estrategias deberán retomar las políticas públicas en acciones integrales, dichas políticas son laxas en el sentido que su amplitud y escasa correspondencia no generan las acciones necesarias para el abordaje de este fenómeno.

La prevención es un conjunto de acciones que anticipan la aparición de un fenómeno dentro de una comunidad, y para efectos de consumo de sustancias psicoactivas es necesario avanzar de forma exhaustiva antes de que avance el fenómeno.

La perspectiva del vínculo materno permite visibilizar y anticipar comportamientos de alto riesgo para la población durante el nacimiento y durante la primera infancia, en donde el apego se toma en cuenta como un factor de protección en la actualidad de gran importancia.

Es importante resaltar que el apego es considerado como el vínculo que establece la madre con el hijo y como señala Bolwy con su cuidador que permite una construcción de personalidad con menor riesgos a comportamientos relacionados con la salud mental del individuo.

Ello permite considerar que el vínculo se puede generar desde la gestación, considerando que el consumo de drogas se presenta en nuestro país a edades cada vez más tempranas y lo establecido por la OMS con relación a que los problemas de salud mental serán de no revertir dicha movilidad epidemiológica la principal causa de muerte para el año 2050. Situación que pareciera para ser poco relevante.

En un país en donde casi el 80 % de la población vive en pobreza y la prevención de las enfermedades es poco relevante especialmente los problemas de salud mental, resulta bastante complejo realizar intervenciones fructíferas y transformadoras.

Referencias

- Bologna, E. (2011). *Estadística para psicología y educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Brujas.
- Burutxaga, I., Pérez-Testor, C., Ibañez, M., De Diego, S., Golano, M., Ballús, E., & Castillo, J. (2018). Apego y vínculo una propuesta de delimitación conceptual. *Temas de psiconálisis*(15), 1-17.
- Etimologías de Chile. (1 de mayo de 2025). Obtenido de Etimologías de Chile.
- González, E. (2002). Educar en la afectividad. *Universidad Complutense de Madrid*.

- Hernandez-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). Mexico, D.F: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Imaz, E. (2001). Mujeres gestantes. Metáforas de un cuerpo fronterizo. (U. d. Vasco, Ed.) *Política y sociedad*, 97-111.
- National Institute on Drug Abuse, NIDA. (5 de Mayo de 2024). *National Institute on Drug Abuse*. Obtenido de <https://nida.nih.gov/es/publicaciones/las-drogas-el-cerebro-y-la-conducta-la-ciencia-de-la-adiccion/prefacio>
- OMS. (2004). *La familia y la salud en el contexto del décimo aniversario del Año Internacional de la Familia*. Organización Mundial de la salud.
- ONU DC. (2023). *Informe mundial sobre las drogas 2023*. Viena: Naciones Unidas. Obtenido de Los trastornos por consumo de drogas dañan la salud, incluida la salud mental, la seguridad y el bienestar.
- Roncillo, P., Sánchez, M., & Enrique, A. (2015). Vínculo materno-fetal: implicaciones en el desarrollo psicológico y propuesta de intervención en atención temprana. *Escritos de Psicología*, 8(2), 14-23.
- Schapiro, I. (2004). Características del desarrollo humano perinatal. Un método para la evaluación del sistema nervioso. *Revista del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá*, 23(2), pp. 59-69.
- Tichelman, E., Westerneng, M., Witteveen, A., L. van Baa, A., E. van der Horst, H., de Jonge, A., . . . Peters, L. (2019). Correlates of prenatal and postnatal mother-to-infant bonding quality: A systematic review. *Plos One*, 1-15. doi:<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222998>

Hacia un trabajo social integral: la espiritualidad como pilar del bienestar y la práctica profesional

Elizabeth Carvajal Carvajal⁹

Resumen

En la actualidad, el Trabajo Social se enfrenta al desafío de replantear sus fundamentos para responder de forma integral a las complejas dimensiones del bienestar humano. Una de las más relegadas en la práctica profesional ha sido la espiritualidad, entendida no como religiosidad institucional, sino como una dimensión ética, simbólica y existencial vinculada a la búsqueda de sentido, la conexión profunda con uno mismo, con los otros y con el entorno. La investigación es de carácter cualitativo y diseño exploratorio-descriptivo, se propuso indagar cómo las y los profesionales del Trabajo Social en México viven, comprenden e integran o no la espiritualidad en su quehacer cotidiano.

A partir de un cuestionario abierto aplicado a 62 trabajadoras y trabajadores sociales de diversas regiones del país, se realizó un análisis temático que reveló percepciones en las que la espiritualidad aparece como una fuente de paz interior, equilibrio emocional, resiliencia, sentido de vida y empatía. No obstante, también emergieron tensiones significativas, tales como la falta de formación curricular específica, la confusión conceptual con la religión, restricciones institucionales y dilemas éticos asociados a su incorporación.

Desde una mirada crítica, se considera que estos hallazgos abren una vía para resignificar la espiritualidad como una dimensión

⁹ Consultoría de Trabajo y Desarrollo Social

legítima del bienestar integral. Integrarla en la formación profesional y en la intervención social, de forma ética, laica y contextualizada, no solo enriquecería los procesos de acompañamiento, sino que fortalecería una práctica más consciente, compasiva y situada, capaz de responder a la profundidad de las experiencias humanas.

Introducción

En Los últimos 10 años, el Trabajo Social ha evolucionado hacia una comprensión más integral y situada del ser humano, incorporando progresivamente dimensiones interrelacionadas como la biológica, psicológica, emocional y social. Sin embargo, la dimensión espiritual continúa siendo una de las más relegadas, tanto en la formación académica como en la práctica profesional cotidiana. Esta omisión resulta particularmente significativa si se considera que el acompañamiento social suele implicar el abordaje de experiencias límite, donde el sentido, la trascendencia y los recursos éticos internos juegan un papel fundamental.

Desde un enfoque crítico y laico, autores como Canda y Furman (2010) han argumentado que la espiritualidad entendida como búsqueda de propósito, conexión trascendente y vivencia de valores fundamentales, constituye un componente legítimo del bienestar humano. Desde América Latina, las reflexiones de Silvia Lane (2018) plantean que la ideología se manifiesta en la subjetividad del individuo a través de su discurso, lo cual permite comprender cómo las personas integran sentidos profundos, como la espiritualidad, en su vivencia cotidiana. Este enfoque posibilita analizar la espiritualidad no como una construcción abstracta, sino como una experiencia atravesada por condiciones históricas, culturales y sociales específicas (González, 2023).

Por su parte, Dussel (1998) sostiene que la espiritualidad en América Latina debe entenderse como una forma de resistencia y afirmación identitaria frente a las estructuras coloniales impuestas por la modernidad eurocéntrica. En la misma línea, Paulo Freire, retomado por Aguilera-Morales (2024), ofrece marcos para comprender la espiritualidad desde una perspectiva ética, crítica y

liberadora. Esta dimensión desde una mirada ética, crítica y liberadora, que considera al sujeto en su profundidad personal, su vínculo con los otros y su papel en la construcción histórica. Esta postura es reforzada por propuestas como las de Sans (2024), quien aboga por una espiritualidad no dogmática, desvinculada de marcos religiosos institucionales, pero profundamente vinculada al desarrollo personal y a la resiliencia:

Cuando se consigue contactar con la Supraconciencia aparecen vivencias de paz, equilibrio, gozo y, finalmente, una sensación de expansión, de apertura, que nos hace sentir que formamos parte de todo, que estamos unidos amorosamente a todo el universo. Este camino hacia la espiritualidad es independiente de la filiación religiosa (Sans Segarra, 2024, p. 98)

Desde este entramado conceptual, esta investigación se propone construir un marco teórico-práctico que permita integrar la espiritualidad en el Trabajo Social como una dimensión ética, profesional y situada, orientada al bienestar integral de las personas. Desde esta mirada, el presente capítulo busca visibilizar cómo la espiritualidad se vive, se comprende y se integra o no en la práctica del Trabajo Social en México, a partir del testimonio de sus profesionales.

Planteamiento del problema

La creciente complejidad de los problemas sociales contemporáneos, particularmente en ámbitos como la salud, la educación, la violencia estructural y el deterioro comunitario, exige al Trabajo Social ampliar sus marcos interpretativos e interventivos. En este contexto, la incorporación de la espiritualidad como una dimensión legítima del bienestar humano se vuelve no solo pertinente, sino también necesaria.

Comprendida desde una perspectiva laica, ética y no proselitista, la espiritualidad puede entenderse como la búsqueda de sentido, conexión y trascendencia, así como la vivencia de valores fundamentales que orientan la acción y sostienen emocionalmente a las personas en contextos de adversidad. Numerosos trabajos han

mostrado que la espiritualidad actúa como un factor protector frente al sufrimiento psicosocial, fortalece la resiliencia, la empatía y el sentido de vida (Canda & Furman, 2010; Sans Segarra, 2024).

No obstante, a pesar de su relevancia, esta dimensión continúa siendo invisibilizada en los programas de formación profesional, los marcos teóricos y las metodologías propias del Trabajo Social. En el caso de México, dicha omisión limita la posibilidad de intervenciones verdaderamente integrales, especialmente en contextos donde las personas enfrentan crisis existenciales profundas.

Es importante señalar que persisten obstáculos importantes: la confusión conceptual entre espiritualidad y religión, la falta de herramientas metodológicas específicas y los dilemas éticos que surgen en instituciones regidas por normativas laicas. En este sentido, esta investigación se justifica no solo por la necesidad de visibilizar una dimensión clave del bienestar, sino por su potencial para enriquecer la práctica profesional desde una mirada crítica, humanista y situada.

Estado del arte: La espiritualidad en el Trabajo Social

En los últimos 10 años, la incorporación de la espiritualidad en el ámbito del Trabajo Social ha comenzado a generar un cuerpo creciente de literatura que reconoce su relevancia para el bienestar integral. Este giro responde, en parte, a un contexto global marcado por múltiples crisis (emocionales, existenciales, sociales) que interpelan a las ciencias sociales a mirar más allá de los marcos tradicionales. Sin embargo, el abordaje de la espiritualidad desde el Trabajo Social continúa siendo un campo en construcción, con avances desiguales según las regiones, los enfoques teóricos y las posturas institucionales.

En el ámbito internacional, los aportes de Edward Canda y Leola Furman (2010) son pioneros en proponer una comprensión amplia de la espiritualidad, desligada del dogma religioso, y centrada en el propósito, la conexión y los valores fundamentales. En su propuesta, insisten en la necesidad de desarrollar competencias espirituales en el ejercicio profesional, siempre desde una postura ética, inclusiva y

respetuosa de la diversidad cultural y espiritual de las personas usuarias. Su obra ha sido clave para legitimar esta dimensión como parte del acompañamiento social, sobre todo en contextos de dolor, pérdida o enfermedad.

Desde una óptica más experiencial, el psiquiatra Weiss (Edición 2024) ha documentado el campo clínico, cómo prácticas como la meditación, el perdón y la conexión con lo trascendente pueden actuar como factores protectores para la salud mental y emocional. Si bien su enfoque se sitúa en el terreno terapéutico, sus hallazgos abonan al reconocimiento de la espiritualidad como parte del proceso de sanación y reconstrucción personal.

En el contexto latinoamericano, los desarrollos teóricos en las ciencias sociales han estado marcados por una preocupación ética, histórica y sociopolítica centrada en los sujetos colectivos y sus procesos de transformación. La psicóloga social Silvia Lane, cuya obra ha sido recuperada y ampliada por diversos enfoques contemporáneos, propuso una psicología comprometida con la realidad de los pueblos oprimidos. Su pensamiento se orientó hacia la recuperación del individuo en la intersección de su historia personal con la historia de su sociedad, destacando su dimensión simbólica, comunitaria y transformadora (Castro-Martínez, 2021). Este enfoque implica una lectura crítica del individualismo y una revalorización del sujeto como agente activo de cambio, anclado en una memoria colectiva y una conciencia histórica que, en algunos enfoques, incluye también lo espiritual como fuerza de sentido y resistencia.

Por su parte, Dussel (citado en Zúñiga Vargas, 2024), desde su ética de la liberación, introduce una mirada filosófica que revaloriza la espiritualidad como una energía ética que impulsa la resistencia, la dignidad y el respeto radical por el otro. Este enfoque ha sido retomado en el Trabajo Social para sustentar intervenciones centradas en la justicia, la escucha activa y el reconocimiento del sujeto como portador de sentido.

De forma complementaria, las ideas de Paulo Freire, recuperadas por Aguilera-Morales (2024), Moreira y Carola (2020), permiten

pensar la espiritualidad como parte de una pedagogía transformadora. En este marco, lo espiritual no se reduce a una vivencia personal, sino que se articula con procesos de conciencia crítica, autoconocimiento y construcción de libertad interior. Esta visión ha influido en abordajes comunitarios del Trabajo Social, especialmente en escenarios de exclusión y opresión.

Finalmente, desde una perspectiva contemporánea, Sans (2024) plantea una espiritualidad ética, laica y universal, desvinculada de cualquier estructura religiosa formal. Su propuesta resulta útil para los marcos profesionales que trabajan en instituciones públicas o laicas, y ofrece fundamentos teóricos para legitimar el abordaje de la espiritualidad como parte del desarrollo humano integral.

En general, estas aportaciones dan cuenta de un campo en expansión que aún enfrenta tensiones importantes: la confusión entre espiritualidad y religión, la falta de formación específica en las escuelas de Trabajo Social, y la necesidad de construir marcos éticos y metodológicos sólidos. Pese a estos desafíos, el estado del arte muestra que existe un consenso creciente sobre el valor de la espiritualidad como dimensión legítima del bienestar humano y como una posible herramienta en procesos de acompañamiento social más integrales y humanizantes. Por tanto, estos aportes dan cuenta de un campo en expansión que, sin embargo, aún carece de herramientas metodológicas y éticas claras para integrar lo espiritual en la práctica profesional. Esta investigación busca contribuir a ese vacío desde una mirada situada y crítica.”

Objetivo general de la investigación

Desarrollar un marco teórico-práctico que permita la integración ética y respetuosa de la dimensión espiritual en las intervenciones profesionales del trabajo social, con el fin de promover el bienestar humano integral y sostenible.

Marco teórico

La espiritualidad como dimensión del ser humano

La espiritualidad ha sido históricamente asociada a la religiosidad; sin embargo, enfoques contemporáneos han permitido resignificarla como una dimensión profunda del ser humano, vinculada al sentido de vida, la conexión consigo mismo, con los otros, con la naturaleza o con lo trascendente. Desde esta perspectiva, autores como Canda y Furman (2010) proponen entender la espiritualidad como una experiencia subjetiva relacionada con valores fundamentales, propósitos vitales y el anhelo de significado. Esta definición amplia permite su abordaje desde una perspectiva profesional, sin necesidad de recurrir a doctrinas religiosas.

Espiritualidad y bienestar integral

El concepto de bienestar ha evolucionado hacia una mirada holística que incluye no solo aspectos físicos y psicológicos, sino también dimensiones emocionales, sociales y espirituales. Desde 1984, la Organización Mundial de la Salud ha señalado la importancia de reconocer lo espiritual como parte del bienestar, motivando a las poblaciones en la búsqueda de su propia realización en todos los aspectos de la vida. En este marco, autores como Sans Segarra (2024) y Weiss (Edición 2024) sostienen que la espiritualidad puede actuar como un recurso protector frente a situaciones de crisis, facilitando procesos de sanación interior, autorregulación emocional y equilibrio personal.

En el Trabajo Social, esta visión contribuye a ampliar el enfoque bio-psico-social hacia un modelo más integrador, la integración de la dimensión espiritual en el modelo biopsicosocial permite una comprensión más holística del bienestar humano, especialmente en contextos clínicos, al considerar aspectos existenciales y de sentido de vida que influyen en la salud y el cuidado del cuerpo (Arboleda Sánchez, 2024).

La ética profesional y el principio de autonomía

El abordaje de la espiritualidad desde el Trabajo Social requiere un marco ético sólido que garantice el respeto por la autonomía, las creencias y los procesos individuales de las personas usuarias. La inclusión de esta dimensión no puede implicar imposición alguna ni suponer una interferencia en la autodeterminación. Canda y Furman (2010) hacen hincapié en la necesidad de desarrollar una competencia espiritual profesional que parta del respeto, la escucha y la sensibilidad intercultural. Asimismo, el principio de neutralidad religiosa y la responsabilidad ética obligan a delimitar claramente entre acompañamiento espiritual y proselitismo.

Espiritualidad, resiliencia y sentido de vida

Se ha demostrado que la espiritualidad puede constituirse en una fuente de fortaleza interior, especialmente en contextos de adversidad. La resiliencia, entendida como la capacidad de reconstruirse frente al sufrimiento, puede verse fortalecida por prácticas espirituales que permiten resignificar experiencias difíciles.

En esta línea, la espiritualidad favorece la construcción de sentido de vida, entendido como orientación, motivación y conexión con lo esencial, tal como lo plantea Frankl en su enfoque de logoterapia (citado en García-Martínez, 2021). Para el Trabajo Social, esta dimensión puede enriquecer el acompañamiento emocional y existencial, particularmente en intervenciones vinculadas con el duelo, la enfermedad o la exclusión social.

Hacia una espiritualidad crítica y situada en el Trabajo Social

En el contexto latinoamericano, Lane (1986, citada en González, 2023), Dussel (1998) y Freire (según Aguilera-Morales, 2024) aportan miradas críticas que vinculan la espiritualidad con la transformación social. No se trata de una espiritualidad evasiva ni individualista, sino de una dimensión ético-política que permite reconectar al sujeto con sus raíces, su comunidad y sus luchas colectivas. Desde esta perspectiva, la espiritualidad puede operar como fuerza de resistencia,

dignidad y esperanza. Integrarla en el Trabajo Social implica asumir un enfoque situado, sensible a los contextos culturales y comprometido con la emancipación humana.

Preguntas de Investigación

Para orientar el presente estudio, se formularon las siguientes preguntas de investigación, las cuales buscan comprender cómo la espiritualidad es vivida, conceptualizada e incorporada por profesionales del Trabajo Social en México:

- ¿Qué significado atribuyen las y los profesionales del Trabajo Social a la espiritualidad en sus vidas personales y en su práctica profesional?
- ¿De qué manera se ha integrado o no la dimensión espiritual en las intervenciones sociales realizadas por estos profesionales?
- ¿Cuáles son los principales beneficios percibidos y las tensiones o dilemas éticos identificados al abordar lo espiritual en el ejercicio profesional?
- ¿Qué barreras formativas, institucionales o epistemológicas impiden una incorporación efectiva de la espiritualidad en el Trabajo Social?
- ¿Qué estrategias o recomendaciones sugieren los y las profesionales para integrar esta dimensión de manera ética, laica y contextualizada?

Metodología

Este estudio se encuentra dentro de un enfoque cualitativo, con un diseño exploratorio-descriptivo, orientado a comprender las percepciones y experiencias de profesionales del Trabajo Social en relación con la espiritualidad en su vida personal y su práctica profesional. Se trató de una indagación sensible y situada, centrada en los significados que emergen desde la experiencia vivida, más que en la medición de variables.

La muestra fue no probabilística, por conveniencia e intencional, y estuvo conformada por 62 trabajadoras y trabajadores sociales provenientes de distintas entidades federativas de México. Se procuró

diversidad en cuanto a edad, género, trayectoria profesional y ámbito de desempeño (salud, educación, comunidad, instituciones gubernamentales o civiles), con el fin de captar una variedad amplia de perspectivas.

La participación fue voluntaria, anónima y bajo consentimiento informado. Como técnica de recolección de datos se utilizó un cuestionario con veinte preguntas abiertas, organizado en torno a cinco ejes: comprensión personal del concepto de espiritualidad; experiencias personales; valoración de su integración en la práctica; percepción de la formación académica al respecto; y sugerencias para su incorporación profesional. El instrumento fue validado mediante juicio de expertos, lo cual permitió refinar su claridad, pertinencia temática y sensibilidad ética.

El cuestionario fue aplicado en línea a través de la plataforma Google Forms, lo que facilitó una recolección accesible y respetuosa de los tiempos y disponibilidad de las y los participantes. El análisis de los datos se realizó mediante codificación abierta y agrupación temática, atendiendo tanto a las recurrencias como a las singularidades del discurso. Este procedimiento permitió identificar núcleos de sentido vinculados a la paz interior, resiliencia, sentido de vida, empatía, dilemas éticos y barreras institucionales, que configuran el entramado interpretativo del estudio.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario cualitativo de desarrollo propio, compuesto por veinte preguntas abiertas, organizadas en torno a cinco ejes temáticos: comprensión del concepto, experiencias personales, integración en el trabajo social, formación académica y propuestas de intervención.

Con el fin de garantizar la claridad, pertinencia temática y adecuación al enfoque cualitativo, el instrumento fue validado mediante juicio de expertos en Trabajo Social y en Ciencia de los Alimentos, con experiencia en procesos formativo en intervención social.

La incorporación del Dr. Carlos Alberto Palencia Sarmiento como validador aportó una mirada transdisciplinaria que enriqueció el instrumento al considerar la espiritualidad como parte del desarrollo integral del ser humano, vinculando bienestar personal, sentido de vida y sostenibilidad. Ambos expertos realizaron observaciones sustantivas respecto al contenido de las preguntas, su formulación y el encuadre ético, lo que permitió refinar la coherencia interna del cuestionario y fortalecer su sensibilidad cultural.

Tras su validación, el cuestionario fue distribuido en formato digital en línea. Se aseguró la participación voluntaria, anónima y consentimiento informado, así como la confidencialidad de los datos, en cumplimiento de los principios éticos del Trabajo Social y las disposiciones legales vigentes sobre protección de datos personales.

Análisis de datos

Para el tratamiento de la información se utilizó una estrategia de análisis temático, que consistió en identificar, codificar y agrupar los contenidos emergentes a partir de las respuestas brindadas. Se construyó una matriz de categorías que permitió organizar las narrativas según núcleos de sentido vinculados con las dimensiones teóricas del estudio.

El análisis se desarrolló en tres fases:

- Lectura comprensiva de las respuestas para captar el tono y riqueza expresiva.
- Codificación abierta de temas recurrentes, utilizando etiquetas conceptuales.
- Agrupamiento en categorías interpretativas, vinculadas con los ejes teóricos y los objetivos de investigación.

Este proceso permitió sistematizar los discursos, sin perder de vista su singularidad y profundidad, y extraer patrones significativos que fundamentan la discusión posterior.

Resultados y análisis

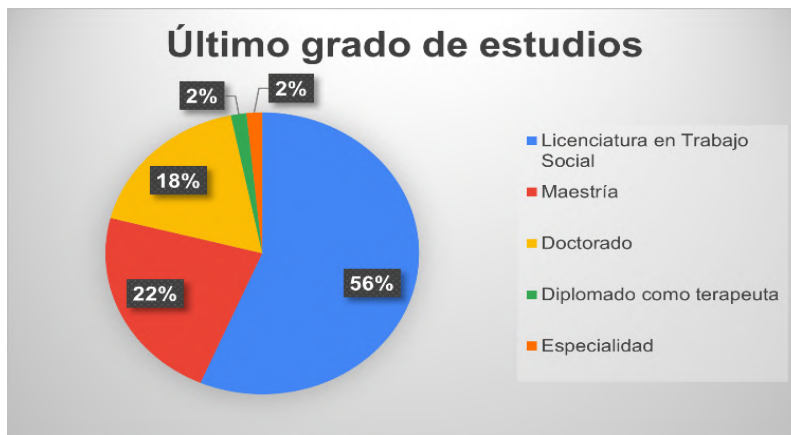
Categorización de resultados

Se entrevistaron a 62 participantes, de los cuales 54 fueron mujeres y 8 hombres, para fines prácticos presentan una frecuencia de 13 participantes para el rango de 27 a 37 años, 16 para el rango de 37 a 47 años, 24 participantes para el rango de 47 a 57 años, 8 para el rango de 57 a 67 años, por último 1 en el rango de 67 a 77 años.

En cuanto a los lugares de procedencia participaron los siguientes estados de la república mexicana, contemplando al país de Colombia, el desglose de cada estado es el siguiente: San Luis Potosí con 20 participantes, Puebla con 16 participantes, Oaxaca con 6 participantes, Ciudad de México con 4, Veracruz y Coahuila con 2 participantes respectivamente, Aguascalientes, Chihuahua, Durango, Hidalgo, Jalisco, Nuevo León y Querétaro con 1 participante respectivamente. Es importante mencionar que Colombia participa en este trabajo con 1 participante. En cuanto al último grado de estudios, se presenta la siguiente figura.

Figura 1

Último grado de estudios de las personas participantes



Fuente: Elaboración propia

La experiencia profesional de las personas participantes se distribuyó en rangos diversos. El 37% tienen con entre 0 y 10 años de experiencia, seguido por un 26% con 20 a 30 años. Otros rangos relevantes fueron 30 a 40 años (18%) y 10 a 20 años (16%). Solo un 3% tenía entre 40 y 50 años de trayectoria. Las y los profesionales encuestados se desempeñaban en ámbitos variados, siendo los más comunes el sector salud, educativo, comunitario, así como instituciones gubernamentales y organizaciones civiles. Esta diversidad permitió captar una amplia gama de experiencias y visiones respecto a la espiritualidad en la práctica del Trabajo Social.

Dimensión personal

El 58.93 % considera que la espiritualidad es parte importante de su vida personal, el 3.5% no está seguro/a, y el 1.2 5 no la considera importante.

Figura 2
Importancia de la espiritualidad en la vida personal



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la práctica espiritual, el 50 % de los participantes indicó que sigue alguna religión o filosofía espiritual, siendo la religión católica la más mencionada (82 % de quienes respondieron afirmativamente). Un 14 % señaló practicar una espiritualidad no

religiosa, mientras que el 2 % declaró pertenecer a los Testigos de Jehová o al cristianismo evangélico.

Respecto al abordaje de la espiritualidad en la intervención profesional, el 50 % manifestó haber tratado temas espirituales con personas usuarias de forma ocasional; un 15 % lo hace con frecuencia, el 19 % rara vez, y el 16 % nunca. Estos datos evidencian una práctica desigual, en la que la espiritualidad aparece de manera intuitiva, pero carece de un marco estructurado.

Influencia de la Espiritualidad en el Bienestar Personal

Uno de los primeros elementos que sobresalen en las respuestas es la búsqueda de paz interior. Las y los profesionales la describen como un estado esencial que la espiritualidad les ayuda a alcanzar, aportando calma, claridad y alivio frente al malestar cotidiano. Esta sensación de serenidad está estrechamente ligada al equilibrio emocional, donde lo espiritual funciona como una forma de autorregulación frente al estrés.

También es evidente la importancia de la conexión con algo trascendente: ya sea con Dios, con la naturaleza o con una fuerza superior, esta relación brinda dirección, consuelo y sentido, especialmente en momentos difíciles. Más allá de creencias específicas, se vive como una fuente de fortaleza y esperanza.

Tabla 2
Influencia de la espiritualidad en el bienestar personal

<i>Categoría Temática</i>	<i>Descripción</i>	<i>Citas Representativas (Fragmentos de respuestas)</i>
<i>Paz interior y equilibrio emocional</i>	Sensación de serenidad, claridad y autorregulación emocional ante el estrés.	“Me permite tener paz”, “Me da equilibrio emocional”, “Tranquilidad, paz, serenidad”, “Ayuda a liberarme del estrés”
<i>Conexión trascendente</i>	Relación con Dios, la naturaleza o lo sagrado	“Me da conexión con Dios”, “Estoy conectada con ‘algo más grande’”,

	como fuente de sentido y acompañamiento.	“Creo en la naturaleza como elemento básico”
<i>Motivación y fuerza vital</i>	Impulso espiritual para afrontar el día a día y superar dificultades.	“Me guía en cada paso que doy”, “Es mi fortaleza para seguir”, “Me da paz y motivación”
<i>Desarrollo personal y autorreflexión</i>	Búsqueda de bienestar, autoconocimiento y crecimiento interno.	“En la búsqueda continua de ser mejor”, “Estoy trabajando en mi espiritualidad”, “Desintoxica la mente”
<i>Empatía y relaciones humanas</i>	Mejora en la forma de relacionarse con otros desde la comprensión y el respeto.	“Me hace ser más empática”, “Ver al usuario como hijo de Dios igual que yo”, “Empatía como persona”
<i>Sentido de vida y bienestar integral</i>	Construcción de identidad, coherencia de valores y salud emocional global.	“Forma parte de mi identidad”, “Equilibrio entre espíritu y valores”, “Sanar heridas”, “Paz y esperanza”

Fuente: Elaboración propia

La espiritualidad, además, es vista como un camino de crecimiento personal. Permite detenerse, mirarse hacia adentro, y avanzar en procesos de autocuidado y transformación. Al mismo tiempo, influye en la manera de vincularse con otros, fortaleciendo la empatía y una mirada más compasiva en la práctica profesional.

Otro aspecto clave es cómo esta dimensión sostiene los valores y da coherencia entre lo que se piensa, se siente y se hace. En conjunto, todo esto contribuye a un mayor bienestar integral, que abarca lo emocional, lo físico y lo relacional.

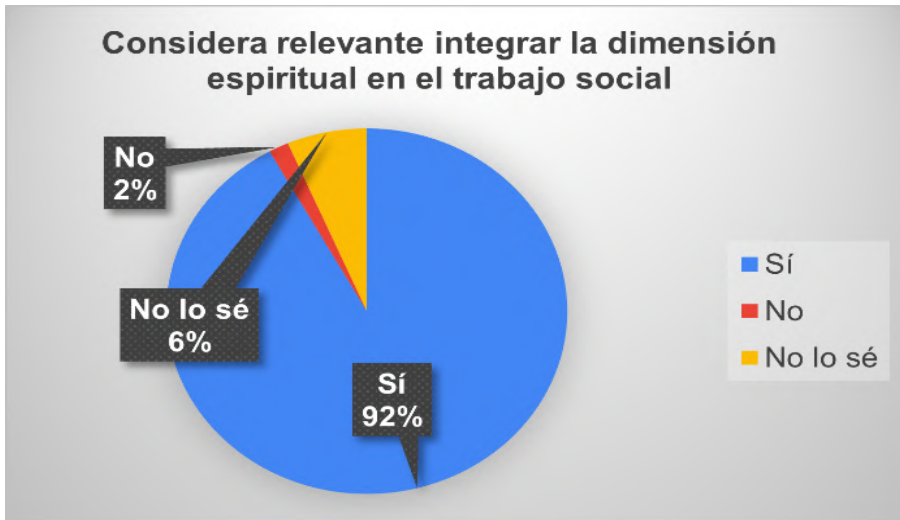
En resumen, para muchas personas trabajadoras sociales, la espiritualidad no es un asunto privado o accesorio, sino una experiencia viva que transforma su forma de estar en el mundo y que, bien integrada, puede enriquecer profundamente el ejercicio profesional.

Dimensión profesional

En relación con el ítem 11: *¿Considera relevante integrar la dimensión espiritual en el Trabajo Social?*, el 92 % de las personas encuestadas respondió que sí lo considera importante, un 6 % expresó no estar seguro/a, y solo un 2 % indicó que no lo considera relevante.

Figura 3

Relevancia de integrar la dimensión espiritual en el trabajo social

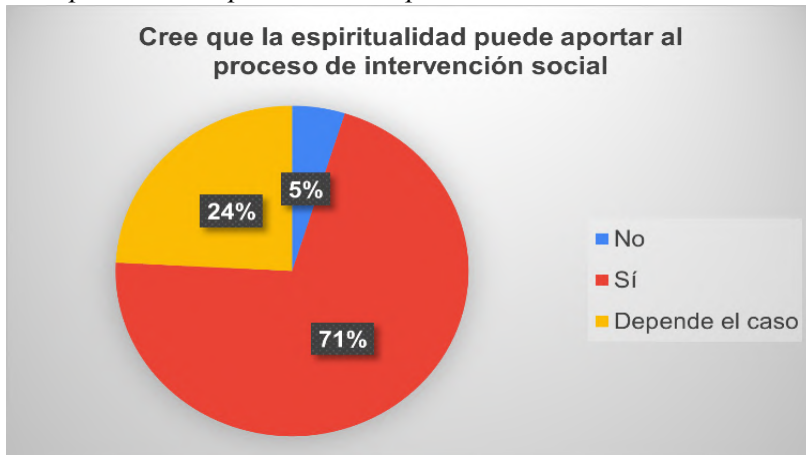


Fuente: Elaboración propia

El 50 % de las personas encuestadas manifestó practicar una religión o filosofía espiritual, siendo la mayoría de afiliación católica (82 %). En la siguiente figura se presentan los resultados correspondientes al ítem 13: *¿Cree que la espiritualidad puede aportar al proceso de intervención social?* El 71 % respondió afirmativamente, el 24 % consideró que sí, aunque depende del caso, y el 5 % opinó que no.

Figura 4

Aporte de la espiritualidad al proceso de intervención social



Fuente: Elaboración propia

Esta distribución indica que la mayoría reconoce el valor potencial de la espiritualidad como recurso complementario en el trabajo social, especialmente en intervenciones que abordan dimensiones emocionales, éticas o comunitarias.

Beneficios identificados

Tabla 3

Beneficios identificados

Categoría	Descripción	Ejemplos de respuestas
<i>Bienestar emocional y apoyo en crisis</i>	Reducción del malestar psicológico, acompañamiento en procesos de dolor y sanación.	“Sanidad emocional”, “Esperanza”, “Paz interior”, “Cuando no se puede hacer nada, solo queda orar”
<i>Empatía y vínculo profesional</i>	Genera una relación de confianza, comprensión y apertura entre el profesional y la persona usuaria.	“Empatía total”, “Conexión con el otro”, “Ser más empáticos”, “Genera confianza”

<i>Sentido de vida y resignificación</i>	Ayuda a reinterpretar experiencias difíciles, reforzando el propósito vital.	“Otorga sentido de vida”, “Proyecto de vida”, “Resignificación”, “Evitar perder el rumbo”
<i>Herramienta profesional holística</i>	Complementa las intervenciones desde una visión integral del ser humano.	“Enfoque holístico”, “Atención integral”, “Cerrar círculos”, “Sensibilizar”
<i>Resiliencia y desarrollo personal</i>	Potencia la capacidad de afrontar adversidades y transformarse internamente.	“Empoderamiento”, “Fortaleza mental”, “Sanación del niño interior”, “Reflexión”
<i>Valores y ética profesional</i>	Alinea valores personales y profesionales, como base ética de la práctica.	“Coincidir valores espirituales y profesionales”, “Amor, solidaridad”, “Ética en el acompañamiento”

Fuente: Elaboración propia

La integración de la espiritualidad en la intervención de Trabajo Social se revela como un recurso significativo y positivo, tanto para el bienestar de los usuarios como para el fortalecimiento del quehacer profesional. A partir del análisis cualitativo de las respuestas obtenidas, se identifica que la espiritualidad aporta beneficios relevantes como el fortalecimiento emocional, la resiliencia, el sentido de vida, la empatía y la paz interior.

Estos elementos no solo favorecen el desarrollo personal, sino que también potencian la calidad de las intervenciones sociales al permitir una comprensión más profunda del ser humano y su contexto. Además, se destaca que la espiritualidad no necesariamente implica una afiliación religiosa, sino que puede entenderse como una dimensión humana vinculada al sentido, los valores y la trascendencia. Por lo tanto, considerar la espiritualidad como parte del enfoque holístico del trabajo social representa una vía para lograr intervenciones más integrales, humanas y efectivas, especialmente en contextos de vulnerabilidad, crisis o transformación personal.

Dimensión formativa

Más del 58 % de las personas encuestadas señalaron que, durante su formación académica, no se abordaron contenidos relacionados con la espiritualidad. Solo un 24 % indicó haber recibido formación en este tema, lo que pone de manifiesto una brecha formativa en los programas de estudio de Trabajo Social.

Además, el 77 % considera necesaria la inclusión de la espiritualidad en la formación de las y los profesionales del trabajo social; un 18 % manifestó no estar seguro/a, y únicamente el 5 % opinó que no es necesaria.

Figura 5

Necesidad de formación espiritual para profesionales del Trabajo Social



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, respecto al ítem 18, que plantea la pregunta: *¿Qué sugerencias haría para incluir la espiritualidad en la formación o práctica del trabajo social?*, a continuación, se expone la tabla temática correspondiente.

Sugerencias para incluir la espiritualidad en la formación o práctica del Trabajo Social

Tabla 4

Sugerencias para incluir la espiritualidad en la formación o práctica del Trabajo Social

Categoría	Descripción	Ejemplos de respuestas
<i>Formación profesional integral</i>	Incluir contenidos sobre espiritualidad en el currículo académico, ya sea como materia obligatoria u optativa, además de capacitar a docentes para su abordaje.	“Debe existir una materia en los planes de estudio”, “Ofrecerlo como materia optativa”, “Capacitar a los docentes”
<i>Talleres y experiencias vivenciales</i>	Propuestas prácticas como talleres, terapias o espacios de autoevaluación que permitan a estudiantes y profesionales explorar esta dimensión desde lo personal.	“Talleres vivenciales de reflexión”, “Terapias holísticas”, “Autoevaluación, autocrítica”, “Testimonios”
<i>Perspectiva ética, crítica y laica</i>	Abordar la espiritualidad desde un enfoque respetuoso, no dogmático y compatible con el marco laico institucional.	“No es religión, es parte de nosotras mismas”, “Abordarla desde la ética y el bienestar”, “Desvincular la formación espiritual del dogma”
<i>Abordaje intercultural y amplio</i>	Reconocer y respetar la diversidad de creencias, incluyendo tanto visiones religiosas como espirituales no institucionalizadas.	“Conocer todas las religiones”, “Estudio de las diferentes creencias”, “Desde una creencia personal no religiosa”
<i>Vivencia personal del profesional</i>	Promover que el profesional viva y comprenda su propia espiritualidad como parte del proceso formativo y de intervención.	“Primero ser y vivir como persona espiritual”, “Trabajar primero la persona del profesional”, “Autoevaluación, autocrítica”

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas evidencian la necesidad de incorporar la espiritualidad en la formación del Trabajo Social desde una perspectiva ética, crítica y no dogmática. Se propone incluirla en el currículo, a través de talleres vivenciales, contenidos académicos y espacios de reflexión

personal. Además, se subraya la importancia de que él o la profesional trabaje su propia vivencia espiritual para intervenir con mayor empatía y coherencia. La espiritualidad es entendida como un aspecto humano transversal que puede enriquecer tanto la formación como la práctica profesional, siempre desde el respeto a la diversidad de creencias.

Dimensión espiritual en Trabajo Social

Tabla 5
Dimensión espiritual en Trabajo Social

Categoría	Descripción	Ejemplos de respuestas
<i>Respeto a la autonomía y libre decisión</i>	La inclusión de lo espiritual debe responder a la voluntad expresa de la persona usuaria, sin imponer creencias ni suponer necesidades.	“Que el usuario lo requiera o decida”, “Solo si el usuario lo permite”, “Cada persona es libre de practicar su credo”
<i>Exploración y abordaje contextual</i>	Conocer el sistema de creencias y vivencias espirituales del usuario mediante diagnóstico o diálogo reflexivo, para intervenir de forma pertinente.	“Diagnosticar si el paciente cuenta con espiritualidad”, “Conocer su forma de vivirla y dimensionarla”, “Indagar si desea apoyo espiritual”
<i>Diferenciación entre espiritualidad y religión</i>	Es clave aclarar que lo espiritual no implica dogma religioso, para evitar confusiones y preservar la neutralidad profesional.	“No hablar de religión sino de espiritualidad”, “Separar espiritualidad y creencia”, “No entrar en cuál iglesia es mejor”
<i>Ética y principios profesionales</i>	El abordaje debe enmarcarse en los principios del Trabajo Social: respeto, empatía, confidencialidad, y conocimiento científico.	“Tener cuidado con no confundir lo espiritual con lo científico”, “Siempre respetar la autonomía”, “Actuar con ética y conocimiento”
<i>Aplicación metodológica pertinente</i>	La espiritualidad puede incluirse mediante herramientas concretas si el contexto lo permite: talleres, sesiones, terapias, etc.	“Talleres vivenciales”, “Sesiones grupales”, “Crear un marco para explicar su inclusión”, “Casos interdisciplinarios”

Fuente: Elaboración propia

Integrar la espiritualidad en la práctica profesional requiere sensibilidad, formación ética y profundo respeto por la autonomía de las personas. Las y los participantes coinciden en que su inclusión debe estar guiada por la voluntad del usuario y nunca por criterios personales del profesional. Se destaca la necesidad de explorar previamente el sistema de creencias del otro y diferenciar claramente entre espiritualidad y religión. Cuando se aborda desde marcos éticos y metodológicos adecuados, la espiritualidad puede formar parte de una intervención integral, sin vulnerar derechos ni imponer visiones.

Comentarios adicionales sobre la integración de la espiritualidad en el Trabajo Social

Las respuestas analizadas revelan que la espiritualidad tiene un impacto significativo y multifacético en la vida de los participantes, influyendo positivamente tanto a nivel personal como profesional. Se identifican ocho grandes ejes temáticos que reflejan la riqueza y profundidad con la que los encuestados viven y valoran su dimensión espiritual.

En primer lugar, destaca la búsqueda de paz interior y tranquilidad, la cual es mencionada como un estado deseado y alcanzado a través de la espiritualidad, mejorando la calidad de vida y reduciendo el malestar mental. Este estado de calma está estrechamente relacionado con el segundo eje, el equilibrio emocional y psicológico, en el que la espiritualidad actúa como regulador emocional y como herramienta para enfrentar el estrés y las tensiones cotidianas.

También, se evidencia una conexión trascendente, ya sea con Dios, la naturaleza u otras formas de creencias superiores, que permite a las personas sentirse acompañadas, sostenidas y con un propósito mayor. Esta conexión trasciende lo individual y se convierte en motivación y fortaleza para afrontar la vida diaria, siendo fuente de energía, guía, y sentido de dirección frente a las dificultades personales o laborales.

La espiritualidad también es percibida como un camino hacia el desarrollo personal y la autorreflexión, facilitando procesos de crecimiento interno, autocuidado y transformación. De manera

complementaria, fortalece las relaciones interpersonales y la empatía, promoviendo una mirada más comprensiva, compasiva y humana hacia los demás, especialmente en contextos profesionales como el Trabajo Social.

Otro hallazgo relevante es la manera en que la espiritualidad configura el sentido de vida y los valores personales, siendo parte central de la identidad y de la coherencia entre el pensar, el sentir y el actuar. Finalmente, todos estos aspectos se integran en un eje mayor: la salud mental y el bienestar integral, donde la espiritualidad es vista como una dimensión que favorece el equilibrio global del ser humano, afectando positivamente lo emocional, lo físico, lo social y lo profesional.

Así pues, los testimonios recogidos muestran que la espiritualidad es vivida como una experiencia personal transformadora, con un alto potencial para enriquecer la vida emocional, relacional y ética de las personas. Su integración consciente en espacios profesionales, como el trabajo social, puede fortalecer el abordaje integral del ser humano desde una perspectiva más compasiva, respetuosa y humana.

Limitaciones y desafíos

Referente al ítem 15. ¿Qué desafíos o limitaciones observa para integrar la espiritualidad en su práctica profesional? Se muestra la siguiente tabla temática.

Tabla 6

Desafíos o limitaciones para integrar la espiritualidad en el trabajo social

Categoría	Descripción	Ejemplos de respuestas
<i>Diversidad de creencias</i>	La multiplicidad de religiones y visiones espirituales dificulta un abordaje universal o neutro.	“La religión que practique el usuario”, “Las diversas creencias”, “Los múltiples credos que actualmente existen”
<i>Institucionalidad y marco legal</i>	Políticas laicas, normas legales o institucionales que impiden tratar el tema abiertamente.	“Lo laico de la institución”, “Por la cuestión legal”, “Políticas públicas”, “En el

		campo institucional no lo creo viable”
<i>Falta de formación y herramientas</i>	Ausencia de preparación profesional y académica para abordar adecuadamente la espiritualidad.	“Más información, capacitación y apertura”, “No tener una capacitación al respecto”, “Incluir contenidos en las currículas”, “Conocer sobre el tema”
<i>Resistencia del usuario</i>	El usuario puede rechazar o evitar el tema por desinterés, estigma o falta de creencias.	“Que el propio usuario no acepte una intervención con este eje”, “La incredulidad de las personas”, “No todas las personas están dispuestas a participar”
<i>Ética profesional</i>	Dilemas sobre la neutralidad del trabajador social y el respeto a la autonomía del usuario.	“Por ética profesional no se ve bien mezclarlo”, “Que debe de mantenerse siempre al margen”, “Ideologías contrarias y políticas de la institución”
<i>Confusión con religión</i>	Asociar espiritualidad únicamente con religión genera malentendidos y bloqueos en la intervención.	“Muchos lo relacionan con religión”, “El concepto de espiritualidad... lo hace que se mal interprete”, “Religión genera conflictos”
<i>Autoexploración del profesional</i>	La necesidad de que el profesional tenga una vivencia personal de la espiritualidad antes de intervenir.	“Uno mismo puede ser un desafío”, “Debo trabajar primero en mí”, “No podemos hablar de este tema sin haberlo experimentado”
<i>Estereotipos y escepticismo</i>	Percepciones sociales negativas hacia la espiritualidad como anticuada o poco profesional.	“Hay mucho escepticismo”, “Considerar a las personas que lo practican como poco profesionales”, “La falta de confianza en la aplicación de la espiritualidad”

Fuente: Elaboración propia

El abordaje de la espiritualidad en el Trabajo Social enfrenta diversas barreras: falta de formación, confusión con la religión, límites institucionales y escasa preparación personal del profesional. También se identifican riesgos éticos si no se actúa con claridad y respeto. Estos desafíos subrayan la urgencia de establecer marcos formativos, éticos e interdisciplinarios que permitan integrar esta dimensión de manera

legítima, segura y respetuosa. Reconocer la espiritualidad como parte de la complejidad humana puede ayudar a superar resistencias y fortalecer el enfoque integral de la profesión.

Hallazgos y reflexiones desde la práctica profesional

La participación de las y los profesionales revelan que la espiritualidad ocupa un lugar significativo en su vida personal y, en muchos casos, también en su ejercicio profesional. Para la mayoría, se vive como fuente de paz, equilibrio emocional, sentido de vida y motivación cotidiana. Expresiones como “me da paz”, “es mi fortaleza” o “me conecta con algo más grande” reflejan este valor profundo.

La integración de la espiritualidad en la educación y práctica del trabajo social es un enfoque cada vez más reconocido a nivel global. Grady, Crisp y Taylor (2021) destacan que incorporar la espiritualidad en la formación y ejercicio profesional permite una atención más integral y culturalmente sensible, respetando las creencias personales de los usuarios. Además, señalan la importancia de desarrollar competencias éticas y culturales en los trabajadores sociales para responder adecuadamente a esta dimensión en distintos contextos.

En el ámbito profesional, la espiritualidad aparece como un recurso para sostener emocionalmente al otro, generar vínculos empáticos y mantener la esperanza en contextos de sufrimiento. No obstante, su abordaje aún es incipiente, intuitivo y limitado por la falta de formación, el temor a confundirla con religión y la ausencia de lineamientos claros. Estas tensiones reflejan una preocupación ética legítima: ¿cómo integrar esta dimensión sin vulnerar la autonomía del usuario?

A partir de una mirada crítica, sensible y comprometida con las realidades concretas, los testimonios muestran que lo espiritual no se refiere a doctrinas, sino a experiencias vitales que sostienen, transforman y conectan. Como afirma una participante: “esto no tiene que ver con religión, sino con algo muy personal que me sostiene”. Tal como plantean Canda y Furman (2010), reconocer la espiritualidad como dimensión humana y no religiosa amplía los marcos de intervención sin renunciar a la ética profesional.

En contextos de duelo, enfermedad o exclusión, esta dimensión actúa como catalizador de resiliencia, esperanza y sentido, como lo muestran también Weiss (Edición 2024) y Sans Segarra (2024). Asimismo, autores como Lane, Dussel y Freire ayudan a entender lo espiritual como una fuerza ética y política que impulsa conciencia crítica, resistencia y dignidad.

Las propuestas que emergen van desde talleres y formación docente hasta herramientas diagnósticas respetuosas de la autonomía. Estos hallazgos invitan a resignificar el Trabajo Social como una disciplina que acompaña procesos humanos en su dimensión más profunda. Lejos de ser un tema marginal, la espiritualidad puede enriquecer la práctica profesional y fortalecer un enfoque verdaderamente integral y humano.

Relación con los objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general del estudio

Explorar cómo puede integrarse la espiritualidad en el Trabajo Social como una dimensión del bienestar y la intervención profesional.

Relación clara:

- Las respuestas demuestran que la espiritualidad es percibida como promotora del equilibrio emocional y desarrollo personal, lo cual se alinea directamente con el objetivo general y la hipótesis que plantea que dicha integración favorece el bienestar.
- La preocupación sobre cómo incorporar la espiritualidad sin vulnerar la autonomía se vincula con las preguntas: ¿Cómo puede integrarse la espiritualidad sin imponer creencias? y ¿Qué rol juega la espiritualidad en el bienestar del profesional y del usuario?

Preguntas específicas:

- ¿Qué sentido tiene la espiritualidad para los profesionales del trabajo social?

Las categorías como paz interior, conexión trascendente y sentido de vida responden directamente a esta pregunta.

- ¿Qué barreras existen para su incorporación?
Comentarios como “en mi entorno laboral no se podría aplicar” y la falta de claridad conceptual dan cuenta de las limitaciones percibidas.
- ¿Qué estrategias se sugieren?
Desde talleres vivenciales, propuestas de formación académica, hasta metodologías de diagnóstico espiritual, los comentarios ofrecen un abanico de propuestas prácticas.

Conclusiones y propuestas

La presente investigación permitió identificar que la espiritualidad representa una dimensión profundamente significativa en la vida de las y los profesionales del Trabajo Social. Para muchas personas participantes, es una fuente de paz, equilibrio emocional, sentido de vida y fortaleza interior. Lejos de ser una experiencia meramente religiosa, se vive como un recurso vital que sostiene, transforma y orienta, impactando no solo en el ámbito personal, sino también en el ejercicio profesional.

También, se reconoce que su integración en la práctica profesional puede enriquecer el Trabajo Social, siempre que se aborde desde el respeto, la escucha y la autonomía de las personas usuarias. La espiritualidad puede ofrecer contención emocional, fortalecer el vínculo profesional-usuario y ampliar el enfoque tradicional hacia una atención más integral y humanizante. Su incorporación no implica imposición ni adoctrinamiento, sino una apertura hacia la complejidad del ser humano.

Sin embargo, también se identificaron desafíos importantes. Entre ellos, destacan la falta de formación específica, la confusión frecuente entre espiritualidad y religión, y la ausencia de lineamientos éticos o metodológicos claros. Estas barreras generan resistencias comprensibles dentro de una profesión que históricamente ha sostenido el principio de laicidad como parte de su marco ético. Frente a estos desafíos, se hace necesaria una resignificación de la espiritualidad desde una mirada crítica, ética y situada. Entenderla como una dimensión humana, no exclusiva de la religión, permite

incluirla de manera legítima en la formación y en la intervención profesional. De esta forma, el Trabajo Social puede fortalecerse como una disciplina que acompaña procesos vitales complejos, desde una perspectiva integral, respetuosa y profundamente humana.

A partir de los hallazgos obtenidos, se proponen diversas acciones orientadas a integrar la espiritualidad en el Trabajo Social de forma ética, pertinente y respetuosa. En primer lugar, se sugiere incorporarla como contenido formativo dentro de los programas académicos, ya sea mediante asignaturas optativas, contenidos transversales o espacios de reflexión crítica. Esta inclusión debe hacerse desde un enfoque laico, ético y no dogmático, que permita a las y los estudiantes comprender la espiritualidad como una dimensión humana y no necesariamente religiosa.

En segundo lugar, se recomienda el diseño e implementación de talleres vivenciales que favorezcan el autoconocimiento, la autorreflexión y el desarrollo espiritual de quienes ejercen la profesión. Estos espacios contribuirían al bienestar integral del profesional y al fortalecimiento de habilidades relacionales como la empatía, la escucha activa y la contención emocional.

También se plantea la necesidad de capacitar a docentes y profesionales para abordar esta temática con fundamentos éticos, teóricos y metodológicos sólidos, evitando enfoques místicos o proselitistas. Es clave diferenciar claramente espiritualidad y religión, garantizando así el respeto a la autonomía y la libertad de creencias de las personas usuarias.

Se propone generar lineamientos institucionales que orienten el tratamiento de esta dimensión en la intervención social, promoviendo marcos éticos y protocolos que legitimen su inclusión cuando sea pertinente. Finalmente, se destaca la importancia del trabajo interdisciplinario y comunitario, que permita abordar la espiritualidad desde un enfoque integral, en diálogo con saberes provenientes de la psicología, la educación, la salud o las prácticas espirituales presentes en las comunidades.

Estas propuestas buscan fortalecer un Trabajo Social más coherente con las realidades humanas que acompaña, capaz de integrar la dimensión espiritual desde la sensibilidad, la ética y el compromiso con la dignidad de las personas.

“Reconocer la espiritualidad como parte legítima del bienestar humano no es solo una necesidad profesional, sino un acto ético y transformador que devuelve centralidad a la dignidad humana en el corazón del Trabajo Social.”

Referencias

- Aguilera-Morales, A. (2024). *Paulo Freire y su apuesta por la formación*. Revista Folios, (60), 1–15. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/16030/14098>
- Arboleda Sánchez, V. A. (2024). *Valores vitales y cuidado del cuerpo: un abordaje logoterapéutico y biopsicosocial-espiritual*. https://www.researchgate.net/publication/377226676_Generalidad_es_de_la_Psicologia_de_la_Salud_Un_enfoque_biopsicosocial#read
- Canda, E. R., & Furman, L. D. (2010). *Spiritual diversity in social work practice: The heart of helping* (2nd ed.). Oxford University Press. [https://www.google.com.mx/books/edition/Spiritual_Diversity_in_Social_Work_Pract/83u2TwXMdp4C?hl=es&gbpv=1&dq=Canda,+E.+R.,+%26+Furman,+L.+D.+\(2010\).+Spiritual+diversity+in+social+work+practice:+The+heart+of+helping+\(2nd+ed.\).+Oxford+University+Press.+http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/20904/1/17.pdf&printsec=frontcover](https://www.google.com.mx/books/edition/Spiritual_Diversity_in_Social_Work_Pract/83u2TwXMdp4C?hl=es&gbpv=1&dq=Canda,+E.+R.,+%26+Furman,+L.+D.+(2010).+Spiritual+diversity+in+social+work+practice:+The+heart+of+helping+(2nd+ed.).+Oxford+University+Press.+http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/20904/1/17.pdf&printsec=frontcover)
- Castro-Martínez, M. (2021). Consideraciones sobre la psicología social comunitaria con una visión marxista en la atención primaria de salud. *Medicentro Electrónica*, 25(2), 1–10. Recuperado de <https://medicentro.sld.cu/index.php/medicentro/article/view/2707/2510>

- Dussel, E. (1998). Filosofía de la liberación y modernidad. *Anthropos: Revista de Documentación Científica de la Cultura*, (173), 15–32.
https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_Libros_Sobre_ED/1998.Revista_Anthropos-Enrique_Dussel.pdf
- García-Martínez, I. (2021). Espiritualidad y ética profesional en trabajo social: Una propuesta desde la espiritualidad laica. *Spiritual Social Work*.
https://www.spiritualsocialwork.net/files/Espiritualidad_tica_Trabajo_Social_2021_ES.pdf
- González, M. (2023). Consideraciones sobre la psicología social comunitaria con una perspectiva latinoamericana. *Medicentro Electrónica*, 24(1), 129–135.
<https://scielo.sld.cu/pdf/mdc/v24n1/1029-3043-mdc-24-01-129.pdf>
- Grady, M. D., Crisp, B. R., & Taylor, M. F. (2021). Spirituality in social work education and practice: A global perspective. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 40(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/15426432.2020.1829580>
- Lane, S. R. (2018). *Trabajo social y justicia social: Espiritualidad como praxis política*. Editorial Popular.
- Moreira, J., & Carola, C. R. (2020). La pedagogía liberadora de Paulo Freire: contemporaneidad de un pensamiento latinoamericano. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 33–52.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/413131>
- Organización Mundial de la Salud. (1984). *La dimensión espiritual en la estrategia mundial de salud para todos en el año 2000* (Resolución WHA37.13).
<https://iris.who.int/handle/10665/200061>
- Rodríguez Hernández, E. D. (2023). *Espiritualidad y trabajo social: una mirada desde la formación profesional*. *Revista Prospectiva*, 31(1), 187–210.
<https://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/14441/18031>
- Sans Segarra, M. (2024). *La supraconciencia existe: Vida después de la vida*. Universidad Conciencia. <https://uniconciencia.com/wp-content/uploads/2024/11/La-supraconciencia-existe-Dr.-Manuel-Sans-Segarra.pdf>

Weiss, B. L. (2024). *Muchas vidas, muchos maestros*. Ediciones B.
Zúñiga Vargas, J. P. (2024). *Editorial*. *Revista Ensayos Pedagógicos*,
19(2), 1–3. <https://doi.org/10.15359/rep.19-2.0>

Factores de riesgo vinculados a la violencia escolar en los alumnos de una universidad privada de Mérida, Yucatán

Lizette Yasmín Tzab Hernández¹⁰
María Concepción Puerto Domínguez¹⁰
Flora Cruz Tinoco¹⁰

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo identificar los factores de riesgo asociados a la violencia escolar en los alumnos de una universidad privada en la ciudad de Mérida, Yucatán. La violencia en los entornos educativos ha dejado de ser un fenómeno exclusivo del nivel básico, extendiéndose también a la educación superior, donde puede manifestarse a través de diversas formas de agresión física, verbal, psicológica y simbólica. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo explicativo, empleando un instrumento adaptado para medir los factores predictores de la violencia escolar. La muestra estuvo conformada por estudiantes universitarios de ambos sexos.

Los resultados muestran que el factor familiar presenta una correlación positiva considerable con las conductas violentas, lo que evidencia la influencia del entorno doméstico en la reproducción de comportamientos agresivos dentro de los espacios académicos. Asimismo, se identificaron asociaciones significativas con factores escolares y sociales. Estos hallazgos permiten concluir que la violencia escolar es un fenómeno multicausal y que su abordaje

¹⁰ Instituto Escolar del Sureste, Mérida, Yucatán.

requiere estrategias integrales que contemplen tanto el contexto institucional como las dinámicas familiares y comunitarias.

Introducción

Hablar de violencia escolar implica remontarse a las investigaciones realizadas a lo largo del tiempo con grupos de diferentes edades, sociedades, contextos y niveles educativos. En México, los estudios sobre este fenómeno han cobrado especial relevancia debido a la persistencia de conductas agresivas entre estudiantes y al impacto que éstas generan en la convivencia escolar, la salud emocional y el rendimiento académico (Ramírez & Hernández, 2022).

De acuerdo con Díaz (2004, como se citó en Oliva, Andrade del Cid, Calderón y Rivera, 2017), la normalización de la violencia resulta preocupante en la población joven, pues el comportamiento violento se ha convertido en una forma relativamente habitual de relacionarse con los demás. Esta tendencia, que trasciende las aulas y se manifiesta también en los entornos digitales, ha sido señalada por la UNESCO (2022) como una de las principales amenazas para la seguridad y el bienestar estudiantil. El informe *Ending School Violence and Bullying: Global Status Report* advierte que el ciberacoso afecta a más del 30 % de los estudiantes universitarios a nivel mundial, siendo México uno de los países con mayores índices en América Latina.

Esta situación evidencia la necesidad de comprender la violencia escolar desde una perspectiva integral que contemple factores individuales, familiares, institucionales y sociales, pero también tecnológicos y mediáticos. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2021) y la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023) señalan que las formas de violencia escolar más frecuentes en el nivel medio superior y superior son la discriminación, el acoso psicológico, la violencia simbólica y el ciberacoso entre pares.

Ante este panorama, las instituciones educativas mexicanas han impulsado diversos marcos normativos y programas nacionales orientados a la prevención y atención de la violencia escolar. La Ley General de Educación (DOF, 2019) establece en su artículo 30 la

obligación de promover una educación integral basada en los derechos humanos, la cultura de paz y la legalidad. Asimismo, en su artículo 42 señala la responsabilidad de las autoridades educativas para garantizar entornos seguros y libres de cualquier forma de violencia.

En concordancia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó el Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2014), una estrategia dirigida a fortalecer la convivencia en los centros educativos mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales y la resolución pacífica de conflictos. Este programa fue actualizado conforme al Acuerdo 8/2022, que establece los lineamientos para la promoción de ambientes escolares armónicos e inclusivos, reforzando la importancia del respeto, la empatía y la equidad como pilares de la vida escolar (SEP, 2022).

Desde una perspectiva de derechos humanos, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (DOF, 2014) —aplicable a todos los niveles educativos— refuerza la obligación de las instituciones educativas de prevenir y atender la violencia escolar, protegiendo el interés superior del menor y su desarrollo integral. Aunque este estudio se enfoca en población universitaria, estos marcos legales constituyen una base fundamental para el diseño de políticas institucionales orientadas a la erradicación de la violencia y el fomento de una convivencia pacífica.

De este modo, comprender la violencia escolar en el nivel superior requiere articular los aportes teóricos contemporáneos con las disposiciones normativas y las investigaciones recientes sobre violencia digital y ciberacoso. La construcción de entornos educativos seguros no depende únicamente de las sanciones o la normatividad, sino también de la participación activa de estudiantes, docentes, familias y autoridades en la promoción de una cultura digital responsable, de paz y respeto mutuo (UNESCO, 2022; Penalva & Villegas, 2017).

Hablar de violencia escolar implica remontarse a las investigaciones realizadas a lo largo del tiempo con grupos de diferentes edades, sociedades, contextos y niveles educativos. En

México, los estudios sobre este fenómeno han cobrado especial relevancia debido a la persistencia de conductas agresivas entre estudiantes y al impacto que éstas generan en la convivencia escolar y el rendimiento académico.

De acuerdo con Díaz (2004, como se citó en Oliva, Andrade del Cid, Calderón y Rivera, 2017), la normalización de la violencia resulta preocupante en la población joven, pues el comportamiento violento se ha convertido en una forma relativamente habitual de relacionarse con los demás. Esta tendencia, que trasciende las aulas y se manifiesta en los entornos digitales y comunitarios, exige una comprensión integral que contemple factores individuales, familiares, institucionales y sociales.

Ante este panorama, las instituciones educativas mexicanas han impulsado diversos marcos normativos y programas nacionales orientados a la prevención y atención de la violencia escolar. La Ley General de Educación (DOF, 2019) establece en su artículo 30 la obligación de promover una educación integral basada en los derechos humanos, la cultura de paz y la legalidad. Asimismo, en su artículo 42 señala la responsabilidad de las autoridades educativas para garantizar entornos seguros y libres de cualquier forma de violencia.

En concordancia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó el Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2014), una estrategia dirigida a fortalecer la convivencia en los centros educativos mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales y la resolución pacífica de conflictos. Este programa se encuentra sustentado en el Acuerdo 8/2022, que establece los lineamientos para la promoción de ambientes escolares armónicos e inclusivos, reforzando la importancia del respeto y la equidad como pilares de la vida escolar (SEP, 2022).

Desde una perspectiva de derechos humanos, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (DOF, 2014) —aplicable a todos los niveles educativos— refuerza la obligación de las instituciones educativas de prevenir y atender la violencia escolar, protegiendo el interés superior del menor y su desarrollo integral. Si

bien el presente estudio se enfoca en población universitaria, estos marcos legales constituyen una referencia fundamental para la construcción de políticas institucionales orientadas a la erradicación de la violencia en todos los espacios educativos.

Por tanto, comprender la violencia escolar en el nivel superior requiere articular los aportes teóricos con las disposiciones normativas vigentes, reconociendo que la construcción de entornos educativos seguros no depende únicamente de la sanción o la normatividad, sino también de la participación activa de estudiantes, docentes, familias y autoridades en la promoción de una cultura de paz y convivencia solidaria (Penalva & Villegas, 2017).

La violencia escolar es un fenómeno social complejo que afecta a múltiples niveles del sistema educativo y compromete el bienestar emocional, académico y social de los estudiantes. Aunque durante años se ha asociado principalmente con los niveles básicos de educación, actualmente se reconoce su presencia también en instituciones de educación media superior y superior (Ortega, Del Rey & Mora-Merchán, 2008). En estos espacios, las expresiones de violencia pueden variar desde agresiones verbales y exclusión social, hasta comportamientos físicos, psicológicos o simbólicos que generan un clima adverso para el aprendizaje y la convivencia.

La violencia escolar en el nivel universitario se presenta en un contexto diferente al de la infancia o la adolescencia, pues involucra factores vinculados con la competencia académica, la presión social, el estrés, las relaciones interpersonales y las desigualdades estructurales dentro del entorno educativo (Penalva & Villegas, 2017). Diversos estudios han evidenciado que estos comportamientos no solo afectan la calidad de la enseñanza, sino también las trayectorias académicas y la salud mental de los estudiantes, al provocar sentimientos de ansiedad, desconfianza y aislamiento (Del Rey, Casas & Ortega, 2016).

En México, la violencia escolar constituye un problema que impacta la convivencia en todos los niveles educativos. Según datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los

Hogares (ENDIREH, 2021), más del 25% de los jóvenes ha experimentado algún tipo de agresión dentro de instituciones educativas. En el caso particular de Yucatán, las investigaciones locales señalan que las manifestaciones de violencia entre jóvenes universitarios han aumentado en la última década, evidenciando la necesidad de comprender los factores que la propician (Padilla, 2020).

Los factores de riesgo asociados a la violencia escolar son diversos y abarcan dimensiones individuales, familiares, escolares, sociales y comunitarias. Desde la perspectiva ecológica propuesta por Bronfenbrenner (1987), estos niveles interactúan entre sí, influyendo en el desarrollo y comportamiento de los individuos.

En particular, la familia se considera un espacio determinante para la construcción de las primeras pautas de convivencia, ya que las experiencias de violencia o falta de contención emocional pueden trasladarse al ámbito escolar (García & Oliva, 2019). De igual forma, las condiciones institucionales —como el clima escolar, la disciplina y la comunicación docente-estudiante— influyen directamente en la aparición o disminución de conductas violentas (Penalva & Villegas, 2017).

En este marco, la presente investigación parte del supuesto de que los factores de riesgo familiares, escolares y sociales se relacionan significativamente con la violencia escolar en el nivel universitario. Este enfoque permite analizar el fenómeno desde una perspectiva integral y no reduccionista, reconociendo que la violencia no surge de manera aislada, sino que es producto de múltiples interacciones entre individuos, contextos y estructuras sociales (Gómez & Valdés, 2020).

Factores de riesgo de la violencia escolar: enfoque multicausal

La violencia escolar es un fenómeno multicausal que exige un abordaje integral. En las siguientes secciones se desarrollan cuatro grupos de factores—individuales, familiares, escolares y comunitarios—que la literatura ha identificado como relevantes para explicar su emergencia y persistencia. Con base en Tuvilla (2004,

como se citó en Penalva & Villegas, 2017), resulta imprescindible conocer qué condiciones aumentan la probabilidad de aparición de conductas agresivas. En el mismo sentido, la OMS define los “factores de riesgo” como características de personas o contextos que incrementan la probabilidad de violencia (OMS, 2014, como se citó en Penalva & Villegas, 2017, p. 250; véase también OMS, 2020).

La evidencia indica que las causas de las conductas conflictivas o violentas son múltiples y se relacionan con dimensiones personales, familiares, escolares, comunitarias y mediáticas/digitales (Penalva & Villegas, 2017; UNESCO, 2022). Estas dimensiones interactúan de manera dinámica y afectan el desarrollo socioemocional y la convivencia a lo largo del ciclo vital de los y las estudiantes.

En lo que respecta a la escuela elegida como unidad de análisis e información, se fueron observando en determinados cuatrimestres de la licenciatura en pedagogía conductas violentas, poca empatía, impulsividad, bajo nivel de autocontrol, ausencia de solidaridad, falta de trabajo colaborativo, alto nivel de deficiencias cognitivas al momento de interpretar eventos sociales (haciendo referencia a los acontecidos en torno a la comunidad educativa) entre sus pares, de alumnos a docentes y viceversa, causando en las víctimas un impacto en lo psico-emocional y social, propiciando un clima áulico poco afectivo y hostil; es por ello que, quienes investigaban, cuestionaron lo siguiente: ¿Cuáles fueron los factores de riesgo vinculados a la violencia escolar observada en los alumnos que cursaron la Licenciatura en Pedagogía durante el ciclo escolar 2018-2019 en una Universidad Privada de la ciudad de Mérida, Yucatán? ¿Qué tipos de violencia se vivieron dentro del espacio universitario? ¿Qué actores universitarios ejercieron mayor violencia? La existencia de la violencia escolar en los estudiantes matriculados en la escuela privada elegida se caracterizó por ser una convivencia con ausencia de respeto, discriminación y prejuicios hacia sus pares y otros actores de la comunidad escolar, con consecuencias psicológicas, personales, relacionales y académicas; generando focos rojos que apremiaban desarrollar un trabajo exhaustivo y urgente de atenderse por ser un valor inaceptable a nivel de convivencia.

Los diferentes episodios de violencia que se identificaron en la escuela, no brotaban espontáneamente dentro de ellas, sino que, fueron un fiel reflejo de la sociedad en la que los dicentes universitarios se desarrollaban.

Existen manifestaciones y factores de riesgo que de la violencia se desprenden; entendiéndose por factores de riesgo todas aquellas situaciones adversas o elementos que, en mayor o menor medida, predicen o pueden predecir la aparición del fenómeno no deseado, pudiendo aumentar la probabilidad de originar desajustes psicológicos y/o sociales (Del Rey, Ortega y Feria, 2008, p. 98).

En las siguientes secciones de este artículo, se abordará este fenómeno partiendo de que es multicausal, por lo que se explicarán con detalle los siguientes factores: individuales, familiares, escolares y comunitarios. De acuerdo con Tuvilla (2004, como se citó en Penalva y Villegas, 2017) es importante conocer los factores que pueden desencadenar la violencia escolar, por lo que es necesario definir el concepto como “aquellos contextos o personas cuyas características o situaciones pueden ser causas importantes para el desarrollo agresivo de los individuos” (OMS, 2014, como se citó en Penalva y Villegas, 2017, p. 250).

Las causas de las actitudes conflictivas o violentas que pueden observarse son múltiples y tienen su origen por medio de factores personales, familiares, escolares, contextuales y de los medios de comunicación... Estas jugarán un papel importante en el desarrollo de todas las personas involucradas y que las seguirán guiando ante su paso por la vida y con la sociedad (Penalva y Villegas, 2017).

Factores individuales o personales (y condición física). Estos factores se hacen presentes desde la infancia y son parte de nosotros. Caracterizan tanto a los agresores como a las víctimas que los hacen ser el foco de violencia por parte del agresor. La convivencia dentro de la familia, vecinos y amigos cercanos juega un papel muy importante en estos:

- *Autoestima.* De acuerdo con Varela (2012), las víctimas y los agresores tienen una menor autoestima que aquellos que no han

sido víctimas o agresores. La relación entre autoestima y conducta violenta es compleja, pero es un hecho constatado de que las víctimas en los centros escolares se caracterizan por una autoestima más baja, la relación entre autoestima y agresores es algo confusa.

- *La impulsividad.* Es un factor innato que dificulta el dominio sobre el propio control de la agresividad con los otros. Este control, que debe producirse a lo largo del desarrollo, permite sustituir la respuesta agresiva física por la verbal, y por estrategias tales como: explicar, razonar, discutir. Sin embargo, en las personas impulsivas el proceso es más lento y requiere una acción educativa constante que les ayude a aprender comportamientos pro-sociales y a controlar sus impulsos.
- *La empatía.* Es decir, una respuesta emocional que resulta de reconocimiento del estado emocional de la otra persona y su condición. Consiste en sentir un estado emocional similar al percibido por la otra persona: ‘ponerse en los zapatos del otro’, diría la sabiduría popular.
- *La adaptación escolar.* Se trata de otro factor individual relacionado con la conducta violenta. Se ha detectado una estrecha asociación entre problemas de índole escolar como la obtención de notas de baja, pobre rendimiento escolar, repetir curso y ser expulsado de la escuela y las conductas agresivas (como pelear, llevar armas y delincuencia). Los alumnos con un bajo nivel en el dominio de habilidades básicas escolares tienen casi el doble de probabilidad de sufrir violencia, tanto como agresores, víctimas o ambas cosas.

Por su parte Mateo (2010, como se citó en Penalva y Villegas, 2017.) propone los siguientes factores intrínsecos.

Tabla 1.
Factores intrínsecos.

Factores Intrínsecos	
Debilidad física	
Debilidad psicológica	
Baja autoestima	
Inhabilidad social	
Escasa capacidad asertiva	
Características físicas	Color de pelo
	Llevar lentes
	Estatura
	Obesidad
	Color de piel

Note: Penalva y Villegas, 2017.

Factores familiares. Tiniacos, (2004, como se citó en Gómez, s.f.) enfatiza que éstos se encuentran relacionados con los patrones de crianza y los modelos de interacción familiar. El modelo de familia puede ser un predictor de las conductas de niños y jóvenes, porque el clima socio-familiar interviene en la formación y desarrollo de las conductas agresivas.

Por su parte, Orjuela, Cabrera, Calmaestra y Mora-Merchan (2014) enuncian los siguientes factores familiares:

- La aceptación de la conducta agresiva.
- Uso de métodos de educación basados en el castigo físico o en la violencia emocional o la falta de supervisión de los padres.
- Estilo de educación permisivo o inconsistente; tolerancia a conductas agresivas.
- Una pobre relación paterno-materno-filial.

En conclusión, el clima familiar ejerce una influencia significativa en la conducta y en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de sus integrantes, tal como lo afirman (Martínez, 1996; Schwartz y Pollishuke, 1995).

Factores escolares. Ramos y Aranda (2020) afirman que los centros de enseñanza pueden favorecer el desarrollo del comportamiento violento en las escuelas, pudiendo ser: la masificación en las aulas, la carencia de normas claras y la orientación autoritaria versus democrática del profesorado. Rodríguez (2004) expresa que existen

escuelas que son verdaderas fábricas de violencia por varias razones, entre las que destacan: (1) falta de motivación y estrategias eficientes para enfrentar los problemas, (2) trato desigual de los profesores hacia los alumnos, porque otorgan privilegios únicamente a determinados estudiantes en detrimento de otros, generando malestar y malentendidos, (3) dobles mensajes por parte de los protagonistas, generando el efecto rebote y agresividad.

Factores sociales. Desde esta óptica, se considera fundamental el papel que juega la sociedad en los problemas de conflictividad de los centros educativos. Los factores sociales son aquellos que repercuten en la individualidad de los miembros del grupo, entre los cuales se encuentran, según Rodicio y Cortizas (2011, como se citó en Garzón, 2019): prejuicios, valoración positiva de la violencia, actitudes racistas, actitudes machistas, rechazo institucional y tecnología virtual (p. 68).

Factores comunitarios (medios de comunicación). Según Rojas (2020) los medios de comunicación y la escuela mantienen una relación constante y necesaria con la prensa. Estos medios constituyen un recurso educativo más para los docentes, de fácil acceso y motivadores. Pero junto a la vertiente positiva mencionada, también existe una negativa y peligrosa, aludiendo a la influencia que ejercen los medios de comunicación en el desarrollo de la personalidad de los jóvenes, fundamentalmente, por la gran cantidad de tiempo que pasan frente a ellos. Cada vez son mayores las series de televisión, internet y los videojuegos dirigidos a menores, en donde la violencia física y verbal, son constantes y sirven, en ocasiones, como modelos a imitar; carentes de valores, de intolerancia y falta de respeto. A pesar de que en la sociedad hay una conciencia bastante generalizada sobre el problema, muchos estudiantes siguen accediendo a estos programas con total impunidad.

Tipos de Violencia Escolar

De acuerdo con Becerra (2015, como se citó en Penalva, 2018) cuando se habla acerca de la violencia escolar es imposible evitar que se asocie con la convivencia, porque rompe con el respeto, la

comprensión, disciplina democrática y la resolución pacífica de conflictos que deben existir en toda comunidad educativa. Es un fenómeno multicausal, complejo y dinámico con particularidades y características: es un fenómeno grupal, su intención es ocasionar algún daño de forma reiterada y sin justificación, se ocultan las actitudes violentas por parte del agresor y de las propias víctimas y existe un desequilibrio de poder entre agresor-víctima.

Según Belsey (2005, como se citó en Núñez, 2014/2015), la violencia escolar se pone en práctica en las tecnologías, dando lugar al ciberacoso, implicando conductas como injurias, amenazas, ataques contra la intimidad o la integridad personal a través de las redes sociales y de los medios tecnológicos como: internet, teléfonos móviles, mensajería instantánea.

En otro orden de ideas, la violencia en el espacio universitario se puede determinar en cinco rubros: física, psicológica, sexual, patrimonial y económica. “Es imposible encontrar una sola causa de todas las formas de violencia, puesto que, ante una violencia polisémica, estaremos ante una causalidad polisémica o multicausal” Klineberg (1981, como se citó en Carrillo, 2015, p. 56). Por lo tanto, la escuela tiene un papel significativo, siendo una de sus funciones la de poner en marcha todos los mecanismos necesarios para erradicar todo tipo de conductas violentas. La escuela prioriza el ámbito académico, sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, toda el área administrativa, pero debe incluir estrategias necesarias tanto para el desarrollo personal del alumno como de su desarrollo académico.

En la siguiente tabla se describen los distintos tipos de actitudes violentas que pueden darse en las instituciones escolares:

Tabla 2.

Tipos de actos violentos en el recinto escolar.

Tipos de situaciones violentas		Ejemplos de conductas		
Entre Alumnos	Agresión psicológica	Agresión social	Exclusión social	Ignorar No dejar participar Desprestigiar a la víctima
		Agresión verbal	Insultar Burlas Poner mote Humillaciones Hablar mal de otro o sembrar rumores dañinos	
		Agresión física	Indirecta	
			Directa	
		Coacción	Amenazar para meter miedo Obligar a hacer cosas mediante amenazas Amenazar con armas	
	Acoso sexual	Acosar sexualmente con actos o comentarios		
De profesor a alumno	Agresiones verbales	Insultos Sembrar rumores dañinos Destrozos de enseres		
	Agresión física directa e indirecta	Destrozos de enseres		
	Exclusión	Tener manías Ridiculizar		
	Coacción	Intimidación con amenazas		
De alumno a profesor	Agresión verbal	Insultos Sembrar rumores dañinos		
	Agresiones físicas directas e indirectas	Destrozos de enseres Robos		
	Coacción	Intimidación con amenazas		
De alumno A centro	Vandalismo	Violencia dirigida a patrimonios con el propósito de provocar desperfectos o destrucción.		

TODAS AFECTAN AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

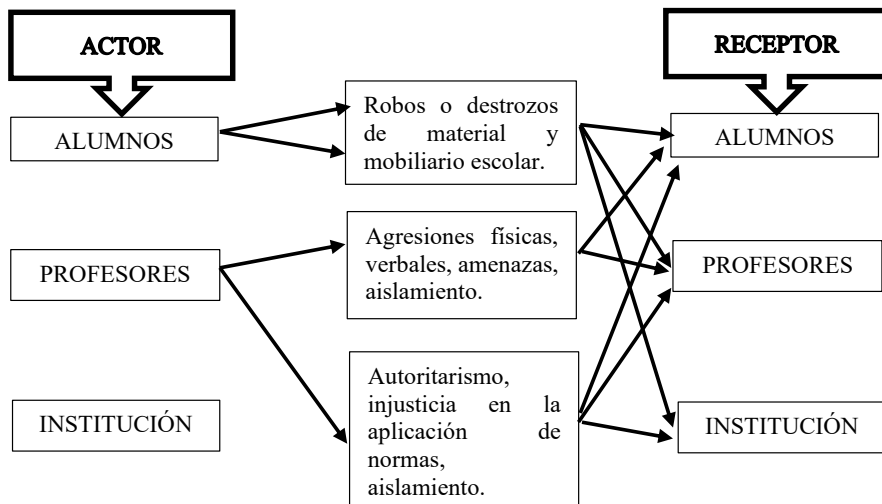
Nota: Defensor del Pueblo-UNICEF (2000-2007), Avilés (2003), Sánchez (2009), Serrano e Iborra (2005), Hernández (2004) como se citó en Penalva (2018).

Perfiles Psicológicos de los Actores de la Violencia Escolar

En todo acto de violencia escolar intervienen los participantes: maltratadores (también conocido como agresores), víctimas (agredidos), testigos (observadores), instigadores e intérpretes. Quien conoce bien los códigos implícitos en la escuela y, sin ser víctima ni maltratador, instiga la realización de actos de violencia, puede ser llamado instigador, y aquel que observa y estudia la violencia, puede ser llamado intérprete. Para comprender las diferentes formas en que puede manifestarse la violencia escolar, así como la red de actores participantes en la misma, se ilustra a través de la siguiente figura:

Figura 1.

Manifestaciones de la violencia de acuerdo a los actores.



Nota: Fernández, I., Pericacho, F. y Candelas, M. (2011). *Reflexiones en torno al concepto de violencia en las aulas.* (p. 200).

Las acciones violentas pueden evidenciarse en los profesores, alumnos y la institución, pudiendo ser los siguientes destinatarios o receptores. Cada uno de los protagonistas solo consigue ver la violencia que ejerce el otro, sin analizar ni asumir la responsabilidad de la violencia ejercida, por ello no puede ser ejercida exclusivamente

por los alumnos (Ortega y Del Rey, 2003, como se citó en Fernández, Pericacho y Candelas, 2011).

Agresor o acosador. Entre las características más frecuentes observadas en los que acosan, destacan las siguientes de acuerdo a Olweus (2004): una situación social negativa, aunque cuentan con algunos amistades que les siguen en su conducta violenta; evidencian una acentuada tendencia a abusar de su fuerza (suelen ser físicamente más fornidos que los demás); son impulsivos, con escasas habilidades sociales, con baja tolerancia a la frustración, y con dificultad para cumplir normas; relaciones negativas con relación a los adultos y un bajo rendimiento, problemas que se incrementan con la edad; no son muy autocríticos, por lo que cabe considerar el hecho observado en varias investigaciones al intentar evaluar la autoestima de los agresores y encontrarla media o incluso alta.

Victima. Según Beane (2006, como se citó en Padilla, 2014): Las víctimas pueden continuar teniendo sensación de baja autoestima, aislamiento, impotencia y depresión durante su edad adulta. El daño psicológico que padecen de niños puede interferir en su desempeño social, emocional y académico; desarrollan problemas de salud debido al prolongado estrés de haber sido acosados; encontrándose que algunas víctimas abandonan sus estudios y otros llegan al suicidio (p. 14).

Observadores o testigos. Según Díaz (2012, como se citó en Padilla, 2020), los observadores pueden clasificarse de la siguiente forma:

Los intimidadores seguidores se juntan con el agresor, quien es su líder; los reforzadores que incentivan al agresor y se ríen de la situación; los defensores que son los que defienden a la víctima y los circunstantes que se mantienen al margen de la situación (p. 31).

Consecuencias de la Violencia Escolar

De Turiso (2023) menciona que los efectos sobre las víctimas dependen mucho de sus circunstancias personales, su capacidad de afrontamiento y su resiliencia. Una situación de violencia prolongada

puede llevar a desarrollar cuadros de estrés agudo, ansiedad, depresión y otros problemas emocionales y cognitivos. En casos extremos la víctima puede llegar a cometer suicidio. Existen investigaciones al respecto, entre ellas, destaca la editada por el Instituto Sonorense de la Mujer en el año 2007, manifestando los siguientes efectos:

Tabla 3.
Consecuencias en las personas víctimas de violencia.

Área	Consecuencias
En la sociedad	Peligro de vida. Destruye posibilidades de desarrollo pleno. Disminuye la capacidad productiva en las mujeres. Genera violencia social y propicia una cultura de impunidad. Enorme gasto público. Desintegra a la familia. Abandono de empleo. Delincuencia. Pandillerismo.
En la familia	Trastornos en la conducta. Deserción escolar. Dificultad de aprendizaje. Escape a través de drogas y alcohol.
En la salud física	Enfermedades gastrointestinales. Enfermedades de transmisión sexual. Dolores de cabeza y espalda. Muerte.
En la salud mental	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dependencia emocional. ❖ Depresión. ❖ Baja autoestima. ❖ Temor permanente. ❖ Ansiedad. ❖ Estrés. ❖ Suicidios.

Nota: Durazo, Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora y Ojeda. (2011). *Violencia y deserción de estudiantes de educación superior*. Revista internacional administración & finanzas, 2(6), p. 104.

Metodología

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con un alcance explicativo, ya que se buscó establecer la relación entre los

factores individuales, familiares, escolares y comunitarios y la presencia de violencia escolar en estudiantes universitarios de la licenciatura en Pedagogía durante el ciclo escolar 2018–2019.

Según Hernández y Mendoza (2018), los estudios explicativos van más allá de la descripción de los fenómenos, pues su propósito es determinar las causas y condiciones que los originan o las variables que guardan relación entre sí. De acuerdo con Ñaupás, Valdivia, Palacios y Romero (2013), este tipo de diseño se emplea cuando se pretende identificar el grado de influencia de una variable independiente sobre una variable dependiente, con el fin de establecer relaciones de causalidad en un contexto determinado.

Por lo tanto, el diseño fue no experimental y transversal, ya que no se manipularon las variables y la información se recopiló en un único momento temporal, observando los fenómenos tal como ocurrieron en su contexto natural.

Población y muestra

La población estuvo conformada por 90 estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de una universidad privada de la ciudad de Mérida, Yucatán, quienes cursaron el ciclo escolar 2018–2019 en el turno matutino.

Se seleccionó como muestra final a 73 alumnos, mediante un muestreo aleatorio simple sin reemplazo, en el cual todas las unidades de análisis tuvieron la misma probabilidad de ser elegidas. Los criterios de inclusión consideraron que los participantes:

1. Hubieran cursado la licenciatura en Pedagogía durante el periodo señalado.
2. Hubieran estado expuestos o presenciado alguna forma de violencia escolar en algún momento de su formación académica.

Instrumento de medición

El instrumento utilizado fue un cuestionario tipo Likert, originalmente denominado *Factores predictores de la violencia escolar en universitarios*, elaborado y aplicado en el año 2015 por investigadores de la Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Para el presente estudio, el instrumento fue adaptado al contexto académico de la Licenciatura en Pedagogía, mediante los siguientes ajustes:

- *Reformulación semántica* de ítems para adecuarlos al vocabulario y experiencias del estudiantado de pedagogía.
- *Eliminación de ítems redundantes* relacionados con prácticas clínicas y contextos hospitalarios (propios de enfermería).
- *Adición de preguntas contextuales* sobre prácticas docentes, dinámicas grupales y convivencia universitaria.
- *Validación de contenido* por tres especialistas en educación y psicología social, quienes evaluaron la pertinencia y claridad de los ítems adaptados (índice de validez de contenido > 0.85).

El cuestionario final constó de 40 ítems distribuidos en cinco dimensiones, evaluadas en una escala de 5 puntos (1 = Nunca, 5 = Siempre).

Definición operacional de variables

Variable	Definición operacional	Tipo	Indicadores principales
Factores individuales	Características personales y socioemocionales del estudiante que pueden predisponerlo a la violencia.	Independiente	Autoestima, empatía, impulsividad, adaptación escolar.
Factores familiares	Dinámicas, comunicación y estructura del núcleo familiar que influyen en las conductas sociales del alumno.	Independiente	Supervisión parental, afecto, conflicto intrafamiliar.

Factores escolares	Elementos del entorno institucional que pueden favorecer o inhibir la violencia.	Independiente	Clima escolar, relación docente-estudiante, disciplina institucional.
Factores comunitarios	Condiciones del entorno sociocultural y digital que inciden en las interacciones entre jóvenes.	Independiente	Ciberacoso, desigualdad social, redes comunitarias.
Violencia escolar	Conjunto de comportamientos agresivos, físicos, verbales, psicológicos o simbólicos que ocurren entre estudiantes dentro o fuera del espacio universitario.	Dependiente	Acoso, exclusión, agresión verbal, intimidación, ciberacoso.

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo durante los meses de marzo y abril de 2019 y se realizaron las siguientes acciones:

- Se gestionó la autorización institucional ante la coordinación de la Licenciatura en Pedagogía.
- Se informó a los estudiantes sobre los objetivos del estudio y se les entregó el formato de consentimiento informado.
- El cuestionario fue aplicado en formato impreso durante horario académico, con una duración promedio de 25 minutos.
- Los datos fueron codificados y registrados en una base de datos anónima para su análisis estadístico mediante el programa SPSS versión 25.0.
- Se realizaron análisis descriptivos, correlacionales (Pearson) y de regresión lineal para determinar la relación entre los factores predictores y la violencia escolar.

Consideraciones éticas

El estudio se realizó conforme a los principios éticos de la investigación con seres humanos establecidos en el Código de Núremberg (1947), la Declaración de Helsinki (2013) y la Ley General de Salud en Materia de Investigación en Seres Humanos (DOF, 2014).

Se garantizó la confidencialidad, anonimato y voluntariedad de los participantes. Todos los estudiantes firmaron un consentimiento informado, en el cual se les explicó la finalidad del estudio, la posibilidad de retirarse en cualquier momento y el resguardo seguro de los datos.

Además, considerando la sensibilidad emocional del tema, se informó a los participantes sobre la disponibilidad de acompañamiento psicológico en caso de malestar derivado del cuestionario. Ningún participante fue expuesto a riesgos mayores que los de la vida cotidiana.

Validación y confiabilidad

Previo a su aplicación, el instrumento adaptado fue sometido a una validación de contenido mediante el juicio de expertos en educación y psicología social, quienes revisaron la pertinencia, claridad y adecuación contextual de cada ítem. El índice de validez de contenido (IVC) obtenido fue de 0.86, considerado adecuado según los criterios de Lawshe (1975).

Asimismo, se realizó una prueba piloto con 10 estudiantes de pedagogía para verificar la comprensión de los reactivos, ajustando términos que generaron ambigüedad.

La confiabilidad del instrumento se estimó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose una consistencia interna general de $\alpha = 0.91$, lo cual indica una alta fiabilidad para las escalas utilizadas.

Resumen del diseño metodológico

Elemento	Descripción
Enfoque	Cuantitativo
Alcance	Explicativo
Diseño	No experimental, transversal
Población	90 estudiantes de Licenciatura en Pedagogía
Muestra	73 estudiantes seleccionados por muestreo aleatorio simple
Instrumento	Cuestionario adaptado “Factores predictores de la violencia escolar”
Análisis	Descriptivo, correlacional y de regresión lineal
Software	SPSS v.25
Alfa de Cronbach	0.91 (alta confiabilidad)

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Se inicia la presentación de los resultados con la información referente al análisis inferencial utilizado para hacer las generalizaciones sobre la población a partir de la muestra en torno a los factores de riesgo y su relación con la violencia escolar; posteriormete se emiten las figuras de pastel y que hacen referencia a los actores del hostigamiento; y, respecto de las figuras de barras, estas se emplearon para hacer alusión a los tipos de violencia escolar identificados como parte de las prácticas de los agentes de la comunidad escolar. Ambos tipos de figuras reflejaron el empleo de la estadística descriptiva.

Tabla 4.
Factores predictores versus violencia escolar.

Factores			Violencia Escolar
Rho de Spearman	Familiar	Coeficiente de correlación	.649
		Sig. (bilateral)	.000
		n	73
	Individual	Coeficiente de correlación	.594
		Sig. (bilateral)	.000
		n	73
	Escolar	Coeficiente de correlación	.653
		Sig. (bilateral)	.000
		n	73
	Comunitario	Coeficiente de correlación	.578
		Sig. (bilateral)	.000
		n	73

Nota: Elaboración propia.

Fuente: Elaboración propia

Interpretación: se tiene que el p-valor es $.000 < 0.05$ con lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación. A partir de ello se tiene evidencia para afirmar que existe relación entre la variable factor familiar y la violencia escolar, así mismo presenta un coeficiente de correlación de 0.629, que de acuerdo a Canavos (1988) presenta una correlación positiva considerable, eso quiere decir que el entorno familiar ejerce una influencia significativa en la conducta y en el desarrollo social, físico y afectivo de sus integrantes.

Con relación al factor individual, se observa que, también existe una relación significativa con la violencia escolar, puesto que p-valor es $.000 < 0.05$, mientras que su coeficiente de correlación es de 0.594, lo que de acuerdo al autor mencionado en líneas que anteceden, arroja una correlación positiva considerable.

Del mismo modo, puede apreciar el lector que para el factor escolar el resultado evidenciado es el siguiente: p-valor es $.000 < 0.05$, el

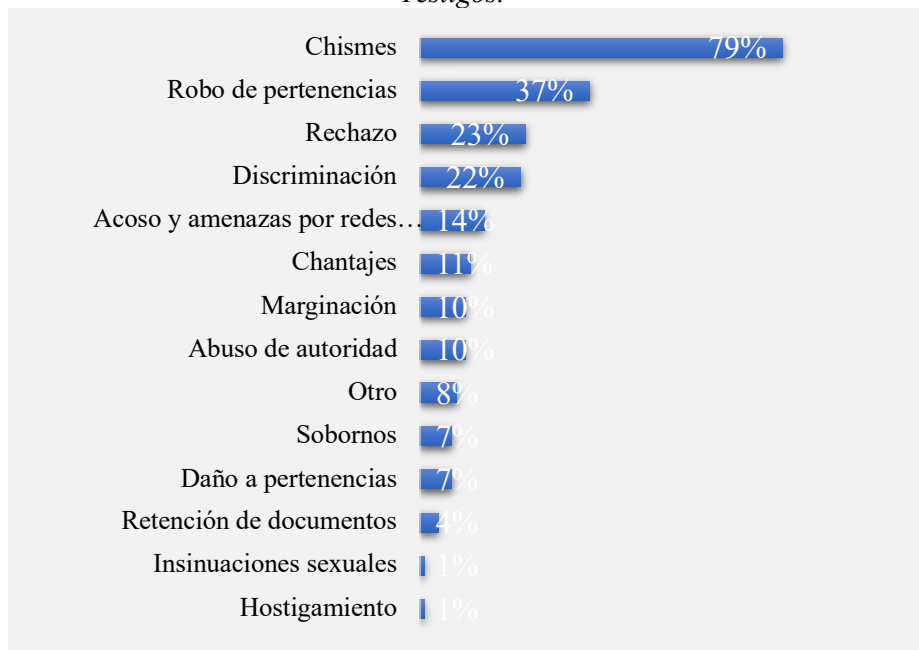
coeficiente de correlación fue de 0.653, lo que indica una correlación positiva considerable.

A continuación, se especifica el resultado correspondiente al factor comunitario cuyo p-valor fue de .000 es decir < 0.05 ; el coeficiente de correlación tuvo un valor de .578, lo que corresponde a una correlación positiva considerable.

Por lo tanto, se concluye que las situaciones de riesgo: familiares, individuales, escolares y comunitarias están considerablemente relacionadas con la violencia escolar.

Tipos de Violencia Escolar en el Espacio Universitario

Figura 2
Prevalencia de los tipos de violencia escolar en estudiantes universitarios: Testigos.

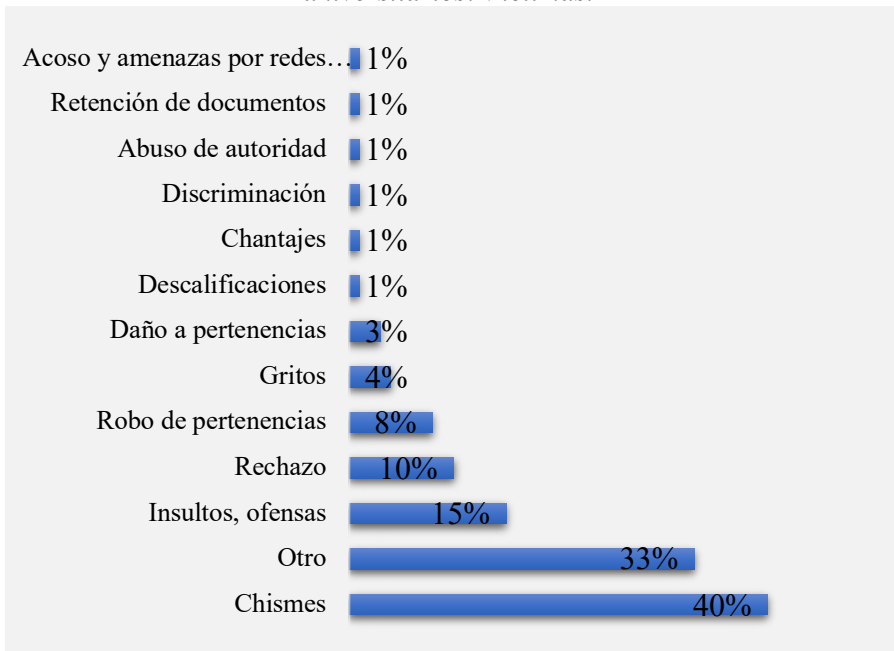


Nota: Elaboración Propia.

Interpretación: en la figura se puede apreciar la prevalencia del tipo de violencia escolar identificadas por los estudiantes en calidad de

testigos, siendo la de mayor porcentaje la de los ‘chismes’ con un 79% (58 estudiantes que formaron parte de la muestra); le siguen los robos a pertenencias con un 37% (27 alumnos); el 23% (17 universitarios) afirmó haber sido testigo de rechazo, el 22% (15) de discriminación; el 14% (10) ha sido testigo de acoso y amenazas por medio de redes sociales y/o medios electrónicos; el 11% (ocho) ha sido testigo de chantajes; abuso de autoridad y la marginación con un 10%, siete alumnos respectivamente afirman haber sido testigos de este tipo de violencia escolar; un ocho por ciento (seis) de los estudiantes afirmó haber sido testigo de otro tipo de violencia escolar, sin especificar cual; mientras que los sobornos y el daño a pertenencias ocupan el siete por ciento (cinco alumnos) de la muestra, respectivamente; el cuatro por ciento (tres universitarios) considera que ha sido testigo de la retención de documentos; y por último, el hostigamiento y las insinuaciones sexuales con el uno por ciento, es decir, un alumno en cada tipo de violencia ejercida, respectivamente.

Figura 3
Prevalencia de los tipos de violencia escolar en estudiantes universitarios: Víctimas.

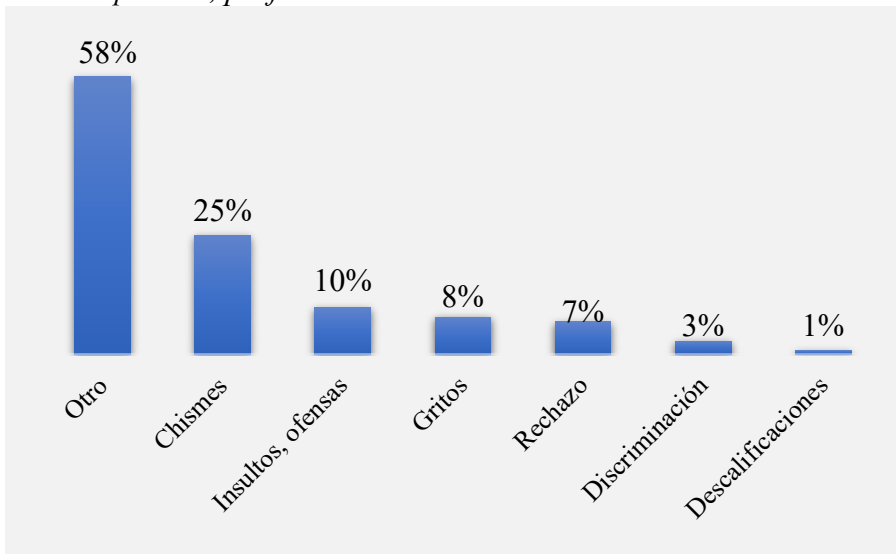


Nota: Elaboración Propia.

Interpretación: en lo que respecta al tipo de violencia que han experimentado los estudiantes siendo víctimas, el lector podrá apreciar, lo siguiente: el primer lugar lo ocupan los ‘chismes’, puesto que el 40% (29) estudiantes fueron los que eligieron esta opción; el segundo lo lugar lo ocupa la opción otro con el 33% (24 alumnos); el 15% (11) manifestó que ha sido víctima de ofensas e insultos, el 10% (siete universitarios) afirmó que ha sufrido rechazo, el ocho por ciento (seis) fue objeto de robo a pertenencias, mientras que el cuatro por ciento (tres universitarios) ha sido sometido a gritos, al tres por ciento (dos estudiantes) le han dañado sus pertenencias, el uno por ciento (un alumno) ha sufrido acoso y amenazas por medio de redes sociales y/o medios electrónicos, al otro uno por ciento (un discente) le han retenido sus documentos, otro uno por ciento (uno) afirma haber sido objeto de abuso de autoridad, un uno por ciento (un sujeto de estudio) ha sido discriminado, un uno por ciento (uno) ha sido objeto de chantajes y por último, un uno por ciento ha sufrido descalificaciones, lo que equivale a un estudiante de la licenciatura.

Figura 4

Prevalencia de los tipos de violencia escolar ejercida en contra de compañeros, profesores u otros miembros de la universidad.



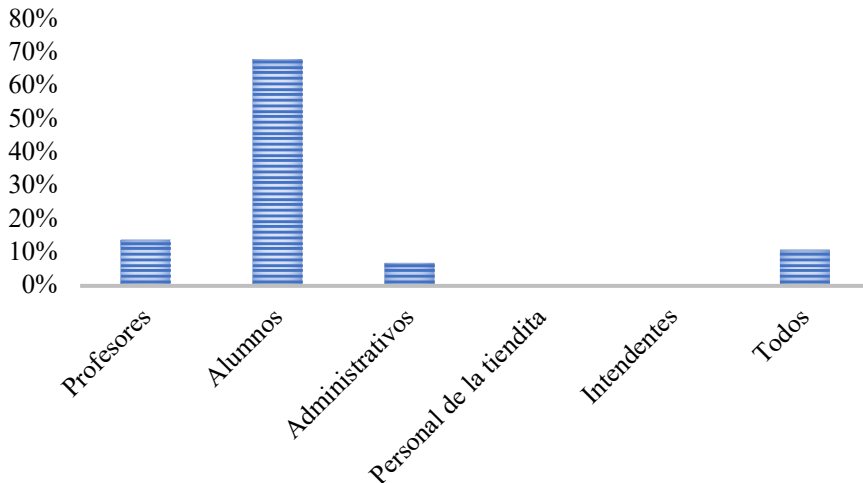
Nota: Elaboración Propia.

Interpretación: con relación al tipo de violencia escolar ejercida, la mayoría de los estudiantes respondió haber ejercido otro tipo, pero sin especificar cuál. Otro porcentaje de alumnos, lo cual corresponde a 18 de ellos, respondió que los ‘chismes’; siete alumnos comentaron que han cometido actos de ofensas e insultos, un porcentaje menor ha gritado, otros afirman haber rechazado a algún miembro de la comunidad educativa, pero, sin especificar a quién; un porcentaje menor expresó que ha discriminado y únicamente una persona ha cometido descalificaciones, ya sea en contra de sus pares, docentes, intendentes y/o administrativos.

Actores de la Violencia Escolar

Figura 5

Actores que ejercen violencia escolar en la universidad.



Nota: Elaboración propia.

Interpretación: el 68% (50) de la muestra considera que son los mismos alumnos los que ejercen violencia escolar en la universidad: un 14% (10) manifiesta que los profesores; un 11% (8) expresó que todos, es decir: alumnos, profesores, administrativos, el personal de la tiendita, y los intendentes, mientras que el siete por ciento, lo que corresponde a 5 universitarios, comentaron que el personal administrativo son los que les han ejercido violencia.

Discusión

Los resultados confirman que la violencia escolar en el nivel universitario es un fenómeno multicausal en el que confluyen factores familiares, individuales, escolares y comunitarios. El hallazgo más consistente de este estudio es la asociación positiva y considerable entre el factor familiar y las conductas violentas reportadas por el estudiantado, lo que coincide con evidencia reciente que subraya el peso de la comunicación intrafamiliar, los estilos de crianza y la exposición a violencia en el hogar como predictores de la agresión o de la vulnerabilidad a ser victimizado (OMS, 2020; Ramírez & Hernández, 2022; García & Oliva, 2019). En términos de intervención, este resultado sugiere que las estrategias universitarias deben articularse con acciones dirigidas a familias y cuidadores, aun tratándose de población adulta joven.

En el plano individual, variables como impulsividad/autorregulación, autoestima y empatía se vinculan diferencialmente con la participación en episodios de violencia, presenciales o mediados por tecnología. La literatura reciente muestra que las habilidades socioemocionales (p. ej., autorregulación, empatía cognitiva y afectiva) operan como factores protectores; mientras que la impulsividad y la baja autoestima amplifican el riesgo, particularmente en situaciones de ciberacoso (UNESCO, 2022; UNICEF, 2021). Esto coincide con lo observado en el estudio: parte del estudiantado reporta experiencias de agresiones verbales, descalificaciones, hostigamientos y amenazas por redes sociales, formas que suelen invisibilizarse por su carácter no físico y asincrónico.

En el ámbito escolar, el estudio reitera que el clima institucional, la gestión docente y la claridad de protocolos para la atención de quejas actúan como condicionantes relevantes. La literatura internacional indica que instituciones que promueven la educación socioemocional, la mediación escolar y la participación estudiantil logran reducir de manera significativa los incidentes violentos (UNESCO, 2022; SEP, 2023). En contraste, donde existe tolerancia institucional al acoso o ambigüedad normativa, las violencias —incluida la simbólica—

tienden a naturalizarse (INEE, 2021). La percepción de que “ya somos adultos” y “sabemos cómo comportarnos” puede invisibilizar las agresiones no evidentes (p. ej., exclusión, etiquetas, obstaculización académica).

Respecto a los factores comunitarios y mediáticos, la exposición a contenidos violentos y la normalización de estereotipos en entornos digitales favorecen la reproducción de prácticas agresivas y de violencia simbólica en la vida universitaria (UNESCO, 2022; López & Ortega, 2021). Este puente comunidad–universidad ayuda a explicar por qué estudiantes que observan violencia fuera del campus (o en redes) pueden replicarla en interacciones académicas.

Finalmente, es pertinente ubicar los hallazgos en el marco jurídico–institucional mexicano. La Ley General de Educación obliga a garantizar ambientes seguros, inclusivos y libres de violencia (DOF, 2019, arts. 30 y 42). La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia —con sus reformas más recientes— refuerza deberes de prevención, atención y sanción en las instituciones de educación superior (DOF, 2007/2023). En paralelo, políticas y lineamientos como el Programa Nacional de Convivencia Escolar y el Acuerdo 8/2022 de la SEP ofrecen un andamiaje para protocolos universitarios de denuncia, atención y seguimiento, que deben socializarse, capacitar a personal docente/administrativo y monitorearse con indicadores públicos (SEP, 2014, 2022, 2023).

Limitaciones. El estudio se circunscribe a una universidad privada y a una muestra por muestreo aleatorio simple de un solo ciclo escolar; además, el instrumento fue adaptado de otro contexto disciplinar. Futuras investigaciones podrían triangular con métodos cualitativos, ampliar el universo a instituciones públicas y privadas, e incorporar medidas objetivas del uso problemático de tecnologías y de protocolos efectivos en campus.

Conclusiones

1. Confirmación del carácter multicausal. Se corroboró la relación entre factores familiares, individuales, escolares y comunitarios

- y la violencia escolar en el nivel universitario, cumpliendo el objetivo general del estudio.
2. Preeminencia del factor familiar. El factor familiar mostró la asociación más consistente con la violencia, lo que exige estrategias de prevención que incluyan competencias parentales, canales de acompañamiento psicoeducativo y articulación universidad–familia.
 3. Violencia simbólica y ciberacoso. Las formas simbólicas (descalificación, exclusión, obstaculización académica) y el ciberacoso requieren protocolos específicos, alfabetización digital responsable y formación en habilidades socioemocionales.
 4. Gestión institucional y protocolos. Es prioritario fortalecer el clima escolar y la capacidad de respuesta institucional:
 - protocolizar denuncia–atención–sanción con perspectiva de derechos humanos y de género,
 - capacitar a docentes y personal administrativo,
 - crear canales confidenciales y protección contra represalias.
 5. Alineación normativa. Las recomendaciones se enmarcan en la Ley General de Educación (2019), la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007, reformas 2023), y los lineamientos de SEP (PNCE; Acuerdo 8/2022). La universidad debe armonizar reglamentos internos con estos marcos y evaluar periódicamente su implementación.
 6. Líneas de acción.
 - Programas de educación socioemocional y mediación entre pares.
 - Observatorio universitario de convivencia con indicadores de ciberacoso.
 - Campañas de cultura digital y alfabetización mediática.
 - Tutoría académica y apoyos psicosociales para casos en riesgo.
 7. Futuras investigaciones. Se sugiere comparar con otras IES (públicas/privadas) y realizar estudios comparados en AL y Europa para dimensionar similitudes/diferencias y evaluar buenas prácticas (UNESCO, 2022).

Referencias

- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2007/2023). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (con reformas vigentes). Cámara de Diputados. <https://www.diputados.gob.mx>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2014, 4 de diciembre). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2014). *Ley General de Salud en materia de investigación para la salud*. Secretaría de Salud.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- García, M., & Oliva, A. (2019). *Dinámicas familiares y violencia escolar en jóvenes mexicanos*. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 55–70.
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2021). *Informe sobre convivencia y violencia escolar en México*. INEE.
- Lawshe, C. H. (1975). *A quantitative approach to content validity*. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575.
- López, P., & Ortega, R. (2021). *Cultura digital y ciberacoso: nuevos retos para la convivencia escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 123–139. <https://doi.org/10.35362/rie8624402>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2013). *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis* (4.^a ed.). San Marcos.
- Oliva, A., Andrade del Cid, A., Calderón, M., & Rivera, E. (2017). *La violencia escolar y sus determinantes familiares y sociales en adolescentes mexicanos*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 43, 25–34.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *Global status report on preventing violence against children 2020*. World Health Organization. <https://www.who.int>

- Penalva, C., & Villegas, M. (2017). *La violencia en las instituciones educativas: una perspectiva integral*. *Revista de Estudios Sociales*, 60(1), 89–101. <https://doi.org/10.7440/res60.2017.07>
- Ramírez, L., & Hernández, J. (2022). *Ciberacoso y violencia escolar en jóvenes universitarios mexicanos: una mirada sociocultural*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 87–112. <https://doi.org/10.48102/rlee.v52i3.1445>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *Programa Nacional de Convivencia Escolar*. Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa. <https://www.gob.mx/sep>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022, 29 de marzo). *Acuerdo número 8/2022 por el que se emiten las disposiciones generales para la promoción de la convivencia escolar armónica, inclusiva y pacífica*. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.dof.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Estrategias nacionales para la prevención del acoso y ciberacoso escolar en México*. Subsecretaría de Educación Básica.
- UNESCO. (2022). *Ending school violence and bullying: Global status report*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNICEF. (2021). *Tools and resources for addressing cyberbullying*. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org>
- Varela, A. (2012). *Autoestima y rol en situaciones de acoso escolar: diferencias entre agresores, víctimas y observadores*. *Psicología Educativa*, 18(2), 115–124.

Metodologías formativas para el acompañamiento y la intervención transdisciplinaria

Francisco Acatzin Espinosa Müller¹¹

Resumen

Desde varias décadas la formación académica ha tratado de asumir la transdisciplinariedad como un enfoque que fortalezca la generación de profesionistas sensibles a las necesidades y expectativas de las poblaciones, fundamentalmente, a aquellos sectores en alguna condición de vulnerabilidad o marginalidad. El presente trabajo se enmarca en el proyecto investigativo “La polivalencia en los sistemas espaciales como procesos multiactorales” que tiene por objetivo general analizar los sistemas espaciales con respecto a los elementos que configuran su polivalencia y las significaciones que sus habitantes y actores les atribuyen, y que emana de diversas experiencias de acompañamiento e intervención a sectores populares en sus Procesos de Producción Social del Hábitat (PPSH) desde la vinculación académica, confluyendo diversos campos disciplinarios como la Arquitectura, el Urbanismo, la Economía, la Antropología y, por supuesto, el Trabajo Social.

En esta fase, se busca responder a las preguntas que consideran el rol de las universidades públicas a través de escenarios de vinculación para realizar prácticas académicas, su impacto en el fortalecimiento de los tejidos socio-comunitarios y en la formación de profesionistas con enfoque transdisciplinario.

¹¹ Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional Autónoma de México

Los resultados develan la importancia de los escenarios de vinculación académica con enfoque transdisciplinario para el acompañamiento e intervención en los PPSH, fortaleciendo las capacidades de las poblaciones para la transformación de trayectorias de vida y para la generación de profesionistas que, a través de la praxis desde las etapas tempranas de su formación, pueden potenciar sus capacidades y sus aptitudes.

Introducción

El presente trabajo corresponde con el proyecto investigativo “La polivalencia en los sistemas espaciales como procesos multiactorales de apropiación desde la transdisciplina”, y emana de la experiencia personal en el desarrollo del ejercicio profesional orientado a atender este tipo de procesos con grupos y organizaciones sociales, identificando que existen serias limitaciones para abordar las problemáticas socioespaciales frente a formas de habitar, de ser y de vivir, profundamente diferenciadas; que escapan de los preceptos establecidos para la concepción y gestión convencionales y que irrumpen por ello en los aparatos normativos que pretenden regular la producción espacial imponiendo criterios preconcebidos y supuestamente universales desde un marco cultural que se mira como único y hegemónico. Se plantean los Procesos de producción Social del Hábitat y sus contextos contemporáneos para problematizar en la necesidad de generar equipos de trabajo colaborativos desde la inter y transdisciplina.

Posteriormente, se identifican estas experiencias como escenarios propicios para desplegar vinculaciones académicas con el fin de favorecer los procesos formativos, y también para identificar el rol coadyuvante que tienen las instituciones académicas para fortalecer el pensamiento crítico y la praxis creativa frente a fenómenos complejos.

Finalmente, más que conclusiones, se plantean aspectos detonantes para continuar en la construcción colectiva del conocimiento con fines de transformación social.

Los Procesos de Producción Social del Hábitat y sus contextos.

Las sociedades humanas han sido capaces de transformar sus entornos de forma notable, poblando prácticamente todo el planeta y con la capacidad suficiente de adaptarse a cualquier condición climática. Sin embargo, existen amplios sectores que viven en condiciones de alta marginación y, en muchas ocasiones, altamente vulnerables al habitar en zonas de alto riesgo, tanto en las regiones rurales como en los asentamientos urbanizados. Mike Davis (Davis, 2006) ha descrito de forma contundente las desigualdades que persisten en las ciudades de todo el mundo y las formas de exclusión que acompaña el fenómeno urbano a nivel global, no como un hecho aislado, sino en correlación a modelos desarrollistas que, lejos de garantizar condiciones óptimas para la reproducción de la vida, priorizan formas de vida centradas en el consumo y la individualización.

Este hecho genera a su vez un conjunto de problemáticas que encrujecen la exclusión, pues al concebir a la vivienda como un objeto sometido a las leyes del mercado, se especula con ella en detrimento de la calidad de vida de millones de familias. Efectivamente, desde esta lógica mercantil, la vivienda para los sectores más empobrecidos se sujeta a la construcción de prototipos que no responden a las características de sus futuros habitantes, apelando a la vivienda mínima y reduciendo el hecho arquitectónico a su expresión más ínfima, pues, según (Dávila, 2004, p. 102) debido al carácter especulativo que impera en la producción formal de vivienda, los colegios de profesionistas actúan como órganos de profesionales de la política mercantil al fungir como vehículos reproductores del gusto hegemónico que sobre la arquitectura imponen los grupos de poder al resto de la sociedad, dotando de las peores viviendas a quienes apenas pueden acceder a un crédito mínimo, y abandonando a su suerte a quienes ni siquiera tienen garantizada una condición laboral estable.

En este contexto, los datos develan los severos impactos que resultan por la subordinación de la acción gubernamental a esta lógica mercantil: por un lado, de acuerdo con ONU Hábitat México (2020) las tasas de crecimiento de las superficies urbanas han crecido a ritmos muy superiores con respecto a las tasas de crecimiento poblacional, es

decir, que las zonas urbanas se desbordan de forma segregada expulsando a las poblaciones más empobrecidas hacia unidades habitacionales que carecen de conectividad y de servicios. Por otro lado, se estima que casi un 40% de la población mexicana habita en viviendas no adecuadas y en condiciones de hacinamiento (ONU-Hábitat, 2019). Además de que existe un déficit de más de dos millones de unidades de vivienda (Hernández, 2022), una gran parte de las viviendas existentes presentan altos índices de rezago habitacional al carecer de condiciones mínimas para ser habitadas (CONAVI, 2021). Finalmente, existen alrededor de cinco millones de viviendas abandonadas, debido, principalmente, a que fueron construidas en zonas alejadas de los centros poblacionales.

La respuesta frente a este desastre de la política habitacional, la han dado los sectores más empobrecidos al asumir por cuenta propia la producción, no sólo de sus viviendas, sino de sus propios entornos, donde podemos reconocer que a pesar de que en México la vivienda está configurada como un derecho fundamental, la gran mayoría de las viviendas han sido autorproducidas por sus propios habitantes, al margen de los mecanismos formales y de las instancias gubernamentales responsables de generar y aplicar políticas públicas que garanticen el acceso al derecho a la vivienda. “La autoproducción representa el 64.2% de la producción de vivienda en México” (CONEVAL, 2018. p. 23), es decir, tres de cada cinco viviendas, que son producidas por sus propios habitantes; lo que obliga a visibilizar la importancia de la producción social para lograr que muchas personas puedan acceder a ella; sobre todo porque muchos de estos casos se dan sin la asistencia técnica adecuada y sin recurso público alguno.

Una buena parte de esta modalidad de producción se da en zonas rurales y devienen de formas tradicionales sustentadas en prácticas comunitarias; pero en los entornos urbanos, estas experiencias las encabezan los sectores poblacionales que no pueden acceder a una vivienda por los mecanismos formales, ya sea por carecer de un empleo formal y, en consecuencia, no poder acceder a un crédito o programa público; o bien, por no haber programas públicos lo

suficientemente estructurados para garantizar el acceso a la vivienda a estos grupos poblacionales.

Ahora bien, más allá del dato cuantitativo, lo que se pone en evidencia es que de forma cualitativa, lo que realmente se produce es un hábitat social inmerso de relaciones sociales complejas que dan pauta a la configuración de fuertes lazos sociocomunitarios y de sentidos de pertenencia y arraigo difíciles de comprender a simple vista. Siguiendo a Romero (2004) y a Ortíz (2008), podemos definir a los PPSH como aquellas formas de producción espacial alternativas que surgen por la iniciativa de los propios habitantes que, de forma activa, actúan frente a la necesidad de contar con un espacio donde vivir, y que responden a sus diversas circunstancias, condicionamientos y limitaciones; haciendo que cada experiencia sea única e irrepetible, integrando diversos factores que tienen que ver con el acceso al suelo, a materiales, a la gestión de recursos y fuentes de financiamiento y a la dotación de servicios y equipamientos.

De ahí, resulta pertinente la noción de Polivalencia propuesta por Paz (1999) para la identificación de las diferentes formas de valoración que se ponen en juego en la producción espacial, a saber, el valor de uso y el valor de cambio, a los que habría que incorporar el valor simbólico y el valor signico, para entender la manera en que los especialistas valoran los objetos arquitectónicos, pero, sobre todo, las personas que habitan desde la cotidianidad y, a partir de la vida cotidiana, significan su territorio de acuerdo a sus experiencias.

No sólo se trata del hecho arquitectónico en su dimensión físico-material, pues existe un contraste entre el tipo de viviendas que se producen por los medios formales para los sectores sociales más desfavorecidos, de aquellas que se producen sin organización social y cuando esta modalidad deriva de grupos sociales que se organizan a través de colectivos, frentes populares, asociaciones de colonos o cooperativas. Se observa que, las lógicas de producción en los PPSH se dan en función de concebir a la vivienda como un derecho humano fundamental en contraste con la lógica mercantil que la mira como un producto sujeto a la especulación y, por ello, se trata de formas contradictorias de valoración.

Por su parte, los asentamientos derivados de los PPSH devienen de historias de subsistencia donde sus habitantes han tenido que sortear sus precarizadas condiciones de vida y un abandono institucional sistemático. Como afirma Iracheta (2000) este tipo de asentamientos son el producto natural de un conjunto de políticas profundamente excluyentes, subordinadas a las condiciones de mercado e impuestas por la poderosa industria de la construcción y del sector inmobiliario; pero, al mismo tiempo, son escenarios de complejas interacciones entre diversos actores donde se despliegan diversas y contradictorias dinámicas a partir de su involucramiento y su participación activa. El producto espacial es el resultado de las intermediaciones que se dan a partir de la vivencia en el sitio, de la identificación de problemas, la visibilización de los conflictos y la construcción de acuerdos para su resolución, pero, además, con una lógica utilitaria y sónica que derivan de la acción de habitar desde la cotidianidad de la vida.

Escenarios de vinculación para el acompañamiento

En el concierto de los PPSH, la vinculación académica posibilita la incorporación de un actor fundamental no sólo para el propio proceso socioespacial, sino para la formación de los cuadros técnicos que puedan participar desde una formación crítica, incidiendo favorablemente en ellos a partir de su comprensión, con un sentido ético y desde una praxis colaborativa fincada en el intercambio de saberes.

La Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México, cuenta con un área de conocimiento denominada Extensión Universitaria, constituida como un área de articulación inter e intra actoral orientada a la comprensión de los problemas concretos de la construcción de demandas arquitectónicas urbanas en entornos populares, metropolitanos y rurales a partir de la vinculación y desde la cual se promueve la aplicación de métodos participativos (Facultad de Arquitectura, 2017, p. 70) para incidir en la formación de profesionistas con el perfil que este tipo de procesos exige. Sin embargo, los retos para llevar a cabo un acompañamiento consistente, no son menores por diversas circunstancias, pues requieren de un

sólido respaldo institucional y de un ejercicio docente profundamente comprometido.

En primer lugar, se requiere construir la confianza con los grupos sociales que promueven la acción transformadora e identificar los compromisos que deberán adquirirse desde el proceso académico y para el fortalecimiento del PPSH, lo que lleva implícito momentos de acercamiento y construcción de acuerdos que permitan la identificación de los aspectos que los grupos sociales reivindican. Esta condición obliga a la caracterización de los diferentes actores que deberán interactuar desde el ámbito institucional para la atención de las necesidades y expectativas que el PPSH requiere, fundamentalmente a aquellos que forman parte de las estructuras gubernamentales, asumiendo así el rol de la institución académica para coadyubar así a los esfuerzos que los grupos sociales realizan para mejorar sus condiciones de vida y materializar los componentes espaciales que se requieren para estos fines.

Figura 1

El proceso de producción de la comunidad Triqui.



Nota: Vinculación académica con el proceso de producción de la comunidad Triqui de indígenas residentes de la ciudad de México consistente en 40 viviendas. Archivo personal. Noviembre 2007.

Fuente: Autoría propia

Ya sea la producción de viviendas, equipamientos e infraestructuras, lo verdaderamente importante en estos escenarios de vinculación lo constituye el propio proceso, centrando el foco de atención en el fortalecimiento de la estructura organizativa y la incidencia social que se ha puesto en juego, y que requieren de un acompañamiento sensible

a sus condiciones y características, pues en ese sentido Aguilera et al. (2014) señalan:

La escuela nos presenta oportunidades pedagógicas que tienen incidencia directa en nuestro proyectar y que generalmente no existen en la práctica. Podemos cuestionar, por ejemplo, cual es la naturaleza de las promesas que el arquitecto debe hacer a la sociedad, el sentido ético del proyecto. (p. 24)

Por consiguiente, los mecanismos empleados para orientar la presencia académica como parte del proceso formativo y la incidencia política que trasciende a las aulas. La centralidad en el proyecto arquitectónico pasa entonces a un segundo plano, priorizando el proyecto social y las posibilidades y capacidades transformadoras de los grupos poblacionales que las enarbolan.

Figura 2

Proceso de producción de la Cooperativa Palo Alto.



Nota: Vinculación académica con el proceso de producción de la Cooperativa Palo Alto en su 50 Aniversario en la ciudad de México. Archivo personal. Septiembre 2022.

Fuente: Autoría propia

Por su parte, acercar a la comunidad académica a estos procesos favorece una sensibilización y una toma de conciencia como profesional en formación, donde es posible, tal como plantea Gravano (2005) el involucramiento a las pautas del acontecer social y cotidiano donde el territorio, el barrio o la espacialidad popular que se pretende transformar funge como escenario-laboratorio del que emana la racionalidad de la planificación más allá de la satisfacción o aceptación de lo que se planifica para la gente, sin la gente. Más aún, donde el habitante colectivizado despliega desde la cotidianidad su sentido de vida espacializado, encontrando en la comunidad académica un aliado presente y futuro.

Figura 3

Proceso de producción de la Chocolatería Solidaria.



Nota: Vinculación académica con el proceso de producción de la Chocolatería Solidaria Las 400 Voces para la realización de un mural en la ciudad de México. Archivo personal. Noviembre 2024.

Fuente: Autoría propia

Es justamente en estos contextos donde la inter y transdisciplina adquiere sentido para la conformación de grupos de trabajo dispuestos para acompañar estas experiencias, pues “los equipos que participan en las iniciativas interdisciplinarias y transdisciplinarias tienen el potencial para desarrollar competencias que coadyuvan a la construcción de esos espacios colaborativos” (Arteaga, et al., 2022, p. 90).

Si pudiera visualizarse al perfil profesional adecuado para dichos escenarios y, apelando a las múltiples dimensiones que se encuentran interconectadas para la comprensión de la realidad y la acción sobre ella, resulta imperante recurrir a posicionamientos que trasciendan el carácter fragmentado que deriva de una especialidad disciplinaria y transitar hacia un enfoque transdisciplinario, asumiendo “el carácter contradictorio racional-irracional de la sociedad, la necesidad de situar los hechos en un todo social para que tengan sentido, la interacción y dependencia entre el objeto de conocimiento y la manera de ser conocido” (Martínez, 2007, p. 8) de manera tal, que puedan considerarse las diferentes dimensiones que se ponen en juego en la acción espacio-temporal, desplegada en los hechos arquitectónicos, urbanos y territoriales, entendidos desde la complejidad de sus

múltiples aspectos que rebasan sus condiciones y características físicas, estéticas o funcionales.

La posibilidad de acompañar estos procesos favorece entonces la Investigación-Acción Participativa (IAP) que se constituye como un referente que “apuesta al diálogo de saberes intercultural desde la teoría y la práctica... para la construcción de nuevos conocimientos” (Brayan Álvarez et al., 2020, p. 174) en este caso, los relativos a estas formas de habitar diferenciadas que escapan y se contraponen a las formas homogeneizantes que impone el mercado inmobiliario y la sociedad de consumo, recurriendo a diversas herramientas y métodos que devienen de otros campos disciplinares y que resultan aplicables en determinados momentos.

Recurrir, por ejemplo, a métodos etnográficos o a modelos de acompañamiento e intervención social, significa no sólo reconocerles como hechos culturales, sino, fundamentalmente, colocar al centro a quienes participan en su concepción, en su producción y en su significación, a través de la acción misma de habitar, Tomasi y Barada (2022, p. 51) señalan:

Posibilitando también diferentes aproximaciones a las problemáticas del mundo social desde la perspectiva de sus miembros, entendidos como agentes, y proponiendo la elaboración de una descripción que... busca reconocer los marcos de referencia propios del modo en que las personas ordenan y piensan su propio mundo social.

De esta manera, González (2014) explica lo siguiente:

La inter y la transdisciplinariedad, en realidad no son antagónicas sino complementarias. La transdisciplinariedad profundiza y amplía sus fines, pretende resolver problemas más complejos con la integración de todas las ciencias. Por eso es más abarcadora, más holística, totalizadora. En cambio, la interdisciplinaria comparte métodos de una disciplina con otras (p. 100).

En esta complementariedad resulta importante visibilizar las diferentes y desiguales presencias en los escenarios urbanos y la

diversidad de formas de vida que representan, permitiendo la articulación conceptual para el reconocimiento de las espacialidades derivadas de estas prácticas, aquellas emanadas de pueblos originarios, de las poblaciones migrantes y de los sectores populares.

Identificar y reconocer a estos grupos poblacionales, permite también problematizar con respecto a que los PPSH son, fundamentalmente, experiencias colectivas protagonizadas por múltiples actores articulados por la aspiración de una mejor condición de vida que configuran los escenarios mismos de la Producción Social, de la interacción y de las relaciones sociales, la confrontación y afinidades de sus concepciones así como de los procesos identitarios y la reconfiguración sociocultural y territorial de estos grupos.

De acuerdo con las experiencias docentes que se han puesto en práctica Arteaga, et al. (2022), los procesos de aprendizaje desde la inter y la transdisciplina favorecen el pensamiento crítico y reflexivo, y el trabajo en equipo y de manera colaborativa, favoreciendo a la formación de profesionistas e investigadores con diversas herramientas para ser desplegadas en la interacción y actuar como agentes de cambio frente a problemas complejos y, re conociendo a su vez, que “la interdisciplinariedad se convierte en antesala, en preámbulo de la transdisciplinariedad”; permitiendo el estudio de la realidad de una manera integrada, relacionando teorías, métodos, prácticas, para la subsecuente integración de las ciencias, sus propósitos, sus fines. (González, 2014).

Aspectos concluyentes (o más bien, primicias detonantes)

Considerando que existen diferentes momentos históricos en los que se han llevado a cabo los procesos de urbanización, el rol de las y los profesionales arquitectos y urbanistas ha resultado fundamental; tanto en la lógica modernizante o especulativa del desarrollo de la ciudad, como en aquella que prioriza las necesidades y expectativas desde la población. Ante la hegemonía del Estado en los procesos de urbanización de la primera mitad del siglo XX, y de acuerdo con Reygadas (1988) en un principio “se contó inicialmente con el perfil de un profesional versátil y adaptable a diversas situaciones

arquitectónicas, capaz de orientarse a la resolución de las problemáticas sociales de vivienda y urbanismo más urgentes” (p. 143). Sin embargo, debido al carácter predominantemente especulativo de la producción espacial, actualmente se requiere una revaloración crítica tanto del hecho espacial como del rol que juegan los diversos actores que intervienen en él.

Los PPSH no se constriñen a la construcción de viviendas, sino de sistemas espaciales emanados de la participación colectiva y de la interacción entre estos actores, enmarcados en una disputa por el derecho al hábitat, no idealizada ni romantizada, de los sectores poblacionales mayoritarios que lo producen con un sentido de supervivencia, y donde los factores a los que se enfrentan derivan casi siempre de una condición marginal que van marcando las pautas para las posibilidades de la acción colectiva.

Considerando que la capacidad autogestiva de las poblaciones, representa a su vez, procesos de lucha y de reivindicación de derechos, en donde se desarrollan también procesos identitarios a partir de prácticas espaciotemporales que derivan en formas alternativas de producción colectiva del hábitat popular; la vinculación académica y el acercamiento a estas experiencias por parte de las personas profesionistas en formación resulta imperante para visibilizar los problemas territoriales e incorporar una perspectiva crítica del hacer arquitectónico y de las significaciones que se ponen en juego.

Para ello, se reivindica la necesidad de involucrar a los actores académicos desde perspectivas no asistencialistas a manera de incidir en la formación de las personas profesionistas que puedan acompañar los PPSH desde la comprensión profunda de las causas que las originan, pero también de sus dinámicas y potencialidades, pues más allá de la producción de objetos, posibilitan la construcción de proyectos de vida colectivas y colectivizadoras, dando respuesta a la necesidad de transformar las trayectorias de vida.

La Extensión Universitaria es una vía para la vinculación entre el proceso formativo y los PPSH, que permite también la sistematización y el intercambio de saberes entre los actores, en la producción de

conocimientos y en la reflexión de las experiencias. Para ello, es necesario reivindicar también la dimensión política del hecho arquitectónico y del ejercicio docente, del papel que juegan los profesionistas y las instancias educativas para la reivindicación de la acción colectiva de habitar.

Referencias

- Aguilera González, Alejandro; Aylón Ortiz, José Alejandro. *De la Educación en Arquitectura*. Universidad Iberoamericana. México. 2014.
- Arteaga C., C.; Lara P., J.A.; Gallardo C., J.A.; Jiménez Q., C.I.; Flores D., A.C.; Gutiérrez P., R.; Núñez, J.M. (2021) Los caminos a la inter y transdisciplina de la Universidad Iberoamericana. *DiDac* 78 (2021): 88-107. Consultado en junio 2025 en <https://didac.ibero.mx/index.php/didac/article/view/81/106>
- Brayan Álvarez, Valeria, et.al. (2020) *Actores sociales, acciones colectivas y transformación social*. Editor académico, Edwin Diomedes Jaime Ruiz, Bogotá: Ediciones USTA.
- CONAVI, (2021) *Actualización del Rezago habitacional Censo de Población y Vivienda 2020*. México: ONAVI. Consultado en julio 2023 en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/638548/Ca_lculo_Rezago_Habitacional_2020_final.pdf
- CONEVAL. *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2018*. CONEVAL. Ciudad de México. 2018. Recuperado en marzo de 2020 de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/IEPSM/Documents/IEPDS_2018.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2018) “Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2018”. Ciudad de México: CONEVAL. Consultado en marzo 2020 en https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/IEPSM/Documents/IEPDS_2018.pdf

- DAVILA, Juan Manuel. *Educare Domare en la Arquitectura*. Edit. Federación Editorial Mexicana. México. 2004.
- Facultad de Arquitectura, UNAM. *Plan de Estudios, Licenciatura en Arquitectura 2017*. Facultad de Arquitectura, UNAM. México. 2017. Consultado en agosto de 2017 de <https://archivos.arquitectura.unam.mx/plan-de-estudios-arq.html>
- González Aguilar, Hugo (2014) “Inter y transdisciplinariedad: una reflexión en la educación” *PAIDEIA XXI* Vol. 4, N° 5, Lima, agosto 2014, pp. 95-103. Consultado en junio de 2025 en <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/Paideia/article/view/911/829>
- Gravano, Ariel (2005) *El barrio en la teoría social*. Espacio. Buenos Aires. 2005.
- Hernández, Fernanda (2022) “Déficit de vivienda en México es de 2.2 millones de unidades” en *Centrourbano*. Consultado en julio 2023 en <https://centrourbano.com/vivienda/deficit-vivienda-mexico/>
- Iracheta Cenecorta, Alfonso. “Políticas e instrumentos de generación de suelo urbanizado para pobres por medio de la recuperación de plusvalías” págs. 13-40. En Iracheta Cenecorta, A. X. y Smolka, Martim O. *Los pobres de la ciudad*. El Colegio Mexiquense. México. 2000.
- Luengo González, Enrique (2021) Hacia la síntesis de conocimientos. Interdisciplina, transdisciplina y complejidad. Espiral (Guadalajara.) vol.28 no. 80 Guadalajara ene./abr. 2021 Epub 1-Jun-2021. Consultado en julio de 2025 en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-05652021000100047&script=sci_arttext
- Martínez Miguélez, Miguel (2007) Conceptualización de la Transdisciplinariedad Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 6, núm. 16, 2007, pp. 1-17 Universidad de Los Lagos Santiago, Chile
- Moreno, N (2021) Desarrollo territorial: inter y transdisciplinariedad. CLIC Nro. 23, Año 12 – 2021. Consultado en febrero de 2025 en <https://convite.cenditel.gob.ve/publicaciones/revistacliv/article/view/1056/15>
- Ortiz Flores, Enrique. Prólogo. En Enet, M. *Herramientas para pensar y crear en colectivo: en programas intersectoriales de Hábitat*. CYTED- HABYTED-RED XIV. Buenos Aires. 2008.

- Recuperado en junio de 2023 de <https://hic-al.org/wp-content/uploads/2019/01/LIBRO.pdf>
- Paz Arellano, Pedro. *El otro significado de un monumento histórico*. INAH. México. 1999.
- Reygadas Robles Gil, Rafael. *Universidad, autogestión y modernidad (Estudio comparativo de la formación de arquitectos 1968-1983)*. CESU. México. 1988.
- Romero, Gustavo. (Coord.) *La participación en el diseño urbano y arquitectónico en la producción social del hábitat*. CYTED. México. 2004.
- Tomasi, J. M. E. y Barada, J. (2022). Etnografías para las arquitecturas. Aproximaciones a los procesos formativos participativos desde experiencias con comunidades puneñas. *A&P Continuidad*, 10(18), 46-55. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v10i18.389>

Políticas sociales participativas: El relato de los colectivos sociales como metanarrativa de políticas sociales

José de Jesús Esparza Bautista¹²

Resumen

Este trabajo aborda la autogestión ciudadana como una solución a problemáticas sociales, con el objetivo principal de proponer una metodología para transformar estas acciones colectivas en relatos de políticas públicas participativas, que busquen mejorar la eficiencia de la acción gubernamental. El enfoque central de este estudio es identificar los elementos clave para generar propuestas de políticas sociales, basadas en el actuar de activistas, promotores y colectivos de acción social y cultural, quienes se enfocan en atender necesidades sociales que han sido poco o nada atendidas por el Estado. La metodología adoptada se basa en el análisis narrativo de las políticas públicas propuesto por Roe (1994), el cual consiste en recuperar las acciones de los colectivos y activistas sociales, mediante una descripción detallada de su organización, recursos y estrategias en la búsqueda de soluciones a necesidades sociales desatendidas. A través del análisis del caso del CECAM en Santa María, una comunidad de la sierra Mixe en Oaxaca, se identifican las claves para desarrollar un proyecto de política social basado en la organización comunitaria, la cultura y el trabajo colectivo.

Introducción

¹² Docente de la Maestría en Desarrollo Social, ACANITS.

Existen colectivos sociales que, desde el ámbito comunitario, trabajan activamente en la atención de temas relacionados con la agenda social local. Estas acciones, de naturaleza autogestiva, se comprenden como procesos en los cuales las comunidades asumen el control de su propio desarrollo y bienestar (Castoriadis, 1983). En muchas ocasiones, estas prácticas se desarrollan en colaboración con instancias oficiales o privadas y configuran narrativas que reflejan las legítimas exigencias ciudadanas por la mejora de sus condiciones de vida. Desde esta perspectiva, las experiencias colectivas pueden entenderse como expresiones de organización social que buscan construir alternativas de acción frente a las limitaciones estructurales del Estado para atender de forma adecuada las necesidades sociales.

Hablar de políticas sociales participativas implica reconocer que las soluciones a los problemas públicos no deben surgir únicamente desde el aparato gubernamental, sino a partir de la interacción entre los diferentes actores: Estado, comunidad y ciudadanía. Tal como sostienen Fischer y Forester (1993), las políticas públicas son escenarios discursivos en los que se negocian significados, valores y prioridades, y donde los discursos institucionales conviven, se contraponen y, en ocasiones, se transforman mediante las narrativas locales. En este contexto, el análisis de las narrativas sociales se convierte en una herramienta clave para comprender cómo las comunidades interpretan, cuestionan y transforman las políticas públicas desde sus prácticas cotidianas.

Siguiendo el enfoque del análisis narrativo de las políticas públicas propuesto por Roe (1994), el trabajo autogestivo de los colectivos sociales puede considerarse un relato alternativo al discurso institucional. Este enfoque permite analizar cómo las comunidades, a través de sus historias, organización y acciones, reinterpretan los marcos institucionales y generan sus propias propuestas de política social, convirtiéndose en actores activos en la transformación de sus contextos. Como señala Aguilar Villanueva (2013), el estudio de las políticas públicas implica analizar los procesos de decisión y acción desde una mirada integral que vincule a los actores sociales con las estructuras institucionales.

En esta línea, el presente trabajo propone reconstruir las narrativas colectivas como metanarrativas de las políticas sociales, es decir, relatos que integran las perspectivas ciudadanas y técnicas para la generación de propuestas de política social participativa (Hajer, 1995; Roth Deubel, 2010). Estas metanarrativas permiten establecer puentes entre las políticas institucionales y las experiencias de base, integrando saberes técnicos, comunitarios y culturales en un mismo marco interpretativo. Desde esta visión, el trabajo social desempeña un papel central como disciplina mediadora entre los saberes locales y las políticas institucionales, fortaleciendo la organización comunitaria, el diálogo y la corresponsabilidad social (Aguilar Villanueva, 2013).

Ante la limitada capacidad del Estado para atender de manera efectiva problemáticas relacionadas con la salud, la vivienda, la educación o la seguridad, la participación de los trabajadores sociales resulta esencial para contextualizar las políticas sociales dentro de los entornos comunitarios. Asimismo, su labor permite rescatar las experiencias y aprendizajes de los actores sociales y colectivos, promoviendo procesos de participación genuina y sostenibilidad en las intervenciones (Vásquez & Gómez, 2006).

De acuerdo con Fischer y Forester (1993), las políticas públicas no deben evaluarse únicamente por su eficacia técnica, sino también por su potencial para fomentar procesos deliberativos e inclusivos. En este sentido, el análisis de las narrativas ciudadanas constituye una herramienta epistemológica que visibiliza las voces que históricamente han sido excluidas del proceso de formulación de políticas. Las metanarrativas ofrecen un marco interpretativo complejo, dialógico y plural, que reconoce la diversidad cultural, los contextos locales y las múltiples formas de participación ciudadana, consolidando un enfoque de gobernanza más horizontal y democrático.

Para ejemplificar esta propuesta, se analiza el caso del Centro de Capacitación Musical y de Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM) en Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca. Esta organización comunitaria, fundada en 1977, es un referente en materia de

autogestión cultural y educativa. El CECAM, administrado y operado de manera autónoma por la comunidad, busca preservar la música tradicional de la región Mixe y fortalecer la identidad cultural local. Su estructura autogestiva incluye mecanismos de financiamiento propios —como la matrícula, la venta de grabaciones, la reparación de instrumentos y la organización de giras musicales—, complementados con apoyos esporádicos de programas gubernamentales como los de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Estas estrategias han permitido que el CECAM mantenga su independencia operativa y su compromiso con el desarrollo cultural de la comunidad.

El caso del CECAM representa una forma de política social participativa basada en la cooperación, la cultura y la educación comunitaria. Ejemplos similares pueden encontrarse en diversas regiones del país, como los colectivos culturales de Ciudad Juárez, Torreón, Veracruz o Yucatán, que promueven la recuperación de espacios públicos, la preservación de la lengua y la identidad cultural local. Estos casos demuestran que las políticas participativas construidas desde la sociedad civil pueden complementar e incluso mejorar la efectividad de las políticas institucionales (Rodríguez, 2011).

La comunidad de Santa María Tlahuitoltepec, ubicada en la región Mixe, ha sido un ejemplo emblemático de organización y autogestión desde la década de 1960, cuando surgieron las primeras formas de participación ciudadana para enfrentar el caciquismo local (Vásquez & Gómez, 2006). A pesar de los desafíos económicos y sociales —como la falta de empleo o el impacto de los medios de comunicación en las generaciones jóvenes—, la comunidad ha mantenido un fuerte sentido de cohesión y solidaridad que ha permitido sostener su modelo de autogobierno y acción colectiva.

En cuanto al análisis de las necesidades sociales como objeto de estudio, este trabajo propone observar cómo los colectivos sociales abordan problemáticas específicas —ya sean sociales, culturales, ambientales o productivas— a través de la organización, la gestión de recursos y la acción comunitaria. Para ello, se definen unidades de

observación que permitan estudiar dimensiones concretas, como el acceso a servicios, las redes de apoyo, la participación comunitaria o la vinculación con programas institucionales. Además, se considera el tiempo y el espacio de observación, identificando el ciclo de políticas públicas y su relación con los actores involucrados (Howlett, Ramesh & Perl, 2009).

En suma, el análisis de las narrativas colectivas y su contraste con las políticas institucionales ofrece una vía para construir una metanarrativa que articule los aprendizajes de ambos niveles: el técnico y el comunitario. Este proceso no solo enriquece el diseño de políticas públicas participativas, sino que también contribuye a la creación de estrategias sostenibles y contextualizadas, capaces de responder a las realidades locales desde un enfoque de colaboración y justicia social.

Tabla 1
Unidades de Observación

Necesidad o problema social	Colectivo, comunidad o grupo social que desarrolla acciones directas autogestivas	Ubicación espacial	Línea de tiempo
Acceso a servicios de salud	Colectivos de salud comunitaria en Oaxaca	Oaxaca, México	2018-2022
Recuperación de espacios culturales	Colectivos culturales en Veracruz	Veracruz, México	2015-2020
Autogestión educativa	CECAM (Centro de Capacitación Musical Mixe)	Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca	1977-presente

Nota: Elaboración propia.

Metodología

El diseño metodológico se enmarca en el enfoque cualitativo, sustentado en el análisis narrativo de las políticas públicas propuesto por Roe (1994). Este enfoque considera que las políticas pueden entenderse como relatos contruidos por actores que asignan sentido a los procesos sociales a través del lenguaje, la experiencia y la acción.

En coherencia con este paradigma interpretativo, se propone identificar categorías de observación relacionadas con la organización comunitaria, la participación ciudadana y las estrategias de autogestión.

Para la recolección de información se elaboró una guía de entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, diseñada a partir de las categorías de análisis previamente definidas. El propósito fue construir una narrativa ciudadana que diera voz a los actores comunitarios y permitiera contrastarla con el discurso institucional contenido en documentos normativos, como leyes, reglamentos, manuales operativos y programas públicos. Paralelamente, se realizó un análisis documental del marco legal y de políticas oficiales, incluyendo el *Plan Especial de Arte y Cultura 2014–2018* (Gobierno Federal, 2014), con el fin de obtener la narrativa estatal.

El procesamiento de la información se efectuó mediante un análisis discursivo comparativo entre ambas narrativas (institucional y comunitaria), codificando los fragmentos más representativos en categorías como: nivel de organización, fuentes de recursos, apoyo institucional, retos, dilemas y estrategias de acción. Este procedimiento se realizó utilizando el software Atlas.ti versión 7, herramienta que permite la codificación sistemática de textos y facilita la identificación de patrones y relaciones entre categorías (Friese, 2019; Flick, 2007).

En la etapa de interpretación, se operacionalizaron las dimensiones del ciclo de políticas públicas (Howlett, Ramesh, & Perl, 2009): diagnóstico, diseño, legitimación, implementación y evaluación, aplicadas tanto al relato institucional como a las narrativas comunitarias. Este proceso permitió construir la metanarrativa, entendida como un espacio de síntesis donde ambos discursos convergen, revelando tensiones, coincidencias y aprendizajes.

En cuanto a los criterios de validación y rigor, se consideraron los principios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad (Flick, 2018). Se realizaron procesos de triangulación entre fuentes documentales y testimoniales para garantizar la consistencia analítica.

Asimismo, se aplicaron principios éticos en la investigación, asegurando el consentimiento informado, la confidencialidad de los participantes y la anonimización de los datos (Orb, Eisenhauer, & Wynaden, 2001; European Union, 2016).

La metodología adoptada busca no solo describir, sino también interpretar y dialogar con las experiencias de los colectivos sociales, reconociendo en ellas una fuente de innovación para las políticas sociales participativas y una vía para fortalecer la corresponsabilidad entre Estado y ciudadanía.

Desarrollo

El análisis comparativo entre los relatos institucionales y las contranarrativas comunitarias permite identificar las tensiones y contradicciones entre ambos discursos en relación con las políticas culturales comunitarias. Estas tensiones revelan no solo diferencias de enfoque en cuanto a la gestión y distribución de los recursos, sino también divergencias profundas sobre el significado mismo de la participación social. Tal como señala Roe (1994), las narrativas en el campo de las políticas públicas no son meros relatos anecdóticos, sino construcciones interpretativas que dan sentido a los procesos sociales y orientan la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, las narrativas institucionales representan los discursos hegemónicos del Estado, mientras que las contranarrativas de los colectivos sociales actúan como relatos alternativos que buscan reconfigurar la acción pública desde la base ciudadana.

Siguiendo a Fischer y Forester (1993), el análisis narrativo permite visibilizar los conflictos discursivos en torno a la definición de los problemas públicos, los actores legitimados para resolverlos y las soluciones consideradas válidas. Las políticas públicas, lejos de ser productos técnicos neutrales, constituyen arenas de negociación simbólica donde las distintas narrativas compiten por imponer significados y justificar acciones. En este sentido, el contraste entre el relato institucional —que enfatiza la normatividad y la planeación estratégica del Estado— y la contranarrativa comunitaria —centrada en la experiencia local, la autogestión y la cultura viva—, pone de

manifiesto la coexistencia de distintos regímenes de verdad sobre lo social.

La tabla 2 ilustra este contraste discursivo. El discurso institucional, representado por el *Plan Especial de Arte y Cultura 2014-2018*, concibe la participación ciudadana como un medio para fortalecer la diversidad cultural, pero bajo la tutela del Estado. En cambio, la narrativa comunitaria expresada por Víctor Sabino Martínez, director del CECAM, resalta la necesidad de autogestión ante la ausencia de políticas efectivas y la limitada capacidad institucional para responder a las necesidades locales. Esta divergencia muestra lo que Hajer (1995) denomina una “*lucha discursiva*”, donde las políticas públicas son el resultado de una competencia por el poder simbólico de definir los problemas y las soluciones dentro de la esfera pública.

Tabla 2
Ejemplo de construcción de narrativas

Actor	Relato	Actor	Relato
Gobierno Federal Plan Especial de Arte y Cultura, 2014-2018	El gobierno federal considera sustancial reconocer e impulsar a las culturas populares indígenas y urbanas en todas sus dimensiones. Para esto se considera estimular la participación ciudadana y comunitaria en las tareas de creación y difusión de las culturas tradicionales y contemporáneas, rescatándolas de enfoques ideológicos, con una orientación de trabajo focalizado en las necesidades e intereses comunitarios. Se considera canalizar apoyos para la promoción y difusión de las expresiones artísticas y culturales	Víctor Sabino Martínez Director del Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe, Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca	<i>(...) Lo que si puedo hacer es estar a cada rato molestando, de que tengan que hacer algo ellos (los funcionarios de gobierno estatal y federal), cuando alguien esté allí y yo tenga que hacer algún proyecto, seguramente iré y estaré dándoles lata, si encuentro oídos que sean atentos y puedan hacer algo en realidad, ya que, si se va, se</i>

	<p>locales que a su vez contribuyan al desarrollo integral de la diversidad cultural.</p>		<p><i>tocan puertas y no se logra nada. (...) (Bajo la gestión municipal por usos y costumbres) usualmente los apoyos o atenciones que deberían tener las diferentes áreas culturales de aquí del municipio, suelen tener su apoyo (...)</i></p>
--	---	--	--

Nota: Elaboración propia a partir de entrevistas con actores sociales y documentos institucionales.

La contranarrativa comunitaria se convierte así en un espacio de resistencia y producción de sentido, donde los actores locales reinterpretan la política cultural desde su propia experiencia. En palabras de Roth Deubel (2010), este tipo de enfoques permite analizar cómo las políticas se transforman en procesos comunicativos que reflejan tanto estructuras institucionales como prácticas cotidianas de poder. Los relatos de los colectivos, lejos de oponerse por completo al Estado, evidencian la necesidad de repensar la relación entre gobierno y ciudadanía, hacia una lógica más dialógica y colaborativa, tal como plantea Habermas (1987) en su teoría de la acción comunicativa.

Desde esta óptica, la metanarrativa surge como un espacio de integración entre la narrativa estatal y las experiencias de autogestión ciudadana. Esta tercera vía, en términos de tesis, antítesis y síntesis, no pretende eliminar las diferencias, sino comprenderlas y articularlas en un proyecto común de política social participativa. La tesis representa el relato institucional centrado en el control técnico y la legitimidad normativa; la antítesis, las narrativas comunitarias que reclaman autonomía, identidad y reconocimiento; y la síntesis, o metanarrativa, propone un marco dialógico donde ambos discursos se

encuentran para generar innovaciones políticas basadas en la cooperación y el respeto a la diversidad.

Así, la metanarrativa no solo articula las dimensiones institucionales y comunitarias, sino que también promueve una racionalidad comunicativa que redefine el proceso de formulación de políticas públicas como un ejercicio colectivo de interpretación. Como sostienen Fischer y Forester (1993), la comprensión de las políticas desde su carácter narrativo abre la posibilidad de construir *políticas deliberativas*, donde el conocimiento técnico del Estado y el saber experiencial de las comunidades dialoguen en igualdad de condiciones. De este modo, la política pública deja de ser una imposición vertical para convertirse en una práctica horizontal y participativa.

La tabla 3 muestra cómo este proceso de construcción de la metanarrativa se desarrolla a partir de la controversia entre la visión estatal —que reduce la cultura comunitaria a un objeto de intervención— y la visión de los colectivos —que la conciben como una práctica viva y autorregulada—. La síntesis o metanarrativa resultante plantea que el apoyo gubernamental debe ser contextualizado y corresponsable, evitando la dependencia y preservando la autonomía cultural de las comunidades.

En suma, la integración de las narrativas institucionales y comunitarias mediante una metanarrativa de políticas sociales permite construir un marco analítico innovador que reconoce la autonomía de los actores sociales y su papel en la configuración de lo público. Este enfoque ofrece una alternativa al paradigma tradicional de la política pública centrada en el Estado, proponiendo un modelo participativo, dialógico y colaborativo, en el que la acción colectiva se legitima como un componente esencial de la gobernanza social.

Tabla 3
Construcción de la Metanarrativa

Tema de controversia:	Visión reduccionista de las políticas culturales comunitarias
<i>Narrativa institucional</i>	<i>Contra-narrativa comunitaria</i>
El acceso a la cultura está presente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (arts. 3º. y 4º.) como un derecho de las personas, el Estado alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura, al mismo tiempo en que promoverá los medios para su difusión y su desarrollo tomando en consideración el tema de la diversidad y el respeto a la libertad creativa.	El patrimonio cultural comunitario se hereda y transmite de generación en generación, es una decisión y acción colectiva recibirlo, interpretarlo, fortalecerlo y difundirlo, por lo tanto, la cultura comunitaria y su promoción es una actividad viva, explícita e implícita en el modo de acción y organización social de la comunidad, presente en su identidad y vida cotidiana. Por otra parte la acción de los promotores y colectivos de promoción cultural comunitaria satisfacen desde la ciudadanía, la necesidad social de recuperar, conservar y difundir el patrimonio cultural comunitario.
La promoción cultural comunitaria en el contexto de algunos grupos sociales de México tiene una trayectoria anterior a la instauración del Estado moderno en nuestro país, la organización social prehispánica ya contemplaba la existencia de agentes encargados de atender las necesidades culturales comunitarias.	
<i>Metanarrativa de políticas</i>	Es pertinente el otorgamiento de apoyos y medios por parte del gobierno, sin embargo, es necesario analizar el impacto negativo que esos planes, programas y apoyos tendrán en la organización y tradición de las comunidades. Es necesario considerar a las prácticas de organización comunitaria como formas ciudadanas y participativas de hacer política pública cultural, susceptibles de ser retomadas por la autoridad.

Nota: tabla de elaboración propia

Conclusiones

Ante entornos sociales cada vez más vulnerables y complejos, es esencial buscar enfoques alternativos para comprender la naturaleza

de las problemáticas sociales y promover formas de intervención participativa que permitan una colaboración efectiva en su atención y posible solución. La creciente desigualdad social, la exclusión y las necesidades no atendidas por parte del Estado requieren que se adopten estrategias inclusivas, donde las comunidades y sus miembros puedan ser actores activos en la creación de soluciones, como lo reflejan los ejemplos de los colectivos sociales estudiados (Rodríguez, 2011).

El análisis de las narrativas institucionales y comunitarias en este estudio muestra la necesidad urgente de integrar diversas perspectivas en la construcción de políticas sociales. A través del contraste entre ambos relatos, se evidencia que, aunque las políticas públicas oficiales establecen marcos normativos y estructuras de intervención, las realidades de los colectivos sociales y sus experiencias prácticas constituyen un conocimiento valioso que no siempre es reconocido o integrado en el diseño de políticas públicas (Flick, 2018).

Por lo tanto, apostar por metodologías inclusivas para el diseño de políticas sociales se presenta como una alternativa fundamental. Estas metodologías deben ser capaces de integrar saberes técnicos, experiencias comunitarias y dictámenes técnicos de actores sociales, como promotores y colectivos sociales, que muchas veces no son considerados en el diseño de políticas públicas. El trabajo social, como disciplina técnica y aplicada, tiene un papel crucial en este proceso al proporcionar un enfoque que combine la teoría con la práctica, asegurando que las políticas sociales sean no solo viables, sino también adaptadas a las realidades locales (Howlett, Ramesh, & Perl, 2009).

Una participación activa de los colectivos sociales en el diseño de políticas públicas, respaldada por un análisis técnico y contextualizado, contribuirá significativamente a la eficacia de las políticas sociales, sobre todo en áreas como la cultura, la educación y la salud, donde la acción directa de las comunidades ya ha demostrado ser un motor de cambio. Tal como lo indica Roe (1994), las narrativas comunitarias deben ser vistas como una fuente de conocimiento válida

para la construcción de políticas más inclusivas y efectivas, que realmente atiendan las necesidades específicas de cada comunidad.

Finalmente, la creación de metanarrativas que integren tanto las políticas públicas oficiales como las experiencias comunitarias no solo ofrece una solución más completa a los problemas sociales, sino que también permite empoderar a las comunidades y reconocer su rol como agentes de cambio. Este enfoque integrador abrirá nuevas vías de colaboración entre el Estado y la sociedad civil, favoreciendo un desarrollo social sostenible y más equitativo.

Referencias

- Aguilar Villanueva, L. F. (Coord.). (2013). *El estudio de las políticas públicas* (2ª ed.). Porrúa. <https://doi.org/978-968-842-960-0>
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad* (Vol. 1). Solidaridad Obrera. https://www.solidaridadobrero.org/ateneo_nacho/libros/Cornelius%20Castoriadis%20-%20La%20institucion%20imaginaria%20de%20la%20sociedad.pdf
- European Union. (2016). *General Data Protection Regulation (GDPR)*. <https://gdpr.eu/>
- Fischer, F., & Forester, J. (Eds.). (1993). *The argumentative turn in policy analysis and planning*. Duke University Press.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed., E. Mora, Trad.). Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/02/Flick.-Introduccion-a-la-investigacion-cualitativa_prw.pdf
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Friese, S. (2019). Análisis de datos cualitativos con ATLAS.ti.
- Gobierno Federal. (2014). *Plan Especial de Arte y Cultura 2014–2018*. Secretaría de Cultura. <https://www.gob.mx/cultura>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa* (M. Jiménez Redondo, Trad.; Vols. 1–2). Taurus. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5018383>
- Hajer, M. A. (1995). *The politics of environmental discourse: Ecological modernization and the policy process*. Oxford University Press.

- Howlett, M., Ramesh, M., & Perl, A. (2009). *Studying public policy: Policy cycles and policy subsystems* (3rd ed.). Oxford University Press. https://books.google.com.mx/books/about/Studying_Public_Policy.html?id=9I1zPwAACAAJ
- Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(1), 93–96. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>
- Rodríguez, M. (2011). Participación ciudadana no institucionalizada: protesta y democracia en Argentina. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 40, 89–103. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Ecuador. <https://www.redalyc.org/pdf/509/50918792006.pdf>
- Roth Deubel, A.-N. (Ed.). (2010). *Enfoques para el análisis de las políticas públicas*. Universidad Nacional de Colombia. https://www.researchgate.net/publication/294261058_Enfoques_para_el_analisis_de_las_politicas_publicas_Roth_D_A-N_Ed/links/56c2719308aee5caccf9d2dd/Enfoques-para-el-analisis-de-las-politicas-publicas-Roth-D-A-N-Ed.pdf
- Vásquez, S., & Gómez, G. (2006). Autogestión indígena en Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México. *Ra Ximhai: Revista Científica de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sostenible*, 2(1), 151–169. Universidad Autónoma Indígena de México. <https://raximhai.uaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/348>
- Wyczykier, Gabriela. (2009). Sobre procesos de autogestión y recolectivización laboral en la Argentina actual. *Polis (Santiago)*, 8(24), 197-220. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682009000300011>

Tensiones en la implementación de políticas sociales en México: experiencias, desafíos y estrategias del Trabajo Social

Mariana Lugo Arellano¹³

Jairo Fanuel Fernando Castro Villagómez¹³

Resumen

La implementación de políticas sociales en México enfrenta desafíos significativos que impactan en su incidencia y sostenibilidad. Desde el Trabajo Social, se identifican múltiples escenarios de acción profesional en la implementación de programas sociales, lo que subraya la necesidad de analizar los retos, limitaciones y oportunidades que enfrentan las y los trabajadores sociales en este ámbito. El objetivo de esta investigación es analizar la práctica profesional del Trabajo Social en el proceso de implementación de políticas sociales. Buscamos reconocer su experiencia profesional en el campo, las condiciones estructurales y normativas que obstaculizan su labor, y las estrategias de acción y resistencia desarrolladas por los profesionales a favor de la transformación social. La metodología usada se basa en un enfoque cualitativo mediante la aplicación de un grupo de discusión como técnica central para recopilar experiencias y perspectivas de los profesionales que participan directamente en estos procesos. Los resultados evidencian que el Trabajo Social, lejos de ser solo un ejecutor de políticas, actúa como un agente activo que negocia, transforma e incide en el devenir cotidiano de los programas sociales, aunque lo haga desde un lugar tensionado y muchas veces

¹³ Escuela Nacional de Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de México.

invisibilizado institucionalmente. Este estudio contribuye a una mejor comprensión de las condiciones en las que el Trabajo Social participa en la implementación de políticas sociales en México y a la generación de propuestas que favorezcan una mayor incidencia en la transformación social.

Introducción

Las políticas públicas, y particularmente las políticas sociales, han sido referentes y campo de acción *per se* del ejercicio profesional de las y los trabajadores sociales (Arteaga Basurto, 2012), en la medida en que las instituciones del Estado son espacios fundamentales — aunque no los únicos— donde se ejerce la profesión (Acevedo Alemán, 2021; Arteaga Basurto, 2012). Si bien el trabajo comunitario y con la sociedad civil han reconfigurado el ejercicio y la reconceptualización del Trabajo Social (Estrada Sánchez, 2021), lo cierto es que las políticas sociales en sus distintas fases y procesos presentan coyunturas para el cambio y la intervención con sectores sociales en condiciones de vulnerabilidad, elementos constitutivos de la especificidad y el accionar del Trabajo Social (Acevedo Alemán, 2021; Alayón, 2010; Arteaga Basurto, 2012).

El papel del Trabajo Social en las políticas sociales ha cambiado a lo largo del tiempo a partir de la intervención del Estado en la economía nacional, particularmente en su paso de benefactor a neoliberal (Acevedo Alemán, 2021; Arteaga Basurto, 2012). Cabría aclarar que el momento fundacional del Trabajo Social se identifica previamente mediante una intervención de tipo asistencialista filantrópica; sin embargo, ese momento todavía no se caracterizaba con bases teóricas-metodológicas (Cepeda-Atilano, 2017). De esta manera, en la primera fase —que inicia en los años treinta—, el Estado buscaba atenuar el conflicto social y regular la economía del país mediante la protección del sector industrializado. Se trataba de un Estado intervencionista que buscaba impulsar no solo la economía, sino también a los sectores sociales que hacían parte de esa dinámica de modernización del país; es decir, la política social de ese momento histórico se enfocaba principalmente en la protección de ciertos sectores industriales-productivos y corporativizados —campesino,

popular, obrero— en materia de infraestructura y seguridad social: salud, pensiones y vivienda (Acevedo Alemán, 2021).

En este marco, a partir de los recursos fiscales se financiaban tanto los programas como el aparato burocrático que los implementaba. Se trataba de políticas sociales que operaban de manera centralizada (Acevedo Alemán, 2021).

Algunos autores plantean la consolidación del Trabajo Social en el marco de este Estado benefactor, a partir de las acciones desplegadas por el establecimiento de instituciones públicas de educación, salud y seguridad social (Abad Miguélez y Martín Aranaga, 2015; Cepeda-Atilano, 2017). Sin embargo, podemos identificar que el ejercicio profesional en este modelo se delimitó a la administración de las políticas sociales desde un accionar científico y técnico que buscaba acompañar a los grupos sociales más desfavorecidos en su adaptación e inserción en el sistema económico-social (Acevedo Alemán, 2021). Desde un posicionamiento crítico, se advierte una práctica que se encaminaba al control social, el ajuste, la normalización y el disciplinamiento a favor del modelo capitalista (Hermida, 2020). A partir de este momento sociohistórico, el accionar del Trabajo Social se fue encauzando al cumplimiento institucional sin mucha injerencia en la articulación y fases de las políticas sociales. Se señala que en este contexto hubo una dinámica asistencialista y una pérdida de identidad al desarrollarse como una profesión auxiliar de otras áreas o profesiones (Acevedo Alemán, 2021).

La recesión y la crisis económica de los años setenta y ochenta modificaron el modelo político-económico y, como consecuencia, la política social también develó su crisis en este modelo benefactor: los recursos se destinaban sin criterios específicos y de manera clientelar sólo a grupos organizados, las decisiones se tomaban de manera unilateral desde el Estado, no había mecanismos de rendición de cuentas y tanto la pobreza como la desigualdad seguían incrementando. Estas crisis, tanto económicas como sociales, dieron paso al Estado neoliberal que ajustó sus recursos mediante el principio de adelgazamiento del Estado y la búsqueda de inversión externa (Acevedo Alemán, 2021). Este modelo de desarrollo se delimitó con la apertura comercial, la desregulación —financiera y del mercado

laboral—, la privatización de las empresas públicas y la reducción del gasto público (Filgueria, 2015).

En materia de política social, los programas y el gasto social se redujeron y surgieron nuevos agentes externos —como bancos, fondos de inversión y organismos internacionales— que financiaban, diseñaban y evaluaban la política pública (Acevedo Alemán, 2021; Arteaga Basurto, 2012). La privatización, focalización y descentralización de la política social han impactado de manera significativa en la reducción de la cohesión social, el incremento de la desigualdad y la fragmentación de los vínculos sociales (García Rico y Arévalo Blázquez, 2016). No es casual que en este momento sociohistórico —finales de los 70— se desplegó en el Trabajo Social latinoamericano un momento importante de profesionalización y reconceptualización con posturas críticas sobre el accionar profesional y el desarrollo de construcciones teóricas desde el Sur global (Alayón, 2010; Cepeda-Atilano, 2017).

Esta reconfiguración de la política social no solo ha generado desafíos significativos en su incidencia y sostenibilidad, sino que también ha impactado en la experiencia del Trabajo Social en los procesos de implementación de la política social. Desde el Trabajo Social, se identifican múltiples escenarios de acción profesional en la implementación de programas sociales, donde confluyen, de manera simultánea y contradictoria, la función tradicional asistencialista, la función técnica-operativa y la función profesional con perspectiva de derechos sociales y derechos humanos (Cepeda-Atilano, 2017). Estas condiciones del accionar del Trabajo Social subrayan la necesidad de analizar los retos, limitaciones y oportunidades que enfrentan las trabajadoras y trabajadores sociales en este ámbito.

El objetivo de esta investigación es analizar la práctica profesional del Trabajo Social en el proceso de implementación de políticas sociales. Buscamos reconocer su experiencia profesional en el campo, las condiciones estructurales y normativas que obstaculizan su labor, y las estrategias de acción y resistencia desarrolladas por los profesionales a favor de la transformación social. La metodología usada se basa en un enfoque cualitativo mediante la aplicación de un

grupo de discusión para recopilar experiencias y perspectivas de los profesionales que participan directamente en estos procesos.

Las políticas sociales y la posición estratégica del Trabajo Social

En términos generales, las políticas sociales se refieren al conjunto de objetivos, decisiones y acciones llevadas a cabo por un gobierno determinado sobre la sociedad; se formulan de cara a una cuestión social para provocar cambios o promover permanencias (Acevedo Alemán, 2021). El fin de estas políticas puede variar según el/la autor/a y el momento histórico de su diseño e implementación, pero se pueden encontrar dentro de sus objetivos: mejorar la calidad de vida, lograr mayor bienestar social, favorecer la cohesión social, cristalizar la justicia social o promover el desarrollo social. La política social se articula mediante planes, programas y proyectos, y se integran mediante las siguientes fases que componen el ciclo de la política pública: problematización, diagnóstico, formulación, ejecución y evaluación (Méndez Martínez, 2020).

Para Méndez (2020) resulta necesario reconocer estas etapas como un proceso y no de manera desarticulada, así como enmarcar dicho ciclo en condiciones políticas y organizacionales específicas que pueden alterarlo o interrumpirlo. Por ejemplo, Méndez (2020) señala que en México y otros países de América Latina el proceso de política pública se presenta como *vertical politizado*:¹⁴

...en el que la problematización y el diagnóstico son etapas más cerradas, ya que ciertas élites o intereses impiden en mayor medida la participación de otros actores (entre ellos, los analistas), suele existir un mayor control gubernamental sobre los medios de comunicación, etc. (p. 67).

¹⁴ El otro proceso, *horizontal profesional*, presenta su ciclo de política pública de la siguiente forma: la problematización se presenta en la sociedad, luego viene el diagnóstico gubernamental de tipo técnico; de este diagnóstico se deriva la formulación de manera consensada y posteriormente la implementación donde se ejecuta lo acordado, y finalmente la evaluación.

Para Méndez (2020), desde este proceso de tipo vertical, en la implementación es donde realmente se lleva a cabo la formulación, ya que, dado que la problematización y el diagnóstico se presentan de manera centralizada y cerrada, es en esta fase de implementación donde surgen los errores del diseño o los intereses particulares que, a su vez, dificultan la evaluación y la rendición de cuentas.

Bajo estas condiciones en las que se presenta el ciclo de política pública es donde la trabajadora o el trabajador social se involucra en las distintas etapas, particularmente en la implementación. Al respecto, se habla de una posición que coloca al Trabajo Social en tensión inherente e histórica entre la acción social y las condiciones institucionales-estatales, pues las estrategias de intervención se encuentran entre lógicas de acción social y lógicas institucionales que muchas veces son contradictorias (Abad Miguélez y Martín Aranaga, 2015; Campana Alabarce, 2021; Hermida, 2020; Olejarczyk y Demoy, 2017; Rozas Pagaza, 2015; Vivero Arriagada y Molina Chávez, 2022). Esta posición estratégica y en tensión se identifica especialmente en la implementación de políticas sociales (Abad Miguélez y Martín Aranaga, 2015; Campana Alabarce, 2021; Rozas Pagaza, 2015; Vivero Arriagada y Molina Chávez, 2022).

Sin embargo, se señala esa posición como un encuentro privilegiado con la gestión de lo social y las problemáticas de las personas (Olejarczyk y Demoy, 2017; Rozas Pagaza, 2015). Las trabajadoras y trabajadores sociales tienen un lugar estratégico y paradójico que se encuentra vinculado tanto al Estado y sus marcos institucionales como a los sujetos y sus condiciones sociales (Abad Miguélez y Martín Aranaga, 2015; Acevedo Alemán, 2021; Hermida, 2020; Olejarczyk y Demoy, 2017; Rozas Pagaza, 2015; Vivero Arriagada y Molina Chávez, 2022). Es decir, la tensión radica en que la implementación de la política social se mueve entre la responsabilidad institucional de su gestión y la proximidad con los sujetos de esa política y su acción social (Rozas Pagaza, 2015).

Romina Olejarczyk y Belén Demoy (2017) problematizan la posición de las trabajadoras y trabajadores sociales en la implementación de las políticas públicas desde la noción de

trincheras, ya que el ejercicio profesional en este proceso se plantea como un espacio en disputa, particularmente desde su ejecución cotidiana. Las autoras argumentan que el sentido de la política pública y sus diversas *versiones* se constituyen en el encuentro de distintas posiciones —funcionarios, profesionales y destinatarios—. Podemos encontrar, por ejemplo, la versión oficial que funciona como punto de partida y dirige la intervención estatal; están también las versiones que reaccionan a esta delimitación oficial, ya sea para conservarla o para transformarla. Se encuentra también la versión de profesionales que la implementan y que dada su posición *entre* el Estado y los sujetos —de la que se habló anteriormente— enfrentan constantemente disputas y conflictos.

Para Olejarczyk y Demoy (2017), esa posición *de trinchera* entre el diseño y la implementación resulta una posición estratégica que posibilita “formas sutiles de torcer el rumbo de las tareas estipuladas en consonancia con la ‘versión oficial’ de la política pública –hacerle trampa– con el fin de ajustarlas a los objetivos que ellos mismos consideran relevantes” (pp. 20-21). Desde esta perspectiva, este *hacer trampa* implica echar mano de las herramientas teóricas y técnicas para reconocer los impactos de las políticas públicas y los intereses a los que responden. Las trabajadoras y trabajadores sociales desde su formación teórica, técnica y profesional pueden influir en el desarrollo e innovación de la política social y su implementación. De esta manera, siguiendo a las autoras, el Trabajo Social tiene el potencial de analizar e incidir en los procesos político-gubernamentales, y al mismo tiempo modificar los servicios sociales de acuerdo a las necesidades complejas de cada contexto y así fomentar la corresponsabilidad de diversos actores: sectores públicos, privado, sociedad civil, políticos, profesionales y ciudadanía (Cepeda-Atilano, 2017).

Cabría señalar, sin embargo, que esta posición estratégica se enmarca en condiciones laborales de precariedad —bajos salarios, contratos temporales y no profesionalizantes, reducción presupuestaria— que también dificulta y limita el accionar del Trabajo Social como agente de cambio. García Rico y Arévalo Blázquez (2016) señalan además una reducción en la contratación de la

trabajadora o el trabajador social como profesionista que se contratan como técnicos “aprovechando sus competencias profesionales” (p. 221) o se abusa del voluntariado para la ejecución de proyectos sociales. La situación laboral actual del Trabajo Social en México muestra que, a pesar de su formación profesional, su participación en la toma de decisiones es limitada; la mayoría se encuentra en funciones operativas y administrativas, lo que restringe su capacidad de influir en el proceso de las políticas sociales (Cepeda-Atilano, 2017).

Esto se explica principalmente por los recortes presupuestarios, así como por el excesivo requerimiento de documentos y burocracia que hacen lentos los procesos y limitan la incidencia profesional, pero también por el incremento en las necesidades de intervención social debido a la creciente complejidad de los problemas sociales, políticos y económicos (García Rico y Arévalo Blázquez, 2016; Solé Blanch y Bossé, 2019). Dichas condiciones no sólo propician malestares, sobrecarga y agotamiento laboral, sino que también delimitan un ejercicio profesional que actúa en la resolución de lo inmediato (Cepeda-Atilano, 2017; De la Red Vega y Barranco Expósito, 2014; García Rico y Arévalo Blázquez, 2016; Solé Blanch y Bossé, 2019). Esta dinámica reactiva, sustentada en priorizar lo urgente, reduce la función del Trabajo Social como gestor de contingencias, lo que refuerza una visión instrumental de la profesión y restringe las intervenciones que requieren un acompañamiento a largo plazo (García Rico y Arévalo Blázquez, 2016). Asimismo, se produce mayor dependencia institucional de población en condiciones de vulnerabilidad y acentúa la atención individualizada con lógicas de eficacia y productividad (Solé Blanch y Bossé, 2019).

Sin embargo, pese a estas constricciones institucionales y estructurales, se reconoce un margen de agencia profesional que permite reorientar la práctica hacia un enfoque crítico y transformador. Se señalan, por ejemplo, el uso de metodologías participativas en políticas sociales —como la metodología de diálogos apreciativos— para contrarrestar la desconfianza en las instituciones y favorecer la participación ciudadana (De la Red Vega y Barranco Expósito, 2014); o la estrategia de análisis de prácticas profesionales

(APP) para desindividualizar y despatologizar los malestares que surgen en el ejercicio de la implementación de las políticas públicas y así hacer frente a las dificultades colectivas (Solé Blanch y Bossé, 2019). De cualquier forma, se resalta no solo la solución de los problemas inmediatos desde lógicas de control y evaluación, sino también potencializar el uso de recursos y redes que propicien la acción social de los sujetos de derechos.

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo que permite explorar las experiencias, perspectivas y estrategias de las trabajadoras y trabajadores sociales involucrados directamente en la implementación de políticas sociales. Dada la naturaleza compleja y multifacética de los desafíos que se enfrentan, un abordaje cualitativo permite capturar la riqueza de sus experiencias, comprender a las personas en sus propios contextos y reconocer los significados que atribuyen a sus prácticas (López, 2022).

La técnica de investigación cualitativa empleada para este estudio fue un grupo de discusión. Esta técnica cualitativa permite la comprensión de una problemática social mediante la interacción de un grupo; su objetivo es explorar percepciones, opiniones, sentimientos y experiencias alrededor de un tema o situación compartida por las y los participantes del grupo (López, 2022). A diferencia de otras técnicas cualitativas, el entrevistador o entrevistadora tiene menor presencia en la dinámica, pues solo hay un ejercicio de moderación o coordinación (López, 2022). Para esta investigación, el grupo de discusión se conformó por cinco trabajadoras y trabajadores sociales con experiencia en la implementación de diversos programas sociales federales.

La selección de los participantes se realizó mediante una convocatoria abierta. Los requisitos de inclusión fueron contar con licenciatura en Trabajo Social y haber participado en la implementación de algún programa social federal en cualquier

periodo comprendido entre 2018 y la fecha de la convocatoria.¹⁵ De las 21 personas que respondieron a la convocatoria, se descartaron cuatro por no cumplir con los criterios de participación (no haber participado en programas o haberlo hecho antes de 2018). De las 17 personas restantes, se priorizó la participación de quienes manifestaron disponibilidad para participar de forma virtual a través de la plataforma Zoom y en horario vespertino, debido a la limitada disponibilidad horaria matutina expresada por la mayoría; de esta forma, se delimitó la participación a cinco personas que expresaron disponibilidad para conectarse el día y horario establecido.

El grupo de discusión tuvo una duración de 1 hora, 59 minutos y 35 segundos (de 17:00 a 19:00 horas). La conversación se dirigió a partir de una guía de discusión diseñada para explorar a profundidad las experiencias de las y los participantes en relación con la implementación de políticas sociales. La guía se estructuró en tres ejes temáticos que más adelante estructurarán la sección de resultados: 1. Experiencia profesional en política social: este eje buscó recuperar las experiencias y trayectorias de intervención profesional en el campo de la política social; 2. Condiciones de la implementación: este eje se centró en identificar los obstáculos estructurales, institucionales y normativos que inciden en la labor del Trabajo Social en la fase de implementación de políticas sociales; 3. Estrategias de acción: este eje invitó a reflexionar sobre las formas de acción crítica, resistencia o transformación que el Trabajo Social puede desarrollar frente a los marcos institucionales.

Para garantizar la rigurosidad en la aplicación de la técnica, se contó con un equipo conformado por una moderadora, encargada de facilitar la discusión; un relator, responsable de tomar notas detalladas del contenido de la conversación, y un observador, quien se enfocó en registrar aspectos no verbales, dinámicas grupales y el ambiente de la discusión. La sesión del grupo de discusión se registró a través de audio y video, además de contar con una relatoría detallada y notas de

¹⁵ Se delimitó desde el 2018, pues este año representa un momento coyuntural con el inicio del gobierno de Andrés Manuel López Obrador en el que se demarcó un cambio de enfoque para el desarrollo social y la política social.

observación tomadas por el equipo de investigación durante la sesión.¹⁶

Se tomaron precauciones éticas fundamentales para informar sobre la investigación y proteger los datos de las y los participantes. Se solicitó la firma de una carta de consentimiento informado donde se detallaban los objetivos de la investigación, el uso de la información y sus derechos como participantes. Para asegurar la confidencialidad y el anonimato, se identificó a los participantes en la transcripción y el análisis de los datos como Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4 y Participante 5. A continuación, se describen sus características principales:

- Participante 1: Reside en Hidalgo. Ha trabajado como coordinador en área de prácticas en procesos formativos, en consultoría privada en evaluación de programas federales, y en la aplicación de programas federales. También es investigador.
- Participante 2: Reside en Nuevo León. Ha trabajado en la administración pública, en la coordinación de programas y proyectos sociales, y en consultorías privadas.
- Participante 3: Reside en Chiapas. Trabaja en el área de la salud, ha participado en proyectos de investigación y en la implementación de programas sociales dirigidos a mujeres.
- Participante 4: Reside en la Ciudad de México. Ha participado en la implementación de programas sociales dirigidos a juventudes y se ha especializado en el área clínica.
- Participante 5: Reside en la Ciudad de México. Trabaja en el área de la salud y se ha especializado en el área de la antropología médica.

¹⁶ La responsable del proyecto de investigación es Mariana Lugo, quien fungió como moderadora durante el grupo de discusión. Jairo Fanuel Fernando Castro Villagómez y Trevor Israel González Cruz realizaron su servicio social en este proyecto y durante el grupo de discusión participaron como relator y observador, respectivamente.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados cualitativos a partir del análisis del grupo de discusión, el cual permite un panorama sobre la experiencia de las y los participantes. Los hallazgos se organizan alrededor de tres ejes temáticos que dirigieron la discusión colectiva: el primero problematiza la experiencia profesional del Trabajo Social en política social mediante la discusión de su posición estratégica y ambivalente; el segundo explora las condiciones de implementación y los obstáculos estructurales-institucionales que las trabajadoras y trabajadores sociales enfrentan, y el tercero muestra las estrategias de acción y resistencia profesional que permiten resignificar la práctica profesional.

Experiencia profesional en política social: posición estratégica y ambivalente del Trabajo Social

Como refieren Olejarczyk y Demoy (2017), cuando problematizan la posición de trabajadoras y trabajadores sociales en la implementación de las políticas sociales, el ejercicio profesional en el proceso de la política pública se presenta como un espacio en tensión, particularmente desde la ejecución cotidiana. Las y los participantes señalaron que, si bien los profesionales del Trabajo Social cuentan con conocimiento profundo en el aspecto metodológico y de las problemáticas sociales, su papel dentro de las instituciones públicas sigue siendo predominantemente operativo. Esta condición, que las y los participantes relacionan con la falta de reconocimiento y estigmatización de la profesión, se traduce en una escasa participación en el diseño y evaluación de políticas, lo que delimita una participación institucional mayoritariamente administrativa y operativa:

todavía Trabajo Social, a las y los profesionales de Trabajo Social se les sigue viendo como operadores, operadoras, pues en mayor medida ¿no? Más que todavía en la parte pues también de contribuir en el diseño, de aportar. Creo que ahí es como un área en la que todavía falta posicionarnos aún más y que creo que, bueno, justo tiene que ver con la historia del Trabajo Social ¿no?, desde dónde parte. Entonces, creo que

acá se sigue como ubicando de esa manera y a veces se desconoce también qué podemos aportar más allá de la operación (Participante 2, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

Vemos cómo la asignación operativa a profesionales del Trabajo Social dentro de las instituciones que implementan la política social se ve reforzada por una estigmatización y desconocimiento del saber hacer, del andamiaje teórico-metodológico y de las potencialidades con las que cuentan. Al mismo tiempo, se evidencia que, ante esta asignación, las trabajadoras y trabajadores sociales buscan posicionarse ante el resto de profesionales de lo social como una especie de demostración de sus saberes y conocimientos científicos y técnicos para validar su lugar y aporte en el ciclo de las políticas públicas de atención a la cuestión social.

Por otro lado, las y los participantes identifican una demanda específica por parte de las instituciones públicas desde una función operativa del Trabajo Social: “¿cómo nos conciben las instituciones?, pues básicamente en una visión utilitarista en la cual, si tú me eres útil, eres bienvenido” (Participante 1, comunicación personal, 10 de abril de 2025). Esta visión suma a la perspectiva de concebir el quehacer del Trabajo Social a partir de los procesos administrativos y de gestión de trámites institucionales que a la vez refuerza el estigma y desconocimiento de la disciplina:

El trabajador social es visto como un administrativo. Entonces, los trabajadores sociales, las trabajadoras sociales hemos como que, luchado contra estos paradigmas de sí, del “saca copias”, el administrativo que al principio nos peleábamos para ver quién hacía un oficio y siempre la bolita es Trabajo Social (Participante 3, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

Esta asignación operativa que desconoce el andamiaje científico que poseen las personas egresadas de Trabajo Social para el campo de las políticas sociales genera malestares a quienes se encuentran en la línea del primer contacto con las personas derechohabientes de algún programa social o de alguna institución, pero esta proximidad se vuelve mecanizada para responder a los intereses institucionales que

desaprovecha el conocimiento especializado y lo convierte en un proceso mecánico –ya aprendido– que requiere solo la repetición del procedimiento:

yo lo que pude darme cuenta es que sí, a Trabajo Social se le tiene mucho como esta parte de: tú vas a ser como el primer contacto y ya tú derivas o ya canalizas ¿no?, pero no se ve como un accionar más amplio o profundo del Trabajo Social que no sea este de nada más la derivación, cosa que a mí me ponía muy de malas porque yo me he especializado mucho en clínica (Participante 4, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

De esta forma, en la práctica del trabajo multidisciplinario y en los espacios de toma de decisiones, las y los participantes señalaron el asombro de otros profesionales ante el aporte y los conocimientos especializados del Trabajo Social en el ciclo de las políticas públicas, así como las contribuciones que las y los profesionales del Trabajo Social pueden ofrecer a las instituciones dedicadas a la cuestión social:

Acá profesionales de otras disciplinas, de otras áreas, cuando nos sentábamos anualmente, por ejemplo, para tomar las decisiones de qué programas se iban a quedar, qué acciones eran viables, cuáles no, los presupuestos, cómo se iba a operar, si se destacaba mucho la parte metodológica ¿no? Nosotros de Trabajo Social pues somos muy metódicos, muy metódicas, entonces era algo que sí salía como mucho por ahí a relucir y se reconocía (Participante 2, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

Sin embargo, los procesos de diseño y evaluación continúan a cargo de otras profesiones protagónicas, lo que delimita una subordinación profesional del Trabajo Social que se explica no solo por el desconocimiento de la profesión y su especificidad, sino también por una posición restringida en los marcos institucionales:

Muchas de las limitaciones como bien ahorita se venía señalando, pues tienen que ver con los intereses de a qué se le inyecta más, a qué tema es prioritario, cuáles no son prioritarios ¿no? Y esto pues también tú como trabajador o trabajadora social no puedes hacer más, nada más lo que te compete. Si de pronto quieres hacer propuestas o algo pues también se te limita

en ese sentido (Participante 2, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

El análisis del grupo de discusión develó un campo que presenta incongruencias y se ve tensionado, ya que se buscan los perfiles que históricamente han tenido el papel protagónico y el conocimiento especializado para trabajar en el ciclo de las políticas sociales; sin embargo, en los procesos institucionales se da preferencia a la experiencia en el campo sin comprobar si poseen el conocimiento científico para introducirse en los equipos multidisciplinarios, lo cual es identificado por las trabajadoras y trabajadores sociales como una oportunidad de inserción y visibilidad:

no consideran la formación, ya sea trabajador social, politólogo, sociólogo, para hacer política social basta la experiencia. Entonces, aquí tuve varios colegas y he conocido a varios colegas que son economistas, son antropólogos, están en la consultoría, se trabaja para hacer análisis de las políticas públicas. Y más que la formación se busca la experiencia aquí en Hidalgo (Participante 1, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

Lo anterior confirma la idea de Méndez (2020) sobre la etapa cerrada en su versión *vertical politizado* que tienen las políticas públicas en sus fases de diseño o evaluación, inclusive en la implementación, ya que se reduce el papel de las y los trabajadores sociales a ejecutores en la que no se discuten las tensiones o dificultades de la implementación que permitan recuperar las experiencias para la fase de evaluación. Se identificó una tensión constante entre el rol técnico que les es asignado y el potencial crítico y transformador que ofrece la formación en Trabajo Social. Esta tensión produce una ambivalencia en su práctica, donde se limita su capacidad para influir en la toma de decisiones en los procesos de las políticas públicas, pues se le relega a un papel operativo en lugar de reconocer su potencial como agente de cambio. Esta invisibilización desperdicia su conocimiento situado de las problemáticas sociales, clave para formular políticas sociales más efectivas. Superar esta limitación requiere tanto de un reposicionamiento profesional como de la

creación de espacios institucionales que reconozcan su experiencia entre las necesidades sociales y la toma de decisiones políticas.

Condiciones de la implementación: obstáculos estructurales e institucionales

Los testimonios de este estudio coincidieron en señalar diversos obstáculos que dificultan el ejercicio pleno de la profesión: recursos institucionales limitados en un contexto de la política de austeridad, condiciones laborales precarias, así como la búsqueda de un espacio específico para insertarse en las instituciones. Estas condiciones, sumadas a la verticalidad del proceso de formulación de políticas públicas, colocan a las y los profesionales en una posición de vulnerabilidad frente a las decisiones políticas y administrativas.

Las y los participantes de este estudio discutieron sobre las áreas institucionales específicas de *Trabajo Social*. Por un lado, se habló del interés por exigir espacios laborales dentro de las instituciones que se nombran explícitamente como “Trabajo Social” debido a la tradición en los sectores de salud y educación que históricamente han tenido estas áreas, pero, por el otro, se problematizó que esto replica un desconocimiento por parte de las personas profesionales de Trabajo Social para insertarse en el ciclo de las políticas sociales en áreas como la planeación, el diseño, la evaluación, el monitoreo, etcétera.

Desafortunadamente, pues a veces no existen como que estos espacios donde podamos implementar las políticas públicas y las políticas sociales, en donde se determinan las áreas ¿no? sobre todo como que aquellas líneas que un trabajador social va a seguir, aquellas líneas que un trabajador puede hacer y que también somos capaces de mandar responsabilidades hacia cada área (Participante 3, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

Esta ambivalencia genera propias limitaciones al gremio de Trabajo Social porque se ven identificados en un rol que requiere ser nombrado y dirigido, y que puede ser resultado del proceso de subordinación profesional a las áreas que históricamente han ocupado los papeles protagónicos en las áreas de toma de decisiones.

En el contexto de la política de *austeridad republicana* aplicada a las instituciones del orden federal en México desde el 2018 con el cambio de gobierno, la creación de nuevas secretarías y la implementación de nuevos programas sociales se enmarcaron condiciones de incertidumbre en el gremio del Trabajo Social al no tener claridad sobre dónde colocarse o posicionarse debido a la búsqueda permanente de un espacio específico que nombre a la disciplina: “Entonces, como que todavía no están bien asentadas y no sabemos nosotros como trabajadoras y trabajadores sociales cómo vamos a quedar ante este nuevo cambio porque pues traen cosas nuevas” (Participante 3, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

Esta incertidumbre es un proceso que se replica en las personas recién egresadas de las universidades y que ha permeado a las personas trabajadoras sociales en formación que realizan prácticas o prestan su servicio social en instituciones públicas:

Pedíamos aquí en la facultad de la universidad y a veces llegaban las estudiantes con la visión de que ellas esperaban que iban a llegar como tal a un área o departamento de trabajo social, o sea, con el nombre ¿no? (...) el hecho de que no hubiera un departamento o área de trabajo social, todavía para una estudiante era pues de pronto desconcertante porque pues era: “¿Cómo que no voy a estar en un área o departamento de trabajo social? ¿no? Si mi idea incluso desde la profesión es que voy a llegar a un lugar en donde hice trabajo social”. Vas al área médica, de salud y por lo general encuentras un área o departamento de trabajo social. Vas a lo mejor al área penitenciaria y a veces si vas a encontrar un departamento o área de trabajo social. Acá con nosotros no había un departamento o área de trabajo social (Participante 2, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

Por otro lado, la disminución de recursos institucionales, añadido al contexto de precarización laboral y del neoliberalismo afecta directamente el perfil del Trabajo Social al interior de las instituciones y en territorio, lo que compromete su permanencia en el proceso de las políticas. En este marco, se les exige cumplir con las metas y

objetivos de los distintos programas en territorio de acuerdo con las reglas de operación, pero con la limitación de los recursos tanto materiales –para la operacionalización de un programa– como operativos –por ejemplo, el traslado a zonas alejadas donde debe de llegar la política social diseñada.

también los recursos institucionales que también tiene mucho que ver porque a veces la falta de recursos hay a quienes les desmotiva y pues luego es como que las trabajadoras y los trabajadores sociales pues podemos hacer magia, aunque no haya tantos recursos. Digo, en mucho tiempo también fui este (...) o estuve como operadora en (...) y justo era eso, es que “no pues es que ustedes como trabajadoras sociales lo pongan” ¿no? “No hay recurso, no hay mucho, hay poco, pero pues ustedes tienen mucha creatividad, este ustedes tienen mucha experiencia en campo, trabajar con la gente”. Entonces, “ustedes saben trabajar en condiciones precarias”. De por sí que, sí somos precarizados laboralmente, pues bueno, también pueden trabajar en condiciones precarias ¿no?, y pues bueno, ahora sí a echarle a la creatividad, a la imaginación y ver qué más se puede hacer. Entonces, hablamos de las condiciones laborales, hablamos de las condiciones institucionales, de la asignación de recursos también (Participante 2, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

Esta condición de precariedad laboral obliga a las personas trabajadoras sociales a desplegar una serie de recursos intelectuales como la creatividad, innovación, imaginación e incluso los propios recursos económicos o materiales para cumplir con lo establecido. Dentro de este contexto de precariedad laboral y del rol asignado a su perfil profesional se reconoce y, de alguna forma, se abusa de su proximidad para con los sujetos sociales al caracterizar su práctica como un “hacer magia” dentro y fuera de las instituciones: “esta idea de que la trabajadora social o el trabajador social hace magia porque sabe preguntar, sabe vincular, sabe coordinar y sabe aparecer las cosas que se necesitan” (Participante 5, comunicación personal, 10 de abril de 2025). Estas condiciones laborales sumadas a falta de reconocimiento de aporte profesional orilla a las trabajadoras y trabajadores sociales a convertirse en *todólogas* para sacar adelante

una política o programa en territorio, desde llevar los materiales que hacen falta, hasta limpiar zonas de trabajo encontradas en terreno:

Llegamos al espacio, era un centro comunitario pues (...) olvidado, estaba sucio, nadie lo utilizaba, no había mobiliario ¿no? Pues aquí están, “ahora ustedes hagan lo que les corresponde: conformar la red y trabajar y que esa red se mantenga y siga ahí trabajando una vez que ustedes se retiren” ¿no? Claro, bueno ya nosotras y como en ocasiones sucede pues uno pone de sus recursos ¿no? Una compañera vivía cerca, tenía un par de sillas, pues bueno. Ahí nos tocaba limpiar ¿no?, dejar listo el espacio (Participante 1, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

Asimismo, este contexto coloca al gremio de Trabajo Social en una posición de desventaja en términos de condiciones laborales y reconocimiento profesional, ya que su labor profesional se asocia con una práctica de ayuda o de servicio que no requiere ser pagada:

Recuerdo en una ocasión que llega el rector de la universidad y dice: ‘Este, no, yo estoy muy agradecido con Trabajo Social porque nos ayudan bastante’ y dice: ‘y no nos cobra nada’ y se empieza a reír. Y pues este dice ‘ellos nos están apoyando en hacer varias evaluaciones’ y nos voltean a ver y nosotros (...) o sea, una evaluación no es sencilla (Participante 1, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

Esta condición de precarización del mercado de trabajo para las personas trabajadoras sociales genera un ambiente de incertidumbre profesional, laboral y personal. Es un proceso que compromete trayectorias de vida y del ejercicio profesional, ya que, al existir limitadas opciones de inserción al mercado de trabajo y bajos salarios, las y los profesionales del Trabajo Sociales se ven comprometidos a precarizar aún más sus conocimientos especializados para obtener experiencia o lugares de colaboración y abrirse camino en el ámbito laboral:

yo he estado en esa parte. No sé si eso me hace cómplice de la precarización, pero bueno yo he hecho, mira ya lo que sea. Yo solo quiero tener la oportunidad de ejercer y poner las herramientas y los conocimientos que he adquirido en pro de la

sociedad o lo que eso significa y ni siquiera en voluntariado me han aceptado ¿no? Entonces, pues creo que es bastante, bastante desalentador, pero pues uno tiene que seguir ahí abriendo brechas (Participante 4, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

Estrategias de agencia y resistencia profesional

A pesar de estos desafíos, las y los trabajadores sociales manifestaron recurrir a diversas estrategias para resignificar su práctica. Entre ellas destacan: la profesionalización, capacitación, especialización y educación continua como estrategia de fortalecimiento profesional; el uso crítico y estratégico de técnicas e instrumentos como herramientas metodológicas para reinterpretar lineamientos institucionales; y la generación de redes de colaboración entre colegas. Estas estrategias muestran que, desde lo que Olejarczyk y Demoy (2017) denominan “la trinchera”, las y los profesionales no se limitan a ejecutar, sino que disputan sentidos, adaptan intervenciones y actúan como mediadores entre el Estado y los sujetos de las políticas.

La primera estrategia de agencia que refieren las personas trabajadoras sociales es la profesionalización. Esta les ha permitido insertarse en escenarios que anteriormente han sido ocupados por quienes dicen contar con la apropiación de esa área del conocimiento: “Creo que el hecho de que a ella la hayan contemplado como capacitadora fue esencial para que tanto psicólogos como trabajadores sociales y demás dijeran: ‘si, es posible poder hacer más labor clínica y trabajo social puede ser bien recibido ahí’” (Participante 4, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

Lo anterior demuestra formas de abrirse camino en el mundo laboral a partir de la profesionalización, al demostrar que poseen no sólo habilidades sino el conocimiento específico que se requiere en alguna fase del ciclo de las políticas. Ante este escenario las personas trabajadoras sociales se han visto motivadas a involucrarse en los procesos de educación continua dentro de las instituciones sin importar el campo de atención que ocupa a la institución (salud, educación, justicia, juventudes, pobreza, violencia, etcétera):

el trabajador social tiene que inmiscuirse en los temas de educación de su institución: formalizar los procesos, la educación hacia las demás profesiones con las que jugamos dentro de nuestra institución y empezar a impactar de ahí ¿no?, desde la educación continua de los trabajadores sociales de las demás áreas (Participante 3, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

Dicho fenómeno al interior de las instituciones ha tenido repercusiones al exterior en las universidades y centros de educación continua, al ofertar posgrados pensados para que personas trabajadoras sociales sean competitivos/colaborativos con otros especialistas de las ciencias sociales, las ciencias de la salud o las ingenierías:

Entonces, constantemente tenemos que habilitarnos en diferentes temáticas. Yo les comento que yo tengo una maestría en Trabajo Social. Tengo otra maestría en Antropología médica y un doctorado en Antropología médica. Y todavía a la fecha hay cosas que no me alcanzan los conocimientos porque a veces pensamos que podemos ser todólogos en la intervención social y en las propuestas, en este caso, en mi caso, en la salud pública. (...) Si yo bien no estudié medicina, pero trabajo en el área de la salud, tengo la obligación de habilitarme. Si mi institución no lo hace, como una estrategia intrínseca, yo habilitarme sobre temas que se trabajan en mi institución. Yo tengo que saber de vacunas, de medicamentos, de farmacovigilancia. Si bien, no voy a hacer una carrera en medicina, cuando yo comparta un espacio de trabajo con mis compañeros voy a saber de qué se está hablando ¿no? Yo creo que tenemos la obligación de estarnos informando, actualizándonos de la vida diaria. (Participante 5, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

La segunda estrategia de agencia implementada por las personas trabajadoras sociales es la visibilización a partir de la coyuntura del cambio de paradigma de la política social, la creación o modificación de algunas secretarías del poder ejecutivo, así como la creación de nuevos programas sociales. Este contexto ha permitido reconocer áreas de oportunidad al interior, no solo de la política o programa

social, sino en la institución que atiende dicha problemática pública: “Esto nos ha costado mucho y ahorita con lo de la entrada del IMSS-Bienestar, del órgano público descentralizado, trae nuevas ideas” (Participante 3, 10 de abril de 2025, Zoom). Lo anterior demuestra que, a pesar del contexto que les ha obligado a verse reconocidas y demostrar su conocimiento y especificidad disciplinar en los equipos multidisciplinarios, se vislumbran áreas emergentes que pueden permitir su involucramiento a partir del cambio de paradigma de la política social.

Dicho camino recorrido está demostrando los diversos perfiles especializados que se poseen en el gremio de Trabajo Social en relación con el ciclo de las políticas en México, lo que propicia formas de participación desde la resistencia, la disputa y el agenciamiento para involucrarse en los procesos de implementación desde nuevos espacios que requieren la participación de otras voces y posicionamientos éticos-políticos:

yo sentí mucho como este concepto de: “bueno si, tú vas a dar como la primera orientación y de ahí derivas o canalizas”. Y pues yo siempre estuve como en contra, yo siempre traté de hacer como valer pues esta labor que sí, que, aunque pues si es incipiente en México, el trabajo social clínico, pues en otros países no. (...) yo siempre trataba como de cambiar entre mis compañeros esta visión de: “no, tú no puedes porque eres trabajador social” a “claro que puedo y te voy a explicar por qué”. Y el enfoque si es distinto porque es un enfoque de carácter pues justo antioepresivo. Un enfoque como decía la compañera, la Participante 3, ecológico, que en la psicología pues eso no se ve (Participante 4, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

Esta forma de resistencia ha permitido que las trabajadoras y trabajadores sociales identifiquen escenarios distintos al Estado para innovar en temas de la cuestión social, al tejer lazos entre personas del gremio para abrir nuevos caminos de oportunidades laborales con mejores condiciones:

otra forma también de resistir además de la alianza de nuestro gremio, pues es de pronto reconocer y saber cuál es todo este

bagaje que nosotros tenemos y también de qué manera, de forma independiente, podemos contribuir y avanzando desde trabajo social. Que de hecho en la parte de consultoría todavía es algo de lo que se habla poco desde Trabajo Social (Participante 2, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

Finalmente, la tercera forma de resistencia corresponde al uso crítico y estratégico de técnicas e instrumentos como herramientas metodológicas para reinterpretar lineamientos institucionales que confirman la importancia de la especificidad disciplinar y la importancia del conocimiento científico en los procesos de colaboración en equipos multidisciplinarios del ciclo de las políticas. Dicho fenómeno confirma la importancia que se le otorga a la técnica y a lo escrito en los procesos multidisciplinarios, en tanto que es un conocimiento particular y corresponde a la especificidad de una disciplina científica determinada:

A veces tiene que ser así por medio de oficios, por medio de escritos porque la palabra no es suficiente en una institución. Tenemos que dejar huella, plasmar, sobre todo para que las demás profesiones sientan el peso del trabajo social. Por ejemplo, en salud yo me voy mucho a las notas, directamente a los expedientes clínicos del paciente porque es muy fácil que el trabajador social diga: “oiga, como que estaría bien hacer esto”. Por ejemplo, al personal médico, de enfermería, pero se queda ahí. Sin embargo, cuando lo ven plasmado en un expediente clínico, entonces como que sí pesa más ¿no? Como que no es porque yo quiera hacerlo, o porque mi parte profesional deba hacerlo, sino porque ya hay una consecuencia ¿no? Y tener en cuenta que todos tenemos esa responsabilidad (Participante 3, comunicación personal, 10 de abril de 2025).

De esta forma podemos confirmar lo que refieren Olejarczyk y Demoy (2017) en relación al concepto de trincheras en el ámbito de las políticas públicas y el papel que desempeñan las personas trabajadoras sociales: el uso estratégico de un instrumento como el diagnóstico social, el expediente, el informe social para legitimar una posición de especificidad dentro de las instituciones que corresponde a un saber

especializado y que permite el diálogo entre pares en el trabajo multi, inter o transdisciplinario.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación permiten ubicar que el Trabajo Social en México se desenvuelve en una zona de tensión permanente, donde las dimensiones institucionales, política y ética se entrecruzan en la práctica cotidiana. La implementación de políticas sociales no es un proceso lineal ni neutro, sino un campo de disputa en el que las y los trabajadores sociales actúan como mediadores entre las estructuras burocráticas y los sujetos sociales que viven las consecuencias de las decisiones políticas. Este lugar intermedio, que algunos autores denominan como una posición estratégica (Rozas Pagaza, 2015; Abad Miguélez y Martín Aranaga, 2015), se expresa como un espacio contradictorio: al mismo tiempo que el Trabajo Social es subordinado y marginado dentro del aparato estatal, se convierte en un punto nodal donde las políticas se traducen, reinterpretan y, en ocasiones, se transforman.

El análisis empírico obtenido a través del grupo de discusión evidencia que la labor de las y los trabajadores sociales se encuentra fuertemente condicionada por la precarización laboral, la burocratización institucional y la tecnocratización de la política social. Las instituciones tienden a reducir su papel a funciones operativas y administrativas, invisibilizando la densidad teórica, ética y metodológica que caracteriza a la disciplina. Esta situación refleja una tensión estructural entre el saber profesional del Trabajo Social y las lógicas de eficiencia y control que dominan el modelo neoliberal de gestión pública.

No obstante, los testimonios recogidos muestran que, aun en estas condiciones restrictivas, el Trabajo Social no se reduce a un papel pasivo. Por el contrario, las y los profesionales desarrollan prácticas de agencia y resistencia que desafían los márgenes institucionales, reconfigurando los modos de hacer dentro de las políticas sociales. Estas estrategias incluyen la profesionalización constante, la reinterpretación crítica de los instrumentos técnicos —como el

diagnóstico, la entrevista, el informe o el expediente social—, la generación de redes de apoyo interprofesional, y la búsqueda de autonomía epistemológica frente a las imposiciones institucionales.

Dichas estrategias ponen de manifiesto una capacidad creativa y política que permite a las y los trabajadores sociales torcer las lógicas institucionales desde dentro. Como plantean Olejarczyk y Demoy (2017), la “trinchera” desde la que actúan no es únicamente un espacio de ejecución, sino una frontera productiva donde se disputa el sentido mismo de las políticas sociales. En ese terreno se producen micro-resistencias que sostienen el sentido ético de la intervención y abren grietas en el dispositivo institucional.

Este estudio confirma, por tanto, que el Trabajo Social encarna una práctica situada entre la obediencia institucional y la resistencia creativa. Su potencial transformador radica en esta tensión, que lejos de ser un obstáculo, constituye una fuente de reflexión crítica sobre el papel del Estado, la política social y la función del trabajo profesional. Los malestares, frustraciones y contradicciones que emergen en el ejercicio profesional no deben entenderse únicamente como síntomas de una crisis disciplinar, sino como expresiones de una conciencia crítica que problematiza las condiciones de la intervención y busca alternativas para sostener el sentido ético de la acción social.

Por ello, el Trabajo Social debe ser comprendido no como un actor auxiliar del Estado, sino como una práctica inscrita en lo que Saül Karsz (2007) denomina la *clínica transdisciplinaria de intervención social*. Desde esta perspectiva, el Trabajo Social no actúa únicamente sobre “casos” o “beneficiarios”, sino que interviene en procesos complejos de producción social de los problemas, donde convergen dimensiones económicas, políticas, culturales y subjetivas. Esto implica comprender la intervención social como un espacio analítico y político en el que diferentes saberes dialogan para construir comprensión y acción sobre las situaciones sociales.

En esta línea, las y los trabajadores sociales que participaron en esta investigación encarnan, de manera empírica, esa clínica transdisciplinaria: su intervención cotidiana articula elementos

institucionales, comunitarios, subjetivos y políticos para interpretar y transformar los conflictos sociales que enfrentan. Su acción no se limita a resolver lo inmediato, sino que busca desentrañar las causas profundas de los malestares sociales y abrir posibilidades de cambio, aun cuando el marco institucional imponga restricciones. En otras palabras, las y los trabajadores sociales operan como clínicos de lo social: leen, interpretan y median en contextos de desigualdad, donde los problemas son siempre el resultado de relaciones históricas y estructurales de poder. De este modo, el Trabajo Social se posiciona como una práctica de conocimiento crítico y de intervención situada, capaz de articular análisis estructural y acción transformadora.

Los resultados de esta investigación permiten visibilizar la tensión entre la función técnica y la función crítica del Trabajo Social como constitutiva de su potencia política. Su capacidad de incidencia no depende únicamente del reconocimiento institucional, sino del fortalecimiento de una epistemología propia que sitúe su práctica en la intersección entre los sujetos, las políticas y las instituciones. Reposicionar el Trabajo Social en el campo de las políticas públicas implica asumirlo como un espacio de producción de conocimiento sobre la sociedad, como un laboratorio ético y político que cuestiona la manera en que el Estado aborda la cuestión social.

De esta forma el Trabajo Social dentro del campo de la implementación de las políticas sociales no es solo un ejecutor de programas, sino un productor de sentido social. Desde su lugar tensionado, hace visible lo invisible, traduce las políticas a la vida cotidiana y resiste la reducción de lo social a la lógica de la gestión. Su papel, en última instancia, consiste en sostener la dimensión humana y crítica de la política social: una política que no se limite a gestionar la desigualdad, sino que busque transformarla desde el reconocimiento, la justicia y la solidaridad.

Referencias

- Abad Miguélez, B., y Martín Aranaga, I. (2015). El Trabajo Social ante la crisis. Nuevos retos para el ejercicio profesional de los y las trabajadores sociales. *Cuadernos de Trabajo Social*, 28(2). https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2015.v28.n2.48765
- Acevedo Alemán, J. (2021). El trabajo social y las políticas sociales. Los retos disciplinares. En C. Arteaga Basurto, S. R. Hernández Salinas, y E. Estrada Sánchez, Wandra (coords.), *Una aproximación a la política social en México: Una perspectiva del Trabajo Social* (pp. 21–46). Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social. https://www.trabajosocial.unam.mx/publicaciones/descarga/aproximacion_politica_version_final.pdf
- Alayón, N. (2010). Acerca de la caracterización de la Política Social y la práctica del Trabajo Social. *Trabajo Social UNAM*, 01, 8–21. <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2010.01.23878>
- Arteaga Basurto, C. (2012). La política pública desde la óptica del trabajo social. En C. Arteaga Basurto (Coord.), *Políticas públicas y participación ciudadana: Un enfoque desde el trabajo social* (pp. 37–49). Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social.
- Campana Alabarce, M. (2021). Crítica y resistencias: ¿Cuáles son las trincheras posibles? *Propuestas Críticas En Trabajo Social - Critical Proposals in Social Work*, 1(1), 12. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2021.61228>
- Cepeda-Atilano, J. A. (2017). El papel del trabajo social en la política social. *Realidades Revista De La Facultad De Trabajo Social Y Desarrollo Humano*, 5(2), 13–25. <https://realidades.uanl.mx/index.php/realidades/article/view/e1a5n2>
- De la Red Vega, N., y Barranco Expósito, C. (2014). Trabajo Social y participación en las políticas sociales. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 39–45. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198341>
- Estrada Sánchez, W. E. (2021). Participación Ciudadana y Trabajo social. El rol del trabajador social en la participación ciudadana. En C. Arteaga Basurto, S. R. Hernández Salinas, y W. E. Estrada Sánchez (coords.), *Una aproximación a la política social en México: Una perspectiva del Trabajo Social* (pp. 197–209).

- Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Trabajo Social.
- Filgueria, F. (2015). Modelos de desarrollo, matriz del Estado social y herramientas de las políticas sociales latinoamericanas. En F. Filgueria, S. Cecchini, R. Martínez, y C. Rossel (eds.), *Instrumentos de protección social: Caminos latinoamericanos hacia la universalización* (pp. 50–85). CEPAL.
- García Rico, S., y Arévalo Blázquez, D. (2016). Retos en la intervención del Trabajador/a Social. *Documentos de Trabajo Social: Revista de Trabajo y Acción Social*, 57, 217–226.
- Hermida, M. E. (2020). El Estado, el poder y la política en los estudios poscoloniales y el enfoque descolonial. Aportes para el Trabajo Social. En M. E. Hermida y P. Meschini (comps.), *Trabajo Social y Descolonialidad: Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social* (pp. 157–202). EUDEM. https://eudem.mdp.edu.ar/admin/img/ebook/TRABAJO_SOCIAL_Y_DESCOLONIALIDAD_digital.pdf
- Karsz, S. (2007). *Problematizar el trabajo social: Definición, figuras, clínica*. Gedisa.
- López, A. (2022). Investigación cualitativa: Grupos focales y su aplicación en las Ciencias Sociales. *Cuadernos de Sociología*, 2(4), 66-84. <https://doi.org/10.54549/cs.2022.2.4.4539>
- Méndez Martínez, J. L. (2020). *Políticas públicas: Enfoque estratégico para América Latina*. FCE, El Colegio de México.
- Olejarczyk, R., y Demoy, B. (2017). Habitar la trinchera: potencia y política en el Trabajo Social. *Territorios: Revista de Trabajo Social*, 1(1). <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/article/view/25%0A>
- Rozas Pagaza, M. (2015). Reinscribir la relación de la intervención profesional en trabajo social, la cuestión social y las políticas sociales. *Tendencias y Retos*, 20. <https://ciencia.lasalle.edu.co/te/vol20/iss1/7/>
- Solé Blanch, J., y Bossé, B. (2019). Sostener el sentido del Trabajo Social en grupos de análisis de la práctica profesional. *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(1), 191–203. <https://doi.org/10.5209/CUTS.55733>

Vivero Arriagada, L. A., y Molina Chávez, W. (2022). La praxis en el trabajo social: Reflexiones ético-políticas y epistémicas en el contexto neoliberal. *Rumbos TS. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales*, 27, 33–50. <https://doi.org/10.51188/rrts.num27.548>

La infraestructura urbana inadecuada y el impacto en la salud de los peatones; una visión desde la arquitectura y el trabajo social

Anabel Ascencio Pérez¹⁷
Aldo Israel Pérez Romero¹⁸

Resumen

Día con día, mientras nos dirigimos a realizar nuestras actividades laborales, escolares, personales o sociales, ya sea por medios de transporte públicos, privados o caminando sobre la vía pública, nos enfrentamos con obstáculos que en ocasiones dificultan el cumplimiento de nuestras actividades o ponen en peligro la salud, al llegar a tener algún siniestro vehicular o sufrir una lesión permanente o temporal.

La presente investigación tuvo como objetivo identificar el impacto negativo en la salud de los peatones al enfrentarse a una infraestructura urbana inadecuada, principalmente por el uso de las banquetas, guarniciones o rampas, que suelen generar un riesgo para las personas en etapa de adultez y adultos mayores con o sin movilidad restringida.

Dicha investigación se realizó con un enfoque cualitativo, utilizando una muestra tipo caso e intencional o de conveniencia, seleccionando a cuatro informantes claves que cumplieran con las características de la investigación, quienes firmaron una carta consentimiento para poder hacer uso de la información sobre su salud. El alcance fue de tipo descriptivo, el instrumento utilizado fue la *guía de entrevista* y

¹ ICSHu- Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

² Universidad La Salle Pachuca

como técnica la *entrevista a profundidad* de los autores Benney y Hughes. Referente al análisis de resultados, se utilizó el programa Atlas.Ti, el cual permitió, mediante las categorías de análisis, obtener los resultados a través de fragmentos de los informantes clave.

Introducción

El desarrollo de investigaciones interdisciplinarias, tienden a ser en ocasiones complicadas, debido a los tecnicismos de cada profesión, que requieren un análisis a profundidad para entender las ideas que se quieren plasmar. En esta ocasión la Arquitectura y el Trabajo Social articulan sus conocimientos para compartir la presente investigación, que se desarrolla teniendo como objeto de estudio la avenida Juárez, siendo una de las más transitadas e importantes de la ciudad de Pachuca de Soto, Hidalgo.

Como se ha mencionado anteriormente, de manera cotidiana, nos enfrentamos a situaciones que impiden el pleno desarrollo de nuestras actividades diarias, situación que ha estado presente a lo largo de la historia y que ha causado afectaciones en nuestra salud, algunas reversibles otras irreversibles.

Desde los inicios de la humanidad, el caminar ha sido un eje rector para cubrir distintas necesidades, desde las civilizaciones prehistóricas nómadas para obtener alimento, las civilizaciones antiguas que iniciaron el intercambio comercial, pasando por Roma como ejemplo de expansionismo militar, la Revolución Industrial con el inicio del modelo económico actual hasta nuestra era contemporánea donde las calles se han convertido en el instrumento urbano, social y cultural por excelencia, siendo estos espacios los responsables de generar la sociedad tal cual la conocemos.

Esto ha sido posible por la adaptación misma de las calles a la dinámica social que impere para su uso, desde simples senderos sobre la naturaleza para la caza, los caminos prehispánicos donde transitaban los llamados tlamemes, los cardos y decumanos romanos, hasta nuestras calles actuales, que han sufrido un cambio en su estructura funcional para preservar la integridad de los peatones, por

el cambio del tránsito a pie, pasando por el uso de animales para transportar mercancías, después carretas y diligencias hasta finalmente el automóvil y otros medios de transporte.

Desarrollo

Coloquialmente la llamada calle, es parte fundamental para la realización de todas las actividades de las personas, sin este elemento urbano sería imposible el desarrollo de nuestra sociedad, por lo tanto, el análisis de los elementos físicos que la componen es de gran relevancia para saber el impacto que tienen sobre los millones de peatones que día a día transitan por ellas. Existe infinidad de bibliografía, normas constructivas, manuales de funcionamiento y estudios técnicos sobre los elementos físicos más importantes que componen una calle: las banquetas y la calzada, uno como el elemento de tránsito humano y el otro del tránsito vehicular, pero poco se habla de la guarnición o bordillo como elemento constructivo que impacta directamente en la seguridad e integridad física del peatón, principalmente en los grupos de adultos mayores y personas con discapacidad motriz, ya sea permanente o temporal.

Es importante mencionar, que dentro de la legislación y normativas mexicanas existen diversas definiciones de la guarnición, por ejemplo:

La Secretaría de Comunicaciones y Transportes en el *Manual Geométrico de Carreteras establece que:*

F.6.1. Guarniciones

Son elementos parcialmente enterrados, que se utilizan para dar soporte a una superficie más alta (p. ej. una banqueta, un camellón central), mejorar el drenaje, mejorar la estética del camino, delinear el borde del pavimento, delimitar los espacios destinados a los peatones, reducir las operaciones de mantenimiento y controlar el desarrollo en las inmediaciones de la carretera (Secretaría de Comunicaciones y Transportes [SCT], 2018).

Según la *NOM-004-SEDATU-2023 Estructura y diseño para vías urbanas. Especificaciones y aplicación*, (Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano [SEDATU], 2023), el subcapítulo 8.1.1.

define a la acera o banqueta: franja longitudinal que sirve para la circulación y estancia de personas peatonas, así como para el alojamiento de infraestructura, servicios, mobiliario urbano y vegetación, generalmente pavimentada y elevada con respecto al arroyo vial, delimitada por éste y los linderos de los predios. Se integra por los siguientes componentes:

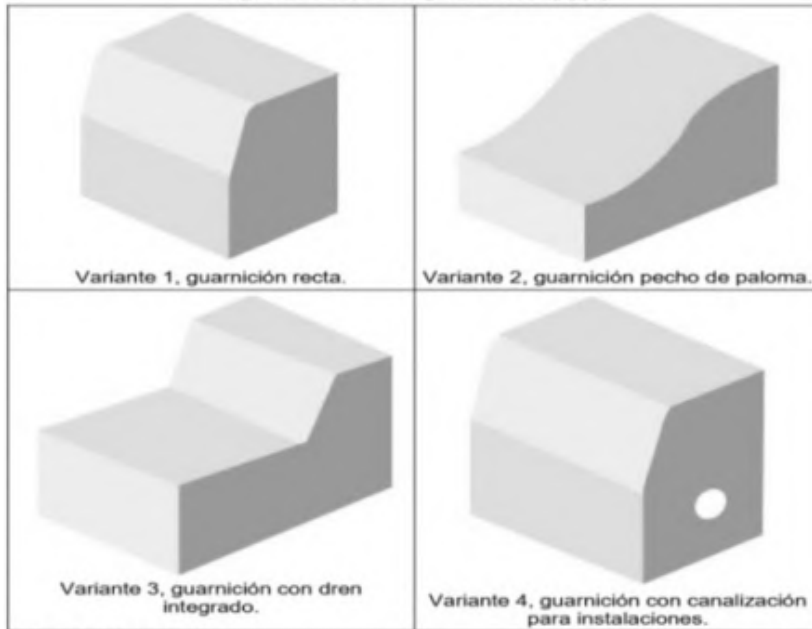
Franja de guarnición: elemento longitudinal que delimita el área de circulación peatonal del área vehicular, para la construcción de banquetas la altura de las guarniciones debe tener entre cero, coma quince (0,15) y cero, coma dieciocho (0,18) metros con respecto al nivel del arroyo vial.

En rampas peatonales, accesos vehiculares a predios o en vías ciclistas se debe reducir el peralte de las guarniciones a un máximo de un (1) centímetro. En calle de plataforma única, su inclusión debe considerar las necesidades del proyecto y características del sitio y en su caso, su altura debe estar nivelada a la franja de circulación peatonal.

Las guarniciones deben ser elementos constructivos independientes del pavimento de la acera a efecto de evitar fisuras, daños por efectos térmicos y por cargas físicas, pueden construirse en sitio o ser piezas prefabricadas conforme a los tipos indicados en la figura 32.

Asimismo, antes de colocar las guarniciones, se deben prevenir las alturas en las rampas en esquinas y para los accesos vehiculares a predios. La variante 2 "pecho de paloma" sólo debe preverse para accesos cuando, por las dimensiones de la banqueta, obligue el empleo de esta variante (SCT, 2000).

Figura 1.
Tipos de guarniciones



Nota. La figura representa los distintos elementos para delimitar la banqueta del arroyo vehicular. Tomado de “Tipos de guarniciones”, https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/944945/NOM-004-SEDATU-2023_Estructura_y_disen_o_para_vi_as_urbanas_Especificaciones_y_aplicacio_n.pdf

En la *N·CTR·CAR·1·02·010/00* se considera:

B.1. Guarniciones

Las guarniciones son los elementos parcialmente enterrados, comúnmente de concreto hidráulico o mampostería, que se emplean principalmente para limitar las banquetas, franjas separadoras centrales, camellones o isletas y delinear la orilla del pavimento. Pueden ser colados en el lugar o precolados (SCT, 2000).

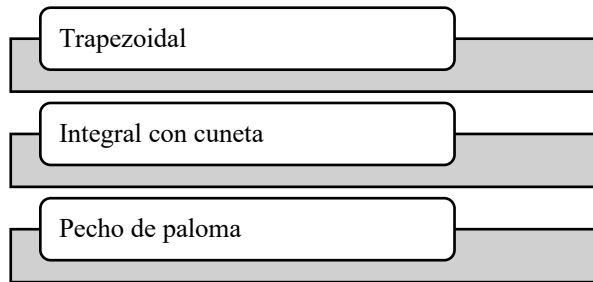
De acuerdo con el *Manual de señalización y dispositivos para el control del tránsito en calles y carreteras (Secretaría de Infraestructura, Comunicaciones y Transportes [SICT] y la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano [SEDATU], 2023)*, considera a la Guarnición. Elemento constructivo de confinamiento, generalmente de concreto, que se emplea

principalmente para establecer límites de infraestructura geométrica horizontal como son: banquetas, camellones, isletas y delinear la orilla del arroyo vial.

Tipos de guarnición

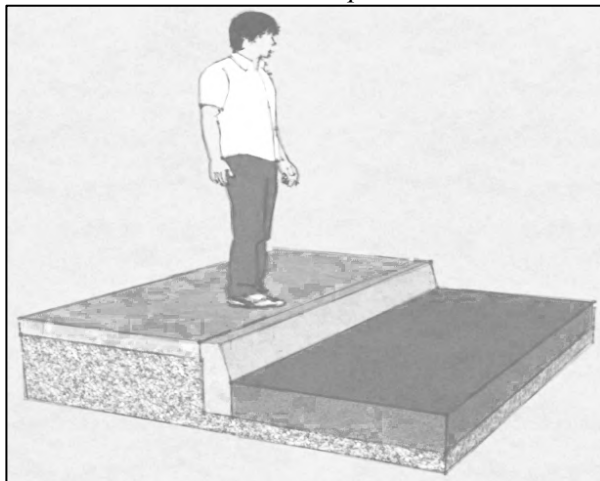
En la actualidad las guarniciones se construyen sólo de concreto hidráulico, aunque ocasionalmente se hacen de piedra. Las guarniciones de concreto se ejecutan de acuerdo con tres formas geométricas básicas (SICT, 2023), siendo éstas:

Figura 2.
Guarniciones



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3.
Guarnición Trapezoidal

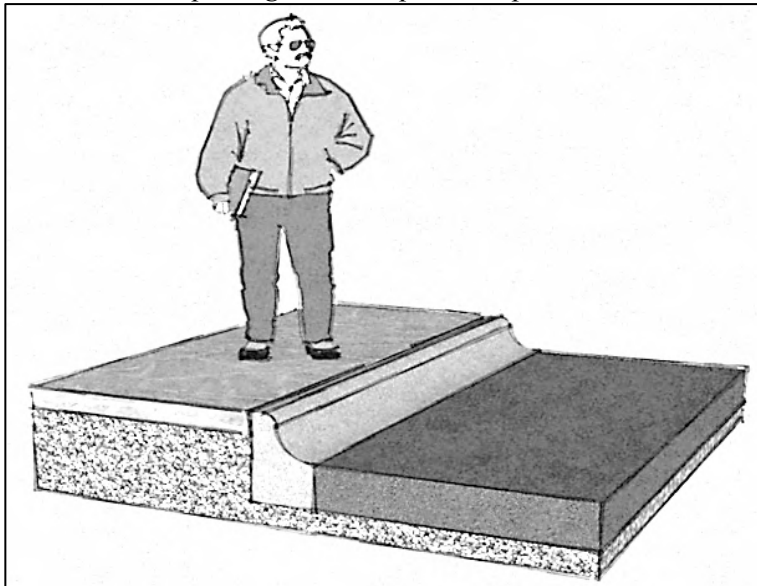


Fuente: Elaboración propia.

E.1 trapezoidal: Requiere tener una altura de 40 a 50 cm a fin de que resulten cuando menos 15 cm arriba de la superficie de rodamiento (luz de guarnición). En lo general, la base de estas guarniciones es de 20 cm. Se requiere hacer una excavación a mano para empotrar a la base o sub-base compactada, en su caso irá apoyada en cualquiera de estas capas.

Figura 4.

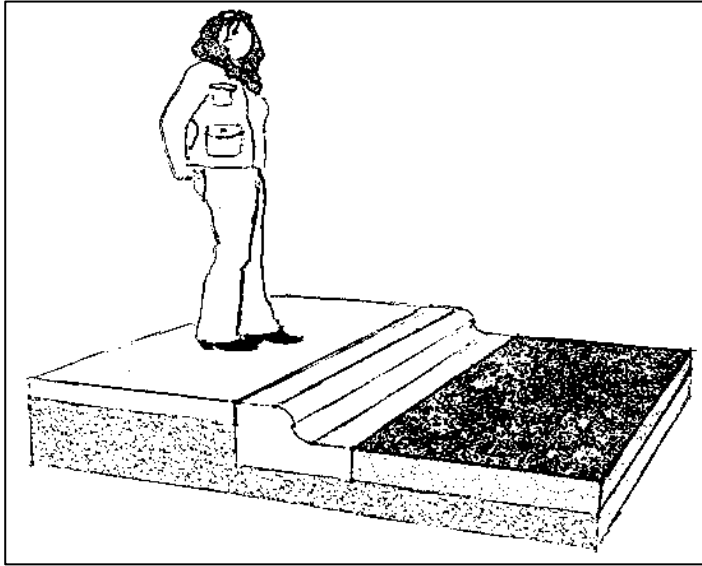
Tipo de guarnición pecho de paloma



Fuente: Elaboración propia.

E.2 Pecho de paloma: Es la más conveniente pues resuelve el maltrato que sufre la guarnición Trapezoidal al paso de vehículos y como al construir los servicios del fraccionamiento no sabemos dónde va a quedar la entrada de vehículos, tiene que demolerse para hacer una entrada y además sirve de escantillón para garantizar el espesor del pavimento. Se asienta en la capa de base o sub-base. Sus medidas serán de 20 cm de base mayor, 15 cm de base menor y altura de 40 a 50 cm.

Figura 5
Guarnición integral con cuneta



Fuente: Elaboración propia

E.3 Integral con cuneta: Como su nombre lo indica, forma una pequeña cuneta junto con lo que propiamente es la guarnición; tiene 40 cm de altura, 12 a 15 cm en la parte superior de la guarnición, 50 cm de base y el espesor de las losas de concreto adyacentes.

Las guarniciones se construirán de concreto simple de $f_c = 150$ kg/cm² de resistencia o la que se indique en el Catálogo de Conceptos y las especificaciones de proyecto, o así lo apruebe la dependencia; el tamaño máximo del agregado grueso, será de 19 mm (3/4"), el revenimiento máximo tolerable será de 12 cm, a menos que el proyecto o la dependencia indiquen otra cosa.

Problemática

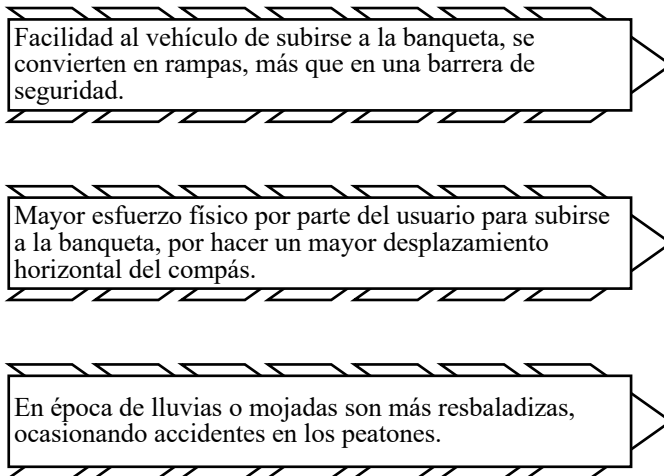
En años recientes el desconocimiento de la legislación sobre guarniciones por parte de los encargados del diseño de propuestas urbanas de cualquier nivel gubernamental ha llevado a realizar obras públicas que no cumplen con la normativa y donde impera la estética sobre la función, sin tomar en cuenta al usuario final, esto ha llevado

a convertir las guarniciones de ser una protección auto/peatón a un problema de salud para los peatones, específicamente el tipo de guarnición llamado “*pecho de paloma*”, ya que por su diseño se convierte en una limitante para los grupos antes mencionados y con los actuales parámetros de diseño de calles no cumplen con su función principal de barrera de seguridad vehículo/peatón y elementos de transición cómoda arroyo/banqueta.

Ejemplificando la problemática, para el desarrollo de la investigación, se eligió la Plaza de la Independencia y sus inmediaciones, ubicadas en el centro histórico de la ciudad de Pachuca de Soto, Hgo., aunque hay infinidad de calles y avenidas que tienen banquetas tipo pecho de paloma, se optó por dicha plaza y calles aledañas, dado que es de las más transitadas en la ciudad, al contar con el reloj monumental, el cual corresponde al ícono de Pachuca de Soto, siendo visitado por infinidad de turistas y en donde cientos de familias acuden para disfrutar de un domingo familiar.

Figura 6.

Desventajas por diseño de la guarnición pecho de paloma:



Fuente: Elaboración propia.

Por consiguiente, esta zona de la ciudad se convierte por la misma dinámica social en un importante referente urbano donde a lo largo

del tiempo se han realizado diversos proyectos urbanos con distintos enfoques sociales y/o económicos, siendo así que actualmente es una mezcla de propuestas urbanas donde no existe coherencia entre ellas, dando lugar a una imagen visual caótica, un nulo programa de mantenimiento al equipamiento y elementos urbanos, que impactan directamente en los usuarios que día a día transitan en esta zona de la ciudad para realizar sus actividades cotidianas o de entretenimiento.

En el caso de que las calles no brinden la seguridad a los peatones, en ocasiones se opta por el uso de vías alternas, sin embargo, esto genera una mayor inversión económica y de tiempo en los traslados. Aunque estas calles no brinden en su totalidad la seguridad en la infraestructura además de presentar otro tipo de problemas sociales como la delincuencia, el tráfico, los perros callejeros, entre otros.

A continuación, en las siguientes imágenes se presentan distintos ejemplos de las problemáticas existentes en la infraestructura urbana de las calles elegidas para el desarrollo de la investigación y que sirven como ejemplo para determinar el estado general de las calles en la ciudad de Pachuca de Soto, o incluso como parámetro cualitativo de la infraestructura urbana en nuestras ciudades de México y que se convierte en un fenómeno social que genera riesgos potenciales y peligros para quienes de manera frecuente transitan por las calles que impactan directamente en la salud física, mental y calidad de vida de quienes integran la sociedad.

Imagen 1
Transición de guarniciones



Nota: Cambio en diseño de guarnición, transiciones con bordes peligrosos.

Imagen 2
Riesgos de guarnición pecho de paloma



Nota: Implementación errónea del tipo de guarnición en áreas de alto tránsito peatonal.

La implementación inadecuada de elementos urbanos (guarniciones) por desconocimiento de la normativa más una incorrecta ejecución en obra deriva en vicios constructivos que representan probables accidentes peatonales como se observa en la imagen 1, en la cual una transición abrupta entre distintos tipos de guarniciones, así como bordos peligrosos sobre el área transitable de la banqueta; potencialmente peligroso. También la forma en que los vehículos tienen la facilidad de subirse o invadir la banqueta por una incorrecta aplicación de los tipos de guarnición (imagen 2).

Imagen 3
Rampa en banqueta



Nota: Pendientes fuera de la normativa y ambulante, impiden el libre tránsito peatonal.

Imagen 4
Cortes de circulación



Nota: Juntas constructivas con riesgo potencial de caídas para personas con bastones o corte de tránsito para sillas de ruedas.

El contar con espacios urbanos limitados para los peatones, implica el ajustar la normativa o los parámetros de accesibilidad y movilidad funcional para cubrir el mayor espectro de usuarios, dando como resultado elementos urbanos que restringen el libre tránsito peatonal además de fenómenos sociales y económicos (ambulante) que abonan a la dinámica urbana.

Imagen 5
Invasión de banqueta 1



Nota: Vehículos invadiendo y reduciendo el área útil de banqueta

Imagen 6
Invasión de banqueta 2



Nota: Vehículos invadiendo y reduciendo el área útil de banqueta.

En las imágenes superiores se observa un fenómeno cotidiano de nuestras calles, la falta de cultura vial donde prevalece el automóvil sobre el peatón dando lugar a la invasión a la banqueta, reduciendo el área transitable y que repercute directamente en el libre tránsito de las personas que utilizan diariamente las banquetas.

Imagen 7

Obstrucción en banqueta



Nota: Ubicación mal planeada del equipamiento urbano (luminarias) reducción del área transitable de banqueta.

Imagen 8

Infraestructura urbana en deterioro



Nota: Infraestructura deteriorada que representa un potencial riesgo peatonal.

Una infraestructura urbana mal planeada, donde prevalece la estética sobre la función, deriva en malas ubicaciones de elementos urbanos que reducen el área de banqueta, adicional a esto, el deterioro prematuro de estos elementos por la mala calidad de los materiales constructivos y un inexistente programa de mantenimiento, generan potenciales escenarios de accidentes al peatón que repercuten directamente en su calidad de vida, economía, salud y dinámicas familiares.

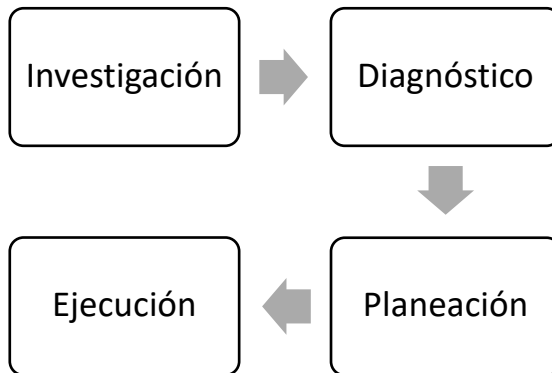
Una vez analizado lo correspondiente a las guarniciones y la infraestructura urbana desde la visión arquitectónica, nos centraremos en lo referente a Trabajo Social Sanitario, identificado como aquella actividad profesional que se desarrolla en los diversos campos de la salud tanto públicos, privados y sociales, y que, desde inicios de la profesión, ha estado presente, por ello forma parte del área tradicional.

Si bien, las funciones, actividades y tareas parecieran ser las mismas en los diversos campos y áreas de intervención, éstas son flexibles o adaptables a las características de la población. El profesional de Trabajo Social utiliza una metodología específica, así como el proceso metodológico, mismo que va a depender si el paciente se encuentra en un área crítica del hospital o si sólo acude a citas subsecuentes.

La labor del Trabajador Social Sanitario en las áreas críticas de un hospital (urgencias, hospitalización, oncología, terapia intensiva y nefrología) inicia desde la fase de investigación, en donde se aplican técnicas e instrumentos para conocer el factor detonante del por qué el paciente presenta una alteración en la salud física o mental. Seguidamente, en la fase del diagnóstico, desde una visión integral, se identifican los determinantes de la salud, así como implementar estrategias y conocer a profundidad la situación de salud. Es importante mencionar que debido a la condición de salud en la que se encuentran los pacientes en las áreas críticas, sólo se desarrollan la fase de investigación y diagnóstico para posteriormente ser referidos a otras áreas a dados de alta médica.

Figura 7.

Proceso metodológico de Trabajo Social en el campo de la salud



Fuente: Elaboración propia.

Una vez que continúan con el tratamiento médico, tras haber permanecido en las áreas críticas, el departamento de Trabajo Social continúa con el desarrollo del proceso metodológico, desde la

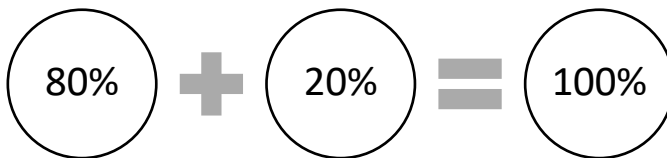
investigación, diagnóstico, planeación y ejecución de actividades. Cabe hacer mención, que en algunos hospitales no se lleva a cabo la fase de evaluación ni sistematización, debido a las características de la intervención.

Para el caso de la investigación, no se consideró un hospital, sino que seleccionamos el campo de la rehabilitación del sector público, en donde el Trabajador Social lleva a cabo su intervención en casos en donde los pacientes adquieren una discapacidad ya sea permanente o temporal debido a algún accidente en la vía pública ocasionado por el uso de la infraestructura urbana inadecuada.

De acuerdo a esta institución de rehabilitación, la intervención de Trabajo Social inicia desde la recepción de los pacientes, quienes acuden después del periodo de recuperación de una cirugía y requieren la fase de rehabilitación, misma que será llevada a cabo por un equipo multidisciplinario a través del modelo médico-rehabilitador, el cual tiene como característica, potencializar las habilidades y dotar de herramientas sociales a los pacientes con discapacidad permanente, con el objetivo de que sean personas completamente independientes o semiindependientes, a pesar de la condición de discapacidad y severidad.

Figura 8.

Porcentaje de pacientes en tratamiento rehabilitador derivado de un accidente en la vía pública



Fuente: Elaboración propia.

En la figura anterior, se observa que, de un total de 540 consultas realizadas en el mes de abril del 2025, el 80% de los pacientes que acuden a solicitar un tratamiento de rehabilitación presentaron

previamente un evento cardiovascular, consumo de sustancias psicotrópicas, un trastorno mental, un accidente automovilístico y laboral, o en algunos casos la discapacidad ha sido congénita. El 20% restante (108 consultas) corresponde a las personas que requieren una valoración e inicio de un tratamiento médico-rehabilitador por haber tenido un accidente en la vía pública derivado de un tropiezo, resbalón o caída en una banqueta tipo pecho de paloma.

Tabla 1. Tipos de discapacidad

Discapacidad física
Discapacidad auditiva
Discapacidad visual
Discapacidad intelectual
Discapacidad mental (psicosocial)

Fuente: Elaboración propia con datos del sistema DIF, Hgo.

De acuerdo con la información plasmada en la tabla anterior, los tipos de discapacidad con las cuales interviene el equipo multidisciplinario son: física, auditiva, visual, intelectual y mental, utilizando el lenguaje inclusivo, que si bien, aún existen en las leyes términos discriminatorios y estigmatizantes para las personas con discapacidad, se requiere hacer una modificación para poder incluir por completo el lenguaje inclusivo y dejar de referirnos como discapacidad. En algunos países como España, el término adecuado es personas con diversidad funcional.

Es importante mencionar, que el tipo de discapacidad seleccionada para el desarrollo de la investigación fue la discapacidad física, es decir, aquella que reduce o impide la motricidad para el desarrollo de actividades cotidianas y que, en la mayoría de los casos, los pacientes requieren uso de ayudas técnicas, por ejemplo: muletas axilares o canadienses, silla de ruedas, bastón o andadera.

Análisis de resultados

Es importante mencionar, que, para la obtención de resultados, se realizaron cuatro entrevistas a personas que posterior a un accidente derivado de la infraestructura urbana inadecuada adquirieron una

discapacidad física permanente o temporal, misma que cambió su vida por completo y que ahora los enfrenta a una nueva realidad llena de obstáculos y desafíos, en donde la intervención de Trabajo Social es fundamental durante el proceso de rehabilitación.

Posterior a la aplicación de entrevistas a profundidad a las informantes clave, se procedió a seleccionar las categorías de análisis en el programa Atlas.Ti, el cual, permitió, identificar los fragmentos de los testimonios que abordan cómo fue su accidente en la vía pública, el impacto social y familiar, así como los obstáculos y peligros al transitar por calles que presentan una infraestructura urbana inadecuada.

Tabla 2.
Análisis de resultados de las entrevistas

Ítem	Relato
1.- ¿Con qué frecuencia transita por la Plaza de la Independencia?	T1 <i>“Diario, de lunes a sábado, porque es mi ruta para ir al trabajo”</i> . T2 <i>“Sólo voy por ese lado como una vez al mes”</i> . T3 <i>“Voy a mi mandado una vez a la semana”</i> . T4 <i>“No con frecuencia, pero si he llegado a ir”</i> .
2.- ¿Cuántas formas de banqueta conoce?	T1 <i>“Los nombres no los sé, pero por los tipos son las que ponen para que suban los carros, como tipo rampas y las normales”</i> . T2 <i>“Las que son largas, cortas, con rampas o sin rampas”</i> . T3 <i>“Normales, con rampa, sin rampa, pavimentadas y sin pavimento”</i> . T4 <i>“Las banquetas rectas, las que van de bajada y las que son como curvadas”</i> .
3.- ¿Con cuál se ha sentido más segura al caminar?	T1 <i>“Creo que con ninguna, si están mojadas son resbalosas, algunas en la noche no se ven, a veces prefiero caminar abajo de la banqueta, aunque luego los carros te pitan por no ir caminando en la banqueta”</i> . T2 <i>“Las que son parejas y largas”</i> .

	<p>T3 “Con las banquetas que ya están terminadas”.</p> <p>T4 “Por la silla de ruedas que uso, yo creo que las rectas”.</p>
4.- ¿Qué obstáculos observa al transitar?	<p>T1 “Hijole, esos si muchos, banquetas tronadas por los árboles que sirven para que te tropieces, los carros que se suben a las banquetas o últimamente los puestos ambulantes que no respetan las banquetas, también de las que no están bien hechas. Ahora te tienes que cuidar de los autos, los perros de las casas y ahora de los puestos”.</p> <p>T2 “Las rampas porque unas son grandes, otras pequeñas además de resbalosas, las que están tronadas por las raíces de los árboles, los hoyos, las coladeras, es lo que he visto”.</p> <p>T3 “Las raíces de los árboles que rompen las banquetas, los carros que se suben a las banquetas y las rampas”.</p> <p>T4 “Los baches que hay en algunas banquetas o las grietas”.</p>
5.- ¿Considera que el espacio para transitar es el adecuado?	<p>T1 “Pues si la gente va a seguir sin respetar para qué son las banquetas, pues sí que las hagan más grandes y menos peligrosas porque no falta el que a cada rato se anda cayendo en la misma banqueta”.</p> <p>T2 “No, son pequeñas para caminar y se vuelven más pequeñas cuando las invaden”.</p> <p>T3 “En algunas partes son angostas y se tiene que bajar uno a la carretera para poder caminar”.</p> <p>T4 “En algunas partes, sí y en otras no porque está muy reducido el espacio”.</p>
6.- ¿Ha sentido algún riesgo al transitar por la banqueta?	<p>T12 “Siempre que anda uno en la calle ve muchos riesgos, pero hablando de lo que me pregunta que son las banquetas, sí, soy de las que a cada rato se anda tropezando,</p>

	<p><i>resbalando, a veces porque voy distraída, otras por el tipo de banquetas o las cosas que hay sobre ella”.</i></p> <p><i>T2 “Si, creo que siempre que se anda en la calle hay peligros, más cuando caminas por una banqueta que está resbalosa”.</i></p> <p><i>T3 “Sólo en tiempo de lluvia porque son resbaladizas y uno se anda cayendo a cada rato”.</i></p> <p><i>T4 “Si, porque hay algunas partes que las llantas de la silla se atorán en las grietas”.</i></p>
<p>7.- ¿Ha tenido algún accidente al transitar por la banqueta?</p>	<p><i>T1 “Si, he tenido varios, me he tropezado, resbalado, pero el más feo es cuando, salí del trabajo, iba caminando por la calle de Ocampo para tomar la combi, había un puesto ambulante que impedía el paso, no me fijé y pisé mal la banqueta, de esas que son como de bajadita, me dolió la rodilla muy feo que grité, nadie me ayudó y ya no pude dar el paso. Le hablé a mi esposo para que fuera por mí y me quedé ahí sentada hasta que llegó. Me llevó al ISSSTE y me hicieron una cirugía de urgencia, tuve una fractura de rótula, esa ha sido la peor situación que he tenido”.</i></p> <p><i>T2 “Si, he tenido varias caídas pero nada de gravedad”.</i></p> <p><i>T3 “Si, una vez iba caminando en la banqueta, pasé por una que tenía rampa y como había llovido estaba mojada, me resbalé y me caí, en el filo de la banqueta pegó mi antebrazo y muñeca y pues me fracturé la mano”.</i></p> <p><i>T4 “Hasta ahorita no he tenido ningún accidente”.</i></p>
<p>8.- ¿Qué afectaciones tuvo en su salud?</p>	<p><i>T1 “No pude caminar por más de 3 meses, tuve que usar muletas axilares, subí de peso por estar nada más sentada, me dio depresión, ansiedad, me sentía muy mal anímicamente”.</i></p>

	<p>T2 “Principalmente las rodillas porque caía de frente o hincada, pero sólo fueron raspones o moretones”.</p> <p>T3 “Fractura de mano, depresión y ansiedad por no poder hacer mis actividades cotidianas”.</p>
9.- ¿Quién cubrió los gastos médicos?	<p>T1 “Pertenezco al ISSSTE, pero aun así sólo me cubrió menos de la mitad, lo demás lo tuve que pagar yo, las terapias físicas, medicamentos, muletas, vendas y terapias de psicología”.</p> <p>T2 “Yo cubrí los gastos porque sólo fueron revisiones generales”.</p> <p>T3 “Yo, fue tratamiento particular, por no asistir al seguro, luego se pierde más el tiempo y no dan buen tratamiento”.</p>
10.- ¿Cómo impactó en su dinámica familiar?	<p>T1 “Pues mucho, porque mi esposo se cansó de que ya no fuera yo la misma, se hartó de verme en esa condición y me dejó por otra mujer, sin importarle mi salud. Mi hermana y mis sobrinos tuvieron que hacerse cargo de mí, porque me quedé enferma, sin esposo y sin trabajo”.</p> <p>T2 “Pues mi familia se preocupaba porque anduviera yo en la calle, siempre me caía, por eso luego me regañan si salgo a la calle sin compañía”.</p> <p>T3 “Si cambió, porque no pude desarrollar mis actividades cotidianas mientras estaba en recuperación”.</p>
11.- ¿Quién considera es el responsable principal de su accidente?	<p>T1 “Pues yo creo que los que hicieron las banquetas, por no hacerlas pensando en los que las usamos, pero también yo por no fijarme y pues ahí están las consecuencias”.</p> <p>T2 “La gente que hace mal las banquetas y yo por mensa de no caminar con cuidado”.</p> <p>T3 “El clima y la textura de la banqueta”.</p>

12.- ¿Realizó alguna denuncia?	T1 “No, desconozco si se pueda hacer una denuncia hacia ellos, pero debe haber casos más graves que el mío”. T2 “No, no lo creí necesario”. T3 “No, ninguna”.
--------------------------------	---

Fuente: elaboración propia

Resultados

Referente al testimonio 1, manifestó haber tenido un accidente al caminar en una banqueta tipo pecho de paloma *“iba caminando por la calle de Ocampo para tomar la combi, había un puesto ambulante que impedía el paso, no me fijé y pisé mal la banqueta, de esas que son como de bajadita, me dolió la rodilla muy feo que grité, nadie me ayudó y ya no pude dar el paso”*, a la vez comparte que derivado de ese accidente la dinámica familiar la afectó puesto que terminó en un divorcio lo cual trajo consigo más afectaciones en su salud física y mental.

Por su parte, en el testimonio 2 expresó *“Si, he tenido varias caídas pero nada de gravedad”*, al ser una persona de 82 años, para salir a la calle a realizar alguna actividad, requiere la compañía y supervisión de alguien, dado el antecedente de caídas que ha tenido a lo largo de la vida y que en su mayoría han sido por el deterioro o forma de las banquetas.

En cuanto al testimonio 3, refirió también haber tenido un accidente debido a las malas condiciones de las banquetas *“Si, una vez iba caminando en la banqueta, pasé por una que tenía rampa y como había llovido estaba mojada, me resbalé y me caí, en el filo de la banqueta pegó mi antebrazo y muñeca y pues me fracturé la mano”*, situación que le generó depresión y ansiedad por no poder realizar sus actividades cotidianas.

El testimonio 4 compartió no haber tenido ningún accidente, sin embargo, presenta dificultades en el uso de las banquetas *“porque hay algunas partes que las llantas de la silla de ruedas que se atorán en*

las grietas”, entorna que la hace sentir insegura y con miedo de tener alguna caída que afecte más su estado de salud actual.

Con lo anterior, se deduce que actualmente son más comunes este tipo de accidentes por lo que es importante hacer un llamado a las autoridades para que realicen una supervisión de la infraestructura urbana y se reduzcan los accidentes, la inversión en reparaciones, así como el gasto económico para costear los tratamientos de rehabilitación.

Conclusiones

Sin duda significó un gran reto para ambos profesionales unir la Arquitectura y el Trabajo Social Sanitario, debido a sus diferentes perspectivas, así como el ejercicio intelectual entre dos campos del conocimiento humano, que generaron sinergias para crear investigaciones y/o elaboración de proyectos desde la visión de la interdisciplinariedad.

Al inicio era una idea contradictoria entre dos ramas, sin embargo, durante la colaboración se detectaron problemáticas que afectan la dinámica de la sociedad. Del lado de la Arquitectura se identifica que Trabajo Social tiene la capacidad de obtener datos mientras que ellos a través de esos datos comprueban si los diseños o las propuestas urbanas son viables o funcionales en beneficio de la sociedad.

Por lo que, observando que al no desarrollar propuestas o proyectos tomando en cuenta la normativa y legislación existente, se corre el riesgo de realizar intervenciones urbanas que son inoperantes para el usuario a quien deberían estar dirigidas y sólo conlleva a realizar gastos o reinversiones que impactan negativamente en el gasto público y lapidan más las ya dañadas arcas gubernamentales de los tres ámbitos de gobierno.

Para Trabajo Social implica una mayor gestión de ayudas técnicas (muletas, silla de ruedas, bastones o andaderas), dadas las características de las personas que frecuentemente sufren accidentes en la vía pública, siendo estas las personas adultas mayores que en la mayoría de los casos no cuentan con el recurso económico para cubrir

un tratamiento de rehabilitación que incluye consultas de valoración, estudios médicos, sesiones de terapia física y psicología, medicamentos, entre otros.

Finalmente, nuestra investigación va dirigida a colegas y estudiantes para despertar el interés de realizar investigaciones interdisciplinarias, al conocer otro tipo de ciencias, mismas que se vuelven un reto que amplían o nutren más el campo del conocimiento humano y tener mejores herramientas para resolver de forma más eficiente y eficaz las problemáticas actuales de la sociedad para poder elevar su calidad de vida.

Referencias

- Secretaría de Comunicaciones y Transportes CT. (29 de Abril de 2025). *Secretaría de Comunicaciones y Transporte*. Secretaría de Comunicaciones y Transporte: <https://normas.imt.mx/storage/normativa/N-CTR-CAR-1-02-010-00.pdf>
- Secretaría de Comunicaciones y Transporte, S. d. (26 de Abril de 2018). *Diseño de carreteras*. Diseño de carreteras: https://www.sct.gob.mx/fileadmin/DireccionesGrales/DGST/Manuales/manual-pg/MPGC_2018_16_11_18.pdf
- Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano. (25 de Mayo de 2023). *NOM-004-SEDATU-2023, Estructura y diseño para vías urbanas. Especificaciones y aplicación*. NOM-004-SEDATU-2023, Estructura y diseño para vías urbanas. Especificaciones y aplicación.: <https://www.dof.gob.mx/normasOficiales/9421/sedatu/sedatu.htm>
1
- Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano. (29 de abril de 2025). *Manual de señalización y Dispositivos para el Control del Tránsito en Calles y Carreteras*. https://www.gob.mx/cms/uploads/sedatu/Manual_de_sealizacin_2023_VF.pdf

Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado de Hidalgo. (23 de abril de 2025). Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Estado de Hidalgo: <https://dif.hidalgo.gob.mx/Servicios>

Perspectivas de la Intervención en Trabajo Social: aportes desde la práctica profesional, se terminó de imprimir en la Ciudad de Mérida Yucatán, el 11 de diciembre de 2025. La edición será publicada en la página web de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social; www.libros.acanits.org

Perspectivas de la Intervención en Trabajo Social: aportes desde la práctica profesional reúne experiencias, reflexiones y propuestas que muestran la vitalidad del Trabajo Social en los contextos contemporáneos.

A través de diversos capítulos, la obra explora problemáticas sociales como el empoderamiento intercultural, la salud mental, la educación ambiental, la prevención del consumo de sustancias, la espiritualidad y la participación ciudadana, hasta llegar a las tensiones que enfrentan las políticas sociales y su impacto en la vida comunitaria.

Cada aportación se nutre de la práctica profesional y del diálogo interdisciplinario, proponiendo rutas innovadoras para comprender y transformar la realidad social. El texto invita a repensar la intervención desde una mirada ética, crítica y humana, donde teoría y práctica se entrelazan para construir conocimiento situado y respuestas sociales pertinentes.

Esta obra se convierte así en un referente colectivo del quehacer contemporáneo del Trabajo Social: una invitación a seguir construyendo puentes entre la investigación, la docencia y la acción profesional, en favor del bienestar, la equidad y la dignidad de las personas y las comunidades.

ISBN: 978-607-8987-40-5



9 786078 987405