

Análisis de conflictos y violencia en contextos de diversidad sociocultural en el Barrio de la Raza y Cubitos en ciudad de Pachuca Hidalgo, México

Analysis of conflicts and violence in contexts of sociocultural diversity in the “La Raza” and “Cubitos” neighborhoods in the city of Pachuca - Hidalgo, Mexico

Análise de conflitos e violência em contextos de diversidade sociocultural no Bairro “La Raza” e “Cubitos” na cidade de Pachuca - Hidalgo, México

Fecha de recepción: 2018/09/04 | Fecha de evaluación: 2019/05/16 | Fecha de aprobación: 2019/05/28

Rosa Elena Durán González

Doctora en Ciencias de la Educación
Investigadora y coordinadora de la maestría en Ciencias Sociales
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Hidalgo, México
rosidurang@gmail.com

Berenice Alfaro-Ponce

Doctora en Ciencias Sociales
Investigadora, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Hidalgo, México
berenice.alfaro@gmail.com

Saúl Arroyo Santillán

Maestro en Ciencias Sociales
Abogado, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Hidalgo, México
Aoss85@hotmail.com

Elizeth Morales Vanegas

Maestra en Ciencias Sociales
Asistente de investigación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Hidalgo, México
eliaqua220191@gmail.com

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Durán, R., Arroyo, S., Alfaro-Ponce, B. & Morales, E. (2019). Análisis de conflictos y violencia en contextos de diversidad sociocultural en el Barrio de la Raza y Cubitos en ciudad de Pachuca Hidalgo, México. *Revista Criminalidad*, 61 (3): 247-264

Resumen

Los conflictos son inherentes a las interacciones humanas y se pueden estudiar desde disciplinas sociales y de conducta, entre ellas la educación. El presente artículo ahonda sobre conflictos en la escuela en el contexto de los indígenas y no indígenas del Barrio de la Raza y Cerro de Cubitos en Pachuca Hidalgo.

Se empleó metodología mixta con una encuesta a 269 estudiantes de la Secundaria General número 9 para analizar conflictos y violencia tanto en la escuela como en los barrios arriba mencionados. El estudio cualitativo consistió en entrevistas a estudiantes, egresados, padres de familia, maestros y trabajadoras sociales para ampliar el panorama

sobre dichas problemáticas, así como en crear estrategias para sobrevivir ante ellas.

Se puede afirmar que mientras en el barrio existen conflictos de alta intensidad y de difícil tratamiento, que llegan a violencia física y verbal, también identificamos violencia estructural y condición de pobreza, que pone en una situación de mayor vulnerabilidad a los escolares de caer en adicciones y pandillerismo. En contraste, el clima escolar resulta un espacio de recreación sana, convivencia y buenas prácticas que favorece el sentimiento de seguridad en los jóvenes. Los profesores fungen como mediadores y promueven valores en la institución y en el aula.

Palabras clave

Conflictos, violencia, vecindario, educación (fuente: Tesoro de Política Criminal Latinoamericana - ILANUD), diversidad cultural, barrio, contexto escolar (autor)

Abstract

Conflicts are inherent to human interactions and can be studied from social and behavioral disciplines, among them, education. This article delves deeper into conflicts at school in the context of the indigenous and non-indigenous people of the “La Raza” and “Cerro de Cubitos” in Pachuca - Hidalgo.

A mixed methodology was used with a survey to 269 students of General Secondary School number 9 to analyze conflicts and violence both in the school and in the neighborhoods above mentioned. The qualitative study consisted of interviews with students, graduates, parents, teachers and social workers to broaden the panorama of

these problems, as well as to create strategies to survive them.

It can be stated that while in the neighborhood there are high intensity and difficult treatment conflicts, which reach physical and verbal violence, we also identify structural violence and poverty, which places schoolchildren in a greater vulnerability situation of falling into addictions and gang joining. In contrast, the school climate is a space for healthy recreation, coexistence and good practices that favor the feeling of security in young people. Teachers act as mediators and promote values in the institution and in the classroom.

Keywords

Conflict, violence, neighborhood, education (source: Tesouro de Política Criminal Latinoamericana [Thesaurus of Latin American Criminal Policy] - ILANUD), cultural diversity, neighborhood, school context (author)

Resumo

Os conflitos são inerentes às interações humanas y podem-se estudar desde disciplinas sociais e de conduta, entre eles a educação. O presente artigo aprofunda sobre conflitos na escola no contexto dos indígenas e não indígenas do Bairro de “La Raza” e “Cerro de Cubitos” em Pachuca, Hidalgo.

Foi utilizada metodologia mista com uma enquete à 269 estudantes da Secundária Geral número 9 para analisar conflitos e violência tanto na escola quanto nos bairros supramencionados. O estudo qualitativo consistiu em entrevistas à estudantes, egressos, pais de família, mestres e assistentes sociais para alargar o panorama sobre ditas

problemáticas, bem como em criar estratégias para sobreviver perante elas.

Pode afirmar-se que enquanto no bairro existem conflitos de alta intensidade e de difícil tratamento, que chegam até violência física e verbal, também identificamos violência estrutural e condição de pobreza, que coloca numa situação de maior vulnerabilidade aos escolares de cair em vícios e fazer parte de uma quadrilha. Em contraste, o clima escolar resulta um espaço de recreação sana, convivência e boas práticas que favorece o sentimento de segurança nos jovens. Os professores desempenham como mediadores e promovem valores na instituição e na aula.

Palavras-chave

Conflitos, violência, vizinhança, educação (fonte: Tesouro de Política Criminal Latino-americana - ILANUD), diversidade cultural, bairro, contexto escolar (autor)

Introducción

Antecedentes

Los conflictos prevalecen en nuestras relaciones personales y forman parte de nuestra vida cotidiana. Varios autores coinciden en que son una oposición entre grupos o individuos que se manifiestan hostilmente con divergencia de intereses o enfrentamientos ante un desacuerdo. La bibliografía revisada aporta que el conflicto se ha estudiado desde diferentes disciplinas como la Sociología, Ciencias Políticas, Psicología y el

Derecho, entre otras. Si bien la Sociología es la disciplina que más analiza este tema en los actores sociales, su origen se remonta a los Estados Unidos en el ámbito de las Ciencias Políticas por E. E. Schattschneider, quien afirmó que la estrategia de la política tenía que girar en torno a los conflictos ya que esta era la política de políticas (Goldam, 1999, citado en Galicia 2012). Asimismo, algunos autores lo relacionan con el factor principal del

progreso porque en el conflicto se conforman grupos antagónicos de acción social que realizan acuerdos, pactos o contratos que generan nuevas estructuras o relaciones por la presencia de grupos.

Estudios cuantitativos de los años ochenta analizaron las variables causales de violencia política y resolución de conflictos violentos. Jeong (1999), citado en Galicia (2012), y también Galicia clasifican los conflictos a partir de las necesidades básicas que no son cubiertas o respetadas: *las de orden biológico*, (de sobrevivencia, de alimentación, de refugio) y *las de orden cultural* (relacionadas con aspectos lingüísticos, religiosos, de clase o etnia).

Respecto a las posturas epistemológicas del conflicto, podemos identificar algunos autores; desde el modelo estructural funcionalista a Lewis Coser y Robert Merton; desde la corriente de la hermenéutica y fenomenología a Randall Collins (1975) y desde la cultura de la clase dominante y la detentación del poder a Carlos Marx y Dahrendorf (1993).

En forma genérica, se ha dado una *connotación negativa* al conflicto al relacionarlo con formas violentas o de hostilidad; sin embargo, existe el planteamiento del conflicto *como hecho positivo* por la forma creativa de resolverlo y generar cambios a partir de procesos de mediación y negociación de conflictos. En la Escuela de Profesores de Derecho de Harvard, Richard Abel y Roger Fisher analizaron el aspecto jurídico de los medios alternativos de la resolución de controversias y recurrieron a un enfoque multidisciplinar para encontrar nuevos caminos en la resolución de problemas que permite el autoconocimiento (Galicia, 2012).

Al respecto, Fisher, Ury y Patton (1996) afirman que es necesario disponer de la información necesaria para su solución; de los sujetos, debemos conocer su cultura, valores, principios y formas de reaccionar, posiciones, intereses y necesidades. Del conflicto, debemos conocer las causas, el tipo de conflicto, la intensidad, las formas de resolución. Alzate, Sánchez, Verdugo y Guzmán (2006) señalan que los individuos reaccionan al conflicto dependiendo de sus creencias, cultura y actitudes y destaca tres formas de reaccionar: a) *la evitación del conflicto*, cuando se considera algo negativo que se debe evitar a toda costa; b) *la confrontación o enfrentamiento*, en el cual los involucrados están en una posición de pérdida-ganancia y usarán sus recursos, el poder y la violencia para no quedar en desventaja, y c) *la solución del conflicto*, que está relacionado con el proceso de mediación que se mencionó anteriormente, en el cual a través de comunicación, diálogo y compromiso de ambas partes puedan ceder algo y comprometerse a cumplir acuerdos. Alzate afirma también que están las condiciones del conflicto, que son las que provocan la escalada o desescalada. Esto puede complicarse si a los disputantes se suma un tercero y la otra parte se siente

amenazada; se incrementan el miedo, la violencia y la frustración. La parte positiva es cuando se eliminan las amenazas, aumenta la cooperación para resolverlo y se discuten las necesidades.

La intensidad del conflicto define la presencia de violencia en cualquiera de sus manifestaciones: directa, estructural o cultural; Farré, citado en Quintero (2015). Los conflictos de *baja intensidad* no reportan ningún tipo de violencia física; en cambio, los conflictos profundos, de *alta intensidad* y de difícil tratamiento, expresan algún tipo de violencia directa, basada en agresión física o moral, de acoso sexual, lucha física, el rumor destructivo, desprecio o cese laboral. *La violencia estructural*, del espacio físico, salario insuficiente, inexistencia en el organigrama o de los mecanismos de promoción. *Violencia cultural*, que nace de las convicciones ético-morales y de identidad más definitorias de la persona, rumores, comentarios malintencionados, actitudes machistas, patriarcales, racistas o de discriminación.

Ante esto, la pregunta que se pretende responder es cómo se viven los conflictos y la violencia en la escuela y el contexto del Barrio de la Raza y Cerro de Cubitos ante la diversidad cultural, por lo que el objetivo principal de esta investigación es dar cuenta de los conflictos y la violencia en la escuela y el contexto del barrio ante la diversidad cultural. De forma específica, el documento discute la importancia del clima de convivencia escolar y valores, así como el papel que desempeñan los diversos núcleos sociales a los que pertenecen los estudiantes tales como la familia y la escuela. Se parte del supuesto de investigación de que los conflictos y la violencia de los barrios antes mencionados son visibles, naturalizados y reproducidos en los contextos escolar y familiar.

Posturas teóricas del conflicto

En este apartado daremos aportes conceptuales del conflicto y tendremos dos posturas teóricas que puedan dar cuenta del objeto de estudio de este trabajo. Algunos autores coinciden en afirmar que el conflicto es la incompatibilidad de ideas, actividades y fuerzas. Lewis (1973), en cita de Redorta (2004), afirma que el conflicto se compone de acciones que de forma sincrónica se enfrentan entre ellas; en este sentido el conflicto es el resultado de estas interacciones que se contraponen. Por otro lado, Deutsch (1973), si bien no coincide del todo con Redorta, tampoco podemos decir que es contradictorio al decir que el conflicto ocurre cuando existe una actividad incompatible.

Galtung (1996) incorpora elementos más específicos en torno a la discusión del conflicto. Dichos componentes son de orden intrínseco, como las actitudes y asunciones personales, y aspectos

de orden extrínseco, como la conducta y las contradicciones.

Teoría del conflicto clásica y liberal

Los orígenes de la teoría del conflicto contemplan dos grandes corrientes: la primera, la teoría clásica, la cual se remonta a la idea del marxismo sobre luchas de clases; la segunda, la teoría del conflicto liberal (o teoría del conflicto social), que retoma la lucha de grupos endógenos y exógenos sociales.

Los estudios clásicos del conflicto se centraron en el poder y se pueden analizar en las obras de autores como Tucídides y Sun Tzu, hasta Maquiavelo, Marx, Engels y Von Clausewitz.

La teoría del conflicto liberal, por otra parte, surge de los estudios del norteamericano Lewis Coser en 1954, quien devela la importancia de las consecuencias funcionales latentes del conflicto social (Coser, 1970). A partir de entonces, diferentes autores, como Max Gluckman, Ralf Dahrendorf, Theodore Caplow, Thomas Schelling, Kenneth Boulding, Randall Collins, Louis Kriesberg, Walter Isard, Julien Freund, dieron los fundamentos de bases teóricas del conflicto.

Desde 1947 hasta 1999 varios autores (ver Tabla 1) empezaron a identificar y explicar los conflictos sociales. Por ejemplo, el denominado conflicto de interés (Marx, 1947; Mitchell, 1981 y Moore, 1986) y el denominado conflicto de valores (Mitchell, 1981 y Moore, 1986).

Tabla 1.
Tipología del conflicto

Teoría clásica		Teoría neoliberal						
Autor y año	Marx 1947	Q. Wright 1951	Dahrendorf 1958	Coser 1970	Deutsch 1973	Mitchell 1981	Kriesberg 1982	Moore 1986
Tipo de conflicto	Intereses enfrentados	Sistema ideológico, valores, físico, conflicto legal	Endógenos	Reales, irreales	Verídico, falso, desplazado, mal atribuido, latente	Valores, intereses, atribuciones	Social	Intereses sobre datos en las relaciones de valores

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de varios autores.

Connatural a la vida en sociedad

Los conflictos sociales surgen por la diversidad, la diferencia y los elementos opuestos en las interacciones humanas. En la medida en que se combinan estos elementos (Caplow, 1974:689), se origina el antagonismo social, proporcionando a su vez una transformación social (Dahrendorf, 1992; Coser, 1970). Es decir, “[...] el conflicto es (...) la energía creadora e impulsora de todo cambio” (Dahrendorf, 1966:205).

Para esta investigación solo se retomarán los conceptos fundamentales de la teoría clásica del conflicto analizando las obras de Marx y Engels por considerarlas pioneras en el estudio de los conflictos y los conceptos de Lewis Coser y Ralf Dahrendorf por ser los exponentes contemporáneos que analizaron el conflicto desde una postura más apegada a la realidad social de este siglo XXI.

Marx y Engels. Luchas de clases

Los conceptos sobre *lucha* que Marx estableció parten de las confrontaciones, sean estas abiertas o en estado

latente (antagonismo). Lejos de suponer esta situación anómala o episódica, la considera una ley social que rige en las sociedades de clases. Tomar las situaciones de puesta en acto de los antagonismos como una ley social implica reconocer su regularidad y reiterabilidad, conceptuándolas en consecuencia como la situación normal e ineluctable en tales formaciones sociales.

En *El manifiesto del Partido Comunista*, expresan que toda la historia de la sociedad humana, hasta la actualidad, es una historia de luchas de clases. Y describe la lucha de clases de la siguiente forma:

[...] El proletariado pasa por diferentes etapas de desarrollo. Su lucha contra la burguesía comienza con su surgimiento. [...] Al principio, la lucha es entablada por obreros aislados, después, por los obreros de una misma fábrica, más tarde, por los obreros del mismo oficio de la localidad contra el burgués individual que los explota directamente. [...] El verdadero resultado de sus luchas no es el éxito inmediato, sino la unión cada vez más extensa de los obreros. Esta unión es propiciada por el crecimiento de los medios de comunicación creados por la gran industria y que ponen en contacto a los obreros de

diferentes localidades. Y basta ese contacto para que las numerosas luchas locales, que en todas partes revisten el mismo carácter, se centralicen en una lucha nacional, en una lucha de clases. Mas toda lucha de clases es una lucha política (Marx, 1974 [1848]:42).

Esta organización de los sujetos en clase, de acuerdo a los diferentes momentos en los que transita la lucha o conflicto, vuelve a ser socavada por la competencia entre los mismos sujetos. La lucha de clases transita en distintos momentos con intereses enfrentados, conectados entre sí, para nutrir la teoría del conflicto. La teoría marxista hacia hincapié en un cambio revolucionario de la sociedad derivado del conflicto de clases, que aboliría el sistema capitalista para reemplazarlo por el socialismo, es decir, abolir o quitar una de las partes del conflicto de clases.

Desde esta perspectiva, el conflicto tiene una resolución violenta. Esta postura teórica irá cambiando a lo largo de los años setenta por medio de corrientes teóricas más liberales o positivistas, las cuales verán el conflicto como una herramienta hacia el cambio y el progreso.

Lewis Coser y Ralf Dahrendorf. Las funciones del conflicto y la teoría del conflicto social

Lewis Coser (1970:30) empieza sus estudios retomando la importancia de *las consecuencias funcionales latentes* en el conflicto. El conflicto social para él será temido únicamente por una sociedad *que está débilmente integrada* (Coser, 1970:40).

A partir de entonces Dahrendorf desarrolla una teoría más sólida de los grupos sociales. Para él los conflictos deben ser analizados desde una estructura social específica y no relegarlos a variables psicológicas (agresividad) o a otras variables histórico-descriptivas. El conflicto puede asumir formas suaves o severas; hasta puede desaparecer por períodos limitados del campo visual de un observador superficial, pero no se le puede suprimir (Dahrendorf, 1958).

La teoría planteada por Dahrendorf propone formular más agudamente problemas urgentes de investigación empírica, de poner a nuestro alcance acontecimientos inexplicados, de ver lo que se sabe desde nuevos puntos de vista y de transformar cuestiones tentativas en una investigación. Se centra en los conflictos endógenos y los clasifica en dos grupos. El primero, con base en condiciones históricas especiales, y el segundo como manifestaciones de rasgos estructurales generales de las sociedades. La categoría propuesta de *grupo social* sirve para

identificar a las partes que se encuentran envueltas en el conflicto. En una crítica al modelo estructural-funcionalista, Dahrendorf retoma el concepto *disfuncional*, que le permite crear un modelo, el cual parte de cuatro puntos:

1. Toda sociedad está sometida a cambios en todo momento; el cambio social es ubicuo.
2. Toda sociedad experimenta en todo momento conflictos sociales; el conflicto social es ubicuo.
3. Todo elemento de una sociedad contribuye a su cambio.
4. Toda sociedad descansa sobre la coacción que algunos de sus individuos ejercen sobre otros (Dahrendorf, 1958:174).

Dahrendorf enfatiza la necesidad de ver a la sociedad como una hipérbola, que tiene, ciertamente, los mismos focos, pero está abierta en muchas direcciones y parece un campo de tensión de las fuerzas determinantes. Propone crear un modelo que haga comprensible el origen estructural del conflicto social y entenderlo como una lucha entre grupos sociales. Para complementar su teoría, Dahrendorf considera como última meta de la teoría social la explicación del cambio social. Para llegar a dicha meta, estos interrogantes sobre los grupos antagónicos deben ser contestados:

1. ¿Cómo nacen los grupos antagónicos de la estructura de la sociedad?
2. ¿Qué formas pueden asumir las luchas entre estos grupos?
3. ¿Cómo puede el conflicto entre dichos grupos producir un cambio en las estructuras sociales? (Dahrendorf, 1958:176).

En relación con estos interrogantes surge el planteamiento por parte del autor a la distribución desigual del poder como causa generadora de los conflictos de grupos, utilizando a Max Weber con los conceptos de grupos imperativamente coordinados en autoridad o estructura de autoridad.

Conflictos interpersonales

Autores contemporáneos como Burguet (1999) clasificaron el conflicto según las partes involucradas en intrapersonales, interpersonales o sociales. El conflicto interpersonal se da entre dos o más individuos; surge de oposiciones de intereses, valores, normas, deficiente comunicación, debido a diferencias de personalidad o presiones referentes a los roles (Tabla 2). El conflicto entre individuos y grupos frecuentemente se relaciona con la manera en que las personas afrontan las presiones de conformidad con lo que les impone su grupo de trabajo.

Tabla 2.
Patrones básicos

Tipo de conflicto	Patrón básico de disputa
Atributivo	Porque el otro no asume su responsabilidad o culpa en la situación planteada
Estructural	Por un problema cuya solución requiere largo tiempo, esfuerzo importante de muchos o medios más allá de nuestras posibilidades personales
Expectativas	Porque no se cumplió o se defraudó lo que uno esperaba del otro
Identidad	Porque el problema afecta mi manera íntima de ser lo que soy (agresión física o verbal es una amenaza para la identidad; el yo físico). Los elementos de la identidad se ven amenazados.
Inadaptación	Porque cambiar cosas nos producen tensión
Incompatibilidad	Habitualmente no nos entendemos como personas
Inequidad	Porque sentimos la acción o conducta del otro o de los otros enormemente injusta
Información	Por algo que se dijo o no se dijo o que se entendió de forma distinta
Inhibición	Porque claramente le corresponde al otro la solución
Intereses	Porque mis deseos o intereses están abiertamente en contra
Normativo	Porque se incumple una norma social o legal
Poder	Porque alguno de nosotros quiere mandar, dirigir o controlar más a otro
Protección de autoestima	Porque mi orgullo personal se siente herido
Recursos escasos	Por algo de lo que no hay suficiente para todos
Valores	Porque mis valores o creencias fundamentales están en juego

Fuente: Elaboración propia a partir de Redorta 2004:105-278.

Los valores están basados en nuestras creencias, lo que creemos importante o verdadero (Alzate, 1998:156). En esta lógica, se puede determinar que la diferencia de valores es una causa de conflictos. Estos conflictos de valores se dan cuando se recurre a la coerción en los casos manifiestos o a la manipulación en los casos menos manifiestos. Está a nivel intrapersonal e interpersonal.

Resolución de conflictos

En las últimas décadas, después de detectar los conflictos latentes en la sociedad, se plantearon desde los organismos internacionales como la ONU medios alternativos para la resolución de conflictos, como la mediación, la negociación y el arbitraje para el fomento de la paz en los países miembros.

Este gran catálogo de medios alternativos se ha trabajado desde varios enfoques, uno de ellos, la interculturalidad. Por ejemplo, la *mediación intercultural* incorporó la variante cultural a la resolución de conflictos por medio de factores étnicos, raciales, lingüísticos, religiosos y otros más que afectan profundamente las relaciones entre las partes

involucradas, su percepción del conflicto y su salida posible a la comunicación o incomunicación entre ellas para una convivencia pacífica.

La atención para resolver los problemas de relaciones dentro del marco escolar también cobró gran importancia, proponiendo su énfasis en la enseñanza de habilidades sociales, estrategias para resolver conflictos, autocontrol y autoimagen. Se ha pasado de un enfoque punitivo y personalizado a un análisis más social/multicausal y de interacción de diferentes agentes (Fernández, 1998:75).

La escuela tiene que educar para la vida; esto supone facilitar a los estudiantes los instrumentos necesarios para que estos sean capaces de tener una buena autoestima, de tomar decisiones responsables, de relacionarse adecuadamente con los demás, de resolver los conflictos de forma positiva y más adecuada.

Todo esto forma parte de las habilidades sociales (Fernández, 1998:111), de las cuales Fernández destaca la resolución de problemas (Fernández, 1998:112).

Se puede decir que todo problema crea un conflicto (Cortina, 1997, en Fernández, 1998). El problema, entendido como la contraposición de

intereses en relación con un mismo asunto, por lo que es fundamental pensar en las estrategias idóneas para su solución. El conflicto puede generar angustia en las personas cuando no encuentran una solución que les satisfaga, y esto hace que bajen su rendimiento escolar o adopten una conducta inadecuada, por lo que es necesario enseñarles a encontrar una respuesta adecuada a esta situación. La resolución de conflictos (Puig, 1997) tan solo pretende evitar la aparición de respuestas claramente erróneas y, sobre todo, intenta transmitir algunos conocimientos y algunas pautas de conducta. Implica un dominio de las habilidades expuestas anteriormente para mejorar el ambiente del centro escolar, sin tomar parte por ninguno de

los implicados, ayudando a resolverlos (Cornelius y Faire, 1995). Cuando los adolescentes adquieren estos conocimientos, los pueden utilizar para resolver problemas con sus compañeros. Muchas escuelas han descubierto que el estado de ánimo mejora y que los problemas de disciplina disminuyen cuando se introducen programas de mediación. Al principio, los profesores pueden actuar como coordinadores o mediadores hasta que los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios para aplicarlos entre ellos cuando surja algún problema (Fernández, 1998:113). Países de Europa y América han desarrollado diferentes lineamientos de acción para la resolución de conflictos; algunos de ellos comparten seis similitudes (Tabla 3).

Tabla 3.
Similitudes sobre lineamientos de acción para la resolución de conflictos

Similitud	Explicación
Información y sensibilización	El uso de la información en la sensibilización y la incidencia. Incluye campañas, encuentros, debates, animación, distribución de los materiales producidos.
Capacitación en orientaciones conceptuales y operativas	Son grupales. Se brindan a diversos actores del proyecto. Con estos fines se producen materiales para uso interno y externo del centro educativo.
Entrenamiento en habilidades para el desarrollo	Habilidades sociales y afectivas con un enfoque amplio y otras dirigidas a la negociación, mediación y resolución de conflictos, programas de habilidades conductuales y cognitivo-conductuales de alta especificidad. Se brindan a diversos actores del proyecto.
Atención directa	Modalidades para la consulta y tratamiento a víctimas y agresores. Hay más información en los proyectos europeos y de Estados Unidos. Es indudable que también se efectúa en el ámbito latinoamericano, pero no se encontraron investigaciones ni proyectos estructurados alrededor de este enfoque que lo reporten.
Modificación de contexto	Acciones sobre el ambiente y la dinámica en ámbitos como el hogar, la escuela y la comunidad.
Programas vinculados a políticas y legislación que presentan diversos niveles de formalización	Estos programas contemplan como aspecto fundamental la formalización de los compromisos entre las entidades y actores involucrados mediante convenios, contratos, etc. Ello ha demostrado tener gran importancia para la efectividad e incluye efectuar también la formalización con los actores en el ámbito escolar.

Fuente: Elaboración propia a partir de Krauskopf (2006:98).

En el plano de los enfoques, puede resumirse que la prevención se dirige a romper prácticas autoritarias y represoras, combatir la inequidad con la exigibilidad de los derechos y la ciudadanía activa, reconocer que la violencia se vincula con la inequidad y la falta de instrumentos para la resolución de conflictos, proponer la prevención mediante la mediación y capacidades de solución de problemas y la promoción del desarrollo en el plano de las capacidades y habilidades, incidiendo en el fortalecimiento de identidades y la actoría social (Cornelius y Faire, 1995).

Violencia y conflictos en el ámbito educativo

Algunos trabajos realizados sobre el conflicto en el ámbito educativo en México son muy recientes y están enfocados en el contexto universitario y de bachillerato.

Para el ámbito universitario, López (2015) los define como la relación social caracterizada por la

existencia de significaciones, creencias y supuestos antagónicos. Los referentes teóricos que sustentan su trabajo son autores del área de la sociología como Lewis Coser y Dahrendorf, quienes aportan a la teoría del conflicto el reconocimiento a que hace referencia a la naturaleza humana, así como un enfrentamiento necesario para generar estabilidad social. Por su parte, Johan Galtung conceptualiza el conflicto social como la disputa entre dos personas o actores que persiguen el mismo objetivo, que es escaso en nivel micro cuando este se da entre personas.

López (2015) también aporta una tipología del conflicto a partir de la revisión de varios autores; las categorías son a) *Claridad*: latente o manifiesto. b) *Desde los actores*: intrapersonales, interpersonales,

intragrupales, intergrupales. c) Por el impacto de rendimiento organizacional: funcional, disfuncional. d) *De intereses*: materiales e inmateriales. e) *Motivación e intelecto*: sustantivo o afectivo, y por último f) *de satisfacción de necesidades*: valores, creencias, preferencias, opiniones. En las conclusiones en el ámbito universitario se identifican los conflictos respecto a los valores.

Para Silva (2008), el conflicto está relacionado con la violencia y esta es tan solo una de las formas en las que se pueden asumir diversos tipos de conflictos. En este sentido, Galtung (1996) da a conocer en los años cincuenta el triángulo básico de la violencia, integrado en dos dimensiones: una visible y una invisible. Dentro de la primera se encuentra la violencia directa (física), en la segunda ubica a la violencia cultural y estructural. Para el caso que se analiza, la violencia cultural se refiere a aspectos de la esfera simbólica tales como religión, ideología, arte y el lenguaje, siendo este último el que prevalece en espacios culturalmente diversos. La violencia estructural, por su parte, puede ser considerada como la continuación de la violencia cultural y se refiere a la violencia simbólica introducida en una cultura que no afecta como la violencia directa, sino más bien se incorpora a un grupo social.

Continuando con la aportación de Galtung (1996), se asume la violencia como el fracaso en la transformación de conflictos. La violencia como el mecanismo de las reservas de energía que pueden ser utilizadas para fines destructivos. Cuando hacemos referencia a la violencia, siempre la ubicaremos en el contexto del conflicto, dado que puede haber violencia sin conflicto y conflicto sin violencia. Un conflicto (crisis o oportunidad) puede desarrollar un meta-conflicto, es decir, una agudización negativa de la crisis que llamamos violencia y que puede ser de carácter planificado o espontáneo, visible o invisible, presente o futuro.

El contexto violento puede ser parte de la cultura escolar y pasar desapercibido o, peor aún, ser naturalizado como práctica cotidiana y legitimada por la escuela. Al respecto de la violencia, esta se expresa en conductas agresivas verbales, físicas, morales, psicológicas (intimidación o acoso) y materiales, como lo es el control de los recursos. En cuanto a la agresividad, se identifica como directa relacional cuando se da con un tercero. La agresión física directa se da con golpes y empujones, y la agresión relacional indirecta se da por un tercero en rumor sobre otro (Ortega & Monks, citado en Quintero, 2015).

Las expresiones y manifestaciones de violencia en México han alcanzado niveles insospechados en la vida cotidiana. Si bien el fenómeno no es nuevo, se ha incrementado en las últimas décadas a niveles de angustia para la población en general. Las distintas formas de violencia son analizadas por Solís (2014) en

diversos ámbitos y contextos desde una perspectiva plural en los campos de la antropología y la cultura; estas disciplinas buscan aproximarse al fenómeno de la violencia de forma objetiva.

El acercamiento a la violencia desde un enfoque cultural parte de la premisa de que es una construcción histórica y cultural, por lo que las sociedades no nacen, sino que se van haciendo violentas (Solís, 2014). Las normas asumidas, aceptadas, interiorizadas e incorporadas a los sujetos desde la socialización primaria y a lo largo de su vida son formas de pensamiento que operan para valorar al otro y a uno mismo.

La violencia puede sentar sus bases en violencia estructural: las políticas violentas generadas por el Estado. La violencia económica es generada por el modelo capitalista; la violencia cultural permite validar, legitimar acciones de desigualdad ya sea por jerarquía, exclusión, discriminación; y la violencia de agencia, la legitimada internalizada, asumida y no es cuestionada.

Método

Referentes metodológicos del estudio empírico

El estudio buscó identificar a través de la teoría del conflicto, que es un enfoque sociológico moderno que se produjo como una reacción al funcionalismo estructural, cuáles eran las condiciones que prevalecen en el barrio, la escuela y el espacio áulico, así como la vía que posibilite resolver los conflictos. Por tanto, las categorías de análisis para el estudio han sido retomadas de la teoría del conflicto: conflicto entre pares, en las relaciones interpersonales, la violencia y mediación del conflicto, en dos espacios sociales: el barrio y la escuela.

El estudio consideró el contexto de la Colonia la Raza y Cerro de Cubitos, ubicada en la ciudad de Pachuca, Hidalgo. En este lugar habitan familias de origen indígena que han migrado a la ciudad y según datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática se han identificado a través de la variable hablante de lengua indígena y lugar de origen (INEGI, 2010).

Los sujetos de estudio son los estudiantes de Secundaria General no. 9, ubicada en estas colonias donde habitan estudiantes de origen indígena y no indígena. La entrada al campo se logró con la anuencia del director del plantel turno matutino para poder aplicar una encuesta a los jóvenes sobre el tema del conflicto en contextos de diversidad con una metodología mixta.

El estudio cuantitativo consideró una encuesta contestada por 269 estudiantes, de la cual se validaron 265 cuestionarios impresos bajo criterios de veracidad. Las edades de los encuestados comprendieron entre los 11 y 15 años, 147 mujeres y 118 hombres. A través de la sistematización y análisis estadístico en SPSS y Excel se buscó identificar los ítems de historicidad, clima de convivencia en el aula, conflictos y sus causas, presencia de un tercero para su resolución, y el conflicto en ámbito familiar. Se agregó un ítem sobre ausentismo a petición de las autoridades de la escuela.

El estudio cualitativo consistió en entrevistas a estudiantes, egresados, padres de familia, maestros y trabajadora social, así como a un conjunto focal de dos grupos de estudiantes: uno de niños y otro

de niñas de diferentes grados. Para este tipo de metodología se emplearon grabadoras de audio, y en el grupo focal se acondicionó el espacio físico para la expresión oral y escrita de los participantes, así como la postura y desplazamiento de los moderadores, lo cual dio paso a una mejor interacción entre los participantes. En las entrevistas fue posible recuperar aspectos sobre la violencia que se vive en el barrio, al igual que los niveles esta, del mismo modo que el clima de convivencia que se vive en la escuela entre pares y con profesores.

A continuación, se presenta una tabla donde se explican más detalladamente las categorías de análisis de acuerdo a la teoría del conflicto.

Tabla 4.
Categorías de análisis

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Definición
Origen del conflicto	Convivencia	Organización de los grupos Normas Relaciones interpersonales Participación y comunicación	Conjunto de factores que configuran un conflicto de ausencia de valores entre pares en el aula
Causa del conflicto	Valores	Falta de respeto Intolerancia Individualismo Falta de honestidad Apatía	Conjunto de factores que generan el desarrollo del conflicto de ausencia de valores en el aula entre pares
Resolución del conflicto	Mediación, mediador	Presencia de un tercero	Proceso para mantener la paz dentro del aula entre pares

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada en enero del año 2016.

Ajustes de la encuesta y validación

La encuesta se validó teóricamente con las categorías de la teoría del conflicto en su corriente liberal, con la aplicación piloto y encuesta rápida de salida a los estudiantes.

El diseño de la encuesta contempló tres grandes dimensiones: origen, causa y solución del conflicto. A partir de ellas se definieron categorías y subcategorías para generar un banco de preguntas con aproximaciones empíricas, teóricas y contextuales.

De la dimensión origen del conflicto se desglosaron tres subcategorías: a) naturaleza; b) situación del conflicto; y c) presencia de un tercero. De causa, desglosamos cuatro subcategorías: a) competición; b) intereses académicos, personales y socioeconómicos; c) valores; y d) relaciones sociales, interpersonales e intergrupales. De las anteriores subcategorías nuevamente se organizaron las preguntas para su pertinencia contextual y de las características socioculturales de los sujetos, estudiantes de secundaria del Barrio de la Raza y Cerro de Cubitos.

Para la validación a partir del coeficiente alfa de Cronbach se requirió una administración del instrumento de medición (prueba piloto) y produjo los siguientes valores, que oscilan entre 0 y 1. Este índice de consistencia interna fue calculado en el programa Excel mediante la varianza de los ítems y se partió de considerar que el valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0,7; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja.

Para la primera categoría: historicidad, los 12 ítems obtuvieron un valor entre 0,5 y 0,7; en la segunda, clima de convivencia, 15 de los 19 ítems se encuentran en un rango de 0,65 y los 4 restantes superan el 0,70. En la categoría tres, causa de conflictos, la mitad de los ítems (9) tuvieron 0,50 y la otra mitad superó el 0,6. Específicamente, presencia de un tercero fue la que mostró más variación en los valores: 2 preguntas con 0,4, otras 2 con 0,5 y 2 con 0,8. En cuanto a competición, conformada por 10 preguntas, todas se encuentran en un promedio de 0,59. Finalmente, en la dimensión denominada lucha por el poder,

conformada por 4 ítems, los valores dados fueron en promedio de 0,48.

Para el diseño de ítems en relación con el conflicto se contemplaron aquellos valores que permiten una convivencia pacífica en un clima de respeto y cultura de paz. Fue necesario incluir preguntas antagónicas sobre respeto, tolerancia, solidaridad, libertad, honestidad y empatía, que se expresan en los espacios escolares.

Validación

El diseño de instrumento contempló la triangulación teórica, contextual y metodológica. Una vez conformado el instrumento, fue validado por expertas en mediación escolar, interculturalidad y cultura de paz: la doctora Úrsula Bertels, de la Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung en la Universidad de Münster, Alemania, y la doctora Lydia Raesfeld, responsable de la cátedra Unesco: Educación intercultural para la convivencia, la cohesión social y la reconciliación en un mundo globalizado de la UAEH.

La prueba piloto fue aplicada a un grupo de 10 estudiantes de secundaria. La administración de la encuesta se realizó en plataforma de Google a través de un vínculo; para estos efectos, el equipo de investigación adaptó la sala de cómputo de la escuela secundaria con la finalidad de que los estudiantes asistieran a contestar la encuesta. En este ejercicio se encontró necesaria la adecuación de algunas palabras que no fueron claras para su edad y otras no aplicables. La encuesta de salida se hizo al término de la aplicación, en la cual solicitamos a los encuestados nos dieran su opinión sobre la claridad de las preguntas, su extensión y el contenido de estas con su realidad. El 92% de los encuestados afirmaron que pudieron llenar la encuesta y fue clara. El 8% no comprendió bien algunas partes. Todos dijeron que se apegaron a la realidad que se vive en la escuela.

En la versión final de la aplicación de la encuesta se emplearon 20 computadoras para que los estudiantes la contestaran en un horario establecido para cada grupo, por lo que en esta fase se requirió el apoyo de los docentes y del director. La encuesta contó con 69 ítems organizados en 6 grandes apartados o categorías: a) *historicidad*, con ítems de datos personales, lugar de origen y trayectoria escolar; b) *clima de convivencia*, se estableció con el formato de enunciados para validar o descalificar si se presentaron situaciones de conflicto en el aula, interacciones personales, valores, cumplimiento de reglas; c) *causa de conflictos*, se contempló su desarrollo mediante opción múltiple sobre los valores en el aula, conflictos más frecuentes, decisiones ante el conflicto, frases de situaciones en conflicto, violencia, agresión y el clima escolar;

d) *Presencia de un tercero*, se realizó mediante opción múltiple, donde se cuestionaron las situaciones de conflicto en las que hubo la presencia de un tercero; e) *competición*, se obtuvo la frecuencia con la que se presentan situaciones en el aula; y finalmente f) *lucha por el poder*, donde a través de opción múltiple se buscó saber qué sujetos ejercen el poder en el aula, escuela y convivencia entre compañeros, profesores y autoridades.

El objetivo de la encuesta fue identificar los conflictos y tipificarlos, así como los mecanismos informales y formales para acercarnos a la realidad en cuanto a conflictos, violencias y convivencia en la escuela.

Descripción del contexto

En la ciudad de Pachuca podemos dar evidencia de la presencia indígena, especialmente mujeres y hombres dedicados a la venta de plantas y artesanías en mercados y en las calles. También hemos identificado que hay diferentes grupos musicales que tocan instrumentos de viento o de cuerda, conocidos como bandas o grupos huastecos. Para localizar a la población indígena en la ciudad, nos remitimos al Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI), que realiza censos de población cada 10 años y averigua, aparte de la situación económica, si hay hablantes de lengua indígena y hogares indígenas. El INEGI toma como unidad de análisis el Área Geoestadística Básica (AGEB); la ciudad de Pachuca de Soto está dividida en 235 AGEBS, lo que facilita el estudio y la elaboración de los datos estadísticos de la población. Según consulta de datos del INEGI, constatamos que en las AGEBS 1245, 1419, 1599 y 1601 se encuentran hablantes de lengua indígena, especialmente en el área 1245 (mapa 1), con la mayor población, motivo por el cual fue seleccionada para este estudio.

Esta AGEBS, en la zona oriente de la ciudad de Pachuca, conformada por las colonias Felipe Ángeles, La Raza y el Cerro de Cubitos, cuenta con 40 manzanas delimitadas por las calles Real Oriente, Avenida Principal, Revolución, Estrellas y Guadalupe Victoria. La población hablante de lengua indígena, según el censo 2010, son 357 personas del total de habitantes, 357 hombres y 191 mujeres: El 16,5% son hablantes de lengua indígena, proporción similar en relación con la población indígena del Estado de Hidalgo. El 89,5% de la población sabe leer y escribir y el 9,8% (113 personas) es analfabeta. El 50% de los alfabetizados tienen estudios básicos incompletos.

En este lugar ubicamos tres escuelas de educación básica (una preescolar, una primaria y una secundaria), un centro de salud y un centro de atención comunitario.

Las instituciones fueron construidas en la parte más alta del cerro de Cubitos para cubrir la demanda de las colonias ya mencionadas, por lo que diariamente niñas y niños caminan hacia la escuela, algunos acompañados de sus padres. En el cerro de Cubitos la calle principal,

muy estrecha, está pavimentada, asciende hasta la parte más alta. Por esta calle transitan vehículos particulares y de servicio público en ambas direcciones; el acceso peatonal es con dificultad por la falta de guarniciones. La avenida principal cuenta con alumbrado público escaso.

Mapa 1. Plano urbano AGEB I 245



Fuente: INEGI, 2010.

La Secundaria Federal No. 9 está ubicada en la parte más alta del cerro de Cubitos, tiene matriculados 325 estudiantes, hombres y mujeres, y funciona solo en el turno matutino. Existen cinco grupos (Tabla 5) de cada grado.

Tabla 5. Matrícula de la escuela

Matrícula y población de la escuela						
Grados / grupo	A	B	C	D	E	total
1er grado	25	25	25	25	26	126
2° grado	25	25	25	24	24	123
3er grado	19	17	16	15	14	81

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada en enero del año 2016.

La escuela tiene áreas verdes, jardines con arbustos. Existe un contraste de las instalaciones de la escuela con la colonia. El intendente da mantenimiento a las áreas verdes; árboles y arbustos están podados y las vallas bien cuidadas. Tanto el mobiliario, guarniciones y espacios comunes están limpios y pintados. Las

instalaciones tienen un aula de cómputo con 12 computadoras en buenas condiciones y funcionando; hay servicio de internet. Las aulas para talleres y aquellas donde los estudiantes toman sus clases están en óptimas condiciones. Observamos que todas las aulas y talleres cuentan con buena iluminación y están aseadas.

Para actividades deportivas, tiene una cancha de basquetbol techada. Se dispone de una tienda escolar con alimentos para la hora del receso; estos son nutritivos y los preparan higiénicamente. La plantilla de personal la conforman tres prefectas, una trabajadora social, el director y 15 profesores.

Resultados

Hallazgos obtenidos

El barrio, clima de violencia

Los resultados encontrados muestran que los conflictos interpersonales se presentan en las relaciones e interacciones humanas cotidianas donde la diferencia de intereses y valores de cada una de las

partes se ven confrontadas; en la resolución de estos conflictos se presentan dos vertientes importantes: una pacífica y una violenta, en donde se ejerce el poder, entendidas como posibles reacciones. Las colonias la Raza y Cubitos son identificadas por los pobladores de la ciudad de Pachuca como barrios violentos y con presencia de pandillas. Esto porque continuamente se dan reportes en las noticias de los pleitos, asaltos y muertes, ya sea entre integrantes de pandillas o personas asaltadas. Las pandillas o bandas, como se conocen en las colonias y que identifican los propios vecinos del lugar, son nueve: Los Pachecos, Los Satanes, Los Chacales, Los Macabros, Los Moscos, Barrio Unido, Barrio Dieciocho, De Banditas y Banda de los Duendes. En cada pandilla hay hombres y mujeres, pero predominan los aquellos. Los vecinos los llaman *vagos* porque están en las calles, se drogan, se pelean, hacen incendios en calles, lanzan piedras y palos. Las bandas están en constante conflicto, pelean entre sí por el territorio en forma violenta.

La violencia estructural del barrio está relacionada con el dominio y control por el territorio, lo cual hace referencia a la estructura social en el contexto como lo señala Galtung (1996). Los días de mayor violencia son los fines de semana, la que se incrementa de noche. La gente no sale de sus casas porque pueden ser asaltadas con violencia. Los taxistas después de las nueve de la noche no dan servicio a la colonia porque también son asaltados y les han llegado a robar el automóvil. En el lugar hay una caseta de policía, pero no prestan ningún servicio. Los vecinos del lugar afirman que los mismos policías tienen temor de asistir a estas colonias. La violencia entre jóvenes integrantes de las pandillas llega a peleas, pedradas y uso de arma blanca. Algunos han muerto entre estas riñas de acuerdo a lo recabado en las diferentes entrevistas realizadas a la muestra señalada.

La banda o pandilla más dominante de la colonia La Raza es la de Los Pachecos, que tiene entre 40 y 50 individuos y se localiza en la parte más alta del cerro de Cubitos, seguida de Los Satanes, que son entre 25 y 30 personas que dominan la parte media, y Los Chacales, que son entre 20 y 25 integrantes y dominan la parte baja. El predominio de Los Pachecos se debe a que es la pandilla de mayor antigüedad y sus integrantes son hombres entre los 30 y 40 años hasta jóvenes de secundaria que van ingresando a la pandilla.

“Las adicciones se dan entre bandas, principalmente por uso de estupefacientes. Los niños de secundaria se unían a la banda, se drogaban de 12 para arriba. Ellos tenían armas, navajas. Son vecinos, amigos”. EXA.3.21.01.16.

Los niños desde que asisten a la primaria, entre los 6 y 10 años, han expresado que se sienten

amenazados de vivir en el barrio por integrantes de las pandillas dentro y fuera de la escuela. Estos niños deben de tener mucha resistencia y persuasión ante las amenazas ya que la mayoría de las veces pasan desapercibidas por los padres de familia o, de igual forma, llegan a suceder en el espacio escolar. En algunas ocasiones los maestros, en el caso de la primaria, no han intervenido ante la intimidación o amenazas que algunos niños ejercen sobre otros. Afuera de la escuela, los integrantes de pandillas acosan a los niños más pequeños para amenazarlos, pedirles dinero con agresiones verbales y agresiones físicas como empujones.

Nosotros teníamos miedo, nos amenazaban con una navaja, nos pedían dinero, nosotros los ignorábamos... Esto pasaba al salir de la escuela o a veces a la hora del recreo cuando iba en la primaria... Los maestros no hacían nada; no los castigaban. La maestra nos decía “no les hagan caso, vénganse para acá”... “Había un niño que amenazaba, ese niño se drogaba, mandaron llamar a su mamá y no fue, y lo dieron de baja”. E.A.S.9.21.01.2016.

Se identificó que los niños o jóvenes que pertenecen a pandillas son niños que han sufrido el abandono de los padres, que tienen problemas de alcoholismo y drogadicción. Esto genera un círculo vicioso ya que los niños desde pequeños se afilian a las pandillas y abandonan la escuela, generando con ello mayor delincuencia y violencia en el barrio. La necesidad de sostener su adicción los convierte en delincuentes, roban o piden dinero a los más pequeños mediante la extorsión y violencia. Es común conocer historias de vecinos que han sido asaltados o taxistas que han sido robados. Los niños entrevistados saben que las pandillas utilizan piedras, palos o armas blancas y que las riñas entre bandas o pandillas son más intensas los viernes y sábados porque son días donde se reúnen en las calles a ingerir bebidas alcohólicas, romper vidrios de las casas o lanzar bombas molotov.

“...teníamos miedo cada fin de semana que escuchábamos que corrían y aventaban piedras y teníamos temor que se incendiara la casa”. E.EX. Aa.S.9 25.01.2016.

Los jóvenes afirman que las autoridades no tienen interés en resolver el problema de las pandillas. No asisten al llamado. Dentro de las familias se pueden solucionar los problemas si atienden a los niños y no los dejan salir. El problema de violencia en el barrio sigue y va en aumento. Una solución es evitar transitar por las noches. Las niñas y niños tienen mucho peligro en el barrio. Ellas saben que no deben salir de noche porque las pueden robar o violar. Una solución es brindar más ayuda con algunas actividades deportivas o recreación o apoyar a las familias jóvenes

para orientar en la formación de sus hijos. En las escuelas han informado para que asistan a programas de rehabilitación para los niños que tienen adicción. Durante la escuela pueden dejar las adicciones, pero luego regresan otra vez.

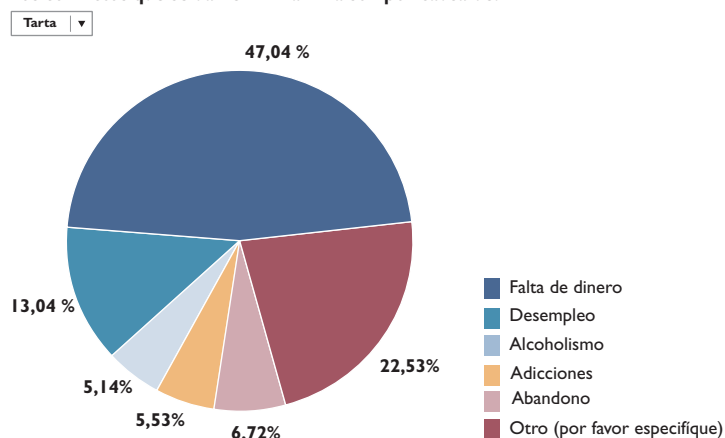
Violencia estructural: precarización del empleo, abandono y adicciones

La dinámica social actual ha generado una crisis en la empleabilidad de las personas, y los que cuentan con un trabajo tienen condiciones precarias como los bajos salarios, tiempos parciales y carecen de seguridad social, como el servicio médico. Las familias para subsistir tienen que integrar a todos los miembros de la familia al trabajo precario. La principal ocupación

de las mujeres son los trabajos domésticos y de los hombres la albañilería y en segundo lugar el comercio de plantas y otros objetos. Los niños encuestados han expresado que la principal problemática de sus familias es la falta de dinero (47,04%), le siguen el abandono (22,53%), el desempleo (13,04%), el alcoholismo (5,14%) y las adicciones (5,53%) (Figura 1). En este contexto, los niños expresan que, en consecuencia, se han dado casos de compañeros que llegan a la escuela con armas blancas, bebidas alcohólicas, picahielos y afirman que sus familiares les enseñaban a usarlas.

Uno de mis compañeros amenazó con una navaja en el cuello a una niña. Ese niño está abandonado porque su mamá no les da de comer y su papá es desempleado. Una vez su mamá le quemó las manos por tomar dinero. (Entrevista a estudiante de primaria).

Los conflictos que se dan en mi familia son por causa de:



Análisis Técnico

Media	2,794
Intervalo de confianza (95%)	[2,538 - 3,051]
Tamaño de la muestra	253
Desviación típica	2,083
Error estándar	0,131

Conclusiones destacadas

El 69,57% eligieron:

- Falta de dinero
- otro (por favor especifique)

La opción menos elegida representa el 5,14%

- Alcoholismo

Figura 1. Causa de conflictos familiares

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada en el año 2016.

Violencia física y acoso a las niñas en el barrio de la Raza

Algunas niñas entrevistadas han expresado su preocupación o miedo por vivir en el barrio. Son víctimas de agresiones físicas, verbales y hasta raptos en el trayecto de la casa a la escuela. Casi siempre se hacen acompañar de un familiar. Tener amigos en la secundaria o en el barrio también implica tomar precauciones ya que pueden pertenecer a bandas contrarias y esto puede generar reclamos y agresiones, falta de respeto con groserías. Los grupos de las niñas en la secundaria se conformaban por las agresivas, las más serias, las inteligentes y esto da pauta a que se protejan entre ellas.

Me daba miedo por ser mujer, por saludar a un vecino que pueda pertenecer a una banda. Los pleitos entre las niñas de la secundaria se dan porque saludan a su novio. Se gritan cosas feas y se faltan al respeto; algunas llegan a pleitos y agresiones físicas. Esto se da entre el grupo de las agresivas. En el grupo de las más serias o las inteligentes no pasan por estos problemas. Yo me juntaba con el grupo de las serias. E.EX.Aa.S.9.27.01.2016.

Algunas niñas se han involucrado con las pandillas cuando se hacen novias de algún integrante, se las llevan a vivir a su casa, es el caso de una de ellas que de 13 años un pandillero se la llevó y no la dejaba salir. La madre de la niña solicitaba a sus compañeras que la fueran a ver y a sacar de ese lugar, ella estaba

en calidad de secuestrada hasta que se escapó de la casa donde la tenían encerrada. Al regresar a su casa ya estaba embarazada, de tres meses. Niñas de la secundaria que han tenido una relación con algún integrante de las pandillas se han embarazado. De acuerdo a la percepción de las y los entrevistados, casi la mayoría de las adolescentes de la secundaria entre 16 y 17 años ya están casadas o tienen un hijo y han dejado de estudiar.

Todas mis compañeras que eran de la secundaria ya están casadas, tienen un hijo y algunas siguen con pandilleros. Hace unos días asesinaron a una chica y le dieron un tiro en la frente. Se dice que se involucró con uno de los vándalos... que, por pasar la información de un bando a otro, y que la mataron. Pero nadie sabe cuál es el motivo... de 17 años. E.Aa.S.9.22.01.2016.

Conflictos sociales en el barrio de la Raza

El referente de éxito entre las familias de origen indígena es que los hijos vayan a la escuela y logren egresar con buenas calificaciones. Otro referente es que los hijos de las familias indígenas puedan continuar con sus estudios a nivel medio superior y superior. Este logro es valorado porque muchos de los padres que hablan la lengua alcanzan la escolaridad de uno o dos años cursados de primaria y muchos de ellos no saben leer ni escribir.

Otro referente de éxito de las familias es que los hijos no tengan adicciones y no pertenezcan a pandillas. Esto ha sido motivo de envidias entre vecinos y sobre todo con familias que son de origen indígena. También hay envidias entre familias, sobre todo porque algunas de origen indígena se han apoyado en programas sociales como talleres para padres o talleres de tareas escolares para los niños... “¿Cómo le haces para que tus hijos no se junten con vagos y que no salgan?”.

Esto ha sido motivo de conflictos entre familias o vecinos y han expresado que les hacen malas caras o no saludan. Al respecto de estas familias los hijos valoran el esfuerzo que hacen sus padres para darles los recursos mínimos para que sigan estudiando como son gasto de útiles escolares, materiales, pasajes y uniformes.

Nosotros ya no queremos vivir allí porque nos tienen envidias. ...sí, mis papás trabajan mucho para los pasajes, para los uniformes” E.EX.Ao.S.9.24.01.2016.

El problema de la falta de recursos económicos ha generado que algunas familias no proporcionen las condiciones para que sus hijos asistan a la escuela, pueden presentar bajo aprovechamiento

o deserción escolar; son niños susceptibles a ser reclutados por las pandillas o adictos a las drogas como los inhalantes o marihuana. En algunos casos los padres son los que también se drogan, pertenecen a una pandilla o son delincuentes. “Los mandan a la escuela sin desayunar, no les planchan el uniforme o no les dan para los materiales de la escuela”. E.E.A.4/01/2016.

Conflictos interétnicos en el barrio de la Raza

En el barrio se dan conflictos socioculturales o malentendidos, principalmente entre la población de origen indígena o cuando conviven varias familias en un mismo predio. Aunque la lengua más común es el español, las familias han observado que hay familias que hablan lengua indígena. En el barrio existe discriminación por hablar otras lenguas que no sean de la región. En este sentido, niñas han expresado que se sienten excluidas y discriminadas por el Mextli o Náhuatl, lengua que no pertenece al estado de Hidalgo; particularmente, estos hablantes se localizan en el estado de México. “No le hables porque habla Mextli”. Surgen los conflictos socioculturales, que de acuerdo a lo señalado por los entrevistados son por malentendidos como por ejemplo cuando algunos integrantes de una familia que habla náhuatl se expresan en su lengua frente a otra familia que habla otra lengua como el otomí, lo cual genera malos entendidos:

“Como no les entendemos lo que dicen, pensábamos que hablaban de nosotros; ellos nos miran y se ríen y pensamos que se burlan de nosotros”. E.4.I.B. 04/01/2016.

Otros malentendidos se dan cuando los vecinos que hablan una lengua platican en la calle. Por lo regular, el timbre y modulación de la voz es motivo de conflictos socioculturales, sobre todo el día del tianguis, cuando van a vender productos que llegan de la comunidad. Allí todos hablan español, pero si alguien habla una lengua indígena se considera que es agresivo, este es el caso de los vendedores que vienen de Huejutla y hablan entre ellos.

Los vecinos que hablan náhuatl hablan más fuerte y parece que están peleando; el día más común de hablar lengua es el domingo en el tianguis. Algunas personas que no entienden son agresivas y les dicen: no hables en lengua, háblame en español, no te entiendo”. E.3.I.B. 04/01/2016.

La Escuela Secundaria No. 9 del barrio de la Raza y Cerro de Cubitos

Encontramos a los niños realizando prácticas, experimentos de combustión, con su profesor

de ciencias; todos portan la bata de laboratorio. Si bien ha habido conflictos en la escuela, se puede determinar a través de las entrevistas y el cuestionario realizado que el clima escolar dentro de las aulas es de disciplina en el trabajo, se mantienen ocupados en las actividades y se aprecia orden y colaboración; los estudiantes portan su uniforme y tanto niñas como niños tienen aspecto limpio y bien peinado.

La percepción de los docentes es que el barrio es un lugar peligroso y, efectivamente, afirman que en la “parte de afuera” hay pandillas, “lo hemos visto en las noticias”. Ellos afirman que en la escuela es otro ambiente. Los padres de familia, algunos son indígenas, algunos no saben leer ni escribir, pero la mayoría ha sabido guiar a los hijos con valores. Los padres en esta escuela secundaria aún respetan la autoridad de maestro. Cuando los mandan llamar por algún problema con sus hijos, asisten y aplican medidas correctivas.

Han descubierto que efectivamente en la escuela hay líderes de pandillas, pero en la escuela respetan las reglas y la disciplina. Los niños se han acercado a los maestros para confiarse y comentar sobre las condiciones del barrio y las pandillas, pero los maestros han evitado esas pláticas para enfocarse a lo académico, “no involucrarnos en lo que es afuera”. “Los maestros no hemos tenido problema con las pandillas; nosotros salimos como docentes todos en un mismo momento, a veces nos quieren limpiar el carro. Preferimos bajar rápido. No tenemos problemas con las bandas”.

Clima de convivencia escolar y valores

El clima escolar que prevalece en la secundaria es de tranquilidad y compañerismo. A esto se suma una convivencia pacífica dentro de la escuela. Los valores que se viven dentro de ella son el respeto, la solidaridad, identidad, empatía, justicia, entre otros. Según la encuesta, el 80% de la población estudiantil afirma que se siente bien en su escuela, mientras que el 78% afirma que se siente bien en su salón de clase. Los valores que consideran más importantes para una convivencia pacífica son el respeto (53,49%), en segundo lugar, la igualdad y tercero la justicia, seguido de la libertad (5%) y la tolerancia (4,05%). En menor porcentaje figuran la solidaridad, la participación y la empatía (Figura 2).

El valor con mayor relevancia en la sociedad estudiada es el respeto; alcanzó esta posición debido a que su noción está ligada a la cultura mexicana con afirmaciones como “el respeto al derecho ajeno es la paz”, y las lecciones cívicas sobre el “respeto a las leyes” llevan a la opinión colectiva sobre un orden jerárquico o escala de valores de la sociedad en general. El concepto de respeto es trabajado desde el orden jurídico-político hasta los medios de comunicación. Los programas de televisión y los spots subrayan la importancia de este valor. No lo es así con conceptos y nociones sobre empatía.

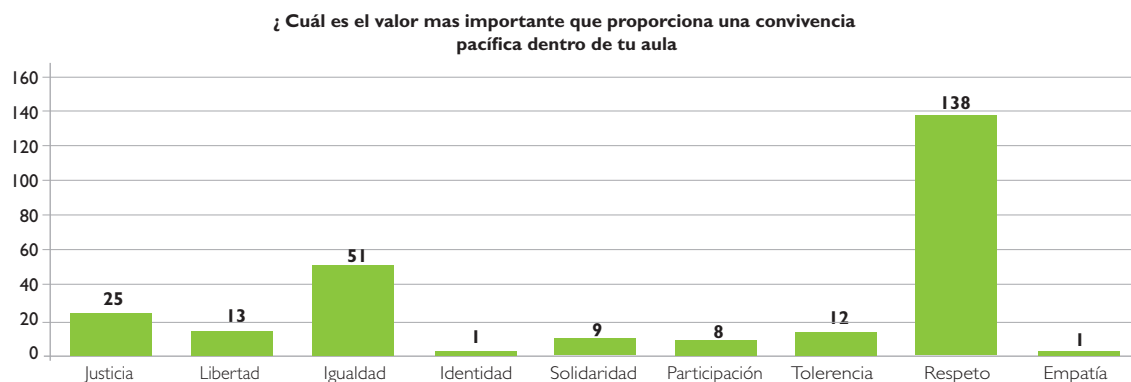


Figura 2. Valor primordial para la convivencia pacífica en el aula

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada en el año 2017.

A pesar de que en el contexto de barrio hay tensiones con las pandillas, podemos señalar que los resultados de las encuestas establecen que la escuela es un lugar donde los estudiantes pasan la mañana dedicados a actividades académicas, deportivas, recreativas y de socialización. Este clima de convivencia se da en virtud de que la infraestructura de la escuela es favorable ya

que los jardines y áreas verdes bien cuidados resultan agradables para el contexto en el que se encuentran. Hay un intendente que además de mantener limpia la escuela, también les hace mantenimiento a las áreas verdes; así mismo, la participación de los niños y niñas en la conservación y el cuidado de la escuela es fundamental. Al respecto, la trabajadora social afirma:

Los niños cuidan la escuela; si ven que el arbolito se está cayendo, el niño, va, le escarba y vuelve a plantar el arbolito; eso no lo había visto en ninguna escuela. Les decimos son privilegiados porque todo tienen, el estudio, el apoyo de una beca, tienen una escuela bonita, maestros y un paisaje hermoso y sus tutores, que están al pendiente de ellos. E.T.S.12/01/2016.

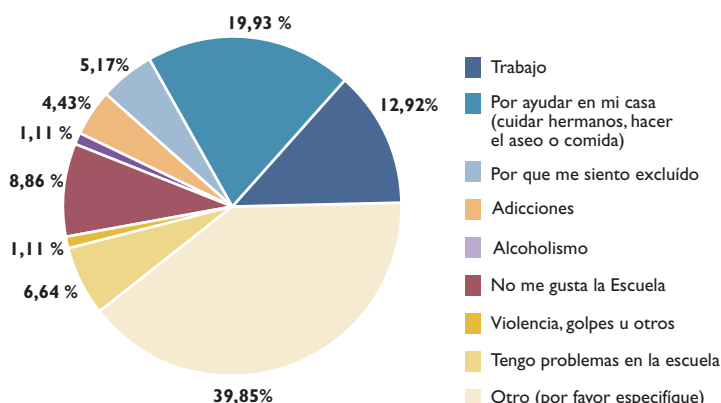
Adicciones y ausentismo

La trabajadora social y los maestros reconocen que sí hay drogadicción entre los jóvenes de la secundaria, “es

un hecho, es un modo de vida o de subsistir, porque hay que comentarlo, hay papás que se dedican a eso. Nosotros no podemos hacer nada. Ni acusarlos. Nuestro trabajo es aquí dentro de la escuela”. Las causas de ausentismo no solo son por las adicciones, se le suman motivos de salud o enfermedad (39,85%), la ayuda en casa a cuidar a los hermanos (19%) y el trabajo en el que los niños ayudan a sus padres (12%, algunos son músicos y tocan en banda de viento o trío huasteco, que son los grupos tradicionales de comunidades indígenas). Otros motivos son no les gusta la escuela (8,86%) y problemas en esta (6,64%) (Figura 3).

Me he ausentado de la escuela por:

Tarta ▼



Análisis Técnico

Media	6,043
Intervalo de confianza (95%)	[5,638-6,449]
Tamaño de la muestra	253
Desviación típica	3,293
Error estándar	0,207

Conclusiones destacadas

- El **62,45%** eligieron:
- otro (por favor especifique)
 - Por ayudar en mi casa (cuidar hermanos, hacer el aseo, comida)
- La opción menos elegida representa el **1,19%**
- Alcoholismo

Figura 3. Causas de ausentismo

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada en el año 2016.

Los conflictos en la escuela

Los conflictos más persistentes entre los estudiantes han sido por agresiones físicas, insultar o amenazar. Los niños afirman que en la escuela nadie habla lengua indígena ni hay discriminación por hablarla. Quienes se consideran indígenas pasan desapercibidos por sus demás compañeros. Cuando se da el caso de saberse que alguien habla tal lengua, sus compañeros se acercan para que les den a conocer palabras y muestran interés por su significado. Esto nos da referentes de que no hay discriminación por etnia, o lengua indígena.

El apoyo incondicional de las prefectas

Las prefectas son personal dedicado a conservar la disciplina, están en contacto directo con los niños. En total, son cuatro prefectas, que se encargan de dar

seguimiento y apoyo a las actividades, horarios de clase y cuidan de no dejar tiempo de ocio en los grupos. Ellas se enfocan en los problemas básicos, apoyan en matemáticas y refuerzan conocimientos de español cuando algún profesor no llega a clase. Reconocen que los niños que no cuentan con el apoyo familiar son los que faltan mucho, están al tanto de que asistan y apoyan académicamente a los grupos. Son incondicionales a la labor académica y de actividades. Su percepción de la inasistencia es clara: “Si se van de la escuela, hay poca matrícula y nos pueden cerrar la escuela”.

Tutores y profesores: mediadores del conflicto

Los conflictos entre los estudiantes han sido por apodos, celos hacia la novia o el novio, malas miradas que han llegado hasta los golpes. Los docentes han

intervenido a través de la mediación del conflicto. Parte de la solución es hablar con las partes involucradas. Ellos han sensibilizado a sus estudiantes de que los conflictos se solucionan hablando porque la violencia es una forma de generar más violencia; al respecto, los docentes en entrevista expresaron: “Nosotros podemos llenar el expediente de reportes, pero no se trata de eso”. Los maestros asumen un papel mediador y al respecto afirman que “Se trata de hablar con ellos, hablar, hablar, hablar; los niños sí saben escuchar”.

Los profesores son los mediadores; los tutores intervienen si hay algún conflicto y le dan seguimiento. Los tutores hacen la visita domiciliaria y buscan al estudiante en caso de inasistencia o problemas de falta de aprovechamiento escolar. Esto ha favorecido que los estudiantes no deserten y los padres de familia colaboren con el maestro. Algunas estrategias de acción que se pueden identificar en las prácticas docentes son las planteadas por Fisher, Ury y Patton (1996) para el establecimiento de un “acuerdo”, en las que algunos de los aspectos más importantes son las personas con las que se toma distancia del problema, así como el enfoque en los intereses del grupo y no en las posiciones principalmente porque los profesores trabajan juntos para crear opciones que favorezcan la formación de los estudiantes y el clima escolar.

Conclusión

Se contribuye mediante este estudio con la detección de un vínculo positivo entre el clima de una institución educativa y el núcleo familiar para la atención de conflicto y violencia en el barrio, aproximándose a las consecuencias que dé dicha relación, es decir, cómo un clima social en un contexto determinado influye en lo que puede o no ocurrir en la escuela. Desde este tipo de vínculos se busca lograr lo que Medina (2003) menciona sobre la necesidad de contar con un espacio de discusión abierto y con una comunidad crítica de investigadores que se rija bajo un riguroso y claro código ético para ser capaces de detectar y denunciar prácticas de conflicto que deriven en violencia.

Con esto se determinan causas, tipos, intensidad, consecuencias y resoluciones de conflictos: En el barrio no existe un control o medidas de mitigación ante la situación que se vive; las autoridades no han actuado como corresponde. Se ha permitido a las pandillas tener controles que resultan perjudiciales. Para las y los adolescentes indígenas y por consiguiente para sus familias, los principales riesgos son caer en la adicción o en el consumo de sustancias nocivas, unirse a algún grupo de delincuencia, dejar el núcleo familiar y sus estudios. De esta forma se percibe una intensidad alta en los problemas que se dan en los barrios, como la

discriminación por tener la condición indígena y hablar otra lengua, por prestarse a malentendidos esto último.

En la escuela secundaria existen mecanismos que neutralizan situaciones que pueden suscitar violencia o alto riesgo para la integridad de sus miembros, incluyendo a los indígenas. Estos mecanismos son la función tutorial de los docentes, la forma en que realizan su práctica docente, la comunicación y relación con sus estudiantes. Otro es la labor de la prefecta (parte del personal administrativo), quien ante situaciones provocadoras o de agresión entre los estudiantes no toma medidas punitivas con ellos, sino que los incita a reflexionar sobre sus acciones, además de solicitar tareas de mantenimiento y cuidado del espacio donde se encuentran en formación.

Las madres de familia tienen un acompañamiento cercano a la educación de sus hijos puesto que acuden cuando se les requiere.

Al igual que otras situaciones que afectan a la sociedad en sus esferas de desarrollo, específicamente el lugar de residencia y el espacio formativo, este estudio rescata, analiza y propone acciones –más adelante se detallan– que contribuyen a un cambio a partir de aproximarse a problemas de conflicto y violencia como lo muestran los estudios de Vergel, Martínez & Zafra, (2016) y Aguilar (2018). Así mismo, se da una pauta para captar la mirada de las instancias institucionales para que puedan intervenir a manera de política pública.

A partir de los resultados presentados en la investigación, se considera pertinente dar las siguientes recomendaciones:

De acuerdo a Medina (2010), los profesores, desde una visión optimista de la naturaleza humana, son elementos de cambio para la posible prevención de conflictos; por lo tanto, en la Escuela Secundaria Número 9 es necesario el accionar de los profesores como agentes de mitigación de la violencia producto de los conflictos mediante actividades lúdicas y de protocolos de seguridad con los estudiantes en el aula para prevenir amenazas y trabajar en campañas de soluciones a conflictos y violencia según el caso planteado.

La inclusión de la diversidad sociocultural es un reto para México por la escasa acción de las escuelas secundarias por preservar y hacer valer los derechos de estudiantes de condición indígena. Ante la diversidad étnica, social y de género, el personal de la institución debe establecer mecanismos de atención a conflictos y violencia según su tipología, intensidad y consecuencia para saber cómo y cuándo intervenir y dotar a los estudiantes de herramientas de mediación y resolución de conflictos.

Los estudiantes necesitan apoyo dentro y fuera del centro escolar; por lo tanto, la escuela debe vincularse con otras instituciones (como instancias de la mujer, legislativas o de la familia, entre otras), ya que la escuela en la etapa secundaria debe ser un soporte formativo multidimensional e interdisciplinar, sin descuidar la

condición cultural de los estudiantes. Por ejemplo, la trabajadora social canalizará a estos o al miembro de su familia oportunamente a la institución del Gobierno cuando así lo requieran.

En otras instituciones de educación básica hasta superior que se encuentran en contextos y situaciones similares debe existir un protocolo de actuación para convertirlas en espacios neutralizadores y activos bajo la premisa de contextos y necesidades diversos según su delimitación espacio-temporal demandante de atención diferenciada.

Referencias

- Aguilar, J. (2018). Aproximación al análisis de las actitudes punitivas. *Revista Criminalidad*, 60 (1): 95-110.
- Alzate, R.; Sánchez, M.; Verdugo, J. y Guzmán, J. (2006). "Communication and Conflict in Young Mexican Students". *Conflict Resolution Quarterly*. Vol. 24, núm. 1 (aceptado en septiembre de 2006).
- Alzate, Sáez de Heredia Ramón. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao, Universidad del País Vasco.
- Burguet Arfelis, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Desclée de Brouwer.
- Caplow, T. (1974) *Sociología fundamental*, España.
- Collins, Randall (1975). *Conflict Sociology*, Nueva York: Academic.
- Cornelius, H. & Faire, S. (1995). *Tú ganas, yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones*. Editorial GAIA.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza Editorial.
- Coser, L. (1970). *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Dahrendorf, R. (1958). Toward a Theory of Social Conflict. *The Journal of Conflict Resolution*, Vol. 2, No. 2. (Jun. 1958), pp. 170-183. Disponible en <http://www.csun.edu/~snk1966/Ralph%20Dahrendorf%20Toward%20a%20Theory%20of%20Social%20Conflict.pdf>.
- Dahrendorf, R. (1992). Hacia una teoría del conflicto social, en Amitai y Eva Etzioni (comp.) *Los cambios sociales*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Dahrendorf, R. (1993). Social structure, group interests, and conflict groups. *Readings in social theory. The classic tradition to post-modernism*, 224-243.
- Dahrendorf, R. (1966). *Sociedad y libertad. Traducción: José Jiménez Blanco*. Madrid. Teécnos: 360 p.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Fernández, I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. *El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fisher, R; W. Ury y Patton, B. (1996). *Obtenga el Sí. El arte de negociar sin ceder*. Barcelona.
- Galicia, M. (2012). La mediación en el Centro Estatal de Justicia Alternativa de Hidalgo, Sede Pachuca (2007-2011). Una vía alterna para la administración de justicia y la solución de conflictos EDÁHI UAHEH. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icshu/n4/p2.html>.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means*. Oslo: Prio.
- INEGI. (2010). *Hablantes de lengua indígena*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/indicadores/?ind=1005000039#divFV1005000039#D1005000039>.
- Krauskopf, D. (2006). *Organización Panamericana de la Salud Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington, D. C.
- López, P. L. (2015). *La mediación como estrategia para la resolución de conflictos universitarios, una arista del Instituto de Ciencias Sociales Humanidades*. Pachuca, Hidalgo, México: UAHEH.
- Marx, K. (1974 [1848]). Manifiesto del Partido Comunista, en Marx-Engels; *Obras escogidas*, tomo I. Moscú, Progreso.
- Marx, K. y Engels, F. (1947). *Correspondencia*. Buenos Aires, Problemas.
- Medina, J. (2003). Criminología y política criminal: La necesidad de un foro de discusión. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 3 (2): 1-10.
- Medina, J. (2010). Políticas de seguridad ciudadana en el contexto urbano y prevención comunitaria. La experiencia anglosajona. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 12 (02): 9-25.
- Mitchell, C. R. (1981). *The structure of international conflict*. London: Macmillan Press.
- Moore, C. W. (1986). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict*. (trad. al español en 1995). Granica.
- Puig, Josep Maria. (1997) *Educación moral y democracia*. España: Laertes.
- Quintero López, I. (2015). *Modelo de mediación escolar entre pares como herramienta para la resolución de conflictos. Una mirada desde la educación secundaria pública y privada*. Pachuca, Hidalgo, México: UAHEH.
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos. La tipología de conflictos como herramienta*.
- Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 11 (22): 29-43.
- Solís Domínguez, D. (2014). Estructura, agencia y mediaciones reflexivas de las violencias. Un esbozo teórico para entender culturalmente las prácticas violentas. En C. Martínez, D. Solís & S. González, *Violencia y entorno cultural* (pág. 190). México, México: Porrúa.
- Vergel, M., Martínez, J. & Zafra, S. (2016). Factores asociados al bullying en instituciones de educación superior. *Revista Criminalidad*, 58 (2): 197-208.