



Violencia:

exposición e impacto en los
adolescentes en el norte de México

Coordinadoras

Mónica Lorena Sánchez Limón
Yesenia Sánchez Tovar



Violencia: exposición e impacto en los adolescentes en el norte de México



Violencia: exposición e impacto en los adolescentes en el norte de México

Mónica Lorena Sánchez Limón
Yesenia Sánchez Tovar
Coordinadoras



Violencia: exposición e impacto en los adolescentes en el norte de México. Coordinadoras: Mónica Lorena Sánchez Limón y Yesenia Sánchez Tovar— *Guadalajara, México. 2025.*

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

D. R. © copyright 2025. Mónica Lorena Sánchez Limón y Yesenia Sánchez Tovar.

ISBN: **979-13-88142-09-3**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE20257095>



La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**



Todos los contenidos de esta publicación se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

Contenido

Presentación.....	9
--------------------------	----------

Prólogo	13
----------------------	-----------

Yuriria Iturbe Vázquez

Capítulo 1

Los tipos de violencia presentes en la adolescencia	17
---	----

Luis Ramón Moreno Moreno

Virginia Guadalupe López Torres

Yesenia Sánchez Tovar

Capítulo 2

Identificación de los tipos de violencia en el norte de México y las diferencias entre regiones.....	45
--	----

Mónica Lorena Sánchez Limón

Nallely Guadalupe Hernández Hernández

Julio César Castañón Rodríguez

Capítulo 3

La espiritualidad y su debate en el papel de la construcción de conductas.....	73
--	----

Virginia Guadalupe López Torres

Carmen Patricia Jiménez Terrazas

Mariana Monserrat Valenzuela Montoya

Capítulo 4

Análisis de la espiritualidad y su relación con la violencia en adolescentes.....	97
---	----

Karina Guadalupe Cortina Calderón

Leonardo Reyes Ayala

César Iván Mellado Ibarra

Capítulo 5

Formación ciudadana para erradicar la violencia: ejes
críticos en la construcción de la cultura de paz..... 127

Sheila Delhumeau Rivera

Irma Daniela Rentería Díaz

Esteban Mendoza Flores

Capítulo 6

La formación ciudadana y su efecto en la violencia en
adolescentes 153

Yesenia Sánchez Tovar

Cynthia Daniela Torres Sánchez

Virginia Guadalupe López Torres

Capítulo 7

Reflexiones para la deconstrucción de la violencia 201

Virginia Guadalupe López Torres

Denys Serrano Arenas

Miriam Nanyelli Sánchez Garza

Presentación

La obra que se presenta constituye un esfuerzo académico de rigor científico que aborda una de las problemáticas más apremiantes de nuestra realidad contemporánea: la violencia en la adolescencia y sus múltiples manifestaciones en el contexto del norte de México. Este libro es el resultado del trabajo colaborativo de profesores investigadores de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Esto se realizó en el marco del proyecto financiado por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación, con folio CF-2023-G-323. Este proyecto fue denominado Aprendizaje y normalización de la violencia de género en el marco de la violencia estructural y sistémica. Análisis y diseño de herramientas didácticas cognitivas para desaprender, correspondiente a la convocatoria de Ciencia Básica y de Frontera 2025.

El periodo de la adolescencia representa una etapa crucial en el desarrollo humano, caracterizada por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales que definen procesos de identidad y formas de relacionamiento. Es precisamente durante esta fase vital cuando niños y jóvenes se encuentran particularmente expuestos a distintos tipos de violencia que, al entrelazarse con procesos de socialización y construcción de género, moldean su comprensión del mundo y su papel en él. La exposición constante a contextos violentos ya sea en el hogar, la escuela, la comunidad o los entornos digitales, no solo genera un impacto inmediato en el bienestar de los adolescentes, sino que incrementa significativamente la probabilidad de que estas prácticas se reproduzcan en la vida adulta, estableciendo así ciclos persistentes de victimización y agresión.

Esta investigación parte del reconocimiento de que las violencias observadas en la vida de los adolescentes no son hechos aislados, sino que forman parte de un entramado estructural y sistémico donde se asientan desigualdades de género, clase, etnia y territorio. En este marco concep-

tual, el análisis trasciende los actos visibles de agresión física o verbal para reconocer también las expresiones simbólicas, digitales y normalizadas que, al permanecer invisibilizadas, resultan particularmente difíciles de erradicar. El contexto mexicano, que ha experimentado un aumento considerable en los indicadores de todo tipo de violencia, presenta dinámicas complejas donde convergen desigualdad social y económica, procesos de normalización cultural y violencia estructural.

La estructura del libro responde a una lógica que va de lo conceptual a lo empírico, y de lo descriptivo a lo propositivo. El primer capítulo establece un marco teórico sólido sobre los tipos de violencia presentes en la adolescencia, sistematizando las distintas manifestaciones del fenómeno en relación con la literatura especializada y el contexto mexicano. Posteriormente, el segundo capítulo presenta una identificación de los tipos de violencia en el norte de México y las diferencias entre regiones, proporcionando un panorama comparativo de gran valor para comprender las particularidades territoriales del fenómeno.

Los capítulos tercero y cuarto abordan la dimensión de la espiritualidad y su debate en el papel de la construcción de conductas, así como su relación específica con la violencia en adolescentes. Este análisis permite comprender cómo las creencias y prácticas espirituales pueden funcionar tanto como factores protectores como reproductores de violencia. Los capítulos quinto y sexto se enfocan en la formación ciudadana como elemento fundamental para erradicar la violencia, identificando ejes críticos en la construcción de la cultura de paz y analizando el efecto concreto de la formación ciudadana en la violencia adolescente. Finalmente, el séptimo capítulo presenta reflexiones orientadas a la deconstrucción de la violencia, ofreciendo herramientas conceptuales y prácticas para avanzar hacia la transformación de las dinámicas violentas.

Esta obra, coordinada por la Dra. Mónica Lorena Sánchez Limón y la Dra. Yesenia Sánchez Tovar, representa una contribución significativa al campo de los estudios sobre violencia en adolescentes, particularmente en su intersección con perspectivas de género, espiritualidad y formación ciudadana. El reconocimiento del amplio abanico de violencias que atraviesan a las y los adolescentes constituye un paso indispensable para avanzar hacia la construcción de estrategias de prevención, decons-

trucción y reaprendizaje orientadas a la paz y la igualdad de género, y en última instancia, a un México pacífico. Los hallazgos y reflexiones aquí presentados invitan a la comunidad académica, a los responsables de políticas públicas y a la sociedad en general a repensar las formas en que abordamos la violencia, reconociendo su naturaleza multifactorial y la urgente necesidad de intervenciones integrales que promuevan el bienestar de las nuevas generaciones.

Prólogo

La violencia en la adolescencia es uno de los desafíos más urgentes que enfrentamos como sociedad. Comprender sus causas profundas es el primer paso para diseñar estrategias efectivas que protejan a nuestras niñas, niños y adolescentes.

Los momentos más felices de mi etapa formativa los recuerdo en la secundaria: las primeras salidas con mis amigas, los torneos de basket, los proyectos en equipo y la sana competencia por los primeros lugares de calificación hicieron de la escuela mi lugar favorito durante la adolescencia. Además, tuve la fortuna de ser acompañada por maestras muy brillantes, al grado que quise ser como ellas y terminé dedicando casi 30 años a la docencia en nivel secundaria. Sin embargo, al estar frente a grupo, mi perspectiva se amplió. Comprendí que, si bien la escuela es un espacio donde las y los adolescentes aprenden, conviven y se desarrollan, también es un lugar donde se reflejan las violencias y desafíos a los que se enfrentan cada día.

Recuerdo que, hasta hace poco, la policía realizaba rondines a la hora de la salida en las escuelas de la ciudad para prevenir peleas entre estudiantes. Aquella estrategia terminó generando conflictos entre policías y alumnos, y al poco tiempo tuvo que ser cancelada. No fue un caso aislado: muchos otros esfuerzos por atender la violencia en la adolescencia han fracasado, no por falta de intención, sino por no darse a la tarea de comprender primero las raíces de la violencia en esta etapa tan crucial del desarrollo. Una violencia que va mucho más allá del bullying o las peleas entre adolescentes, pues son ellos las principales víctimas de un entramado social que la reproduce en múltiples escenarios y perpetradores.

La violencia ejercida contra menores de edad es un fenómeno que aún no se comprende del todo, ya sea por la falta de denuncia, el desconocimiento de los mecanismos de protección, la dependencia económica o, sobre todo, la normalización. Es alarmante saber que muchas niñas, niños

y adolescentes no identifican la violencia a la que alguna vez han sido expuestos. La realidad es que nadie nace siendo una persona violenta. Se trata de un conjunto de condiciones estructurales, dinámicas, culturales y aprendizajes sociales que la hacen parte de la vida cotidiana. Es urgente que tomemos conciencia de esta problemática que, de acuerdo con la OMS, cada año a nivel mundial afecta a más de la mitad de la población infantil y adolescente.

Conocí este trabajo coordinado por la Dra. Mónica Lorena Sánchez Limón y la Dra. Yesenia Sánchez Tovar en mi labor como legisladora, cuando buscaba fundamentos sólidos para impulsar iniciativas de protección a la infancia y adolescencia. Sus aportaciones han enriquecido mi perspectiva sobre cómo abordar la prevención de la violencia y la necesidad de políticas públicas basadas en evidencia. Este libro es el resultado de un esfuerzo que merece ser leído por todos aquellos comprometidos con transformar las condiciones de vida de nuestras y nuestros adolescentes.

Este proyecto de investigación nos ofrece herramientas valiosas para comprender la violencia en la adolescencia desde una perspectiva integral. A través de una tipología rigurosa, el libro sistematiza las distintas manifestaciones del fenómeno y nos sitúa en un contexto local específico que, sin apartarse de las generalidades del capitalismo tardío y el impacto del neoliberalismo en la vida cotidiana, explica la idiosincrasia del norte de México. Se hace especial énfasis en las particularidades de esta región, explorando dimensiones diversas como la relación con el crimen organizado, el papel de la espiritualidad en la construcción de conductas y el efecto de la formación ciudadana como herramienta fundamental para la construcción de una cultura de paz.

Como legisladora y maestra, estoy convencida de que no podemos diseñar políticas efectivas sin antes comprender a fondo los fenómenos que buscamos transformar. Este libro representa un aporte fundamental en esa dirección: nos invita a mirar la violencia en la adolescencia no como un problema individual que debe castigarse, sino como un síntoma de condiciones sociales que debemos atender de manera integral. Su propuesta va más allá del diagnóstico, ofreciendo reflexiones orientadas a la deconstrucción de la violencia y herramientas conceptuales para avanzar hacia la transformación.

Hoy más que nunca, necesitamos que la investigación académica dialogue con la práctica educativa y con la formulación de políticas públicas. Solo así podremos construir entornos donde todas y todos los adolescentes puedan vivir su etapa formativa como yo viví la mía: con alegría, seguridad y la certeza de que la escuela es un espacio de oportunidades y no de violencias. Invito a quienes lean este trabajo a hacerlo con apertura y compromiso, reconociendo que el conocimiento que aquí se comparte es el primer paso para la transformación que tanto urge en nuestra sociedad.

*Diputada Yuriria Iturbe Vázquez
Presidenta de la Comisión de Educación
Congreso del Estado de Tamaulipas
LXVI Legislatura*

<https://doi.org/10.61728/AE20257101>



Capítulo 1

Los tipos de violencia presentes en la adolescencia

Luis Ramón Moreno Moreno
Virginia Guadalupe López Torres
Yesenia Sánchez Tovar¹

<https://doi.org/10.61728/AE20257118>



¹ Profesor investigador de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Autónoma de Baja California; profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California y profesora-investigadora de la Facultad de Comercio y Administración de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Se les puede escribir a lmoreno@uabc.edu.mx, virginia.lopez@uabc.edu.mx y yesanchez@docentes.uat.edu.mx.

Introducción

El periodo de edad asociado a la adolescencia constituye una etapa muy importante en el desarrollo humano, la cual se encuentra marcada por un sinnúmero de cambios biológicos, psicológicos y sociales que ayudan a definir procesos de identidad y las formas en las que nos relacionamos con los demás. Es durante este proceso donde los niños y jóvenes se encuentran particularmente expuestos a distintos tipos de violencia que, al entrelazarse con procesos de socialización y construcción de género, moldean la manera en que estos entienden el mundo y, de la misma forma, cuál es su papel en el mismo. Cabe mencionar que una exposición constante a contextos violentos, ya sea en el hogar, la escuela, la comunidad o los entornos digitales (medios de comunicación tradicionales o internet), no solo tiene un impacto inmediato en su bienestar, sino que, de la misma forma, incrementa la probabilidad de que se reproduzcan tales prácticas en la vida adulta (Mancha y Ayala, 2018), y con ello, se establezcan firmemente ciclos de victimización y agresión (Nazar et al., 2018). En este contexto, de acuerdo a Olofsson et al. (2012), la exposición a la violencia en la adolescencia tiene efectos duraderos sobre la salud física y mental en la adultez, y de la misma forma, Turanovic (2022) documenta cómo la victimización en la adolescencia está asociada con un riesgo elevado tanto de agresión como de revictimización en etapas posteriores, mientras que, de acuerdo a Heinze et al. (2017), una exposición constante a la violencia durante la adolescencia se asocia con niveles elevados de estrés percibido en la adultez temprana, lo que sugiere impactos duraderos que podrían facilitar patrones de victimización o agresión.

Lejos de considerarse como hechos aislados, las violencias que se observan comúnmente en la vida de los adolescentes forman parte de un entramado estructural y sistémico en el que se asientan desigualdades de género, clase, etnia y territorio. En ese marco, de acuerdo a Galtung (1969), la violencia puede adoptar formas directas, estructurales o cultu-

rales, todas ellas interactuando para consolidar relaciones de dominación y exclusión. En este sentido, analizar los distintos tipos de violencia presentes en la adolescencia nos exige ir más allá de los actos visibles de agresión física o verbal, lo que nos permitirá reconocer igualmente las expresiones simbólicas, digitales y normalizadas que, al ser invisibilizadas, resultan aún más difíciles de erradicar.

La importancia de construir un marco teórico sólido sobre la violencia radica en el hecho de que nos proporciona las categorías analíticas necesarias que nos ayudarán a identificar, medir y comparar una realidad compleja. Con base en ello, la propuesta del presente capítulo es la de sistematizar los distintos tipos de violencia que afectan a los adolescentes, situándolos en relación con la literatura especializada y con el contexto mexicano, que ha experimentado un aumento considerable en los indicadores de todo tipo de violencia, y donde convergen dinámicas de desigualdad social y económica, procesos de normalización cultural y violencia estructural.

Con base en este análisis, se busca sentar las bases conceptuales para los capítulos posteriores del libro, que presentan de manera descriptiva, comparativa, cuantitativa e inferencial cómo se manifiestan estas violencias, así como el papel de la espiritualidad y la formación ciudadana en su reproducción o transformación. Consideramos que el reconocimiento del amplio abanico de violencias que atraviesan a las y los adolescentes representa un paso indispensable que nos permitirá avanzar hacia la construcción de estrategias de prevención, deconstrucción y reaprendizaje orientadas a la paz y la igualdad de género y, en última instancia, a un México pacífico.

Teniendo en cuenta lo que se acaba de comentar, el capítulo está conformado por cinco apartados, donde el primero de ellos lo conforma la presente introducción. En un segundo momento, se hace una descripción de los elementos teóricos asociados a la violencia. La tipología de la violencia, como aspectos de este fenómeno que se presentan en la realidad cotidiana, se encuentra en el apartado tres, mientras que el apartado cuatro documenta acerca de cómo la violencia se internaliza como un proceso normal y cómo esta se aprende. Finalmente, en el quinto apartado se presentan las consideraciones finales.

2. Elementos teóricos asociados a la violencia

2.1 Definiciones y enfoques conceptuales

La violencia es un fenómeno social complejo que ha sido definido desde distintas disciplinas. Una de las aproximaciones clásicas y más influyentes proviene de Galtung (1969), quien distingue entre violencia directa, estructural y cultural.² De acuerdo a este autor, la violencia directa se manifiesta en acciones específicas que generan daño físico o psicológico, mientras que la violencia estructural se asocia a las desigualdades sistemáticas que limitan el acceso a recursos y oportunidades; en el caso de la violencia cultural, esta hace referencia a las creencias, símbolos y discursos que legitiman las prácticas violentas, como por ejemplo, el hecho de que una práctica religiosa o ideología sea superior a otra. Este marco ha sido ampliamente retomado para comprender cómo los contextos sociales producen y reproducen violencia más allá de actos individuales.

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002:5), desde una perspectiva de salud pública, la violencia se define como el “... uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.³ En el mismo tenor, United Nations Children’s Fund (UNICEF, 2018) enfatiza que la violencia contra niñas, niños y adolescentes constituye una violación de derechos humanos⁴ que ocurre en múltiples entornos —familiares, escolares, comunitarios y digitales— y que está profundamente asociada generalmente a patrones de desigualdad económica y social.

² La dimensión de violencia cultural es agregada por el autor años más adelante.

³ Es importante destacar que esta definición reconoce e incorpora la violencia interpersonal, así como el comportamiento suicida y los conflictos armados.

⁴ Por su relevancia, se han definido derechos humanos específicos para niñas, niños y adolescentes (NNA) que se aplican a las personas menores de 18 años, reconociéndolos como sujetos de derecho con necesidades y características propias. En México están previstos en su Constitución Política, en los tratados internacionales, en la Convención sobre los Derechos del Niño, en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y en las demás leyes aplicables.

Cabe mencionar que ambos enfoques coinciden en que la violencia no es el resultado de episodios aislados, sino que responde a entramados sociales, económicos y culturales que facilitan —y en ocasiones, fomentan de una u otra forma— su persistencia, y que, ante la nueva realidad, se extiende hacia otros ámbitos —como el digital—, donde se puede ejercer violencia con escasas repercusiones para el (o los) perpetrador(es). La violencia es resultado de un proceso de aprendizaje sumativo.

Un punto importante a destacar del documento sobre violencia de la OMS (2002, p. 4) es el argumento de que la “... violencia es un fenómeno sumamente difuso y complejo cuya definición no puede tener exactitud científica, ya que es una cuestión de apreciación.” Esto implica, por ejemplo, que los comportamientos aceptables o inaceptables asociados a un daño están interrelacionados con la cultura y, de la misma forma, a un proceso de evolución a medida que los valores y las normas sociales evolucionan. Esto quiere decir, por ejemplo, que lo que puede considerarse como disciplina hacia los menores en México puede ser violencia en otros países, o lo que se consideraba normal en el pasado,⁵ actualmente se considera como violencia, tanto desde el punto de vista social como legal.⁶

A pesar de ello, en su análisis la OMS (2002) clasifica de forma importante al fenómeno de la violencia, dividiéndola en tres categorías (o dimensiones): autoinfligida, interpersonal y colectiva. Dentro de estas, existe un grupo de subcategorías, las cuales pueden observarse en la Tabla 1, y de la misma forma, se documenta la naturaleza de la violencia que puede ser física, sexual, psicológica y asociada a privaciones o desatención.

⁵ Los nacidos entre 1933 y 1960 (primera generación) y los nacidos entre 1960 y 1984 (segunda generación) educaron con rigidez a sus hijos: muchas reglas, limitada participación social de la mujer, que estaba destinada a ser madre, permanecer en casa atendiendo las labores del hogar y la educación de los hijos; mientras el hombre debía ser padre, asumir rol de proveedor y autoridad (Fernández y Vázquez, 2017).

⁶ La generación que actualmente está educando a sus hijos son los nacidos a partir de 1984; la familia se ha transformado, es hiperprotectora, educa y enseña a vivir sin límites ni responsabilidades (Fernández y Vázquez, 2017).

Tabla 1.
Clasificación de la violencia

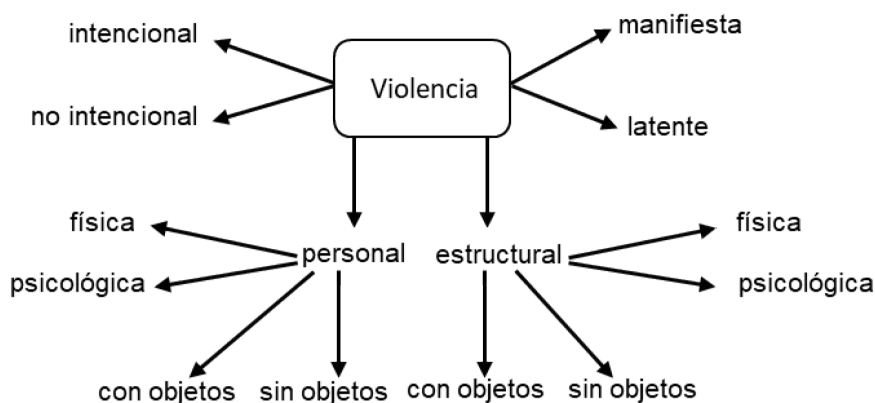
Tipos de violencia	Subdimensiones de la violencia	Naturaleza de la violencia
Autoinfligida	Comportamiento suicida. Autolesiones.	Física Psicológica Privaciones o desatención
Interpersonal	Familia/pareja (menores, pareja, adultos mayores) Comunidad (amistades, extraños)	Física Sexual Psicológica Privaciones o desatención
Colectiva	Social Política Económica	

Fuente: OMS (2002)

Similar a lo anterior, Galtung (1969) elabora una tipología de la violencia (figura 1), que puede ser intencional o no, y a la vez manifiesta o latente. Para este autor, la violencia puede clasificarse en dos dimensiones: personal y estructural, y cada una de ellas, a su vez, puede ser categorizada como física o psicológica (con objetos o sin objetos). Esta tipología permite mapear de entrada las distintas formas posibles de la violencia.

En una segunda tipología, Galtung (1990) va más allá de elementos conceptuales/analíticos y conecta la violencia directamente con la vida concreta y la dignidad humana, argumentando que el fenómeno de la violencia es aquello que niega necesidades esenciales, las cuales pueden visualizarse en la Tabla 2.

Figura 1.
Tipología de la violencia



Fuente: Galtung (1969).

Tabla 2.
Tipología de la violencia

	Necesidades de			
	Supervivencia	Bienestar	Identidad	Libertad
Violencia Directa	Asesinato	Mutilación Sitio, Sanciones Miseria	Desocialización Resocialización Ciudadano de segunda	Represión Detención Expulsión
Violencia Estructural	Explotación A*	Explotación B**	Penetración (imposición cultural, ideológica) Segmentación (separación social interna)	Marginación (exclusión de la participación) Fragmentación (división de grupos, impedir cohesión)

* Se refiere a cuando los beneficios de la violencia estructural van “hacia arriba”, es decir, cuando un grupo se apropia de lo que otros producen, reduciendo las posibilidades de supervivencia de los explotados. ** Se refiere a cuando los beneficios de la violencia estructural se concentran en reducir el bienestar de los explotados, no solo su supervivencia; por ejemplo, se les mantiene en la miseria, sin acceso a educación, salud o condiciones de vida digna, aunque sobrevivan.

Fuente: Galtung (1990).

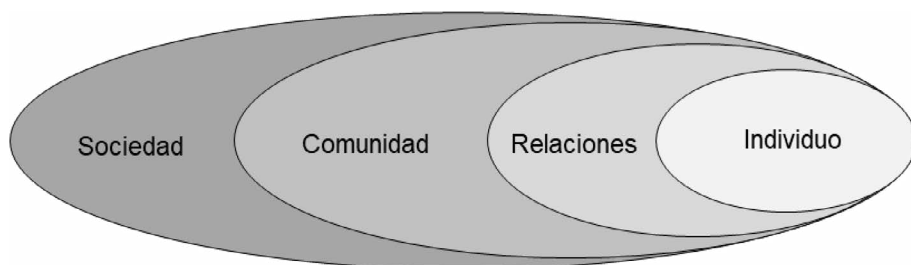
En el mismo análisis, Galtung (1990, p. 291) amplía su tipología de violencia incorporando el concepto de violencia cultural, que denomina como “aquellos aspectos de nuestra cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia,..., que puede ser usada para justificar o legitimizar la violencia directa o estructural”. Un punto importante que subraya este autor es que no es la cultura en sí la que es violenta, sino solo algunos aspectos de la cultura, y que, por lo tanto, es incorrecto decir que la “cultura X es violenta”.

Cabe destacar que para Galtung (1990), la tipología de la violencia de la tabla 2 es antropocéntrica, dado que deja de lado la naturaleza, es decir, que por acción u omisión, podemos ejercer violencia hacia esta dimensión que representa la condición básica para la existencia humana.

ECabe destacar que para Galtung (1990), la tipología de la violencia de la tabla 2 es antropocéntrica, dado que deja de lado la naturaleza, es decir, que por acción u omisión, podemos ejercer violencia hacia esta dimensión que representa la condición básica para la existencia humana.

El fenómeno de la violencia es multifactorial y complejo, lo cual, en buena medida, es el resultado de la interacción de factores biológicos, sociales, culturales, económicos, geográficos y políticos. Ante esto, la OMS (2002), para tratar de comprender el fenómeno de la violencia, utiliza el modelo ecológico que aparece en la figura 2. Este modelo documenta los distintos factores que influyen (o que aumentan el riesgo de cometer o padecer actos violentos).

En la primera dimensión (individuo), se encuentran los factores biológicos y de la historia personal, entre los que se encuentran las características sociodemográficas (edad, educación, ingresos, etc.), además de los trastornos psíquicos/de personalidad y los antecedentes de comportamientos agresivos o de haber experimentado maltrato.

Figura 2.*Modelo ecológico para comprender la violencia**Fuente: OMS (2002)*

La segunda dimensión tiene que ver con las relaciones cercanas mantenidas con la familia, amigos, pareja y compañeros. En una tercera dimensión, se abordan los contextos comunitarios en los que se dan las relaciones sociales y entre los que se encuentran las escuelas, los lugares de trabajo y el vecindario. Finalmente, la cuarta dimensión se asocia a la estructura de la sociedad, la cual contribuye a crear un clima donde se incentiva o inhibe el fenómeno de la violencia.

2.2 Enfoques psicológicos y educativos

Desde la psicología, distintos modelos han tratado de explicar cómo la violencia se aprende y se normaliza. De acuerdo a Bandura (1977), en su teoría del aprendizaje social, argumenta que las personas aprenden comportamientos a través de procesos de observación e imitación de modelos significativos, dentro de los cuales se incluyen las conductas violentas. En la adolescencia, esta dinámica resulta especialmente relevante debido a la influencia de pares, figuras familiares y medios de comunicación (la dimensión de relaciones y comunidad de la figura 2).

Asimismo, la denominada hipótesis frustración-agresión formulada inicialmente por Dollard, et al. Al (1939), sostiene que toda frustración conduce inevitablemente a una respuesta agresiva y, a su vez, que toda agresión es resultado de una frustración previa. Sin embargo, Berkowitz (1989) reformula la hipótesis, argumentando que la frustración no provoca de manera automática la agresión, sino que crea un estado emocional

negativo —ira o irritación— que incrementa la probabilidad de respuestas agresivas. Ahora bien, el desenlace depende de factores contextuales, como, por ejemplo, la presencia de estímulos ambientales que actúan como “señales” para la agresión (armas, insultos o símbolos hostiles).

Por otro lado, desde la perspectiva de las teorías psicobiológicas del temperamento, la propensión a la violencia se asocia con predisposiciones individuales comúnmente vinculadas a la herencia genética, la regulación hormonal y el funcionamiento de estructuras cerebrales relacionadas con el control de impulsos y la gestión emocional. Sin embargo, tales predisposiciones no actúan de manera aislada, sino en interacción con el entorno social y familiar. En ese marco, Su et al. (2010) aporta evidencia empírica al mostrar que la exposición a contextos violentos se relaciona con actitudes y conductas agresivas a través de mediadores cognitivo-emocionales —como la empatía, las fantasías agresivas o la tolerancia al daño—, y que la presencia de nutrición afectiva parental funciona como un factor protector que mitiga dichos efectos. Esto implica que, para entender el fenómeno de la violencia, es necesario articular vulnerabilidades biológicas con influencias socioeducativas y emocionales.

Desde el enfoque de los modelos integrados o multicausales, la violencia es entendida como el resultado de la interacción entre factores individuales, relacionales, comunitarios y estructurales, por lo que no puede atribuirse a una causa única, como ya se ha planteado en párrafos previos. En el contexto latinoamericano, Atienzo et al. (2016) realizaron una revisión sistemática de intervenciones de prevención de violencia juvenil y encontraron que aquellas más efectivas estaban representadas por las que combinaban estrategias de fortalecimiento familiar, programas escolares, oportunidades económicas y políticas comunitarias, en contraste con las intervenciones aisladas de un solo nivel. En el mismo tenor, Weaver y Maddaleno (1999) encuentran que la magnitud de la violencia juvenil en Latinoamérica responde tanto a condiciones estructurales —pobreza, desigualdad y desempleo— como a insuficiencias en los sistemas educativos y de apoyo familiar.

Un punto importante es que la escuela, como espacio formativo, también puede convertirse en un lugar de reproducción de la violencia. Jiménez-Terrazas et al. (2024) identificaron en un estudio comparativo

entre México y Argentina que los estereotipos de género y las prácticas de falta de respeto en la convivencia escolar alimentan procesos de normalización de la violencia desde edades tempranas.

En contraste con lo anterior, desde la perspectiva educativa de prevención escolar, la violencia es entendida como un fenómeno que puede ser minimizado a través de intervenciones en el ámbito educativo y comunitario, con miras a fortalecer las habilidades socioemocionales y ofrecer entornos de socialización positiva. En ese sentido, Cid (2017) documenta que los programas extracurriculares en América Latina y el Caribe —especialmente los deportivos, artísticos y de mentoría— contribuyen a disminuir conductas violentas al proveer espacios alternativos de convivencia y reducir la exposición a contextos de riesgo. Por su parte, Freeman et al. (2024), documentan que los enfoques más efectivos para la reducción de la violencia o comportamientos violentos son aquellos donde se integra la enseñanza de competencias socioemocionales con mecanismos de mediación de conflictos y la participación activa de familias y docentes. En el mismo tenor, Chaisemartin y Navarrete (2020) documentan cómo programas públicos asociados al aprendizaje socioemocional (SEL) generan beneficios directos en estudiantes con conductas disruptivas y efectos indirectos positivos en sus pares.

2.3 Violencia y adolescencia: una etapa crítica

La adolescencia es una etapa de transición caracterizada por la búsqueda de identidad, autonomía y pertenencia social. Investigaciones han demostrado que la exposición a violencia durante esta etapa tiene efectos inmediatos y de largo plazo. Un estudio prospectivo realizado en Suecia por Olofsson et al. (2012), con seguimiento de 26 años, documenta que las mujeres que experimentaron violencia durante la adolescencia presentaron en la adultez mayores probabilidades de reportar mala salud percibida, síntomas depresivos y ansiosos, así como enfermedades crónicas de carácter musculoesquelético. En el mismo tenor, McLaughlin et al. (2016), en su estudio, encuentran que aproximadamente una cuarta parte de adolescentes estadounidenses había estado expuesta a situaciones de violencia en la infancia y adolescencia, incluyendo abuso físico

y violencia comunitaria o doméstica. Para estos autores, esta exposición se asoció a una mayor probabilidad de presentar condiciones crónicas asociadas a daños físicos. Heinze et al. (2017), en un estudio longitudinal con jóvenes urbanos, concluyen que una exposición acumulada a violencia en la adolescencia está asociada con mayores niveles de estrés percibido en la adultez temprana, lo cual favorece la perpetuación de ciclos de victimización y agresión.

Milukauskas et al. (2022) llevan a cabo una revisión sistemática, y encuentran que la exposición al fenómeno de violencia por parte de adolescentes en el entorno comunitario está fuertemente asociada con síntomas internalizados, entre los que se encuentran depresión, ansiedad y estrés postraumático. Aunque los efectos son más intensos en quienes son víctimas directas, presenciar violencia también genera impactos significativos.

En el caso particular de México, Clarey, Hokoda y Ulloa (2010), en un estudio con adolescentes mexicanos, encuentran que la exposición a conflictos en el seno familiar —entre los padres— incrementa la probabilidad de que la violencia aparezca en relaciones de noviazgo, mediada por la aceptación de la violencia y la falta de control de la ira. Para Kulis et al. (2019), el consumo de alcohol y la perpetración de violencia mantienen una relación bidireccional, es decir, el consumo de alcohol predice comportamientos violentos, mientras que el ejercicio de la violencia incrementa la probabilidad de consumo posterior —de alcohol—, un fenómeno que mayormente se presenta en los varones. En el análisis de Pérez-Sastré et al. (2024), se encuentra que los residentes en zonas con altos niveles de violencia presentaban una mayor prevalencia de síntomas depresivos, ansiedad y una percepción elevada de inseguridad.

Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente, como se comentaba al inicio, que la adolescencia constituye una etapa crítica en la que la violencia impacta de manera integral el bienestar, ya sea a través de la victimización directa, del hecho de residir en contextos comunitarios violentos o de la interacción con otras conductas de riesgo —consumo de sustancias, por ejemplo—; por ello, queda claro que la exposición al fenómeno de la violencia durante este periodo tan importante para el ser humano no es algo transitorio, sino un factor de riesgo que tiene efectos acumulativos y permanentes, y que en el peor de los casos, puede

reproducirse. En conjunto, estos enfoques permiten comprender que la violencia en la adolescencia presenta distintas características, entre las que se encuentra el hecho de ser multidimensional (directa, estructural, cultural, simbólica, digital), interseccional (atravesada por género, clase, etnicidad, territorio), aprendida y reproducida (mediante procesos de socialización y normalización) y determinante en la trayectoria vital, al aumentar el riesgo de reproducción de violencia en la adultez.

A pesar de lo anterior, diversos estudios también destacan el impacto positivo que tienen factores protectores, entre los que se encuentran el apoyo familiar, las redes sociales —reales—, y las instituciones públicas y privadas.

3. Tipología de la violencia en la adolescencia

La violencia en la adolescencia adopta distintas formas que no solo se diferencian en sus manifestaciones externas, sino también en sus consecuencias internas —psicológicas, sociales y culturales—, por lo que su clasificación resulta fundamental, lo que nos permitirá visibilizar lo que comúnmente permanece como algo normal en la vida cotidiana y, al mismo tiempo, permitirá generar herramientas mediante las cuales sea posible medir su impacto y orientar estrategias de prevención. Tal como señalan Galtung (1969) y la OMS (2002), la violencia se presenta en distintas dimensiones —directa, estructural, cultural— que interactúan de forma permanente, y es en la adolescencia donde esta interacción se expresa con especial intensidad: un episodio de violencia física puede estar acompañado de humillación psicológica, un acto de acoso digital puede reforzar estereotipos culturales, y las desigualdades estructurales pueden potenciar la vulnerabilidad frente al abuso sexual. En ese marco, identificar las distintas formas de violencia, representa un paso necesario para comprender la complejidad del fenómeno y al mismo tiempo, dimensionar los riesgos que enfrentan los adolescentes en el ámbito familiar, escolar, comunitario y digital.

3.1 Violencia física

Cuando pensamos en violencia, lo primero que nos viene a la cabeza es la violencia física. Esta manifestación implica el uso de la fuerza con la intención de causar daño corporal, incluyendo golpes, empujones, jalones o agresiones con objetos. En el ámbito escolar, suele expresarse en el acoso que se da entre pares o lo que se conoce actualmente como bullying, mientras que en el hogar puede presentarse como disciplina —violenta— o maltrato infantil.

En el caso mexicano, según datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) (INEGI, 2021), un 34.7 % de las mujeres ha experimentado violencia física, con una prevalencia significativa en la adolescencia. A la par de lo anterior, la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) (Secretaría de Salud, 2018) reportó que un 14.0 % de los adolescentes refirió haber sufrido violencia física en el ámbito escolar. Estos valores son similares a los documentados en el contexto latinoamericano, donde, por ejemplo, Cassiani-Miranda et al. (2014) documenta patrones elevados de bullying físico en adolescentes colombianos, destacando su impacto negativo en el bienestar y la convivencia escolar.

Nazar et al. (2018) encontraron que el sexo no es explicativo de la violencia física contra las y los adolescentes y que los golpes comúnmente son interpretados como una forma severa de medidas disciplinarias; de la misma forma, documentan que este tipo de violencia no se asocia con el tipo de escuela, ni se relaciona con la condición socioeconómica de los hogares. Además, algunos padres utilizan la violencia física como práctica educativa, para disciplinar ante la desobediencia a órdenes pre-establecidas, evitar incurrir en el robo y como forma de imponer límites (Jacomini y Harada, 2006).

3.2 Violencia psicológica y emocional

Otro de los tipos de violencia experimentados por la población en general y donde los adolescentes no son la excepción está representado por la violencia psicológica y emocional. Este tipo de violencia comúnmente

se manifiesta en amenazas, humillaciones, burlas, exclusión social o control coercitivo, que impactan negativamente en la autoestima y el bienestar emocional; un elemento importante es que, si bien es cierto que esta variante es menos visible que la violencia física, sus impactos negativos pueden ser más profundos y duraderos. El estudio realizado por Clarey et.al (2010) documentan que la exposición a conflictos interparentales en adolescentes mexicanos se vincula con la aceptación de la violencia y la perpetración de agresiones en relaciones de noviazgo. A la par, UNICEF (2021) concluye que el ejercicio de violencia emocional en el hogar es un factor de riesgo para la depresión y la ansiedad en adolescentes, lo que limita sus capacidades de agencia y resiliencia. Estos hallazgos coinciden con Ortega y Mora-Merchán (2008), quienes señalan que en el ámbito escolar la violencia psicológica responde a dinámicas de dominio-sumisión entre pares, reforzando jerarquías que perpetúan la exclusión y el acoso.

Alpízar (2018) documenta la violencia en niños y adolescentes en Cuba, y encuentra que la mayoría de ellos es maltratada a través del uso de lenguaje violento y amenazas, tanto en el hogar como en la escuela. En el mismo tenor, para Galán (2018) los jóvenes atestiguan, viven o ejercen violencia psicológica de forma cotidiana, y de forma particular, este autor, reporta la vivencia de violencia como la carrilla (juego verbal en el cual se ataca entre pares, casi siempre con lazos afectivos cercanos), molestar, miradas, tratos, ser ignorado, comentarios hostiles, ser fastidiado, ser puesto en riesgo, sufrir bullying, apodos, ser atacado a través de redes sociales, ser atemorizado, experimentar humillaciones, amenazas o ser difamado; un punto adicional, es que los jóvenes, son testigos de críticas, comentarios, burlas, insultos, bromas y molestias a través de redes sociales, y ejercen bullying y bromas, molestan y hacen comentarios adversos.

3.3 Violencia sexual

En el caso de la violencia sexual, esta incluye el acoso, la coerción, el abuso y la explotación. La adolescencia representa un momento de alta vulnerabilidad, dado que es en este periodo donde hay una intersección

en la construcción de la identidad sexual, las relaciones de pareja y la presión de pares. Al respecto, la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (INEGI, 2021) documenta que alrededor de 12.4 millones de personas de 15 años y más manifestaron haber experimentado algún tipo de violencia sexual en la infancia. A nivel internacional, Decker et al. (2015) documentan que la violencia basada en el género contra adolescentes y mujeres jóvenes en países de ingresos medios y bajos es un fenómeno prevalente, con implicaciones graves para la salud física y mental. De manera complementaria, Contreras et al. (2010) analizaron datos de varios países de América Latina y el Caribe y concluyeron que la violencia sexual contra adolescentes está profundamente interrelacionada con la desigualdad de género y con la ausencia de sistemas efectivos de protección.

En Brasil, de acuerdo a Pedroso y Fortunato (2021), las adolescentes víctimas de violencia sexual corresponden a mujeres que se encuentran entre los 10 y 14 años, que viven con el ofensor y son ultrajadas en el hogar. Para Santos et al. (2014), niñas, niños y adolescentes están expuestos a la violencia sexual en la escuela, a pesar de que se supone que es una institución que garantiza protección, desarrollo saludable y seguridad del alumnado. Los resultados del estudio de Ortega et al. (2008) indican que un 69.4 % de los participantes manifestaron haber recibido violencia sexual por parte de sus compañeros/as, mientras que el 52.9 % afirman haber agredido sexualmente a sus compañeros/as; en el caso de quienes se encontraban en una relación de pareja, el 66 % fueron agredidos o molestados sexualmente por su pareja (víctima), y el 48.5 % afirma haberla agredido (victimario).

En México, datos de INEGI (2025) dan cuenta de que un 7.7 % del total de nacimientos en el país provinieron de mujeres adolescentes (15 a 19 años). Esto es posible ya que el marco normativo, a través de los códigos penales de las entidades federativas, establece en algunos casos una edad mínima de 12 años (y en otras entidades 14 años) para el consentimiento sexual o, en su caso, sancionar con el delito de violación equiparada a las personas adultas que tienen relaciones sexuales con menores de cierta edad, a fin de proteger como bien jurídico su sano desarrollo psicosexual, pero dicha edad (12 o 14 años) no hace legalmente responsables a los

adolescentes del libre ejercicio de su sexualidad (Nares, 2019; Instituto Nacional de las Mujeres, 2014).

3.4 Violencia simbólica y cultural

La violencia simbólica hace referencia a las distintas formas de dominación que se expresan a través de discursos, estereotipos y representaciones sociales que legitiman la subordinación de ciertos grupos (Bourdieu, 1999). En la adolescencia, comúnmente esto suele materializarse en frases —dichos—, imágenes y narrativas que refuerzan desigualdades de género y entre las que podemos encontrar cosas como que “los hombres son más listos”, “las mujeres son más sentimentales/sensibles”, “los hombres no lloran” o “el hombre toma las decisiones importantes”.

Estos mensajes, en buena medida, son transmitidos en el seno familiar, la escuela o los medios de comunicación, y consolidan expectativas rígidas de comportamiento que limitan el desarrollo pleno de los adolescentes y, al mismo tiempo, normalizan la creación de jerarquías de género. Como advierte Lagarde (2006), los estereotipos de género operan como espacios cerrados que definen lo que una mujer puede o no puede ser, generando formas de violencia invisibles, que son altamente efectivas en mantener desigualdades. De manera complementaria, Reguillo (2007) señala que la violencia también forma parte del repertorio cultural juvenil en contextos de desigualdad, donde opera como un lenguaje de reconocimiento y pertenencia, pero al mismo tiempo reproduce estigmas y exclusiones.

Cabe mencionar que una de las manifestaciones de este tipo de conducta violenta está representada por los micromachismos (mM), que son agresiones machistas cotidianas de baja intensidad, cometidas tanto por hombres como por mujeres, y que regularmente no son cuestionadas debido a la naturalización de los esquemas inequitativos de género (Bernalcázar y Venegas, 2015). Para Bittar y Nakano (2018), el adolescente le compra una cadenita a la novia simbolizando su amor; sin embargo, su mayor intención es que todos sepan que ella tiene dueño. De ahí la importancia de reconocer que la violencia simbólica se trata de una violencia disimulada, disfrazada, invisible y olvidada, que sufren las mujeres constantemente.

3.5 Violencia digital

En las últimas dos décadas, a nivel mundial se ha observado un incremento en el número de conexiones a internet de la mano de una mayor penetración de dispositivos móviles, lo que ha a su vez, ha generado un aumento en el fenómeno de la violencia digital. Dentro de las practicas principales de este tipo de violencia se encuentra el ciberacoso, difusión no consentida de imágenes íntimas (sexting no consensuado), suplantación de identidad y sextorsión, entre otros.

De acuerdo con Livingstone et al. (2017), los adolescentes son el grupo poblacional más expuesto a riesgos en línea, y de la misma forma, argumentan que las experiencias de violencia digital tienen efectos comparables a las violencias presenciales, incluyendo síntomas de depresión e aislamiento social. En México, el INEGI (2020) documentó que el 21 % de los usuarios de internet entre las edades de 12 a 19 años reportó haber sido víctima de ciberacoso, con una mayor prevalencia en el caso de las mujeres. En esta misma línea, para Garaigordobil (2014), el ciberacoso refuerza dinámicas de hostigamiento que en el pasado se limitaban a los espacios presenciales, amplificando su impacto en la salud mental de los adolescentes.

Una investigación de Frezzotti (2024) en Argentina señala que en su mayoría son las mujeres quienes sufren agresión digital directa (acoso, extorsión y difusión no consentida); si esto ocurre en el noviazgo, este tipo de violencia es una forma de violencia de género.

3.6 Violencia estructural y sistémica

La violencia estructural, en términos de Galtung (1969), hace referencia a las condiciones de desigualdad y marginación que limitan las oportunidades vitales de las personas, entre las que se encuentran los adolescentes. En México, Tinoco-García et al. (2019) describen cómo jóvenes del Estado de México viven en contextos donde la pobreza, la precariedad y la exclusión social configuran formas de violencia estructural que les niegan derechos fundamentales y ciudadanía. De igual manera, para García y Lozano (2024), la vulnerabilidad de los jóvenes no solo se do-

cumenta a través de las carencias materiales, sino también en procesos de marginalización simbólica y social que terminan restringiendo sus oportunidades de desarrollo.

En ese marco, de acuerdo al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL y UNICEF, 2020), más del 40 % de la población adolescente en México vive en situación de pobreza, lo que restringe su acceso a educación, salud y oportunidades laborales. Estas condiciones no solo generan exclusión social, sino que también aumentan la exposición a otras formas de violencia, incluyendo aquella proveniente del crimen organizado. En el mismo tenor, Curiel (2007) documenta que las formas de violencia estructural se entrelazan con el racismo y el sexismo, lo que profundiza las desventajas de adolescentes que pertenecen a comunidades indígenas, afrodescendientes o rurales.

Para terminar este apartado, podemos decir que las distintas formas de violencia documentadas hasta ahora comúnmente tienden a ser normalizadas en la vida cotidiana de los adolescentes. Esta normalización es el resultado de mecanismos de aprendizaje social (Bandura, 1977), pero también se debe a dinámicas estructurales que posicionan a los adolescentes en entornos donde la violencia se percibe como parte inevitable de la vida. La exposición constante en el hogar, la escuela, la comunidad y los entornos digitales a estas formas de violencia incrementa el riesgo de reproducir tales prácticas en la vida adulta. En ese marco, Widom (1989) documenta que el abuso infantil aumenta el riesgo de conductas violentas en la adultez, mientras que Dodge et al. (1995) encuentran cómo el maltrato temprano altera el procesamiento de la información social, predisponiendo a respuestas agresivas, mientras que estudios longitudinales como el de Heinze et al. (2017) confirman que la violencia presenciada o vivida durante la adolescencia constituye un predictor de victimización y perpetración en etapas posteriores de la vida.

4. Normalización y aprendizaje de la violencia

Un punto importante que es necesario considerar, es que los distintos tipos de violencia que se han documentado en el apartado previo, no se presentan como hechos aislados ni de forma única, sino que, por el

contrario, forman parte de un entramado cultural, social y psicológico que contribuye a que se perciban como inevitables y, en muchos casos, aceptables y/o normales. La adolescencia, al ser una etapa de la vida de carácter formativo y de transición hacia la adultez, constituye un espacio particularmente efectivo para que se consoliden estos procesos de normalización y aprendizaje.

La violencia suele naturalizarse a través de discursos y prácticas que la presentan como un mecanismo legítimo de control o corrección. Desde la perspectiva de la violencia simbólica planteada por Bourdieu (1999), los adolescentes internalizan estereotipos y jerarquías que justifican tanto la subordinación de ciertos grupos como el uso de la fuerza en relaciones cotidianas. Por ende, expresiones comunes como “los golpes corrigen”, “a los hombres se les pega para que se hagan fuertes”, “lloras como niña” o “el acoso es parte de crecer” transmiten una idea de inevitabilidad que disminuye la capacidad de hacer frente —resistir— a la violencia.

En ese contexto, Ortega y Mora-Merchán (2008) documentan que, en el espacio escolar, las dinámicas de dominio-sumisión en la relación entre pares facilitan que el acoso se acepte como parte de la interacción juvenil. Por ende, este tipo de normalización cultural se traduce comúnmente en el silencio de las víctimas, inacción de los observadores —pares, docentes, padres— y, en muchos casos, tolerancia institucional.

De la misma manera, la violencia también se obtiene mediante la observación e imitación. De acuerdo a Bandura (1977), en su teoría del aprendizaje social, argumenta que los adolescentes incorporan patrones de conducta al observar las recompensas o sanciones que reciben los modelos significativos —padres, pares, figuras mediáticas—, y de esta forma, la violencia puede ser aprendida como una estrategia eficaz para obtener obediencia, respeto o reconocimiento.

En cuanto a evidencia empírica, Widom (1989) refuerza este argumento en su análisis longitudinal, documentando que aquellas personas que experimentaron abuso o negligencia en la infancia contaban con una mayor probabilidad de ejercer violencia en la adultez. Como puede interpretarse, este hallazgo sustenta la idea del ciclo de la violencia, en el cual las experiencias tempranas moldean un conjunto de disposiciones que se replican en el futuro.

Cabe destacar que la otra cara de la reproducción no es la violencia activa, sino la aceptación pasiva. En ese sentido, el modelo de indefensión aprendida, planteado inicialmente por Seligman y Maier (1967) y validado posteriormente en humanos (Hiroto, 1974; Abramson et al., 1978), explica cómo la exposición a situaciones de violencia donde no es posible escapar genera expectativas de falta de control. Esto es muy importante, dado que los individuos que hayan sufrido un acto violento, y especialmente los adolescentes, desarrollan patrones de resignación y silencio al percibir que denunciar no cambia nada o que la violencia familiar es inevitable.

Aunado a lo anterior, Dodge et al. (1995) añaden que el maltrato temprano altera los procesos de interpretación social, es decir, quienes lo experimentan tienden a percibir hostilidad incluso en interacciones ambiguas, lo que incrementa tanto la vulnerabilidad pasiva como la probabilidad de respuestas agresivas desproporcionadas.

Así pues, esto implica que la normalización y el aprendizaje de la violencia operan de manera complementaria, es decir, en unos casos, los adolescentes aprenden a reproducir la violencia activamente, al observarla como conducta aceptada y efectiva, mientras que en otros, internalizan la violencia como inevitable, lo que los conduce a un proceso de pasividad y de resignación. Cabe mencionar que ambos procesos convergen en un mismo resultado, a saber, una persistencia de prácticas violentas que se transmiten de forma generacional —consciente e inconsciente— y que, si no se acompañan de estrategias de prevención y de un esfuerzo por dejar de ver la violencia como algo normal, implicará que estas prácticas seguirán reproduciéndose de forma cotidiana durante la adolescencia.

5. Consideraciones finales

Como ya se ha comentado, el fenómeno de la violencia durante la adolescencia no es un fenómeno aislado ni asociado a las circunstancias, sino el resultado de la interacción entre condiciones estructurales, dinámicas culturales y aprendizajes sociales, que la hacen parte de la vida cotidiana. La revisión presentada en párrafos precios, permite documentar que los adolescentes enfrentan distintas formas de violencia como lo son la

física, psicológica, sexual, simbólica, digital y estructural, fenómenos que no se presentan aislados, sino que también se entrelazan y refuerzan mutuamente.

De la misma forma, se da cuenta de que los procesos de normalización cultural y de aprendizaje social explican por qué tales prácticas se asumen como inevitables o incluso legítimas, generando tanto conductas de reproducción activa —ejercer la violencia— como respuestas de pasividad y resignación. Esto entonces implica la necesidad de ir más allá de la atención a los episodios inmediatos de violencia y enfocarse en las estructuras sociales, los patrones culturales y los mecanismos de socialización que sostienen los procesos de reproducción de tales violencias.

Finalmente, al reconocer al periodo de la adolescencia como etapa vital crítica, implica que se deben diseñar intervenciones integrales que no se limiten a la atención individual, sino que involucren de manera activa a la familia, la escuela y la comunidad. Esto, a su vez, requiere políticas públicas y estrategias de prevención que integren la perspectiva de género y de derechos humanos, fortalezcan las capacidades de agencia de los adolescentes y promuevan alternativas no violentas de relación. A la par de lo anterior, se hace necesaria la generación de entornos digitales seguros y el fortalecimiento de políticas orientadas a reducir la pobreza y la exclusión social como pasos clave para prevenir la reproducción de la violencia en la adolescencia. Solo mediante la puesta en práctica de acciones de este tipo, se tendrá una mayor probabilidad de interrupción de los ciclos intergeneracionales de victimización y agresión, y avanzar hacia entornos que garanticen el pleno desarrollo de niñas, niños y adolescentes en México, con sus respectivos efectos positivos en la edad adulta, y en la condición de alcanzar una cultura de paz.

6. Referencias bibliográficas

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Alpízar Caballero, L. B. & Pino González, W. J. (2018). Caracterización de la violencia en adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 47(4), 1-14.

- Atienzo, E. E., Baxter, S. K., Kulis, S., et al. (2016). Interventions to prevent youth violence in Latin America: A systematic review. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 39(4), 222–231. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5288433/>
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice-Hall. Disponible: https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Benalcázar-Luna, M., & Venegas, G. (2017). Micromachismo: manifestación de violencia simbólica. *UTCiencia*, 2(3), 140-149.
- Bittar, D. B., & Nakano, A. M. S. (2018). Violencia simbólica entre adolescentes en las relaciones afectivas entre novios. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 51. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017003003298>
- Bourdieu, P. (1999). La dominación masculina. Anagrama.
- Cassiani-Miranda, Carlos A., Gómez-Alhach, Jennifer, Cubides-Munévar, Angela M., & Hernández-Carrillo, Mauricio. (2014). Prevalencia de bullying y factores relacionados en estudiantes de bachillerato de una institución educativa de Cali, Colombia, 2011. *Revista de Salud Pública*, 16(1), 14-26. <https://doi.org/10.15446/rsap.v16n1.43490>
- Cid, A. (2017). Cid A. Interventions Using Regular Activities to Engage High-Risk School-Age Youth: a Review of After-School Programs in Latin America and the Caribbean. *Prev Sci*. 2017 Oct;18(7):879-886. doi: 10.1007/s11121-016-0708-6., 31(4), 1074–1111. <https://doi.org/10.1111/joes.12175>
- Clarey, A., Hokoda, A., & Ulloa, E. (2010). Anger control and acceptance of violence as mediators in the relation between exposure to interparental conflict and dating violence perpetration in Mexican adolescents. *Journal of Family Violence*, 25(7), 619–629. <https://doi.org/10.1007/s10896-010-9315-7>
- CONEVAL & UNICEF México. (2020). *Pobreza infantil y adolescente en México 2020*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social / UNICEF México. Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Medicion/Documents/Pobreza_infantil_y_adolescente_en_Mexico_2020.pdf
- Contreras, J. M., Bott, S., & Guedes, A. (2010). *Violencia sexual en América Latina y el Caribe: un análisis de datos secundarios*. Or-

- ganización Panamericana de la Salud. Disponible en: <https://www.paho.org/es/documentos/violencia-sexual-latinoamerica-caribe-analisis-datos-secundarios>
- Curiel, O. (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, 26, 92–101. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241010.pdf>
- de Chaisemartin, C., & Navarrete, N. (2020). The direct and spillover effects of a nationwide socio-emotional learning (SEL) program for disruptive students. *Journal of Human Resources*. <https://arxiv.org/abs/2004.08126>
- Decker, M. R., Latimore, A. D., & Yasutake, S., Haviland, M., Ahmed, S., Blum, R. W., Sonenstein, F. L., & Astone, N. M. (2015). Gender-based violence against adolescent and young adult women in low- and middle-income countries. *Journal of Adolescent Health*, 56(2), 188–196. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.09.003>
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., & Valente, E. (1995). Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(4), 632–643. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.104.4.632>
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). Frustration and aggression. Yale University Press.
- Fernández Escárzaga, J., & Vázquez Soto, M. A. (2017). La evolución de la familia y los estilos de educación. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 4(8). <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/148>
- Freeman, I. M., Téllez, J., & Jones, A. (2024). Effectiveness of school violence prevention programs in elementary schools in the United States: A systematic review. *Social Sciences*, 13(4), 222. <https://doi.org/10.3390/socsci13040222>
- Frezzotti, Y. (2024). Experiencias adolescentes de violencia de género digital en relaciones sexoafectivas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(3), 50-72. <https://doi.org/10.11600/rclsnj.22.3.6465>
- Galán Jiménez, J. S. F. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización. *Diversitas*:

- Perspectivas en Psicología*, 14(1), 55-67. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0001.04>
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales: descripción y datos psicométricos. (2014). *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 311-318. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.617>
- García Ramírez, J. de J., & Lozano Benítez, E. F. (2024). Violencia estructural y juvenicidio: Una radiografía de la situación de vulnerabilidad de los jóvenes en México. *Cuadernos del CIESAL*, 1(22), 1–22. <https://doi.org/10.35305/cc.v1i22.81>
- Heinze, J.E., Stoddard, S.A., Aiyer, S.M., Eisman, A.B., Zimmerman, M.A (2017). Exposure to Violence during Adolescence as a Predictor of Perceived Stress Trajectories in Emerging Adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2017 Mar-Apr; 49:31-38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.005>
- Hiroto, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*, 102(2), 187–193. <https://doi.org/10.1037/h0035910>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2025, 8 de mayo). Estadísticas a propósito del Día de la Madre (10 de mayo). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2025/EAP_10mayo.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Módulo sobre ciberacoso (MOCIBA) 2020. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/mociba/2020/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/>
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2020). Informe sobre violencia sexual en adolescentes. INMUJERES.
- Instituto Nacional de las mujeres (2014). Incesto y estupro. Legislación Penal en las Entidades Federativas. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/48376/Incesto_y_Estupro-2014.pdf
- Jacomini do Carmo, C., & Harada, M. D. J. (2006). Violencia física como práctica educativa. *Revista Latino-americana de enfermagem*, 14, 849-856. <https://doi.org/10.1590/S0104-11692006000600004>

- Jiménez-Terrazas, C. P., Argueta-López, G. V. M., & Ojeda-Arredondo, A. (2024). Comparative study of gender-based violence in schools in Mexico and Argentina. En V. G. López Torres & V. M. González Rosales (Coords.), *Deconstrucción de la violencia: un análisis en la adolescencia para su erradicación* (pp. 115–144). Universidad Autónoma de Baja California. <https://doi.org/10.61728/AE24004039>
- Kulis, S.S; Marsiglia, F.F.; Nuño-Gutiérrez, B.L.; Corona-Lozano, M.D.; Mendoza-Meléndez, M.A.; Kiehne, E.; Jager, J.; Ayers, S.L. & Han, S. (2019). Reciprocal Effects of Alcohol Use and Violence Perpetration Among Early Adolescents in Mexico: A Gendered Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(8):1519-1531. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01014-1>
- Lagarde, M. (2006). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.
- Livingstone, S., Stoilova, M., & Kelly, A. (2017). *Cyberbullying: incidence, trends and consequences*. *EncycNet Research Report*. London School of Economics. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/68079/>
- McLaughlin KA, Basu A, Walsh K, Slopen N, Sumner JA, Koenen KC, Keyes KM. Childhood Exposure to Violence and Chronic Physical Conditions in a National Sample of US Adolescents. *Psychosomatic Medicine*, 78(9):1072-1083. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000366>.
- Miliauskas, C.R., Faus, D.P., da Cruz, V.L. et al. Community violence and internalizing mental health symptoms in adolescents: A systematic review. *BMC Psychiatry*, 22 (253). <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03873-8>
- Nares Hernández, J. J. (2019). Edad legal mínima para el consentimiento sexual: garantía del derecho humano de los niños a la salud sexual. Derecho global. *Estudios sobre derecho y justicia*, 4(12), 113-142. <https://doi.org/10.32870/dgedj.v0i12.214>
- Nazar, A., Salvatierra, B., Salazar, S., & Solís, R. (2018). Violencia física contra adolescentes y estructura familiar: magnitudes, expresiones y desigualdades. *Estudios demográficos y urbanos*, 33(2), 365-400. <https://doi.org/10.24201/edu.v33i2.1650>
- Ortega, R., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión.

- Journal for the Study of Education and Development*, 31(4), 515-528. <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Ortega, R., Rivera, F. J. O., & Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 63-72.
- Pedroso Bastos, K. R., & Fortunato Costa, L. (2021). Caracterización de las víctimas y de la violencia sexual cometida por adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 50-73. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4399>
- Reguillo, R. (2007). Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto. En R. Baca & J. H. Valdés (Coords.), *Violencia, jóvenes y cultura* (pp. 19-38). UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Santos, M. D. J., Medeiros Mascarenhas, M. D., Pacheco Rodrigues, M. T., & Aparecida Monteiro, R. (2018). Caracterização da violência sexual contra crianças e adolescentes na escola-Brasil, 2010-2014. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 27, e2017059. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742018000200010>
- Secretaria de Salud (2018). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT)*. <https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2018/descargas.php>
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/h0024514>
- Su, W., Mrug, S., & Windle, M. (2010). Social cognitive and emotional mediators link violence exposure and parental nurturance to adolescent aggression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(6), 814-824. <https://doi.org/10.1080/15374416.2010.517163>
- Tinoco-García, A., Osorio Ballesteros, A., & González Ortiz, F. (2019). Jóvenes, contextos de violencia estructural y ciudadanía. *Nómadas*, (51), 133-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362019000100069>
- UNICEF. (2021). *Global status report on preventing violence against children 2020*. UNICEF/OMS/UNESCO/UN Women/UNODC. <https://www.unicef.org/reports/global-status-report-preventing-violence-against-children-2020>
- Weaver, K. & Maddaleno, M. (1999). Youth violence in Latin America: Current situation and violence prevention strategies. *Revista Pana-*

americana de Salud Pública, 5(4–5), 338–343. Disponible en: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/8931>

Widom, C. S. (1989). *The cycle of violence*. *Science*, 244(4901), 160–166. <https://doi.org/10.1126/science.2704995>

Capítulo 2

Identificación de los tipos de violencia en el norte de México y las diferencias entre regiones

*Mónica Lorena Sánchez Limón
Nallely Guadalupe Hernández Hernández
Julio César Castañón Rodríguez*

<https://doi.org/10.61728/AE20257125>



Introducción

La violencia suele ser un factor complejo de analizar, dado que no se centra en una única causa, ni en el nivel en el que impacta, al poder afectar desde lo individual hasta sociedades enteras. De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (2022), la violencia puede incluir el uso intencional de la fuerza física o el poder, en cualquiera de los niveles, y que estas acciones conlleven lesiones, muerte, daño psicológico u otros (Soares et al., 2021; Sánchez et al., 2023).

La violencia ha sido estudiada por diversas organizaciones e investigadores, quienes han identificado las diferentes clasificaciones que han permitido un análisis más profundo sobre cada tipo de violencia. Estas categorizaciones se centran en la violencia económica, estructural, sexual, psicológica y física (Moreno y Díaz, 2023; Rodríguez et al., 2023; Richie, 2021).

Por su parte, la Organización Panamericana de la Salud (2022) señala que la violencia contra los menores de edad (niños o niñas) que predomina en América es la violencia física, sexual y emocional, así como el abandono y la explotación de menores de 18 años; de hecho, se estima que aproximadamente mil millones de niños y adolescentes de 2 a 17 años han experimentado violencia física, sexual o emocional en todo el mundo.

De acuerdo con Romero-Méndez et al. (2021), la violencia en los infantes y adolescentes en el norte de México es una problemática latente y presente, esto derivado de la cercanía con la frontera y las características socioeconómicas concretas de esta región, lo que genera un incremento en la presencia de efectos que generan la prevalencia de los diversos tipos de violencia en este territorio. Si bien la violencia es un problema presente en todo México, en las entidades fronterizas, como Baja California, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas, la situación adquiere matices particulares que la hacen más compleja.

En este sentido, en el presente capítulo se realiza la identificación de los tipos de violencia que enfrentan los niños, niñas y adolescentes del norte de México; además, se presenta un comparativo entre Tamaulipas y Baja California, estados de la zona fronteriza del norte de México.

Tipologías de violencia

Diversos autores han manifestado que la violencia es un factor predominante a nivel individual o social; sin embargo, la clasificación de la misma puede variar dependiendo de los factores que rodeen la situación, el sujeto que ejerce la violencia y la víctima de la misma (Martínez, 2016); sin embargo, algunos autores han clasificado la violencia desde la afectación que sufre la víctima en: Violencia económica, violencia sexual, violencia psicológica y física, violencia estructural y violencia simbólica (Cherrier et al. 2023; McLeod et al. 2021; Martínez 2016).

En este capítulo se abordan la violencia psicológica, la violencia estructural y la violencia simbólica.

Violencia psicológica

La violencia psicológica se ha conceptualizado como un conjunto de conductas coercitivas y manipuladoras que buscan desestabilizar la autoestima, la percepción de la realidad y la autonomía emocional de la víctima. Esta forma de violencia se manifiesta frecuentemente a través de tácticas de aislamiento social, desprestigio y control de la información, erosionando progresivamente la capacidad de la persona para tomar decisiones autónomas (Burgos et al., 2023; McLeod et al., 2021).

Este tipo de violencia no distingue estratos sociales; pueden ser de clase baja, media o alta. Las mujeres más propensas a sufrir abuso psicológico son aquellas mujeres que no tienen trabajo o nunca han trabajado, quienes han sufrido algún tipo de maltrato por sus padres en la infancia, quienes tienen hijos menores de 5 años y solo cuentan con educación básica (Batiza, 2017).

El ser parte de un grupo étnico es otro determinante para sufrir este tipo de acoso; el estigma de la sociedad, al revictimizar a las mujeres

que reciben este tipo de violencia, hace que las mismas opten por callar y seguir viviéndola (Caudillo-Ortega et al., 2017).

La indiferencia, el silencio, las amenazas, ofensas, degradaciones y menosprecios respecto del físico, personalidad o creencias por parte de la pareja son parte de la manipulación que conlleva la violencia psicológica. Este tipo de agresión produce en la víctima sentimientos de culpa e impotencia, lo que le otorga más control al perpetrador sobre la víctima (Águila et al. 2016).

De acuerdo con Cinquegrana et al. (2023), algunas conductas que causan daño emocional son: ejercer control de la persona, manipularla, aislarla e intimidarla. Por su parte, Lohmann et al. (2023) señala que la violencia psicológica puede observarse cuando existe el aislamiento social y la limitación de recursos educativos o financieros; es decir, cuando limitamos a la persona de recursos económicos, emocionales, sociales, educativos, que le proporcionen herramientas para sobresalir o salir adelante por sí misma.

La violencia psicológica es una forma de maltrato difícil de identificar a primera vista, es decir, que no es visible, no hay marcas, como en la agresión física, sino que doblega a las personas, haciéndolas pasivas, tolerantes a las agresiones, y que en muchas ocasiones es acompañada por otro tipo de violencia. Así mismo, este tipo de violencia puede estar presente en cualquier entorno en el que el individuo se desenvuelva, como, por ejemplo, en la casa, en la escuela, en el trabajo, en entornos sociales, etc. (Rodríguez, 2024; Salinas, 2025)

Estudios demuestran que tanto hombres como mujeres jóvenes experimentan violencia psicológica, aunque con diferencias en la victimización y perpetración (Herbert et al., 2022, Mudayana et al., 2023). Se ha observado que las adolescentes reportan mayores tasas de violencia psicológica y sexual por parte de sus parejas íntimas en comparación con los adolescentes varones.

La prevalencia de la violencia psicológica en las relaciones juveniles es notablemente alta: hasta el 84 % de las mujeres y el 80 % de los hombres declaran haberla experimentado en algún momento. Las manifestaciones más prevalentes comprenden la indiferencia afectiva, el descrédito y el control, seguidos de la manipulación emocional y la

presión sexual. A pesar de que ambos géneros experimentan la violencia, se observan variaciones en los tipos y la percepción de la violencia experimentada (Lledo et al., 2023). Esta victimización puede incluir ser insultado o amenazado, lo que puede tener consecuencias graves como depresión, ansiedad, entre otras afectaciones mentales graves, y que en muchos casos tienen un desenlace fatal.

La violencia psicológica representa una problemática de salud pública global que afecta significativamente a la población adolescente, con implicaciones profundas en su desarrollo y bienestar. Su alta prevalencia en esta etapa vital se debe en parte a factores como el inicio temprano de relaciones sentimentales, la falta de habilidades para afrontar conflictos y la persistencia de creencias distorsionadas sobre el amor romántico (Vázquez y Guzmán, 2025).

Estas idealizaciones y mitos románticos, arraigados en la cultura, pueden propiciar el desarrollo de relaciones disfuncionales que facilitan la violencia en el noviazgo y perpetúan ideas sexistas. Por tanto, la educación se erige como una herramienta fundamental para erradicar la discriminación y la violencia de género desde edades tempranas (Martín-Salvador et al., 2021). Abordar esta problemática requiere una comprensión multifacética de sus manifestaciones y consecuencias, así como la implementación de estrategias preventivas y de intervención efectivas que consideren las particularidades del contexto adolescente (Márquez et al., 2020).

Violencia estructural

Esta forma de violencia se origina en las desigualdades inherentes a la estructura social, que limitan el acceso a oportunidades y recursos, perpetuando así ciclos de desventaja y aumentando la vulnerabilidad a otras formas de violencia (López-Barranco et al., 2022). Esta violencia se manifiesta en la distribución desigual del poder y los recursos, afectando desproporcionadamente a ciertos grupos de adolescentes y limitando sus oportunidades de desarrollo integral. Estas limitaciones pueden manifestarse en el ámbito educativo, laboral o de salud, exacerbando las condiciones que propician la aparición de conductas violentas (Ackard et al., 2007).

Se puede manifestar a través de la discriminación institucional, la segregación socioeconómica y la falta de acceso a servicios de apoyo adecuados, lo cual restringe las posibilidades de los jóvenes para escapar de entornos violentos y desarrollar resiliencia. Esta situación agrava la vulnerabilidad de los adolescentes ante el crimen y la marginación social, perpetuando un ciclo de desventaja que impacta directamente en su bienestar y desarrollo futuro (Romero et al., 2018).

Se ha observado una asociación longitudinal entre la desigualdad de ingresos a nivel comunitario y la agresión en las relaciones adolescentes, tanto en la victimización como en la perpetración (Okeke et al., 2020). Diferentes estudios han evidenciado que la inequidad de ingresos a nivel comunitario o escolar se correlaciona con un incremento en las tasas de agresión y violencia entre adolescentes, tanto en términos de víctimas como de perpetradores. Esta correlación es particularmente patente en escenarios donde la desigualdad es más perceptible o percibida por la población juvenil, tales como en instituciones educativas o comunidades con elevados desequilibrios socioeconómicos (Lewis, 2016; Pi-Sunyer, 2023).

Estas dinámicas estructurales se entrelazan con la violencia comunitaria, definida como agresiones interpersonales que ocurren fuera de las relaciones personales en espacios públicos, y que incrementan el riesgo de trastornos de salud mental en adolescentes (Miliauskas et al., 2022). La pobreza en el vecindario, por ejemplo, puede afectar el comportamiento agresivo de los adolescentes al influir en las pautas de crianza y la calidad de las relaciones sociales dentro del barrio, demostrando así la profunda interconexión entre las condiciones socioeconómicas y la manifestación de la violencia.

La intersección de factores como el estatus socioeconómico, el acceso a la atención médica y el entorno comunitario puede intensificar aún más los problemas de salud mental en adolescentes expuestos a la violencia (Robins et al., 2024). Asimismo, la exposición a la violencia comunitaria en áreas urbanas, caracterizadas por baja cohesión social y alto desorden, está significativamente asociada con resultados adversos para la salud mental de los adolescentes. Dichas exposiciones a la violencia comunitaria no solo impactan directamente la salud mental, sino que también pueden

mediar la relación entre factores de riesgo percibidos en el vecindario y síntomas depresivos en jóvenes que residen en comunidades de bajos ingresos (Foell et al., 2021).

Esta exposición a la violencia durante la adolescencia también se ha vinculado con problemas de salud física y mental en la edad adulta, lo que resalta la necesidad de intervenciones tempranas (Franzese et al., 2014). De hecho, los trastornos mentales son responsables del 16 % de la carga global de enfermedad en adolescentes, y la violencia comunitaria es un factor contextual clave que contribuye al desarrollo de estos trastornos (Miliauskas et al., 2023). Esta violencia, ya sea intrafamiliar o extrafamiliar, tiene un impacto negativo directo en el bienestar subjetivo de los adolescentes, afectando su calidad de vida y su desarrollo psicológico (Silva y Dell’Aglio, 2016).

En resumen, la violencia estructural es un poder silencioso pero mortal que socava el desarrollo humano y perpetúa el dolor. Su erradicación comienza con su reconocimiento. Si desnaturalizamos las desigualdades y hacemos visibles las injusticias que surgen de nuestros sistemas, podemos empezar a crear una sociedad más equitativa, justa y, al final, menos violenta. Combatir la violencia estructural no es únicamente una cuestión ética, sino que es indispensable para crear un mundo en el que los derechos humanos y la dignidad sean una realidad para todos, no simplemente un privilegio.

Violencia simbólica

La violencia simbólica desarrollada por Pierre Bourdieu representa uno de los marcos conceptuales más influyentes para comprender las formas sutiles de dominación social que perpetúan desigualdades estructurales (Landeta-Bejarano et al., 2025; Atkinson, 2025). Esta forma de violencia opera mediante la imposición inconsciente de esquemas de percepción y valoración que naturalizan relaciones de poder asimétricas, especialmente en contextos de roles adultos y estereotipos de género (Pinzón et al., 2019; Bárcenas, 2021). La investigación señala que la violencia simbólica constituye un mecanismo fundamental de condicionamiento individual que puede conducir a actitudes violentas, particularmente

contra las mujeres, mediante procesos de legitimación y reproducción social que operan en la vida cotidiana (Huanca, 2021).

La violencia simbólica es definida por Bourdieu como “violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad” (Bourdieu y Wacquant, 1992); constituye una forma de dominación que opera a través de la manipulación de símbolos, ideas y creencias, más que mediante coerción física directa (Thapar-Björkert et al., 2016; Wiegmann, 2017). Este concepto se distingue por su capacidad de explicar cómo las estructuras de poder se mantienen y reproducen sin recurrir a la fuerza explícita.

Para que la violencia simbólica pueda operar efectivamente, requiere de tres condiciones esenciales: el desconocimiento de las relaciones de dominación por parte de los dominados, la naturalización del orden social existente como inevitable y apropiado, y la complicidad inconsciente de los sujetos dominados en su propia subordinación (Thapar-Björkert et al., 2016). Estas condiciones crean un sistema de dominación particularmente eficaz porque los propios dominados participan activamente en el mantenimiento de su subordinación.

La integración de este concepto dentro del sistema teórico bourdieuano revela su centralidad estratégica: la violencia simbólica opera dentro de campos específicos, se sustenta en la distribución desigual de capital simbólico y mantiene las creencias del “sentido común” que legitiman las relaciones de poder existentes (Schubert, 2012). Esta conceptualización ha demostrado particular relevancia para analizar cómo las desigualdades sociales se reproducen mediante procesos aparentemente consensuales y democráticos, revelando la sofisticación de los mecanismos de dominación contemporáneos.

Violencia simbólica en los roles adultos

La investigación también revela que los roles adultos institucionalizados constituyen vehículos privilegiados para el ejercicio de violencia simbólica. En este sentido, Wiegmann (2017) demuestra cómo los trabajadores sociales, actuando como “agentes del estado”, ejercen dominación simbólica mediante procesos de evaluación que imponen “principios de construcción de la realidad” sobre los clientes más vulnerables. Este

mecanismo ilustra la manera en que las instituciones formales se convierten en espacios de reproducción de relaciones de poder asimétricas.

Los mecanismos específicos de condicionamiento social incluyen la transmisión intergeneracional de disposiciones de clase a través de procesos de socialización temprana (Xu, 2019). Trabajos como el de Choudhuri (2024) documentan cómo los niños internalizan distinciones de clase que posteriormente se convertirán en disposiciones adultas, desarrollando *habitus* diferenciados según su posición socioeconómica. Este condicionamiento anticipatorio preestructura los roles adultos futuros mediante la internalización de esquemas clasificatorios que se naturalizan como preferencias individuales, ocultando así su carácter socialmente construido.

La evidencia empírica proporcionada por el estudio de Atkinson (2024), realizado con 2514 participantes, confirma que los individuos con menor volumen de capital económico y cultural experimentan mayor probabilidad de sentir que sus gustos culturales serían menospreciados por otros. Este hallazgo demuestra que el *habitus* adulto genera respuestas diferenciadas ante la violencia simbólica basadas en composiciones específicas de capital, estableciendo un círculo de reproducción social donde la posición de clase determina tanto la exposición como la respuesta a la dominación simbólica.

Estereotipos de género como manifestación de violencia simbólica

El análisis de la violencia simbólica en relación con estereotipos de género constituye uno de los desarrollos más robustos y sistemáticos de la teoría bourdieuiana contemporánea. Landeta-Bejarano et al. (2025) desarrollaron una escala psicométrica validada que identifica seis factores específicos de violencia simbólica de género: emprendimiento feminizado, auto-segregación ocupacional, roles estereotipados, acceso limitado a recursos, *techo de cristal*, y discriminación salarial.

Su investigación con 299 participantes en Ecuador confirma que “la interconexión de los factores identificados revela un marco sistémico que refuerza normas tradicionales, legitimando la violencia e desigual-

dad de género”. Esta aproximación metodológica representa un avance significativo en la operacionalización empírica del concepto bourdieuiano, proporcionando herramientas concretas para medir y analizar las manifestaciones contemporáneas de la dominación de género.

Condicionamiento hacia actitudes violentas a través de simbolismos

Estudios recientes también proporcionan evidencia sobre cómo los simbolismos condicionan actitudes violentas, especialmente contra las mujeres. Los estudios realizados por Creaney y Burns (2024) en sistemas de justicia juvenil demuestran que los roles profesionales adultos operan dentro de campos que estructuran inconscientemente las interacciones. En estos contextos, prácticas aparentemente “participativas” se transforman en formas sofisticadas de violencia simbólica que mantienen y refuerzan las relaciones de poder generacionales.

Por otro lado, la investigación de Chakraborty (2021) con movimientos de mujeres Dalit en India proporciona evidencia crucial de que los cambios en el habitus de género pueden resultar en modificaciones significativas en los campos de casta y política. Este hallazgo sugiere que la violencia simbólica puede ser contestada y transformada mediante cambios en las disposiciones colectivas, abriendo perspectivas para la resistencia y el cambio social.

Los mecanismos específicos identificados en la literatura incluyen tres procesos fundamentales: la naturalización de jerarquías que presentan las desigualdades como “mérito individual”; el desconocimiento colectivo, donde tanto dominantes como dominados participan inconscientemente en la reproducción de relaciones de poder; y la legitimación de violencia a través de “capital social patriarcal” que perpetúa barreras de género, operando como formas normalizadas de dominación (Landeta-Bejarano et al., 2025).

Metodología

Con la finalidad de identificar los tipos de violencia que presentan las niñas, niños y adolescentes del Estado de Tamaulipas y de Baja California, se realiza el presente estudio de enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo. Su diseño es no experimental, puesto que no se manipularon

las variables, solo se observó la realidad a partir de la recolección de datos, esto sin pretender algún cambio de esta. Así mismo, es un estudio transversal, ya que solamente se estudió la violencia en un periodo determinado (Hernández et al. 2014; Bernal, 2010). Se aplicó un cuestionario con la finalidad de conocer la opinión sobre la violencia, creencias y condiciones de vida a 1784 estudiantes del nivel de educación básica; previa autorización de las escuelas y padres de familia, en este capítulo se analiza la tipología de violencia percibida por los niños, niñas y adolescentes del norte de México. Para el tratamiento de los datos se utilizó el software estadístico SPSS V.25.

Resultados

Con la finalidad de identificar los tipos de violencia que enfrentan los niños, niñas y adolescentes del norte de México, primeramente se evalúa la validez y significancia de los datos previos al análisis factorial, mediante la prueba de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO) y la prueba de Esfericidad de Bartlett, como se muestra en la Tabla 1, donde se observa que la medida de adecuación del modelo son adecuadas, dado que se obtuvo un valor de KMO superior al .80, lo que indica un valor muy cercano al uno, por lo que es factible el análisis factorial, mientras que en la prueba de Esfericidad de Barlet se obtuvo un valor de significancia menos a .05, confirmando nuevamente la factibilidad del análisis factorial.

Tabla 1
Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.803
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4565.548
	Gl	105
	Sig.	0.000

Fuente. Elaboración propia en base a datos extraídos del SPSS

Mediante el análisis factorial, se identifica la tipología de violencia que presentan niños, niñas y adolescentes en el norte de México, obteniendo

una reducción de dimensiones en tres factores que explican 44.35 % de la varianza acumulada (Tabla 2).

Tabla 2

Varianza total explicada

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3.845	25.637	25.637	1.701	11.338	11.338	2.226	14.843	14.843
2	1.882	12.543	38.180	2.673	17.817	29.155	1.795	11.967	26.810
3	1.626	10.839	49.019	1.242	8.280	37.435	1.338	8.917	35.727
4	1.240	8.266	57.285	1.038	6.917	44.353	1.294	8.626	44.353
5	0.859	5.729	63.014						
6	0.708	4.722	67.736						
7	0.672	4.478	72.214						
8	0.648	4.322	76.536						
9	0.615	4.102	80.638						
10	0.591	3.937	84.575						
11	0.541	3.606	88.181						
12	0.518	3.454	91.635						
13	0.495	3.297	94.933						
14	0.410	2.737	97.669						
15	0.350	2.331	100.000						

Método de extracción: máxima verosimilitud.

Fuente. Elaboración propia

En la Tabla 3, se presentan las saturaciones para cada uno de los cuatro factores que se identifican en cuanto a la tipología de violencia presente en niños, niñas y adolescentes en el norte de México.

Para lograr la agrupación de factores, se tomaron en cuenta las cargas factoriales mayores o cercanas a 0.50, encontrando que el primer y tercer factor agrupan la violencia simbólica, pero desde dos perspectivas, la de rol de adulto y la de estereotipos de género, mientras que el segundo factor agrupa la violencia psicológica y el cuarto factor, la violencia estructural.

Tabla 3*Matriz de factores rotados*

	Simbólica- rol adulto	Psicológica	Simbólica - estereotipos de género	Estructural	Alpha de cronbach
VA20	0.762				0.789
VA22	0.681				
VA21	0.664				
VA24	0.550				
VA19	0.504				
VA1		0.643			0.714
VA8		0.592			
VA4		0.560			
VA3		0.527			
VA2		0.513			
VA30			0.737		0.689
VA31			0.599		
VA32			0.564		
VA17				0.979	0.755
VA16				0.552	

Método de extracción: máxima verosimilitud.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser: La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Fuente. Elaboración propia

Una vez identificados los tipos de violencia que afectan a los niños, niñas y adolescentes en el norte de México, que son la violencia psicológica, la violencia simbólica, el rol de adulto, simbólica de estereotipos de género y la violencia estructural, se procede a hacer un análisis descriptivo de estas variables con la finalidad de realizar un comparativo entre los cuatro tipos de violencia identificados en el estado de Tamaulipas y el estado de Baja California, estados de la zona fronteriza del norte de México.

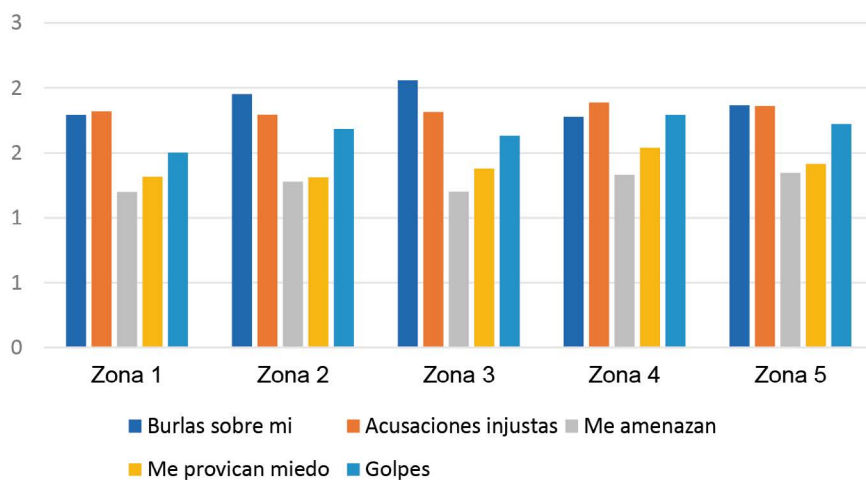
Como podemos observar en la Figura 1 y Figura 2, la violencia psicológica que mencionan los niños, niñas y adolescentes del Estado de

Tamaulipas y de Baja California tiene una frecuencia de casi nunca, lo que significa que ellos no perciben que alguien del entorno familiar, escolar o de cualquier otro lugar ejerza algún daño emocional sobre ellos; sin embargo, estudios destacan que la violencia psicológica es muy difícil de detectar, esto como consecuencia de que principalmente se genera en el entorno más cercano del infante, y que muchos menores no reportan por el sentimiento hacia su agresor o por miedo a las consecuencias (Cortés, 2018; Rodríguez, 2024).

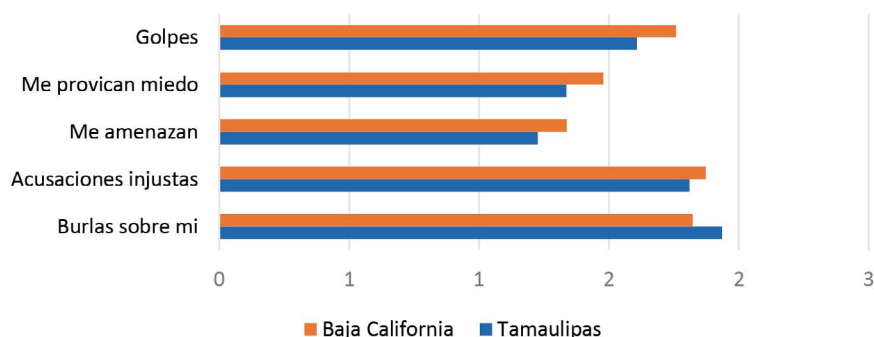
Por su parte, Salinas (2025) identifica que lo que dificulta la denuncia por parte de los menores de edad es que el agresor sea un familiar; pero a la vez señala que este tipo de violencia en su mayoría es ejercida en el entorno familiar, proveniente de padres, hermanos, tíos, abuelos u otros parientes.

Figura 1.

Violencia psicológica

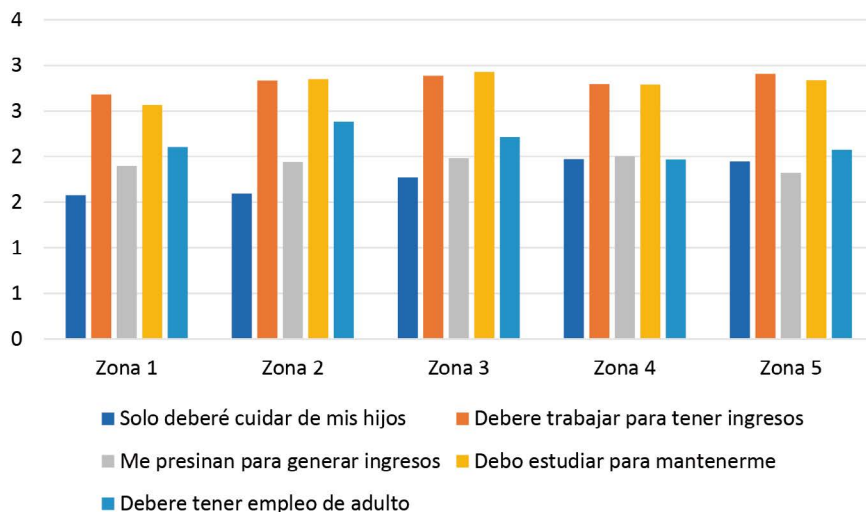
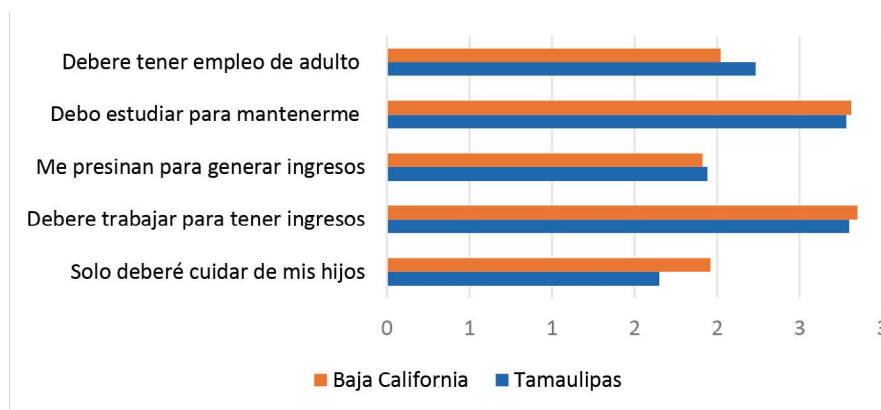


Fuente. Elaboración propia

Figura 2.*Violencia psicológica por estado*

Fuente. Elaboración propia

Por su parte, la violencia simbólica es percibida como presente en algunos casos, destacando que a veces las familias les indican a los niños, jóvenes y adolescentes que deben trabajar para generar ingresos o que deben estudiar para que en un futuro cercano puedan mantenerse por sí mismos, como se muestra en la Figura 3. En este sentido, Alcántara e Ibarra (2021) señalan que, al estar presente en el entorno social, sujeta a reglas de carácter social aceptadas de manera natural que han pasado de generación a generación, es muy difícil erradicarla y que esta esté mediada por la estructura de género.

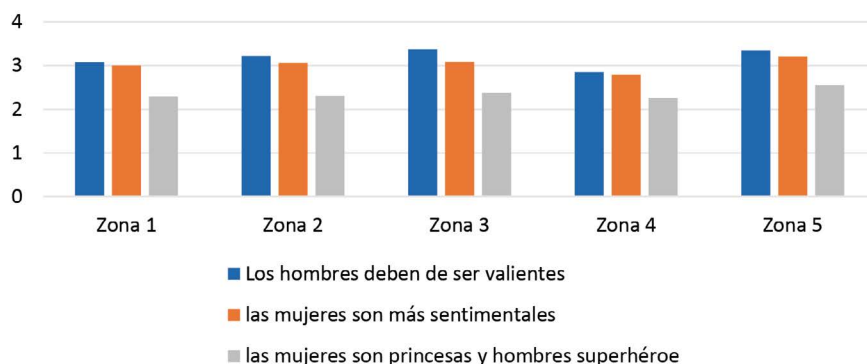
Figura 3.*Violencia simbólica (rol de adulto)**Fuente. Elaboración propia***Figura 4.***Violencia simbólica por estado (rol de adulto)**Fuente. Elaboración propia*

Sobre la violencia simbólica desde el punto de vista de estereotipo de género, Torres (2025) señala en su estudio realizado en una comunidad

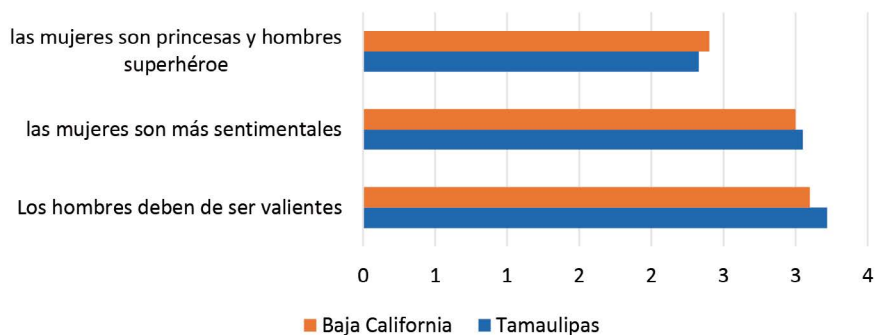
maya que las niñas que asistían a la escuela recibían críticas, particularmente las que mostraban mayor interés, pues se concebía la escolarización como actividad masculina, realidad que sigue presente en muchos estados de México, principalmente en la zona sur del país, en este caso, como se observa en la Figura 5, los niños, niñas y adolescentes del norte de México, mencionan que solo a veces les es señalado este estereotipo de género, lo que representa que si bien no es marcado en nivel de violencia como lo es en otros estados de la República, si se encuentra presente este tipo de violencia simbólica, la cual tiene un comportamiento similar entre los dos estados analizados (Baja California y Tamaulipas).

Figura 5.

Violencia simbólica por estado (estereotipo de género)

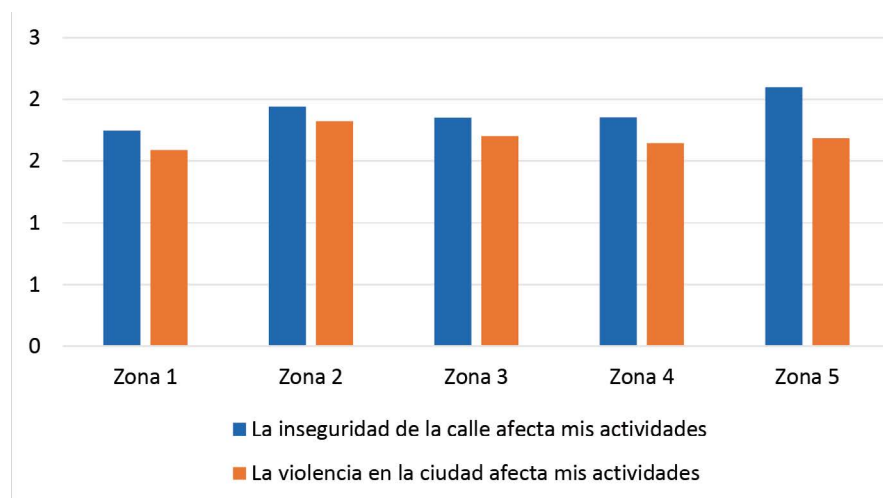


Fuente. Elaboración propia

Figura 6.*Violencia simbólica por estado (estereotípico de género)**Fuente.* Elaboración propia

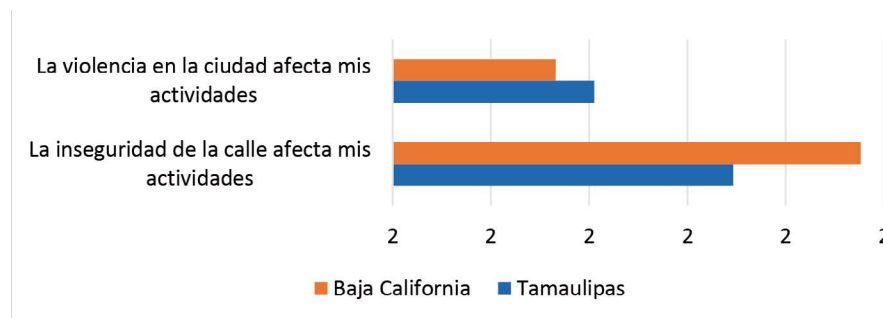
Por último, se encuentra la violencia estructural, la cual de acuerdo con Galtung (2016), “La violencia estructural deja marcas no solo en el cuerpo humano, sino también en la mente y en el espíritu”, esta afecta a una sociedad completa y tiene que ver con la violencia simbólica y cultural, en este caso se considera como responsables de ejercerla a las instituciones que se encargan de que prevalezca una sociedad satisfecha y en paz. Con respecto al análisis realizado las niñas, niños y jóvenes identifican que casi nunca han percibido este tipo de violencia estructural y sienten que en general la inseguridad y la violencia en general no ha afectado el desarrollo de sus actividades.

Figura 7.
Violencia estructural



Fuente. Elaboración propia

Figura 8.
Violencia estructural por estado



Fuente. Elaboración propia

Conclusiones

Los resultados de esta investigación en la búsqueda de identificar los tipos de violencia que enfrentan los niños, niñas y adolescentes del norte de México, permitieron identificar tres tipos de violencia; la violencia psicológica, la violencia estructural y la violencia simbólica desde la

perspectiva del rol de lo que espera de él en la adultez y desde la perspectiva del estereotipo de género.

Como se observa en el análisis descriptivo, los niños, niñas y adolescentes del norte de México señalaron que alguna vez han experimentado algún tipo de violencia; sin embargo, no se atreven a indicar, ni ir más allá del “casi nunca o a veces”; ante este hallazgo, la literatura ha señalado que la violencia ejercida ante menores de edad no siempre es denunciada, por miedo, por desconocimiento de los mecanismos, porque han normalizado este comportamiento, por una percepción de falta de apoyo, o simplemente por la dependencia económica y emocional hacia las personas que ejercen la violencia, porque también se ha identificado que la violencia psicológica se identifica principalmente en el entorno cercano de los menores de edad (Salinas, 2025; Rodríguez, 2024).

Lo que nos lleva a concluir que hacen falta muchos mecanismos de atención, que permitan concientizar a los adolescentes sobre la importancia de denunciar cualquier tipo de violencia que alguien de su entorno o desconocido llegue en algún momento de sus vidas a ejercerla sobre ellos.

Con respecto al comparativo entre los dos Estados del norte de México analizados, se puede observar que las respuestas dadas por los niños, niñas y adolescentes son muy similares; es decir perciben la violencia de una manera semejante; esto de acuerdo a la literatura, corresponde a las similitudes de características al ser estados fronterizos, identificando una brecha entre las características que definen a los adolescentes, niños y niñas del resto del país, es decir, que dependiendo de la región, del acceso a servicios, al grado de exposición a la violencia, el rezago educativo, entre otros factores sociales, será el grado y tipo de violencia que los infantes enfrenten o que perciban que enfrentan (Navarrete-Cazales y Ocaña-Pérez, 2022; Guillen-Fernández 2024).

En conclusión, muchos niños, niñas y adolescentes no identifican la violencia a la que alguna vez han sido expuestos, y muchos menos piden ayuda, por lo que, es fundamental la intervención de las autoridades gubernamentales y educativas con la finalidad de educar, y enseñar los mecanismos que permiten enfrentar la violencia en cualquier nivel poblacional, y de esta manera procurar el bienestar de los niños, niñas y adolescentes de México.

Bibliografía

- Águila, Y., Hernández, V. E. y Hernández, V. H. (2016). Las consecuencias de la violencia de género para la salud y formación de los adolescentes. *Revista médica electrónica*. 38(5), 697-710. Consultado en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242016000500005
- Ackard, D., Eisenberg, M., Neumark-Sztainer, D. (2007). Long-term impact of adolescent dating violence on the behavioral and psychological health of male and female youth. *Journal of Pediatrics*, 151(5), 476-481. DOI: 10.1016/j.jpeds.2007.04.034.
- Alcántara, B. e Ibarra, M. (2021). Violencia simbólica y reflexividad en el trabajo de campo. *Inventio*, 13(30), 21-27. <https://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/178>
- Atkinson, W. (2024). Who feels looked down upon? Sources of “symbolic violence” in the United States. *Sociological Inquiry*, 94(3), 890-915. <https://doi.org/10.1111/soin.70007>
- Batiza, F. (2017). La violencia de pareja. Un enemigo silencioso. *Archivos de criminología, seguridad privada y criminalística*. 18, 144-151. Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5813533>
- Bárceñas, K. (2021). La violencia simbólica en el discurso sobre la ‘ideología de género’: Una perspectiva desde la dominación simbólica a través del pánico moral y la posverdad. *Intersticios Sociales*, (21), 125-150. Consultada en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642021000100125
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. PEARSON EDUCACIÓN. ISBN: 978-958-699-128-5.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Polity Press.
- Burgos, L., Maldonado, C., Quintero, L., y Santini, J. (2023). *Violencia de Género en el Fútbol Femenino Bogotano*. [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Unitec]. Repositorio Institucional UNITEC. <https://hdl.handle.net/20.500.12962/2560>
- Caudillo-Ortega, L., Hernández-Ramos, M., Flores-Arias, M. (2017). Análisis de los determinantes sociales de la violencia de género. *Ra Ximhai*, 13(2), 87-96. DOI:10.35197/rx.13.02.2017.07.lc

- Cinquegrana, V., Marini, M., Galdi, S. (2023). El abuso psicológico no es un problema. Explorando el papel de los mitos sobre la violencia doméstica en la revictimización psicológica. *Front. Psychol.* Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1228822/full>.
- Chakraborty, A. (2023). Symbolic violence and Dalit feminism: Possibilities emerging from a Dalit feminist standpoint reading of Bourdieu. *International Feminist Journal of Politics*, 25(2), 160-178. DOI: 10.1080/14616742.2021.1978854
- Cherrier, C., Courtois, R., Rusch, E. y Potard, C. (2023). Self-Esteem, Social Problem Solving and Intimate Partner Violence Victimization in Emerging Adulthood. *Behavioral sciences*. 13, 323. <https://doi.org/10.3390/bs13040327>
- Choudhuri, I. (2024). Applying Bourdieu's analysis of children's world through the new sociology of childhood. *Journal of Studies in Social Sciences*, 23(6), 1-38. DOI:10.5040/9781350349193.ch-I
- Cortés, A. (2018). Violencia en niños, niñas y adolescentes. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 34 (4). ISSN 1561-3038. Consultado en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252018000400015
- Creaney, S., & Burns, S. (2024). Freedom from symbolic violence? Facilitators and barriers to participatory practices in youth justice. *Youth Justice*, 24(1), 31-52. DOI: <https://doi.org/10.1177/14732254231156844>
- Foell, A., Pitzer, K., Nebbitt, V., Lombe, M., Yu, M., Villodas, M., y Newransky, C.(2021). Exposure to community violence and depressive symptoms: Examining community, family, and peer effects among public housing youth. *Health Place*. 05(69).DOI: 10.1016/j.healthplace.2021.102579.
- Franzese, R., Covey, H., Tucker, A., McCoy, L., y Menard, S. (2014). Adolescent exposure to violence and adult physical and mental health problems. *Child Abuse Negl.* 38(12), 1955-1965. DOI: 10.1016/j.chiabu.2014.10.017.
- Galtung, J. (2016). La violencia cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*. 147-168. Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>

- Guillen-Fernandez, Y. (2024). Socioeconomic Factors Determining Multidimensional Child Poverty Groups in Central America: A Measurement Proposal from the Wellbeing Approach Using a Comprehensive Set of Children's Rights Socioeconomic Factors Determining Multidimensional Child Poverty Groups in Central America: A Measurement Proposal from the Wellbeing Approach Using a Comprehensive Set of Children's Rights. *Child Indicators Research*, 17, 2175-2217. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12187-024-10148-z>
- Herbert, A., Fraser, A., Howe, L., Szilassy, E., Barnes, M., Feder, G., Barter, C. y Heron, J. (2022). Categories of Intimate Partner Violence and Abuse Among Young Women and Men: Latent Class Analysis of Psychological, Physical, and Sexual Victimization and Perpetration in a UK Birth Cohort. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(1), 931-954. <https://orcid.org/0000-0002-5570-1408>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Education.
- Huanca, G. V. (2021). Aproximación a los conceptos de campo, habitus, capital y violencia simbólica de Bourdieu. *Puriq*, 3(2), 327-344. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.2.166>
- Landeta-Bejarano, N., Ruiz-Sinoga, J., Orden-Mejía, M., y Díaz-Chong, E. (2025). Women and symbolic violence: Measurement scale of gender in tourism sustainability and the case of Ecuador. *Tourism and Hospitality*, 6(1), 13. <https://doi.org/10.3390/tourhosp6010013>
- Lewis, T. (2016). *An Examination of the Specificity of Economic Loss and Deprivation and Community Violence on Depressive Symptoms and Aggressive Behavior in Urban, Low-Income Adolescents*. (Published master's thesis) College of Science and Health Theses and Dissertations. Consultado en https://via.library.depaul.edu/csh_etd/141
- Lohmann, S., Cowlshaw, S., Ney, L., O'Donnell, L. y Felmingham, K. (2023). Los efectos del control coercitivo en el trauma y la salud mental: una revisión sistemática y un metaanálisis. *Trauma Violence Abuse*, 25(1), 630-647, DOI: 10.1177/15248380231162972
- López-Barranco, P., Jiménez-Ruiz, I., Pérez-Martínez, M., Ruiz-Penin, A., Jiménez-Barbero, J. (2022). Systematic review and meta-analysis of the violence in dating relationships in adolescents and young adults.

- Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 13(2), 73-84. <https://doi.org/10.23923/j.rips.2022.02.055>
- Lledo, C., Perles, F. y San-Martín, J. (2023). Prevalence of Psychological Violence in Young People in the South of Spain: Implications for Prevention. *Interpesona*, 17(1), 111-129, <https://doi.org/10.5964/ijpr.7877>
- Márquez, J., Álvarez-Díaz, K., y Conde, S. (2020). Violencia en el noviazgo: Diseño de una propuesta psicopedagógica de prevención e intervención en Educación Secundaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(2), 97-114. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.2.2020.27988>
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*. 46 (1), 7-31. Consultado en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200007
- Martín-Salvador, A., Saddiki-Mimoun, K., Pérez-Morente, M., Álvarez-Serrano, M., Gázquez-López, M., Martínez-García, E., y Fernández-Gómez, E. (2021). Dating Violence: Idealization of Love and Romantic Myths in Spanish Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5296. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105296>
- McLeod, D., Pharris, A., Boyles, E. Winkles, R. y Stafford, W. (2021). *The Model of Systemic Relational Violence: Conceptualizing IPV as a Method of Continual and Enforced Domination*, *Trauma care*, 1 (2), 87-98; <https://doi.org/10.3390/traumacare1020009>
- Miliauskas, C., Porto, D., Lima, V., Rega, J., Junger, W. y Souza C. (2023). Community violence and internalizing mental health symptoms in adolescents: A systematic review. *BMC Psychiatry*, 22(253), 1-23. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03873-8>
- Moreno, J., y Díaz, S. (2023). La violencia y el acoso laboral desde las perspectivas jurídica y criminológica: hacia un nuevo compliance laboral. *Revista de Estudios Jurídicos y Criminológicos*, 8. <https://doi.org/10.25267/rejucrim.2023.i8.04>
- Mundayana, A., Gustina, E., Wardani, Y., Musvita, S., Sofiana, L. Suka-relawan, M. (2023). Physical and Psychological Violence in Dating Adolescents: Who are the Victims? *Jurnal ilmu kesehatan*, 18(1). DOI: 10.30604/jika.v8i1.1579

- Navarrete-Cazales, Z. y Ocaña-Pérez, L. (2022). Rezago educativo en la educación básica de México 1990-2020. *Un análisis comparativo en la temporalidad de tres declaraciones mundiales de la UNESCO*. 20 (2), pp. 295-318. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.859>
- Okeke, N., Rothman, E., y Mumford, E. (2020). Neighborhood Income Inequality and Adolescent Relationship Aggression: Results of a Nationally Representative, Longitudinal Study. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(1-2), 404-422. <https://doi.org/10.1177/0886260520908024>
- Organización Panamericana de la Salud (2022). *Prevenir y responder a la violencia contra las niñas y los niños en la región de las Américas. Informe sobre la situación regional 2020*. Consultado en <https://iris.paho.org/handle/10665.2/53036>
- Pinzón, C., Armas, R., Aponte, M., y Useche, M. (2019). Percepción de la violencia simbólica en estudiantes universitarias: Análisis desde la categoría de género. *Ánfora*, 26(46), 139-160.
- Pi-Sunyer, P., Andrews, J., Orben, A., Speyer, L., y Blakemore, S. (2023). The relationship between perceived income inequality, adverse mental health and interpersonal difficulties in UK adolescents. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 64: 417-425. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13719>
- Richie, B. (2021). The Effects of Violence on Communities: The Violence Matrix as a Tool for Advancing More Just Policies. *Daedalus*, 151(1), 84. https://doi.org/10.1162/daed_a_01890
- Robins, L., Rodgers, D., Barbuoglu, Y., Griffith, J., y Arnold, C. (2024). Unlocking Adolescent Mental Health: Exploring Social Determinants and Depression With the Social Ecological Model. *Journal of Human Services*, 43(1), 115–136. <https://doi.org/10.52678/001c.122132>
- Romero, M., Cuevas, M., Parra, C., y Sierra, J. (2018). Diferencias por sexo en la intimidación escolar y la resiliencia en adolescentes. *Psicología Escolar e Educacional*, 22(3), 519-526. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018039914>
- Romero-Méndez, C., Rojas-Solís, J., y Amador, L. (2021). Co-ocurrencia de distintos tipos de violencia interpersonal en adolescentes mexicanos. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 38. https://doi.org/10.7179/psri_2021.38.09

- Rodríguez, A. (2024). Violencia ejercida a niños, niñas y adolescentes en el ámbito familiar. *Revista Universidad de Murcia*. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesderecho/article/view/383481/321861>
- Rodríguez, S., Porra, L. y Lecompte, M. (2023). Consentimiento sexual y afectivo desde las voces de mujeres estudiantes de educación superior en Chile. *Última Década*, 31(61), 177. <https://doi.org/10.5354/0718-2236.2023.72905>
- Salinas, N. (2025). *Niños invisibles: barreras al reconocimiento del maltrato infantil en la primera infancia*. Fundación Aru, Consultado en <https://www.jstor.org/stable/resrep71228>
- Sánchez, C., Mota, C., Carreño, J., y López, M. (2023). Factors That Influence, Exacerbate, Contribute or Promote Violence in Couples. *Healthcare*, 11(2), 281. <https://doi.org/10.3390/healthcare11020281>
- Schubert, J. D. (2012). Suffering/symbolic violence. En M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu: Key concepts* (pp. 179-194). Acumen Publishing.
- Silva, D. y Dell'Aglio, D. (2016). Exposure to domestic and community violence and subjective well-being in adolescents. *Paidéia*, 26(65), 299–305. <https://doi.org/10.1590/1982-43272665201603>
- Soares, J., Queiroz, A., Knupp, V., Peixoto, E., Andrade, L., Sampaio, F., Depret, D., Gil, A., Melo, L., Rafael, R., & Velásquez, L. (2021). Violência comunitária vivenciada pela população de travestis e mulheres transexuais no Rio de Janeiro: estudo transversal. *Research Society and Development*, 10(4). <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14155>
- Thapar-Björkert, S., Samelius, L., & Sanghera, G. S. (2016). Exploring symbolic violence in the everyday: Misrecognition, condescension, consent and complicity. *Feminist Review*, 112(1), 144-162. DOI: <https://doi.org/10.1057/fr.2015.53>
- Torres, O. (2025). Violencia simbólica en la escuela: testimonios históricos orales en una comunidad maya yucateca. *Educación y ciencia*, 14(63), 37-53. Consultado en <https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/815/456711>
- Vázquez, C. y Guzmán, E. (2025). Violencia en el noviazgo adolescente. Una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 10 (1) <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1259>

- Wiegmann, W. L. (2017). Habitus, symbolic violence, and reflexivity: Applying Bourdieu's theories to social work. *Journal of Sociology & Social Welfare*, 44 (4), 95-120. DOI:10.15453/0191-5096.3815
- Xu, X. (2019). Is "beautiful female something" symbolic capital or symbolic violence? That is a question. *SAGE Open*, 9 (2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2158244019850236>

Capítulo 3

La espiritualidad y su debate en el papel de la construcción de conductas

*Virginia Guadalupe López Torres
Carmen Patricia Jiménez Terrazas
Mariana Monserrat Valenzuela Montoya*

<https://doi.org/10.61728/AE20257132>



Introducción

La espiritualidad juega un papel muy importante en la creación, formación y transformación de conductas, tanto positivas como negativas, a nivel individual y social, influyendo en el comportamiento, acciones, valores, emociones y en cada uno de los aspectos de la vida cotidiana de las personas y comunidades. Estudios como el de Ramírez et al. (2021) presumen la prevalencia de una influencia de la espiritualidad y la religión en las conductas de las personas, en específico los adolescentes, ya que es en esta etapa de la vida en que ocurre el proceso de formación de identidad, la consolidación de gustos y preferencias, adquisición de habilidades y significados personales, que pueden impactar en el desarrollo de su personalidad y los estilos de vida.

La espiritualidad y la religiosidad son fenómenos complejos que desempeñan un papel importante en la vida de las personas, aunque su influencia es multifacética y no uniforme; “pueden encontrar expresión en diversas fuentes, tanto religiosas como no religiosas, que van desde la práctica religiosa formal hasta la meditación, la conexión con la naturaleza y la búsqueda de significado a través de la creatividad; reconocer esta diversidad de fuentes es esencial para comprender plenamente su impacto” (Siza, 2024, p. 14).

En cuanto a la práctica religiosa formal, los datos de la población mundial al año 2020 indican aproximadamente 8 mil millones de personas, donde la mayoría profesa una de las 28 religiones registradas en la Base de Datos Mundial de Religiones de la Universidad de Boston. La Tabla 1 presenta las poblaciones de cada religión enumeradas de mayor a menor, donde destacan los feligreses sunitas y católicos.

Tabla 1.*Religiones en el mundo en 2020*

Tradición religiosa	Población
Catolicismo	97 864 218
Cristianos	6 778 435
Evangélicos	2 387 133
Testigos de Jehová	1 530 909
Pentecostal	1 179 415
Adventista del Séptimo Día	791 109
Presbiteriana	428 651
Bautista	384 174
Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (mormón)	337 998
Otros protestantes/cristianos evangélicos	328 519
Iglesia del Dios Vivo, Columna y Apoyo de la Verdad, la Luz del Mundo	190 005
Judía	58 876
Raíces afro	40 799
Espiritualista	36 764
Raíces étnicas	33 372
Origen oriental	29 985
Cultos populares	19 481
New Age y escuelas esotéricas	11 816
Otras religiones o movimientos religiosos	9 094
Islámica	7 982
Sin religión	10 211 052

Nota: Elaboración propia con datos de la Universidad de Boston (2025).

Agrupando algunas de las variantes de religión, se observa que aumenta el número de sus feligreses, como es el caso del islam, que aumenta para posicionarse cerca de 1900 millones (1899 102 000); los cristianos en sus distintas versiones totalizan poco más de 804 millones (804 806 000), mientras que el hinduismo supera los 1090 millones (1 090 592 000); por último, el budismo se posiciona en 511 581 000 millones. Entonces son cuatro las religiones hegemónicas en el mundo.

El caso de México es particular; es un país diverso en tradiciones, costumbres y creencias, donde conviven personas con distintas religiones y quienes no tienen alguna o no se consideran creyentes. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020) documenta la presencia de 20 diferentes grupos religiosos, la gran mayoría fieles de Cristo en sus distintas modalidades, donde destacan los feligreses católicos y cristianos. De manera general, también destacan los ateos al ubicarse en segunda posición.

Tabla 2.
Religiones en México en 2020

Tradición religiosa	Población
Catolicismo	97 864 218
Cristianos	6 778 435
Evangélicos	2 387 133
Testigos de Jehová	1 530 909
Pentecostal	1 179 415
Adventista del Séptimo Día	791 109
Presbiteriana	428 651
Bautista	384 174
Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días (mormón)	337 998
Otros protestantes/cristianos evangélicos	328 519
Iglesia del Dios Vivo, Columna y Apoyo de la Verdad, la Luz del Mundo	190 005
Judía	58 876
Raíces afro	40 799
Espiritualista	36 764
Raíces étnicas	33 372
Origen oriental	29 985
Cultos populares	19 481
New Age y escuelas esotéricas	11 816
Otras religiones o movimientos religiosos	9 094
Islámica	7 982
Sin religión	10 211 052

Nota: Elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020).

Según Burgos (2020, p. 106), “espiritualidad y religiosidad convergen, hasta considerarse como experiencias que solo se distinguen en sus ritos o formas personales de experimentarse, o por los tipos de relación con que la persona se vincula con una entidad superior o trascendente”. En tal sentido, en este capítulo, espiritualidad y religión representan lo mismo, la base para adoptar un estilo de vida, cierto tipo de comportamiento a la luz de las creencias.

Entonces, tanto la espiritualidad como la religión contribuyen a la formación de la identidad por medio de las creencias, prácticas y organizaciones religiosas; Paloutzian y Park (2021) precisan en señalar a la religiosidad como fenómeno psicológico relacionado con la religión, concepto cultural y no psicológico; por lo tanto, no connota comportamiento mental o manifiesto ni relaciones sociales. La religiosidad representa un sistema organizado de creencias y prácticas propuestas por una religión para el enfoque individual de lo sagrado; adoctrina y congrega a creyentes, confiriéndoles conocimientos que les facilitarán la búsqueda de lo divino (Fuentes, 2018).

Considerando los antecedentes expuestos, el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre los dogmas de la espiritualidad y religión y su vínculo en el comportamiento de los feligreses. Para ello, se profundiza primero en la espiritualidad y religión en la formación de conductas, analizando después conductas agresivas y conductas positivas con base en la espiritualidad o religión. Se revisan algunos versículos bíblicos, se contrastan estudios previos y se emiten algunas consideraciones.

Espiritualidad y religión en la formación de conductas

A veces es posible llegar a confundir los conceptos espiritualidad y religión (Rodríguez y Ramos, 2017), aunque representan conceptos distintos. Para Dein et al. (2010), existen diferencias entre religión y espiritualidad; la primera se refiere a las creencias y tradiciones de base social, asociadas con rituales y ceremonias, mientras que la espiritualidad se refiere a un profundo sentido de conexión individual a través del cual la vida de cada persona se experimenta como una contribución a un todo valioso y mayor, junto con un sentido de pertenencia y aceptación. Cabe mencionar

que la espiritualidad se expresa a través del arte, la poesía y el mito, así como de la práctica religiosa. También estos autores precisan que los ateos pueden considerarse personas espirituales; por ello destacan que espiritualidad es un concepto más inclusivo que la religión.

En ese sentido, hoy en día, es posible practicar una forma de espiritualidad o religiosidad sin necesariamente estar afiliado a una religión en particular, de igual forma se puede seguir una religión sin tener una participación plena y una total pertenencia a la misma, debe reconocerse que creer no se limita a adoptar un conjunto uniforme de creencias, sino que puede incluir combinaciones de creencias provenientes de diversas religiones y tradiciones espirituales, incluso cuando estas sean mutuamente contradictorias (Siza, 2024).

La espiritualidad y religión influyen en la formación de conductas actuando como protectores de conductas de riesgo y fomentando desarrollo positivo principalmente en adolescentes y jóvenes. Sus efectos, se manifiestan en la internacionalización de valores, normas sociales y sentido de propósito (Hardy et al., 2019; Yonker et al., 2012).

Espiritualidad y religión se ven significativamente influenciadas por las fuerzas de la economía, la tecnología y la globalización (Kale, 2004). Espiritualidad y religión forman parte del currículo oculto que impulsa la adquisición de una comprensión profunda de los principios éticos que rigen la vida y la responsabilidad de las decisiones vitales, la conciencia y sensibilidad hacia los valores adoptados por diferentes culturas, así como en el rol de defensor y la contribución positiva al bienestar de la sociedad (VonDras, 2013).

Egel estableció una jerarquía de los credos religiosos, fundamentada en la evolución histórica de las religiones; señala al cristianismo como la religión filosófica por excelencia, al estar basada en un principio racional, en una consciencia aguda de sí misma, en la evolución más avanzada del pensamiento teológico, en la experiencia de la libertad individual y en la ley suprema del amor y la caridad (Mansilla, 2022). Por otra parte, el judaísmo se fundó sobre la fe abrahámica, arraigada en el carácter relacional de Yahvé (Dios) y ratificada por un pacto. El cristianismo es una religión que se originó a través de Jesucristo. Para los cristianos, la espiritualidad responde a un proyecto de vida trazado a la luz de la acción

del espíritu de Dios, también conocido como espíritu santo; por ello se dice que ser espiritual es vivir bajo la guía de Dios a través de lo que su espíritu comunique al creyente, pero en el mundo contemporáneo refiere a expresiones de un código de creencias que ha generado crisis conceptuales en el ámbito experiencial debido a la pluralidad (Palacio, 2015).

A pesar de que tanto las enseñanzas en la Torá como la Biblia (en específico el Nuevo Testamento) ofrecen un marco viable para la coexistencia holística y pacífica entre los fieles de diferentes religiones, se destaca el cultivo de la cultura del respeto, la unidad, la responsabilidad compartida y la cooperación (Sibani y Ameme, 2025). Sin embargo, la convivencia, el diálogo e incluso el compartir entre personas de distintos credos genera tensa convivencia pacífica; por ejemplo, sucede con el islam y con los cristianos evangélicos; dialogar con ellos puede ser tan frustrante como hablar con las paredes (Rodero, 2023).

Para López (2005, p. 376), “en la Biblia la piedad hacia Dios implica necesariamente una vida moral comprometida con concretas normas de comportamiento”. Pero según Irrazábal (2012, p. 341), “el texto bíblico ofrece puntos de partida y orientaciones para el ejercicio del discernimiento moral”. Este último requiere no solo la contextualización del texto bíblico, sino también la consideración de la situación real para la cual se piensa una solución normativa, así como otras consideraciones propias de la actividad prudencial”.

Los diferentes libros de la Biblia fueron escritos en tres distintos idiomas: hebreo, arameo y griego, cuya traducción a otros idiomas puede incluir variantes; además, algunos de sus mensajes contienen simbolismos, metáforas, poesía y parábolas que deben entenderse de manera figurada y pueden ser interpretados de diferentes maneras. Por ello, la Biblia no debe ser interpretada de forma literal; debe interpretarse considerando el contexto, género literario y propósito. Sin embargo, la Biblia ha difundido y difunde valores y normas, clasifica comportamientos como buenos o malos, y se ha posicionado como una guía moral para la humanidad (Medina et al., 2024).

Conductas agresivas con base en la espiritualidad o religión

La espiritualidad y la religión pueden ser factores protectores frente a conductas negativas, pero también contribuir a ellas si se experimentan de manera conflictiva o negativa. La religión puede aumentar sentimientos excesivos de culpa y vergüenza, lo que puede afectar negativamente la salud mental y favorecer conductas desadaptativas (De Pisón, 2022). La religión también puede ser empleada de manera errónea para defender o permitir comportamientos abusivos (Lozano y Romero, 2025). La literatura da cuenta de al menos tres teorías vinculadas al estudio del comportamiento agresivo y violento; la tabla 3 las describe.

Tabla 3

Teorías vinculadas al estudio de conductas agresivas y violentas

Teoría	Argumentos
Teoría del impulso	La conducta agresiva surge después de algún obstáculo en el desarrollo de un objetivo y/o meta, lo que indica que a mayor frustración, más agresivo se vuelve.
Teoría del aprendizaje social	Las conductas agresivas pueden aprenderse mediante imitación u observación a los modelos que presentan conductas agresivas; las personas son sensibles para aprender conductas como la agresiva a partir de la influencia de tres agentes sociales: la familia, las subculturas y el modelamiento simbólico. Para entender este proceso de aprendizaje de la conducta agresiva, se acude a cuatro variables: reforzamiento, modelado, factores cognitivos y factores situacionales.
Teoría cognitivo social del aprendizaje.	Aprendemos mediante modelos sociales; los modelos parentales agresivos influyen en el comportamiento agresivo de los hijos, dado que el aprendizaje es un proceso cognitivo que no puede desvincularse del contexto. El aprendizaje vicario o modelado estructurado por Bandura consta de cuatro fases: atención, retención, reproducción motriz y motivación.

Nota: Elaboración propia con información de Rodríguez y Cantero (2020); Córdova y Flores (2019).

La conducta agresiva es el resultado de procesos conductuales, cognitivos y de aprendizaje (Moroni et al., 2022); según Aguila (2019), también influye el clima familiar en el que se desarrolla un individuo; sus hallazgos señalan que existe asociación entre el clima social familiar y la agresividad en la población de los adolescentes. Para Valdés y García (2015), la conducta violenta está asociada con una severa morbilidad, pérdida del equilibrio biopsicosocial y espiritual de quienes la provocan y la vivencian; en su estudio encontraron que la creencia religiosa asociada a la violencia es la religión yoruba.¹ Las desigualdades de género en esta religión pueden tener fundamentos religiosos, pero la investigación de Leiva et al. (2021) corrobora que es un reflejo simbólico de la sociedad patriarcal actual.

Antes de continuar, es pertinente acotar que la Organización Mundial de la Salud (2002, p. 3) “define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. Para Valladares et al. (2010), la violencia puede ser ejercida por una o varias personas; al ejercer violencia, se somete intencionalmente al maltrato, presión, sufrimiento, manipulación u otra acción que atente contra la integridad física, psicológica y moral de una persona o grupo de personas.

En el pasado la violencia era un tema entre adultos, pero en los últimos años se ha diseminado a toda la población sin importar edad, lamentablemente “a nivel mundial, se calcula que cada año uno de cada dos niños de dos a 17 años de edad es víctima de algún tipo de violencia” (Organización Mundial de la Salud, 2020, p. 1). En México el escenario es similar, algunas estadísticas dan muestra de esta realidad: las adolescentes de 12 a 17 años representan el 80 % de las desapariciones de personas menores de 18 años (Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, 2018); en 2020, fueron víctimas de feminicidio 112

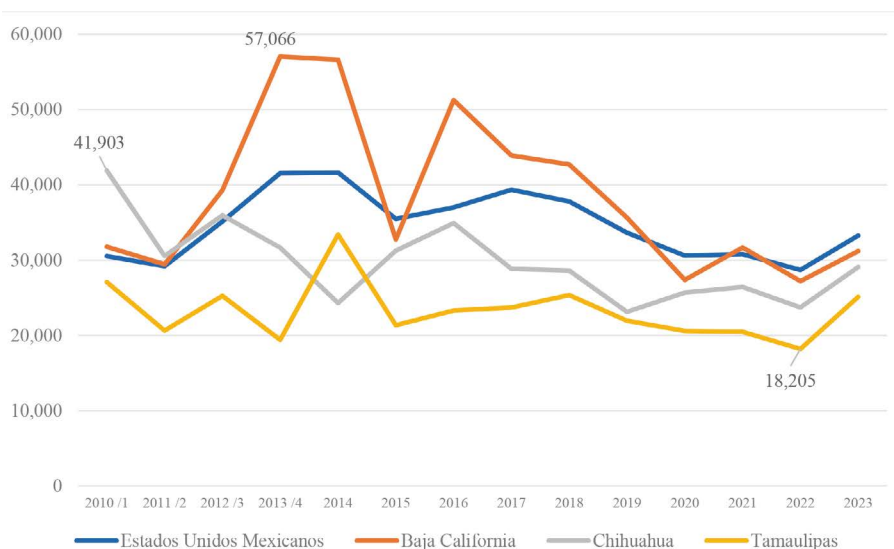
¹ La religión y cultura yoruba, se centra en la veneración de los ancestros (Egúngún) y, de generación en generación, se honra la memoria de sus antepasados. La religión yoruba posee formas particulares de concebir la vida, la muerte, el tiempo, la comunidad y la familia (Tondopó, 2023).

niñas y adolescentes (de 0 a 17 años), esto representó el 11.5 % del total de feminicidios en el país, un incremento cercano al 18 % respecto a 2019 (Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, 2020). Además, 4 de cada 10 adolescentes ha experimentado algún tipo de violencia sexual (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021).

En general, la tasa de incidencia delictiva² (de ocurrencia por cada cien mil habitantes) ilustra una estadística variable en el periodo 2010-2023; a nivel país, en 2014 se alcanzó el nivel más alto y en 2022 el nivel más bajo. Para fines del ámbito del proyecto, se comparan los datos de los estados de Baja California, Chihuahua y Tamaulipas. Destaca que la incidencia en Baja California en ocho años supera la estadística a nivel nacional, mientras Tamaulipas tiene los menores datos; en 2010 la mayor tasa la tenía Chihuahua, la misma que ha disminuido al pasar de los años (ver figura 1).

En general, los datos estadísticos permiten inferir que el mundo se ha vuelto más violento; se registran conflictos activos en al menos 50 países —ya sea en la forma de guerra civil, violencia extrema entre cárteles de la droga, entre otras modalidades—; el nivel de violencia está en uno de sus niveles más altos desde la Segunda Guerra Mundial (Mendelson y Eijsberg, 2025).

² Refiere a la información de los presuntos delitos registrados en las averiguaciones previas o carpetas de investigación iniciadas, y que son reportados por las Procuradurías Generales de Justicia y Fiscalías Generales de las entidades federativas, en el caso de los delitos del fuero común, y por la Fiscalía General de la República, en el caso de los delitos del fuero federal. En ambos casos, dichas instancias son las responsables de la veracidad y actualización de la información.

Figura 1.*Tasa de incidencia delictiva (ocurrencia por cada cien mil habitantes)*

Nota: Elaboración propia con datos de Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2024).

En tal sentido es pertinente analizar el origen de la violencia, que factores han y vienen influyendo, en específico del comportamiento violento y el rol de las doctrinas espirituales y religiosas en la construcción de dichos comportamientos, reconociendo que la conducta violenta se vincula a factores de riesgo macrosociales, microsociales e individuales, dentro de los factores macrosociales se encuentra la religión, en particular las creencias que impulsa; también se han identificado factores biológicos, sociales, culturales, económicos y políticos que influyen en la violencia a nivel individual, relacional, comunitario y social (Organización Mundial de la Salud, 2002; Valladares et al., 2010). Por ejemplo, Rodríguez y Soriano (2022) encontraron que los adolescentes hombres ven como normal que la sociedad no apruebe que una chica pueda salir con muchos hombres, pero que sí sea bien visto que un hombre pueda salir con muchas mujeres; también que perciben como normal que cuando una mujer es agredida por su pareja se considere es resultado de que ella lo ha provocado; a la vez los hombres adolescentes entienden que la violencia dentro del hogar no debe conocerse afuera.

Cabe mencionar que existen prácticas religiosas que imponen cierto tipo de comportamiento, indicaciones patriarcales, cuyos miembros escudados en los preceptos que dicta su religión, “enuncian y justifican el papel subordinado de la mujer, su supuesta debilidad, las funciones siempre domésticas que les están asignadas por mandato divino, su exclusión de los espacios públicos; la renuencia y el temor a permitir que participen de una actividad legitimada por su cultura y su propia religión como exclusiva de los hombres;” por ejemplo, la religión musulmana prohíbe a las mujeres ejercer ciertos deportes, entre ellos el voleibol y quienes llegan a hacerlo, son discriminadas (González y Fernández, 2009, p. 130). Son varias las religiones donde se impulsa la violencia contra mujer sustentada por la ideología patriarcal.

Para Medina et al. (2024), en la Iglesia católica las representaciones de la mujer han sido utilizadas como herramientas de control, convirtiéndose en normas de comportamiento basadas en una imagen negativa de la feminidad; también argumentan que “la cultura descrita en la Biblia no solo es machista, sino que refleja un contexto macro-machista, donde se observan conductas violentas contra la mujer” (p. 1860), dado que en aquellos tiempos las mujeres eran consideradas seres inferiores; por ello, las representaciones violentas se convirtieron en normas de comportamiento, delineando las acciones permitidas en la vida cotidiana. González (2019) argumenta que las figuras bíblicas femeninas (como Susana, Sara, Rebeca, Betsabé, Ester, Judith, entre otras) dan instrucción a las mujeres, son arquetipos, asimismo algunos textos tienen un afán didáctico, cuyo propósito es pasar revista a las virtudes que la dama debe poseer para ser digna.

Algunas de las citas bíblicas se encuentran en el libro de Proverbios que forma parte del Antiguo Testamento (AT) y del Tanaj hebreo, su autoría se atribuye al rey Salomón, se clasifica entre los libros sapienciales del cristianismo y entre los Ketuvim o escritos del judaísmo, en este libro se encuentran reglas de comportamiento, alabanzas o poemas a la mujer. Se presentan tres versículos como ejemplo:

Proverbios 11:16: La mujer bondadosa se gana el respeto; los hombres violentos solo ganan riquezas.

Proverbios 14:1: La mujer sabia edifica su casa; pero la insensata con sus propias manos la destruye.

Proverbios 31:10: Mujer ejemplar, ¿dónde se hallará? ¡Es más valiosa que las piedras preciosas!

Como puede verse, los versículos aluden a cómo se esperaba se comporte la mujer, son representativos e impulsores del patriarcado instituido en el Antiguo Testamento, sirven en la actualidad para adoctrinar a fin de perpetuar la sumisión de la mujer al hombre. Versículos de otros libros confirman un rol particular que debe ejercer la mujer, por ejemplo:

1. 1 Timoteo 2:9-10 Que las mujeres se atavíen de ropa decorosa, con pudor y modestia; no con peinado ostentoso, ni oro, ni perlas, ni vestidos costosos, sino con buenas obras, como corresponde a mujeres que profesan piedad;
2. 1 Timoteo 3:11 Las mujeres asimismo sean honestas, no calumniadoras, sino sobrias, fieles en todo.
3. Tito 2:3-5 Las ancianas deben ser reverentes en su porte y maestras del bien, no calumniadoras ni esclavas del vino; deben enseñar a las mujeres más jóvenes a amar a sus maridos y a sus hijos, a ser prudentes, castas, cuidadosas de su casa, buenas y sujetas a sus maridos, para que la palabra de Dios no sea blasfemada.

Cabe señalar que la Primera de Timoteo es una carta que contiene instrucciones pastorales de Pablo a Timoteo, escrita durante los años 63-65 d.C., cuyo propósito es enseñar fe, doctrina, piedad, buenas obras, enfatizando en las mujeres y no así en los hombres. Otros textos se dirigen a las mujeres casadas, por ejemplo, Efesios 5:22-24:

Las casadas estén sujetas a sus propios maridos, como al Señor; porque el marido es cabeza de la mujer, así como Cristo es cabeza de la iglesia, la cual es su cuerpo, y él es su Salvador. Así que, como la iglesia está sujeta a Cristo, así también las casadas lo estén a sus maridos en todo.

Este texto suele tomarse de manera literal por algunos hombres, para someter a la mujer (pareja o esposa) y justificar sus actos en la palabra de Dios.

Conductas positivas con base en la espiritualidad o religión

King (2003) describe que la religión ofrece un contexto espiritual a las personas en el desarrollo de su identidad, genera un sentido de significado, orden y lugar en el mundo a través de las creencias, la cosmovisión y los valores de las tradiciones; también ofrece espacios de interacción donde se forjan relaciones intergeneracionales. A partir de estos elementos, las personas pueden construir un sistema personal de creencias; además, señala que la espiritualidad genera conciencia de sí mismo en relación con los demás, proporciona conexión con lo divino, lo humano o lo natural, brinda la oportunidad de experimentarse a sí mismo en relación con Dios o una comunidad de creyentes. La espiritualidad es una dimensión fundamental del ser humano que influye en su relación consigo mismo y con su entorno, promueve una vida plena y brinda apoyo en momentos difíciles; tradicionalmente se ha asociado con la religión, pero en la actualidad se reconoce como un concepto independiente vinculado a prácticas sociales, salud y estilos de vida (Ayala et al., 2025).

Cabe destacar que la espiritualidad también es una posibilidad de educación; desde ella el ser humano avanza en la manera como entiende el mundo, como asume la cultura, como comprende su propia vida, ya que el autoconocimiento es un acto que exige la unión de razón y espíritu; por ello, a medida que se crece en el espíritu, se puede llegar a trascender la existencia a un nivel superior, en lo personal, en lo emocional, en lo relacional, en lo profesional (Palacio, 2015). En algunos países como Chile, la espiritualidad es una dimensión incluida en su Ley de Educación; sin embargo, se evidencia su ausencia en los proyectos educativos, lo que quizás explique una debilidad formativa asociada a la ausencia del desarrollo espiritual de los estudiantes (Burgos, 2020).

La práctica de experiencias religiosas o meditativas, independientemente de consideraciones dogmáticas, puede influir positivamente en abordajes terapéuticos a nivel psicoafectivo como cognitivo, tanto en prevención neuropsicoeducativa como en la rehabilitación de distintas psicopatologías (Burgos, 2020). La religiosidad influye en la toma de decisiones éticas de una persona (Rodríguez y Ramos, 2017); la espiritualidad está asociada estrechamente con estilos de vida (Bueno et al., 2021).

Los hallazgos de Morales (2014) respaldan el rol de la religión como factor proscriptor e inhibidor de las relaciones sexuales premaritales. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) entre católicos y protestantes/evangélicos en cuanto a la influencia de la religión en sus conductas sexuales. Los/as protestantes parecen ser más conservadores respecto a involucrarse en relaciones sexuales prematrimoniales. Se observó que, a pesar del compromiso de ambos grupos con sus creencias religiosas, este es insuficiente para impedirles involucrarse en algún tipo de actividad sexual.

En la Biblia se encuentran versículos que abordan el tema de la igualdad, dos ejemplos: 1) 1 Corintios 7:3-4 El hombre debe cumplir su deber conyugal con su esposa, e igualmente la mujer con su esposo. La mujer ya no tiene derecho sobre su propio cuerpo, sino su esposo. Tampoco el hombre tiene derecho sobre su propio cuerpo, sino su esposa; 2) 1 Pedro 3:7 De igual manera, ustedes esposos, sean comprensivos en su vida conyugal, tratando cada uno a su esposa con respeto, ya que como mujer es más delicada, y ambos son herederos del grato don de la vida. Así nada estorbará las oraciones de ustedes.

Estos libros muestran la importancia del contexto, dado que 1 Corintios fue escrita por Pablo, en los años 54-57 d.C. Es un libro del Nuevo Testamento; se dice que su propósito es atender y transformar la inmoralidad de los feligreses de Corinto, ya que se interesaban por el dinero más que por el servicio, lo que afectaba el testimonio de la iglesia. Estos versículos destacan por ilustrar un cambio en el discurso de Pablo, de la cátedra a Timoteo a esta dirigida a Corinto; deja atrás el sometimiento de la mujer al hombre, refiere a dos personas en igualdad.

Pero ciertamente en la Biblia se encuentran mensajes contradictorios, si bien se podría generalizar que el Antiguo Testamento es predominantemente patriarcal, pero a pesar de ello se describen varias mujeres que Dios erigió como lideresas, entre ellas Miriam, profetisa que dirigió una nación en la adoración (Éxodo 15:20); Débora, profetisa y jueza que guio a los hombres en batalla (Jueces 4-5). Ester, mujer que se caracteriza por su fe, valentía, preocupación por su pueblo, prudencia, autodominio, sabiduría y determinación, la tradición judía la ve como un instrumento de la voluntad de Dios para evitar la destrucción del pueblo judío, para

proteger y garantizar la paz durante el exilio. Cabe destacar que Dios les habla directamente a las mujeres al ver su valor y valía, desafiando las normas culturales.

El Nuevo Testamento contiene versículos que enfatizan la igualdad, entre ellos Hechos 2:17-18: Y sucederá en los últimos días, dice Dios, que derramaré de mi Espíritu sobre toda carne, y vuestros hijos y vuestras hijas profetizarán, vuestros jóvenes verán visiones, y vuestros ancianos soñarán sueños; y de cierto sobre mis siervos y sobre mis siervas en aquellos días derramaré de mi Espíritu, y profetizarán. Asimismo, que existen distintos roles para ejercer tanto hombres como mujeres: Efesios 4:11-12 Y él mismo constituyó a unos, apóstoles; a otros, profetas; a otros, evangelistas; a otros, pastores y maestros, a fin de perfeccionar a los santos para la obra del ministerio, para la edificación del cuerpo de Cristo. 1 Corintios 12:1-11 describe que la iglesia es un cuerpo con muchas partes, cada una con un don diferente, pero todas esenciales para el funcionamiento armonioso y la edificación del cuerpo de Cristo, sin importar el género o la edad de sus miembros.

Si no tenemos cuidado, podemos construir todo un marco para el ministerio a partir de un solo versículo al sacarlo de contexto. Pero si consideramos la obra completa de Dios, desde Génesis hasta Apocalipsis, vemos que Dios ha usado a sus hijas durante siglos para edificar su reino. Lo que nos lleva a reconocer que los preceptos religiosos inducen en el creyente comportamientos concretos muchas veces manipulados por los líderes religiosos mediante interpretaciones antojadizas de los libros sagrados, de ahí la necesidad urgente de impulsar una reflexión crítica de la educación de las creencias (Acosta, 2018).

En tal sentido, es pertinente revisar e impulsar el desarrollo de la capacidad para discernir entre lo que construye a la sociedad y aquello que puede destruirla. Esta actitud de discernimiento debe aplicarse también a las creencias religiosas, ya que todo creyente debería aprender a analizar los contenidos morales y axiológicos de las doctrinas de las distintas religiones. Es importante que se conozca cuál es el verdadero significado de religión, de la salvación, de los conceptos de cielo, de infierno, entre otros, ya que muchas veces la ignorancia del lenguaje religioso lleva al feligrés a creer cosas que no son coherentes y a realizar actos destructivos.

Consideraciones finales

La espiritualidad y religión en la formación de conductas como la violencia de género, influye en ambos sentidos: como factor de riesgo y como protección o como recurso de afrontamiento y recuperación ante este tipo de violencia. Un mismo pilar en la formación de conductas (espiritualidad y religión) se convierte en un factor ambivalente dependiendo del enfoque que se le dé.

En ciertas comunidades y grupos, la espiritualidad y religión se convierten en perpetradoras de la violencia, sobre todo cuando los roles de género están estrechamente ligados a interpretaciones rígidas (Berker et al., 2004), como la masculinidad dominante que ubica al hombre en un rol tradicional de fuerza, autoridad y proveedor económico, así como a la feminidad sumisa o tradicional, dejando a la mujer la abnegación, pasividad, cuidado del hogar e hijos, tareas domésticas y sacrificio personal. Un estudio que contradice esta postura es el de Lozano y Romero (2025), que no encontraron correlación entre la religiosidad/espiritualidad y la violencia conyugal en las mujeres de la muestra, pero se encontró una relación entre la violencia conyugal y las dimensiones de Perdón, Compromiso, Religiosidad organizacional y Autoevaluación, con altas correlaciones en las tres primeras dimensiones. Sin embargo, hay muchos estudios que relacionan la violencia de género con roles tradicionales de masculinidad y feminidad.

Por otro lado, la espiritualidad como recurso de recuperación y afrontamiento, promueve apoyo y resiliencia a las víctimas de violencia de género para encontrar sentido, fortaleza emocional y esperanza durante su recuperación y superación del trauma (Karunaratne y Marquez, 2024). También pertenecer o integrarse a comunidades espirituales durante su proceso de recuperación de la violencia de género, les ofrece apoyo social motivando el respeto, diálogo y tolerancia (Machinga, 2019).

Identificar las conductas y comportamiento vinculado a la agresión y violencia de género, permiten diseñar estrategias de desaprendizaje, que favorezcan la equidad de género, apoyo a la mujer y desnormalización de este tipo de violencia, desafiando normas, valores y creencias discriminatorias de género.

Entre las estrategias de desaprendizaje identificadas, la educación y sensibilización cuenta con evidencia sustantiva de que programas educativos y campañas de concienciación favorecen cuestionar estereotipos, roles y prejuicios de género, teniendo un mejor impacto si se trabaja en cambios estructurales (Guthridge et al., 2022). Otra estrategia es revisar y modificar los contenidos educativos curriculares y políticas institucionales buscando eliminar o al menos disminuir los sesgos de género (Kuteesa et al., 2024) en el trabajo sustantivo de profesores y profesoras: impartición de docencia, investigación y gestión.

Referencias

- Acosta M., M. (2018). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (24), 209-237. <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/24.2018.06>
- Aguila, G. F. (2019). Clima familiar y agresividad en estudiantes del nivel secundario de Lima Sur. *CASUS: Revista de Investigación y Casos en Salud*, 4(2), 70-84. DOI: 10.35626/casus.2.2019.95
- Ayala B., M. O., Álvarez S., M. y Mercado R., J. A. (2025). Espiritualidad y conducta prosocial en adultos del Estado de Sonora. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (19), 81-92. <https://doi.org/10.25965/trahs.6635>
- Berkel, L., Vandiver, B., & Bahner, A. (2004). Gender Role Attitudes, Religion, and Spirituality as Predictors of Domestic Violence Attitudes in White College Students. *Journal of College Student Development*, 45, 119 - 133. <https://doi.org/10.1353/CSD.2004.0019>
- Boston University (2025). World Religion Database (WRD). <https://worldreligiondatabase.org/>
- Bueno-Castellanos, S.J. M., De Souza-Martins, M. & Posada-Bernal, S. (2020). Espiritualidad y estilos de vida. *Cuestiones Teológicas*, 47(108), 102-118. <https://doi.org/10.18566/cueteo.v47n108.a06>
- Burgos Gallegos, H. (2020). Neurociencia, Espiritualidad y Religión. *Revista De Educación Religiosa*, 2(1), 103–130. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i1.42>

- Córdova Carhuapoma, K. M., & Flores Urbano, I. D. (2019). *Clima Social familiar y agresividad en adolescentes de 4to. de secundaria de una Institución educativa de Ate-Lima, 2019*. [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad Peruana Los Andes. <https://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/1060/TESIS%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dein, S., Cook, C. C. H., Powell, A., & Eagger, S. (2010). *Religion, spirituality and mental health. The Psychiatrist*, 34(2), 63–64. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.109.025924>
- De Pisón, R. (2022). Religion, spirituality and mental health: the role of guilt and shame. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 25, 261 - 276. <https://doi.org/10.1080/19349637.2022.2109241>
- Fuentes, L. C. (2018). La Religiosidad y la Espiritualidad ¿Son conceptos teóricos independientes? *Revista de psicología*, 14(28), 109-119. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/1742>
- González Doreste, D. M. (2019). Mujeres bíblicas como modelos de conducta femenina a finales de la Edad Media. *Fortunatae: Revista canaria de Filología, Cultura y Humanidades Clásicas*, (30), 45-60. <https://doi.org/10.25145/j.fortunat.2019.30.03>
- González Pagés, J. C. & Fernández González, D. A. (2009). Masculinidad y violencia: aproximaciones desde el universo del deporte. *Educación en Revista*, 25(35), 123–136. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16729>
- Guthridge, M., Kirkman, M., Penovic, T., & Giummarra, M. (2022). Promoting Gender Equality: A Systematic Review of Interventions. *Social Justice Research*, 35, 318 - 343. <https://doi.org/10.1007/s11211-022-00398-z>
- Hardy, S., Nelson, J., Moore, J., & King, P. (2019). Processes of Religious and Spiritual Influence in Adolescence: A Systematic Review of 30 Years of Research. *Journal of research on adolescence: the official journal of the Society for Research on Adolescence*, 29(2), 254-275. <https://doi.org/10.1111/jora.12486>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2024). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2024*. <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2024/>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021*. <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Las religiones en México*. https://cuentame.inegi.org.mx/descubre/poblacion/religiones_en_mexico/
- Irrazábal, G. (2012). Biblia y moral. Los criterios de interpretación en el documento de la Pontificia Comisión Bíblica (2008). Franciscanum. *Revista de las Ciencias del Espíritu*, 54(158), 333-368. DOI: 10.21500/01201468.893
- Kale, S. H. (2004). Spirituality, Religion, and Globalization. *Journal of Macromarketing*, 24(2), 92-107. <https://doi.org/10.1177/0276146704269296>
- Karunaratne, N., & Marquez, K. (2024). The Role of Spirituality in Healing from Sexual and Relationship Violence in Higher Education. *Journal of Trauma Studies in Education*, 3(3), 74–95. <https://doi.org/10.70085/jtse.v3i3.6818>
- King, P. E. (2019). Religion and identity: The role of ideological, social, and spiritual contexts. *Applied Developmental Science*, 7(3), 197-204. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0703_11
- Kuteesa, K., Akpuokwe, C., & Udeh, C. (2024). Gender equity in education: addressing challenges and promoting opportunities for social empowerment. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(4), 631-641. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i4.1034>
- Leiva Hoyo, L. J., Ajang Díaz, F. A., García Sarduy, Y., & Martínez Massip, A. (2021). Desigualdades de género de las Iyaloshas en el complejo religioso Osha-ifá en condado norte. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 88-96. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000400088&lng=es&tlng=en
- López, T. (2005). La Biblia en la teología moral y en la conducta del cristiano. La Sagrada Escritura, palabra actual: XXV simposio internacional de teología de la Universidad de Navarra, 373-388. <https://ixtheo.de/Record/1536483079?sid=232458001>
- Lozano Arribasplata, G. R., & Romero Chuquillanqui, K. M. (2025). *Religiosidad/espiritualidad y violencia conyugal en mujeres cristia-*

- nas que residen en la Provincia Constitucional del Callao. [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad Tecnológica del Perú. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/12784>
- Machinga, M. (2019). Pastoral Care in the Trauma of Gender Violence. In Willhauck, S. (Ed) *Female Child Soldiering, Gender Violence, and Feminist Theologies*, Springer Natural, Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21982-6_10
- Mansilla, H., (2022). Un tema incómodo para las ciencias sociales: La comparación hegeliana entre los credos religiosos. *Espacio Abierto*, 31(4), 187-191. <https://www.redalyc.org/journal/122/12273665010/12273665010.pdf>
- Medina Landázuri, V., Carpio Herrera, A., Erazo Rodríguez, M., & Pillajo Borja, H. (2024). Análisis del discurso de la ideología que posiciona la Biblia sobre la representación de la mujer en los libros de Rut, 1° de Timoteo y Levítico. *Polo del Conocimiento*, 9(7), 1852-1861. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i7.7604>
- Mendelson, A. & Eijsberg, M. (2025, 22 de mayo). *World most violent it has been in decades*. The Telegraph. <https://www.telegraph.co.uk/world-news/2025/05/22/world-most-violent-it-has-been-for-decades/>
- Morales Alejandro, L. I. (2014). Intersección de la espiritualidad/religión en las conductas sexuales de los/as adolescentes. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 193-213. DOI: 10.14198/ALTERN2014.21.10
- Moroni, C. M., Quintero, Z. E. C., Espinosa, L. A. O., Clark, A. M. H., & Balam, L. K. M. (2022). Conducta agresiva y salud espiritual: un estudio comparativo entre adventistas y no adventistas. *PsicoSophia*, 4(2), 1-9. <https://psicosophia.um.edu.mx/index.php/psicosophia/article/view/34/31>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020: resumen de orientación*. Ginebra. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/332450/9789240007154-spa.pdf?sequence=1>
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/67411/a77102_spa.pdf;sequence=1

- Palacio Vargas, C. J. (2015). La espiritualidad como medio de desarrollo humano. *Cuestiones Teológicas*, 42(98), 459-481. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-131X2015000200009&script=sci_arttext
- Paloutzian, R. F., & Park, C. L. (2021). The psychology of religion and spirituality: How big the tent? *Psychology of Religion and Spirituality*, 13(1), 3–13. <https://doi.org/10.1037/rel0000218>
- Ramírez-Garduño, A., Veytia López, M., Guadarrama Guadarrama, R., & Lira Mandujano, J. (2020). Mindfulness disposicional, espiritualidad y religión y su papel como factores protectores del consumo de sustancias en adolescentes mexicanos. *Nova scientia*, 12(25). <https://doi.org/10.21640/ns.v12i25.2460>
- Rodríguez-Rad, Carlos Javier, & Ramos-Hidalgo, Encarnación. (2017). Influencia de la religiosidad y la espiritualidad en el comportamiento ético del consumidor. *Innovar*, 27(65), 69-80. <https://doi.org/10.15446/innovar.v27n65.65062>
- Rodríguez-Rey, R. & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (384), 72–76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Rodríguez Sola, David, & Soriano Ayala, Encarnación. (2022). Violencia en las parejas adolescentes. Implicaciones del sexismo y la religión. *Interdisciplinaria*, 39(1), 41-56. <https://dx.doi.org/10.16888/interd.2022.39.1.3>
- Rodero, M. (2023). ¿Pueden los diferentes credos convivir en armonía? *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, (56), 18-20. <https://revistaenlacalle.org/wp-content/uploads/sites/5/2023/11/En-la-calle-num-56.pdf>
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2020, 18 de julio). *Incidencia delictiva*. <https://www.gob.mx/sesnsp/acciones-y-programas/incidencia-delictiva-actualizada-al-mes-de-mayo-2020?state=published>
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2018, 31 de mayo). *Registro Nacional de Datos de Personas Extraviadas o Desaparecidas, RNPED*. <https://www.gob.mx/sesnsp/acciones-y-programas/registro-nacional-de-datos-de-personas-extraviadas-o-desaparecidas-rnped>

- Sibani, C. M., & Ameme, O. I. (2025). Judeo-christian perspective of covenant: implications for peaceful co-existence in Nigeria. *JOS Journal of Religion and Philosophy*, 6(1), 127-143. <https://www.acjor.org/index.php/jjrp/article/view/7313>
- Siza Montoya, C. H. (2024). Espiritualidad y religiosidad en estudiantes universitarios: manifestaciones y fuentes. Una revisión scoping, siguiendo las directrices de prisma. *Revista Postgrado Scientiarvm*, 10(1), 9-15. DOI: 10.26696/sci.epg.0178
- Tondopó, B. (2023, 12 de mayo). La Religión Yoruba. *Programa universitario de estudios sobre Asia, África y Oceanía* <https://pueaa.unam.mx/multimedia/religion-yoruba>
- Valdés King, M. & García Pérez, T. D. C. (2015). Caracterización sociopsicológica en pacientes ingresados por conducta violenta en el Hospital Docente “Joaquín Albarrán”, 2013. *Revista del Hospital Psiquiátrico de La Habana*, 12(3). <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=64510>
- Valladares González, A. M., Espín Falcón, J. C., Abad Araujo, J. C., Presno Labrador, C. & Cardona Almeida, A. (2010). Factores, grupos de riesgo y atención integral a la conducta violenta. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(3), 516-523. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v26n3/mgi09310.pdf>
- Vitorino, L., Lucchetti, G., Leão, F., Vallada, H., & Peres, M. (2018). The association between spirituality and religiousness and mental health. *Scientific Reports*, 8, 17233. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-35380-w>
- VonDras, D. D. (2013). Spirituality and religion: How contexts, developmental processes, and personal experiences influence behavior. In D. S. Dunn, R. A. R. Gurung, K. Z. Naufel, & J. H. Wilson (Eds.), *Controversy in the psychology classroom: Using hot topics to foster critical thinking* (pp. 185–207). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14038-012>

Capítulo 4

Análisis de la espiritualidad y su relación con la violencia en adolescentes

Karina Guadalupe Cortina Calderón

Leonardo Reyes Ayala

César Iván Mellado Ibarra

<https://doi.org/10.61728/AE20257149>



Resumen

El presente capítulo se propone examinar la asociación entre espiritualidad y violencia en la población adolescente del norte de México. Esta investigación se fundamenta en el reconocimiento de que las características contextuales particulares y las dimensiones que configuran ambas variables de estudio demandan aproximaciones con análisis más especializados que incorporen de manera integral los factores socioculturales, de género y estructurales que intervienen en dicha relación. El estudio tiene un diseño cuantitativo con alcance correlacional-explicativo y diseño no experimental de corte transversal, realizado en Tamaulipas y Baja California con 1283 adolescentes. Los datos se recolectaron mediante cuestionario con escalas previamente validadas, utilizando escala Likert de 5 puntos. Se aplicaron ecuaciones estructurales por varianza (PLS-SEM) mediante SMARTPLS versión 4 para analizar las relaciones causales. Los hallazgos revelan una relación positiva significativa entre espiritualidad y violencia, lo cual sugiere que, en el contexto mexicano estudiado, mayores niveles de espiritualidad se asocian con mayores manifestaciones de violencia, evidenciando la instrumentalización de discursos espirituales para legitimar violencias simbólicas, psicológicas y estructurales.

Introducción

La violencia en adolescentes constituye un problema social y de salud pública que afecta a individuos, familias y comunidades. Este fenómeno puede manifestarse en diversas formas, desde agresiones verbales y físicas hasta conductas delictivas más graves, y se encuentra influenciado por factores individuales, familiares, escolares y comunitarios (OMS, 2020).

La adolescencia es una etapa crítica del desarrollo humano caracterizada por profundos cambios físicos, emocionales, cognitivos y sociales.

Durante este periodo, los individuos construyen su identidad, experimentan con nuevas formas de relacionarse y enfrentan desafíos que pueden influir de manera significativa en su conducta y bienestar (Steinberg, 2017). En este contexto, la espiritualidad ha sido identificada como un factor protector que puede favorecer la resiliencia, el sentido de propósito y la regulación emocional en los adolescentes (Koenig, 2012).

La espiritualidad, entendida como la búsqueda personal de significado, propósito y conexión con algo trascendente, no se limita necesariamente a prácticas religiosas, sino que abarca dimensiones más amplias de la experiencia humana (Pargament, 2013). La espiritualidad en adolescentes se ha identificado como un factor protector que contribuye de manera significativa a la resiliencia, al sentido de propósito y a la regulación emocional en esta etapa del desarrollo.

Este fenómeno se puede observar a través de diversas investigaciones que han explorado la relación entre la espiritualidad y el bienestar emocional. La espiritualidad se asocia con un mayor bienestar psicológico, que está relacionado con una mejor regulación emocional. En este sentido, el estudio de Oñate et al. revela que la espiritualidad, medida a través de la Escala de Experiencias Espirituales Diarias, tiene una correlación positiva con el bienestar emocional, evidenciando cómo la espiritualidad puede actuar como un recurso protector en adolescentes (Oñate et al., 2022). En este sentido, comprender cómo variables como la espiritualidad pueden incidir en la reducción de la violencia resulta fundamental para el diseño de estrategias preventivas y de intervención.

Para ello, es necesario un análisis de las dimensiones que poseen la espiritualidad y la violencia en adolescentes, la misma que representa un campo de investigación que, si bien ha sido explorado, aún requiere mayor evidencia empírica, especialmente en contextos específicos donde las creencias y prácticas espirituales adquieren matices particulares. Este conocimiento puede aportar a la construcción de modelos de prevención más integrales y culturalmente pertinentes.

Problemática

La violencia en adolescentes ha aumentado su visibilidad en las últimas décadas, convirtiéndose en una preocupación prioritaria para gobiernos, instituciones educativas y organismos internacionales (OMS, 2020). Este fenómeno no solo afecta la integridad física y emocional de las víctimas, sino que también repercute en el desarrollo social y económico de las comunidades. Aunque la investigación ha identificado múltiples factores de riesgo, como la exposición a entornos violentos, la disfunción familiar o el consumo de sustancias, se ha prestado menos atención a los factores protectores que podrían contrarrestar estas influencias.

La violencia entre adolescentes es un problema global de salud pública; la Organización Mundial de la Salud (2024) informa que cada año se registran aproximadamente 193 000 homicidios de jóvenes de 15 a 29 años en el mundo, lo que representa cerca del 40 % del total de asesinatos, convirtiéndose en una de las principales causas de muerte en este grupo etario.

Además, la violencia no letal es muy frecuente: por cada joven asesinado, muchos otros sufren lesiones graves. A nivel global, aproximadamente la mitad de todos los niños y adolescentes de 2 a 17 años experimentan algún tipo de violencia cada año (OPS, 2025); por ejemplo, en una encuesta realizada en 40 países en desarrollo, el 42 % de los niños y el 37 % de las niñas declararon haber sufrido peleas o acoso escolar (OMS, 2024). En cuanto a la violencia sexual, se estima que una de cada cinco niñas y uno de cada siete niños han sufrido abuso sexual en su niñez (OPS, 2025).

De acuerdo con la OPS y la OMS, la violencia contra niños y adolescentes incluye agresiones físicas, sexuales o emocionales, así como abandono o explotación; esta puede clasificarse como se observa en la tabla 1.

Tabla 1.*Tipos de violencia en adolescentes*

Tipo de violencia	Descripción	Ejemplos
Física	Uso deliberado de fuerza contra el cuerpo del adolescente, causando o tendiendo a causar daño físico o dolor (OPS, 2025).	Golpes, patadas, empujones, uso de arma blanca o de fuego, castigos corporales.
Sexual	Actos de naturaleza sexual impuestos al menor, con o sin contacto físico (OPS, 2025)	Abuso sexual, violación, acoso con contenido sexual, explotación sexual.
Psicológica / Emocional	Actos verbales o gestuales que hieren la autoestima o el desarrollo emocional del joven (OPS, 2025).	Insultos, humillaciones, amenazas, aislamiento, difusión de rumores.
Negligencia / Abandono	Privar al menor de necesidades básicas como alimentación, cuidado médico, educación o supervisión (OPS, 2025).	Desatención grave de cuidados, abandono físico o emocional, falta de acceso a servicios esenciales.
Entre pares (bullying / pandillas)	Agresiones entre iguales en la escuela o la comunidad (OPS, 2025).	Acoso escolar (bullying), peleas entre amigos, violencia asociada a pandillas juveniles.

Fuente: elaboración propia con información de los autores citados.

Latinoamérica es considerada la región más violenta del mundo según diversos indicadores, la UNICEF (2022) documenta que América Latina y el Caribe registra una tasa de homicidios de niños y adolescentes cuatro veces mayor que el promedio mundial, el homicidio es la principal causa de muerte entre jóvenes de 10 a 19 años en la región, asimismo, alrededor de dos de cada tres niños de 1 a 14 años son disciplinados con métodos violentos en el hogar, según la OPS (2025), aproximadamente el 58 % de los menores han sufrido abuso físico, sexual o emocional en el último año. Además, encuestas regionales reportan que más del 30 % de los estudiantes han sido víctimas de bullying o han participado en agresiones con sus compañeros (OPS, 2025).

En México, la violencia contra adolescentes refleja tendencias globales y problemas vinculados al crimen organizado. UNICEF México

(2025) señala que 6 de cada 10 niños y adolescentes han experimentado métodos disciplinarios violentos por parte de padres, madres o maestros. Además, entre 2010 y 2016, un total de 8644 menores de 0 a 17 años fueron asesinados. En el ámbito escolar y comunitario, 8 de cada 10 agresiones a adolescentes de 12 a 17 años ocurren en la escuela o en la vía pública (UNICEF México, 2025). De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2025), en 2023 se registraron 1023 homicidios de personas adolescentes, de los cuales el 82.7 % correspondió a varones, con una tasa nacional de 7.5 homicidios por cada 100 000 habitantes en este grupo etario.

Entre estos factores protectores, la espiritualidad surge como un elemento que podría desempeñar un papel relevante; investigaciones previas han encontrado que los adolescentes con un mayor sentido espiritual muestran mayor autocontrol, mejor manejo del estrés y una disposición más favorable hacia la resolución pacífica de conflictos (King y Roeser, 2009; Koenig, 2012). Sin embargo, la naturaleza de esta relación no es uniforme, ya que puede variar en función de factores culturales, contextuales y personales.

En el contexto latinoamericano, donde la religiosidad y la espiritualidad tienen un peso cultural significativo, la exploración de su vínculo con la violencia adolescente adquiere relevancia particular, a pesar de ello, la literatura científica en la región es limitada, y muchas intervenciones preventivas no incorporan de manera explícita la dimensión espiritual en sus programas, esto genera una brecha de conocimiento que dificulta el diseño de políticas públicas y estrategias educativas que integren de forma efectiva este componente.

Por tanto, el problema central que se plantea es la falta de estudios sistemáticos que analicen de forma integral la relación entre la espiritualidad y la violencia en adolescentes, caracterizando sus componentes principales y considerando las particularidades socioculturales del entorno, la ausencia de este conocimiento limita la capacidad de implementar intervenciones preventivas y de promoción del bienestar que utilicen la espiritualidad como un recurso para reducir la violencia juvenil y fomentar el desarrollo positivo en esta etapa de la vida.

Marco teórico

Espiritualidad

A mediados del siglo XX, dentro de la literatura científica se presenta un auge en aquellas investigaciones relacionadas con espiritualidad, religión, salud, entre otras (González, 2004). En donde la espiritualidad es entendida como una dimensión inherente de la persona que trasciende las construcciones humanas formales, por lo que representa un fenómeno complejo que requiere diferenciación conceptual clara, especialmente en el contexto del desarrollo adolescente. Es así como la espiritualidad constituye una experiencia funcional, dinámica, personal y subjetiva basada en la vivencia directa del individuo (Quiceno y Vinaccia, 2009), contrastando significativamente con la religión, que se caracteriza por ser sustantiva, estática, institucional y objetiva.

Esta puede manifestarse independientemente de cualquier práctica religiosa formal, aspecto particularmente relevante durante la infancia y adolescencia, períodos en los cuales las personas frecuentemente no establecen distinciones claras entre espiritualidad y religión (Pereira y Graminha, 2016). La espiritualidad, como construcción personal y experiencial, permite al individuo desarrollar una conexión profunda consigo mismo, con los demás y con su proyección futura, generando un marco de referencia que trasciende lo inmediato y tangible.

En consecuencia, mientras la religión puede entenderse como una construcción cultural que permite la conceptualización y expresión organizada de lo sagrado (Delgado et al., 2014), la espiritualidad emerge como el núcleo experiencial auténtico que permite al ser humano acceder a dimensiones trascendentes de su existencia, particularmente crucial durante el período formativo de la adolescencia, donde se consolidan los marcos de referencia vitales (Del Carmen Fuentes, 2018).

La configuración de la espiritualidad en las personas constituye un proceso multidimensional donde el género y la estructura del entorno desempeñan roles fundamentales como elementos articuladores de la experiencia trascendente. El género, como construcción sociocultural, establece marcos interpretativos específicos que determinan no solo las

formas de acceso a lo sagrado, sino también los modos legítimos de expresión espiritual dentro de cada contexto. Simultáneamente, la estructura del entorno, que incluye condiciones familiares, comunitarias, institucionales y socioculturales, actúa como matriz configuradora que define los límites, posibilidades y significados de la búsqueda espiritual individual (Taha et al., 2011).

Como se mencionó anteriormente, el género constituye un eje fundamental en la configuración y expresión de la espiritualidad, estableciendo marcos interpretativos diferenciados que determinan no solo el acceso a lo sagrado, sino también las formas legítimas de participación y liderazgo dentro de las tradiciones espirituales. Esta dimensión genérica de la experiencia espiritual adquiere particular relevancia al examinar cómo las construcciones religiosas han contribuido históricamente a la perpetuación de jerarquías y roles diferenciados entre hombres y mujeres (Puentes et al., 2015).

La espiritualidad cristiana, como sistema de creencias y prácticas, no opera en un vacío cultural, sino que se encuentra profundamente entrelazada con normas sociales que frecuentemente reproducen actitudes sexistas y patrones de jerarquización genérica (Contardo et al., 2023). Esta intersección entre espiritualidad y construcciones de género genera un fenómeno complejo donde la búsqueda de lo trascendente se ve mediada por expectativas sociales diferenciadas que asignan roles, responsabilidades y grados de autoridad espiritual según el género.

Por otra parte, la interpretación de textos sagrados en tradiciones espirituales como la cristiana, islámica y judía ha funcionado históricamente como mecanismo legitimador de desigualdades genéricas, generando, expandiendo y perpetuando concepciones donde la espiritualidad masculina se asocia con autoridad, liderazgo y acceso privilegiado a lo divino, mientras que la espiritualidad femenina se circunscribe a marcos de obediencia, respeto y subordinación (Gómez, 2020; Mazo, 2019).

Esta configuración genérica de la experiencia espiritual no se limita exclusivamente al ámbito religioso, sino que encuentra refuerzo en estructuras jurídicas y sociales más amplias. El derecho internacional, según Montes et al. (2023), ha contribuido a perpetuar estereotipos que presentan a las mujeres como seres débiles, vulnerables y frágiles, cons-

truyendo así un marco interpretativo que influye en las formas como las mujeres acceden, participan y expresan su espiritualidad.

La importancia del género en la espiritualidad radica, por tanto, en su capacidad para determinar no solo las modalidades de expresión espiritual, sino también los significados atribuidos a la experiencia trascendente. Esta influencia genérica configura diferentes “espiritualidades” que, aunque puedan compartir elementos doctrinales comunes, se manifiestan a través de vivencias, interpretaciones y prácticas diferenciadas que reflejan las expectativas, limitaciones y posibilidades asignadas socialmente a cada género.

Es así como, la espiritualidad, lejos de constituir una experiencia universal homogénea, se manifiesta como un fenómeno profundamente moldeado por factores socioculturales y de identidad, generando una pluralidad de interpretaciones y vivencias que reflejan la complejidad del tejido social contemporáneo. Esta diversidad espiritual encuentra una de sus expresiones más evidentes en las diferenciaciones de género, donde las normas socialmente construidas influyen determinantemente en las formas de participación en rituales religiosos y en el acceso a experiencias trascendentes (Taha et al., 2011).

Las mujeres, en múltiples contextos culturales, experimentan la espiritualidad a través de roles y expectativas diferenciados que pueden tanto limitar como enriquecer su aproximación a lo sagrado (Hill y Pargament, 2008). Esta diferenciación genérica en el ámbito espiritual no solo determina formas específicas de participación ritual, sino que configura marcos interpretativos distintos sobre el significado y la función de la espiritualidad en la construcción identitaria.

Por otra parte, el contexto cultural y regional emerge como otro factor determinante en la configuración espiritual, ya que las creencias, rituales y prácticas trascendentes varían significativamente según las tradiciones ancestrales y las particularidades geográficas (Torre, 2012). La espiritualidad se adapta y se expresa a través de lenguajes culturales específicos, incorporando elementos simbólicos, narrativos y rituales que reflejan la cosmovisión particular de cada comunidad.

Las diferencias socioeconómicas también forman parte de la experiencia espiritual, pues las necesidades materiales y las prioridades vitales

varían según el contexto socioeconómico, alterando consecuentemente el enfoque, la intensidad y las modalidades de expresión de la fe y las prácticas espirituales (Cabrera, 2022). La espiritualidad, por tanto, se convierte en una construcción diversa que refleja las complejidades multidimensionales de las identidades humanas en un mundo plural (Palacio, 2015), donde cada experiencia trascendente porta las huellas de su contexto configurador y se manifiesta como síntesis única de factores personales, sociales y culturales.

Violencia y sus tipos

Violencia simbólica: rol adulto

Pierre Bourdieu (1991) propone el concepto de violencia simbólica para referirse a formas de dominación que no se imponen mediante la fuerza física, sino que operan de manera más sutil, a través del lenguaje, los símbolos y los marcos de interpretación que las personas adoptan como propios, muchas veces sin ser plenamente conscientes de ello.

Este tipo de violencia es una forma de agresión sutil pero profundamente arraigada, que se manifiesta en las normas, valores y prácticas cotidianas de una sociedad. Se ejerce cuando vivimos inmersos en una cultura que impone como ideal universal una forma específica de masculinidad y la presenta como modelo del ser humano por excelencia. Esta visión no solo excluye y subordina a otras identidades de género, sino que también invalida experiencias, sensibilidades y formas de ser que no se ajustan a ese estándar. Así, lo masculino deja de ser solo una identidad más y se convierte en el referente normativo, invisibilizando lo femenino y lo diverso, y perpetuando desigualdades bajo la apariencia de normalidad (Con-spirando, 2001). La perpetuación de esta violencia simbólica en el ámbito espiritual genera consecuencias profundas en la construcción identitaria adolescente, ya que los jóvenes internalizan la idea de que su experiencia espiritual carece de legitimidad hasta alcanzar la adultez, limitando su capacidad de desarrollar una espiritualidad auténtica y personal (Freire, 1970).

En el contexto espiritual, la violencia simbólica en el contexto del rol adulto se materializa cuando las instituciones espirituales estable-

cen jerarquías basadas en la asunción de que la madurez espiritual está intrínsecamente ligada a la edad cronológica y al género, excluyendo sistemáticamente a los adolescentes, y particularmente a las mujeres jóvenes, de espacios de toma de decisiones y liderazgo espiritual (Bourdieu, 1991). Con ello, la espiritualidad se convierte así en un territorio donde se reproduce y naturaliza la dominación adulta, presentando como “orden natural” lo que constituye una construcción social que limita la participación juvenil en la vida espiritual comunitaria.

Esta violencia simbólica opera a través de discursos espirituales que presentan la subordinación juvenil como necesaria para el crecimiento espiritual, estableciendo que la sabiduría y la autoridad religiosa son patrimonio exclusivo de los adultos, particularmente masculinos (Connell, 2005). La espiritualidad adolescente queda así relegada a un estatus de “preparación” o “aprendizaje”, donde las voces jóvenes son sistemáticamente deslegitimadas bajo el argumento de la “falta de experiencia espiritual”, reproduciendo patrones de dominación que trascienden lo religioso para instalarse en la estructura social más amplia. Esta dinámica es especialmente perjudicial para las adolescentes, quienes enfrentan una doble exclusión basada en edad y género (Lagarde, 2005).

Violencia simbólica: rol de género

Los estereotipos de género en el ámbito espiritual constituyen construcciones culturales que asignan características, roles y capacidades diferenciadas a hombres y mujeres dentro de los sistemas religiosos, perpetuando concepciones binarias que limitan la expresión auténtica de la espiritualidad individual (Silva y Paulino, 2022). Estos estereotipos operan estableciendo que la espiritualidad masculina se caracteriza por la racionalidad, el liderazgo y la autoridad doctrinal, mientras que la espiritualidad femenina se asocia con la emotividad, la sumisión y el servicio (Woodhead, 2007). Esta diferenciación estereotipada no solo restringe las formas legítimas de participación espiritual según el género, sino que naturaliza desigualdades que se presentan como “orden divino”, contribuyendo así a la perpetuación de violencias simbólicas que trascienden el ámbito religioso para impactar en la estructura social más amplia (Butler, 2006).

La reproducción de estereotipos de género en contextos espirituales adquiere particular relevancia durante la adolescencia, período en el cual se consolidan aspectos fundamentales de la identidad de género y la orientación espiritual (Gilligan, 1982). Las adolescentes, en particular, enfrentan la presión de conformar su expresión espiritual a modelos de feminidad que privilegian la pasividad, la abnegación y la renuncia a la autoridad espiritual, mientras que los adolescentes varones son presionados a adoptar formas de espiritualidad que excluyen la vulnerabilidad emocional y la expresión afectiva (Beaman, 2017).

La perpetuación de estereotipos de género en el ámbito espiritual genera consecuencias profundas tanto para la experiencia religiosa individual como para la cohesión social, ya que limita el desarrollo del potencial humano integral y contribuye a la reproducción de relaciones de poder asimétricas (Ruether, 1983). Esta dinámica es especialmente problemática porque utiliza la legitimidad de lo sagrado para naturalizar construcciones sociales que restringen la libertad y la dignidad humana, presentando como “voluntad divina” lo que constituye una estructura patriarcal históricamente construida. La superación de estos estereotipos requiere no solo la deconstrucción de discursos religiosos tradicionales, sino también el desarrollo de aproximaciones espirituales que reconozcan la diversidad humana como expresión de la riqueza de lo trascendente (McFague, 1987).

Violencia psicológica

La violencia psicológica en el contexto espiritual se manifiesta como un conjunto de prácticas sistemáticas que utilizan elementos religiosos y espirituales para ejercer control, manipulación y daño emocional sobre los individuos, particularmente sobre poblaciones vulnerables (De Orué, 2025). Esta forma de violencia opera a través de mecanismos como la culpabilización espiritual, la amenaza de condenación divina y la manipulación de la fe para generar dependencia emocional hacia figuras de autoridad religiosa (Herman, 1992). La espiritualidad, que debería constituir un recurso de fortalecimiento personal y comunitario, se transforma en un instrumento de control psicológico que genera ansiedad, culpa y

deterioro en la autoestima de quienes la experimentan, especialmente en contextos donde la crítica o el cuestionamiento son interpretados como “falta de fe” o “rebelión espiritual” (Pargament, 2007).

Esta violencia psicológica espiritual se caracteriza por la utilización de doctrinas religiosas para justificar el abuso emocional y la invalidación de la experiencia personal, presentando el sufrimiento como “prueba divina” o “camino necesario para la salvación” (Miller y Guidry, 2001). Los adolescentes resultan particularmente vulnerables a esta forma de violencia debido a su proceso de construcción identitaria y su búsqueda de pertenencia, lo que los hace más susceptibles a la manipulación por parte de líderes espirituales que explotan su necesidad de orientación y aceptación. Esta dinámica se agrava cuando la violencia psicológica se presenta como “amor espiritual” o “disciplina sagrada”, dificultando que las víctimas reconozcan la naturaleza abusiva de estas prácticas (Bottoms et al., 1995).

Las consecuencias de la violencia psicológica en contextos espirituales trascienden el ámbito religioso para impactar profundamente en la salud mental y el desarrollo psicosocial de los adolescentes, generando síntomas como depresión, ansiedad, trastornos de la personalidad y dificultades en las relaciones interpersonales (Pargament et al., 2000). La espiritualidad, cuando se convierte en vehículo de violencia psicológica, produce una paradoja devastadora: aquello que debería proporcionar sentido, esperanza y conexión trascendente se transforma en fuente de trauma y fragmentación psíquica (Herman, 1992). Esta instrumentalización abusiva de lo sagrado no solo daña a las víctimas directas, sino que contribuye a la reproducción de patrones relacionales disfuncionales que pueden perpetuarse a través de generaciones, afectando la capacidad de las personas para establecer vínculos sanos tanto consigo mismas como con otros y con lo trascendente (De Orué, 2025).

Violencia estructural

La violencia estructural en el contexto espiritual se manifiesta como un sistema institucionalizado de exclusión y discriminación que utiliza estructuras religiosas y organizativas para perpetuar desigualdades

sistemáticas basadas en género, edad, clase social y otras categorías identitarias. Esta forma de violencia opera a través de políticas institucionales, estructuras jerárquicas y sistemas normativos que excluyen sistemáticamente a ciertos grupos de posiciones de liderazgo, toma de decisiones y acceso a recursos espirituales (Galtung, 1969). En el ámbito espiritual, la violencia estructural se materializa cuando las instituciones religiosas establecen barreras sistemáticas que impiden la participación plena de mujeres, jóvenes y otros grupos marginados, presentando estas exclusiones como requisitos doctrinales o tradiciones sagradas inmutables (Johnson, 2005).

Esta violencia estructural espiritual adquiere características particulares en su impacto sobre los adolescentes, quienes enfrentan exclusiones múltiples basadas en edad, género y, frecuentemente, clase social (Connell y Messerschmidt, 2005). Las estructuras religiosas tradicionales operan como sistemas gerontocráticos y patriarcales que sistemáticamente marginan las voces juveniles, especialmente las de las adolescentes, relegándolas a roles subordinados que reproducen patrones de dominación social más amplios. Esta exclusión estructural se justifica a través de interpretaciones doctrinales que presentan la autoridad espiritual como patrimonio natural de hombres adultos, convirtiendo la espiritualidad en un mecanismo de reproducción de desigualdades sociales (Bourdieu, 1991).

Las consecuencias de la violencia estructural en contextos espirituales trascienden el ámbito religioso para impactar en la estructura social más amplia, ya que las instituciones espirituales funcionan como legitimadoras de ordenamientos sociales que perpetúan la exclusión y la discriminación (Cabrera, 2022; Weber, 1978). Esta dinámica es especialmente perjudicial porque utiliza la autoridad de lo sagrado para naturalizar injusticias sociales, presentando como “orden divino” estructuras que benefician a grupos privilegiados mientras marginan sistemáticamente a poblaciones vulnerables. La transformación de estas estructuras requiere no solo reformas institucionales, sino también el desarrollo de aproximaciones espirituales que reconozcan la dignidad inherente de todas las personas y promuevan la justicia social como expresión auténtica de la experiencia trascendente (Gutiérrez, 1973).

Basándose en la literatura revisada, la cual sugiere que la espiritualidad actúa como factor protector que contrapone directamente a las dinámicas violentas y que fortalece la capacidad de los jóvenes para desarrollar estrategias de afrontamiento constructivas ante situaciones de conflicto, se ha considerado que las particularidades del contexto cultural mexicano con antecedentes de extrema violencia en ámbitos religiosos (Hausberger, 1993; Valenzuela y Odgers, 2014), así como las dimensiones diferenciadas de la espiritualidad identificadas en el marco teórico, se plantea explorar la naturaleza y dirección de esta relación sin asumir su orientación positiva o negativa. Por lo que la hipótesis del presente estudio es:

H1: La espiritualidad tiene un efecto significativo en la violencia en los jóvenes del norte de México.

Metodología

Para comprobar los efectos de la espiritualidad en la violencia de los adolescentes, se adoptó un enfoque cuantitativo con alcance correlacional-explicativo y diseño no experimental de corte transversal. La población objetivo de este estudio está compuesta por adolescentes cuyo grupo generacional lo conforman las personas con una edad de entre los 10 y 18 años. Para cumplir con el objetivo de este capítulo se consideraron los jóvenes que se encontraban cursando del quinto año de primaria al tercer año de bachillerato.

El proceso de recolección de los datos se llevó a cabo por medio de un cuestionario aplicado directa y físicamente a los adolescentes en sus instituciones educativas. Esto permitió identificar y cuantificar las variables de espiritualidad y violencia, además de recolectar las características sociodemográficas principales para describir el perfil de la población estudiada. La construcción del cuestionario se basó en instrumentos previamente validados identificados en la revisión de literatura sobre los temas de las variables del estudio. Previo a su aplicación definitiva, el instrumento fue sometido a una prueba piloto que facilitó su ajuste y contextualización a las características específicas de la muestra objetivo. Así mismo, para la medición de las variables centrales del estudio se

empleó una escala tipo Likert de cinco puntos, la cual posibilitó evaluar las percepciones de los participantes adolescentes en un rango que abarcaba desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

De igual manera, cabe mencionar que el presente capítulo se desarrolló en dos entidades federativas mexicanas: Tamaulipas y Baja California. La selección territorial en Tamaulipas abarcó municipios estratégicos de las tres macro-regiones estatales, incluyendo Vallehermoso, Ciudad Victoria, El Mante, Tampico y Ciudad Madero. Por su parte, en el estado de Baja California, la investigación se concentró en estudiantes procedentes de Mexicali y Ensenada. El proceso de recolección permitió obtener la colaboración de 1784 jóvenes en etapa adolescente. Sin embargo, posterior al análisis exploratorio de los datos y la verificación de los supuestos de normalidad, se procedió a la eliminación de ciertos casos que presentaban anomalías en la distribución normal, tanto a nivel individual como multivariado, resultando en una muestra definitiva de 1,283 participantes adolescentes.

Para el examen de las relaciones causales propuestas en los objetivos de investigación, se implementó la metodología de modelado de ecuaciones estructurales de segundo orden, específicamente el enfoque de mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM), utilizando el programa informático SMARTPLS en su cuarta versión. Se realizó de esta manera debido a que la violencia tiene diversas manifestaciones, así como la presencia de ideologías violentas en las prácticas religiosas.

Resultados

Para iniciar con la descripción de los resultados, en la Tabla 1 se detalla la distribución de la muestra de acuerdo con las edades de los informantes. Como se puede apreciar, una de las edades con menos participación fueron los preadolescentes de 10 años y los jóvenes en los últimos años de adolescencia, de 18 y 19 años; el resto de la muestra se distribuyó de manera más uniforme, logrando captar las respuestas de adolescentes de todas las edades.

Tabla 1.*Distribución de las edades en la muestra*

Edad	Frecuencia
10	68
11	135
12	242
13	202
14	251
15	179
16	127
17	71
18	7
19	1
Total	1283

Fuente: Elaboración propia

El primer paso para construir el modelo de ecuaciones estructurales fue la conformación de los constructos que representan a las variables de primer orden descritas con anterioridad en este capítulo. Para validar el diseño de los constructos de primer orden, se llevó a cabo un análisis factorial, del cual se revisaron las cargas de los ítems que conforman a cada variable. De la variable espiritualidad destacan dos dimensiones, las cuales son: i) la Espiritualidad con Foco en la Mujer, que se conformó de 4 ítems; y ii) la Espiritualidad con Foco en la Mujer, que también integró a 4 ítems. En la Tabla 2 se puede apreciar cómo cada uno de los ítems de las dos dimensiones mencionadas tiene una carga superior a 0.60, lo cual se considera aceptable; sin embargo, para una validación más robusta, se tomaron en cuenta otras medidas como: i) el Alfa de Cronbach, que es superior a 0.5 y menor a 0.95 para ambas dimensiones; ii) la medición de la fiabilidad compuesta, que fue superior a 0.8 en ambos casos; iii) la Varianza Media Extraída, que resultó ser mayor que 0.5. Por consiguiente, se establece que las dos dimensiones de la variable Espiritualidad cuentan con fiabilidad y validez convergente (Lloret-Segura et al., 2014; Romero y Mora, 2020).

Tabla 2.
Fiabilidad y validez de las dimensiones de la variable espiritualidad

Variable	Dimensiones	Ítem	Cargas factoriales	Alfa de cronbach	Fiabilidad compuesta	Varianza media extraída
Espiritualidad	Espiritualidad foco en la Mmujer	E5	0.742	0.761	0.848	0.582
		E6	0.775			
		E12	0.777			
		E13	0.758			
	Espiritualidad foco en el hombre	E2	0.687	0.697	0.814	0.524
		E3	0.76			
		E7	0.67			
		E9	0.772			

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se realizó un análisis similar para las dimensiones de la variable Violencia, en la cual destacan cuatro dimensiones: i) Violencia Simbólica en el Rol del Adulto, que se integró por 5 ítems; ii) Violencia Psicológica, compuesta de cuatro ítems; iii) Violencia Estructural, en la que se agrupan dos ítems; y iv) Violencia Simbólica en el Rol de Género, en la que se integraron tres ítems. El primer elemento que se consideró fue la carga factorial de cada uno de los ítems que se agruparon en los constructos de primer orden, se puede observar en la Tabla 3 que en todos los casos las cargas fueron mayores que 0.60, aunado a ello se estimaron los mismos indicadores que en las dimensiones de la variable Espiritualidad, lo cual dio como resultado niveles aceptables para el Alfa de Cronbach, Fiabilidad Compuesta y Varianza Media Extraída (Lloret-Segura et al., 2014; Romero y Mora, 2020).

Tabla 3.*Fiabilidad y validez de las dimensiones de la variable violencia*

Variable	Dimensiones	Ítem	cargas factoriales	alfa de cronbach	fiabilidad compuesta	varianza media extraída
Violencia	Violencia simbólica rol del adulto	VA19	0.664	0.787	0.855	0.542
		VA20	0.828			
		VA21	0.725			
		VA22	0.784			
		VA24	0.665			
	Violencia psicológica	VA1	0.739	0.719	0.816	0.471
		VA2	0.664			
		VA3	0.647			
		VA4	0.651			
		VA8	0.726			
	Violencia estructural	VA16	0.909	0.757	0.891	0.804
		VA17	0.884			
	Violencia simbólica rol de género	VA30	0.816	0.68	0.824	0.61
		VA31	0.794			
		VA32	0.73			

Fuente: Elaboración propia.

Al demostrar que existe validez convergente en los constructos de primer orden, se procede a demostrar que hay validez discriminante entre ellos, para lo cual se emplea el análisis HTMT que indica las correlaciones que existen entre los constructos, las cuales deben ser menores que 0.90 (Hair et al., 2019); como se puede apreciar en la Tabla 4, todas las correlaciones entre los constructos de primer orden cumplen con dicho parámetro.

Tabla 4.
Correlaciones entre los constructos de primer orden

Variables	Correlación
Espiritualidad foco en la mujer <-> espiritualidad foco en el hombre	0.518
Violencia <-> espiritualidad foco en el hombre	0.259
Violencia <-> espiritualidad foco en la mujer	0.363
Violencia estructural <-> espiritualidad foco en el hombre	0.014
Violencia estructural <-> espiritualidad foco en la mujer	0.101
Violencia psicológica <-> espiritualidad foco en el hombre	0.127
Violencia psicológica <-> espiritualidad foco en la mujer	0.157
Violencia psicológica <-> violencia estructural	0.308
Violencia simbólica rol de género <-> espiritualidad foco en el hombre	0.369
Violencia simbólica rol de género <-> espiritualidad foco en la mujer	0.573
Violencia simbólica rol de género <-> violencia estructural	0.107
Violencia simbólica rol de género <-> violencia psicológica	0.183
Violencia simbólica rol del adulto <-> espiritualidad foco en el hombre	0.179
Violencia simbólica rol del adulto <-> espiritualidad foco en la mujer	0.204
Violencia simbólica rol del adulto <-> violencia estructural	0.295
Violencia simbólica rol del adulto <-> violencia psicológica	0.277
Violencia simbólica rol del adulto <-> violencia simbólica rol de género	0.245

Fuente: Elaboración propia.

Validez convergente de los constructos de segundo orden

Al obtener resultados favorables que validan la escala de medición de las dimensiones que integran las variables Violencia y Espiritualidad, se procede a realizar una evaluación de la composición de estas. En primera instancia, las cargas factoriales de las dimensiones que integran la Espiritualidad fueron mayores que 0.8, y las de Violencia estuvieron por encima del 0.5, lo cual se considera aceptable (Lloret-Segura et al., 2014; Romero y Mora, 2020). Aunado a ello, el alfa de Cronbach de ambas variables se encontró por encima de 0.75, mientras que la fiabilidad compuesta fue mayor que 0.8, lo cual habla de que los constructos cuentan con validez

convergente, aunque los niveles de la varianza media extraída no sean tan altos como en las variables de primer orden (Hair et al., 2019).

Tabla 5.

Validez convergente de las variables de segundo orden

Variable	Dimensiones	Cargas factoriales	Alfa de cronbach	Fiabilidad compuesta	Varianza media extraída
Espiritualidad	Espiritualidad foco en la mujer	0.891	0.8	0.851	0.419
	Espiritualidad foco en el hombre	0.85			
Violencia	Violencia simbólica rol del adulto	0.74	0.776	0.828	0.247
	Violencia psicológica	0.728			
	Violencia estructural	0.577			
	Violencia simbólica rol de género	0.523			

Fuente: Elaboración propia.

Modelo estructural

Por último, para poder contrastar la hipótesis de investigación, se llevó a cabo el modelo estructural; en dicho modelo se establece la relación de la espiritualidad con la violencia. En la Tabla 6 se encuentra descrito el valor del parámetro de dicha relación, se puede apreciar que la Espiritualidad tiene un efecto positivo sobre la Violencia. Al revisar la significancia estadística del valor de dicho parámetro, se encontró que este es significativamente diferente de 0, por lo que se determina que existe la relación esperada entre dichas variables.

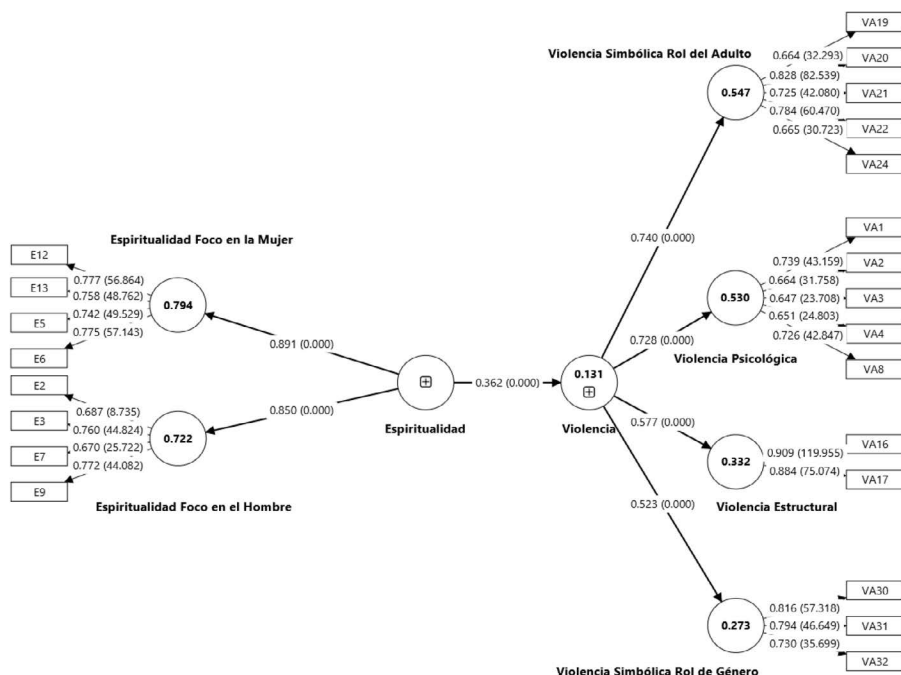
Tabla 6.
Resultados del modelo estructural

	Valor del parámetro	Desviación estándar	Estadístico T	P Valor
Espiritualidad -> violencia	0.362	0.03	12.015	0

Fuente: Elaboración propia.

Por último, en la Figura 1 se puede apreciar un resumen del Modelo de Ecuaciones Estructurales. En dicho modelo se aprecia la construcción de las dimensiones de la variable espiritualidad y violencia, además de que se aprecia el R² de la variable dependiente, el cual determina el poder predictivo de la variable dependiente. De acuerdo con los resultados obtenidos, la espiritualidad explica el 13.1 % de la violencia en los adolescentes de Tamaulipas.

Figura 1.
Modelo estructural



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El hallazgo más significativo de este estudio es la relación positiva entre espiritualidad y violencia ($\beta=0.362$, $p<0.001$), explicando el 13.1 % de la varianza en las manifestaciones de violencia entre adolescentes. Este resultado, aparentemente contraintuitivo respecto a la literatura internacional que consistentemente presenta la espiritualidad como factor protector, requiere una interpretación cuidadosa que considere las particularidades del contexto sociocultural mexicano y las complejidades inherentes a ambos constructos tal como fueron operacionalizados en esta investigación.

La relación positiva identificada podría explicarse considerando que la espiritualidad, en el contexto estudiado, no opera como una dimensión aislada sino que se encuentra profundamente entrelazada con estructuras

sociales y culturales que pueden perpetuar formas sutiles de violencia, las dimensiones identificadas de espiritualidad con foco diferenciado en la mujer y el hombre sugieren que las experiencias espirituales de los adolescentes están permeadas por construcciones de género que, como se estableció en el marco teórico, frecuentemente reproducen y legitiman relaciones de poder asimétricas, esta configuración generada de la espiritualidad puede estar funcionando como un mecanismo de transmisión cultural de normas y valores que, bajo el manto de lo sagrado, naturalizan formas de violencia simbólica que los adolescentes internalizan como parte de su desarrollo espiritual.

Además, es fundamental considerar que las instituciones religiosas y espirituales en el contexto latinoamericano han sido históricamente espacios donde se reproducen estructuras patriarcales y gerontocráticas que, aunque no promuevan explícitamente la violencia física, sí perpetúan formas más sutiles de violencia estructural y psicológica.

La autoridad espiritual frecuentemente se construye sobre bases que requieren la subordinación y obediencia incondicional, especialmente de jóvenes y mujeres, creando un ambiente donde ciertas formas de control y dominación se presentan como expresiones legítimas de guía espiritual. Esta dinámica es particularmente relevante cuando consideramos que los tipos de violencia identificados en el estudio incluyen precisamente la violencia simbólica relacionada con roles de género y adulto, así como la violencia psicológica y estructural.

El poder explicativo moderado del modelo ($R^2=13.1\%$) sugiere que la relación entre espiritualidad y violencia está mediada por múltiples factores no capturados en este estudio; es posible que variables como el tipo específico de tradición religiosa, la intensidad de la práctica espiritual, el contexto familiar y la exposición a interpretaciones más o menos fundamentalistas de las doctrinas religiosas modulen significativamente esta relación.

Asimismo, la edad de los participantes, que abarca desde preadolescentes hasta jóvenes adultos, puede influir en cómo se experimenta y expresa tanto la espiritualidad como la violencia, considerando que estos son períodos críticos para la formación de la identidad y la internalización de normas sociales.

Conclusiones

Este estudio examinó la relación entre espiritualidad y violencia en 1,283 adolescentes de Tamaulipas, México, revelando hallazgos que desafían las concepciones tradicionales sobre el papel protector de la espiritualidad.

La investigación demostró una relación positiva significativa entre espiritualidad y violencia ($\beta=0.362$), sugiriendo que, en el contexto estudiado, mayores niveles de espiritualidad se asocian con mayores manifestaciones de violencia. Este resultado profundiza los diferentes resultados encontrados en la literatura, derivado de las particularidades del contexto sociocultural mexicano, donde las interpretaciones de textos sagrados y prácticas religiosas pueden legitimar estructuras de dominación y control social que perpetúan violencias simbólicas, psicológicas y estructurales (De Orué, 2025).

La identificación de dos dimensiones diferenciadas de espiritualidad (con foco en la mujer y con foco en el hombre) evidencia la naturaleza generada a partir de las experiencias espirituales adolescentes, confirmando que la espiritualidad no constituye una experiencia universal homogénea, sino un fenómeno moldeado por construcciones socioculturales específicas (Conspirando, 2001).

Los cuatro tipos de violencia identificados (simbólica, rol del adulto, psicológica, estructural y simbólica, rol de género) conforman un constructo multidimensional que captura la complejidad del fenómeno violento en la adolescencia, trascendiendo las conceptualizaciones tradicionales centradas únicamente en la violencia física.

Estos hallazgos cuestionan la universalidad del rol protector de la espiritualidad y sugieren la necesidad de examinar críticamente cómo las prácticas espirituales pueden, paradójicamente, constituirse en vehículos de perpetuación de violencias sutiles pero profundas. La espiritualidad, cuando se articula con estructuras patriarcales y gerontocráticas, puede legitimar relaciones de poder asimétricas que naturalizan la subordinación y la exclusión.

Los resultados tienen importantes implicaciones para el diseño de intervenciones preventivas; los programas que buscan utilizar la espiritualidad como recurso protector deben considerar la deconstrucción crítica

de elementos patriarcales y autoritarios en las prácticas espirituales, el desarrollo de aproximaciones espirituales inclusivas que promuevan la equidad de género y generacional, la formación de líderes espirituales en perspectivas de derechos humanos y prevención de violencias, y la promoción de espiritualidades que enfatizan la dignidad, la autonomía y el respeto mutuo sobre la obediencia y la subordinación.

Limitaciones y futuras investigaciones

Este estudio presenta limitaciones que deben considerarse: el diseño transversal impide establecer relaciones causales; la muestra, aunque amplia, se limita a un estado mexicano, limitando la generalización; y el modelo explica solo el 13.1 % de la varianza, sugiriendo la necesidad de incorporar variables adicionales.

Futuras investigaciones deberían explorar longitudinalmente estas relaciones, examinar variables mediadoras y moderadoras, y desarrollar intervenciones que promuevan formas de espiritualidad verdaderamente protectoras, libres de elementos que perpetúen cualquier forma de violencia.

Referencias bibliográficas

- Beaman, L. G. (2017). *Deep equality in an era of religious diversity*. Oxford University Press.
- Bottoms, B. L., Shaver, P. R., Goodman, G. S., & Qin, J. (1995). In the name of God: A profile of religion-related child abuse. *Journal of Social Issues*, 51(2), 85-111.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Butler, J. (2006). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Cabrera, A. A. (2022). Economía, espiritualidad y bienestar. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales*, 2(2), 1-17.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. University of California Press.
- Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.

- Con-spirando, C. (2001). N°38: *Más allá de la violencia cultural y religiosa*.
- Contardo Muñoz, A., Lizana Camus, K., & Maureira Cid, F. (2023). Estereotipos de género en titulados y estudiantes de 5° año de educación física de la UMCE. *Revista Educación Física Chile*, (277). Recuperado a partir de <http://revistas.umce.cl/index.php/refc/article/view/2764>
- De Orué, J. C. A. O. (2025). Cuando la amenaza es espiritual: análisis jurídico intercultural de un caso de violencia psicológica en los Andes peruanos. *YachaQ: Revista de Derecho*, (19), 477-503.
- Delgado-Guay, M. O., Hui, D., Parsons, H. A., Govan, K., De la Cruz, M., Thorney, S., & Bruera, E. (2011). Spirituality, religiosity, and spiritual pain in advanced cancer patients. *Journal of pain and symptom management*, 41(6), 986-994.
- Del Carmen Fuentes, L. (2018). La Religiosidad y la Espiritualidad ¿Son conceptos teóricos independientes?. *Revista de psicología*, 14(28), 109-119.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum International Publishing Group.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). *A statistical profile of violence against children in Latin America and the Caribbean*. UNICEF Data. Recuperado de <https://data.unicef.org/resources/a-statistical-profile-of-violence-against-children-in-latin-america-and-the-caribbean/>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- González, T.L. (2004). Las creencias religiosas y su relación con el proceso salud-enfermedad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 7 (2), 19-29. <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/2004-2b/vol7no2art2.pdf>.
- Gómez López, M. D. R. (2020). Las religiones como caldo de cultivo de la violencia de género. *Revista Electrónica de Estudios Penales y de la Seguridad*, (7). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7695061>

- Gutiérrez, G. (1973). *A theology of liberation: History, politics, and salvation*. Orbis Books.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European business review*.
- Hausberger, B. (1993). La violencia en la conquista espiritual: las misiones jesuitas de Sonora. *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas*, 30(1), 27-54.
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery*. Basic Books.
- Hill, P. C., & Pargament, K. I. (2008). *Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications for physical and mental health research*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2025, 14 de julio). Estadísticas sobre personas adolescentes en conflicto con la ley (EPA-COL). *Boletín de prensa 18/25*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/epacol/EPACOL_RR.pdf
- Johnson, E. A. (2005). *Truly our sister: A theology of Mary in the communion of saints*. Continuum.
- Koenig, H. G. (2012). Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications. *ISRN Psychiatry*, 2012, 278730. <https://doi.org/10.5402/2012/278730>
- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 1151–1169.
- Mazo Gómez, W. D., (2019). La tradición católica, su influencia en la conformación del rol de la mujer en la familia tradicional colombiana y su relación con la violencia de pareja. *Ratio Juris*, 14(28), 219-251. <https://doi.org/10.24142/raju.v14n28a8>
- McFague, S. (1987). *Models of God: Theology for an ecological, nuclear age*. Fortress Press.
- Miller, D. E., & Guidry, B. N. (2001). *Rise and decline of the new religions*. In *The Oxford handbook of new religious movements* (pp. 89-106). Oxford University Press.

- Montes, F. C., Estrada, C. P., Sarmiento, S. P., & Ñaña, C. E. L. (2023). Los Derechos de las Minorías: Estereotipos de Género en Perú. Polo del Conocimiento: *Revista científico-profesional*, 8(6), 1714-1729.
- Oñate, M. E., Mesurado, B., & Rodríguez, L. M. (2022). Análisis psicométrico de la escala de experiencias espirituales diarias en adolescentes y jóvenes argentinos. *Actualidades en Psicología*, 36(133), 27-41. <https://doi.org/10.15517/ap.v36i133.47218>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Violence against children*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>
- Organización Mundial de la Salud. (2024). *Violencia juvenil*. OMS. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence>
- Organización Panamericana de la Salud. (2025). *Violencia contra las niñas y los niños*. OPS/OMS. Recuperado de <https://www.paho.org/es/temas/violencia-contra-ninas-ninos>
- Pargament, K. I. (2007). *Spiritually integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred*. Guilford Press.
- Pargament, K. I. (2013). *APA handbook of psychology, religion, and spirituality* (Vol. 1): Context, theory, and research. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14045-000>
- Pargament, K. I., Zinnbauer, B. J., Scott, A. B., Butter, E. M., Zerowin, J., & Stanik, P. (2000). Red flags and religious coping: Identifying some religious warning signs among people in crisis. *Journal of Clinical Psychology*, 56(12), 1335-1348.
- Pereira Garanito, M. & Graminha Cury, M. R. (2016). La espiritualidad en la práctica pediátrica. *Revista Bioética*, 24, 49-53. <https://doi.org/10.1590/1983-80422016241105>
- Silva, C. A., & Paulino, P. (2022). Violência doméstica contra a mulher: Olhares da Psicologia e intercessão com a dimensão espiritual/religiosa. *Cadernos de Psicologia*, 3(6).
- Steinberg, L. (2017). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill Education
- UNICEF México. (2025). *Protección contra la violencia*. UNICEF México. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/proteccion-contra-la-violencia>

- Quiceno, J. M. & Vinaccia, S. (2009). La salud en el marco de la psicología de la religión y la espiritualidad. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5(2), 321-336.
- Romero, K. P., & Mora, O. M. (2020). Análisis factorial exploratorio mediante el uso de las medidas de adecuación muestral kmo y esfericidad de bartlett para determinar factores principales. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*. ISSN 2528-8083, 5(CININGEC), 903–924.
- Ruether, R. R. (1983). *Sexism and God-talk: Toward a feminist theology*. Beacon Press.
- Taha, N., Florenzano, R., Sieverson, C., Aspillaga, C., & Alliende, L. (2011). La espiritualidad y religiosidad como factor protector en mujeres depresivas con riesgo suicida: consenso de expertos. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 49(4), 347-360.
- Torre, R. D. L. (2012). La religiosidad popular como “entre-medio” entre la religión institucional y la espiritualidad individualizada. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 12(3), 506-521.
- Valenzuela, E., & Odgers, O. (2014). Usos sociales de la religión como recurso ante la violencia: católicos, evangélicos y testigos de Jehová en Tijuana, México. *Culturales*, 2(2), 9-40.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. University of California Press.
- Woodhead, L. (2007). Gender differences in religious practice and significance. In J. A. Beckford & N. J. Demerath III (Eds.), *The SAGE handbook of the sociology of religion* (pp. 566-586). SAGE Publications.

Capítulo 5

Formación ciudadana para erradicar la violencia: ejes críticos en la construcción de la cultura de paz

*Sheila Delhumeau Rivera
Irma Daniela Rentería Díaz
Esteban Mendoza Flores*

<https://doi.org/10.61728/AE20257156>



Resumen

La violencia en el norte de México tiene raíces en una profunda crisis estructural, cultural y social que impacta severamente la adolescencia, un periodo de tránsito marcado por la vulnerabilidad y la exposición a fenómenos como el crimen organizado y la impunidad. Los roles de género y la violencia estructural, normalizados en la socialización, evidencian y reproducen la exclusión y la precariedad existencial que enfrentan los jóvenes. Este capítulo analiza la formación ciudadana con perspectiva crítica como una estrategia teórica para el desmantelamiento de las raíces estructurales y culturales de la violencia, contrastándola con la ciudadanía cívica tradicional.

La ciudadanía crítica se enfoca en la acción colectiva y la transformación social, incorpora las dimensiones de género e interculturalidad como lentes anti-violencia, esenciales para deconstruir la masculinidad hegemónica y el etnocentrismo que alimentan la violencia cultural y la exclusión. La propuesta se articula en tres ejes de intervención: 1) el desarrollo de la competencia emocional y empatía; 2) el fomento del agenciamiento, transformando al adolescente vulnerable en un sujeto político con capacidad de denunciar y transformar su entorno; y, 3) la siembra de culturas de paz. La sinergia de estos ejes dota a los jóvenes de las herramientas necesarias para construir un futuro viable y erradicar activamente la violencia.

Introducción

La violencia es un fenómeno que ha sobrepasado el ámbito de lo privado, manifestándose con una complejidad que abarca una crisis social, cultural y estructural. En el norte de México, una región con dinámicas de profunda desigualdad socioeconómica, altos índices de feminicidio, presencia del crimen organizado y una persistente cultura de impunidad,

demanda voltear a identificar y comprender las raíces estructurales que las alimentan.

La violencia tiene devastadores impactos en la adolescencia; comprende un conjunto de comportamientos, prácticas y estructuras que ocasionan daño físico, psicológico, sexual, simbólico o digital a personas menores de 18 años o en la transición a la adultez. Los organismos internacionales reconocen que la violencia adolescente sucede con múltiples escenarios y perpetradores (familiares, pares, parejas, agentes institucionales, actores comunitarios y entornos en línea), y donde se interrelacionan factores individuales, relacionales, comunitarios y sociales (World Health Organization [WHO], 2022; 2024). A los tipos de violencia se le suman las manifestaciones de violencia por razón de género que afectan de forma desproporcionada a las adolescentes, particularmente en el noviazgo, espacios escolares y plataformas digitales (WHO, 2022; UNICEF, 2023). La exposición temprana a estas violencias incrementa riesgos acumulativos y efectos a lo largo del curso de vida.

La dimensión del problema es alarmante. La WHO (2024) estima que más de la mitad de la población infantil y adolescente experimenta algún tipo de violencia cada año. Con variaciones entre regiones a nivel mundial, entre 25 % y 50 % reportan experiencias de acoso, mientras que una de cada cinco niñas y uno de cada siete niños refieren haber sufrido violencia sexual antes de los 18 años (WHO, 2024). Asimismo, la violencia es una de las principales causas de muerte entre adolescentes varones a nivel mundial (WHO, 2024).

La literatura identifica efectos de la exposición a violencias durante la infancia y adolescencia, asociándose con trastornos de salud mental, consumo de sustancias, comportamientos de riesgo, deserción escolar, morbilidad crónica en la adultez y menor productividad, así como otros efectos que reproducen intergeneracionalmente inequidades y ciclos de violencia (WHO, 2022; 2024; Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2024). Asimismo, la evidencia ha mostrado que es posible contrarrestar sus efectos con factores protectores, como son la presencia de adultos significativos, escuelas seguras e inclusivas, competencias socioemocionales, pertenencia comunitaria y oportunidades de participación cívica significativa (OECD, 2023; 2025).

Desde esta perspectiva, los espacios educativos y las escuelas pueden constituirse como espacios de prevención. Diversos estudios han encontrado que a través de intervenciones escolares que incluyen formación ciudadana, educación para la paz y derechos humanos, junto con el aprendizaje socioemocional, es posible reducir conductas agresivas y victimización, así como construir climas escolares democráticos (Taki-zawa et al., 2023; Cipriano et al., 2024; Eldred et al., 2025).

Un eje teórico central para el camino a la erradicación de la violencia en este complejo panorama es, entonces, la formación ciudadana con perspectiva crítica, que ya ocupa uno de los principales renglones en la agenda global al apostar por la construcción de conciencia ciudadana y la participación activa en la toma de decisiones que afectan a las comunidades. En el enfoque político y socioeducativo que promueve la construcción de culturas de paz, la ciudadanía tradicional con su enfoque normativo es insuficiente. Una ciudadanía crítica amplía esta visión y otorga a las personas, en este caso a los jóvenes, herramientas para cuestionar las estructuras de poder, deconstruir mandatos de género violentos y entender su papel en la transformación de la sociedad.

El objetivo de este capítulo es analizar la formación ciudadana como propuesta para el desmantelamiento de la violencia estructural y cultural en el contexto de las juventudes del norte de México. Con esta finalidad se revisaron las propuestas contemporáneas para responder estas preguntas: ¿Cómo puede conceptualizarse la formación ciudadana para ser una herramienta efectiva contra las violencias estructurales que afectan a los adolescentes? ¿Qué estrategia ante la violencia puede transformar al adolescente de sujeto vulnerable a actor político transformador?

El contenido del documento es el siguiente: primero, se presenta un marco conceptual de la violencia y sus componentes estructurales y culturales. Segundo, se distingue teóricamente la ciudadanía crítica, de género e intercultural, como el paradigma necesario para la intervención social, donde cada individuo debe asumir su rol personal y colectivo en los cambios sociales, culturales y políticos. Tercero, se revisa la propuesta de la formación ciudadana y su vínculo con la transformación social. En el cuarto apartado, se articulan las bases de una formación ciudadana enfocada en el agenciamiento juvenil y la construcción de culturas de

paz para la prevención de la violencia y su erradicación. Finalmente, se presentan las conclusiones y referencias.

2. Violencia y adolescencia: una aproximación teórica contemporánea

Desde su dimensión social, la violencia es un fenómeno complejo, ya que tiene raíces en la interacción de eventos históricos y elementos culturales, económicos y políticos. Aun cuando históricamente la violencia ha estado presente en las sociedades, su manifestación se ha modificado con el tiempo y con la evolución misma de los sistemas de organización y el desarrollo cultural de los pueblos. Al hablar de violencia y comportamientos violentos, reducirlos en su interpretación a conductas innatas deja fuera el proceso de construcción social que los produce y reproduce, como prácticas aprendidas en diversos contextos e instituciones como la familia, la escuela y los medios de comunicación (Martínez Pacheco, 2016; Cala Montoya, 2021). Es por ello que para su comprensión se requiere comprender cómo es que los individuos interiorizan y normalizan la violencia a través de la socialización (Domènech y Íñiguez, 2002).

Domènech e Íñiguez (2002) proponen que la violencia es una acción relacional e intencional: no se puede entender un hecho violento sin considerar el contexto relacional donde tiene lugar o ante qué mecanismos de control o dominación responde. Desde esta perspectiva, las familias y las escuelas son espacios clave donde los sujetos aprenden comportamientos violentos, reproducidos a través de la transmisión de normas, valores y roles de género. A partir de la socialización es que aprendemos patrones como la fuerza y la autonomía para los hombres, y la sumisión y abnegación para las mujeres, lo que contribuye a la perpetuación de la violencia de género (Guzmán Pimentel, 2022).

Se han identificado factores que desencadenan y reproducen la violencia, como son la exclusión social, la percepción de inequidad y una educación rígida. Los medios de comunicación también contribuyen a la normalización de la violencia con la difusión de modelos violentos en los que la agresión suele ser presentada como medio válido de resolución de conflictos. La cultura, en general, define los límites de lo permitido y lo

prohibido, estableciendo qué se considera violencia y cuáles formas pueden aceptarse socialmente (Domènech e Íñiguez, 2002; Zavaleta, 2018).

La violencia simbólica, que normaliza el uso de la fuerza, la ilegalidad, la masculinidad hegemónica, crea modelos culturales de consumo como ideal social para los adolescentes. Valenzuela Arce (2018) y Vila (2018) han establecido una relación entre la violencia simbólica que acompaña la narcocultura con el establecimiento de un modelo de varón violento, dominante y carente de emocionalidad, que los jóvenes internalizan en patrones agresivos de conducta en la adolescencia. Esto es un componente central de la violencia cultural que el capítulo busca abordar desde la formación ciudadana.

2.1 Delimitación conceptual

Aun cuando no hay un consenso acerca de una definición única de violencia, a partir de su estudio se distinguen algunos aspectos comunes. Partiendo de lo básico, está el uso de la fuerza o poder sobre el otro u otros, con una intencionalidad y la posibilidad de utilizar múltiples vías para expresar esa imposición (Blair, 2009; Martínez Pacheco, 2016). Otro aspecto se refiere a la racionalidad detrás de los actos violentos, que causan daño a corto, mediano y largo plazo, en los cuales la víctima es tratada como objeto (Martínez Pacheco, 2016).

La violencia es, entonces, “el acto efectivo de intervención, con intencionalidad voluntaria de causar daño, perjuicio o influencia en la conducta de otra persona o en otras personas, y a su vez en sus acciones potenciales... [y puede ser ejercido] sobre la condición material del otro o sobre su psique” (Mendoza Vargas, Venet Muñoz, y Morales Sornoza, 2020, p. 55).

El triángulo de la violencia, propuesto por Johan Galtung en 1969, identifica tres tipos de violencia: cultural, directa y estructural. “Para Galtung, esta triada de la violencia tiene una estructura similar a la de un iceberg, ya que tras su parte visible siempre existe una mayor que permanece oculta. Aquí se argumenta que, si bien hay formas de violencia más visibles que otras, como puede ser la directa versus la estructural, estas no necesariamente siguen un orden vertical, sino más bien relacional e incluso procesal” (Hernández-Hernández, 2019, p. 215).

Estos tipos de violencia se presentan en diversas formas: la directa, como agresión física o verbal; la estructural, como exclusión a partir de los sistemas sociales o políticos; y la cultural, expresada en valores, símbolos y discursos sociales que legitiman o perpetúan el daño (Hernández-Hernández, 2019). Estas formas de violencia están intrínsecamente relacionadas; por ejemplo, la violencia cultural (que es una violencia simbólica) legitima las violencias directa y estructural, las puede justificar e inhibir o reprimir la respuesta de quienes las sufren.

Por otra parte, la violencia estructural se origina cuando la organización y las condiciones estructurales de una sociedad no permiten la satisfacción de necesidades y privan de derechos a la población. En ocasiones, la violencia estructural puede ser causa de la violencia directa. Estas formas de violencia suelen entrelazarse y manifestarse en distintos espacios.

Si traemos esta conceptualización para comprender la complejidad de la violencia y los adolescentes en México, encontramos que la violencia estructural se manifiesta en la pobreza, el acceso desigual a recursos y la ausencia de mecanismos de protección institucional (CNDH, 2017; Hernández-Hernández, 2019). Los estereotipos de género y la cultura del machismo constituyen formas de violencia cultural que justifican la agresión y perpetúan la impunidad.

Los adolescentes de comunidades marginadas enfrentan estigmas culturales, discriminación institucional, violencia policial, relacionados con la criminalidad o la pertenencia étnica. Las vivencias de adolescentes migrantes en zonas de conflicto demuestran que la triada de la violencia se entrelaza en sus experiencias cotidianas, donde la vulnerabilidad es tanto consecuencia de estructuras desiguales como de prácticas normalizadas (Hernández-Hernández, 2019).

2.2 Violencia, riesgo y vulnerabilidad en la adolescencia

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2017) reconoce al adolescente como sujeto vulnerable ante contextos sociales y estructurales de riesgo (CNDH, 2017). Deja atrás la idea de verlos como víctimas o victimarios, diferenciando la vulnerabilidad adquirida (por

exposición a violencia familiar, exclusión social, precariedad educativa) de la vulnerabilidad estructural (provocada por sistemas que limitan la autonomía y la protección) (Pérez Pérez, Pérez Manosalvas & Guevara Morillo, 2022).

En México, los adolescentes se encuentran en el tránsito de la niñez protegida a la autonomía del adulto. En ese periodo enfrentan situaciones de riesgo de verse implicados en prácticas violentas a partir de las interacciones sociales y condiciones de vida que potencian la violencia como opción ante la falta de oportunidades o el vacío institucional (Pérez Pérez, Pérez Manosalvas y Guevara Morillo, 2022).

Las manifestaciones más claras de la violencia estructural hacia los jóvenes son la desigualdad y la exclusión social. Reguillo (2017) menciona que, ante un sistema social que les niega acceso equitativo a la educación, al empleo digno o a los servicios básicos de salud, la violencia emerge en los adolescentes de comunidades marginadas como una estrategia de supervivencia y agenciamiento negativo. Es decir, en entornos donde las vías legales y democráticas para el ascenso social están bloqueadas, las actividades ilícitas y la demostración de fuerza (reforzadas por la narcocultura) se normalizan como medios legítimos para alcanzar poder y reconocimiento.

Reguillo (2017) llama a esta normalización de la violencia precariedad existencial, originada por la imposibilidad de ver un futuro viable, legítimo y sostenible, creando una vulnerabilidad estructural agravada por una condición de incertidumbre radical sobre el futuro. En esta situación, los jóvenes se ven orillados a vivir en el presente inmediato, adoptando roles y códigos de conducta violentos que, aunque efímeros, les otorgan estatus y pertenencia dentro de sus círculos.

En contextos de marginación, la respuesta institucional a esta situación suele ser insuficiente o punitiva. En algunas regiones del norte de México, y en otras de alta conflictividad, los adolescentes viven en una zona de sacrificio social, que significa que ciertos territorios y poblaciones son sistemáticamente abandonados por el Estado. Esto constituye una forma de violencia de Estado por omisión, permitiendo una constante exposición a la violencia directa (homicidios, desapariciones) sin respuesta institucional e impunidad (Reguillo, 2017).

Con esta perspectiva de análisis encontramos los elementos para comprender que la violencia en la que son víctimas o participan los adolescentes es una respuesta social a la privación de derechos y la ausencia de seguridad jurídica y humana. La construcción de un sistema que reproduce la vulnerabilidad estructural crea un vacío que es llenado por narrativas de fuerza y control por cualquier medio. Propuestas para devolverles el sentido de agenciamiento legítimo son exploradas en el siguiente apartado, a partir de la formación ciudadana y la cultura de paz.

3. Formación ciudadana: Paradigmas actuales para erradicar la violencia

Este apartado establece la conexión entre la ciudadanía y la erradicación de la violencia, principalmente del tipo estructural. La presencia constante de violencia en contextos de alta complejidad, como el norte de México, hace necesario un cambio de enfoque tras décadas de intentos fallidos para erradicarla. El enfoque en la formación ciudadana, entendida como un proceso de construcción identitaria y acción colectiva capaz de desarticular las raíces culturales y estructurales de la violencia, puede ser una alternativa eficaz, enfocándose en las causas y en la prevención (Galtung, 2003).

El modelo sociopolítico y educativo de la formación ciudadana ha experimentado importantes transformaciones en las últimas décadas, asociadas a desafíos originados por la globalización, la digitalización, la diversidad cultural y las demandas de justicia social. Tendencias internacionales impulsadas por organismos supranacionales, como la cultura de paz, han impactado en cambios en las metodologías educativas, promoviendo una idea de ciudadanía crítica y democrática.

El enfoque de cultura de paz que promueven organismos como la UNESCO (s. f.) trasciende la ausencia de guerra o conflictos y se enfoca en el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos orientados hacia el respeto, la inclusión, la cooperación y la resolución pacífica de las disputas. Ubica el espacio escolar como idóneo para construir un proceso educativo transversal que fomente el desarrollo de competencias para gestionar conflictos de manera dialogada y prevenir la violencia,

integrando principios como la igualdad de género, sostenibilidad, derechos humanos y democracia; esto preparará a los alumnos para vivir y prosperar en un mundo interconectado, promoviendo el compromiso con la paz, la creatividad y la justicia social (UNESCO, 2025).

3.1 Más allá de la ciudadanía cívica tradicional

La formación ciudadana tradicionalmente se ha centrado en promover un modelo cívico-liberal o de ciudadanía cívica tradicional (Giroux, 2021), centrada en el conocimiento de leyes, el derecho al voto y la obediencia a las normas. Sustentada en la idea de la adquisición de conocimientos formales, su objetivo ha sido la construcción de la democracia, la promoción de la participación ciudadana y mantener el orden social.

Sin descartar sus contribuciones para la estabilidad institucional que ha favorecido la consolidación de los Estados nación, este paradigma ha sufrido un agotamiento ante los retos actuales que la crisis del sistema social y económico tienen sobre las poblaciones: la desigualdad, la exclusión y la crisis ambiental (Castro López y Rodríguez Ousset, 2012; Herrera Rivera, Pérez Garrido y Lugo Neria, 2025). En contextos como el norte de México, se observan sus limitaciones ante fenómenos como la violencia estructural y la impunidad, cuando la obediencia a la ley o el acto de votar no ofrecen vías reales para el cambio, especialmente cuando las estructuras democráticas fallan en proteger a los ciudadanos y la violencia de Estado por omisión genera precariedad existencial (Reguillo, 2017).

La propuesta de una ciudadanía distinta, activa, participativa y crítica, que no solo cumple deberes, es el enfoque que promueven los paradigmas actuales. Organismos como la UNESCO (2025) enfatizan la educación para la ciudadanía mundial, generando planes que fomenten la empatía y la capacidad de resolver conflictos, vinculados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ver Diferencias entre paradigmas de ciudadanía en la Figura 1).

Figura 1.
Diferencias entre paradigmas de ciudadanía

	Visión cívica tradicional	Visión crítica y activa
Enfoque	Conocimiento de derechos y deberes.	Ejercicio activo de los derechos y la acción colectiva.
Meta	Estabilidad y obediencia al statu quo.	Transformación social y justicia distributiva.
Papel del ciudadano	Receptor pasivo de información.	Agente de cambio y constructor de comunidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de Benedicto y Morán, 2002; Benedicto, 2016.

El tránsito de la ciudadanía pasiva a la activa conlleva un proceso de politización; en este los jóvenes aprenden el poder de sus acciones y voz en la transformación de su entorno. Esto requiere el desarrollo de competencias específicas a partir de la experiencia directa en la resolución de conflictos, la toma de decisiones colectivas y la participación en la gestión de su comunidad.

3.2 Ciudadanías críticas y transformadoras

La formación ciudadana crítica construye individuos capaces de cuestionar las estructuras de poder y desigualdad, integrando discusiones sobre justicia social, reconocimiento y redistribución. Esto implica generar en los adolescentes y jóvenes el interés y la capacidad de analizar y transformar las condiciones sociales, políticas y económicas que perpetúan la exclusión. En un contexto como el latinoamericano, esto significa enfrentar la impunidad, el machismo y la discriminación estructural, así como promover la participación activa en la defensa de los derechos humanos y la equidad (Colmenares López, 2024; Herrera Rivera, Pérez Garrido y Lugo Neria, 2025).

El modelo de la ciudadanía crítica no saca a los individuos del sistema, sino que profundiza en la idea de la acción dándole un sentido político y de transformación, fortaleciendo las capacidades de la persona para identificar, nombrar y desafiar las estructuras de poder y desigualdad (Giroux, 2021). En el contexto del norte de México, esto significa que la formación se orientaría para capacitar a los adolescentes para:

1. Identificar la violencia estructural: identificar los vínculos de la pobreza, la discriminación y la impunidad con el sistema político y económico y las injusticias que se derivan de los mismos
2. Deconstruir la violencia cultural: dismantelar los valores culturales que legitiman la violencia, incluyendo el machismo y la corrupción.

Al dotar a los adolescentes con esta capacidad crítica, la formación ciudadana se transforma en un ejercicio de emancipación (Alonso-Martínez y Díez-Gutiérrez, 2023; López y Olibar, 2024). El joven aprende que su condición de vulnerabilidad no es una falla personal, sino un efecto sistémico, y la violencia puede dejar de ser la única vía para obtener reconocimiento o recursos cuando la ciudadanía ofrece un camino legítimo y poderoso para la transformación.

3.3 Ciudadanía de género e interculturalidad como lentes antiviolencia

Las dimensiones de género y de la interculturalidad se relacionan directamente con las violencias culturales y simbólicas que sostienen la violencia directa. Para una erradicación efectiva de la violencia en el norte de México, la ciudadanía crítica debe necesariamente incorporarlas y reconocer la necesidad de deconstruir los roles de género tradicionales, fuente de violencia y desigualdad.

3.3.1 Ciudadanía de género para desmontar la masculinidad hegemónica

La violencia de género, manifestada en los altos índices de feminicidios y violencia machista en la región, no puede ser combatida sin transformar los roles de género tradicionales que se aprenden en la socialización. Para Lister (2003), la ciudadanía de género requiere una formación que reconozca las desigualdades estructurales basadas en el sexo y el género, promoviendo la equidad y la deconstrucción de estereotipos. La ciudadanía de género implica promover la igualdad, el respeto y la inclusión, cuestionando los estereotipos y las prácticas discriminatorias. Los planes

educativos actuales requieren que se incluya la perspectiva de género como eje transversal, fomentando el desarrollo de habilidades para la convivencia democrática y la prevención de la violencia.

El mandato de masculinidad hegemónica ha sido identificado como un factor que perpetúa la violencia de género y limita la participación plena de mujeres y disidencias en la vida pública (Colmenares-López, 2024). En el contexto de la prevención y erradicación de la violencia, la deconstrucción del mandato de la masculinidad hegemónica como patrón cultural dominante es una prioridad, ya que es un factor clave en la iniciación de jóvenes varones en grupos violentos y en la perpetuación de la violencia de pareja (Durán, 2023).

La formación ciudadana de género busca:

1. Fomentar la emocionalidad: Validar la expresión de emociones distintas a la ira y la agresión en los varones, promoviendo la empatía como base de la convivencia pacífica.
2. Cuestionar la dominación: Enseñar a los jóvenes que el poder reside en la colaboración, el diálogo y el respeto mutuo, no en el ejercicio de la fuerza sobre las mujeres o sobre otros varones (Bard Wigdor, 2016).

Estudios como el de Balanta y Obispo (2022) con adolescentes en México han evidenciado que su identidad y roles de género se han construido bajo el sistema sexo/género a partir de sus experiencias familiares, principalmente. De esta manera, los comportamientos que creen que pueden desempeñar están ligados a estereotipos de género que han incluido dentro de sus sistemas de creencias. Al deconstruir estos mandatos, la formación ciudadana ofrece a los adolescentes una alternativa legítima y no violenta para construir su identidad, socavando una de las principales fuentes de violencia cultural en México.

3.3.2 Ciudadanía intercultural: base del reconocimiento y la pluralidad

La ciudadanía intercultural propone una perspectiva decolonial que reconoce la diversidad cultural y las narrativas históricas de exclusión como fuentes de conflicto y oportunidad para la transformación social.

Este enfoque promueve el reconocimiento de las identidades diversas, como las indígenas, afrodescendientes y migrantes, y la valoración de sus aportes a la sociedad (Castro López y Rodríguez Ousset, 2012; Herrera Rivera, Pérez Garrido y Lugo Neria, 2025).

La formación ciudadana intercultural busca superar el etnocentrismo y fomentar el diálogo entre culturas, integrando la historia, la lengua y la cosmovisión de los pueblos originarios en el currículo escolar, para promover una cultura democrática, inclusiva y sostenible.

Lobatón (2023) menciona que “la dimensión intercultural de la ciudadanía se inscribe dentro de una concepción multidimensional de la ciudadanía” (p. 16). Partiendo de que la noción de ciudadanía hace referencia a la relación entre el Estado y el ciudadano, con sus dimensiones jurídica, política y social, la multidimensionalidad de la ciudadanía alude, además, explícitamente a la relación entre ciudadano y ciudadano dentro la comunidad política.

La ciudadanía intercultural, como la ciudadanía de género, se relaciona con la justicia social; surge de la necesidad de reconocer y dar cabida a la diversidad cultural, étnica y lingüística en reconocimiento de la pluralidad dentro de un territorio (Kymlicka, 1995). En el norte de México, donde existen comunidades indígenas, poblaciones migrantes y grupos afectados por la exclusión racial, la formación ciudadana debe ser un ejercicio de reconocimiento de esta pluralidad.

Este enfoque va de la mano con una perspectiva decolonial, ya que visibiliza cómo las narrativas históricas y hegemónicas han justificado la exclusión, la discriminación y la violencia contra los grupos originarios y minoritarios (Sandoval-Forero y Capero Figueroa, 2021). La violencia cultural en la región se mantiene en parte por la invisibilización y la estigmatización de estas poblaciones. “En sociedades como la nuestra, de constitución multicultural pero de prácticas y políticas homogeneizantes que niegan la existencia de una pluralidad de formas de habitar y significar el mundo, es imperativo propiciar y mantener escenarios públicos que permitan la interlocución, en igualdad de condiciones, de los diferentes grupos étnicos y culturales” (Mieles y Alvarado, 2004, p.60).

La formación ciudadana intercultural aportaría al adolescente:

1. Reconocimiento del conflicto: cómo en las narrativas históricas de exclusión se encuentra la fuente de conflicto actual.

2. Valor de la diversidad: con el desarrollo de la capacidad de dialogar y convivir con diferentes cosmovisiones, promoviendo la inclusión como un pilar de la paz social.

Integrando en la formación ciudadana el género y la interculturalidad, se construyen los pilares para desarticular violencias estructurales y simbólicas. Asimismo, con una didáctica centrada en la acción, se trasciende la enseñanza de normas para instaurar la praxis de la transformación, preparando a los jóvenes para ser los actores protagónicos de una sociedad más justa y pacífica.

4. La formación ciudadana como estrategia de erradicación de la violencia

Las violencias estructural y cultural, como fenómenos aprendidos, socializados y legitimados por estructuras injustas, no responden para su erradicación a acciones punitivas. Su mismo proceso de construcción requiere la implementación de intervenciones desde la educación para la transformación social. La formación ciudadana, vista desde la perspectiva crítica ampliada, se enfoca en tres ejes interconectados que empoderan al adolescente: el desarrollo emocional y la empatía, el fomento del agenciamiento político y la siembra consciente de culturas de paz.

La formación ciudadana con este enfoque puede ser un factor estratégico de prevención de la violencia. Desde la pedagogía crítica y los enfoques de educación para la paz y derechos humanos, se sostiene que ciudadanos con pensamiento crítico, valores democráticos y práctica participativa pueden resistir la normalización de la violencia (por desigualdad, impunidad o cultura de violencia) (Esquivel Marín y García Barrera, 2018).

En este espacio se entiende la formación ciudadana como un proceso educativo orientado a desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el ejercicio de derechos, el cumplimiento de obligaciones y la participación activa y crítica en la vida pública (Zamorano-Vargas & Hernández, 2020). Los enfoques contemporáneos dialogan con tradiciones pedagógicas críticas que subrayan la agencia de los sujetos y la centralidad del diálogo, el pensamiento crítico y la deliberación democrática.

En diálogo con la educación para los derechos humanos y la cultura de paz, la ciudadanía global enfatiza la interdependencia planetaria y la corresponsabilidad frente a problemas comunes, como la violencia, desigualdades o la crisis climática (UNESCO, 2025; OECD, 2025).

4.1. El desarrollo de la competencia emocional y la empatía

La violencia directa, con sus manifestaciones múltiples como agresiones físicas, bullying o incluso la participación en redes criminales, está ligada a una incapacidad para gestionar emociones intensas como la ira, la frustración o el miedo, y a una ausencia de empatía hacia el sufrimiento ajeno (Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo, 2021). Por ello, un eje de la formación ciudadana como estrategia de erradicación debe ser el desarrollo de la competencia emocional.

Las competencias de regulación emocional son una competencia ciudadana crucial que implica la capacidad de reconocer y gestionar las emociones propias y las de los demás. Al desarrollar habilidades para identificar la frustración o la injusticia sin recurrir inmediatamente a la agresión, se está activando un mecanismo de no violencia activa. La formación ciudadana, en este sentido, se convierte en un espacio para enseñar a los jóvenes autorregulación y comunicación asertiva, clave para evitar la escalada de la violencia interpersonal.

Por otra parte, en una ciudadanía intercultural y de género, la empatía es un componente ético y relacional poderoso, al permitirnos ponernos en el lugar del otro y comprender sus sentimientos y perspectivas (Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo, 2021). Es, por definición, el opuesto de la objetivación que caracteriza al acto violento (Martínez Pacheco, 2016). Cuando la víctima es percibida como un objeto, el daño es irrelevante; cuando es reconocida como un sujeto con sentimientos (a través de la empatía), el acto violento se vuelve moralmente insostenible.

Este eje demuestra que la erradicación de la violencia comienza en la dimensión interna del sujeto, dotándolo de herramientas emocionales para la resolución pacífica de conflictos a nivel microsocial.

4.2. La construcción de sujetos políticos

Este segundo eje busca transformar al adolescente de un sujeto pasivo (víctima potencial de la violencia estructural) a un actor político capaz de transformar su entorno.

Amartya Sen (2000) propuso el concepto de agenciamiento en el marco de un enfoque de capacidades, definiéndolo como la capacidad del individuo para actuar e influir en su propio destino y en los resultados que valora, aun en condiciones de adversidad. En un contexto juvenil y de violencia, la formación debe potenciar el agenciamiento negativo para convertirlo en agenciamiento legítimo y positivo (ver Figura 2, Formas de agenciamiento a partir de las capacidades).

Figura 2.
Formas de agenciamiento a partir de las capacidades

	Agenciamiento negativo (Violento)	Agenciamiento positivo (Político y ciudadano)
Medio de influencia	Uso de la fuerza, coerción o participación en redes criminales.	Participación cívica, denuncia, acción colectiva, diálogo.
Fin	Obtención de poder efímero, dinero fácil, respeto basado en el miedo.	Transformación de la realidad, exigencia de justicia, construcción de futuros viables.

Fuente: Elaboración propia a partir de Sen, 2000.

El fomento del agenciamiento en la formación ciudadana enseña a los adolescentes que son sujetos políticos de pleno derecho, es decir, ciudadanos con capacidad de:

1. Ejercer la voz, articulando sus necesidades y demandas públicamente, con la posibilidad de denunciar la corrupción, la discriminación o la falta de oportunidades sin temor a represalias.
2. Ocupar espacios, participando en la gestión de su escuela, barrio o comunidad, pasando de ser un mero habitante a un cocreador de su entorno (Giroux, 2021).
3. Construir el futuro, su futuro, contrarrestando la precariedad existencial al devolverles la posibilidad de imaginar y construir un porvenir viable (Reguillo, 2017).

Cuando los individuos encontramos los espacios donde somos competentes y escuchados, la violencia pierde su atractivo como vía alternativa de empoderamiento. El agenciamiento es un puente entre la crítica (identificar la injusticia) y la transformación (actuar para cambiarla), que puede trabajarse en la formación ciudadana para prevenir y erradicar activamente la violencia institucional y estructural.

4.3. La construcción de culturas de paz

Este tercer eje es ambicioso, aspira a un cambio cultural fundacional, interviniendo desde la formación ciudadana para la siembra de una cultura de paz. La cultura de paz se promueve por la UNESCO en los países afiliados a Naciones Unidas para construir soluciones pacíficas y con fundamento en el respeto a los derechos humanos, para enfrentar las crisis y desafíos que enfrentan.

El desarrollo teórico contemporáneo de la cultura de paz retoma el pensamiento de Galtung (2003), quien construye un concepto de paz que no se refiere solamente a la ausencia de guerra o violencia directa, sino a la presencia de condiciones de justicia social, equidad y respeto. La cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que rechazan la violencia en todas sus formas (directa, estructural y cultural) y que se dedican a la prevención de conflictos y a la solución de problemas mediante el diálogo y la negociación (UNESCO, s. f.)-

A partir de estos principios, la formación ciudadana debe enfocarse en:

1. Deslegitimar la violencia cultural: Desarticular el habitus de la violencia (Bourdieu, 2000) que fenómenos como la narcocultura y el machismo han normalizado. Se enseña que la fuerza no es una virtud, sino un fracaso del diálogo.
2. Promover la no violencia activa: Inspirada en figuras como Gandhi y Martin Luther King, la no violencia no es pasividad, sino una estrategia política y ética para luchar contra la injusticia sin recurrir a la agresión (Galtung, 2003).

La construcción de una cultura de paz se logra cuando los ejes anteriores se integran: la empatía provee la sensibilidad ética necesaria, y el agen-

ciamiento provee las herramientas para la acción. Esto crea una sinergia transformadora a partir de un programa de intervención teórica y social que opera en múltiples niveles: emocional, político y cultural.

La formación ciudadana garantiza que los jóvenes no solo deseen la paz, sino que adquieran las habilidades y los marcos conceptuales para construirla. La paz se convierte así en el resultado directo de una ciudadanía que ejerce la crítica contra la desigualdad y utiliza métodos pacíficos para transformar la realidad.

5. Conclusiones

Este capítulo se propuso analizar la formación ciudadana crítica como propuesta teórica para el desmantelamiento de la violencia estructural y cultural en el contexto de las juventudes del norte de México. A partir de la revisión de sus postulados, se encontró valor en la conceptualización de un modelo de ciudadanía que trasciende la enseñanza tradicional de normas y derechos, sino como una estrategia de intervención social profunda.

Reconociendo que la violencia en el norte de México es un fenómeno aprendido y sistémico, donde la violencia estructural (desigualdad, exclusión) y la violencia cultural (machismo, narcocultura) actúan como motor de la violencia directa, se identificó al Estado como creador de un vacío institucional que agrava la violencia. Esto promueve un distanciamiento ante la imposibilidad de visualizar un sentido de futuro, sobre todo en los adolescentes y jóvenes en estos espacios.

Ante esta situación, se construyó una propuesta teórica articulada en torno a un concepto de ciudadanía ampliada que trascendió el modelo cívico tradicional, cuyas ideas centrales son:

- Una visión crítica y transformadora de la ciudadanía, formando a los jóvenes en competencias para identificar y desafiar las estructuras de poder y desigualdad, transformando la vulnerabilidad de origen sistémico en un ejercicio de emancipación política.
- Una perspectiva antiviolencia con la ciudadanía de género y la ciudadanía intercultural como pilares imprescindibles para la erradicación de la violencia.

- Una estrategia de intervención a partir de la formación ciudadana, operacionalizando en una sinergia transformadora tres ejes interconectados: empatía, agenciamiento y cultura de paz.

En estos componentes y sus interacciones se sustenta la propuesta para una formación ciudadana ampliada que contribuya a la prevención y la erradicación de los tipos de violencia de Galtung. Se trata de una estrategia transversal de intervención sociopolítica cuyo eje es la transformación de la subjetividad y la acción juvenil, no solamente de una propuesta educativa complementaria. Para esto, la propuesta requiere:

- Un enfoque integrado en el agenciamiento, más allá de la promoción de la participación en su sentido tradicional como la métrica del éxito de la formación. Esto permite evaluar si la intervención logra que el joven reemplace el agenciamiento negativo (violencia, coerción) por el agenciamiento positivo (acción cívica, diálogo) como medio legítimo de influencia en su vida y entorno.
- Un énfasis en el género para la deconstrucción de los roles de género, sus violencias y la centralidad de la masculinidad hegemónica en la cultura dominante. Se argumenta que la formación ciudadana, al fomentar la competencia emocional y cuestionar la dominación masculina, ataca la raíz de la violencia directa y de género y rompe patrones tradicionales de agresión.
- La cultura de paz como meta ciudadana, elevando la ciudadanía de una práctica cívica a un imperativo ético y estructural. .

Esta propuesta teórica enfrenta retos fundamentales. Aun con los convenios internacionales y los cambios en la legislación para la transformación del sector educativo, aún se arrastran viejas inercias. La escuela reproduce la cultura de la sociedad, así que capacitaciones y cambios curriculares deben estar acompañados de estrategias de formación ciudadana no solo para estudiantes, sino para maestros y personal del sistema educativo. Transversalizar los ejes de empatía, agenciamiento, género e interculturalidad, con herramientas de evaluación y seguimiento flexibles, rompe con las dinámicas tradicionales de la enseñanza en la escuela pública mexicana.

En cuanto al agenciamiento positivo y denuncia, se generan líneas de investigación y acción pertinentes para la región para evaluar no solo los cambios en la capacidad y disposición de los jóvenes para denunciar la corrupción, la violencia institucional y la impunidad, especialmente en regiones donde la desconfianza hacia las autoridades es alta, sino en la respuesta del sistema institucional ante sus quejas y propuestas. El sistema educativo es jerárquico y vertical; parte de esta formación ciudadana debe enfocarse a la transformación del sistema de manera que dé cabida a estos agentes de cambio. Otras líneas de investigación derivadas de esta propuesta se relacionan con el seguimiento longitudinal en la deconstrucción de la masculinidad hegemónica a partir de investigaciones cualitativas y cuantitativas en el norte de México para explorar cómo los programas de formación ciudadana modifican los códigos de conducta de los jóvenes varones y promueven modelos alternativos de masculinidad basados en la corresponsabilidad y el cuidado.

Finalmente, debe reconocerse que la formación ciudadana no es la panacea, pero cuenta con las condiciones para ser una promesa fundada para la transformación social y la erradicación de la violencia, al construir vínculos con equidad y respeto a los derechos humanos, empoderar a los adolescentes con la crítica, la empatía y la capacidad de acción, se generan las condiciones para convertirse en agentes protagónicos de una sociedad más justa, equitativa y, fundamentalmente, pacífica.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Martínez, H., & Díez-Gutiérrez, E.J. (2023). Educar en los márgenes del sistema: educación comunitaria para la emancipación. *EDUCAR*, 59(2), 419–435. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1687>
- Balanta Mera, R., & Obispo Salazar, K. (2022). Representaciones sociales de la identidad y los roles de género en adolescentes de una escuela secundaria de México. *Interdisciplinaria*, 39(2), 151-166. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.2.10>
- Bard Wigdor, G. (2016). Aferrarse o soltar privilegios de género: sobre masculinidades hegemónicas y disidentes. *Península*, 11(2), 101-122. <https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2016.08.003>

- Benedicto, J. & Morán, M. L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Injuve. <https://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20CONSTRUCCION.pdf>
- Benedicto, J., (2016). La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 925-938.
- Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 1(1), 9–29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Blair Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y cultura*, (32), 9-33. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422009000200002&lng=es&tlng=es.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Cala Montoya, C. A. (2021). Construcción social de la violencia escolar como relaciones recíprocas autoorganizadas. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-25. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260018>
- Castro López, M. I., & Rodríguez Ousset, A. (2012). Pensar la educación ciudadana en el México de hoy. *Perfiles educativos*, 34(spe), 129-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500012&lng=es&tlng=es.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2024). *Community violence prevention resource for action: A compilation of the best available evidence for youth and young adults*. https://www.cdc.gov/violence-prevention/media/pdf/resources-for-action/CV-Prevention-Resource-for-Action_508.pdf
- Cipriano, C., et al. (2024). *A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students*. Contemporary Educational Psychology Open. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2773233924000032>
- Colmenares López, J. (2024). Desafíos de la Formación Ciudadana en la Sociedad Actual. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 296-300. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.547>

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2017). Informe Especial “Adolescentes: Vulnerabilidad y Violencia”. https://informe.cndh.org.mx/uploads/menu/30101/Informe_adolescentes.pdf
- Domènech i Argemí, M., & Íñiguez Rueda, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital*, 2, 4–6. <https://atheneadigital.net/article/download/54/54>
- Durán, K. (2023). Masculinidad hegemónica, una violencia de género silenciosa hacia los hombres. *D´Perspectivas Siglo XXI*, 10(20), 20–33. <https://doi.org/10.53436/AL14TW41>
- Eldred, E., et al. (2025). *Are school-based violence prevention interventions inclusive and effective for children with disabilities? A systematic review of global evidence*. *EClinicalMedicine* (The Lancet), 80. [https://www.thelancet.com/journals/eclinm/article/PIIS2589-5370\(24\)00639-4/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/eclinm/article/PIIS2589-5370(24)00639-4/fulltext)
- Esquivel Marín, C. G., & García Barrera, M. E. (2018). La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, (33), 256–270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz
- Giroux, H. (2021). Critical Pedagogy. In: Bauer, U., Bittlingmayer, U.H., Scherr, A. (eds) *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_19-1
- Guzmán-Pimentel, M. (2022). Capítulo 1. La violencia como fenómeno humano. Teorías y factores. En José Luis Rojas-Solís. *Investigación, prevención e intervención en la violencia de pareja hacia la mujer*. CONCYTEP.
- Hernández-Hernández, O. M. (2019). Cartografías de la violencia hacia menores migrantes en el noreste de México. Methaodos. *Revista De Ciencias Sociales*, 7(2), 213–224. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v7i2.260dialnet.unirioja>
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford University Press.

- Herrera Rivera , A., Pérez Garrido, M. de J., & Lugo Neria, B. (2025). ¿Cómo formar mejores ciudadanos en México? *Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 3*, 12(24), 115–133. <https://doi.org/10.29057/prepa3.v12i24.14948>
- Lister, R. (2003). *Citizenship: Feminist Perspectives*. New York University Press.
- Lobatón, R. (2023). La dimensión intercultural de la ciudadanía. Fundamentación y alcances. *Punto Cero*, año 28 (46), 9-23. Universidad Católica Boliviana “San Pablo” Sede Cochabamba.
- López, M.J. & Olibar, B. (2024). Freire, Giroux y la pedagogía crítica como praxis emancipadora. *Conjeturas Sociológicas*, 12(33), 98-117. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/2998>
- Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 245–258. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200007
- Mendoza Vargas, E. Y., Venet Muñoz, R., & Morales Sornoza, A. M. (2020). La violencia y sus manifestaciones en la educación superior en Ecuador. *Revista Científica Ecociencia*, 7(6), 52–67. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.76.396>
- Mieles Barrera, M. D. & Alvarado Salgado, S.V. (2012). Ciudadanías y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, 40, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, (pp. 53–75).
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Engaging young citizens: Civic education practices in the OECD*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/03/engaging-young-citizens_1b25e8be/2166378c-en.pdf
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Civic education as a pathway to inclusive societies*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/02/civic-education-as-a-pathway-to-inclusive-societies_6d52238a/3f128be8-en.pdf
- Pérez Pérez, P. D. R., Pérez Manosalvas, H. S. & Guevara Morillo, G. D. (2022). Factores de riesgo y desarrollo de resiliencia en adolescentes. *Revista Científica UISRAEL*, 9(2), 23-38. Epub 10 de agosto de 2022. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.519>

- Reguillo, R. (2017). *Paisajes insurrectos: Una cartografía de la juventud en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Sandoval Forero, E. A., & Capera Figueroa, J. J. (2021). Una mirada crítica sobre la incidencia social y territorial: Los procesos interculturales de innovación popular. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95), 85-96.
- Sen, A. (2000). *Development as Freedom*. Alfred A. Knopf.
- Takizawa, Y., et al. (2023). Effectiveness of universal school-based social-emotional learning interventions for reducing conduct problems: A meta-analysis. *Frontiers in Education*, 8, 1228269. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2023.1228269/full>
- UNESCO. (2025). *Lo que hay que saber sobre la educación para la ciudadanía mundial*. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/need-know>
- UNESCO. (s.f.). *Cultura de Paz*. <https://www.centro-unesco.org/cultura-de-paz.php>
- UNICEF. (2023). *Global annual results report 2022: Goal area 3 – Every child is protected from violence and exploitation*. <https://www.unicef.org/media/143226/file/Global%20Annual%20Results%20Report%202022%20%3A%20Goal%20area%203.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2025, August 6). *What you need to know about global citizenship education*. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know>
- Valenzuela Arce, J. M. (2018). *Jóvenes, identidades y culturas en América Latina*. ITESO.
- Vila, P. (2018). *Violencia, cultura y frontera. El caso de Ciudad Juárez*. El Colegio de la Frontera Norte.
- World Health Organization. (2022, November 29). *Violence against children: Key facts*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>
- World Health Organization. (2024, November 7). *Countries pledge to act on childhood violence affecting some 1 billion children*. <https://www.who.int/news/item/07-11-2024-countries-pledge-to-act-on-childhood-violence-affecting-some-1-billion-children>

- Zamorano-Vargas, A., & Hernández, M. E. (2020). Formación ciudadana y construcción de comunidad: Investigación acción colaborativa entre escuela y universidad. *Sophia Austral*, (26), 199-212. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200199>
- Zavaleta Betancourt, J. A. (2018). Elementos para la construcción del concepto de campo de la violencia. *Sociológica (México)*, 33(93), 151-179. Recuperado en 01 de octubre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732018000100151&lng=es&tlng=es.

Capítulo 6

La formación ciudadana y su efecto en la violencia en adolescentes

*Yesenia Sánchez Tovar
Cynthia Daniela Torres Sánchez
Virginia Guadalupe López Torres*

<https://doi.org/10.61728/AE20257170>



Introducción

El presente estudio examina cómo la formación ciudadana puede mitigar la violencia en adolescentes, abarcando las interacciones interpersonales, las dinámicas sistémicas y las construcciones culturales que influyen en sus experiencias (Flynn y Mathias, 2023). Este análisis se contextualiza en la adolescencia, un período crucial donde la exposición a diversas formas de violencia interpersonal y sus consecuencias repercuten significativamente en el desarrollo juvenil (Romero-Méndez et al., 2021).

La violencia, en sus múltiples manifestaciones, representa un desafío persistente para la estabilidad social y el desarrollo humano, generando ambientes disfuncionales que fracturan la cultura ciudadana y merman la formación de principios éticos. Este fenómeno complejo no solo socava la cohesión comunitaria, sino que también perpetúa ciclos de conflicto que inhiben el progreso colectivo y la convivencia pacífica. Ante esta problemática, la formación ciudadana emerge como una estrategia fundamental para mitigar la violencia, al fomentar competencias cívicas y éticas que promuevan la resolución pacífica de conflictos y el respeto por los derechos humanos (Reyes, 2020; Romero, 2018).

Sin embargo, si la cultura de micro-machismo persiste dentro de la formación ciudadana, se socava la capacidad de los individuos para rechazar la violencia, creando un entorno propicio para su perpetuación (Lundgren y Amin, 2014). Este ciclo se agrava cuando las instituciones encargadas de la educación cívica no solo fallan en desafiar estas normas, sino que, de manera implícita, las refuerzan, contribuyendo a la normalización de la agresión y la inequidad de género (Gordillo y Parra, 2021; Quiñones y Navarro, 2022).

En la actualidad es común la normalización del comportamiento agresivo en las parejas adolescentes, convirtiéndose en un problema que alcanza proporciones preocupantes; se convierte en un riesgo cuando la aceptación de la violencia y las actitudes sexistas hacen sinergia (Antelo

et al., 2020). Por tal motivo es importante considerar la implementación de programas de formación ciudadana en el ámbito educativo, desde la primera infancia hasta la educación superior. Estas estrategias ayudan a gestionar de una manera pacífica los conflictos, cultivando así entornos escolares que promuevan la reconciliación, la democracia y la paz (Colpas et al., 2020; Flores y Calva, 2014).

La promoción de comportamientos prosociales como la empatía, el liderazgo, la socialización y el respeto, iniciados en el ámbito escolar, debe trascender hacia las familias y la sociedad en general para consolidar una paz duradera y sostenible (Escobar et al., 2023). Por ende, la formación ciudadana no solo debe enfocarse en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de valores y una ética de cuidado que impulse la transformación social. Esto implica un proceso continuo de reflexión y diálogo intergeneracional que fomente la reconciliación y la construcción de un tejido social resiliente (Picón y Correa, 2023; Romero, 2018).

Para alcanzar este objetivo, es fundamental que las instituciones educativas establezcan programas y talleres destinados al desarrollo de habilidades sociales, de manera que los estudiantes puedan desenvolverse en un entorno donde la violencia no sea predominante (Mendoza, 2019). La implementación de la educación emocional y la resolución pacífica de conflictos, por ejemplo, ha demostrado reducir significativamente los incidentes disciplinarios y mejorar la convivencia escolar (Alonso et al., 2019).

La complejidad de la violencia, en sus múltiples manifestaciones, exige una comprensión profunda de sus raíces estructurales y sus repercusiones en la cohesión social y el desarrollo humano. Esta problemática abarca desde conflictos armados y violencia de género hasta la delincuencia organizada y la violencia doméstica, cada una con sus propios determinantes y efectos devastadores en las comunidades y el bienestar individual (Quezada-Carrasco et al., 2022).

La educación cívica, al incorporar un enfoque global y crítico, capacita a los individuos para abordar estos desafíos interconectados, fomentando la resiliencia y la habilidad para colaborar en la búsqueda de soluciones sostenibles (Agnihotri, 2017; Carvajal et al., 2020). En este

contexto, la educación ciudadana emerge como un elemento esencial para el desarrollo de competencias socioemocionales y la promoción de la resolución pacífica de conflictos desde una etapa temprana de la vida (Santamaría-Villar et al., 2021).

En este sentido, la escuela, al ser un espacio de socialización primaria, desempeña un papel crucial en la promoción de la construcción ciudadana, configurando un proceso que integra intencionalidades y ejes curriculares orientados a la formación de ciudadanos comprometidos con la colectividad (Picón y Correa, 2023). De esta manera, las prácticas de ciudadanía y cohesión social se construyen desde la identidad estudiantil, forjándose en el espacio escolar (Pantoja, 2011).

La promoción de estas prácticas ciudadanas en el entorno escolar es vital para el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes comprender y gestionar conflictos de manera constructiva (Moreno et al., 2021). Esta aproximación no solo se enfoca en la prevención de la violencia directa, sino que también busca erradicar las violencias simbólicas y estructurales que subyacen en las interacciones cotidianas (Cervera y Castilla, 2021; Jiménez, 2008).

Esta perspectiva conceptualiza la institución educativa no meramente como un entorno académico, sino también como un laboratorio social en el que se experimentan y consolidan los principios democráticos y las competencias necesarias para una coexistencia armónica (Kröyer et al., 2017; Vinasco, 2018).

La preparación docente es un factor para el éxito de estas estrategias, capacitando a los educadores para empatizar, escuchar y motivar a estudiantes de diversas procedencias (Estudillo y García, 2023). Estos educadores, al poseer un profundo conocimiento sobre diversas realidades, están mejor equipados para diseñar estrategias pedagógicas que promuevan el respeto y la valoración entre los estudiantes (Vigil, 2023). Este enfoque pedagógico no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también equipa a los jóvenes con las herramientas necesarias para navegar y prosperar en contextos sociales cada vez más complejos y diversos (Coronado-Peña et al., 2021).

A partir de las reflexiones anteriores se plantea como objetivo de este trabajo analizar el papel de la formación ciudadana en la reducción de la

violencia en adolescentes. Por lo que, para cumplir con dicho objetivo, esta investigación considera en una segunda sección la presentación de un marco teórico que profundiza en la violencia que viven los adolescentes, seguido de un análisis de la formación ciudadana y la relación entre ambas. Un tercer apartado presenta la metodología y los resultados obtenidos, seguido de una sección que presenta una conclusión general sobre la temática antes mencionada.

6.1 Formación ciudadana

Dentro de este marco, se examina críticamente cómo la educación puede catalizar la reducción de la violencia al promover una cultura de paz y ciudadanía activa, especialmente en contextos afectados por conflictos (Romero, 2018). Esto implica un análisis de las políticas educativas y las prácticas pedagógicas que buscan fortalecer el tejido social y la cohesión comunitaria a través de la formación ciudadana. Se consideran diversos estudios que abordan la relación entre la mediación de conflictos y el fomento de la empatía entre estudiantes (Coronado-Peña et al., 2021; Núñez, 2023).

La literatura científica actual destaca que promover la formación ciudadana en adolescentes tiene efectos positivos y duraderos en su compromiso cívico, desarrollo democrático y participación social. La educación ciudadana, tanto formal como a través de proyectos participativos, fomenta la participación, la confianza institucional y reduce la alienación política en adolescentes (Jerome et al., 2024; Keating y Janmaat, 2016).

Es así como la evidencia respalda que fomentar la formación ciudadana en adolescentes es fundamental para construir sociedades democráticas, participativas y críticas. El éxito depende de metodologías activas, ambientes inclusivos y el compromiso de toda la comunidad educativa (Fuentes-Moreno et al., 2020; Prati et al., 2020).

Sin embargo, a pesar de los beneficios evidentes, su implementación enfrenta desafíos relacionados con la variabilidad en la aplicación de políticas públicas y la falta de recursos y capacitación para los docentes (Núñez, 2023).

Esta situación subraya la necesidad de desarrollar programas de formación docente más robustos que equipen a los educadores con las herramientas y estrategias necesarias para implementar eficazmente la mediación de conflictos en el aula (Gomes y Lobato, 2021). La gestión de la convivencia escolar se ve afectada negativamente cuando los conflictos son mal manejados o no resueltos, lo que puede escalar a situaciones de violencia escolar (Pérez-Jorge et al., 2023; Leyton-Leyton, 2020).

La formación ciudadana, al centrarse en el desarrollo de competencias cívicas y la promoción del diálogo, se posiciona como un eje fundamental para transformar estos entornos educativos conflictivos en espacios de aprendizaje inclusivos y respetuosos; por lo tanto, la promoción de la ciudadanía activa es imperativa para fomentar entornos escolares donde la diversidad sea valorada y la violencia sea sistemáticamente prevenida (Vigil, 2023).

En los adolescentes constituye un proceso esencial que tiene como objetivo proporcionar a los jóvenes las herramientas, conocimientos y habilidades requeridos para que se conviertan en miembros activos, responsables y críticos de la sociedad. Se extiende más allá de la mera memorización de leyes o conceptos cívicos; se centra en el desarrollo de una conciencia ética y en el fomento de un compromiso con el bienestar colectivo (Baskin-Sommers et al., 2021).

Para que la formación ciudadana sea efectiva en los adolescentes, es necesario adoptar un enfoque didáctico que trascienda la mera teoría. Este proceso integral tiene como objetivo empoderar a los jóvenes, capacitándolos para que se conviertan en agentes de cambio y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, democrática y pacífica (Eldin et al., 2025).

Este constructo pedagógico no se limita a la transmisión de contenidos aislados, sino que abarca un proceso de socialización integral que se gesta dentro de la colectividad y fomenta la concertación, la alteridad y la diversidad entre los estudiantes como catalizadores para la construcción de una cultura social sólida (Tuhuteru et al., 2023).

Se ha demostrado que la implementación de un plan de formación ciudadana en el ámbito escolar es fundamental y, a pesar de las limitaciones, promueve la reflexión y deliberación sobre problemas sociales

estructurales como la violencia y el machismo, lo cual es crucial para la regulación de conductas y la transformación cultural (Pinochet y Mercado-Guerra, 2021).

En este sentido, la articulación de la formación ciudadana con la erradicación de ambientes disfuncionales, como el maltrato intrafamiliar y el abandono, es vital para consolidar la cultura ciudadana a través de saberes y prácticas que fortalecen la convivencia pacífica (Romero, 2018). Además, se enfatiza que la escuela es un espacio crucial para la construcción de ciudadanía, implicando no solo la transmisión de conocimientos, sino la configuración de un campo cultural, social y político (Picón y Correa, 2023).

Este proceso educativo, además, debe iniciar en edades tempranas para infundir las cualidades y normas de comportamiento esenciales para la convivencia social y la comprensión de las consecuencias de su incumplimiento (Villareal et al., 2023). La efectividad de la formación ciudadana depende en gran medida de metodologías de enseñanza que fomenten el pensamiento crítico y la participación, en lugar de la mera transmisión de información (Gultom, 2024; Moreno et al., 2020). Ahora bien, la Formación Ciudadana es un multiconstructo integrado por los valores y habilidades blandas adquiridas por el individuo.

6.1.1 Valores

La integración de valores éticos y morales en la formación ciudadana es indispensable, ya que estos principios orientan las decisiones individuales y colectivas hacia el bien común, promoviendo el respeto y la solidaridad (Alucín, 2013). Esto incluye la promoción de la honestidad, la integridad y la responsabilidad social, valores que son fundamentales para una convivencia pacífica y el fortalecimiento del tejido democrático. De este modo, se garantiza que la formación cívica contribuya a la reducción de la violencia al fomentar la empatía, el respeto y la resolución pacífica de conflictos (Picón y Correa, 2023; Ponce et al., 2020).

La violencia escolar, en particular, se ha convertido en una prioridad global debido a su magnitud y alcance, observándose que un porcentaje significativo de estudiantes ha sufrido acoso, lo cual demanda estrategias

de prevención y abordaje integral (Pérez-Jorge et al., 2023). Este fenómeno abarca desde agresiones dentro y fuera del aula hasta incidentes en el transporte escolar y en plataformas digitales, afectando a niños y adolescentes en todos los países (Alvarado et al., 2024).

La convivencia escolar, en este contexto, se ve afectada por una serie de factores, incluyendo la falta de formación docente en el manejo de conflictos y la tendencia a abordar la violencia únicamente con sanciones, lo que dificulta una resolución más profunda y restaurativa (Leyton-Leyton, 2020). La comprensión de la convivencia escolar implica un análisis multifacético, que abarca desde las dinámicas interpersonales hasta los factores institucionales que inciden en el bienestar colectivo (Padilla y Evans, 2019).

Abordar el deterioro del tejido escolar requiere la identificación de las causas subyacentes, que pueden incluir fragilidades familiares y escolares que contribuyen al incremento de violencias internas y entre estudiantes (Mendoza et al., 2023). Una adecuada gestión de la convivencia escolar no solo mejora el rendimiento académico, sino que también reduce los problemas disciplinarios, tal como lo demuestran diversos estudios que asocian positivamente la percepción de una buena convivencia con el desempeño escolar (Cerdeña et al., 2018; Díaz-Vargas et al., 2023).

Los valores juegan un papel central en la violencia escolar: su presencia o ausencia influye en la aparición, prevención y abordaje del fenómeno. Diversos estudios demuestran (Felson et al., 1994; Deniz et al., 2025; Knafo et al., 2008) que ciertos valores personales y colectivos están directamente relacionados con la prevalencia de la violencia escolar. Valores como el poder y la búsqueda de respeto se asocian positivamente con conductas violentas, mientras que valores como la universalidad, la conformidad, el respeto y la moralidad actúan como factores protectores, reduciendo la probabilidad de comportamientos violentos (James et al., 2015).

En contextos donde la violencia es común, la influencia de los valores personales, por ejemplo, el poder sobre la violencia es aún más fuerte. La cultura escolar basada en valores compartidos, especialmente el respeto y la empatía, contribuye a disminuir el acoso y otros tipos de violencia. La educación en valores fomenta el desarrollo de actitudes prosociales y

mejora el clima escolar, lo que reduce la incidencia de comportamientos agresivos (Gomes y Lobato 2021)

Las actitudes hacia la violencia, como verla como legítima o divertida, están relacionadas con la falta de interiorización de valores prosociales. Los estudiantes con actitudes democráticas y habilidades de resolución de conflictos muestran menor tendencia a la violencia (López et al., 2021).

Tabla 1.
Valores y su relación con la violencia escolar

Valor/Actitud	Relación con violencia	Autor
Poder, respeto (subcultural)	Aumenta violencia	Felson et al., 1994; Knafo, 2008; Vasiljevic et al., 2023.
Universalismo, conformidad	Disminuye violencia	Deniz y Kan, 2025; Knafo, 2008; Vasiljevic et al., 2023
Respeto, empatía	Disminuye violencia	Deniz y Kan, 2025; Özbey, 2021.
Percepción de injusticia	Aumenta violencia	Gomes y Lobato 2021; James et al., 2015.

La literatura respalda que la promoción de valores prosociales y democráticos en la escuela es clave para prevenir y abordar la violencia escolar (Deniz y Kan, 2025; Vasiljevic et al., 2023). Estrategias integrales deben centrarse en fortalecer estos valores tanto a nivel individual como institucional (Gomes y Lobato 2021; Özbey, 2021)

6.1.2 Habilidades blandas

El desarrollo de habilidades blandas, como la comunicación efectiva, la colaboración y el pensamiento crítico, es esencial para que los ciudadanos puedan interactuar constructivamente, resolver conflictos de manera pacífica y participar activamente en la vida democrática (Ata, 2019). Estas competencias, al ser intrínsecamente ligadas a la interacción social y la resolución de problemas, capacitan a los individuos para abordar los desafíos complejos que caracterizan a las sociedades contemporáneas (Phinla et al., 2025).

De hecho, la ausencia o deficiencia en el desarrollo de estas habilidades sociales durante la adolescencia incrementa la vulnerabilidad a la victimización y perpetración de diversos tipos de violencia interpersonal (Romero-Méndez et al., 2021), lo que resalta la importancia de programas de intervención tempranos (Pintado et al., 2022).

Una revisión sistemática reciente ha identificado que el desconocimiento, la falta de habilidades sociales y las creencias distorsionadas sobre las relaciones son causas clave del aumento de la violencia en el noviazgo adolescente; esta situación se agrava por la normalización de la violencia entre los jóvenes (Vázquez y Guzmán, 2025).

Las habilidades blandas, también denominadas habilidades interpersonales o socioemocionales, constituyen un conjunto de atributos personales y cualidades que permiten interactuar de manera efectiva y armoniosa con otras personas. A diferencia de las habilidades técnicas, que se refieren al conocimiento específico de una profesión, las habilidades interpersonales se enfocan en la manera en que las personas trabajan, se comunican y establecen relaciones con los demás (Zahra et al., 2020)

Son fundamentales en cualquier contexto, ya sea en el ámbito laboral, educativo o en las relaciones interpersonales. Frecuentemente, estas habilidades son las que distinguen a un profesional competente de uno sobresaliente, dado que influyen de manera directa en la productividad, la colaboración en equipo y la capacidad de adaptación (Bala et al., 2019)

Las habilidades blandas no constituyen un concepto singular, sino un conjunto de competencias que se interrelacionan y se complementan mutuamente. Existen diversas competencias, tales como la comunicación, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el liderazgo, la adaptabilidad, la gestión del tiempo y la inteligencia emocional (Commodari et al., 2022)

En el ámbito profesional, las habilidades interpersonales son cada vez más apreciadas por los empleadores. La razón es sencilla, las habilidades técnicas pueden ser adquiridas, mientras que las habilidades interpersonales son más complejas de desarrollar y son las que aseguran el éxito a largo plazo. (Axtell et al., 1997; Messaoudi y Sakale, 2024)

Una persona puede poseer todas las habilidades técnicas requeridas; sin embargo, si no es capaz de comunicarse adecuadamente o de resolver

conflictos, su proyecto podría enfrentar un fracaso. Por el contrario, si se establece una comunicación efectiva y se demuestra capacidad para trabajar en equipo, es considerablemente más probable que el proyecto alcance el éxito. En esencia, las habilidades interpersonales son fundamentales para gestionar la complejidad de las interacciones humanas y constituyen un motor para el desarrollo tanto personal como profesional (Hargie, 2021).

Las habilidades blandas en la adolescencia son fundamentales para gestionar la complejidad de las relaciones humanas y constituyen un motor clave para el desarrollo integral, impactando tanto el bienestar personal como el futuro profesional. Estas habilidades en los adolescentes incluyen asertividad, empatía, comunicación efectiva, resolución de conflictos y la adaptación social. Estas competencias facilitan la integración social, la autoestima y la capacidad de afrontar retos emocionales y sociales. (Moropa et al., 2025)

Un buen desarrollo de estas habilidades se asocia con una mejor salud mental, mayor autoconfianza, mejores relaciones familiares y escolares, y una mayor capacidad de cooperación y trabajo en equipo. (Herrala, 2021; Lehmann-Willenbrock, 2024). La educación en habilidades sociales mejora el rendimiento académico y prepara a los adolescentes para enfrentar los desafíos del mundo laboral, donde la comunicación y la colaboración son cada vez más valoradas.

Las habilidades interpersonales en adolescentes son un pilar para su desarrollo personal, social y profesional. Su fortalecimiento mediante programas educativos y el apoyo del entorno social es clave para afrontar con éxito los desafíos de la vida adulta. (McConnell, 2018; Puscas et al., 2021)

6.2. Intersección entre formación ciudadana y violencia

La presente investigación explora la compleja dinámica entre la formación ciudadana y la manifestación de diversas formas de violencia en contextos contemporáneos. Este análisis se centrará en cómo los procesos educativos y sociales influyen en la construcción de una cultura de paz o, por el contrario, en la perpetuación de ciclos de agresión. Para

comprender a fondo esta interacción, resulta fundamental analizar las teorías de la socialización y el papel que desempeñan las instituciones clave como la familia, la escuela y la comunidad en la transmisión de normas y valores (Reyes, 2020).

Estas instituciones no solo moldean el comportamiento individual, sino que también pueden actuar como catalizadores o mitigadores de la violencia, influyendo en la percepción y la respuesta de los jóvenes ante situaciones de conflicto (Silva et al., 2022). La violencia escolar, en particular, se ha convertido en un problema de salud pública global que demanda una investigación exhaustiva debido a sus implicaciones en el aprendizaje, el desarrollo social y el bienestar general de los estudiantes (Martínez-Líbano, 2022; Alvarado et al., 2024).

De hecho, la violencia infantil y juvenil se posicionó como la cuarta causa principal de mortalidad entre niños y adolescentes, y la segunda entre hombres, a nivel mundial en 2013 (Martínez-Líbano, 2022). La preocupación por la violencia escolar ha persistido durante décadas, impulsando la investigación sobre su incidencia y factores determinantes (García y Madriaza, 2005). Este fenómeno abarca desde el acoso escolar tradicional hasta el ciberacoso y la violencia en el noviazgo, manifestándose cada vez a edades más tempranas y requiriendo intervenciones efectivas desde la primera infancia (Martínez-Valderrey et al., 2023; Villardón-Gallego et al., 2023).

Las instituciones educativas, por consiguiente, tienen una responsabilidad ineludible en la implementación de talleres y programas que aborden las secuelas negativas de la violencia y promuevan la convivencia pacífica (Pérez, 2017). Este enfoque integral es crucial para fomentar la resiliencia en los estudiantes y dotarlos de herramientas para la resolución no violenta de conflictos.

Asimismo, la eficacia de tales programas reside en su capacidad para integrar la enseñanza de habilidades socioemocionales con una comprensión crítica de las dinámicas de poder que subyacen a muchas formas de violencia, promoviendo así una ciudadanía activa y comprometida con la justicia social. La socialización preventiva, por ejemplo, ha demostrado ser un método eficaz para abordar la violencia de género entre los jóvenes, aunque muchos programas no cumplen con las expectativas

(Racionero-Plaza et al., 2021). De este modo, es imperativo reevaluar los marcos teóricos y metodológicos que sustentan estas intervenciones para asegurar su relevancia y efectividad en la prevención de la violencia.

Las intervenciones educativas tempranas son fundamentales para contrarrestar la creciente prevalencia de la violencia de género en edades cada vez más tempranas. De hecho, la implementación de programas educativos en las escuelas desde la primera infancia ha demostrado un impacto positivo en la prevención y reducción de la violencia de género, mejorando las relaciones interpersonales en el aula y fomentando el empoderamiento de los individuos más vulnerables. Estos programas educativos no solo promueven la concienciación sobre la violencia de género, sino que también contribuyen a la superación de estereotipos arraigados, lo que a su vez incide positivamente en la reducción de comportamientos violentos (Villardón-Gallego et al., 2023).

6.2.1. Teorías de la socialización

La socialización es el proceso mediante el cual los individuos aprenden e interiorizan las normas y valores de su cultura para funcionar como miembros de la sociedad. Este proceso se lleva a cabo a través de diversos agentes socializadores, con la familia, la escuela y la comunidad destacando como las instituciones más influyentes (Ding, 2024; Sumiyardana, 2017).

La familia es el agente de socialización primario, siendo la primera y más influyente en la vida de un individuo (Griffiths et al., 2021). En este entorno íntimo, se transmiten valores fundamentales, habilidades sociales y pautas de comportamiento a través de la interacción directa y el modelado de roles (Cancino y Mínguez, 2020). La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) subraya la importancia de la observación, donde los niños imitan las conductas de sus padres y otros miembros de la familia. Los estilos de crianza (autoritario, permisivo, democrático) también influyen en el desarrollo emocional y social del niño (Awiszus et al., 2022; Khanum, 2023).

Los padres y otros miembros de la familia transmiten intencionalmente a través de la enseñanza directa y la disciplina y de forma no intencional a

través del modelado de comportamientos, las normas y valores culturales. Esto incluye la comunicación, la regulación emocional y la formación de la personalidad (Zwack et al., 2016; Sun, 2023).

La literatura ha demostrado que los diferentes estilos de crianza tienen un impacto significativo, ya que un entorno familiar positivo y de apoyo fomenta las competencias sociales y el bienestar emocional (Sukumaran y Balakrishna, 2021; Zheng, 2025).

Según la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, los niños aprenden observando e imitando los comportamientos de sus padres y hermanos. Esto incluye cómo manejar el estrés, resolver conflictos y relacionarse con los demás (Horner et al., 2008; Thompson, 2008).

La socialización es un proceso fundamental para el desarrollo humano, donde los individuos internalizan las normas, valores, creencias y comportamientos de su sociedad. Diversas teorías sociológicas y psicológicas identifican a las instituciones sociales como los agentes clave en esta transmisión. La familia, la escuela y la comunidad juegan roles distintos pero interconectados (García-Carrión et al., 2018; Israel et al., 2009).

La escuela actúa como el principal agente de socialización secundaria, introduciendo a los niños en un ambiente formal y estructurado fuera del hogar. Aquí, además del currículo académico, se aprende el currículo oculto, que incluye normas de disciplina, cooperación y competencia (Frederico y Whiteside, 2016). La escuela enseña a los individuos a interactuar con figuras de autoridad (maestros) y a seguir reglas, preparándolos para roles futuros en la sociedad. Parsons (1959) argumentó que la escuela funciona como un mecanismo de selección y asignación de roles, enseñando la universalidad de las reglas (Epstein, 2018; Kelty y Wakabayashi, 2020).

En las instituciones educativas se promueven valores como el respeto a la autoridad (el maestro), la puntualidad, el trabajo en equipo (proyectos grupales) y la resolución de conflictos; estas habilidades son esenciales para la integración en la sociedad (Hampden-Thompson y Galindo, 2017).

La teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner (1979) destaca cómo el desarrollo de un individuo está influenciado por múltiples sistemas interconectados, desde el entorno más cercano “microsistema” hasta las influencias culturales más amplias “macrosistema” (Bronfenbrenner,

1979). La comunidad, que incluye los grupos de pares, las organizaciones y los medios de comunicación, complementa la socialización familiar y escolar. Los grupos de pares, en particular durante la adolescencia, son cruciales para el desarrollo de la identidad personal y la independencia, ya que ofrecen un espacio donde se exploran normas y valores fuera del control parental (Chen et al., 2024; Huang et al., 2024); también actúan como un agente de socialización que complementa y a veces desafía a la familia y la escuela (Albarello et al., 2020; Ragelienė, 2016).

Los grupos de pares son especialmente importantes en la adolescencia. Proporcionan un espacio donde los individuos pueden explorar su identidad y desarrollar relaciones fuera de la supervisión de los adultos. Las normas y valores del grupo de pares a menudo influyen en el comportamiento y las actitudes de los jóvenes, a veces más que los de sus familias (Tanti et al., 2011; Tarran, 2002; Walsh, 2023)

La comunidad, en su sentido más amplio, es la principal fuente de transmisión cultural. Las instituciones religiosas, los grupos deportivos y las tradiciones locales influyen en la forma en que los individuos perciben el mundo y su lugar en él (Trommsdorff, 2009; Romanovskii, 2024). Dentro de la literatura podemos encontrar que existen estudios recientes que destacan el rol de los medios y la tecnología como agentes de socialización, especialmente en la era digital, estos también influyen en la formación de valores, las actitudes y las expectativas sociales, a veces incluso compitiendo con la influencia de las instituciones tradicionales (Genner y Süß, 2017; Oslé, 2023; Rančić, 2022).

Desde una perspectiva sociológica, estas entidades actúan como agentes primarios y secundarios de socialización, infundiendo principios cívicos o, en su defecto, facilitando la adopción de conductas violentas (Peguero et al., 2016). La familia, por ejemplo, es el primer espacio donde se internalizan las primeras nociones de convivencia y resolución de conflictos, mientras que la escuela introduce un marco más formal de reglas y fomenta la participación democrática (Leyton-Leyton, 2020).

A su vez, la comunidad amplía estas interacciones, ofreciendo un escenario para la aplicación práctica de los valores aprendidos y la conformación de identidades colectivas que pueden tanto reforzar la cohesión social como exacerbar divisiones (Cervera y Castilla, 2021). En

este sentido, la educación secundaria es un espacio importante para la renuncia a la violencia, promoviendo la construcción de lazos sociales y el reconocimiento de un orden simbólico (Patierno, 2020). No obstante, la violencia y la agresión en el ámbito escolar persisten como un problema de salud que afecta el aprendizaje y genera deserción, manifestándose en diversos contextos culturales y sociales (Henríquez et al., 2008).

Diversos factores psicosociales y psicológicos, incluyendo estilos parentales y el clima social en las escuelas, se han identificado como elementos que predisponen a los jóvenes a comportamientos violentos (Chisholm, 1998).

La exposición a entornos familiares o comunitarios violentos, junto con la influencia de los medios de comunicación, incrementa significativamente el riesgo de que los jóvenes se involucren en comportamientos agresivos, evidenciando cómo las experiencias adversas en la infancia, como el abuso físico o el abandono, se correlacionan con una mayor propensión a la agresión en etapas posteriores (Lane, 2025). En este contexto, las prácticas de crianza implementadas por la familia son necesarias para el desarrollo socioafectivo de los niños, ya que les transmiten valores y normas que facilitan su inserción social y mitigan la aparición de conductas violentas.

De hecho, la exposición a contextos sociales desfavorables, una crianza inconsistente y la falta de supervisión parental durante la adolescencia se han identificado como factores de riesgo que aumentan la probabilidad de comportamientos violentos (Skřivánková et al., 2023).

Estos factores, que incluyen la desconexión moral, los rasgos de personalidad y la situación socioeconómica, interactúan de manera compleja para influir en el desarrollo de la agresión (Robles-Haydar et al., 2021). La interacción de estos sistemas es clave para comprender la génesis y perpetuación de la violencia, tal como lo plantea el modelo ecológico de Bronfenbrenner (Hong y Espelage, 2012).

Asimismo, la literatura sugiere que la violencia filio-parental, un fenómeno de creciente preocupación, se asocia con factores como la exposición a la violencia familiar, la baja disciplina parental y la conducta delincuente de los pares (Calvete et al., 2011). La monoparentalidad, la falta de cohesión familiar y el historial de violencia intrafamiliar

también son factores recurrentes que explican la violencia filio-parental (Arias-Rivera y García, 2020).

La exposición de los adolescentes a conflictos verbales entre sus progenitores también se ha vinculado indirectamente con comportamientos agresivos, mediado por el malestar emocional (Bonsteel, 2012). El marco ecológico de Bronfenbrenner es particularmente útil para comprender cómo los factores individuales y familiares interactúan y se moderan mutuamente, influyendo en la agresión infantil y juvenil (Khoury-Kassabri et al., 2020; Armenta et al., 2003). Este modelo es fundamental para analizar las dimensiones de la violencia escolar, destacando cómo las interacciones entre los subsistemas micro, meso, exo y macro influyen en la incidencia y respuesta a la violencia (Garner, 2013).

Este enfoque permite examinar la compleja interrelación entre la formación ciudadana y la manifestación de violencia, considerando las influencias de los microsistemas como la familia y la escuela, los mesosistemas que conectan estas entidades, los exosistemas que impactan indirectamente y los macrosistemas que representan los valores culturales y leyes (Yang y Oh, 2024; Lee, 2010; Flynn y Mathias, 2023).

Por consiguiente, la formación ciudadana debe integrarse en un modelo ecológico que aborde las dinámicas familiares, escolares y comunitarias para fomentar el desarrollo de habilidades prosociales y reducir la incidencia de comportamientos violentos. Así, la promoción de la empatía, el pensamiento crítico y la resolución pacífica de conflictos dentro de estos entornos se convierte en un pilar fundamental para la prevención de la violencia (Romero-Méndez et al., 2021).

Además, un clima escolar positivo, caracterizado por el apoyo de los profesores y compañeros, fomenta la participación cívica y reduce los comportamientos agresivos, consolidando el papel de la escuela como un agente clave en la formación ciudadana (Castro et al., 2025; Perkins, 2011). La implementación de programas de prevención de la violencia en el ámbito escolar, que aborden las relaciones entre pares y el desarrollo de habilidades sociales, es vital para mitigar los factores de riesgo asociados a la agresión juvenil (Gorman-Smith, 2012; Ellonen et al., 2022).

Estas interacciones, junto con la composición étnica de la escuela, el ausentismo y el tamaño de la institución, emergen como predictores

significativos de la perpetración de violencia y de la percepción de inseguridad en el entorno escolar (Adams y Mrug, 2018). Por lo tanto, la reducción de la violencia escolar requiere un esfuerzo concertado de familias, docentes y escuelas (Tian y Zhang, 2022).

6.3. Metodología

Para comprobar los efectos de la formación ciudadana en la violencia de los adolescentes, se adoptó un enfoque cuantitativo con alcance correlacional-explicativo y diseño no experimental de corte transversal. La población objetivo de este estudio está constituida por adolescentes, constituyendo este grupo, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, las personas con una edad que oscila entre los 10 y 18 años. Para efectos de esta investigación, se consideraron a los jóvenes que se encontraban cursando del 5.º año de primaria y hasta el 3.º año de bachillerato.

La recolección de los datos se realizó por medio de un cuestionario aplicado personalmente a los adolescentes en sus centros de estudio, para que permitiera identificar y cuantificar las variables de violencia y formación ciudadana, así como una serie de elementos sociodemográficos que permitieran caracterizar la muestra analizada. El diseño del instrumento fue realizado a partir de escalas previamente validadas en estudios empíricos encontrados en la literatura. El instrumento fue sujeto a un estudio piloto previo que permitió su adecuación a la población analizada. La escala de medida utilizada para las variables del modelo fue una escala Likert de 5 puntos que permitía analizar la percepción de los adolescentes desde una puntuación de 1 totalmente en desacuerdo a una puntuación de 5 o totalmente de acuerdo.

Esta investigación se llevó a cabo, como se ha mencionado en capítulos anteriores, en los estados de Tamaulipas y Baja California. En el caso de Tamaulipas, se consideraron municipios representativos de las 3 grandes regiones del estado, norte, centro y sur, integrados por los municipios de Vallehermoso, Cd. Victoria, Mante, Tampico y Madero. En el caso de Baja California, los estudiantes pertenecían a Mexicali y Ensenada. Logrando la participación de 1784 jóvenes adolescentes. No obstante, una vez analizada la muestra y revisada la normalidad de los datos, fue-

ron eliminadas algunas observaciones por presentar inconsistencias de normalidad univariante y multivariante, por lo que finalmente la muestra validada estuvo integrada por 1283 adolescentes. Para el análisis de la relación causal planteada en el objetivo, se utilizaron ecuaciones estructurales por varianza mediante mínimos cuadrados parciales, a través del software SMARTPLS versión 4.

6.4 Resultados

6.4.1 Validación del modelo de medida

Para el análisis estadístico que permita la comprobación de las hipótesis de esta investigación se optó por el uso de la técnica de ecuaciones estructurales a través de mínimos cuadrados parciales por lo que se utilizó el programa estadístico SMARTPLS versión 4. El proceso seguido en la técnica de ecuaciones estructurales está compuesto por dos grandes etapas, la primera conocida como evaluación del modelo de medida en donde se demuestra la fiabilidad y validez de las escalas, seguida de una segunda etapa que es la evaluación del modelo estructural, en la cual se analizan los efectos de las relaciones planteadas.

Para la validación del modelo de medida se siguió la siguiente revisión:

- **Fiabilidad del ítem:** La fiabilidad fue revisada a partir de las cargas factoriales obtenidas por cada uno de los ítems utilizados en la escala, por lo que, de acuerdo con Hair et al. (2017), las cargas deben superar el umbral de 0.700. En ese sentido, se tenían 48 ítems para medir los tipos de violencia y la formación ciudadana, siendo eliminados 29 ítems con cargas bajas. Quedando así 19 ítems para la medición de los tipos de violencia y las variables de valores y habilidades blandas que miden la formación ciudadana.
- **Consistencia interna (fiabilidad de constructos):** Para la fiabilidad de las variables se utilizó en primera el Alpha de Cronbach, el cual se considera adecuado cuando supera el umbral 0.700 (Hair et al., 2017); no obstante, Nunally (1978) y Hair et al. (2010) indican que en investigaciones exploratorias un Alpha de 0.600 es válido cuando se trata de escalas nuevas, como es el caso de dos de las dimensiones

de violencia (violencia psicológica y violencia simbólica estereotipos de género). En segunda instancia, se revisó la fiabilidad compuesta con el estadístico rho_c, el cual muestra, como se observa en la sexta columna de la tabla 2, valores superiores al umbral de 0.700 (Hair et al., 2010).

- Validación discriminante: Para analizar este concepto, se presentan los valores estadísticos de la Varianza Media Extraída (AVE), la cual supera los valores mínimos aceptables de 0.500 en cada constructo (Hair et al., 2017).

Tabla 2
Confiabilidad y validez de las escalas

constructo	código	Ítem	Carga (I)	Alfa de Cronbach	Confiabilidad interna	AVE
Habilidades blandas	FC10	Impulso ser un buen ejemplo	0.834	0.767	0.865	0.681
	FC11	impulso a trabajar en equipo	0.816			
	FC12	Impulso para apoyar a terceros	0.824			
Valores	FC13	impulso a tomar iniciativas ecológicas	0.730	0.810	0.874	0.636
	FC14	Enseñanza para trabajar en equipo	0.853			
	FC15	Promover ayuda a otros	0.857			
	FC16	Promover confianza en otras personas	0.742			
Violencia psicológica	VA1	Burla	0.676	0.682	0.803	0.578
	VA8	Empujes	0.828			
	VA2	Acusación injusta	0.769			
Violencia estructural	VA16	Inseguridad en la calle	0.918	0.757	0.891	0.803
	VA17	Violencia en la ciudad	0.874			

constructo	código	Ítem	Carga (I)	Alfa de Cronbach	Confiabilidad interna	AVE
Violencia simbólica rol adulto	VA20	Repetición de trabajar para obtener ingresos	0.787	0.777	0.856	0.597
	VA21	Presión para generar ingresos	0.742			
	VA22	Repetición de estudiar para mantenerse	0.790			
	VA24	Impulso a tener un empleo	0.771			
Viol simb estereotipos de gen	VA30	Hombres son valientes	0.753	0.690	0.822	0.606
	VA31	Mujeres son más sensibles	0.783			
	VA32	Mujeres son princesas, hombres superhéroes	0.799			

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en el software SmartPLS 4.

- **Validación convergente:** Para valorar que el constructo es único y que las variables del modelo son distintas entre sí, se utilizó el criterio de Fornell y Larcker, el cual solo evalúa constructos con múltiples ítems y de naturaleza reflectiva. Su validación se realiza revisando que la raíz cuadrada del coeficiente AVE de las variables latentes sea mayor que el cuadrado de las correlaciones entre las variables latentes, indicando que cuanto mayor porción de varianza entre los componentes de las variables latentes, mayores diferencias existirán entre los bloques de indicadores (Hair et al., 2017). Sus propias medidas en la tabla 3, donde los valores de la diagonal (raíz cuadrada del AVE) son mayores que el resto de las celdas de sus respectivas filas y columnas, por lo que se puede afirmar de este modo que la varianza media compartida por cada constructo con sus propias medidas es mayor en todos los casos que la varianza compartida entre el constructo con los otros constructos del modelo.

Tabla 3
Criterio de Fornell y Larcker

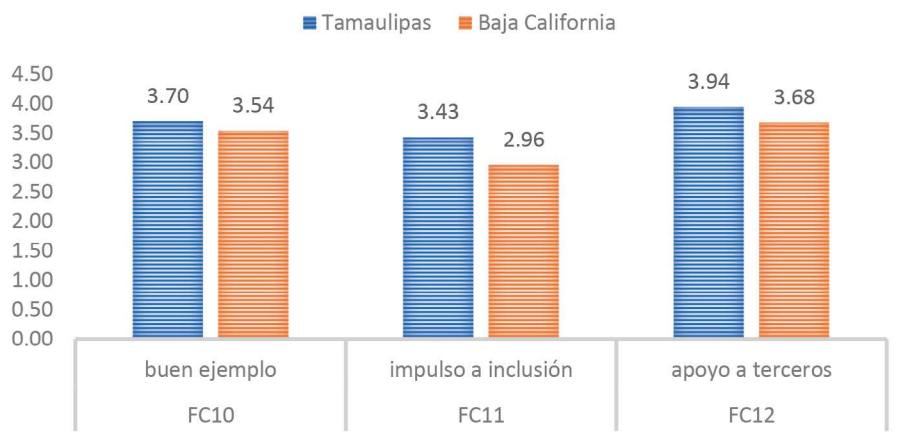
	Violencia estructural	Violencia psicológica	Violencia simb. est. género	Violencia simb. rol adulto	Habilidades blandas	valores
Violencia estructural	0.896					
Violencia psicológica	0.290	0.760				
Violencia simb de género	0.113	0.168	0.778			
Violencia simb. rol adulto	0.291	0.282	0.227	0.773		
Habilidades blandas	0.113	0.056	0.092	0.286	0.825	
valores	0.098	0.007	0.110	0.199	0.684	0.798

Fuente: Elaboración a partir de los resultados obtenidos en SmartPLS 4.

6.5.2 Descriptivo por estado

Una vez identificada la integración de las variables de este estudio, se presentan descripciones para cada una de las mismas correspondientes a los dos estados o territorios analizados. En primera instancia, las figuras 1 y 2 presentan las puntuaciones otorgadas por los adolescentes a las dimensiones de la formación ciudadana, es decir, el constructo valores y habilidades blandas.

En el caso de las habilidades blandas, se observan puntuaciones muy similares entre estados, destacando que los adolescentes reciben recomendaciones de apoyo a terceros en un promedio de 3.94 de 5 en el estado de Tamaulipas, frente a una puntuación de 3.68 en Baja California. El ítem con menor puntuación es el impulso a la inclusión, que en el caso de Baja California se situó en 2.96, frente a los 3.43 sobre 5 de Tamaulipas.

Figura 1*Descriptivo de la escala de habilidades blandas por estado*

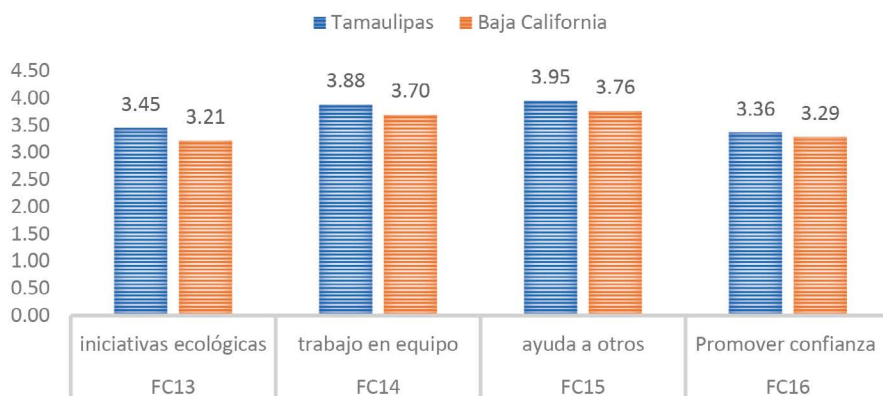
Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los Valores, los resultados del análisis de medida arrojaron que estaba integrada por 4 ítems, por lo que al revisarla por cada estado, se observó que para Baja California el valor de iniciativas ecológicas fue el de menor puntuación, implicando un menor arraigo a la búsqueda del desarrollo sustentable, en tanto que para Tamaulipas el valor más bajo es la promoción de la confianza, con una cuantía de 3.36.

En tanto que la ayuda a otros fue el valor más inculcado en Tamaulipas con una puntuación de 3.95, mientras que en el caso de Baja California el valor más fomentado es la ayuda a terceros.

Figura 2

Descriptivo de la escala de habilidades blandas por estado

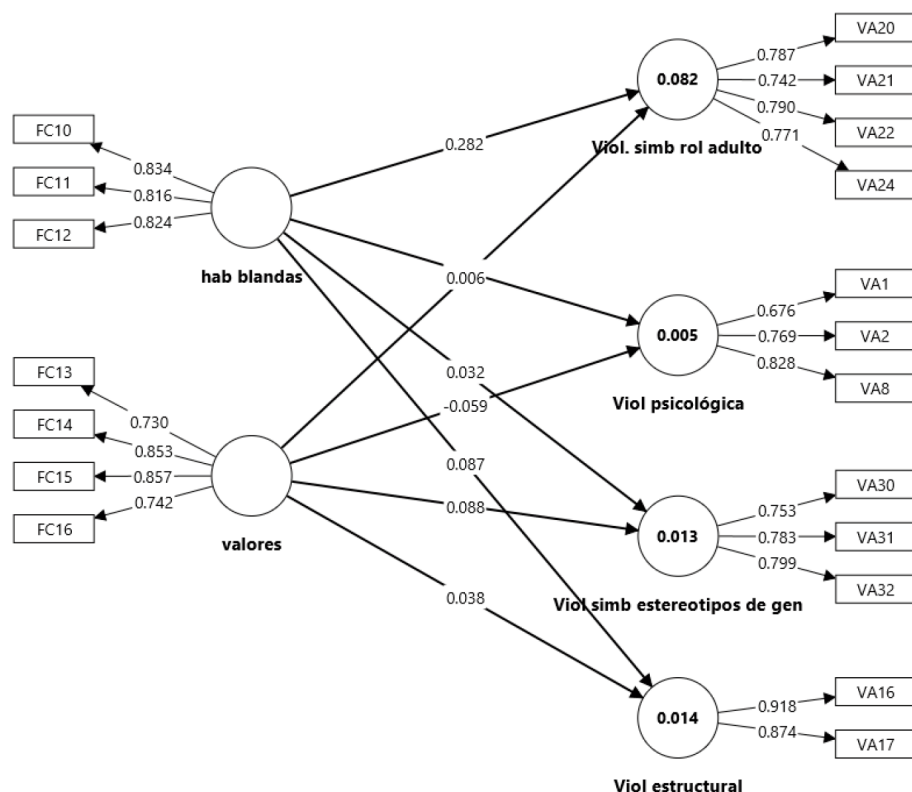


Fuente: Elaboración propia.

6.5.3 Validación del modelo estructural

Para analizar las relaciones causales entre las variables latentes, se procede a desarrollar el modelo de medida. La figura 1 presenta la salida del modelo path ejecutado en el SmartPLS4.0 es la ayuda a terceros.

Figura 1
Modelo estructural



Fuente: Elaboración propia en el software SmartPLS 4.

Con relación a los niveles de significancia de las cargas factoriales mostradas en la Figura 1, es importante precisar que estas se encuentran detalladas en la Tabla 4, donde se especifican los coeficientes path y sus respectivos niveles de significancia estadística. Como se observa en dicha tabla, las relaciones habilidades blandas → violencia estructural ($\beta = 0.087$, $p < 0.05$), habilidades blandas → violencia psicológica ($\beta = 0.097$, $p < 0.05$), y habilidades blandas → violencia simbólica rol adulto ($\beta = 0.282$, $p < 0.001$) presentan niveles de aceptables de significancia. Por su parte, la relación Valores → violencia simbólica estereotipos de género ($\beta = 0.088$, $p < 0.05$) muestra significancia estadística al nivel de 5 %

Tabla 4
Resultados del modelo estructural

Relación	Coefficiente Path	Standard deviation	T statistics	P valor	Comentario
hab blandas -> Viol estructural	0.087	0.041	2.149	0.032*	Efecto positivo y significativo
hab blandas -> Viol psicológica	0.097	0.042	2.289	0.022*	Efecto positivo y significativo
hab blandas -> Viol simb. este-reotipos de gen	0.032	0.043	0.742	0.458	Rechazada
hab blandas -> Viol. simb. rol adulto	0.282	0.036	7.914	0.000***	Efecto positivo y significativo
valores -> Viol estructural	0.038	0.040	0.948	0.343	Rechazada
valores -> Viol psicológica	-0.059	0.048	1.242	0.214	Rechazada
valores -> Viol simb. este-reotipos de gen	0.088	0.039	2.243	0.025*	Efecto positivo y significativo
valores -> Viol. simb. rol adulto	0.006	0.037	0.167	0.868	Rechazada

*** Valor $t > 3.310$ ($p < 0.001$), ** valor $t > 2.586$ ($p < 0.01$), * valor $t > 1.965$ ($p < 0.05$).

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en el software SmartPLS 4.

6.6 Conclusiones y recomendaciones

A lo largo de esta investigación se ha profundizado en la importancia de la formación ciudadana en la erradicación de la violencia en el entorno adolescente; si bien la teoría social apunta a la necesidad de fomentar una formación ética donde los valores y las habilidades sociales se ensalcen como la fórmula para que la violencia sea una expresión reducida en

las comunidades, lo cierto es que esto no es lo que prima en países en desarrollo como el caso de México.

Los resultados de este estudio dejan entrever que las habilidades blandas y los valores como medidas propias de la formación ciudadana tienden a ejercer una relación positiva y significativa con la presencia de violencia estructural, psicológica y simbólica entre los adolescentes de los estados de Tamaulipas y Baja California.

Lo anterior puede tener una explicación compleja dentro de nuestro marco cultural; la socialización en roles de género diferenciados y la exposición a estereotipos refuerzan la violencia patriarcal en las relaciones personales (Cortázar et al., 2024). Asimismo, la violencia machista se manifiesta incluso en entornos educativos, donde docentes y estudiantes varones perpetran agresiones contra mujeres, perpetuando un ciclo de violencia dentro de las instituciones formales (Bermúdez-Urbina, 2014; Francés y Tapía, 2019).

Este patrón de socialización y los estereotipos de género influyen directamente en la prevalencia de la violencia de género, a menudo manifestándose desde edades tempranas (Bermúdez-Urbina, 2014). Intervenciones educativas tempranas se han mostrado efectivas en la prevención y reducción de la violencia de género, abordando las construcciones de masculinidad hegemónica y promoviendo actitudes más equitativas (Villardón-Gallego et al., 2023; Pérez-Martínez et al., 2021).

Sin embargo, a pesar de la importancia de la educación en la prevención de la violencia de género, los centros educativos a menudo carecen de la información y las herramientas necesarias para abordar eficazmente estos patrones culturales arraigados (Quiroga et al., 2023). En este sentido, la prevalencia de una cultura de micromachismo en la formación ciudadana puede desviar el propósito educativo de fomentar una sociedad más justa hacia la perpetuación de ciclos violentos (Villardón-Gallego et al., 2023).

La normalización de la violencia y la aceptación de roles de género estereotipados en la sociedad, tal como se refleja en la formación ciudadana, demanda esfuerzos concertados para contrarrestar los mensajes y presiones que influyen en el comportamiento individual y colectivo (O'Donnell et al., 2024; León y Aizpurúa, 2023). Por lo tanto, es impor-

tante implementar programas educativos que desafíen activamente estos patrones, promoviendo una formación ciudadana crítica que fomente la equidad de género y la prevención de la violencia desde edades tempranas (Graham et al., 2019; Villardón-Gallego et al., 2023).

De hecho, la violencia de género entre jóvenes es un problema de salud pública mundial, con la edad de victimización disminuyendo progresivamente, afectando negativamente la salud física y mental de los jóvenes (Racionero-Plaza et al., 2021). Conocer los impactos negativos de la violencia de género en la salud puede empoderar a mujeres y niñas para tomar decisiones informadas sobre sus relaciones afectivas y sexuales, e incluso transformar sus percepciones sobre la masculinidad (Cuxart et al., 2021).

Para contrarrestar estas dinámicas, es fundamental implementar enfoques pedagógicos que integren la educación sexual integral y el análisis crítico de las normas de género, lo cual ha demostrado ser eficaz en la prevención de la violencia en las relaciones íntimas entre jóvenes (Makleff et al., 2019). Esto implica que las escuelas son entornos óptimos para impartir educación sobre la prevención de la violencia de género, proporcionando a los niños el conocimiento necesario para identificar y reducir las conductas de riesgo (Villardón-Gallego et al., 2023).

Sin embargo, la efectividad de las intervenciones escolares puede variar y no ser equitativa para todos los estudiantes, lo que subraya la necesidad de adaptaciones y un análisis crítico de su impacto en diversas poblaciones (Meléndez-Torres et al., 2023). Por lo tanto, es imperativo que los programas educativos no solo se enfoquen en la reducción del machismo y la aceptación de la violencia, sino que también evalúen su efectividad en contextos multiculturales para garantizar una prevención integral (Pérez-Martínez et al., 2021).

En resumen, los estudios demuestran que, a pesar de los avances en materia de derechos, la cultura del micromachismo sigue siendo un elefante en la sala de la formación ciudadana. Mientras estas prácticas sutiles sigan normalizándose, los esfuerzos para crear una sociedad más pacífica e igualitaria se verán frustrados, ya que el terreno cultural que sostiene la violencia no habrá sido transformado. El desafío reside en reorientar los programas de formación cívica para abordar estas microa-

gresiones, fomentando una ciudadanía activa y crítica que promueva relaciones equitativas y libres de violencia (Villardón-Gallego et al., 2023; Galdo-Castiñeiras et al., 2023).

Esto incluye abordar las normas de masculinidad hegemónica, que se asocian con una menor aceptación de la equidad de género y una mayor probabilidad de perpetrar violencia contra las mujeres (Daoud et al., 2022). Esta reorientación debe enfocarse en desafiar la cultura machista arraigada en la sociedad, que perpetúa la agresión y limita el desarrollo pleno de las personas (Amin et al., 2018). Este marco cultural de micro-machismo, que se infiltra en la formación ciudadana, contribuye a que la violencia de género se manifieste desde edades tempranas, exacerbando la vulnerabilidad de adolescentes a abusos normalizados en sus relaciones románticas (Ovejas et al., 2025; Villardón-Gallego et al., 2023).

Estas iniciativas deben confrontar los modelos de género tradicionales para deconstruir jerarquías y desarrollar habilidades de resolución de conflictos, permitiendo la identificación temprana de comportamientos abusivos que afectan el desarrollo emocional (Medina-Maldonado et al., 2021). Al hacerlo, se puede avanzar hacia la erradicación de las actitudes que naturalizan la violencia, promoviendo una cultura de respeto mutuo y equidad desde las primeras etapas de la vida (Murta et al., 2020; Moolman et al., 2020).

Una revisión sistemática reciente subraya la urgencia de programas de prevención que aborden factores de riesgo individuales, relacionales, comunitarios y sociales para ser verdaderamente efectivos contra la violencia (Claussen et al., 2022).

Muchas veces, la formación ciudadana, en vez de favorecer, hace que las personas sean más reacias a la violencia; la cultura de micromachismo en la que se inscribe puede exacerbarla, perpetuando ciclos de agresión a pesar de los esfuerzos educativos (Rubia y Basurto, 2016). Esta dinámica se manifiesta en la naturalización de las violencias ejercidas hacia cuerpos feminizados y en la reproducción del sistema patriarcal a través del ejercicio del poder masculino en diversos ámbitos (Ochoa, 2022).

En entornos educativos, por ejemplo, los patrones de socialización y los estereotipos de género influyen directamente en la incidencia de la violencia que sufren las mujeres (Bermúdez-Urbina, 2014; Francés y

Tapia, 2019). La internalización de estos roles de género diferenciados y la exposición a estereotipos asociados con la masculinidad hegemónica refuerzan la violencia patriarcal en las relaciones sexoafectivas (Cortázar et al., 2024). Esta perpetuación se agrava cuando el machismo y la aceptación de la violencia contra las mujeres se insertan en la construcción social de la masculinidad hegemónica (Pérez-Martínez et al., 2021).

Promover masculinidades positivas y abandonar las hegemónicas son estrategias cruciales para intervenir y prevenir la violencia de género entre los jóvenes (Pérez-Martínez et al., 2021). Estudios demuestran que las mujeres y niñas experimentan violencia de género desde temprana edad, evidenciando el impacto negativo de las relaciones tóxicas y el estrés asociado en su salud física y psicológica (Cuxart et al., 2021).

Referencias

- Adams, J., & Mrug, S. (2018). Individual- and school-level predictors of violence perpetration, victimization, and perceived safety in middle and high schools. *Journal of School Violence*, 18(3), 468. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1528551>
- Agnihotri, S. (2017). Critical Reflection on the Role of Education as a Catalyst of Peace-building and Peaceful Coexistence. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 911. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050601>
- Albarello, F., Crocetti, E., & Rubini, M. (2017). I and Us: A Longitudinal Study on the Interplay of Personal and Social Identity in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 689 - 702. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0791-4>
- Alonso, C. C., Hernández, A. J. M., & Vinat, M. F. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 97. <https://doi.org/10.12795/cp.2018.i27.06>
- Alucín, S. (2013). Ciudadanía y Justicia Social: Una Mirada Etnográfica sobre la Educación Secundaria en Argentina. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 2(1). <https://doi.org/10.15366/>

- riejs2013.2.1.003
- Alvarado, K. G. M., León-Reyes, B. B., Aguirre, G. A. R., Cadena, K. A. Á., & Ponce, Y. Y. C. (2024). Violencia Escolar y su Influencia en el Comportamiento: Una Revisión de Estudios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 5297. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11737
- Antelo, I. F., Gordillo, I. C., & Parra, G. M.-M. (2020). Synergy between Acceptance of Violence and Sexist Attitudes as a Dating Violence Risk Factor. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5209. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145209>
- Arias-Rivera, S., & García, M. V. H. (2020a). Fundamentos teóricos y factores explicativos de la Violencia filio-parental. *Un estudio de Alcance. Anales de Psicología*, 36(2), 220. <https://doi.org/10.6018/analesps.338881>
- Armenta, M. F., López-Escobar, A. E., & Díaz-Méndez, S. G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología (Natal)*, 8(1), 15. <https://doi.org/10.1590/s1413-294x2003000100003>
- Ata, A. (2019). Fostering Students' Civic Skills: Education for Sustainable Democracy. *Georgia Educational Researcher*, 16(1). <https://doi.org/10.20429/ger.2019.160107>
- Awiszus, A., Koenig, M., & Vaisarova, J. (2022). Parenting Styles and Their Effect on Child Development and Outcome. *Journal of Student Research*. <https://doi.org/10.47611/jsrhs.v11i3.3679>
- Axtell, C., Maitlis, S., & Yearta, S. (1997). Predicting immediate and longer-term transfer of training. *Personnel Review*, 26, 201-213. <https://doi.org/10.1108/00483489710161413>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Baskin-Sommers, A., Simmons, C., Conley, M., Chang, S., Estrada, S., Collins, M., Pelham, W., Beckford, E., Mitchell-Adams, H., Berrian, N., Tapert, S., Gee, D., & Casey, B. (2021). Adolescent civic engagement: Lessons from Black Lives Matter. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2109860118>
- Bermúdez-Urbina, F. M. (2014). Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra. Expresiones de la violencia hacia las mujeres en

- la universidad de ciencias y artes de chiapas. *Península*, 9(2). [https://doi.org/10.1016/s1870-5766\(14\)71798-2](https://doi.org/10.1016/s1870-5766(14)71798-2)
- Bonsteel, S. (2012). APA PsycNET. *The Charleston Advisor*, 14(1), 16. <https://doi.org/10.5260/chara.14.1.16>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Calvete, E., Orue, I., & Sampedro, R. J. (2011). Violencia filio-parental en la adolescencia: características ambientales y personales. *Journal for the Study of Education and Development Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 349. <https://doi.org/10.1174/021037011797238577>
- Cancino, G., & Mínguez, A. (2020). La familia y su influencia en la creatividad de los hijos. *Revista Sobre la Infancia y la Adolescencia*, 20-31. <https://doi.org/10.4995/reinad.2020.12839>
- Carvajal, H. O., Castillo, J., & Carreño, Á. (2020). Los desafíos de la meta 4.7 de la agenda 2030: Un análisis de evidencias desde UNESDOC. *Profesorado Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(3), 49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15402>
- Castro, A., Foz, A. M., Hung, C., Etoh, M., & Bergin, C. (2025). Civic and Prosocial Decision-Making in Early Adolescents. *Youth*, 5(2), 33. <https://doi.org/10.3390/youth5020033>
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Rey, R. D. (2018). Convivencia escolar y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.05.001>
- Cervera, P. Q., & Castilla, M. R. (2021). Paz y ciudadanía en las nuevas generaciones : caso institución educativa ciudad de Tunja. *Revista Palabra Palabra Que Obra*, 21(1), 174. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.21-num.1-2021-3494>
- Chen, X., Kang, J., & Wang, M. (2024). The impact of the community's sound environment on social interactions among residents. *Building and Environment*. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2024.112094>
- Chisholm, J. F. (1998). Understanding Violence in the School: Moral and Psychological Factors. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 7(2), 137. <https://doi.org/10.1023/a:1022988314269>
- Claussen, C., Matejko, E., & Exner-Cortens, D. (2022). Exploring risk and protective factors for adolescent dating violence across the social-eco-

- logical model: A systematic scoping review of reviews. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.933433>
- Colpas, P. P. A., Tapias, B. A. H., Sánchez-Comas, A., Piñeres-Melo, M. A., & Royert, J. C. M. (2020). Aula Touch Game: Digital Tablets and Their Incidence in the Development of Citizen Competences of Middle Education Students in the District of Barranquilla-Colombia. *In Lecture notes in computer science* (p. 537). Springer Scienc Business Media. https://doi.org/10.1007/978-3-030-53956-6_49
- Commodari, E., La Rosa, V., Sagone, E., & Indiana, M. (2022). Interpersonal Adaptation, Self-Efficacy, and Metacognitive Skills in Italian Adolescents with Specific Learning Disorders: A Cross-Sectional Study. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12, 1034 - 1049. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12080074>
- Coronado-Peña, J. J., Estrada-Mosquera, Á. A., & Torres-Mosquera, L. N. (2021). Experiencia multicultural y su relación con la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad*, 12(1), 341. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.22>
- Cortázar, A. R. G. de, Calo, I. G., & Bueno, C. G. (2024). What Is the Patriarchy Doing in Our Bed? Violent Sexual-Affective Experiences Among Youth. *Sexuality Research and Social Policy*. <https://doi.org/10.1007/s13178-024-00956-x>
- Cuxart, M. P., Molina, S., González, E. G., & Tellado, I. (2021). Evidence of Gender Violence Negative Impact on Health as a Lever to Change Adolescents' Attitudes and Preferences towards Dominant Traditional Masculinities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9610. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189610>
- Daoud, N., Carmi, A., Bolton, R., Cerdán-Torregrosa, A., Nielsen, A., Alfayumi-Zeadna, S., Edwards, C., Súilleabháin, F. Ó., Sanz-Barbero, B., Vives-Cases, C., & Salazar, M. (2022). Promoting Positive Masculinities to Address Violence Against Women: A Multicountry Concept Mapping Study. *Journal of Interpersonal Violence*, 38, 6523. <https://doi.org/10.1177/08862605221134641>
- Deniz, A., & Kan, S. (2025). Teachers' Perspectives on Bullying Behaviors in Value-Based School Culture. *Journal of Posthumanism*. <https://doi.org/10.63332/joph.v5i5.1537>

- Díaz-Vargas, C., Tapia-Figueroa, A., Valdebenito-Villalobos, J., Gutiérrez-Echavarría, M., Acuña-Zúñiga, C., Parra, J., Arias, A., Castro-Durán, L., Chávez-Castillo, Y., Cristi-Montero, C., Zapata-Lamana, R., Parra-Rizo, M., & Cigarroa, I. (2023). Academic Performance according to School Coexistence Indices in Students from Public Schools in the South of Chile. *Behavioral Sciences*, 13. <https://doi.org/10.3390/bs13020154>
- Ding, J. (2024). Family as a necessary social institution in the process of socialization. *Social pedagogy: theory and practice*. <https://doi.org/10.12958/1817-3764-2024-4-30-35>
- Eldin, N., Mohamed, N., Farrag, N., & Elsheikh, E. (2025). *The Effect of Civic Engagement on Mental Health and Behaviors among Adolescents*. Medicine Updates. <https://doi.org/10.21608/muj.2025.348094.1197>
- Ellonen, N., Pasanen, M., Wiss, K., Mielityinen, L., Lähteenmäki, E., & Joronen, K. (2022). Health Promotion Actions and School Violence—A Cluster Analysis from Finnish Comprehensive Schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12698. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912698>
- Epstein, J. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44, 397 - 406. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465669>
- Escobar, J. C., Benítez, A. C. M., Mena, S. C. M., Guerrero, C. M., & Maury, A. (2023). La prosocialidad: estrategia de educación integral frente a la violencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 22(1), 1. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.1.5681>
- Estudillo, M. D. L. C., & García, P. P. (2023). Desarrollo de la competencia intercultural: una revisión bibliográfica. *Modulema. Revista Científica Sobre Diversidad Cultural*, 7, 101. <https://doi.org/10.30827/modulema.v7i.28763>
- Felson, R., Liska, A., South, S., & McNulty, T. (1994). The Subculture of Violence and Delinquency: Individual vs. School Context Effects. *Social Forces*, 73, 155-173. <https://doi.org/10.1093/SF/73.1.155>
- Flores, H. G. H., & Calva, J. M. L. (2014). La participación estudiantil como estrategia de formación ciudadana para la educación en valo-

- res en el nivel superior. *Revista de Comunicación de La SEECI*, 43. <https://doi.org/10.15198/seeci.2014.35e.43-58>
- Flynn, K., & Mathias, B. (2023). “How Am I Supposed to Act?”: Adapting Bronfenbrenner’s Ecological Systems Theory to Understand the Developmental Impacts of Multiple Forms of Violence. *Journal of Adolescent Research*. <https://doi.org/10.1177/07435584231159674>
- Francés, I. L., & Tapía, P. (2019). Violencia Machista en las aulas de las universidades. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 53. <https://doi.org/10.12795/cp.2018.i27.04>
- Frederico, M., & Whiteside, M. (2016). Building School, Family, and Community Partnerships: Developing a Theoretical Framework. *Australian Social Work*, 69, 51 - 66. <https://doi.org/10.1080/0312407X.2015.1042488>
- Fuentes-Moreno, C., Sabariego-Puig, M., & Ambrós-Pallarés, A. (2020). Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0530-4>
- Galdo-Castiñeiras, J. A., Morante, J. J. H., Moreno, I. M., & Pérez, P. E. (2023). Educational Intervention to Decrease Justification of Adolescent Dating Violence: A Comparative Quasi-Experimental Study. *Healthcare*, 11(8), 1156. <https://doi.org/10.3390/healthcare11081156>
- García, M., & Madriaza, P. (2005). Sentido y Sin sentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psykhé (Santiago)*, 14(1). <https://doi.org/10.4067/s0718-22282005000100013>
- García-Carrión, R., Molina-Luque, F., & Roldán, S. (2018). How do vulnerable youth complete secondary education? The key role of families and the community. *Journal of Youth Studies*, 21, 701 - 716. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406660>
- Garner, P. (2013). Dimensions of school-based violence to and by children: an overview of recent literature. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4), 484. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.751043>
- Genner, S., & Süß, D. (2017). *Socialization as Media Effect.*, 4, 1-15. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.WBIEME0138>

- Gomes, H. M., & Lobato, V. da S. (2021). Conflito escolar, diálogo e mediação de conflitos: interseções e contribuições pós-pandemia. *Revista Mbianteeducação*, 555. <https://doi.org/10.26843/v14.n3.2021.1075>. p555-579
- Gordillo, I. C., & Parra, G. M.-M. (2021). Gender-Based Violence in Adolescent Dating from a Medical Perspective: A Qualitative Study of the Needs Felt in Primary Healthcare Centres. *Healthcare*, 10(1), 17. <https://doi.org/10.3390/healthcare10010017>
- Gorman-Smith, D. (2012). Violence Prevention and Students with Disabilities: Perspectives from the Field of Youth Violence Prevention. *Behavioral Disorders*, 37(3), 210. <https://doi.org/10.1177/019874291203700308>
- Graham, L. M., Embry, V., Young, B.-R., Macy, R. J., Moracco, K. E., Reyes, H. L. M., & Martin, S. L. (2019). Evaluations of Prevention Programs for Sexual, Dating, and Intimate Partner Violence for Boys and Men: A Systematic Review. *Trauma Violence & Abuse*, 22(3), 439. SAGE Publishing. <https://doi.org/10.1177/1524838019851158>
- Griffiths, H., Keirns, N., Strayer, E., Sadler, T., Cody-Rydzewski, S., Scaramuzzo, G., Vyain, S., Bry, J., & Jones, F. (2021). *Agents of Socialization: Gente como Uno*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26rr9wz.7>
- Gultom, R. (2024). Citizenship Education in Elementary Schools (Foundations for Personality Development of Future Citizens). *International Journal of Students Education*. <https://doi.org/10.62966/ijose.vi.777>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2010). *Análisis multivariante*. Pearson Prentice Hall.
- Hair Jr, J. F., M Hult, G. T., M Ringle, C., Sarstedt, M., Castillo Apraiz, J., Cepeda Carrión, G. A., & Roldán, J. L. (2017). *Manual de partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. OmniaScience.
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69, 248 - 265. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
- Hargie, O. (2021). *Skilled Interpersonal Communication*. Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice. <https://doi.org/10.4324/9781003182269>

- Henríquez, P., M, A. D., Pérez, M. V. H., P, M. T., & A, M. V. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y Enfermería/Ciencia y Enfermería*, 14(2). <https://doi.org/10.4067/s0717-95532008000200004>
- Herrala, J. (2021). *Interpersonal Skills*. The Ultimate Medical School Rotation Guide. <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom110174>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis [Review of A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis]. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311. Elsevier BV. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Horner, S., Bhattacharyya, S., & O'Connor, E. (2008). Modeling: It's More than Just Imitation. *Childhood Education*, 84, 219 - 222. <https://doi.org/10.1080/00094056.2008.10523010>
- Huang, D., Feng, R., & Shi, M. (2024). Does the community service environment affect the willingness of older adults people to socialize for older adults care? *Frontiers in Public Health*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1370808>
- Israel, G., Beaulieu, L., & Hartless, G. (2009). The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement. *Rural Sociology*, 66, 43-68. <https://doi.org/10.1111/J.1549-0831.2001.TB00054.X>
- James, K., Bunch, J., & Clay-Warner, J. (2015). Perceived Injustice and School Violence. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 13, 169 - 189. <https://doi.org/10.1177/1541204014521251>
- Jerome, L., Hyder, F., Hilal, Y., & Kisby, B. (2024). A systematic literature review of research examining the impact of citizenship education on active citizenship outcomes. *Review of Education*. <https://doi.org/10.1002/rev3.3472>
- Jiménez, C. P. (2008). La convivencia social como proyecto político colectivo. Utopía y Praxis Latinoamericana: *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 13(42), 107. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2731250.pdf>
- Keating, A., & Janmaat, J. (2016). Education Through Citizenship at School: Do School Activities Have a Lasting Impact on Youth Political Engagement? *Parliamentary Affairs*, 69, 409-429. <https://doi.org/10.1093/PA/GSV017>

- Kelty, N., & Wakabayashi, T. (2020). *Family Engagement in Schools: Parent, Educator, and Community Perspectives*. SAGE Open, 10. <https://doi.org/10.1177/2158244020973024>
- Khanum, S., Mushtaq, R., Kamal, M., Nishtar, Z., & Lodhi, K. (2023). The Influence of Parenting Styles on Child Development. *Journal of Policy Research*. <https://doi.org/10.61506/02.00022>
- Khoury-Kassabri, M., Zadok, I., Eseed, R., & Vazsonyi, A. T. (2020). Individual and familial factors as mediators and moderators of young children's aggressive behavior. *Children and Youth Services Review*, 118, 105428. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105428>
- Knafo, A., Daniel, E., & Khoury-Kassabri, M. (2008). Values as protective factors against violent behavior in Jewish and Arab high schools in Israel. *Child development*, 79 3, 652-67 . <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01149.x>
- Kröyer, Ó. N., Guzmán, J. V., Aguayo, J. G., Viejo, C., Salinas, R., & Torres, G. R. (2017). Estudio de casos: tensiones y desafíos en la elaboración de la normativa escolar en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711167834>
- Lane, A. M. (2025). CALM: Cultivating Awareness, Learning, and Mastery to Reduce Anger and Violence Through Combat Sports. *Youth*, 5(2), 45. <https://doi.org/10.3390/youth5020045>
- Lee, C. (2010). An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1664. <https://doi.org/10.1177/0886260510370591>
- Lehmann-Willenbrock, N. (2024). Dynamic Interpersonal Processes at Work: Taking Social Interactions Seriously. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-110622-035421>
- León, C. M., & Aizpurúa, E. (2023). Do Youth Dream of Gender Stereotypes? The Relationship among Gender Stereotyping, Support for Feminism, and Acceptance of Gender-Based Violence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2439. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032439>

- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 80, 227. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>
- López, D., Llor-Esteban, B., Ruiz-Hernández, J., Luna-Maldonado, A., & Puente-López, E. (2021). Attitudes Towards School Violence: A Qualitative Study With Spanish Children. *Journal of Interpersonal Violence*, 37, NP10782 - NP10809. <https://doi.org/10.1177/0886260520987994>
- Lundgren, R., & Amin, A. (2014). Addressing Intimate Partner Violence and Sexual Violence Among Adolescents: Emerging Evidence of Effectiveness [Review of Addressing Intimate Partner Violence and Sexual Violence Among Adolescents: Emerging Evidence of Effectiveness]. *Journal of Adolescent Health*, 56(1). Elsevier BV. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.08.012>
- Makleff, S., Garduño, J., Zavala, R. I., Barindelli, F., Valades, J., Billowitz, M., Márquez, V. I. S., & Marston, C. (2019). Preventing Intimate Partner Violence Among Young People—a Qualitative Study Examining the Role of Comprehensive Sexuality Education. *Sexuality Research and Social Policy*, 17(2), 314. <https://doi.org/10.1007/s13178-019-00389-x>
- Martínez-Líbano, J. (2022). Relación entre la Percepción de Padres y Madres Respecto a la Violencia Escolar y las Competencias Sociales de sus Hijos dentro del Contexto Educacional Chileno. *ReiDoCrea Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*. <https://doi.org/10.30827/digibug.76317>
- Martínez-Valderrey, V., Mediavilla, M. G., Villasana-Terradillos, M., & Alguacil, S. (2023). Editorial: Bullying, cyberbullying, and dating violence: State of the art, evaluation instruments, and prevention and intervention proposals. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1119976>
- McConnell, C. (2018). Interpersonal Competence in the Management of People. *The Health Care Manager*, 37, 358–367. <https://doi.org/10.1097/HCM.0000000000000237>
- Medina-Maldonado, V., Bravo, M. del M. P., Vargas, E., Francisco, J., & Jiménez-Ruiz, I. (2021). Adolescent Dating Violence: Results of a Mixed Study in Quito, Ecuador. *Journal of Interpersonal Violence*, 37. <https://doi.org/10.1177/08862605211001471>

- Meléndez-Torres, G. J., Bonell, C., Shaw, N., Orr, N., Chollet, A., Rizzo, A. J., Rigby, E., Hagell, A., Young, H., Berry, V., Humphreys, D. K., & Farmer, C. (2023). Are school-based interventions to prevent dating and relationship violence and gender-based violence equally effective for all students? Systematic review and equity analysis of moderation analyses in randomised trials. *Preventive Medicine Reports*, 34, 102277. Elsevier BV. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2023.102277>
- Méndez-López, C., Pereda, N., & Guilera, G. (2020). Lifetime poly-victimization and psychopathological symptoms in Mexican adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 112, 104883. <https://doi.org/10.1016/j.chia-bu.2020.104883>
- Mendoza, A. T., Grima, V. M. P., Nabel, L. C. T., & Maestro, I. T. (2023). El deterioro del tejido escolar en escuelas secundarias desde la visión de algunos investigadores. *Diálogos Sobre Educación*, 27. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i27.1259>
- Mendoza, L. P. (2019). Self-esteem workshop “Learning to value myself, value the others” for the life skills of the students of Primay Education. *SCIÉENDO*, 22(1), 15. <https://doi.org/10.17268/sciende.2019.002>
- Mendoza, L. P. (2019). Self-esteem to develop skills for life in university students of Primary Education. *SCIÉENDO*, 22(3), 181. <https://doi.org/10.17268/sciende.2019.023>
- Messaoudi, I., & Sakale, S. (2024). Interpersonal Skills: A Gateway to Emotional Intelligence in the Workplace. *International Journal of English Language Studies*. <https://doi.org/10.32996/ijels.2024.6.2.25>
- Moolman, B., Essop, R., & Tolla, T. (2020). Navigating agency: adolescents’ challenging dating violence towards gender equitable relationships in a South African township. *South African Journal of Psychology*, 50(4), 540. <https://doi.org/10.1177/0081246320934363>
- Moreno, C. F., Puig, M. S., & Pallarès, A. A. (2020). Developing social and civic competence in secondary education through the implementation and evaluation of teaching units and educational environments. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0530-4>
- Moreno, F. J. B., Herrera-López, M., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2021). Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 171. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1318>

- Moreno-Manso, J., Blázquez-Alonso, M., García-Baamonde, M., Guerrero-Barona, E., & Pozueco-Romero, J. (2014). Gender as an Explanatory Factor of Psychological Abuse in Dating Couples. *Journal of Social Service Research*, 40, 1 - 14. <https://doi.org/10.1080/01488376.2013.842951>
- Moropa, T., Matshaka, L., & Makhene, A. (2025). Enhancing effective interpersonal interactions through soft skills: perceptions of nurse educators. *BMC Nursing*, 24. <https://doi.org/10.1186/s12912-025-02864-w>
- Murta, S. G., Parada, P. de O., Meneses, S. da S., Medeiros, J. V. V., Balbino, A. M., Rodrigues, M. C., Miura, M. A., Santos, T. A. A. dos, & Vries, H. de. (2020). Dating SOS: a systematic and theory-based development of a web-based tailored intervention to prevent dating violence among Brazilian youth. *BMC Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08487-x>
- Nunnally, J. C. (1975). Psychometric Theory-25 Years Ago and Now. *Educational Researcher*, 4(10), 7-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X004010007>
- Núñez, L. A. H. (2023). La interculturalidad en el desarrollo de la tutoría para la convivencia escolar en instituciones educativas de nivel secundario, Cusco -2023. *Revista de Climatología*, 23, 2925. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.2925-2929>
- O'Donnell, S., Taylor, P., Vincent, C. D., Scott-Storey, K., Wuest, J., & Malcolm, J. (2024). Masculinity and Violence Interconnectedness: Defining and Reconciling the Gender Paradox Among Men With Cumulative Lifetime Violence Histories. *SAGE Open*, 14(3). <https://doi.org/10.1177/21582440241266998>
- Ochoa, D. C. (2022). Representaciones sociales de la masculinidad en un grupo de hombres agresores de mujeres. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 10(2). <https://doi.org/10.22209/rhs.v10n2a07>
- Oslé, J. (2023). *Digital socialization in media and youth: challenges to psychology*. Child in a Digital World. <https://doi.org/10.61365/forum.2023.055>
- Ovejas, I. S., Gurría, M. I., & Martínez-García, A. (2025). *Study of the concept and dimensions of gender-based violence and its connection to adolescence and its link to education*. 2(2), 2021. <https://doi.org/10.59400/ephr2021>

- Özbey, A. (2021). An Investigation of the Democratic Values, Problem-Solving Skills, and Attitude Levels toward Violence of Secondary School Students. *International journal of social science studies*, 9, 66-81. <https://doi.org/10.11114/IJSSS.V9I3.5220>
- Padilla, P. C., & Evans, M. C. F. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Pantoja, S. R. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *Polis (Santiago)*, 10(30), 447. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682011000300021>
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- Patierno, N. (2020). Violencia y autoridad en la escuela secundaria. *Perfiles Educativos*, 42(168), 10. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2020.168.59221>
- Peguero, A. A., Connell, N. M., & Hong, J. S. (2016). Introduction to the Special Issue School Violence and Safety. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 16(2), 119. <https://doi.org/10.1177/1541204016680404>
- Pérez, C. Y. S. (2017). El Acoso y violencia escolar en el sistema de educación nacional. *Revista Electrónica Sinergias Educativas*, 2(1). <https://doi.org/10.31876/s.e.v2i1.21>
- Pérez-Jorge, D., Alonso-Rodríguez, I., Arriagada-Venegas, M., & Ariño-Mateo, E. (2023). Restorative methods as a strategy for the prevention of violence and bullying in primary and secondary schools in Mexico: An exploratory study. *Heliyon*, 9(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18267>
- Pérez-Martínez, V., Marcos-Marcos, J., Cerdán-Torregrosa, A., Briones-Vozmediano, E., Sanz-Barbero, B., Davó-Blanes, M. C., Daoud, N., Edwards, C., Salazar, M., Parra-Casado, D. L., & Vives-Cases, C. (2021). Positive Masculinities and Gender-Based Violence Educational Interventions Among Young People: A Systematic Review. *Trauma Violence & Abuse*, 24(2), 468. SAGE Publishing. <https://doi.org/10.1177/15248380211030242>

- Perkins, S. C. (2011). An ecological perspective on the comorbidity of childhood violence exposure and disabilities: Focus on the ecology of the school. *Psychology of Violence*, 2(1), 75. <https://doi.org/10.1037/a0026137>
- Phinla, W., Phinla, W., & Mahapoonyanont, N. (2025). *How to Promote 21st-Century Skills through Community-Driven Social Studies Education*. <https://doi.org/10.31124/advance.175024153.32528972/v1>
- Picón, P. E. C., & Correa, L. J. H. (2023). Educación y democracia: la escuela como espacio de construcción ciudadana. *Academia y Virtualidad*, 16(2), 27. <https://doi.org/10.18359/ravi.5923>
- Pinochet, S., & Mercado-Guerra, J. (2021). Ideas de las comunidades educativas sobre la ciudadanía democrática en el contexto de pandemia en Chile: una mirada desde las contribuciones de Joan Pagès. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.72>
- Pintado, I. S., Llamazares, M. del C. E., & Delgado-Sánchez-Mateos, J. (2022). Pilot Study on the Effects of the Teaching Interpersonal Skills Program for Teens Program (PEHIA). *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.764926>
- Ponce, R., Sarmiento, Á. S., & Bertolín, A. G. (2020). La educación para la ciudadanía: una urgencia educativa para el siglo XXI. *Educação & Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/es.225347>
- Prati, G., Mazzoni, D., Guarino, A., Albanesi, C., & Cicognani, E. (2020). Evaluation of an Active Citizenship Intervention Based on Youth-Led Participatory Action Research. *Health Education & Behavior*, 47, 894 - 904. <https://doi.org/10.1177/1090198120948788>
- Puscas, L., Kogan, J., & Holmboe, E. (2021). Assessing Interpersonal and Communication Skills. *Journal of graduate medical education*, 13 2 Suppl, 91-95 . <https://doi.org/10.4300/JGME-D-20-00883.1>
- Quezada-Carrasco, P., Zambrano, V. V., & Millán, S. Q. (2022). Interculturalidad en la Educación Técnica Profesional: Tensiones y Desafíos para su Implementación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 387. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147021>
- Quiñones, C., & Navarro, A. (2022). A 10 year (2011-2021) systematic review of teen dating violence prevention programs. *DOAJ (DOAJ:*

- Directory of Open Access Journals*), 14(3). <https://doi.org/10.5249/jivr.v14i3.1739>
- Quiroga, J. F. C., Guzmán, M. L. B., Chilan, S. A. A., Rodríguez, M. M., & Flores, M. (2023). Violencia de género: una revisión sistemática sobre la gestión tutorial, 2015-2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 11230. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6210
- Racionero-Plaza, S., Tellado, I., Aguilera, A., & Prados, M. C. (2021). Gender violence among youth: an effective program of preventive socialization to address a public health problem. *AIMS Public Health*, 8(1), 66. <https://doi.org/10.3934/publichealth.2021005>
- Ragelienė, T. (2016). Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry. Journal de l'Académie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 25 2, 97-105 .
- Rančić, J. (2022). The role of digital media in the socialization of children. *CM: Communication and Media*. <https://doi.org/10.5937/cm17-32342>
- Reyes, M. M. (2020). La violencia como mecanismo de resolución de conflictos en entornos urbano-populares. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, 41(161), 26. <https://doi.org/10.24901/rehs.v41i161.693>
- Robles-Haydar, C. A., Martínez-González, M. B., Flórez-Niño, Y. A., Ibáñez-Navarro, L. M., & Amar-Amar, J. J. (2021). Personal and Environmental Predictors of Aggression in Adolescence. *Brain Sciences*, 11(7), 933. <https://doi.org/10.3390/brainsci11070933>
- Romanovskii, G. (2024). Traditional Mechanisms of Culture Transmission at the Present State of Society. *Communicology*. <https://doi.org/10.21453/2311-3065-2024-12-1-165-173>
- Romero, E. L. M. (2018). Cultura ciudadana para la resolución pacífica de conflictos saberes y prácticas que la fortalecen. *Análisis*, 50, 239. <https://doi.org/10.15332/21459169.3544>
- Romero-Méndez, C. A., Rojas-Solís, J. L., & Amador, L. M. G. (2021). Co-ocurrencia de distintos tipos de violencia interpersonal en adolescentes mexicanos. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 38. https://doi.org/10.7179/psri_2021.38.09

- Rubia, J. M. de la, & Basurto, S. R. (2016). Machismo, victimización y perpetración en mujeres y hombres mexicanos. *Estudios Sobre Las Culturas Contemporáneas*, 22(43), 37. <http://culturascontemporaneas.com/contenidos/03%20Machismo.pdf>
- Santamaría-Villar, M. B., Corbí, R. G., Pozo-Rico, T., & Costa, J. L. C. (2021). Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348>
- Silva, B. O. da, Araújo, A. L. de, Júnior, R. A. de O. F., & Pinheiro, R. R. R. L. de M. P. (2022). Bases da cultura da violência vivenciada por adolescentes do sistema socioeducativo do rio grande do norte. *Interfaces Científicas - Humanas e Sociais*, 9(2), 715. <https://doi.org/10.17564/2316-3801.2021v9n2p715-730>
- Skřivánková, P., Páv, M., Faberová, K., Perkins, D., Boukalová, H., Adam, D., Mazouchová, A., Gillernová, I., Anders, M., & Kitzlerová, E. (2023). Violence risk and personality assessment in adolescents by Structured Assessment of Violence Risk in Youth (SAVRY) and high school personality questionnaire (HSPQ): Focus on protective factors strengthening. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1067450>
- Sukumaran, P., & Balakrishna, B. (2021). Parenting styles and social-emotional development of preschool children. *International Journal of Contemporary Pediatrics*. <https://doi.org/10.18203/2349-3291.ijcp20214534>
- Sumiyardana, K. (2017). *SOSIALISASI NILAI-NILAI KULTURAL DALAM KELUARGA Studi Perbandingan Sosial-Budaya Bangsa-Bangsa*. 7. <https://doi.org/10.14710/SABDA.7.1.%P>
- Sun, L. (2023). A narrative inquiry of the intergenerational transmission of cultural family values in mainland China. *Journal of Beliefs & Values*, 46, 65 - 81. <https://doi.org/10.1080/13617672.2023.2241289>
- Tanti, C., Stukas, A., Halloran, M., & Foddy, M. (2011). Social identity change: shifts in social identity during adolescence. *Journal of adolescence*, 34 3, 555-67 . <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.012>
- Tarrant, M. (2002). Adolescent Peer Groups and Social Identity. *Social Development*, 11, 110-123. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00189>

- Thompson, S. (2008). *Social Learning Theory*, 1874-1875. <https://doi.org/10.1002/9780470373699.SPECED1930>
- Tian, Y., & Zhang, Z. (2022). *School Violence: Causes, Impacts and Solutions* (p. 545). https://doi.org/10.2991/978-2-494069-13-8_64
- Trommsdorff, G. (2009). *Intergenerational Relations and Cultural Transmission*. 126-160. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804670.008>
- Tuhuteru, L., Syekh, I., & Cirebon, N. (2023). The Role Of Citizenship Education In Efforts To Instill Democratic Values. *International Journal Of Humanities Education and Social Sciences (IJHESS)*. <https://doi.org/10.55227/ijhess.v2i4.361>
- Vasiljevic, Z., Pauwels, L., Nilsson, E., Shannon, D., & Svensson, R. (2023). Do Moral Values Moderate the Relationship Between Immigrant-School Concentration and Violent Offending? A Cross-Level Interaction Analysis of Self-Reported Violence in Sweden. *Deviant Behavior*, 45, 836 - 846. <https://doi.org/10.1080/01639625.2023.2266550>
- Vázquez, C. P., & Guzmán, E. R. (2025). Violencia en el noviazgo adolescente. Una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1259>
- Vigil, M. Á. G. (2023). Estudio exploratorio sobre los factores relacionados con la competencia intercultural y el diálogo interreligioso en adolescentes en un contexto multicultural. *ReiDoCrea Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*. <https://doi.org/10.30827/digibug.85863>
- Villardón-Gallego, L., García-Cid, A., Estévez, A., & García-Carrión, R. (2023). Early Educational Interventions to Prevent Gender-Based Violence: A Systematic Review [Review of Early Educational Interventions to Prevent Gender-Based Violence: A Systematic Review]. *Healthcare*, 11(1), 142. Multidisciplinary Digital Publishing Institute. <https://doi.org/10.3390/healthcare11010142>
- Villareal, E. R. D. los R., Vicente, O. R. S., & Cruz, I. A. V. (2023). Civic Education as a Sustainable Value in the Formation of Citizens. *Open Journal of Social Sciences*, 11(4), 399. <https://doi.org/10.4236/jss.2023.114028>

- Vinasco, I. C. A. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852>
- Walsh, R. (2023). *Social Selves and Social Others in Adolescent Development*. <https://doi.org/10.5463/thesis.360>
- Yang, S., & Oh, E. (2024). Analysis of Children's Development Pathways based on Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *International Journal of Education and Humanities*, 16(3), 250. <https://doi.org/10.54097/vaap3p97>
- Zahra, S., Saleem, S., Subhan, S., & Mahmood, Z. (2020). *Interpersonal skills scale: Development and validation in urbanized sample of adolescents*. Social Development. <https://doi.org/10.1111/sode.12475>
- Zheng, J. (2025). The Effects of Parenting Styles on Children's Emotional and Social Skill Development: The Mediating Role of Emotion Regulation Skills. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2025.20550>
- Zwack, M., Kraiczy, N., Von Schlippe, A., & Hack, A. (2016). Storytelling and cultural family value transmission: Value perception of stories in family firms. *Management Learning*, 47, 590 - 614. <https://doi.org/10.1177/1350507616659833>

Capítulo 7

Reflexiones para la deconstrucción de la violencia

Virginia Guadalupe López Torres

Denys Serrano Arenas

Miriam Nanyelli Sánchez Garza

<https://doi.org/10.61728/AE20257187>



En este siglo XXI, la mayoría de las personas han adoptado un estilo de vida acelerado; la impaciencia es una característica común, que suele detonar comportamientos violentos que acrecientan la llamada nota roja de la prensa. Hace algunos años, la violencia era un tema o actos entre adultos, pero en el presente se está normalizando encontrar noticias que describen actos de violencia entre adolescentes, particularmente dentro de las escuelas. Algunos ejemplos son:

El 30 de noviembre de 2024 fue noticia el ataque de un estudiante (adolescente de 17 años) a sus compañeros dentro de una preparatoria en la ciudad de Guadalajara, el cual agredió usando un martillo y un cuchillo mientras transmitía en vivo a través de redes sociales (N+, 2024). El 23 de enero de 2025, un niño de una escuela primaria de Mexicali atacó con arma blanca a un compañero en el recreo; sin embargo, por la edad del agresor, se consideró inimputable, es decir, que no fue responsable de sus actos (Yepiz, 2025). El 12 de abril de 2025, una estudiante (de 13 años) de secundaria de la ciudad de Tijuana, víctima de acoso de parte de sus compañeros, rodó por las escaleras después de que la empujaran; posteriormente la golpearon y le lanzaron balonazos, ocasionándole golpes fuertes en la cabeza que le provocaron ser diagnosticada como grave y quedar en estado de coma (Milenio, 2025). El 9 de julio de 2025 la nota fue escalofriante: una adolescente de 13 años reportada en días previos como desaparecida fue encontrada desmembrada y decapitada debajo de un árbol; el responsable, un joven de 16 años, quien confesó el delito señalando haberse inspirado en la serie de televisión *Dexter*, sobre un asesino en serie en Miami (Varela, 2025).

Estos cuatro casos son una muestra del gran deterioro social que nos envuelve, pero que ha minado la capacidad de asombro. Además, lamentablemente continúan presentándose este tipo de actos de violencia entre personas adultas, dos hechos representativos de una realidad violenta son: 1) un conflicto de automovilistas que empezó con insultos, dio paso a un choque intencional de parte de uno de los conductores y terminó en una pelea sobre la vialidad en Tijuana (Villicaña, 2025), y 2) el 20 de septiembre de 2025 una nota de prensa de Torreón describió la muerte de un hombre adulto de 47 años a causa de graves lesiones internas provocadas por la ingesta accidental de un desengrasante industrial,

presuntamente colocado en su botella de agua por compañeros de trabajo a manera de broma (N+, 2025).

Los resultados de esta investigación en curso —algunos de ellos descritos en los capítulos previos— permiten inferir que el ser humano incurre de forma cotidiana en comportamientos o conductas de violencia; pareciera tener una adicción en tal sentido. Es necesario intervenir en diferentes planos —layers—, empezando por identificar las causas y efectos de la violencia.

Para Jiménez (2020), la violencia es un constructo de orden superior que tiene como dimensiones la violencia de los sistemas, la violencia simbólica, la violencia cultural y la violencia híbrida. El autor señala que las causas de la violencia de sistemas son difícilmente perceptibles por los seres humanos, mientras que algunos de sus efectos son hambre, miseria, analfabetismo, incultura, dependencia, desigualdades de género, contaminación, entre otros.

La religión suele ser el origen de la violencia simbólica; algunos de sus efectos son la violencia vengativa y del castigo ejemplar, también llamado violencia retributiva (Jiménez, 2020).

Las ideas, normas, valores, tradiciones y todo lo que desde la cultura legitime y/o promueva la violencia de cualquier origen o signo son causa de la violencia cultural; el machismo es una causa de la violencia híbrida (Jiménez, 2020). Collins (2009) argumenta que la violencia existe porque hay personas narcisistas que se aprovechan de las personas nobles, las atacan porque las consideran débiles, las engañan. El libro *Give and Take* (Dar y tomar) de Adam Grant, publicado en 2013, describe la forma en cómo nos relacionamos a través de tres tipos de personas: los tomadores (takers), los que dan (givers) y los que dan solo cuando esperan recibir algo a cambio (matchers). Los givers son aquellas personas que ponen por delante el bienestar de los demás y están siempre dispuestas a ayudar sin esperar nada a cambio; este tipo de personas suelen ser víctimas porque se aprovechan de ellas. Pero Grant refiere que en la vida existe el riesgo de encontrarse con un taker, quien ejerce violencia y el giver pierde, aunque a mediano y largo plazo, se espera que el giver, al ser una persona confiable, logre el mejor tipo de relaciones, dado que, al ser generoso y ayudar a los demás, los givers pueden crear una red sólida, generar confianza y crearse una reputación positiva.

El comportamiento violento se atribuye a factores sociales, como la pobreza, la educación deficiente y la inestabilidad familiar. Recientemente se descubrió que la exposición a contaminantes ambientales como arsénico y humo de segunda mano se asocia con la violencia; en particular, los niños expuestos al plomo sufren alteraciones cerebrales irreversibles que los hacen más propensos a cometer delitos violentos en la edad adulta joven. Por ello, si este patrón se cumple en el caso del plomo y otros contaminantes, la manera más eficaz de combatir la delincuencia podría ser prevenir la exposición a estos contaminantes (Carpenter y Nevin, 2010).

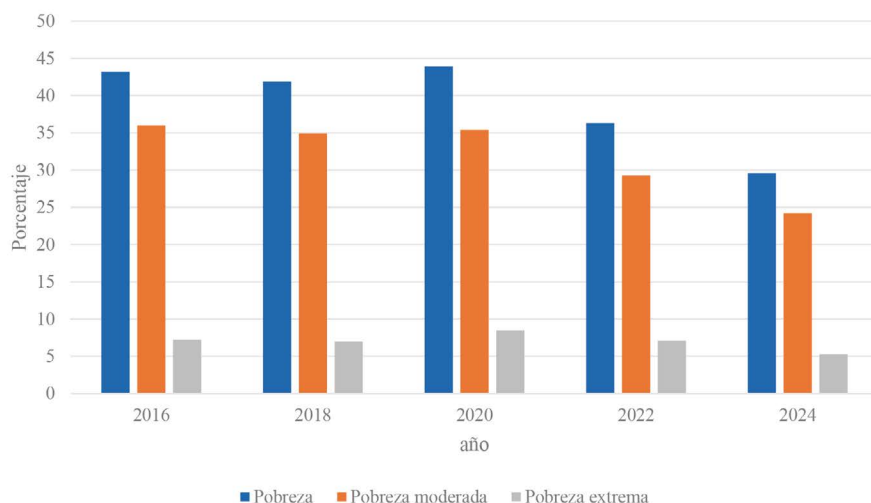
Retomando la pobreza como causa de la violencia, se presenta un breve análisis para México donde el extinto Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) señalaba que la pobreza es un constructo de carácter multidimensional cuya medición está regulada por la Ley General de Desarrollo Social (LGDS) y su metodología ofrecía una aproximación conceptualmente sólida al problema de la multidimensionalidad de la pobreza mediante la vinculación de dos enfoques en la definición, identificación y medición de la pobreza: el del bienestar económico y el de los derechos sociales. En el primero se identifica a la población cuyos ingresos son insuficientes para adquirir los bienes y servicios que requieren para satisfacer sus necesidades. Para la operacionalización de este indicador, se toman como base las líneas de pobreza por ingresos y pobreza extrema por ingresos. Mientras el segundo contempla la medición multidimensional de la pobreza, permite conocer cuántas y cuáles son las carencias sociales que padecen las personas. Los indicadores de carencias sociales empleados para la medición de la pobreza multidimensional, definidos en el artículo 36 de la LGDS, identifican los elementos esenciales del derecho, los cuales son: Ingreso corriente per cápita; rezago educativo promedio en el hogar; acceso a los servicios de salud; acceso a la seguridad social; calidad y espacios de la vivienda digna y decorosa; acceso a los servicios básicos en la vivienda digna y decorosa; acceso a la alimentación nutritiva y de calidad; grado de cohesión social y grado de accesibilidad a carretera pavimentada.

A partir de 2024 es el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) quien realiza la medición de la pobreza multidimensional usando

tres espacios analíticos: derechos sociales, bienestar económico y contexto territorial. El primero se refiere a los elementos mínimos o esenciales para el ejercicio de los derechos sociales (educación, salud, seguridad social, vivienda y alimentación). El segundo incorpora el ingreso como medio para satisfacer las necesidades alimentarias y no alimentarias. El tercer espacio analítico se refiere al contexto territorial, que da cuenta de aspectos que trascienden el ámbito individual e incorpora elementos relacionales y del entorno. Para efectos de la medición, se consideran los derechos sociales y el bienestar económico. Por su naturaleza, el contexto territorial se reporta con indicadores complementarios. Con base en las mediciones descritas previamente, en la figura 1 se presentan los datos para el periodo de 2016 – 2024 de la pobreza, en apariencia se observó una disminución en todos los tipos en 2024 respecto a 2016, la mayor proporción (13.6 %) en pobreza, de 11.8 % en pobreza moderada y la menor disminución de 1.9 % en pobreza extrema.

Figura 1.

Porcentaje de población en situación de pobreza en México



Nota: El gráfico presenta la evolución de las mediciones de pobreza de 2016 a 2024. Elaboración propia con datos de Coneval (2023) e INEGI (2025).

Para validar la aparente reducción se usa la técnica de análisis de varianza (Anova) a partir de la hipótesis de igualdad (ver tabla 1), los resultados ilustran que F es mayor que el valor crítico para F lo que confirma la disminución de la pobreza y que esta es estadísticamente significativa.

Tabla 1.
Análisis de varianza

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Entre grupos	2821.20933	2	1410.60467	66.3845201	3.2436E-07	3.88529383
Dentro de los grupos	254.988	12	21.249			
Total	3076.19733	14				

Nota: La tabla presenta los resultados de comparar los niveles de pobreza a través de la técnica de análisis de varianza de un factor. Obtenida de Excel a partir de cálculos

Complementariamente, se observa un avance relativo en los derechos sociales (ver tabla 2) en 2024 respecto a 2016, pero se puede decir que se mantiene el rezago educativo (diferencia positiva de 0.1); se observa un crecimiento considerable (en 18.6 %) de la población con carencia por acceso a servicios de salud; un decremento en 5.9 % de la población con carencia por acceso a la seguridad social; reducción de 4.1 % de la población con carencia por calidad y espacios a la vivienda; y una reducción de 7.5 % en la población con carencia por acceso a la alimentación nutritiva y de calidad.

Tabla 2.*Porcentaje de población según situación de derechos sociales en México*

Derechos sociales	2016	2018	2020	2022	2024
Rezago educativo	18.5	19	19.2	19.4	18.6
Carencia por acceso a servicios de salud	15.6	16.2	28.2	39.1	34.2
Carencia por acceso a la seguridad social	54.1	53.5	52	50.2	48.2
Carencia por calidad y espacios a la vivienda	12	11	9.3	9.1	7.9
Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda	19.2	19.6	17.9	17.8	14.1
Carencia por acceso a la alimentación nutritiva y de calidad	21.9	22.2	22.5	18.2	14.4

Nota: La tabla presenta la evolución del porcentaje de población según su estatus de derechos sociales. Elaboración propia con datos de Coneval (2023) e INEGI (2025).

En general, pareciera que hay una mejora, dado que la población en condición de pobreza se redujo; sin embargo, se duplicó la población carente por acceso a servicios de salud. En tal sentido, ante el costo de medicinas y servicios de salud,¹ el aumento en ingresos resulta insuficiente, lo que viene detonando la violencia de los familiares de enfermos a causa de la desatención o abandono de pacientes, situación que se potenció derivado del desabasto crónico de fármacos agravado por problemas en las políticas de adquisición, centralización de compras y la desaparición del Seguro Popular. Son el personal médico y de enfermería los afectados, quienes sufren algún tipo de violencia en el trabajo como resultado de la insatisfacción de los pacientes; amigos y familiares que acompañan a

¹ Un análisis del Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, A.C. (CIEP) sobre la evolución del gasto en salud de México ilustra que históricamente el gasto en salud ha mantenido una brecha presupuestaria de más de 3 puntos del PIB, diferencia que se debe a la norma internacional que sugiere una inversión mínima en el sector salud de 6 % del PIB mientras México invierte menos de la mitad de ese porcentaje, en adición durante el periodo de 2013 a 2018, se presentó un subejercicio de 28 677.4 mdp, mientras en el periodo de 2019 a 2023 el subejercicio fue de 35 555.7 mdp, destacando que en 2023 el gasto en salud presentó el mayor subejercicio de los últimos diez años, fue 6.6 % menor al gasto aprobado y 2.0 % menor al ejercido en 2022. Esto es resultado de la ineficiencia en la ejecución del gasto que ascendió a 53 612.5 mdp, 16 % menos del monto aprobado, lo que compromete la oportunidad en los servicios médicos de la población (Méndez, 2024).

los pacientes son los perpetradores habituales, convirtiendo las salas de urgencias, cuidados intensivos y posoperatorias en entornos de violencia (Kar, 2017).

Cabe añadir que entre las principales causas de la pobreza se incluyen las desigualdades políticas, económicas y sociales, la pobreza extrema, el estancamiento económico, la inestabilidad política, servicios gubernamentales deficientes, alto desempleo, degradación ambiental e incentivos individuales (económicos) para luchar (Coccia, 2017; White, 2014; Stewart et al., 2002).

Al estudiar la violencia escolar, se identificó al comportamiento delictivo/antisocial como el predictor más fuerte; otros predictores identificados son el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), el maltrato infantil, el rechazo de los pares, la desconexión moral, compañeros con rasgos insensibles y sin emociones, narcisismo, exposición a violencia doméstica, amabilidad (asociación inversa), comportamientos prosociales (asociación inversa), clima escolar positivo (asociación inversa) y victimización (Turanovic y Siennick, 2022). La violencia también es una forma de comunicación; las comunidades marginadas emplean la violencia para expresar agravios, hacer valer sus demandas políticas y sortear exclusiones sistémicas que en algunos casos los medios de comunicación suelen amplificar las narrativas violentas (Mavuso, 2025).

Al igual que las causas son múltiples, también los efectos de la violencia son múltiples. A nivel individual, Musso (2010) argumenta efectos en las funciones ejecutivas, en específico el control de interferencia y planificación al inicio de la edad escolar, así como en el desarrollo físico, neurológico, cognitivo y social del niño.

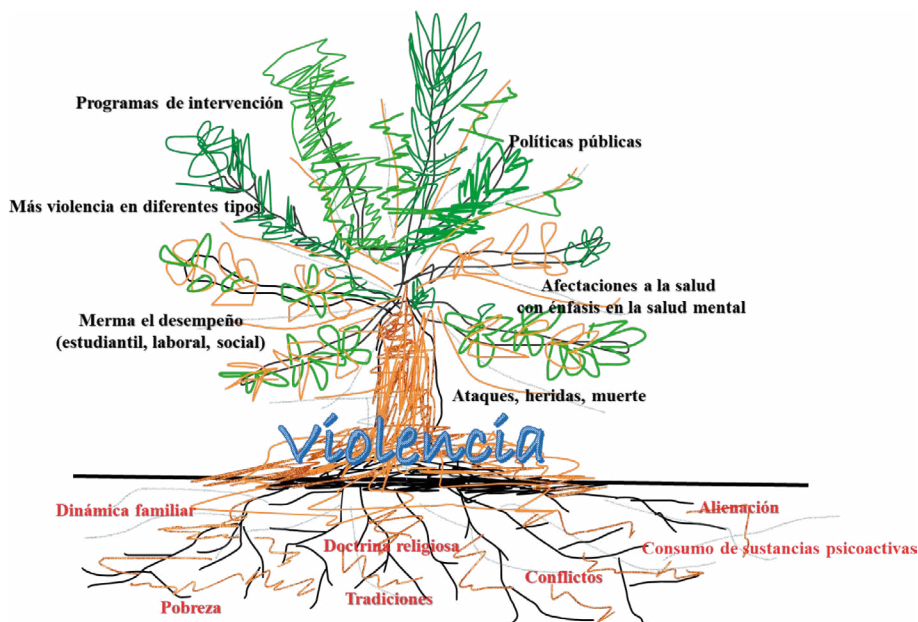
El nivel de pobreza genera efectos diferenciados, la pobreza alimentaria disminuye en mayor magnitud la asistencia escolar al nivel superior, el tamaño del hogar decrece la probabilidad de la asistencia escolar y de forma inversa, el nivel educativo del jefe del hogar es el elemento que incrementa en mayor magnitud la probabilidad de la asistencia escolar, por ello es el instrumento clave para romper el círculo intergeneracional de la pobreza (Marina et al., 2018). La salud de las personas es un tema relevante, cuanto mayor sea el porcentaje de población vulnerable por ingresos, se tendrán más muertes, si aumenta el porcentaje de personas

con carencia por acceso a servicios de salud aumenta el porcentaje de muertes por el virus en el caso de Covid-19 (Cerón et al., 2022).

En la figura 2 se presenta un árbol de problemas aplicado a la violencia para ilustrar su complejidad, asimismo urge la creación de políticas públicas, organizacionales y sociales que atiendan las causas para iniciar una cruzada que permita alcanzar el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) número 1 fin de la pobreza y como consecuencia reducir la violencia.

Aprender desaprender y reaprender

A lo largo de la vida, el ser humano se apropia de conocimientos, tradiciones y saberes, algunos de ellos hoy cuestionados —por ejemplo, los estereotipos de género—. De ahí la necesidad de razonar, ser críticos constructivos y tener amplitud de perspectivas para ver cada situación desde diferentes ángulos a fin de valorar si el aprendizaje responde a las exigencias de la sociedad actual, teniendo en cuenta que el aprendizaje es continuo, todos los días ocurre, ya sea a través de la enseñanza o la experiencia se participa en el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para cambiar conductas, comportamientos, pero este ciclo del conocimiento en las personas adultas es dual desaprenden al mismo tiempo que aprenden, para lograr un aprendizaje transformacional que les permita apropiarse de nuevos conocimientos y modificar comportamientos a partir de la revisión de sus propios marcos de referencia (Salum, 2022).

Figura 2.*Árbol de problemas aplicado a la violencia*

Nota: El gráfico presenta las causas y efectos de la pobreza. Elaboración propia.

Díaz (2020) plantea que el mundo de hoy requiere de respuestas emergentes a los problemas actuales —la violencia, uno de los más graves— y en este accionar la educación encuentra un camino lento y pedregoso; en tal sentido, se precisa de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el alumno pueda darle significado a la información que recibe, vinculando el contenido con nuevas experiencias prácticas.

Rodríguez (2016) cuestiona: para aprender, ¿no debería el hombre experimentar primero un proceso de desaprendizaje? También este autor argumenta la necesidad de olvidar creencias, tradiciones, formas de comportamiento, imaginarios y hasta dudar, en muchos aspectos, de nuestros sentidos para poder transitar hacia un nuevo comienzo; de otra forma no se podrá derribar el primer gran obstáculo para aprehender, que es no reconocer las ataduras que nos dominan.

Pero, si bien la educación es el instrumento más importante y necesario para desmontar la violencia, también ha sido y es el instrumento que,

a través de la socialización en la familia y la sociedad, la exposición a modelos violentos en medios de comunicación y la influencia de factores socioeconómicos, ha propiciado que algunas personas aprendan la violencia. Se trata de un proceso complejo con cambios radicales desde el seno familiar para engendrar una nueva cultura a partir de desaprender lo que no está funcionando como se espera y reaprender de la experimentación y de los resultados que su puesta en práctica está generando.

Desde el proyecto “CF-2023-G-323 Aprendizaje y normalización de la violencia de género en el marco de la violencia estructural y sistémica, análisis y diseño de herramientas didácticas cognitivas para desaprender”, los participantes hemos identificado los diferentes tipos de violencia que viven los adolescentes y los adultos en el plano real y virtual, cuyo origen es multifactorial, pero tiene como centro-núcleo el hogar, su contexto inmediato. En tal sentido, si bien existen las escuelas para padres, estas deben rediseñarse con un enfoque en la construcción de relaciones, donde se acompañe a los padres en procesos de deconstrucción, teniendo como punto de partida el reconocer que se continúa reproduciendo actos y conductas patriarcales, los cuales son origen de diferentes tipos de violencia; para pasar a un proceso de reflexión introspectivo, de descubrimiento que permita tener un diagnóstico de las conductas que se deben dejar para luego dar paso a un proceso de construcción de una nueva personalidad sobre nuevos pilares, relaciones donde se privilegie la escucha, el acompañamiento, la colaboración y el respeto.

A nivel global, la Unesco impulsa la educación para la paz, cuyos pilares son los valores de justicia, verdad y dignidad. A partir de esta propuesta, Barragán y Santiesteban (2018) impulsan el uso en las escuelas de procesos pacíficos que permitan resolver los conflictos; dichos procesos son mecanismos para desaprender la violencia, reconociendo que la visión de la paz es imperfecta, pero cualquier experiencia de paz suma en la construcción de relaciones armoniosas.

Se requiere un abordaje integral de la violencia como problema social, una coordinación interdisciplinaria que favorezca la creación de vínculos basados en la equidad entre géneros, que contribuyan a la ruptura del modelo patriarcal, con énfasis especial en la intervención con los agresores, para que identifiquen como violentas sus conductas y logren

responsabilizarse de ellas planteándose la necesidad de cambio (de Andrés et al., 2018).

Pero, como se indicó, la violencia se encuentra inmersa en distintos niveles o capas, entonces su deconstrucción debe emprenderse también a distintos niveles para poder erradicarla: los gobiernos, las iglesias, las empresas, en especial productoras de cine, televisión, radio, prensa, la sociedad en general deben adoptar un rol protagónico. Ya lo mencionó Natasa Pirc Musar, presidenta de Eslovenia, en su discurso frente a la Asamblea General de la ONU (23 de septiembre de 2025):

Si nosotros, los líderes de este planeta no podemos ofrecer más que terror, conflictos, contaminación, miedo, desigualdades y guerras a millones de personas, entonces hay que enfrentar la verdad. Somos cómplices de crímenes contra nuestra civilización y de nuestro planeta. Ninguno de nosotros puede alegar ignorancia de lo que está pasando. Si creemos en la dignidad humana para todos, debemos ofrecer más. Un mundo que tenga vida, no que nos amenace. Demostremos que esta Asamblea General, puede y debe marcar la diferencia. Demostremos que rechazamos la arrogancia, el odio y la ceguera deliberada, ante la falta de justicia, ante la guerra de agresión. No detuvimos el Holocausto, no detuvimos el genocidio en Ruanda, no detuvimos el genocidio en Srebrenica, debemos detener el genocidio en Gaza. No hay excusa, ya no hay excusa, ninguna excusa. (Naciones Unidas, 2025)

Este fragmento del discurso ilustra la compleja realidad vinculada a la violencia, cuya transformación pareciera no estar en la agenda política. En México, el deterioro es tal que la paz se ha deteriorado 13.4 % desde 2015, en particular resultado del aumento en las tasas de homicidio y de delitos cometidos con armas de fuego, los cuales en los últimos diez años han registrado el mayor deterioro general, con un incremento de 71.2 % en su tasa (Instituto para la Economía y la Paz, 2025). Entonces, si bien existen políticas públicas que atienden la violencia a través de leyes, programas de prevención, atención a víctimas y financiamiento, persisten retos significativos, como la impunidad, la corrupción y la ineficacia en su implementación, que limitan el alcance de estas políticas.

Es pertinente iniciar una cruzada que se apoye en múltiples plataformas de educación, entretenimiento, deportes, credos y arte que haga de la paz su núcleo, recuperar la armonía y hacer de la colaboración una herramienta la meta. Una cruzada donde todos participemos, aportemos, desaprendamos y reaprendamos a vivir, dejando en el pasado el “Mexicanos al grito de guerra” para adoptar y apropiarnos el “Mexicanos al grito de paz”. Es momento de actuar por nuestra niñez y toda la humanidad.

Referencias

- Barragán Machado, N. & Santiesteban Baca, L. C. (2018). La educación como espacio para desaprender la violencia: desde un enfoque restaurativo. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 775-785.
- Cámara de Diputados (2025). Ley General de Desarrollo Social. *Diario Oficial de la Federación*, 16 de julio. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDS.pdf>
- Carpenter, D. O., & Nevin, R. (2010). Environmental causes of violence. *Physiology & behavior*, 99(2), 260-268. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2009.09.001>
- Cerón Vargas, J. A., Reyes Hernández, M. S., Muñoz Alonso, F. & Gutiérrez Pozos, J. A. (2022). Análisis espacial comparativo 2021-2022 de la pandemia por covid-19 y sus efectos en la pobreza en México. *Contaduría y administración*, 67(4), 279-302. <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2022.4820>
- Coccia, M. (2017). A Theory of general causes of violent crime: Homicides, income inequality and deficiencies of the heat hypothesis and of the model of CLASH. *Aggression and Violent Behavior*, 37, 190-200. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.10.005>
- Collins, R. (2009). Micro and macro causes of violence. *International Journal of Conflict and Violence (IJCIV)*, 3(1), 9-22.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2023, agosto). *Documento de análisis sobre la medición multidimensional de la pobreza, 2022*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Documents/MMP_2022/Documento_de_analisis_sobre_la_medicion_multidimensional_de_la_pobreza_2022.pdf

- de Andrés, S., Domeniconi, D., Tobalo Garay, M. y Torres, P. (26-28 de septiembre de 2018). *Programa “Desaprender” Abordaje grupal psico-socio- educativo para hombres que ejercen violencia* [Ponencia]. II Congreso Internacional de Victimología. La Plata, Argentina. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/77441/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz, A. (2020). Morfología de un pensamiento. Aprender, desaprender y reaprender. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (9), 1-21. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2020.9.1>
- Grant, A. (2013). *Give and Take: Why Helping Others Drives Our Success*. New York Times Bestseller.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2025, 13 de agosto). *Comunicado de Prensa 118/25*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/pm/pm2025_08.pdf
- Instituto para la Economía y la Paz (2025). *Índice de Paz México 2025: identificación y medición de los factores que impulsan la paz, Sídney, mayo de 2025*. Disponible en <http://visionofhumanity.org/resources>
- Jiménez Bautista, F. (2020). Antropología de la violencia: origen, causas y realidad de la violencia híbrida. *Revista De Cultura De Paz*, 3, 9–51. Recuperado a partir de <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/62>
- Kar, S. P. (2017). Addressing underlying causes of violence against doctors in India. *The Lancet*, 389(10083), 1979-1980.
- Marina Clemente, J. A., Gerónimo Antonio, V. M. & Pérez Abarca, J. M. (2018). Efectos de la pobreza y de los factores sociodemográficos en la educación superior: un modelo Probit aplicado a México. *Nova scientia*, 10(20), 539-568. <https://doi.org/10.21640/ns.v10i20.1159>
- Mavuso, S. (2025). Political violence as a form of communication: understanding marginalised voices in South Africa through content analysis. *University of Cape Town, Faculty of Humanities, Centre for Film and Media Studies*. <http://hdl.handle.net/11427/41724>
- Méndez Méndez, J. S. (2024, 23 de julio). *Evolución del gasto en salud*. <https://ciep.mx/wp-content/uploads/2024/07/Evolucion-del-gasto-en-salud.-En-2023-el-mayor-subejercicio-en-diez-anos..pdf>

- Milenio (2025). *Adolescente de 13 años se mantiene en coma tras sufrir golpiza de compañeros en Tijuana*. <https://www.youtube.com/watch?v=f5iqUvhoX48>
- Musso, M. (2010). Funciones ejecutivas: Un estudio de los efectos de la pobreza sobre el desempeño ejecutivo. *Interdisciplinaria*, 27(1), 95-110.
- Naciones Unidas (2025). *Statement by the President of the Republic of Slovenia H.E. Nataša Pirc Musar at the General Debate of the 80th Session of the General Assembly of the United Nations: "Better together: 80 years and more for peace, development and human rights"*. https://gadebate.un.org/sites/default/files/gastatements/80/si_en.pdf
- N+ (2025, 20 de septiembre). *Un empleado, una broma y un posible envenenamiento, las claves sobre la muerte de "Papayita"*. <https://www.nmas.com.mx/nacional/claves-muerte-carlos-papayita-empleado-broma-envenenamiento-como-murio/>
- N+ (2024, 30 de noviembre). *Alumno ataca con un martillo y cuchillo a sus compañeros de clase mientras transmitía en vivo*. <https://www.nmas.com.mx/guadalajara/alumno-ataca-sus-companeros-de-clase-mientras-transmitia-en-vivo-en-prepa-san-andres-de-guadalajara/>
- Salum Tome, J. M. (2022). Aprender a desaprender para un aprendizaje transformativo, una mirada epistemológica. *Prohominum*, 4(1), 66–87. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0094>
- Stewart, F., Holdstock, D., & Jarquin, A. (2002). Root causes of violent conflict in developing countries Commentary: Conflict—from causes to prevention? *bmj*, 324(7333), 342-345. <https://doi.org/10.1136/bmj.324.7333.342>
- Rodríguez García, H. F. (2016). Desaprender para aprender lo humano. *Revista De La Universidad De La Salle*, 1(70), 101-112. <https://revistauls.lasalle.edu.co/article/view/2176>
- Turanovic, J. J., & Siennick, S. E. (2022). *The Causes and Consequences of School Violence: A Review*. National Institute of Justice. <https://www.ojp.gov/pdffiles1/nij/302346.pdf>
- Varela, M. (2025, 9 de julio). *El descuartizamiento de una adolescente de 13 años en Baja California devuelve el horror al noroeste*. <https://elpais.com/mexico/2025-07-09/el-descuartizamiento-de-una-adolescente-de-13-anos-en-baja-california-devuelve-el-horror-al-noroeste.html>

- Villicaña, C. (2025, 7 de julio). *Así fue el pleito entre automovilistas en calles de Tijuana*. <https://www.elfinanciero.com.mx/estados/2025/07/07/videos-asi-fue-el-pleito-entre-automovilistas-en-calles-de-tijuana/>
- White, L. T. (2014). Policies of chaos: the organizational causes of violence in China's Cultural Revolution. In *Policies of Chaos*. Princeton University Press.
- Yepiz, J. M. (2025, 23 de enero). *Estudiante navajea a compañero en primaria de Mexicali*. <https://jornadabc.com.mx/bajacalifornia/estudiante-navajea-a-companero-en-primaria-de-mexicali/>

Violencia: exposición e impacto en los adolescentes en el norte de México

Se terminó de editar en noviembre de 2025

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

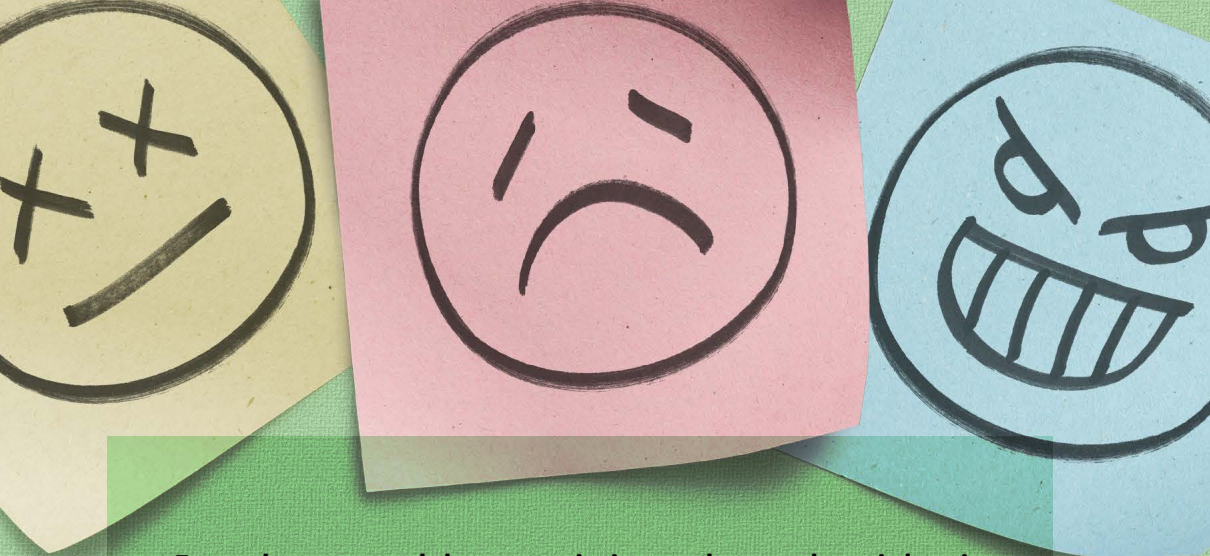
Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com



Esta obra parte del reconocimiento de que las violencias observadas en la vida de los adolescentes no son hechos aislados, sino que forman parte de un entramado estructural y sistémico donde se asientan desigualdades de género, clase, etnia y territorio.

En este marco conceptual, el análisis trasciende los actos visibles de agresión física o verbal para reconocer también las expresiones simbólicas, digitales y normalizadas que, al permanecer invisibilizadas, resultan particularmente difíciles de erradicar.

El contexto mexicano, que ha experimentado un aumento considerable en los indicadores de todo tipo de violencia, presenta dinámicas complejas donde convergen desigualdad social y económica, procesos de normalización cultural y violencia estructural.

La estructura del libro responde a una lógica que va de lo conceptual a lo empírico, y de lo descriptivo a lo propositivo.

ISBN: 979-13-88142-09-3



9 791388 142093



Consulta y descarga

