

Autores

Alejandro Juárez Torres
alejuarez@uv.mx;
alejandruarez@hotmail.com
Claudio Rafael Castro López
ccastro@uv.mx
Denisse Aramburo Guerra
denisse_871402@hotmail.com
Griselda Hernández Méndez
grihernandez@uv.mx;
griseldahm2001@yahoo.com.mx
Hilda Beatriz Salmerón García
hilda.salmeron@gmail.com
Jeysira Jaqueline Dorantes Carrión
jedorantes@uv.mx
Laura Oliva Zárate
loliva@uv.mx
Luz María Velázquez Reyes
luzmariavr@hotmail.com
Maleny Cerda Carrillo
maleny.cerda21@gmail.com
María Guadalupe Landa Ruíz
lupita_landar@hotmail.com
Martha Patricia Ponce Jiménez
pattyponce@gmail.com
Mayabel Ranero Castro
mayabelranero@yahoo.com.mx
Miguel Ángel Casillas Alvarado
mcasillas@uv.mx
Raúl Romero Ramírez
raromero@uv.mx
Rodolfo Cruz Vadillo
rodolfo@upaep.mx
Rosa Eglantina Tercero
eglantinaproductora@gmail.com

Editorial Brujas

Investigaciones sobre Violencia en la escuela

Esta obra reúne una serie de investigaciones sobre los diversos tipos de violencia en los espacios escolares. Su estudio abarca distintos niveles educativos donde se escenifican las realidades que viven y padecen muchos estudiantes mexicanos. Cada capítulo revela cómo, a través de una serie de mecanismos para negar al otro, se lleva a cabo la violencia relacional, de género, el acoso escolar (*bullying*), el hostigamiento, el *cyberbullying* y la segregación, entre otros. Llamativamente se identificó, entre los victimarios, a los propios actores educativos.

La mayoría de los escenarios estudiados muestran que son las mujeres las víctimas más vulnerables ante las diferentes formas y tipos de violencia. Esta investigación nos interpela como sociedad para encontrar respuestas que eliminen la violencia de género. Su lectura es una invitación a reflexionar sobre lo que acontece en el interior de los espacios escolares; las conclusiones de cada capítulo pueden servir como soporte para la construcción de políticas para la prevención y erradicación de la violencia. Los espacios educativos deben ser un espejo libre de violencia en donde pueda mirarse la sociedad mexicana.



Editorial Brujas

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

Compiladora



Investigaciones sobre

Violencia en la escuela

Investigaciones sobre Violencia en la escuela

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión



Jeysira Jaqueline Dorantes Carrión

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus temas de investigación son el estudio de las representaciones sociales en educación, violencia escolar y cyberbullying. Es investigadora del Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (CEGUV). Miembro de la Red Nacional en Investigaciones en Representaciones Sociales y Centro Mexicano de Representaciones Sociales (Renir-Cemers/México). Integrante de la Red en el área de "Convivencia escolar, disciplina y violencia en las escuelas" del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Docente de la Facultad de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), Especialización en Estudios de Opinión (PNPC-Conacyt-Consolidado), Maestría en Antropología y Doctorado en Investigación en Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana (DIIES). Es perfil Promep-Deseable. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt-SNI-1. Pertenece al Cuerpo Académico Género y Cultura.
mail: jedorantes@uv.mx

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
Compiladora

Investigaciones sobre violencia en la escuela

 Editorial Brujas



Universidad Veracruzana

Título: *Investigaciones sobre violencia en la escuela*

Compiladora: Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

Autores: Luz María Velázquez Reyes, Raúl Romero Ramírez

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, Miguel Angel Casillas Alvarado
Hilda Beatriz Salmerón García, Laura Oliva Zárate,
Rosa Eglantina González Sánchez, Griselda Hernández Méndez,
Alejandro Juárez, Torres, Rodolfo Cruz Vadillo,
Claudio Rafael Castro López, Martha Patricia Ponce Jiménez,
María Guadalupe Landa Ruíz, Mayabel Ranero Castro,
Denisse Aramburo Guerra, Maleny Cerda Carrillo

Este libro fue dictaminado por académicos distinguidos de la
Universidad Autónoma de Baja California.

Dorantes Carrión, Jeysira Jacqueline

Investigaciones sobre violencia en la escuela / Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión;
compilado por Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión; prólogo de Luz María Velázquez
Reyes; proemio de Raúl Romero Ramírez. - 1a Ed. - Córdoba: Brujas; Xalapa:
Universidad Veracruzana, 2021.

224 p.; 23 x 15 cm.

ISBN 978-987-760-342-2

ISBN E-book 978-987-760-346-0

1. Violencia Escolar. 2. Acoso Escolar. 3. Investigación Social. I. Dorantes Carrión,
Jeysira Jacqueline, comp. II. Velázquez Reyes, Luz María, prólogo. III. Romero
Ramírez, Raúl, proemio. IV. Título.

CDD 370.1

© De todas las ediciones, los autores

© 2021 Editorial Brujas

© 2021 Universidad Veracruzana

1° Edición.

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

ISBN versión impresa: 978-987-760-342-2

ISBN E-book: 978-987-760-346-0

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa, puede ser reprodu-
cida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico,
mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa.



ENCUENTRO
Grupo Editor

www.bibliotecadigital.editorialbruja.com.ar

Editorial Brujas



www.editorialbruja.com.ar publicaciones@editorialbruja.com.ar

Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616– Pasaje España 1486 Córdoba–Argentina.

Contenido

Prólogo	7
<i>Dra. Luz María Velázquez Reyes</i>	
Proemio	11
<i>Dr. Raúl Romero Ramírez</i>	
Presentación.....	15
<i>Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión.</i>	
Capítulo I.	
La importancia de afrontar la violencia de género en la universidad.....	25
<i>Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, Miguel Angel Casillas Alvarado</i>	
Capítulo II.	
Violencia de género en instituciones educativas.....	51
<i>Hilda Beatriz Salmerón García</i>	
Capítulo III.	
La violencia en distintas etapas de la vida	69
<i>Laura Oliva Zárate</i>	
Capítulo IV.	
Mecanismos de acoso y hostigamiento en la universidad	87
<i>Rosa Eglantina González Sánchez</i>	

Capítulo V.

El cyberbullying: cómo la era digital puede afectar a los estudiantes universitarios 107

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

Capítulo VI.

Violencia y fobia en las aulas de bachillerato..... 131

Griselda Hernández Méndez, Alejandro Juárez Torres

Capítulo VII.

La violencia relacional en procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad 151

Rodolfo Cruz Vadillo

Capítulo VIII.

Formas de violencia contra las mujeres indígenas 171

Claudio Rafael Castro López, Martha Patricia Ponce Jiménez

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, María Guadalupe Landa Ruíz

Capítulo IX.

Segregación como violencia de género.

Un atisbo a la universidad mexicana 193

Mayabel Ranero Castro

Capítulo X.

Programas que mejoran los ambientes en educación básica: una propuesta desde el marco legal 209

Denisse Aramburo Guerra, Maleny Cerda Carrillo

Coordinadora 223

Autores 225

Prólogo

*Dra. Luz María Velázquez Reyes
Investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación
del Estado de México. Toluca, Edo. de México*

“La violencia intenta matar de mil maneras e intensidades distintas” (P.74), escribió la filósofa alemana Hannah Arendt (2006). El libro *Investigaciones sobre violencia en la escuela*, compilado por Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, reúne en diez capítulos los resultados de investigaciones en torno a la violencia. En cada uno de los apartados los autores exponen distintas maneras e intensidades distintas de negar al otro, escatimándole la posibilidad de convertirse en agente en cualquiera de ellas.

El escenario escolar resulta campo fértil para la incubación y despliegue de diferentes formas de maltrato y negación del otro; ese otro que, al igual que el maltratador, es también un actor educativo que, por el hecho de padecer la experiencia de violencia en diferentes modalidades, ve mermada su capacidad de agencia al convertirse en víctima de violencia relacional, de género, de acoso y hostigamiento, de *cyberbullying*, de segregación, de violencia en la relación de pareja y de otras modalidades investigadas por los autores compilados.

A pesar de la popularización mediática de ciertas violencias, como el *bullying*, y la multitud de escritos sobre el tema de la violencia en la escuela, la particularidad de *Investigaciones sobre violencia en la escuela* se encuentra en que aporta conocimiento original, producto de investigaciones realizadas de manera

individual o colectiva, que cuestionan en mayor o menor medida lo que implica convivir, interactuar y relacionarse con el otro, ya sea estudiante universitario, estudiantes con discapacidad, mujer indígena o mujer universitaria. Llama la atención que la violencia se encuentre encarnada mayoritariamente en cuerpos femeninos, a pesar de que “la mujer sostiene la mitad del cielo”, como refiere Ranero Castro, parafraseando a Mao Zedong, en el capítulo IX de este libro.

Los aportes de este compendio son múltiples. En primer lugar, señalaré la mirada de los diferentes autores que muestran la experiencia vital que les permite formular interrogantes tan diversas como: ¿qué experiencia han tenido las mujeres indígenas en su relación de pareja?, o ¿han presenciado actitudes agresivas por parte de los maestros?, o ¿qué definición han construido los profesores, con base en su experiencia, de los estudiantes con discapacidad? Por solo mencionar algunas.

Por otra parte, la mayoría de las investigaciones documentadas reflexionan, con énfasis, acerca de que no son suficientes las leyes, decretos, declaraciones o reglamentos que apelen a garantizar que las personas crezcan en un ambiente de igualdad y de protección de sus derechos, sino que es en el ámbito educativo donde es posible –tras un arduo trabajo– introyectar el respeto al otro, en un ambiente de equidad, para atenuar el impacto de la violencia estructural, endémica y multicausal.

Otro aporte sustancial se encuentra en la indagación en escenarios geográficos variados: el estado de Veracruz en su totalidad o en ciudades específicas, como Xalapa y Puebla, que coadyuvan a la información de lo que sucede en espacios escolares del interior de México.

Las estrategias metodológicas de los autores son diversas, desde la metodología cuantitativa a partir de una encuesta; el enfoque cualitativo-interpretativo con el análisis del discurso, a partir de Foucault (2010); la indagación con grupos focales; la búsqueda de las representaciones sociales apoyándose en Moscovici (1961); el método cualitativo a través de las técnicas del grupo de discusión y entrevistas; metodologías que les permiten

a los autores ofrecer explicaciones fértiles acerca de cómo se gesta la violencia en espacios tan familiares como la escuela y la universidad, brindándole al lector la oportunidad de reconocer que no existe un modelo único para comprender un fenómeno tan complejo.

Otra aportación es lo referente a la problematización de la propia definición de violencia, ya sea como fuerza directa o como coerción con la amenaza implícita de padecerla, tal y como la encontramos en la conceptualización ampliamente extendida de la Organización Mundial de la Salud (OMS), o bien, comprenderla como una relación social, en el cual la víctima es cosificada por el agresor, tal y como aparece en la definición de Keane (2000), citada por Rodolfo Cruz Vadillo en el capítulo VII: “La violencia es siempre un acto relacional en el que su víctima, aun cuando sea involuntario, no recibe el trato de un sujeto cuya alteridad se reconoce y respeta, sino el de un simple objeto potencialmente merecedor de castigo físico o incluso destrucción”.

La lectura de *Investigaciones sobre violencia en la escuela* nos convoca a mirar las violencias en plural, no solo como coerción sino como un mecanismo sutil, empero, no por ello menos efectivo para la dominación del otro por medio del gobierno de su subjetividad, restringiéndole su capacidad de agencia. Dicho de otra manera, la violencia siempre reduce el potencial de autorrealización de la persona afectada (Benjamin, 2010), provocando subjetividades escondidas.

El contenido de *Investigaciones sobre violencia en la escuela* contribuye a la comprensión de cómo se gesta la violencia, los actores sociales y educativos que participan en el círculo de la violencia, los escenarios en los que se despliega, los mecanismos de ejercicio de poder, las formas directas o sutiles del mismo, el impacto en la subjetividad de los implicados, así como su posibilidad o imposibilidad de construirse como persona y la ausencia de una cultura de denuncia. Por ello, extendiendo la invitación no solo a la lectura, sino al estudio y discusión de este interesante libro.

Referencias

- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
- Benjamin, W. (2010). *Hacia una crítica de la violencia* (Libro II, Vol. 1). Madrid: Abada.
- Foucault, M. (2010). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Proemio

Dr. Raúl Romero Ramírez

Facultad de Historia, Universidad Veracruzana

La violencia en los espacios escolares y en todos los niveles educativos: universidad, bachillerato secundaria, primaria y preescolar, resulta ser hoy un campo de conocimiento que está entrelazado, en primera instancia, a temas como las etapas del desarrollo humano (infancia primera y segunda, adolescencia y adolescencia tardía, juventud, etc.), las discapacidades (física, sensorial, psíquica, intelectual, visceral, múltiple, etc.), el género (masculino, femenino, lesbiana, gay, bisex, trans, andrógino, neutro, *neither*, etc.), la etnia (pueblos agrupados por creencias, costumbres, tradiciones y lengua propia), y el sexo (heterosexual, homosexual, bisexual, pansexual, demisexual, lithsexual, autosexual, antrosexual, polisexual, asexual, etc.).

La escuela, como la conocemos en Occidente, ha sido una institución que se propone hacer “encajar” al individuo en un tipo de sociedad particular, mediante una forma de educación que los “con-forme” y “forme” de acuerdo con esa sociedad. En ella sucede uno de los procesos de la educación institucionalizada, pues además de la familia, este es un proceso social y cultural que intenta facilitar el aprendizaje generando el poder adquirir conocimientos, gracias al desarrollo de sus habilidades-destrezas, valores-actitudes, creencias y hábitos. De tal modo, esta formación está destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y

afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen.

Como en toda institución humana, la violencia se presenta en la escuela como parte inseparable de la creación de la autoridad. El poder de la Autoridad Soberana está ligada al mando, al dominio, a la autoridad legal, a la supremacía, al imperio, a la potestad y a la jurisdicción; con ello, nace y se fortalece una institución. Frente a esa autoridad, se encuentra el poder del Prestigio de Humildad, ligado a la obediencia, a la sujeción, a la autoridad legítima, a la sumisión, al acatamiento, a la facultad y a la popularidad. Estos dos poderes en la cultura occidental se han interpuesto uno con otro, generando la lucha entre violencia vs. mansedumbre.

La violencia puede considerarse como el uso deliberado del poder de la autoridad soberana que un individuo o grupo usa para ridiculizar, ofender, denigrar o amenazar a otro, con la posibilidad de poner en riesgo o perjuicio su integridad y generarle daños o trastornos que causen privaciones, lesiones, desintegración o la muerte.

El uso de la violencia en los espacios educativos puede dar inicio desde el fenómeno de la igualdad vs. la diversidad. Mientras la escuela intenta homogeneizar a los alumnos en cuanto a los saberes y prácticas que deberán aprender, en un contexto social más amplio es la diversidad y heterogeneidad de pensamientos, frente a esos saberes y prácticas, lo que genera una pluralidad contra la singularidad escolarizada. Sin embargo, esta “violencia educativa” no es tema principal de nuestra obra, aunque es uno de los fenómenos que influyen en la violencia en los espacios educativos.

Entre los tipos de violencia encontramos aquellos relacionados con quien infringe la agresión, como son la autoinfligida, la interpersonal y la colectiva; y los vinculados al modo en el que se intenta dañar o perjudicar: de modo verbal, físico, negligente, económico, cultural, institucional, tecnológico, sexual, etc.

El estudio sobre la violencia ejercida en los espacios educativos es de interés académico, puesto que resulta muy importante comprender cómo, desde la época moderna, se aminora o

anula el uso del privilegio en Occidente y cómo se favorece el uso del derecho, haciendo de la relación de los profesores con sus pares y alumnos, así como de los alumnos con sus pares y profesores, una forma de conducta y comportamiento regida bajo una reglamentación escolar que les permite, y a la vez les impide, realizar ciertas actividades. También es de mucho interés considerar que tanto el contexto social como el marco legal cambian a través de los tiempos.

La investigación de la conducta y del comportamiento en esa relación de profesores y alumnos ha generado un amplio campo de estudio que involucra disciplinas como la pedagogía, la psicología, el derecho, la medicina, la historia, la antropología y la sociología, solo por mencionar algunas. En cada una puede hallarse el tema de la violencia a partir de sus síntomas, como rendimiento escolar, alteraciones de conducta en el aula, transgresión al reglamento escolar, conflictos de salud física y emocional visibles en la escuela, cambio en la postura de enseñanza histórica de contenidos, posición de profesores y alumnos ante contenidos de enseñanza frente a sus creencias, actividades de profesores y alumnos constituidos al interior de la escuela en grupos y proyectos escolares, etc.

El estudio de esos síntomas nos acerca a la raíz del problema, que suele hallarse en el uso indiscriminado del poder de autoridad que bien puede ser ejercido por cualquiera de los integrantes de la comunidad escolar. Personal directivo, administrativo, docente y estudiantado pueden y suelen ejercer un poder sobre sus pares o subordinados, pero cuando este sale de la normatividad se presenta en la forma de violencia, haciendo aparecer formas de enseñanza-aprendizajes perjudiciales, fobias y traumas personales; posturas irrespetuosas; comportamiento de rechazo ante discapacidades; negación ante procesos y hechos históricos; rechazo a saberes y conocimientos debido a costumbres y ritos propios; y actividad de hostigamiento y acoso de individuos de la comunidad escolar o ejercido por grupos escolares, etc.

Las conductas agresivas en la escuela son, en gran medida, originadas por un comportamiento intolerante, y suelen deberse a circunstancias económicas (nivel socioeconómico), étnicas

(aspecto físico y sistema de creencias), técnicas (habilidad en el manejo de instrumentos y dispositivos), de género (figurar como un ser masculino, femenino, lesbiana, gay, bisex, trans, andrógino, neutro, *neither*, etc.) o postura sexual (preferencia heterosexual, homosexual, bisexual, pansexual, demisexual, lithsexual, autosexual, antrosexual, polisexual, asexual, etc.). Ante toda esta gama de situaciones es que hay una exigencia académica por indagar no solo las formas de violencia que son parte de cada institución, sino de la escalada de violencia en las escuelas en nuestro país, con el propósito de hallar las causas y motivos, los aciertos y desaciertos en materia de procesos educativos, conductas escolares y comportamientos al interior de la escuela en materia de autoridad, vigilancia y seguridad escolar.

De tal manera, este libro expone una serie de experiencias acerca del estudio de conductas agresivas, las cuales nos acercarán a la forma de enfrentarlas y tratarlas, para poder contrarrestarlas mediante procedimientos normativos que involucren acciones institucionales preventivas (campañas de información), políticas de atención (estructura e infraestructura), protocolos de intervención (límites de injerencia) y políticas de vigilancia y seguridad (cuidado y aplicación de normas).

Presentación

La obra que está en sus manos, Investigaciones sobre violencia en la escuela, muestra un escenario en el que estudiantes y profesores son objeto de la violencia, donde se enfrentan a victimarios que les agreden, ofenden y causan daño. Se apega al Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (Gobierno de México, 2019), que busca “lograr un país más igualitario e incluyente [que] coadyuvará a construir la paz en todo el territorio” (p. 20), y precisa en su eje transversal 1 la igualdad de género, no discriminación e inclusión. Este eje transversal:

Parte de un diagnóstico general donde se reconocen las desigualdades que existen por motivos de sexo, género, origen étnico, edad, condición de discapacidad y condición social o económica, así como las desigualdades territoriales. La eliminación o reducción de las mismas requiere de un proceso articulado en la planeación, el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de las políticas, programas y acciones en todos los sectores, ámbitos y territorios, con perspectiva de género, no discriminación, de ciclo de vida, de interculturalidad y de desarrollo territorial. Todo lo anterior, sin dejar a nadie atrás. (Gobierno de México, 2019, pp. 33-34).

También se apega al *Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021. Pertenencia y pertinencia* (Universidad Veracruzana, 2018) de la Dra. Sara Deifilia Ladrón de Guevara González, en el que se establecen tres ejes estratégicos, programas estratégicos y líneas de acción para continuar con la transformación de la Universidad Veracruzana (UV): 1. Liderazgo académico, 2. Visibilidad e impacto social, 3. Gestión y gobierno.

De manera general, al interior de la obra se reportan resultados de investigación desarrollados en distintos niveles educativos: educación básica, media superior y superior, donde se escenifican prácticas violentas que dañan las relaciones ente los actores educativos y afectan las experiencias escolares (Dubet y Martuccelli, 1998) del estudiantado mexicano. El documento pone en evidencia una serie de mecanismos de acoso y hostigamiento que emplean los victimarios con sus víctimas; además, da cuenta de los diversos escenarios de la violencia, incluyendo la virtual, que se realiza a través de las redes sociales conectadas a Internet, bajo plataformas como Twitter, Instagram, YouTube y Facebook.

El conjunto de trabajos de investigación que contiene esta obra fueron desarrollados por investigadores y académicos universitarios, quienes se han preocupado por hacer evidente el fenómeno de la violencia escolar. El primer capítulo, “La importancia de afrontar la violencia de género en la universidad”, de Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión y Miguel Angel Casillas Alvarado, exponen cómo la violencia de género –un tipo de manifestación de la dominación masculina– ha sido invisible, incluso normalizada, durante siglos; alcanzando espacios como los universitarios, donde se arraiga a la cotidianidad institucional. A partir de los aportes de diversos autores en torno a los estudios de género y la violencia directa y no directa, Dorantes y Casillas plantean un panorama de la violencia de género en espacios universitarios que exhorta a la reflexión, la investigación y el trabajo para prevenir la violencia, así como desmontar estereotipos y creencias.

En cuanto al segundo capítulo, “Violencia de género en instituciones educativas”, por Hilda Beatriz Salmerón García, ofrece una reflexión teórica acerca de algunas manifestaciones de la violencia de género contra las mujeres en el contexto universitario. Fundamenta su aportación a través de diversos estudios y desarrolla un análisis que incluye a miembros de la comunidad escolar (estudiantes, docentes y personal administrativo) para abordar distintos patrones que se vinculan con comportamientos violentos. Así mismo, Salmerón García procura una ampliación de

la mirada sobre los determinantes de la violencia para proporcionar una visión general de la prevaeciente situación. Como propuesta para hacer frente a la violencia de género plantea un programa de servicio social multidisciplinario, basado en algunas medidas de prevención y atención que universidades internacionales y nacionales han puesto en marcha, con la finalidad de proteger y apoyar a la comunidad universitaria. Para finalizar, la autora resalta la importancia de los climas escolares saludables para el desarrollo personal de todos los que conforman y están involucrados con la universidad.

El tercer capítulo, “La violencia en distintas etapas de la vida”, de Laura Oliva Zárata, presenta el análisis de elementos que conforman la violencia escolar en la educación básica, media superior y superior. La autora logra visibilizar la presencia de la violencia en los grupos examinados, por medio de la valoración de ejes temáticos donde identifica las diferencias y similitudes en el tipo de agresiones, que corresponden a cada nivel educativo y a la edad de los estudiantes participantes. También proporciona datos sobre la participación de los docentes, quienes detonan más la violencia con sus expresiones agresivas hacia el alumnado y las de los estudiantes contra ellos; del mismo modo, exhibe que los individuos experimentan violencia desde el núcleo familiar. Con ello, considera detenidamente que los valores morales son elementales para que las interacciones sociales sean armoniosas. En esa dirección, concluye que es ineludible crear entornos educativos positivos, donde se fomenten alianzas constructivas en aras del bienestar integral y colectivo.

En el capítulo “Mecanismos de acoso y hostigamiento en la universidad”, la autora, Rosa Eglantina González Sánchez, nos adentra en el escenario de violencia de las instituciones educación superior (IES), pues revela el abuso del poder de los académicos de la universidad. La autora analiza los diferentes mecanismos de hostigamiento y acoso de algunos académicos hacia las alumnas afectadas; describe los casos de las entrevistas realizadas y las divide en grupos, de acuerdo con las características encontradas en los mismos casos estudiados. De este modo, hace evidente la

vulnerabilidad de las alumnas universitarias afectadas por parte de los académicos, quienes sufren daños psicológicos. Para hacer frente a estas situaciones, González Sánchez reflexiona sobre la creación de estrategias para prevenir la repetición de conductas de acoso y hostigamiento en el interior de las instituciones educativas y evitar sus consecuencias.

Por su parte, el capítulo “El *cyberbullying*: cómo la era digital puede afectar a los estudiantes universitarios”, de Jeysira J. Dorantes Carrión, expone las vivencias de los jóvenes de este nivel educativo en relación con la violencia en las redes sociales, su percepción en torno a esta, así como las representaciones sociales que han construido sobre el fenómeno. La autora aborda su análisis a través de la técnica del grupo focal, con lo cual revela cómo definen los estudiantes el *cyberbullying*, sus opiniones y experiencias; además, enfatiza el conjunto de significados y sistemas de referencia mediante los cuales los estudiantes piensan, interpretan y viven el *cyberbullying*, destacando que este tiene múltiples consecuencias negativas, tanto para ellos como para la sociedad. Así mismo, el estudio está acompañado de reflexiones que permiten un acercamiento a los procesos del *cyberbullying* y a los matices que presenta la violencia en los espacios virtuales. Finalmente, Dorantes Carrión ofrece algunas propuestas de diversos aspectos que deben ser implementados y reforzados, tanto dentro como fuera de la universidad, para evitar la generación y reproducción de la violencia en las redes sociales.

En “Violencia y fobia en las aulas de bachillerato”, de Griselda Hernández Méndez y Alejandro Juárez Torres, se plantean de inicio el supuesto hipotético de que las actitudes violentas de los maestros pueden llevar a los estudiantes a experimentar reacciones fóbicas hacia la escuela y, consecuentemente, al fracaso escolar. En ese sentido, los autores examinaron la relación entre violencia-fobia en el espacio áulico del bachillerato; por medio de entrevistas a profundidad recolectaron y analizaron los testimonios de alumnos para dar cuenta de que, en efecto, las conductas agresivas de los docentes les generan fobia. De este modo, Hernández Méndez y Juárez Torres describen los distintos niveles de vulnerabilidad

que los participantes presentan, su malestar y los significados que construyen a partir de sus experiencias. Por último, cuestionan el papel que desempeñan las autoridades y el sistema educativo, en general, dado que las situaciones de violencia son ignoradas o evadidas; sin embargo, es fundamental que sean investigadas, pues son cruciales, considerando que repercuten en la formación académica de los estudiantes, así como en su calidad de vida.

El capítulo “La violencia relacional en procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad”, de Rodolfo Cruz Vadillo, nos adentra en el escenario de las relaciones que se generan en el proceso de inclusión educativa. Revela un tipo de violencia compleja, por su sutileza y naturalización, que se establece en la interacción e intercambio profesor-estudiante en los espacios escolares y áulicos. Cruz Vadillo ofrece una caracterización de las prácticas educativas que los profesores han empleado cuando están frente a estudiantes con discapacidad, para identificar cómo dichos alumnos son colocados en situaciones de desventaja, de fragilidad. Además de reflexionar acerca del significado y la importancia que tiene el encuentro con otro ser humano, con su individualidad y valía propia, destaca que el vínculo docente-estudiante debe sobrepasar lo meramente técnico, pues no se debe olvidar que todo acto educativo tiene un componente humanista. Finalmente, el autor plantea algunos retos importantes que deben ser considerados en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Por su parte, en “Formas de violencia contra las mujeres indígenas”, de Claudio R. Castro López, Martha P. Ponce Jiménez, Jeysira J. Dorantes Carrión y María G. Landa Ruíz, se contextualiza la violencia perpetrada hacia estas mujeres desde la infancia, así como en la relación de pareja, en cuatro modalidades: física, emocional, económica y sexual. Conjuntamente, el capítulo nos brinda una aproximación a las representaciones sociales construidas por las mujeres indígenas acerca de las agresiones experimentadas y sobre los motivos que consideran como detonantes de la violencia. Además, el eje rector de análisis se basa en el objetivo de facilitar la comprensión de los aspectos que

constituyen y se vinculan con la incidencia de la violencia hacia las mujeres. Como corolario, los autores señalan que es inaplazable que, desde el ámbito de la educación superior y en particular desde la Universidad Veracruzana, se reconozcan las necesidades y demandas de las mujeres indígenas, con la finalidad de formular e instaurar acciones inclusivas y emergentes encaminadas hacia la prevención, atención y protección, con un enfoque intercultural.

Respecto al capítulo escrito por Mayabel Ranero Castro, “Segregación como violencia de género. Un atisbo a la universidad mexicana”, expone la violencia de género desde otro ángulo, pues acentúa el origen sociocultural de procesos diferenciadores y excluyentes que afectan a las mujeres, tanto en sus derechos educativos como laborales. La autora proporciona datos de las tendencias en el devenir histórico del acceso de las mujeres a la educación superior en México, destacando la desigual distribución de las estudiantes en áreas disciplinarias consideradas cercanas a la configuración sexo-genérica femenil, lo que permite evidenciar que la ubicación de mujeres en distintos espacios sociales está anclada a los roles de género. A la vez, muestra el distinto ordenamiento jerárquico en que se coloca a hombres y mujeres en la organización universitaria, un orden disímil que beneficia a los varones en cuanto al poder, lo económico y el prestigio, mientras que a las mujeres las pone en situación de desventaja en la escala jerárquica. Para concluir, Ranero Castro propone medidas para fomentar la igualdad de género, en las que incluye a la universidad, la familia y la sociedad en general.

El capítulo final, desarrollado por las autoras Denisse Aramburo Guerra y Maleny Cerda Carrillo, “Programas que mejoran los ambientes en educación básica: una propuesta desde el marco legal”, visibiliza información acerca de las problemáticas que no permiten la calidad del bienestar educativo y dinámico en la etapa básica. Las autoras muestran situaciones actuales de transformación y uso de herramientas necesarias para la prevención y reducción del acoso escolar dentro del nivel educativo básico en México, tomando como eje central la adaptación de propuestas que han implementado otras naciones a nivel mundial y que

han generado impacto positivo para el adecuado desarrollo de los alumnos en los planteles educativos y áreas recreativas. Como parte de la reflexión, se hace hincapié en crear espacios de concientización y uso de los casos reales que logren ser apoyo para el alumno.

Como puede apreciarse, esta obra integra diversas metodologías de trabajo, que incluyen el manejo de entrevistas, grupos focales, aplicación de encuestas, búsqueda de información documental y de archivo para dar cuenta de los escenarios de la violencia. Las participaciones provienen de reconocidos investigadores y académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y la Universidad Veracruzana (UV), quienes trabajan de manera conjunta en la búsqueda de alternativas para la solución de la violencia en los espacios educativos, incluyendo al universitario. El objetivo es poder participar en el diseño y construcción de las políticas para la prevención y erradicación de la violencia.

Particularmente, en el caso de los autores de la UV, destaca la participación de los académicos del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (IIESES); el Centro de Estudios de Opinión y Análisis (CEOA); las facultades de Historia, Sociología y Pedagogía; el Doctorado en Investigación en Innovación en Educación Superior (DIIES); la Maestría en Investigación Educativa; el Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (CEGUV); la Especialización en Estudios de Opinión (EEO), el Instituto de Psicología y Educación y la Maestría en Desarrollo Humano; todos pertenecientes a la UV.

Otra peculiaridad de la obra es que seis cuerpos académicos de la UV: Estudios en Educación; Metodología y Aplicaciones de las Técnicas y Modelos Estadísticos; Género y Cultura; Psicología y Desarrollo Humano; Antropología Social; y Políticas Educativas sobre Inclusión Educativa y Discapacidad, trabajan en sus entidades académicas, en busca de una solución a la violencia; preocupados por lograr espacios universitarios libres de violencia de género,

juntos, con sus resultados de investigación relevantes, fortalecen a su vez la propuesta de la rectora Sara Ladrón de Guevara, ante la declaratoria emitida en la Primera Sesión Ordinaria 2020 del Consejo Consultivo para la Igualdad de Género.

Finalmente, las aportaciones que se ofrecen en esta obra dan cuenta de experiencias escolares de estudiantes de diversos niveles educativos que merecen ser dadas a conocer, si es que buscamos una universidad libre de violencia para las generaciones presentes y futuras.

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

Referencias

- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Gobierno de México. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Ciudad de México: Autor.
- Universidad Veracruzana. (2018). *Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021. Pertenencia y pertinencia*. Xalapa, Veracruz: Autor.

Capítulo I.

La importancia de afrontar la violencia de género en la universidad

Capítulo I.

La importancia de afrontar la violencia de género en la universidad

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

jeysira@hotmail.com, jedorantes@uv.mx

Miguel Angel Casillas Alvarado

mcasillas@uv.mx

A Rafa Montesinos, *in memoriam*

“Sólo una acción política que tome realmente en consideración todos los efectos de dominación que se ejercen a través de la complicidad objetiva entre las estructuras asimiladas (...) y las estructuras de las grandes instituciones en las que se realiza y se reproduce no sólo el orden masculino, sino todo el orden social (...) podrá, sin duda a largo plazo, y amparándose en las contradicciones inherentes a los diferentes mecanismos e instituciones implicados, contribuir a la extinción progresiva de la dominación masculina”.

Pierre Bourdieu, *La dominación masculina*, 1998

Las líneas con las que cierra Pierre Bourdieu su libro *La dominación masculina* (2000, p. 141) resultan todavía en el 2020 vigentes y propias por la necesaria reforma para erradicar la violencia de género de las universidades mexicanas. Sin duda, la violencia de género es un problema que debe ser abordado no

solo en las aulas universitarias, sino en todos los otros espacios de la vida universitaria.

Dando continuidad a trabajos precedentes, presentamos aquí resultados de investigación con un grupo de profesoras de la Universidad Veracruzana (UV), donde, a través de sus discursos, logramos hacer visibles sus representaciones y perspectivas sobre la violencia de género.

La violencia, desafortunadamente, posee una pluralidad de manifestaciones que afecta a las mujeres. En el caso específico de la violencia de género, esta permaneció invisible durante siglos. Arizó y Mérida (2010) afirman que los hombres han abusado de las mujeres en variadas formas: malos tratos, golpes, acosos, violaciones, insultos, amenazas, humillaciones, abusos; así, se hacen “evidentes las múltiples maneras de violencia fundadas en relaciones asimétricas y de poder, donde el hombre se posiciona sobre la mujer en un escenario de desigualdad, subordinación e inferioridad” (p. 10).

El impacto de la violencia de género, como lo plantea Romero (2017), ha llegado a situaciones inimaginables donde las mujeres son agredidas y amenazadas hasta el punto de llegar a la muerte; lo que el Instituto Nacional de las Mujeres (INM) ha clasificado como feminicidio. Por su parte, Sánchez Castañeda (2018) señala una clasificación de los tipos de violencia: “de Estado, criminal, económica, política, simbólica, psicológica, religiosa, sexual, de género, escolar y, muy recientemente, digital o virtual” (p. 1); asimismo, la violencia física, verbal y emocional, las cuales también afectan a las mujeres.

Fundamentos

La perspectiva feminista sobre la historia nos ha permitido tomar conciencia sobre las injusticias, violencias y desigualdades que han marcado a las mujeres. Las participantes del movimiento feminista, en los años sesenta y setenta, contribuyeron a formar una nueva ideología en contra el sistema patriarcal; tenían

como propósito “liberar fundamentalmente a las mujeres de la imposición de género” (Moreno, 2019, p. 10). Más allá de esos antecedentes, las bases de este trabajo se sostienen en los aportes de Belausteguigoitia (2011); Butler y Soley-Beltrán (2006); Buquet (2011, 2014); Buquet, Cooper y Loredó (2006); Carrillo (2009, 2014); Cooper y Noguera (2009); De Barbieri (1996, 2004); Delgado (2017, 2020); Hierro (1985); Lagarde (2016); Mingo y Moreno (2015); Moreno y Alcántara (2016) y Serret (2001, 2016).

También es importante valorar las instituciones y grupos de investigación que han logrado encarnar el espíritu feminista y han luchado por la igualdad y contra la violencia de género; sus efectos hoy son visibles en diversas universidades de México. La historia de las mujeres ya no puede permanecer oculta, se debe reconstruir y reunir sus fragmentos o rastrear sus huellas (López, 2003). En este tenor es que deseamos hacer investigación sobre la violencia de género, pues “una de las formas más eficientes de construir la equidad dentro de las instituciones y combatir la discriminación es estudiar su magnitud, su insistencia, sus razones, sus formas, su incidencia, y sus definiciones” (Belausteguigoitia, 2013, como se citó en Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013, p. 9).

Furlán y Spitzer (2013) plantean que “en la última década, se ha detectado que en las escuelas se viven hechos de violencia que afectan ya sea a los alumnos como al personal docente, auxiliar, de intendencia o directivo” (p. 21). Carrillo (2019), a su vez, señala que en los estados de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie, 2002-2011), han emergido un sinnúmero de casos de violencia, todavía no cuantificados con una variedad heterogénea, pues no existe un diagnóstico que muestre cuántas mujeres universitarias, entre ellas estudiantes, profesoras, investigadoras, personal administrativo de confianza o funcionarias, han sido violentadas en el interior de las instituciones educativas, por lo que el fenómeno de violencia y ciberacoso, en educación superior, ha propiciado la apertura de espacios de análisis e investigación.

Sin embargo, “a pesar de las luchas permanentes, de los esfuerzos nacionales e internacionales y de los resultados de investigación que las universidades han reportado, el problema no se detiene, y lo más lamentable es que muchas mujeres no se atreven a hablar o denunciar debido al miedo” (Aramburo y Dorantes, 2018, p. 8). Además, en la actualidad, conforme se emplean las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la vida cotidiana y universitaria, surgen nuevas formas de violencias como “el *sexting*, el *cyberbullying* o ciberacoso”, a las que se suman el *grooming* o el *hackeo*, entre otras. Esto afecta “las relaciones entre estudiantes y maestros, entre directivos y trabajadores, entre grupos y también en las relaciones interpersonales cotidianas” (Romero, 2017, p. 15).

El problema de estos tipos de violencia de género es que resultan invisibles y su daño afecta de manera “silenciosa”. El anonimato “puede generar mayor crueldad, menos sentimientos de culpa y mayor impunidad por parte del acosador, al saber que no puede ser identificado por la víctima. Esta situación coloca en un punto delicado a las autoridades escolares, resultando difícil sancionar el mismo, dado su carácter ignoto” (Sánchez-Castañeda, 2018, p. 2). Castro (2018) precisa que “la violencia tiene la capacidad de mutar” (p. 2), por lo que se utilizan las pantallas que evolucionan día a día, así como el desarrollo de redes virtuales, para generar violencia incrementando su poder”. Para Prieto (2017), la violencia en las redes sociales solo se metamorfosea, sus tesoros y rostros cambian de un contexto a otro.

En efecto, hoy vemos cómo la violencia de género ha mutado a lo virtual, provocando daños mayores, “desencadenando problemas psicológicos, incluyendo la depresión que puede llegar hasta el suicidio; dichas consecuencias son provocadas por recibir burlas, risas, ser exhibido, difamado o porque de alguna manera se hace sentir mal a la persona” (Landa, 2019, p. 235), y ganas de no ir a la universidad. Muchas veces, en la actualidad, con las TIC, los agresores emplean las redes sociales para dañar, agredir, violentar, extorsionar, acosar, intimidar, etc., de manera anónima y desde un lugar distante en el que no pueden ser identificados.

Para Castro y Varela (2013), la violencia de género en las redes sociales es “el medio de depredación humana más eficiente que existe en la nueva modernidad” (p. 14), que se emplea para dañar a mujeres, y que esconde peligros, como los “los ciberataques (...) o agresiones a través de las redes sociales” (Castro, 2018, p. 162); donde se “toman los datos personales de una persona con el objeto de exhibirlos en el ciberespacio” (Carrillo, 2015, p. 118). Actualmente, el *cyberbullying* o ciberacoso se ha convertido en una práctica dentro del contexto educativo, especialmente en educación superior, en donde hombres y mujeres se han visto afectados.

El Módulo de Ciberacoso (Mociba) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) señala que el 24.5% de la población mayor de 12 años que utiliza la Internet o el teléfono celular ha sufrido de ciberacoso, representando a 18 923 055 personas afectadas. Lucio y Gómez (2018) precisan que en la Primera Encuesta Nacional sobre Consumo de Medios Digitales y Lectura, realizada en 2015, “las redes sociales más utilizadas por los universitarios en México son Facebook con un 94%, WhatsApp con un 79%, Messenger con un 53%, YouTube con un 41%, Instagram con un 35%, Google Plus con 32%, Twitter con un 31%, Skype con un 11%, Snapchat con un 10%, Vine con un 6%, Pinterest con un 5%, LinkedIn con un 4%” (p. 87).

El *cyberbullying* traspasa las fronteras de la escuela, la sociedad, la familia, y afecta a diversos niveles del sistema educativo mexicano: secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrado (Dorantes, 2020a). Cabe mencionar que lo experimentan 1 de cada 10 estudiantes universitarios y lo sufren más las mujeres (14.5%) que los hombres (12.2%), por medio de las plataformas de Facebook (91.4%), Twitter (65%), WhatsApp (53%), Instagram (3.84%) y YouTube (3.5%) (Dorantes, 2016, pp. 177-185). En otros estudios se ha demostrado que “el *cyberbullying* se ve instalado en los espacios universitarios y en las prácticas cotidianas” (Dorantes, Casillas, Ramírez y Morales, 2019, p. 26). Evidentemente, el estudiantado universitario de las diferentes regiones, áreas de conocimiento y facultades que integran a la UV

son vulnerables a recibir un ciberataque en las redes sociales y sus plataformas, por lo que se debe prevenir de sus efectos.

Velázquez y Reyes (2020) “precisan que siete de cada diez alumnos se ven implicados en algún tipo de ciberviolencia, mayoritariamente como espectadores (42%), la cuarta parte como víctimas y menos del 10%, afortunadamente, como ciberacosadores; y que el 39.1% de estudiantes de educación superior han recibido este tipo de agravio” (p. 71). Particularmente en México, Carrillo (2015) y Velázquez y Reyes (2020) han señalado que la violencia de género en redes sociales se manifiesta de la siguiente manera: “el cortejo *online*, *dating violence*, invitación al sexo y propuestas indecorosas, mensajes *online* acosadores, llamadas, mensajes y/o correos electrónicos de contenido sexual, hostigamiento, ciberacoso, *stalking* (acecho), llamadas insultantes, *hotsensing*, sextorsión, *grooming*, videovictimización clandestina, *hackeo*, *bombing*, *sexting*, *trollismo* y *ghosting*” (Velázquez y Reyes, 2020, p. 65); así como el “*sexcasting*, el *happy*, el *slapping* (...) con el objeto de exhibir en el ciberespacio” (Carrillo, 2015, pp. 117-118).

El Departamento de Análisis en Delitos Cibernéticos y el C4, ambos del estado de Veracruz, junto con la policía cibernética, aseguran que “son las mujeres las más susceptibles a las amenazas, extorsiones, envío de fotos o videos de contenido sexual, comentarios denigrantes, ofensas” (s. p.). También son más vulnerables a la delincuencia organizada, y otros eventos que acontecen en las redes sociales, como secuestro, extorsión, pornografía, trata de blancas, venta de órganos o piratería. Ya se han descubierto fraudes, estafas, falsificaciones, pornografía, robo de identidades, atentados terroristas, suicidios, abuso a menores, etc. En efecto, “algunos problemas son difíciles de resolver” (Castro, 2018, p. 8).

Retomando específicamente la violencia de género, esta “es la que responde a la violencia estructural, sostenida en una cultura edificada por la lógica de la dominación y de las relaciones de poder” (Arizó y Mérida, 2010, p. 10). La naturalización y normalización de la violencia son el principal problema de su

reproducción, pues permiten que generen más daño. Se suman las “violencias sutiles que no dejan marcas visibles (...) pero quedan marcadas en la psique” (Carrillo, 2015 p. 20). En el caso de la naturalización de la violencia, esta ocurre cuando se asume como parte de la normalidad, se representa como algo natural e incuestionado, nunca se ve como una construcción deliberada.

La violencia de género provoca indignación, pero también es un indicador de que algo sucede y que le está pasando a las estudiantes, sin que se sepa mucho; el fenómeno aún está silenciado, oculto, lo que contribuye a su reproducción. En la universidad, las prácticas tienen que cambiar y se deben de garantizar los espacios 100 por ciento libres de violencia, asegurando la integridad del estudiantado sin distinción de género.

Resultados de investigación en la UV reportan que los y las estudiantes sufren diversos tipos de violencia y que la de género es una de las más comunes, donde

se impone la ideología dominante, las visiones misóginas del mundo que justifican la dominación masculina y refuerzan el clasismo y el racismo (...). Mientras no se desmonten los pilares de la dominación y se visibilice el papel reproductor que tiene la educación, la violencia simbólica seguirá operando de manera cotidiana (...). Al interior de las instituciones sus agentes desarrollan prácticas violentas, se reproducen prácticas violentas tradicionales en el espacio escolar, pero también destacan las innovaciones como el *cyberbullying* y otras manifestaciones de diferentes tipos de violencia, pero adaptados al ámbito universitario (Casillas, Dorantes y Ortiz, 2017, pp. 7-8).

Para atender la violencia de género, las instituciones de educación superior (IES) han reaccionado con una lentitud pasmosa. Han instalado en lo formal muchas instancias y han ido delineando protocolos, definiendo procesos y cambiando sus legislaciones progresivamente. Importante mención merecen las unidades de género, la búsqueda de la paridad en la representación universitaria. Las universidades públicas, al igual que otras IES,

como las universidades privadas y los tecnológicos, están alienadas a la lógica de la dominación masculina, de tal manera que resulta cuesta arriba cualquier iniciativa democratizadora y de defensa de la igualdad. Para parafrasear una antigua expresión marxista, las universidades forman parte de la superestructura jurídico-política que sostiene la dominación; en este caso, la dominación masculina.

Solo ante la lucha estudiantil y la revuelta feminista que atraviesa la universidad mexicana, las instituciones establecen acciones de apoyo, prevención y erradicación. Por ejemplo, en el año 2018, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) discutió sobre el acoso escolar en las universidades, con el objeto de fortalecer acciones con la Defensoría de los Derechos Universitarios (Sánchez-Castañeda, 2018, p. 1), como resultado a permanentes denuncias de violencia de género que emitía el estudiantado sobre lo que experimentaba de sus profesores o compañeros universitarios.

Por su parte, la UV –ante las innumerables expresiones de violencia de género, reflejadas en parte en las denuncias que recibe su Coordinación de la Unidad de Género, que dan cuenta de prácticas inadmisibles de acoso sexual, hostigamiento, violación, daño y agravio a mujeres integrantes de la comunidad universitaria– creó el *Protocolo para Atender la Violencia de Género en la Universidad Veracruzana*, en mayo de 2019. Asimismo, entre las limitadas acciones que se implementan a nivel curricular en la UV se encuentra la experiencia educativa “Debate actual sobre género y familia”, que se trabaja en la plataforma educativa institucional Eminus 3.

A nivel internacional, una política a favor de la no violencia es la *Declaración de Incheon* y su *Marco de Acción* (Organización de las Naciones Unidas la Ciencia y la Cultura, 2019), que puntualiza la necesidad de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos; acabar con los estereotipos de género y promover la igualdad entre hombres y mujeres; tomar medidas especiales para velar por la seguridad personal (...) en los establecimientos

educativos y el trayecto, en todas las instituciones durante conflictos y crisis” (p. 32). Por ello, se debe realizar investigación en las universidades para conocer lo que acontece respecto a la violencia de género y buscar estrategias de ayuda y prevención para toda la vida.

Recientemente, en el libro *La construcción de la paz en la escuela. Múltiples miradas desde la investigación, las intervenciones y las políticas públicas*, coordinado por Ramos et al. (2020), se muestra un conjunto de trabajos de investigación sustentados en una variedad de métodos, teorías y enfoques que se dirigen a promover “la cultura de paz en la escuela”, tópico que sigue siendo una tarea pendiente en el sector educativo de México y del mundo. Por esto, “se sugiere tomar medidas de acción centradas en la prevención y orientación, (...) evitar daños en la vida presente y futura de los estudiantes (...) y recomendar que (...) traten de disfrutar de su juventud, de manera sana y respetuosa con sus compañeros, maestros y amigos, integrantes todos de la comunidad universitaria” (Dorantes y Casillas, 2020, p. 148).

Metodología de investigación

Para esta investigación, que se propone explorar las perspectivas sobre la violencia de género en la universidad, convocamos como informantes clave a un grupo de profesoras universitarias que comparten nuestra preocupación por enfrentar la violencia de género. Sus testimonios fueron tratados de modo cualitativo.

Si entendemos a la metodología como el “modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor y Bogdan, 2006, p. 15), nuestra opción se distingue por su carácter cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011), ya que emplea la entrevista a un grupo de profesoras universitarias de la UV. “La técnica de la entrevista se presenta útil, para obtener informaciones de carácter *pragmático*, es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales” (Delgado y Gutiérrez, 1999, p. 226). Es, a su vez, “una conversación que tiene una estructura y un propósito.

En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou, 2019, p. 109). La entrevista “es la relación directa establecida entre el investigador y su objeto de estudio a través de individuos o grupos con el fin de obtener testimonios orales. Puede ser individual o colectiva (...). La experiencia del investigador, su trato adecuado, su autoridad y su capacidad de adaptarse a cualesquiera circunstancias serán cualidades indispensables para obtener el máximo provecho de los informantes” (Tamayo, 2012, pp. 189-190).

En la investigación, se solicitó a las informantes clave que respondieran a la siguiente pregunta: ¿cuáles son los actos de violencia de género que más percibe suceden en la UV? La participación fue voluntaria; sin embargo, la calidad de las informantes clave se atribuye cuando hablamos de un grupo de académicas universitarias que se han acercado para hablar del tema y brindar testimonios, lo que detona querer resolver estos asuntos en la comunidad universitaria. Hablamos de profesoras sensibles y preocupadas por la violencia de género y que han estado cerca de las estudiantes que han sido víctimas de violencia de género.

El trabajo de campo se desarrolló en la región de Xalapa, en las instalaciones de la UV; lo cual permitió vislumbrar lo que sucede y generar un listado de actos para ser analizados como indicadores puntuales, para comprender la realidad social (Shutz, 2008), pero también para dar cuenta de lo que debe ser investigado en siguientes estudios y, con ello, contribuir a su prevención, atención y solución.

Para poder comprender la violencia de género en el espacio universitario es indispensable conocer lo que pasa en la vida cotidiana (Heller, 1977), en los contextos sociales particulares donde las estudiantes tienen experiencias escolares específicas (Dubet y Martuccelli, 1998). Si nos acercamos a conocer estas realidades podremos comprender los efectos negativos que genera la violencia de género y dar cuenta de su impacto. En términos de Marradi, Archenti y Piovani (2007), “la investigación [es] como un proceso sistemático y organizado, busca descubrir, interpretar o revisar ciertos hechos, y cuyo producto es un mayor conocimiento de estos” (p. 71).

La información proporcionada fue grabada en diversos espacios de las instalaciones de la UV, se inició el proceso de transcripción con propósitos de análisis del material obtenido en la entrevista, “usualmente implica convertirlo en material escrito” (Álvarez-Gayou, 2019, p. 111) o contenido específico que permitirá conocer la realidad e interpretar las subjetividades. El material se validó y verificó, “en este punto la confiabilidad y la validez, se refiere a la consistencia de los resultados, y que corresponda al propósito de lo que se busca investigar” (Álvarez-Gayou, 2019, p. 111); posteriormente se procedió a la etapa de análisis e interpretación de los datos. Desde la postura de Osorio (2018), “el investigador hace una interpretación académica de aquello que hacen o dicen que hacen quienes se mueven en un espacio particular; son interpretaciones de segundo o tercer grado” (p. 33). Interpretar “es explicar o hallar un significado a nuestros datos. Constituye uno de los pasos más importantes en el análisis de los resultados” (Tamayo, 2012, p. 321). En este sentido, se analiza, interpreta, explica e informa lo que acontece en relación con la violencia de género. Como ya lo exponen Denzin y Lincoln (2011), “la práctica interpretativa es el modo de construir de sentido a partir de los propios descubrimientos” (p. 90).

Cabe señalar que se mantuvo el anonimato de las informantes y, para efectos de este trabajo, solo se presentan cuatro testimonios seleccionados y codificados, los cuales contienen nombres que se modificaron para efectos del estudio. Sus testimonios nos permiten reconocer la violencia de género desde sus particulares experiencias, perspectivas y miradas.

A lo largo del estudio se requirió de un análisis profundo de la información, pero también de “un trabajo artesanal”, (Sánchez, 2010, p. 9) que necesitó, a su vez, de complejas revisiones del objeto investigado. También se empleó el *software* IraMuTeQ 2.0 (Molina-Neira, 2017) para analizar la información; fue necesaria la creación de un corpus de información, primero se concentró en un documento Word y posteriormente se empleó un bloc de notas con formato *txt*, al cual se le asignó el número o código de control (**** *A_GEN), obteniendo una nube de palabras que describe la violencia de género de manera sintética.

Resultados de investigación

Y la culpa no era mía, ni dónde estaba, ni cómo vestía
Colectivo feminista Lastesis

En este apartado presentamos un conjunto de testimonios de profesoras universitarias que han abonado a describir el escenario de la violencia de género y aportan elementos que nos permiten su comprensión; a partir de su mirada nítida podemos aproximarnos a los pensamientos, ideas, valoraciones y sentimientos que integran las representaciones sociales de los agentes sobre la violencia de género.

Los actos de violencia de género que puedo enunciar son el tocamiento de genitales de un docente a un estudiante... la violación, el maltrato físico, la denostación verbal y pública, violar a una mujer haciendo uso de fármacos, condicionamiento de una calificación por un favor sexual, omisión de las autoridades en la resolución de casos y violación sexual, feminicidio, maltrato físico en el noviazgo, abuso de poder, intercambio de favores maestro-alumno (Informante 1-Lupe).

Se sabe del hostigamiento y presión para tener relaciones sexuales por alguna calificación o evaluación, la insinuación para tener relaciones sexuales a lo mejor no directamente, pero sí tratando de invitar a algún estudiante. La agresión verbal con connotación sexual, miradas lascivas, el estereotipo por roles tradicionales del género, el acoso, la agresión física; se escucha de la violación, de la agresión verbal, de comunicar fotos de información personal íntima sin autorización, tocamientos e intentos de tocamientos; acciones que ponen en peligro la vida de la víctima, acciones que ponen en riesgo la permanencia de la víctima en la institución, amenazas de muerte o agresión física por negarse a realizar actividades inapropiadas hacia el individuo o víctima, mensajes o llamadas con fines de acoso. Conductas graves en relaciones de noviazgo entre alumnos: acoso, insultos, violencia física, psicológica, y cuando un profesor hostiga sexualmente a cambio de alguna calificación a una alumna (Informante 2- Lilitana).

La violencia y el acoso sexual inicia al momento de hacer comentarios con tendencia a propiciar un encuentro sexual con una estudiante por parte de un maestro, el difundir imágenes en redes sociales que reflejen la forma de vestir y desnude a una persona con una preferencia contraria a su aspecto físico; se sabe de la violación, el tocamiento de partes íntimas, el forcejeo, los besos forzados, los insultos sexualmente explícitos, el acercarse demasiado a las alumnas, las insinuaciones, las proposiciones, el condicionamiento de una calificación de acuerdo con una petición que se haga ex profeso a un estudiante, la violencia verbal hacia las mujeres por su apariencia física, la omisión por parte del maestro a poner una calificación por la negación a una propuesta, el hostigamiento, el maltrato; que un jefe haga una insinuación de tipo sexual a base de amenazas que pongan en riesgo la estabilidad emocional y laboral de la persona. Por supuesto, toda aquella actividad que ponga en peligro la vida es una situación grave, los hechos de violación, la omisión por parte de las autoridades también ante la presentación de una queja, obviamente el feminicidio, la violencia, el hostigamiento por parte de los docentes (Informante 3- Luz María).

Hablamos un poco sobre el ciberacoso entre comunidad UV: académicos, autoridades y estudiantes; intercambio de videos íntimos que se pasan a veces entre estudiantes, pero que después pasan a otras personas, a otras manos, ojos y oídos, que se suben a las redes sociales; el tomar fotografías sin consentimiento y subirlas a las redes para hacer una página, poner fotos o hacer memes (Informante 4- Leticia).

Podemos apreciar que los actos de violencia de género enunciados son diversos; sin embargo, los podemos clasificar de dos maneras: directa (cara a cara) y no directa (en redes sociales). El listado de actos de violencia de género que se ejercen de manera directa a la víctima —en este caso, alumno(a), estudiante universitario— se articula a conductas sexuales no deseadas: tocamientos, hostigamiento, acoso sexual, violación. También destacan amenazas, condicionamiento de calificaciones, maltrato, agresión o denostación verbal, forcejeo, besos forzados, presión,

miradas lascivas, omisión (Tabla 1). Todas, de manera general, son muestra de lo que las mujeres enfrentan durante su estancia en la universidad, lo cual es grave, lamentable e indignante, pues posiciona a las estudiantes universitarias en situaciones de riesgo y vulnerabilidad.

Otra peculiaridad que observamos es que la violencia directa ejercida cara a cara se desarrolla en los espacios universitarios, pasillos, cubículos de los profesores, salones de clases, baños, bibliotecas; espacios cerrados en donde no hay testigos. Por su parte, la violencia no directa en redes sociales ocurre en el espacio virtual o ciberespacio, lo cual potencializa a grandes velocidades y a una escala masiva el acto de la violencia (Tabla 2).

Tabla 1. Violencia directa (cara a cara)

Aspectos	Directa (cara a cara)	Agravantes
A	Los besos forzados El forcejeo Tocamiento de genitales Maltrato físico Maltrato físico en el noviazgo Encuentro sexual estudiante-maestro Amenazas de muerte Femicidio	Ponen en peligro físico a la víctima
B	Miradas lascivas Insinuación para tener relaciones sexuales Presión para tener relaciones sexuales por alguna calificación o evaluación Acercarse demasiado a las alumnas Violación	De orden sexual

C	Denostación verbal y pública Condicionamiento de una calificación Abuso del poder Intercambio de favores Estereotipo por roles tradicionales del género Las proposiciones El maltrato del jefe	De orden psicológico
D	Omisión de las autoridades	De orden institucional

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Violencia no directa (redes sociales)

Aspectos	No directa (redes sociales)	Agravante tecnológico (Su efecto viral, potencia la violencia en la víctima)
A	Acoso Hostigamiento Insinuación de tipo sexual Llamadas con fines de acoso Ciberacoso Foto Meme Mensajes Difusión de imágenes en redes sociales Amenazas Agresión verbal Tomar fotos sin consentimiento y subirlas a las redes para hacer una página	De orden tecnológico De orden psicológico Daño moral

Fuente: Elaboración propia.

La violencia no directa que se ejerce en las redes sociales se apoya de plataformas como Facebook, WhatsApp, Instagram o Twitter, a través de los teléfonos celulares o computadoras

con conectividad a Internet. Lo más grave es que su alcance es prolongado en el tiempo.

Por lo que acontece en las redes sociales se debe incitar a las alumnas a denunciar; atender y acompañar a las víctimas, no hacer caso omiso, es lo que corresponde a las autoridades, porque lo contrario da pauta a la repetición y reproducción de la violencia. Por otra parte, observamos que la violencia de género también se manifiesta en las redes sociales y sus plataformas; es allí donde también se identifican actos de hostigamiento y acoso sexual, se difunde el contenido sexual no deseado, se pone en práctica el ciberacoso y el *cyberbullying*. Observamos que en la violencia de género no directa (virtual) también hay maltrato, intimidación, exhibición y daño de manera masiva en las redes sociales. Los agresores se esconden, no dan la cara, están detrás del monitor o un dispositivo. “Lo grave es que emplean perfiles falsos o apócrifos para no ser identificados (Alonso y Tomás, 2016, p. 22), lo que dificulta sancionar, castigar al responsable de la violencia y obligar a reparar el daño.

Prieto (2017) expone que “la mayoría de los acosadores y testigos de *bullying* o *cyberbullying* tienden a relativizar las consecuencias de estas acciones, considerándolas como una broma pesada o una práctica normal entre compañeros, donde no existe conciencia de las implicaciones y repercusiones de sus actos, y se insensibilizan los potenciales daños en la vida social y moral de los otros” (pp. 108-109). Por su parte, Arias (2019) precisa que “cuando los estudiantes responden que la violencia en redes sociales siempre ha existido (...) sus respuestas muestran la invisibilización del *cyberbullying*” (p. 249). Ante este escenario, “es importante reconocer que el *cyberbullying* ya es un problema que afecta a las IES” (Dorantes, 2020b), y es un tema que se debe seguir debatiendo desde los entornos educativos y sin distinción de género.

Un siguiente nivel de análisis de la información nos llevó a procesar los datos en el *software* IraMuteQ 2.0 (Molina-Neira, 2017), donde logramos construir una nube de palabras, identificando los elementos centrales que destacan sobre la violencia de género; la palabra “sexual” fue la de mayor peso y la

que más enunciaron las profesoras universitarias, seguida de las palabras físico, estudiante, alumno, víctima, violencia, violación, tocamiento, acoso, maltrato, hostigamiento, agresión, verbal, relación, red, autoridad, persona, maestro y calificación. Podemos decir que son las autoridades y los maestros quienes, a través de su autoridad y control, son los que condicionan las calificaciones de las estudiantes.

Desde la mirada de las profesoras, las autoridades, otras personas y los maestros son actores de la violencia sexual y física que reciben los y las estudiantes universitarios a través de actos violentos, como la violación, el tocamiento, el acoso, el maltrato, el hostigamiento, la agresión y la violencia verbal. Asimismo, se observa que la violencia de género se articula a través de la dimensión sexual, es decir, se liga a la sexualidad. Este hallazgo no deja ver la parte oculta de la violencia de género, en el sentido de que las profesoras no logran ver que la violencia de género también se expresa en el salario, en el poder, en la reproducción de la cultura, en la dominación masculina y en la naturalización de la violencia.

A continuación, se presenta la nube de palabras para comprender la violencia de género desde la mirada de las profesoras universitarias.

Figura 1. Nube de palabras sobre violencia de género



Fuente: *Elaboración propia.*

Conclusiones

La violencia de género es una manifestación más de la dominación masculina, es una de sus poderosas herramientas que, casi de forma invisible, logra imponer la lógica patriarcal como natural. En la universidad, además de los modos prosaicos como el acoso y el hostigamiento, la violencia de género opera como una violencia simbólica legitimada institucionalmente para reforzar y sostener la dominación masculina. En efecto, las universidades –en tanto instituciones históricas– cargan la impronta de su conformación sociogenética masculina y de su función socializadora en torno a los valores y referentes de su dominación; transmiten y educan con base en las categorías del entendimiento y las representaciones sociales de la masculinidad.

La violencia de género se encuentra anclada, enraizada en la vida cotidiana institucional, legitimada por normas y leyes, estructurada en prácticas y tradiciones, anclada en el currículum formal y en el currículum oculto, entrelazada con las culturas disciplinarias. Precisamente por eso, una reforma democrática de la universidad debe atravesar todas sus estructuras, debe desmontar los estereotipos y las creencias, muchas de ellas instaladas en la cabeza y en los cuerpos de los agentes institucionales, y resistentes a cualquier intervención.

El reto que representa la atención de la violencia de género es aún grande; debemos replantear las miradas y valorar que las nuevas formas de violencia de género impactan en las redes sociales y que afectan a las mujeres universitarias. Juntos podemos detener sus efectos negativos si le apostamos a procesos de información sobre el buen uso de los medios informáticos para la prevención de la violencia. Otro aspecto importante es la necesidad de escuchar a las víctimas de violencia de género (nuestras estudiantes y profesoras) para diagnosticar lo que pasa y, con ello, comprender y atender el fenómeno de manera pública y abierta en los diversos contextos universitarios. Si no se visibilizan los problemas no puede haber resiliencia institucional.

Un siguiente punto es convocar a los académicos a desarrollar estudios sobre esta temática emergente, volver visible lo que sucede y denunciar. Quienes nos interesamos en conocer sobre la violencia de género nos preocupamos por lo que les pasa a las mujeres de nuestra universidad, pero también nos indigna, nos enoja y nos genera tristeza ver que los problemas de violencia de género aún no se resuelven. Se debe trabajar por la prevención de cualquier tipo de violencia, presencial y virtual, y por generar una conciencia y cultura centrada en una universidad libre de violencia de género.

Hoy podemos tener esperanzas con la implementación de los protocolos contra la violencia de género, su aplicación es un factor de cambio.

Sin embargo, debemos ir más lejos y reconocer que las conductas, prácticas y pensamientos machistas, misóginos y homofóbicos solo dañan, destruyen y dividen a la propia comunidad universitaria y disuelven el tejido social; por ello, debemos trabajar por erradicarlos, a través de prácticas de convivencia pacífica, armónica y de respeto a la diversidad.

Juntos podemos lograr la transformación universitaria desde los fundamentos humanistas, pero también haciendo un buen uso manejo de los medios informáticos, pues son las TIC las que deben contribuir a potenciar la cultura del respeto al estudiantado de parte de sus usuarios, tratando de generar conciencia en todos y todas quienes integramos la comunidad universitaria.

Por lo anterior, se destaca la importancia de confrontar la violencia de género en la universidad, contribuyendo a una mejor formación de los futuros profesionistas en las diversas áreas disciplinarias de conocimiento.

Referencias

- Alonso, D., y Tomás, X. (2016). *Manual de bullying*. España: Nova Galicia.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa-Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Aramburo, D., y Dorantes, J. J. (2018). Las políticas públicas orientadas

- hacia la erradicación de la violencia contra las mujeres. *Sociogénesis. Revista Digital de Divulgación Científica*, 1(1), 6-16. Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/jedorantes/files/2019/08/Art%C3%ADculo-Las-pol%C3%ADticas-publicas-orientadas-a-la-erradicaci3n-de-la-violencia-contra-las-mujeres-Sociog3nesis-N3mero-1.pdf>
- Arias, M. (2019). La situación del *cyberbullying* en la Facultad de Filosofía. En J. J. Dorantes (Coord.), *Cyberbullying en la Unidad de Humanidades de la Universidad Veracruzana* (pp. 243-266). España: Bubok-Imaginario.
- Ariz3, O., y Mérida, R. M. (2010). *Los géneros de la violencia. Una reflexión queer sobre la violencia de género*. Barcelona-Madrid, España: Egales.
- Belausteguigoitia, M. (2011). Hacer y deshacer el género: Reconceptualización, politización y deconstrucción de la categoría de género. *Discurso, teoría y análisis*, (31), 111-134. Recuperado de http://ru.iis sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5629/2/06_marisa.pdf
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33(ESP), 211-225. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2011-e-transversalizacion-de-la-perspectiva-de-genero-en-la-educacion-superior-problemas-conceptuales-y-practicos.pdf>
- Buquet, A. (2014). Género y educación superior: una mirada desde América Latina. En Red de Educación Superior y Género del Ecuador, *Calidad de la educación superior y género* (pp. 65-82). Recuperado de <http://www.mediafire.com/file/m4ssqr0cf32ij4j/file>
- Buquet, A., Cooper, J., y Loredó, H. (2006). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM. Una Radiografía*. México: UNAM. Recuperado de <http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/1866>
- Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. México: UNAM, PUEG, IISUE.
- Butler, J., y Soley-Beltrán, P. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de <https://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/butler-judith-deshacer-el-genero-2004-ed-paidos-2006.pdf>
- Carrillo, J. C. (2019). Prólogo. En J. J. Dorantes (Coord.), *Cyberbullying en la Unidad de Humanidades de la Universidad Veracruzana* (pp. 13-17). España: Bubok-Imaginario.
- Carrillo, R. (2009). Educación, género y violencia. *El Cotidiano*, (158), 81-86. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32512741012.pdf>

- Carrillo, R. (2014). La violencia de género en la UAM: ¿un problema institucional o social? *El Cotidiano*, (186), 45-54. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32531428007.pdf>
- Carrillo, R. (2015). *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM.
- Casillas, M. A., Dorantes, J. J., y Ortiz, V. (Coords.). (2017). *Estudios sobre la violencia de género en la universidad*. México: Biblioteca Digital de Humanidades, Área Académica de Humanidades, Universidad Veracruzana.
- Castro, A. (2018). Gestionar la ciberconvivencia. En A. Sánchez-Castañeda (Coord.), *Acoso escolar y cyberbullying. Retos, prevención y sensibilización* (pp. 1-28). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Defensoría de los Derechos Universitarios.
- Castro, A., y Varela, J. (2013). *Depredador escolar. Bully y cyberbully. Salud mental y violencia*. Argentina: Bonum.
- Cooper, J., y Noguera, S. (2009). *Protocolo de intervención para casos de hostigamiento y acoso sexual*. México: Inmujeres. Recuperado de <http://www.cnts.salud.gob.mx/descargas/protocolo.pdf>
- Coordinación de la Unidad de Género de la Universidad Veracruzana. (2019). *Protocolo para Atender la Violencia de Género en la Universidad Veracruzana*. Veracruz, México: Autor. Recuperado de <https://www.uv.mx/derecho/files/2020/02/Presentacion-Protocolo.pdf>
- De Barbieri, T. (1996). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. En L. Guzmán y G. Pacheco (Comps.), *IIDH Serie Estudios Básicos de Derechos Humanos* [Tomo IV] (pp. 33-62). Recuperado de <https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/2247/estudios-basicos-04-1996.pdf>
- De Barbieri, T. (2004). Más de tres décadas de los estudios de género en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 66(ESP), 197-214. Recuperado de <http://mexicanadesociologia.unam.mx/docs/vol66/numesp/v66nea13.pdf>
- Delgado, G. (2017). Construcción social del género. *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias* (pp. 23-60). México: IISUE-UNAM.
- Delgado, G. (2020). Igualdad educativa y postpandemia. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 183-194). Recuperado de http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/555/1/DelgadoG_2020_Igualdad_educativa.pdf
- Delgado, J. M., y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Síntesis Psicología.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (Comps.). (2011). *Manual de Investigación*

- Cualitativa Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa. Serie Metodología de las Ciencias Sociales.* España: Gedisa.
- Dorantes, J. J. (2016). Redes sociales y el *cyberbullying* en la Universidad Veracruzana. *Revista de Ensayos Pedagógicos. Edición Especial* (169-188). Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/issue/view/902>
- Dorantes, J. J. (2020a). Representaciones sociales del *cyberbullying*. Un estudio comparativo entre cuatro niveles del sistema educativo mexicano. En A. C. Hernández, S. D. Lonngi y S. García (Comps.). *La labor académica y artística desde la Universidad Veracruzana* (pp. 21-43). Estados Unidos: Morlis Books, Barker & Julies, LLC.
- Dorantes, J. J. (2020b). Alternativas resilientes a partir de los resultados obtenidos de la escala *bullying* en los espacios universitarios. En H. B. Salmerón (Coord.), *Resiliencias versus Violencias en la educación. Estrategias y reflexiones sobre los sujetos universitarios* (pp. 150-165). México: Universidad Autónoma de México.
- Dorantes, J. J., Casillas, M. A., Ramírez, A., y Morales, C. (2019). El *cyberbullying* en la universidad. El caso de la Universidad Veracruzana. En J. J. Dorantes (Coord.), *Colección Háblame de TIC. El cyberbullying y otros tipos de violencia tecnológica en la educación. Vol. 7* (pp. 23-39). Argentina: Brujas.
- Dorantes, J. J., y Casillas, M. A. (2020). Jóvenes universitarios ante el *cyberbullying*. Análisis y representaciones sociales. Violencia a través de las TIC. En M. A. Ramos, J. Cohen, A. Furlán, L. B. Ramos, T. C. Spitzer, R. Vázquez y L. M. Velázquez (Coords.), *La construcción de la paz en la escuela. Múltiples miradas desde la investigación, las intervenciones y las políticas públicas.* (pp. 146-149). México: Fundación Vivir en Armonía A. C.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* España: Losada.
- Furlán, A., y Spitzer, T. C. (Coords.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas: 2002-2011.* México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona, España: Península.
- Hierro, G. (1985). *Ética y feminismo.* México: Universidad Autónoma de México, Coordinación de Humanidades.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Módulo de Ciberacoso (Mociba).* Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/mociba/2015/>

- Lagarde, M. (2016). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Siglo XXI.
- Landa, M. G. (2019). Percepción pedagógica del *cyberbullying* en la Facultad de Antropología de la UV. En J. J. Dorantes (Coord.), *Cyberbullying en la Unidad de Humanidades de la Universidad Veracruzana* (pp. 209-266). España: Bubok-Imaginarial.
- López, M. C. (2003). *Filosofía feminista y crítica de la racionalidad dominante*. Madrid, España: UNED.
- Lucio, L. A., y Gómez, F. J. (2018). Las redes sociales como campo de batalla, el *cyberbullying* en estudiantes del nivel medio superior. En A. Sánchez-Castañeda (Coord.), *Acoso escolar y cyberbullying. Retos, prevención y sensibilización* (pp. 81-104). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Defensoría de los Derechos Universitarios.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2007). *Metodologías de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- Mingo, A., y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148), 138-155. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/criel/index.php/2017/03/02/el-ocioso-intento-de-tapar-el-sol-con-un-dedo-violencia-de-genero-en-la-universidad/>
- Molina-Neira, J. (2017). *Tutorial para el análisis de textos con el software IRAMuTeQ*. Barcelona, España: Grupo de Investigación DHIGES, Universidad de Barcelona. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/315696508_Tutorial_para_el_analisis_de_textos_con_el_software_IRAMUTEQ
- Moreno, H., y Alcántara, E. (Eds.). (2016). *Conceptos clave en los estudios de género*. México: UNAM.
- Moreno, R. (Coord.). (2019). *Feminismos. La historia*. España: Akal.
- Organización de las Naciones Unidas la Ciencia y la Cultura. (2019). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y Promover Oportunidades de Aprendizaje Permanente para Todos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Osorio, J. M. (2018). El paradigma interpretativo y la metodología cualitativa. En M. I. Arbesú y J. L. Menéndez (2018). *Métodos cualitativos de investigación en educación superior* (pp. 15-36). México: UAM-Unidad Xochimilco, Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Prieto, M. T. (2017). Cyberbullying en las redes sociales. Metamorfosis de la violencia tradicional. *Revista Ciencia y Desarrollo*, 44(293). Recuperado de <https://www.cyd.conacyt.gob.mx/?p=articulo&cid=322>

- Ramos, M. A., Cohen, J., Furlán, A., Ramos L. B., Spitzer T. C., Vázquez, R., y Velázquez L. M. (Coords.). (2020). *La construcción de la paz en la escuela. Múltiples miradas desde la investigación, las intervenciones y las políticas públicas*. México: Fundación Vivir en Armonía A. C.
- Romero, E. (2017). Violencia, educación y universidad. En M. A. Casillas, J. J. Dorantes y V. Ortiz (Coords.), *Estudios sobre la violencia de género en la universidad* (pp. 12-18). México: Biblioteca Digital de Humanidades, Área Académica de Humanidades, Universidad Veracruzana.
- Sánchez-Castañeda, A. (Coord.). (2018). *Acoso escolar y cyberbullying. Retos, prevención y sensibilización*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Defensoría de los Derechos Universitarios.
- Sánchez, R. (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas*. México. UNAM-IISUE.
- Serret, E. (2001). *El género y lo simbólico: la constitución imaginaria de la identidad femenina* [Serie Estudios de Género]. Oaxaca, México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña. Recuperado de https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2014/08/ser_est.pdf
- Serret, E. (2016). Igualdad y diferencia: la falsa dicotomía de la teoría y la política feministas. *Debate Feminista*, (52), 18-33.
 Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0188947816300561?token=E51FFC7722918F16A86E909A387B7B29AC4282D38D5AEC3557313FEEC3AEEB70838576BBC59F15AB6BF9693D07FED730>
- Shutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Madrid, España: Amorrortu.
- Tamayo, M. (2012). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2006). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Velázquez, L. M., y Reyes, G. R. (2020). Voces de la Ciberviolencia. *Voces de la Educación*, 5(9), 63-75.
 Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/204>

Capítulo II.

Violencia de género en instituciones educativas

Capítulo II.

Violencia de género en instituciones educativas

Hilda Beatriz Salmerón García
hilda.salmeron@gmail.com

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948) fue el primer documento legal que protegía los derechos de las personas, junto con el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) constituyeron la llamada Carta Internacional de los Derechos Humanos (como se citó en Unidos por los Derechos Humanos, 2019, párrs. 1-2). Más tarde, se llevó a cabo el Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrado en Beijing, del 4 al 15 de septiembre de 1995, en donde se inscribió en el punto 29 lo siguiente: “prevenir y eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas” (Naciones Unidas, 1995, p. 4).

Poco después, en el XIII Congreso Mundial de Sexología, celebrado en Valencia el 29 de junio de 1997, con el lema Sexualidad y Derechos Humanos quedó marcada la Declaración Universal de Derechos Sexuales. En el Congreso participaron delegados de más de 60 países (en el año 2000 se efectuó en Guatemala). Esta declaración fue elaborada por expertos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en la que figuran los siguientes derechos: libertad sexual; autonomía, integridad y seguridad sexual del cuerpo; privacidad sexual; equidad sexual;

placer sexual; expresión sexual emocional; libre asociación sexual; toma de decisiones reproductivas, libres y responsables; información basada en el conocimiento científico; educación sexual integral; y a la atención de la salud sexual (como se citó en World Association for Sexual Health, 2016, pp. 1-2).

Posteriormente, en el año 2000, las Naciones Unidas emitieron el Informe del Comité Especial Plenario del vigésimo cuarto periodo de sesiones de la Asamblea General. En la declaración política de los gobiernos participantes se estableció la necesidad de ratificar las doce esferas de especial preocupación en pro del desarrollo social; en el cuarto compromiso aparece la violencia contra la mujer (p. 31). Por último, en el 2007 se creó en México la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

La OMS (2002) definió 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 (p. 3).

Así mismo, la OMS dividió la violencia en tres categorías generales, según las características de los que cometen el acto de violencia: interpersonal, suicidio y autoinfligida y colectiva (pp. 4-6).

En nuestro país, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia señala que la violencia puede ser física, sexual, psíquica, patrimonial, económica y otras formas análogas que lesionen o sean susceptibles de dañar la dignidad, integridad o libertad de las mujeres (Presidencia de la República, 2020, p. 3). Además de lo anterior, se agrega la violencia étnica, violencia cultural, discriminación, cualquier atentado contra los derechos humanos y especismo (creer que una especie es superior a las demás y, por lo mismo, tener derecho a maltratar a la que se cree inferior).

En términos sociales, la violencia significa observar si las

universidades que se encuentran en las ciudades tienen sedes que atiendan a las poblaciones rurales, indígenas y afros; si hay interés en respetar los presupuestos de las universidades para tener profesionistas de alto rendimiento, que repercutirán con su ejercicio profesional e impactarán favorablemente a la sociedad; si la matrícula crece y hacia dónde se orienta; si las personas defienden al país y a la investigación o se cultiva una razón instrumental con individuos cada vez menos preparados que desertan de la universidad.

Por otro lado, el género como categoría conceptual es el resultado de la socialización del sexo a partir de diferencias sexuales y capacidades reproductivas que subyacen en toda relación entre hombres y mujeres. Esta es una dimensión de la sociedad que surge de la existencia de cuerpos sexuados, una categoría o subconjunto de los cuales tiene (tendrá o tuvo) la probabilidad de producir otro(s) cuerpo(s) (De Barbieri, 1992). Además, el género es una forma de control y poder en las relaciones distintivas a partir de los sexos. El concepto género permite entender que tanto mujeres como hombres reciben socialmente una cultura que impone diferencias; en la asignación, a las mujeres les tocó ocupar un papel inferior que, a la vez, determina la existencia de una relación desigual de poder. Incluso, el género tiene que ver con la construcción identitaria de las personas con diversidad sexual: lesbiana, gay, transexual, bisexual, intersexual y *queer* (LGTBIQ).

Por otra parte, el clima escolar comprende las actitudes favorables o desfavorables que tienen los involucrados: alumnos y docentes, padres de familia, autoridades y administrativos con respecto a la escuela; así como los métodos de enseñanza y los fines de la universidad. A mayor cohesión y clima social saludable, mejor desenvolvimiento de todos los involucrados, que necesariamente repercuten en la educación, aprovechamiento y aprendizaje.

Cuando el ambiente escolar es más amigable todos se sienten involucrados con los fines de la universidad; contrariamente, un clima violento y lleno de conflictos repercute negativamente en los individuos de distintas edades, en su emotividad, en la salud

emocional, psicológica y física, así como en el rendimiento escolar. Esto convierte el asunto de la violencia en un tema de gravedad, y de tal necesidad, que se debe continuar una lucha férrea contra este mal arraigado que atenta contra todas las sociedades, incluyendo a México, otros países de América Latina y del resto del mundo, como España.

Como muestra de la necesidad de lo anterior, en México, la *Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo 2007* (ENVINOV) indicó que las y los jóvenes de entre 15 y 24 años han experimentado expresiones de violencia de distintos tipos y en diferentes grados; el 15% de los participantes han sufrido violencia física y la mayor proporción de personas que reciben este tipo de violencia son las mujeres, con el 61.4%; incluso, el 16.5% de las jóvenes entrevistadas han tenido algún ataque sexual (Instituto Mexicano de la Juventud, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2008, pp. 14-15). Las edades contempladas en el estudio son la adolescencia y la adultez temprana; en esta etapa de la vida los jóvenes todavía se encuentran en la universidad.

Al respecto, en una investigación acerca de la violencia de género en el ámbito universitario, Aguilar, Alonso, Melgar y Molina (2009) hicieron referencia a un estudio en el contexto norteamericano de Fonow en 1992, en el que se señaló que el 54% de las violaciones que suceden en el campus universitario ocurren en las citas; el 35% de los jóvenes universitarios afirmaron que cometerían una violación si pudieran; el 51% de las mujeres que pertenecían a una hermandad femenina habían sufrido al menos un acto de agresión sexual desde que tenían 14 años; el 83% habían sufrido agresión en la universidad; el 95% de los casos conocían al agresor, que podía ser su novio, amigo o conocido; y en el 38% de los casos habían conocido el mismo día al agresor (p. 87). Además, los autores citaron el trabajo de Osborne en 1995, en el cual él:

Destaca cómo las universidades son un contexto mucho más desfavorable para las mujeres que para los hombres, partiendo de diferentes contribuciones de estudios previos en los que se analiza cómo el contexto universitario devalúa y margina a la mujer. Así, se considera que

el acoso sexual y la misoginia también son formas de violencia contra las mujeres y que pueden manifestarse con normalidad en los currículos académicos, en las discusiones y debates en las aulas universitarias, siendo un mecanismo de subordinación y opresión hacia las mujeres que viven en el día a día universitario (como se citó en Aguilar et al., 2009, p. 89).

Las universitarias que denuncian los tipos de violencia se encuentran con situaciones muy difíciles para continuar la demanda que interponen, ya que son agredidas por compañeros o autoridades al poner en duda sus declaraciones. Algunas mujeres ni siquiera denuncian porque consideran que la institución no las apoyará, además de que las universidades no abordan de manera adecuada los comportamientos que potencian las agresiones, llevando a la apatía a las víctimas (Aguilar et al., 2009, p. 89). Otras jóvenes no denuncian porque el periodo para presentar pruebas ya venció y, entonces, toman represalias contra el violador, publicando su foto en las facultades.

Por tal motivo, Aguilar et al. (2009) indicaron que, a través de la revisión de las actuaciones desarrolladas en las diversas universidades, a nivel internacional, se han reunido diferentes tipos de acciones para desarrollar planes de actuación contra la violencia de género en nuestro contexto; sin embargo, este campo aún no está plenamente desarrollado (pp. 89-90). Coincidió en que no se ha hecho lo suficiente respecto a plantear públicamente el rechazo total a la violencia de género, el acoso, el *bullying* y el *cyberbullying* que prevalece en redes sociales, que afecta y deteriora el ambiente de las y los universitarios; hasta ahora no se había abordado el problema y había que lidiar con autoridades ciegas y sordas para plantearlo.

Para Abramovay (2005) sería utópico pensar que la escuela es un sitio que ofrece protección, “las escuelas muchas veces se ven transformadas en lugares peligrosos, en los que ocurren robos, homicidios, abusos sexuales, amenazas y daños a bienes materiales, así como formas aún más brutales de violencia” (como se citó en Montesinos y Carrillo, 2011, pp. 49-50).

Por ello, Montesinos y Carrillo (2011) indicaron que en las universidades se pueden observar todas las formas de agresión; en este sentido, proponen que sean considerados igualmente los hombres que sufren de violencia (p. 50). Los autores parten de la idea de que cualquiera de los actores involucrados en las universidades puede ser blanco de violencia, en las distintas dimensiones de las relaciones de poder generadas entre ellos, y que pueden propiciar situaciones agresivas que constituyen daños físicos, psicológicos, morales y laborales. Además, consideran como violencia la docente, estudiantil, *mobbing*, *bullying*, acoso y hostigamiento sexual (p. 53).

De acuerdo con Mendoza (2011), la violencia de género en las universidades es:

Cualquier tipo de violencia física, sexual y psicológica perpetrada contra las mujeres y minorías étnicas o de diversidad sexual en función de su género y que se presenta al interior de la comunidad universitaria, tanto dentro como fuera del espacio físico de la universidad (p. 35).

La autora señaló que la comunidad universitaria comprende a todos los miembros de la institución y que las situaciones de violencia de género son:

1. Presiones para mantener una relación afectivo-sexual.
2. Besos y/o caricias sin consentimiento.
3. Sentirse incómoda o pasar miedo por comentarios, miradas, correos electrónicos, notas, llamadas telefónicas, persecución, vigilancia.
4. Difundir rumores sobre la vida sexual de una persona de la comunidad universitaria.
5. Comentarios sexistas (p. 35).

La violencia de género también se ejerce en contra de la gente con otra preferencia sexual, como es el caso de los grupos LGTBIQ, los cuales siguen siendo objeto de burlas y violencia de manera física y verbal, además de la agresiones en las redes

sociales. Un ejemplo de esto es lo que Sáenz (2015) definió como razón patriarcal instrumental: mediante discursos de diversa índole se ataca a los sujetos que no sean tan masculinos y aun a los masculinos que aparentemente gozan de privilegios, pero la cuestión no es tan simple.

Evidentemente, los malos tratos impiden lograr una educación de calidad para todos. Hoy se habla de la existencia de alumnas violentadas por profesores o autoridades, sin embargo, aún son pocas las denuncias, lo que potencia su presencia. A manera de ejemplo, en el *Informe sobre la implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM, 2017) se presentaron los datos siguientes:

- 234 personas presentaron queja por posibles hechos de violencia de género ante el Subsistema Jurídico de la UNAM.
- El 96.6% de las personas que presentan una queja son mujeres.
- Del 100% de las personas que presentaron una queja por posibles hechos de violencia de género, el 2.9% corresponden a personas de la comunidad LGBTI.
- El 45% de las mujeres que presentan queja tienen entre 18 y 24 años, seguidas por el 23.5%, que va de los 25 a los 35 años.
- De las quejas por violencia de género se destaca que el 80.8% fueron interpuestas por alumnas, el 9% por personal administrativo y el 6.8% por personas externas a la universidad.
- El 78% de alumnas que presentaron queja de violencia de género son de nivel licenciatura y el 15.4% de nivel medio superior. El 41.3% de las alumnas pertenecen a facultades y escuelas ubicadas en Ciudad Universitaria, el 35.4% a facultades de Estudios Superiores, el 9.5 % a planteles de la Escuela Nacional Preparatoria, el 5.8% a planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades y el resto a otras entidades académicas.

- En el caso de los alumnos presuntos agresores, el 43.3% proviene de facultades y escuelas en Ciudad Universitaria, el 27.8% de facultades de Estudios Superiores, el 12.4% de planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y el 11.3% del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Dentro de la relación “académica”, el 62% de la violencia fue ejercida en un vínculo alumna-profesor, el 35% entre compañera-compañero y el 3% entre profesora-alumno. Aunque cabe señalar que el mayor porcentaje de violencia de género identificado en el vínculo de compañera-compañero (96.9%) se suscitó en las relaciones de expareja (50%) o de pareja (40.6%).
- La tipología de la violencia de género es la siguiente:
 1. Violencia psicológica: negligencia, abandono, descuido reiterado, celos, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricciones a la autodeterminación y amenazas.
 2. Violencia sexual: acoso sexual, hostigamiento sexual, abuso sexual (tocamientos indeseados; obligar a observar un acto sexual; ejecución de acto sexual: exhibición por parte del agresor de sus genitales, besos a la fuerza, obligar a la víctima a tocar los genitales del agresor, eyaculación sobre la víctima sin su consentimiento, entre otras), violación y *sexting* no consensuado. Cabe señalar que, para los casos de abuso sexual y violación, estos se retoman del Código Penal Federal.
 3. Discriminación: por identidad de género, por orientación sexual, por expresión de género, por sexo y por género (pp. 9-16).

De manera particular, la UNAM no tiene facultades jurídicas para tratar las cuestiones de violencia, solo acompañan a la víctima. Existen casos en donde, a pesar de ser denunciado el hecho, la institución se encuentra inerte. Tal es el caso de

Martha, una estudiante que fue víctima de violación por parte de un compañero del Instituto de Ciencias Nucleares de la UNAM. Martha decidió enfrentar a su agresor, Víctor Hugo Flores Soto, y denunciarlo ante la universidad en mención y la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF), donde se abrió el expediente FDS/FDS-2/T1/00568/14-10. Después de más de 15 meses de litigios y un proceso largo, según Martha revictimizante, ella y su abogada lograron que el 21 de marzo de 2016 se le dictara auto de formal prisión a Flores Soto. Durante este tiempo, las autoridades universitarias nunca emitieron una sanción definitiva en contra del agresor (como se citó en Ilizaliturri, 2016, párrs. 5-6).

¿Qué pasaría si la denuncia fuera en contra de alguien de alto cargo y mucha influencia? ¿La UNAM sería juez y parte? ¿Cumpliría el castigo? Creo que, si bien con el protocolo instituido en la UNAM se ha avanzado un poco, aún falta mucho por recorrer.

Hay muchos estudios respecto a la violencia en las escuelas y las consecuencias que conlleva, desde el impacto en las funciones cognitivas, el aprendizaje y cuestiones de personalidad sobre las víctimas y los victimarios, como los de Carr, Mendoza, Auckland, Gavey, Valls, o el de los organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas, el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y demás instancias que observan, vigilan y, a veces, ejercen presión a los Estados miembros para que generen programas que abatan el fenómeno de la violencia relacionada con el género, acoso, discriminación y hostigamiento.

También, dentro de las universidades existen grupos de poder que practican de manera habitual los bloqueos académicos, quienes detentan el poder castigan a sus oponentes desde el *mobbing* hasta la inmovilización de los académicos, impidiéndoles ejercer sus funciones o poniéndoles toda una serie de trabas para la ejecución de proyectos; esto tiene que ver con las afiliaciones políticas que en toda institución aparecen. Muchas mujeres se

asumen como lo que llamamos las feministas; mujeres patriarcales, pues obtienen mayores ganancias defendiendo el *statu quo* que cuestionándolo.

El tema de la violencia genera un debate importante porque lo que ocurre en la educación concierne al país, ya que originariamente se esperaba que en la escuela se cultivaran las virtudes, y resulta que en estos momentos la violencia en las escuelas se ha incrementado, lo que repercute en la salud física y mental; el deterioro mental va desde el miedo, afectación de la autoestima, el plan de vida y las ideas hacia sí mismo, etc. Es más, el individuo puede ser víctima del narcomenudeo y quedar inserto en el negocio de las drogas desde el consumo, el cobro a derecho de piso y hasta la incorporación en las filas de las mafias; el narcotráfico y la inducción de alumnos o “el enganche” de algunos sujetos es parte de la violencia vivida en las universidades.

Por lo visto hasta ahora, observamos que la escuela reproduce la violencia que ocurre en la sociedad; en este sentido, sostenemos que la violencia estructural siempre permea cualquiera de las instituciones de una sociedad, y la escuela no es la excepción.

En síntesis, la violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, p. 1). Además de los altos costos que genera la deserción de los chicos y chicas que han sido agredidos, quienes no regresan más a la escuela o pierden años recursando materias o ciclos escolares impactando en el autoconcepto escolar y el valor de sí mismos.

Un menor número de personas instruidas, de manera formal, repercutirá en la situación de baja escolaridad del país, generando una nación pobre para enfrentar las situaciones de la vida, condenada a seguir exportando saberes y tecnologías ajenas a nuestra idiosincrasia, multiculturalidad y pluriculturalidad, de gran riqueza nacional. Por ello, no solo se debe educar para el trabajo, sino para la vida, para la comunidad. De lo contrario, esa sería violencia estructural realizada por el Estado en forma de acortar el presupuesto, realizar reformas educativas que en realidad

no benefician a la comunidad y atentan contra la Ley Federal del Trabajo, la cual sustenta que nadie puede ser descendido y menos despedido.

Debe señalarse que en toda universidad existe abuso de poder, si la comunidad se muestra impasible ante la violencia es probable que esta se quede impune y sin castigo, dejando sin protección a las víctimas, como alumnos acosados por autoridades, personal administrativo o sus compañeros. Por esta razón es necesario que las universidades prevengan la violencia, pero también que cuenten con centros donde las víctimas reciban atención, donde se les brinde apoyo a los alumnos que sufren violencia familiar, laboral o de cualquier tipo. Con una mayor coordinación por parte de instituciones dedicadas a esta labor –como la Unidad de Atención y Prevención de la Violencia Familiar (UAPVIF) en la Ciudad de México–, en conjunto con los ministerios públicos, se podrá lograr una impartición de justicia más rápida y expedita.

Desafortunadamente esto no sucede así, ya que el Estado participa de manera activa para orientar la matrícula, las investigaciones, lo que se debe trabajar, mediante los grupos de poder y la toma de decisiones, generando una educación instrumental que no incorpora las problemáticas nacionales en su haber, sino que cada vez produce una educación más tecnocrática que no necesariamente sirve para la vida y, mucho menos, para cuestionar proyectos gubernamentales que atentan contra la vida de los ciudadanos.

Ante tal panorama, mi enfoque es siempre por la interdisciplina, sin que prevalezca el liderazgo impuesto, sino la posibilidad de generar mejores y mayores estrategias de intervención. Mi experiencia señala que la gran mayoría de los alumnos provienen de hogares violentos y disfuncionales, muchos solicitan terapia, asesoría o consejo (Facultad de Psicología, Orientación Educativa, Psiquiatría y Salud Mental o Centro Médico), en donde hablan sobre abusos por parte de sus familiares. Actualmente, sufren violencia por parte de su pareja, pero no son conscientes debido a los estereotipos sobre el amor romántico o a las creencias erróneas sobre el control y los celos.

La propuesta de mejora para erradicar la violencia de género se basa en algunas medidas de prevención y atención que universidades internacionales de gran prestigio han puesto en marcha: California Institute of Technology, Duke University, University College London, Princeton University, Harvard University, Yale University, Columbia University, entre otras (como se citó en Aguilar et al., 2009, pp. 89-92), así como la UNAM, mediante el Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género (Oficina de la Abogacía General de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2016). Sin embargo, se debe continuar con los esfuerzos para establecer un programa de servicio social multidisciplinario, a fin de obtener lo siguiente:

- a. Un sitio donde se describan las violencias, el porqué se generan, a dónde acudir; un *call center* (vincular esfuerzos con la Facultad de Psicología, que ya lo tiene).
- b. Promover talleres de género y nuevas masculinidades con los profesores, autoridades, administrativos y alumnos como un requisito indispensable para brindar clases o para un ascenso.
- c. Constituir una red de WhatsApp, trípticos y folletos.
- d. Promover una aplicación (*app*) para que las mujeres puedan realizar llamadas de emergencia.
- e. Promover un observatorio sobre la violencia en la UNAM y a nivel nacional, vinculándonos con otras universidades.
- f. Generar un enfoque de género en la elección de la carrera.
- g. Desarrollar áreas médicas, psicológicas y de seguridad que ayuden a disminuir la violencia de género.
- h. Invitar a las y los estudiantes a prevenir y denunciar las conductas que atenten contra la igualdad de género y las que constituyan agresiones sexuales o sean contra la dignidad e integridad personal.
- i. Realizar campañas contra el acoso.
- j. Fortalecer la estructura e infraestructura para la Atención y Seguimiento de Denuncias.
- k. Implementación de un Protocolo para la Atención a Casos de Violencia de Género.

- l. Impulsar cursos de autodefensa.
- m. Crear talleres de prevención, cursos de defensa contra violaciones, acoso sexual y masculinidades.
- n. Mejorar la vigilancia y la seguridad en los espacios universitarios.

A manera de ejemplo, en cuanto a otras alternativas para erradicar la violencia de género, es conocido que las víctimas no se acercan a los profesionales sino a sus amigos; por ello, en la UNAM se ha llevado a cabo el programa de orientadores con alumnos menores de 18 años que fungen como asesores y son el primer contacto con sus compañeros.

Desafortunadamente, los compromisos de nuestro país en las convenciones internacionales con respecto de la violencia de género, como Belem Do Pará y Beijín, o la Ley de Acceso a una Vida Libre de Violencia a las Mujeres y Niñas, en la Ciudad de México, no pueden ser cumplidos. Un tanto por desconocimiento, otro tanto porque los funcionarios y personas que aplican la ley y generan las políticas públicas no sancionan este tipo de infracciones por considerarlas menores, de poca valía o como motivo de burla para pasar un buen rato. El camino es muy largo, arduo y oscuro, pero si no hacemos algo cada uno de los que conformamos la comunidad universitaria, no saldremos de esta injusticia que se comete contra la mitad de la población mundial.

En este sentido, debe protegerse de la misma manera a los discapacitados, a los transexuales o transgénero y a todas las personas que no formen parte de la hegemonía ideológica. La violencia de género en las instituciones educativas debe ser parte de la cultura escolar que tienda a la mejora de los climas escolares; este debe ser uno de los más grandes objetivos de la universidad en México.

Referencias

- Aguilar, C., Alonso, M. J., Melgar, P., y Molina, S. (2009). Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (16), 85-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677006.pdf>
- De Barbieri, T. (1992). Sobre la categoría de género. Una introducción teórica-metodológica. *Revista Interamericana de Sociología*, 6(2 y 3), 147-166.
- Ilizaliturri, A. (13 de abril de 2016). Universidades reprobadas: solo 4 tienen protocolos contra el acoso sexual. *Animal Político*. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2016/04/universidades-reprobadas-solo-4-tienen-protocolos-contra-el-acoso-sexual/>
- Instituto Mexicano de la Juventud, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2008). *Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo 2007*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/envin/2007/>
- Mendoza, M. M. (2011). *Prevención de la violencia de género en las universidades: Características de las buenas prácticas dialógicas* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España). Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/31791#page=1>
- Montesinos, R., y Carrillo, R. (2011). El crisol de la violencia en las universidades públicas. *El Cotidiano* (170), 49-56. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32520935006>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995)*. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100073.pdf
- Naciones Unidas. (2000). *Informe del Comité Especial Plenario del vigésimo cuarto periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General*. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/S-24/8/REV.1>
- Oficina de la Abogacía General de la Universidad Nacional Autónoma de México. (2016). *Compromisos. HeForShe: movimiento solidario para la igualdad de género*. Recuperado de <https://igualdaddegenero.unam.mx/compromisos-de-las-entidades-y-dependencias/>
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

- Cultura. (2015). *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*. Recuperado de <http://www.ungei.org/resources/files/UNESCO-PP17-ES-v4.pdf>
- Presidencia de la República. (2020). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_130420.pdf
- Sáenz, A. (2015). La crítica a la racionalidad patriarcal, un paradigma. En V. Ávila y P. Suárez (Coord.), *Los estudios de género hoy. Debates y perspectivas* (pp. 97-124). Ciudad de México, México: Sociedades Globales.
- Unidos por los Derechos Humanos. (2019). *Ley Internacional de los Derechos Humanos*. Recuperado de <https://www.unidosporlosderechoshumanos.mx/what-are-human-rights/international-human-rights-law/international-human-rights-law-continued.html>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2017). *Informe sobre la implementación del protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM*. Recuperado de <https://igualdaddegenero.unam.mx/wp-content/uploads/2017/10/informe-anual-18-09-17.pdf>
- World Association for Sexual Health. (2016). *Derechos Sexuales*. Recuperado de <http://www.espill.org/wp-content/uploads/2016/01/Derechos-Sexuales-1997.pdf>

Capítulo III.

La violencia en distintas etapas de la vida

Capítulo III.

La violencia en distintas etapas de la vida

Laura Oliva Zárate
loliva@uv.mx

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2019a), escuela significa “establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción” (párr. 2), y ¿qué es la instrucción?, la RAE la definió como “el caudal de conocimientos adquiridos” (2019b, párr. 2). Entonces, confirmamos que, por mucho tiempo y hasta hoy, la escuela posee la connotación del rendimiento de los estudiantes; como lo señalan Castro y Reta (2016): “se dejan de lado factores que continúan sin considerarse significativos en la lectura e interpretación de los procesos formativos” (p. 5).

Desde hace décadas se ha planteado, a partir de distintas perspectivas pedagógicas, sociales y psicológicas, la importancia de considerar al estudiante desde una perspectiva holística y no parcial. Al respecto, Castro y Reta (2016) mencionan que enseñar y aprender involucra un camino más complejo, donde cada alumno y cada docente con sus actitudes evidencia su vida escolar, familiar y sus propias emociones, y de qué manera va modelando su vida personal y social (p. 5). En el discurso pedagógico acerca de la escuela y de los programas educativos se menciona que:

las competencias cognitivas que llevan al aprendizaje de los contenidos dependen mucho de las capacidades no cognitivas, como el autodomínio, la confianza, el

optimismo, la curiosidad, la constancia y del grado de bienestar en cada escuela. De esta manera, la formación integral incluye, entre otros, la dimensión afectiva y el desarrollo de habilidades prosociales, debe ocupar un lugar preeminente ante la obsesiva reducción de la tarea educativa (Castro y Reta, 2016, p. 5).

En el caso particular de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha puesto especial atención en torno al ideal de persona o ciudadano que se pretende fortalecer; por ejemplo, en 1999 la asignatura de Formación Cívica y Ética reemplazó a la de Civismo en el nivel de educación secundaria; así mismo, surgen diversas iniciativas en distintas entidades federativas para la formación de valores, en donde los distintos niveles de gobierno acordaron:

una mejor calidad en la educación de nuestro país que coopere con los principios humanistas de desarrollar integral y armónicamente las conciencias y educar para la libertad de todos los seres humanos que pasan por nuestras aulas, tanto maestros como alumnos, pues en todo acto educativo está la posibilidad ética del acto moral (Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, 2002, p. 4).

El énfasis temático que se asocia a la construcción de la ciudadanía y la formación en valores lo podemos notar en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria de la SEP (2017), donde se trasciende en lo pedagógico, replanteando las formas de enseñar y de aprender en las escuelas. Por ejemplo, en la relación entre la educación básica y la educación normal, con base en el enfoque centrado en el aprendizaje y en los principios pedagógicos vinculados al aspecto emocional, el cual incluye estimular la motivación intrínseca del alumno a través del desarrollo de habilidades como la autoestima, el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y el trabajo en equipo a través de la colaboración para la generación de un sentido de bienestar con sus pares educativos, dando énfasis a cuestiones

socioemocionales y valorales (p. 20).

Sin embargo, actualmente el hincapié en el campo formativo socioemocional está muy relacionado con la indisciplina, incivildades y violencia (Piña, Furlán y Sañudo, 2003, pp. 259-396), lo cual es preocupante. Y es que, en particular, la violencia escolar –definida como “la acción u omisión intencionada que ocurre en la escuela, en alrededores o en actividades extraescolares, y que daña o que puede dañar a terceros” (Serrano, 2013, párr. 1)– se asocia con una creciente preocupación por el clima de inseguridad pública y la violencia relacionada con la delincuencia organizada.

Relacionado con lo anterior, Jiménez (2007) afirmó que:

El ser humano es conflictivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura. La violencia del ser humano no está en sus genes sino en su ambiente, de forma que la Biología resulta insuficiente para explicar la violencia. Nadie es pacífico por naturaleza. La agresión es inevitable, no así la violencia. De lo que se deduce la importancia del momento socializante, educativo, formativo en la transformación o reproducción de las culturas (como se citó en Jiménez, 2012, p. 14).

Jiménez consideró que la violencia es una manifestación cultural propia de la especie humana, aprendida y transmitida, muchas veces, de forma inconsciente, de generación en generación. Lo cierto es que la violencia, lejos de su discusión biológica o cultural, ocurre en casi cualquier espacio donde hay relaciones interpersonales, en la escuela, en el trabajo, en la calle, en instituciones gubernamentales, etc.; adjudicándole distintas etiquetas para diferenciar los diversos tipos de manifestación: *bullying*, *cyberbullying*, *grooming*, *mobbing*, *sexting*, etc.

Particularmente, los niños manifiestan conductas agresivas ante los adultos y los compañeros desde una edad muy temprana, con certeza desde el primer año de edad (Rodríguez y Oliva, 1986). Al principio, gran parte de la agresión está orientada hacia la propiedad, en conservar u obtener determinado objeto, como los juguetes, incluso el espacio físico, y se manifiesta por

jalones de cabello, empujones, manotazos o mordidas, entre otros (Oliva, Ojeda y Montero, 2003, Formas, párr. 1). Este repertorio se amplía conforme el niño crece y se desarrolla, adoptando conductas reconocidas como “convencionalizadas” en virtud de que son expresadas por la cultura en que se está inmerso; tal es el caso de acciones como escupir e insultar.

En el caso de la adolescencia, esta puede ser considerada como un factor nada desdeñable de riesgo. Este género es una variable con numerosos estudios que han encontrado una prevalencia mayor de hombres que de mujeres entre los agresores (Serrano e Iborra, 2005, p. 50). En general, los hombres participan más en agresiones físicas, mientras que las mujeres en abuso verbal (Ruiz y Muñoz, como se citó en Sanmartín, Gutiérrez, Martínez y Vera, 2010).

En lo que respecta a la dirección de la violencia, un estudio realizado por Ortega (2005) evidenció que el 11.3% de los alumnos fue insultado por sus maestros; entre pares, la violencia verbal fue reportada con un mayor grado de incidencia, en total el 51.7% dijo insultar a los demás y un 10.7% reportaron hacerlo de forma reiterada; también, se encontró que las manifestaciones de violencia física por parte de maestros hacia el alumnado se acentúan de igual manera en los hombres, puesto que el 4.7% de ellos y el 1.8% de las mujeres manifestaron haber sido golpeados por un profesor (pp. 796-798); no obstante, la mayoría de los reportes indicaron la violencia entre los mismos alumnos. Por otra parte, Aznar, Cáceres e Hinojo (2007) expusieron que los lugares donde se producen mayoritariamente los actos violentos son los salones de clase, el patio, los pasillos, entre otros (p. 164).

Como pudimos percatarnos, los estudios reportados sobre violencia en menores de edad regularmente son realizados en ambientes escolares, ya que su acceso es más fácil que en el hogar, aunado a lo natural que estos ambientes representan para estas edades. En México, la etapa escolar oficialmente va desde los 3 hasta los 23 años, está regulada por la SEP y se divide en tres grandes bloques:

1. Educación básica: es gratuita y obligatoria para todos los mexicanos y se compone de tres niveles:
 - a) Preescolar: son tres cursos para los niños de 3, 4 y 5 años, cuyo objetivo es impulsar su creatividad y habilidades.
 - b) Primaria: se compone de seis niveles que van desde los 6 hasta los 12 años. Se centra en la alfabetización, el cálculo básico y el aprendizaje de conceptos culturales elementales.
 - c) Secundaria: son tres niveles, de los 12 a los 15 años, en los que se forma al alumno para proseguir con estudios superiores y se amplían sus conocimientos sobre diversas materias.
2. Educación media superior: este nivel, generalmente conocido como bachillerato o preparatoria, es la última etapa de la educación obligatoria. Se estudia de los 15 a los 18 años y se divide en seis semestres.
3. Educación superior: se imparte en universidades, institutos tecnológicos, escuelas normales y universidades tecnológicas, con una duración de 4 años en promedio (Narro, Martuscelli y Bárzana, 2012, párrs. 4-6).

Precisamente, en estos niveles educativos Oliva, en el 2013, realizó una investigación intitulada *Agresión y violencia en las relaciones interpersonales desde preescolar hasta universitarios: un estudio del desarrollo humano*, donde se identificaron los principales elementos de la violencia. A continuación, se presentan los hallazgos del proyecto con la finalidad de reflexionar sobre el quehacer que debemos desarrollar quienes nos ocupamos del tema.

Con el fin de describir los significados construidos por los alumnos en torno al tema de la violencia escolar, se utilizó el método cualitativo a través de las técnicas del grupo de discusión.

Se obtuvo información de 37 estudiantes, 16 mujeres y 21 varones, provenientes de 27 escuelas de distintos niveles escolares, tanto particulares como oficiales, de la ciudad de Xalapa, Veracruz, para la realización de cinco grupos de discusión, uno por cada nivel escolar (Tabla 1).

Tabla 1. Grupos de discusión por nivel educativo y ejes temáticos

Grupo de discusión	Ejes temáticos
1. Preescolar	Violencia escolar
2. Primaria	A saber: dirección de la violencia
3. Secundaria	Espacios de expresión
4. Bachillerato	Tipología
5. Universidad	Formas de expresión

Fuente: Elaboración propia.

El guion temático fue realizado con base en las dimensiones identificadas en la literatura. Los resultados de dicho estudio fueron tratados bajo el análisis del discurso y sometidos al programa de análisis de texto ATLAS.ti 5.0. Los hallazgos más relevantes se describen a continuación.

Dirección de la violencia

La violencia se da principalmente entre estudiantes a cualquier edad y sucede en estas direcciones: hombre-hombre, hombre-mujer, mujer-mujer, mujer-hombre, grupo-estudiante y estudiante-grupo; sin embargo, no todas las direcciones se presentaron con la misma incidencia, porque el maltrato entre iguales ocurrió con mayor frecuencia, de manera que la agresión de hombre a hombre se produjo mayoritariamente en el discurso de los estudiantes, desde preescolar hasta preparatoria. La dirección de mujer a mujer se registró con mayor frecuencia en la universidad.

Se encontraron otros actores partícipes en la agresión escolar: los docentes, en ambas direcciones (docente-estudiante, estudiante-docente). La violencia entre estos actores fue de tipo psicológica y se detectaron en los niveles de secundaria, bachillerato y universidad.

Particularmente, los niños en edad preescolar que presentaron violencia dentro de su hogar fue la manifestada de hermanos hacia ellos y la del padre hacia la madre y viceversa. En la primaria, los niños narraron que existe violencia de niños mayores hacia los menores. En tanto que en secundaria y bachillerato aparecieron

actores externos, porque se encontró violencia en dirección de no estudiantes hacia estudiantes.

Espacios físicos

Referente al espacio donde se manifiesta la violencia, destacó el salón de clases, los baños y espacios abiertos de la escuela. El baño fue un lugar común en los cinco niveles educativos, donde la violencia de tipo físico predomina. El exterior de la escuela solo fue mencionado por estudiantes de secundaria y bachillerato al tener como actores a estudiantes y personas ajenas al centro escolar.

Fue significativo que el salón de clases, lugar con mayor vigilancia aparente y mayor tiempo de permanencia, se situó en tercer lugar, después de los espacios abiertos y alrededores de la escuela, siendo los universitarios quienes más violentan en el salón de clases. Por otro lado, solo los preescolares mencionaron su hogar como un espacio donde se genera la violencia.

Formas de violencia

Las formas que tomaron las agresiones en los cinco niveles educativos son las siguientes:

- En primer lugar, la forma más común fueron los golpes, se presentaron desde preescolar hasta bachillerato.
- En segundo término, se ubicaron las agresiones verbales (burlas, reírse de alguien, etc.), con presencia desde primaria hasta universidad; no obstante, incidieron especialmente en el bachillerato y la universidad.
- En tercer lugar, los golpes con objetos (palo, pelota, tubos, cinturón, pared, puerta, bolitas de papel, etc.); se detectaron en cuatro niveles educativos, a excepción de preescolar.
- Otras formas de violencia fueron mirar amenazadoramente, gritar y dar cachetadas.

Los estudiantes de preescolar y primaria compartieron como forma de violencia el jugar a luchar. Otras formas como desviar llamadas, no contestar el teléfono celular, señalar, vengarse, hablar mal del desempeño de un compañero, regañar delante de todos,

aventar agua y nalguear solo se manifestaron en la universidad. Entre las formas de violencia que aparecieron en distintos niveles, pero con una sola mención, se encuentran:

- Intento de estrangulamiento.
- Asfixiar con gas pimienta.
- Bromas.
- Acoso sexual.
- Callar al otro.
- Celar.

Tabla 2. Formas de violencia por nivel educativo

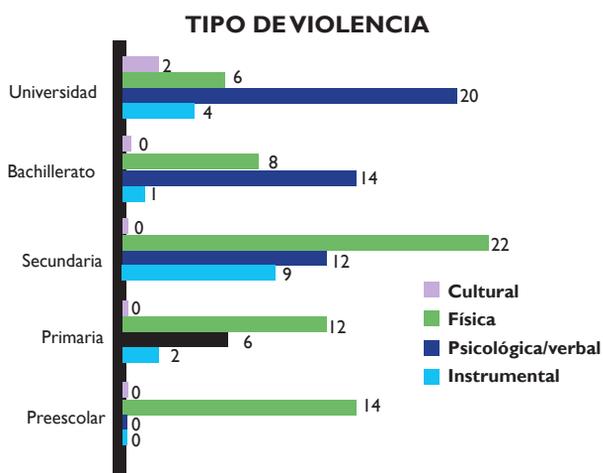
Formas de violencia	NIVEL EDUCATIVO				
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Preparatoria	Universidad
Golpes	7	8	18	5	-
Insultos/groserías/ burlas	-	5	5	10	9
Golpear con objetos (palo, tubos, pelota, etc.)	-	1	8	1	3
Jalones de cabello	-	1	3	2	-
Empujar	4	3	-	-	2
Mirarse amenazadoramente	-	-	3	-	1
Amenazas	-	-	3	-	-
Romper, esconder, rayar y tirar pertenencias	-	-	1	1	1
Morder	1	-	-	-	-
Cachetadas	-	-	1	-	1
Gritar	-	-	1	-	1
Reírse del otro	-	-	-	-	2
Ignorar	-	-	-	1	1
Poner sobrenombres	-	1	-	-	1
Jugar luchas	2	1	-	-	-

Fuente: *Elaboración propia.*

Tipos de violencia

La violencia de tipo físico se presentó en los cinco niveles educativos; sin embargo, la de tipo psicológico tuvo mayor incidencia que la física, aunque solo fue detectada por los estudiantes de primaria hasta universidad, así como la instrumental. La violencia cultural (discriminación) solo se detectó en universitarios.

Figura 1. Tipos de violencia por nivel educativo



Fuente: *Elaboración propia.*

Reflexiones y comentarios

Con los resultados es posible llevar a cabo la reflexión y discusión de estos. Para empezar, podemos reconocer la existencia de violencia en todos los niveles escolares estudiados, identificando diferencias y similitudes en esta forma de relación interpersonal que se manifiesta desde los niños preescolares hasta los jóvenes universitarios.

De inicio, observamos cómo el comportamiento violento se encuentra fuertemente relacionado con la edad. El desarrollo

ontogenético junto con el ambiente dicta las formas, los tipos, los lugares y la dirección en la manifestación de la violencia, en donde no solo los aspectos biológicos intervienen en su expresión, sino que la influencia cultural hace presencia con el avance de la edad. Ante esto, es importante reconocer, inicialmente, la parte biológica del fenómeno que se presenta desde muy temprana edad, pero también la aprendida en el ambiente. Lo anterior lo podemos ver en las formas, es importante observar cómo la variedad de estas se incrementa en la etapa de la secundaria para después disminuir conforme se avanza a niveles superiores.

Por otra parte, el tipo de violencia cambia notablemente con la edad, siendo en su mayoría física en los primeros años para convertirse, durante el proceso del paso de la adolescencia a la adultez, en formas culturizadas, en la que la intervención de los consensos sociales dictan los significados de estas, y se observa así la disminución de actos puramente físicos o corporales para dar paso a la conducta no verbal, la cual adquiere con el paso de los años un mayor significado en el desarrollo humano, en el despliegue de las distintas formas de violencia. Un ejemplo claro es la discriminación cultural ubicada como un tipo de violencia, la cual ha sido ampliamente estudiada en los países europeos desde la perspectiva educativa y se han implementado modelos interculturales innovadores para su atención desde hace décadas (Medina, Sevillano y Castillo, 1995), situación que, particularmente en México, no ha sido del todo abordada desde el ámbito educativo.

Sin embargo, la discriminación hacia características indígenas en el centro escolar es una realidad que se pudo observar especialmente en la universidad, donde nos cuestionamos sobre la intervención del docente ante estos actos entre sus estudiantes, la cual difiere especialmente en las etapas que le anteceden, donde la función de la escuela respecto al comportamiento de sus alumnos tiene un diferente significado para los docentes y los programas. Es en la educación básica que los programas junto con la autoridad exigen al docente regular y vigilar ciertos comportamientos en el estudiantado para ser corregidos o reforzados, medidas que se

reducen notablemente en la educación media superior y superior, donde el despliegue del comportamiento violento es menos físico y pasa al ámbito simbólico; por tanto, es menos visible, pero igualmente dañino.

La regulación de conductas impropias, como la violencia en sus distintas formas, requiere gran habilidad por parte de la autoridad, a fin de llevar a cabo la introyección de reglas para generar el autocontrol en el niño que más tarde será adolescente y después adulto. Sin embargo, hablar de violencia a nivel preescolar podría ser sujeto a discusión porque la intencionalidad de dañar al otro, desde una perspectiva psicológica, podría aún estar en proceso dependiendo de las experiencias de cada sujeto, el ambiente en el que se desarrolla e incluso factores genéticos que lo acompañan.

La escuela primaria resulta ser para los niños un cambio importante, tanto en el trato con las autoridades como en las relaciones interpersonales con sus coetáneos, en donde se moldean las conductas de acuerdo con la cultura; es decir, las nuevas normas que el infante tendrá que adoptar para relacionarse con los demás, así como dejar al juego como la actividad principal para pasar a la parte académica como primer objetivo.

Por otra parte, llama la atención la participación de los maestros en el tipo de relación violenta con el alumnado, que aparece a partir de la secundaria incrementándose hacia la etapa universitaria, lo que remite a replantearse la labor del profesorado desde la perspectiva del alumno, así como la aparente disminución del respeto a la autoridad por parte del estudiante. Este tipo de situación recuerda a la autoridad absoluta otorgada hace décadas a la figura del profesorado, el cual poseía el derecho de golpear al alumno frente al grupo para que se comportara o aprendiera. Si bien esto pareciera ser superado en la época actual, es posible aún observarlo.

Los espacios donde se manifiestan las conductas violentas cambian conforme a la edad del individuo: los jóvenes de secundaria utilizan cualquier espacio para su despliegue, mientras que el salón de clases es el espacio con mayor violencia entre los

universitarios. Ello se nota en la dirección de la violencia, porque a mayor edad se presentan episodios de enfrentamientos entre maestros y alumnos, y viceversa, lo cual refleja la práctica en el cambio de roles del individuo que ingresa a la adultez en lo referente a la autoridad que, al ser cuestionada, se intenta ocupar dicha posición.

En lo que se refiere a la variable de género, no llegan a haber diferencias consistentes; autores como Riggs y Caulfield, 1997; Hird, 2000; y González y Santana, 2001, no encontraron diferencias entre ambos géneros (como se citó en González, Muñoz y Graña, 2003, p. 28). Por otra parte, desde la infancia los distintos sexos parecen mantener patrones de comportamiento agresivo diferenciados, en las niñas se encuentran más conductas agresivas de tipo verbal que físico y, a la par, la violencia evaluada de forma general mostrará direcciones hacia el mismo sexo.

Es importante mencionar que en la mayoría de los grupos de discusión se abordó la violencia familiar, sin embargo, no fue transcrita porque era un tópico no abarcado dentro del estudio, que era específicamente respecto a la violencia escolar. No obstante, resulta relevante mencionarlo, pues los participantes del estudio lo tuvieron presente a tal grado de que, en el estudio de preescolar, los sujetos mencionaron más violencia familiar vivida que en la propia escuela, lo cual nos habla de que la principal experiencia de los individuos respecto a la violencia se encuentra dentro del ámbito familiar. Precisamente en la familia con violencia, esta juega un rol muy importante en la reproducción de la conducta por los hijos hacia iguales o su pareja, ya sea recibiendo o ejecutándola (Oliva, Rivera, González y Yedra, 2018, pp. 20-21).

El estudio arroja que otra de las formas en que aparece la violencia es en el uso de la tecnología, sobre todo entre los estudiantes universitarios. Ellos emplean el celular como una forma del fenómeno, por ejemplo, al colgar o no contestar las llamadas de alguien de manera intencional; sin embargo, no emplean el término de *cyberbullying*. Además, uno de los principales ejes temáticos de la violencia se torna en conductas discriminatorias, cuestiones físicas, sexuales, de clase social, género

y raza. Al respecto, en un estudio realizado por Rivera, Oliva y Dorantes (2018) a estudiantes de distintos niveles educativos sobre el *cyberbullying*, se encontró que la palabra *respeto* sobresale, la cual se revela a través de sus respuestas a distintas preguntas, en donde los jóvenes hacen referencia a que la falta de respeto origina la violencia (p. 160).

Esto nos lleva a la escala valoral, algunos enfoques argumentan que el problema surge de la escasa formación de valores morales en la escuela pública y, tal vez, en la familia. Entonces, centrémonos en el valor del respeto, reflexionemos en torno a él y favorezcamos, desde la formación de los futuros docentes, los procesos que den fortalezas a una condición que debiera ser humana, pero pareciera que en estos tiempos violentos, como los vividos, permanece oculta y niega la empatía, la inclusión hacia el otro.

En el estudio de Rivera et al. (2018), es pertinente destacar la actitud de los docentes, quienes, en ocasiones, solo ignoran el problema y abandonan a las víctimas, que quedan indefensas ante la apatía de la autoridad. Pareciera que en las escuelas no predomina el personal capacitado y sensibilizado para atender este tipo de conflictos, independientemente de los programas bien elaborados (p. 159). Lo relevante en este caso no radica en la información sobre el tema, sino en el manejo que como educadores se debe tener ante este comportamiento, considerando que la violencia es una de las conductas que no solo se presenta en la escuela, sino que ocupa una de las primeras problemáticas del país y, por tanto, de la agenda nacional.

Este trabajo puede ser un punto de partida para la comprensión de la violencia expresada en el ámbito escolar, que nos exige crear entornos educativos saludables. El fomento de la salud mental en la escuela es tarea de todos los que la integran, así como el cultivo de un estilo de vida donde los valores se vivan al máximo, en aras del bienestar integral. Lo anterior, considerando el enfoque del nuevo plan de estudios en educación básica, no solo como enfoque escrito en un programa, sino viviéndolo y ejecutándolo en el aula, donde tanto maestro como alumno prediquen con el mismo fin.

Referencias

- Aznar, I., Cáceres, M. P., e Hinojo, F. J. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 164-177. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2212345>
- Castro, A., y Reta, C. (2016). *Bienestar escolar. Calidad basada en la convivencia*. Recuperado de https://www.academia.edu/23914054/INTRODUCCION_del_Libro_BIENESTAR_ESCOLAR._Calidad_Basada_en_la_Convivencia
- González, M. P., Muñoz, M. J., y Graña, J. L. (2003). Violencia en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes: una revisión. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 3(3), 23-39. Recuperado de <https://masterforense.com/pdf/2003/2003art14.pdf>
- Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 19(58), 13-52. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n58/v19n58a1.pdf>
- Medina, A., Sevillano, M. L., y Castillo, S. (1995). *Líneas de investigación del área de didáctica y organización escolar en la universidad española*. Madrid, España: UNED.
- Narro, J., Martuscelli, J., y Bárzana, E. (Coords.). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Ciudad de México, México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_07/Text/07_03a.html
- Oliva, L. (2013). La violencia escolar desde la infancia hasta la juventud. *Revista Costarricense de Psicología*, 32(2), 137-154. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4767/476748718003.pdf>
- Oliva, L., Ojeda, M. M., y Montero, J. G. (2003). Una metodología para identificar niños agresivos en edad preescolar. Recuperado de <https://www.thefreelibrary.com/Una+metodologia+para+identificar+ninios+agresivos+en+edad+preescolar...-a0116037510>
- Oliva, L., Rivera, E. A., González, M. P., y Yedra, L. R. (2018). Violencia en el noviazgo en adolescentes de Veracruz, México. *Psique*, 14(1), 8-24. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/322673221_Violencia_en_el_noviazgo_en_adolescentes_de_Veracruz_Mexico
- Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua: un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación*

- Educativa*, 10(26), 787-804. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002609.pdf>
- Piña, J. M., Furlán, A., y Sañudo, L. (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*. Ciudad de México, México: Grupo Ideograma Editores.
- Real Academia Española. (2019a). *Escuela*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?w=escuela>
- Real Academia Española. (2019b). *Instrucción*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?w=instrucci%C3%B3n&m=form>
- Rivera, E. A., Oliva, L., y Dorantes, J. J. (2018). *Cyberbullying en las voces de los estudiantes*. Ciudad de México, México: Red Iberoamericana de Academias de Investigación.
- Rodríguez, E., y Oliva, L. (1986). *Comportamiento agonístico en niños de edad preescolar*. Memorias del I Congreso Interamericano de Psicología, Guadalajara, Jalisco, México.
- Sanmartín, J., Gutiérrez, R., Martínez, J., y Vera, J. L. (2010). *Reflexiones sobre la violencia*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Secretaría de Educación del Estado de Querétaro. (2002). *Coloquio sobre formación valoral en la escuela. Formar en la libertad*. Ciudad de México, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017
- Serrano, A. (2013). *Violencia escolar. Implicaciones sociales*. Recuperado de <https://online.ucv.es/resolucion/violencia-escolar-implicaciones-sociales/>
- Serrano, A., e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros de la escuela*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/307442734_Violencia_entre_companeros_en_la_escuela

Capítulo IV.

Mecanismos de acoso y hostigamiento en la universidad

Capítulo IV.

Mecanismos de acoso y hostigamiento en la universidad

Rosa Eglantina González Sánchez
eglantinaproductora@gmail.com

La situación de la violencia hacia la mujer en las instituciones de educación superior (IES) se presenta de diversas maneras, como violencia psicológica, abuso de poder, acoso y hostigamiento entre pares y de los propios académicos. Para estudiarla es necesario entender la cultura que se desarrolla al interior de las IES, como lo indicaron Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013):

Una cultura institucional se estructura a partir de los usos –rutinarios, espaciales, indumentarios, lingüísticos, relacionales, jerárquicos, rituales– con que se articulan consensos más o menos extendidos acerca de las conductas aceptables para, y requeridas de, quienes integran determinada comunidad. Tales usos van adquiriendo, a través del tiempo y la repetición, la consistencia de estilos particulares que se vuelven distintivos. Hay cierto orgullo en las costumbres con que las instituciones expresan sus modos de ser tanto hacia el interior como hacia el exterior, de modo que muchas veces parece que se reproducen automáticamente, sin que nadie cuestione sus orígenes o razón de ser (p. 47).

Hablar de violencia de género en los espacios institucionales sigue siendo un tema incómodo, aunado al no tener acciones concretas para erradicarla, pues aunque en la actualidad el número de matrícula femenina en la Universidad Veracruzana (UV) es más elevado que el de los varones,¹ las políticas institucionales no han dictaminado cláusulas específicas que propicien un entorno más favorable y de mayor respaldo para las alumnas, ya que las acusaciones de hechos violentos no se tipifican como actos jurídicos, pues las leyes y estatutos universitarios no contemplan esta posibilidad en sus dictámenes. Esto deja en un alto grado de vulnerabilidad a sus alumnas frente a las figuras de poder con las que se cruzarán durante su trayectoria universitaria.

En este sentido, la dificultad para crear mecanismos de prevención ante fenómenos que aún no pueden ser siquiera considerados como tales, puesto que en nuestro país las entidades federativas varían en tiempo y castigos para tipificar casos como el feminicidio y hostigamiento, cuestionamos el reto que presenta para las IES vislumbrar y prevenir este tipo de problemas en sus reglamentos.

Mendoza (2011) enfatizó que:

en particular, las conductas sexuales violentas se caracterizan como perniciosas en términos psicológicos y académicos. Se destacan la complejidad para enfrentarse y defenderse de situaciones de acoso sexual en la universidad, sobre todo, desde la perspectiva de estudiantes (...). [Incluso] la propia estructura universitaria, jerárquica y masculinizada contribuye al silenciamiento del problema por parte de las víctimas que no disponen de herramientas necesarias para enfrentarse mediante la denuncia a toda la estructura de poder (como se citó en Buquet et al., 2013, pp. 52-53).

Lo anterior se suma a la legitimidad académica entre los mismos

¹ Cifras estadísticas muestran que, al inicio del año escolar 2015-2016, la UV recibió un total de 60 117 alumnos en el nivel licenciatura, de los cuales 31 883 son mujeres y 28 234 hombres (numeralia consultada en la página oficial de la UV: <https://www.uv.mx/>).

profesores, sus estatus frente a los alumnos y la reiteración de su “capacidad” para llevar a cabo acciones de acoso-hostigamiento hacia las alumnas en cada ciclo escolar.

El presente documento analizará diferentes casos de hostigamiento y acoso en la UV, tomando la definición de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Presidencia de la República, 2020), en su artículo 13, donde se establecen las diferencias de estos dos conceptos:

- a. Hostigamiento sexual: Es el ejercicio de poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente a la o el agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad y de connotación lasciva.
- b. Acoso sexual: Es una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos (p. 5).

Existen estrategias (programas, políticas, mesas de trabajo) que han sido implementadas en la UV para contrarrestar este fenómeno, a través de sus diferentes organismos, pero principalmente se ha tomado en consideración la manera en la que viven o vivieron estos fenómenos algunas alumnas. Sin embargo, parece desafiante la trayectoria que las estudiantes deben realizar para lograr un título universitario y sobrevivir a las exigencias que plantea la educación superior, encajar en los esquemas preestablecidos de convivencia, redescubriéndose como individuos activos de una sociedad que carece de una convivencia de equidad, ya que las relaciones de poder y los roles están previamente definidos.

En el entorno universitario se reproducen esas formas diversas y refinadas de la violencia, en la que se desvaloriza al otro, en donde se empobrece el sentido de quien se forma como profesionista universitario, quien da cuenta de que, en su cultura, la destrucción y el daño forman parte de él o ella. A propósito, Lomas (2008) afirmó que:

Las instituciones de educación superior se transforman en un ámbito privilegiado en la construcción de las identidades femeninas y masculinas, y un escenario en el que se refleja a la perfección un (des)orden patriarcal que oculta el saber y el deseo de las niñas, las adolescentes y de las mujeres (p. 180).

La violencia de género, considerada la más cruda manifestación de poder directo, da cuenta de que un agresor requiere mostrar su poder y superioridad sobre la mujer, no hacerlo lo descontrolaría y le generaría ira o enojo; esto mismo les sucede a los profesores sobre las estudiantes, desean dominarlas, controlarlas y ejercer su poder sobre ellas para demostrar que ellos son superiores y las alumnas inferiores; por lo tanto, son capaces de dominar y controlar. Como señala Bourdieu (2000), “el privilegio masculino no deja de ser una trampa y encuentra su contrapartida en la tensión y la contención permanentes, a veces llevadas al absurdo, que impide en cada hombre el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad”² (p. 68).

Atendiendo a la cita anterior, enmarcándola en el estudio de las relaciones sociales vulneradas que se desarrollan en el aula, y estudiando a un grupo de alumnas que vivieron una situación de acoso-hostigamiento escolar, nos aproximamos a las condiciones que propician este tipo de comportamientos, los factores que favorecen las situaciones en la institución para infringir esa línea profesor-alumna y, finalmente, poder reflexionar e incidir sobre estrategias óptimas que tiendan hacia su prevención para evitar continuar con la repetición de conductas violentas y de acoso.

Marina (2008) señaló algunas motivaciones del agresor que podemos observar en las situaciones de acoso y hostigamiento vivenciados en las aulas:

- a. Necesidad de control sobre la mujer.
- b. Sentimiento de poder.

² “La virilidad, entendida como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como aptitud para el combate y para el ejercicio de la violencia (en la venganza, sobre todo), es fundamentalmente una carga” (Bourdieu, 2000, pp. 69-70).

- c. Evaluación de la independencia femenina como pérdida de control.
- d. Liberación de la rabia ante un ataque a su posición patriarcal.

En el presente capítulo de libro se analizarán las experiencias de algunas alumnas que vivieron situaciones de hostigamiento y acoso, de tal forma que se podrán identificar los mecanismos que favorecen este tipo de fenómeno. Si consideramos a las aulas universitarias como las trincheras para erradicar comportamientos y actitudes de esta índole, tanto de las afectadas como de los actores sociales que abusan del poder, es necesario socializar una cultura de no violencia que trascienda el ámbito escolar.

Para el análisis de las entrevistas realizadas, se subdividieron los casos a partir de las coincidencias y diferencias encontradas en las declaraciones, esto con el fin de poder descubrir los detalles que favorecen los mecanismos desde los cuales se lleva a cabo el hostigamiento y acoso en los diferentes espacios de la Universidad Veracruzana.

Los temas que fueron reiterados en las distintas entrevistas analizadas y que se convirtieron en la columna vertebral para el análisis de estas son los siguientes:

- a. Acción de acoso/hostigamiento.
- b. Momento de negación.
- c. Antecedentes. Acciones previas al acoso/hostigamiento.
- d. Acciones de la alumna ante el acoso/hostigamiento.
- e. Acciones familiares.
- f. Acciones universitarias.
- g. El careo.

Una vez identificados los aspectos anteriores se llevó a cabo un procesamiento de análisis de las entrevistas; posteriormente, se procedió a examinar de manera metódica cada uno de los relatos. Así, al realizar una observación más a fondo de cada una de las experiencias, nos fue posible vislumbrar detalles específicos de los lugares en donde se llevaba a cabo el hostigamiento-acoso; el grado

de vulnerabilidad de las alumnas, dependiendo del momento del semestre que cursaban; la importancia y repercusión de las acciones que la familia dispusiera hacia la alumna a partir de enterarse de la situación experimentada; así como la trayectoria de denuncia que siguen las víctimas de acoso y hostigamiento, mostrando las fortalezas y debilidades en cada uno de los casos, esto con el fin de promover los hallazgos y ser capaces de visualizar las cuestiones a trabajar en futuros casos de este tipo.

Acciones previas al acoso-hostigamiento

Para comenzar a analizar esta serie de proposiciones centremos la atención en este apartado, pues estimamos que es desde el ejercicio que se aplican acciones de violencia física y psicológica en el aula; aquí comienza el juego de poder e imposición de autoridad a través del cual son vulnerables las alumnas y colocadas en una encrucijada, de la cual es difícil (bajo su posición de alumnas) desafiar de manera victoriosa.

El vato (maestro), acá, me agarra del brazo, así, con una fuerza tremenda, y la neta yo quería gritar, pero me quedé, así como de... si grito todos me van a decir que soy, acá, una nena, que soy bien chillona (Sara, 21 años).

La acción a la que hacemos referencia en el relato anterior fue realizada por el maestro durante la clase, el “castigo público” fue porque la alumna sacó su celular en el horario de clase, en la que estaban presentes los compañeros y compañeras. Lo que podemos vislumbrar es una naturalización del fenómeno, nadie acciona a favor o en contra de alguno de los dos agentes y la clase continúa su curso, asumiendo la acción violenta como una simple llamada de atención.

El poder ejercido por el profesor resulta impuesto ante los ojos de otros, afianzando su posición de poder como la figura dominante dentro del aula universitaria, legitimando su rol y adquiriendo dominio sobre la alumna; quizá otorgándole cierto grado de placer que, probablemente, más adelante concretará con el hostigamiento sexual. Respecto a este comportamiento,

Bourdieu (2000) explicó que:

Las manifestaciones (legítimas e ilegítimas) de la virilidad se sitúan en la lógica de la proeza, de la hazaña, que glorifica, que enaltece (...). El desafío indirecto para la integridad masculina de los demás hombres que encierra toda afirmación viril contiene el principio de la visión agonística de la sexualidad masculina que se manifiesta más cómodamente en otras regiones del área mediterránea y más allá (p. 33).

En esta ocasión, la acción de violencia física cometida por el profesor es acompañada de secuelas en el cuerpo, dejando una huella del poder ejercido sobre la víctima:

Un apretón de brazo... el moretón me quedó así, como tres días (Sara, 21 años).

Coincidentemente, la violencia psicológica implementada por los profesores para demeritar el trabajo de sus alumnas es otra constante en los mecanismos para colocar a las víctimas en un estado de subordinación ante el poder de autoridad ejercido. Al respecto, citamos tres casos distintos que son acciones previas al hostigamiento:

a) Al principio, específicamente conmigo, a mí me decía “no, pues si tú vas muy bien, tú no te preocupes, tú no vas a reprobar”, pues yo no me preocupaba entonces, digo, seguía haciendo mis tareas y todo, pero pues él me decía que no iba a reprobar y yo ni me preocupaba tanto.

Bueno, entonces, fue en el periodo del año pasado, de febrero a julio, cuando empecé a notar conductas extrañas de él hacia mí, pues yo creo que fue a mediados del semestre, pero eran cosas que igual y yo no les tomaba tanta importancia; por ejemplo, que al final me decía, me hacía comentarios respecto a mi trabajo, respecto a mi tarea, respecto a lo que había hecho en clase y, al final, se acercaba a mí y me agarraba del brazo, como para casi casi, como obligándome, a que me despidiera de beso en la mejilla de él (Rozana, 20 años).

b) Terminando una clase me dice “necesito hablar contigo después de la clase”. Y ya me acerqué a él y me empezó a decir “no, pues es que no has entregado tarea y pues vas muy mal” ... que no sé qué y que no sé cuánto. Terminamos de charlar y yo igual me doy acá la vuelta, y me agarra igual del brazo y me jala, y me dice “pero un abrazo, ¿no?”. Pero cuando me dice “un abrazo” es porque ya me tenía, acá, manoseándome, sabroseándome” (Sara, 21 años).

c) Supe que había andado con una cantante, que por cierto recuerdo una vez que yo le dije a él ¡estás como equivocado!; recuerdo mucho una frase que me dijo “es que a mí ninguna cantante me dice que no”, y cómo se me quedó grabado eso (Mary, 24 años).

Lo que es visible a partir de los primeros dos relatos es un mecanismo que puede dividirse en tres momentos:

1. Aislar a la alumna de sus compañeros.
2. Incidir en su grado de vulnerabilidad con la materia cursada, reiterando las faltas y los contras para aprobar.
3. Imponer una acción física en la que se obliga a tener un contacto con el profesor, en el cual aplica un acto de fuerza afianzando su jerarquía de poder sobre la alumna.

Cabe señalar que en el último caso se repite el postulado número uno, respecto al aislamiento de la alumna en relación con el resto del grupo; empero, más que imponer una acción violenta, el profesor trata de afianzar su jerarquía en función de otras experiencias, realizando una acción comparativa con la alumna en cuestión, como apuntamos anteriormente con las palabras de Bourdieu, legitimando la virilidad en juego. La violencia contra las alumnas es física y psicológica; entonces, retomamos la definición de violencia contra la mujer, que es entendida como:

Cualquier acción o conducta basada en su género que cause o no muerte, daño y/o sufrimiento físico, sexual, psicológico o patrimonial a las mujeres, tanto en el ámbito público como privado, que tiene su origen en las relaciones asimétricas de poder, con base en los roles de género (Asamblea Nacional República del Ecuador, 2018, p. 2).

Los relatos que se muestran nos permiten percibir la violencia psicológica como acciones previas al acto de hostigamiento, permeando en las víctimas hasta hacerlas tener sentimientos de miedo, impotencia y vulnerabilidad:

Yo tenía miedo porque, digo, es un maestro, y se acercaba la etapa de calificaciones; entonces, con más miedo todavía y, pues, me acerqué a hablar con la secretaria académica, con el director, terminé chillando ahí con ellos (Rozana, 20 años).

Me quedé así como de ¿qué hago?, ¿grito?, ¿o qué? Sí te quedas como, acá, de ¿qué hacer? Y pues igual te agarra como en la mo-vida... bien en la pendeja, y, pues no reaccionas (Sara, 21 años).

Acción de hostigamiento-acoso

Saucedo (2011) planteó en su libro *Violencia contra las mujeres en México* que el fenómeno de “la violencia contra las mujeres en tanto hecho no difiere mucho de la violencia social, puesto que la acción violenta se realiza simple y llanamente porque se tiene el poder subjetivo y real de llevarla a cabo” (p. 16). A continuación, el poder de realizar esta acción violenta se ve en los diferentes casos de hostigamiento:

a) *Él empezó a subir mi falda para poder ver mi tatuaje. Lo que hizo fue levantar mi falda, entonces me la levantó con todo, manos... yo lo que hice fue poner mis piernas... mis manos, perdón, sobre mis muslos. Y me dice “¿qué?, ¿te da pena que te vea tu ropa interior?”. Entonces yo no quité mis manos de aquí (manos sobre sus piernas), él lo que hizo fue levantar mi falda, entonces me la levantó con todo, manos... y a mí me dio pena, me dio miedo, me dio coraje, me dio todo; este, entonces, yo... (interrumpe el discurso). Bueno, lo único que me dijo él es que “bueno, entonces ya sabes cómo hacer tu trabajo, este... ve con tu equipo al área que te toca”. (Rozana, 20 años).*

b) *Te agarró del brazo con tanta fuerza que querías llorar. Wey, sentiste literal su pito en tu vagina, así rozándolo, y era así como*

de, chale, ¿hablo?, ¿no hablo?, ¿me espero a que me califique o qué?. (Sara, 21 años).

Los casos anteriores fueron realizados por el mismo profesor, ocurrieron en el mismo espacio: “Una mesa que estaba al fondo del salón detrás de un escritorio que está puesto... estaba inclinado completamente como pizarrón, entonces como que eso obstruía la vista a la puerta”. (Mary, 24 años).

Las alumnas no sabían que en el mismo semestre y a la par estaban siendo víctimas de las estrategias que el maestro utilizaba para manipular su calificación, comportamiento en clase y demás motivos no válidos para tratarlas de tocar de manera lasciva. La conducta machista del profesor hacia las alumnas es refrendada, una y otra vez, por medio de sus acciones de violencia física, además de la impunidad de la cual parece gozar, al ser el catedrático en turno de la materia y evidenciar frente a la clase su poder. La problemática visible nos muestra, además de la violencia hacia las alumnas, la estrategia de control ejercida por él y el perfeccionamiento de la técnica empleada para vulnerar a sus víctimas.

La estrategia de emplear la fuerza física para demostrar su virilidad, exponer a las alumnas frente a sus compañeros y compañeras desacreditándolas por su desempeño en la clase, el aislamiento de la estudiante respecto al resto de la clase y en un lugar que no es visible para los demás, pero que sigue siendo un espacio universitario (un espacio conocido) y, finalmente, la imposición de una personalidad autoritaria hace actuar al profesor de manera consciente para transgredir el cuerpo de las alumnas por medio del hostigamiento sexual. Al respecto, Bourdieu (2000) aclaró que “el acoso sexual no siempre tiene por objetivo la posesión sexual que parece perseguir exclusivamente. La realidad es que tiende a la posesión sin más, mera afirmación de la dominación de un estado puro” (p. 35).

Por otro lado, el caso de Mary nos hace reflexionar sobre otros métodos de dominación, con los cuales el profesor también

busca esta constante afirmación de su poder, aunque pareciera no ejercer violencia; de manera sutil muestra acciones de “afecto” que vuelven a colocar a la alumna en un momento de incomodidad y vulnerabilidad frente al mentor. El maestro de este caso traspasa las paredes de la facultad, utiliza las tecnologías de la información y las telecomunicaciones para enviar mensajes de texto a las alumnas en horarios extraescolares; al principio comienza con un “¿cómo está?, ¿cómo le ha ido?”, demostrando con el paso del tiempo un interés más a fondo sobre la vida personal de la alumna y aunque no reciba respuesta es perseverante en sus acciones. Al respecto, la alumna dice:

Creo que ahí fue mi error contestar, aunque sea uno, contestar, porque ya después me reclamaba que por qué no le había contestado (Mary, 24 años).

El profesor realiza una visión trastocada de los hechos, haciendo sentir culpable a la alumna por no responder los mensajes. El detonante para que la alumna sintiera una situación de peligro y les diera importancia a las acciones que con anterioridad había minimizado fue la siguiente:

Cuando me puso la mano sobre mi mano. Fue en el café que estaba a la vueltecita de la escuela... a mí no me gustó, porque de por sí a mí no me gusta que me agarren y menos como un maestro, no sé, dije, ¿por qué me tendría que tomar de la mano? (Mary, 24 años).

Esta acción fue previa a las llamadas telefónicas y al envío de mensajes de texto; como la estudiante no accedió a salir con el maestro, él trató de generar situaciones en donde exponía a la alumna frente a sus compañeros:

Me sacó del ensamble, empezó a hacer habladurías de mí, que yo me había acostado con él, que yo le daba pie a muchas cosas; entonces, eso a mí me afectó mucho, en mi estancia en la carrera (Mary, 24 años).

Sin embargo, el ejercicio de poder, la afirmación de la dominación o la legitimación de la virilidad no son exclusivos de

los roles profesor-alumna, ya que, desafortunadamente, existen casos en los que los propios compañeros de clase fungen el rol del agresor y también utilizan las tecnologías para llevar a cabo el acoso cibernético. El caso de acoso experimentado por la alumna Lizbeth nos permite reflexionar en torno a ello:

Me mandó un inbox, al momento que me lo envió, que eran las tres y cuarto, aproximadamente, de la mañana, me puso: “Hola”, y yo le puse “hola, ¿qué tal?”; y me respondió con una palabra altisonante que me molestó, que era... “chúpamela”.

Me mandó fotos de genitales, que aparente o probablemente sean de él, y después me mandó frases en alemán, de las cuales nunca investigué porque si no me iba a dar más enojo, pero sí estoy segura de que eran en alemán.

Fueron cerca de como seis frases, no era una sola palabra, eran frases de tres, cuatro palabras, cinco cuando mucho, y las dos fotografías (Lizbeth, 24 años).

Quebrantar las relaciones del aula y utilizar los medios electrónicos como dispositivos de acoso-hostigamiento, a través de palabras e imágenes, fortalece actitudes para envalentonar y empoderar a los alumnos y profesores. Si bien esto pudo frenarse con la denuncia, supone no ser suficiente, dado que en presencia de la autoridad universitaria el alumno anunció:

“No eres la primera, no vas a ser la última”, y después me dijo “Nunca pensé que las acciones que yo hacía mientras tomaba y tú ya sabes qué”, pero siempre me dijo “tomaba y tú ya sabes qué”... “que estas acciones que yo hacía y estos mensajes que mandaba iban a tener alguna consecuencia” (Lizbeth, 24 años).

El careo

Una vez que las estudiantes padecieron los actos de hostigamiento o acoso deben enfrentarse a estos aún en su estado de vulnerabilidad; el miedo, la confusión, la incertidumbre y la angustia son algunas de las secuelas por vivenciar una experiencia

como esta. A la par de estos sentimientos, las alumnas tienen la opción de callar o llevar a cabo una denuncia que, en muchos de los casos, será el primer trámite legal que conlleva una magnitud desconocida para ellas.

Una vez realizada y ejecutada la denuncia frente a su secretaria académica, director o instancia universitaria, uno de los pasos es la relatoría del suceso:

Ahí vienen las veinte veces que tuve que contar la historia, de verdad que cada vez que yo hablaba de eso me dolía la cabeza, me estresaba (Rozana, 20 años).

Después de ser asesoradas, interponen la denuncia. Un segundo paso es llevar su palabra frente a otros a través de la dinámica del careo, que Colín (1992) definió de la siguiente manera:

El careo es un acto procesal cuyo objeto es aclarar los aspectos contradictorios de las declaraciones del procesado o procesados, del ofendido y de los testigos, o de estos entre sí, para con ello estar en posibilidad de valorar esos medios de prueba y alcanzar el conocimiento de la verdad (como se citó en García, 1994, p. 231).

Esta dinámica se realiza en las oficinas de la dirección, en las cuales se reúne al profesor acusado y a la estudiante para que cada uno dé su versión de los hechos; en ocasiones se acompaña por la Junta de Consejo (por otras(os) catedráticas(os) e, incluso, miembros del Consejo de su facultad). Nuevamente, las jerarquías de poder se hacen visibles, la percepción de las alumnas está en juego frente a la “intachable” trayectoria del maestro acusado; es su voz, su vivencia, frente a la del otro.

Pues, estaba súper nerviosa, como dices: “estoy aquí, no puedo echarme para atrás, si me echo para atrás van a decir que soy una mentirosa”. Y yo no soy una mentirosa. Yo estoy diciendo la verdad. Y, pues quiero que se haga justicia, porque no es justo que... estar viviendo violencia fuera de la escuela y, aparte, dentro de, creo que no es justo que estén pasando ese tipo de cosas dentro de la escuela, que tú vengas a otra cosa; o sea, tú vienes a aprender,

vienes a echarle ganas, y que este tipo de personas con estas cosas, pues, vengan a quitarte los ánimos, ¿no? Porque de cualquier forma te afecta y, pues, también pensando a futuro tampoco se vale que otras generaciones vengan y vengan a parar con ese tipo de personas (Rozana, 20 años).

Acciones familiares

Al examinar más a fondo los casos efectuamos la diferenciación de dos en particular. En uno de ellos, la alumna violentada recibió apoyo de algunos de los miembros de su familia; en el otro caso se observó que, actualmente, se fomentan las vestimentas y los comportamientos “adecuados” para no propiciar ser víctima.

En el primer caso, las que reciben la noticia son la mamá y la abuela de la alumna, quienes reaccionan de la siguiente manera:

Me acuerdo de que ese día hasta estaba mi abuelita, a las dos les conté, ya a mi mamá le conté lo que procedía, pues hay que hacer eso y esto, ir acá, hablar con tal persona, pero pues sí, ella me apoyó bastante.

Súper indignadas ambas, estaban enojadas: “¿cómo puede ser posible que el maestro..?, ¡pinche viejo!, ¿qué le pasa?”. Mi mamá incluso me pidió que le enseñara una foto de él. Yo no tenía fotos de él, claro; entonces, lo tuve que googlear. En algunas fotos de la facultad, ahí en Google, aparece, y le dije “no, pues mira, es él”. Y, bueno, pues su primera reacción fue esa, de enojo, pues coraje, preocupación. Sí, más que nada eso (Rozana, 20 años).

En el siguiente caso, también son la madre y la abuela de la víctima las que reciben la noticia; tiempo después el padre de la estudiante recibe la información. Las reacciones distan mucho del ejemplo anterior:

Mi abuelita me dijo: “es que cómo es posible que tú te lleves así con los muchachos y no te aguantas... entonces, es porque vas muy provocativa a la escuela, esas blusas escotadas, esos shorts, te tenía que pasar algo hija, dale gracias a Dios que no se te llegó a acercar”. Cuando yo le comenté a mi papá, dijo: “¡ay, xxx..!, tú tienes

la culpa... porque te vas a tomar con todos”, y le digo “es que yo nunca lo había visto, yo ni siquiera tomo con los compañeros de la facultad”. Dice: “¿y qué vas a hacer, a quién le has dicho?”, “pues, le he dicho a mi mamá, a mi abuelita, a mi hermana”. “No le digas a nadie más, qué vergüenza que sepan que te andan acosando” (Lizbeth, 24 años).

Lo que podemos concluir al analizar los diferentes casos, pero poniendo particular atención en las reacciones de estos últimos, es la relevancia que tiene la cultura para la construcción de las identidades que son representadas por las alumnas. El cómo fueron cuestionadas por su forma de vestir, de actuar, sin dar un voto de confianza a sus percepciones; la manera en que la interacción fomenta y refuerza el poder patriarcal en las aulas; los mecanismos aún escuetos o faltos de una metodología óptima para lidiar con este tipo de violencia en la institución.

Los casos de éxito en estas experiencias, en los que de alguna u otra forma se obtuvo una sanción para el profesor, como el despedido de la universidad, fueron los que tuvieron acompañamiento, es decir, que durante su proceso de denuncia tuvieron asesoría legal por parte de alguna instancia. Hubo casos en donde las alumnas realizaron la denuncia, pero al no tener asesoría legal, el proceso tuvo un desenlace diferente, ya que la manera de proceder por parte de la misma universidad se volvió un tanto turbia y desgastante para las estudiantes.

A manera de conclusión, valdría la pena seguir reflexionando a partir de estas experiencias y refrendando los postulados del sociólogo Bourdieu, así como hacer hincapié en la importancia que tiene la institución para continuar fomentando estas relaciones jerárquicas de poder: “la escuela, finalmente, incluso cuando está liberada del poder de la iglesia, sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal” (Bourdieu, 2000, p. 109). Es elemental cuestionar la importancia de los mecanismos que logren superar y trascender estos condicionamientos tan arraigados en nuestra cultura, fomentando una interacción equitativa y libre.

Entonces, el desafío es desenmascarar a estos profesores que utilizan su posición jerárquica de reconocidos académicos, respaldados por la fuerza de un sindicato, para colocar a las alumnas en un lugar de vulnerabilidad, utilizando -como pudo apreciarse en la categorización-la situación familiar, académica y personal, realizando las mismas acciones en varias ocasiones.

Al respecto, consideramos que, una vez que funciona la metodología de acoso-hostigamiento, solo la van perfeccionando; en otras palabras, los profesores inician una indagación sobre la vida personal de las alumnas, con quiénes conviven, quién las respalda, su situación sentimental, incluso sin segregar el grupo empieza un interés particular por ellas, y a través de mensajes o contacto físico comienzan a hacerlas sentir vulnerables, imponiendo su interés, hasta que llega el momento en que pueden estar a solas con ellas y buscar una intimidación física.

Por lo anterior, es necesario accionar, crear grupos de apoyo entre las estudiantes, en donde se pueda hacer consciencia de que este tipo de situaciones no son normales y no deben pasar; dejar de fomentar la invisibilidad del problema y reconocer que se vive violencia en las aulas universitarias; aceptar que la violencia se manifiesta en las mismas y que es provocada, ejercida y promovida por agentes universitarios. Consideramos que es el principal reto que la institución debería asumir.

Finalmente, es necesario ampliar el alcance de las acciones y programas realizados; lograr que las campañas, los folletos, exposiciones, etcétera, lleguen al mayor número posible de estudiantes, profesores, personal administrativo y autoridades institucionales. Además, lograr que en los documentos oficiales se hable de violencia directamente, no permitiendo que quede sobreentendido y esto dé lugar a interpretaciones subjetivas a modo del o los implicados.

Referencias

- Asamblea Nacional República del Ecuador. (2018). *Ley Orgánica Integral para la Prevención y Erradicación de la Violencia de Género contra las Mujeres*. Recuperado de https://oig.cepal.org/sites/default/files/2018_ecu_leyintegralprevencionerradicacionviolenciagenero.pdf
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. Ciudad de México, México: UNAM.
- García, J. D. (1994). Careos. Alcance de la reforma a la fracción IV del artículo 20 constitucional. *Anuario Jurídico UNAM. Nueva Serie*, 231-234. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2114/17.pdf>
- Lomas, C. (2008). ¿El otoño del patriarcado? Barcelona, España: Península
- Marina, J. A. (2008). *La pasión del poder*. Barcelona, España: Anagrama
- Presidencia de la República. (2020). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-04/Ley_GAMVLV.pdf
- Saucedo, I. (2011). *Violencia contra las mujeres en México*. Ciudad de México, México: UNAM.

Capítulo V.

El *cyberbullying*: cómo la era digital puede afectar a los estudiantes universitarios

Capítulo V.

El cyberbullying: cómo la era digital puede afectar a los estudiantes universitarios

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

jedorantes@uv.mx

jeysira@hotmail.com

El *cyberbullying* es conocido como acoso cibernético o violencia en redes sociales (Castro, 2009; Castro, 2012; Lucio, 2012; Morales, Serrano, Miranda y Santos, 2014; Molina y Vecina, 2015; Dorantes, 2016). En este texto se presentan los resultados de una investigación desarrollada en la Facultad de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la Universidad Veracruzana (UV) en torno a dicho fenómeno; se desprende del trabajo de un grupo focal (Martínez, 2010; Marradi, Archenti y Piovani, 2007) con 10 estudiantes. El análisis de los datos fue de dos tipos: cualitativo y cuantitativo; el primero permite dar cuenta de los testimonios de los estudiantes con respecto a su concepción de *cyberbullying*, y sobre algunas experiencias vividas en torno a este; el segundo requirió del apoyo del *software* IRaMuTeQ (Molina-Neira, 2017) para su análisis, ya que, a partir de un conteo de palabras, se obtuvieron nubes de palabras, árboles de similitud y dendrogramas que dan cuenta de las representaciones sociales (Moscovici, 1979) acerca del *cyberbullying*.

Desde la mirada de los estudiantes universitarios, el *cyberbullying* es efectuado por una persona que hace y dice cosas negativas en las redes sociales. El árbol de similitud refleja que,

quienes lo practican, por lo general se burlan de alguno de sus compañeros(as), amigo(a), novio(a) u otros(as) chavos(as) con quienes interactúan por medio de las tecnologías y las redes sociales, en esta nueva era digital de una sociedad globalizada; se suman las agresiones, los insultos, el envío de fotos y videos de carácter sexual, con el objeto de ridiculizar, exhibir y hacer sentir mal a una persona. Desafortunadamente, este fenómeno es frecuente y afecta a los estudiantes universitarios.

Otro rasgo importante en los actos del *cyberbullying* es que no hay distinción de género, hombres y mujeres participan por igual en su ejecución a través de las redes sociales conectadas a Internet. Las plataformas que se identificaron como medios para ejercer la violencia son: Facebook, Twitter y WhatsApp (Kowalski, Limber y Agatston, 2010). Evidentemente, la violencia ha cambiado de espacio; del mundo físico y presencial mutó y se instaló en el mundo digital; es allí donde se aprecian y perciben tipos de violencia que atentan contra las personas conectadas a Internet.

En el análisis estadístico, y con apoyo del *software* IRaMuTeQ, se observó la creación de seis clases y diversos ejes temáticos que deben ser atendidos para contrarrestar el *cyberbullying*: 1) difundir información y ayuda; 2) tener cuidado ante los perfiles falsos; 3) mejorar las prácticas en el manejo de las plataformas: Twitter, WhatsApp y Facebook; 4) evitar participar en actos que demeriten la dignidad humana: decir cosas hirientes, reírse y hacer sentir mal al otro o hacer comentarios negativos y subir fotos ofensivas en las redes sociales; 5) crear talleres universitarios; y 6) trabajar para cuidar los ambientes y relaciones dentro de los espacios escolares.

Como resultado, se descubrió que el *cyberbullying* se relaciona con las palabras: “persona”, “decir” y “hacer *cyberbullying*”, y que los estudiantes son víctimas, victimarios y observadores simultáneamente de este tipo de violencia. Desafortunadamente, las habilidades digitales que los jóvenes han adquirido en esta era digital son utilizadas para sumarse a la denigración humana de sus compañeros. Por ello, se recomienda fortalecer los ambientes armoniosos y respetuosos entre los universitarios, además de reforzar valores como el respeto, la tolerancia, honestidad, lealtad, responsabilidad, sensibilidad, gratitud y prudencia, con el objeto de prevenir daños.

La violencia en las redes sociales o el *cyberbullying* ya es un nuevo campo de estudio así los definen algunos investigadores (Castro, 2009; Castro, 2012; Lucio, 2012; Morales et al., 2014; Molina y Vecina, 2015; Dorantes, 2016), quienes afirman que en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han logrado identificar los riesgos ante el uso inadecuado de las redes sociales, lo cual:

lleva a una posible vulneración de datos e información personal, la suplantación de personalidad, el acceso a contenidos inapropiados o el peligro de entrar en contacto con gente deshonesto(*cibercriminales*³). Preocupan también la adicción y el uso excesivo de estas redes (...); los jóvenes pueden acceder, en cualquier momento, a cualquier parte del mundo, a cualquier información o dato, solamente haciendo clic (Castro, 2012, p. 29).

Lo grave es que también participan en la violencia, que “se manifiesta de formas muy variadas por la pericia tecnológica y la imaginación de los acosadores” (Mortera, 2015, p. 189). De esta manera, el *cyberbullying*:

es un subtipo de violencia que de a poco se ha transformado en el desafío de las escuelas en estos tiempos, debido al masivo acceso y el contacto permanente de los jóvenes, a diferencia del mundo adulto, y consiste en una forma de hostigamiento e intimidación a través de la PC o el celular (Castro y Varela, 2013, p. 146).

Además, puede definirse como “una forma de violencia que se ejerce en esta nueva era digital, gracias al Internet, redes sociales y empleo de plataformas (...), que sufren los niños y los adolescentes” (Castro, 2012, p. 48). La violencia virtual “se refiere a la violencia que no se experimenta físicamente, pero que puede tener un efecto psicosocial duradero en el individuo” (Mortera, 2015, p. 186).

El tipo de violencia denominado *cyberbullying* también es conocido bajo los siguientes sinónimos: “ciberabuso, cibernanto-

³ Término adaptado y empleado por Dorantes Carrión, para explicar la cita de (Castro, 2012, p. 29).

naje, cybermatoneo, abuso *online*, matoneo *online*, abuso virtual, matonaje virtual, matoneo virtual, *bullying*” (Castro, 2009, p. 48). También se le llama ciberacoso, y “comparte muchas características con el proceso de violencia escolar denominado *bullying*, se convierte en un acoso cibernético” (Morales et al., 2014, p. 31). Es definido también como “el acoso escolar a través de correos electrónicos, mensajes instantáneos –MSN, Messenger–, salas de chat, páginas web o a través de mensajes o imágenes digitales enviadas a un teléfono móvil” (Kowalski et al., 2010, p. 22, como se citó en Morales et al., 2014, p. 97).

Es en los espacios cibernéticos donde se aprecian actos violentos: ofensas, amenazas, acosos, intimidaciones, fotos y videos de contenido sexual, comentarios, etc.; que son subidos a las redes sociales y de allí a un servidor, en otra parte del mundo, donde se desconoce qué pasa con el contenido, quién utiliza esa información y para qué usos. Por lo tanto, se trata de una violencia más fuerte de lo que se piensa; la cual preocupa, pues no se reconoce a quien ejerce el *cyberbullying*, debido a que emplea un perfil falso o apócrifo y mantiene el anonimato, se esconde atrás de las redes sociales, y opera con el afán de destruir, difamar y denigrar a su víctima.

Específicamente sobre las plataformas empleadas, destaca el caso de Facebook, “que posee en América Latina más de 40 millones de miembros, y muestra a la Argentina liderando las cifras, con más de 7 millones de usuarios” (Lucio, 2012, p. 57); es justo el espacio perfecto donde los estudiantes suben fotos y tienen acceso a las fotos de otras personas, haciendo posible su modificación con el objeto de que reciban comentarios, burlas e insultos; realidad que afecta a los estudiantes de diversas escuelas y niveles educativos conectados a Internet.

Al ahondar sobre el tema por países, se destaca que:

En España, organismos encargados de la defensa del menor revelan que 2 de cada 10 alumnos han sido víctimas de *cyberbullying*, 14% ha sido objeto de agresiones a través de mensajes vía teléfono celular, 5% ha recibido amenazas a través de Messenger y 4% a través de correos electrónicos; y en Inglaterra, Danielle Goss, una alum-

na de 15 años, cometió suicidio luego de ser acosada por sus compañeros de secundaria a través de mensajes de texto amenazantes que enviaban vía teléfono celular (Lucio, 2012, p. 57).

Particularmente, “en México, apenas se empieza a vislumbrar en algunas investigaciones” (Morales et al., 2014, p. 97). Sin embargo, se han revelado “casos de alumnos que pagan a otros por golpear a compañeros, a fin de grabar la pelea y subirla a YouTube con el único fin de recibir una cantidad suficiente de visitas para considerarse ‘importantes’ en la red” (Lucio, 2012, p. 57). Al respecto, Lucio (2012) señala que “este fenómeno es relativamente nuevo, y se refleja en formas de acoso premeditado e intencionado, fundamentado en una relación asimétrica de control y poder sobre otro” (p. 56). De esta manera, los estudiantes llegan a dominar, dañar, agredir y violentar a sus compañeros de la universidad.

En esta era digital, los jóvenes universitarios poseen un conjunto de saberes adquiridos que “operan como un factor para elevar la calidad del perfil de los egresados, pero que también puede llegar a un campo fangoso en el que los estudiantes universitarios se vean atrapados y disminuidos en otras capacidades requeridas para desempeñarse profesionalmente” (Yurén, Santamaría y Lugo, 2010, p. 47). Es evidente que “la relación hombre-tecnología se ha complejizado al grado de llegar a ser predominante, en algunas sociedades, el diálogo digital constante en tiempo real mediado por tecnologías diversificadas” (Martínez, 2015, p. 39); lo cual tiene, a su vez, un gran impacto en la educación.

En el mundo universitario, “el dominio de las TIC suele percibirse como un medio de integración a la sociedad del conocimiento” (Yurén et al., 2010, p. 58); sin embargo, se ha detectado su uso inadecuado. Particularmente, en la UV, el *cyberbullying* se ejerce por medio de

distintas plataformas en Internet, y a través de los servicios de las redes sociales como lo son: Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram, YouTube, Batebook, Metroflog, Snapchat, Hi5, MySpace, así como en

distintos blogs que muchas veces son perfiles apócrifos. (...) Lo experimenta un 9.1% de los estudiantes universitarios, lo sufre en un 14.2% las mujeres y mayores de 22 años. (...) Impacta más del primero al cuarto semestre (12.8%) (...); por lo menos uno de cada diez estudiantes lo ha experimentado en su estancia por la universidad, y lo asocian a groserías, ofensas, críticas, daño, redes sociales, molestar y agredir (Dorantes, 2016, pp. 171-183).

Un caso de *cyberbullying* se identifica cuando un estudiante “amenaza, hostiga, humilla o molesta a otro mediante Internet, teléfonos móviles, consolas de juegos u otras tecnologías telemáticas” (Mortera, 2015, p. 191). El teléfono móvil o el celular “funciona para los estudiantes como el boleto de entrada a la sociedad tecnocientífica en la que buscan ser incluidos, pero no les permite pertenecer plenamente a esa sociedad por su condición socioeconómica” (Yurén et al., 2010, p. 59). Asimismo, Yurén et al. (2010) precisan que los estudiantes universitarios, en un alto porcentaje, creen que Internet facilita “la difusión de ideas de odio y violencia (...); facilita el acoso y empobrece las relaciones interpersonales (p. 69).

Por lo anterior, puede decirse que el Internet es:

el factor que incide en la violencia escolar. A través de la red los agresores de un aula continúan afectando a sus víctimas por medio de fotoblogs, páginas, foros y sitios en donde es posible subir fotografías y videos que desprestigian y atentan contra el honor de las víctimas (...). [Es por medio del] correo electrónico, los mensajes por celular, la mensajería instantánea, los sitios personales vejatorios y el compartimiento personal en línea difamatorio, de un individuo o un grupo que deliberadamente, y de forma repetitiva y hostil pretende dañar a otro (Belsey, 2005, como se citó en Lucio, 2012, p. 56).

El acoso en la red genera cuadros depresivos y pensamientos suicidas en algunas víctimas, dada la impunidad que gozan los agresores, la invasión de la privacidad y la agresión masiva de que

son objeto (Lucio, 2012, p. 57). Los problemas en los que se ven envueltos los estudiantes en la universidad alteran el orden y su armonía; ante esto, se debe plantear la pregunta ¿por qué será que hasta hoy resulta tan difícil convivir en armonía? (Bravo, Carozzo, Bravo y Bravo, 2018, p. 5). Evidentemente los temas de la disciplina, convivencia universitaria, uso adecuado en redes sociales y la no violencia, son temas emergentes de atender.

En este texto, son los estudiantes de la Facultad de Pedagogía del SEA de la UV quienes dan cuenta de la presencia del *cyberbullying* en las prácticas universitarias.

Metodología

En la investigación se requirió del empleo de la técnica de grupo focal (Martínez, 2010; Marradi et al., 2007); se contó con la participación de 10 estudiantes de la Facultad de Pedagogía del SEA, de la UV, quienes fueron entrevistados en el aula A3 de dicha facultad, en un horario de clases sabatino). Los testimonios que se desprendieron de este grupo focal (Escobar, Francy y Bonilla-Jiménez, 2017) fueron grabados en audio y video, transcritos en la computadora, validados y codificados. Cabe destacar que los nombres fueron reemplazados por otros, para efectos de la investigación (Combessie, 2003), de la siguiente manera: (*Diego, 20, M*), con el objeto de mantener el anonimato de la información.

Durante el grupo focal o trabajo de campo, se busca “provocar confesiones o autoposiciones entre los participantes, a fin de obtener información cualitativa sobre el tema de investigación” (Álvarez-Gayou, 2019, p. 133). Se recomienda integrar en cada grupo de siete a diez participantes, aunque también se trabaja “con grupos de entre cuatro y seis personas, debido a la comodidad y a la velocidad de obtención de resultados” (Álvarez-Gayou, 2019, p. 134). Esta es una de las

técnicas favoritas en las investigaciones cualitativas (...), requiere de habilidades en su manejo, y de un entrenamiento previo; constituye una técnica relativamente fácil y por demás interesante, ya que da riqueza de infor-

mación que sobre ella obtiene (...). Permite conocer la realidad desde la perspectiva del cliente (Álvarez-Gayou, 2019, pp. 128-129).

Enseguida se presentan las características generales de la población y muestra participante en el estudio (Tabla 1).

Tabla 1. Población estudiantil de la Facultad de Pedagogía SEA de la UV

Participante	Estudiante	Edad	Sexo
1	Lilí	19	F
2	Luís	20	M
3	Consuelo	29	F
4	Diego	20	M
5	Lupita	25	F
6	Javier	21	M
7	Rosa	24	F
8	Erika	19	F
9	Carolina	30	F
10	Miguel	27	F

Fuente: *Elaboración propia.*

Resultados de investigación

Como primer nivel de análisis se presentan las definiciones que los estudiantes de la Facultad de Pedagogía del SEA han atribuido al *cyberbullying*. También se dará cuenta de algunas de sus experiencias relacionadas con este objeto de estudio.

Al respecto, para François Dubet y Danilo Martuccelli (1998) la experiencia escolar no solamente está dotada de aprendizajes centrados en las ciencias, que comprende un programa de estudios, sino de experiencias buenas y malas que pueden marcar para siempre su vida, mismas que son poco estudiadas. De manera particular, se escenifica lo que acontece en el interior de la universidad y pareciera estar invisibilizado ante los ojos de los demás. En la siguiente tabla se presentan algunos de los casos (Tabla 2).

Tabla 2. Definiciones y experiencias ante el *cyberbullying*

Definición de <i>cyberbullying</i>	Experiencia de <i>cyberbullying</i>
<p><i>Para mí, el cyberbullying es un acto de acoso y hostigamiento, en el cual está inmerso el uso de la tecnología como medio principal para realizar dicha actividad. Puede darse en cualquier edad y con cualquier sexo, pero se ha escuchado que surge principalmente en la adolescencia, con personas vulnerables (Lilí, 19, F).</i></p>	<p><i>Hace dos años, precisamente, tuve una experiencia terrible al ser víctima de hostigamiento, mediante el uso de la tecnología (en mi caso, a través del teléfono celular). Desde tiempo atrás me di cuenta de que le caía mal a algunos compañeros, así como a un maestro. Para mí mala suerte, el maestro y sus compañeros tenían conformado un grupito. Tenía buena relación con la directora del plantel educativo, por lo que le comenté lo que sucedía, puesto que al principio fue bullying y después cyberbullying. Ella tomó cartas en el asunto y realizaron una investigación del caso. Con ello se descubrió que el maestro hostigaba y acosaba a otras compañeras a través del teléfono, por lo que fue despedido. Mis agresores se vieron muy ofendidos ante tal reacción, por lo que empezaron a acosar a más compañeros y compañeras que apoyaron a la directora, incluida yo. En cuanto a mí, empezaron mandándome mensajes con amenazas de lo que me harían cuando me miraran sola, también me metían a grupos donde los integrantes me hacían insultos y me acosaban. Le mostré a la directora todo lo que me habían escrito y ella realizó una reunión con padres de familia, pues cada vez el insulto se volvía más fuerte, debido a que compañeros resultaban golpeados por estos agresores (Lilí, 19, F).</i></p>

Para empezar, debo mencionar que es un tema muy delicado, ya que existen problemáticas que empiezan como juego y lamentablemente han terminado en suicidio. Principalmente, el cyberbullying considero que resalta entre chicos de secundaria, preparatoria y, en menor cantidad, en la universidad. Claro, no dejo de lado a las personas de otras edades, más chicos o más grandes. Muchas personas han tomado a la ligera este tema y no está bien, ya que es triste saber que muchos jóvenes están hundidos en la depresión por culpa de personas que invaden su privacidad en las redes sociales y lo hacen su estilo de diversión diaria. Considero que Facebook es en donde más se da esta problemática llamada cyberbullying, y los afectados, a veces o en la mayor de las ocasiones, es propiciado por ellos mismos, ya que publican su vida entera en una simple red social (Luís, 20, M).

Un ejemplo de ello me sucedió a los 14 años, una chica me pidió intercambiar fotos desnudo, a lo cual accedí sin conocer en persona a esta chica, solo dejándome llevar por la hermosura de mujer que aparecía en su foto de perfil. Tiempo después me di cuenta, al cumplir los 16 años, que era mala, pues me amenazó por Facebook y dijo que si no depositaba a un número de cuenta equis cantidad de dinero se iban a filtrar mis fotos, a lo cual no accedí, ya que soy muy seguro de mi personalidad y autoestima, y sabía que se podría ver afectada mi imagen, pero podría solucionarlo con el tiempo. Lamentablemente hay chicos y chicas que no tienen la suficiente autoestima y apoyo de sus padres, por falta de confianza y comunicación, y terminan accediendo ante las amenazas. Este es solo un ejemplo de muchos que conozco, ya que soy muy observador, y este ejemplo es referente a la "amenaza", pero también existen cientos de tipos de acoso sexual, verbal, moral, entre otros tipos de acoso privado o público. Esto afecta a las personalidades de los jóvenes, que se hunden en la soledad y en la depresión o en la obscuridad de sus recámaras por miedo a la no aceptación... (Luís, 20, M).

Es acosar de manera violenta a una persona, burlándose en específico de algún problema físico, como una discapacidad, o por su forma de ser. Considero que es una forma desagradable de minimizar a alguien o de ponerlo en evidencia, y basta que una persona comience a hacerlo para que otros sigan el juego y también se burlen (Consuelo, 29, F).

La tecnología ya es un tema común en la actualidad. Yo tuve contacto con una computadora hasta el año 2005 en la preparatoria y ahora con un celular, y, con ello, solo me ha tocado ver cómo algunos compañeros son groseros con un nuevo compañero que se incorporó al grupo. Se burlaban en específico por su cabello, porque era crespo y lo hacía parecer tener la cabeza más grande, y a raíz de ello surgieron infinidad de apodos. Me tocó ver a otro compañero que sufrió burlas a causa de que le faltaba una oreja y todos le decían “la tacita”; a mí en particular se me hacía una ofensa para él. Esto es el bullying. Yo no soy fanática de las redes sociales, no tengo Twitter, ni Instagram, solo tengo Facebook, pero solamente lo uso para ver qué ha sido de mis compañeros de antaño, ver fotos y publicaciones graciosas, y nada más... No suelo publicar muy seguido en Facebook. En una ocasión, por WhatsApp (que es la aplicación que más utilizo), me llegaron mensajes en inglés y la foto de perfil de este contacto era la imagen de un oso de peluche con unas rosas. Al principio me imaginé que era algún primo de los que se encuentran trabajando en Estados Unidos, pero inmediatamente después me di cuenta de que era un completo extraño, ya que me preguntó mi nombre y me mandó mensajes y fotos con contenido sexual. El número comenzaba con la clave +999 y en el estado de WhatsApp de este contacto aparecían letras (más bien jeroglíficos, o no sé cómo llamarlos) en árabe, o no estoy segura, pero sonaba un poco extraño, e inmediatamente lo bloqueé (Consuelo, 29, F).

<p><i>Es un acto desagradable, que considero como cobarde, debido a que el agresor no agrede directamente a su víctima, sino que se oculta detrás de un monitor, celular u otro dispositivo. Considero que esta problemática es grave, debido a que el afectado sufre traumas psicológicos, llegando a un punto en el que podría dañar su persona física o incluso atentar contra su propia vida. Es un problema que tiene solución, o así lo creo yo, pues el silencio mata; la víctima debe de actuar o denunciar. Los testigos tienen la obligación de no callar, pues al no hablar se es cómplice de ello. Las autoridades civiles deben de implementar los valores dentro y fuera de la red, para poder crear un ambiente de respeto, tolerancia y unión entre la sociedad (Diego, 20, M).</i></p>	<p><i>En lo personal, hablaré de un caso que me tocó conocer; una chica mandó fotos semidesnuda a su novio, al poco tiempo ellos tuvieron problemas y terminaron su relación. El las filtró en una red o página de Internet, en la cual los usuarios insultaban y discriminaban a la chica. Afortunadamente se dio con el responsable, y pudieron eliminar dichas fotos, pues eran una falta de respeto hacia la vida y la dignidad de la joven (Diego, 20, M).</i></p>
<p><i>Es la violencia que se da en las redes sociales. Yo creo que cada uno de nosotros debe de tener mucho cuidado con las personas a las que aceptamos en nuestras redes sociales, ya que, al abrirnos y aceptar a cualquiera, podemos correr el riesgo de ser acosados... Algunas veces entre nosotros mismos hacemos que esto se produzca; entre amigos, compañeros y hasta en nuestras propias familias (Javier, 21, M).</i></p>	<p><i>Se presentó en una chica conocida por mí; recibió mensajes incestuosos en su red social de Facebook, por lo que ella reaccionó con desagrado y bloqueó al sujeto (Javier, 21, M).</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

A partir de lo anterior, se presentan las siguientes consideraciones del *cyberbullying*:

- Es un acto de acoso y hostigamiento; este fenómeno implica el uso de la tecnología, particularmente del teléfono celular, donde ocurren amenazas, insultos y acoso. Desafortunadamente, llegan a existir casos donde algún profesor se involucra para acosar a los estudiantes: “el maestro hostigaba y acosaba a otras compañeras a través del teléfono”, “me metían a grupos donde los integrantes me hacían insultos y me acosaban”.
- Se vive y experimenta en diversos niveles educativos: secundaria, preparatoria y universidad. Se toma a la ligera, sin embargo, genera en los jóvenes depresión, debido a que invaden su privacidad en las redes sociales. Es un tema muy delicado, empieza como juego y puede terminar en suicidio. Particularmente, es en la plataforma de “Facebook o en una simple red social” donde se publica la vida entera de un estudiante universitario: “intercambiar fotos desnudos, no conocer a la persona con quien se interactúa, recibir amenazas por Facebook, depósitos bancarios, acoso sexual, verbal y moral”, son los actos más comunes, estos generan “soledad y depresión”.
- Es acosar de manera violenta a una persona, burlándose de algún problema físico, una discapacidad o por su forma de ser. Es desagradable, se minimiza a alguien y se pone en evidencia: “algunos compañeros son groseros con un nuevo compañero que se incorporó al grupo. Se burlaban en específico por su cabello, (...), surgieron infinidad de apodos (...), sufrió burlas a causa de que le faltaba una oreja”, o “en WhatsApp me llegaron mensajes en inglés y la foto de perfil de un contacto (...) que era un extraño, (...) me mandó mensajes y fotos con contenido sexual (...), inmediatamente lo bloqueé”.
- Es grave, debido a que el afectado sufre traumas psico-

lógicos, podría dañar su persona física o atentar contra su propia vida. Es un problema que tiene solución, la víctima debe de actuar o denunciar. Los testigos tienen la obligación de no callar, pues al no hablar se vuelven cómplices. Las autoridades civiles deben de fomentar los valores dentro y fuera de la red para poder crear un ambiente de respeto, tolerancia y unión entre la sociedad. Como ejemplo, se encuentra el “envío de fotos semidesnuda de una chica al novio, y filtración de fotos en una red o página de Internet (...); los usuarios insultaban y discriminaban a la chica. Era una falta de respeto hacia la vida y la dignidad de la joven”.

- Es un tipo de violencia que se destaca en las redes sociales, principalmente en Facebook.
- Genera desagrado: “recibir mensajes incestuosos en la red social de Facebook”.
- Se debe “bloquear al sujeto”.

Finalmente, derivado del análisis de los testimonios del grupo focal, se logra valorar que a los estudiantes universitarios les afecta el fenómeno del *cyberbullying*, y desean buscar una solución al problema. Para ‘prevenir’ sus efectos (Castro, 2010), proponen los siguientes puntos:

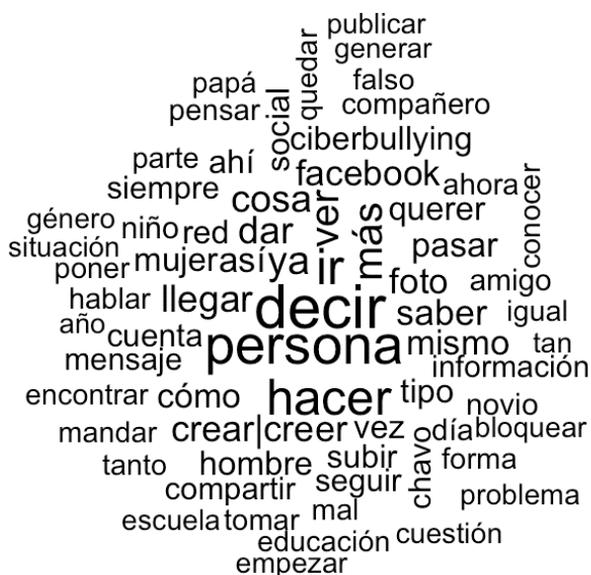
- El bloqueo inmediato.
- No atentar contra la vida y la dignidad de una persona.
- Crear un ambiente de respeto, tolerancia y unión entre la sociedad.
- No publicar la vida entera en una simple red social.
- No callar.
- No ser cómplice del *cyberbullying*.

Cabe señalar que la prevención se refiere a “indicar la necesidad de actuar antes de que estallen en crisis y se manifieste en forma más dura” (Castro, 2010, p. 71). Por lo tanto, se debe actuar pronto.

En un segundo nivel de análisis, la información obtenida en los testimonios, a partir del grupo focal con los estudiantes de Pedagogía del SEA, fue introducida al *software* IRaMuTeQ, interfaz de R, indispensable para el análisis multidimensional (Molina-Neira, 2017). Derivado de su manejo, se presentan algunos gráficos: nubes de palabras, árbol de similitud y un dendrograma, donde es posible percibir las representaciones sociales (Moscovici, 1979) de los estudiantes universitarios de la Facultad de Pedagogía SEA sobre el fenómeno del *cyberbullying*. Posteriormente fue necesaria la creación de un corpus de información en un bloc de notas con formato *txt*, al cual se le asignó el número o código de control (0001), requerido por el *software* IRaMuTeQ para el análisis de las representaciones sociales sobre el *cyberbullying* como un problema que afecta a los estudiantes universitarios.

A partir de los resultados obtenidos, se logró identificar las palabras clave, evidenciando el núcleo central (Abric, 1994) y los elementos periféricos de la representación social, es decir, las representaciones sociales más significativas y compartidas por el conjunto de los estudiantes universitarios. Los resultados de las nubes de palabras indicaron algunas palabras destacadas, como decir, ir, hacer y persona (Figura 1). Estas se articulan a publicar, generar, falso, compañero, *cyberbullying*, Facebook, género, situación, mujer, encontrar, hombre, compartir, escuela, educación, problema, bloquear, información, foto, quiere, amigo, novio, etc.

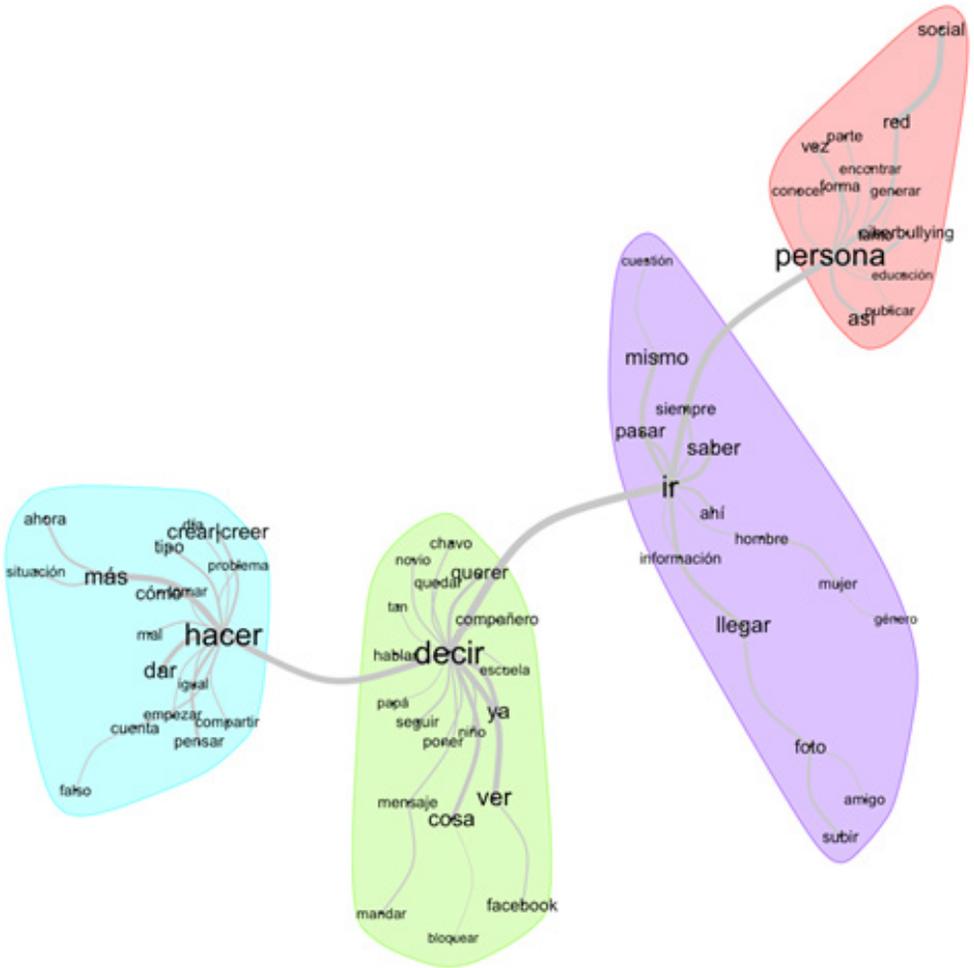
Figura 1. Nube de palabras



Fuente: *Elaboración propia.*

Enseguida se observa el árbol de similitud (Figura 2), que muestra cuatro grupos de palabras. La primera palabra (decir) se relaciona con ya, ver, Facebook, cosa, bloquear, mandar mensaje, seguir, papá, poner, compañero, querer, hablar, quedar, novio y chavo. La segunda palabra (ir) se vincula con llegar, foto, amigo subir, información, ahí, hombre, mujer, género, siempre, mismo, cuestión y pasar. La tercera palabra (persona) se articula a *cyberbullying*, educación, publicar, así, generar, red social, encontrar, conocer, forma, vez y parte. La cuarta palabra (hacer) se relaciona con dar, igual, empezar, compartir, pensar, cuenta, falso, mal, tomar, cómo, más, situación, ahora, crear/crear, tipo, problema y día.

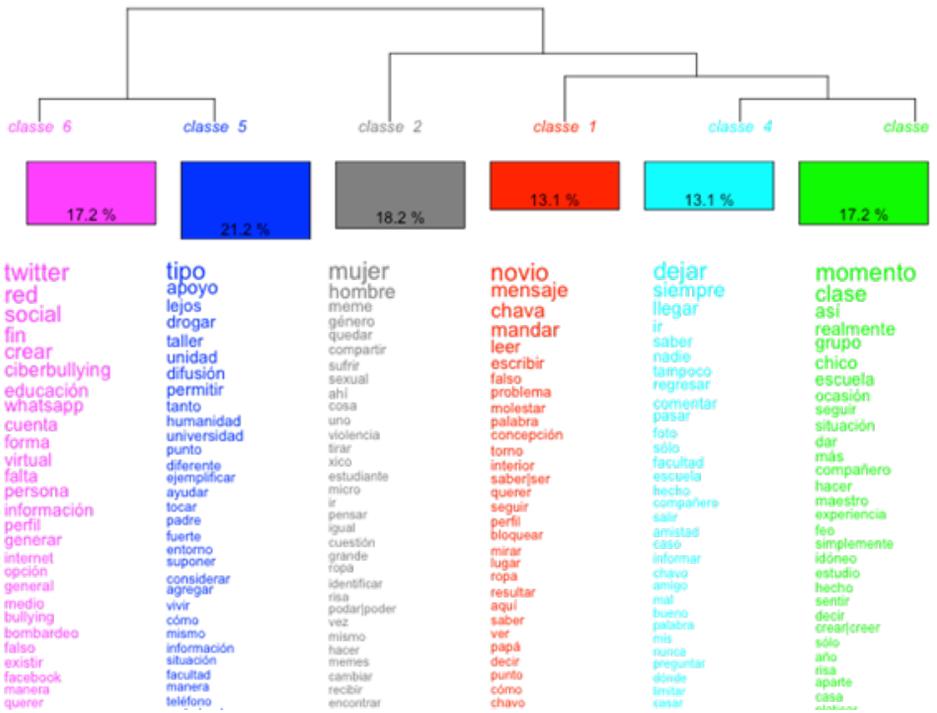
Figura 2. Árbol de similitud



Fuente: *Elaboración propia.*

Como puede apreciarse hasta ahora, el fenómeno del *cyberbullying* sí afecta a los estudiantes de la Facultad de Pedagogía del SEA, de la UV. Al respecto, en el dendrograma (Figura 3) se pueden ver seis clases o grupos con sus respectivos porcentajes, que dan cuenta del impacto del fenómeno.

Figura 3. Dendrograma



Fuente: *Elaboración propia.*

Como se puede observar, la clase destacada es la 5 (21.2%), seguida de la 2 (18.2%). Por lo tanto, se requiere de un tipo de apoyo, difusión, ayuda e información para los universitarios sobre la situación del *cyberbullying* que impera, sobre todo por la generación de violencia a través de los teléfonos celulares. Esto debe estar dirigido a todos: hombres y mujeres, sin distinción de género. Desafortunadamente, se ha identificado que, a través de las redes sociales como Twitter, WhatsApp y Facebook, se generan ciertas faltas a la persona, como el *cyberbullying*, el *bullying* y el bombardeo mediante perfiles falsos.

A partir de los datos arrojados por el dendrograma, se deben reforzar los siguientes aspectos en los estudiantes universitarios que integran la Facultad de Pedagogía del SEA de la UV:

1. Difundir información sobre el *cyberbullying* y la ayuda pertinente.
2. Tener cuidado ante los perfiles falsos.
3. Mejorar las prácticas y el manejo de la plataforma Facebook, pero también de Twitter y WhatsApp.
4. Evitar participar en actos que demeriten la dignidad humana, no decir cosas hirientes, burlarse o hacer sentir mal al otro.
5. Evitar hacer comentarios despectivos.
6. No subir fotos de la vida personal en las redes sociales.
7. Crear talleres universitarios de apoyo, información y prevención.
8. Trabajar por cuidar los ambientes y relaciones dentro de los espacios universitarios.
9. Crear un ambiente de respeto, tolerancia y unión entre la sociedad.
10. No atentar contra la vida y la dignidad de una persona.
11. No callar.
12. No ser cómplice del *cyberbullying*.

Por lo anterior, es necesario implementar una educación virtual y brindar información sobre las consecuencias del *cyberbullying*, para así evitar daños, la generación y la reproducción de la violencia en las redes sociales. Como aconsejan Bravo et al. (2018), “cuando recibas alguna agresión en la red boquea de inmediato al agresor y desconéctate de él” (p. 109). Se requiere, sin duda, mejorar el ambiente entre compañeros universitarios, maestros, amigos y pareja.

Finalmente, resulta necesario cuestionar ¿qué pasaría si se incrementara el *cyberbullying* en esta era digital?, ¿qué afectaciones podría generar en los estudiantes universitarios?, ¿cómo se posiciona la universidad ante un problema invisible? Frente a las infinitas respuestas, la tarea de todos y todas es prevenir la violencia y desaprenderla (Castro, 2010) para, en este caso, formar con la más alta calidad a los egresados de la Universidad Veracruzana en la actual era digital.

Referencias

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Ciudad de México, México: Filosofía y cultura contemporánea.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2019). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ciudad de México, México: Paidós Educador.
- Bravo, A. M., Carozzo, J. C., Bravo, M. W., y Bravo, R. M. (2018). *Bullying y cyberbullying. Todas las respuestas todas las preguntas. Guía para el niño y adolescente*. Perú: Ferreñafe.
- Castro, A. (2009). *Violencia silenciosa en la escuela: Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Castro, A. (2010). *Desaprender la violencia*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Castro, A. (2012). *Conflictos en la escuela de la era digital. Tecnología y violencia*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Castro, A., y Varela, J. (2013). *Depredador escolar. Bully y cyberbully. Salud mental y violencia*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Combesse, J. C. (2003). *El método en sociología*. Buenos Aires, Argentina: Ferreira.
- Dorantes, J. J. (2016). Redes sociales y el cyberbullying en la Universidad Veracruzana. *Revista de ensayos pedagógicos. Edición Especial*, 169-188. Recuperado de [www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayos pedagogicos/article/View/9346](http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayos_pedagogicos/article/View/9346)
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Escobar, J., Francy, I., y Bonilla-Jiménez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Kowalski, R., Limber, S., y Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying. El acoso en la er@digit@l*. Bilbao, España: Desclé De Brower.
- Lucio, L. A. (2012). *Bullying en prepas. Una mirada al fenómeno desde la axiología y la docencia*. Ciudad de México, México: Trillas.
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. I. (2007). *Metodologías de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.
- Martínez, K. P. (2015). La educación superior en la era de Internet: nuevas ecologías de aprendizaje. En M. Ramírez y M. Casillas (Coords.), *Colección Háblame de TIC. Internet en Educación Superior. Vol. 2* (pp. 39-54). Argentina: Brujas.
- Martínez, M. (2010). *Los grupos focales de discusión como método de investigación*. Recuperado de <https://investigacionparalacreacion.files>.

- wordpress.com/2010/09/los-grupos-focales1.pdf
- Molina, J. A., y Vecina, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* España: Pirámide.
- Molina-Neira, J. (2017). *Tutorial para el análisis de textos con el software IRaMuTeQ*. Barcelona, España: Grupo de Investigación DHIGES-Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/3156965508>.
- Morales, T., Serrano, M. C., Miranda, D. A., y Santos, A. (2014). *Cyberbullying, acoso cibernético y delitos invisibles. Experiencias psicopedagógicas*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Mortera, F. J. (2015). Cyber Bullying y la cultura de violencia estudiantil: Desarrollo de competencias digitales para su concientización, basadas en el uso de Recursos Educativos Abiertos. En M. Ramírez y M. Casillas (Coords.). *Colección Háblame de TIC. Internet en Educación Superior. Vol. 2* (39-54). Argentina: Brujas.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Yurén, T., Santamaría, D., y Lugo, E. (2010). La cultura digital de estudiantes universitarios: un estudio de caso. En J. Espinosa (Coord.), *Profesores y estudiantes en las redes sociales. Universidades públicas y Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)* (pp. 47-74). Ciudad de México, México: Juan Pablos Editor.

Capítulo VI.

**Violencia y fobia en las
aulas de bachillerato**

Capítulo VI.

Violencia y fobia en las aulas de bachillerato

Griselda Hernández Méndez

grihernandez@uv.mx

griseldahm2001@yahoo.com.mx

Alejandro Juárez Torres

alejuarez@uv.mx

alejandro-juarez@hotmail.com

En este texto presentamos algunos de los resultados de una investigación realizada en una escuela pública de bachilleres, en la ciudad de Xalapa, Veracruz. El propósito de dicha indagación fue el análisis de las actitudes violentas por parte de los profesores y su efecto en las reacciones fóbicas de los estudiantes. Así, se partió del supuesto hipotético de que muchos de los maestros violentan a los estudiantes dentro del aula mediante diversos dispositivos y que el sistema educativo ignora o evade tales circunstancias; dicha violencia, entre otros aspectos, genera fobia de los alumnos hacia la escuela.

Para sustentar el postulado en torno al análisis de la violencia y las formas en que se despliega, desde lo teórico se revisa la teoría foucaultiana, en específico, la microfísica del poder y los dispositivos para ejercerlo. Mientras que para la fobia se retoman, básicamente, argumentos que aporta la psicodinámica, ya que la fobia obedece a muchos componentes interrelacionados, donde el centro nodal es la fragilidad que se despierta en ciertos alumnos. Desde lo empírico presentamos algunos de los

resultados encontrados a través de entrevistas a profundidad a grupos focales. De esta manera, el objetivo del capítulo es abrir el espectro analítico en torno a este importante tema, en tanto que las actitudes violentas del docente pueden llevar a reacciones fóbicas por parte de los estudiantes y, con ello al fracaso escolar.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), la violencia es el uso de la fuerza o poder, de manera personal, interpersonal o colectiva, con consecuencias y alcances diferentes (pp. 5-6). Este es un fenómeno complejo, entretelado y causado por diversos factores, entre estos: la cultura de los participantes, el nivel socioeconómico y escolar, los valores aprendidos dentro y fuera de la escuela.

La violencia se presenta en cualquier espacio, aunque la escuela es uno de los lugares donde más se advierte. De hecho, a nivel internacional México ocupa el primer lugar en casos de *bullying* en Educación Básica, según lo anunció la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2014), afectando a 18 781 875 alumnos a nivel primaria y secundaria, tanto en escuelas públicas como en privadas. Cabe señalar que la violencia se manifiesta con golpes, agresiones verbales, psicológicas, etc. (como se citó en Valadez, 2014, párrs. 1-2).

El *bullying* tiene enormes afectaciones en la víctima o persona que es violentada, al grado de orientarla hasta el suicidio. Según reportan estadísticas oficiales de la Secretaría de Salud, al año mueren 59 562 personas, de las cuales 4972 son por suicidios; particularmente, el 59% de esos suicidios son por razones diversas, dentro de las que se encuentran el acoso físico, psicológico y cibernético entre estudiantes; concentrándose principalmente en nueve entidades del país: Estado de México, Jalisco, Distrito Federal, Veracruz, Guanajuato, Chihuahua, Nuevo León, Puebla y Tabasco (como se citó en Valadez, 2014, párrs. 5-6).

Sin duda, el tópico de la violencia en las escuelas ha sido un asunto de interés para muchos autores y organismos nacionales e internacionales; no obstante, su análisis al interior del aula es poco conocido, en especial la violencia que ejerce el maestro sobre los alumnos, pues parece inverosímil que, en la actualidad, un

maestro sea victimario.

La violencia docente en el aula fue estudiada por Gallego, Acosta, Villalobos, López y Giraldo (2016), con el objeto de “analizar y determinar las expresiones y formas de violencia ejercidas por el/la docente en el aula de clase, así como sus causas, implicaciones y secuelas” (p. 116). Como metodología “aplicaron un cuestionario y una entrevista en una institución educativa de Manizales” (p. 116), tanto a estudiantes como a docentes, los cuales permitieron reflexionar y analizar el rol del maestro dentro del aula. Entre los resultados encontraron que la violencia docente es una “compleja problemática que presenta el sistema educativo y que es urgente conocerla y denunciarla” (p. 116), pues sostienen que “la violencia es casi invisible, pero existe y es necesario intervenir” (p. 116). Sin embargo, el estudio en mención no logra arribar a una teoría desde dónde analizar la violencia, solo se presentan datos estadísticos que permiten detectar ciertas actitudes agresivas por parte de los docente, aunado a que las entrevistas fueron poco aprovechadas.

Otra interesante indagación fue la de Cervantes, Sánchez y Villalobos (2013), intitulada Percepción de la violencia del docente hacia el alumno en instituciones de educación superior, en la cual se mostró cómo en cinco facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León los estudiantes perciben los diferentes tipos de violencia de los maestros hacia los alumnos, haciendo evidente la posición de víctima y testigo. En la investigación se utilizó:

un instrumento de 120 reactivos para conocer la percepción de diferentes tipos de violencia a diferentes niveles: entre iguales (compañeros), del docente hacia el alumno y del alumno hacia el docente dentro de instituciones de educación superior. Del instrumento se analizaron 42 reactivos, con base en los resultados del instrumento aplicado a 497 voluntarios y procesado a través de técnicas de estadística descriptiva, se identificaron cuáles son las formas de violencia que más perciben los estudiantes de sus maestros (p. 1408).

El propósito de los autores fue conformar un diagnóstico sobre las formas en que se ejerce la violencia, para reconocerla como algo que se percibe cada vez más natural en estos días. No obstante, el estudio también es cuantitativo y solo cuantifica conductas que los alumnos perciben como violentas, las cuales en realidad son las consideradas *a priori* por los indagadores al diseñar el instrumento.

Por otra parte, García (2007) destacó por su interés en indagar el problema, pero desde un enfoque cualitativo, de allí que eligió a “la etnografía para identificar el uso de la violencia en el aula [como medio] del maestro para disciplinar a sus alumnos” (p. 1410). La investigación se realizó en el primer grado de primaria, durante dos ciclos escolares, en una escuela de Ecatepec, Estado de México. La autora optó por “el análisis del discurso sobre 30 registros de observación y 6 entrevistas” (p. 1410). Entre sus resultados encontró las asimetrías maestro-alumno cuando se ejerce la violencia, pero también como escenarios positivos para la enseñanza y el aprendizaje. La autora marcó la diferenciación entre disciplina y violencia, y concluyó que son procesos formativos en los que el estudiante aprende, sobre todo, que la disciplina es inherente a la condición de alumno-subordinado; también resaltó “que los humanos no son violentos por naturaleza”, sino que aprenden a ser violentos o no serlo “por las prácticas y los discursos que forman a sujetos históricos” (como se citó en Cervantes et al., 2013, p. 1410). Esto último coincide con nuestras reflexiones.

Como es de observarse, en México se han realizado estudios en todos los niveles educativos. Velázquez (2005) narró:

la experiencia con la violencia en alumnos de preparatoria, no solo la ejercida por sus pares, sino también por los docentes en su tránsito por los diferentes niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria y preparatoria). Realizó [la investigación] en 346 estudiantes de nueve preparatorias (193 hombres y 153 mujeres) del estado de México, [y encontró] 205 episodios de intimidación por parte de sus pares, y 228 eventos violentos de los profesores (...). Los porcentajes de violencia escolar

por institución fueron: preescolar 8%, primaria 67%, secundaria 15%, y preparatoria 11% (como se citó en Cervantes et al., 2013, p. 1409).

Como se detecta, los datos señalan que es en la primaria donde más se ejerce la violencia. Esto es hasta cierto punto lógico, ya que los pequeños son más vulnerables y dóciles. Los adolescentes, en cambio, presentan mayor resistencia hacia cualquier imposición externa, por su naturaleza bio-sexual-cognitiva, por lo que se esperaría no fueran vulnerables a la violencia de los docentes; no obstante, ello no siempre es así.

Por otro lado, Ceja, Cervantes y Ramírez (2011) realizaron una investigación en instituciones de educación media superior; aplicaron una encuesta a 693 alumnos en el estado de Puebla y describieron cuatro tipos de violencia distintivos del docente hacia el alumno: física, simbólica, verbal y psicológica. Así mismo, analizaron:

La ocurrencia de la conducta violenta del maestro sobre los alumnos, mediante reactivos que se encauzaron en medir los sentimientos y las emociones que fundó el maestro que violentaba a los alumnos en los diferentes momentos escolares de su vida académica (como se citó en Cervantes et al., 2013, p. 1410).

De este modo, en su exploración se encontró que la desmotivación académica, el desaliento por aprender y el abandono de los estudios son consecuencia de actos violentos. Los bachilleres expresaron haber sufrido de violencia:

Si bien solo 3% de los hombres manifiesta haber sido violentado físicamente, lo cierto es que esta cifra representa a más de tres mil varones; y si le sumamos 1% de las mujeres obtenemos que más de cuatro mil jóvenes, cuyas edades comprenden entre 14 y 21 años, han padecido algún tipo de maltrato físico por parte de sus maestros. Otro dato que se obtiene de esta encuesta es que el tipo de violencia que predomina en este nivel educativo es la simbólica, seguida de la verbal (Ceja et al., 2011, p. 60).

Hasta aquí la revisión en torno a investigaciones parecidas a la nuestra. Si bien, existen datos acerca de la violencia docente en el bachillerato, nada se encontró acerca de la fobia que llegan a generar las conductas de los profesores en los estudiantes de este nivel; incluso, hay estudios dirigidos a niños de preescolar y de primaria, pero no sobre bachilleres. Por tal motivo, nuestra finalidad es el análisis de la relación violencia-fobia.

Así, sostenemos como supuesto hipotético que muchos de los maestros violentan a los estudiantes dentro del aula a través de diversos dispositivos y que el sistema educativo lo ignora o evade; dicha violencia, entre otros aspectos, genera fobia de los alumnos hacia la escuela. Para sustentar la suposición, desde lo teórico revisamos la teoría foucaultiana para el análisis de la violencia y las formas en que se ejerce, porque miramos al aula como un “micromundo” (Hernández, 2006, p. 2) donde se ejerce el poder de diversas formas y a través de diversas estrategias. Para la fobia retomamos, básicamente, argumentos que aporta la psicodinámica. Desde lo empírico presentamos algunos de los resultados encontrados a través de entrevistas a profundidad llevadas a cabo con grupos focales sobre actitudes agresivas, autoritarias o violentas de los maestros hacia los alumnos. La indagación fue realizada en una escuela pública de bachillerato, en la ciudad de Xalapa, Ver.

Como se ha mencionado, las actitudes violentas del maestro pueden llevar al fracaso escolar, que en opinión de Hernández (2009), no es

la connotación radical que expresa la mayoría de los intelectuales en educación al reducirlo a reprobación, deserción, ausentismo y, en algunos casos, a inequidades educativas. Ciertamente son elementos reveladores de fracaso, pero hay otras cataduras, desde mi pensar particular, con igual nivel de envergadura, que son ignoradas, insospechadas o quizás evadidas. Se puede llamar fracaso escolar al desinterés del alumnado hacia las prácticas y los contenidos culturales; a la apatía acentuada y frecuente en las aulas (de alumnos y maestros); al malesstar de enseñar y de aprender; a la ausencia de risas, emociones, curiosidades, creaciones, imaginarios (p. 135).

Bases teóricas para comprender la violencia y la fobia escolar

La violencia y fobia son dos categorías disimiles por completo, empero, pretendemos mostrar que la primera funda la segunda. Como se mencionó, la OMS define la violencia como el uso de fuerza o poder; sin embargo, Foucault (2002) asumió como poder o ejercicio de poder ese uso de fuerza; el poder no existe, más bien se trata de relaciones de fuerzas, en donde el que más sabe, lo ejerce; de allí la valía enunciada por este autor respecto de la ecuación baconiana poder-saber y saber-poder (pp. 26-29).

Asimismo, Foucault (1984) advirtió que el poder tiene efectos negativos y positivos, pues se necesita de líderes que sepan ejercer el poder (como se citó en Hernández, 2006, p. 16). En este caso, se requiere de maestros que logren hacerse escuchar y consigan que los alumnos aprendan. Esto supone que el ejercicio del poder es imprescindible para controlar los grupos escolares y que se logren los objetivos de aprendizaje; sin embargo, la violencia no es necesaria. Al respecto, Hernández (2006) señaló que un buen maestro es aquel que desarrolla relaciones simétricas en el aula con sus alumnos, comparte el poder y no solo lo ejerce, jamás recurre al autoritarismo, no requiere de gritos ni regaños, porque sabe cómo hacerse escuchar y atender (p. 16).

Entre los dispositivos de poder que Foucault (2002) advirtió y que los maestros usan se encuentran: el discurso (p. 105), la vigilancia (pp. 163-164), el examen (p. 173) y el castigo (pp. 165-166); podríamos decir que lo que más se asemeja a la violencia es precisamente este último, pues supone una sanción u ordenanza. No obstante, el castigo —empleado todavía en muchas escuelas— debe evitar llegar a la violencia, pues esta conlleva a la intimidación, terror, pánico o fobia.

La fobia es el estado de miedo, temor y pánico mostrado, en este caso, por los alumnos hacia actitudes violentas o agresivas de los maestros. Comúnmente la noción de fobia no se emplea en el terreno pedagógico debido a que se cree que alude a un estado de enfermedad o sintomatología neurótica, como la conciben los

psicoanalistas; no obstante, desde una psicodinámica obedece a muchos componentes interrelacionados y es válido su uso porque refiere a una fragilidad que se despierta en ciertos alumnos. Tal como arguyó Cordié (2007), la fobia no es producto de la neurosis, como decía Freud (pp. 20-21), es causada por el miedo que genera el saberse encerrados sin posibilidad de salir, obedientes a profesores tiranos que parecen felices amedrantando, atemorizando, reafirmando frases como “no sirven”, “son unos fracasados”, “no pueden” y otras más (p. 139-140). La fobia genera estrés y hasta angustia, haciendo que los alumnos se nieguen a acudir a la escuela, se ausenten o deserten.

Cordié (2007) también mostró que no solamente los alumnos pueden manifestar fobia, también los maestros lo hacen por sentirse intimidados o amenazados por las circunstancias burócratas e institucionales (pp. 42-51); sin embargo, para fines de este texto, nos centraremos en los alumnos.

Metodología implementada

Para la realización de este capítulo retomamos solo algunas de las respuestas a la entrevista en profundidad hecha a diez estudiantes, organizados en dos grupos focales. Cada grupo focal estuvo conformado por cinco alumnos de tercer semestre, de la escuela pública de bachilleres seleccionada al azar, que posee la característica de impartir clases en horario matutino y se ubica en una zona urbana de Xalapa, Ver. Por ética no se proporcionará el nombre de la escuela ni de los alumnos y maestros, en su lugar se utilizan seudónimos.

Los dos grupos focales se organizaron en función de ciertas características: el grupo “a” se integró con estudiantes regulares, con un promedio escolar arriba de ocho y sin ningún examen extraordinario; el grupo “b” estuvo conformado con alumnos irregulares, con más de un examen extraordinario y que se ausentan o faltan mucho a la escuela. Esta división se hizo presuponiendo que sus percepciones serían distintas en torno a las actitudes de

violencia de los profesores, ya que no es lo mismo ser alumno regular que irregular.

Se decidió trabajar con la técnica de grupo focal porque el interés se centró en escuchar a los grupos de estudiantes que comparten situaciones escolares parecidas. Por tanto, el entrevistador lanzó preguntas amplias susceptibles de generar una charla, intercambio o hasta una discusión por parte del grupo. Las preguntas destacadas fueron: ¿han presenciado actitudes agresivas por parte de los maestros?, ¿qué hacían esos maestros?

Los resultados son de suma importancia y podemos decir que fue el grupo “b” quien más expresó haber presenciado violencia por parte de algunos profesores. Por ello, para este capítulo solo se ofrece el análisis de las respuestas de este grupo focal hacia dos maestras, que llamaremos Carolina y Carmina, ambas con una edad aproximada de 50 años, ya que de ellas hubo más comentarios.

El grupo focal estuvo integrado por cinco estudiantes: Paco, Enrique, Miguel, Ana y Raquel. Las acotaciones de los participantes fueron transcritas fielmente, se logró obtener información fluida y espontánea gracias al ambiente empático generado entre entrevistadores y entrevistados, así como al apoyo proporcionado por el director del plantel.

Resultados hallados. Un acercamiento interpretativo

Respecto a la violencia y fobia vivenciada y manifiesta, a continuación mostramos los sentimientos de los alumnos hacia las actitudes agresivas de las maestras de la escuela en estudio.

La insistencia de los pedagogos en modificar esquemas de enseñanza tradicional, como el enciclopedismo, el verbalismo, la verticalidad de las relaciones o el autoritarismo, entre otros, tiene más de un siglo de presencia (Hernández, 2011, p. 68); sin embargo, a la fecha continúan muchas de esas características, como el autoritarismo y la verticalidad. En la entrevista realizada

al grupo focal “b” se les preguntó a los participantes si habían presenciado actitudes de autoritarismo en algunos maestros. Ante la interrogante, los participantes se voltearon a mirar entre todos y sonriendo, casi al mismo tiempo, contestaron que dos maestras eran, sin dudarlo, las más autoritarias en la escuela.

La profesora Carolina no permite ni que levantes la mirada y menos que hables (Enrique).

¡Sí, se enoja que bosteces! [risas] (Paco).

El bostezo es una reacción fisiológica natural y espontánea que no puede controlarse, pero la maestra Carolina, de la asignatura de Matemáticas, se molesta ante esta expresión. Los alumnos comentaron que “se enoja porque cree que no le ponemos atención o nos aburrimos”. Aunque sí reconocieron aburrirse porque no sabe explicar la clase:

No se le entiende, explica y trato de captar, pero no le entiendo, mejor le pregunto a Carlos o le pido sus apuntes (...) no, no le puedes preguntar porque nos dice que no entendemos por desobligados e irresponsables (Miguel).

Mejor quedarse con la duda porque mira feo y dice que por faltar no entiendo y que ella no va a repetirle a flojos como yo (Enrique).

No es nuestra intención analizar el comportamiento de la maestra, pero sí el impacto que tiene en los alumnos. Rogers (2011) argumentó que el trato humano y, más concretamente, la reafirmación del yo positivo es fundamental porque la persona actúa en consecuencia (p. 60); si se cree y confía en las potencialidades del alumno, él se esforzará en mostrar dichas capacidades, pero, si se reafirma que es desobligado, faltista e irresponsable, actuará bajo esas creencias. Tanto Miguel como Enrique dijeron que la maestra los asume como indolentes; en efecto, ellos faltan mucho a la clase o no hacen la tarea, a lo que refirieron estas razones:

Son muchas cosas; primero, ella llega tarde y enojada, regaña, grita, explica mal. Luego, pienso, no vale la pena estar en esta clase (Miguel).

Llega tarde, pero tú no puedes llegar tarde porque te grita y no

pone retardo, no le entiendo y me da flojera hacer la tarea, sé que es mi culpa, pero no me gusta la clase y por eso faltó (Enrique).

A pesar de que saben que reprobarán la asignatura que imparte la maestra Carolina, Matemáticas, ellos suelen faltar a clases. Ana dijo sentirse tensa en la clase de esta maestra, como en la de la maestra Carmina, y por eso se ausenta:

No faltó en las otras, pero en las de ellas sí porque me siento presionada, dan miedo, gritan y miran como si quisieran ahorcarnos y cuando no entendemos nos regañan feo ante todos. Da vergüenza y a mí me da miedo, me tensan (Ana).

La respuesta de Ana fue apoyada por todos, en especial por Raquel:

La verdad sí dan miedo y es que no puedes hablar tantito o voltear a otro lado. Tienes que estar al cien o te gritan, pero decepcionan porque no son buenas maestras, faltan mucho y nadie les dice nada o llegan tarde (Raquel).

Ambas profesoras ejercen violencia en las aulas a través de su autoritarismo e incongruencia notoria al exigirles a los alumnos que no falten o lleguen tarde, mientras ellas lo hacen. Además, se valen de gritos, miradas profundas y enérgicas, así como regaños. Ante esto, Ana y sus compañeros dijeron sentirse desganados de ir e incapaces de explicarles las razones a sus papás, pues ellos sí los obligan a ir, pero todo su cuerpo se niega a asistir, a lo que podemos llamar reacción fóbica.

A mí sí me gusta la escuela, y en las demás [asignaturas] me siento bien y cumplo con todas las tareas, pero nada más de pensar en matemáticas o informática, hasta dolor de estómago siento, me duele la cabeza o me da una flojera que no puedo explicar. Mi mamá me regaña y le digo que es porque esas maestras me dan miedo y me dice que me aguante (Ana).

Sí, son ellas porque hay maestros chidos que hacen su clase padre (Raquel).

Como bien sustentó Cordié (2007), la situación escolar puede ser generadora de angustia y más en alumnos frágiles (p. 16); esa

flojera que ellos perciben es en realidad una manifestación de su negatividad por presentarse a la clase de las maestras, porque se sienten angustiados. Ana llega hasta sentir dolor de cabeza; inclusive la incomprensión y retraimiento hacia esas asignaturas puede ser producto de ese sentir, de la angustia que poco es captada, en especial, por los padres de familia. No es que los estudiantes sean tontos, irresponsables o incompetentes, más bien se produce una inhibición intelectual, una detención del pensamiento, una incapacidad para hacer funcionar los mecanismos de la comprensión; esa inercia lleva a presentar al alumno como estúpido cuando no lo es (Cordié, 2007, pp. 16-17).

Adicionalmente, el estudiante se interroga sobre la relevancia del aprender, restándole valor a lo teórico por sobre la valía de lo pragmático. Las siguientes respuestas son muestras de ello:

Manejamos bien la computadora, sabemos usarla, pero la maestra Carmina nos hace sentir como tontos porque pone examen de cien preguntas teóricas que hay que aprenderse de memoria, eso a mí me da flojera y repruebo el examen (Enrique).

¿Para qué sirve aprenderse el nombre del inventor de la primera computadora?, ¿para qué memorizar las partes de una computadora, del sistema y del viejo? Nunca hemos ido al centro de compu, ni alcanzan las compus, pero, eso sí, reprobamos el examen más del 75% (Paco).

Al respecto, Foucault (2002) asentó que el examen es la estrategia de poder que mejor utilizan los maestros autoritarios, ya que, a través de este, amenazan, controlan, subordinan, condicionan y castigan (pp. 171-173). En específico, la maestra Carmina emplea el examen para reprender a sus estudiantes, pues la evaluación consta de cien preguntas y para contestarla se debe memorizar mucha información, luego reprueba a más del 75% de los estudiantes, lo cual debe ser analizado en términos pedagógicos, pues no es normal la reprobación del más del 50% de la clase, y menos con calificaciones menores al cinco.

Ni de chiste lo apruebo..., reprobé en el primer parcial con 1 de calificación, y me dijo que el 1 se mantendrá en su lista aun cuan-

do la mínima que debe estar en la boleta es 5 (Enrique).

Sí, él habla de que en la boleta la maestra pone lo que debe poner porque el sistema lo exige, pero en su lista pone lo que te saques, yo tengo 3, entonces, para la siguiente tengo que sacar mínimo ocho porque le debo dos puntos que según me regala el sistema, o sea nos resta para la siguiente, entonces, no es posible pasar con ella y por eso muchos compañeros han reprobado la prepa porque sus exámenes son perrísimos (Raquel).

La calificación mínima reprobatoria en el nivel del bachillerato es cinco, lo que significa que los profesores no pueden anotar una calificación menor, a pesar de que los alumnos hayan reprobado con menor puntaje el examen o cualquier otro criterio evaluativo. La maestra Carmina cumple en apariencia la norma porque en la boleta de calificaciones anota el cinco; sin embargo, en su lista el puntaje es más bajo debido a que, a su consideración, “le deben puntos”; en tanto que el siguiente examen parcial tiene un nivel alto de complicación, aprobar está muy lejos de alcanzarse para muchos estudiantes, “por eso han reprobado y desertado una gran cantidad de alumnos”, como lo señalan los entrevistados.

Ante la preocupación expresada por los participantes, se les preguntó si la dirección estaba enterada de la situación, a lo que respondieron que “sí, pero son tan poderosas que no les hacen nada”. La respuesta, que fue espontánea y coincidente, es revelación de la frustración que experimentan los estudiantes ante el ejercicio de la violencia amparada por las autoridades que, si no es amparada, por lo menos no es interrumpida. A esto se le agregan más actos violentos:

Ellas, las maestras, son hermanas y no se llevan, si te equivocas en sus nombres porque se parecen, te reprueban de inmediato, le hagas como el hagas (Raquel).

Sí, eso nos dijo muy claro nuestra tutora del grupo, que ni se nos ocurriera equivocarnos porque nos reprueban y nadie nos salva (Ana).

Los jóvenes comentaron que la tutora les platicó, *grosso modo*,

el problema suscitado entre ambas maestras, hermanas, que desde hace tiempo no se dirigen la palabra. Las profesoras compiten en ser “las mejores de la escuela”, sin embargo, la contienda pareciera ser para mostrar quién es la más autoritaria y reprobadora. El meollo del asunto es que las autoridades y demás miembros de la escuela no hacen nada por detener esta situación.

Existen muchos aspectos que pueden analizarse acerca de las maestras, como el volumen de voz alto e histérico empleado para hablarle a los alumnos, estar de pie manoteando frente a ellos, no recibir tareas después de diez minutos que dan para resolver. Al respecto, los entrevistados mencionaron:

¿Cuándo cree que nosotros vamos a lograr terminar en diez minutos!?, o, a veces, decía “los quince mejores”, hay cincuenta, imposible estar entre esos quince (Miguel).

A mí me pone de nervios, grita, manotea, de por sí no le entiendo, luego los quince primeros se ganan la firma; no manches, no tengo ninguna y mi mamá me regaña, y yo le digo: mamá, ¿cuándo crees que voy a estar entre los mejores?, olvídale (Paco).

Discusión y conclusiones

La violencia que ejercen las maestras es directa, agresiva, áspera, etc.; todo parece indicar que las actitudes de ambas reflejan problemas psicológicos, pues, de acuerdo con Cordié (2007), “la condición de enseñante puede actuar como revelador de conflictos inconscientes” (p. 40); esto significa que enseñar no es una actividad objetiva porque intervienen los sentimientos y conflictos de la persona, aunque no nos corresponde analizar sus comportamientos, pero sí el efecto en los estudiantes, el cual es sustancialmente notorio.

Los chicos del grupo focal, ante tanta agresión, desisten de esforzarse, pues dan por sentado que no pueden, que son los últimos, que es una tarea imposible aprobar esas materias o terminar los ejercicios (matemáticos o informáticos) y estar entre los mejores quince. Se ausentan, no cumplen las tareas, no

perseveran, por lo que su castigo será la reprobación. El asunto parece simple, los alumnos son los culpables de ello porque la reprobación es su efecto; empero, como sabiamente anunció el pensador español Ramón de Campoamor y Campoosorio (1817-1901) “nada es verdad ni mentira; todo es según el color del cristal con que se mira” (como se citó en Merino, 2017, párr. 21).

Para las autoridades y el sistema educativo, en general, es la negligencia de los alumnos la causa de la reprobación, la deserción y el ausentismo constante; sin embargo, hay situaciones más allá de la simpleza. Quizá en estos factores sí tengan que ver los alumnos, pero el asunto está entretrejado con más elementos, y el caso de la violencia docente es crucial en el desaliento, desencanto, frustración, decepción, angustia y, en concreto, la fobia de los estudiantes.

La fobia escolar se compone de constructos terminológicos evadidos en el terreno pedagógico; no obstante, si se llama claustrofobia al miedo al encierro en espacios restringidos, entonces ¿por qué no llamar fobia escolar al temor de los alumnos hacia la escuela o fobia áulica al miedo que sienten los alumnos hacia la clase o al maestro? La negación para entrar a ese claustro, donde una vez adentro nadie sale, los delata como fóbicos; allí no hablan ni ven a otro lado más que hacia enfrente, atentos a la explicación de profesoras poco capaces de darse a entender, que manotean, miran enérgicas, gritan con neurosis; en pocas palabras, son generadoras del miedo.

Esa violencia provoca creencias negativas en los alumnos, como la inhibición intelectual, la abstención de la comprensión o el pensamiento lógico. Los alumnos se asumen incapaces, y eso es una preocupación que como estudiosos de la educación nos alarma, en tanto no se escudriña el problema como lo amerita.

Finalmente, podemos decir que, cuando opinaba cada alumno, el ambiente se percibía como catártico y de desahogo. Todos apoyaban las afirmaciones, nadie contradijo a sus compañeros, por lo que se presupone que la información es auténtica y reflejo de un sentir y vivir real que debe ser documentado y conocido por las autoridades; aunque ese es otro paso que nos toca dar.

Referencias

- Ceja, S., Cervantes, N., y Ramírez, L. M. (2011). Estudio de la violencia que el maestro de educación media superior ejerce sobre sus alumnos, como factor de desmotivación académica. *Revista electrónica métodos*, (1), 46-65. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-metodhos/article/view/30412/27448>
- Cervantes, M., Sánchez, C., y Villalobos, M. (2013). *Percepción de la violencia del docente hacia el alumno en instituciones de educación superior*. Trabajo presentado en el Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL, Nuevo León, México. Recuperado de http://eprints.uanl.mx/8157/1/c13_1.pdf
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gallego, L. A., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A. M., y Giraldo, G. A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 116-125. Recuperado de <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/81/81>
- Hernández, G. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (2), 1-17. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711005.pdf>
- Hernández, G. (2009). La escuela, ¿espacio de complacencia o de animadversión? Un análisis desde la complejidad. En R. G. Landgrave, D. A. Fabre, E. López, F. Montfort y G. Hernández (Coords.), *La complejidad en realidades diversas* (pp. 135-154). Xalapa, Veracruz, México: Serie Manovuelta.
- Hernández, G. (2011). Transformar el subsuelo antes de modificar la superficie. Narrativa de un aula. *Educación y Humanismo*, 13(20), 67-83. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2282>
- Merino, E. (noviembre, 2017). Nada es verdad ni mentira: Ramón de Campoamor. *Esfinge. Apuntes para un pensamiento diferente*. Recuperado de <https://www.revistaesfinge.com/artefitem/1640-nada-es-verdad-ni-mentira-ramon-de-campoamor>
- Organización Mundial de la Salud., Organización Panamericana de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Rogers, C. (2011). *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*.

México: Paidós.

Valadez, B. (23 de mayo de 2014). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. *Milenio*. Recuperado de <https://www.milenio.com/politica/mexico-es-el-primer-lugar-de-bullying-a-escala-internacional>

Capítulo VII.

La violencia relacional en proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad

Capítulo VII.

La violencia relacional en procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad

Rodolfo Cruz Vadillo
rodolfo.cruz@upaep.mx

El presente trabajo es parte de una investigación posdoctoral, cuyo objetivo central fue caracterizar las relaciones que se construyen en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad. Este escrito tiene como propósito dar cuenta de un tipo de violencia que se constituye desde las relaciones entre el profesor y el estudiante. La metodología fue cualitativa, se trabajó con una técnica de grupos focales con doce participantes, todos profesores de diferentes niveles. Los resultados permiten identificar un tipo de violencia relacional que, mediante la necesidad del diagnóstico clínico, su condición orgánica y su estatus funcional frente a lo que se puede o no se puede realizar en la escuela, se construye un saber del otro, poder que sigue colocando en desventaja a los estudiantes con discapacidad.

Históricamente, el tema de la discapacidad ha atravesado por una diversidad de modelos y visiones que han intentado conceptualizarla, clasificarla y explicarla (Palacios, 2008, pp. 25-35; Brogna, 2009, pp. 142-161). Dichas visiones la han abordado como un evento trágico que pasa en la vida de una persona (Oliver, 1998, p. 37), como un cuerpo en desgracia que necesita ayuda y asistencia o un tipo de presencia que solo necesita rehabilitarse para poder incorporarse a la vida social

(Barnes, 2009, pp. 89-102). Por muchos años, dichas formas de enunciar a la discapacidad permitieron la construcción de un tipo de representación social en donde la falta, la imposibilidad, la monstruosidad y la enfermedad han demarcado el espacio simbólico desde el cual es posible pensarla.

Frente al escenario anterior, las personas con discapacidad se movilizaron con la firme intención de deconstruir las representaciones instauradas históricamente, visiones que los habían orillado a pensarse solo como sujetos de asistencia social y médica (Barton, 1998, pp. 24-25). La búsqueda de un nuevo posicionamiento ontológico se fundó con la convicción de reconfigurar su estatus y pensarse como sujetos de derechos, señalando así su ciudadanía plena por encima de cualquier situación de discapacidad.

En este marco, el movimiento se inició señalando la necesidad de transitar a otro modelo, uno que los mirara no en su situación de desventaja, sino en su calidad de personas que han sido vulneradas, discriminadas, excluidas y violentadas por una sociedad cuya estructura no fue pensada para ellos. Dicho movimiento dio pie a un nuevo modelo de representar a la discapacidad, no como enfermedad, invalidez o deficiencia, sino como una situación que más bien señala un tipo de opresión social. De acuerdo con Young (2000), la discapacidad, vista desde esta perspectiva social, puede relacionarse con cinco formas: “explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia” (como se citó en Palacios, 2008, p. 170). Todas estas manifestaciones son importantes, no obstante, la violencia merece un trabajo aparte, sobre todo en su plano más simbólico.

En línea con lo anterior, lo que en este escrito interesa es visibilizar un campo poco evidente por su sutileza, incluso, se funda en lógicas que son aceptadas, toleradas y permitidas. En un primer momento, “la violencia se ve directamente representada en las prácticas habituales prestadas en determinadas instituciones, como también en la discriminación indirecta que ya pasa a ser una forma de violencia encubierta” (Palacios, 2008, p. 174). Sin embargo, se pueden identificar otras formas todavía más sutiles

de violencia en torno a la discapacidad, una especie de violencia simbólica (Bourdieu, 2007, pp. 202-205) que se da en el plano de las relaciones, cuya iteración constante ha permitido su naturalización y aceptación a pesar de representar una negación de la humanidad y, por ende, de la dignidad.

En este escrito se aborda el tema de la “violencia relacional”, entendida como un tipo de violencia que se da en las relaciones de poder, que se establecen en la interacción entre personas con y sin discapacidad. El contexto es la institución escolar y las prácticas que se construyen en las aulas cuando los profesores trabajan con estudiantes con discapacidad, teniendo como finalidad su inclusión educativa.

La discapacidad e inclusión se pueden ver desde una perspectiva social y sociológica; la discapacidad no es precisamente el grado de deficiencia que una persona puede poseer por haber adquirido, ya sea de nacimiento o en el tránsito de su vida, una condición orgánica que compromete alguno de sus sentidos, su motricidad o cognición, sino que más bien se presenta cuando una exterioridad no se ha normalizado al grado de impedir la participación con equidad de todos sus miembros (Barton, 1998, p. 25).

Esta perspectiva social de la discapacidad señala la necesidad de un cambio, una transformación que implique la deconstrucción de los servicios en general, cuestionando las lógicas desde las cuales estos habían mirado y construido sus procesos de funcionamiento. Por ejemplo, en el caso de la educación y escolarización, la idea de que las personas con discapacidad tuvieran necesariamente que estar segregadas o excluidas de las aulas y escuelas regulares empezó a tornarse insostenible en la medida en que los mismos colectivos organizados interrogaban los métodos, procedimientos y ambientes restrictivos más que las propias deficiencias personales.

En el caso de las personas con discapacidad, la educación inclusiva representa la posibilidad de plantearse el modelo social desde la escuela, reconociendo que la educación es un derecho humano, por tanto, su naturaleza debe ser el posibilitar su accesibilidad y adaptabilidad con la finalidad de permitir la participación con equidad de todos los ciudadanos, desde una

perspectiva de igualdad (Giné, 2009, p. 14; Echeita, 2014, pp. 76-90). Si bien, dicha educación se encuentra en proceso y ha ganado terreno entre educadores, pedagogos e investigadores, hoy sigue conviviendo con una diversidad de visiones en torno al trabajo que debe realizarse con las personas con discapacidad; visiones que, como ya se había señalado, representan la enfermedad, la imposibilidad, la necesidad y el derecho a vivir en plenitud.

La teoría de la educación inclusiva defiende la idea de una diversidad que, más que empobrecer lo social, lo enriquece (Slee, 2012, p. 226), al reconocer que todos, sin importar su condición o discapacidad, pueden aportar algo a la sociedad (Oliver, 1998, p. 55); por tanto, la convivencia en los mismos espacios debe ser una condición necesaria para tal empresa. Sin embargo, lo anterior se encuentra frente a grandes tensiones, la presencia de todos en los mismos lugares ha resultado problemático en la medida en que se han cuestionado los métodos y formas de proceder, mismos que antaño sirvieron como herramientas para legitimar la exclusión y segregación de los considerados “diferentes”.

El resultado de dichas modificaciones ha devenido en una gran diversidad de prácticas escolares, algunas consideradas integracionistas (Cruz, 2018, pp. 254-260), es decir, enfocadas en la colocación de las personas con discapacidad en los mismos lugares, pero atendidas bajo los principios de una especie de educación especial, en donde los diagnósticos clínicos, las adecuaciones curriculares y el trabajo individualizado son las principales formas de actuación frente a la diferencia, diversidad representada principalmente por la presencia de estudiantes con discapacidad.

Frente a esta lógica, otras prácticas han optado por una inclusión más compleja y radical (García, 2018, pp. 51-57), es decir, desterrar las intervenciones que tienen sus raíces en el paradigma biomédico de la discapacidad y optar por la constitución de diseños universales para el aprendizaje y dispositivos que permitan la participación de todos los estudiantes sin importar su condición orgánica, participación que es posible gracias a la inserción de apoyos pedagógicos (Cruz, 2017, pp.

43-49) que, sin excluir, promuevan la convivencia y la igualdad de resultados. Lograr la inclusión desde esta perspectiva implica el enriquecimiento de las relaciones entre los que participan y conviven en un mismo espacio; el problema ya no es el estudiante con discapacidad ni tampoco los recursos materializados en las adecuaciones o dispositivos compensatorios, el interés debe centrarse en los momentos de convivencia y, sobre todo, en las relaciones que se construyen en el día a día, es decir, pensar desde y en el plano relacional que posibilita la inclusión.

Lo anterior implica un nuevo ejercicio de problematización sobre la educación inclusiva, ejercicio que no termina con el juego ausencia/presencia del estudiante con discapacidad, tampoco tiene que ver con la cantidad de aprendizaje escolar obtenido en un ciclo escolar, mucho menos se enfoca en el aseguramiento de cuadros nosográficos y diagnósticos precisos, sino más bien tiene que ver con una perspectiva subjetiva de lo que implica convivir, interactuar y pertenecer, en otras palabras, relacionarse con el otro.

Con base en lo anterior, el propósito de este escrito es dar cuenta de las características de esas relaciones; sobre todo interesa visibilizar cómo, aunque se pueda hablar de prácticas inclusivas, en estas se hace presente un principio de complementariedad (Treviño y Tolentino, 2017, p. 14), en donde las visiones en torno a la discapacidad se han articulado y devenido en prácticas educativas que, sin ser conscientes, ejercen un tipo de poder que ya no busca la exclusión o discriminación, sino una forma más sutil de constituir diferencias, una violencia que aquí se ha nombrado relacional.

Este trabajo muestra algunas relaciones que se construyen en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad al aula regular. Los resultados apuntan a la existencia de un tipo de violencia que se da desde el aspecto relacional y que implica una relación de poder y saber, un tipo de violencia simbólica que se despliega en el espacio entre el profesor y el estudiante con discapacidad.

Violencia, violencia simbólica y relacional

La violencia ha sido un tema de interés abordado desde una multiplicidad de disciplinas; sociólogos, antropólogos, filósofos, psicólogos, educadores, etc., han intentado definirla desde sus marcos interpretativos y teóricos, hecho que la ha vuelto un significativo difícil de aprender, como lo afirmó Laclau (1996) con el concepto de *significante vacío* (como se citó en Heredia, 2016, pp. 295-296), pues en la violencia se superponen un gran número de significados, muchos de ellos similares, pero también otros cuyos sentidos la exponen de formas diversas y complejas.

Si bien, la violencia puede ser entendida de forma genérica como un tipo de acción intencional, ya sea física o psicológica, que alguien realiza sobre otra persona y que representa un perjuicio, deterioro y agravio (Cuervo, 2016, p. 80), hoy por hoy, esta explicación materializa las conductas, lo cual permite la visibilización del acto violento en sí, pero oscurece otras manifestaciones en donde los resultados pueden ser similares, aunque no sean inmediatos. Una violencia más invisible e intersticial que se constituye en el mismo lugar y momento de la interacción y es sostenida por un tipo de relación.

Muchas veces la presencia de violencia no implica precisamente un daño físico o psicológico, materializado en golpes o insultos, llevado a cabo intencionalmente por una persona o grupo de personas. Algunos estudiosos del tema mencionan la existencia de otras formas del ejercicio de la violencia que pasan desapercibidas por los sujetos que las realizan, habiendo sido institucionalizadas y naturalizadas gracias a una estructura social y cultural (Galtung, 1990, pp. 149-150; Tello y Ornelas, 2016, pp. 82-88); por tanto, incorporadas a las prácticas y *habitus* cotidianos, convirtiéndose en formas legítimas de actuación sin que por ello dejen de representar un daño hacia el otro.

Solís (2017) mencionó que:

la violencia la entendemos como el proceso mediante el cual las personas, las instituciones y los grupos socioculturales infligen a otros o se autoinfligen consciente o inconscientemente agresiones de todo tipo que atentan contra su dignidad y refiere a relaciones

de poder, a veces entre iguales, pero generalmente jerárquicas que se ejerce sobre quien posee menos poder (p. 14).

Por otra parte, Keane (2000) señaló que la violencia:

Es siempre un acto relacional en el que su víctima, aun cuando sea involuntario, no recibe el trato de un sujeto cuya alteridad se reconoce y respeta, sino el de un simple objeto potencialmente merecedor de castigo físico e incluso destrucción (como se citó en Martínez, 2016, p. 13).

Además, Wieviorka (s. f.) indicó que la violencia es “la incapacidad del sujeto de convertirse en actor (es precisamente esa subjetividad negada o disminuida)” (como se citó en Martínez, 2016, p. 13).

En este sentido, podríamos hablar de dos tipos de concepciones de violencia: por un lado, una visión restringida en donde más bien se hace referencia a un ataque directo, un uso material de la fuerza que puede ser medido con la finalidad de causar daño y, por otro lado, una concepción relacional de la violencia en donde el poder se presenta en su positividad, no como medio directo coercitivo, sino como mecanismo sutil que implica la dominación del otro por medio del gobierno de su subjetividad y la constitución de una identidad sin que precise un acto de agresión directa alguna (Martínez, 2016, pp. 9-19).

Desde esta segunda forma de conceptualizar a la violencia se puede decir que, más que ubicarla en el plano material, es decir, lo que se dirige a las cosas (Cuervo, 2016, pp. 91-93), la violencia puede estar en el plano relacional; por tanto, se hace presente en el conjunto de las relaciones que se construyen en la interacción de las personas, en el día a día. Bourdieu (2007) asentó que este tipo de violencia es simbólica, en el sentido de que si bien se establece un tipo de coerción, esta es aceptada de forma genérica por las personas. Dicha aceptación tiene que ver con la estructuración de lo social, con la conformación de los campos, con la colocación de las posiciones de los propios sujetos (pp. 210-211); es decir, un habitus que ha estructurado las formas de acción y en dicha estructuración ha colocado a algunos en una

posición de desventaja y estigma, y a otros encima de los primeros, conformando una relación asimétrica. Habitus que se encuentra atravesado por relaciones de poder (Foucault, 1999; 2005), en donde la actuación no es de forma directa o inmediata, no se materializa en una agresión sobre las personas, sino más bien sobre sus acciones y conductas. Un tipo de gobierno sobre un campo de actuación, en el cual se supone que existe determinada libertad por parte de los sujetos y, por tanto, la ficción de que las decisiones se realizan por voluntad propia sin atisbo de coerción alguna.

La violencia entendida desde esta perspectiva (relacional) supera por mucho el contacto físico y el insulto psicológico, se encuentra más bien en los intersticios, es casi invisible y difícil de reconocer. Sin embargo, ejerce sobre los que han sido colocados en situación de desventaja un poder cuya finalidad no es el sometimiento simple y llano, sino la constitución de un tipo de sujeción y, por ende, de una identidad en desventaja, frágil. Su espacio de materialización es la relación como relación de poder-saber.

En este trabajo interesa aproximarse a las relaciones que son generadas en las interacciones e intercambios simbólicos realizados en los espacios escolares y áulicos, sobre todo en el encuentro/desencuentro de los profesores y los estudiantes con discapacidad. La finalidad fue caracterizar las relaciones y, en dicho ejercicio, identificar las formas en que se hace presente un tipo de violencia, algo que aquí se ha denominado “violencia relacional”.

Perspectiva metodológica del estudio

El estudio fue cualitativo, de alcance descriptivo e interpretativo (Contreras y Pérez, 2010, pp. 78-79). Para este trabajo se utilizaron herramientas de análisis de discurso (Foucault, 2010). La técnica utilizada fue el grupo focal; se realizó un estudio con doce profesores de la ciudad de Puebla, en dos grupos focales, con una duración promedio de dos horas cada uno. Los criterios para elegir a los participantes giraron en torno a dos cuestiones:

- a. Que fueran profesores frente a grupo sin importar el nivel educativo.

- b. Que hubieran atendido a algún estudiante con discapacidad en dicho ejercicio.

Las preguntas del grupo focal giraron en torno a cinco cuestionamientos:

- Los cambios que se realizan cuando se incluye a un estudiante con discapacidad al aula regular.
- La forma en que los estudiantes con discapacidad aprenden.
- El papel de los profesores.
- Las preguntas que hacen cuando platican con un estudiante con discapacidad.
- La definición que han construido con base en su experiencia de los estudiantes con discapacidad.

Cuadro 1. Caracterización de los participantes

Edad	Profesión/ocupación	Años de servicio	Tipo de discapacidad que han atendido
Menos de 24: 3 participantes 25-30: 6 participantes 31-35: 2 participantes 36-40: 1 participante	Psicólogo: 2 participantes Profesor de preescolar: 2 participantes Profesor de educación especial: 3 participantes Profesor de inglés: 1 participante Profesor de secundaria (normal): 2 participantes Profesor de música: 1 participante Profesor de primaria: 1 participante Profesor universitario: 1 participante	1-5: 8 participantes 6-10: 2 participantes 16-20: 1 participante 21-25: 1 participante	Intelectual Motriz Auditiva Visual Psicosocial Múltiple Lesión cerebral

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Con base en las respuestas obtenidas en los grupos focales, los participantes reconocieron que el espacio por lo regular se ve modificado; más bien podría pensarse en un antes y después del encuentro con la discapacidad. Así, un inicio es constituirse como sujeto, señalar una identidad y distanciarse de aquella que representa la discapacidad. Los profesores utilizan una diversidad de formas para realizar dicho ejercicio; algunos inician con un proceso más bien personal, es decir, hay un tipo de racionalidad que se hace presente en donde las explicaciones deben ser más bien construidas *a priori*: antes del encuentro, del conocimiento, la interacción, la relación con la persona.

En línea con lo anterior, lo que se intenta primero es saber quién es el otro que es diferente, pero no en su particularidad, sino en la generalidad, en lo que su discapacidad habla por él, por el sujeto que la porta:

E6. Creo que el primer cambio es empaparnos con que trabajamos con una persona que tiene funciones o funcionalidades diferentes.

Así, se habla del funcionamiento del otro y, en ese sentido, de lo que puede o no puede hacer; es la pregunta por el déficit, por su situación orgánica. El aspecto relacional que inicia a constituirse está mediado por un tipo de saber, un saber que intenta conocerlo antes, lo cual ya implica la construcción de una imagen del otro, de ese otro por venir.

Como toda racionalidad siempre quiere ir a las causas del problema en un intento de comprender el porqué de la situación, así se inicia la constitución de un tipo de mirada más clínica que pedagógica, con la finalidad de planificar hacia el futuro, con el apoyo que la evaluación realizada puede dar para fundamentar el tipo de relación que a continuación se establecerá en el proceso inclusivo. En este sentido, los profesores, para fundamentar su proceder, hacen uso de un arsenal técnico-pedagógico, desde el cual construyen sus acciones, representando al otro, al diferente, antes de haber siquiera mirado auténticamente quién es. La

anticipación parece ser un elemento tranquilizador que desde esta racionalidad aplicada por los docentes les hace creer que podrán tener cierto control de la situación.

La relación, incluso, ha empezado sin que el estudiante con discapacidad se haya enterado, con el simple hecho de la construcción de una imagen del otro, donde su situación deficitaria lo ha envuelto, desdibujando lo otro que también es, estableciendo un tipo de asimetría relacional, en donde quien lo recibe (el profesor) ya cree conocer algo del otro y quien llega (el estudiante) posiblemente tenga más dudas de qué es lo que va a pasar. En esa asimetría, en esa constitución identitaria, en ese saber que se posiciona sobre el otro se despliega un tipo de poder.

E8. Lo primero que se hacía como en cualquier otro nivel es la entrevista, para checar cuál había sido la causa, el motivo, conocer su contexto, conocer su familia, para posteriormente pasar a la observación de todas sus capacidades, de todas sus habilidades, y realizar una evaluación, ¿para qué?, para que, dependiendo de la evaluación, nosotros realizáramos ya el programa de intervención. Entonces fue trabajar primero con alumnos, trabajar primero nosotros.

E12. Pues, lo primero fue como que capacitarme o preguntar a los papás bien qué tipo de discapacidad era; en este caso actualmente, por ejemplo, es la discapacidad intelectual, entonces preguntar sobre los estudios que le habían hecho, cómo se lo habían detectado y ya después investigar más, o sea, leer sobre la discapacidad intelectual.

Así, las relaciones entre los profesores y sus estudiantes pueden pensarse como relaciones de poder, en donde no es precisamente que uno de ellos (el profesor) intente dominar al otro (el estudiante), sino que, a través del supuesto conocimiento del otro, de los baremos que se han establecido en lo social y en los estudios de carácter científico (médico), del posicionamiento en donde el profesor debe saber del otro sin poder primero conocerlo de verdad, se inicia un tipo de relación, la cual parece más bien técnica y lejana.

Para fundamentar este proceder, los profesores acuden a lo que hoy parece casi sentido común cuando se habla de inclusión de estudiantes con discapacidad, haciendo referencia a realizar la evaluación, las adecuaciones curriculares, establecer programas de intervención, que sirven como principal medio en la relación. Relación que primero pasa por la comprensión racional para después, posiblemente, llegar a conocer al individuo en lo personal y particular. Existe también un cambio con la incorporación de la discapacidad en el espacio escolar, que apunta a una separación de lo que parece ser lo común de lo que no lo es; en la literatura se puede encontrar como “educación especial”.

Hasta este punto, parece que las transformaciones o modificaciones implican un tipo de saber técnico-pedagógico, el cual debe ser anticipado al profesor para su intervención profesional; pero, una vez que se ha superado esta etapa, ¿qué es lo que pasa en el proceso?, ¿cuáles son esas modificaciones *a posteriori*? Podría pensarse que después de la intervención y evaluación, como forma planificada de encontrarse con el estudiante con discapacidad, se posibilitará el proceso de inclusión. Sin embargo, esto no siempre es así, pues con su primer diagnóstico, también se acompaña el estigma en torno a lo que puede o no puede hacer el estudiante, una sospecha de más deficiencias en donde el profesor se posiciona como el encargado de identificarlas, con la finalidad de continuar ajustando otras modificaciones realizadas.

E2. (...) y me encontré con esa alumna que tenía discapacidad auditiva, no podía escuchar y creo que tenía un ligero retraso, como tal; y aparte creo que era hiperactiva. Esa alumna fue muy difícil incluirla en clase porque, bueno, intenté enseñarles notas, platicarle de música y, bueno, no se me hizo nada factible poderle transmitir un poco de información. Ella, lo que se pasaba haciendo siempre era dibujar; sí, me puse a pensar cómo podría ser y cómo incluirla en ese programa, porque el programa de arte exige varias cosas, que definitivamente no puede cumplir esa alumna, por sus diferentes limitaciones. Básicamente ese caso, siendo honesto, no creo que pude hacer nada por ella (...). Ahí en la escuela donde laboro tenemos la instrucción de esos alumnos pasarlos, y

no se les puede evaluar, y, bueno, creo que ninguno de los que estamos ahí somos como capaces o no tenemos las herramientas adecuadas para evaluarlos adecuadamente, y ninguno recibe una especie de capacitación o asesoría.

Como se pudo observar en el comentario anterior, hay un cambio en la relación, no es la misma que se establece entre el profesor y un estudiante “normal” y el profesor y un estudiante con discapacidad. Dicha relación parece estar mediada principalmente por los contenidos, es decir, la idea de que algo (currículo escolar) debe aprender el estudiante, y al no hacerlo, no hay mucho caso en que se encuentre ahí, pues a pesar de las buenas intenciones, debido a una exigencia institucional, a unos tiempos estructurados (pensando en lo homogéneo y universal del proceso), a un tipo de saber que todavía circula en las representaciones de los profesores, casi no vale la pena su presencia, pues no hay mucho que pueda recibir por su imposibilidad. Imposibilidad que al final da cuenta de la no presencia de una relación y la negación del otro.

En dichos relatos, lo social señala más bien la exigencia por el aprendizaje, por el conocimiento, pero no cualquier conocimiento o aprendizaje, sino el escolar, el que dicen las propuestas curriculares que los estudiantes deben poseer, sea cual sea su situación.

E10. Aunque pueda sonar un poquito discriminativo lo que me he dado cuenta, por la experiencia, es que si en un grupo, con una docente que tenga después de treinta alumnos, es mejor un trabajo individualizado, ya que se le delega mucho a las docentes de educación especial ese trabajo y, dentro de un grupo tan grande, pues la docente tiene que atender a chicos que no solamente cuentan con discapacidad, puede que tengan un problema de aprendizaje, un rezago o dificultad en español, matemáticas o en una materia en específico, por lo que sí creo que debe ser individualizado.

Un tipo de relación “técnica” nuevamente se hace presente, la asimetría en donde, aunque se reconoce la discriminación, el sentido que muchas veces se puede dar en las experiencias termina constituyendo otra identidad, otro espacio social, es decir, en la

medida en que el saber “especial” ha socorrido al saber que no lo es, se ha perdido la oportunidad de construir un espacio relacional, el encuentro no se ha dado, la separación simbólica es la que se ha potencializado, no así el vínculo. Acción que representa más bien una continuidad casi terapéutico-pedagógica, en donde el espacio para conocerse es ocupado más para intentar saber del otro con el objetivo de usar ese conocimiento para tener el expediente del estudiante, y no precisamente para iniciar un tipo de relación personal.

E10. ¿De qué pregunto?, pues creo que un poco de todo, le pregunto al chico que me toque, eh, pues ¿cómo estás?, ¿cómo está tu día?, ¿cómo te ha ido? Un poco de preguntas más generales, ya después para partir a más específicas: ¿qué comiste el día de hoy?, ¿te gustó lo que comiste?, ¿qué estabas haciendo antes de entrar al salón conmigo?, ¿trajiste todos tus materiales? Y después un poco de la familia: oye, ¿cómo te llevas con tu mamá, con tu papá? ¿tienes una mascota? Ser lo más triviales, pero para sacar más información y que los chicos platiquen mucho, y pues más o menos es una hora la sesión, y sacarle la más posible cantidad de información. Sí, a partir de lo general [pasar] a temas ya más específicos.

Cabe señalar que lo que se ha mencionado en los relatos de los profesores no es que se considere como algo totalmente inadecuado, claro que es necesario tener información para poder realizar una práctica más situada; sin embargo, no es la solución, si no está acompañada de un auténtico reconocimiento del otro. La relación que no sea meramente técnica, que no solo tenga como medio el currículo, podría ir más allá al superar la acción casi terapéutica e incidir en la identidad y autoconocimiento del propio estudiante con discapacidad. En este sentido, las preguntas triviales pueden ser solo una forma de implicarse, pero no representan un diálogo genuino, pues difícilmente en dichos cuestionamientos puede aparecer la proximidad que desate una reflexión en el otro, una relación de apoyo. El siguiente relato puede ser clarificador en ese orden, pues la experiencia del profesor le ha enseñado que:

E9. Normalmente las conversaciones son inducidas, como que nosotros vamos encaminándolas, y algo que quiero resaltar es que aprendí a escuchar, porque veo que en la mayoría de los casos, no quiero generalizar, los adultos nos hacemos ciertas ideas, y entonces hacemos conjeturas y pensamos y creemos. Y, en realidad, a veces no es lo que el chico quiere transmitir, entonces aprendí escuchar, porque por medio de esta escucha ellos van proyectando ya, como dice la maestra, sus problemas, dan a conocer sus emociones, se hace un vínculo mayor (...) y no subestimarlos, insisto en esa parte, y no adelantarnos ni predisponernos a lo que a la mejor el chico te quiere dar a conocer.

¿Cómo es posible la construcción de una relación próxima que potencia el encuentro, si el interés es meramente técnico, llenar un expediente que objetive al otro, documento que pasará de mano en mano, sin que implique precisamente haber servido como posibilitador de una experiencia educativa (Contreras y Pérez, 2010, pp. 16-18) para el estudiante con discapacidad?

Conclusiones

La violencia relacional que aquí se ha identificado no es física, no se basa en el daño directo hacia el estudiante con discapacidad, ni siquiera es una violencia que se realice conscientemente o con intención por parte del profesor u otro agente educativo. La violencia relacional más bien es invisible, pasa casi desapercibida, se da en el desencuentro, pero también en el encuentro, cuando se acepta, de entrada, la diferencia del otro para con los demás, diferencia que no solo habla de diversidad, sino de una condición deficitaria que debe ser tratada por los que saben, por un saber especializado a través de recursos especiales que deben estar presentes cuando se trabaja con un estudiante con discapacidad. Un saber técnico que invita a pensar la inclusión al mismo nivel técnico, olvidando que todo acto educativo es, en primer lugar, un acto humano.

La violencia relacional ocurre así, cuando entre el profesor y el estudiante con discapacidad median una serie de dispositivos que sirven como código deontológico de actuación, imposibilitando, incluso, su problematización, no permitiendo la reflexión en primera persona acerca de lo que hará, negando que el estudiante tiene algo que decir sobre sí mismo, sobre lo que le interesa, sobre su autoconocimiento.

Dejando a los que saben las formas y lógicas desde las cuales se debe actuar, acción cuyo fin no es precisamente un valor construido en lo particular, de forma situada, sino que ya estaba dispuesto desde lo curricular, un currículo que es para todos y que, al serlo, señala la generalidad, pero olvida la particularidad; y, al hacerlo, señala que el camino que queda es la adecuación del mismo, modificación que más bien empobrece las actuaciones, orientándolas hacia la desaparición u omisión de aquello que no es para todos y que, según los criterios diagnósticos, nunca logrará realizar alguien como el estudiante con discapacidad.

Referencias

- Barnes, C. (2009). Un chiste malo; rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita. En P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 88-108). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 19-33). Madrid, España: Morata.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 140-168). México: Fondo de Cultura Económica.
- Contreras J., y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid, España: Morata.
- Cruz, R. (2017). Elementos para una Pedagogía de los Apoyos: bases de una educación inclusiva. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 21(68), 41-51. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/>

- handle/123456789/43706/art4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad. Revista de Educación*, 13(2), 251-261. Recuperado de http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86422018000200251
- Cuervo, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y Cultura*, (46), 77-97. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0188-77422016000200077&lng=es&nrm=iso
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. España: Nárcea.
- Foucault, M. (1999). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno.
- Galtung, J. (1990). La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. Recuperado de <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (Coords.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona, España: Cuadernos de Educación.
- Heredia, E. (2016). La teoría del discurso de Laclau y su aplicación al significante “la paz”. *Analecta política*, 6(11), 283-303. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5720190>
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, (46), 7-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/267/26748302002.pdf>
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid, España: Morata.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes caracterización y plasmación en la Convención Internacional Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Cinca.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid, España: Morata.
- Solís, D. (2017). *Procesos educativos en contextos de desigualdad*,

discriminación, exclusión y violencia. Perspectivas y prácticas desde los y las estudiantes. Ciudad de México, México: Fontamara.

Tello, N., y Ornelas, A. (2016). La violencia escolar, algo más que golpes e insultos entre buenos y malos: un acercamiento desde lo social. En N. Tello y A. Furlán (Coords.), *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 82-111). México: UNAM.

Treviño, E., y Tolentino, M. (2017). El lugar de lo político en el discurso de las políticas públicas. *Andamios*, 14(35), 99-121. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632017000300099

Capítulo VIII.

**Formas de violencia contra las
mujeres indígenas**

Capítulo VIII.

Formas de violencia contra las mujeres indígenas

Claudio Rafael Castro López

ccastro@uv.mx

Martha Patricia Ponce Jiménez

pattyponce@gmail.com

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión

jedorantes@uv.mx

María Guadalupe Landa Ruíz

lupita_landar@hotmail.com

En el 2012, el Centro de Estudios de Opinión y Análisis (CEOA) de la Universidad Veracruzana (UV) llevó a cabo una investigación conjunta con la Secretaría de Gobernación (Segob), el Instituto Veracruzano de las Mujeres (IVM) y la Dra. Patricia Ponce –investigadora social responsable del proyecto “Formas de violencia contra las mujeres mayores de 18 años en el estado de Veracruz”–, que logró documentar los distintos tipos de violencia, en sus diferentes modalidades, experimentados por diversas mujeres indígenas de diez regiones veracruzanas.

El objetivo del estudio fue contribuir al conocimiento del problema de la violencia hacia las mujeres indígenas. Bajo mecanismos como la aplicación de una encuesta, fue posible monitorear y valorar si las políticas públicas que ha implementado el gobierno para el tratamiento de la violencia son las pertinentes o requieren de modificaciones para su mejora a nivel federal, estatal y municipal. Para efectos del presente capítulo, un grupo de

investigadores presentamos datos de investigación analizados, que versan sobre la violencia en la relación de pareja, específicamente en cinco modalidades: 1) física, 2) psicológica, 3) económica, 4) sexual y 5) violencia durante la infancia. De esta manera, tratamos de acercarnos a las representaciones sociales (Moscovici, 1979) construidas por las mujeres indígenas acerca de la violencia que han experimentado en algún momento de su vida.

El estudio siguió una metodología cuantitativa, con una muestra integrada por 1070 mujeres. Algunos resultados relevantes mostraron que la violencia se debe al tipo de educación impartida en las instituciones educativas y por los padres de familia, al machismo, a las adicciones de la pareja de las mujeres y la maternidad; también se reflejó que la mayoría de las encuestadas no padecieron violencia ni la atestiguaron durante la infancia en la familia de origen, sin embargo, la incidencia aumentó en la vida adulta; los principales agresores son las personas consanguíneas; y los motivos de separación de la pareja se concentran en la violencia física y psicológica. Sin embargo, también se valoró que la violencia prevalece en la vida de las mujeres indígenas, y es necesario que se propugnen los derechos humanos y fundamentales para proteger a este sector vulnerable.

La violencia contra las mujeres se concibe como un grave problema que ha predominado a nivel mundial, dañando el tejido social y convirtiéndose en un obstáculo para el goce pleno de la libertad, la equidad y la igualdad; además, es una de las principales transgresiones a los derechos humanos. Por ello, las organizaciones multilaterales crearon lineamientos internacionales para la formulación de políticas que ayuden a resolver el conflicto de la violencia, como las Naciones Unidas (UN, por sus siglas en inglés) y la Organización de los Estados Americanos (OEA).

En el caso de México, en 1998 se ratificó la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida como Convención Belém do Pará; en la cual, el Estado se comprometió a cumplir los acuerdos y convenios para promover la igualdad de género, llevándolos a cabo a través de la legislación nacional (Secretaría de Relaciones

Exteriores [SRE], 2008, p. 7).

Además, en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI), en donde México es signatario, se estableció que los países deben adoptar medidas en unión con los pueblos para “asegurar que las mujeres y los niños indígenas gocen de protección y garantías plenas contra todas las formas de violencia y discriminación” (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2018, p. 13).

Al respecto, se han realizado múltiples investigaciones para legitimar el origen y las causas de la violencia; los tipos y dinámicas que asume; las consecuencias y efectos que genera; y los escenarios en los que se producen los actos violentos, con la finalidad de integrar mecanismos eficaces de prevención, atención, protección y sanción en las políticas y planes de acción nacionales.

Como ejemplo de lo anterior, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) presentó, en 2016, la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Endireh), con la colaboración de algunas instituciones interesadas en el estudio y la profundización en el conocimiento de la violencia de género, como el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (Unifem), la Cámara de Diputados, el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y la Fiscalía Especial para la Atención de Delitos Relacionados con Actos de Violencia Contra las Mujeres (Fevim) (Bases de datos para el análisis social [BDSocial], s. f., párr. 1). Esta encuesta fue una de las primeras con representatividad nacional que incluyó un módulo extenso acerca de la violencia y mostró cifras de la magnitud del problema.

Con la Endireh (INEGI, 2017) se realizó un estudio que permitió estimar la prevalencia de la violencia contra las mujeres, en el cual se reportó que, para el 2006, fue del 67%; para el 2011 fue del 62.8%, y para el 2016 fue del 66.1%. Esto refleja que la proporción de mujeres violentadas no ha disminuido significativamente en ese lapso (p. 9). Por ello, como indican Aramburo y Dorantes (2018), “el tema de la violencia es una realidad que aún enfrentan las mujeres de nuestro país” (p. 8).

Por consiguiente, para diversas organizaciones y estudiosos en distintos campos disciplinares este fenómeno ha sido motivo de reflexión y objeto de estudio, dado que constituye un problema social de primer orden.

La violencia contra las mujeres. Definición, tipología y causas

En 1994, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*, considerando la creación de un instrumento a nivel mundial que reconociera los derechos de las mujeres y precisara la cuestión de la violencia para poderla combatir y erradicar (Naciones Unidas [NU], 1994, p. 3).

También en 1994, la OEA ratificó la Convención Belém do Pará, el primer instrumento normativo para velar por los derechos humanos y libertades fundamentales de las mujeres, que ha permitido abordar de mejor manera la violencia y ampliar el campo de análisis (OEA, Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará [Mesecvi], 2019, párr. 1). En la Convención Belém do Pará se definió la violencia como “cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado” (OEA, Mesecvi, 1994, p. 1).

Otro punto es la tipología de la violencia. Al respecto, en el 2007, se expidió en México la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia⁴ (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2018), el instrumento jurídico de mayor importancia a nivel nacional para avanzar en este campo. Esta Ley señaló que los tipos de violencia contra las mujeres son la psicológica, física, patrimonial, económica, sexual o cualquier

⁴ En el artículo 7 se menciona la violencia en el ámbito familiar, la cual se definió como los actos abusivos de dominación, sometimiento, control y agresión, de violencia de cualquier tipo y en cualquier lugar, cuyo victimario “tenga o haya tenido relación de parentesco por consanguinidad o afinidad, de matrimonio, concubinato o mantengan o hayan mantenido una relación de hecho” (p. 3).

otra forma similar que dañe la integridad, la dignidad o la libertad de la mujer (p. 3). Aunado a ello, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2017) puntualizó que la violencia espiritual también es un tipo que se manifiesta cuando un acto violento o de discriminación hacia las mujeres indígenas “se percibe no solo como un ataque individual contra ellas, sino como un daño a la identidad colectiva y cultural de las comunidades a las que pertenecen” (p. 7).

Ahora bien, la violencia está presente en la vida cotidiana de la sociedad y es considerada multicausal, endémica y multidimensional. De acuerdo con la Convención Belém do Pará, la violencia contra las mujeres es una manifestación construida, social e históricamente, sobre la base de las relaciones de poder desiguales y desequilibradas entre hombres y mujeres, es decir, de la dominación del más fuerte sobre el más débil, obteniendo sumisión (OEA, Mesecvi, 1994, p. 1). Incluso, la Unidad de Igualdad de Género de la Procuraduría General de la República (PGR, UIG, 2017) enfatizó que la violencia es un problema estructural y multifactorial que atraviesa todas las esferas sociales, cuyo origen se ubica en la propia organización de la sociedad, por lo que es necesario tener presente el contexto histórico-social (p. 3).

Por consiguiente, el maltrato hacia las mujeres es caracterizado por un entramado de circunstancias y relaciones, con varios actores y en contextos diferentes, e implica diversos factores y determinadas consecuencias directamente relacionadas con el tipo de violencia, presentando rasgos generales y específicos.

La violencia contra las mujeres en el contexto indígena

Las mujeres indígenas viven realidades matizadas históricamente por la desigualdad, la discriminación, la exclusión social y violaciones de diversa índole. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas es la que trata de defender a las mujeres indígenas, así como sus intereses y su identidad, mediante la elaboración e implementación de leyes orientadas a las necesidades de dichos pueblos, tomando como

fundamento el respeto, la democracia, la justicia y los derechos humanos (CNDH, 2018, pp. 3-4).

Las mujeres indígenas son víctimas de violencia en distintas manifestaciones; sin embargo, una de las más preocupantes y recurrentes es la violencia doméstica. El Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (Cejil, 2014) publicó el documento del vigésimo aniversario de la Convención Belém do Pará, destacando que, en “el combate contra la violencia intrafamiliar, los resultados no han sido los esperados en materia de prevención, sanción y erradicación de este tipo de violencia, que suele ser compleja, persistente y devastadora para la sociedad” (párr. 2). Teniendo en cuenta que la violencia doméstica daña el bienestar físico y mental de las mujeres, las consecuencias impactan la calidad de vida de la familia en conjunto y se extienden hacia los entornos inmediatos.

En un estudio realizado por Bonfil, De Marinis, Rosete y Martínez (2017) acerca de la violencia contra las mujeres en zonas indígenas de México, se exhibió la incidencia de la violencia en las relaciones de pareja. Los resultados indican que el 43.7% de las mujeres han sido insultadas (p. 149); el 33.8% fueron humilladas en presencia de otras personas (p. 152); el 35% han sido engañadas; respecto a la infidelidad, se reconoció como una forma de violencia, es “el patrimonio, la custodia de los hijos e hijas, el despojo y el abandono de la familia” (p. 153); el 46.8% fueron amenazadas al grado de sentirse asustadas (p. 154); el 27% declararon que las abandonaron en alguna ocasión (p. 160); y al 25.1% las lastimaron físicamente (p. 162).

Por otro lado, el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI, 2017) divulgó los resultados del levantamiento de información de la Endireh 2016, en la que se tomó en consideración la aplicación del criterio del hogar indígena,⁵ reportando que el 59% de las mujeres indígenas, mayores de

⁵ Para la identificación de la población indígena, primero se define el hogar indígena, se considera como base al jefe, el cónyuge o padre o madre del jefe, suegro o suegra del jefe que hablen una lengua indígena. De modo que la población es el total de los integrantes de estos hogares que sean descendientes de indígenas, aunque no sean hablantes de alguna lengua (INPI, 2017, párr. 23).

quince años, han sufrido algún tipo de violencia o discriminación laboral en algún momento de su vida (párr. 6). Con respecto a la violencia en la relación de pareja, el estudio indicó que el 43.9% de las mujeres recibieron agresiones a lo largo de su relación por parte del cónyuge, pareja actual o en su última relación (párr. 10); es más, mostró que en el último año de relación de pareja, el 25.3% padeció algún tipo de violencia (párr. 11); la incidencia de la violencia es la siguiente: emocional (38.9%), económica o patrimonial (21.5%), física (20.8%) y sexual (7.7%) (párr. 12). La encuesta también reveló datos de la violencia en el ámbito familiar; el 11.1% de las mujeres fueron víctimas de ataques por parte de algún integrante de la familia, y el lugar de ocurrencia más común fue la casa de las mujeres o la de algún familiar (párr. 16).

Continuando con la Endireh 2016, Frías y Casique (s. f.) publicaron algunos elementos en lo concerniente a los incidentes de violencia sexual en agravio a las mujeres indígenas; antes de los quince años, el 6.9% afirmó que le tocaron sus partes íntimas o la obligaron a tocar las partes íntimas de otra persona sin su consentimiento; el 4.3% manifestó que intentaron forzarla a tener relaciones sexuales; el 3.2% señaló que la obligaron a mostrar sus partes íntimas o a mirar las partes íntimas de otra persona; el 2.7% declaró que la obligaron a tener relaciones sexuales bajo amenazas o usando la fuerza; en menor medida, el 0.9% mencionó que la obligaron a mirar escenas o actos sexuales o pornográficos, y el 0.9% contestó que la obligaron a realizar actos sexuales a cambio de dinero o regalos (p. 80).

Por otra parte, Ríos (s. f.) efectuó un estudio en el que analizó la existencia de mandatos normativos para la recolección y categorización de información en instituciones de la federación y las entidades federativas, acerca de los incidentes de violencia en contra de las mujeres indígenas (p. 22). La autora indicó que únicamente la ley de la Ciudad de México “considera la generación de información desagregada por origen étnico” y solamente las leyes del Estado de México y el estado de Veracruz “mencionan que en la generación de información se debe considerar la condición étnica” (p. 28). Inclusive, inspeccionó si las instituciones recolectan

información específica acerca de la ocurrencia de la violencia en contra de estas mujeres; los resultados son los siguientes: el 41% sí recaba información, el 28% no lo hace y el 29% declaró incompetencia para hacerlo (p. 35). Conjuntamente, mostró los estados que recaban información en materia de agravio contra las mujeres, exponiendo lo siguiente: los que obtienen mayor proporción de información son Nuevo León, Aguascalientes y Michoacán; en menor medida, Durango, Jalisco y Guanajuato; y los que no lo hacen son Colima, Puebla y Veracruz, entre otros (p. 37). Por último, en los estados que sí recaban información lo realizan a través de las siguientes instituciones: el Instituto Estatal de la Mujer, la Procuraduría General, el Sistema de Desarrollo Integral de la Familia y la Secretaría de Salud, entre otros (p. 38).

Metodología

Esta investigación siguió, de acuerdo con Hernández Sampieri (2014), un enfoque cuantitativo, dado que representa un conjunto de procesos secuenciales, controlados y “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 37). Por su parte, la selección de la muestra fue probabilística, en virtud de que “todos los elementos tienen la misma posibilidad de ser elegidos” (p. 175). El diseño del subgrupo fue estratificado, a causa de que “es un muestreo en el que la población se divide en segmentos y se selecciona una muestra para cada segmento” (p. 181).

El estudio considera la estratificación, según la regionalización del estado de Veracruz, en las siguientes diez zonas seleccionadas: 1. la Huasteca Alta, 2. la Huasteca Baja, 3. Totonaca, 4. Nautla, 5. Capital, 6. Sotavento, 7. las Montañas, 8 Papaloapan, 9. los Tuxtlas y 10. Olmeca. El periodo de levantamiento de la información se llevó a cabo del 13 al 15 de octubre de 2012, y los datos obtenidos continúan siendo material de análisis en el proceso de investigación.

La población objetivo fueron mujeres indígenas mayores de 18 años. Como se dijo, el tamaño de la muestra fue de 1070 mujeres, con un error estándar del 5.3% en las estimaciones y un nivel de confiabilidad del 95%. Para los criterios de selección, se consideró que residieran en la vivienda seleccionada, fueran mayores de 18 años y que estuvieran solas para poder contestar la encuesta con absoluta libertad.

El instrumento de medición fue el cuestionario, denominado “Encuesta sobre la vida cotidiana de las mujeres del estado de Veracruz”, el cual estuvo integrado por 94 preguntas: 92 cerradas y 2 abiertas. Se abordaron diversos ítems agrupados en 15 dimensiones de análisis, entre ellas: datos generales, vida en pareja, antecedentes de la infancia; ámbitos familiar, en pareja, laboral, comunidad y escolar; violencia obstétrica y patrimonial; denuncia, consecuencias, feminicidio, libertad personal y derechos.

Resultados

Un primer dato explorado fue conocer si las mujeres se consideran indígenas o no, y se observó que el 63.9% no se estima indígena, mientras que el 34.8% sí lo hace. La proporción de las mujeres que sí se consideran indígenas es la siguiente: Huasteca baja, el 75.3%; Huasteca Alta, el 69.4%; y las Montañas, el 52%. Por el contrario, en las regiones: Nautla (97.8%), Sotavento (92.4%), Papaloapan (84.2%), Capital (80.7%), los Tuxtlas (75.5%) y Olmeca (70.7%) manifestaron no considerarse indígenas. Evidentemente, existe un proceso de negación identitaria a sus grupos de origen y pertenencia; sin embargo, la CDI estableció que la etnia incluye factores sociales y culturales ligados a su historia, como las normas, valores, comportamientos, tradiciones y creencias religiosas, por lo que existen códigos e identidades compartidas (INPI, 2017, párr. 23).

Un segundo dato examinado fue el último grado de estudios completo de las mujeres, encontrando que el 25.4% concluyó la primaria; el 24.9%, la preparatoria; y el 21.2%, la secundaria; en

menor medida, el 11%, la universidad; el 0.6%, una maestría; y el 0.2%, un doctorado; por último, el 14.3% no cuenta con escolaridad. Esta última situación manifiesta las desigualdades sociales en este grupo poblacional, en cuanto al acceso a la educación.

Referente a la ocupación de las mujeres, se descubrió que el 48.9% se desempeña como ama de casa. Otro grupo de mujeres trabaja en el mercado laboral, distribuido de la siguiente manera: comerciante (9.6%), trabajadora por su cuenta (9%), empleada de gobierno (8.9%), empleada privada (7.4%), ayudante (2.2%), servicio doméstico (1.9%), patrona o empleadora (1.4%), obrera (0.8%) y otro tipo de empleo (0.2%). Otras actividades identificadas son las siguientes: estudiante (5.7%), desempleada (2%), jubilada o pensionada (1.7%) y trabajadora familiar sin pago (0.8%).

Otro ítem que se abordó fue el de los motivos de separación de la pareja; se encontró que el 22.5% lo hizo por infidelidad; el 18%, por problemas y discusiones excesivas; el 17.1%, por maltrato y golpes; y el 13.5% reportó que por incompatibilidad de caracteres. En menor medida, el 8.1% indicó que fue por el alcoholismo de su pareja; el 7.2%, por trabajo; el 5.4%, porque la abandonaron; el 4.5%, porque su pareja era irresponsable; y el 3.6%, porque ya no quería estar con la pareja.

Tabla 1. Motivos de separación de la pareja

Motivos	Frecuencia	Porcentaje (%)
Por infidelidad	25	22.5
Por problemas y discusiones excesivas	20	18.0
Por maltratos, golpes	19	17.1
Por incompatibilidad de caracteres	15	13.5
Por el alcoholismo de él	9	8.1
Por trabajo	8	7.2
Él me abandonó	6	5.4
Porque él era irresponsable	5	4.5
Porque ya no quería estar con él	4	3.6

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la violencia intrafamiliar en la infancia, el 66.7% de las mujeres declararon que no atestiguaron actos de violencia entre las personas con las que vivían; por el contrario, el 32.2% sí tiene antecedentes de violencia en su hogar y familia. Los porcentajes por regiones son los siguientes: Huasteca Alta (61.2%), Huasteca Baja (38.3%), Olmeca (37.9%), Nautla (37.8%), Capital (34.3%), las Montañas (33.2%) y Papaloapan (32.2%). En el caso de los agravios en esa etapa de la vida, el 60% no recordó haber padecido maltrato infantil; en cambio, el 32.7% señaló que le pegaban; el 25.5% recibió insultos, ofensas o humillaciones, y el 4.5% puntualizó haber sido obligada a tener relaciones sexuales. Ahora bien, de las mujeres que vivieron algún tipo de experiencia violenta en la niñez, el 23.7% solicitó el apoyo de alguien y solo el 2.4% se atrevió a denunciar los hechos.

En relación con la persona que perpetró los actos de violencia, el 29.4% reveló que fue el padre o la madre; el 19.9% mencionó al hermano, seguido del tío, con el 11.8%; también se señaló como agresores a los hijos, algún extraño, la suegra, los cuñados y los primos, lo que representa el 34.6%. Las regiones en las que se registró un mayor índice de agresiones por parte del padre o la madre son las siguientes: Sotavento (54.5%), Papaloapan (32%), la Huasteca Baja, Capital, los Tuxtlas y Olmeca (estas cuatro con el 37.9%). En cuanto a la distribución porcentual en donde figura el hermano como agresor, se presenta a continuación: Nautla (50%), Papaloapan (40%), Capital (28%), las Montañas (21.6%), Huasteca Baja (21.4%) y Olmeca (20.7%). Y el maltrato por parte del tío está distribuido de la siguiente manera: los Tuxtlas (33.3%), Sotavento (27.3%), Olmeca (24.2%), Totonaca (14.3%) y Capital (12%). Mientras que los porcentajes de los agravios por parte de los hijos, algún extraño, la suegra, los cuñados y los primos se muestran enseguida: la Huasteca Alta (100%), Totonaca (71.4%), Nautla (50%), Montañas (45.9%), los Tuxtlas (33.3%), Olmeca (24.2%), Capital (28%), Huasteca Baja (21.4%) y Papaloapan (20%).

Tabla 2. Personas que han perpetrado a las mujeres

Padre o madre (%)	Hermano (%)	Tío (%)	Otro (%)	No contestó (%)
29.4	19.9	11.8	34.6	4.3

Fuente: Elaboración propia.

En el estudio fue necesario averiguar a quién le pidieron ayuda las mujeres cuando fueron maltratadas: el 61.9% mencionó que no pidió ayuda cuando recibió agresiones, el 33.1% sí lo hizo y el 5.1% prefirió no contestar. Las participantes que no pidieron ayuda argumentaron lo siguiente: no le dio importancia (27%), porque eran personas de su familia (25%), por miedo (11.9%), no sabía qué hacer (11.9%), fue amenazada (4.8%), porque estaba muy chica (3.6%) y para no tener más problemas (3.6%).

Al preguntar de manera general a las participantes los motivos por los que las mujeres sufren algún tipo de violencia, el 68.5% manifestó que es debido al machismo, el 13.6% no describió la situación, el 5.2% no sabía que sufrió actos de violencia y el 3.6% destacó que es natural o normal. Indagando un poco más, se halló que las mujeres de todas las regiones consideran que la violencia se ejerce por causa del consumo de drogas y alcohol por parte de la pareja (100%). Al respecto, de acuerdo con Bennett, Hines y Douglas “los hombres violentos muestran mayor impulsividad e ira y presentan mayor consumo de alcohol y otras sustancias de abuso, que los hombres no violentos; [inclusive] un nivel elevado de alcoholismo predice la conducta violenta” (como se citó en Llopis, Rodríguez y Hernández, 2014, p. 153).

La segunda causa referida es el machismo; a continuación se exhiben los porcentajes: Papaloapan (81.6%), Huasteca Baja (79%), Sotavento (76.3%), Totonaca (76%), Nautla (75.6%) y Olmeca (69.5%); en menor medida, Capital (64.3%), las Montañas (61.9%), Huasteca Alta (53.1%) y los Tuxtlas (42.5%).

Tabla 3. Motivos de la violencia, acorde con la percepción de las mujeres (a)

	Porque es natural o normal (%)	Por el machismo (%)	Por las drogas (%)	Por el alcohol (%)	Por problemas económicos (%)
1. Huasteca Alta	10.2	53.1	100	100	0.0
2. Huasteca Baja	6.2	79.0	100	100	0.0
3. Totonaca	3.1	76.0	100	100	0.0
4. Nautla	13.3	75.6	100	100	0.0
5. Capital	4.3	64.3	100	100	0.0
6. Sotavento	0.0	76.3	100	100	0.8
7. Las Montañas	2.9	61.9	100	100	0.0
8. Papaloapan	1.3	81.6	100	100	0.0
9. Los Tuxtlas	7.5	42.5	100	100	0.0
10. Olmeca	1.7	69.5	100	100	0.0

Fuente: *Elaboración propia.*

Llamó la atención que el 100% de las mujeres de las diez regiones (Tabla 4) conciben que la violencia se debe a que “así te educan en la escuela”, “así te educa tu madre y padre”. Lo que se relaciona con el concepto de “violencia simbólica” de Bourdieu (2000), quien la definió como un tipo de violencia presente en la vida cotidiana de las personas, en un cierto orden de dominación-sumisión; por un lado, el sometido acepta, internaliza y naturaliza la violencia del dominante; por el otro lado, el dominante impone esquemas de pensamiento y juicios que son acatados por el sometido, creando relaciones de fuerza e imposición (como se citó en Martínez, 2016, p. 10). Asimismo, las mujeres indígenas encuestadas también expresaron que la violencia es por embarazarse cuando la pareja no quiere y por no embarazarse cuando la pareja quiere. En menor medida, se descubrió que no saben el porqué de la violencia contra ellas.

Tabla 4. Motivos de la violencia, acorde con la percepción de las mujeres (b)

	Por falta de empleo (%)	Porque así te educan en la escuela (%)	Porque así te educa tu madre (%)	Porque así te educa tu padre (%)	Porque las mujeres se embarazan cuando el hombre no quiere (%)	Porque las mujeres no se embarazan cuando su pareja quiere (%)	No sabe (%)	Otra (%)
Huasteca Alta	0.0	100	100	100	100	100	0.0	6.1
Huasteca Baja	0.0	100	100	100	100	100	2.5	6.2
Totonaca	0.0	100	100	100	100	100	3.1	9.4
Nautla	0.0	100	100	100	100	100	11.1	4.4
Capital	0.0	100	100	100	100	100	9.3	14.3
Sotavento	0.8	100	100	100	100	100	8.5	9.3
Las Montañas	0.0	100	100	100	100	100	4.5	28.3
Papaloapan	0.0	100	100	100	100	100	2.6	17.1
Los Tuxtlas	0.0	100	100	100	100	100	10.0	10.0
Olmeca	0.0	100	100	100	100	100	3.3	5.5

Fuente: *Elaboración propia.*

Conclusión y discusión

Se pudo apreciar que las mujeres indígenas de las diez regiones veracruzanas en estudio comparten la creencia de que los motivos de la separación de la pareja son la infidelidad, los problemas y discusiones excesivas, el maltrato, los golpes y la incompatibilidad de caracteres. Lo que da cuenta de que la violencia en la relación de pareja es un conjunto de experiencias, con un entramado de factores individuales, colectivos, culturales y situacionales que,

generalmente, se mantienen en movimiento, ocurren en múltiples ocasiones y tienen efectos acumulativos.

Es preciso señalar que 60 de cada 100 mujeres reportaron que no padecieron violencia en la infancia, lo cual es un buen indicador de bienestar en las familias; no obstante, existen casos en donde la violencia no es identificada con facilidad, reflejando que se minimiza o se concibe “como algo natural”. Por el contrario, hubo mujeres que precisaron que desde la niñez estaba presente, dado que atestiguaron actos violentos entre las personas con las que vivían e, inclusive, algunas sufrieron violencia en forma de “insultos, ofensas o humillaciones, golpes y, en algunos casos, abusaron de ellas sexualmente”; lo cual es muy grave, porque implica un daño potencial en el desarrollo mental y emocional, provocando trastornos de percepción y comportamiento. Además, la violencia que se padece o atestigua en la infancia es internalizada como aceptable, por lo que las experiencias previas se convierten en un vehículo para ejercer o padecer agresiones en diversas etapas de la vida.

Las mujeres reconocieron como agresores principales al padre y la madre, lo que destaca las prácticas familiares donde, en muchas ocasiones, se le atribuye a la violencia un valor correctivo o disciplinar cuando es ejercida por los padres en aras de educar a los hijos, dado que sobre ellos recaen las responsabilidades de crianza. Sin embargo, no se debe permitir la violencia por ningún motivo ni circunstancia.

Desafortunadamente, las mujeres indígenas participantes aseveraron “no haber pedido ayuda” cuando sufrieron algún tipo de violencia, porque el agresor era un familiar, por cierta indiferencia, por ingenuidad, por amenazas, por la edad y por no desear tener problemas. Es evidente que impera el “miedo”, pero también un tipo de “pasividad”, ya que no recurren a las autoridades en búsqueda de apoyo y justicia cuando reciben maltratos. Este compartimiento puede obedecer a que entre la población existe un desconocimiento de los derechos fundamentales y libertades públicas que les asisten para poder exigirlos; y esto ha dado paso a que no se haya desarrollado una cultura de denuncia. Aunado a

ello, sería conveniente ahondar en las circunstancias institucionales para la atención de la violencia, es decir, si las mujeres tienen la posibilidad de acceder a dependencias en sus comunidades o cerca de ellas para que se les pueda orientar y apoyar ante estos sucesos; de no ser así, esto sería una limitante más para combatir la violencia.

En resumen, las mujeres consideran que sufren de violencia por las siguientes razones:

1. El consumo de alcohol y drogas por parte de su pareja.
2. La escuela educa para que las mujeres sufran de violencia. Situación grave, porque esto puede indicar que la violencia se legitima desde los espacios educativos; particularmente, este rasgo debe ser atendido y estudiado con mayor profundidad por los investigadores de las diversas universidades del país.
3. La educación que proveen la madre o el padre. No se debe perder de vista que la familia origina patrones de conducta, estereotipos y prácticas que son transmitidas de una generación a otra y que permean a mediano y largo plazo, incluso se reproducen y llegan a formar parte de la cultura, a la que se le ha denominado “machista”.
4. Porque se embarazan cuando su pareja no quiere y porque no se embarazan cuando su pareja quiere. Esto subraya que no es respetado el derecho de las mujeres a decidir sobre su cuerpo, en cuanto a su sexualidad y maternidad, dado que es motivo de violencia o coerción.
5. Porque el machismo impera. La explicación puede estribar en concepciones sociales y patrones culturales, esto es, resaltan aspectos ideológicos que los hombres mantienen acerca de sus actitudes y comportamientos hacia las mujeres, en donde controlan la relación ejerciendo presión para que se ejecute lo que consideran correcto o adecuado.

Lamentablemente, la situación de la violencia hacia las mujeres indígenas prevalece. Es un fenómeno sistémico que no

ha tenido una disminución sustancial en el tiempo, a pesar de que la legislación nacional está en consonancia con los preceptos internacionales y los esfuerzos colectivos de varias organizaciones, instituciones, actores sociales y los aportes de múltiples investigaciones.

Al realizar un balance de los desafíos pendientes, la violencia contra las mujeres no se manifiesta de igual manera para todas. No es lo mismo una mujer del entorno urbano, rural o indígena, dado que existen variaciones importantes. Por lo que es inaplazable que desde los ámbitos de la educación superior se reconozcan las necesidades y demandas de las mujeres indígenas para que se formulen e instauren acciones de diversa naturaleza, inclusivas y emergentes, encaminadas hacia la prevención, atención y protección con un enfoque intercultural. Debemos contribuir a que las mujeres reconozcan la importancia de sus derechos y den cuenta de cómo las políticas públicas han operado a favor de una mejor calidad de vida.

En este tenor, y para concluir, desde los diversos centros de investigación de la Universidad Veracruzana, en los que colaboran de manera conjunta los académicos e investigadores, se reconoce que en la entidad veracruzana se requieren mayores esfuerzos para el reconocimiento de los derechos humanos de las mujeres indígenas; que es necesario un cambio en las prácticas culturales de todos los integrantes de la sociedad; que se debe proclamar el respeto a toda mujer, independientemente de su condición y origen social, y reconocer que, por el simple hecho de ser humanos, todos merecemos respeto y acceso a una vida libre de violencia y discriminación. El derecho es de todos y todas, por lo tanto, “tenemos el derecho de hacerlo valer en los distintos contextos, lugares y espacios de la sociedad” (Aramburo y Dorantes, 2018, p. 14). Para finalizar, el reto de la Universidad Veracruzana es trabajar unidos para formar a las nuevas generaciones de estudiantes con principios y valores, centrados en la no violencia de género, en una reeducación de prácticas no violentas que imperen en la sociedad; ya que ninguna mujer debe ser víctima de violencia, en ninguna de sus expresiones y manifestaciones.

Referencias

- Aramburo, D., y Dorantes, J. J. (2018). Las políticas públicas orientadas hacia la erradicación de la violencia contra las mujeres. *Sociogénesis. Revista Digital de Divulgación Científica*, 1(1), 6-17. Recuperado de <https://www.uv.mx/sociogenesis/files/2019/05/Sociogenesis-Nu%CC%81mero-1.pdf>
- Bases de datos para el análisis social. (s. f.). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH)*. Recuperado de <http://bdsocial.inmujeres.gob.mx/index.php/endireh-30>
- Bonfil, P., De Marinis, N., Rosete, B., y Martínez, R. (2017). *Violencia de Género contra Mujeres en Regiones Indígenas de México*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/348121/Violencia_de_G_nero_Contra_Mujeres_en_Zonas_Ind_genas_en_M_xico.pdf
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_130418.pdf
- Centro por la Justicia y el Derecho Internacional. (2014). *A 20 años de la Convención Belém do Pará: es necesario profundizar los compromisos para que las mujeres vivamos sin violencia*. Recuperado de <https://www.cejil.org/es/20-anos-convencion-belem-do-necesario-profundizar-compromisos-que-mujeres-vivamos-sin-violencia>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2017). *BROCHURE. Mujeres indígenas*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/indigenas/docs/pdf/Brochure-MujeresIndigenas.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de <http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/13-declaracion-pueblos-indigenas.pdf>
- Frías, S., y Casique, I. (s. f.). Violencias contra las mujeres y niñas indígenas. Análisis a partir de la ENDIREH 2016. En S. Frías (Coord.), *Primer Diagnóstico Nacional sobre Violencias en Contra de las Mujeres y Niñas Indígenas* (pp. 60-87). Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/417665/cdi-diagnostico-violencias-contra-mujeres-ninas-indigenas.pdf>
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Encuesta Nacional*

- sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (Endireh) 2016. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2017). *Datos e indicadores sobre violencia contra las mujeres indígenas*. Recuperado de <https://www.gob.mx/inpi/articulos/datos-e-indicadores-sobre-violencia-contra-las-mujeres-indigenas>
- Llopis, C., Rodríguez, M., y Hernández, I. (2014). Relación entre el consumo abusivo de alcohol y la violencia ejercida por el hombre contra su pareja en la unidad de valoración integral de violencia de género (UVIVG) de Sevilla. *Cuadernos de Medicina Forense*, 20(4), 151-169. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/cmfv/v20n4/original1.pdf>
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Políticaycultura*, (46), 7-31. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200007
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul [Original: Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. France: Presses Universitaires de France].
- Naciones Unidas. (1994). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/48/104>
- Organización de los Estados Americanos, Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará. (1994). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará)*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/BelemDoPara-ESPANOL.pdf>
- Organización de los Estados Americanos, Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará. (2019). *Convención do Belém do Pará*. Recuperado de <http://www.oas.org/es/mesecvi/convencion.asp>
- Procuraduría General de la República, Unidad de Igualdad de Género. (2017). *La violencia como forma de discriminación. Campaña de ONU Mujeres. "Únete: para poner fin a la violencia contra las mujeres"*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/242420/1_Ente_rate_la_violencia_como_forma_de_discriminacio_n_Febrero_200217.pdf
- Ríos, A. (s. f.). Disponibilidad de información sobre violencia de género contra las mujeres y niñas indígenas. En S. Frías (Coord.), *Primer Diagnóstico Nacional sobre Violencias en Contra de las Mujeres y Niñas Indígenas* (pp. 21-41). Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/417665/cdi-diagnostico-violencias-contra-mujeres-ninas-indigenas.pdf>
- Secretaría de Relaciones Exteriores. (2008). *Convención Interamericana*

para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, “Convención de Belém Do Pará” y su Estatuto de Mecanismo de Seguimiento. Recuperado de http://www.gobernacion.gob.mx/work/models/SEGOB/comision/internacional/1_13.%20Convencion%20de%20Belem%20Do%20Para.pdf

Capítulo IX.

Segregación como violencia de género. Un atisbo a la universidad mexicana

Capítulo IX.

Segregación como violencia de género.

Un atisbo a la universidad mexicana

Mayabel Ranero Castro
mayabelranero@yahoo.com.mx

En el presente escrito se aborda una de las manifestaciones de la violencia de género en la educación superior: la segregación por sexo. Se exponen las modalidades de segregación horizontal y vertical en las universidades mexicanas, diferenciando las formas en que se presentan entre el alumnado y personal académico. Se acentúa el origen sociocultural de tales procesos diferenciadores y excluyentes, una de las muchas caras de la violencia de género, que afectan tanto a los derechos educativos de las estudiantes como a los derechos laborales de las trabajadoras universitarias.

Como en muchos otros campos de la vida social, las mujeres tuvieron vedado el acceso a la educación, en general, y a la universidad, en particular, en los dos siglos precedentes. Fue a partir de los años setenta del siglo XX cuando pudieron ingresar crecientes números de alumnas a las aulas universitarias, proceso que desde tempranas fechas exhibió diferencias respecto al alumnado masculino. Las estudiantes, además de ser minoría, se concentraban en carreras que tradicionalmente se consideraban cercanas a la configuración sexo-genérica femenil. Esta es una manifestación simple de lo que es la segregación, el establecimiento de diferencias laborales y lugares sociales entre mujeres y hombres, todo ello perfilado o condicionado por las

concepciones sociohistóricas de cada uno de estos sujetos sociales.

En la universidad mexicana se observa la segregación por sexo, que concentra a las mujeres en los puestos de mayor trabajo y menor remuneración, alejándoles de los sitios “altos” de decisión y control universitario. Estos procesos diferenciadores y excluyentes, vistos en conjunto, se muestran como violencia de género, lo cual atenta contra los derechos educativos de las estudiantes, mientras que a las trabajadoras universitarias, sean académicas o administrativas, les vulnera sus derechos laborales.

Un crecimiento desigual

La universidad mexicana creció a partir de los años setenta, cuando el sistema de enseñanza superior se transformó a la luz de otros cambios sociohistóricos de ese momento del desarrollismo nacional (Rodríguez, 1998, p. 172). Además del crecimiento de los establecimientos universitarios y la ampliación de su matrícula, lo que caracterizó el periodo fue la notoria entrada de mujeres a la educación superior; este ingreso mostró desde sus inicios rasgos minoritarios y diferenciadores que se han movido de forma interesante en las tres décadas siguientes.

La presencia de alumnas en la universidad mexicana era reducida en la década de 1960, cuando no representaban ni la quinta parte del total de la matrícula en educación superior, constituyendo el 17%; hacia los años 1969-1999 tuvo lugar un acelerado incremento con características específicas, que fue creciendo hasta llegar a constituir, treinta años después, la mitad de la matrícula en educación superior (Bustos, 2008, p. 801).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) puntualizó que en México, durante la década de 1980, por cada 100 000 habitantes había 2771 estudiantes: 1859 varones y 912 mujeres; así mismo, detalló que en 1992 se incrementó el alumnado nacional, habiendo casi 3000 alumnos por la misma proporción poblacional; si bien la matrícula de estudiantes varones continuaba siendo mayor que la de las mujeres, se redujo porcentualmente, esto es, en ese año los estudiantes eran 1622

hombres y 1333 mujeres (como se citó en Bustos, 2008, p. 797).

Muchos autores han apuntado este incremento y, aunque las cifras difieran levemente, la tendencia es clara, la matrícula femenil universitaria creció sustantivamente, mientras que la varonil lo hizo de manera más discreta. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) la matrícula de mujeres ascendió en un 184% y la de los hombres solo en un 38% (como se citó en De Garay y del Valle, 2012, p. 5). Este proceso de ampliación de la matrícula femenil desde tempranas fechas presentó caracteres segregantes que enseguida se revisaran.

El contingente de mujeres en la educación superior que se triplicó, en el periodo aludido (Bustos, 2008, p. 801), no se repartió de manera uniforme o regular en la universidad, sino que se fue ubicando en sitios específicos de su estructura educativa. A este crecimiento y ubicación diferencial del alumnado en la educación superior alude el concepto de segregación, que supone un distingo entre la población universitaria, pues coloca a mujeres y hombres en espacios diferenciados respecto a las labores a realizar, la visibilidad de su trabajo, la remuneración y reconocimiento.

Al respecto, Buquet, Cooper, Rodríguez y Botello (2006) definieron la segregación de la siguiente manera:

Es la distribución diferencial de hombres y mujeres en un universo determinado o una organización, la cual genera una situación de aislamiento y exclusión de grupos minoritarios respecto del conjunto de la sociedad. En los estudios de género y los mercados laborales es un concepto central para destacar la exclusión de las mujeres de determinadas ocupaciones (pp. 317-318).

La segregación se presenta en dos formas, horizontal y vertical

1. La segregación horizontal

Se refiere a la distinta colocación de sujetos sociales en áreas diferentes de semejante valor jerárquico, pero distinto contenido

e identidad valorativa; el distingo se basa en asignaciones tradicionales de “inclinaciones y aptitudes”, las de configuración femenil son “las áreas artística, social y humanística, de salud y cuidado” (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013, p. 285).

Se analizará, de forma panorámica, cómo esa segmentación se ha manifestado en la desigual distribución del estudiantado universitario por áreas disciplinarias. De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), las mujeres inscritas en la licenciatura, a nivel nacional, representaban el 50% desde el año 2000; no obstante, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la paridad se alcanzó desde 1994, esto es, el porcentaje era de 50% y 50% para hombres y mujeres (como se citó en Bustos, 2008, p. 801).

Incluso, la ANUIES (2008-2009) señaló que las mujeres inscritas en la universidad se concentran, sobre todo, en el área de Educación y humanidades, donde alcanzan el 68% del total de la matrícula en ese campo; les siguen aquellas que cursan Ciencias de la salud, con un 64.8%; otro contingente importante se ubica en Ciencias sociales y administrativas, representadas por el 58.2%; en contraste, el área donde la presencia de las mujeres es menor es Ingeniería y tecnología, con el 30.2% (como se citó en De Garay y del Valle, 2012, p. 7).

Continuando con la ANUIES (2008-2009), se muestra cómo se distribuyen alumnas y alumnos al interior de cada área de conocimiento, para establecer una idea más fina de las diferenciaciones; por ejemplo, en el área de Ciencias sociales y administrativas las jóvenes se ubican, predominantemente, en las carreras de Psicología y Ciencias sociales, con el 78% de los inscritos; en contraparte, los varones se concentran en la carrera de Derecho, que tiene la mayor matrícula masculina de esta área. Por otro lado, en el área de Ingeniería y tecnología el sesgo diferenciante se percibe con más claridad, pues a algunas de sus disciplinas ingresan casi en su totalidad hombres; por ejemplo, en la carrera de Ingeniería mecánica y eléctrica los varones son el 92.2% y en Ingeniería naval representan el 93.5%;

interesantemente, aunque es reducida la presencia femenil en esta área, el crecimiento de las alumnas pasó del 11% al 30%, proceso que ubica a sus estudiantes en sitios localizados de la estructura escolar, tal es el caso de la carrera de Ingeniería bioquímica, en donde las mujeres constituyen el 57.3% del estudiantado, así como en Ingeniería de mercadotecnia y negocios, con el 57.8%, y las distintas modalidades de la licenciatura en Diseño, con un 56.2% (como se citó en De Garay y del Valle, 2012, pp. 9-12).

A continuación, se presentan dos casos representativos, dos áreas que exhiben comportamientos interesantes por contrapuestos; un área grande que concentra buena parte del estudiantado femenil y otra muy reducida, pero que no exhibe sesgos de género de forma tan acusada como los anteriores:

- El primero es el del área de Ciencias de la salud, donde hemos apuntado que el 64.8% de los inscritos son mujeres, ello puede deberse a la configuración cultural que concibe lo relativo al cuidado de los otros como de competencia femenil, una especie de extensión de las tradicionales labores maternas (Cabré y Ortiz, 2001). Esta inclinación, cuando transitó de lo autogestivo a lo profesional, pasando por el adiestramiento y luego por la práctica profesional colegiada y regulada, debió enfrentar rechazo y prohibiciones expresas de profesores, directivos y funcionarios varones (Rodríguez y Castañeda, 2012, pp. 38-39). A pesar de ello, y después de medio siglo de posicionamientos varios en la academia, según la ANUIES el 53.1% de las estudiantes de Medicina son mujeres; además, hay otras licenciaturas donde la presencia femenil es mayoritaria, como Enfermería y obstetricia (81.8%), Nutrición (81.2%) y Salud pública (77.9%) (como se citó en De Garay y del Valle, 2012, pp. 7-8).
- El segundo caso es el del área de Ciencias naturales y exactas, que de acuerdo con la ANUIES tiene la menor población de estudiantes del país, con solo el 2% del alumnado nacional; esta reducida área tiene como rasgo

sobresaliente su horizontalidad, pues no exhibe acusado sesgo de género como en los casos anteriores, aquí las mujeres constituyen el 49.5% y los varones el 50.5% (como se citó en De Garay y del Valle, 2012, p. 7); por ejemplo, la distribución por disciplinas muestra que el alumnado femenino es mayoritario en las carreras de Ecología (58.3%), Bioquímica (57.5%) y Biología (55.9%) (como se citó en De Garay y del Valle, 2012, p. 7).

La configuración de la licenciatura a nivel nacional, con desiguales distribuciones de alumnas y alumnos en cada una de las áreas, matiza sus caracteres cuando hablamos de los estudios de posgrado. Según la ANUIES, la distribución general concentra al 68.6% de alumnos en el nivel de maestría; en la especialidad se encuentra el 21.4% de los estudiantes y al doctorado solo ingresa un 10%; ahora bien, si analizamos cómo se componen por sexo los estudiantes del posgrado vemos que en los niveles de especialidad y maestría las mujeres constituyen el 51.2%, mientras que en el doctorado alcanzan el 43.5%. Una interpretación de esta situación es que la edad de ingreso al posgrado coincide con la edad reproductiva de las mujeres, lo que les impele a cursar los niveles iniciales del posgrado, especialidad y maestría, desestimando su ingreso al doctorado, lo que supone una dedicación social distinta y, por ende, una calificación diferente (como se citó en De Garay y Del Valle, 2012, pp. 16-17).

La anterior distribución de alumnas y alumnos en determinadas zonas de la estructura escolar es una muestra de segregación en el sentido horizontal, esa diferenciada ubicación de mujeres y hombres en distintos espacios sociales es determinada socioculturalmente, anclada en los roles de géneros que la sociedad adjudica diferencial y jerárquicamente a unas y otros. Tal bipartición, al excluir a las mujeres de los sitios de mayor prestigio y remuneración, correlativamente, mantiene los privilegios sociales de los varones. Mientras que a las mujeres el doble rol productivo y reproductivo les afecta y dificulta su dedicación a la carrera académica, a los varones se los favorece; esta situación

es una de las condiciones de posibilidad para que ellos logren mantenerse en los mejores y más altos espacios de la vida social (Buquet et al., 2013, p. 286).

Por estos caracteres segregantes de la organización social del trabajo se violenta el derecho de las mujeres, trabajadoras y estudiantes, al disfrute de mejores espacios y oportunidades educativas y laborales.

2. La segregación vertical

Alude al distinto ordenamiento jerárquico en que se coloca a hombres y mujeres, se evidencia observando que en los sitios altos de la organización universitaria se concentran, sobre todo, los varones, cuando se ha visto que en la base de la vida estudiantil y en algunos claustros profesoraes va creciendo el número de mujeres.

La segregación vertical es “la distribución de hombres y mujeres en un eje jerárquico donde se reparten de manera desigual cosas tales como el prestigio, la autoridad, el reconocimiento social y, por supuesto, la retribución económica” (Buquet et al., 2013, p. 287). Inclusive, autores como Davidson y Cooper (1992) y Morrison (1992) han llamado a esta diferenciación el “techo de cristal”, metáfora que alude a las limitantes transparentes o veladas que impiden a las mujeres arribar a los puestos más elevados de las organizaciones sociales, académicas, de gobierno, del mundo empresarial o corporativo, entre otras (como se citó en De Garay y Del Valle, 2012, pp. 21-22).

Esta diferenciación de espacios y bienes sociales tiene dimensiones que desagregan la concentración, por lo que Buquet et al. (2013) mencionaron:

Cuando se analiza la segregación vertical hace falta considerar al menos tres dimensiones: el peso simbólico diferenciado que adquieren las distintas posiciones, su significado en términos de poder formal y de los recursos de que disponen, y las diferencias salariales que se dan entre puestos de distinto nivel jerárquico (p. 287).

Un ejemplo relativo a los diferentes recursos y salarios de los que disponen mujeres y hombres puede observarse entre los investigadores de la UNAM, que tienden a igualar ingresos en los niveles más bajos y a diferenciarse en los más altos, Buquet et al. (2013) mostraron las distribuciones del ingreso salarial anual de investigadoras e investigadores por quintiles; en el primer quintil, que comprende ingresos hasta de 544 964 pesos anuales, las mujeres representan el 43.3% y los hombres el 57.7%; en el otro extremo, en el quinto y último quintil, que comprende los ingresos hasta de 2 205 960 pesos anuales, las investigadoras representan solo el 27% frente al 73% de sus contrapartes masculinas (p. 288). El hecho de que los hombres detenten los puestos de mayor remuneración o poder se observa no solo en los investigadores, sino que se presenta en otros grupos de trabajadoras y trabajadores universitarios, como los administrativos, en este subgrupo la presencia femenil solo es mayoritaria en las escalas inferiores de la jerarquía y el ingreso (Buquet et al., 2013, p. 232).

Las razones de la segregación no necesariamente se encuentran en prohibiciones expresas o acotamientos manifiestos, por ello, una mirada superficial puede considerar que en la vida académica no hay sesgos de género, clase o etnia, y que son las propias capacidades y desempeño de las personas los que hacen que se coloquen en las partes baja o alta de las escalas jerárquicas. Al respecto, Blázquez (2012) apuntó que “en términos generales las comunidades científicas tienen la percepción de que se rigen por un sistema de méritos y desempeño académico, por lo que se consideran libres de sesgos, discriminaciones e inequidades de género” (p. 77); sin embargo, con una mirada de mayor profundidad es posible percibir que, en realidad, son las distintas condiciones de vida, expectativas personales y sociales, de mujeres y hombres, las que muestran trayectorias, posicionamientos y distintas cuotas de poder simbólico, real y material.

Otra muestra de segregación en el grupo de investigadores puede observarse en su adscripción al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), dependiente del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Si analizamos la presencia y

distribución de las investigadoras a nivel nacional podemos advertir, apenas matizada, la segregación horizontal y vertical; por ejemplo, el Conacyt reveló que las mujeres representaban más de la tercera parte de los investigadores registrados en el SNI con el 34%, mientras que los varones constituían el 66% (como se citó en Foro Consultivo Científico y Tecnológico [FCCyT], 2012, p. 6). La presencia minoritaria, adicionalmente, se concentra en determinadas áreas y niveles, lo que muestra una resultante más de la diferenciación segregante a la que se hace mención.

De acuerdo con el Conacyt, el SNI se compone de siete áreas del conocimiento donde se distribuyen, diferencialmente, las mujeres:

- I. Físicomatemáticas y Ciencias de la tierra (9.04%).
- II. Biología y Química (20.80%)
- III. Medicina y Ciencias de la salud (13.71%) .
- IV. Humanidades y Ciencias de la conducta (21.51%).
- V. Ciencias sociales (15.63%).
- VI. Biotecnología y Ciencias agropecuarias (10.47%).
- VII. Ingenierías (9%).

Como se advierte, la mayoría de las investigadoras mexicanas se concentran en las áreas de Biología y Química y Humanidades y Ciencias de la conducta, allí se ubican cerca de un 40% de las integrantes, es decir, 2626 mujeres. En el otro extremo, la presencia minoritaria se ubica en el área de Ingenierías, donde las investigadoras solo son 548 (FCCyT, 2012, p. 8).

Esta colocación, que manifiesta la segregación horizontal, en lo vertical supone que la mayoría de las investigadoras vigentes en el SNI se encuentran en los primeros niveles; según el Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas (EXECUM, 2015), de la UNAM, se distribuyen de la siguiente manera:

- En el nivel I, las investigadoras constituyen el 37.7%, conforme se asciende a los escaños desciende la proporción de mujeres.
- En los niveles altos hay muy pocas investigadoras.
- En el nivel III había un total de 2003 investigadores, de

los cuales solo 425 son mujeres, con el 21.2%.

- Un caso similar ocurre en los nombramientos de investigadoras eméritas, que solo eran 34 de un total de 195 integrantes (como se citó en Ordorika, 2015, pp. 9-10).

Las comisiones dictaminadoras –las responsables de evaluar las solicitudes de ingreso y permanencia del SNI–, también muestran un reducido número de integrantes mujeres que, *grosso modo*, alcanzan una tercera parte. El Conacyt evidenció que, en las comisiones de las áreas de Humanidades y Ciencias de la conducta, Ciencias sociales y Fisicomatemáticas y Ciencias de la tierra, la proporción de mujeres evaluadoras ronda el 35%; en contraste, señaló que en el área de Ingeniería había 13 dictaminadores varones y una sola mujer (como se citó en De Garay y del Valle, 2012, p. 21).

Liderazgos sesgados

En todos los niveles de la universidad mexicana existen muchos tipos de mecanismos segregantes, que en general colocan a varones en los puestos directivos, desde los mandos medios y altos hasta el mayor de los nombramientos, la rectoría. Por ejemplo, De Garay y del Valle (2010) observaron la composición por sexo del personal directivo de una docena de universidades públicas mexicanas, los hallazgos resaltaron la acusada segregación en los niveles directivos; el caso más sesgado se presentó en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), donde las mujeres representan el 6.7% frente al 93.3% del funcionariado; en el opuesto se encuentra la Universidad Veracruzana (UV), mostrando los mejores niveles distributivos, pues en ese momento el 40.6% del funcionariado eran mujeres, frente al 59.4% de varones (De Garay y Del Valle, 2012, pp. 22-23). Se espera que la proporción de mujeres en los puestos directivos haya continuado su crecimiento hasta nuestros días.

La segregación en el funcionariado universitario se mantiene en la rectoría de los centros educativos, minoritariamente ocupada

por mujeres. Ordorika (2015) apuntó que, de las instituciones afiliadas a la ANUIES, solo el 11.11% son dirigidas por una mujer; incluso en el Consejo Nacional, órgano colegiado de dicha asociación, solo había una rectora (p. 10).

La centralización del poder de gestión y decisión de los centros universitarios en manos masculinas es un dato preocupante porque evidencia lo arraigada que la segregación está en dichas instituciones, que pervive a pesar de que el número de profesoras e investigadoras ha crecido de manera importante en las últimas décadas y buena parte del estudiantado está compuesto por mujeres. Por ello, la segregación se muestra como un componente estructural de la educación superior, que para transformarle precisa impulsar acciones a varios niveles y en las perspectivas temporales del corto, mediano y largo plazo.

Conclusiones

La violencia de género en las universidades mexicanas se manifiesta en modalidades distintas, algunas estallan en crueldad flagrante, como los feminicidios que han ocurrido en el interior de algunos campus, o las muchas formas de acoso y hostigamiento denunciados, cada vez más puntualmente, en el interior de los centros universitarios y más allá. Otras manifestaciones son sutiles y les cubre el velo de la familiaridad, con el cual se tiende a normalizar desigualdades y abusos de los que son víctimas muchas mujeres universitarias: alumnas, profesoras, investigadoras, contables, administradoras, afanadoras y laboratoristas; con matices y gradaciones todas padecen segregación respecto a sus compañeros varones, aparentemente iguales en los niveles de trabajo, pero distintos en las labores realizadas. Segregación también es el hecho de que jefes y directivos sean por lo regular varones, incluso, en departamentos y facultades donde la mayor parte de las integrantes son mujeres.

Ante esta problemática, organizaciones de la educación superior han impulsado estudios, acciones y medidas que buscan

mejorar las dinámicas personales y laborales en las universidades mexicanas. Algunas de esas medidas son impulsar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, con acentos diferenciados en lo estudiantil, académico y administrativo, como las siguientes:

- Fomentar el uso de lenguaje no sexista, al ser la lingüística una de las muchas formas en que se normaliza y perpetua la desigualdad.
- Sensibilizar a la comunidad universitaria sobre las problemáticas de género, pues frecuentemente se tiende a “invisibilizar” muchos tipos de violencia bajo el velo de la costumbre.
- Combatir la violencia de género en los ámbitos laboral y escolar, mediante acciones que denuncien, tipifiquen y sancionen las faltas.
- Impulsar los estudios de género en la educación superior, que develen las intrincadas formas en que los mecanismos violentos y segregantes operan en la vida social, en general, y en las dinámicas universitarias, en particular.
- La investigación y los estudios también pueden contribuir a formular estadísticas de género y diagnósticos orientativos (Ordorika, 2015, pp. 14-15).

Algunas de las medidas aludidas buscan actuar al interior de las instituciones educativas, pero más allá de ellas es necesario:

- Impulsar la conciliación de lo laboral y familiar, medidas que trascienden por mucho a las instancias universitarias.

En esta intencionalidad, se debe promover en la sociedad, en general:

- La redistribución del trabajo social en todos los niveles y especificidades de los ámbitos públicos y privados.
- Que los agentes sociales participen equitativamente en todos los espacios de la vida: lo familiar, social, laboral, político, estético, etc.

Para finalizar, y parafraseando la conocida frase de Mao Zedong, quien afirmaba a mediados del siglo XX que “la mujer sostiene la mitad del cielo” (como se citó en Fisac, 1996, p. 11), pienso que para promover la equidad es fundamental que mujeres y hombres sostengan, en conjunto, la totalidad del cielo.

Referencias

- Blázquez, N. (2012). La segregación de las mujeres en las ciencias de la salud. *Ciencia*, 63(3), 72-78. Recuperado de https://www.revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/63_3/PDF/SegregacionMujeres.pdf
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. Ciudad de México, México: UNAM, PUEG, IISUE.
- Buquet, A., Cooper, J., Rodríguez, H., y Botello, L. (2006). *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*. Ciudad de México, México: UNAM, PUEG.
- Bustos, O. (2008). Los retos de la equidad de género en la educación superior en México y la inserción de mujeres en el mercado laboral. *Arbor*, 184(733), 795-815. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/225/226>
- Cabré, M., y Ortiz, T. (2001). *Sanadoras, matronas y médicas en Europa: siglos XII-XX*. España: Icaria.
- De Garay, A., y del Valle, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), 3-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299129030001>
- Fisac, T. (1996). *El otro sexo del dragón: Mujeres, literatura y sociedad en China*. España: Narcea.
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico. (2012). *Madres Científicas 2012, Estadísticas de género en el SNI 2012*. Recuperado de http://www.foroconsultivo.org.mx/documentos/acertadistico/otras/DiadelasMadres_2012.pdf
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 7-17. Recuperado de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/168/138>
- Rodríguez, A. C., y Castañeda, G. (2012). La incorporación de las primeras médicas mexicanas a agrupaciones científicas, académicas y sociales. *Signos históricos*, 14(28), 8-42. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-44202012000200001

Rodríguez, R. (1998). Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995. En M. Fresán (Ed.), *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior* (pp. 167-205). México: ANUIES.

Capítulo X.

Programas que mejoran los ambientes en educación básica: una propuesta desde el marco legal

Capítulo X.

Programas que mejoran los ambientes en educación básica: una propuesta desde el marco legal

Denisse Aramburo Guerra
denisse_871402@hotmail.com
Maleny Cerda Carrillo
maleny.cerda21@gmail.com

En la presente investigación se mencionarán las diferentes herramientas para mejorar el horizonte educativo a nivel básico; se basan especialmente en el establecimiento de valores que se inician desde el núcleo familiar y se implementan en cada una de las instancias educativas. Por esta razón, aunque las conductas son personalizadas para cada alumno, el asunto del acoso escolar en algunas ocasiones es un obstáculo para el cuerpo de docentes, al momento de enfrentarse a una situación desafortunada.

Hoy en día, es conveniente tomar en cuenta la normatividad vigente que señala y penaliza la violencia escolar, protegiendo el derecho de niños, niñas y adolescentes, por lo cual es imprescindible seguir las pautas estipuladas en el marco legal. Asimismo, el abanico de posibilidades a nivel internacional abre espacios para que los demás países retomen ideas y adapten cambios a su modelo educativo, convirtiendo métodos de valores en su mecanismo de enseñanza, haciendo posible el sano desarrollo de factores de impacto positivo para el alumno.

Cabe mencionar que los alumnos en este nivel de educación necesitan contar con bases efectivas que reflejen en sus capacidades,

habilidades y destrezas, guiándolos hacia un camino provechoso para garantizar su futuro a nivel profesional. Si bien es cierto que en México perduran brechas y aspectos que aún no se vinculan para mejorar la calidad del bienestar educativo y dinámico de los alumnos en etapa básica, es necesario precisar que se está trabajando en mejorar el entorno, donde los resultados positivos se verán una vez que el modelo de adaptabilidad sea puesto en práctica.

Por otro lado, el impulso de la calidad en la educación es la homogeneidad de las acciones, es decir, que la aplicación no solo se encuentre en una entidad federativa o en instituciones educativas aisladas, sino que se centre de forma específica en el quehacer conjunto para la búsqueda del bien común.

De esta manera, el presente capítulo expone situaciones actuales de transformación y usos de herramientas necesarias para la prevención y reducción del acoso escolar, dentro del nivel educativo básico en México, utilizando como eje central la adaptación de propuestas que han implementado otras naciones a nivel mundial y han generado un impacto positivo, para el adecuado desarrollo de los alumnos en los planteles educativos y áreas recreativas.

Mediante este enfoque, los organismos internacionales son un gran estandarte, ya que trabajan arduamente en esta premisa para reducir los índices de acoso escolar al hacer frente a esta problemática a través de la inclusión de programas en escuelas, los cuales siguen un patrón de transversalidad, con la integración conjunta de equipos colectivos de acción y comunicación, logrando así un dinamismo completo de directivos, docentes, padres de familia y alumnos. Se hace hincapié en crear espacios de concientización y uso de estudios de casos reales como ejemplos, que logren ser de apoyo para el alumno y generen un razonamiento adecuado sobre las causas y consecuencias producidas al cometer acciones no permitidas para la sana convivencia, dentro y fuera del aula de clases.

En el caso de México, la normatividad y los programas sectoriales en materia educativa son un pilar esencial hacia la

transición de conductas basadas en el fortalecimiento de valores en niños, niñas y adolescentes. El resultado es positivo en tanto el impacto en los indicadores de incidencia sean favorables para el crecimiento y desarrollo educativo del alumno en la etapa básica.

Asimismo, la aplicabilidad de las disposiciones jurídicas es indispensable para la armonía en los planteles educativos en México y el mundo. Aunque las instancias gubernamentales, asociaciones civiles, fundaciones e instituciones, tanto privadas como públicas, están trabajando en esta problemática, lo que se necesita es un canal de comunicación entre todos los actores involucrados para convertirlo en una homogeneidad social, basada en resultados perceptibles para la sociedad en general.

Aunado a lo anterior, es prioridad de todos identificar, en etapas tempranas, situaciones adversas en espacios familiares, educativos y de convivencia, con el objetivo de minimizar riesgos y aumentar la garantía de todos los valores.

Adaptación de ambientes sanos de estudio para la educación básica de México

La educación básica es uno de los pilares fundamentales para empezar a descubrir habilidades, capacidades y destrezas que serán desarrolladas de manera oportuna en un futuro prometedor, donde su aplicabilidad se vislumbre en acciones que generen un impacto positivo para la sociedad en general, motivando el fortalecimiento de un círculo virtuoso, donde el fomento a la educación sea la clave para consolidar metas. Por ello, es necesario, además de inherente, que el sector educativo se estratifique en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, como lo enmarca la propia Secretaría de Educación Pública (2019).

En el caso específico de la educación básica, se desarrolla un arduo trabajo para fortalecer esquemas donde habite la armonía plena y sean identificables los posibles riesgos en el alumnado, para evitar y reducir el acoso escolar en las instituciones educativas mexicanas. Por este motivo, es fundamental la construcción

de ambientes adaptables al entorno, con el objetivo de crear conciencia sobre el estudio sano, basado en el respeto a las normas intrínsecas del aula de clases, así como aquellas extrínsecas al aula, donde el motivo principal sea el apego a la convivencia pacífica y un conjunto de valores propios puestos en práctica en la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes.

De esta manera, el nivel educativo básico en México, a través de instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés, 2019, p. 29), mantienen un lazo estratégico para incluir programas que mejoren la calidad de la educación, por medio de la Agenda 2030, la cual consiste en garantizar una educación trascendente en cuanto a la inclusión, calidad, equidad y promoción de oportunidades para globalizar la educación. Es interesante denotar que, en la actualidad, organismos de índole internacional poseen útiles herramientas que pueden ser implementadas en países donde la educación tiene rezagos en cuanto al enriquecimiento de valores mutuos, identificados con el dinamismo y compañerismo en los planteles escolares.

Para las instituciones educativas mexicanas pertenecientes a este sector, es preponderante ampliar sus miras pues existe un abanico de posibilidades para mejorar las condiciones de aquellos ambientes afectados por la ausencia de una normatividad específica, oportuna y clara; por ejemplo, la reinserción escolar de alumnos al ámbito escolar luego de que cometieron una conducta negativa en detrimento de sus compañeros, escuelas o docentes, de tal manera que no se desagreguen ni se aislen, y que puedan ser asesorados para continuar con sus respectivos estudios.

Dentro de las metas del Objetivo 4 de la *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible* (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas, 2016, p. 16), se señala que un escenario propicio estaría enfocado en primera instancia hacia una cobertura global educativa, desde el ámbito de proyección de un futuro prometedor para que los estudiantes culminen satisfactoriamente sus estudios, sin ningún obstáculo que se los impida, como el socioeconómico, cultural, por

discriminación o cualquier comportamiento y conducta que así se señale. De esta manera, lo señalado evidencia los contrastes presentes en la educación básica, por lo que el planteamiento puede ser adaptado en el modelo de educación mexicana para reducir la brecha de problemáticas y condiciones de conductas negativas suscitadas actualmente en los planteles educativos. Por ello, la razón de incluir programas formadores sobre la importancia de la educación y su necesidad, así como hacerlos de conocimiento para todos los alumnos que cursan la etapa básica.

Aunque en México se han enriquecido las condiciones regulatorias en materia educativa, esto no deja de ser preocupante en cuanto a las acciones gubernamentales necesarias para crear programas, estructuras y herramientas idóneas para mejorar los escenarios de cada uno de los alumnos en riesgo de abandono escolar por situaciones suscitadas al interior o alrededor de su plantel escolar. En este sentido, los indicadores del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018, p. 23) establecen que, aunque se ha disminuido el rezago educativo a nivel básico, para el 2016, 300 000 alumnos abandonaron sus estudios en secundaria y 100 000 alumnos en primaria; la causa principal de su abandono fue el clima escolar.

Entonces, ¿qué líneas estratégicas se han implementado en materia normativa para contrarrestar la situación antes mencionada? La respuesta parece ser sencilla: identificar a los alumnos en rezago y brindar asesorías para su reingreso al aula, pero no todo se concentra en el alumno, ya que los problemas por los cuales deja sus estudios giran en torno al ambiente escolar. Por tal motivo, es un trabajo en conjunto y de esfuerzo continuo donde los actores clave en materia educativa, docentes y alumnos, generen un nuevo canal de comunicación para que, así, los problemas conductuales sean identificables de forma puntual y específica, y sea posible brindarles seguimiento, ayuda, asesoría y resolución.

Acciones jurídicas en materia de regulación del clima escolar para la prevención del acoso escolar en México

Una vez que se conocen las situaciones de riesgo en cuanto al rezago escolar, donde la convivencia escolar negativa es una causa de abandono, o como mínimo de un clima poco propicio para el desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas de los estudiantes, abordaremos el tema de las acciones jurídicas para prevenir el acoso escolar en nuestro país.

El 1 de enero de 2018 se publicaron en el *Diario Oficial de la Federación* (2017b, p. 1) las Reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2018, en donde se exponen, de manera específica y adecuada, la definición de los tipos de acoso escolar. El objetivo primordial de las reglas de operación es el trabajo conjunto de directivos, docentes y comunidad estudiantil, con la finalidad de obtener recursos financieros necesarios para la adquisición de material didáctico óptimo, para brindar ayuda y asesoría, fortalecer la comunicación, diálogo, convivencia, así como trazar estrategias de dinamismo educativo y de evaluación periódica sobre los avances y logros obtenidos, todo lo cual favorezca el panorama en educación básica y, de esta manera, los alumnos logren concluir en tiempo y forma con sus estudios.

Lo anteriormente expuesto abre un abanico de posibilidades para definir el rumbo en materia educativa hacia las mejoras transformadoras especialmente en la educación básica; lo que a corto y mediano plazo debe ser de sumo interés diacrónico para la mayoría de las instituciones educativas del país y para sus diferentes estados, lo que conlleva una regulación más ordenada del conjunto de reglas que refuercen los ambientes educativos.

Poco a poco, en México se han logrado distinguir avances en la mejora de la calidad en los ambientes educativos; se han unido dependencias federales y se han creado instituciones gubernamentales que se preocupan por el entorno en el que crecen y se desarrollan niños, niñas y adolescentes del nivel básico, y

conjuntan esfuerzos para evitar su salida repentina o el abandono debido a condiciones de comportamiento producidos en su área de estudio y esparcimiento escolar.

Si bien es cierto, la normatividad es uno de los puntos clave para mejorar el ambiente de los estudiantes de nivel básico, cabe destacar un hecho muy importante, el cual se centra en los vínculos familiares que interactúan con el menor para, de esta manera, poder analizar su comportamiento en el aula de clases y fuera de ella, como el inculcar valores fundamentales en el seno de la familia nuclear, lo que conlleva a un resultado en la conducta del alumno. El rol de los padres debe ser germinador de aspectos conductuales en el estudiante, donde el diálogo con sus hijos los motive a analizar que las acciones positivas en el panorama escolar tienen resultados positivos, mientras que las acciones negativas aportan resultados poco propicios para un sano desarrollo de sus habilidades en el futuro. Por este motivo, es importante no dejar de lado el concepto de crianza positiva, donde “los padres establecen límites, explican y enseñan lo que esperan que sus hijos realicen o aprendan a través de la supervisión de su comportamiento”. (Mendoza-González, 2017, p. 138). Cabe señalar que este tipo de crianza no resulta ser la más propicia en la práctica, ya que se limitan en exceso las acciones del menor, aunado a aspectos de presión y sobreprotección.

Sin lugar a duda, la crianza, o en su caso la enseñanza de valores, debe acompañarse de aspectos surgidos desde el núcleo familiar, trabajando de la mano con la institución educativa para conocer, en primera instancia, cómo se desarrollan las habilidades académicas, escolares y de recreación dentro del plantel, de tal manera que los alumnos se sientan motivados por asistir todos los días a la escuela, sin que se restrinjan sus derechos y obligaciones.

Frente a lo anteriormente expuesto, en México se requieren innovaciones en los planteles educativos, en cuanto a los métodos de enseñanza de valores, ética y buena conducta, que logren un impacto positivo. Indudablemente, es necesario que las instituciones y dependencias nacionales responsables de conducir la educación tomen en cuenta dichas innovaciones y las refuercen

con la implementación de políticas públicas en materia educativa, adaptadas y aptas para la educación en nuestro país. Las políticas públicas educativas son indispensables para fortalecer esquemas de comunicación idónea y de vinculación entre docentes, alumnos y padres de familia.

Acciones nacionales para prevenir la violencia escolar

En este apartado se mencionarán programas, normas o leyes, esfuerzos de las instancias gubernamentales para coadyuvar en el problema del acoso estudiantil en etapas tempranas y establecer mejores relaciones entre los alumnos, docentes, directores y sociedad en general. En nuestro país, la atención de los derechos de todas las personas menores de 18 años se señala específicamente en los artículos 57, 59 y 104 de nuestra carta magna, donde se establece: “para que se desarrollen integralmente en un ambiente libre de violencia y conformar una instancia multidisciplinaria responsable que establezca mecanismos para prevención, atención y canalización de los casos de maltratos” (Zapata Martelo y Ruiz Ramírez, 2015, p. 484).

Asimismo, es importante la participación del cuerpo docente y que el personal de los planteles educativos cuente con cursos sobre los derechos de los alumnos, establecidos en el artículo 42 de la Ley General de Educación, en el 2015, y sobre todo que conozcan su compromiso por “protegerlos contra toda forma de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación”, así como el deber de atender cualquier actividad de agresión y denunciar estos actos a tiempo (Zapata Martelo y Ruiz Ramírez, 2015, p. 482).

En el caso de la Reforma Educativa, esta fue determinante para cargar al docente con la asistencia a cursos de actualización, la organización de eventos culturales o deportivos, aparte de su actividad principal: enseñar, además de ser continuamente evaluados.

Asimismo, como anteriormente hemos señalado, los derechos de los niños y las niñas menores de 18 años contemplan una convivencia pacífica y la estimulación de ambientes educativos con valores, por lo que es apropiado conocer las sanciones que deben aplicarse en el caso del victimario y de su familia para encontrar una solución, es decir, desde el entorno familiar será necesario hablar de la violencia escolar y actuar para evitar futuras agresiones. Específicamente en nuestro país, la sanción más utilizada “es la transferencia del victimario a otra escuela, cuando lo importante es dar seguimiento a las sanciones y reparar el daño causado, especificando el apoyo que recibirá la víctima o victimario” (Zapata Martelo y Ruiz Ramírez, 2015, p. 485).

Cabe señalar que la mayoría de las entidades federativas cuentan con leyes para prevenir y erradicar el acoso escolar en las que se observan instrucciones para elaborar planes de intervención, las obligaciones y competencias de las autoridades, así como las sanciones al personal docente en caso de incumplimiento. En este sentido, es de vital importancia la implementación de medidas de prevención en los planteles, a la par de la atención de las víctimas y victimarios, así como hacer un seguimiento en el tratamiento para la recuperación de ambas partes involucradas y la ayuda en el restablecimiento de una convivencia pacífica (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2018).

Adaptabilidad de herramientas de mejora para el fortalecimiento del clima escolar en México

El contexto nacional respecto a la identificación del clima escolar, acerca de las conductas y comportamiento de los alumnos a nivel básico, se encuentra en una etapa transitiva y de cambios constantes. Esto con la finalidad de mejorar la calidad de los espacios educativos, no solo hablando de instalaciones, sino del ambiente educacional y de esparcimiento recreativo en las aulas y sitios de cada uno de los planteles.

Con la creación de las *Reglas de operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar* (2018) se han unido esfuerzos

continuos y transversales para optimizar el trabajo triangular de actores necesarios e imprescindibles para alcanzar los mejores resultados, es decir, docentes, alumnos y maestros. Ahora bien, para trazar estrategias, líneas de acción eficientes y eficaces que, además, generen un impacto positivo en el corto y mediano plazo para el Estado mexicano, estas deberán de estar sujetas a los principios normativos, pero también a la adecuada adaptabilidad de los modelos, donde el control sea una fase de revisión que permita conocer los avances y, con base en ello, permitir una retroalimentación con el objetivo de perfeccionar las tácticas implementadas.

Aunque parece un trabajo bastante arduo, la cuestión de identificar las señales más primigenias del problema o problemas en la educación básica, “se tiene constancia [de] que para esto es esencial analizar dos aspectos generales, como lo enfatizan las variables del comportamiento antisocial y las variables ajenas a la escuela” (Sánchez Márquez, 2017, p. 53). El autor Sánchez Márquez (2017) señala que las variables del comportamiento antisocial están acompañadas de tres dimensiones, como la parte evolutiva, psicosocial y evolutiva del alumno; a su vez, en segundo término, las variables ajenas a la escuela, donde concentra las siguientes dimensiones: la violencia estructural, la violencia omnipresente, los medios violentos, la violencia y los centros educativos.

Pero ¿por qué es imperioso hacer hincapié en los argumentos anteriores que identifican las cualidades de una posible problemática? En el ámbito educativo, la respuesta se sitúa en presentar ambos conceptos generalizadores con la finalidad de estructurarlos para ser aplicados en métodos de enseñanza, talleres, conferencias, pláticas y brindar apoyo y seguimiento para casos específicos con estas características. Cabe mencionar que el aprendizaje a través de asignaturas que aumenten el apego y la responsabilidad por el entorno social es imprescindible para lograr cambios con mayor eficacia.

Asimismo, es pertinente hacer énfasis en que los modelos de implementación que se aplicaron en otros países resultaron ser efectivos; sin embargo, es necesario señalar que no todas las

estructuras o propuestas pueden desarrollarse de manera uniforme en todos los continentes, sino que estas deben de contener tácticas que identifiquen los aspectos donde se encuentra debilitado el sector educativo y ahí abrir un abanico de oportunidades que permee en condiciones óptimas, para fortalecer lazos de convivencia y sano esparcimiento en los planteles educativos.

Aunque la educación básica en específico se ejemplifica como una de las fases donde niños, niñas y adolescentes aprenden ciertas habilidades y se adentran a varios campos del conocimiento, por la característica multidisciplinaria en la que todos los días se encuentran inmersos, sin duda esto se encuentra determinado, pues “en un aula de clases es difícil la convivencia entre un alumno y otro, porque cada uno se caracteriza por poseer diferentes cualidades, carácter, y sobre todo una realidad del seno familiar distinta” (Hamodi Galán y Jiménez Robles, 2018). Se infiere que la solución es dialogar en grupo y sobre todo realizar talleres donde se realcen los valores como esquema piramidal para la sana convivencia entre los alumnos; de manera que se impregne un estímulo de armonía y compañerismo hacia el respeto mutuo.

Cuando se identifica una problemática que agrava el tejido estudiantil, los mecanismos para resolverlo se convierten en un marco referencial de suma importancia, dado que se entrelazan actores relevantes para afrontarlo y enfrentarlo. Hoy en día, diversos programas, planes, fundaciones y asociaciones civiles en nuestro país se encargan de crear estrategias y herramientas que profundicen en este ámbito, pero sobre todo, que concienticen a los padres de familia, así como a los docentes formadores de futuros profesionistas pues un espacio armonioso a nivel educativo produce un mayor rendimiento efectivo y sano para los niños, niñas y adolescentes.

Se necesita del esfuerzo conjunto, colaboración y cooperación constante para que los resultados de los objetivos planteados sean fructíferos, como lo señala la Fundación en Movimiento, cuyo objetivo es “informar a la sociedad en general sobre el impacto psicológico y social que causa en la niñez y adolescencia el *bullying* en cualquiera de sus modalidades” (párr. 8, 2018). Esta

Fundación ofrece información útil acerca del comportamiento del niño durante etapas tempranas, para así poder identificar alguna situación adversa en el niño o en el ambiente escolar.

Conclusiones

Los ambientes donde crecen, se desarrollan y conviven niños, niñas y adolescentes, no solo de México, sino de todo el mundo, deben ser un lugar donde los valores sean la médula central para contar con escuelas seguras y libres de acoso escolar, ya que este último es el incidente principal que obstaculiza los estudios de los alumnos, provocando el abandono. Esto produce no solo cifras negativas, sino también limita en la obtención de una mejor oportunidad de profesionalización para cada individuo.

Para desarrollar las propuestas aquí expuestas, se recurrió a la adaptación de modelos de otras naciones. Dichas propuestas abren espacios de posibilidad para adaptarse en el sistema mexicano, pero con la disposición de que sean implementadas bajo mecanismos que contemplen los puntos de vista académicos y de investigación, retomando solo aquellas más viables para el nivel básico.

Aunque el conjunto de propuestas parte de un entorno externo a México, lo deseable es incluir acciones escolares internas: talleres, pláticas y conferencias, de forma constante, para combatir las conductas negativas. A esto se agregan las cuestiones jurídicas, que son de suma importancia porque, a partir de estas, se conocen de manera práctica las condiciones bajo las cuales se sostiene el cumplimiento de la mayoría de las prerrogativas establecidas por ley.

En el aspecto general, lo más difícil es identificar la problemática situacional de acoso escolar; en México, se están conformando lazos estratégicos a través de instancias educativas que colaboran para la construcción de estrategias y líneas de acción, las cuales fomenten el fortalecimiento de conductas, convivencia, sana educación y esparcimiento adecuado en horas de descanso para

el alumnado. El eje primordial es la combinación de mecanismos entre el aprendizaje y la sana recreación educativa, además de valorativa, para el alumnado, pues resultan de gran beneficio para que niños, niñas, adolescentes y también jóvenes estudiantes se desarrollen en un espacio eficaz y de calidad.

Referencias

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.cedhnl.org.mx/bs/vih/secciones/planes-y-programas/Agenda-2030-y-los-ODS.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). *Guía para docentes, alumnado, familias y comunidad escolar*. Recuperado de http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/programas/ninez_familia/material/cuadri-contra-bullying.pdf
- Fundación en Movimiento. (2018). Quiénes somos. *Fundación en Movimiento. Respetar para Mejor Convivir*. Recuperado de <http://www.fundacionenmovimiento.org.mx/quienes-somos/nuestra-fundacion>
- Hamodi-Galán, C., y Jiménez-Robles, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿Qué se puede hacer en educación infantil? *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521654339002/html/index.html>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México. (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P11243.pdf>
- Mendoza-González, B. (2017). Prácticas de crianza y acoso escolar: descripción en alumnado de educación básica. *Innovación Educativa*, 74(17), 125-141. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00125.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas la Ciencia y la Cultura. (2019). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y Promover Oportunidades de Aprendizaje Permanente para Todos*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Sánchez-Márquez, W. (2017). *El bullying en la educación básica: escuela secundaria mexicana*. II Trabajo presentado en el Congreso Internacional

- Virtual sobre la Educación en el siglo XXI, Universidad Autónoma de Tampico, Tamaulipas, México. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/5-el-bullying-en-la-educacion.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017a). *Plan de acción para la prevención social de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/192963/PLAN_DE_ACCION_SEGOB-SEP_para_firma_VF_1470_.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017b). Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el Ejercicio Fiscal 2018. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509537&fecha=29/12/2017
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Educación por niveles*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-por-niveles?state=published>
- Zapata-Martelo, E., y Ruiz-Ramírez, R. (2015). Respuestas institucionales ante la violencia escolar. *Revista Ra Ximhai*, 11, 482-485.

Coordinadora

Jeysira Jaqueline Dorantes Carrión / jedorantes@uv.mx; jeysira@hotmail.com

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus temas de investigación son el estudio de las representaciones sociales en educación, violencia escolar y *cyberbullying*. Es investigadora del Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (CEGUV). Miembro de la Red Nacional en Investigaciones en Representaciones Sociales y Centro Mexicano de Representaciones Sociales (Renir-Cemers/México). Integrante de la Red en el área de “Convivencia escolar, disciplina y violencia en las escuelas” del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Docente de la Facultad de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), Especialización en Estudios de Opinión (PNPC-Conacyt-Consolidado), Maestría en Antropología y Doctorado en Investigación en Innovación en Educación Superior (DIIES) de la Universidad Veracruzana. Es perfil Promep-Deseable. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt-SNI-1. Pertenece al Cuerpo Académico Género y Cultura.

Autores

Alejandro Juárez Torres / alejuarez@uv.mx; alejandro-juarez@hotmail.com

Doctor en Educación por la Universidad Xalapa (UX). Técnico académico en funciones de investigación adscrito al Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (IISES) de la Universidad Veracruzana (UV). La línea de investigación que trabaja es educación y práctica docente. Sus publicaciones recientes son *Interacción didáctica y lenguaje no verbal* y *Elementos del lenguaje no verbal del profesor, indispensables para la enseñanza y el aprendizaje*. Miembro de la Red para la Renovación de la Enseñanza y el Aprendizaje (Recrea). Pertenece al Cuerpo Académico Estudios en Educación.

Claudio Rafael Castro López / ccastro@uv.mx

Doctor en Estadística Multivariante Aplicada por la Universidad de Salamanca, España; maestro en Ciencias Matemáticas (mención Probabilidad y Estadística) por la Universidad de la Habana, Cuba, y licenciado en Estadística por la Universidad Veracruzana (UV). Sus líneas de investigación son educación estadística; técnicas estadísticas aplicadas a la medición estadística de la opinión; análisis multivariante en datos cualitativos; modelación de tablas de contingencia multivariantes; análisis de segmentación; colapsabilidad de modelos y tablas multidimensionales, y modelos gráficos multivariantes. Es profesor de tiempo completo y coordinador general del Centro de Estudios de Opinión y Análisis (CEOA) de la UV. Pertenece al Cuerpo Académico Metodología y Aplicaciones de las Técnicas y Modelos Estadísticos.

Denisse Aramburo Guerra / denisse_871402@hotmail.com

Maestra en Administración Pública y licenciada en Economía, ambas por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El tema de investigación que trabaja es el estudio de las políticas públicas en la violencia contra la mujer. Ha dirigido tesis sobre el análisis de la violencia contra las mujeres en Baja California desde las perspectivas de políticas públicas (PNPC-Conacyt) y su reciente publicación es Aramburo, D., y Dorantes, J. J. (2018). Las políticas públicas orientadas hacia la erradicación de la violencia contra las mujeres. *Sociogénesis. Revista Digital de Divulgación Científica*, 1(1), 6-16.

Griselda Hernández Méndez / grihernandez@uv.mx; griseldahm2001@yahoo.com.mx

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y maestra en Tecnología Educativa, con una Especialidad en Docencia por el Instituto de Investigaciones en Educación de Madrid, España. Es docente de la Facultad de Historia y Pedagogía en la Universidad Veracruzana (UV) y de la maestría y doctorado en Educación del Instituto de Investigaciones en Educación (UV). Es investigadora del Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores Económicos y Sociales (IIESES) de la UV. Actualmente coordina el programa de tutorías en la Facultad de Historia y el programa de Doctorado en Investigaciones Económicas y Sociales. Es miembro de la Red para la Renovación de la Enseñanza y el Aprendizaje (Recrea). Ha publicado artículos en revistas de investigación científica, libros y numerosos capítulos de libro. Entre sus últimas publicaciones se encuentran sus libros *Práctica docente. Más allá de cuatro paredes, pizarrón y mesabancos* y *Enseñanza Constructivista del Álgebra. Narrativa de cuatro voces*. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt-SNI-1. Pertenece al Cuerpo Académico Estudios en Educación.

Hilda Beatriz Salmerón García / hilda.salmeron@gmail.com

Doctora en Investigación Educativa por el Centro de Estudios Superiores en Educación, México. Es directora de Psicoterapia Integral y profesora de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinadora del proyecto PAPIME “Resiliencias y violencias”, que se desarrolla en la

Dirección General de Orientación y Atención Educativa. Sus temas de investigación son noviazgo sin violencia, nuevas masculinidades, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y universidad a distancia. Ha brindado múltiples conferencias nacionales e internacionales a favor de la no violencia.

Jeysira Jaqueline Dorantes Carrión / jedorantes@uv.mx

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus temas de investigación son el estudio de las representaciones sociales en educación, violencia escolar y *cyberbullying*. Es investigadora del Centro de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (CEGUV). Miembro de la Red Nacional en Investigaciones en Representaciones Sociales y Centro Mexicano de Representaciones Sociales (Renir-Cemers/México). Integrante de la Red en el área de “Convivencia escolar, disciplina y violencia en las escuelas” del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Docente de la Facultad de Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), Especialización en Estudios de Opinión (PNPC-Conacyt-Consolidado), Maestría en Antropología y Doctorado en Investigación en Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana (DIIES). Es perfil Promep-Deseable. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt-SNI-1. Pertenece al Cuerpo Académico Género y Cultura.

Laura Oliva Zárate / loliva@uv.mx

Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Actualmente es investigadora del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana (UV) y docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV). Es perfil Prodep. Docente del programa de la Especialización en Estudios de Opinión (PNPC-Conacyt-Consolidado), del Centro de Estudios de Opinión y Análisis de la UV. Docente de la Maestría en Desarrollo Humano de la UV. Los temas de investigación que trabaja son violencia en el noviazgo, desarrollo humano, psicología y educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt-SNI-1. Pertenece al Cuerpo Académico Psicología y Desarrollo Humano.

Luz María Velázquez Reyes / luzmariavr@hotmail.com

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Presea al Mérito en Prevención, Combate y Eliminación de la Discriminación en el Estado de México. Es docente-investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Los temas de investigación que trabaja son violencia, violencia *online*, nomofobia, *sexting* y ciberviolencia. Ha publicado en España, Venezuela, Colombia, Argentina y Rusia. Entre sus libros se encuentran *El cuerpo como campo de batalla* (2015), *¿Estás bien? Pongamos alto a la violencia en la escuela* (2014), *Jóvenes en tiempos de oscuridad. El drama social de la violencia online* (2012), *Los estudiantes y la violencia* (2011) y *Adolescentes en tiempos de oscuridad. Violencia social online en estudiantes de secundaria* (2010). Ha sido ponente en seis emisiones de la Conferencia Mundial sobre Violencia en la escuela: en Quebec, Canadá (2003 y 2018); Burdeos, Francia (2006); Lisboa, Portugal (2008); Mendoza, Argentina (2013) y Lima, Perú (2015). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt-SNI-1.

Maleny Cerda Carrillo / maleny.cerda21@gmail.com

Egresada con Mérito Escolar de la Maestría en Administración Pública y licenciada en Administración Pública y Ciencias Políticas, ambas por la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad Autónoma de Baja California, (UABC). Ha dirigido tesis de fases de reclutamiento y selección del servidor público en el Ayuntamiento de Mexicali: Hacia una propuesta de mejora (PNPC-Conacyt).

María Guadalupe Landa Ruíz / lupita_landar@hotmail.com

Licenciada en Pedagogía del Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) de la Universidad Veracruzana (UV). Ha colaborado en diversos proyectos de investigación en el Centro de Investigaciones del SEA y de la Facultad de Pedagogía SEA-UV al lado del Mtro. Roberto De Gasperín Sampieri: inteligencia emocional, la comunicación pedagógica, egresados de la Facultad de Pedagogía e inserción en el mercado laboral, y sistemas educativos no convencionales. Becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Asistente de investigación de la Dra. Jeysira J. Dorantes Carrión, en el Centro

de Estudios de Género de la Universidad Veracruzana (CEGUV). Actualmente es estudiante del programa de posgrado Especialización en Estudios de Opinión (PNPC-CONACyT).

Martha Patricia Ponce Jiménez / pattyponce@gmail.com

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en familias y relaciones de género, por la Universidad Estadual de Campinas, Sao Paulo, Brasil. Profesora investigadora titular B de tiempo completo del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), sede Golfo. Primera presidenta del Consejo Consultivo del Instituto Veracruzano de las Mujeres. Coordinadora del equipo de investigadoras e investigadores del Primer Diagnóstico sobre Violencia Familiar en el estado. Responsable de la Encuesta Estatal sobre las Formas de Violencia contra las Mujeres Mayores de 18 años, con el Gobierno del Estado de Veracruz y la participación de la Secretaría de Gobernación (Segob), el Instituto Veracruzano de las Mujeres, la Red Universitaria de Estudios de Opinión de la Universidad Veracruzana (UV) en el 2012. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt-SNI-2. Pertenece al Cuerpo Académico Antropología Social.

Mayabel Ranero Castro / mayabelranero@yahoo.com.mx

Doctora en Historia Contemporánea por la Universidad del País Vasco (UPV). Es profesora-investigadora de la Facultad de Sociología de la Universidad Veracruzana (UV). Desarrolla las líneas de investigación sociología histórica de las mujeres en México e historia intelectual; historia cultural en América Latina. Es perfil Prodep. Docente de la Maestría en Estudios de Género de la UV. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt- SNI-1. Pertenece al Cuerpo Académico Historia y Cultura del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales (IIH) de la UV y al Cuerpo Académico Género y Cultura.

Miguel Ángel Casillas Alvarado / mcasillas@uv.mx

Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París; magíster en Ciencias con Especialidad en Educación del Departamento de Investigaciones Educativas (Cinvestav/UPV);

licenciado en sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus temas de investigación oscilan entre la sociología de los actores universitarios, Cultura Digital y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con un enfoque disciplinario a la educación superior. Es profesor-investigador de tiempo completo de la Universidad Veracruzana (UV). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt-SNI-2. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie). Su página personal es www.uv.mx/personal/mcasillas

Raúl Romero Ramírez / rromero@uv.mx

Doctor en Historia Contemporánea por la Universidad del País Vasco (UPV), maestro en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y licenciado en Historia por la Universidad Veracruzana (UV). Ha cursado los diplomados en Historia de la Religión, del Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social-Occidente; Educación Universitaria, del Centro Cultural Universitario Veracruzano (CCUV); Educación y Aprendizaje, y Estética y Arte, ambos de la UNAM; Geoestrategia, de la Universidad de Chile. Actualmente es profesor de licenciatura en la Facultad de Estudios Latinoamericanos de la UNAM; profesor de la Licenciatura en Educación Superior, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); profesor de licenciatura en las facultades de Ciencias de la Comunicación, Pedagogía y Derecho en el CCUV. Ha impartido clases en programas de posgrado: Maestría en Educación Ambiental, Maestría en Desarrollo Regional, Maestría en Tecnologías Aplicadas a la Educación del Centro Regional de Educación Superior Paulo Freire A. C.; y Maestría en Estudios sobre el Arte de Realía, Instituto Universitario para la Cultura y las Artes. Es profesor del diplomado permanente La Esencia del Arte en México y de licenciaturas en las Facultades de Economía, Pedagogía, Antropología e Historia de la UV.

Rodolfo Cruz Vadillo / rodolfo@upaep.mx

Doctor en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana (UV); maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV); maestro en Necesidades Educativas Especiales

por la Universidad Cristóbal Colón; especialista en Docencia por la Universidad del Valle de México (UVM), Veracruz; especialista en Investigación Educativa por la UPV; licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal La Paz de Veracruz. Actualmente realiza estudios de posdoctorado en la Unidad Interdisciplinaria de Ciencias de la Salud y Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y estudia la licenciatura en Sociología en la misma institución. Es profesor-investigador en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), donde imparte clases tanto en la licenciatura en Psicopedagogía y Educación como en los posgrados en Pedagogía y la Maestría en Innovación y Calidad Educativa. Es editor y miembro del comité científico de la *Revista Pasajes*, publicación arbitrada e indexada de la UNAM. Dictaminador de revistas nacionales e internacionales de alto impacto, entre las que destacan la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), la *Revista Perfiles Educativos* de la UNAM y la *Revista Educare* de la Universidad de Costa Rica. Es miembro de la Red de Participantes e Investigadores sobre Integración e Inclusión Educativa (RIIE). Forma parte del COMIE y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt-SNI-1. Perteneció al Cuerpo Académico Políticas Educativas sobre Inclusión Educativa y Discapacidad.

Rosa Eglantina Tercero /eglantinaproductora@gmail.com

Maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV), su tema de tesis fue Acoso y hostigamiento hacia alumnas universitarias. Estudio de casos en la Universidad Veracruzana; licenciada en Teatro por la UV, cuenta con perfil en actuación y producción; realizó el estudio “La puesta en escena de género en los personajes femeninos de Shakespeare”. Fundadora del espacio Área 51 Foro Teatral (dedicado a la investigación y desarrollo de las artes escénicas). Operativa en la Coordinación Nacional de Teatro en el Departamento de la Subcoordinación de Enlace en los Estados. Directora del Teatro del Estado del Gobierno del Estado de Veracruz Gral. Ignacio de la Llave, en la ciudad de Xalapa, Veracruz, hasta el 2019. Actualmente colabora con diversas agrupaciones y compañías de teatro mexicano, desarrollando tareas de producción e investigación.

