

P GRAÑÉN
ORRÚA

GRUPO EDITORIAL

Masculinidades y Violencia de Género en Instituciones Educativas

Ma. Aidé Hernández García
Claudia Susana Gómez López
Coordinadoras



**Masculinidades y
Violencia de Género en
Instituciones Educativas**

Masculinidades y Violencia de Género en Instituciones Educativas

Ma. Aidé Hernández García
Claudia Susana Gómez López
Coordinadoras



MÉXICO, 2016



IMPRESO EN MÉXICO

Colima 35,
Tizapán,
01090 México, D.F.

“Este libro fue realizado con recursos PIFI, los cuales son de carácter público y queda prohibido su uso con fines partidistas o de promoción personal”.

Esta investigación, arbitrada por pares académicos, se privilegia con el aval de la institución coeditora.

Primera edición, diciembre del año 2016

© 2016 Por características tipográficas y de diseño editorial
Lito-grapo, S.A. de C.V.

Impreso en los talleres de LITO-GRAPO, S.A. de C.V.

Derechos reservados conforme a la ley
ISBN 978-607-8341-42-9

Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de los editores, en términos de lo así previsto por la *Ley Federal del Derecho de Autor* y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

Índice

Introducción	7
<i>Elvira Hernández Carballido</i>	

PRIMERA PARTE MASCULINIDADES Y VIOLENCIA DE GÉNERO

Acercamiento social y cultural para prevenir la violencia conyugal: una propuesta	17
<i>Brigitte Lamy</i>	
Guanajuato, cooptado por una cultura patriarcal	49
<i>Ma. Aidé Hernández García</i>	
Probabilidad de violencia de género y masculinidades en el Estado de Guanajuato	87
<i>Claudia Susana Gómez López</i> <i>Rocío Rosas Vargas</i>	
Masculinidad y su relación con la violencia de género, León, Guanajuato, 2014-2015	123
<i>Dulce María Torres Cornejo</i> <i>Angélica Valeria Salazar Argüelles</i>	
Las nuevas masculinidades. Un análisis con estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	153
<i>Carlos Tello Muñoz</i>	
Masculinidad y embarazo, una aproximación a la experiencia juarense	173
<i>Sergio Pacheco González</i>	

SEGUNDA PARTE
VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

¡En esta escuela no se aceptan maricones! El acoso escolar hacia la homosexualidad <i>Enrique Bautista Rojas</i>	211
Previendo la violencia de género en escuelas primarias <i>José María Duarte Cruz</i> <i>José Baltazar García-Horta</i>	237
Violencia psicológica y funcionamiento familiar en alumnos de secundaria <i>María del Carmen Orrante Reyes</i>	279
Violencia de género como factor de desigualdad en la Universidad Autónoma de Zacatecas <i>Martha Guerrero Ortiz</i>	299
Propuestas y avances de investigación sobre la violencia de género en universidades públicas, privadas, confesionales e interculturales de San Luis Potosí <i>Consuelo Patricia Martínez Lozano</i>	327
La violencia de género en la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo <i>Iliana Muñoz García</i> <i>Mario Alberto Reyes Téllez</i>	357
Manifestaciones de la violencia psicológica en parejas amorosas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes <i>Irma Carrillo Flores</i>	387
Entre despidos y la certificación MEG. Violencia de género en instituciones de educación superior tecnológica <i>Ma. de la Luz Macías Vázquez</i> <i>Luz Dolores González Patiño</i>	405

Introducción

El uso de la categoría género permite, desde diversas perspectivas, analizar la situación de las mujeres e integrar en esos análisis la condición de los hombres. Así han surgido y se han consolidado los estudios de masculinidades que permiten reflexionar en torno a temáticas que van desde la crisis de identidad de los varones hasta sus resistencias sobre todo en cuestiones de poder, resistencia que algunas veces ha provocado el surgimiento de la violencia. Dichas agresiones, que van del maltrato físico hasta el feminicidio, son expresiones que invaden por desgracia ya cualquier espacio social, y las instituciones educativas no son ajenas a ello.

Es así como estos tres elementos mencionados: masculinidades, violencia de género e instituciones educativas pueden integrarse en un discurso analítico y de denuncia, en una investigación seria y argumentada, aspectos que precisamente caracterizan a este libro: *Masculinidades y violencia de género en instituciones educativas*, coordinado por María Aidé Hernández García y Claudia Susana Gómez López.

Los 14 textos que lo conforman dan pautas interesantes y hasta provocadoras para abrir el debate, dar espacio a la denuncia, pero sobre todo reconocer la presencia de la violencia en escenarios tan significativos como lo son la escuela, el aula, la universidad.

Las visiones presentadas son diferentes pero están bordadas con una fina preocupación que las une: advertir que la masculinidad se ha construido socialmente alrededor de un eje básico representado en la cuestión de poder, a tal punto que la definición de masculinidad es estar en el poder. Por ello, en cada capítulo de este libro podemos advertir el interés de descifrar, explicar y profundizar en los estereotipos y mitos de la masculinidad, la sexualidad, el machismo, las patologías masculinas y la construcción de la identidad masculina a través de diversas instituciones, donde la escuela, desde la primaria hasta la universidad, no son ajenas a este proceso.

Una de las advertencias latentes para los interesados en el tema es que la sociedad patriarcal ha provocado la creación de un modelo de masculinidad hegemónica donde toma más fuerza el rasgo misógino, homofóbico y racista. La dominación y la exclusión del diferente o el débil. Se considera que lo masculino siempre debe estar sostenido en la protección y provisión del hogar, la honorabilidad y el orgullo, la responsabilidad y la autonomía, la fuerza y la valentía, lo inexpresivo emocional, la racionalidad, la presencia pública y la preferencia heterosexual. Por lo tanto, la masculinidad hegemónica tiene como principales pilares:

1. La desidentificación con lo femenino.
2. Se construye con base a la violencia.
3. Se construye en lucha o rivalidad con la figura del padre.

Los autores y las autoras logran detallar y develar las condiciones y mandatos sociales que provocan relaciones asimétricas, tanto de jerarquización como de dominio en confrontación constante entre hombres y mujeres, donde la violencia de género está latente.

La forma en que cada capítulo de libro está redactado permite confirmar que la violencia debe ser entendida como uno de los mecanismos

mediante los cuales se somete a los cuerpos con menos poder al suplicio del escarmiento de los que tienen poder, y si entendemos género como una forma primaria de las relaciones significantes de poder entre hombres y mujeres, entonces podemos comprender lo que se entiende por violencia de género.

Los textos permiten aproximarnos a comprender que la violencia de género está sustentada en la ideología patriarcal que sostiene los mitos acerca de una sexualidad masculina incontrolable y agresiva contraponiéndola con una sexualidad “naturalmente” femenina pasiva y débil, donde el sexo es utilizado como un arma. La violencia de género comprende una serie de acciones terribles que los hombres cometen hacia las mujeres por el hecho de ser mujeres, y siempre van en aumento. Parte de un maltrato físico o emocional, para reflejarse en insultos, tortura, golpes, mutilaciones, abusos, hasta concluir con la muerte.

Sin duda, contextualizar las masculinidades y la violencia de género en las instituciones educativas representa una advertencia, una sacudida y un reconocimiento de que ninguna organización social resulta ajena o inocente cuando se debe hablar de dolor, de enojo, de agresión y hasta de asesinatos. En las aulas también hay violencia. En las relaciones profesor-alumna, alumnos-alumnas, autoridades-estudiantes puede haber destellos o verdaderas expresiones violentas.

Los trabajos presentados junto con el análisis y la argumentación, el ensayo o el reporte, los testimonios honestos y dolorosos, son redondeados con la fuerza de conclusiones cargadas de denuncia, compromiso social y precisiones académicas. Los escenarios de violencia están ahí, pero ahora cuando se nos explican, duelen y ya no pueden resultar ajenos. Los escenarios de violencia no se ocultan, pero tampoco se exhiben, se cuestionan para hacerlos visibles y provocar la acción, la propuesta, el protocolo. Los escenarios de violencia cargan el dolor y la indignación con la simple fuerza de las palabras, pero palabras sensibles, solidarias, con tinta dolor, con inspiración llena de sororidad sumadas al estudio y a la construcción teórica, al concepto preciso y el análisis puntual.

La estructura con la que se ha diseñado este libro facilita su lectura y agiliza la comprensión de los temas, casos y conceptos. La primera

parte, titulada “Masculinidades y violencia de género”, está conformada por seis trabajos. La ubicación geográfica puede ser un eje de referencia básico ante el mapa violento que se nos dibuja. Cuatro textos centran su mirada en el estado de Guanajuato.

Claudia Susana Gómez López y Rocío Rosas Vargas desde los primeros párrafos advierten que su artículo es un ejercicio profundo y serio, que coadyuvará a vislumbrar los cambios de lo que queremos lograr en materia de género y derechos humanos. La promesa es cumplida y en cada párrafo puede atisbarse la violencia al interior de las familias del estado de Guanajuato.

Reconocer que “es muy poco el trabajo realizado con los varones que ejecutan esta violencia y por ende es muy poca la participación del varón en temas sobre igualdad de género y violencia” es una frase que pone en alerta y preocupa pero que a la vez marca la tendencia que deben llevar las políticas que apuestan a erradicar la violencia de género. Es así como Dulce María Torres Cornejo y Angélica Valeria Salazar Argüelles se preguntan: ¿Cómo se forma la masculinidad con características violentas dirigida hacia la mujer? Ellas responden describiendo las causas que llevan al hombre a generar violencia contra la mujer, las situaciones donde ocurren estas agresiones, los motivos y causas. De nuevo se hace referencia al escenario guanajuatense.

María Aidé Hernández García es contundente desde el primer párrafo: “La violencia hacia las mujeres es una realidad en Guanajuato”. Pero además de la afirmación, punto de partida de su análisis, la originalidad y la necesidad propia de los estudios de las masculinidades caracterizan su estudio porque centra su mirada en los hombres de Guanajuato, no para señalar o para buscar culpables; ella tiene la certeza de que “la masculinidad es un proceso social que se construye cotidianamente y sus características dependen del lugar y tiempo”, por eso su investigación contextualiza primero, describe después y logra demostrarnos que en Guanajuato late “una masculinidad hegemónica de tipo patriarcal donde la violencia es el eje principal”.

La vida diaria de dieciséis estudiantes del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

es descrita por Carlos Tello Muñoz con la finalidad de “observar si las nuevas masculinidades están resignificando la concepción de la masculinidad”. A través de la entrevista y luego de clasificar las respuestas, el autor muestra que los estudiantes universitarios de esa institución educativa están reproduciendo los cánones heredados de la masculinidad hegemónica. Con suma precisión marca los valores, los mitos y hasta la cotidianidad que provocan esa situación.

Chihuahua es otro estado explorado en esta primera parte del libro. Sergio Pacheco González da voz a los “jóvenes juarenses que han sido padres en su adolescencia, quienes muestran con sus experiencias algunas de las expresiones de la violencia que las juventudes afrontan en su cotidianidad”. Su pesquisa se centra en hacer visibles a los que siempre están ausentes en los embarazos no deseados, a los que —al parecer— de manera simple y hasta cruel abandonan a la jovencita que espera a su hijo y al mismo hijo. ¿Por qué ocurre? En verdad, ellos olvidan, se alejan para no volver, no vuelven para olvidar, olvidan pero no se perdonan.

Aunque no hace referencia a un estado en particular, prevenir la violencia conyugal es el objetivo que marca la pauta del escrito presentado por la doctora Brigitte Lamy, quien reconoce que el camino para lograrlo es largo y lleno de obstáculos pero no imposible de transitar con buena fe, esperanza y hasta necesidad. No hay milagros pero sí la posibilidad de intervenir con profesionalismo y estrategias sensibles que puedan aplicarse en comunidades rurales pequeñas.

La segunda parte del libro, “Violencia de género en las instituciones educativas”, está conformada por ocho capítulos.

José María Duarte Cruz y José Baltazar García-Horta parten de la certeza de que la igualdad de género es una clave en el desarrollo para lograr avances significativos en los sistemas educativos y la búsqueda de una sociedad justa. Sin embargo, reconoce que las instituciones no siempre parecen trabajar en pos de ese objetivo; por ejemplo, en las instituciones educativas los estudiantes aprenden conductas por medio del “currículum oculto” o “pedagogía invisible de género”, que remarca el sexismo, las acciones discriminatorias y la segregación. Los autores

analizan cuatro escuelas que presentaron actividades distribuidas de formas equitativas tanto dentro como fuera de las áreas. Destacan el esfuerzo de impulsar la participación equitativa de roles, trabajo en equipos mixtos y pláticas de desigualdad, pero igual advierten que los entrevistados muestran contradicciones ya que aún presentan ideas tradicionalistas y conservadoras, así como los prejuicios y estereotipos de definición de sexo, que contribuye a la desigualdad en cuanto a lo físico y al aprendizaje.

El medio institucional (ordenado por el estado) propicia violencia, discriminación y exclusión, enfatiza Consuelo Patricia Martínez Lozano. En su investigación demuestra que la violencia en las escuelas es una dinámica escolar consecuencia del modelo de competitividad donde se producen ganadores y perdedores. Las escuelas públicas, subraya, son medidas por su condición de género y étnica, posición social y del manejo del poder frente al poder estatal. Por ello, considera que los docentes deben incorporar nuevas tareas a las reformas escolares, otorgarles autonomía para intervenir como intelectuales de la educación.

Con respeto y sensibilidad, Enrique Bautista Rojas aborda el caso de los estudiantes con orientación sexual diferente a la heterosexual o que no corresponde al sexo biológico, quienes ante una sociedad patriarcal y machista se vuelven seres muy vulnerables. Los problemas de diversidad sexual en los espacios educativos se presentan como un punto de quiebre porque se ve amenazado el orden normativo. El autor invita a reflexionar sobre las percepciones en torno a la homosexualidad en las escuelas para generar medidas que erradiquen actos de discriminación y violencia.

El estudio de María del Carmen Orrante Reyes relaciona la funcionalidad de familias con la violencia psicológica en adolescentes que por tal situación manifiestan un bajo rendimiento. Para lograr un acercamiento con los adolescentes dentro del contexto escolar, la investigadora utiliza análisis desde el enfoque ecológico y advierte que las familias disfuncionales suelen tener conflictos en 94 por ciento y una expresividad emocional de 18 por ciento.

Martha Guerrero Ortiz presenta datos de gran impacto y que provocan una gran preocupación. En la Universidad Autónoma de Zacatecas,

cerca de 13 por ciento de integrantes tanto alumnos como personal ha sufrido violencia. El porcentaje más alto está representado en los docentes, con 30 por ciento. Ellos y ellas han sufrido violencia física, emocional, sexual y laboral. Advierte que los principales agresores son los mismos compañeros. De los entrevistados que sufren violencia física, 33 por ciento son docentes. Las trabajadoras son quienes sufren más de violencia sexual. Ante tales resultados, la autora considera que las universidades deben acercarse al problema de la violencia desde un enfoque de género para la aportación de conocimiento sobre las prácticas que originan la subordinación.

Finalmente, Iliana Muñoz García y Mario Alberto Reyes Téllez trazan el territorio de Michoacán, considerado como uno de los estados más ricos en tradiciones y cultura, pero que no ha escapado a las expresiones violentas. Los alumnos de su estudio se han convertido en blanco en los diversos tipos de violencia vinculados con género. Si bien la universidad que describen cuenta con una materia optativa de perspectiva de género, aún se sufre de diferentes tipos de violencia hacia las mujeres.

Es así como *Masculinidades y violencia de género en instituciones educativas*, coordinado por María Aidé Hernández García y Claudia Susana Gómez López, es un libro que explora, muestra y denuncia que la violencia invade todos los escenarios sociales, entre los cuales las escuelas y universidades presentan casos y testimonios que es necesario conocer pero sobre todo analizar para buscar estrategias que logren erradicarla.

ELVIRA HERNÁNDEZ CARBALLIDO
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

PRIMERA PARTE



MASCULINIDADES Y VIOLENCIA DE GÉNERO

Acercamiento social y cultural para prevenir la violencia conyugal: una propuesta*

*Brigitte Lamy***

La violencia conyugal es un problema social complejo, profundamente enraizado en la sociedad. Por otra parte, el respeto que le damos a la vida privada, desde hace mucho tiempo, contribuye al silencio que rodea esta problemática social. Sabemos ahora que este fenómeno puede tomar numerosas formas o figuras: la intimidación, la negligencia y la explotación financiera, la violencia psicológica, verbal, sexual y física, etcétera. Y también sabemos, fuera de toda duda, que no puede haber una solución única a esta situación.

El fenómeno de la violencia conyugal ha llamado la atención desde hace ya varios años y en diferentes niveles; desde el local hasta el internacional. Las investigaciones realizadas en diferentes partes del mundo, en los últimos años, nos han informado mucho mejor sobre el proceso

* Los resultados de este trabajo son parte del proyecto Violencia de Género y Masculinidades en el Estado de Guanajuato, apoyado por la Universidad de Guanajuato en su Convocatoria de Apoyo a la Investigación 2015.

** Departamento de Estudios Sociales. División de Ciencias Sociales y Humanidades Campus León-Universidad de Guanajuato. brigittego@hotmail.com

de la violencia, sobre sus manifestaciones, sobre el rol de los antecedentes familiares y de las presiones socioeconómicas y socioculturales en la aparición del comportamiento violento, pero la cuestión de la intervención ha sido aún poco explorada.

Las intervenciones y los recursos de apoyo para esta problemática se han desarrollado mucho más rápidamente en los entornos urbanos por obvias razones. Pero, por otra parte, los estudios realizados sobre este fenómeno en regiones rurales, alejadas o aisladas tienden a confirmar que el tema de la violencia conyugal es muchas veces denegado o tabú, y por consecuencia las víctimas rara vez buscan ayuda fuera de su casa o fuera de su comunidad. Esta situación puede entonces dejar presagiar que el número real de casos de violencia conyugal en estos entornos rebasa el número de casos declarados o reportados a las autoridades policíacas o médicas. Hay aquí entonces una vertiente que nos falta atender de manera urgente y quizá también diferente.

La intervención en violencia conyugal presenta en sí ciertas dificultades, y cuando buscamos la forma apropiada para el entorno rural o para comunidades más aisladas, esta búsqueda se puede realmente dificultar; representa una carrera de obstáculos relacionados con la realidad misma de los pequeños entornos (rurales o aislados), con la falta de información sobre los derechos y los recursos, con las dependencias afectivas y económicas, y también con la misma socialización de las personas.

Sigue vigente la necesidad de intervenir en situaciones de violencia conyugal y de identificar los aspectos a considerar para una actuación adecuada en las pequeñas comunidades del país. Aquí como en otras partes, la violencia conyugal sigue y al mismo tiempo deja a los profesionales desprovistos frente a los recursos para prevenirla.

El objetivo general de este capítulo es presentar los principales resultados de una investigación que se realizó para identificar los parámetros de un modelo de intervención aplicable a las pequeñas comunidades que viven el fenómeno de la violencia conyugal. No existen soluciones “milagrosas” para modificar el ciclo de la violencia en las familias. El éxito depende de las estrategias de acción desarrolladas y también del

nivel de consciencia del problema y del compromiso de la comunidad para asegurar una reacción coherente y coordinada. La intervención en violencia conyugal no es un camino lineal. Los parámetros pueden variar de un caso a otro. El camino es largo, sembrado de obstáculos, de muchos y nuevos intentos.

Antes de elaborar un modelo de intervención, es preciso preguntarnos:

¿Cuál es la importancia de la violencia conyugal en las comunidades rurales?

¿Debemos intervenir sobre los factores de emergencia del problema o sobre sus consecuencias?

¿Cuáles son los factores que propician la violencia en ciertos casos y no en otros?

¿En qué momento del proceso de la violencia es más pertinente intervenir?

¿Con qué población debemos hacerlo?

¿Quién puede y debe actuar?

¿Cómo evaluar la situación antes y después de la mediación?

Las respuestas a estas interrogaciones podrían contribuir a orientar de forma precisa todo proceso de apoyo. En otras palabras, se requiere de conocimientos precisos sobre el contexto general de la violencia conyugal en estas comunidades, sobre las circunstancias sociales que la determinan, así como sobre el proceso de resolución del problema, sobre las estrategias de sobrevivencia que han desarrollado las mujeres y sobre el papel de las redes sociales en esta situación. Además, es importante tomar en consideración el contexto de vida cotidiana de las personas.

No hay pretensión con este trabajo de determinar las actividades y las tareas que el personal calificado deba cumplir, como tampoco elaborar aquí los planes de intervención en el sentido de una “receta” o “modo de empleo” o “instrucciones” que se deban seguir en caso de violencia conyugal. Se trata más bien de identificar los parámetros de un acercamiento, de una participación que tome en cuenta las dimensiones sociales y culturales del entorno. Nos estaremos enfocando a identificar los elementos constitutivos de un modelo de intervención.

Tomando en cuenta la realidad que en general presentan las comunidades rurales (accesibilidad limitada a servicios y una capacidad también limitada de los servicios de alojamiento en caso de violencia), la naturaleza de la problemática y las investigaciones anteriores, podemos desde ahora precisar y recomendar que las grandes estrategias de acción deberían considerar la promoción de la salud y la prevención de la violencia. Parece indicado también favorecer una participación a nivel comunitario, en los factores que contribuyen a la manifestación de la violencia y favorecer una intervención con un alcance de largo plazo; sería más provechoso desarrollar actividades que van a favorecer la eliminación de la violencia y el desarrollo de habilidades sociales para frenar la violencia.

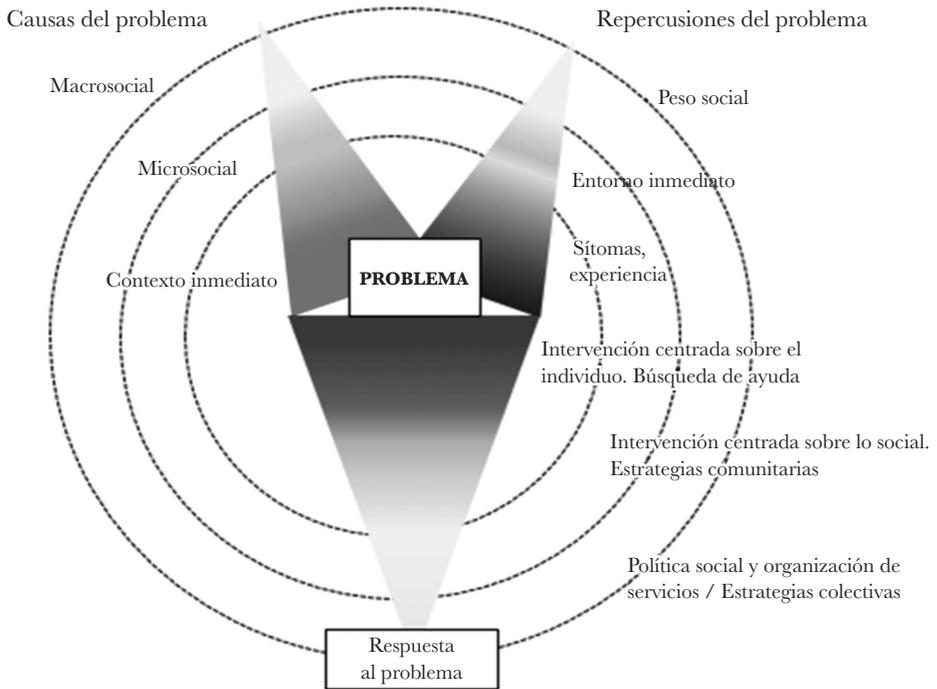
I. MARCO CONCEPTUAL Y PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Tenemos razones para pensar que, así como hay causas y explicaciones de la violencia conyugal, también habrá posibles intervenciones. El desarrollo de una visión del problema (individual, social y político) permite orientar a la víctima, definir el lugar y la manera de intervenir. La gravedad de la situación indicará la acción a mediano o largo plazo.

Al momento de abordar el concepto mismo de intervención, nos parece útil situarlo primero en un marco más global. En efecto, un problema puede ser abordado desde tres ángulos diferentes: desde sus causas, sus repercusiones y las respuestas que se dan, y cada uno de esos puntos de vista se pueden subdividir en tres niveles superpuestos, complementarios y directamente articulados el uno al otro (figura 1):

- El nivel del contexto inmediato (dimensión individual).
- El nivel del contexto micro social (dimensiones comunitaria y social).
- El nivel del contexto macro social (dimensión política-económica y cultural) (Girame, 1988).

FIGURA 1
MODELO TRIDIMENSIONAL



Fuente: Tomado del Grupo Interuniversitario de Investigación en Antropología Médica y Etnopsiquiatría (Girame) 1988.

Así los problemas pueden ser circunscritos en sus diversas dimensiones: macroscópica, intermediaria e inmediata. Todas estas dimensiones son indispensables para un mejor conocimiento de los problemas sociales y para mejorar la calidad de las intervenciones y servicios. Es a través de esta representación sistémica, y de nuestro análisis del fenómeno de la violencia conyugal, que creemos poder enriquecer la propuesta de intervención.

Según esta representación, la “causa del problema” se compone de tres estratos que se reflejan en una serie de variables relacionadas con la

génesis del problema. Buscamos entonces identificar las causas de las más inmediatas a las más lejanas, de las más simples a las más complejas. Este enfoque permite identificar situaciones o condiciones que parecen más probables de provocar la aparición de ciertos problemas y de caracterizar los grupos de riesgo. Los factores determinantes deben llamar tanto atención como las repercusiones o las consecuencias.

En cuanto a la tercera vertiente (repuestas al problema con el objetivo de encontrar una solución), requiere conocer previamente la información acerca de las dos otras vertientes. “Para poder intervenir eficazmente y para ubicar adecuadamente los servicios, es conveniente poseer conocimientos no solamente sobre las causas próximas y lejanas del problema, sino también sobre sus efectos a diferentes niveles” (Girame, 1988: 43).

Esta representación por estratos no aislados unos de los otros, sino en continua interacción en una situación de interdependencia, permite abarcar la magnitud y la complejidad de las causas, las repercusiones del problema, así como los niveles de intervención posibles. Esta visión favorece el enfoque individual, familiar, comunitario y social; y es necesario intentar considerarlos de manera simultánea en el análisis, así como identificar la acción a privilegiar (Girame, 1988).

La orientación de la presente propuesta, en su preocupación por la comprensión de los problemas relacionados con la violencia conyugal, pero sobre todo por la determinación de estrategias de ayuda, propone entonces esta representación tridimensional, que remite, a su vez, al modelo sistémico.

Aunque cada una de esas estrategias debe ser vista como un “conjunto de acciones apuntando a maximizar las probabilidades de atender a los objetivos específicos” (Dab y Abenheim, 1984), este enfoque no pretende determinar las actividades y tareas que el personal debe realizar, ni elaborar los planes de intervención en el sentido de un “modo de empleo” a seguir en el caso de violencia conyugal.

Utilizando como punto de partida las conclusiones de trabajos anteriores, quisiéramos proponer un enfoque que tome en cuenta unas dimensiones sociales y culturales del entorno; es a lo que nosotros

llamaremos elementos constitutivos para un modelo de intervención. En fin, precisemos que, aunque su definición refiere a una acción de promoción, de mantenimiento y de restauración de la salud, nosotros nos ocuparemos más de los aspectos relevantes de la promoción de la salud y de la prevención (primaria) de la violencia conyugal por las razones antes mencionadas. Debemos en ese cuadro examinar las soluciones eficaces, y dentro de ellas se encuentran las soluciones factibles, es decir aceptables tomando en cuenta nuestra problemática y sobre todo la realidad sociocultural.

II. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Para alcanzar nuestros objetivos, se han realizado diferentes actividades de investigación, las cuales se desarrollaron en dos etapas. En un primer momento, se ha buscado llenar el vacío que subsiste en el plan de nuestros conocimientos en cuando a la experiencia vivida de la violencia conyugal en las pequeñas comunidades. Este aporte constituye una condición previa para el desarrollo de cualquier modelo de intervención.

En primer lugar, hemos buscado una información cuantitativa para obtener una idea de la magnitud del fenómeno, pero algunos obstáculos se presentaron; por una parte, la colecta de datos estadísticos sobre la violencia conyugal no tiene una larga tradición y no está aún sistematizada. Por otra parte, el carácter privado que rodea la violencia conyugal hace pasar esta situación en silencio. No nos podemos pues fiar plenamente del número de casos reportados por los policías o por los establecimientos de salud y de servicios sociales, puesto que tienden a subestimar la importancia cuantitativa del problema. De cualquier manera, recaudamos las estadísticas sobre los archivos tratados por los oficiales de seguridad.

Esta rareza de datos o esta dificultad de obtener los que sean fiables y significativos nos lleva a elaborar diferentes hipótesis para intentar explicar esta ausencia de demanda de ayuda a las redes institucionales.

- La violencia conyugal existe, pero no representa un problema para la población.
- La violencia conyugal es un problema y las víctimas se regresan hacia su red natural que apoya/soporta, administra o reprime el problema.
- La violencia conyugal es un problema y las víctimas no pueden hablar; entonces constatamos el aumento del número de depresiones, de accidentes domésticos y de un sobreconsumo de medicamentos y alcohol.
- Los involucrados no tienen la formación y/o las herramientas para identificar a las víctimas de la violencia conyugal y ellas no tienen una solución alternativa para proponer.
- No hay servicios considerados como “adecuados” para atender a las víctimas de violencia conyugal;
- La víctima no conoce los recursos y los servicios disponibles en caso de violencia conyugal, y entonces la crisis se resuelve temporalmente.

La explicación sociocultural sigue siendo la más viable; en efecto, incluso si un problema existe realmente, de manera objetiva, pero no es percibido como tal, no dará lugar a ninguna demanda de ayuda; en consecuencia, aunque los servicios o programas estén disponibles, tienen poca oportunidad de alcanzar a las personas afectadas. Como lo mencionan Corin, Bibeau *et al.* (1985), la violencia se sitúa en el registro psicosocial y los límites que definen el problema son entonces más flexibles y pueden variar según las personas, los grupos o los entornos. Los contextos social y cultural influyen en la manera en que se expresan los problemas, la manera como los identificamos e interpretamos, así como la manera con la cual reaccionamos. Estos diferentes procesos pueden entonces variar según los entornos.

Al no poder ir más lejos sobre el plan cuantitativo (estadístico) para medir la amplitud del fenómeno, consideramos por lo tanto un proceso cualitativo, que da acceso a una información más rica y permite llegar a un cierto nivel de explicación. Podría decirse que la mejor forma para

conocer esta realidad tendría que ser el permanecer el tiempo suficiente en el lugar, pero la pequeñez de los entornos y la delicadeza del objeto de búsqueda nos llevaron a considerar de otra manera la colecta de información. Para ir a buscar esta información faltante sobre los aspectos que rodean la violencia conyugal en estas comunidades, nos dirigimos a las mujeres, puesto que, con más frecuencia, ellas son víctimas de esta violencia, y, por otra parte, porque ellas aparecen como los elementos motores del desarrollo social y comunitario, con lo que contribuyen a la mejora de las condiciones de vida.

Teniendo en cuenta estas consideraciones hemos optado por una técnica inspirada en la narración de la vida y de la entrevista etnográfica, susceptible de esclarecer, del interior, un fenómeno social complejo (multidimensional), que hace emerger los factores explicativos. Entregándonos su visión de los acontecimientos de ese momento dado de su historia, estas mujeres nos han permitido conocer las prácticas (parte observable que proviene de relaciones sociales e interpersonales) y su significado a través de su lenguaje propio, sus expresiones típicas, sus interrogantes, en fin, su manera de comprender la situación (Bertaux, 1981; Desmarais y Grell, 1986). Una atención especial se ha dado a esta colecta para no descontextualizar a las mujeres violentadas de su universo personal, social y político. Así se podrá atribuir a estas entrevistas unas funciones de exploración y de ilustración de los casos de violencia conyugal en las pequeñas comunidades.

Para encontrar a nuestras participantes, solicitamos la colaboración de tres casas de alojamiento para mujeres víctimas de violencia, así como la de las profesionales de intervención social para los casos de violencia conyugal. Las mujeres que queríamos contactar para el estudio debían responder a los siguientes criterios:

1. Víctimas de un tipo u otro de violencia.
2. Provenientes de una pequeña comunidad.
3. Capaces de comunicar sus experiencias.
4. Disponibles y dispuestas a participar.

Con el propósito de guiar la entrevista y de centrar la atención sobre los elementos de nuestro cuestionamiento, un esquema de entrevista fue previamente preparado. Así las mujeres se expresaron sobre tres principales temas representando de esa manera cada una de las vertientes de la figura 1.

1. Origen y naturaleza del problema.
2. Las estrategias de supervivencia desarrolladas frente a la violencia en tales entornos.
3. El proceso de resolución del problema.

Este procedimiento ha suministrado un material bruto de primera mano, muy rico, que permite responder a las interrogaciones generales y específicas sobre el fenómeno de la violencia conyugal en las pequeñas comunidades; y necesario para la elaboración de una propuesta de ayuda apropiada. Ello permite por otra parte ilustrar esta situación compleja, a menudo calificada de “drama humano”, y dar una cierta importancia al contexto social a menudo olvidado en las investigaciones anteriores.

Por último, a fin de reportar las intervenciones existentes, hemos consultado la documentación y a los profesionales acerca de los modelos o estrategias de acción en violencia conyugal privilegiados en los medios rurales o aislados. Así pudimos conocer lo que se hace a nivel local, regional y nacional. Aunque incompleto y perfectible, este procedimiento ha permitido constituir un “banco de ideas” susceptible de alimentar la intervención tanto en el ámbito de la promoción de la salud como en el de la prevención.

III. UNA INTERVENCIÓN DERIVADA DE UN MODELO DE EXPLICACIÓN

Presentamos ahora, de manera más exhaustiva, el marco a partir del cual exploramos la realidad de intervención en la violencia conyugal en las pequeñas comunidades.

La evolución del fenómeno de la violencia a través de la historia ha dado lugar a diferentes definiciones conceptuales, las cuales han inspirado diversas teorías o modelos explicativos. La documentación sobre el fenómeno de la violencia en general se remonta a más de medio siglo. Diferentes especialistas han desarrollado modelos explicativos como la frustración, las nociones de instinto y de pulsión (Freud se refería a pulsión de muerte), el comportamiento aprendido, etcétera. Sin embargo, los escritos específicamente sobre la violencia conyugal son más recientes.

La relación particular de la víctima con su agresor, el carácter privado de la agresión, la casi-unidireccionalidad del gesto violento del hombre hacia la mujer, la ambigüedad de las instituciones frente a la mediación, la legitimación del abusador, la dificultad de actuar de la víctima, la opresión específica de las mujeres son las características que hacen de la violencia conyugal una problemática particular de una gran complejidad (Béliveau y Gagnon, 1989:141).

El concepto mismo de violencia conyugal ha evolucionado mucho, y se ha complicado. Así, la violencia conyugal es sinónimo de:

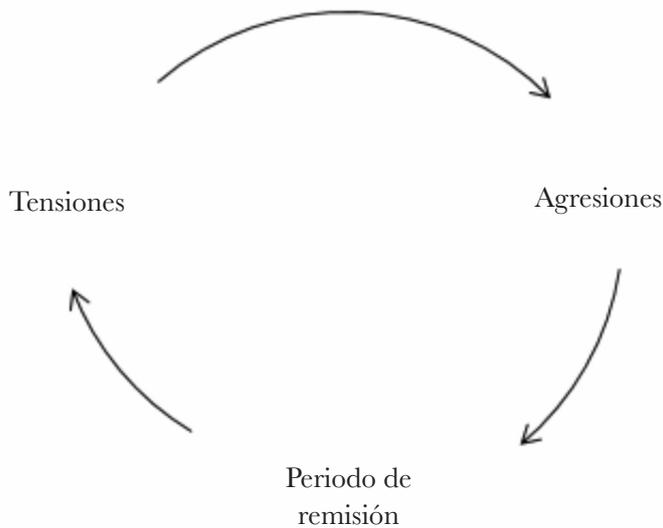
- Violencia física: bofetadas, puñetazo, patadas, etcétera.
- Violencia verbal y psicológica: insultos, amenazas de suicidio, de destrucción de bienes, medidas encaminadas a aterrorizar a la víctima, control de sus actividades, obligación por parte de la víctima de permitir actos degradantes.
- Violencia sexual: bromas, insultos y saludos indeseables, actividades sexuales forzadas, celosía excesiva, etcétera.
- Violencia medio ambiental: formas de brutalidad en el medio a fin de alejar a los otros y aislar a la víctima y de llevarlos a confirmar que ella está loca; alejar a la familia y los amigos física y/o psicológicamente; ridiculizar las actitudes, las convicciones familiares, étnicas o religiosas de la mujer para crear una dependencia económica, un confinamiento en la casa; eliminación de sus bienes y de animales familiares; abuso de sus hijos, etcétera; manipular los eventos y a la gente hasta que la víctima cree que ella es

paranoica, histérica, sicótica o que desarrolla un comportamiento suicida.

- Y de explotación social: refuerzo de los valores tradicionales por las instituciones sociales: familia, Iglesia, educación, justicia, etcétera. También los medios que exhiben la violencia como una técnica propia para resolver los problemas reforzando los estereotipos masculinos y femeninos.

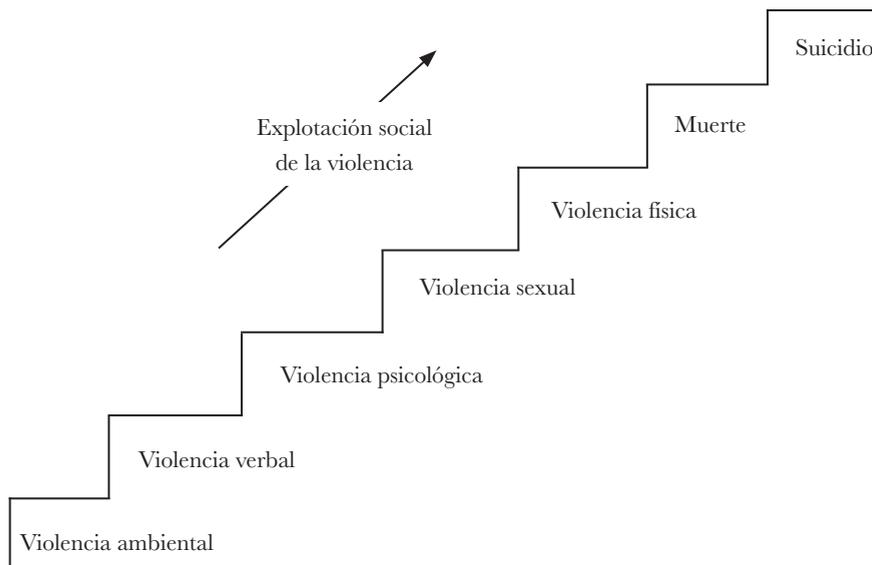
Para la mayoría de los autores, todas estas formas de violencia no se presentan simultáneamente, pero aparecen gradualmente y de manera cíclica (Walker, 1979, Larouche, 1987).

FIGURA 2
CICLO



Además, Larouche (1985) introdujo el concepto de escalamiento de la violencia, que se presenta a la manera de un *continuum*; desde el riesgo despreciable hasta el riesgo considerable, pudiendo causar la muerte (Purdy, 1982).

FIGURA 3
EXPLOTACIÓN SOCIAL DE LA VIOLENCIA



Mientras que el ciclo de la violencia permite predecir el periodo de ésta, y que el escalamiento identifica su tipo, existe un lazo entre la escala de violencia y las estrategias de adaptación desarrolladas. La frecuencia deberá igualmente ser considerada como un indicador de riesgo. Según algunos autores (Adams, 1986; Larouche, 1985 y 1987; Macleod, 1988; Purdy y Nickle, 1982), es particularmente el carácter repetitivo y persistente de la violencia sobre la víctima lo que le hace daño y lo que le produce un maltrato.

El conocimiento de estas nociones (ciclo y escala de la violencia) ayuda a situar el nivel de gravedad y a determinar la intervención que se debe emprender. Aunque esto último es más una prerrogativa del modelo explicativo al cual pertenece el profesional; sin embargo, no es raro que tenga adoptado más de uno o que haya desarrollado el suyo: un modelo ecléctico. La intervención deriva pues directamente de la explicación que uno se da del fenómeno de la violencia conyugal.

Puesto que la documentación es exhaustiva en lo que respecta a las teorías explicativas del fenómeno de la violencia, nos limitaremos a enunciar las principales corrientes, dejando a los lectores interesados por una u otra teoría la iniciativa de referirse a los autores respectivos.

Tres principales corrientes explicativas derivadas de la documentación:

- La explicación inter o intrapersonal.
- La explicación social.
- La explicación política.

Los primeros modelos de la explicación inter o intrapersonal forman parte de la siquiatria y la psicología. La violencia está reducida a características personales, a desórdenes de personalidad, tanto en la víctima como en el agresor. No hace falta decir que el objeto de este enfoque se apoyará sobre estas características psicológicas para establecer su programa de ayuda/consulta. Esta intervención puede ser calificada de curativa puesto que se apoya en las características observadas en un contexto de violencia y no pretende prevenirla.

La explicación social se relaciona a la teoría que percibe la violencia como un comportamiento aprendido. Así, el hecho de haber sido víctima o testigo de la violencia en la juventud constituye una experiencia que puede determinar ulteriormente la elección de un comportamiento violento para el hombre, mientras que, para la mujer, esta experiencia contribuiría a aumentar su tolerancia frente a la agresión. Este aprendizaje es reforzado por una valorización de roles estereotipados del hombre y la mujer, cotidianamente vinculados en los medios y las diferentes instituciones de nuestra sociedad.

La educación tradicional y la socialización de las jóvenes son la causa de una dependencia psicológica de mujeres frente al cónyuge (también llamado impotencia aprendida). Incapaces de hacer frente a la vida sin la presencia de un hombre, ellas aparecen dependientes psicológicamente antes de serlo financieramente o de otro modo.

Esta impotencia aprendida se acompaña de incapacidad aprendida proveniente también de la socialización de las mujeres, donde sus capacidades y su poder de controlar su vida son puestas en duda (Richard, 1987, Bilodeau, 1987). Esta socialización sexista está ligada con la tolerancia social observada respecto a la violencia conyugal. Ver a la mujer como víctima, ¿no contribuye a perpetuar la visión tradicional de mujeres como víctimas inocentes y pasivas del hombre?

La explicación política está muy cerca y en continuidad a la explicación social, de la misma manera que esta última lo era de la explicación inter o intrapersonal; todas estas dimensiones están inextricablemente ligadas las unas a las otras (Béliveau y Gagnon, 1989).

La violencia conyugal vista como un fenómeno político viene entre otras cosas del marco de análisis feminista. Sus adeptos focalizan la función ejercida por la violencia: la permanencia del poder y el control de los hombres sobre las mujeres. La violencia es un acto de opresión con el objeto de mantener el poder (Corbeil y Paquet-Deehy *et al.*, 1984) como una manifestación de dominación de los hombres en la relación con mujeres (Bilodeau, 1987).

La violencia contra las mujeres no es un hecho nuevo. Esta situación existe desde siempre, y pasará mucho tiempo para que la sociedad esté en condiciones de cambiar su concepción de las relaciones hombres/mujeres; es difícil de creer que la problemática acerca de la violencia contra las mujeres será cosa del pasado, porque no es erróneo decir que las normas sociales y culturales de nuestra sociedad permiten promover esta dominación del hombre sobre la mujer (Gill y Saint-Pierre, 1986).

En efecto, la intervención en los hombres no debe despreciarse, ya que, a todas luces, la violencia conyugal no podrá desaparecer hasta que los agresores no modifiquen su modo de funcionamiento. Mientras haya tolerancia y aceptación de la violencia, será difícil intervenir de manera exclusiva frente a la violencia conyugal.

En cuanto a la violencia conyugal en las pequeñas comunidades, depende de elementos sociopolíticos y culturales, y está relacionada también con el proceso de socialización y las características psicológicas del

individuo. Se presentan varias combinaciones posibles y cada una de ellas varía de un individuo a otro; esto nos lleva a considerar la ventaja de un modelo mixto, ecléctico y global, de tipo socio-comunitario para estas comunidades.

IV. UN ENFOQUE A PRIVILEGIAR POR UNA MEDIACIÓN APROPIADA: PRINCIPIOS DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN ENTORNOS AISLADOS

Recordaremos aquí ciertos elementos procedentes de investigaciones anteriores; estas referencias se justifican al momento de escoger la intervención a privilegiar al nivel de la promoción de la salud (en su entendimiento o significado más global, holístico) y de la prevención de la violencia conyugal, de acuerdo con las características de los pequeños entornos.

Raros son los profesionales que puedan privilegiar un solo enfoque de acción en el medio rural o aislado; la extensión del territorio, la diversidad de las problemáticas y de los afectados, el número reducido de profesionales favorecen un cierto eclecticismo en la práctica. Estos profesionales hacen frente a demandas y a estrés diferentes de los profesionales en entornos urbanos, y en condiciones diferentes a lo que han aprendido en la universidad. Como cualquier miembro de estas comunidades, los profesionales son sometidos al control social. Deben entonces desarrollar habilidades y estilos particulares de intervención. Creatividad, imaginación e innovación representan sus primeras cualidades al trabajar en estos medios. Además, para garantizar el éxito de la mediación, muchos autores concuerdan en que los profesionales deben presentar una apertura de espíritu que implica un ajuste a las normas, a los valores y a la red de poder formal e informal del lugar.

El primer principio de la intervención social en medio aislado, mencionado por Richard (1987: 190-191), reúne en efecto una de las nueve características del estilo de intervención privilegiada por el equipo Corin-Bibeau (1985), a saber: “Todo problema tiene sentido cuando es entendido, leído e interpretado sobre un trasfondo cultural específico, o sea, el mismo sistema de valores de las personas que ahí viven”.

El hecho de considerar las bases culturales de un comportamiento nos puede llevar a desplazar la mirada del problema hacia el contexto y entonces a orientar la acción en otra dirección. Este tipo de modelo es complejo y obliga a los profesionales a conocer muy bien el entorno social y cultural, y a desarrollar las habilidades hacia una lectura cultural de los problemas.

El conjunto de las características que serán enumeradas constituirá las referencias para este tipo de intervención y deberá impregnar no solamente la práctica profesional, sino también la concepción de los programas y la organización de servicios.

Este tipo de mediación invita a ir más allá de un enfoque individual y conduce al profesional a trabajar más sobre el tejido social, y a considerar en su trabajo para la resolución de problemas a las familias, los clanes y las redes sociales, puesto que constituyen los agentes de socialización, de control social, de apoyo en materia de comportamientos sanitarios, y finalmente de conductos privilegiados de comunicación en estos medios aislados (Young *et al.*, 1982, Hassiger, 1982).

Las principales características del estilo de intervención propuesto por el equipo Corin vienen de una investigación hecha en entornos aislados y desarrollaron directrices a partir de las cuales podrían avanzar las proposiciones de acción y orientar un acercamiento sensible a los valores culturales, a las formas de organización social y a lo que ha vivido la gente.

Esto es lo que ellos proponen:

1. Adoptar un cierto tipo de lectura de los problemas según la cultura específica, definido por el sistema de valores de las personas que viven el problema.
2. Planificar las intervenciones social y culturalmente aceptables.
3. Trabajar sobre las condiciones o elementos del contexto que están en el origen del problema o que permiten a este último reaparecer constantemente; se trata de una intervención de largo plazo; ésta es a veces la solución más “rentable” y presenta más ventajas para la comunidad.

4. Favorecer una mediación que se inserte en la dinámica local y que la dinamiza; el personal debe estar atento a las modalidades populares de resolución de problema, apoyándolas para reforzarlas. Esta línea de pensamiento se aproxima a la idea donde la comunidad se hace cargo de sí misma.
5. Delimitar lo que verdaderamente genera el problema; para hacer esto, los profesionales deben revisar sus herramientas de diagnóstico para no crear un problema donde no lo hay (la violencia conyugal es raramente identificada como problema), y ser capaces de identificar y de trabajar sobre las condiciones de emergencia del verdadero problema.

En continuidad a estas observaciones, se desprende que es esencial favorecer una concertación interprofesional al nivel mismo del trabajo cotidiano; este convenio entre las partes se impone con más urgencia e importancia ya que, como la población es bastante reducida, muchas veces son las mismas personas o las mismas familias las que se presentan con los diferentes profesionales del lugar. Un acuerdo se debe hacer con un objetivo de cooperación en vista de una intervención más general orientada hacia la promoción de la salud y la prevención primaria.

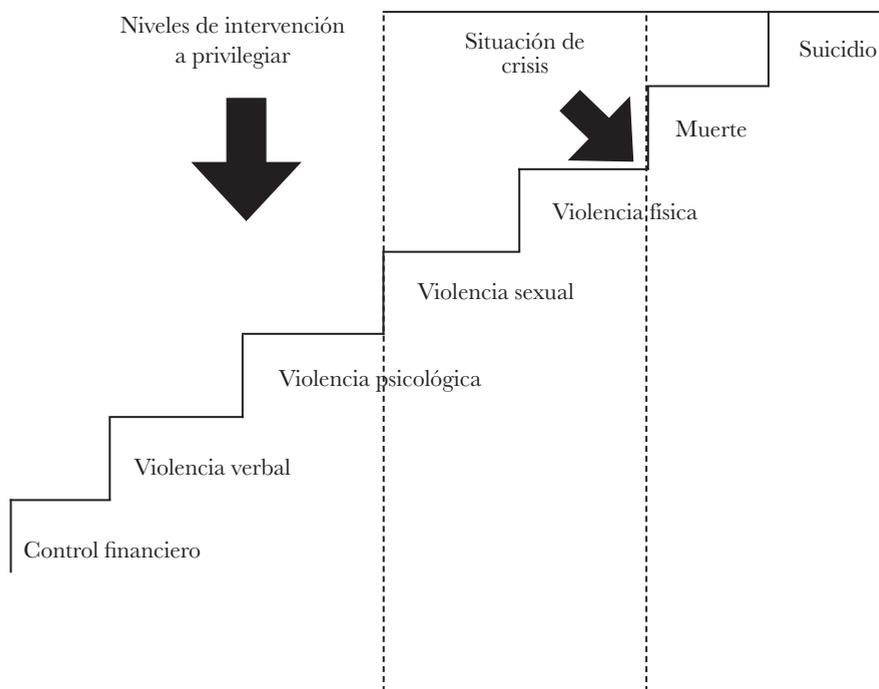
Estos niveles de actuación deberían permitir alcanzar, por sus diferentes estrategias, a las personas que nunca solicitan servicios.

V. MARCO DE REFERENCIA Y OBJETIVOS A PRIVILEGIAR

A pesar de los años que se tiene hablando de la violencia conyugal, de las reflexiones, de los coloquios y congresos, observamos que una fuerte proporción de mujeres continúan viviendo con su pareja violenta o regresan a vivir con él después de un periodo de tregua. También se sabe que la accesibilidad y la capacidad de acogida en materia de alojamiento y de intervención siguen siendo limitadas. En estas condiciones, parece lo más indicado considerar una participación al nivel comunitario, por lo tanto, una acción a largo plazo, de manera que se actúe sobre los

factores presentes en la manifestación de la violencia conyugal. En efecto, sería más benéfico desarrollar actividades que intenten detener la violencia y que permitan desarrollar habilidades sociales y un ambiente que pueda frenar la violencia.

FIGURA 4
NIVELES DE INTERVENCIÓN A PRIVILEGIAR



A la diferencia de los protocolos, nuestro objetivo no es tanto prever con precisión una manera de mediar, sino tratar de resaltar los elementos que conducen a un enfoque de intervención apropiada al contexto de pequeñas comunidades.

Como ha sido identificado y justificado anteriormente, privilegiamos la promoción y la prevención primaria como nivel de acción en

violencia conyugal en las pequeñas comunidades. En efecto, la promoción se inspira principalmente en el modelo ecológico (o sistémico) y sociocultural, esto que en un contexto regional nos parece importante y portador de éxitos. Al tener una acción dirigida hacia los sistemas múltiples e interdependientes (modelo tridimensional, presentado anteriormente), así como hacia los procesos culturales y sociales, dirigidos a la población en general (menos amenazante en pequeñas comunidades), pero incluyendo a los grupos particulares y en riesgo, estas intervenciones podrán:

- Actuar sobre los factores determinantes
- Desarrollar condiciones favorables
- Reducir los problemas y los factores de riesgo
- Proteger a los individuos

Según la carta de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la promoción de la salud significa que uno debe:

1. Elaborar una política sana.
2. Crear entornos favorables.
3. Reforzar la acción comunitaria.
4. Adquirir y/o reforzar las aptitudes individuales.
5. Reorientar los servicios de la salud.

Para lograrlo, la promoción y la prevención recurren a diversas estrategias:

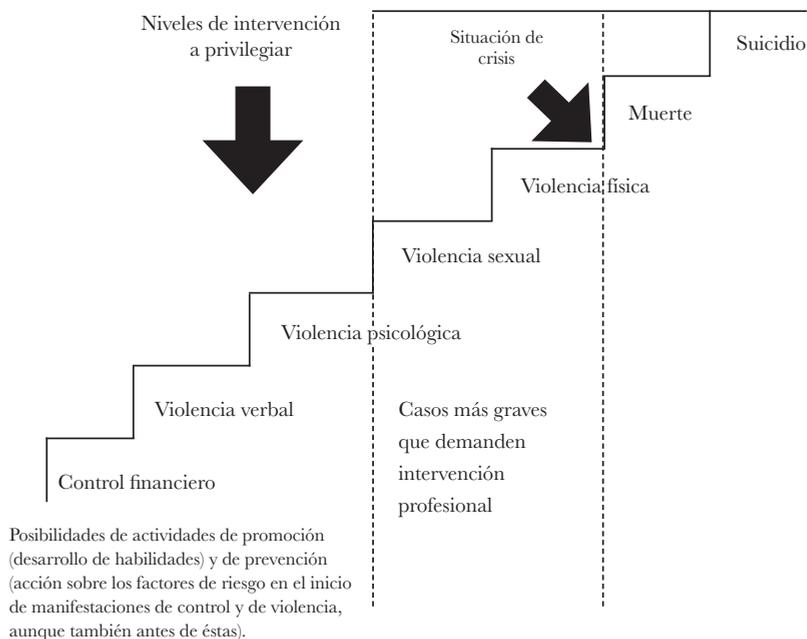
- La educación sanitaria (directa, mediatizada, en pequeños grupos).
- La comunicación (actividades comunitarias, medios escritos y electrónicos).
- La mercadotecnia social (campañas de las diferentes estancias de gobierno).
- El desarrollo comunitario (grupos de autoayuda, redes, ayuda por parte de pares).
- La acción política en salud (movimientos de ciudadanos, cabildeo).

El enfoque comunitario debería ser privilegiado frente al enfoque tradicional centrado sobre el individuo. Este enfoque comunitario de intervención tiene sus principios y puede realizarse bajo diferentes tipos de acción:

Principios:

- Reconocimiento del potencial del individuo y de la comunidad.
- Establecimiento de solidaridades con la comunidad.
- Reparto de la responsabilidad.
- Perspectiva ecológica en la acción.
- Enfoque más proactivo que reactivo.
- Acceso a un equipo local de profesionales de la intervención.
- Flexibilidad de la organización (Guay, 1985 y 1987).

FIGURA 5
NIVELES DE INTERVENCIÓN A PRIVILEGIAR



Tipos de intervención comunitaria:

- Utilización de medios de comunicación, cabildeos y consultas.
- Organización comunitaria.
- Intervención en las colonias o barrios.
- Intervención dirigida sobre la competencia de las personas.
- Intervención de apoyo a las redes sociales existentes.
- Sensibilización y capacitación.
- Puesta en marcha de alternativas y de grupos de ayuda mutua.
- Intervención de crisis.
- Intervenciones estratégicas (Guay, 1985 y 1987).

En el mismo orden de ideas y para responder a las dificultades de intervención muchas veces señaladas por los profesionales, a partir de lo vivido por las mujeres y en la perspectiva de los principios de la acción social en los entornos aislados, resulta que favorecer, alentar y apoyar la comunidad a hacerse cargo de sí misma sería un elemento interesante de la estrategia y un objetivo a favorecer a largo plazo. La gente de las comunidades, tal como los profesionales frente a sus prácticas de acción, son capaces de analizar sus prácticas de vida y orientarlas.

Hacerse cargo de sí misma implica, para la comunidad, insistir sobre la importancia de los hábitos o del modo de vida, y sobre la autoresponsabilidad que deben asumir los individuos, las familias y las colectividades, respecto a su salud (Alary *et al.*, 1988). Sin embargo, en una primera instancia, parece difícil abandonar los dinamismos locales; es por eso que se trata de objetivos a largo plazo, dejando lugar a programas intermedios.

En una perspectiva de promoción de la salud y de prevención, los objetivos de “hacerse cargo” por parte de la comunidad podrían, si fueran reconocidos y apoyados, saldar una parte de las dificultades de la intervención en los pequeños entornos.

Estos objetivos son:

1. Crear un tejido social que permita la integración y la autonomía colectiva.
2. Mejorar la calidad de vida, favoreciendo la autoayuda y el apoyo mutuo.
3. Desarrollar, en los profesionales, un enfoque más colectivo favoreciendo el uso de los recursos del medio.

Así, una intervención realizada por pares de una misma red (por ejemplo, los grupos AA) podrá ser aceptada más fácilmente, y resultar menos problemática, por una parte, la falta de anonimato debido a la pequeñez del medio y, por otra parte, el camuflaje o la negación del problema debido a la distancia, y debido al espacio entre el entorno y el profesional.

Evidentemente, una intervención llevada a cabo por pares difícilmente podrá tener el sesgo urbano que se ha criticado tanto en las intervenciones realizadas en lugares rurales o lejanos. Igualmente, la realidad social de estos lugares, que son un problema para los profesionales debido a que no son originarios de estas mismas comunidades o porque no fueron capacitados para trabajar en estos medios y que no tienen la oportunidad de conocer suficientemente el entorno, no representaría mayor problema para los pares-interventores, ya que estas normas y valores son suyos, y en sí mismos no sería un problema para la comunidad.

Una intervención realizada por la gente del medio (parte de una red, voluntario, etcétera) no encuentra problemas de escasez, reclutamiento, rotación de personal, ni el problema de la falta de locales, ya que la mediación se desarrolla en el medio natural de la persona y con las herramientas adaptadas a la realidad de la comunidad.

La gestión del entorno por sí mismo podría ser quizá la situación ideal, pero también tiene sus límites. No obstante, merecería tener mayor consideración y presencia en las estrategias de acción. En efecto, este tipo de intervención se basa fundamentalmente en los recursos de la persona puesto que se la considera como la que está más capaz de identificar sus necesidades y las soluciones que convienen. Esta ayuda se apoya más que nada en un soporte relacional más que en un conocimiento técnico, ya que es en la vivencia personal y cotidiana donde los efectos

del problema se manifiestan. Se espera entonces más disponibilidad y habilidades, que técnicas sofisticadas de intervención (Alary *et al.*, 1988).

Este tipo de actuación requiere también del soporte y de los recursos de las instituciones y de sus profesionales. Esto implica una disposición de apertura de parte del entorno institucional para una mayor inserción del entorno y una redefinición de las prácticas profesionales. El trabajo de la comunidad para hacerse cargo de sí misma no es una panacea y los servicios especializados seguirán siendo el trabajo de los profesionales.

Por otro lado, los principios de la acción social en un entorno pequeño o aislado estipulan que la intervención debe estar relacionada con la cultura y el modo de vida local. La comprensión de las normas, valores y estructuras sociales se vuelven entonces un prerrequisito esencial para el éxito de la misma.

La intervención, desde el punto de vista de la salud comunitaria (sensibilización, prevención, educación, colaboración con las instituciones y los miembros influyentes, trabajo desde las redes primarias, las redes de apoyos naturales y los voluntariados), responde a los objetivos de dinamización en el desarrollo de las competencias comunitarias; dicho en otras palabras, a que la comunidad se haga cargo de sí misma (Guay, 1984, 1985, 1987; ADDSC, 1983).

La intervención que se inspira en la perspectiva de la salud comunitaria favorece la aceptación de las participaciones cuando los responsables son personas conocidas y aceptadas por la población. Estos principios suponen por lo tanto un buen conocimiento de las comunidades.

Llegamos entonces a una acción que se ubica en el nivel de promoción de la salud y de prevención, que debe tener en cuenta los principios de intervención social en un entorno aislado, pequeño o rural.

Reproduciendo ahora nuestro modelo de inicio, pero de manera enriquecida, tenemos una situación más exhaustiva o amplia que permite varios niveles de análisis y lugares de mediación. Un corte transversal del modelo permite visualizar más fácilmente la identificación de los determinantes correspondientes a cada uno de los niveles del modelo, conduciendo así a las estrategias promocionales susceptibles de responder adecuadamente al problema (figuras 6 y 7).

FIGURA 6
CAUSAS Y REPERCUSIONES DEL PROBLEMA

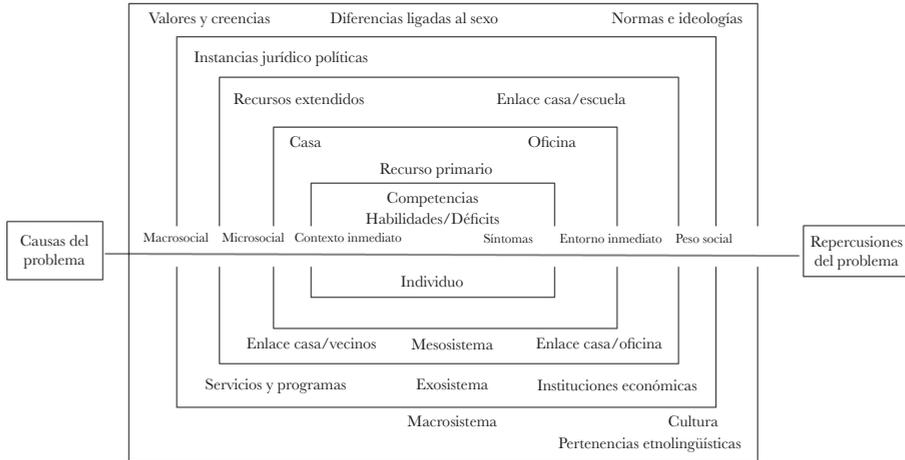
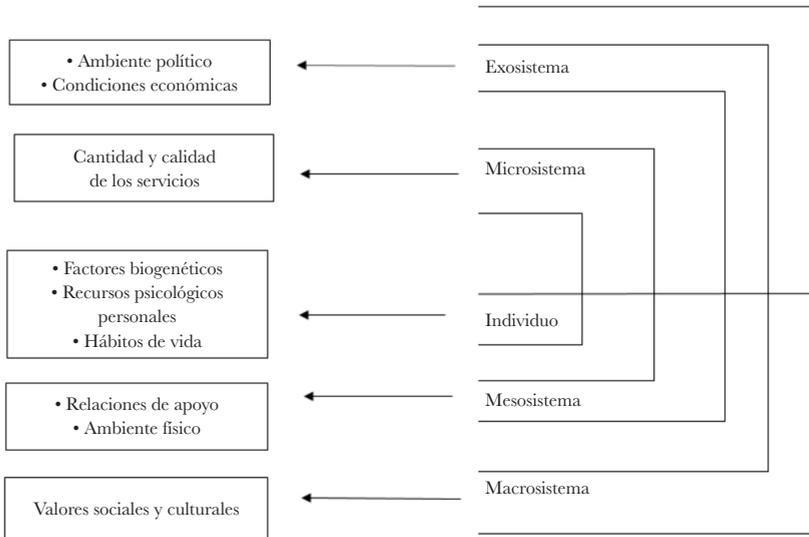


FIGURA 7



En estos sistemas, estando en interdependencia, la intervención deberá intentar considerar simultáneamente esos niveles de análisis y de acción: la mediación será entonces a la vez familiar, comunitaria y social (enfoque ecológico o sistémico, según los autores).

Debemos así ir más allá de los enfoques tradicionales utilizados en la violencia conyugal e integrar dimensiones que permiten incluir al entorno inmediato y más distante, tomando en cuenta las relaciones y las reglas que rigen estas relaciones. Es en efecto lo que propone el modelo sistémico. Este modelo favorece un enfoque más global que permite una intervención menos amenazadora y más respetuosa de la vida familiar y conyugal.

El modelo sistémico o ecológico se articula alrededor del concepto de interacción, de interdependencia entre los sistemas: los comportamientos y las conductas que podemos observar son el producto de la interacción entre las personas que las generan y el entorno.

Los defensores de este modelo definen el entorno “como la yuxtaposición de capas sistémicas imbricadas unas en las otras (a la manera de las muñecas rusas) donde las interacciones son recíprocas. Las interacciones no sólo son entre el individuo y un solo nivel de entorno, sino también entre la persona y varios niveles a la vez, ellos mismos en interacción los unos con los otros” (Bouchard, 1987: 145).

Este enfoque inspira una manera de analizar, de racionalizar la intervención que se puedan apropiar las personas que trabajan a nivel individual, familiar, de comunidad o social (Bouchard, 1987).

Para facilitar la comprensión, el cuadro 1 presenta un paralelo entre el enfoque más tradicional y el enfoque sistémico. A pesar de su complejidad aparente, este último parece integrar y presentar todas las dimensiones en juego para la actuación en violencia conyugal.

CUADRO 1
LOS ENFOQUES ANALÍTICO Y SISTÉMICO

Enfoque analítico	Enfoque sistémico
Aísla y se concentra en los elementos	Relaciona y se concentra en las interacciones entre los elementos
Considera la naturaleza de las interacciones	Considera los efectos de las interacciones
Se apoya sobre la precisión de los detalles	Se apoya en la percepción global
Modifica una variable a la vez	Modifica grupos de variables simultáneamente
Es independiente de la duración y de los fenómenos considerados que son reversibles	Integra la duración y la irreversibilidad
La validación de los hechos se realiza con la evidencia experimental de una teoría	La validación de los hechos se realiza por la comparación del funcionamiento del modelo con la realidad
Los modelos son precisos y detallados, pero difícilmente utilizados en la acción	Los modelos son insuficientemente rigurosos para servir como base al conocimiento sistémico, pero son utilizables en la acción
Es un enfoque eficaz cuando las interacciones son lineales y débiles	Es un enfoque eficaz cuando las interacciones no son lineales y fuertes
Conduce a una acción programada en sus más mínimos detalles	Conduce a una acción por objetivo
Insiste sobre el conocimiento de los detalles, pero pierde de vista las metas generales	Insiste más en el conocimiento de sus metas que de los detalles

Fuente: Bertrand y Guillement, 1989.

VI. REFLEXIONES FINALES

Aunque la violencia conyugal es objeto de muchas investigaciones, pocas son las que se dedican a la intervención. El interés particular de este trabajo reside en los medios donde se debe aplicar, es decir en los pequeños medios aislados y carentes de una gama de servicios, los cuales se encuentran más frecuentemente en los grandes centros.

Antes de definir un modelo de intervención en violencia conyugal en las pequeñas comunidades, hemos querido saber más sobre la expresión del fenómeno, sobre las estrategias de adaptación practicadas por las mujeres de estos medios, así como de las intervenciones posibles de realizar con ellas.

La revisión de estudios anteriores permite reafirmar ciertos resultados presentados en otros documentos, es decir, que una fuerte proporción de mujeres viven con su pareja violenta o regresan a vivir con él después de un periodo de tregua. Constatamos igualmente que la accesibilidad y la capacidad de acogida en materia de alojamiento para las mujeres en dificultades son aún limitadas. Por lo tanto, nos parece indicado visualizar una mediación a nivel comunitario, de manera que se trabaje sobre los factores que participan en la manifestación de la violencia conyugal. En efecto, sería más provechoso desarrollar actividades que podrían eliminar la violencia y que por lo menos permitirían el desarrollo de habilidades y un entorno social, pudiendo así frenarla.

Se ha identificado dos tipos de factores sobre los cuales convendrían intervenir: los “factores que predisponen” a la violencia conyugal, correspondiendo a los determinantes de la salud. Se trata, por ejemplo, de condiciones económicas, de valores sociales y culturales, etcétera. El segundo se trata de los “factores detonadores” (factores de riesgo). El episodio de crisis se manifiesta en seguida, por ejemplo, al consumo excesivo del alcohol en algunos individuos.

Si bien hasta ahora es claro que debemos desarrollar estrategias de intervención en la promoción y en la prevención, queda aún un aspecto que no podemos ignorar: es la forma de abordar la violencia conyugal en las pequeñas comunidades. Ciertos principios favorecen el éxito de

la acción en un medio rural o aislado, pero se necesita también que se tome en cuenta un marco de referencia para la violencia conyugal. Proponemos ir más allá de los acercamientos tradicionales y considerar aún más el sistema familiar, así como su entorno. Una intervención, por más eficaz que sea, si considera solamente a la mujer, víctima de la violencia, sin cambiar nada en su entorno inmediato y más alejado, tiene muy poca posibilidad de éxito, es decir, de eliminar la violencia conyugal. Se necesita entonces visualizar un trabajo a nivel individual pero también familiar, comunitario y social; enfoque complejo que requiere concertación.

Consideramos haber aportado las bases para una revisión de las prácticas; una actualización del modelo de intervención en violencia conyugal deberá proceder mediante una concentración regional. Se tratará de definir los principios, metas, orientaciones, objetivos operacionales y un plan de acción.

FUENTES CONSULTADAS

- ADAMS, D. (1986), *Counseling Men who Batter: a pro-feminist analysis of five treatment models*, Los Angeles, SAGE.
- ALARY, J., et al. (1988), *Solidarités, pratiques de recherche-action et de prise en charge par le milieu*, Montreal, Boréal.
- Association des Directeurs des DSC (1983), *Éléments pour une approche préventive en santé mentale communautaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- BÉLIVEAU, J.-P., Y. Gagnon (1989), *Recherche-action sur la violence des hommes dans le cadre de la violence conjugale à Baie-Comeau*, Baie-Comeau, CLSC de l'Aquilon.
- BERTAUX, D. (1981), *Biography and society: The Life History Approach in the Social Sciences*, Estados Unidos, ED, SAGE.
- BERTRAND, Y., P. Guillemet (1989), *Les organisations, une approche systémique*, Montréal, Agence d'ARC.
- BILODEAU, A. (1987), *La violence conjugale, recherche d'aide des femmes*, Québec, Les Publications du Québec.
- BOUCHARD, C. (1984), *Vous avez dit "l'approche écosystémoglobaloholistofamiliocommunitariste?"*, Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale,

- Université du Québec à Montréal. Conférence présentée lors d'un colloque régional, DSC de l'Hôpital Saint-Luc de Montréal, Montréal.
- CORBEIL, C., A. Paquet-Dechy *et al.* (1984), *L'intervention féministe-l'alternative des femmes au sexisme en thérapie*, Montréal, Saint-Martin.
- CORIN, E., G. Bibeau, *et al.* (1985), *Le contexte social et culturel des problèmes socio-sanitaires en Moyenne-Côte-Nord, une perspective pour le développement des services communautaires*, Havre-St-Pierre, Centre de santé de Havre-Saint-Pierre.
- DAB, W., y L. Abenhaim (1984), "Connaissance scientifique et action en santé publique: l'utilité de la recherche dans l'élaboration d'un programme de santé", *Canadian Journal of Public Health*, vol. 75.
- DESMARAIS, D., y P. Grell (dir.) (1986), *Les récits de vie, théorie, méthode et trajectoires types*, Groupe d'analyse des politiques sociales, Montréal, Saint-Martin.
- GILL, C., L. Saint-Pierre *et al.* (1986), *La violence en milieu conjugal dans la région du sud-ouest du Québec*. Project de recherche subventionné par le ministère de l'Emploi et de l'Immigration Canada au profit de l'Accueil.
- GUAY, J. (1984), *L'intervenant professionnel face à l'aide naturelle*, Chicoutimi, Gaétan Morin.
- GUAY, J., y Y. Lapointe (1985), *Document d'initiation aux types d'intervention communautaire*, Centre de recherche sur les services communautaires, Québec, Université Laval.
- GUAY, J. (dir.) (1987a), *Manuel québécois de psychologie communautaire*, Boucherville, Gaétan Morin.
- , *et al.* (1987b), *L'écologie sociale des parents potentiellement à risque et l'intervention infirmière en période postnatale*, Conseil québécois sur la recherche sociale et ministère de la Santé et Bien-être social, Québec, Université Laval.
- HASSINGER, E.W. (1982), *Rural Health Organization: Social Network and Regionalization*, Iowa, Iowa State University Press.
- LAROUCHE, G. (1985), *Guide d'intervention auprès des femmes violentées*, Montréal, Corporation des travailleurs sociaux du Québec.
- , 1987, *Agir contre la violence*, Montréal, La Pleine Lune.
- MACLEOD, L. (1987), *Pour vraies amours... prévenir la violence conjugale*, Ottawa, Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme.
- (1988), *La maison de transition, comment fonder un refuge pour femmes battues*, Vancouver, Centraide Colombie-Britannique/Centre national d'information sur la violence dans la famille, Santé et Bien-être social Canada.
- PURDY, F., y N. Nickle (1982), *Principes à la base de la pratique pour aider les hommes violents*, Ottawa, Centre national d'information sur la violence dans la famille, Santé et Bien-être social Canada.

- RICHARD, L. (1987), *L'intervention en matière de violence conjugale dans les petites communautés nord-côtières*, Baie-Comeau, CRSS de la Côte-Nord.
- WALKER, L.E. (1979), *The Battered Women*, Nueva York, Harper Row.
- YOUNG, E.E., D.E. Giles y M.C. Plantz (1982), "Natural Network: Help-giving and help-seeking in two rural communities", *American Journal of Community psychology*, vol.10, núm. 4, pp. 457-469.

Guanajuato, cooptado por una cultura patriarcal*

*Ma. Aidé Hernández García***

La violencia hacia las mujeres es una realidad en Guanajuato. Ante este fenómeno, nos cuestionamos, ¿por qué sigue existiendo la violencia hacia las féminas?, ¿sigue predominando en Guanajuato un hombre con una cultura patriarcal? Con estos temas de interés, la presente investigación se centrará en el estudio de los hombres guanajuatenses, cómo se definen, qué tipo de masculinidades los caracteriza, por qué la violencia sigue presente, qué debe cambiar en nuestra sociedad para revertir este proceso.

El punto de partida es comprender el estereotipo clásico con el que un hombre tiene que enfrentarse desde que nace, ¿cuál debe ser su comportamiento para ser aceptado socialmente?, ¿qué actitudes debe de tener? Los hombres aprenden a definirse como tales a través

* Los resultados de este trabajo son parte del proyecto Violencia de Género y Masculinidades en el Estado de Guanajuato, apoyado por la Universidad de Guanajuato en su Convocatoria de Apoyo a la Investigación 2015.

** Profesora-investigadora del departamento de Estudios Políticos de la Universidad de Guanajuato. Doctora en Ciencia Política.

de los diferentes ámbitos de socialización que atraviesan a lo largo de su vida: la familia, la escuela, los amigos, el trabajo, las asociaciones, la Iglesia, los medios de comunicación. La masculinidad es un proceso social que se construye cotidianamente y sus características dependen del lugar y tiempo.

La hipótesis de este trabajo es que a pesar de la modernización, sigue predominando en Guanajuato una masculinidad hegemónica de tipo patriarcal donde la violencia es el eje principal. Este tipo de masculinidad también se caracteriza por ser el hombre el proveedor, por tomar las decisiones en su hogar, no hacer quehaceres domésticos y buscar sólo su satisfacción sexual; por ello, los diversos tipos de masculinidades que se pueden observar en la sociedad tienen que ver con la variación, poco o mucho, de estos elementos, dándose el mayor cambio en la sexualidad.

Para desarrollar los objetivos antes planteados, esta investigación pretende en primera instancia describir cómo se define la masculinidad, lo cual se hará a partir de cinco ejes: violencia, proveedor en la familia, trabajo doméstico, toma de decisiones en el hogar y sexualidad; posteriormente, se hará una reflexión de los cambios que se están dando en el rol social masculino, para finalmente hacer una propuesta de qué tipos de masculinidades se observan en Guanajuato. Para lograr desarrollar estos puntos, se trabajó con un método cualitativo, que no pretendía una medición numérica de los resultados, sino encontrar los cambios en las masculinidades en Guanajuato; por ello se realizaron 25 entrevistas de profundidad a hombres guanajuatenses;¹ el número se definió hasta que en estas entrevistas ya no se encontró nueva información. De manera paralela, también se levantó una encuesta estatal representativa sobre masculinidades y violencia (véase anexo 1).

¹ Las entrevistas se realizaron del 15 de enero al 27 de abril de 2016.

Agradezco la colaboración y apoyo en el trabajo cualitativo de María Guadalupe Pérez Solís y Noé Neftalí Castro Gallardo.

I. CONSTRUCCIÓN DE LA MASCULINIDAD EN GUANAJUATO

Es en la sociedad donde se forman los códigos culturales de cómo debe comportarse una mujer y un hombre; estos códigos se dan de manera autoritaria, se aprenden a partir del nacimiento (Geertz, 1992) y se van fortaleciendo a través de las diferentes experiencias de socialización: en la familia, en la escuela, con los amigos, en los medios masivos de comunicación, en la religión, en el trabajo. Cada uno de esos espacios ocupa un lugar fundamental en la construcción de la identidad social tanto del hombre como de la mujer. La masculinidad es la serie de códigos culturales que definen al hombre en sociedad, se construye y cambia de una cultura a otra, y por supuesto entre diferentes grupos de hombres según su clase social, su grupo étnico, su educación y valores (Connell, 2003).

Desafortunadamente, en México, pues Guanajuato no es la excepción, no se educa a los géneros (masculino y femenino) con igualdad: desde el origen se forma una diferencia entre ellos, con lo que se posiciona culturalmente al varón por encima de la mujer, creando así una categoría diferente de ciudadanos: un dominante y una dominada.

En México, y con ello en Guanajuato, la masculinidad hegemónica de tipo patriarcal tiene, de manera general, las siguientes características: el hombre no debe dejar ver sentimientos débiles, siempre debe ocultarlos y mostrarse fuerte ante cualquier adversidad; no debe llorar y debe ser agresivo; sexualmente activo, entre más mujeres tenga “más hombre es”; en el hogar, su papel en la familia es el de proveer y poner “orden” en la casa; su ámbito es el público, por lo mismo no le corresponden las labores de la casa (Castañeda; 2007), tal como lo deja ver la entrevista al Hombre C:

...mira era como que cuando ella me decía que quiere trabajar pues era porque a lo mejor hacía falta más dinero y entonces pues me da a entender que lo que yo le doy no sirve y si yo no estoy cumpliendo con eso, ¿entonces para que estoy yo en la familia?, ¿sí me entiendes?, si lo que yo hago no es suficiente, entonces ¿para qué sirvo yo? Por eso mejor prefiero agarrar horas extras o buscar más trabajo para poder darle más a mi familia...

Ante este rol social asignado autoritariamente, “los hombres como individuos pueden sufrir mucho a causa de estos ideales tan rígidos sobre la masculinidad” (Barker, 2005), se les condiciona a un comportamiento menos amable y tienen que demostrar sentimientos agresivos; además, cuando entienden que por un sistema tradicional o por mención y reconocimiento de otros, se les ha otorgado una clase de autoridad, principalmente, sobre las mujeres, pueden incurrir en abusos del supuesto poder que se les ha brindado por el hecho de ser hombres.

En este sentido, la masculinidad se reafirma de manera consciente e inconsciente no sólo en el uso de sentimientos “agresivos”, sino también en el uso de la violencia, pues culturalmente se les enseñó que les es permitido; por ende, ellos asumen que deben ser violentos, fuertes, rudos para poder ser catalogados como tal. En este sentido, la violencia en ellos está tan normalizada, que, muchas veces, ni cuenta se dan de que la ejercen.

Lo anterior representa una encrucijada, pues la violencia puede llegar a no tener límites e incurrir en lo que en psicología se denomina el complejo de Lucifer.² En otras palabras, el hombre puede ejercer la violencia y deshumanizar a su víctima hasta que ésta considera “normal” ser violentada. Hay que subrayar que la violencia la utiliza el varón como un recurso para sentirse superior o porque asume dicha superioridad frente a la mujer, pero además socialmente está permitida.

² Normalmente se asocia el complejo de Lucifer al concepto de la maldad entendido como un agente psicológico que lleva a la transformación en la conducta de una persona de manera que el comportamiento de la persona resulte nocivo para otra mediante el ejercicio de autoridad y poder. Dicho complejo relacionado con la formación de conductas explica a través de la dicotomía entre el bien y el mal, las transformaciones psicosociales que llevan a una persona a realizar una construcción social alrededor de la violencia, ya que se da de manera gradual dependiendo las circunstancias en las que se desarrolle la persona; hablamos de una maldad desarrollada de forma incremental con el aprendizaje de los actos reconocidos por el sometimiento y daño hacia otra persona considerada inferior y desautorizada.

II. VIOLENCIA COMO EJE DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA

Tal como ya se ha desarrollado, la violencia se convierte en uno de los ejes más importantes de la cultura patriarcal, mediante la cual el hombre demuestra el dominio, la fuerza, el control. El varón violenta a su pareja, y los pretextos pueden ser cualquiera, desde que “no hace sus obligaciones en la casa”, “que no le hace caso” o que “no se sabe comportar”, tal como lo deja ver la entrevista a Hombre A:

...Si yo le digo ¡haz esto!, en ese mismo instante lo tiene que hacer, si no, le digo: ¿no me vas a hacer caso? Entonces es cuando se empieza a golpear a la mujer... la mujer tiene que hacer lo que yo le diga... —por eso me casé, por eso estás tú conmigo, tú eres la criada de la casa, tú eres la criada de mis hijos...

El hombre aprende desde pequeño y, a lo largo de su vida, que debe imponerse a la mujer con fuerza, por tanto, él ve “natural” usar la violencia para hacer valer su “autoridad” o “sus decisiones” en su familia (Molina, 2011), tal como lo muestra la entrevista al Hombre B:

...es que eso ya viene desde los papás... yo voy a poner mi caso, yo veía cómo mi papá golpeaba a mi mamá, borracho llegaba dos, tres de la mañana con sus gritos: te levantas y te quiero ahí; a nosotros nos ponía ahí en la sala y le pegaba... ¿sí? Y ahí se van quedando las imágenes, y uno se va quedando la idea de que el hombre manda..., y el ser humano dice: yo quiero ser como mi papá...

Por tanto, en este tipo de masculinidad, la violencia es legitimada como la posibilidad de demostrar en su comunidad qué “tan hombre es” y ser aceptado como tal. En consecuencia, los varones generan, en su vida cotidiana, relaciones en donde la agresión que se ejerce sobre la mujer se ve de manera natural, tanto para ellos como para las mujeres. En este sentido, la violencia en esta cultura patriarcal está tan profundamente

arraigada que no requiere justificación: se impone como autoevidente (Bourdieu, 1996).

En esta cultura patriarcal, el hombre ve a la mujer como objeto y, peor, la considera de su propiedad; por ello, piensan que tienen “el derecho” de “cuidar lo que es suyo”, tal como lo deja ver el Hombre A:

“El hombre piensa: yo, no voy a dejar que sea feliz, ni que otro hombre la toque, porque ya la toqué yo, porque ya eres mía y no quiero que otro hombre te toque, y cuidado con que otro hombre te toque porque te mato. Aunque ya no seamos novios... ¿sí?”

Entonces, como el varón concibe que la esposa o pareja le pertenece, en consecuencia, ella no debe comportarse para llamar la atención de otra persona, ni tampoco otro varón puede voltear a verla, tal como explica la entrevista al Hombre A:

“...porque hay hombres que dicen: ¿qué le ves a aquel?, ¿qué le ves?, aunque no estén casados y que son parejas o novios, o se han dado muchos casos de que: ¿tú que le ves a mi esposa?, o ¿por qué traes una faldita?, ¡quítate esa falda!, no quiero que te pongas esa falda. Es un dominio hacia la mujer”.

En esta cultura el hombre debe ser el dominante en la pareja y tiene que tener el control de la mujer, para lo cual no sólo utiliza la violencia física, sino también la psicológica. Generalmente, el varón le baja la autoestima a ella y la hace sentir menos que él, de tal forma que la mujer crea que su única forma de sobrevivir es al lado de él. Lo anterior lo menciona el Hombre A: “El hombre las manipula... y eso hace, que de alguna manera, que la mujer..., su autoestima vaya bajando..., ése es el macho, de dominar a la mujer y no la deja superarse por miedo a que ella se vaya”.

Según la Ley de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia en su artículo 6,³ existen principalmente cinco tipos de violencia:

³ <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

- I. La violencia psicológica. Es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluaciones, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio.
- II. La violencia física. Es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que puede provocar o no lesiones ya sean internas, externas o ambas.
- III. La violencia patrimonial. Es cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se manifiesta en: la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades, y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima.
- IV. Violencia económica. Es toda acción u omisión del agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro laboral.
- V. La violencia sexual. Es cualquier acto que degrada o daña al cuerpo y/o la sexualidad de la víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto.

Mientras en el trabajo cualitativo se observó que existe un gran nivel de violencia física y psicológica, en la encuesta estatal la física se mostró baja, lo cual deja ver claramente que los guanajuatenses han aprendido que, si bien es tolerada, ya no es socialmente “correcta”, por tanto la niegan. Empero, lo que la encuesta sí dejó ver fue un alto de nivel de violencia psicológica: cuando se les preguntó a los hombres: “¿Usted usualmente qué hace cuando su pareja se enoja?”, 53 por ciento dijo

que le deja de hablar (algunas veces/siempre); 43 por ciento la ignora (algunas veces/siempre); le habla con fuerza 38 por ciento (algunas veces/siempre). Ahora, ante la pregunta: “Alguna vez...” se han alzado la voz, 52 por ciento de los hombres dijo sí (algunas veces/siempre); 45 por ciento mencionó que la ha hecho sentir mal (algunas veces/siempre); 37 por ciento dijo (algunas veces/siempre) haberse ofendido con su pareja; 34 por ciento señaló haber callado a su pareja (algunas veces/siempre); 34 por ciento haber ignorado su opinión (algunas veces/siempre). En el caso de violencia física, 23 por ciento de los hombres señaló haberse jaloneado, empujado o pellizcado con su pareja (algunas veces/siempre), 13 por ciento se han aventado cosas (algunas veces/siempre) y sólo 11 por ciento reconoció haber llegado a dar golpes (algunas veces/siempre).

En el caso de la violencia económica, sólo 4 por ciento de los hombres dijo dejar de dar dinero cuando se enojaban; la sexual fue mayor que ésta: ante la pregunta: “¿Alguna vez usted ha tenido relaciones íntimas sin tener deseos de hacerlo?”, 14 por ciento de las mujeres respondió afirmativamente, lo cual de entrada nos habla de una falta de respeto de los varones a los deseos y sentir de ellas. Desafortunadamente, en el caso de la violencia patrimonial no se tienen datos.

Ahora, como lo señala Hernández en su estudio de “Feminicidio en Guanajuato, una realidad” (2016), la violencia hacia la mujer se da tanto en clases altas como bajas. Pero además, considerando la dicotomía rural/urbano, se pensaría que es en la zona rural donde se halla con mayor cotidianidad tanto la violencia como el feminicidio, por el bajo nivel educativo, de ingreso y de urbanización de estas zonas; sin embargo, las muertes de las mujeres en Guanajuato dejan ver que es en las zonas urbanas donde se observan más estos problemas sociales. Lo que nos permite señalar que la violencia es un problema general, y que se está viviendo en mayor medida en las ciudades, como consecuencia de que las mujeres están queriendo salir de su rol tradicional de género y los hombres no han cambiado su concepción para permitir esta transformación sin violencia (Torres, 2004); como consecuencia de lo anterior,

es en el municipio de León, uno de los más urbanizados del estado de Guanajuato, donde se observa mayor violencia y muertes de mujeres.

Pero además, de manera paradójica, hay que señalar que estas características culturales del hombre patriarcal: ser valiente, rudo y violento, tampoco le benefician, ya que, generalmente, ellos tienden a esconder sus sentimientos “débiles”, negándose a sí mismo, y guardándose como en verdad les gustaría ser, para satisfacer el rol social hegemónico. De hecho, esta contención de sentimientos puede llevarles a una depresión permanente, que repercute en su vida diaria (Seidler, 2008; Bonino, 2001), lo cual no sólo lo lleva a enfermedades, también a acciones donde pueden poner su vida en peligro; en este sentido, el hombre debe reaprender y dejar a un lado la violencia y/o dominio como un eje de su masculinidad, debe “aprender a jugar un juego de vida que también sea un juego de amor e igualdad” (Seidler; 2008: 129).

III. CAMBIOS EN LA MASCULINIDAD

Ante este estereotipo tradicional, la situación económica y la lucha feminista en México han hecho que se estén dando cambios en esta masculinidad hegemónica, pues la mujer está saliendo a trabajar, y muchas de ellas son las que mantienen el hogar, por lo que el supuesto de ser proveedor de la familia se rompe; por ende, este eje está teniendo transformaciones a las cuales el hombre se resiste y su respuesta es variada: va desde mayor violencia hacia la mujer hasta la aceptación.

Como consecuencia de que la mujer está saliendo a laborar, el hombre se ve desplazado en uno de los ejes de su masculinidad que es el de ser proveedor, sin embargo, no se cuestiona quién debe dirigir el hogar, se permiten los consejos e intervenciones de la mujer, pero la última palabra o los temas más importantes los debe tomar él. Las consecuencias de no ser el proveedor completo se observan en que el hombre pueda llegar a ayudar un poco en las cosas del hogar, siempre y cuando tenga que ver con los hijos o actividades que impliquen la fuerza.

En el eje de la sexualidad, como parte de la lucha femenina, de la introducción de la mujer al mercado laboral, del papel de los medios de comunicación (incluido el internet), la mujer también ha tenido cambios: ahora asume que tiene derecho, al igual que el hombre, a sentir, a gozar y a decir cuando sí desea hacerlo y cuando no. Por tanto, el hombre empieza a dejar de pensar que sólo importa su satisfacción, sino también la de su pareja, por lo que su masculinidad se está redefiniendo y ahora “ser un verdadero hombre” tiene que ver con ser capaz de satisfacer a su pareja y a él mismo; se trata ya de los dos.

Desafortunadamente, ante estos cambios, la violencia no ha desaparecido, sus formas se han diversificado y en algunos casos hasta se ha fortalecido, pues los hombres no quieren perder los privilegios que cultural y socialmente se les han otorgado; y para demostrar su fuerza y dominio, elementos que están siendo cuestionados, usan la violencia como una forma de imposición (Bourdieu, 1996).

Por tanto, las condiciones sociales y culturales en las que estamos inmersos han hecho que las masculinidades clásicas se enfrenten a cambios. Para Montesinos, el hombre está sufriendo una crisis de identidad:

“...Se trata de la erosión de las fuentes simbólicas que legitimaban la autoridad y la concentración del poder en la figura masculina, y un momento donde no se tiene la certeza sobre los nuevos referentes que permitan, o bien crear una nueva identidad masculina o resignificar la ya existente” (2002:38).

En esta transformación, los ejes de violencia, proveedor, quehaceres domésticos, toma de las decisiones importantes, sexualidad y reproducción son fundamentales para entenderla.

Como un intento de clasificar en México las masculinidades está el trabajo de Montesinos (2007). Esta propuesta es interesante, sin embargo, deja ver a la masculinidad como un rol fijo y no dinámico, no sólo respecto a la familia sino al entorno externo, tanto social como económico; pero además, el eje de estos tipos de masculinidades son el ser proveedor, sin considerar otros ejes como la violencia; de hecho, el autor

asume en varios de sus tipos que ésta ya no existe; por último, su tipología no asume los cambios que se están dando en el rol tradicional de la mujer y las tensiones que esto ocasiona en la masculinidad, pues los hombres no quieren dejar sus privilegios y las mujeres están luchando por tener relaciones de igualdad, lo cual se traduce en violencia.

Por tanto, una de las propuestas de este trabajo es otorgar una clasificación de masculinidades que intente explicar los cambios que se están dando en la concepción tradicional de ser “hombre”, considerando cinco ejes:

- Violencia.
- Proveedor.
- No hace quehaceres domésticos.
- Toma las decisiones importantes.
- Sexualidad y reproducción.

IV. PROPUESTA DE LA TIPOLOGÍA

A partir del trabajo cualitativo y cuantitativo que hemos realizado, se puede hacer una tipología de masculinidades, empero, hay que contemplar que estas concepciones no son estáticas, pues en la mayoría de los casos se fue flexibilizando la concepción de ser “hombre” de acuerdo a la edad y al tiempo del matrimonio; en muchos de los casos, después de 15 años de matrimonio, los hombres aceptaban cosas que de recién casados no lo hubiesen hecho, como colaborar en los quehaceres en la casa y que la mujer trabaje. Lo anterior nos hace pensar que las masculinidades son dinámicas y su entorno las define. Sin embargo, un tema que se observó en el trabajo de campo fue la minimización de la violencia en los hombres, la cual está muy naturalizada y no se dan cuenta de que la ejercen.

Con estas aclaraciones, nuestra propuesta considera ocho tipos de masculinidades, las cuales, como se estableció previamente, pueden ser dinámicas, dependiendo del entorno.

1. Masculinidad hegemónica.
2. Masculinidad ideal.
3. Masculinidad explotador.
4. Masculinidad hegemónica proveedor compartido.
5. Masculinidad hegemónica pacífica.
6. Masculinidad dominada.
7. Masculinidad en busca de placer.
8. Masculinidad frustrada.

1. Masculinidad hegemónica

En este tipo de masculinidad se da el sentimiento de superioridad del hombre frente a la mujer, por lo que utiliza la violencia para mantener la subordinación; su labor dentro de la familia no incluye la realización de labores domésticas, empero, puede acceder a cumplir con aquellas que reafirmen su creencia de supremacía al ser actividades que requieran de fuerza, valor, resistencia; se asume como proveedor único, pues esto le permite adquirir un reconocimiento social, así como incrementar su hegemonía dentro de la familia; en consecuencia, la toma de decisiones está en su poder ya que tiene los elementos económicos y de violencia para ser aceptado. Del mismo modo, esta masculinidad responde a las expectativas sociales sobre lo que es ser hombre, donde la actividad sexual está calificada como una de sus responsabilidades.

Curiosamente, casi todos los padres de los entrevistados entraban en esta clasificación; lo que llama la atención es cómo algunos hijos decidieron no parecerse a sus padres; otros, seguir su ejemplo, pero con matices diferentes; y los menos, crear una nueva masculinidad.

Un tema interesante que se encontró en la investigación cualitativa es que los hombres cuando son más jóvenes tienden a una masculinidad más hegemónica que cuando son mayores; ejemplo de ello es el Hombre R, de 59 años (14 años de casado), quien vive en una zona semi-rural: él se dedica a sembrar y su esposa hace la comida, lava la ropa, la plancha, y demás deberes de la casa. Generalmente él no ayuda

en estas actividades, sólo en cosas que las “mujeres no saben... cosas de plomería que ni mi mujer ni mis hijas saben”. Es claro, por la entrevista, que él toma las decisiones.

Él reconoce que violentó a su mujer y a sus hijos cuando era más joven, y lo ve como un tema de repetición de patrones: “...mi padre era un hombre de carácter violento con todos, tenía alcoholismo... con todo nos daba, eh, con lo que encontrara y parejo, a mis cuatro hermanos, a mí y a mi madre”. Cuando se le preguntó si había repetido el mismo patrón con sus hijos contestó:

“La mera verdad sí, hubo un tiempo en el que le pagaba a mi mujer y a mis hijos, a mi hijo mayor sobre todo, y yo digo que fue porque se me quedó muy marcado lo que hacía mi padre, pero bueno, eso ya tiene tiempo, porque mi familia y mi mujer me apoyaron mucho porque también empezaba a beber mucho y casi perdía lo poquito que tenemos”.

Actualmente, reconoce que sigue ejerciendo violencia, pero ésta es menor: “...algunas veces sí grito, porque soy bien explosivo y me prendo bien rápido, pero siempre trato de calmarme o hay alguien conmigo que me detiene cuando quiero hacer alguna tontera. Pero golpes ya no”. En este sentido, también reconoció la infidelidad cuando era más joven: “...cuando era chavito pues sí, no se lo voy a negar... Pues eran otras épocas que uno no sabía qué quería y con tanto problema pues se me hizo fácil”.

En el caso de las relaciones íntimas, ya no se le preguntó del pasado; sin embargo, en el presente la satisfacción la ve como un tema de dos, y entiende cuando su esposa no quiere, pues comprende que está cansada: “...luego por el trabajo, que el día estuvo pesado, pues se entiende, y se debe entender además, ¿verdad?”.

2. *Masculinidad ideal*

Resulta el punto contrario de la anterior. Esta masculinidad no se asume como superior frente a la mujer, por lo tanto las actividades de proveedor pueden ser compartidas, al igual que con las actividades del hogar; las fronteras del rol de géneros han sido traspasadas y se reconoce una mayor equidad entre ambos, se redistribuye o, mejor dicho, se comparte el poder en la toma de decisiones, por lo tanto, la violencia está ausente. La sexualidad también se lleva a cabo como un tema de consenso y de disfrute de ambos. Hay que aclarar que en este tipo de masculinidad el hombre puede ser proveedor único o compartido, lo que lo define es su concepción de igualdad frente a la mujer y la no violencia.

Los entrevistados dejaron ver que muchas veces deciden no repetir estereotipos familiares, por lo que eligen ser diferentes a su padre y madre. Éste el caso del Hombre K, que tiene 37 años, 15 años de casado y dos hijos, quien aunque es el proveedor mayoritario, asume a la familia como un equipo, en donde ambos se ayudan, principalmente en la casa y los hijos:

Y mi papel pues básicamente es ser el sustento económico de todo, claro que también... estoy al pendiente de su educación, de su música, pero yo creo que, como principal, pues sí es económico. [¿Ayudas con las labores en la casa?] Sí claro que sí, cuando estoy de vacaciones o fines de semana hago las labores domésticas, le ayudo a mi esposa, cuando hacemos aseo general, entre semana, a lo mejor ella no tiene mucho tiempo, por el hecho de que está con los niños, entonces yo los fines de semana, bueno ya entre los dos hacemos la limpieza más profunda.

Aunque es el proveedor mayoritario, pues su esposa trabaja esporádicamente, él no le pidió que dejara de trabajar, sino que ella se quedó desempleada y llegaron los hijos:

Ella decidió no trabajar, cuando... bueno..., es una larga historia, ella estuvo trabajando durante un tiempo..., pero sólo fue un contrato de seis

meses, no recuerdo bien, ya después de terminar eso ella decidió ya no trabajar, se dio cuenta que estábamos descuidando un poco a los niños, entonces nosotros lo platicamos, nosotros somos como un equipo, ¿sí? Donde yo por ejemplo me encargo de que en la familia no haya carencias económicas y ella se encarga de la educación más profunda de los hijos... no significa que yo no me encargue... Es lo que yo le digo, el dinero que gano no lo gano para mí, siempre lo gano y lo pongo a disposición, porque siento que ella no tiene ingreso, y merece cuando tenemos un poquito más, pues poder disponer y gastar...

La toma de decisiones es un tema de dos, y en ocasiones incluyen a los hijos también, pues para él la familia son todos: “Por lo regular lo hacemos en conjunto, los cuatro, no nada más ella y yo, los cuatro. Por ejemplo, que no queremos ir de vacaciones o queremos adquirir algo, por ejemplo, que nos va a embarcar durante un largo tiempo, siempre lo hacemos entre los cuatro [Las decisiones más importantes ¿quién las toma?]. . . los dos en conjunto”.

De acuerdo a la entrevista, él trata de tener una familia sin violencia, pues la suya lo fue, y se observa que es un tema que no quiere repetir:

Mmmm, las discusiones no pues muy mal (risas), mis papás no se llevan muy bien que digamos, yo creo que fue un poco difícil... había violencia... Mi padre yo creo que es todo un ejemplo a seguir, él siempre fue muy trabajador y, desafortunadamente, como siempre fue muy trabajador, no tuvimos mucho contacto con él cuando yo era pequeño, bueno ni yo ni mis hermanas... Y yo creo que la mayoría de las veces él no estaba con nosotros y se la pasaba trabajando, ¿por qué trabajaba?, por lo mismo de que tenía muchos conflictos con mi mamá.

Actualmente no le gusta utilizar la violencia, ni con su esposa ni con sus hijos; considera que es el último recurso para educar, tiene presente la violencia y la sabe identificar, de hecho, cuando platica acontecimientos violentos sabe que no fue lo correcto: “No nunca..., alguna vez, sobre todo hace algunos siete años, yo estaba muy estresado y lo hice

con el más grande, pero fue una etapa muy pequeña de mi vida y no lo volvería a hacer porque es algo que me remuerde la conciencia y todavía hasta la fecha me siento en deuda con él”.

En este sentido, una de las cosas que más le agrada de su personalidad es su paciencia y que no es explosivo, y se cataloga como tranquilo:

Me gusta que soy muy paciente como lo dijimos ahorita, no soy explosivo. Hay veces por ejemplo que llego y mi esposa me empieza a decir que los niños hicieron esto y aquello y a lo mejor una persona normal se enojaría y explotaría y yo no, hay cosas que por ejemplo que los niños lo hacen un poco mal, pero en verdad a mí no me da coraje, y entonces mi esposa me dice: “oye, pues reacciona”, pero no, en verdad no siento que yo tenga que llamarles la atención por algo que no vale la pena, o algo material, por ejemplo que hayan roto algo, pues, bueno, se repone y ya ¿no?, entonces eso me gusta, que soy muy paciente, como que no hago las cosas así tan explosivo para después arrepentirme.

Como toda familia, acepta que llega a tener diferencias con su esposa; empero, cuida mucho que sus hijos no los escuchen a él y a su esposa cuando llegan a tener discusiones, las cuales, generalmente, señala son por dinero, tema recurrente en todas las parejas: “...jamás hemos discutido en frente de los niños, jamás, y tenemos ya 15 años de casados y jamás hemos discutido en frente de los niños”.

En cuanto a la sexualidad, él apunta que hay etapas, de cuando eran recién casados y ahora, antes el sexo era mucho más importante: “A lo mejor son etapas al principio, pero pasa el tiempo, y pasa a segundo término... uno se da cuenta que no todo en la vida es sexo, por ejemplo, ¿no?, a lo mejor en un momento de nuestra vida sí lo era, pero ahorita como que hay otras prioridades”.

La sexualidad la asume como un deseo de dos, pero se da cuenta de que ella espera hasta que él quiere, lo cual no entiende por qué, y a él le gusta que sea un tema en donde los dos tengan la iniciativa:

Quien deba tener la iniciativa es yo creo quien tenga ganas..., sí en serio, le digo porque hay veces,... como que la mujer se reserva un poquito más; por ejemplo, hace algunos, algún tiempo, me platicaba mi señora “fíjate que hacía tiempo que yo tenía muchas ganas” y “¿por qué no me habías dicho?” ¿Sí me explico?... eso me decía y yo, por ejemplo, yo no me espero a que pase el tiempo, simplemente cuando deseo, pues trato de hacer algunas cosas para seducirla y no es nada más de llegar y ya... por la confianza...

Para él, un hombre es aquel que le da seguridad a su pareja, no sólo económica, sino que esté ahí cuando lo necesite: “...Primero que le dé seguridad a la pareja, yo creo que por la experiencia le digo, yo sí siento que la mujer debe tener ese apoyo con el hombre que le toque”.

También un tema interesante que se observó en la entrevista fue que él se movió de una masculinidad hegemónica a una ideal cuando se dio cuenta de que la relación se hacía violenta, con discusiones y celos, y se percató de que su familia primaria influía en ello, por lo que tomó la decisión de alejarse:

Me daban celos cuando, yo creo que pasaron como cinco años después de casados. Yo creo que los celos surgieron a partir de la plática con otras personas, a partir de las pláticas con las que uno se junta... me decían que “por qué dejas que tu mujer haga esto o aquello”, me lo decía mi familia... [¿Cuándo terminó esta situación?] ...yo me separé mucho de mi familia, bueno, no me separé, los quiero mucho y los sigo frecuentando, pero ya hago visitas a lo mejor una vez a la semana, porque en ese aspecto sí siento que influían mucho, incluso la familia de ella influía mucho.

3. Masculinidad explotador

Constituye la masculinidad que está ausente de actividades laborales, sea por cualquier motivo; al hombre no le interesa ser proveedor y delega esta actividad a su pareja (o inclusive a un tercero). Sin embargo,

se comporta como proveedor, le exige a su esposa que lo atienda y haga los quehaceres domésticos; él no suele hacerlos o ayuda muy poco, mantiene las características de superioridad al ejercer violencia y la toma de las decisiones. Empero, en la sexualidad puede ser abierto, en el sentido que permite una actuación activa de su pareja; de hecho, puede llegar a tener como tema importante la satisfacción de ella, como forma de control y así evadir ser el proveedor.

Este tipo de masculinidades se observa, en mayor medida, en aquellos que se casan siendo aún muy jóvenes y que aún dependen de sus padres, y tiene un rol de hijo y esposo. Éste es el caso del hombre D; él tiene 22 años y ya está casado y tiene un hijo; vive con su mamá, hermanas y padrastro; este último es el proveedor mayor de la familia y quien toma las decisiones junto con su mamá.

En cuanto a su esposa, ella está dedicada a cuidar de su hijo y a él, además ayuda en los quehaceres de la casa. Él, aunque tiene un trabajo, gana poco y dice a veces ayudarla en los quehaceres, todo depende “si tiene ganas”. De acuerdo a la entrevista, él afirma que ha sido infiel, y deja ver que se arrepiente de cosas que le ha hecho a su pareja:

“Pues sí, he hecho cosas que no se merece que digan que soy hombre”, además señala ser muy celoso. De manera paralela, cuando habla de las relaciones sexuales asume que los dos pueden tener la iniciativa, pero cuando ella no quiere, él se enoja y le deja de hablar, lo cual es violencia psicológica: “...pues en ese momento me enojo, me volteo, no le hablo...”.

Esto deja ver que la idea de él es que ella debería de estar cuando él la necesita, y por ende, recurre al chantaje.

4. Masculinidad hegemónica proveedor compartido

Representa un individuo que es proveedor compartido, pues su ingreso no es suficiente para las necesidades del hogar; a cambio de esto, el hombre colabora de manera mínima en las actividades domésticas, de

preferencia, con aquellas que tenga que ver con fuerza, destreza o conocimientos mecánicos; empero, continúa reproduciendo la violencia para imponer su hegemonía y reforzar así su masculinidad; puede acceder a consensar las decisiones, aunque es claro que él tiene la última palabra. En la sexualidad se muestra abierto en cuanto a quién toma la iniciativa y puede interesarle el disfrute de ambos.

Dentro de la masculinidad hegemónica proveedor compartido está el caso del Hombre I, quien sigue el patrón paterno. Este joven de 20 años comenta que su papá es alguien a quien considera como el proveedor central de la familia, su mamá también trabaja, pero su ingreso es menor. El padre es quien toma las decisiones. En este contexto, y aunque en la limpieza aparentemente ayudan todos, y tienen quien les haga este trabajo, la mamá es la responsable del tema.

Su padre se comporta como un proveedor hegemónico, por lo que en su hogar se ha vivido la violencia: tanto la verbal como la física son claras, y él ha llegado a reproducirla:

“Una vez discutiendo con mi hermana, yo me fui de la casa y no regresé en dos días. En otra ocasión mi papá llegó muy tomado a la casa y le pegó a mi mamá y se fue mi mamá de la casa, bueno, todos se fueron menos yo, yo me quedé con él hasta que dejó de tomar”.

El estereotipo de padre y madre es muy tradicional: el padre es el principal proveedor, es duro, mientras que su madre es más cariñosa y más atenta de las necesidades de la casa y sus hijos; sin embargo, por el trabajo de los dos, señala él y su hermana que estuvieron muy solos:

“...siempre ha sido una mamá muy cariñosa, por mí y por mis hermanas haría cualquier cosa; es una mujer muy trabajadora, se esfuerza bastante, pero creo que ha estado un poco ausente por su trabajo. De ciertas fechas para acá ha estado más cerca de nosotros, unos tres años para acá ya no, pero sí estuvo muy ausente cuando estábamos más pequeños al igual que mi papá, también”.

Las decisiones entre pareja, las contempla como una posibilidad de dos, sin embargo, asume que es él el principal responsable, a pesar de que inconscientemente sabe que ella también puede hacerlo:

“Pues, siempre platicamos cuando tenemos un problema y platicamos cuál es la solución, pero por lo mismo de que es muy insegura en sus decisiones, el que toma la última palabra soy yo. En varias ocasiones ella ha tomado la iniciativa, porque sinceramente yo no he sabido qué hacer, y ella ha tomado la iniciativa de tomar una buena decisión”.

A través de la entrevista se observó la admiración que siente por su padre, además de que ya deja ver temas que lo asemejan a él: asume que el hombre debe ser el principal proveedor aunque la mujer también puede colaborar; de hecho, al inicio de su noviazgo él pagaba la cuenta, ahora, dice, por petición de la novia, los dos se dividen los gastos: “En un principio yo pagaba todo, pero ya ella toma la iniciativa de que nos dividamos la cuenta cuando salimos”.

Por la historia familiar, también deja ver violencia: él asume que cela a su novia y tienen discusiones por ello; sin embargo, él cree que está en lo correcto “...mmm pues le digo que me molesta, me molesta que hable con hombres que no tienen buenas intenciones con ella y que ella lo sigue haciendo, eso se lo recrimino mucho”.

Lo interesante, y que se ha observado en las entrevistas, es que, por un lado, los hombres dejan ver que han sido celosos, pero por otro han sido infieles. En el caso del Hombre I, aunque sabe que no es “correcto”, pero es permitido socialmente, fue infiel:

“Porque era una persona, con la que fui infiel, una persona que ha sido una persona muy importante en mi vida, fue mi pareja, me hace sentir muchas cosas fabulosas, no puedo decirte con palabras lo que me hace sentir. Sé que está mal teniendo pareja y sintiendo esto por otra persona...”

En el tema de la sexualidad, él la observa abierta, pues dice que se trata de que ambos disfruten, sin importar quién la inicie. Por el trabajo

cualitativo, éste es uno de los cambios que se ven en la construcción de las nuevas masculinidades: “No sólo una de las personas, la iniciativa la pueden tener los dos, simplemente un día alguien la toma y otro día la otra parte la toma”.

5. Masculinidad hegemónica pacífica

Este tipo masculino es aquel que se caracteriza por ser el proveedor o proveedor compartido, no suele ayudar en los quehaceres en la casa, y si lo hace, la ayuda es mínima; esta característica no viene acompañada, de violencia, o ésta es mínima, dentro de la relación, pues el papel en la toma de decisiones está claro, y ambos lo respetan; en consecuencia, no hay ninguna necesidad de usar la violencia, y el comportamiento sexual puede provenir en ambas partes.

En este sentido tenemos al Hombre C, que actualmente tiene 22 años de casado y 43 años de edad. Como lo deja ver la entrevista, tuvo una transformación en su concepción de masculinidad, de hegemónica a pacífica.

En primer lugar, cuando él se casó pensaba que su papel era mantener a su familia; de hecho lo narra: “Pues yo creía que para eso estoy yo, si yo me casé con ella era porque yo la iba a mantener, a mis hijos también”; de acuerdo con la entrevista, esto parece que lo define como hombre y como esposo. En este sentido, durante los primeros años de matrimonio los roles eran claros: él trabajaba y ella estaba en el hogar cuidando de sus hijos; sin embargo, la intención de construir su casa y los gastos que esto representaba llevó a que “permitiera” a su esposa a trabajar de manera informal: venta de zapatos por catálogo, fue así como ella empezó a aportar dinero a la casa, lo cual se sumaba a lo que él llevaba. Pero como era menos el ingreso que de él, no puso en peligro su identidad como esposo y hombre. Actualmente, los hijos han crecido, al igual que los gastos; además, con los años de matrimonio ha cambiado de idea:

Pero ahora... me ha vuelto a comentar sobre trabajar, fíjate que sí, ya no tengo esa mentalidad de tenerla ahí nada más en la casa; ella me ha hecho entender que tiene muchas ganas de hacer algo, en estos días justamente me había hablado sobre que tenía interés en ir a estudiar a una escuela técnica, donde yo estuve, y le dije que se animara, que fuéramos a ver las fechas de inscripción... no sé si sea porque, pues, ya es menos lo que tenemos que hacer con los niños o si porque ahora sean más gastos, pero creo que no tendría que haber ningún problema en que trabaje.

Es decir, él ahora tiene claro que a los gastos de la casa pueden ayudar los dos, y con ello no deja de ser un “buen esposo” o un “buen hombre”; la esposa ha ido cambiando esta situación, pero él ha accedido, pues ella siempre le ha dado el lugar del “hombre de la casa”. Cuando se le preguntó: ¿Quién toma las decisiones más importante en la familia?, contestó: “Pues tenemos que estar enterados los dos, mi esposa y yo; por lo general ella se entera primero de alguna situación que se deba considerar y cuando llego me lo platica y vemos qué se hace”.

En este sentido, la esposa cuando tiene que tomar decisiones, espera primero a consultarlo y luego decide; por ende, el compartir ser el proveedor no lo debilita, ya que sigue siendo considerado el que debe de tomar las decisiones: “es el hombre de la casa”.

En el tema de violencia, la mayoría de los hombres entrevistados niegan o simplemente no se dan cuenta de que violentan a las mujeres; en el caso de este entrevistado, es claro que tiene un carácter fuerte: “Hay veces que mi esposa me dice: “es que tú te alteras luego luego”, lo cual es parte del rol de ser hombre; sin embargo, se observa que la relación no es violenta pues tienen claros sus roles de género.

Otro de los elementos que se observó del Hombre C es que no suele mostrar sentimientos cariñosos, pues, como vimos en el estereotipo de la masculinidad hegemónica, esto no es de “hombres”; la consecuencia es que se siente alejado de sus hijos:

“Me gustaría ser más cercano a mi familia, como le digo, a veces, a mí no me cuentan algunas cosas y es rara la vez que me platican algo; yo intento

hablar con ellos, pero a veces están ocupados, y en lugar de distraerlos prefiero que se dediquen a su estudio...”.

Para él, uno de los temas más importantes del matrimonio fueron los hijos, la reproducción, por lo que las relaciones sexuales tenían una mayor relevancia; por lo mismo, ahora este tema pasa a un segundo plano:

Uno puede estar bien con su esposa sin haber estado juntos durante un buen rato, pero digo, si estás bien con ella pues habrá maneras de demostrarse el afecto y puede ser de esa manera o de muchas otras... y bueno, en un matrimonio son muchas las cosas que ocupan a uno, y a menos que a lo mejor, no sé, estén planeando tener un hijo, pues entonces si procuras que pase, este, pero... pero si no, si ya tienes tus hijos y pues el trabajo, y demás, como que eso ya pasan a ser momentos de vez en cuando que la pareja pueda pues estar juntos; y te digo, la relación puede seguir bien, porque habrá otras cosas que hacer y no siempre se va a poder estar digamos con esa intimidad, menos si tienes a los hijos por ahí... pero si hay oportunidad y los dos tienen humor, pues uno puede demostrar afecto de esa manera.

No se pudo investigar cómo era la relación cuando se casó, pero en la actualidad él se observa comprensivo cuando la mujer quiere o no tener relaciones íntimas con él.

...Ella, uno siempre va a estar ahí para ella, ¿no? Además es más fácil que uno se interese si se lo propone y pues a la mujer si no está de humor es más difícil convencerla, entonces... no digo que el hombre tampoco tenga que decir nada, no; si uno calla pues no sabrán nunca lo que quiere, pero si es más como uno propone, ella dispone, pero si ella propone pues uno está dispuesto. Habrá veces que uno tenga... pues ganas, y sí hay que hacer el intento, pero si de plano no, pues no.

6. *Masculinidad dominada*

Este tipo masculino es aquel que se caracteriza por ser proveedor compartido o por no ser proveedor, observa un comportamiento de sumisión, no toma las decisiones aunque sí puede ser tomado en cuenta, no ejerce violencia (algunas veces éste podría resultar el tipo de hombre violentado) y realiza en mayor medida labores domésticas; en lo sexual, hay una continua preocupación por la satisfacción plena de su pareja y cómo se siente.

Éste es el caso del hombre S; tiene 46 años, se dedica a la casa en la actualidad, como consecuencia de que sufrió un accidente; empero, aunque no trabajaba ingresa dinero a la casa, pues renta unos locales:

“Yo me dedico al hogar y a los niños, en llevarlos y traerlos de la escuela, darles de comer, ayudarlos es su tarea y pues... en ver qué falta en la casa, que todo esté en orden. Mi esposa es la que trabaja, yo gano dinero por mis rentas, pero mi esposa sale a trabajar en una oficina, desde hace más o menos cinco años.”

Después del accidente, su esposa y él acordaron que no podía seguir trabajando, que él estaría en la casa:

Como te digo, la decisión se tomó hace cinco años porque tuve un accidente automovilístico entonces me tuvieron que operar del cráneo, por ende estuve incapacitado en el trabajo y dejé de ir porque necesitaba reposo; fue una época muy difícil por cierto. Mi esposa ya trabajaba también, pero ella me sugirió que lo hiciéramos de esa manera: que yo me quedara en la casa con los niños y ella saliera a trabajar, entonces acepté después de platicarlo. Siempre sí fue una decisión difícil sobre todo para mí, al hacerme la idea de que yo ya no iba a ser el que saliera a trabajar y en lugar de eso me quedara con los niños, pero la decisión se tomó y hasta ahora hemos estado bien.

Ahora, su esposa y él pagan quien les ayude con las labores domésticas, y además ella le apoya en estas actividades: “Mi esposa es la que

plancha la ropa porque yo la verdad no sé”. En el caso de las decisiones importantes para la familia, es claro que no las decide él, pero su esposa lo toma en cuenta para hacerlo.

Reconoce que en su infancia hubo violencia, “pues mis papás siempre se peleaban, de hecho ahorita ya no están juntos, tendrán unos quince años divorciados, ya cada uno tiene su pareja... Pero... sí, eran muy frecuentes las peleas entre ellos”. Señala que la violencia no era tan grave, y a ellos sí les llamaban la atención, pero lo normal; de hecho dice que de la misma forma como fue educado, él lo hace con sus hijos:

A mis hijos jamás les he pegado, a pesar de que son muy tremendos, sobre todo el chiquito, y sí les llamo la atención a ambos de igual manera, pero eso sí te digo, nunca les he puesto una mano encima. Los regaño y les llamo la atención cuando hacen algo que no me parece, o cuando le faltan al respeto a alguien sobre todo. A lo mejor sí podría decir que los he educado igual, como mis padres lo hicieron conmigo.

Reconoce que el accidente le cambió el carácter: “Me he vuelto más paciente que antes. Antes era más explosivo, pero desde que me accidenté y dejé de trabajar cambió bastante mi temperamento; me volví más paciente porque convivo todos los días y casi todo el día con mis hijos, me toca llevarlos y recogerlos de la escuela, darles de comer y todo eso. Y algo que no me gusta, que a veces me siento dependiente económicamente hablando, porque yo no trabajo y, aunque sí gano mi propio dinero, es en menor cantidad a comparación de mi esposa.”

En el caso de la sexualidad, comentó que es un tema de dos y cuando ambos están de acuerdo.

7. Masculinidad en busca de placer

Hablamos aquí del hombre construido socialmente sólo bajo la idea de la satisfacción sexual y completa dominación sobre su pareja y/o parejas. En su relación o relaciones, es él quien toma las decisiones

(generalmente establece el principio de no compromiso), y tiene un completo desapego a realizar labores domésticas y a proveer, ya que la relación que él establece es únicamente de contacto sexual donde busca, fundamentalmente, su satisfacción; por tanto, ejerce violencia sobre su pareja al visualizarla sólo como un objeto que es utilizado para obtener el fin de su satisfacción.

En este caso tenemos la entrevista al Hombre T, un joven de 23 años, quien no suele hacer quehaceres de la casa, pues su mamá se hace cargo, vive aún con sus papás, quienes de hecho se comportan como una pareja con papeles tradicionales: el papá es el proveedor y la mamá es la que se encarga de las labores domésticas.

Se comporta claramente como una masculinidad hegemónica, pero sin compromiso con una pareja; de hecho, apunta que cuando se case actuará de la misma manera que sus padres:

“Creo que sería la misma perspectiva que mis padres: que mis hijos tengan las oportunidades y ayudarles en todo lo que mi labor como padre me permita hacer; darles la libertad necesaria, pero no dejar de recalcarles cuáles son las consecuencias de sus acciones, enseñarles disciplina, ayudarles digamos en su búsqueda de ser, que encuentren su camino como tal donde sea”.

Al igual que en otros casos, hay violencia en su familia; recuerda que las discusiones entre sus papás eran violentas. “Fuertes, muy fuertes, al mismo tiempo que intensas muy tontas; todas esas discusiones pudieron ser más pacíficas.” Por tanto, tiene una alta posibilidad de comportarse de la misma manera; de hecho tiene una visión positiva y de admiración por el papá, mientras que con la mamá es más crítico: “...mi mamá intentaba como sólo señalar todo lo malo que había hecho y las peores consecuencias que podían alcanzar mis actos, en cambio mi padre, ... solía solamente pedirme que no volviese a hacerlo”.

Ahora no tiene pareja, pero en general dice que no es celoso, pues no tiene compromiso. Un rasgo interesante es que señala que le gusta que las mujeres tengan iniciativa; de hecho, le parece muy molesto

“que no tengan la iniciativa para dar su opinión, cuando no tenían iniciativa terminaba insistiendo hasta que me dieran esa iniciativa, además notas lo que quieren aunque no te lo digan”, obviamente, como una masculinidad moderna y sin compromiso cada quien paga sus cuentas: “...bueno, cada quien lo suyo ¿no?”.

Él apunta que generalmente no tiende a sentir celos, pero comenta que las mujeres sí lo celan: “...se siente como una falta de confianza poniendo en duda parte de lo que soy, normalmente se enojan, por ejemplo, por pasar tiempo con mis amigas o con mis amigos, dedicar tiempo y esfuerzo a otras personas”. Aunque engaña a sus parejas y sabe que está mal, no lo dejaría de hacer, y además, paradójicamente, le molesta que las mujeres ejerzan violencia producto de esta infidelidad: “Una vez mi pareja me abofeteo..., y yo me separé de ella, me salí del hogar y me llevé mis cosas..., el hecho de que yo haya sido infiel, no sé si sea importante, y que la bofetada fue consecuencia de...”.

En las relaciones sexuales, señala que las mujeres generalmente no tienen la iniciativa y él tiene que tenerla:

“...en mi caso normalmente yo debo de tener la iniciativa... Creo que tiene que ver con esta misma situación de que las parejas que he tenido no han tenido la iniciativa de tener la relación sexual, en algunos casos me han comentado que es deber del hombre”.

Lo anterior deja ver, de manera clara, que para él las relaciones sexuales son fundamentales, son como “una manera de construirte a ti mismo, conociendo a una persona tan cerca; al mismo tiempo ayudas a una persona cercana a ti a construirse a sí misma...”. Es interesante cómo concibe que a partir de la sexualidad se puede construir un sujeto, y le “da la oportunidad a la mujer”.

Generalmente no busca parejas estables:

Básicamente son personas de una sola noche, muchas de amistad en las cuales intento conocer gente nueva; ocasionalmente mantengo relaciones con

amigas solamente cuando existe la disposición y sin compromisos; bueno, sólo con el compromiso básico de siempre cuidarte de enfermedades... Porque es difícil encontrar una pareja con mis mismos gustos o perspectiva de una pareja, por lo tanto mientras no tengo pareja este tipo de ocasiones surgen y pues se viven.

8. Masculinidad frustrada

Esta tipología se da, cuando el hombre es mantenido por su esposa y él ya no lo puede hacer, por lo que se siente frustrado en su masculinidad; por tanto, se resiste a ocupar la labor de amo de casa. En esta construcción el hombre puede llegar a ser violento, pues su frustración lo lleva a eso, o, de plano, a ocupar el papel de receptor de la misma por no poder cumplir con su papel de proveedor. Por el contexto que vive, está subordinado a las labores que realiza su pareja y tiene que colaborar o realizar la mayoría de las labores domésticas. En este contexto, es ella quien toma las decisiones y, en el mejor de los casos, lo considera, lo cual se justifica pues él depende económicamente de su pareja. En el tema de la sexualidad hay comprensión a los deseos y necesidades de su esposa, pues ella se convierte en la fuerza del hogar.

Como un ejemplo de este tipo, tenemos al Hombre Z, de 45 años, con 20 de casado; actualmente está desempleado, así que quien mantiene la casa es su esposa, aunque reconoce que ayuda en los temas del hogar; señala que es ella quien realiza la mayor parte. Por el mismo contexto, el Hombre Z señaló que en las decisiones del hogar hay una gran comunicación entre su esposa y él, y entre los dos toman las decisiones; se observó en la entrevista que él no las toma, todo lo consulta con ella. Es claro que él cree en el papel del hombre proveedor, por lo que se siente frustrado por no poder hacerlo y por estar en su casa dependiendo de su esposa.

Pues ahorita ya no sé, ahora sí que esas ideas ya son como costumbres; a lo que me refiero es que antes el hombre debía hacerse cargo y actualmente

ya debe participar toda la familia, en este caso la misma mujer; pero es que no, no puede ser, se va a oír fea la palabra, pero que esté sosteniendo una mujer..., que esté extendiendo la mano ahí, en el caso de que, pues de repente se le cierran las puertas a uno, bueno no tanto que se le cierren, pero oportunidades no hay.

El hombre Z deja ver que aunque está enojado, trata de no externarlo con la familia, por lo que no hay violencia física, aunque sí hay enojos, que no salen de control: “Fíjate que, honestamente hasta hoy, voy a parecer mentiroso, pero no es así, dentro de lo familiar problemas, discusiones, lo típico de cada familia de que uno no quiere que los hijos se descarrilen, y pues una llamada de atención de vez en cuando, pero así de que problemas graves no, hasta lo que me está pasando del desempleo es un problema para mí”.

La violencia producto de la frustración se presenta en momentos, por ejemplo:

Soy muy enojón, pero no como cierto tipo de personas que las hay que de nada se molestan..., ahorita que estoy pasando esta etapa del desempleo estoy molesto conmigo mismo, me molesto conmigo mismo pero, o sea, cómo pudiera decir, es que lo que me molesta es no haber llegado a ser alguien en la vida, porque desgraciadamente no tuve estudios, pienso, pero también en este caso me molesto conmigo mismo por, estoy hablando de mí, me entra una rabia con el gobierno. Una vez se lo hice saber a cierto personaje que me fue a ver hasta la casa y le digo: “Mire, honestamente no me venga a molestar a mi casa porque luego yo entro en un estado emocional molesto”, y me dice: “¿Pero por qué se molesta?”... o sea, esa rabia que yo quisiera soltar no puedo porque lamentablemente o afortunadamente soy una persona muy calmada y me da muchísimo coraje que me vengan a tomar el poco pelo que tengo...

En el caso de las relaciones íntimas se muestra muy comprensivo:

En este caso tiene que ser mutuo, porque si en el momento, vamos a hablar de mi caso, mi persona, el cansancio muchas veces no es que no tenga el apetito, es el cansancio, el fastidio, por eso también es bueno entender y comprender a la mujer, porque en el caso de mi esposa, se lleva unas friegas... hay veces que tiene doble trabajo; es entendible, mi trabajo también es pesado, bueno cuando lo tengo, lamentablemente, por eso digo que es mutuo... muchas de las veces es de que yo quiero pero ella no, o ella quiere y yo no, donde se dé la comprensión y el entendimiento.

Sin embargo, a diferencia de las otras masculinidades, en ésta se deja ver frustración, pero además un cuestionamiento al tipo de hombre que es. Ante la pregunta: ¿Me puede decir, desde su punto de vista, qué características debe tener un hombre para ser considerado como un “verdadero hombre”?, la respuesta fue:

“Dentro de lo que respecta... ser cumplido, bueno, porque también los hay solteros; en este caso, para ser un verdadero hombre, hablando dentro de lo familiar, una persona que cumpla en todos los aspectos, todos: manutención, vivienda, educación, consejos, confianza, todo eso se ocupa”.

El desempleo lo lleva a cuestionarse su hombría, pues ya no puede mantener a su familia: “Me siento como el hombre que soy un poco impotente, así me siento a veces por lo que sucede, lo que está sucediendo es lo único que me hace sentir impotente”.

¿Qué tipo de masculinidad predomina entre los guanajuatenses?

De los tipos de masculinidades que acabamos de desarrollar, la encuesta estatal nos deja ver que el que predomina aún es el hegemónico; en primer lugar, tanto hombre como mujer siguen creyendo que el papel de los hombres es mantener: 68 por ciento de los hombres y 62 por ciento de las mujeres; de manera paralela, ambos géneros creen que el principal papel de la mujer es cuidar de la casa: 85 por ciento de los varones y 77 por ciento de las mujeres dijeron estar de acuerdo; como se puede

ver, esta percepción es un poco más fuerte en los hombres; además, 85 por ciento de los hombres dijo tomar las decisiones en su hogar, mientras que 74 por ciento de las mujeres mencionaron hacerlo; en otras palabras, los hombres siguen teniendo mayor incidencia en las decisiones familiares, aunque cada vez se observa más el papel de la mujer.

En el caso de las labores en el hogar, cuando se les preguntó que en la familia quién cuidaba de los hijos, el mayor porcentaje tanto de hombres (64 por ciento) como de mujeres (73 por ciento) dijo que las madres; es decir, culturalmente sigue siendo el cuidado de los hijos una labor fundamentalmente de ellas; pero aunado a esto, también los quehaceres de la casa siguen concibiéndose como una labor de féminas, tal como se observa en el cuadro 1, en donde se muestran los porcentajes de las labores que los hombres realizan en la casa y de las respuestas de las mujeres sobre los quehaceres que realizan ellos en el hogar. Por los resultados que se muestran, es claro que los varones siguen haciendo poco trabajo en el hogar, pero además, aumentan en el discurso su participación, lo cual es positivo, pues en el imaginario colectivo empieza a ser claro que ellos también deben de colaborar con esta tarea; sin embargo, la respuesta de las mujeres deja ver que los varones aún hacen pocos quehaceres domésticos:

CUADRO 1
LABORES DOMÉSTICAS POR LOS HOMBRES

Actividad en la casa	Labor de los hombres (% nunca lo hace)	Lo que las mujeres dicen que hacen ellos (% nunca lo hace)
Planchar	48%	67%
Sacudir muebles	26.8%	55.7%
Cocinar	25.1%	45.6%
Lavar los trastes	31.3%	54.2%
Lavar la ropa	38%	60.2%
Lavar los baños	35%	55.7%

Actividad en la casa	Labor de los hombres (% nunca lo hace)	Lo que las mujeres dicen que hacen ellos (% nunca lo hace)
Podar pasto/ arreglar las plantas	29.5%	43.8%
Reparar algo de la casa	12.9%	24.7%
Cuidar a los niños	9.7%	26.7%
Barrer y/o trapear	19.6	38%

Elaboración propia.

Además, como se desarrolló en la primera parte de este artículo, la violencia sigue siendo uno de los ejes de la masculinidad hegemónica. No obstante, uno de los ámbitos en donde se observa un cambio importante, tanto en los hombres como en las mujeres, fue en el sexual: ambos mostraron mayor apertura; de hecho, tal como lo muestra la encuesta, las mujeres empiezan a tener también la iniciativa, lo cual es positivo, pues en el estereotipo clásico eso le correspondía al hombre. Cuando se le cuestionó a él que con qué frecuencia su pareja tiene la iniciativa al momento de tener relaciones íntimas, 82 por ciento dijo que sus esposas (algunas veces, casi siempre o siempre), y cuando se le cuestionó a las mujeres con qué frecuencia ellas tenían la iniciativa, 75 por ciento respondió afirmativamente (algunas veces, casi siempre o siempre); estos porcentajes, como se puede observar, son similares; en otras palabras, las féminas están asumiendo un papel más activo en la sexualidad y los hombres lo aceptan. Sin embargo, hay que señalar que en este tema, aún las mujeres son las que, en mayor medida, tienen relaciones sexuales con sus esposos aunque no tengan deseos (14 por ciento frente a 4 por ciento de los hombres).

En general, el trabajo cuantitativo deja ver que sigue predominando la masculinidad hegemónica; pero hay pequeñas transformaciones en la cultura del guanajuatense. En el caso de la violencia física, por lo menos en el imaginario colectivo, aunque se sabe tolerada, ya no es socialmente “correcta”; por ende, se observó una negación de la misma.

En los quehaceres de la casa los varones están empezando a participar; a pesar de que aún los hombres son los principales proveedores, hay que señalar que la encuesta mostró que tanto hombres (87 por ciento) como mujeres (96 por ciento) dijeron estar de acuerdo en que ambos trabajen, es decir, ser proveedores compartidos. Finalmente, también comienza a permear que las decisiones en el hogar se deben tomar en pareja: cuando se les preguntó: ¿Quién tiene la última palabra en las decisiones en el hogar?, el porcentaje mayoritario de los hombres (45 por ciento) y de las féminas (47 por ciento) respondió que ambos. Es decir, en esta investigación se observa un cambio cultural, el cual está centrado más en el deber ser que en el actuar, lo cual es similar a otros aspectos de la cultura del mexicano (Hernández, 2008).

Estos datos nos dejan ver, de manera clara, que hay que trabajar en políticas públicas y educación para reforzar este cambio cultural que se está dando, por ahora, en el imaginario colectivo de los guanajuatenses. Es fundamental transformar los roles de género para que éstos estén en igualdad y en donde la violencia deje de ser el eje de las relaciones entre hombres y mujeres.

V. REFLEXIONES FINALES

Por lo que se presentó en este artículo, es claro que en Guanajuato a pesar de la modernización sigue predominando una masculinidad hegemónica de tipo patriarcal donde la violencia es el eje principal, siendo la física y la psicológica las que están más presentes; donde el hombre sigue siendo el principal proveedor, no hace quehaceres de la casa y él toma, principalmente, las decisiones del hogar. Pero a pesar de esta realidad también se observaron cambios y diferentes tipos de masculinidades.

Por tanto, aunque la mayoría de los guanajuatenses conservan características de una masculinidad hegemónica, un gran parte de los varones dijo estar de acuerdo con que la mujer trabaje; hay hombres que ya hacen labores de la casa, como una responsabilidad de ambos;

hay quienes consideran fundamental consultar a su esposa para tomar decisiones o es ella la que toma las decisiones; el cambio más fuerte se observó en el ámbito de la sexualidad: los hombres y las mujeres tienen porcentajes similares cuando se trata de tomar la iniciativa; cada vez más hombres ven a las relaciones como un disfrute de ambos, a pesar de que la mujer, en mayor medida, sigue teniendo relaciones cuando no quiere.

Un tema que se observó en este trabajo es que las masculinidades son dinámicas: los hombres cuando son jóvenes o recién casados se parecen más a la masculinidad hegemónica que cuando ya tienen años de casados; hay transformaciones en este rol, esto depende, fundamentalmente, de la familia, la esposa y los hijos; pero además, la masculinidad, como pudimos ver, es un proceso social y su construcción también depende de agentes externos como la economía del país, ya que hay hombres que por circunstancia ajenas a ellos ya no pueden laborar, así que su rol de género sufre cambios profundos.

Por tanto, el gobierno, las instituciones sociales y educativas deben trabajar en cambiar este rol de género que sigue predominando, pues no sólo las mujeres sufren las consecuencias, sino también los hombres, ya que culturalmente no se les permite expresar sus sentimientos; además siempre tienen que aparentar ser “fuertes” sentimental y físicamente; esto habla de negarse a sí mismo, pero además, intentar ser el único proveedor en economías tan débiles como la mexicana resulta todo un desafío; en consecuencia, el rol de género es una camisa de fuerza, que si bien en el caso de los hombres les trae ciertos “beneficios” sociales, también está aparejado con frustración, tristeza enojo, características que repercuten en la salud y en su actuar cotidiano.

FUENTES CONSULTADAS

- BARKER, G. T. (2005), *Muriendo para ser hombre. Masculinidad juvenil y exclusión social*, Routledge, Oxon.
- BONINO M. Luis (2001), “Violencia de género y prevención; el problema de la violencia masculina”, España.
- BOURDIEU, P. (1996), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- CASTAÑEDA, Marina (2007), *El machismo invisible*, México, Taurus.
- CONNELL R. W. (2003), “Masculinidades”, México, Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- HERNÁNDEZ, María Aidé (2008), “La democracia mexicana, presa de una cultura con rasgos autoritarios”, en *Revista Mexicana de Sociología*, año 70, núm. 2 abril-junio, pp. 261-303.
- , 2016, “Feminicidio en Guanajuato, una realidad”, en Hernández y Coutiño, *Cultura de la violencia y feminicidio en México*, México, Fontamara.
- GEERTZ, Clifford (1992), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- MOLINA, David y Alexander Alonso (2011), “La posición masculina ante la violencia intrafamiliar: una pregunta sobre la afectividad silenciada”, *Revista virtual Universidad Católica del norte*, núm. 32, febrero-mayo, Colombia, pp. 1-20.
- MONTESINOS Rafael (2002), “Las rutas de la masculinidad: ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno”, Barcelona, Gedisa.
- , 2007, *Perfiles de las masculinidades*, México, Plaza y Valdés Editores.
- TORRES, M. (comp.) (2004), *Violencia contra las mujeres en contextos urbanos y rurales*, México, Programa Interdisciplinario de Estudios de Género-El Colegio de México.
- SEIDLER, Víctor J. (2008), “La violencia: ¿un juego del hombre?”, en Juan Carlos Ramírez, *Masculinidades: el juego de género de los hombres en el que participan las mujeres*, México, Plaza y Valdés.

ANEXO 1

PROCESO DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA PARA LA ENCUESTA ESTATAL DE VIOLENCIA DE GÉNERO Y MASCULINIDADES

Se realizó una encuesta estatal mediante una muestra probabilística representativa que permite generar estimaciones aplicables al comportamiento de la totalidad de la población de interés. En este contexto, la población de interés o universo fue aquella compuesta por personas de 18 años y mayores, ciudadanos mexicanos residentes en el estado de Guanajuato al momento del levantamiento de la información.

Se realizaron 800 entrevistas. El margen de error para la totalidad de la muestra es de +/- 3.5 considerando un 95 por ciento de nivel de confianza.

Nuestra propuesta de muestreo considera como marco muestral de referencia a las secciones electorales del Instituto Nacional Electoral (INE) para todas sus variantes, con datos actualizados a la última elección federal del año 2012.

Para el modelo de muestreo multietápico, las secciones electorales fueron las Unidades Primarias de Muestreo (UPM); como primera etapa de selección, se ordenaron la totalidad de las UPM por regiones y estados, y en función de las cantidades de electores registradas en cada una de ellas se generó una semilla de inicio de manera aleatoria simple para el primer conglomerado de UPMS.

Después de elegida la semilla de inicio del primer conglomerado de UPMS, se aplicó un criterio sistemático para cada uno de los siguientes conglomerados de UPMS, hasta contar con la totalidad de puntos de inicio necesarios para completar la muestra requerida. Dentro de cada UPM seleccionada, se aplicó el mismo número de entrevistas (10 entrevistas, en este caso). En la segunda etapa de muestreo, se seleccionaron dos manzanas de cada sección electoral: estas manzanas fueron las Unidades Secundarias de Muestreo (USM). El número máximo de entrevistas a realizar por USM es cinco.

Las USMs se seleccionaron siguiendo un método aleatorio con el auxilio del catálogo de manzanas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), así como de la cartografía de secciones electorales del INE. La tercera etapa de muestreo fue la de selección de hogares; éstos fueron las unidades terciarias de muestreo (UTM), cada uno de las UTM se seleccionan siguiendo un método sistemático en función de la densidad de hogares de cada USM (manzana).

En cada UTM se entrevista a una y sólo una persona de 18 años y más, residente en el domicilio y por tanto parte de ese hogar. La selección de esta persona, y que fue la última etapa del proceso de muestreo, se hizo de manera aleatoria con ajuste final a cuotas, teniendo como parámetro la distribución poblacional por sexo y edad resultante del Censo de Población y Vivienda del INEGI en 2010.

Las entrevistas se realizaron del 26 de enero al 6 de febrero de 2016, todas ellas se aplicaron en forma personal en los hogares seleccionados por el proceso de muestreo; sólo se consideró una entrevista a un adulto miembro de cada hogar. En la realización de las entrevistas participaron 18 encuestadores, cuatro supervisores y un responsable de proyecto. La supervisión del trabajo de campo se realizó del 26 de enero al 8 de febrero.

El procesamiento de datos y la elaboración de reportes se realizaron del 1 al 11 de febrero de 2016. Todos los datos fueron procesados utilizando el software de análisis estadístico SPSS.

Probabilidad de violencia de género y masculinidades en el Estado de Guanajuato*

*Claudia Susana Gómez López***

*Rocío Rosas Vargas****

El objetivo de este trabajo es analizar cuantitativamente los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH 2011) referentes a la violencia de género en el estado de Guanajuato.

La violencia de género es un tema que se encuentra desde hace varios años en la agenda internacional, nacional, estatal y municipal. La equidad como valor social de un país que se orienta hacia la consolidación de la democracia es un tema fundamental que debe ser revisado desde todas las instituciones que mueven al tejido social, pero principalmente, desde los lugares justos para impulsar y fortalecer

* Los resultados de este trabajo son parte del proyecto Violencia de Género y Masculinidades en el Estado de Guanajuato, apoyado por la Universidad de Guanajuato en su Convocatoria de Apoyo a la Investigación 2015.

** Departamento de Economía y Finanzas, División de Ciencias Económico y Administrativas, Campus Guanajuato, Universidad de Guanajuato.

*** Departamento de Estudios Sociales, División de Ciencias Sociales y Administrativas, Campus Celaya Salvatierra, Universidad de Guanajuato.

valores con igualdad de oportunidades —desde el reconocimiento y el respeto a las diferencias.

Este trabajo pretende ser un ejercicio profundo y serio, porque coadyuvará a vislumbrar los cambios de lo que queremos lograr en materia de género y derechos humanos y, a mediano o largo plazo, diseñar políticas y programas que permitan avanzar en este sentido y lograr cambios internos sustantivos, y con ello posicionarse y destacar en el plano internacional o nacional en esta materia. El presente estudio, no cabe duda, es un primer paso que permitirá realizar otras acciones encaminadas a conocer más las posibilidades y recursos que permitan avanzar hacia una sociedad más humana, en vías de una construcción más democrática.

Este trabajo es uno de los primeros ejercicios que pretende analizar desde un punto de vista cuantitativo y bajo los resultados de la ENDIREH 2011 la probabilidad de violencia de género tomando los antecedentes de las mujeres bajo alguna relación de pareja con el objetivo de conocer bajo qué condiciones o perfiles se da ésta.

La metodología utilizada en este trabajo es la de modelos logit multinomiales, los cuales, dada la estructura de la encuesta, nos permiten analizar las probabilidades de que ocurra un evento —en este caso algún tipo de violencia de género tipificado en la ENDIREH 2011.

El trabajo se estructura de la siguiente forma: en la primera sección se presenta una revisión sencilla de la violencia de género y masculinidades tradicionalmente analizadas en la literatura; en la segunda sección se presentan las variables y los modelos utilizados en este trabajo bajo la metodología de variables dependientes limitadas y en particular la de modelos logit multinomiales, y finalmente se presentan las conclusiones del trabajo.

La Organización de las Naciones Unidas propuso las Metas de Desarrollo del Milenio, entre las que se propone la eliminación de las diferentes formas de discriminación hacia las mujeres, niñas y muchachas. No es posible el desarrollo del mundo si la mitad de sus habitantes padecen la violencia, en sus distintas formas. La ONU apunta que se debe facilitar a las mujeres el acceso a la educación como uno de los mecanismos más eficaces para lograr eliminar la desigualdad de género (Kabeer, 2006).

En países donde desigualdad de género tiene una amplia brecha, las mujeres y las jóvenes tienen serios problemas para permanecer con vida. En este sentido, donde hay mayor desigualdad de género se presentan formas de violencia hacia las mujeres, tales como la preferencia hacia los hijos varones en el acceso a comida y salud, lo que trae como consecuencia mayores índices de mortalidad femenina. Una forma de discriminación asociada a la violencia es “el descuido letal de las hijas” en regiones de la India (Kabeer, 2006).

La violencia hacia las mujeres está fuertemente ligada con la desigualdad entre los sexos que existe en las sociedades, “en cómo se construyen los modelos de masculinidad y feminidad y las relaciones sociales entre hombres y mujeres, que implican la subordinación de estas últimas” (Torres, 2004).

Por tanto se hace necesario observar los modelos femeninos y masculinos que se reproducen en las instituciones sociales y que pueden ser los detonantes de la violencia hacia las niñas y mujeres. El desarrollo de un país requiere la eliminación de desigualdades o, como afirma Sen (2000), la eliminación de las principales fuentes de privación de la libertad que son, entre otras, la pobreza, las privaciones sociales, el abandono, la intolerancia, la falta de salud y, en este caso, padecer violencia. El desarrollo, entendiéndolo en términos más amplios, debe ayudar a mejorar la vida de las personas.

La desigualdad entre hombres y mujeres limita el desarrollo de un país, y la mayor evidencia de desigualdad es la violencia por la que pasan las mujeres, niñas y muchachas. Entonces no es solamente el acceso a iguales oportunidades de desarrollo, sino que se requiere que en la práctica de las instituciones públicas se eliminen prácticas y atención desigual hacia hombres y mujeres, que se transformen las reglas básicas y los sistemas de jerarquía (Kabeer, 2006).

La violencia de género tiene muchos impactos en las mujeres, por tanto también en sus comunidades y sociedad, ya que limita su participación efectiva en los diversos campos de la sociedad, incluido el productivo. Tiene efectos en la salud, limita su participación al interior

de la familia, causa muertes e incapacidades, lo que trae riesgos económicos no solamente para las mujeres, sino para sus hijos e hijas.

La violencia en las escuelas trae bajo aprovechamiento e incluso el abandono de los estudios. A la larga estas mujeres se insertarán en empleos poco remunerados y con escasas prestaciones sociales, lo que significará mayores desventajas para ellas y sus familias. Naila Kabeer (2006) afirma que “la desigualdad de género tuvo un significativo impacto negativo en el crecimiento económico. Esto fue particularmente evidente en el sur de Asia y el África subsahariana, las regiones más pobres del mundo”.

Entre las y los menores el impacto de la violencia trae varias consecuencias: “síntomas psicossomáticos (como enuresis, encopresis, problemas de alimentación, etc.) estados depresivos psicóticos, maltrato físico y emocional, abuso sexual, bajo rendimiento escolar, problemas de conducta y adicciones” (Valdez, 2004: 437). Lo que trae como consecuencia mayores costos económicos en la atención a la salud, pobreza y servicios de apoyo en las adicciones. Es decir, no atender fenómenos de violencia, tanto al interior de las escuelas como en los hogares y comunidades, tiene un fuerte costo no sólo social, sino también económico para los países que no toman medidas adecuadas. De manera contraria, Kabeer (2006) afirma que si, las mujeres acceden a niveles mayores de educación, esto trae como consecuencia un efecto positivo en el crecimiento económico de los países. Pero además trae como resultado un mayor bienestar de las familias.

Según cálculos económicos realizados, las mujeres víctimas de violencia tienen menores ingresos, lo que representa una pérdida de 1.6 al 2 por ciento del PIB en países de América Latina (Morrison y Loreto, 1999). Entre los costos directos en un mayor consumo de bienes y servicios se han observado los siguientes: mayor atención médica y policiaca, atención del sistema de justicia penal y servicios sociales. Los costos no monetarios son percibidos en dolor y sufrimiento, pero en relación con aumento de la morbilidad, la mortalidad, homicidios y suicidios, abuso de alcohol y drogas y trastornos depresivos, trastornos que finalmente requieren atención lo que impacta en los servicios de salud. El impacto macroeconómico se refleja en una menor participación en

el mercado laboral, menor productividad en el trabajo, ingresos más bajos, ausentismo laboral, repetición de grados por parte de estudiantes y bajo rendimiento escolar, disminución de inversiones y ahorro y fuga de capitales (Morrison y Loreto, 1999).

Por tanto, se debe de erradicar la violencia de género si queremos hablar de desarrollo en un nuestro estado y municipio. En consecuencia, la pregunta necesaria es: ¿dónde inicia esta violencia hacia las mujeres? La tabla 1 muestra para la economía mexicana el porcentaje de mujeres mayores a 15 años que presentaron violencia física o sexual con su última pareja y las instancias de ayuda a las que acudieron.

TABLA 1.
PORCENTAJE DE MUJERES DE 15 AÑOS Y MÁS QUE EXPERIMENTARON VIOLENCIA FÍSICA O SEXUAL A LO LARGO DE LA RELACIÓN CON SU ÚLTIMA PAREJA, POR INSTANCIAS DE AYUDA A LAS QUE HAN ACUDIDO

Instancia de ayuda	Total	Porcentajes	Casadas o unidas	Alguna vez unidas	Nunca unidas
Estados Unidos Mexicanos	6 362 473				
DIF	596 331	9.4	7.7	12.5	2.1
Instituto de la Mujer	178 154	2.8	2.4	3.6	1.1
Ministerio público	730 661	11.5	8.5	16.4	3.5
Presidencia municipal o delegación	331 114	5.2	4.2	6.9	2.1
Policía	451 755	7.1	5.8	9.5	1.9
Otra autoridad	169 046	2.7	2.6	3.1	0.3
Familiares	58 847	0.9	0	0	15.5
Ninguno	4 412 257	69.3	73	64.6	70.7
No especificado	142 628	2.2	3.5	.1	6.3

Fuente: elaboración propia en base a la ENDIREH, 2011.

Nota: Los datos presentados son generales, no por entidad federativa.

I. ESTUDIO CUANTITATIVO

La primera encuesta sobre violencia intrafamiliar fue realizada por el INEGI en 1999; abarcaba el Área Metropolitana de la Ciudad de México, donde se efectuaron entrevistas en seis mil hogares, para estimar el número de hogares y personas bajo condiciones de maltrato emocional, intimidación, abuso físico y sexual. En el año 2003 se realizó la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH 2003), a través de la coordinación de esfuerzos entre el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), el INEGI, el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y 11 gobiernos estatales.

La encuesta estuvo dirigida a mujeres de 15 años y más que estuvieran casadas o unidas y con pareja residente en el hogar, al momento de la entrevista. Tres años más tarde se realizó la ENDIREH 2006, con la participación del INEGI, la Comisión Especial para Conocer y Dar Seguimiento a las Investigaciones Relacionadas con los Femicidios en la República Mexicana y la Procuración de Justicia Vinculada (CEFEMIN) de la LIX Legislatura de la H. Cámara de Diputados, el INMUJERES y los gobiernos estatales. En este proyecto se amplió el universo de estudio respecto al anterior, ya que además de dirigirse a mujeres de 15 años y más casadas o unidas, solteras y alguna vez unidas, se diseñó para una cobertura geográfica nacional y con representatividad para cada una de las 32 entidades federativas del país. Con base en la experiencia obtenida en las dos encuestas anteriores y atendiendo la demanda de los diferentes sectores sociales, desde el ámbito público, académico y de la H. Cámara de Diputados, se estableció como prioridad institucional el levantamiento de la ENDIREH 2011, con el propósito de actualizar la información estadística sobre violencia contra las mujeres y contribuir con ello a la generación de políticas públicas en su favor, así como posibilitar a los investigadores la construcción y seguimiento de indicadores para evaluar los programas implementados en materia de combate a la inequidad de género.

La temática central de la ENDIREH 2011 se refiere a cómo la violencia sucede en los diferentes espacios de convivencia, implica encuadrar sus manifestaciones en los ámbitos laboral, escolar, social y en la esfera privada, como el hogar. Posteriormente, para delimitar el estudio es necesario dirigir la atención hacia un sector de la población en específico, que en este caso son las mujeres. Es así que la encuesta aborda la violencia hacia la mujer, que en palabras de la Organización de las Naciones Unidas es definida como “...todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública o privada”.

La violencia contra las mujeres, debida a su condición de género, se da en todos los ámbitos y por parte de agresores diversos, desde la pareja y familiares hasta desconocidos; constituye un fenómeno extendido con características y matices diferentes.

La información en la ENDIREH es útil para comparar la violencia vivida en sus hogares por las mujeres casadas o unidas a lo largo de su relación y en los últimos 12 meses previos a la entrevista, en particular en el estado de Guanajuato.

II. MODELOS Y RESULTADOS

La metodología que se siguió en este proyecto es la de (i) Análisis de Frecuencias, (ii) Tablas de contingencia y (iii) Modelos de variables dependientes limitadas, en concreto modelos logit multinomiales. La muestra de esta base de datos está formada por 3 mil 126 mujeres en el estado de Guanajuato, a las que se les aplicó el cuestionario ENDIREH para mujeres unidas.

Las variables obtenidas de la ENDIREH 2011 se describen en la tabla 2.

TABLA 2.
MUESTRA DE VARIABLES INCLUIDAS EN LA ENDIREH 2011

Variable	Descripción
AP1_2	Habla alguna lengua indígena
AP1_4_1	Actualmente usted recibe apoyos de familiares
AP1_4_1	¿Recibe dinero o apoyos de familiares por jubilación o pensión?
AP1_4_2	¿Recibe dinero o apoyos de familiares o conocidos de Estados Unidos de América?
AP1_7_2_1	1- Esposo o pareja 2- Padre o madre
AP2_3_2	¿En su trabajo (ES O ERA)? 1. empleada? 2. obrera? 3. jornalera? 4. trabajadora por cuenta propia (no contrata trabajadores(as))? 5. patrona (contrata trabajadores(as))? 6. trabajadora sin pago en un negocio familiar? 7. trabajadora sin pago en un negocio no familiar?
AP2_4	¿Su lugar de trabajo es... 01 una institución pública? 02 una empresa privada o banco? 03 un comercio? 04 una escuela? 05 una fábrica? 06 un taller? 07 en la calle o vía pública? 08 en una casa ajena (servicio doméstico)? 09 en su propia casa? 10 en el campo?
AP2_1	¿Alguna vez le han pedido la prueba de embarazo como requisito para entrar a un trabajo?
AP2_2	¿Alguna vez por embarazarse la han despedido, no le renovaron el contrato o le bajaron el salario?
AP2_5_1	¿De octubre de 2010 a la fecha le han pagado menos que a un hombre que desarrolla el mismo trabajo o puesto?

Variable	Descripción
AP2_5_2	¿De octubre de 2010 a la fecha ha tenido menos oportunidad que un hombre para ascender?
AP2_5_3	¿De octubre de 2010 a la fecha ha recibido menos prestaciones que un hombre que tiene el mismo nivel o puesto?
AP2_5_4	¿De octubre de 2010 a la fecha debido a su edad o estado civil, le han bajado el salario, despedido o no la han contratado?
AP2_5_5	¿De octubre de 2010 a la fecha le han pedido la prueba de embarazo?
AP2_6_1	Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si la han tocado o manoseado sin su consentimiento?
AP2_6_2	Sin considerar a su esposo o pareja, ¿le han hecho insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo?
AP2_6_3	Sin considerar a su esposo o pareja, ¿han tomado represalias o la han castigado por haberse negado a propuestas de índole sexual?
AP2_6_4	Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han obligado a tener relaciones sexuales?
AP2_6_5	Sin considerar a su esposo o pareja, ¿le han hecho sentir miedo de ser atacada o abusada sexualmente?
AP2_6_6	Sin considerar a su esposo o pareja, ¿le han obligado e realizar actos sexuales por dinero?
AP2_6_7	Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han obligado a mirar escenas o actos sexuales (ej. Exhibicionistas, pornografía)?
AP2_6_8	Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han agredido físicamente?
AP2_6_9	Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han amenazado con correrla de su casa?
AP2_6_10	Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han humillado o denigrado (la han hecho sentir menos o mal frente a otras personas)?
AP2_6_11	Sin considerar a su esposo o pareja, ¿le han dicho piropos o frases de carácter sexual que le molesten u ofendan?
AP2_6_12	Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han ignorado, no la han tomado en cuenta?

Variable	Descripción
AP3_1	¿Recuerda si entre las personas con las que vivía había golpes... - De vez en cuando? - Seguido? - No había golpes
AP3_2	¿Las personas con las que vivía le pegaban a usted... - De vez en cuando? - Seguido? - No había golpes
AP3_3	¿Las personas con las que vivía la insultaban u ofendían. - De vez en cuando? - Seguido? - No había golpes
AP3_4	Cuando su esposo o pareja era niño, ¿le pegaban o insultaban en su casa?... - De vez en cuando? - Seguido? - No había golpes
AP3_5	¿Les pega usted a sus hijos cuando se portan mal?... - De vez en cuando? - Seguido? - No había golpes
AP3_6	¿Su esposo o pareja les pega a sus hijos cuando se portan mal? - De vez en cuando? - Seguido? - No había golpes
AP3_7_1	¿Alguna vez sus familiares ... le han quitado bienes o propiedades? - Sí - No
AP3_7_2	¿Alguna vez sus familiares ... le han quitado documentos que comprueben que usted es propietaria de algún bien? - Sí - No
AP3_7_3	¿Alguna vez sus familiares ... la han obligado a poner a nombre de otra persona las cosas o propiedades que usted compró o heredó? - Sí - No

Fuente: Elaboración propia.

Las frecuencias de las variables consideradas como indicativas de violencia de género en el estado de Guanajuato nos permiten observar en el primer análisis descriptivo de los datos las siguientes regularidades:

- Más del 50 por ciento de las encuestadas son o fueron empleadas en sus trabajos y 27 por ciento, obreras.
- 26.4 por ciento de las encuestadas se encontraron en alguna de las siguientes situaciones: no les renovaron el contrato, les bajaron el sueldo o bien no les renovaron el contrato de trabajo.
- 26 por ciento de las encuestadas afirmaron haber recibido frases de carácter sexual o piropos que las molestaron.
- 57 por ciento afirmó recibir menor sueldo con respecto a los hombres por realizar el mismo tipo de trabajo.
- 18 por ciento de las encuestadas ha sido tocada o manoseada sin consentirlo.
- 1 por ciento de las mujeres de la encuesta ha sido obligada a mantener relaciones sexuales sin estar de acuerdo.
- 8 por ciento de las mujeres ha sentido miedo ante la posibilidad de ser atacada o agredida sexualmente.
- 5 por ciento de las mujeres ha sido agredida físicamente.

Los resultados descriptivos indican que si bien dentro de la muestra 1 por ciento de las mujeres unidas han sido obligadas a tener relaciones sexuales sin estar de acuerdo, porcentajes mayores indican un estado de riesgo con respecto a la violencia de género al sentir miedo, haber sido tocadas sin haberlo consentido, etcétera.

La tabla 3 presenta las frecuencias de las variables seleccionadas.

TABLA 3.
 FRECUENCIAS DE LAS VARIABLES DE VIOLENCIA DE GÉNERO
 PRESENTADAS EN LA ENCUESTA ENDIREH 2011

Variable	Respuestas	Casos	Porcentajes
¿En su trabajo (ES O ERA)...	empleada?	1782	57.0
	obrera?	858	27.4
	jornalera?	89	2.8
	trabajadora por cuenta propia (no contrata trabajadores(as))?	3	.1
	patrona (contrata trabajadores(as))?	319	10.2
	trabajadora sin pago en un negocio familiar?	27	.9
	trabajadora sin pago en un negocio no familiar?	41	1.3
	No especificado	1	.0
¿Alguna vez le han pedido la prueba de embarazo como requisito para entrar a un trabajo?	Sí	233	7.5
	No	1998	63.9
	Nunca he solicitado trabajo	69	2.2
	Nunca he trabajado	826	26.4
¿Alguna vez por embarazarse la han despedido, no le renovaron contrato o le bajaron el salario?	Sí	826	26.4
	No	78	2.5
	Nunca se ha embarazado	2168	69.4
	No especificado	52	1.7
¿De octubre de 2010 a la fecha le han pagado menos que a un hombre que desarrolla el mismo trabajo o puesto?	Sí	1782	57.0
	No	185	5.9
	No aplica	780	25.0
	No especificado	374	12.0

Variable	Respuestas	Casos	Porcentajes
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si la han tocado o manoseado sin su consentimiento?	Sí	566	18.1
	No	2560	81.9
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si han tomado represalias o la han castigado por haberse negado a propuestas de índole sexual?	Sí	58	1.9
	No	3068	98.1
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si le han hecho insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo?	Sí	269	8.6
	No	2857	91.4
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si la han obligado a tener relaciones sexuales?	Sí	34	1.1
	No	3092	98.9
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si le ha hecho sentir miedo de ser atacada o abusada sexualmente?	Sí	250	8.0
	No	2876	92.0
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si la han obligado a realizar actos sexuales por dinero?	Sí	10	.3
	No	3116	99.7
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si la han obligado a mirar escenas o actos sexuales (como exhibicionistas, pornografía, etc.)?	Sí	119	3.8
	No	3007	96.2
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si la han agredido físicamente?	Sí	159	5.1
	No	2967	94.9

Variable	Respuestas	Casos	Porcentajes
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si la han amenazado con correrla de su casa?	Sí	68	2.2
	No	3058	97.8
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si la han humillado o denigrado (la han hecho sentir menos o mal frente a otras personas)?	Sí	209	6.7
	No	2917	93.3
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si la han ignorado, no la han tomado en cuenta, sin su consentimiento?	Sí	255	8.2
	No	2871	91.8
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si le han hecho piropos o frases de carácter sexual que le molesten u ofendan?	Sí	822	26.3
	No	2304	73.7

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados, si bien hacen el conteo de las mujeres que vivieron un determinado hecho, indica la tendencia que sucede en el estado de Guanajuato.

Las tablas de contingencia muestran la relación entre dos o más variables categóricas (nominales u ordinales). En este tipo de tablas habitualmente se desea conocer si existe ‘asociación’ entre las dos variables, o si por el contrario se pueden considerar independientes. Para ello, contrastamos la hipótesis nula de independencia de las variables. Existen varias pruebas disponibles para determinar si la relación entre dos variables de tablas de contingencia es significativa. El contraste estadístico más utilizado para evaluar si las diferencias entre las frecuencias observadas y las esperadas pueden atribuirse al azar, bajo la hipótesis de independencia, es el de chi-cuadrado de Pearson. Se calcula como:

$$X^2 = \sum_i^I \sum_j^J (F_{ij} - f_{ij})^2 / F_{ij}$$

donde F_{ij} representa la frecuencia esperada para la celda situada en la fila i columna j , y f_{ij} representa la frecuencia efectivamente observada para esa celda. En la hipótesis de independencia este estadístico se distribuye de forma aproximada según una chi-cuadrado con grados de libertad $(I-1)(J-1)$, siendo I el número de filas y J el número de columnas.

En la tabla 4 analizamos si existe alguna relación entre la pregunta de antecedentes en el hogar, específicamente si había golpes con las personas con las que se vivía, y se contrasta con si las encuestadas han sido tocadas sin su consentimiento. Los resultados nos indican que 43.3 por ciento de las mujeres encuestadas que sí han sido tocadas sin el consentimiento tuvieron como antecedentes violencia en el hogar con frecuencia constante y de vez en cuando. El restante 56.7 por ciento no tuvo como antecedentes este tipo de violencia en el hogar. De las 1859 encuestadas que no han sido tocadas, 72.6 por ciento no tuvo antecedentes de violencia en el hogar.

TABLA 4.
ANTECEDENTES DE VIOLENCIA Y SITUACIONES DE RIESGO FÍSICO

		¿Recuerda si entre las personas con la que vivía había golpes...?				Total
		De vez en cuando?	Seguido	No había golpes	No especificado	
Sin considerar a su esposo o pareja, dígame si la han tocado o manoseado sin su consentimiento	Sí	139 24.6%	106 18.7%	321 56.7%	0 .0%	566 100.0%
	No	436 17.0%	264 10.3%	1859 72.6%	1 .0%	25.60 100.0%
Total		575 18.4%	370 11.8%	2180 69.7%	1 .0%	3126 100.0%

Fuente: Elaboración propia.

La prueba de chi cuadrada (χ^2) de Pearson indica que las dos variables están relacionadas una con la otra.

Una segunda relación de interés respecto a la violencia de género en el estado de Guanajuato relaciona las variables de si alguna persona distinta a la pareja la ha tocado con la violencia física recibida por la encuestada en el pasado: 36.4 por ciento de las encuestadas respondieron positivamente a la primera pregunta (de vez en cuando era golpeada), mientras que 14.8 por ciento era físicamente maltratada de manera constante. Casi 50 por ciento de las mujeres encuestadas contestó no haber recibido golpes.

Respecto a quienes contestaron no haber sido tocadas por alguien distinto a su pareja, 70 por ciento no recibió golpes de las personas con las que vivía y sólo 7 por ciento de manera continuada.

Al igual que con la relación anterior, la prueba chi cuadrada (χ^2) de Pearson indica que no hay independencia entre estas dos variables.

Una relación de interés en la violencia son los antecedentes de los hogares de la población encuestada y si alguna vez ha sido tocada sin consentimiento. Las dos variables arrojan los siguientes resultados: 65 por ciento de las encuestadas que sí han sido tocadas sin su consentimiento no recibió en el pasado por parte de las personas con las que vivía insultos u ofensas, mientras que 14.8 por ciento sí fue insultada u ofendida de manera seguida. De las encuestadas que respondieron no a la pregunta, 83 por ciento de ellas no recibió insultos u ofensas de las personas con las que vivía, mientras que 16.5 por ciento sí los recibió de vez en cuando o con frecuencia. Los resultados de la prueba chi cuadrada de Pearson también permiten confirmar que hay dependencia entre las dos variables contrastadas en esta prueba.

Las siguientes variables contrastadas fueron las preguntas si alguien distinto a la pareja las había obligado a tener relaciones sexuales contra si hubo violencia en el hogar en el pasado. De las personas que contestaron de manera positiva a haber sido obligadas a mantener relaciones sexuales, 35 por ciento sí experimentó la presencia de golpes en el pasado, mientras que 38 por ciento manifestó no haber convivido en hogares con violencia. De las encuestadas que respondieron no haber

sido obligadas, 70 por ciento respondieron que no vivieron en ambientes con violencia y sólo 12 por ciento de manera seguida. Nuevamente, al igual que los contrastes anteriores, la prueba de chi cuadrada nos permite rechazar la hipótesis de independencia de las variables, es decir, si están relacionadas.

La misma variable anterior (“Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han obligado a tener relaciones sexuales?”) fue contrastada con los antecedentes de violencia (física y verbal) de la pareja. De las encuestadas que respondieron *sí* a la primera pregunta, 23 por ciento contestó que a sus parejas les pegaban e insultaban de manera seguida en su casa, 38 por ciento contestó que su pareja no era agredida, pero 15 por ciento no conocía los antecedentes de su pareja. De quienes respondieron *no* haber sido obligada a tener relaciones sexuales, 50 por ciento respondió que a su pareja no le pegaban o insultaban cuando niño y 30 por ciento se distribuyeron entre seguido y de vez en cuando; en esta respuesta, 19 por ciento de las encuestadas desconocía la existencia de golpes o insultos en los hogares de sus parejas cuando eran niños. La prueba de chi cuadrado en este caso no nos permite rechazar la hipótesis nula de independencia de las variables a ningún nivel de significatividad estadística.

La siguiente relación explorada es entre las variables “Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si le ha hecho sentir miedo de ser atacada o abusada sexualmente?” y “¿Recuerda si entre las personas con las que vivía había golpes...?”. Los resultados indican que de las personas que respondieron positivamente el haber sentido miedo de ser atacadas sexualmente, en 50 por ciento de los casos habían experimentado golpes de manera frecuente y de vez en cuando. El restante 50 por ciento respondió que no había golpes en su vida familiar anterior. De las personas que respondieron no sentir miedo de ser agredidas sexualmente, 71 por ciento de los casos respondió no haber vivido en un ambiente con golpes. El porcentaje restante se divide entre frecuentemente y de vez en cuando.

Respecto a la independencia de las dos variables, los resultados del contraste de Pearson indican que no hay independencia entre las dos variables, es decir, están relacionadas las dos.

Respecto a la violencia vivida por la persona directamente (cuando su niñez o familia anterior) y el miedo que puedo haber sentido la encuestada ante una situación de ataque o abuso sexual, las tablas de contingencia indican que de las encuestadas que respondieron positivamente a sentir miedo, 18 por ciento respondió que le pegaban con frecuencia en su casa, mientras que 48 por ciento respondió nunca haber sido golpeada, sin embargo, sí ha sentido miedo a la posibilidad de ser atacada sexualmente.

De los casos de las mujeres que no han sentido miedo ante esta posibilidad, 68 por ciento dijo nunca haber sido golpeada y sólo 7.5 por ciento haber recibido golpes de manera frecuente. La prueba de independencia entre variables no se cumple, por lo que las dos variables se encuentran relacionadas entre sí.

La última variable contrastada en esta sección es el hecho de haber sido agredida físicamente la encuestada. La variable en primer lugar fue contrastada con las experiencias pasadas de haber vivido con personas donde los golpes estaban presentes. De las personas que han sido agredidas físicamente, en 43 por ciento de los casos no había golpes entre las personas con las que vivía, 30 por ciento y 26 por ciento respondió afirmativamente haber vivido con frecuencia y de vez en cuando respectivamente la presencia de golpes de las personas con las que vivía.

De las mujeres de la encuesta que respondieron negativamente a haber sido agredidas físicamente, 71 por ciento respondió no haber vivido en un ambiente de golpes. La prueba de independencia de las variables indica que las variables sí están relacionadas entre sí.

Con respecto a la pregunta si la mujer “¿Ha sido agredida físicamente?” y “¿Recuerda si las personas con las que vivía la insultaban o golpeaban... con qué frecuencia?” De las personas que han sido agredidas físicamente, 52 por ciento de los casos no fue insultada ni ofendida; 31 por ciento y 16 por ciento respondió afirmativamente haber vivido

con frecuencia y de vez en cuando insultos u ofensas de las personas con las que vivía.

Las mujeres de la encuesta que respondieron negativamente a haber sido agredidas físicamente, 82 por ciento respondió no haber sido ni insultada ni ofendida; 6 por ciento afirmó sí haberlo sido frecuentemente. La prueba de independencia de las variables indica que las variables sí están relacionadas entre sí.

Las últimas tablas de contingencia contrastan las variables “¿Ha sido ignorada o no la han tomado en cuenta?” y “¿Las personas con las que vivía le pegaban a usted... con qué frecuencia?” De las encuestadas que afirmaron positivamente a si se han sentido no tomadas en cuenta o ignoradas, 40 por ciento respondió no haber recibido golpes de las personas con las que vivía; sin embargo, 60 por ciento restante se divide entre las personas que frecuentemente y de vez en cuando eran golpeadas. Con respecto a las mujeres que respondieron *no* haberse sentido no tomadas en cuenta o ignoradas, 70 por ciento respondió no haber sido golpeada antes, mientras que 7 por ciento era golpeada frecuentemente. Los resultados indican la posible relación de antecedentes entre violencia familiar con no ser tomadas en cuenta, dados los porcentajes obtenidos. Nuevamente, se confirma la hipótesis de dependencia entre variables de acuerdo al estadístico de Pearson.

El último par de variables es: “¿Ha sido ignorada o no la han tomado en cuenta?” y “¿Las personas con las que vivía la insultaban o la ofendían... con qué frecuencia?” Los resultados indican que de las mujeres que contestaron *sí* a la primera pregunta, 47 por ciento no recibía insultos ni ofensas en su casa, sin embargo, 53 por ciento restante se divide entre las personas que los recibían frecuentemente y de vez en cuando con porcentajes de 23 por ciento y 36 por ciento, respectivamente. Las mujeres que contestaron *no* a la pregunta se distribuyen de la siguiente manera: 69 por ciento respondió nunca haber recibido insultos y 31 por ciento se concentra en las mujeres que los recibían de vez en cuando. La prueba de chi cuadrada indica la dependencia entre las variables.

Las figuras 1 a 8 muestran las frecuencias de los resultados de las relaciones anteriores.

FIGURA 1
 SIN CONSIDERAR A SU ESPOSO O PAREJA,
 ¿DÍGAME SI LA HAN TOCADO O MANOSEADO SIN SU CONSENTIMIENTO?

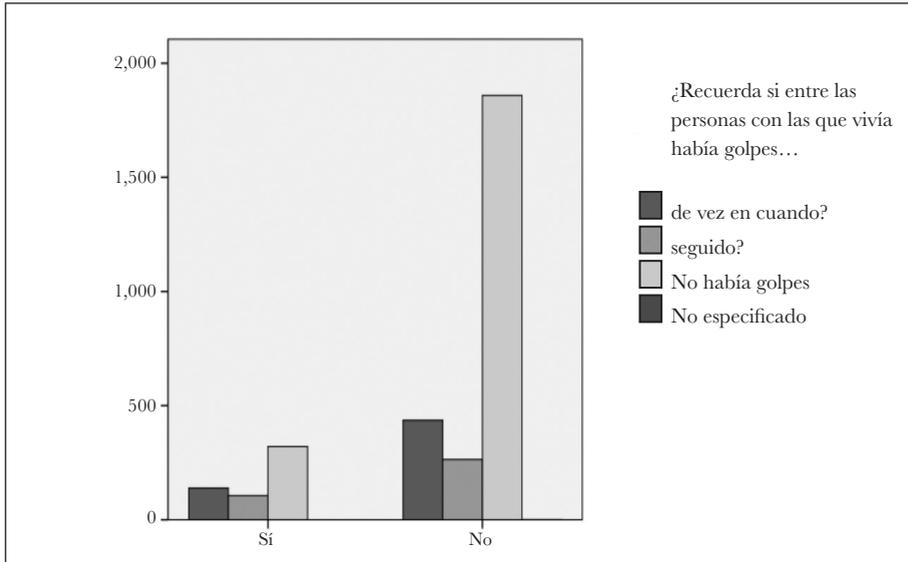


FIGURA 2
 SIN CONSIDERAR A SU ESPOSO O PAREJA,
 ¿DÍGAME SI LA HAN TOCADO O MANOSEADO SIN SU CONSENTIMIENTO?

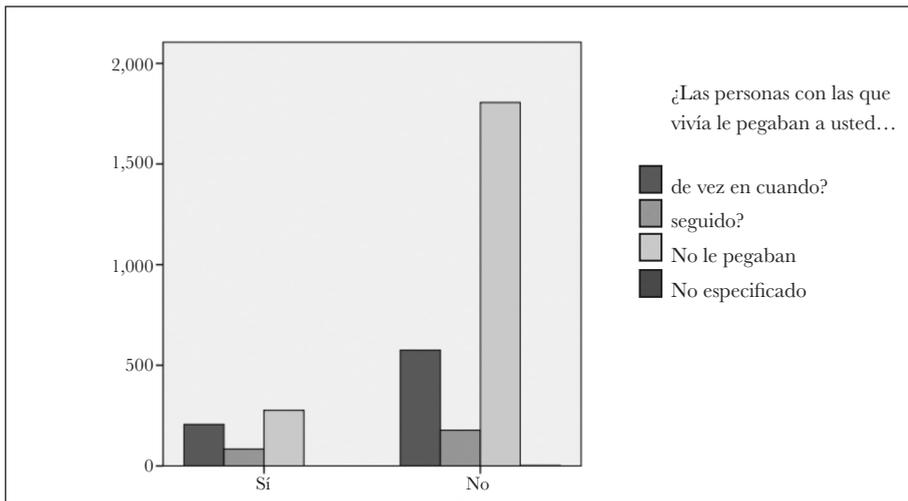


FIGURA 3

SIN CONSIDERAR A SU ESPOSO O PAREJA,
¿DÍGAME SI LA HAN TOCADO O MANSEADO SIN SU CONSENTIMIENTO?

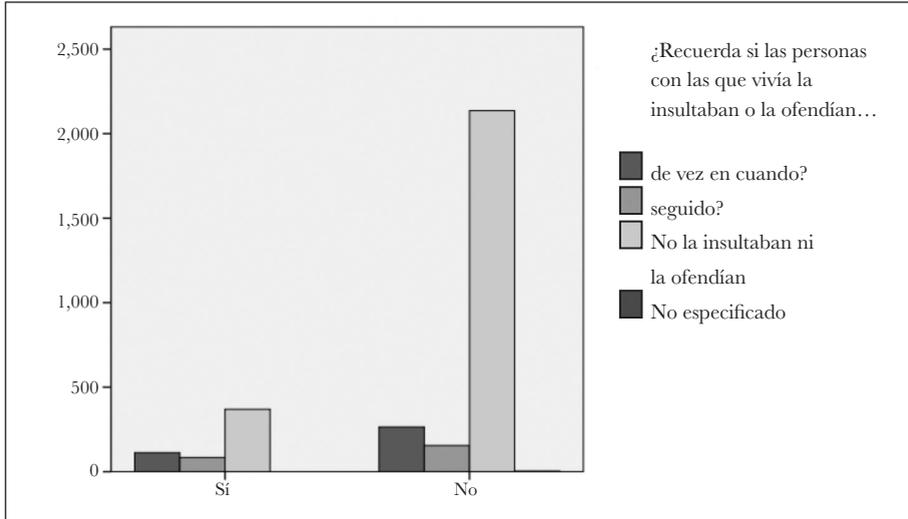


FIGURA 4

SIN CONSIDERAR A SU ESPOSO O PAREJA,
¿DÍGAME SI LA HAN OBLIGADO A TENER RELACIONES SEXUALES?

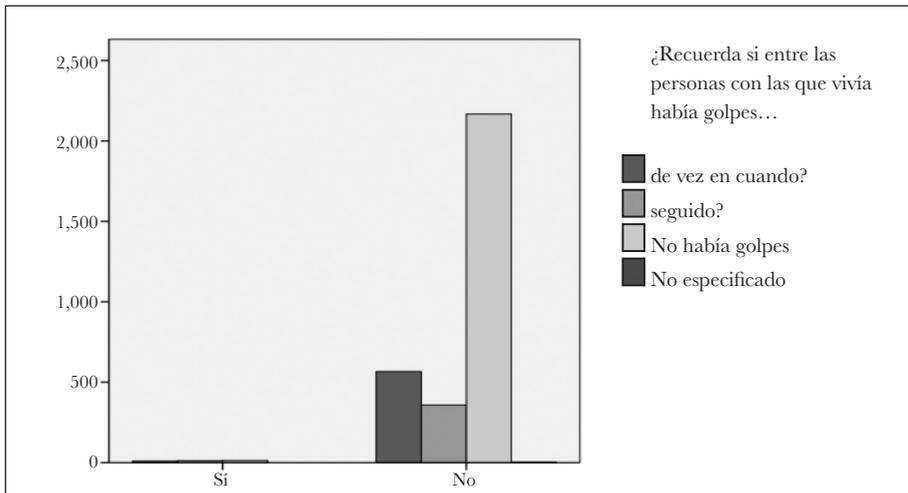


FIGURA 5

SIN CONSIDERAR A SU ESPOSO O PAREJA,
¿DÍGAME SI LA HAN OBLIGADO A TENER RELACIONES SEXUALES?

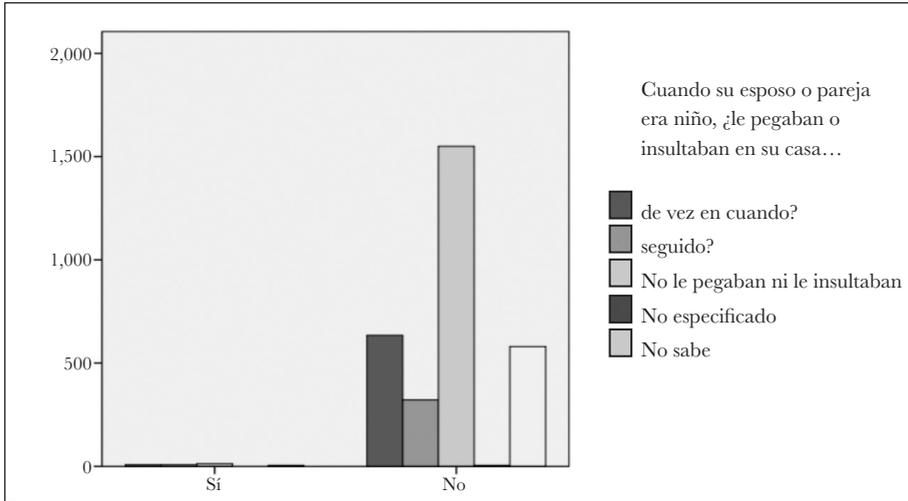


FIGURA 6

SIN CONSIDERAR A SU ESPOSO O PAREJA,
¿DÍGAME SI LE HAN HECHO SENTIR MIEDO DE SER ATACADA O ABUSADA SEXUALMENTE?

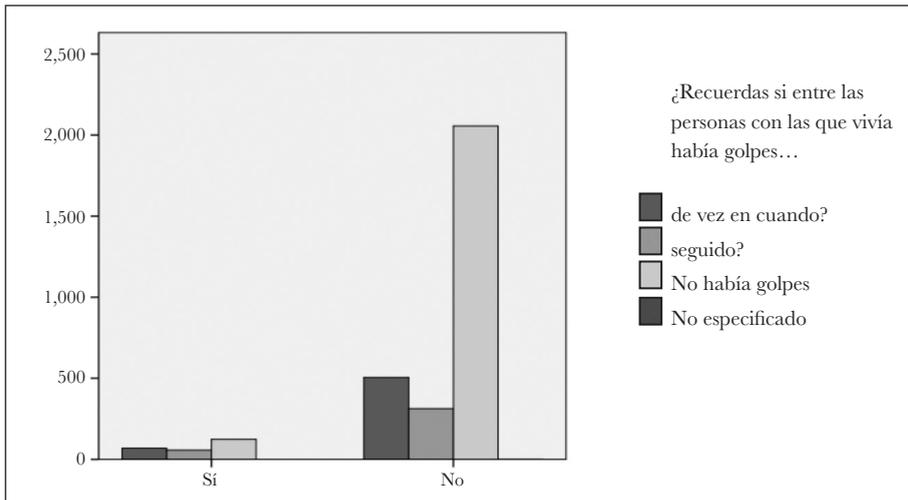


FIGURA 7

SIN CONSIDERAR A SU ESPOSO O PAREJA,
¿DÍGAME SI LE HAN HECHO SENTIR MIEDO DE SER ATACADA O ABUSADA SEXUALMENTE?

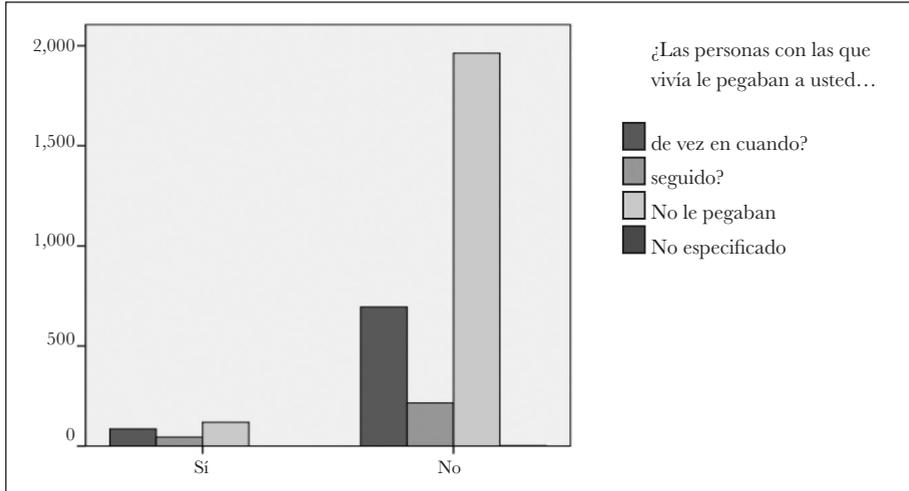
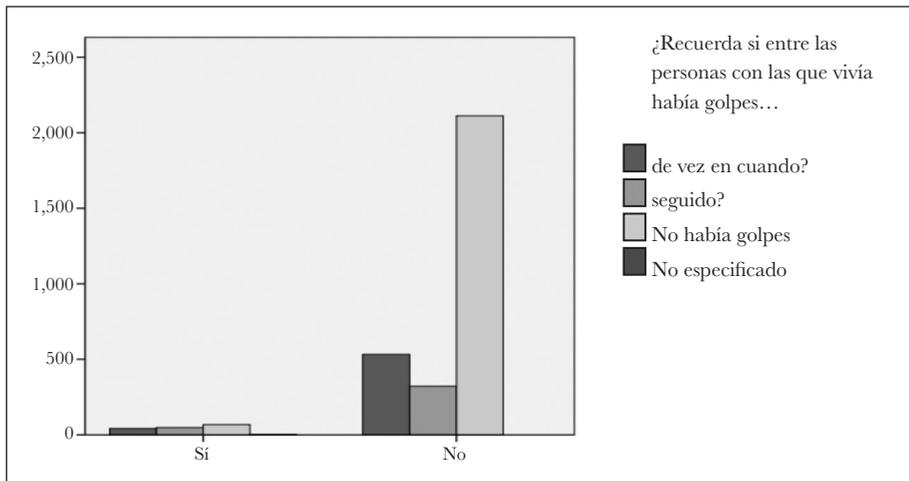


FIGURA 8

SIN CONSIDERAR A SU ESPOSO O PAREJA,
¿DÍGAME SI LA HAN AGREDIDO FÍSICAMENTE?



Fuente: Elaboración propia

III. MODELOS DE REGRESIÓN LOGIT MULTINOMIALES

Los modelos de regresión logit multinomiales pertenecen a la familia de modelos microeconómicos denominados de variables dependientes limitadas. Son considerados modelos que corresponden a formas funcionales particulares de probabilidad para cada alternativa de la variable dependiente.

Cuando la variable endógena a modelizar es una variable discreta con varias alternativas posibles de respuesta (J), nos encontramos ante los modelos de respuesta múltiple. Estos modelos se clasifican en dos grandes grupos de acuerdo a si las alternativas que presenta la variable endógena se puedan ordenar (modelos con datos ordenados) o no se puedan ordenar (modelos con datos no ordenados).

La idea general es que son modelos cuyos datos pueden tener un conjunto amplio y finito de valores y son una extensión de los modelos binarios (logit y probit). La diferencia principal del modelo logit multinomial con el probit multinomial es la distribución del término de error que permite obtener una función de verosimilitud tratable y simple.

Suponemos que cada observación puede ser codificada en sólo $J+1$ alternativas posibles con $y \in [0, J+1]$.

El proceso que guía las observaciones en una alternativa específica es a través de un conjunto de variables latentes $y_j^* \forall j = 0, \dots, J$.

y_j^* puede ser interpretada como la utilidad obtenida de la alternativa j . El modelo general se especifica de la siguiente manera:

$$y_j^* = X_j \beta_j + u_j$$

X_j es un vector de variables explicativas que pueden variar entre alternativas. Lo que observamos en los datos es la alternativa asociada con cada observación. En los modelos logit multinomiales es más útil definir una sola variable observable de la siguiente forma:

$$y = j \text{ si la alternativa } j \text{ se elige}$$

En los mismos modelos, una de las características principales es que el término de error se distribuye de manera idéntica e independiente de acuerdo a una distribución de valor extrema I .

$$u_j \sim \left\{ \begin{array}{l} f(u) = e^{-u} e^{-e^{-u}} \\ F(u) = e^{-e^{-u}} \end{array} \right\}$$

y que nos lleva a la siguiente especificación de las probabilidades:

$$\begin{aligned} Pr(u_j > u_h \forall h \neq j | X) &= Pr(y = j | X) \\ &= \frac{e^{x_j \beta_j}}{\sum_{h=0}^J e^{x_h \beta_h}} \end{aligned}$$

Las magnitudes de estos coeficientes son difíciles de interpretar. En su lugar se calculan efectos parciales, o la diferencia en probabilidad.

Así, en los modelos logit multinomiales de la encuesta ENDIREH 2011 de Mujeres Unidas para el Estado de Guanajuato, estimamos modelos varios que nos permitan hacer inferencia de la probabilidad de que suceda una situación específica j , dadas variables sociodemográficas asociadas a X .

Los modelos logit multinomiales están especificados de la siguiente manera:

$$\begin{aligned} Y_j &= a + \beta_1 AntecedentesViolencia + \beta_2 ApoyoEconomico \\ &+ \beta_3 TipoTrabajo + \epsilon_i \end{aligned}$$

La variable Y puede tomar cualquiera de las siguientes categorías:

- i. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si la han tocado o manoseado sin su consentimiento?

- ii. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿le han hecho insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo?
- iii. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿han tomado represalias o la han castigado por haberse negado a propuestas de índole sexual?
- iv. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han obligado a tener relaciones sexuales?
- v. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿le han hecho sentir miedo de ser atacada o abusada sexualmente?
- vi. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿le han obligado a realizar actos sexuales por dinero?
- vii. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han obligado a mirar escenas o actos sexuales (ej. Exhibicionistas, pornografía)?
- viii. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han agredido físicamente?
- ix. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han amenazado con correrla de su casa?
- x. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han humillado o denigrado (la han hecho sentir menos o mal frente a otras personas)?
- xi. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿le han dicho piropos o frases de carácter sexual que le molesten u ofendan?
- xii. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han ignorado, no la han tomado en cuenta?

Las variables de Antecedentes de Violencia están dadas por las siguientes opciones:

- Recuerda si entre las personas con las que vivía había golpes...
- Las personas con las que vivía le pegaban a usted...
- Las personas con las que vivía la insultaban u ofendían...
- Cuando su esposo o pareja era niño, ¿le pegaban o insultaban en su casa?... y la frecuencia
- ¿Les pega usted a sus hijos cuando se portan mal?... y la frecuencia
- ¿Su esposo o pareja les pega a sus hijos cuando se portan mal?... y la frecuencia

La variable de Apoyo Económico se refiere a las siguientes opciones:

- Recibe apoyo económico de:
 1. Esposo o pareja
 2. Padre o madre
 3. Hija(s)/hijo(s)
 4. Hermana(s)/hermano(s)
 5. Otros familiares
 6. Personas conocidas

La variable de Tipo de Trabajo está dada por las categorías:

1. Empleada
2. Obrera
3. Jornalera
4. Trabajadora por cuenta propia (no contrata trabajadores(as))
5. Patrona (contrata trabajadores(as))
6. Trabajadora sin pago en un negocio familiar
7. Trabajadora sin pago en un negocio no familiar

La variable de Tipo de Trabajo puede tomar los siguientes valores:

1. Institución pública
2. Empresa privada o banco
3. Comercio
4. Escuela
5. Fábrica
6. Taller
7. Calle o vía pública
8. Servicio doméstico
9. Propia casa
10. Campo
11. Otro
12. No especificado

Finalmente, la variable de Lengua Indígena es una variable dicotómica que toma los valores 1 o 2 dependiendo si habla o no dialecto indígena:

1. Sí
2. No
3. No especificado

El análisis está basado en el desarrollo de dos modelos, la estimación robusta por la regresión logit multinomial y los comparamos creando perfiles de las mujeres en el estado de Guanajuato.

Modelo 1.

La variable dependiente se denomina Violencia con posibilidad de responder *sí* (1) o *no* (2) y está definida de la siguiente manera:

- i. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si la han tocado o manoseado sin su consentimiento?
- ii. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿le han hecho insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo?
- iii. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿han tomado represalias o la han castigado por haberse negado a propuestas de índole sexual?
- iv. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han obligado a tener relaciones sexuales?
- v. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿le han hecho sentir miedo de ser atacada o abusada sexualmente?
- vi. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿le han obligado a realizar actos sexuales por dinero?
- vii. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han obligado a mirar escenas o actos sexuales (ej. Exhibicionistas, pornografía)?
- viii. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han agredido físicamente?
- ix. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han amenazado con correrla de su casa?

- x. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han humillado o denigrado (la han hecho sentir menos o mal frente a otras personas)?
- xi. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿le han dicho piropos o frases de carácter sexual que le molesten u ofendan?
- xii. Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han ignorado, no la han tomado en cuenta?

Las doce opciones se contrastaron contra las variables de tipo de trabajo (*Tipo Trabajo*), tipo de institución (*Institución*), personas que le ayudan económicamente (*Ayuda Económica*), si entre las personas con las que vivía había golpes (*Golpes*), si las personas con las que vivía le pegaban (*Golpes directos*), si las personas con las que vivía la insultaban u ofendían (*Insultos*), si cuando su esposo o pareja era niño, ¿le pegaban o insultaban en su casa? (*Insultos Pareja*), si ¿les pega usted a sus hijos cuando se portan mal? (*Golpeshijos*) y si ¿su esposo o pareja les pega a sus hijos cuando se portan mal? (*Golpeshijos por pareja*).

Los perfiles se construyen de acuerdo a variables de interés manteniendo el resto de las variables consideradas en el estudio constantes o en su promedio respecto a la población.

Por ejemplo, consideremos dos mujeres, obreras y que reciben ayuda económica de parte de su pareja y que en sus hogares de origen no vivieron violencia física o verbal. El objetivo es ver perfiles y la probabilidad de que a una mujer obrera, con ayuda económica de sus padres y trabajando en una institución *pública o privada* haya sido manoseada o tocada sin su consentimiento. En este caso, el tipo de institución es la variable con la que construimos dos perfiles tales que nos permitan estimar la probabilidad de haber vivido alguna situación de violencia considerada en este estudio.

Perfil 1: Mujeres obreras del estado de Guanajuato trabajando en instituciones públicas y privadas. ¿Cuál es la probabilidad de no haber vivido doce situaciones de violencia tipificadas en la encuesta ENDIREH 2011?

Los resultados de las regresiones logit multinomiales indican que una mujer obrera que trabaja en una institución pública tiene una

probabilidad de 49 por ciento de ser manoseada, mientras que una mujer que trabaja en una institución privada es de 46 por ciento, es decir, la probabilidad en instituciones privadas en este mismo tipo de violencia es la misma. La probabilidad de que le hagan insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo es, sin embargo, menor en el caso de instituciones públicas que privadas con una probabilidad de 6.5 por ciento en el primer tipo de instituciones con respecto a 7 por ciento a las segundas. Hay que aclarar que los perfiles poblacionales son los mismos en todos los casos.

Dos situaciones de violencia vividas por las mujeres encuestadas en el estado de Guanajuato son las siguientes: si ha sentido miedo de ser atacada o abusada sexualmente y si se le ha obligado a realizar actos sexuales por dinero. Los resultados nos indican, con las mismas variables que en los casos anteriores, que para mujeres con los mismos perfiles, la probabilidad de no tener miedo a ser atacada sexualmente es 0.002 menor en una institución pública con respecto a una privada. En el caso de no ser obligadas a realizar actos por dinero, de acuerdo a las respuestas por parte de las encuestadas, la probabilidad es igual de baja en instituciones públicas que privadas.

En el caso de las variables si la han obligado a mirar escenas o actos sexuales (exhibicionismo o pornografía) y si las han agredido físicamente, los modelos logit multinomiales indican lo siguiente:

- La probabilidad de no mirar escenas o actos sexuales es -0.001 por ciento menor en instituciones públicas en relación a las privadas
- En el caso de no ser agredidas físicamente la probabilidad es menor en -0.010 por ciento.

Los resultados de las estimaciones de las últimas cuatro variables son las siguientes: en el caso de no ser amenazada de ser corrida de su casa, las probabilidades para mujeres que trabajan en instituciones públicas o privadas es la misma, no encontrando diferencia. Para la variable de violencia en el caso de ser humillada o denigrada la diferencia que encontramos es mínima, al igual que en los casos anteriores, siendo de

-0.007 la probabilidad menor en instituciones públicas que privadas. La variable de si no le han hecho piropos o frases de carácter sexual que le molesten tiene una probabilidad menor de 0.004 en instituciones públicas respecto a las privadas. Finalmente, el no ser ignoradas o ser tomadas en cuenta es -0.11 menor nuevamente en organismos públicos en comparación a los privados.

Los resultados generales nos indican que el no sentir violencia las mujeres de Guanajuato es menor para todos los tipos de violencia considerados en la ENDIREH en el caso de instituciones públicas que privadas.

Realizamos un segundo perfil cambiando qué sucedería en el caso de patronas con respecto a obreras y en instituciones privadas. Los resultados nos indican en relación al perfil poblacional anterior que sí hay diferencia entre el rol laboral que se presenta entre las mujeres de Guanajuato a las que se les aplicó la ENDIREH 2011.

Perfil 2: Mujeres obreras y patronas del estado de Guanajuato trabajando en instituciones privadas. ¿Cuál es la probabilidad de no haber vivido doce situaciones de violencia tipificadas en la encuesta ENDIREH 2011?

Los resultados en general nos indican que las mujeres que son patronas (contratan trabajadores (as)) en el lugar de trabajo las hace menos vulnerables ante hechos o actos de violencia de cualquier tipo. La tabla 5 muestra los resultados de las estimaciones para las once variables de violencia consideradas en este trabajo.

Las probabilidades de ser patrona se presentan en la tercera columna de la tabla antes referida. En casi todos los casos, la probabilidad de no haber sido expuesta ante actos de violencia (de las doce tipologías presentadas en la ENDIREH 2011) es mayor en el caso de patronas que de obreras, siempre en un contexto de instituciones privadas. Las únicas dos situaciones de violencia en la que son más vulnerables las mujeres patronas en comparación con las mujeres obreras son el hecho de no ser atacadas o abusadas sexualmente y el no ser ignoradas o tomadas en cuenta.

TABLA 5

MUJERES OBRERAS Y PATRONAS DEL ESTADO DE GUANAJUATO TRABAJANDO EN INSTITUCIONES PRIVADAS. ¿CUÁL ES LA PROBABILIDAD DE NO HABER VIVIDO DOCE SITUACIONES DE VIOLENCIA TIPIFICADAS EN LA ENCUESTA ENDIREH 2011?

Variable	Pr(s=NO Obrera)	Pr(s=NO Patrona)	Diferencia de probabilidades
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿dígame si la han tocado o manoseado sin su consentimiento?	0.0313	0.0377	-0.0063
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿le han hecho insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo?	0.0993	0.1530	-0.0536
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿le han hecho sentir miedo de ser atacada o abusada sexualmente?	0.0505	0.0432	0.007
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿le han obligado e realizar actos sexuales por dinero?	6.8949E-6	1.207E-5	-5.175E-6
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han obligado a mirar escenas o actos sexuales (ej. Exhibicionistas, pornografía)?	0.0313	0.0377	-0.0063
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han agredido físicamente?	0.003	0.1530	-0.053
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han amenazado con correrla de su casa?	0.008	0.0147	-0.006
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han humillado o denigrado (la han hecho sentir menos o mal frente a otras personas)?	0.0681	0.1158	-0.0476
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿le han dicho piropos o frases de carácter sexual que le molesten u ofendan?	0.0590	0.0594	-0.0004
Sin considerar a su esposo o pareja, ¿la han ignorado, no la han tomado en cuenta?	0.1578	0.1388	0.0189

Fuente: Elaboración propia

IV. COMENTARIOS FINALES

La violencia de género es un tema relevante que desde hace unos años se encuentra en la agenda internacional, nacional y local en la sociedad mexicana.

Existen pocas bases de datos que exploren este tema. La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2011 es de los primeros esfuerzos a nivel nacional que existen para incluir dentro de las variables consideradas, la violencia al interior de las familias y por tipo de relación que establecen las mujeres.

El objetivo de este trabajo fue estudiar desde un punto de vista cuantitativo las posibles relaciones entre violencia tipificadas en esta encuesta para el estado de Guanajuato para una muestra de 3 mil 126 mujeres en relación de pareja. Las frecuencias y estadísticos descriptivos indicarían que la presencia de los tipos de violencia incluidos en la ENDIREH 2011 no es alta, sin embargo, en una sociedad no debería de existir ni un solo caso.

De alguna manera, estudiamos los antecedentes de las mujeres con la intención de conocer si éstos determinan la prevalencia o no de violencia.

Los resultados más relevantes en este trabajo son los siguientes: (i) 18 por ciento de las encuestadas ha sido tocada o manoseada sin consentirlo, (ii) 1 por ciento de las mujeres de la encuesta ha sido obligada a mantener relaciones sexuales sin estar de acuerdo, (iii) 8 por ciento de las mujeres ha sentido miedo ante la posibilidad de ser atacada o agredida sexualmente, (iv) 5 por ciento de las mujeres ha sido agredida físicamente, (v) las mujeres que son patronas (contratan trabajadores (as)) en el lugar de trabajo las hace menos vulnerables ante hechos o actos de violencia de cualquier tipo y (vi) el no sentir violencia para las mujeres del estado Guanajuato es menor para todos los tipos de violencia considerados en la ENDIREH en el caso de instituciones públicas en relación a instituciones privadas.

Los resultados, al mismo tiempo, permiten avanzar la agenda en pro de una vida sin violencia de ningún tipo.

REFERENCIAS

- BARTRA, Eli (comp.) 2002, *Debates en torno a una metodología feminista*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- BOURDIEU, P. (1996), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- CASTAÑEDA, Marina (2007), *El machismo invisible*, México, Taurus.
- CONNELL, R.W. (2003), *Masculinities*, Berkley, University of California Press.
- Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (2011), Panorama de violencia contra las mujeres en Estados Unidos Mexicanos: ENDIREH 2011/Instituto Nacional de Estadística y Geografía, México, INEGI.
- GEERTZ, Clifford (1992), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- GILMORE, D. (1994), *Manhood in the making: cultural concepts of masculinity*, New Haven, Yale University Press.
- JIMÉNEZ, Lucero y Serena E. Serrano (2013), “Identidades de género, machismo y masculinidades en San Martín Tilcajete, Oaxaca: reflexiones en torno a la justicia social a partir de un estudio de caso”, *Revista de investigación y divulgación de estudios de género*, núm. 14, época 2, año 21, septiembre de 2013-febrero de 2014, pp. 57-77.
- KABEER, N. (2006), *Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas del desarrollo del milenio*, México, Plaza y Valdés, IDRC.
- KOENKER, R. y G. Bassett, (1978), “Regression Quantiles”, *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, enero, vol. 46, núm.1, pp. 33-50.
- y V. d’Orey (1987), “Computing regression quantiles”, *Applied Statistics*, Blackwell, vol. 36, núm. 3, pp. 383-393.
- y B.J. Park (1996), “An interior point algorithm for nonlinear quantile regression”, *Journal of Econometrics*, Elsevier, vol. 71, núms. 1-2, pp. 265-283.
- , (2000), “Galton, Edgeworth, Frisch, and prospects for quantile regression in econometrics”, *Journal of Econometrics*, Elsevier, vol. 95, pp. 347-374.
- y O. Geling (2001), “Reappraising Medfly Longevity: A Quantile Regression Survival Analysis”, *Journal of the American Statistical Association*, American Statistical Association, vol. 96, núm. 454.
- y K. F. Hallock (2001), “Quantile regression”, *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 15, núm. 4, pp. 143-156.
- , (2005), *Quantile regression*, Cambridge books, Cambridge University Press.

- MASSOLO, A. (2004), “El gobierno municipal y la equidad de género”, en Dalia Barrera Bassols, Alejandra Massolo e Irma Aguirre Pérez, *Guía para la equidad de género en el municipio*, México, GIMTRAP, Indesol,
- MIES, M. (2002), “Investigación sobre las mujeres o investigación feminista. El debate en torno a las ciencias y la metodología feminista”, en E. Bartra (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- MOLINA, David y Alonso Alexander (2011), “La posición masculina ante la violencia intrafamiliar: una pregunta sobre la afectividad silenciada”, *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 32, febrero-mayo, Colombia, pp. 1-20.
- MORRISON, R. y M. Loreto (1999), *El costo del silencio: violencia doméstica en las Américas*, Washington, BID.
- Sen, A. (2000), *Desarrollo y Libertad*, México, Planeta.
- TORRES, M. (comp.) (2004), *Violencia contra las mujeres en contextos urbanos y rurales*, México, Programa Interdisciplinario de Estudios de Género-El Colegio de México.
- VALDEZ, R. (2004), “Del silencio privado a las agendas públicas: el devenir de la lucha contra la violencia doméstica en México”, en M. Torres (comp.), *Violencia contra las mujeres en contextos urbanos y rurales*, México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer-El Colegio de México.

Masculinidad y su relación con la violencia de género, León, Guanajuato, 2014-2015*

*Dulce María Torres Cornejo
Angélica Valeria Salazar Argüelles*

Violencia de género es uno de los tipos de violencia al cual se enfrenta la mujer; en éste se corrompen sus derechos. El hombre es, en su mayoría, quien la produce, maltratando a su víctima de manera física, psicológica, sexual, económica, entre otras.

Enfocarse a la víctima ha sido el tema central de un sinnúmero de investigaciones; sin embargo en este artículo vamos a tener como agente principal al victimario, en este caso el hombre.

La elección de este tema se da al observar la gran cantidad de intervenciones realizadas a las mujeres víctimas de violencia por parte de sus parejas, de las cuales el Trabajo Social es partícipe dentro de instituciones que manejan la problemática. Es muy poco el trabajo realizado con los varones que ejecutan esta violencia y, por ende, es muy poca la participación del varón en temas sobre igualdad de género y violencia.

* Los resultados de este trabajo son parte de nuestra investigación realizada para obtener el grado académico de la Licenciatura de Trabajo Social, la cual fue parte del proyecto Violencia de Género y Masculinidades en el Estado de Guanajuato, apoyado por la Universidad de Guanajuato en su Convocatoria de Apoyo a la Investigación 2015.

En las últimas décadas ha habido un aumento de las investigaciones sobre masculinidades. Se reconoció que muchas cuestiones sociales que incluyen la masculinidad y las prácticas de los hombres están más relacionadas con las cuestiones de violencia.

Así es como surge nuestra inquietud por conocer cómo se forma la masculinidad con características violentas dirigida hacia la mujer; nuestro fin es entender cuáles podrían ser las causas que llevan al hombre a generar violencia contra la mujer, en qué situaciones se presentan estas agresiones, sus motivos y causas.

El presente artículo tratará de responder la pregunta anterior, en donde nuestros temas principales son la masculinidad, la violencia de género y la relación entre ambas, con el propósito de conocer cómo es la construcción de la masculinidad de los hombres en la ciudad de León, Guanajuato, y qué factores socioculturales influyen para que se genere violencia hacia la mujer. Esta investigación podrá aportar y generar intervenciones más completas en el ámbito de Trabajo Social dirigido a hombres violentos.

Los trabajos acerca de la violencia de género han tenido un largo camino recorrido en la historia; existen organizaciones prestigiosas que se han interesado en el tema, y todas han intentado dar solución al problema pero desde la parte afectada.

En el año 1979, el primer organismo internacional que menciona el tema de violencia contra las mujeres es la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y en 1980 organiza la convención para erradicar esta problemática, buscando así acciones y soluciones en las cuales pueda participar para disminuir o eliminar la problemática de la violencia de género.

La ONU describe la violencia contra las mujeres en el entorno familiar como “El crimen encubierto más frecuente en el mundo” y nos aporta la siguiente definición sobre la violencia contra la mujer:

“Todo acto de violencia basada en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para las mujeres, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se

produce en la vida pública o privada” (Artículo de la Asamblea General sobre la eliminación de violencia contra la mujer de las Naciones Unidas, 1994:3)

Pero no es sino hasta 1995 en la IV Conferencia Mundial de las Naciones Unidas donde se expone que la problemática de la violencia hacia la mujer es un impedimento para los objetivos globales de desarrollo, equidad y paz. Y en 1999 las Naciones Unidas declara el 25 de noviembre como el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer.

Se trata de un fenómeno que involucra tanto a la mujer como al hombre en gran medida. Según la encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el 2010, por lo menos en uno de cada tres hogares en México una mujer sufre de violencia de género.

Esto se debe a que la violencia en México se ha aceptado de tal manera que se normalizó en la vida diaria, y goza de total aceptación, puesto que desde que se es niño, se le educa de manera que el castigo físico es un modo de corrección; a esto se suma la desigualdad en la cultura donde las niñas siempre están expuestas a la subordinación de sus compañeros hombres (INMUJER, 2001).

La violencia de género principalmente se ejecuta en función del sexo. Este tipo de violencia también es producto del dominio y el poder, de manera que el sexo masculino usa esta expresión de violencia para mantener su estatus y autoridad. De modo que al paso de los años la violencia de género perdura a través de asignaciones permitidas social e históricamente (INMUJER, 2001).

Habiendo mencionado lo anterior y siendo esto parte de una investigación, se llega a la pregunta que se trata de responder: ¿Cuáles son los factores socioculturales que influyen en las masculinidades para que se genere la violencia contra la mujer?, a partir de esto se formulan los siguientes objetivos.

Dentro de la investigación se analiza y se trata de entender la construcción de la masculinidad, desde sus conceptos claves hasta la evolución que ha tenido a lo largo de la historia; asimismo, conocer cuáles

son los malestares o las causas que suscitan el comportamiento violento masculino que va aumentando, en especial la violencia hacia la mujer. Dentro de los objetivos se buscó identificar los factores socioculturales principales que influyen en los diferentes tipos de masculinidad que provocan violencia; con el fin de generar acciones, se desarrolla una propuesta de intervención en el campo disciplinar del Trabajo Social para prevenir/cambiar la situación que estamos viviendo.

I. CIFRAS PRECEDENTES

En el ámbito nacional, tomando en cuenta datos arrojados por el INEGI en la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), en México 47 de cada 100 mujeres mayores de 15 años que viven con su pareja sufren violencia intrafamiliar; en ella se contempla la violencia psicológica, física, económica, entre otros tipos de violencia (ENDIREH, 2003).

Tomando esta misma encuesta como base de datos, el tipo de violencia más frecuente entre las mujeres mayores de 15 años que viven con su pareja es la psicológica, seguida de la física. En cuestión de violencia de género, en 2013 en el estado de Guanajuato, 56 de cada 100 mujeres de 15 años y más padecieron algún incidente de violencia, ya sea por parte de su pareja o de cualquier otra u otras personas. El ámbito laboral es el tercer espacio donde se violentan los derechos de las mujeres, ya sea por discriminación por su sexo, salarios menores, despidos injustificados u oportunidades para ascender, así como la solicitud de prueba de embarazo como condición para ingresar o mantener algún puesto laboral (INEGI, 2013).

Una de las manifestaciones más brutales de la violencia de género es el *feminicidio*. En el caso de las tasas de homicidios de mujeres entre 2006 y 2011 se observa que en Guanajuato la tasa fue más de dos veces la registrada en 2006 (de 0.9 a 2.2 por cada 100 mil mujeres) (INEGI 2013).

Otro elemento de interés por el tema es el aumento de feminicidios en el estado de Guanajuato, que se viene presentando con mayor

auge desde el año 2013, caso que para las autoridades no fue necesario emitir una *alerta de género* en el año 2015. La Secretaría de Gobernación analizó las acciones que el estado ha realizado a favor de las mujeres y decidió que no había elementos suficientes para emitir la alerta, cuando las cifras dicen todo lo contrario. El grupo de la organización social Las Libres, en su base de datos sobre feminicidios, llegó a registrar alrededor de 50 homicidios dolosos en un lapso que fue de enero a julio del 2015 (Álvarez, 2015).

Siguiendo con cifras de feminicidios en Guanajuato, datos proporcionados por la Procuraduría General de Justicia indican que del año 2003 a abril del 2010 se han contabilizado 225 casos. El municipio de León ocupa el primer lugar en homicidios contra las mujeres y es el segundo municipio en tener más denuncias relacionadas con la violencia hacia la mujer (OVGS, 2010).

En León, Guanajuato, existen ocho polígonos de pobreza dentro de la mancha urbana en los que habitan alrededor de 600 mil personas: Las Joyas, Jacinto López, Piletas, Diez de Mayo, Los Castillos, Medina San Francisco, Villas de San Juan y San Juan de Abajo, datos aportados por el Instituto Municipal de Planeación (IMPLAN, 2010).

Esto provoca que la gente que habita en estos puntos de la ciudad sea vulnerable en varios aspectos sociales, como en la salud, educación, empleo, economía, prestación de servicios, etcétera, factores de riesgo que pudieran influir en la violencia que se ejerce hacia la mujer.

Con las cifras mencionadas podemos decir que no sólo se necesita diagnosticar, sino que también planificar e intervenir, labor principal de la carrera de Trabajo Social, si bien con la víctima, también con el victimario, para generar acciones de prevención de la violencia.

Desde la intervención de Trabajo Social, parte de nuestra propuesta ante la problemática asentada es poder dar la atención adecuada a la población que genera esta violencia para prevenirla y que no se convierta en más casos de feminicidios; esto lo veremos al final de este artículo, en donde se presenta una propuesta de intervención desde la perspectiva de Trabajo Social.

Durante la investigación en la ciudad de León, Guanajuato, pudimos darnos cuenta de que sólo existe un programa psicoterapéutico para hombres que ejercen violencia, el cual es impartido por Casa Apoyo a la Mujer, con una población aproximada de 25 hombres en todo el programa (situación presente en 2015). Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y la Secretaría de Salud también tienen grupos de reflexión para hombres que ejercen violencia hacia la mujer, pero estos hombres en su mayoría son obligados a asistir por la imposición de alguna demanda o custodia paterna; se observa la necesidad de la existencia de más programas psicoterapéuticos que ayuden en los hombres a integrarse pacíficamente en la sociedad.

Podemos observar que los programas que atienden la violencia de género son planeados y orientados a trabajar con la mujer, a la cual se le ofrece apoyo psicológico, social, jurídico y médico. Existe un gran número de instituciones preocupadas por el bienestar de las féminas, como el Instituto Municipal de la Mujer, Casa de Apoyo a la Mujer, Derechos Humanos Victoria Diez, DIF, entre otras; estos organismos planifican y realizan un trabajo profundo con la mujer para la resolución de su problemática al considerarla la parte necesitada y olvidando a la contraparte que es el hombre.

Antes de entrar de lleno al tema planteado, este apartado nos ayudará a familiarizarnos con los conceptos del tema, con la finalidad de poder encontrar el sentido de la investigación presentada en este artículo.

Como se ha mencionado, el objetivo de la investigación es poder contribuir al tratamiento con varones violentos, ya que sin ello el cambio nunca se podrá dar; se busca trabajar en conjunto hombres y mujeres para poder generar una sociedad en equidad.

La violencia de género en la actualidad es un tema apremiante, ya que las cifras van en aumento y por consecuencia el número de víctimas mortales también. Pero esta violencia no es un tema actual, sino que recorre la historia de la humanidad.

II. MASCULINIDAD Y SU HISTORIA

Al ser la masculinidad el tema principal, se busca comprender y analizar su construcción desde los conceptos claves para su entendimiento y su cambio a lo largo de la historia, con el fin de tener presente un antecedente a la problemática actual; por esta razón se maneja una historia de la masculinidad buscando en el pasado bases que justifiquen la acción de la misma.

A principios del siglo xx la psicología profunda fundada por Freud puso el tema de masculinidades sobre la mesa, cuestionando el concepto que hasta entonces se asumía como natural. En su obra *El malestar de la cultura* y en otros escritos observa la dimensión social del “superyó”, que es el medio por el cual la cultural consigue dominar el deseo individual mediante la agresión. En esta teoría se encuentra la organización patriarcal de la cultura, transmitida por generaciones a través de la construcción de la masculinidad. Freud hizo hincapié en que la masculinidad nunca existe en estado puro. “Las diferentes capas de emoción coexiste y se contradicen una a la otra; cada personalidad es una estructura compleja, llena de matices y no una unidad transparente” (Connell, 2003:25). Freud abrió la puerta para el análisis de la masculinidad proporcionando un método de investigación llamado psicoanálisis.

Otro camino que se dio en las investigaciones de género y por consiguiente de análisis de masculinidades es el concepto de “rol o papel sexual”. A mediados del siglo xx estas investigaciones se toparon con dicho concepto, que explicaba las necesidades del momento, haciéndose común su uso en la sociedad. Éste data de los años treinta para dar una explicación al comportamiento social. Una aproximación que es muy común en nuestro tiempo explica que ser hombre o mujer significa poner a funcionar una serie general de expectativas asignada a cada sexo y que deben cumplirse (Connell, 2003).

Lo anterior sugiere la teoría de que la masculinidad se da por un papel o rol social, pero los cambios sociales permiten ajustes. “Las normas del rol son hechos sociales, pueden transformarse también a través de procesos sociales, esto ocurrirá por medio de los agentes de socialización; la

familia, la escuela, medios de comunicación, mientras transmitan nuevas expectativas” (Connell, 2003:42). Como se menciona, el rol sexual es cambiante, se crean nuevas expectativas y los roles sexuales tanto masculino como femenino tienden a acatar estas expectativas.

Durante los años cincuenta del siglo pasado, entre las publicaciones estadounidenses se destaca la de Helen Hacker (1957), *Las nuevas formas de las masculinidades*, donde habla de qué funciones expresivas se añaden a las funciones instrumentales, explicando que se espera que el hombre se comporte con firmeza y de una manera determinada, pero existe conflicto cuando las expectativas sociales se vuelven incapaces de manejar (Connell, 2003).

Estas expectativas que dan los roles sexuales se fracturaron en los años setenta con el feminismo, poniendo en cuestionamiento el concepto de rol. La sociología llega al análisis del tema de masculinidades al hacer un rompimiento con el marco teórico de los roles sexuales, que se generó en los últimos 20 años con estudios de campo en los países industrializados.

Otro aporte de la sociología que se hizo evidente es que el mismo contexto cultural o institucional produce diferentes masculinidades pues, como se mencionaba, se van construyendo conforme la identidad de cada individuo, y esta construcción varía dependiendo del contexto y el tiempo en el que éste se encuentra.

Entonces, desde que nace un individuo está inmerso en un complejo proceso de sociabilización; por ejemplo, si es varón, va adquiriendo primordialmente características en la familia y éstas se acrecientan también en la escuela, la Iglesia, el trabajo, donde el sentido es que el sujeto obtiene valores, usos y costumbres que lo hagan pertenecer y sentirse parte de un grupo genérico.

Connell explica que el contexto cultural, al igual que las investigaciones de roles sexuales, se ocupa de las convenciones públicas sobre masculinidad, pero enfocado a cómo se hacen y rehacen las convenciones dentro de la práctica social. “Las circunstancias económicas y la estructura de las organizaciones influyen en la forma en la cual se construye la masculinidad a niveles íntimos”, enfatizando que el

mismo contexto cultural o institucional produce diferentes masculinidades (Connell, 2003:59).

Para muchos autores, la masculinidad se ha formado por la tradición y el sistema político, social y cultural. El “ser hombre”, construido bajo este sistema patriarcal de sociedades jerárquicas que subordina, y cuyas características fundamentales serían las de ser proveedor, trabajador, responsable, racional, emocionalmente controlador, heterosexual activo, jefe del hogar, padre, fuerte y con dominio sobre otros hombres (Martínez-González, 2011).

De lo anterior se podría concluir que la masculinidad es un constructo social que se moldea según las creencias, valores, costumbres, tradiciones, políticas entre otras. Se podría concluir que la masculinidad es lógicamente diferente para cada sociedad, y dentro de esta misma, en muchos casos varía de periodo a periodo. Aunado a eso se puede decir que aunque existan masculinidades variadas para cada tipo de cultura, así también, existen diversas masculinidades dependiendo del tiempo y del espacio en el que se desarrollen; de alguna forma, se pueden determinar un cierto tipo de masculinidades.

III. TIPOS DE MASCULINIDADES

La masculinidad se ha visto como un modelo en el cual los varones ejercen poder hacia las mujeres e incluso sobre varones a quienes consideran inferiores a ellos. Pero el varón ejerce este poder de una manera diferente, no todos actúan del mismo modo; es por eso que existen diferentes formas de masculinidad (Salvador, Lozano y Castañeda, 2015).

A continuación se mencionan diferentes masculinidades que se observan en la actualidad, dando pauta para el análisis de los factores que influyen en estas masculinidades. Montesinos (2007) en *Perfiles de la masculinidad* nos brinda un listado de tipos de masculinidades.

Destacando la versión de lo masculino en su expresión negativa nos ofrece el *machismo*, el cual define como la expresión de la superioridad del hombre sobre la mujer acompañado de despotismo que posiciona a

ésta como víctima del hombre. Este tipo de masculinidad es concebido como el tipo de masculinidad donde se presenta con mayor énfasis la violencia de género contra la mujer.

En el segundo tipo de masculinidad tomando como contexto México, menciona al *mandilón*, el cual en la tradición es aquel que realiza la actividad como proveedor, pero no somete a la mujer; por lo tanto es una representación de la masculinidad pero es lo que se cataloga como el hombre desvalorizado.

Con base en lo que dice la tradición heredada, existe un tercer tipo llamado el *rey benévolo*; éste funge como proveedor y protector de la familia y tiene en cuenta su posición de poder, pero muestra un total respeto a la función que realiza su pareja, llevando así una vida armoniosa en familia, y además rechaza totalmente el machismo.

El siguiente tipo es el del *varón pos antiguo*, que es el que tiene todas las posibilidades para desempeñar su función como proveedor pero espera que las actividades entre él y su pareja se delimiten por medio del ritual, sin intervenir para su modificación y así no caer en el machismo. Se trata de hombres totalmente dependientes del papel de la mujer tradicional, la cual funge como ama de casa y cuidadora, después de esto él realizar las actividades que le acometen. Comúnmente mantienen un discurso sobre la igualdad de género, pero las mujeres que acompañan a este tipo de hombres permanecen en la comodidad de lo privado aunque cuenten con las capacidades para posicionarse en el plano laboral; se arremeten a la protección del hombre.

El *varón en crisis*, que se caracteriza por hombres que debido a la problemática económica viven en constante conflicto con su pareja, donde la demanda de la mujer es la mejora económica; es una tipología que no pretende caer en el hombre mandilón pero aunque viva en conflicto constante con su pareja tampoco va a caer en el machismo.

El siguiente tipo es el *varón domesticado*, cuyo modelo de masculinidad es aquel en donde el hombre tiene una posición de inferioridad frente a la mujer, donde ambos trabajan y fungen como proveedores del hogar, pero aun con esto, la mujer tiene un ingreso económico más alto que el hombre; por lo tanto, el ingreso que el hombre tiene sólo

permitiría vivir de manera decorosa y con el ingreso de la mujer el estatus social de la familia aumenta; no es un tipo de hombre como el varón pos antiguo ni mandilón, porque ejerce su poder masculino, pero inferior al de la mujer.

Otro de los tipos se denomina *varón moderno*, el cual se asemeja a lo considerado modernidad; existe total igualdad entre géneros, tanto económica como social; en cuanto a las labores del hogar, ambas partes participan en su realización e igualmente trabajan en la satisfacción de las necesidades de la familia y del hogar; ambos trabajan y aportan las mismas cantidades, están en una posición social y económica de total igualdad, como se mencionó con anterioridad. Es semejante a una masculinidad madura donde también es posible expresar los sentimientos.

El siguiente tipo se designa *varón campante*; éste se encuentra en total comodidad en que la mujer mantenga un estatus de superioridad en todos los aspectos; son hombres que no consideran necesario mantener un empleo y están conformes con el nivel de vida que ofrece el ingreso de la mujer y están totalmente de acuerdo en que ellos sean los que realicen las labores domésticas si es que se encuentran en el desempleo, pretendiendo así mantener una relación armoniosa con su pareja. Un detalle importante de este tipo de masculinidad es que es muy común que este tipo de hombres estén casados con mujeres profesionistas que resuelven los problemas con facilidad y que tal vez sólo buscan un hombre que las quiera.

El último perfil de las masculinidades que presenta Montesinos es el que se designa como *la máquina de placer*: hombres que se encuentran necesitados de satisfacer su placer sexual y se dedican sencillamente a seducir a la mujer o a las mujeres, la relación termina cuando la mujer cede; es un tipo de hombre que se ve beneficiado con la liberación de la mujer referente a su sexualidad. A la larga son incapaces de mantener una relación amorosa porque eso los ata a una sola persona; se trata de hombres solterones que no han sentado cabeza y sólo buscan relaciones sexuales pasajeras que satisfagan su placer sexual momentáneo (Montesinos, 2007).

IV. VIOLENCIA

Para entender un poco la violencia de género en la actualidad comenzaremos por observar cómo esta violencia prevaleció a lo largo de la historia, para así comprender que no es un tema actual, y que habría que cambiar costumbres muy antiguas si queremos erradicar el problema.

Analizaremos en seguida qué es la violencia de género y cómo se diferencia de los demás tipos de violencia para crear un esquema de la relación entre violencia de género y construcción de la masculinidad.

1. *Violencia humana*

La violencia existe desde siempre; en tanto fenómeno social ha estado presente desde los inicios de la sociedad y a lo largo de sus diferentes transformaciones económicas y sociales a (Ayala y Hernández, 2012).

Por naturaleza el ser humano es agresivo. En el libro *Estudio sobre la violencia. Teoría y práctica*, Witold Jacorzynski (2002) nos habla un poco de este instinto que caracteriza a la raza humana pero no es la base del comportamiento violento. Menciona a Robert Ardrey, dramaturgo y antropólogo que en 1966 escribió *El imperativo territorial*, donde delineó una cierta imagen del *homo sapiens* como mono asesino, sediento de sangre y hambriento de carne, que mata a sus prójimos en defensa de su territorio. Aunque las evidencias proporcionadas por el hombre nos dicen lo contrario. Hay sitios en África que demuestran que efectivamente los primeros hombres mataban algunos animales pequeños, pero la base de alimento de los primeros homínidos consistía más en semillas, nueces y plantas (Jacorzynski, 2002).

A lo que llega el autor es que todos los impulsos humanos están sometidos a transformaciones culturales que los ponen al servicio de arreglos sociales, económicos, políticos e ideológicos de lo más variado, no tanto a un impulso agresivo natural. Estos arreglos dictan cuándo y cómo podemos pelear, comer, dormir, imponiendo también las propias

y específicas tensiones y frustraciones, y ofreciendo canales característicos para su liberación (Jacorzynski, 2002).

2. Historia de la violencia de género

Ya que analizamos e introducimos brevemente los conceptos de violencia y sus teorías, ahora nos adentraremos a la violencia de género, un tipo de violencia que ejerce el hombre, en su afán de dominio hacia la mujer.

Desde las épocas más remotas de la cultural humana ha quedado manifiesta la subordinación de las féminas; fenómeno que ha trastocado las fronteras de lo racional, hasta llegar a manifestarse mediante comportamientos agresivos, que acreditados por el patriarcado y por las sociedades ulteriores conforman la ya histórica y universal violencia de género (Páez, 2011).

Lisett Páez (2011) en su artículo “Génesis y evolución histórica de la violencia de género” nos muestra la violencia que han sufrido las mujeres a lo largo de la historia en diferentes culturas y países, como en la India, donde los testimonios más antiguos aseguran que si la mujer enviudaba era quemada viva junto al cadáver del esposo en una ceremonia llamada Sati; o en Etiopía, donde el nacimiento de una mujer era considerado una deshonra. Otro ejemplo claro es la situación legal de la mujer según las normas islámicas, que dictan que la mujer al casarse adquiere la condición de “propiedad privada” del marido.

En Europa, en la Francia de 1359, se estableció por costumbre que cuando un hombre mataba a su esposa en un exceso de ira, siempre que se confesara arrepentido en juramento, no era castigado. En la Edad Media se denominó la “Regla del Dedo Pulgar” al derecho del esposo a golpear a su pareja con una vara no más gruesa que el dedo pulgar, tratando así que los daños ocasionados no provocaran el fallecimiento de la víctima.

3. La violencia de género

Varios autores concuerdan con que la violencia está vinculada al devenir histórico del patriarcado, un sistema del que se ha valido el hombre para la imposición de sus valores, para ejercer su control sobre los demás subordinados, que él mismo ha configurado para su afirmación (Segarra y Carabí, 2002). La sociedad patriarcal ha dado privilegios o derechos exclusivos de varones; para mantener estos derechos es necesario actuar de forma contundente y violenta con el fin de conservar el poder irracional (Salvador, Lozano y Castañeda, 2015).

La violencia de género persiste en el conjunto de normas y valores sociales que sustentan una prevalencia o dominación masculina y una asimetría institucionalizada de poder entre hombres y mujeres. La existencia de marcadas normas de género, las cuales establecen los roles socialmente aceptables para hombre y mujeres, proporciona la justificación social para el uso de la violencia en la pareja cuando alguno de sus integrantes (mayoritariamente la mujer), no cumple con dichos roles socialmente asignados, o de alguna manera trasgrede las normas ante los ojos de su compañero” (Casique, 2010:40, citado de CONAVIM, 2012).

La preocupación por la “masculinidad” empieza desde el preciso momento en que la voz de las mujeres llega a la esfera pública con un discurso propio. El problema de la masculinidad, cabe reiterarlo, se convierte ahora en un problema de construcción de identidad de los hombres.

4. Factores que provocan la violencia

Las sociedades construyen un modelo hegemónico de masculinidad, en el cual los varones son impuestos continuamente a la búsqueda del poder y a su ejercicio de control sobre los más débiles.

Este modelo de masculinidad hegemónica se empieza a fracturar debido a las nuevas condiciones de estructuras económicas y políticas que surgieron en las guerras mundiales y los efectos en las estructuras del

mercado, provocando una incipiente transformación de las identidades genéricas puesto que la mano de obra femenina se sumó a los medios de producción; por tanto, la feminidad y la masculinidad entraron en un proceso de resignificación simbólica (Tello, 2015).

Segarra y Carabí (2002) concluyen que el varón contempla el proceso hacia la igualdad como una pérdida de poder y por consecuencia de su virilidad; la tradición con la que se le ha culturalizado le conduce a justificar esta creencia. La evolución del “ser hombre” es crucial para la transformación de la sociedad, ya que si el sujeto sigue viviendo de modo que reproduce el sistema de patriarcado (el hombre y su construcción de masculinidad no varía), no cambia nada; es necesario que modifique sus hábitos para generar un cambio.

Los autores Carolina Agoff, Ari Rajsbaum y Cristina Herrera (2003), en una investigación sobre mujeres maltratadas en México, concluyeron que entre las causas de la violencia se encuentran, como antes se ha mencionado, el machismo reinante en la sociedad, pero también problemas no resueltos en la infancia del cónyuge o conflictos con la familia de origen, presiones laborales, características psicológicas como la inseguridad o la necesidad de ser reconocido y el consumo de alcohol.

Los hombres que abusan de sus parejas (comparados con los que no lo hacen) es más probable que tengan historias de abuso del alcohol y de ser testigos de abuso físico en su familia cuando eran niños. Tienen menos habilidades asertivas y es más probable que estén aislados socialmente. También se citan otras características tales como la baja autoestima, carencia de habilidades de afrontamiento, impulsividad, hostilidad, necesidad de dominar, ansiedad, depresión, dependencia y otras alteraciones emocionales, así como actitudes de rol más tradicionales y mayor posesividad y celos. Aunque mencionan que estas características están relacionadas con el abuso físico, no se pueden asumir que lo causen (Coleman, 1980; Dutton, Van-Gimkel y Landolt, 1996; Rusell, Lipov, Philips y White, 1989; citados de Matud, Padilla y Gutiérrez, 2005).

La violencia o la fuerza que usa el hombre para conseguir lo que quiere son actos aprendidos. Ramírez (2000) menciona que los varones conocen, tanto en la familia como en la escuela, que el uso de la fuerza

es parte de los atributos de su género; esto hace que sea difícil que reconozcan su responsabilidad cuando la ejercen, ya que durante toda su vida les ha sido premiada esta conducta al resolver sus conflictos o problemas con el uso de la fuerza. Esto ha provocado que el varón no haya podido desarrollar la empatía necesaria para comprender el dolor y las emociones del otro. Este problema, nos dice Ramírez (2000), es el más grave de enfrentar ya que la sociedad sigue legitimando el uso de la fuerza y la violencia.

A continuación se darán los resultados obtenidos de las entrevistas que se realizaron, analizando la información obtenida con la teoría antes mencionada, con el fin de poder dar respuesta a nuestra pregunta de investigación y conocer cómo se forma la masculinidad en los hombres y su relación con la violencia de género.

V. RESULTADOS

La investigación que se realizó, misma que presentamos en este artículo, describe variables establecidas que se relacionan con la pregunta de investigación con el fin de llegar al cumplimiento de los objetivos planteados.

Contiene los hallazgos de nuestra investigación y discute la información obtenida en las entrevistas realizadas a hombres que agreden a sus parejas; además se presentan los resultados obtenidos de entrevistas realizadas a especialistas que trabajan con hombres violentos y mujeres violentadas. Se realizará un análisis para dar sentido a las historias expuestas y así dar respuesta a la interrogante de nuestra investigación sobre cómo se construye la masculinidad del hombre que ejerce violencia en su pareja.

Se trabajó con un método cualitativo, puesto que no se busca una medición numérica de los resultados; por lo mismo, el número de muestra no es específico, sino que en la medida en que se fue consiguiendo la información recabada y pudimos tener los elementos necesarios para seguir con el análisis, en ese momento fue suficiente.

Las entrevistas se realizaron a hombres que ya están en un proceso de rehabilitación donde atienden la problemática de violencia; esto con el fin de obtener mejor información de hombres que ya han concientizado o saben el significado de la violencia hacia la mujer.

Se realizaron 21 entrevista a hombres que han violentado a sus parejas y que ahora están en un proceso de rehabilitación; los resultados obtenidos son los siguientes:

- Las edades de los entrevistados van en un rango de los 21 años hasta los 60 años, son de clase media-baja, la mayoría son obreros y sólo tres de ellos terminaron alguna carrera técnica y cuentan con negocio propio.
- Conforme a la tipología descrita anteriormente podríamos asegurar que 15 de ellos tenían un perfil machista: ellos eran los que decidían todas las cuestiones del hogar; generaban violencia en su mayoría psicológica, física y económica; y no cooperaban con cuestiones domésticas o en la crianza de sus hijos.
- La mayoría de nuestro entrevistados tuvieron o tienen alguna relación con el consumo de drogas o alcohol, por el cual muchas veces se genera violencia económica, ya que todo el gasto familiar en algunos casos se va para el consumo de estas sustancias. El consumo de alcohol y drogas en muchas ocasiones desencadena situaciones de violencia.
- El 90 por ciento de los entrevistados vivió situaciones de violencia en la infancia, por parte de su padre o madre, sufriendo castigos físicos; algunos de ellos no fueron violentados por sus padres pero sí observaron la violencia física y psicológica que ejercía sus padres sobre sus madres.
- La mayoría de los padres de los entrevistados fueron alcohólicos y, sólo en uno de los casos, tanto la madre como el padre consumían algún tipo de droga.
- Un dato muy curioso que se observó y que varios entrevistados mencionaron fue el resentimiento con algunos de sus padres, ya sea

por las situaciones de violencia que sufrían o porque los comparaban con sus hermanos, haciéndolos sentir menos.

- De las 21 entrevistas, 15 le ha sido infieles a su pareja. Un detonante de la violencia en estos hombres era la inseguridad que sentían ante un posible engaño por parte de sus parejas, celándolas de una manera enfermiza.
- En dos casos podríamos decir que se acercaban mucho al perfil de *la máquina del placer*, al tener muchas parejas sexuales, sin establecer un compromiso con ellas y sólo disfrutar del placer del sexo.
- Sus problemas de adicciones y violencia los achacan a que los aprendieron de sus padres y comentan que un factor muy importante para ellos fue la falta de comunicación y cariño que existía con sus figuras paternas.
- Del 100 por ciento de los hombres que fueron entrevistados, 80 por ciento se encuentra en rehabilitación o ya terminó su rehabilitación. Muchos de ellos se separaron de sus parejas por las situaciones de violencia y consumo de sustancias nocivas; sólo cinco de los entrevistados siguen con sus parejas y la relación cambió: algunos de ellos después de la separación y la rehabilitación tienen nueva pareja y una relación más equitativa.

Se puede ir identificando que la violencia se aprende, y el primer lugar de aprendizaje es el núcleo familiar. Un factor en común que tienen los entrevistados es que vienen de familias disfuncionales, cuyas características principales son: padre alcohólico, divorcio de los padres en algunos casos, generación de violencia física o psicológica por parte del padre hacia la pareja y los hijos y falta de atención o cariño por parte de los padres.

Es dentro de este núcleo familiar que el niño va aprendiendo a reproducir la violencia en otros ámbitos de su vida, como en la etapa de la relación en pareja, cuando el hombre reproduce acciones que en su infancia sus padres normalizaron, por ejemplo, la agresión a la mujer, lo que hace que exista un cierto grado de poder y de superioridad, y cumpla, por así decirlo, con un rol de género impuesto desde su niñez

en el proceso de desarrollo. Como menciona Casique (2010), los roles socialmente aceptables para el hombre y la mujer proporcionan la justificación social para el uso de la violencia, cuando en estos casos la mujer no cumple con su rol socialmente asignado.

Los hombres se muestran en desacuerdo con el avance social que la mujer ha tenido, por lo que usan la violencia para que ésta siga en una posición inferior, con el fin de recuperar el poder que hasta el momento sienten haber perdido. Como se menciona en las referencias teóricas, el problema de la masculinidad se convierte en un problema de construcción de identidad en los hombres.

Otro factor que se identificó en estas entrevistas es que los hombres son inseguros con sus parejas, pues la mujer ha alcanzado muchas libertades, cambiando los roles tradicionales impuestos antiguamente por el hombre. Se podría decir que en todas las entrevistas se identifica la inseguridad de estos hombres hacia sus mujeres que se convierten en celos, los cuales terminan en una violencia física y psicológica por suposiciones casi siempre falsas.

Los episodios de violencia de los entrevistados van subiendo de nivel en cuanto a la agresión que se genera: primero se empieza con gritos de autoridad e imposición, se tornan a gritos con humillaciones, después con insultos; muchas parejas que viven violencia intrafamiliar se quedan en esta etapa de la violencia psicológica; sin embargo, en la mayoría de nuestros entrevistados se puede identificar que la violencia pasa de gritos a golpes, acciones que califican como negativas pero no se modifican y tampoco se prohíben, simplemente se juzgan y se reproducen.

Otro resultado que arrojaron las entrevistas fue que la mayoría de los hombres entrevistados fueron infieles, con la justificación de sentirse que reciben poca atención por parte de su pareja. En otros casos existe una desconfianza e inseguridad en ellos, lo cual provoca que violenten a su pareja, con la justificación de que como ellos lo hacen, de seguro ellas también lo van a hacer, sin olvidar que la infidelidad es un indicador de violencia hacia la mujer.

En la tipología de la cual nos habla el autor Rafael Montesinos en su libro *Perfiles de la masculinidad* (2007), este tipo de acciones como la

infidelidad y la culpabilidad forman parte de un tipo de masculinidad, son características del hombre al formar una identidad masculina.

Los entrevistados en su mayoría presentan alguna adicción al alcohol o a sustancias químicas prohibidas, pero en las situaciones en que generaban violencia no siempre lo hacían en estado inconveniente; muchas de estas situaciones o actos de violencia los realizaban sin consumo alguno de sustancias. Se podría decir que el alcohol y las drogas están presentes en algunas masculinidades, y son un factor que puede provocar violencia, pero no es el único. Los entrevistados han vivido desde la infancia situaciones de violencia y malos tratos por parte de su familia nuclear, conflictos que nunca cerraron y que provocan ira, la cual termina en violencia dirigida hacia sus mujeres.

Como lo mencionan Carolina Agoff, Ari Rajsbaum y Cristina Herrera (2003), entre las causas de la violencia también estaban los problemas no resueltos en la infancia del cónyuge o conflictos con la familia de origen, presiones laborales, características psicológicas como la inseguridad o la necesidad de ser reconocido y el consumo de alcohol.

Gran parte de los entrevistados juegan un rol de proveedores, donde de manera muy sutil no permiten que la mujer comparta esta responsabilidad de apoyar económicamente, pero al no cumplir con las expectativas económicas, el varón genera frustración, lo cual termina en violencia. Esta violencia económica se vio en la mayoría de los entrevistados: limitaban a sus esposas en el gasto familiar, muchas veces por la compra de alcohol o por salir a divertirse. Se observó que al final ellas terminan siendo las proveedoras del hogar al no recibir apoyo económico por parte de su pareja, muchas trabajan o tratan de conseguir dinero de donde puedan, pero no se sienten con la seguridad de llamarse proveedoras, en cambio el varón se dice ser proveedor cuando muchas veces no lo es y termina generando violencia por esta situación.

Aquí podemos ver cómo los roles tradicionales de género juegan un papel importante, ya que se siguen reproduciendo, pero ya no satisfacen las necesidades en la actualidad. Se necesita una reeducación de nuevas generaciones y de generaciones tradicionales para poder tener relaciones armoniosas y de equidad.

Como se observó en los resultados, muchos hombres después de la rehabilitación cambiaron sus relaciones con sus parejas e hijos: algunos continuaron con sus parejas y otros tienen nuevas relaciones. Ellos comentan que tienen una relación más equitativa donde ayudan en las labores del hogar, reparten gastos con sus parejas y ayudan en la crianza de los hijos, generando de esta manera una nueva masculinidad.

Para terminar con nuestro análisis, es necesario conocer una opinión de los especialistas que trabajan con hombres violentos, por lo tanto también se realizaron nueve entrevistas a profesionales en el tema de la violencia de género.

Todos los especialistas concuerdan en que la reproducción de roles tradicionales favorece la violencia, imponiendo a la mujer el estereotipo de ser vulnerable, callada y sumisa, con baja autoestima. Un sistema de creencias que legitima el machismo, donde el hombre tiene el poder y dominio, puede ser infiel, no muestra sentimiento alguno, tiene que ser proveedor y la mujer tiene que estar el hogar.

Es por eso la importancia de la creación de nuevos espacios donde los hombres tengan la oportunidad de redimir sus acciones, conocer la existencia de nuevas masculinidades.

Los especialistas confirman que un hombre violento suele provenir de familias disfuncionales, tener una personalidad machista, padecer algún problema como adicción al alcohol o las drogas y, sobre todo, haber sufrido violencia en la infancia; además son controladores con sus mujeres pero inseguros a la vez. Al entrevistar a los varones podemos darnos cuenta de que la mayoría cubre este perfil.

Una característica que predomina entre los pacientes entrevistados es la inseguridad. Podríamos pensar que si el varón forma su identidad a la sombra de esta masculinidad machista hegemónica, la inseguridad quedaría fuera de su perfil, pero no es así, pues como mencionan los especialistas, el hombre se forma con una idea falsa de superioridad, en la cual no debe demostrar debilidad alguna. Sin embargo, al analizar a nuestro entrevistados podemos darnos cuenta de que su inseguridad es muy grande y esto provoca conflictos y confrontaciones con su pareja, un factor que influye cuando se genera violencia física y psicológica; el

varón adquiere esta inseguridad al no poder acatar todas las expectativas de su rol tradicional.

Como mencionan los expertos, las mujeres empiezan a ganar terreno en “el mundo de los hombres”. La confusión llega a él cuando ya no puede ser ese que toda la vida le han dicho que sea. Los cambios económicos y laborales están generando que los hombres ya no puedan cumplir estas expectativas.

¿Qué pasa cuando se da la violencia en los hogares? Los pacientes comentaban que sus mujeres eran las que empezaban las discusiones y orillaban al varón a usar la fuerza física o psicológica para terminar los conflictos. Lo que comentan los especialistas es que ella empieza a poner límites cuando se empodera, y se espera que el hombre entienda esta situación, aunque por creencias erróneas, ven este empoderamiento como amenaza.

Los hombres aseguran que la violencia de género se da por el aprendizaje que ellos tuvieron en sus hogares, cuando observaban cómo su padre violentaba a su madre, pero comentan que éste es un factor muy importante donde el patrón de violencia se repite.

Otro factor que concuerda con lo que nos comentaron los peritos es la falta de cariño por parte de sus padres, lo que provoca resentimiento. La mayoría de los entrevistados que sufre algún problema de adicción justifica su comportamiento por la falta de cariño o por sentirse menos que sus hermanos.

Podemos deducir de esta confrontación que el perfil que nos dan los especialistas coincide en su mayoría con las historias de vida de los pacientes, aunque los expertos advierten que no existe un perfil específico, sino solamente características comunes. El saber lo que provoca en los hombres la necesidad imperiosa de ejercer violencia sirve para generar mejores intervenciones al trabajar con ellos y así transmitir nuevos esquemas de comportamiento a la sociedad para el surgimiento de una ética que favorezca la equidad.

VI. REFLEXIONES FINALES

La violencia en general ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad. El hombre es agresivo por naturaleza aunque se concluye que es un fenómeno adquirido en el contexto social, aprendido por medio de la observación e imitación: las personas no nacen siendo violentas, se vuelven violentas.

Dentro de la construcción de la masculinidad pasa algo parecido: la masculinidad es como “debe ser” un hombre en una sociedad. Cada sociedad dicta las características que se deben conseguir para la “hombría” y de esta manera ser aceptados en sociedad.

El varón durante décadas ha estado sumergido en un sistema que valida la violencia: el patriarcado, un sistema que impone sus valores para poder ejercer el control. El ser hombre en el patriarcado implica ser proveedor, trabajador, responsable, racional, emocionalmente controlado, heterosexual activo, jefe del hogar, padre, fuerte y con dominio sobre otros hombres, características que se van aprendiendo en el devenir cotidiano de la socialización y por ende en la vida diaria.

Cuando el hombre ejerce la violencia para la dominación de la mujer es difícil que reconozca su responsabilidad ante un acto de violencia, ya que toda su vida le han dicho que debe ser dominante y tener el control o el poder.

¿Qué pasa cuando las estructuras económicas y políticas cambian? Las mujeres entran al sistema económico alcanzando puestos y estudios superiores al de los hombres, por lo que pueden llegar a ser proveedoras y tomar decisiones, entonces el modelo hegemónico de masculinidad se empieza a fragmentar y el varón busca recuperar su poder, aunque esto justifique que tenga que usar la fuerza física.

Ahora, tras un minucioso análisis a las entrevistas realizadas entre hombres violentos en rehabilitación, junto con la teoría ya expuesta, podemos concluir que existen diferentes factores que contribuyen a que se reproduzca la violencia hacia la mujer.

Uno de los más fuertes es la moralidad del sistema patriarcal que ha dado al hombre privilegios a lo largo de la historia por el simple hecho

de ser varón. Existen los llamados roles de género, donde la mujer debe estar abocada a realizar actividades propias de su sexo, y que contribuyen a la desigualdad y generan roces cuando una parte quiere romper el esquema.

En las entrevistas a hombres que ejercen violencia se puede observar el patrón o factor más común en la formación de identidad del varón, esto en la infancia: el varón aprende y es criado bajo la creencia de superioridad y de dominio, observa que su padre usa la fuerza para dominar y humillar a su mujer; introyectando los comportamientos para apropiárselos después, existiendo alta posibilidad de repetir patrones.

De lo anterior también podemos concluir que debido a esta violencia que los varones continuamente sufren y observan desde la infancia, naturalizan el rencor y se vuelve algo común el usar la fuerza física o psicológica para humillar y controlar a su contraparte, haciendo más difícil que tanto hombres violentos y mujeres violentadas se den cuenta de que viven en una situación vulnerable y problemática; por consiguiente, estas personas puedan romper el ciclo buscando ayuda profesional.

Algo que en particular llamó nuestra atención durante la investigación fue que los hombres que sufrieron violencia o la observaron en la infancia, la reproducen con su pareja, pero no con sus hijos; cuando sus mujeres regañan de una manera agresiva u ofensiva a sus hijos los varones salen en defensa de éstos. Sería lógico que si ellos sufrieron violencia por parte de los padres y observaron la violencia hacia su madre, en la edad adulta repitieran este patrón tanto con sus esposas como con sus hijos, pero esto es diferente, sólo se repite el patrón en la pareja.

La conclusión respecto a lo anterior puede verse en los factores culturales que influyen en el orden patriarcal que permiten la violencia de género: el varón aprende esta superioridad y llega a apropiársela como forma de vida; cuando se encuentra en una situación donde siente amenazado usa la fuerza para mantener su hegemonía como hombre. Es por eso que la violencia sólo se da hacia la pareja.

Otros factores presentes en los entrevistados es el alcoholismo de los padres y la falta de comunicación y afecto hacia sus hijos. Nuestros

entrevistados señalaron que estos aspectos afectaron mucho su desarrollo en la infancia y provocaron en ellos una identidad violenta.

El alcoholismo, en su mayoría presente en el padre, es un factor individual que provoca en los hogares de estos varones un desequilibrio emocional, ya que como relatan en sus historias, la violencia en su familia de origen se daba más cuando el padre llegaba en estado de ebriedad; también la falta de afecto es producida por esta situación, ya que los padres al estar en un constante estado de ebriedad hacen a un lado a su familia y generan muy poca atención a sus hijos. Este patrón de consumo de alcohol también se repite en la edad adulta: los hombres que tuvieron padres alcohólicos son los que consumen más alcohol.

En resumen podemos identificar el factor cultural, donde el sistema patriarcal que está presente en nuestra sociedad impone una idea errónea de cómo debe ser un varón en la sociedad; en este caso entran los roles de género donde a cada sexo se le asignan actividades “acordes” a sus rasgos físicos, biológicos y mentales. Todo esto se aprende en las instituciones, en la sociedad.

Al identificar todo esto, podemos observar que la violencia de género conlleva muchas cuestiones y que es una tarea difícil trabajar con todas ellas para poder disminuir esta problemática que afecta a millones de mujeres en todo el mundo.

¿Qué factores socioculturales en el hombre originan la violencia hacia la mujer? Analizando los datos sociodemográficos observamos variantes interesantes: el extenso rango de edades entre los entrevistados nos permitió ampliar nuestro panorama acerca de cómo han sido criados y han formado su masculinidad. En efecto, no podemos homologar las condiciones de crianza en todos los entrevistados, pero sí resulta evidente que la mayoría tiene marcadas pautas de socialización y relaciones semejantes, generando mentalidades que marcadamente diferencian los roles tradicionales de hombre y mujer; similares también son las condiciones de padres con problemas de alcoholismo o abuso de drogas, los castigos a base de golpes o insultos verbales, la evidente falta de comunicación y eventos de violencia en la infancia.

Descartando de una manera general que la ocupación, escolaridad y lugar de residencia sean factores que condenen al sujeto, encontraremos otros factores que nos ayudará a esclarecer los orígenes de la violencia.

Uno de ellos, el más influyente, es la marcada diferenciación de roles de género determinados por un sistema patriarcal que ha dominado a lo largo de la historia de la humanidad. La idea de que la mujer se dedica al hogar y crianza de los hijos y el padre es el protector-proveedor de la familia prevalece en nuestros días: aunque la mujer esté bien posicionada en áreas laborales cada vez de mayor importancia; las labores hogareñas siguen siendo consideradas exclusivamente femeninas, por lo que cuando la mujer falla en casa es reprendida como una manera de recuperar el “orden preestablecido”.

Gracias a la investigación develamos que el anterior fenómeno se presentó no sólo con las parejas o familias actuales, sino también en sus familias de origen, de donde aprendieron roles desde la infancia, introyectándolos a nivel inconsciente y proyectándolos en la edad adulta.

Gran parte de los hombres vienen reproduciendo patrones de conducta preestablecidos, heredados, donde madre y hermanas son las encargadas de servir a los hombres en el hogar; cuando una mujer participa en el ingreso familiar es aceptable pero sabe a conciencia que sus tareas en el hogar no se anularán por el hecho de aportar dinero a la familia.

A medida que los matrimonios se consolidan en sociedades equitativas donde ambas partes trabajan, los hombres han ido participando en tareas domésticas cada vez en mayor proporción, estableciendo nuevos roles y conductas a los hijos, donde el “ser varón” no significa quedarse al margen del quehacer en casa.

Otro factor determinante que valdría cambiar en las nuevas masculinidades es la costumbre de aplicar castigos de manera violenta, pues el ser dominante es aprendido principalmente en el hogar, y en todos los casos de violencia en la infancia el patrón es aprendido y es repetido en sus relaciones de pareja. En el caso de nuestros entrevistados, esto se observó en unos en mayor medida que en otros, pero al final todos reprodujeron la violencia de diferentes maneras.

A continuación daremos una propuesta de intervención con base al Trabajo Social que contribuya a la disminución de la violencia de género.

Una propuesta de intervención para disminuir la violencia de género bajo la condición de trabajar no sólo con las mujeres que son víctimas de este fenómeno, sino también con los hombres, que son quienes generan esta violencia; asimismo, trabajar en conjunto con la familia completa con el objetivo de generar una conciencia de igualdad y equidad, misma que es necesaria para la erradicación de la violencia en la comunidad.

Ante esto se plantea un programa que desea contribuir, prevenir y atender la violencia contra la mujer desde distintos ángulos.

Objetivo:

- El objetivo general de este proyecto es generar conciencia en las familias y en cada uno de sus integrantes respecto a la violencia de género.

Objetivos específicos:

- Brindar información respecto a los tipos de violencia existentes.
- Dar a conocer los derechos humanos con los cuales cuentan las mujeres, hombres, niños y ancianos.
- Proporcionar acompañamiento jurídico, psicológico y social.
- Brindar atención social a la comunidad para su desarrollo y crecimiento.

Población a atender:

- Mujeres que sufren violencia.
- Hombres que soliciten apoyo, considerándose hombres violentos.
- Familias de mujeres que sufren violencia.

Actividades:

- Impartir talleres psicológicos.
- Impartir talleres jurídicos.
- Impartir talleres sociales.
 - ✓ Con familia.
 - ✓ De manera individual.
 - Hombre (padre de familia).
 - Mujer (madre de familia).
 - Hijos.
 - Ancianos.
 - ✓ En parejas (padres y madres de familia.)

Los talleres se imparten como medio de contacto y comunicación con la comunidad atendida, buscando de esta manera cumplir con los objetivos planteados del proyecto.

Todos los talleres son impartidos a mujeres, hombres y familiares que los soliciten, con la intención de que no sea forzada la atención.

Dentro de estos talleres se propone brindar atención psicológica a la mujeres mediante diferentes temas relacionados con la violencia, como un taller de aprendizaje donde conozca los tipos de violencia que existen y su formas de expresarse; también un taller donde se trabajen las emociones causadas por la violencia sufrida y la manera de contenerla para no afectar a los allegados al usuario; además se impartirá un taller de autoestima y un taller del orden del amor; temas que psicológicamente son piezas claves para el trabajo con la disminución de la violencia de género.

Desde la parte jurídica se propone impartir un taller donde se expongan los derechos con los cuales se cuenta desde el momento del nacimiento, desglosando los derechos humanos: los derechos con los que cuentan las mujeres, los derechos con los que cuentan los hombres, los derechos con los que cuentan los niños y los derechos con los que cuentan los ancianos; de igual forma, las obligaciones que se tienen como ciudadanos.

Desde lo social, se pretende buscar un bienestar social en conjunto con la comunidad, donde ésta pueda conseguir de manera grupal un crecimiento social para todos, de manera que todos participen y formalicen acciones que influyan en un desarrollo comunitario como un crecimiento social que atañe a toda la sociedad como símbolo de ejemplo.

Esto se busca conseguir, usando diversas técnicas, como talleres de liderazgo, talleres de empoderamiento, talleres de cohesión social, donde hombres y mujeres desarrollen sus habilidades y capacidades para trabajar en conjunto y puedan cumplir un número más amplio de objetivos.

Lo anterior como una propuesta de proyecto para implementar en las comunidades donde se presente un alto índice de violencia de género. En resumen, brindar atención social, psicológica y jurídica para fomentar el bienestar entre los integrantes de la familia para evitar la violencia; prestando atención no sólo a la víctima de este fenómeno, como en muchos otros casos, donde la total responsabilidad de la disminución de esta problemática se enfoca en la víctima, sino más bien, el deseo es trabajar también con la otra parte, para así atacar el problema desde su raíz y poder llegar a la reducción del mismo.

FUENTES CONSULTADAS

AGOFF Carolina, Ari Rajsbaum, Cristina Herrera (2006), “Perspectivas de las mujeres maltratadas sobre la violencia de pareja en México”, revista *Salud Pública de México*, vol. 48, México.

ÁLVAREZ, Xóchitl (2015), “Segob no decretará alerta de género en el estado de Guanajuato”, *El Universal*, 3 de julio del 2015, disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2015/07/30/segob-no-decretara-alerta-de-genero-en-guanajuato>, consultado el 6 de agosto 2015.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1994), *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*, El Cairo.

CONAVIM (2012), “Estudio nacional sobre las fuentes, orígenes y factores que producen y reproducen la violencia contra las mujeres”, México, Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres-Secretaría de Gobernación.

- CONNELL, R. W. (2003), *Masculinidades*, México, Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- ENDIREH (Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares) (2003), “Violencia de género en las parejas mexicanas”, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INEGI (2010), *Censo de población y vivienda*, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- , (2013), *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer, Datos de Guanajuato*, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- INMUJER (2001), *Acciones para erradicar la violencia intrafamiliar y contra las mujeres*, Mexico, Instituto Nacional de la Mujer.
- LÓPEZ NÚÑEZ, María Inmaculada (2013), “La construcción de la masculinidad y su relación con la violencia de género”, *Comunitania, International Journal of Social Work and Social Sciences*, enero, núm. 5, pp. 61-84.
- MARTÍNEZ-GONZÁLEZ, Alejandro (2011), “Masculinidad hegemónica en el discurso del movimiento obrero madrileño de finales del siglo XIX y comienzos del XX”, *Revista la Manzana*, vol. V, núm. 9, México.
- MATUD, María Pilar, Vanesa Padilla y Ana Belén Gutiérrez (2005), “Mujeres maltratadas por su pareja, guía de tratamiento psicológico”, Madrid, Editorial Minerva.
- MONTESINOS, Rafael (2000), “La masculinidad: La cultura y las tendencias genéricas en el México contemporáneo”, *Revista Casa del tiempo*, México.
- , (coord.), 2007, *Perfiles de las masculinidades*, México, Plaza y Valdés Editores.
- OVGS (2010), *Ampliación del diagnóstico situacional de la violencia de género en el estado de Guanajuato, Estadísticas de Guanajuato*, México, Observatorio de Violencia Social y de Género.
- SALVADOR, Aurora, María Lozano y Enrique Castañeda Tenorio (2015), “Análisis de la masculinidad y violencia de género en Internet”, ponencia presentada en el Encuentro Nacional sobre Violencia de Género por una Cultura de la Paz, México.
- SEGARRA, Marta y Ángeles Carabí (2002), *Nuevas masculinidades*, España, Editorial Icaria.
- TELLO, Carlos (2015), “Las nuevas masculinidades. Un estudio con estudiantes de la UAH”, ponencia presentada en el Encuentro Nacional sobre Violencia de Género por una Cultura de la Paz, México.

Las nuevas masculinidades. Un análisis con estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

*Carlos Tello Muñoz**

La sociedad mexicana fue formada con los ideales de la Ilustración, los cuales relegaron a la mujer al espacio privado y situaron al varón en el espacio de lo público, provocando que la mujer no tuviera capacidad de acción más allá de las labores del hogar. Sin embargo, los cambios sociales, políticos y económicos favorecieron la participación de la mujer en el ámbito laboral, lo que permitió que la feminidad se replanteara y con ello la estructura social modificara los estereotipos de género y diera entrada a lo que hoy en día se conoce como nuevas masculinidades.

En el presente trabajo se plantea a través de la categoría de la división sexual del trabajo analizar la vida diaria de 16 estudiantes del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma

* Licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Colaborador en diversos proyectos de investigación en el Área Académica de Sociología y Demografía de la misma institución (AASYD-UAEH). Docente de educación media superior y superior. E-mail: carlos.tellomunoz@gmail.com

del Estado de Hidalgo, para observar si las nuevas masculinidades están resignificando la concepción de la masculinidad.

I. EL CONTEXTO DE LOS ESTUDIOS DE GÉNERO

La actual nación mexicana surge a través del triunfo de la Revolución; este nuevo orden trajo consigo formas de organización basadas en los ideales de la modernidad, sustentadas todas ellas en el derecho. Para la conformación del Estado mexicano moderno, fue necesario que éste se respetara y sus normas y leyes fueran acatadas, lo que fue posible gracias al reconocimiento que el mismo Estado dio a los individuos como “ciudadanos” con la capacidad del ejercicio de esos derechos.

Martha Lux argumenta que:

“más allá de los discursos que abogaban por la libertad, democracia e igualdad para todos, las nuevas élites plasmaron el orden en constituciones, construyeron los límites de los conceptos ejes del nuevo orden: ciudadanía, derechos y deberes, actores políticos legítimos” (Lux, 2011: 141).

Por su parte, la democracia conforma un campo político que cultiva la defensa de los principios de igualdad y libertad y se constituye en el terreno más propicio para la ampliación de los derechos de los ciudadanos. Sin embargo, estos órdenes sociales están atravesados por asimetrías de poder, por relaciones de explotación, y simultáneamente por múltiples y heterogéneas relaciones de subordinación.

Lo anterior es aceptado ya que los ideales del liberalismo posicionaron de una forma *natural*, como algo ya dado, a varones y mujeres, pues los argumentos filosóficos del liberalismo hablan del reconocimiento del hombre, pero no en relación con *la especie humana*; sino en concreto con los varones. Aquí el varón queda entendido como el ser racional, con la capacidad de proyectarse, de conquistar a la naturaleza y proyectar cambios, reconociendo así su acción, su humanidad a través del pensamiento; y la mujer no estaba incluida en este aspecto. La mujer

era concebida como una especie de hombre incompleto, incapaz *por su naturaleza* de tener esa capacidad de proyección.

Los estudios de género surgen en la década de los años cincuenta del siglo pasado, cuando John Money atribuye el concepto de *rol de género* para describir el conjunto de conductas atribuidas a varones y mujeres (citado en Burin y Meler, 1998: 19). Esto llevó a comprender que tanto a varones como a mujeres les son atribuidos culturalmente ciertos espacios donde se les permite desenvolverse: somos enseñados a realizar determinadas tareas de acuerdo al sexo al que pertenecemos; de tal manera que tradicionalmente, por un lado, el espacio que se le atribuye a la mujer es el privado y su campo de acción es el cuidado de la familia; y por el otro, el espacio de acción del varón es el público y su campo de acción es el trabajo.

Años más tarde, las investigaciones de Robert Stoller ayudaron a comprender la diferencia entre sexo y género, argumentando que “el sexo se tiene inscrito en el cuerpo y el género depende del significado que cada sociedad le atribuye, basadas en construcciones sociales y familiares asignadas de cierta manera a mujeres y varones” (Burin y Meler, 1998: 41).

Estas dos investigaciones dieron pauta para comprender la compleja red de relaciones de poder en que están involucrados las mujeres y los varones. Las aportaciones de Money y Stoller¹ contribuyeron a introducir el concepto de *identidad de género*, en el que hace referencia al sentimiento que un individuo tiene de sí mismo en cuanto a lo femenino o lo masculino; la identidad de género es la identificación que tiene el sujeto con ciertas conductas, valores y sentimientos según su asignación genérica.

Ser varón o ser mujer es una construcción social que cuenta con una gran carga de significados, los cuales son transmitidos a cada individuo por la cultura a través de las instituciones que le rodean, como la familia, la escuela, el Estado, etcétera. Estas cargas significantes son

¹ Entre muchas otras investigaciones, podemos encontrar autores y autoras como J. Buttler, Johan Scott, C. Pateman, entre otras y otros.

conocidas como *estereotipos de género*, y son las expectativas que la sociedad espera que cada persona cumpla según su sexo.

Históricamente, los estereotipos de género provocaron que varones y mujeres sean vistos como entes no sólo distintos, sino también contrarios; y por ello fueron posicionados socialmente en estos dos campos de acción diferentes (para el varón el público y para la mujer el privado), en los que la capacidad de acción, proyección y decisión dejó en desventaja a la mujer. Este dualismo entre masculinidad y feminidad se ve como una supuesta estructura biológica que ubica a los unos en situación natural de inferioridad respecto a los otros. En la modernidad las dos esferas se constituyen con una lógica simbólica contrapuesta que determina que mientras el hombre es fuerte, la mujer es débil, si el varón es independiente, ella dependiente, etcétera, y frente a una supuesta complementariedad de identidades y funciones que aparecen rígidamente separadas y jerarquizadas. Este posicionamiento de las mujeres y los hombres está dado en una relación de dominación, puesto que la situación de las féminas es relativa a la situación del varón; donde “la subordinación de la mujer está dada en una estructura de relaciones de poder delimitadas por el sexo, en la cual, la mujer se ubica en una posición de desigualdad con respecto al hombre y a la sociedad en su conjunto” (Sánchez, 1986: 69).

Los valores del liberalismo y el sistema capitalista descansan en el patriarcado, es decir, depende del varón la forma de organización de la sociedad, pues “se consideran el modelo de lo humano, y el sujeto único y universal y se imponen a las mujeres en prácticamente todas las instituciones” (Comesaña, 2004: 2). Por su parte, Ignaci Brunet considera que “al patriarcado se le puede conocer en las relaciones que los hombres mantienen con las mujeres dentro del sistema capitalista; que son relaciones sistémicas que se sostienen en la separación entre lo público y lo privado, y que tienen un origen liberal con la necesidad de la afirmación de la familia burguesa” (Brunet, 2008: 19).

El significado de la separación entre lo público y lo privado se aclara cuando se pone en contexto del contrato social basado en el sexo;² este tipo de contrato social que está basado en las diferencias sexuales marca una clara diferencia entre la libertad enmarcada en el plano de lo público y la subordinación colocada en el ámbito de lo privado. Este contrato social-sexual es aceptado por un pacto social basado en el patriarcado a través del cual los varones generan y controlan la vida política, a la vez que pactan los términos de su control sobre las mujeres;

“este contrato sexual por el que mediante la fraternidad, los varones se constituyen como maridos, trabajadores y ciudadanos, y relegan a la esfera privada, al espacio de la naturaleza a las mujeres, y del que derivan de manera ‘natural’ determinadas tareas, responsabilidades y comportamientos. Por consiguiente, es la división sexual del trabajo lo que explica las desigualdades y los problemas de acceso a la esfera pública de las mujeres en el mundo” (Brunet, 2008: 20).

Lo que realmente define el trabajo doméstico es la relación estructural de explotación institucionalizada en el matrimonio. Esa forma de segregación de la mujer al ámbito público es

“el mecanismo que en la sociedad capitalista mantiene la superioridad de los hombres sobre las mujeres, porque impone salarios bajos para las mujeres en el mercado de trabajo; los salarios más bajos mantienen a las mujeres dependientes de los hombres porque las obliga a casarse” (Brunet, 2008: 19).

El patriarcado es un elemento de vital importancia para analizar el sometimiento de la mujer, puesto que designa el sistema de opresión y control social.

A esto Martha Lux menciona que

² Tomo de Pateman la idea del “contrato sexual” al que nos referimos; éste puede ser consultado en Pateman, C. (1995).

la diferencia de género se constituyó en un factor determinante para que las mujeres quedaran representadas solo a través de sus familiares masculinos. Era un tema que las élites gobernantes al parecer ni siquiera se cuestionaban, porque para ellos las mujeres sí estaban representadas. El hombre como cabeza de familia estaba investido de la autoridad para gobernar y para representar sus intereses en el mundo de “afuera” (Lux: 2011: 147).

Sin embargo, con el desarrollo del capitalismo y la gradual incorporación de la fuerza de trabajo femenina a la producción, las formas arraigadas a la división sexual del trabajo entran en contradicción, pues las mujeres se van posicionando en el ámbito público, identificándose con los intereses de la clase trabajadora y entrando en una etapa en la que están en posibilidad de cuestionar su condición subordinada; se dan cuenta de que fuera del espacio público no había razón, ni ciudadanía, ni legalidad, ni reconocimiento. Ángeles Sánchez argumenta que

el capitalismo avanzado es el escenario en el que se conjugan las condiciones para el surgimiento de la mujer como *sujeto social*, y que con el feminismo emerge de manera generalizada la movilización política autónoma de las mujeres que reivindican la transformación de su existencia y, a partir de ahí ponen en tela de juicio la lógica que legitima el conjunto de la vida social” (Sánchez, 1986: 68).

El género ha sido definido como una construcción cultural que rige las relaciones sociales entre los sexos y los códigos normativos y los valores (filosóficos, políticos, religiosos) a partir de los cuales se establecen los criterios que permiten hablar de lo masculino y lo femenino, y unas relaciones de poder asimétricas y subordinadas, aunque susceptibles de ser modificadas en el transcurso del tiempo (Comesaña, 2004: 5). Ni las mujeres ni los varones, ni sus relaciones, identidades e intereses son estáticos e inmodificables, sino que son procesuales y están insertos en unas dinámicas particulares de espacio y tiempo.

Cristina Palomar argumenta que la identidad de género viene a ser el sistema de regulación y control de las subjetividades, de manera que las y los individuos responden a los patrones de poder preestablecidos.

“Estos patrones de poder incorporan como pieza clave las prácticas discursivas de género que se constituyen como un organizador social que marca lugares, espacios y jerarquías para cada uno de los sexos; y en el plano subjetivo, determina autopercepciones, capacidades, habilidades, límites y posibilidades” (Palomar, 2000: 40).

Las identidades de género se construyen con base en atributos identificadores y distintivos, algunos de los cuales tienen una significación individual y funcionan como rasgos de personalidad, mientras que otros poseen una significación relacional que derivan de la pertinencia a cierta categoría, la cual a su vez puede tener prestigio o no, pero supone compartir un núcleo de símbolos y representaciones sociales que genera entre los individuos un sentimiento común de pertenencia y distinción social (Guevara, 2008: 88).

Se conoce al modelo de masculinidad dominante como *masculinidad hegemónica*; es el tipo de masculinidad tradicional, y es reforzado a través del trabajo realizado por instituciones como la Iglesia, la familia, la escuela o el Estado mediante procesos de discriminación simbólica que provocó la discriminación entre los géneros. La masculinidad hegemónica es un modelo que tiene el control absoluto de la toma de decisiones no sólo dentro del hogar, sino en la sociedad en su conjunto, ya que se considera que el varón es el responsable no sólo de aportar el sustento necesario de todos los miembros de la familia, sino también de velar por ellos y ellas. Al ser su responsabilidad, se considera que todas las decisiones tomadas por él son por el bienestar general.

En este modelo de masculinidad, para los varones y las mujeres, trabajar es una obligación de los hombres por el hecho de ser hombres, es decir, que ser varón es estar predestinado al trabajo, a ser proveedores, a competir con los demás hombres y demostrar su capacidad de cumplir

con sus deberes. Pero debe observarse que si bien, la masculinidad hegemónica domina y reprime no sólo a la mujer,

“la humanidad masculina ha sido igualmente reprimida, pues el poder asociado a la imagen masculina está cifrada en la razón, la fuerza y una autoridad que bien puede distanciarse de la piedad y de todo tipo de sentimientos asociados a rasgos sociales y simbólicos femeninos” (Montesinos, 2002: 40).

Las nuevas condiciones de las estructuras económicas y políticas que surgieron a través de las guerras mundiales y los efectos que este desarrollo tuvo en las estructuras de mercado, provocaron una incipiente transformación de las identidades genéricas puesto que la mano de obra femenina se sumó a los medios de producción; la feminidad y la masculinidad entraron en un proceso de resignificación simbólica. Montesinos argumenta que “el cambio cultural de las últimas décadas, si bien ha visto emerger nuevas identidades femeninas, también es el espacio simbólico en el cual la identidad masculina se debate entre el pasado y el presente, como un tiempo socialmente renovado que ponga fin a los rasgos autoritarios de una sociedad patriarcal que igual pesa para hombres y mujeres” (Montesinos, 2002: 38).

II. LAS NUEVAS MASCULINIDADES

El ser varón o ser mujer es una construcción que toma en cuenta el contexto social, cultural, político y económico en que se desarrolla; sin embargo, “hablar de varón o mujer va mucho más allá de una enunciación descriptiva; nos remite a un sistema de interpretación cultural acumulado a lo largo de la historia que define un lugar físico y un lugar simbólico para cada persona en el entramado social” (Guevara, 2008: 79).

Jiménez Guzmán advierte que “la modificación de las relaciones en las esferas de lo público y lo privado ha llevado a la institucionalización de

una serie de actividades que se desempeñan al interior de las familias” (Jiménez, 2011: 78). Se ha propiciado que se convierta en una institución menos jerárquica, basada más en un orden de negociación.

Este cambio simbólico provocó que las expectativas de género y de los roles hacia las mujeres y los varones también se transformaran, pues en la actualidad se están redefiniendo los valores genéricos, principalmente en las familias. En el caso mexicano, refiere Jiménez Guzmán (2011: 82) que los estudios sobre las familias establecen por lo general que el hombre, esposo-padre, tiene mayor autoridad en el hogar, y esto ocurre sobre todo en sectores populares y en las familias donde la esposa tiene baja escolaridad y no participa en la actividad económica. En los sectores medios, cuando las mujeres tienen mayor escolaridad, actividades asalariadas y un proyecto de desarrollo personal, cuestionan en mayor medida la autoridad exclusiva del marido como jefe del hogar, que las decisiones importantes deben ser compartidas y, de hecho, participan de manera más activa sobre la decisión de tener o no hijos y sobre su educación.

En nuestra sociedad, la paternidad es otra de las dimensiones de la masculinidad, puesto que “evidencia esquemas simbólicos del modelo prototípico masculino: proveedor, capaz de procrear, autoridad ante su familia y responsable de los demás” (Mora, 2005; citado en Zamora, 2011: 107). Cazés plantea que para cada sujeto masculino, la paternidad es el espacio privilegiado de la realización del mandato cultural, la dimensión en la que los varones “nos hacemos hombres”. Somos reconocidos socialmente como tales después de recorrer el aprendizaje de la niñez y la adolescencia (citado en Jiménez, 2011: 83).

Por ello, la paternidad en ocasiones se ha llegado a ver como algo natural y obvio en la vida de los varones, pero con los cambios producidos por las transformaciones socioeconómicas, que han modificado la idea del matrimonio, también la han modificado en cuanto a la concepción de paternidad. En la masculinidad hegemónica se concibe que el varón es “más hombre” en cuanto tenga más hijos y los pueda mantener y proteger a todos; sin embargo, con la modificación en los roles entre mujeres y varones se empieza a romper con la idea de que

la crianza y el cuidado de los hijos e hijas es únicamente de las mujeres. Si las mujeres se involucran en los procesos productivos, es necesario que los varones lo hagan en las actividades domésticas y el cuidado de las y los hijos. Así lo argumenta Lucero Jiménez cuando dice:

“la paternidad es una condición cultural, conlleva cargas sociales que tienden a ubicar en un mismo plano a la figura masculina con la autoridad familiar y no se reduce al orden biológico de la fecundación, sino que se construye en función a la crianza y cuidado de los hijos e hijas” (Jiménez, 2011: 84).

Lo que Lucero Jiménez nos quiere decir es que ahora no se es padre sólo por procrear uno o varios hijos: la paternidad constituye una práctica que se va aprendiendo y desarrollando. No incluye únicamente el factor económico y la responsabilidad que proveer conlleva, sino que entraña factores de naturaleza emocional y afectiva; ahora las responsabilidades de un padre no son sólo llevar el sustento al hogar, ésta es ahora responsabilidad de la pareja; en contrapeso a la balanza, ahora el varón también atiende las necesidades familiares afectivas.

Al cambiar la estructura socioeconómica y política, cambian los roles o estereotipos que mujeres y hombres deben cumplir socialmente, puesto que al involucrarse las féminas en el campo laboral, cambian también la estructura y las relaciones que existen en el interior de las familias, y provoca que las relaciones de los varones también se modifiquen, compartiendo las responsabilidades dentro de ellas.

Estos cambios en las relaciones e interacciones entre los géneros les han permitido relacionarse en espacios que no les eran propios por pertenecer a determinado sexo; ahora las mujeres se desarrollan en el campo de lo público (aunque el acceso al poder y la toma de decisiones aún sean limitados y tengan una doble jornada de trabajo); por su parte, como contrapeso, los varones se van apropiando de tareas y deberes que les eran referidos a las mujeres, como el cuidado del hogar y la educación de hijos e hijas; cambian con ello los estereotipos de la masculinidad, creando nuevas formas de paternidad, tomando de manera

conjunta las decisiones y erradicando así la masculinidad hegemónica, todo ello conocido como nuevas masculinidades. Así, la división sexual del trabajo dentro de las familias se modifica y otorga a los varones la oportunidad de involucrarse tanto en los deberes como en las responsabilidades en el hogar, tanto en el cuidado y la crianza de hijos e hijas como en las actividades que se desarrollan al interior.

III. OBJETIVO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Con base en la teoría del género y la metodología cualitativa, uno de los objetivos de la investigación fue analizar la categoría de la división sexual del trabajo, y analizar a través de ésta si las formas de acción, interacción y relación entre varones y mujeres se han modificado, que, de ser así, se podría encontrar en las acciones de la vida diaria de las personas.

Para ello, se eligió como campo de estudio el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ISCHU) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), ya que se considera que las escuelas son instituciones que permiten transmitir a la sociedad, además de las técnicas y los conocimientos, los valores que guían el funcionamiento de las relaciones entre individuos; por ello se apuesta a que es en los espacios de educación donde se debe dar el punto de lanza para erradicar la desigualdad e inequidad de género y es el medio a través del cual esos nuevos valores sean transmitidos al resto de la sociedad.

Siendo así, “las instituciones de educación superior lograrán ser espacios privilegiados para la difusión del conocimiento y la cultura desde una ética de igualdad y democracia” (Alberti, 2010: 36). La educación reproduce la estructura social, [pero sobre todo en las universidades] se alimenta de las estrategias de resistencia que surgen de los espacios de crítica y reflexión de los sistemas sociales tradicionales y, por supuesto, se abre como un espacio privilegiado para generar opciones de transformación que nos permitan adaptarlos a los nuevos escenarios sociales, económicos y políticos (García Pastor, citado en Cruz, 2010: 174).

Para sustentar el trabajo de investigación se realizaron a través del método cualitativo 16 entrevistas estructuradas; éstas fueron aplicadas a ocho estudiantes varones y ocho mujeres de las licenciaturas escolarizadas³ de los últimos semestres (entre séptimo y noveno) que conforman el ICSHU, en el periodo escolar enero-junio 2014. Uno de los criterios es que fueran reconocidos por sus coordinadores de carrera como estudiantes destacados con las habilidades necesarias para poder otorgar vasta información al cuestionario; no importó el turno al que estuvieran inscritos. Antes de iniciar la entrevista se les comentó que el objetivo de la investigación era hacer “un estudio sobre el uso del tiempo”, esto con la intención de evitar sesgos en la información proporcionada por las y los entrevistados.

La entrevista estuvo dividida en cuatro secciones: en la primera se tomaron los datos generales; en la segunda se les pidió que hicieran una descripción de las actividades que realizaban en un día de labores y un día de descanso, esto con la intención de analizar si realizan actividades consideradas tradicionalmente como del género opuesto al que pertenecen y así, hacer un análisis de la división sexual del trabajo en las y los estudiantes. Se indagó de igual forma sobre las principales responsabilidades y actividades que realizan padres y madres, con la intención de analizar con base en un análisis comparativo si los valores culturales están cambiando. La última parte de la entrevista (no se incluye en este artículo) tuvo por objetivo conocer la concepción que tienen sobre la equidad de género en el ámbito familiar.

IV. LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de la investigación se mostrarán en dos partes: en la primera, el análisis respecto a las preguntas referentes a las actividades y

³ Las licenciaturas escolarizadas son: antropología, sociología, derecho, ciencias políticas y administración pública, trabajo social, ciencias de la comunicación, enseñanza de la lengua inglesa y educación.

responsabilidades de padres y madres, y en la segunda, sobre las y los estudiantes. Al finalizar cada una de las partes se muestra un cuadro resumen en los que se ubican las respuestas de las 16 entrevistas.

1. Padres y madres, la transmisión de los roles

Sobre los estudios contemporáneos de género, Martha Lamas refiere que “lo masculino y lo femenino se sitúan en el registro de lo simbólico”, y más adelante continua: “la sexualidad y el género toman forma a partir de los matices culturales y sociales en las que los sujetos están insertos” (Lamas, 1996: 15).

La primera pregunta referente a los padres fue:

¿Cuál es la principal responsabilidad que distingue a tu papá?

Trabajo Social, mujer: Como obligación, ah pues, yo creo que... dar una manutención para mi mamá, yo creo que ésa es la principal.

Lengua inglesa, varón: Pues sí, la de trabajar ¿no?, la de trabajar porque pues es como nos mantenemos, es la principal.

Comunicación, mujer: De mi papá... obligaciones... pues aportar dinero económicamente, ésa es la principal, de ahí pues... pues no sé... ¡ay no sé!... aportar dinero.

Educación, varón: Pues que hiciera mi padre, así como que fuera su rol, sería de protector.

Derecho, mujer: Bueno, por el lado económico, siento que ahí le daría el crédito a mi papá [...] mi papá tiene mucho que ver en ese aspecto en lo económico.

De la misma forma, se preguntó sobre la principal responsabilidad de la madre:

¿Cuál es la principal responsabilidad que distingue a tu mamá?

Comunicación, mujer: ¡ay! diría que lavar los trastes, porque no le gusta que le ayuden a lavarlos, no le gusta cómo los lavan; o sea, si yo los quiero

lavar, los vuelve a lavar, em... y la comida, ella es la que hace la comida... eso es todo... bueno y lavar la ropa... y trapear...

Lengua inglesa, varón: Bueno, está la de la comida, y pues el del mantenimiento así de la casa, que esté limpio.

Ciencias políticas, mujer: De mi mamá, pues mantener limpia la casa, mantener igual... no sé, tener alimentos, no necesariamente preparados, pero sí contar con la despensa, lo necesario para poder consumir en casa.

Trabajo social, mujer: Pues yo creo que hacer de comer, o sea, igual y porque a ella le gusta, o sea, es lo que yo creo que tiene como muy marcado.

Educación, varón: Pues... supongo que ella sí es ama de casa [...] te digo por ejemplo, cuando voy los fines de semana a ella es a la que le gusta servirnos [...] y hacer de comer y lavar los trastes, eso le gusta.

Las respuestas de los 16 entrevistados respecto a las actividades y responsabilidades de padres y madres se resumen en el cuadro 1. Estos casos nos hacen referencia a que en la generación de los padres de nuestros entrevistados y entrevistadas existen rasgos de la masculinidad hegemónica y violencia en el caso de las mujeres muy claros, en donde no sólo los espacios públicos son dominados por el padre y los privados por consiguiente por la madre, sino que la toma de decisiones está dada por los varones y, en cambio, a la mujer no sólo se le designa al espacio privado, es tal el grado en el que se relega a él que se llega a considerar como natural, inclusive se llega a decir que “servir le gusta”.

Hemos visto en la primera parte de este apartado, desde el punto de vista de los y las entrevistadas, las que consideran como las responsabilidades de padres y madres; una responsabilidad puede ser entendida como aquella obligación moral que tienen las personas hacia los y las demás. Sucede algo muy curioso, todas y todos los entrevistados confundieron en el caso de la madre responsabilidad con actividad, en específico las actividades que se llevan dentro del hogar; esto nos quiere decir que existe una relación directa entre las responsabilidades y los deberes de las mamás; se observa cómo el campo de acción de las mujeres es únicamente el espacio privado (a pesar de que algunas tengan actividades laborales externas), y sus responsabilidades son cumplir

CUADRO 1
ACTIVIDADES Y RESPONSABILIDADES DE PADRES Y MADRES

	Papá	Mamá
Responsabilidad	Trabajar Lo económico De protector	La comida Lavar La limpieza
Actividad	Arreglar el jardín Lavar autos Mantener sus cosas en orden Descansar	

Elaboración propia con los resultados de las 16 entrevistas.

antes que nada con el mandato cultural del cuidado de las y los demás miembros de la familia.

Por otro lado, con los papás sí hay una clara diferencia entre las responsabilidades y los deberes; estos deberes no sólo se refieren a la procuración de los demás miembros de la familia o las actividades dentro del hogar, sino también a aquellas actividades culturalmente determinadas para el género masculino.

Otra de las preguntas fue:

¿Cuáles son las principales actividades de tu papá en el hogar?

Ciencias políticas, mujer: Pues... ¿Dentro de la casa? Pues en cuanto a labores domésticas serían mantener ahora sí que sus cosas más personales más en orden, tenerlas en buenas condiciones, que no... ahora sí que a no hacer desorden, sino que a mantenerlo todo en correcta ubicación. [...] En casa... mmm... cortar el pasto, arreglar este... no sé, nada más sería como arreglar más lo que es la parte del jardín.

Comunicación, mujer: Este... en mi casa, en mi casa no hace nada, sólo se la pasa viendo su coche, su camioneta, los lava y así...

Esta posición de comodidad frente a las labores domésticas, consideradas culturalmente como femeninas, el varón las puede fácilmente no hacer por dos razones: primero por la carga simbólica que tienen dichas actividades, es por ello que por parte de la mujer difícilmente podrá haber un cambio, ya que ella también lo simboliza de esa forma, además de que el hogar no es el campo de acción de los varones. En segundo lugar, la facilidad de no hacerlas está igualmente dada por el poder del que goza por el simple hecho de ser quien trabaja y trae el principal sustento económico, por el poder cultural del que los varones son dotados por el hecho de ser varones.

2. Las y los estudiantes, la reproducción de los roles

En una segunda parte de la entrevista se analizan las actividades que las y los estudiantes realizan a lo largo de sus días (véase cuadro 2). Los relatos sobre los días laborales de los estudiantes están enmarcados por las actividades universitarias que cada quien tiene, principalmente asistir a clases y realizar el servicio social; y las tareas y los exámenes siempre están presentes en las actividades escolares. No obstante, en primera instancia ninguna ni ninguno de nuestros entrevistados hicieron referencia a algún tipo de actividad en casa ni actividad laboral, sea de la naturaleza que sea; estas actividades domésticas están posicionadas en segundo plano, aquí se refleja que no son ni responsabilidades ni actividades a las que están obligados por el hecho de estar estudiando.

No obstante, en los días de asueto como los fines de semana, sí es posible ver claras diferencias entre estudiantes, varones y mujeres. La pregunta realizada fue: ¿Cuáles son las actividades que realizas en un día de descanso?

CUADRO 2
ACTIVIDADES Y RESPONSABILIDADES DE ESTUDIANTES

	Varones	Mujeres
Responsabilidad	Estudiar	Estudiar
Actividad	Arreglar el jardín Arreglar mis cosas Limpiar mi recámara Actividades lúdicas	La comida Lavar La limpieza

Elaboración propia con los resultados de las entrevistas.

Los varones utilizan su tiempo para descansar, ver televisión, salir ya sea con amigas o amigos y familiares, o alguna otra actividad extra que desempeñen, como practicar algún deporte, asistir a alguna clase de diversa índole, pero nunca está presente el tener que contribuir al trabajo dentro del hogar.

En cambio, nuestras entrevistadas tienen clara la obligación de contribuir en las labores del hogar; son actividades que saben que tienen que realizar; si entre semana se dedican a la escuela, lo tienen presente el fin de semana:

Trabajo social, mujer: Ah, bien, pues los fines de semana regularmente me levanto tarde, sería no sé, 9 o 10 de la mañana, posteriormente pues desayunamos juntas, y pues limpiar la casa...

Ciencias políticas, mujer: En un día de descanso, me levanto tarde como a eso de las 9 de la mañana, desayuno [...] una hora después sí me dispongo a ver televisión, [...] y ya después si me dispongo a hacer limpieza en casa que ya es más de barrer, trapear, lavar mi ropa, ya más... lavar trastes, todo eso...

Antecediendo esta situación, también se les preguntó de manera específica a los varones:

¿Cuáles son las labores o los quehaceres que les correspondían hacer en casa?

Lengua inglesa, varón: am... pues a veces nos ponen a mi hermano y a mí, o sea, el mantenimiento de la casa, algo que haya afuera que hacer, o cortar la hierba, el pasto, o a veces lo hace mi papá también; es como que a veces unos, a veces otros.

Sociología, varón: Generalmente mi mamá o mi hermana, cada quien se encarga de su cuarto, así mis hermanos y yo; pero lo que es la sala, la cocina, creo que sí es más general mi mamá y mi hermana.

Lo que nos deja claro que, para los casos analizados, los roles y la concepción de la masculinidad de los y las estudiantes tienen una relación directa conforme a los estereotipos familiares, tanto de padres como de madres sobre cómo se construyen las formas de ser hombre que, en este estudio, se relaciona con la masculinidad hegemónica.

V. REFLEXIONES FINALES

Las nuevas masculinidades es una categoría que en teoría intentan cambiar los valores culturales en las y los individuos, cambiar los significantes que contribuyen a la desigualdad genérica, causantes de violencia. Estos significantes deben ser reflejados en las actividades que se realizan todos los días, en la forma en que las personas interactúan con las y los demás miembros de la sociedad, ya sean familiares, amigos, etcétera. Sin embargo, respecto a la división sexual del trabajo dentro del hogar de las y los estudiantes universitarios que se entrevistaron, reflejan que se están reproduciendo los cánones heredados de la masculinidad hegemónica.

Por un lado, los varones están reproduciendo las formas de “ser hombre” heredadas de la modernidad, y las están reproduciendo de igual manera en las instituciones que estructuran la organización social, lo que no sólo genera violencia al género femenino, sino también a los varones, que impide su participación activa dentro del hogar. Por el otro lado, las mujeres sin pensarlo, están aceptando y reproduciendo esa hegemonía y

la llevan a cabo como *un orden natural de las cosas*, inclusive las justifican al realizarlas y hacerlas parte al reconocer que es *lo que deben de hacer*.

La presente investigación da pauta para realizar estudios de mayor amplitud respecto a las nuevas masculinidades, puesto que al menos en la muestra observada, deja claro que los nuevos referentes que generan cambios en el acceso a los espacios público y privado no han sido interiorizados, lo que da a pensar la posibilidad de que si a través de dos generaciones observadas los estereotipos de género continúan reproduciendo los estereotipos culturales que provocan diferenciaciones genéricas, las siguientes generaciones los reproducirán al no involucrar nuevas perspectivas en las formas de ser de varones y mujeres. Estas nuevas perspectivas pueden ser inducidas a las nuevas generaciones a través de la educación, puesto que sólo así se pueden modificar las estructuras culturales.

FUENTES CONSULTADAS

- ALBERTI MANZANARES, Pilar (2010), “Certificación, calidad y género en las instituciones de educación superior. El caso del Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas”, en Ana Laura Lara López, *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas*, México, UPN-SNTE-Plaza y Valdés Editores.
- BRUNET ICART, Ignaci (2008), “La perspectiva de género”, en *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales* [en línea], núm. 9, Asociación Castellano Manchega de Sociología. Toledo, España, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322127619001>, consultado el 18 de septiembre de 2014.
- BURIN, Mabel Irene Meler (1998), *Género y familia*, Barcelona, Paidós.
- COMESAÑA SANTALICES, Gloria M. (2004), “La ineludible metodología de género”, en *Revista Venezolana de Ciencias Sociales* [en línea], vol. 8, núm. 1, enero-junio, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30980103>, consultado el 22 de septiembre de 2014.
- CRUZ PÉREZ, María del Pilar (2010), “Género y discapacidad en el ámbito de la educación: el reto de la inclusión”, en Ana Laura Lara López, *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas*, México, UPN-SNTE-Plaza y Valdés Editores.

- GUEVARA RUISEÑOR, Elsa S. (2008), “La masculinidad desde una perspectiva sociológica. Una dimensión de orden de género”, en *Sociológica* [en línea], vol. 23, núm. 63, Departamento de Sociología, México, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305024680004>, consultado el 3 de octubre de 2014.
- JIMÉNEZ GUZMÁN, María Lucero (2011), “Ideas sobre las transformaciones en las paternidades en el contexto de cambios sociales y económicos”, en Óscar Hernández, *Masculinidades en el México contemporáneo*, México, Plaza y Valdés Editores.
- LAMAS, Martha (comp.) (1996), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, PUEG.
- LUX, Martha (2011), “Nuevas perspectivas de la categoría género en la historia: de las márgenes al centro”, en *Historia Crítica* [en línea], núm. 44, mayo-agosto, Universidad de los Andes, Colombia, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81122472007>, consultado el 22 de septiembre de 2014.
- MONTESINOS, Rafael (2002), “La masculinidad ante la nueva era”, en *El Cotidiano* [en línea], vol. 18, núm. 113, mayo-junio, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México, disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32511305>
- PALOMAR VEREA, Cristina (2000), “El juego de las identidades: género, comunidad y nación”, en *Revista de Estudios de Género, La Ventana* [en línea], núm. 12, diciembre, Universidad de Guadalajara, México, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88411136003>
- PATEMAN, Carol (1995), *El contrato sexual*, Barcelona, Anthropos.
- SÁNCHEZ BRINGAS, Ángeles (1986), “Marxismo y feminismo: mujer-trabajo”, en *Nueva Antropología* [en línea], vol. VIII, núm. 30, noviembre, Asociación Nueva Antropología A.C., México, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903005>, consultado el 21 de septiembre de 2014.
- ZAMORA CARMONA, Gabriela (2011), “La dinámica de la paternidad después del divorcio”, en Óscar Hernández, *Masculinidades en el México contemporáneo*, México, Plaza y Valdés Editores.

Masculinidad y embarazo, una aproximación a la experiencia juarense*

*Sergio Pacheco González***

El embarazo en adolescentes es considerado un problema de salud pública que puede ser determinante en el desarrollo que puedan alcanzar las mujeres, además de poner en riesgo su salud y la de sus hijas e hijos durante el embarazo, parto y puerperio. El estado de Chihuahua ha ocupado, al menos desde el año 2000, una de las 10 primeras posiciones como entidad en la que se presenta el mayor porcentaje de embarazos en menores de 20 años. El municipio de Juárez, su mayor centro población, no es ajeno a esta problemática. Esta situación, motivo de interés en medios de información y discursos

* Agradezco al Programa Indagar de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), que apoyó la participación de la estudiante de pregrado Elisa Lucero Peña y agradezco también la colaboración de la estudiante de pregrado Anabel Morales, ambas inscritas al Programa de Sociología de la misma institución educativa. Elisa se encargó de la integración de información bibliográfica y hemerográfica, realizó y transcribió entrevistas. Anabel realizó y transcribió entrevistas.

** Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ); sergio.pacheco@uacj.mx

públicos, ha omitido de manera recurrente indagar sobre las experiencias, implicaciones y lo que significa este hecho para los varones adolescentes, así como el trasfondo de violencia estructural que lo prohija. Partiendo de ésta, el presente capítulo informa sobre la aproximación, de carácter exploratorio, que hemos realizado con jóvenes juarenses que han sido padres en su adolescencia, quienes muestran con sus experiencias algunas de las expresiones de la violencia que las juventudes afrontan en su cotidianidad.

El ejercicio de la violencia en las relaciones de género usualmente se ha abordado desde la perspectiva del maltrato físico, psicológico o verbal que ejercen los hombres sobre las mujeres. En su expresión más extrema, Ciudad Juárez,¹ Chihuahua, es referencia sobre este tema, sobre todo cuando de hablar de feminicidio se trata. No es éste el único hecho sobresaliente al que es asociada la ciudad. Una compleja trama de actividades y de sucesos ha configurado una especie de leyenda negra, la que es actualizada y reinventada en el que hemos denominado el tiempo espacio de las violencias (Pacheco González, Rodríguez Alonso y Pineda Jaimes, 2013: 203-224). Con relación al siglo xx, Rutilio García ofrece, con el sugerente título *Ciudad Juárez la fea* (2010), una mirada a los intereses que impulsan la construcción de una imagen negativa de la ciudad y de las personas que la habitan y dan vida. La última década del siglo pasado da cuenta de la lucha emprendida por algunas mujeres por visibilizar el feminicidio y lograr justicia para las víctimas y sus familias. En el tiempo espacio de las violencias se desbordan sus más visibles manifestaciones. Delitos del fuero común, extorsiones, secuestros, femicidios, feminicidios y homicidios dan cuenta de la conjunción, del entramado, de las diversas vías por las que la violencia se ha gestado. El embarazo en adolescentes es, en este sentido, una más de sus expresiones.

¹ Ciudad Juárez es la cabecera del municipio de Juárez, en ella reside 99 por ciento del total de habitantes de municipio, de acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2010.

I. LA INFORMACIÓN. SU MAGNITUD COMO EL PROBLEMA

El Consejo Nacional de Población (CONAPO) (citado en Gobierno de la República, 2015: 15) estima que en 2014 en nuestro país habitan 22.4 millones de adolescentes con una edad que varía entre los 10 y 19 años. A nivel mundial, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) indica que alrededor de 16 millones de mujeres menores de 18 años se convierten en madres cada año, condición en la que se presenta una de las principales causas de muerte en esta población debidas a complicaciones del proceso de embarazo, parto y puerperio, circunstancia que destaca en los países en desarrollo (ONU, 2013). Por su parte, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés) centra su atención en las implicaciones que para el desarrollo personal y social de las adolescentes tiene vivir este proceso: “Cuando una niña se queda embarazada, su presente y futuro cambian radicalmente, y rara vez para bien. Puede terminar su educación, se desvanecen sus perspectivas de trabajo y se multiplica su vulnerabilidad frente a la pobreza, la exclusión y la dependencia” (UNFPA, 2013: 2).

Desde esta perspectiva, se considera que el embarazo en adolescentes amplía las brechas sociales, educativas y de género, ya que trasciende el proceso biológico reproductivo y afecta proyectos de vida, el ejercicio de libertades y el desarrollo individual, así como genera conflictos familiares y demandas de atención que requieren de la intervención de diversos agentes sociales. Por ello, plantea la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA), es necesario ampliar su comprensión, para así prevenir su ocurrencia y erradicar el embarazo infantil (GR, 2015), en tanto persigue cumplir dos metas: reducir 50 por ciento la tasa de fecundidad de las adolescentes de 15 a 19 años para el año 2030 —69.5 hijos por cada mil mujeres en 2009 según la ENADID, 2009 (citada por GR, 2015: 23), mientras que según estimación del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2013), ésta se ubicaría en 65.7 para 2014— y evitar los embarazos en niñas de 14 años o menos, considerando, de acuerdo al UNFPA, que la región conformada por América Latina y el Caribe es la única en el mundo donde los nacimientos de madres menores de 15 años aumentaron.

En México, como indicaba en marzo de 2011 el presidente del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Eduardo Sojo, “las Tasas Específicas de Fecundidad han disminuido en todos los grupos de edad, pero vale la pena señalar que las que menos han disminuido sus tasas de fecundidad son las madres adolescentes, las que tienen entre 15 y 19 años de edad” (INEGI, 2011: 1). Las cifras de INEGI, diferentes a las citadas en la ENAPEA, indican que de 1999 a 2009 la disminución de la tasa fue de 11.7 por ciento, pasando de 64.2 a 56.7 hijos por cada mil madres adolescentes. En el ámbito nacional, 9.4 por ciento del total de nacimientos en 2013 correspondieron a madres adolescentes, en tanto que en 10 entidades federativas fue mayor o igual a 20 por ciento, mientras que en 2014 sólo Hidalgo (19.1 por ciento) y Veracruz (19.9 por ciento) mostraron un porcentaje menor a 20 (véase cuadro 1).

Durante el presente siglo, en el estado de Chihuahua el porcentaje de nacimientos en madres adolescentes ha sido mayor al promedio nacional, representando 22.5 por ciento de los nacimientos en 2014 y 22.3 por ciento en el año 2013. Así, de los 2 millones 463 mil 420 nacimientos anuales, casi medio millón son de mujeres en etapa adolescente (INEGI, 2016), situación que afecta su condición de salud y su desempeño en el ámbito social, como lo destaca el Instituto Chihuahuense de la Mujer (ICHMUJER, 2012), en tanto las mujeres en gestación presentan una tasa de deserción escolar más alta que las de otros grupos vulnerables, además de limitar su acceso a empleos con baja remuneración en comparación a los varones, lo que las mantiene inmersas en un círculo de pobreza y de limitaciones para su desarrollo personal y comunitario.

El juicio precedente es similar al expresado por Mauricio Hernández Ávila, subsecretario de Prevención y Promoción de la Salud del Gobierno Federal, cuando indica:

“Las madres adolescentes tienen mayor riesgo de muerte materna y perinatal, menos probabilidad de terminar su educación y por lo tanto, de tener acceso a empleos bien remunerados, lo que las mantiene en franca desventaja económica” (SSA, 2008:9).

CUADRO 1

NACIMIENTOS EN MADRES MENORES DE 20 AÑOS (%)

Entidad federativa	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Campeche	20.9	20.7	19.5	19.5	19.9	20.1	19.5	20.1	19.6	20.0	20.2	21.0	19.9	20.1	20.2
Coahuila	18.8	18.9	19.0	19.0	18.8	19.0	19.0	20.1	20.6	21.7	21.8	22.7	23.1	23.1	22.6
Chiapas	19.8	19.6	19.5	19.3	19.4	19.2	18.9	18.7	18.7	18.9	18.8	19.5	19.9	20.1	20.1
Chihuahua	19.8	20.3	20.4	19.8	19.9	20.4	21.0	21.8	22.8	23.3	23.0	23.2	23.0	22.3	22.5
Durango	19.4	19.0	19.7	19.5	19.4	19.7	19.4	20.6	20.7	21.3	21.4	21.6	21.9	21.6	21.1
Guerrero	20.2	20.5	19.1	18.5	19.9	19.6	18.6	19.3	20.0	20.4	19.6	21.1	21.0	21.3	21.6
Hidalgo	17.9	18.0	17.9	17.0	18.0	17.8	17.5	18.4	18.3	19.0	19.5	19.4	19.8	20.0	19.1
Nayarit	20.1	21.0	21.5	20.6	20.4	20.7	21.0	21.4	21.6	21.9	21.0	21.7	21.6	21.9	20.4
Sonora	17.6	17.7	18.0	18.5	18.4	18.8	18.6	18.7	19.9	20.2	20.0	20.6	20.5	20.6	20.3
Veracruz	18.5	18.9	18.7	18.1	18.7	18.8	18.2	19.0	19.6	20.3	19.8	20.2	20.2	20.2	19.9

Nota: Para el cálculo se usó la edad de la madre al momento del nacimiento (menores de 20 años). El total incluye los nacimientos ocurridos en el extranjero. Además, excluye la edad de la madre no especificada.

Fuente: Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadanas, con base en Estadísticas INEGI, 2000 a 2014. Fecha de actualización: 11 de mayo de 2016.

En materia de salud reproductiva, el Programa Estatal de Población 2004-2010 indica la necesidad de prevenir los riesgos asociados al embarazo en etapas prematuras y tardías.

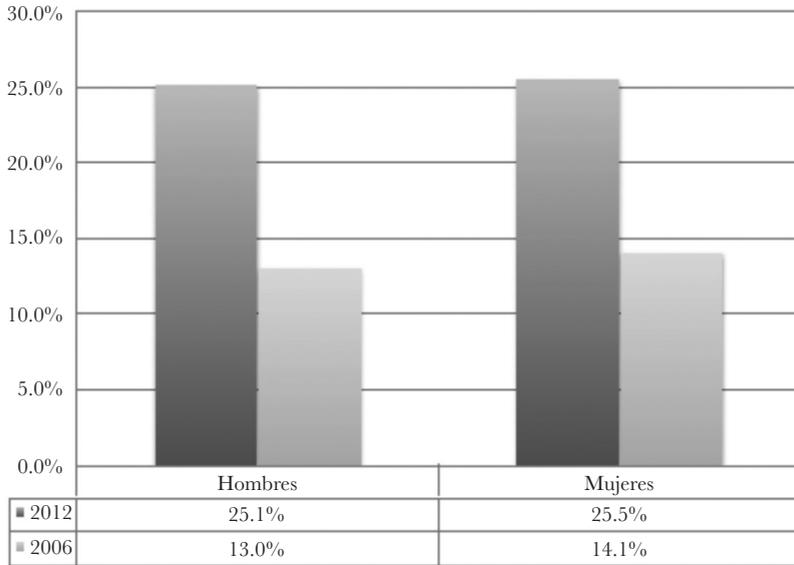
La edad de las madres al nacimiento de los hijos es un factor de riesgo para la salud de ellas y del recién nacido; de los 77 mil 914 nacimientos registrados en el año 2003, 14 mil 306 fueron de madres que tenían entre 15 y 19 años de edad y 6 mil 394 de madres que contaban con más de 35 años. La combinación de estas cifras representa un poco más de la cuarta parte (26 por ciento) de los partos, los cuales ocurren en las etapas más tempranas y tardías de la vida fértil, que es cuando aumenta la morbilidad y la mortalidad materna e infantil (Consejo Estatal de Población, 2014).

De igual manera, en el Plan Estatal de Desarrollo 2010-2016, el gobierno del estado identifica como área de atención necesaria en el ámbito de la salud reproductiva la propia de las adolescentes, al indicar:

“La edad de las madres al nacimiento de los hijos es un factor de riesgo para la salud de ellas y de la recién nacida o recién nacido; en el estado, por cada mil mujeres entre los grupos de edad de 15 a 19 años de edad se registran 56.1 nacimientos...” (Gobierno de Chihuahua, 2014: 13).

Las consecuencias del embarazo durante la adolescencia impactan tanto en diferentes aspectos de la vida de la y/o recién nacida(o) como en el futuro de la madre; por ello el tema del embarazo durante la adolescencia se ha convertido en centro de atención de los discursos públicos y de algunos programas durante los últimos años. Asociado a este hecho, se destaca la cada vez más temprana edad de inicio del ejercicio de prácticas sexuales. En Chihuahua, en sólo siete años (2006 a 2012) casi se duplica el porcentaje de adolescentes que inician su vida sexual entre los 12 y 19 años. Los hombres pasan de 13 por ciento a 25.1 por ciento y las mujeres de 14.1 por ciento a 25.5 por ciento (gráfica 1).

GRÁFICA 1
PORCENTAJE DE ADOLESCENTES QUE INICIAN SU VIDA SEXUAL
ENTRE LOS 12 Y 19 AÑOS



Porcentaje de adolescentes que inician su vida sexual entre los 12 y 19 años.
 Fuente: Elaboración propia con base en ENSAUT 2006 y 2012.

Otro factor asociado al embarazo adolescente se refiere al no uso de medidas preventivas. Como señala la Red por los Derechos de la Infancia en México (2011), para la región noroeste (Coahuila, Chihuahua, Durango, Nuevo León y Tamaulipas):

...en 2010, 1,595 adolescentes entre 12 y 14 años y 30,725 mujeres de entre 15 y 17 años tuvieron al menos un hijo registrado ese año, aspecto que evidencia la carencia de políticas adecuadas de educación y salud sexual y reproductiva en los jóvenes y muestra el embarazo en la adolescencia como una problemática relevante en la región y en el país, sobre todo en aquellas mujeres entre 12 y 14 años por el riesgo de salud que tienen tanto ellas como sus hijos (94).

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS), citada por el ICHMUJER y el Programa Estatal de Educación para la Prevención del SIDA (2012), establece que de 21.4 por ciento de la población adolescente, 63.1 por ciento expresó que ha mantenido relaciones sexuales de alto riesgo, mientras que 3 por ciento ha indicado que ha estado embarazada o, en el caso de los varones, que ha embarazado a su pareja (ICHMUJER, 2012).

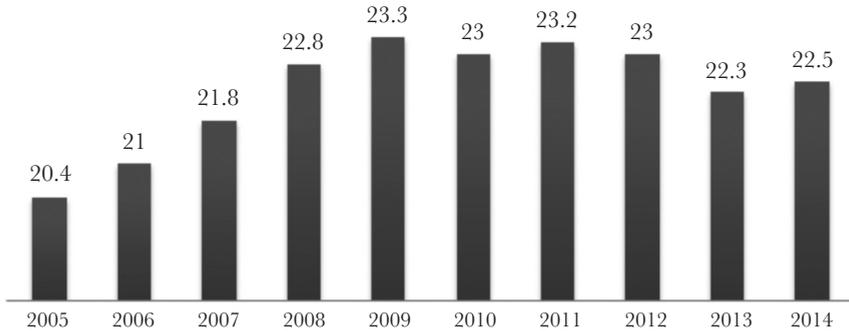
Un factor que no debe ser soslayado se encuentra asociado a la preeminencia de una cultura de género que mantiene distinciones y evaluaciones diferenciadas sobre las concepciones, responsabilidades y representaciones que respecto al ejercicio de la sexualidad y la reproducción tienen y se elaboran por y sobre hombres y mujeres. Como indica la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL):

“Una de las asignaturas pendientes en el campo de los derechos sexuales y reproductivos es la maternidad en adolescentes, que evidencia la desventaja que enfrentan las mujeres más jóvenes en el acceso y uso de recursos de salud sexual y reproductiva” (CEPAL, 2014: 44).

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) observa otra dimensión de la problemática derivada del también llamado embarazo temprano y la consecuente maternidad: el ejercicio del derecho a la educación, que pretende apoyar a través del Programa de Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas (PROMAJOVEN), vigente a partir de 2004.

Como ya se indicó, el embarazo en adolescentes es una problemática que cobra relevancia debido a que hombres y mujeres de 15 a 19 años conforman el segundo grupo quinquenal de población más numeroso, después del de 10 a 14 años en el estado de Chihuahua; porque muestra un incremento notable en el porcentaje de inicio temprano en el ejercicio de prácticas sexuales vinculadas a la reproducción, cuenta con la menor disminución de la tasa específica de fecundidad entre los grupos fértiles y el porcentaje de nacimientos de madres adolescentes se ha mantenido arriba de 20 por ciento desde 2005 (gráfica 2).

GRÁFICA 2
 PORCENTAJE DE NACIMIENTOS REGISTRADOS DE
 MADRES ADOLESCENTES, CHIHUAHUA



Porcentaje de nacimientos registrados de madres adolescentes (menores de 20 años). Estado de Chihuahua, 2005-2014.

Fuente: Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadanas del Municipio de Juárez, con base en datos del INEGI.

En el mismo sentido abona el que, de acuerdo a la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2009 (ENADID), “solamente 37.6% por ciento de las adolescentes empleó un método [anticonceptivo] en su primera relación sexual y 45% usó uno en la última; en ambos casos, principalmente métodos con poca efectividad” (Gobierno de la República, 2015: 15).

En este sentido, no extraña que un bajo nivel de escolaridad, así como la escasez de recursos económicos, constituyan factores que arraigan este fenómeno, al que autores como Menkes y Suárez (2003) asocian con un pobre nivel educativo y por lo tanto, un menor uso de métodos anticonceptivos, aunado a un entorno en el que la iniciación sexual se lleva a cabo a una edad por demás temprana.

Un aspecto relevante y motivo de atención en esta indagación es la virtual ausencia de problematización de la experiencia masculina en este fenómeno social y, por tanto, la carencia de programas gubernamentales y sociales, más allá de la promoción del ejercicio de la sexualidad responsable —entendida como la práctica de acciones sanitarias—

que se ocupen de comprender las motivaciones, interacciones, reacciones e impactos que este hecho genera en los adolescentes, sus parejas y familiares, así como en su concepción de la masculinidad. Sobre lo que dicen algunos adolescentes juarenses al respecto tratan los siguientes apartados, a los que les precede una sucinta descripción del planteamiento y la metodología empleada.

Con base en la interrogante: ¿Qué significado tiene el embarazo para los varones adolescentes?, la indagación tuvo como objetivo general explorar qué impactos genera en la construcción de la masculinidad el embarazo en la adolescencia, a partir de las experiencias de jóvenes juarenses que han sido padres en esa etapa de su vida. Como objetivos particulares se trató de identificar qué reacciones presentan ante el embarazo; describir las diversas situaciones a las que se enfrenta el varón adolescente en los ámbitos de las relaciones de pareja y familiares, así como en sus actividades escolares; las diversas formas en que el varón adolescente asume el proceso de embarazo; y sondear los posibles cambios en su concepción de la masculinidad.

Se partió de la premisa que indica que la atención brindada a la condición de desventaja e inequidad en la que se ha sustentado el orden patriarcal y el insuficiente desarrollo de los estudios de género de los hombres, ha devenido en una carencia de problematización desde y sobre la participación de los varones en las áreas problemáticas en las que son identificados como causantes, generadores o irresponsables. En otras palabras, poco se conoce de la experiencia masculina y más aún de aquellos que por su condición etaria se encuentran en condiciones de dependencia y/o subordinación. Misma situación que guarda la reflexión en torno al significado y la concepción de la masculinidad en varones adolescentes. Estas características configuran un escenario en que el par responsable-irresponsable adquiere mayor complejidad, y donde otros actores tienen la posibilidad de asumir la corresponsabilidad en la generación y atención del embarazo, así como de las consecuencias que de éste se derivan.

En este contexto, la falta de inclusión o en su caso la autoexclusión de los varones en el proceso de embarazo y en el ejercicio de la

paternidad se relaciona con diferentes condiciones y actores sociales, así como con lo aprendido en su experiencia como varón y en las dificultades para expresar sus emociones. Se considera que muchos hombres delegan la responsabilidad de la anticoncepción a las mujeres, desalentando su participación en temas relacionados con la salud y la prevención.

Para dar respuesta a la interrogante principal y tratar de alcanzar los objetivos planteados, se sistematizó información bibliográfica que aborda desde diversas disciplinas el tema del embarazo adolescente, temprano o no deseado, la paternidad adolescente o bien dan cuenta de experiencia de indagación sobre los mismos tópicos. Con la finalidad de identificar y registrar los discursos públicos que sobre el tema se abordan en los medios impresos locales y nacionales cuando hacen referencia a Ciudad Juárez, se revisó la información hemerográfica disponible en la base de datos de Información Procesada (INPRO), disponible para la comunidad universitaria gracias al apoyo que brinda la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) a través de sus servicios bibliotecarios. Además, se identificó e integró información cuantitativa procedente de diversas fuentes oficiales y de organismos internacionales, a fin de dimensionar la problemática en los contextos internacional, nacional, estatal y local. El acercamiento cualitativo se logró a través de entrevistas semi-estructuradas a adolescentes que son padres y/o a jóvenes que hayan tenido relaciones sexuales en la adolescencia y que las mismas hayan tenido como consecuencia el embarazo.

Con relación a la estrategia cualitativa, destacan dos aspectos de interés para sucesivas indagaciones. Por una parte, la selección de los participantes y por otra el género de las entrevistadoras. Ambos atributos suelen ser motivo de duda e inquietud entre quienes se plantean aproximaciones cualitativas y más aún cuando se abordan las relaciones de género.

En el caso que nos ocupa, se decidió seleccionar a los participantes, en la medida de que se trataba de un primer acercamiento, mediante un muestreo por conveniencia, en los términos y con las limitaciones, particularmente su carencia de representatividad estructural, que ilustra

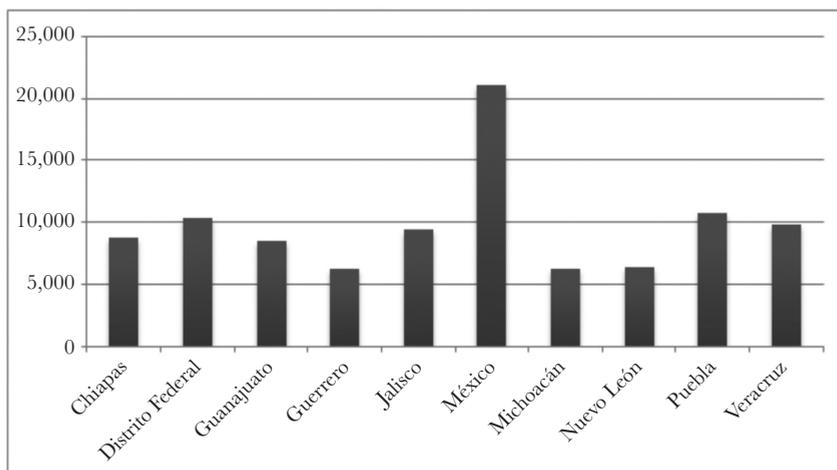
Mejía Navarrete (2000). Al respecto, señala: “A pesar de los límites serios de la muestra por conveniencia, ésta se utiliza en la etapa exploratoria de la investigación para generar hipótesis, elegir problemas de estudio y aproximarse inicialmente a la caracterización del objeto de investigación” (169). En este último sentido es que se optó por esta modalidad, apoyada con el uso de la técnica bola de nieve (*snowball*), lo que permitió a partir de los primeros casos identificados tener contacto con otros jóvenes que comparten la característica de haber sido padres en su adolescencia.

La decisión de que fuesen entrevistadoras y no entrevistadores quienes realizaran el trabajo de campo partió de tres consideraciones. La primera, la brecha generacional presente entre el responsable de la indagación y los sujetos de análisis, lo que implicaba potenciales dificultades de interacción al plantearse la posibilidad de que los adolescentes y/o jóvenes se consideraran sometidos al escrutinio personal del investigador, sus valores y/o prejuicios, lo que pudiera inhibir o limitar su participación. En el mismo sentido, que fuesen mujeres y no varones quienes les propusieran la entrevista y les plantearan las preguntas, evitaría probables inhibiciones al considerarse evaluados por pares o posicionamientos derivados de las condiciones de competencia que suelen presentarse en interacciones entre varones. La tercera respondía a los criterios del Programa Investigación Desarrollada por Alumnos(as) y Guiada por Académicos(as) Responsables (INDAGAR, 2014), de la Coordinación General de Investigación y Posgrado de la UACJ, que plantea, entre otros objetivos, que: “El(la) alumno(a) realizará actividades relacionadas directamente con la investigación (trabajo de campo, búsquedas de información, redacción de informes, etc.)” (2), condición en que se daba la participación de una de las entrevistadoras. La experiencia no mostró dificultades o limitaciones atribuibles al género de las entrevistadoras en su interacción con los seis jóvenes entrevistados.

II. LOS PADRES ADOLESCENTES EN CIFRAS

En México, es el estado del mismo nombre el que presenta el mayor número de adolescentes que son padres, cerca de 22 mil, entre los 15 y 19 años de edad. Le siguen, con menos de la mitad de los casos, Puebla, Distrito Federal y Veracruz. El estado de Chihuahua no aparece en esta gráfica, ya que se ubica en la décima tercera posición, con una quinta parte de los presentes en el Estado de México (gráfica 3).

GRÁFICA 3
NÚMERO DE VARONES DE 15 A 19 AÑOS QUE HAN SIDO PADRES



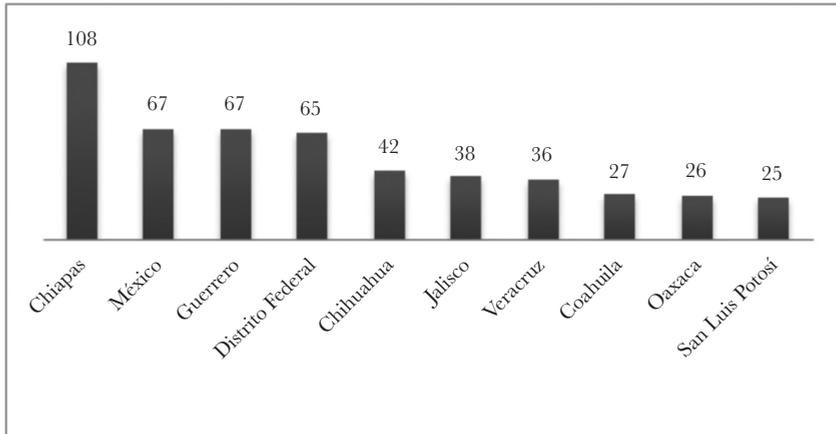
Número de varones de 15 a 19 años que han sido padres, por Entidad Federativa seleccionada, México, 2014.

Fuente: Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadanas del Municipio de Juárez, con base en Estadísticas de Natalidad, 2014 del INEGI.

El INEGI indica también que es Chiapas la entidad en que más varones menores de 15 años han sido padres en 2014, con 108 casos, seguido del Estado de México (67), Guerrero (67) y Distrito Federal (65). Chihuahua, con 42 padres menores de 15 años, ocupa la quinta posición.

GRÁFICA 4

NÚMERO DE VARONES MENORES DE 15 AÑOS QUE HAN SIDO PADRES

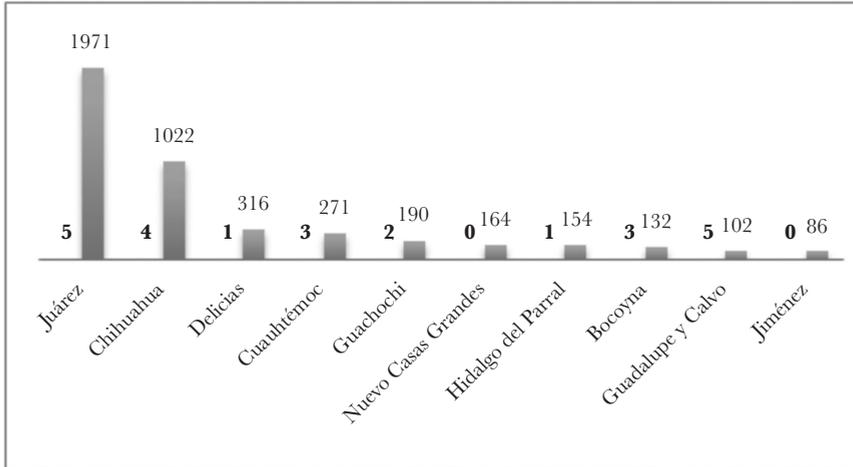


Número de varones menores de 15 años que han sido padres, por Entidad Federativa seleccionada, México, 2014.

Fuente: Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadanas del Municipio de Juárez, con base en Estadísticas de Natalidad, 2014 del INEGI.

Como se indicó, el municipio de Juárez concentra el mayor número de población en el estado de Chihuahua y es también en el que se concentra la industria maquiladora de exportación, así como diversas actividades comerciales y de servicios, para las empresas, sus habitantes y para aquellos que transitan por esta frontera con y hacia Estados Unidos de América. En este sentido, no extraña que en este municipio resida el mayor número de adolescentes que han sido padres en el estado (1 mil 971) y que la capital de la entidad, la segunda por el tamaño de su población, lo sea también en este rubro (1 mil 022), ambas con cifras muy superiores a los otros 65 municipios del estado. En la gráfica 5 se muestran los datos correspondientes a 2014 para 10 de éstos.

GRÁFICA 5
NÚMERO DE VARONES QUE HAN SIDO PADRES

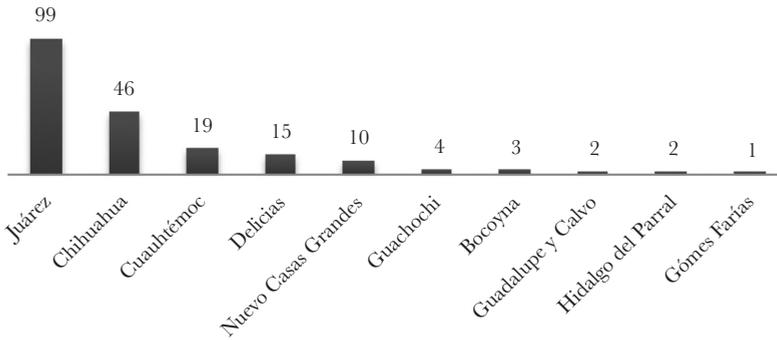


Número de varones que han sido padres, diez municipios seleccionados del Estado de Chihuahua, México, 2014.

Fuente: Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadanas del Municipio de Juárez, con base en Estadísticas de Natalidad, 2014 del INEGI.

Algunas de las características sobresalientes de estos padres son, entre otras, su estado civil, ocupación y escolaridad. Así, de los 1 mil 971 padres adolescentes de Juárez, sólo 99 se encuentran casados, casi 1 mil 500 están en unión libre y más de 300 solteros (gráficas 6, 7 y 8). En todos los municipios se repite el patrón: los varones se encuentran primordialmente en unión libre, en segundo lugar solteros y en menor proporción casados, lo que tiene importantes implicaciones para las relaciones de género, las relaciones familiares y el ejercicio de la paternidad.

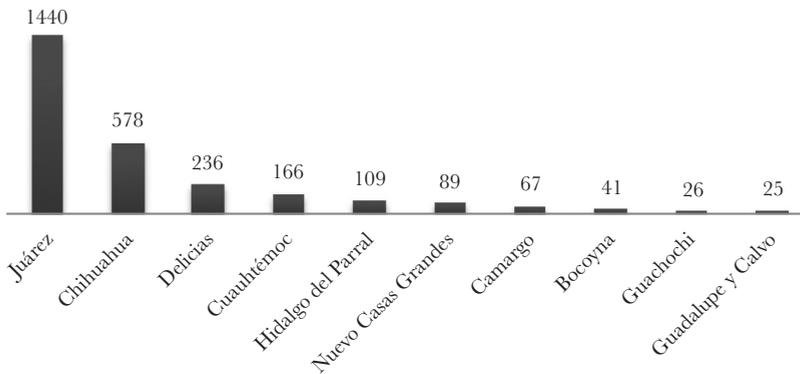
GRÁFICA 6
NÚMERO DE VARONES QUE HAN SIDO PADRES DE 15 A 19 AÑOS
Y ESTÁN CASADOS



Número de varones que han sido padres de 15 a 19 años y están casados, diez municipios seleccionados del Estado de Chihuahua, México, 2014.

Fuente: Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadanas del Municipio de Juárez, con base en datos del INEGI: Estadísticas de Natalidad, 2014.

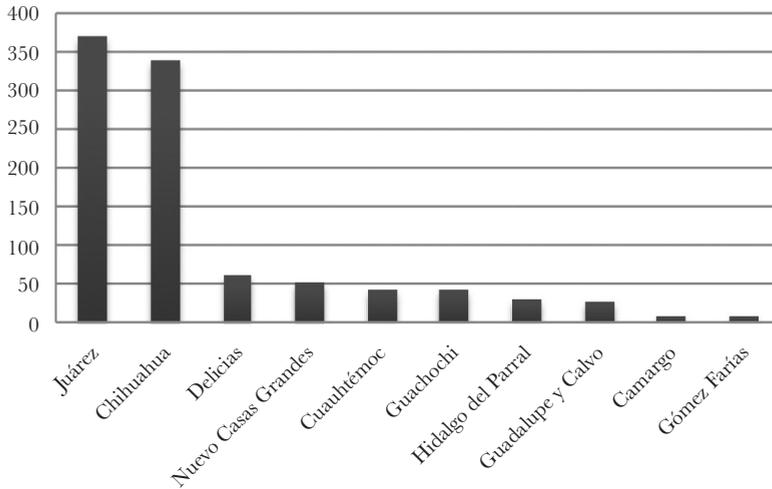
GRÁFICA 7
NÚMERO DE VARONES QUE HAN SIDO PADRES DE 13 A 19 AÑOS
Y SE ENCUENTRAN EN UNIÓN LIBRE



Número de varones que han sido padres de 13 a 19 años y se encuentran en unión libre, diez municipios seleccionados del Estado de Chihuahua, México, 2014.

Fuente: Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadanas del Municipio de Juárez, con base en datos del INEGI: Estadísticas de Natalidad, 2014.

GRÁFICA 8
 NÚMERO DE VARONES QUE HAN SIDO PADRES DE 13 A 19 AÑOS
 Y SE ENCUENTRAN SOLTEROS

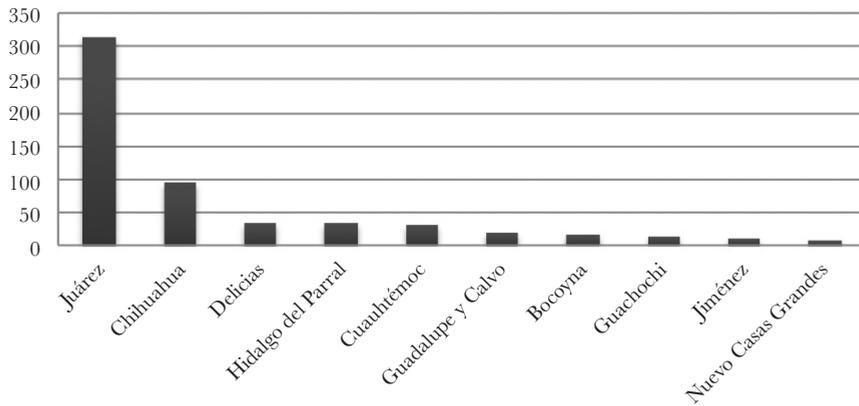


Número de varones que han sido padres de 13 a 19 años y se encuentran solteros, diez municipios seleccionados del Estado de Chihuahua, México, 2014.

Fuente: Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadanas del Municipio de Juárez, con base en datos del INEGI: Estadísticas de Natalidad, 2014.

Con relación a la ocupación, llama la atención que el mayor número de adolescentes entre los 13 y los 19 años de edad que se encuentran sin laborar, es casi de 600 en el estado, lo que sugiere que más de 80 por ciento de los varones adolescentes que son padres se encuentran realizando alguna actividad laboral (gráfica 9).

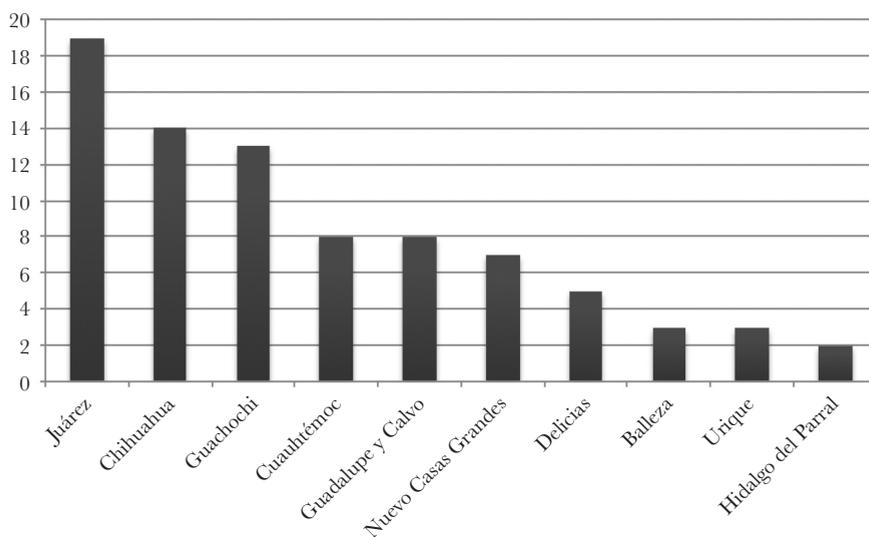
GRÁFICA 9
 NÚMERO DE VARONES QUE HAN SIDO PADRES ENTRE 13 Y 19 AÑOS
 Y NO LABORAN



Número de varones que han sido padres entre 13 y 19 años y no laboran, diez municipios seleccionados del Estado de Chihuahua, México, 2014.
 Fuente: Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadanas del Municipio de Juárez, con base en datos del INEGI: Estadísticas de Natalidad, 2014.

Esta condición podría a su vez dar cuenta del abandono de los estudios por parte de estos jóvenes, lo que atenta en contra de su desarrollo personal y de las oportunidades de empleo a que puedan aspirar, repercutiendo en sus posibilidades de ingreso y en las carencias que su presente o futura familia deban enfrentar. Al respecto, la gráfica 10 muestra los casos de padres adolescentes sin escolaridad en los municipios de Chihuahua.

GRÁFICA 10
 NÚMERO DE VARONES QUE HAN SIDO PADRES ENTRE 13 Y 19 AÑOS
 SIN ESCOLARIDAD



Número de varones que han sido padres entre 13 y 19 años sin escolaridad, diez municipios de Chihuahua, México, 2014.

Fuente: Observatorio de Seguridad y Convivencia Ciudadanas del Municipio de Juárez, con base en datos del INEGI: Estadísticas de Natalidad, 2014.

Tomando en consideración estos datos, es necesario reconocer que el embarazo en la etapa adolescente tiene diversas implicaciones para las y los adolescentes, sus respectivas familias, la sociedad civil y las instituciones públicas. Entre ellas, su repentina inserción al mundo adulto, con la consecuente exigencia de compromisos y la adquisición de nuevas responsabilidades, la alteración o replanteamiento de sus proyectos de vida, el abandono para algunos de ellos de sus estudios y la incorporación al ámbito laboral formal o informal. Sobre las experiencias de los jóvenes consultados tratan los siguientes apartados. Posteriormente retomaremos la impronta de la violencia estructural.

III. LAS EXPERIENCIAS

1. El inicio de la vida sexual y la prevención

Pollo,² de 21 años, inició su vida sexual con una ex novia a los 14 años. Recibió información sexual, comenta, “cuando estaba en la secundaria y antes de salirme de la prepa me estuvieron dando clases de sexualidad, me explicaban cómo se usaba el condón del hombre tanto como el de la mujer”. No obstante no usó “en ese momento nada”. Al respecto explica: “Porque yo apenas estaba en la secundaria, apenas me estaban diciendo eso, más yo no entendía muy bien, yo no sabía cómo usar un condón”. El embarazo se produjo ocho meses después de iniciar relaciones sexuales.

Arturo, 23 años, también inició su actividad sexual a los 14 años, “la chava tenía 18 o 19 años”. Usó condón, “por miedo a ser papá muy joven”. Con su pareja el embarazo se produjo un año después de iniciar relaciones sexuales.

Jesús, 21 años, con su actual esposa dio inicio a su actividad sexual cuando contaba con 18 años de edad. “La primera vez no usamos nada y ya después en adelante el condón, pastillas e inyecciones”. La información en materia de prevención de embarazo la obtuvo, indica, “de otras personas, cuando estaba en la preparatoria, pero de la universidad para acá todo me he encargado de investigarlo yo solo”. Dos meses después de iniciar relaciones sexuales su pareja estaba embarazada.

Javier, 21 años, expresa: “Embaracé a la mamá de mis hijos, a los 14 años, ella [tenía] 16”. Con relación a información en el ámbito de la sexualidad, menciona conocer sólo “lo básico que uno sabe de la escuela”. En el caso de Juan, de 23 años, el embarazo tuvo lugar dos años después de iniciar las relaciones sexuales. Contaba con información

² En todos los casos se respetó la denominación o nombre que los informantes acordaron utilizar.

sexual a través de la escuela y refiere conocimientos sobre los métodos del ritmo y el uso de anticonceptivos orales y condón.

José, 22 años, inicia su actividad sexual con quien “no era mi novia exactamente, como a los 18, ella [era] menor”. “Esa vez no usamos nada, de hecho casi nunca he usado protección... bueno sí sabía usarlo porque en la secundaria nos enseñaron con un plátano, pero pues no, no acostumbro a usar protección la verdad”. Tres años después de iniciar relaciones sexuales con su pareja se presenta el embarazo.

2. Las reacciones personales y familiares

Enterarse de la condición de embarazo que compartían con sus respectivas parejas causó en la mayoría de los casos desconcierto, no obstante tener conocimiento previo del resultado probable de las relaciones que sostenían. Una excepción se configura por la experiencia familiar y el estado probablemente depresivo que presentaba Pollo, quien refiere haber tenido una vida que reconoce y califica “era un desastre”. Con relación al embarazo, expresa: “Me sentí extraño porque yo nunca lo esperaba. Yo siempre me imaginé que iba estar solo toda la vida”. En su familia no hubo manifestaciones de reclamo: “se quedaron sorprendidos porque no lo esperaban. ‘Ni modo, ya está embarazada, échale ganas y a sacarlos adelante’”. Por parte de la familia de su pareja, exclama: “¡Mis suegros! (risas) Mi suegro me dijo: ‘nomás échele ganas cabrón’ (risas)”. La situación queda zanjada reiterando la responsabilidad de trabajar y proveer, como se entiende usualmente el “échele ganas”.

Arturo da cuenta de sus reacciones: “al principio con miedo, ya después muy feliz, me dio mucho gusto. Primero sentía que era una gran responsabilidad pero para mí significó algo muy bonito, como que era lo mejor que me había pasado”. En el único caso en el que se refiere el ejercicio de violencia, indica que su mamá al enterarse, “...lo primero que hizo fue darme una cachetada, regañarme, y mi papá me dejó de hablar como por tres meses, que fue lo que faltaba para que la niña naciera, y ya cuando nació la niña... ya me empezaron a hablar”.

Para Jesús el embarazo “fue una sorpresa muy grande pero muy agradable a la vez, mucha alegría porque ya lo habíamos planeado con antelación, la primera vez no nos resultó y la segunda vez ya”. Es el único caso en el que el embarazo es planeado y esperado, como lo fueron los reclamos:

“De principio fue como me lo imaginé, me empezaron a echar, que ya no iba a terminar la carrera, que no iba a ser nadie y que iba estar mendigando y que la ‘fregada’ y pues irónicamente demostrándoles lo contrario fue como se olvidaron de eso”.

No es el caso de Javier, para quien “el impacto fue, pues muy radical, porque digamos que yo era un niño que iba a cuidar a otro niño”. Mas esta reflexión es seguida de otra en la que prima la emoción: “Pues el tener un hijo es algo indescriptible, es saber que alguien va a depender de ti y que lo vas a criar”. Las reacciones no fueron adversas, incluso “un tiempo mi papá era quien me daba para la leche y pañales, lo que necesitara”.

Juan, al hablar de su experiencia, incorpora un discurso inclusivo que da cuenta de lo que se vive en pareja: “Nos enteramos un día de noche, nos quedamos frustrados, sin palabras, duramos mucho tiempo, 20 minutos sin decirnos nada, pero juntos, estábamos en el carro y los dos estábamos como en otro mundo, los dos intentábamos como que visualizar todo lo que iba a venir después de esto, porque obviamente no fue esperado”.

Internamente, percibe una sensación de pérdida: “No sentía, no pensé en la idea de ser padre, simplemente pensé en la idea de que mi vida había acabado, como yo la concebía, como yo la había planeado que iba a ser en un futuro”. Juan no da noticia de lo que sucede con la familia de su pareja, mientras que en relación a la propia parece pesar más el sentimiento de culpa:

Yo sabía que se iban a decepcionar, y me lo hicieron saber pero fueron muy comprensivos, me mostraron el apoyo moral, el apoyo familiar que tenía en ellos, y me hicieron ver que las cosas no iban a estar tan mal,

particularmente mi padre, todo eso se iba a sobrellevar y que no había necesidad de lamentar lo que iba suceder, que solamente había que encontrar la forma de vivir con eso.

La experiencia de José pasó de la incertidumbre a la tranquilidad que le proporcionó un entorno familiar favorable. El trabajo y el atributo responsable con el que es asociado por José, parecen ser aspectos centrales en su concepción de masculinidad: “la verdad sí estaba nervioso, no estaba listo para eso, para esa situación, pues, en ese momento yo no trabajaba, era muy... sí pues, en pocas palabras no era responsable”. Su madre reaccionó con alegría y su padre tal y como lo define: “Mi papá es así como que más *calmadón*”.

3. Embarazo, estudio y trabajo

Pollo abandonó los estudios de preparatoria y se incorporó al trabajo antes del embarazo. No fue su única experiencia formativa: “Cuando andaba con ella sí estaba estudiando, estaba estudiando la prepa, luego después me salí, también estuve estudiando enfermería nomás que me *amensé*, estuve a un mes de graduarme y pos me ganó, como quien dice, el amor”.

Arturo no trabaja, “nomás en la pura escuela”. Mas no fue así al momento de enterarse del embarazo:

“Fue muy drástico porque antes podía hacer lo que quería, podía irme a jugar a otros lados, ir con mis amigos y ya cuando supe que estaba embarazada y que nació la niña estaba trabajando y pues trabajar, salirme de la escuela, prohibirme muchas cosas, ya no podía salir tanto con mis amigos, estaba más al cuidado de la niña y ya no podía hacer lo que yo hacía antes”.

Su condición actual es posible por el apoyo de su familia: “Ahorita son mis papás, mis papás me están ayudando porque quieren que yo tenga la carrera y me dicen que yo me enfoque en eso y ellos en lo de la niña”.

Jesús estudia y trabaja. Con una relación tirante con su familia, de la cual había indicado no le preocupa su reacción frente al embarazo (“Independiente nunca me ha importado”), refiere tener poca convivencia dadas sus actividades, mismas que describe de la siguiente manera:

En la mañana voy y dejo a mi papá y a mi hermana a la escuela y al trabajo, dependiendo de a quién vaya a llevar primero, después yo a la escuela, después de eso regreso a las 10 de la mañana, llego aquí a las 10:30, voy a ver al niño, luego regreso aquí a las 12, me baño y ya me voy al trabajo y dependiendo de cuántas actividades tenga, sea que me quede hasta la media noche o hasta las 6 de la mañana del siguiente día y repito el proceso.

El embarazo no fue determinante para su desempeño laboral, pues era una actividad que ya realizaba. No obstante, al preguntarle sobre los retos a los que se enfrentó, reitera el ámbito laboral:

El tiempo y el cansancio. En el sentido de que tenía que hacer dos cosas, el trabajar y estudiar muchas veces me tenía que quedar tiempo extra, no por voluntad propia sino que era requerido por la empresa, yo siempre he estado en el segundo turno y muchas veces me hacían quedarme hasta las 6 de la mañana, ir a la escuela a las 8 de la mañana, salir a las 12 y repetir el proceso a las 3 de la tarde.

Javier trabaja y como señala el trabajo no era una de sus ocupaciones: “embaracé a la mamá de mis hijos, a los 14 años, yo apenas acababa de salir de la secundaria, cumpliendo yo 15 años, ocho días después, nació mi primer hijo, fue complicado para mí..., pues no tenía trabajo”. Las nuevas responsabilidades lo hacen trabajar en empleos temporales, “ya no continué mis estudios, me quedé en primer semestre de prepa”. Cuando ella alcanzó la mayoría de edad se incorporó al ámbito laboral, en el que ella “ganaba más que yo, nunca me reprochó nada, nunca me reclamó nada”. Tiempo después, se produce un nuevo embarazo: “tuve a mi segunda hija, yo ya trabajaba, ella también, luego ella se salió del

trabajo, y pues todo lo que ganaba era para los niños, para ella, para lo que les hiciera falta”.

El discurso de Juan se centra en el ámbito doméstico, si bien el ejercicio de la paternidad parece estar como guía de sus actividades, como se puede observar en su respuesta a la pregunta ¿qué actividades realizas durante el día en la actualidad? “Estudio y soy padre”. De hecho, sus ocupaciones se centran en las actividades ligadas a la escuela, las parentales y domésticas:

Ok, pues, antes de saber que estaba embarazada era, no sé, levantarme tarde para llegar tarde a la escuela, entrar a clases o zorrear una que otra clase, platicar con amigos, salir a comer con amigos después de clases, ir a visitar a mi novia, pasar mucho tiempo juntos, llegar a casa y escuchar música, tocar guitarra, leer algo y dormirme hasta las dos o tres de la mañana. Después de, levantarme temprano llevar a mi hija para que la cuide mi mamá, venir a la escuela, entrar a todas mis clases, terminar clases, salir de la escuela, bueno terminar clases, intentar hacer tarea, por ejemplo de una a tres y luego recoger a mi esposa, llegar a la casa, limpiar la casa, hacer de comer, intentar hacer tarea, bañarse y dormir.

Podría pensarse que Juan se asume como amo de casa, pues insiste en precisar: “Actualmente ahorita, podría decirse que soy yo quien hace las labores del hogar, no que yo participe, sino que yo las hago”.

José estudia y trabaja. Refiere que cuando se dan cuenta del embarazo no trabajaba, “ya después nos juntamos y empecé a trabajar, y pues ya me hice un poco más responsable”, reiterando la estrecha relación que tiene en el imaginario de la masculinidad el trabajo como responsabilidad, aspecto que reitera al preguntarle sobre los principales retos que afrontó siendo padre.

“Pues sí, por ejemplo, pues laborales, porque ya tenía que trabajar a fuerzas, y por ejemplo en ese entonces estudiaba, y me tuve que salir de la escuela que, pues no podía sustentar la escuela y mi familia a la vez, y pues

fue algo complicado, porque de hecho sí me tuve que salir de la escuela, estudiaba en la preparatoria abierta, y pues sí estaba cariñosa”.

En su caso, también se asumen labores domésticas de manera al parecer cotidiana; en contraste, no hay mención explícita de sus actividades parentales:

...despierto, me cambio y vengo a la escuela y luego ya después de la escuela voy al gimnasio [por prescripción médica]... Y luego ya llego a mi casa, como, limpio un rato, ya sea mi cuarto o la casa en sí, de hecho sí me gusta limpiar y todo, lo que no me gusta es lavar los trastes, ya después de eso, yo trabajo vendiendo dulces en los bares, entonces pues si me falta algo por empacar lo empaco, veo tele un rato, me duermo, despierto y ya me voy a trabajar; ésa es casi siempre mi rutina diaria. Se podría decir.

Tras la experiencia del embarazo y la paternidad, resulta de interés conocer sus concepciones en torno a la masculinidad y el ser padres, aspectos que se abordan en los dos siguientes apartados.

4. Masculinidad

Al preguntar a los entrevistados qué significa para ellos ser hombre, se presentaron respuestas diversas. Por ejemplo, Pollo en un primer momento vacila: “no me había puesto a pensar en eso”. Al replantearle la pregunta, su respuesta es oscilante como el péndulo de un reloj, entre el mandato tradicional y el discurso de la igualdad

“Como unos pensarían, como algunos piensan más bien el hombre debe de ser, supuestamente sería el que lleva las riendas en la casa, el que lleva comida, pero pues no es así, en un matrimonio se aporta de las dos ideas, de las dos personas, se conversa y ya si están de acuerdo los dos pues lo hacemos”.

No obstante, al insistir sobre su percepción, a la pregunta ¿qué sería para ti ser hombre?, el ámbito del trabajo se manifiesta: “Trabajar, es lo único que hago yo, trabajar”.

En el caso de Arturo, la posición masculina es relevante y va acompañada de la responsabilidad:

“Significa mucha responsabilidad porque siempre el hombre es el encargado de estar cuidando a la familia, es el encargado de cuidar a la pareja y a los hijos, es el que se encarga de estar viendo que no falte nada. Se puede decir que es el pilar, para mí los dos son los pilares pero para mí ser hombre es algo muy importante por tantas cosas que se tienen que hacer”.

La madurez parece ser para Jesús un criterio básico del ser hombre. Los logros pasan por ser un asunto personal, incluso tener un hijo, mientras que el ámbito familiar construye el “nosotros”:

“...es una persona que ya tiene bien claras sus cualidades, cuáles son sus metas en la vida, qué es lo que quiere lograr y qué va hacer para lograr esas actividades y esas metas que quiere realizar y cómo las va hacer. En este caso pues la mía fue primero pues terminar mi carrera, tener un hijo, ya lo tengo y estamos en proceso de formar una familia ya con mi casa propia”.

Por su parte, Juan distingue el ser hombre, más específicamente, el ser varón, de los atributos de género, con los cuales dice no identificarse:

Ser hombre, ser hombre no significa nada más que tener el aparato sexual reproductivo masculino; eso para mí es ser hombre, independientemente de qué actividades debería de realizar un hombre, no estoy apegado a la idea de un perfil, porque sí conozco el perfil de lo que debería de ser un hombre, pero como que yo no manejo en ese perfil, para mí ser hombre, simplemente implica tener un pene.

Juan no comparte que los hombres son o deban ser “una persona tosca, activa, proveedor, mujeriego”.

José comparte su rechazo a los estereotipos: “yo hacía lo que entre comillas en tu casa, eso de lavar trastes, así de que dicen: ‘¡Ay este, es del otro bando porque lava trastes o cosas así!’”. No obstante no se sustrae de identificar las labores domésticas como propias de las mujeres:

“Yo creo que la relación entre la pareja es de los dos, entonces pues, hay que tratar de hacer las cosas entre los dos, por ejemplo yo en mi casa, cuando vivía con ella, yo le ayudaba, llegando del trabajo, le ayudaba si teníamos que lavar, le ayudaba a lavar y cosas así, o a barrer, trapear, lo que la verdad no me gustaba es lavar trastes, pero de todas formas lo hacía”.

5. *Paternalidad*

La paternidad es una condición sumamente compleja. Lo es para los adultos y seguramente para los adolescentes también. Éstos tiene tras de sí, como en su momento sus mayores, la experiencia de relacionarse con sus padres, si es que éstos no estuvieron ausentes. No se preguntó sobre qué pensaban de sus padres o que aprendieron de éstos, sólo sobre su percepción de lo que significa ser padre.

Para algunos, como Pollo, existe un deber ser que no se condice con su propio ejercicio, pues mientras ser padre puede significar “lo mejor del mundo, lo mejor que te puede pasar en la vida”, la persona puede evaluarse negativamente: “Yo como me considero, no soy el mejor padre, de hecho”. Juicio atribuido a su carácter de fácil desespero y enojo.

Para Arturo, ser padre significa “algo muy bonito, es lo más importante que me ha pasado, es algo que no cambiaría por nada del mundo”. Se considera un buen padre, si bien piensa que le falta por aprender. Acompañó a su pareja en el proceso de embarazo y contó con el apoyo de sus padres.

Jesús respondió tomando como referencia el anuncio de que sería padre, algo que ya habían planeado y que inicialmente no habían logrado. Al saber que sería padre sintió

“...una alegría muy grande, porque iba a tener algo que iba a salir de mi pareja y de mí, un fruto de nuestro amor, verlo nacer, verlo moverse en la panza, el niño todos los días cuando le hablaba yo se movía, se calmaba o sentía sus *patadones*”.

Caso contrario el de Juan, para quien enterarse del embarazo “no significó nada más que mi vida se iba a volver más compleja”. En su caso, no había un deseo o interés por ser padre, por lo que abrigó “un sentimiento de encadenamiento a una responsabilidad que yo no quería”. Ante ese escenario prevaleció su sentido de responsabilidad y su manifiesta oposición al aborto: “Considero que si se mete la pata pues te tienes que hacer cargo de las cosas, y si la persona no se puede hacer cargo de las cosas pues debe de haber otras formas que no tengan que ver directamente con abortar”.

José se considera un buen padre, que acompaña y ayuda a su hija en sus actividades. Se siente satisfecho, si bien en sus planes no estaba el tener una hija o hijo:

“De hecho, para mí no era decisión así que tú digas, yo quisiera tener un hijo, de hecho, según yo no quería tener un hijo, por eso cuando la tuve, la verdad fue un cambio de parecer, porque la verdad sí me agradó tener un hijo, sí, la verdad sí me hizo cambiar, sí me hizo ser más responsable”.

Como se puede observar, la responsabilidad es un concepto eje tanto en relación con la masculinidad como con la paternidad y el ejercicio sexual. Trabajar, proveer, educarse, participar de las labores domésticas y la crianza son compromisos que estos jóvenes identifican como propios de su masculinidad, de su estatus de padres y como respuesta a las consecuencias del ejercicio de su sexualidad, ésta generalmente practicada sin utilizar medidas de prevención, no obstante contar con la información básica para evitar, con el uso del condón por ejemplo, como mencionó Arturo, “ser papá muy joven”.

IV. VIOLENCIA ESTRUCTURAL

No es casual que trabajo, educación, labores domésticas y crianza sean elementos centrales en el discurso de adolescentes y jóvenes. Más allá de las exigencias propias del orden económico vigente, estos factores de desarrollo personal y social están presentes en la urdimbre en que se manifiesta la violencia estructural, la que indica Galtung, “está edificada dentro de la estructura, y se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas” (1995: 319-320). Este tipo de violencia se puede ilustrar con diversos datos para los cuatro aspectos considerados.

Por ejemplo, las condiciones salariales de las y los trabajadores de la línea de producción en la industria maquiladora de exportación, hoy empresas incluidas en el programa IMMEX (Industria Manufacturera, Maquiladora y de Servicio de Exportación), se han agravado en los últimos años. Basta con considerar que el salario base es el mínimo general, más bonos adicionales por asistencia, puntualidad, transporte y alimentación. Un pequeño ejercicio permite dar cuenta de la manera en que la capacidad de consumo se ha deteriorado. Así, en 2011, el salario mínimo (SM) era de 59.82 pesos mexicanos por jornada, equivalente a 5.12 dólares americanos, con un tipo de cambio (TC) de 11.6821 pesos por dólar (tipo de cambio oficial del día 29 de julio de 2011. Fuente: www.sat.gob.mx). Mientras que en 2016, el SM es de 73.04 pesos por jornada, equivalentes a 4.06 dólares, con un TC de 17.9915 pesos por dólar (tipo de cambio oficial del día 13 de mayo de 2016. Fuente: www.sat.gob.mx). En contraste, en los Estados Unidos, el salario mínimo federal, el mismo que aplica en la vecina ciudad de El Paso, Texas, es de 7.25 dólares por hora, equivalentes a 130.44 pesos en mayo de 2016. Es pertinente indicar que 64.24 por ciento del total de la población económicamente activa se ubica en la industria de transformación (IMIP, 2016: 97).

En materia de educación, se destaca el hecho de que el promedio de escolaridad presente en 2015 en el municipio de Juárez es de sólo 9.65 años en la población de 15 años y más (IMIP, 2016: 190); si bien el indicador

ascendió con respecto a 2010, cuando INEGI reportaba un grado promedio de escolaridad de 9.0, es claro que las expectativas para las y los jóvenes no son halagüeñas.

Con relación a las labores domésticas, si bien algunos hombres han empezado a corresponsabilizarse de éstas, siguen siendo predominantemente asignadas a las mujeres, las que también están incrementando su participación en el mercado laboral y en la educación, con la consiguiente sobrecarga de trabajo en la atención de las demandas familiares. Así, del total de población económica activa (575 mil 889) en 2015 (IMIP, 2016: 80), las mujeres representan 37.4 por ciento. En tanto que el promedio de horas a la semana que dedican las mujeres de 12 años y más a realizar trabajo no remunerado es 54.86 horas, los hombres dedican 23.10 horas, según estimaciones de la Encuesta Intercensal 2015 del INEGI.

La crianza demanda saberes, recursos económicos, atención médica y educación en el hogar, así como cuidados y atención en espacios como guarderías, centros de desarrollo infantil y escuelas para potenciar sus habilidades y capacidades. Con un bajo ingreso familiar, que suele exigir que más de un miembro de la familia tenga que laborar para atender las necesidades básicas, la escasez de los espacios de cuidado y desarrollo de la niñez, se configura un escenario de violencia, la que indica Galtung “está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales” (1995: 314). Situación que sin duda influye en las expectativas de vida de las nuevas generaciones. La insuficiencia es clara, como lo comparte el titular del Consejo Coordinador Empresarial (CCE), Rogelio González Alcocer, quien expresó a la reportera Cinthya Ávila de *El Diario*: “No es posible que Juárez nada más tenga 28 guarderías si aquí se genera la mitad del empleo. Hay una carencia muy grande, pero vamos a trabajar en ello” (Ávila, 2016).

Por otra parte, si bien no se puede corroborar con los casos presentados, en la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes se indica:

Los datos sugieren que algunos embarazos en la adolescencia denotan estar vinculados con la coerción, engaño o abuso. El registro de

nacimientos de la Secretaría de Salud muestra que en 60 por ciento de los registros de madres adolescentes, el padre es un hombre de 20 o más años, lo cual cuestionaría si las relaciones que llevaron al embarazo fueron consentidas o no (Gobierno de la República, 2015: 34).

Las condiciones estructurales, el bajo nivel educativo promedio y los salarios no remuneradores prevalecientes en el mercado laboral para quienes poseen una limitada escolaridad o un bajo nivel de desarrollo de habilidades en áreas específicas, configuran escenarios poco favorables, donde

“en primer lugar está la violencia estructural vinculada a la pobreza [que] reduce las posibilidades de vida y movilidad social de las y los adolescentes, haciendo que el embarazo adolescente sea muchas veces la única opción de vida, reconocimiento social y autovaloración” (Plan Internacional-UNICEF, 2014: 60).

Las diferencias por género son manifiestas, en tanto que

“La maternidad temprana es, además, cinco veces mayor que la paternidad temprana” (UNICEF, 2015: 27). Y las mujeres usualmente deben “enfrentarse a la maternidad en un ambiente que, frecuentemente, presenta diversas desventajas sociales y en algunos casos violencia, al ser rechazadas en los ámbitos de su interacción social”. (SEP, 2012: 12).

V. REFLEXIONES FINALES

Reconocido como un problema de salud pública, el embarazo adolescente es expresión también, como se ha mostrado, del ejercicio de la violencia estructural. No se desconoce la responsabilidad en la toma de decisiones de las y los jóvenes que deciden iniciar y continuar su vida sexual sin medidas de prevención, mas estas decisiones podrán ser tomadas con mayor certeza si se cuenta con condiciones familiares y sociales favorables al pleno desarrollo de las personas en sus etapas de infancia, adolescencia y juventud.

Es conocido también que permanecen condiciones desiguales en la manera en que se aborda y atiende la condición de embarazo para hombres y mujeres, así como es distinta la manera en que se valora a una u otra parte de la relación en el ámbito familiar y social. Distintas son también las expectativas de futuro para unas y otros, sin que sean en ninguno de los casos las que se desearían en una colectividad que se ocupa del desarrollo humano y social de sus integrantes.

Como señalan las fuentes citadas, las mujeres enfrentan condiciones muy adversas cuando el embarazo se presenta en la adolescencia o en los primeros años de la juventud, no se diga en etapas más tempranas. Mas como las experiencias de estos jóvenes nos dejan ver, para varios de ellos también representa en ocasiones el abandono de los estudios y la incorporación temprana al ámbito laboral, lo que tiene implicaciones específicas sobre el futuro que se les puede presentar en lo individual y como corresponsables de su propia familia, ya sea la integrada con la madre de su primer hijo o primera hija, o bien con la que posteriormente decida unirse.

Esta condición, tanto para hombres como para mujeres, no puede dissociarse de la labor de la crianza y el proceso educativo en el que han participado. Primero, como hijos e hijas, demandando analizar la influencia que la formación o la dinámica familiar ha podido tener o favorecer en la iniciación sexual y la posterior gestación de nuevos seres. Segundo, en las fortalezas y debilidades que como nuevos padres y madres poseen para atender y guiar a sus descendientes.

Otro aspecto a considerar es el relativo a la concepción de masculinidad y su expresión a través de la participación en las tareas domésticas y el ejercicio de la paternidad. Por una parte, frente a las labores consideradas como propias de las mujeres, estos jóvenes asumen un discurso más centrado en la corresponsabilidad, cuando no lo asumen como una labor propia, como señala Juan, cuando afirma que “podría decirse que soy yo quien hace las labores del hogar, no que yo participe, sino que yo las hago”. No se desconoce que las propias condiciones a las que se enfrentan estos hombres les exigen su participación y aun su protagonismo en el desarrollo de estas tareas, mas no se puede ignorar que existe en su

discurso un proceso de reflexión, como ejemplifican Juan y José, en el que someten a crítica los atributos y estereotipos de la masculinidad hegemónica. No obstante, como se muestra, la responsabilidad vinculada al trabajo y la proveeduría es, por principio, una especie de mandato que predetermina la respuesta que algunos de estos jóvenes ofrecen cuando deciden asumir las consecuencias de sus actos.

Muchos aspectos demandan ser abordados, además de profundizar en lo aquí tratado. Por ejemplo, las relaciones de pareja pre y post embarazo, su formalización o no vía el matrimonio, el apoyo y participación de padres y madres de las y los adolescentes y jóvenes, el logro o no de los objetivos de programas como el de Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas (PROMAJOVEN), así como la necesidad de atender las demandas específicas de los varones que asumen su paternidad, a fin de que no se vean compelidos a abandonar el proceso educativo.

FUENTES CONSULTADAS

- ÁVILA, C. (2016), “Señalan déficit de guarderías”, *El Diario*, recuperado de http://diario.mx/Local/2016-05-09_a8dd765c/senalan-deficit-de-guarderias/
- CEPAL (2014), *Panorama Económico y Social de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, 2013*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Naciones Unidas.
- CONAPO, Proyecciones de la Población 2010-2015, Consejo Nacional de Población, recuperado de <http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones>
- Consejo Estatal de Población (2004), Programa Estatal de Población 2004-2010, recuperado de <http://www.chihuahua.gob.mx/atach2/sf/uploads/indtfisc/progsec04-10/PROGRAMAESTATALDEPOBLACION2004-2010.pdf>
- Derechos Infancia, A.C. (2011), *Las y los adolescentes en México. Miradas regionales sobre sus derechos. Ensayo temático de La Infancia Cuenta en México 2011*, México, Red por los Derechos de la Infancia en México.
- GALTUNG, Johan (1995), *Investigaciones teóricas sociedad y cultura*, Madrid, Tecnos.
- GARCÍA PEREYRA, R. (2010), *Ciudad Juárez la fea. Tradición de una imagen estigmatizada*, Ciudad Juárez, Chihuahua, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

- Gobierno de Chihuahua (2014), Plan Estatal de Desarrollo 2010-2016, recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Chihuahua/wo86893.pdf>
- Gobierno de la República (2015), *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA)*, México, Grupo Interinstitucional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes.
- ICHMUJER (2012), *Diagnóstico prospectivo para detectar las causas del embarazo en adolescentes en los municipios de Chihuahua y Juárez*, Chihuahua, Instituto Chihuahuense de la Mujer.
- IMP (2016), *Radiografía socioeconómica del Municipio de Juárez 2015*, Así comenzó 2016, Ciudad Juárez, Instituto Municipal de Investigación y Planeación.
- INEGI (2010), *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2009*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/enadid/enadid2009/default.aspx>.
- , 2016, *Estadísticas de Natalidad, 2000-2014*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, recuperado de www.inegi.org.mx
- MEJÍA NAVARRETE, Julio (2000), “El muestreo en la investigación cualitativa”, *Investigaciones Sociales*, año IV, núm. 5, pp. 165-180, recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n5_2000/a08.pdf
- MENKES BANCET, Catherine y Leticia Suárez López (2003), “Sexualidad y embarazo adolescente en México”, *Papeles de Población*, 9 (35), México, Universidad Autónoma del Estado de México, recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11203511>
- ONU (2013), *Día Mundial de la Población: la ONU llama a poner fin a embarazos adolescentes*, Nueva York, Organización de las Naciones Unidas-Centro de Noticias, recuperado de <http://www.un.org/es/development/desa/news/population/world-population-day.html>
- PACHECO GONZÁLEZ, S., J. A. Rodríguez Alonso y S. Pineda Jaimes (2013), “Acción colectiva y cambio social en el tiempo espacio de las violencias: el caso de Ciudad Juárez”, en A. Spears Kirkland, N. Castillo Viveros, A. Paniagua Vázquez y J. A. Rodríguez Alonso (eds.), *Calidad de vida y acción colectiva, Una mirada desde el noroeste de México*, Mexicali, Baja California, Universidad Autónoma de Baja California, pp. 203-224.
- Plan International-UNICEF (2014), *Vivencias y relatos sobre el embarazo en adolescentes, Una aproximación a los factores culturales, sociales y emocionales a partir de un estudio en seis países de la región. Informe Final*, Panamá, Plan Internacional-Fondo

- para la Infancia de las Naciones Unidas, recuperado de http://www.unicef.org/ecuador/embarazo_adolescente_5_0_%282012%29.pdf
- SEP (2012), *Embarazo adolescente y madres jóvenes en México: una visión desde el Promajoven*, México, Secretaría de Educación Pública.
- SS (2008), *Programa de Acción Específico 2007-2012. Salud Sexual y Reproductiva para Adolescentes*, México, Secretaría de Salud.
- SOJO, Eduardo (2011), Versión estenográfica de la conferencia de prensa ofrecida por el presidente del INEGI, Eduardo Sojo, con motivo de los Resultados Definitivos del Censo de Población y Vivienda 2010, celebrada en la Sala SNIEG del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Ciudad de México.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2014), *Programa Investigación Desarrollada por Alumnos(as) y Guiada por Académicos(as) Responsables (INDAGAR)*, Coordinación General de Investigación y Posgrado, Ciudad Juárez, Chihuahua.
- UNFPA (2013), *Estado de la población mundial 2013, Maternidad en la niñez. Enfrentar el reto del embarazo en adolescentes*, Nueva York, Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- UNICEF (2015), *Una aproximación a la situación de adolescentes y jóvenes en América Latina y el Caribe a partir de evidencia cuantitativa reciente*, Panamá, Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas

SEGUNDA PARTE



VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

¡En esta escuela no se aceptan maricones! El acoso escolar hacia la homosexualidad

*Enrique Bautista Rojas**

El tema del acoso dentro de los espacios escolares ha saltado a la esfera pública debido al aumento de los casos en recientes años. Aunque el acoso escolar puede afectar a cualquier estudiante, generalmente recae sobre aquellos que son considerados distintos a la mayoría. Los estudiantes cuya orientación sexual o identidad genérica se percibe como diferente a la heterosexual y no corresponde con el sexo biológico, son primordialmente vulnerables.

El ensayo presenta un análisis sobre el acoso escolar o *bullying* por homofobia. Teóricamente se parte de categorías feministas y de los estudios de la diversidad sexual, así como de la revisión documental producida en torno a esta problemática por instituciones tanto nacionales como internacionales. Se argumenta sobre las causas y consecuencias de la violencia y discriminación por orientación sexual o identidad genérica diversa enfatizando en la importancia de las instituciones educativas para

* Licenciado en Pedagogía. Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, UNAM.
Correo: kique_pedagogo.unam@hotmail.com

erradicar prácticas homofóbicas a partir del reconocimiento que éstas hagan de la diversidad sexual. Al abordar esta problemática se busca contribuir a la construcción de una sociedad más incluyente y respetuosa, a partir de la prevención y orientación en la búsqueda de una cultura de la paz:

“Nuu dxi rizaaca,/ ranaxhii tobi ca yaga ca,/ bandá’ ni rudiicani stipa nácani,/ dxiña xcuaananaxhicani./ Nuu dxi laaca rizaaca,/ yaga ni nadxii tobi,/ rácani ti nguiiu,/ ne tobi ranaxhii xquendabiaani-be,/ guidiruaabe,/ ladxido’be,/ nábe,/ xquíébe (ti ca yaga ca’ nápacá’ xquíé ca’).¹

En el escenario actual de la práctica educativa, la diversidad en las aulas es una realidad que no puede negarse. No obstante, ésta puede presentarse como un elemento adverso para algunos estudiantes que son percibidos como distintos, como aquellos estudiantes con orientación sexual o identidad genérica diversa, quienes pertenecen a los alumnos primordialmente vulnerables a la violencia y discriminación dentro de los espacios escolares.

Esto se debe, entre otras cosas, a la existencia de la violencia institucionalizada hacia los sujetos considerados diferentes a los estándares de la normalidad. De esta forma, en su papel como transmisora de cultura entre generaciones, la escuela, al coadyuvar a la formación de niños y jóvenes, transmite mecanismos para mantener las distinciones y desigualdades que buscan guardar, entre otros aspectos, el orden sexista que incluye diferencias, distinciones y desigualdades. Esta violencia institucionalizada parte de constructos sociales que influyen tanto en aspectos individuales como colectivos y que se entretajan en el “deber ser”.

En consecuencia, cuando en los espacios escolares se presentan casos de diversidad sexual o identidad genérica diversa, se observa como

¹ “Sucede a veces,/ que uno se enamora de los árboles,/ por la sombra que producen,/ la fuerza de sus ramas,/ o la dulzura de sus frutos./ Sucede también, a veces,/ que el árbol que uno ama/ se convierte en hombre,/ y uno ama sus ideas,/ sus labios,/ su corazón,/ sus brazos/ o el sexo (porque los árboles tienen sexo)”. Irma Pineda, poeta zapoteca.

punto de quiebre ya que se ve amenazado el orden normativo, ante lo cual, niñas, niños y jóvenes se convierten en objeto de rechazo a través de múltiples mecanismos que forman parte del prejuicio institucionalizado en contra de la homosexualidad.

Dicha violencia parte de diferentes connotaciones, generalmente negativas, en relación con la homosexualidad. A pesar de la lucha por el reconocimiento de los derechos e inserción en espacios que habían sido negados, las concepciones moralistas aún presentes acerca de la diversidad sexual impiden su ejercicio en un ambiente de respeto.

En consideración de dicho contexto, el propósito de este ensayo es analizar el problema de la discriminación y violencia hacia la homosexualidad en los espacios escolares. Dicha problemática implica una serie de obstáculos para el ejercicio y el goce del derecho a la educación, del derecho a una educación de calidad y del derecho a una educación sin discriminación, que forman parte de las garantías individuales de todas las personas.

Con base en la recopilación documental y de los datos producidos por instituciones a nivel nacional, la consulta de documentos internacionales generados por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la ONU, así como la revisión de investigaciones, se argumenta sobre la problemática del *bullying* en las escuelas, a partir del análisis de sus causas y consecuencias, las cuales se entretujan para generar espacios pocos óptimos para la formación integral de los estudiantes.

Se enfatiza en la necesidad de reflexionar sobre las percepciones sociales en torno a la homosexualidad y la forma en que las escuelas pueden generar medidas para erradicar actos de violencia y discriminación. A partir de la reflexión, basada en los principios de la educación para la diversidad, se plantea la necesidad de valorar la tarea de las escuelas y las prácticas que en ellas se desarrollan a fin de incorporar planteamientos más acordes en la construcción de una sociedad con convivencia armónica en un ambiente de respeto.

I. LA HOMOSEXUALIDAD COMO CUESTIÓN

Sobre el cuerpo, permanece plasmada, aunque de manera no tan visible, una serie de discursos que marcan, censuran y disciplinan a través de caminos que se entrecruzan en las dimensiones humanas de la sexualidad, el erotismo e incluso las posibilidades de amar y querer. Estos discursos se configuran a través de diversos constructos que se generan a partir de aspectos sociales jerarquizados a partir de la lucha de poderes, que es determinada a partir de una posición hetero-patriarcal del sexo dominante (Bourdieu, 2007).

Para Marcela Lagarde (1995: 52), referirse a la cultura patriarcal es hablar de “un modo de dominación cuyo paradigma es el hombre, basado en la supremacía de los hombres y de lo masculino, sobre la inferiorización de las mujeres y de lo femenino [...] y la enajenación de las mismas”. En este sentido, a partir del ejercicio del poder, se limitan las posibilidades de actuación y elección bajo los supuestos de la normalidad, condicionando de esta forma los valores y concepciones.

Desde la cultura patriarcal se establece una polarización a partir de la heterosexualidad, considerada “natural”, y por tanto, con el derecho de validar comportamientos y actitudes. De esta forma, dentro de esta sociedad heterosexista, se ha otorgado a cada uno de los sexos una serie de características que determinan el deber ser con base en las características genitales del cuerpo que se habita, ya sea de hombre o de mujer. En consideración de ello, el hombre debe ser fuerte, activo y dominante, y por otro lado, la mujer, débil, pasiva y dominada.

Como es posible observar, a partir de la polarización de los sexos se construyen características que definen lo masculino para los hombres y lo femenino para las mujeres. Cualquier variación al respecto, como varón femenino o mujer masculina o, en el caso de la pareja, mujer masculina-hombre femenino, mujer masculina-hombre masculino, escapa de la norma (Núñez Noriega, 2003: 420).

En extensión a la masculinidad, se atribuye a los hombres una serie de derechos sobre las mujeres, entre los cuales está la prerrogativa de vigilar, juzgar y, en su caso, castigar las conductas que les parezcan

impropias, es decir, las que no concuerden con la imagen de la mujer con la cual fueron educados. Derivado de ello, muchas sociedades imponen normas relativas a la sexualidad a través de costumbres, leyes y el ejercicio de la violencia para procurar el control sobre cómo las personas viven sus relaciones personales y cómo se definen a sí mismas (ONU, 2007: 6).

Otra de las características de la heterosexualidad implica la condena, persecución, la negación o la violencia hacia aquello que se aparta del modelo de lo masculino y femenino (Guash, 2000: 114-119).² Así, cualquier conducta femenina que sea adoptada por un hombre lo degrada, pues como menciona Marina Castañeda (2002: 36) “el hombre es más hombre en cuánto más se aleja de lo femenino”.

En consecuencia, la homosexualidad es vista como una forma de corrupción del sistema impuesto por la norma sexista, y evaluada, junto con “las demás sexualidades”, como incompleta, perversa, patológica, criminal o inmoral, traducándose esto en desprecio, odio y rechazo.

En este sentido, el género dominante lucha en contra de la homosexualidad para poder mantener su orden y su jerarquía social, descalificando su existencia y otorgándole connotaciones negativas con fines de exclusión y opresión. Dicho imaginario creado en torno a la homosexualidad busca imponer características para identificar su presencia y, a la vez, dictar la forma en que ésta debe ser vivida.

Ricardo Llamas (1998) denominada “epistemología de la homosexualidad” a la lógica que supone que la homosexualidad se entiende como hombre desviado/imitación de mujer/pasivo/homosexual y por otro lado la mujer desviada/imitación de hombre/activa/homosexual. De este modo, se busca descalificar y ridiculizar a la homosexualidad para obligarla a permanecer en la oscuridad, es decir, convertirlos en “individuos del silencio” (Balbuena Bello, 2010: 80), que a través de

² De acuerdo con este autor, otras de las características de la heterosexualidad son: 1. Defiende al matrimonio o la pareja estable, 2. Es coitocéntrica y reproductiva, 3. Define lo femenino como subalterno y que debe ser interpretado desde una mirada masculina (sexista y misógina), y 4. Es adultocentrista, es decir, niega el derecho a la sexualidad infantil (Guash, 2000: 114-119).

insultos, agresiones, agravios y ofensas deben aprender a permanecer en los márgenes de la sociedad, en la oscuridad.

Históricamente, la homosexualidad ha transitado entre epítetos y designaciones como pecado, enfermedad, trastorno o delito. Actualmente, aunque estas palabras ya no se le asignen de manera tan clara, el lenguaje en torno a ella sigue siendo despectivo, creándose de esta forma un “gueto” alrededor de la homosexualidad (Nicolas, 1978) que busca que los sujetos con una sexualidad diversa o identidad genérica distinta a la heterosexual repriman sus sentimientos o se enfrenten a los estigmas de la sociedad.

II. EL ODIOS A LO SEXUALMENTE DIVERSO

De acuerdo con la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, ésta incluye la distinción, exclusión, restricción o preferencia, ya sea por acción u omisión. Entre los motivos de discriminación se encuentran el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultural, el sexo, el género, la edad, la condición social, discapacidades, la lengua, entre otros (Conapred, 2014: 19-20).

Se le ha denominado de manera específica homofobia en el caso de la diversidad sexual. No obstante, al contrario de lo que el término sugiere, ésta no podría considerarse propiamente como una fobia. Mientras que las fobias están motivadas por el miedo, lo homofobia lo está por el odio, que se manifiesta a través de repulsión, incomodidad física y psicológica, insultos y agresiones físicas y verbales, asesinatos, etcétera. Por otro lado, aquellos individuos con alguna fobia suelen huir de aquello que les causa miedo, mientras que las personas homofóbicas buscan encontrarse con personas homosexuales³ “a fin de demostrarse

³ “Aunque el ‘ataque a gays’ es un fenómeno conocido en muchas partes del mundo, la versión mexicana posee una característica que le es única. Los atacantes no se conforman con los golpes, sino que frecuentemente intenten violar a las víctimas. En la mayor parte de Europa y América del Norte no ocurre lo mismo, ya que esto

a sí mismos/as que su postura es correcta” (Asociación Acción Diversa LGTBH,⁴ 2008: 6).

En realidad, aunque parezca que el sujeto discriminador lo está haciendo bajo una lógica personal, lo cierto es que la violencia parte del marco cultural, pues la homofobia es resultado del prejuicio social hacia lo distinto y parte de la cultura patriarcal y la hegemonía construida en torno a la sexualidad. Básicamente se juzga sin conocer, ya que a través del imaginario colectivo construido con aspectos de la normalidad, se tienen concepciones generalizadas y aplicables en todos los casos. Cabe señalar que las víctimas de la homofobia no tienen que ser necesariamente homosexuales, sino basta con que sus actitudes o comportamientos quepan en el modelo estereotipado de los homosexuales, pues se busca castigar todo aquello que no forme parte del modelo heterosexista dominante.

En extensión, la homofobia se amplía hacia todas las manifestaciones de la disidencia sexual, no sólo hacia aquellos con una preferencia sexual distinta a la heterosexual, sino a los que son percibidos como homosexuales, aunque no tengan una preferencia sexual distinta a la heterosexual.

Estas percepciones se adquieren en distintos lugares, como la casa, la escuela, la iglesia, entre otros. La homofobia es fomentada a través de mitos que surgen en un primer momento en la familia y posteriormente, dependiendo de las circunstancias, se refuerzan en la escuela y otras instancias, como los medios de comunicación que fortalecen las concepciones erróneas. Juan Pablo Proal (2013) señala que ciertos valores son transmitidos por los medios de comunicación, como “ser macho, poseer mujeres como si fuesen objetos de lujo, ver a lo femenino como una minifalda sin cerebro, a la clase trabajadora como ladrona e ignorantes y a los homosexuales como abominaciones de la naturaleza”.

haría que los atacantes fueran parte de lo mismo que condenan: la homosexualidad” (Prieur, 2014: 116).

⁴ Las siglas LGTBH hace referencia al colectivo de lesbianas, gays, bisexuales, personas trans (travestis, transexuales y transgénero y heterosexuales aliados).

Lo insultos con connotaciones homofóbicas empiezan a usarse por las niñas y niños aun antes de que comprendan qué es la homosexualidad. Las palabras “joto” o “maricón”, por ejemplo, son asociadas como los peores insultos que se le pueden decir a otro niño, aunque aún no se tenga certeza de lo que significan. Por su parte, algunos padres refuerzan ideas al usar expresiones con sus hijos como “no te dejes, no seas maricón” o “joto el último”.

A pesar de que actualmente existen políticas en contra de la discriminación, como lo planteado en el artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos o la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, el cambio no es posible en automático, sobre todo porque se trata de ideas y conductas con un arraigo social importante. Aunado a ello, las reglas formales han quedado como letra muerta ante la falta de vigilancia o de voluntad política, así como las violaciones que cometen las mismas instituciones de impartición de justicia o cuerpos de seguridad, como el amedrentamiento policial o las detenciones ilegales bajo una supuesta “falta a la moral”. En casos donde ocurren asesinatos, éstos suelen ser catalogados por crímenes pasionales en lugar de crímenes de odio; asimismo, estos delitos se justifican atribuyendo a las víctimas conductas lascivas y deshonestas.

Menciona Carlos Monsiváis (2010: 253):

En la historia de México a los homosexuales se les ha quemado vivos, se les ha hecho objeto de linchamientos morales sistemáticos, expulsado de sus familias y (con frecuencia) de sus empleos, encarcelado, desterrado de sus lugares de origen, exhibido sin conmiseración alguna, excomulgado, asesinado con saña por el solo delito de su orientación sexual. [...] No hay respeto ni tolerancia para los jotos, maricones, putos, afeminados, lilos, larailos, raritos, invertidos, sodomitas, tú la trais, piritipis, puñales, mariposones, mujercitos. [...] La sociedad los repudia de modo absoluto hasta fechas muy recientes.

De acuerdo con el “Informe de crímenes de odio por homofobia” (Brito y Bastida, 2009), entre 1995 y 2008 se presentaron 627 crímenes de

odio por homofobia, siendo 2005 (104 casos) y 2006 (77 casos), los años con mayores índices. Sobre los casos donde se logró rastrear la edad, el Informe señala que la mayoría de las víctimas eran personas jóvenes, cuyo rango de edad es de 21 a 40 años con 55 casos. En este lapso, los estados con más muertes fueron el Distrito Federal con 143, Michoacán con 77 y el Estado de México con 64.

En su informe 1995-2014, la Comisión Ciudadana contra Crímenes de Odio por Homofobia (CCCOH, 2014), reportó 1 mil 218 crímenes por homofobia; los años 2011 y 2012 fueron los que tuvieron un mayor número de víctimas (103 y 108, respectivamente). Cabe señalar que dentro de los resultados obtenidos, en 23 de los casos las víctimas eran menores de edad. Sobre la edad de las víctimas, el mayor rango se encuentra entre los 30 y 29 años (266 casos), seguido de 18 a 29 años (261 casos). Las entidades con mayores casos fueron Distrito Federal (190 víctimas), Estado de México (119 víctimas) y Nuevo León (78 víctimas).

Es importante destacar que en el caso del Distrito Federal, se observan contradicciones, ya que si bien se han promovido en recientes años reformas legales y un discurso a favor de la inclusión y la tolerancia, presenta las tasas de crímenes por homofobia más altos a nivel nacional.

Respecto a las ideas y concepciones acerca de la homosexualidad, de acuerdo con el Diagnóstico de la Familia Mexicana del Sistema Nacional del Desarrollo Integral para la Familia (SNDIF, 2005: 49), 55.1 por ciento de las personas opina que los homosexuales no deberían tener derecho a casarse entre sí como las demás personas. Por su parte, la Encuesta Mundial de Valores (o World Values Survey, 2008, citada en Ortiz Hernández, 2008) señala que 48.3 por ciento de los mexicanos opinan que la homosexualidad nunca es justificable y a 44.6 por ciento que no le gustaría tener como vecino a un homosexual.

Otros datos son los que muestran la Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas (Dirección General de Cultura Democrática y Fomento Cívico de la Secretaría de Gobernación, 2012), donde 35 por ciento de las personas encuestadas señalan que no aceptaría

rentar un cuarto de su casa a un homosexual, mientras que 33 por ciento indica que no aceptaría que un hijo o hija adolescentes (entre los 15 y 18 años) fuera una persona con preferencias homosexuales.

Por su parte, la Encuesta Nacional sobre Discriminación de la Conapred (2010, primera edición 2011) revela los siguientes datos: ocho de cada 10 personas, de más de 50 años, están en contra de que las parejas gay adopten; cuatro de cada 10 personas no permitirían que en su casa viviera una persona homosexual; cuatro de cada 10 personas opinan que la preferencia sexual provoca mucha división entre la gente; una de cada 10 personas considera que las personas homosexuales deben cambiar sus preferencias; y una de cada 10 personas piensa que deben ocultar sus preferencias.

En relación con la percepción de los jóvenes, la Encuesta Nacional de Valores en Juventud (Imjuve/IJ-UNAM, 2012) reporta que más de la tercera parte expresan que el matrimonio entre personas del mismo sexo es negativo. Asimismo, 46.9 por ciento señalan que no quisieran tener como vecinos de su casa a homosexuales.

En el caso de la Encuesta nacional de violencia en las relaciones de noviazgo 2007 (Instituto Mexicano de la Juventud, 2008) se señala que 15.4 por ciento de los jóvenes entrevistados están de acuerdo que a los homosexuales no se les debería permitir ser profesores de escuela y 14 por ciento están de acuerdo con que resulta muy difícil vivir con un familiar que sea homosexual.

Finalmente, algunos datos aportados por las víctimas de homofobia son informados por la Primera Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico (Youth Coalition, Foro eNeHache, y la Coalición de Jóvenes por la Educación y la Salud Sexual, 2012). En ella, se reporta que 67 por ciento de los encuestados señalan haber sido víctimas de *bullying*, siendo la secundaria el nivel con mayor acoso escolar. Sobre la reacción de los profesores y autoridades escolares, las principales respuestas fueron “nada, les parecía algo normal” (50 por ciento) y “no se percataban del *bullying*” (30 por ciento). Dentro de las consecuencias más señaladas entre los participantes se encuentran la depresión, seguida de “no querer ir a la escuela” y “pérdida de amistades”.

Por su parte, la Encuesta Nacional sobre Discriminación de la Copnapred (2010, primera edición 2011), revela que una de cada dos personas homosexuales y bisexuales percibe como su principal problema la discriminación.

Por lo expuesto hasta el momento, es importante resaltar que la homofobia es un fenómeno social fuertemente arraigado en nuestra sociedad. En consideración de ello, las instituciones educativas se ven permeadas por los elementos que derivan de la cultura heteropatriarcal, la cual justifica los actos de odio, violencia y discriminación contra los homosexuales.

III. EL *BULLYING* HOMOFÓBICO Y LOS ESPACIOS ESCOLARES

La escuela posee un papel social importante, ya que parte de su labor es el mantenimiento de la cultura y su transmisión de las generaciones más antiguas a las más jóvenes. No obstante, en este tránsito “tiende a reproducir estereotipos y estigmas frente a aquellos considerados diferentes” (Lara López y Ochoa, 2007: 10) y crea mecanismos para ordenar y clasificar, reproduciendo y manteniendo de esta forma las diferencias, distinciones y desigualdades (Cornejo, 2010: 175).

Lejos de lo que se piensa, las instituciones educativas no necesariamente son espacios armónicos. La violencia existe y se expresa de diferentes formas que buscan controlar y corregir conductas mediante diversos mecanismos que pueden incluir sexismo, racismo y clasismo (Sánchez Olvera, 2014: 543), reforzándose de esta manera la violencia institucional, es decir, aquella que de manera simbólica permea la escuela y justifica ciertas acciones, tanto de alumnos como profesores, so pretexto de progreso en la educación.

El acoso escolar no es un fenómeno nuevo. Hace pocos años comenzó a utilizarse el término *bullying* y a través de los medios de comunicación se difundieron noticias, videos o fotografías de agresiones en las escuelas. Poco a poco el término se fue empleando en los distintos ámbitos y todo el mundo “hacia *bullying*”: papás, docentes, jefes, etcétera.

Al concebirse de esta manera, el problema real fue perdiendo la importancia necesaria.

Para evitar la ambigüedad en el uso del término,⁵ es importante aclarar que al hablar de *bullying* se requiere de la presencia de ciertas variables: 1. Se lleva a cabo en la escuela entre alumnos, 2. La acción agresiva es intencional, 3. Se produce de forma repetida, 4. Se da en una relación de pares pero con un desequilibrio de poder a causa de condiciones físicas o emocionales de la víctima, 5. Se presenta sin provocación de la víctima y 6. Provoca daño emocional o físico en la víctima

En el caso específico, Raquel Platero Méndez y Emilio Gómez Ceto (2007: 14) definen al *bullying* homofóbico como:

Aquellos comportamientos violentos por los que un alumno o alumna se expone y/o queda expuesto repetidamente a la exclusión, aislamiento, amenaza, insultos y agresiones por parte de sus iguales, una o varias personas que están en su entorno más próximo, en una relación desigual de poder, donde los agresores o “bullies” se sirven de la homofobia, el sexismo, y los valores asociados al heterosexismo. La víctima será descalificada y deshumanizada, y en general, no podrá salir por sí sola de esta situación, en la que se incluye tanto a jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales, pero también a cualquier persona que sea percibida o representada fuera de los patrones de género más normativos.

Siguiendo esta definición, se afirma que el *bullying* puede presentarse en diferentes formas incluyendo burlas, insultos y ridiculización, rumores, intimidación, empujones, golpes, robos o destrucción de pertenencias, marginación social, acoso cibernético, agresión física o sexual y amenazas de muerte. Como se mencionó antes, éste no sólo es hacia los homosexuales, sino también hacia aquellos heterosexuales que no cumplen con los estereotipos atribuidos a cada género, por ejemplo, un varón

⁵ Para hacer referencia a los casos citados anteriormente, se suelen usar denominaciones como violencia familiar, violencia escolar, acoso laboral o *mobbing*.

que gusta de escribir poesía o que es muy tímido, o una mujer que practica el fútbol o es demasiado extrovertida.

La violencia a los homosexuales y hacia aquellos con comportamientos contrarios al género asignado⁶ es usada como medio para que los heterosexuales varones reafirmen lo que se considera como lo masculino. Se expresa como una forma de castigar la disidencia y traición al género, lo cual merece ser castigado y se justifica de esa forma. Esto es posible confirmarlo cuando se aprecia un menor grado de acoso hacia los homosexuales con conductas similares a las masculinas o que “juegan” el rol activo en las relaciones de pareja, mientras que a los afeminados o de rol pasivo se les condena de manera más enérgica.

Esto último tiene una vinculación muy importante con la supremacía de lo masculino frente a lo femenino, pues aunque se sostengan relaciones con personas del mismo sexo, mientras que cumplan con los roles asignados, “la falta” es menor. Así, en el caso de los hombres activos, estos siguen ejerciendo poder al penetrar al otro colocándolo en un nivel inferior, es decir, feminizándolo.⁷

De esta forma, es posible observar que las acciones de violencia sirven a la vez para la reafirmación de la masculinidad y la heterosexualidad pues, como señala Karla Carrillo Salinas (2014: 537), “constantemente, los varones tienen que comprobarse a sí mismos, a las mujeres y a otros varones, que son hombres, ya que al no hacerlo, su masculinidad estaría en peligro y podrían... ser considerados como afeminados”.

Sobre la situación particular de las mujeres (lesbianas, bisexuales o trans), la prevalencia del sexismo las hace doblemente vulnerables a la

⁶ Es importante aclarar que contrario a lo que socialmente se cree, no todos los homosexuales son femeninos, ni todos los hombres femeninos son homosexuales. Las representaciones de género son muy distintas entre cada una de las personas.

⁷ Díaz Guerrero (1961, citado en Prieur, 2014: 274-275) señala que “la homosexualidad masculina es vista con cierta indulgencia en lo que concierne al agente activo. El agente pasivo es un ser abyecto y degradado. (...) Por consiguiente, la homosexualidad masculina es tolerada con la condición de que consista en violar al agente pasivo. Al igual que en las relaciones heterosexuales, lo importante es no abrirse y al mismo tiempo abrir al oponente (*sic.*)”.

violencia y discriminación por las condiciones de ser mujeres y tener una preferencia sexual o identidad genérica distinta a la heterosexual. Sumado a ello, y alimentado por los mitos, las mujeres son sometidas a matrimonios y embarazos forzosos o “pruebas de feminidad” (Mejía Núñez *et al.*, 2012: 25).

Retomando lo expuesto en relación con el *bullying* homofóbico en las instituciones educativas, si bien la UNESCO señala que son pocos los países que han recopilado datos al respecto, advierte que la magnitud del problema es importante. Según esta organización, en el caso de México, un 61 por ciento de estudiantes lesbianas, gay y bisexuales informaron la existencia de *bullying* homofóbico (UNESCO, 2012: 22).

En este mismo sentido, comenta Guillermo Núñez Noriega (2015: 313) que “es simplemente terrible la violencia que sufren las/os niñas/os y los/as adolescentes ‘afeminados’ o ‘marimachas’ (según nuestros pobres y relativos estándares sociales) en las escuelas mexicanas, con la complicidad silenciosa de los maestros y directivos”.

Como parte de la adopción de discursos considerados políticamente correctos, se habla en las instituciones de una supuesta tolerancia, la cual, no obstante es flexible de acuerdo con las circunstancias. Así, la comunidad heterosexual de alumnos y docentes sanciona ciertas situaciones que pudieran resultar “chocantes”, como las muestras públicas de afecto o cariño (Lizana Muñoz, 2009: 135); de este modo se naturaliza la discriminación y la exclusión por no cumplir con la norma social.

Este discurso de la tolerancia se traslada en ideas que los estudiantes tienen como “que hagan lo que quieran mientras no se metan conmigo o no se acerquen demasiado”, en pocas palabras: “no te excluyo, pero no te estimo; no te acerques demasiado a mí” (Anzaldúa y Yurén, 2011: 106). Así, se establece que los heterosexuales no deben acercarse a los homosexuales, no hacerse amigos, no juntarse y menos aún hablar de su orientación sexual, e incluso, de manera más activa, buscar la manera de que no se acerquen (Jones, 2004: 9).

En el caso de los docentes, éstos se enfrentan a problemas en distintas cuestiones. Por un lado, es importante reconocer que los espacios educativos no son lugares asépticos de ideologías y opiniones personales y aún

existen docentes con actitud moralista y prejuicios respecto a la diversidad sexual. Algunas expresiones como “habla como hombre”, “las niñas no deben jugar fútbol”, “las señoritas deben sentarse con las piernas cerradas”, entre otras, forman parte del discurso de algunos docentes.

Aunado a ello, se tienen ciertas creencias erróneas que dificultan lo que se hace en las escuelas, pues se piensa que si se habla de la homosexualidad o se protege a las víctimas, se estará “fomentando” ésta. Asimismo, algunos directivos, docentes y alumnos temen que si apoyan ideas sobre el respeto a la diversidad sexual, se les señale como homosexuales. Por otro lado, al abordar en las aulas temas relacionados con la homosexualidad, se cae en los estereotipos como asociarla con las infecciones de transmisión sexual (ITS), en especial el sida.

Además de las causas que se han señalado hasta el momento, es importante considerar las consecuencias y efectos sobre los estudiantes con una orientación sexual o identidad genérica diversa. Algunas de ellas se enumeran en el cuadro 1.

CUADRO 1
CONSECUENCIAS EN LAS VÍCTIMAS DE *BULLYING* HOMOFÓBICO

Víctimas de <i>bullying</i> homofóbico		
<ul style="list-style-type: none"> • Faltas constantes a la escuela. • Afectaciones en el desempeño y rendimiento escolar. • Problemas de aprendizaje. • Dificultad para concentrarse. • Desmotivación. • Dispersión. • Baja productividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesadillas. • Problemas de sueño. • Cambios de humor frecuentes. • Irritabilidad y reacciones desmedidas. • Inventan enfermedades como dolor de cabeza, de estómago, diarrea, etcétera. • Descenso en la autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desconfianza y temor. • Inseguridad. • Aislamiento. • Resistencia a participar en actividades grupales. • Ansiedad, depresión o angustia. • Abandono escolar. • Ideas o intentos de suicidio. • Adicciones.

Fuente: Elaboración propia.

Ante el planteamiento: ¿qué pasa con aquellos jóvenes que presentan una identidad sexo genérica y erótico afectiva diversa?, algunas afirmaciones sostienen que en niñas y niños no existe tal cuestión, y en adolescentes y jóvenes se reducen a “conductas pasajeras” debido al despertar de los instintos sexuales y la búsqueda encaminada hacia la exploración del cuerpo.

Niñas, niños y jóvenes se encuentran frente al cuestionamiento sobre sí mismos, pues contrario a lo que pasa con la mayoría de los heterosexuales, quienes no precisan cómo se inició o desarrolló el proceso de conocimiento de su orientación sexual, los homosexuales buscan respuestas, entre las que se encuentran connotaciones negativas. Los aspectos culturales disponibles, tanto en casa como en la escuela, no hacen referencias positivas, ante lo cual se pueden generar sentimientos de culpa e indiferencia. Los modelos que se presentan en relación con la pareja muestran al hombre y la mujer como única posibilidad; la familia heteroparental es la única válida y de la que se habla en la escuela, pues los modelos ajenos a este tipo de familia, la homoparental por ejemplo, no tienen cabida dentro de la sociedad.⁸

Es por ello que las chicas y chicos lesbianas, gays, trans y bisexuales esconden y ocultan partes significativas de su vida, pues si se muestran tal cual son, pueden ser objeto del rechazo, aislamiento, burla y acoso (Platero, 2007: 4). Transitan permanentemente con el temor, no sólo a ser descubiertos, sino a ser agredidos emocional o físicamente, ya sea porque lo han vivido anteriormente, han sido testigos o tienen conocimiento de agresiones en ciertos contextos (Granados-Cosme y Delgado-Sánchez, 2008: 1047).

⁸ Al respecto, es importante considerar que los actos de homofobia también involucran a los hijos de las parejas homosexuales, aunque éstos no tengan una preferencia sexual o identidad genérica diversa. Esto se debe a la consideración que se tiene socialmente en relación con la familia heteroparental como la única válida y capaz de asegurar la “correcta” educación de los hijos. Así, muchos mitos se han creado en torno a las familias homoparentales que buscan deslegitimarlas. Por su parte, la escuela suele mostrar ciertos tipos de familias, en los que no se incluye a padres del mismo sexo; esto provoca actos de discriminación a hijos provenientes de ellas. Se señala esta problemática considerando los avances que se han tenido en relación con la adopción homoparental, lo cual trae consigo alguna de las consideraciones señaladas.

Sumado a ello, los jóvenes homosexuales cuentan con poca información acerca de su sexualidad. En la escuela, se sobrentiende que todos son heterosexuales y los ejemplos siempre van en relación con parejas de hombres con mujeres, mientras que a los homosexuales se les sigue viendo bajo los modelos estereotipados. Luis Robledo Díaz (2004: 207) señala que de esta forma “se enseña que la homosexualidad es incompatible con los valores tradicionales, lo que provoca un fuerte conflicto en el adolescente y el joven en la adopción de una identidad homosexual”.

Esto abona a la vez al desarrollo de la homofobia interiorizada, en la que los jóvenes niegan sus sentimientos y los reprimen, por un lado, generando conductas homofóbicas hacia otras personas y, por otro, ocultando y negando sus preferencias, lo que provoca baja autoestima, depresión, pesimismo hacia sí mismo, e incluso suicidio.

La situación se complica cuando las y los estudiantes no cuentan con el apoyo familiar o la confianza para compartir con sus familiares su orientación sexual, por lo que ante el temor pueden optar por verse obligados a “salir del closet” o soportar los actos que en su contra hay en las escuelas.

IV. EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD SEXUAL

Actualmente, las políticas educativas han puesto atención en la prevención del *bullying* por razones como la raza, la religión, la discapacidad, entre otras, pero poco se ha hecho en relación con la orientación sexual y a la identidad de género.

Es por ello que resulta importante reflexionar sobre las formas de violencia homofóbica que se desarrollan en el marco las instituciones educativas del país, considerando sus causas y efectos para generar medidas de prevención y erradicación. Señala Bruno Bimbi (2006: 29) que “en la escuela rige la ley del silencio. Muchas veces, incluso, la escuela asume una actitud censora o expulsiva que, en vez de combatir y contrarrestar el discurso del odio y la ignorancia, lo refuerza”.

A su vez, las técnicas o métodos para la atención a la diversidad o erradicación de la discriminación no son conocidos por los docentes o directivos. Aunado a ello, aún sigue sin aceptarse la presencia de homosexuales en las escuelas dando por hecho que todos son heterosexuales.

Ceñir la tarea docente y de la escuela a la mera transmisión de los conocimientos planteados en la currícula deja de lado elementos claves en la formación de los alumnos dentro de los espacios educativos. La escuela, además de ser un espacio donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, es un lugar para desarrollar habilidades sociales para la vida a partir de la comprensión de los demás y del sí mismo.

La educación debe considerar como base el derecho que tienen todos los niños y jóvenes de recibirla, así como su derecho a la no discriminación, atendiendo a la construcción de una sociedad que valore la diversidad que existe y la aprecie.

Se puede afirmar que tanto la discriminación como la no discriminación son elementos que pueden aprenderse en las instituciones educativas, al transmitir ya sea valores que derivan en la desigualdad e injusticia social o, por otro lado, principios que propicien la crítica acerca de este problema y busquen su modificación a partir de una conciencia para la convivencia pacífica en la diversidad. En este sentido, una tarea fundamental de la escuela es “combatir desde su raíz los prejuicios, estereotipos y estigmas que naturalizan, invisibilizan y le confieren legitimidad social al maltrato del que son objeto determinadas personas y colectivos sociales” (Torres Romero, 2010: 26).

Jacques Delors (1996) plantea entre sus cuatro pilares fundamentales para la educación el “Aprender a vivir juntos” y “Aprender a ser”. Ambos implican la comprensión del Otro y del sí mismo para el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad personal y social, respetando el pluralismo para la construcción de la paz. Señala Qian Tang (en UNESCO, 2012: 9) que el *bullying* homofóbico “implica la violación de los derechos de estudiantes y docentes e impide obtener una Educación de Calidad para Todos”.

A manera de propuesta, se señala la importancia de generar desde el marco educativo algunas acciones que involucren los diferentes niveles

que componen el sistema educativo. Corresponde a las instancias encargadas de los planes y programas de estudio a nivel nacional revisar y reorientar la educación que se imparte en las escuelas para el reconocimiento de la diversidad del país, incluida la sexual. Deberán tener en cuenta, además, el uso de un lenguaje no sexista en los materiales educativos, libres de prejuicios y discriminación, promoviendo el respeto a los derechos de todas las personas, el reconocimiento de la diversidad sexual, así como estrategias de atención y prevención de casos de *bullying* homofóbico.

En lo que respecta a las instituciones educativas, es importante sensibilizar a los directivos, docentes y alumnos sobre la importancia del respeto a los derechos humanos. En este marco, es necesario reconocer de manera expresa cuando se presentan actos de homofobia en las escuelas y realizar acciones para prevenirlos y generar medidas para su atención.

En esta misma línea, la Educación para la sexualidad, lejos de ceñirse a contenidos sobre la anatomía y fisiología de los genitales, las ITS o los métodos anticonceptivos, debe considerar elementos muy importantes de la sexualidad y que requieren ser analizados y reflexionados por los estudiantes. Cuestiones relacionadas con la violencia de género, las relaciones de pareja, la asertividad y la autoestima, los derechos sexuales y reproductivos, etcétera, son aspectos que deberían ser abordados por los docentes. Propone Guillermo Núñez Noriega (2015: 312) que “esta educación debe incluir, un programa de educación para las emociones y un programa de transformación de las relaciones de género y de las propuestas hegemónicas de masculinidad y feminidad”.

Asimismo, es importante considerar la atención de todos los involucrados en los actos de acoso escolar. Tanto las víctimas como los agresores, así como los espectadores y los que callan por temor o por complicidad, deben sensibilizarse y reflexionar acerca de las consecuencias de sus actos. Esto no implica una visión de represalias, sino de comprensión y formación de una conciencia para la convivencia en el marco del respeto.

Sin embargo, el planteamiento quedará en el aire si no pasa a formar parte de la cotidianeidad de los espacios educativos y de la preocupación

de las autoridades educativas. Su impacto se debe traducir en las diversas formas de violencia y discriminación, no sólo en el ámbito escolar, sino en nuestra sociedad. Para ello, no basta con implementar una hora específica dentro del mapa curricular, sino como una práctica transversal y explícita.

Ello implica un enfoque formativo que atraviese las dimensiones del ser, pensar, sentir y hacer, no sólo para los alumnos, sino incluyendo a docentes y la participación de todos los actores de los centros escolares y la comunidad.

Sumado a lo dicho, es importante que en las políticas públicas del Estado se tome en cuenta lo relativo a la igualdad, el respeto, la equidad y la no discriminación como un elemento que debe estar presente de manera clara y explícita. Si bien es cierto que se han dado algunos avances en materia legal, éstos continúan siendo insuficientes para la prevención de actos homofóbicos y para el respeto de los derechos humanos de las poblaciones de la diversidad sexual.

Para ello, es necesario incluir aspectos internacionales en la materia, así como la reforma legislativa para prohibir toda forma de discriminación, incluida la motivada por preferencia sexual, en concordancia con lo dispuesto en la Constitución Política. Asimismo, es importante revisar las disposiciones, leyes, constituciones estatales, reglamentos y demás que contengan vicios legales y reproduzcan actos de homofobia (Mejía Núñez *et al.*, 2012: 40-41).

V. REFLEXIONES FINALES

En el escenario actual de la práctica educativa, la visibilización y el reconocimiento de la diversidad en las aulas es una realidad que no puede negarse. Ello exige la búsqueda de estrategias en los distintos niveles que implica el hecho educativo, para la formación de una ciudadanía que conviva en la diversidad.

Mencionan Josué Anzaldúa y Teresa Yurén (2011: 89) que “pese a la relevancia del tema, hay pocos trabajos sobre lo que ocurre en este

país en relación con el tratamiento de la diversidad en el espacio escolar”. Las investigaciones se han centrado en aspectos de la diversidad lingüística, étnica, religiosa, entre otras, pero poco se ha hablado de la diversidad sexual.

Desde la academia, es importante reflexionar sobre esta problemática, así como indagar a profundidad acerca de cómo combatir la homofobia en las aulas, terreno que aún se encuentra en desarrollo. En tanto, al contribuir al debate en torno al fenómeno de la discriminación y la violencia escolar, se busca generar marcos comprensivos que expresen esta realidad.

Esto debido a que existe gran desinformación sobre la diversidad sexual en la que aún permean mitos, prejuicios e ideas erróneas. Existen actitudes negativas y de resistencia no sólo de estudiantes, sino también de profesores, que promueven una doble moral donde se esperan actuaciones “políticamente correctas”, pero a la vez se busca el cumplimiento de la norma so pena de castigo.

Es importante que en las instituciones educativas se fomente el respeto a la diversidad sexual y a la identidad genérica. Ello a través de promover una valoración positiva de la diversidad como un elemento que enriquece y que en la diferencia tienen los mismos derechos para la búsqueda de una convivencia y forma de vida pacífica. Por tanto, se requiere del diseño de políticas públicas y de una Educación para la sexualidad enfocada a grupos que sufren de discriminación, desprecio, marginación y violencia.

Hablar de sensibilización en género es hablar de una mirada hacia lo cotidiano, hacia lo que está presente en nuestras vidas y que muchas veces pasa desapercibido. Naturalizar la violencia y el hostigamiento es algo grave que debe ser erradicado a través de la concientización que permita la reflexión en torno a la dicotomía que se ha creado en las relaciones sociales construidas a partir de los imaginarios, así como la preocupación por las diversas manifestaciones de violencia que se ejercen a partir de criterios sexistas.

Considerando el papel y la importancia que tienen los docentes, resulta esencial contar con su participación para frenar toda forma de

discriminación o violencia, iniciando por reconocer que éstos no han tenido una formación específica ni adecuada que implique la atención para la diversidad, y que requieren de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para desarrollar una práctica educativa transformadora.

De esta forma, se estará buscando el empoderamiento de sujetos que en la expresión de su diversidad sexo genérico y erótico afectiva, proclamen y reclamen el respeto a sus derechos, sin afanes de luchar o aborrecer a los demás, sino a partir de favorecer la formación de una ciudadanía más justa y equitativa.

Una tarea que corresponde a todos es luchar para hacer de la equidad, no sólo una bandera política, sino una realidad.

FUENTES CONSULTADAS

- ANZALDÚA, Josué y Teresa Yurén (2011), “La diversidad en la escuela. Prácticas de normalización y estrategias identitarias en el caso de estudiantes gay de nivel medio superior”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 133, IISUE-UNAM.
- Asociación Acción Diversa LGTBH (2008), *Guía contra el bullying homofóbico*, Sevilla, Asociación Acción Diversa LGTBH.
- BALBUENA BELLO, Raúl (2010), “La construcción sociocultural de la homosexualidad. Enseñando a vivir en el anonimato”, *Culturales*, vol. VI, núm. 11, enero-junio, México, Universidad Autónoma de Baja California.
- BIMBI, Bruno (2006), *Educación y diversidad sexual*, Buenos Aires, Fundación de Estudios Brasileiros.
- BOURDIEU, Pierre (2007), *La dominación masculina*, España, Anagrama.
- BRITO, Alejandro y Leonardo Bastida (2009), *Informe de crímenes de odio por homofobia. México 1995-2008*, México, Letra S, Sida, Cultura y Vida Cotidiana A.C./Comisión Ciudadana contra Crímenes de Odio por Homofobia.
- CARRILLO SALINAS, Karla Rocío (2014), “Expresiones de sexismo en el currículum vivido de estudiantes de Ingeniería Civil de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán”, *Investigación Educativa III y IV*, México, FES Acatlán-UNAM.
- CASTAÑEDA, Marina (2002), *El machismo invisible*, España, Grijalbo.

- CCCCOH (2014), *Informe 1995-2014*, Comisión Ciudadana contra Crímenes de Odio por Homofobia, disponible en <http://www.letraese.org.mx/proyectos/proyecto-1-2/>, consultado el 10 de septiembre de 2015.
- Conapred (2011), *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, Enadis 2010, Primera edición*, México, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- , (2014), *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* (Reforma del 20 de marzo de 2014), México, Secretaría de Gobernación-Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, disponible en http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LFPED_web_ACCSS.pdf, consultado el 20 de noviembre de 2014.
- CORNEJO, Juan (2010), “Jóvenes en la encrucijada”, *Centro de Estudios Sociales CIDPA*, Viña del Mar, Chile, última década, núm. 32, julio, 2010, pp. 173-189.
- DELORS, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.
- Dirección General de Cultura Democrática y Fomento Cívico de la Secretaría de Gobernación (2012), *Encuesta Nacional sobre Cultura Política y Prácticas Ciudadanas 2012. Principales Resultados*, disponible en <http://encup.gob.mx/work/models/Encup/Resource/69/1/images/Presentacion-Quinta-ENCUP-2012.pdf>, consultado el 20 de agosto de 2015.
- GRANADOS-COSME, José Arturo y Guadalupe Delgado-Sánchez (2008), “Identidad y riesgos para la salud mental de jóvenes *gays* en México: recreando la experiencia homosexual”, *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, vol. 24, núm. 5, mayo, pp. 1042-1050.
- GUASH, Oscar (2000), *La crisis de la heterosexualidad*, Barcelona, Aertes.
- Imjuve (2008), *Encuesta nacional de violencia en las relaciones de noviazgo 2007*, Instituto Mexicano de la Juventud, disponible en http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVINOV_2007_-_Resultados_Generales_2008.pdf, consultado el 10 de agosto de 2015.
- Imjuve/IIJ-UNAM (2012), *Encuesta Nacional de Valores en Juventud. Resultados generales*, Instituto Mexicano de la Juventud e Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, disponible en http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf, consultado el 15 de agosto de 2015.
- JONES, Daniel (2004), “La mirada de los otros. Discursos sobre la diferencia sexual en un grupo de adolescentes del interior argentino”, *Congreso XXV de la Latin American Studies Association* (Las Vegas, Nevada, 7-9 de octubre de 2004), Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- LAGARDE, Marcela (1995), *Género y poderes*, México, Instituto de Estudios de la Mujer/UNAM.

- LARA LÓPEZ, Fernando y Aura Milena Ochoa Tamayo (2007), *Análisis del acceso de las y los jóvenes a los servicios de salud y educación en la región metropolitana. Un enfoque a partir de la diversidad sexual*, México, Conapred.
- LIZANA MUÑOZ, Verónica Alejandra (2009), “Representaciones sociales sobre heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de formación docente inicial”, *Estudios Pedagógicos*, Universidad Austral de Chile, vol. 35, núm. 1, pp. 117-138.
- LLAMAS, Ricardo (1998), *Teoría torcida. Prejuicios y discursos en torno a “la homosexualidad”*, España, Siglo XXI.
- MEJÍA NÚÑEZ, Gerardo *et al.* (2012), *Guía para la acción pública contra la homofobia*, México, Conapred.
- MONSIVÁIS, Carlos (2010), *Que se abra esa puerta: Crónicas y ensayos sobre la diversidad sexual*, México, Paidós.
- NICOLAS, Jean (1978), *La cuestión homosexual*, España, Fontamara.
- NÚÑEZ NORIEGA, Guillermo (2003), “Diversidad amorosa y sexual: una lectura política”, ponencia presentada en la mesa Imágenes de la Diversidad Sexual durante la II Semana Cultural de la Diversidad Sexual: La Diversidad Sexual como Patrimonio de la Humanidad (2-7 de junio de 2003, Ciudad de México, organizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes).
- , (2015), *Sexo entre varones, poder y resistencia en el campo sexual*, 3ª edición, México, Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM/El Colegio de Sonora.
- ONU (2007), *Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*, Organización de las Naciones Unidas.
- ORTIZ HERNÁNDEZ, Luis (2008), “El ranking mundial de la intolerancia”, *Letra S*, núm. 148, jueves 6 de noviembre de 2008, disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2008/11/06/ls-principal.html>, consultado el 5 de septiembre de 2015.
- PLATERO MÉNDEZ, Raquel (2007), “¡Maricón el último! Docentes que actuamos ante el acoso escolar en el instituto”, *Revista D’Estudis de la Violencia*, núm. 3, julio-octubre, disponible en <http://www.icev.cat/mariconelultimo.pdf>, consultado el 15 de enero de 2014.
- , y Emilio Gómez Ceto (2007), *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*, Madrid, Talasa.
- PRIEUR, Annick (2014), *La casa de la Mema, travestis, locas y machos*, México, Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.

- PROAL, Juan Pablo (2013), “Las sirvientas son rateras y los gays anormales”, *Proceso*, 19 de abril, México, disponible en <http://www.proceso.mx/?p=339444>, consultado el 1 de marzo de 2015.
- ROBLEDO DÍAZ, Luis (2004), *La controversia entre homosexualidad y familia: el caso cubano*, Universidad de La Habana.
- SÁNCHEZ OLVERA, Alma Rosa (2014), “Estudiantes y violencias en el espacio escolar universitario”, *Investigación Educativa III y IV*, México, FES Acatlán-UNAM.
- SNDIF (2005), *Diagnóstico de la familia mexicana*, Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), México, disponible en <http://www.letrese.org.mx/gedinamica.pdf>, consultado el 20 de febrero de 2014.
- TORRES ROMERO, Jorge Alfonso (2010), “La discriminación en la escuela. Apuntes sobre derechos humanos, discapacidad y educación”, *Ethos educativo*, Revista cuatrimestral de Educación, México, núm. 47, enero-abril, Organización de los Estados Iberoamericanos/Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, pp. 17-31.
- UNESCO (2012), *Respuestas del sector de educación frente al bullying homofóbico. Publicación de la serie buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud. Cuadernillo 8*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París.
- Youth Coalition, Foro eNeHache y la Coalición de Jóvenes por la Educación y la Salud Sexual (COJESS) (2012), *Primera Encuesta Nacional sobre Bullying Homofóbico*, disponible en http://www.notiese.org/images/documentos/20120516_21_Encuesta%20Bullying%20homofobico.ppt, consultado el 20 de agosto de 2015.

Previniendo la violencia de género en escuelas primarias

*José María Duarte Cruz**
*José Baltazar García-Horta***

Esta investigación caracteriza las relaciones de género presentes en cuatro escuelas primarias públicas (dos ubicadas en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León, y dos en la ciudad de Panamá, Panamá). Se desarrolló un protocolo cualitativo comparado que utilizó un modelo múltiple de estudios de casos para la recolección de información. A través de un proceso sistemático de triangulación, comparación constante y apoyo en la teoría fundamentada, se entrelazaron las informaciones a fin de construir un modelo teórico, explicativo, emergente de los fenómenos estudiados. Algunos resultados indican que en las escuelas participantes se desarrollan actividades

* Doctor en filosofía con especialidad en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Profesor investigador de Cátedras CONACYT, comisionado en El Colegio de la Frontera Sur, Unidad San Cristóbal de las Casas, Chiapas. duartecruz2911@hotmail.com / jduarte@ecosur.mx

** Doctor en Filosofía con especialidad en Educación por la Universidad de Leeds en Reino Unido. Profesor investigador de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León. jose.garciaht@uanl.edu.mx

que promueven la equidad y la inequidad de género; éstas se evidencian en la socialización y en la dinámica escolar. El sexismo se deja entrever por medio del currículum oculto; en el discurso, alguno/as docentes sancionan estas prácticas y manifiestan lo negativo y perjudicial que son, pero en la cotidianidad pedagógica se reflejan pocas actividades coeducadoras. Esto se manifiesta no sólo en las relaciones entre docentes-estudiantes, sino que aparece de manera implícita y explícita en los textos escolares; materiales didácticos; en las expresiones del lenguaje oral, escrito e iconográfico; en las relaciones entre estudiantes; en las políticas internas y externas de la administración escolar; en las relaciones con los padres y madres de familia, y en el currículum formal. Finalmente se presenta una propuesta de prevención e intervención primaria y secundaria de la violencia escolar con un enfoque multicomponente, evolutivo, sistémico que involucra el desarrollo de competencias para la promoción de la convivencia pacífica en la comunidad educativa.

La educación es considerada como un derecho humano; así lo establece la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). En la Convención de los Derechos del Niño (1989) se añadió que ésta debe ofrecerse en igualdad de oportunidades. En la conferencia mundial de Beijing (1995), se especificó que se debía asegurar la igualdad de acceso a la educación de hombres y mujeres; además, se consideró la educación como un instrumento indispensable para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz en las naciones del mundo.

En la Cumbre del Desarrollo del Milenio (2000), se propusieron objetivos específicos que tenían que ver con la promoción de la igualdad de género, el desarrollo y la convivencia pacífica entre todas las mujeres y los hombres del mundo. De allí que el ex administrador del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Kemal Dervis, destacara que “hay pruebas sólidas de todo el mundo que confirman que la igualdad entre los géneros acelera el crecimiento económico general, fortalece la gobernabilidad democrática, reduce la pobreza y la inseguridad” (Dervis, 2005).

La igualdad de género es conceptualizada como un derecho humano (ONU, 1993); es una clave para la buena gobernabilidad (López y Alonso, 2008); es una de las dos prioridades de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y un requisito para la paz (CEDAW, 1979). En este sentido, la jurista especialista en asuntos de género y derechos humanos Alda Facio (2011) define igualdad como el “trato idéntico o diferenciado entre hombres y mujeres que resulta en una total ausencia de cualquier forma de discriminación, en lo que respecta al goce y ejercicio de todos sus derechos humanos”. Y la equidad de género como “el trato imparcial de mujeres y hombres, según sus necesidades respectivas, ya sea con un trato idéntico o con uno diferenciado”.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2009) señala que aunque el derecho de las niñas y niños a la educación está reconocido internacionalmente, en muchas partes del mundo no se ha cumplido plenamente y esto representa una promesa fragmentada que afecta directamente a éstos/as, a sus familias, comunidad y al potencial de desarrollo global de las regiones donde viven.

Sin una educación universal, los países tienen menos probabilidades de lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) (ONU, 2000) y los Objetivos de Educación para Todos (UNESCO, 2000). Estos últimos propusieron que la educación era una de las metas estratégicas y que se debía lograr la enseñanza primaria universal, promover la igualdad y paridad entre los géneros en todos los niveles de escolaridad para el año 2015.

El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2000-2015: Logros y Desafíos, publicado por la UNESCO (2015), indicó que se han conseguido avances significativos desde que se adoptaron las metas de la Educación para Todos y los ODM; entre otros: los grandes pasos hacia la universalización de la enseñanza primaria, el incremento en el número de estudiantes en la educación secundaria y superior; en muchos países se ha conseguido la paridad entre los sexos en los sistemas educativos, se han elevado los niveles de permanencia y terminación en la enseñanza primaria. De igual forma señala que estos avances son moderados y que las metas no han sido alcanzadas en su totalidad.

El informe compara críticamente la situación de los seis objetivos propuestos por los 164 países participantes en el Foro Mundial de la Educación efectuado en Dakar en el año 2000; señala cuáles fueron las limitaciones, retos y alcances obtenidos hasta el 2015; además, se exponen qué factores pueden haber incidido en los niveles de progreso alcanzados y se indican las enseñanzas básicas que deberán configurar la agenda mundial de educación a partir de este año.

Para la UNESCO (2014), la igualdad de género es un elemento central en la búsqueda de una sociedad justa; para ello, instituciones sociales como las escuelas son los lugares propicios para la puesta en práctica real de la plena participación de hombres y mujeres; además de ofrecer las condiciones para el desarrollo de todo su potencial. La participación total y equitativa de las niñas y los niños es vital para asegurar un futuro sostenible, por ello es necesario considerar que ambos pueden desarrollarse integralmente sin importar si son hombres o mujeres, ya que:

- Los roles de género son creados por la sociedad y se aprenden de una generación a otra.
- Son constructos sociales y se pueden cambiar para alcanzar la equidad de género.
- Asegurar la equidad de género entre niños y niñas significa que ambos tienen las mismas oportunidades para acceder a la escuela, así como durante el transcurso de sus estudios.
- Empoderar equitativamente a mujeres y hombres es una herramienta indispensable para hacer avanzar el desarrollo y reducir la pobreza.
- Las desigualdades de género socavan la capacidad de las personas de ejercer sus derechos (UNESCO, 2014).

La directora general de la UNESCO, Irina Bokova, subrayó en el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2000-2015 que todavía hay un largo camino por recorrer. Los seis objetivos acordados en Dakar 2000 no se han concretado, pero la experiencia adquirida durante estos 15 años nos ha señalado qué acciones funcionan y qué se

requiere para lograr las metas. Hay compromisos que muchos países no han cumplido; algunas metas presentan avances discretos y otras distan mucho de lograrse para el término del 2015.

Hay grandes avances, como la disminución a casi la mitad del número de niños, niñas y adolescentes sin escolarizar. En el 2002, UNICEF estimó que 115 millones de niños y niñas en edad escolar no asistían a la escuela primaria; para el 2008 la cifra se redujo a 67 millones, de los cuales 53 por ciento eran niñas (UNICEF, 2009). En la actualidad, pese a los esfuerzos de los gobiernos, la comunidad internacional, la sociedad civil organizada, persisten en el mundo 58 millones de niños sin escolarizar y otros 100 millones que no terminan la enseñanza primaria. La UNESCO sostiene que aspectos como la desigualdad en la educación ha aumentado y son las personas más pobres y desfavorecidas las que cargan con las peores consecuencias (Bokova, 2015).

En el tema de paridad entre los sexos hay progresos —sobre todo en la enseñanza primaria—. La tasa de matriculación de niños y niñas en todo el mundo para el 2015 es de 93 por ciento. Sin embargo, sigue habiendo disparidades de género en casi la tercera parte de los países con datos. Se prevé que sólo en 69 por ciento de estos países la paridad entre los géneros en la enseñanza primaria se habrá alcanzado para el 2015. En el caso de la enseñanza secundaria los progresos son más lentos, ya que, según las proyecciones, sólo en poco más de 48 por ciento de los países se cumplirá este objetivo (UNESCO, 2015).

Datos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2009), indicaban que la asistencia neta a la escuela secundaria en la región entre los niños era inferior en seis puntos porcentuales a la que se registra entre las niñas. Aún en los países cuyos promedios de educación primaria indican paridad, se evidencia un rezago de las niñas en las zonas rurales e indígenas (Aasen, 2010).

La UNESCO señala que la transición de la enseñanza primaria a la secundaria es difícil para muchos estudiantes; algunos de los obstáculos con que se tropiezan en la escuela primaria suelen amplificarse en la secundaria, por ejemplo: el costo de la escolarización, la distancia del domicilio al centro escolar, la necesidad de trabajar, y en el caso de las

jóvenes, obstáculos de índole socioeconómico, cultural y de estereotipos de género están profundamente arraigados en las familias. Bajo este panorama, la inacción contra las desigualdades, la estigmatización y las discriminaciones emanadas del nivel de ingresos, la desigualdad entre los sexos, la etnia, el idioma y la discapacidad están retrasando los progresos hacia la educación para todos (UNESCO, 2010).

Se han propuesto a nivel mundial acciones para subsanar las graves inequidades entre los géneros. Entre 1999 y 2012, el número de países con menos de 90 niñas matriculadas en la enseñanza primaria por cada 100 varones se redujo de 33 a 16. Entre los niños no escolarizados las niñas tienen más probabilidades que ellos de no asistir nunca a la escuela (48 por ciento y 37 por ciento, respectivamente). Al comparar el nivel de aprovechamiento escolar, los niños abandonan más los estudios (26 por ciento y 20 por ciento), mientras que una vez matriculadas, ellas tienen más probabilidades de llegar a los grados superiores (UNESCO, 2015).

Actualmente un grupo de investigadores participantes de Social Watch¹ está utilizando un Índice para medir la Equidad de Género (IEG), que mide la brecha entre hombres y mujeres en educación, empoderamiento político y en actividades económicas. Esta medida establece los valores para cada área en una escala que va del 0 al 100, donde el cero significa que no existe equidad entre los géneros, por ejemplo: ninguna mujer tiene acceso a la educación, mientras que todos los hombres sí lo tienen; por otro lado, el 100 significa igualdad perfecta. Este índice nos ayuda a comprender la brecha de género en cada una de las áreas establecidas a través de obtener un promedio en cada dimensión.

El IEG establece la brecha existente en la matrícula en todos los niveles educativos, así como en los niveles de alfabetización de las regiones, aunque la medida ofrece información sobre la paridad existente en educación, mas no sobre la calidad o eficiencia de ésta. Los análisis

¹ Social Watch es una red internacional de organizaciones ciudadanas que luchan para erradicar la pobreza y las causas de la pobreza, para poner fin a todas las formas de discriminación y de racismo, para asegurar una distribución equitativa de la riqueza y para la concienciación de los derechos humanos. Su compromiso es con la paz, la justicia social, económica y de género.

sobre esta dimensión indican que en todo el mundo la brecha de género en educación es menor que en los otros dos componentes, alcanzando un total a nivel global de 71 puntos, considerado bajo en la escala. En México por ejemplo, el IEG establece una brecha en educación de 98 puntos, esto quiere decir que aún no se ha alcanzado una igualdad real que indique que las mujeres y los hombres tienen las mismas oportunidades de acceso a los distintos niveles educativos (Raya, 2012).

Numerosos estudios sobre desigualdad y estereotipos de género en la educación han puesto en relieve sus distintas acepciones y la influencia que tienen estos aspectos en la construcción social de las identidades y las relaciones de género en los individuos (Jensen y Howard, 1999; Marchesi, 2000; Flores, 2005; Fleming, 2007; Blanco, 2008; Azaola, 2009; Lara, 2010). En México se cuenta con una masa crítica de evidencias que muestran que la violencia se expresa y afecta de modo distinto a niños y niñas, lo que resulta relevante para poder enfrentar de manera eficaz la violencia de género en las escuelas (Azaola, 2009).

El camino que debemos recorrer tanto hombres como mujeres para terminar con las diversas discriminaciones y promover nuevas estructuras, actitudes, discursos y comportamientos es largo. Ésta es una causa que se arraiga en la dignidad, en el respeto y en la justicia. Las inequidades estructurales y las relaciones desiguales de poder hacen que las mujeres y los hombres no gocen de los mismos derechos socioeconómicos y políticos. La promoción de derechos iguales para ellas y ellos no pretende imponer un modelo universal de relaciones de género común a todas las sociedades y culturas. Su objetivo es simplemente permitir que las personas definan la igualdad de género a la que aspiran en sus contextos particulares (López y Alonso, 2008).

Cada sociedad plasma en un sistema de género los comportamientos y las relaciones entre hombres y mujeres con pautas y modelos; los roles femeninos y masculinos se transmiten y refuerzan en la familia, escuela, comunidad, etcétera. Estas formas de comportamiento responden a características específicas de clase, etnias, religión, entre otros grupos. Muchos de los roles que se atribuyen a mujeres y hombres no son innatos, ni naturales, sino aprendidos, por lo tanto son cuestionables y

modificables (Urruzola, 2003); son continuamente redefinidos por la sociedad, no son totalmente estables y se van modificando en relación con los cambios sociales y las demandas ambientales; entonces, si bien una parte importante de ellos se transmiten y refuerzan en el ámbito escolar, su naturaleza histórico-social permite también su cuestionamiento y modificación.

El contexto escolar constituye uno de los espacios que más poderosamente influye en la construcción de la identidad personal de hombres y mujeres (Flores, 2005); de igual forma los prepara para la vida productiva, los provee de competencias para desenvolverse en la sociedad y además debe buscar orientaciones para acceder a la democracia y evitar que se reproduzcan las desigualdades sociales (Lara, 2010).

El proceso de transmisión velada de las concepciones de género en la escuela se denomina “currículum oculto”, o “pedagogía invisible de género” (Flores, 2005, Fleming, 2007). Éste es un medio muy poderoso para aprender normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en las escuelas (Devís, 2005). Los estudiantes no sólo aprenden conductas y conocimientos ofrecidos formalmente, sino todo un conjunto de actitudes y prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades que se transmiten de manera indirecta.

Las normas que suelen regir el funcionamiento escolar, así como las costumbres, la distribución espacial del aula y de los lugares de recreo, los juegos, la forma de impartir educación física, los contenidos de los programas, el material didáctico, la organización administrativa escolar, la actitud de los y las docentes hacia sus estudiantes, además del modelo que representan las figuras de autoridad dentro de la escuela, constituyen algunos de los mecanismos para transmitir y reforzar los valores, normas y concepciones acerca de cómo deben ser y actuar los hombres y las mujeres (Gólcher, 2002; Fleming, 2007).

La desigualdad que se percibe en algunos centros escolares es acentuada en la diferenciación que los docentes hacen dentro del aula con sus estudiantes (Lara, 2010). En investigaciones realizadas (Cortés *et al.*, 2001; Blanco, 2008, Lara, 2010), se han podido plasmar algunos ejemplos

que ilustran creencias y estereotipos sexistas por parte del personal docente, entre ellos: “los niños no lloran”, “las niñas no deben hablar así”, “los niños son más inteligentes y por eso son más inquietos”, “las niñas tienen mejor rendimiento porque son más tranquilas”; muchos docentes indican que los/as estudiantes deben adoptar comportamientos específicos y diferenciados por el hecho de ser niños o niñas.

Estos y otros estereotipos tienen su origen en las relaciones de género, en la forma que se organiza la sociedad de acuerdo a los sexos, asignando características y roles diferentes a cada uno; al mismo tiempo, ocurren implícita y explícitamente en muchos sistemas escolares; además de ser discriminatorios, traen consigo un componente de violencia, que es denominado violencia de género (Blanco, 2008).

Este tipo de violencia, conocida también como *sexismo*, es una forma de discriminación que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social; es decir, basada en una construcción social y cultural, la sociedad ordena la realidad en dos categorías: lo femenino y lo masculino, al igual que otras formas de discriminación, tiende a inducir a las personas en parámetros impuestos (Araya, 2001).

El sexismo está directamente vinculado con la desigual distribución del poder, así como con las relaciones asimétricas que se establecen entre hombres y mujeres en nuestras sociedades; muchas veces estas relaciones perpetúan la desvalorización de lo femenino y subordinación a lo masculino. Este tipo de violencia siempre ha estado presente en las sociedades (Rico, 1996), pero ha sido ejercida en mayor medida hacia las mujeres. Si bien el sexismo es considerado una violación a los derechos humanos (CEDAW, 1979), una pandemia (Ávila, 2007) y un indicador de desarrollo de los países (BID, 2007), afecta tanto a los hombres como a las mujeres; pero el impacto, frecuencia e intensidad con que ocurre varía de acuerdo con el sexo de la víctima (Rico, 1996).

La identidad genérica inicia muy temprano en la vida de los individuos; el ser humano, al relacionarse con su cultura, aprende conductas que son de origen social para luego internalizarlas. En la apropiación de la cultura, las personas construyen su identidad en las relaciones sociales,

en la comunicación e interacción con los otros y las otras. Cada cultura establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a cada sexo. En las ciencias sociales a esta construcción se le denomina género.

Hay numerosos factores socioculturales que dan origen a la violencia de género, entre ellos: relaciones jerárquicas entre los sexos; socialización diferenciada de los niños y las niñas; discriminación política, económica y legal; resolución violenta de los conflictos interpersonales; desiguales simbolizaciones, así como valoraciones del cuerpo y la sexualidad de hombres y mujeres (Rico, 1996).

La perspectiva para acercarse al objeto de estudio fue de tipo cualitativa, ya que este enfoque nos permitió reconocer algunas prácticas educativas que favorecen la equidad de género en las escuelas primarias a partir de estudios de casos; caracterizar las relaciones de género tal cual se expresaron en los libros de textos utilizados en escuelas primarias de Monterrey y Panamá; identificar las actitudes sexistas promovidas por docentes, estudiantes y directivos; comparar los resultados obtenidos en los estudios de casos realizados en los dos lugares, y finalmente, la proposición de un modelo teórico explicativo de los fenómenos estudiados que emerja de las fuentes de evidencia utilizadas en la investigación y un modelo para la prevención e intervención de la violencia escolar. La elección de esta aproximación se relaciona con la naturaleza de los fenómenos a estudiar, con las particularidades de los sujetos de investigación y el escenario donde se desenvuelven.

El objetivo general de la investigación fue explorar las relaciones de género presentes en cuatro escuelas de enseñanza primaria públicas del Área Metropolitana de Monterrey (ÁMM) y de la ciudad de Panamá. De forma inicial se realizó un análisis histórico-social sobre el desarrollo y evolución de los conceptos equidad e inequidad de género; se revisaron detalladamente tratados, legislaciones, declaraciones nacionales, internacionales y locales relacionadas con estas temáticas. Se realizó una profunda revisión de literatura sobre diversas teorías o perspectivas teóricas que abordaran la equidad e inequidad de género. El cuadro 1 resume las perspectivas teóricas revisadas:

CUADRO 1

RESUMEN DE LAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS REVISADAS EN LA INVESTIGACIÓN

Perspectivas teóricas	Elementos importantes	Personajes destacados
Aprendizaje social	Observando a otros, los sujetos aprenden conocimientos, reglas, habilidades, estrategias y con base en ello, se comportan de acuerdo al pro y contra que puede traer el comportarse de esa manera. No solo de la experiencia directa aprenden los individuos, sino también de observar lo que les ocurre a otros.	Albert Bandura Julian Rotter Albert Ellis Walter Mischel
Sexo-Género	La distinción entre sexo y género permite diferenciar los hechos biológicos de los hechos sociales en la construcción de las identidades de género y en la posición social de hombres y mujeres, que se supone son comportamientos propios de cada uno. El nuevo feminismo resalta lo propio de la mujer y sus valores esencialmente femeninos y cómo ellos contribuyen a mejorar el mundo familiar, profesional y social. Busca realzar a éstas en su integridad, rescatando su feminidad y su rol de mujer, madre y trabajadora; además de buscar su complemento con el hombre.	Martha Lamas Marcela Lagarde Luis Bonino
Nuevo feminismo y Nueva masculinidad	Las características que se suele identificar como masculinas no son innatas, sino consecuencia de un proceso de socialización que pretende relaciones de dominación entre los sexos. La condición masculina es por tanto un producto social, un resultado que se puede modificar.	Betty Friedan Christina Hoff Sommers Compte y Oreiro Pierre Bourdieu
Coeducación	Las personas deben ser educadas por igual en un sistema de valores, comportamientos, normas y expectativas que no estén jerarquizados por el género social. Al hacer esto se desca eliminar el predominio de un sexo sobre el otro.	Marina Subirats Amparo Tomé
Justicia social	Todos/as los seres humanos tenemos los mismos derechos, obligaciones y la igualdad de oportunidades tiene que ver con aceptar las diferencias que cada sexo tiene. La justicia debe aplicarse sin discriminar, ni mostrar preferencia alguna por nadie. La verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente.	John Rawls Amartha Sen

Luego de realizar la revisión teórica, se propuso un marco referencial que apoyó la investigación en aspectos como la elaboración de instrumentos de recolección de información, el análisis e interpretación de los mismos, la propuesta de una teoría emergente a partir de las informaciones recolectadas por medio de los estudios de casos y la realización de un modelo preventivo y de intervención de la violencia escolar.

Se diseñó un protocolo de investigación cualitativo comparado (Taylor y Bogdan, 1996); para ello se propuso la utilización de un modelo múltiple de estudios de casos (Yin, 1994), que ayudara en la recolección de información. Se utilizaron diarios de campo, observaciones no participantes, entrevistas semiestructuradas a múltiples unidades de análisis (estudiantes, docentes y directivos); se analizaron además libros de textos escolares y material fotográfico obtenido durante los meses de realización del trabajo de campo. Se construyeron dos instrumentos de recolección de información que fueron probados a través de una prueba piloto en una escuela primaria durante dos meses de inmersión.

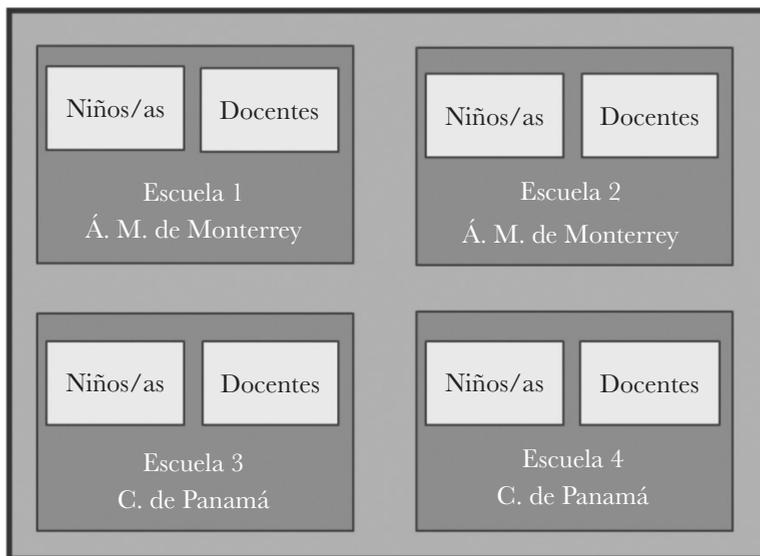
Se establecieron algunos criterios para la selección de las escuelas primarias, entre ellos, la disponibilidad de docentes y directivos de participar en la investigación, que fueran escuelas primarias completas, que tuvieran aproximadamente la misma cantidad de estudiantes y docentes, que hubiera cercanía entre ellas. Posteriormente se seleccionaron las cuatro escuelas primarias públicas (dos ubicadas en el ÁMM y dos en la ciudad de Panamá). Durante cinco meses se recogieron las informaciones en estas escuelas, que se encontraban en turnos contrarios.

El acercamiento al fenómeno cotidiano es una fuente potencial de teorías (Yacuzzi, 2006; Castillo, 2005); éstas pueden emerger del estudio de caso. Eisenhardt (1989) sostiene que se pueden construir teorías a partir de este método como herramienta de investigación. El modelo utilizado en el estudio se basó en la matriz propuesta por Robert Yin (1994), sobre el tipo de estudio de casos.

Para la recolección de información se elaboró una *Pauta de Observación* que contenía preguntas que guiaron el trabajo de campo; con ello se buscó prestar la atención a hechos, personas, reglas, valores, motivaciones y realidades sociales presentes en el contexto escolar. Se identificaron

FIGURA 1
TIPO DE CASO Y MODELO DE INVESTIGACIÓN IMPLEMENTADO

Múltiples Casos y Múltiples Unidades de Análisis



Fuente: Tipos Básicos de Diseño de Estudios de Casos. Cosmos Corporation.

cinco ejes principales (las expresiones de lenguaje, la dinámica dentro del aula, el espacio físico, los materiales concretos y las actividades fuera del aula). El registro de la información se realizó de forma estructurada a través de un diario de campo.

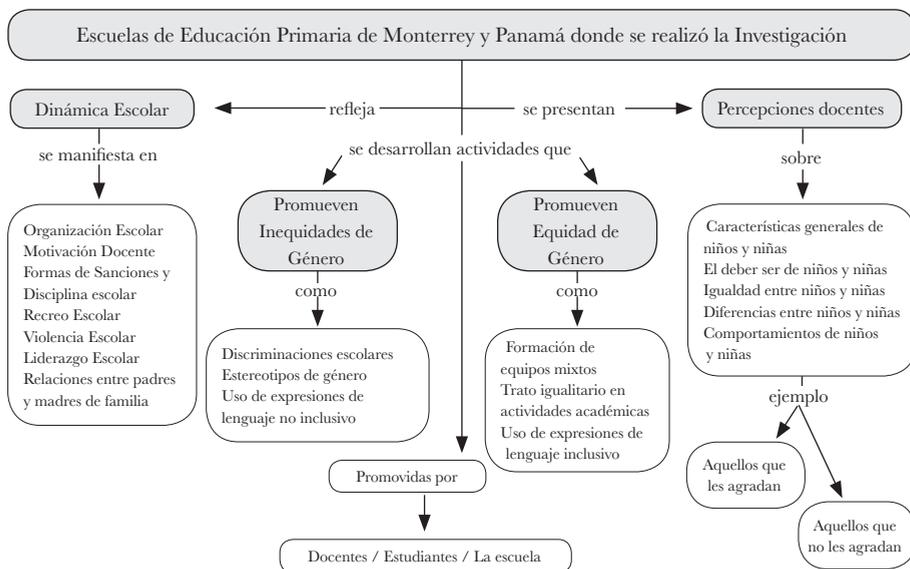
En cuanto a la *Guía de entrevista semiestructurada*, se elaboraron preguntas abiertas para docentes y directivos que cubrieran aspectos como la preferencia de grupos, la organización del espacio escolar, la disciplina, el liderazgo, la asignación de roles, las diferencias y similitudes entre niñas y niños, los estereotipos de género, la educación en igualdad, así como el apoyo de padres y madres de familia.

Para el análisis de las informaciones se recurrió a los supuestos de la teoría fundamentada. A través de un proceso sistemático de triangulación,

de comparación constante por medio de la elaboración de unidades hermenéuticas utilizando el programa Atlas.ti, se seleccionaron códigos y establecieron categorías. Se diseñaron mapas de conceptos por cada técnica aplicada, luego se entrelazaron unos con otros a fin de construir un modelo teórico explicativo de los fenómenos estudiados que emergiera de las fuentes de información utilizadas en la investigación.

Luego de analizar las informaciones obtenidas por las diversas fuentes (observaciones, entrevistas a docentes y directivos de las escuelas participantes, análisis de textos escolares y de material fotográfico), se obtuvieron las categorías más representativas y en las que se centró el proceso de análisis de este trabajo (véase figura 2, mapa conceptual). La dinámica escolar, las prácticas que pueden promover equidad e inequidades de género en el aula, las percepciones docentes sobre la masculinidad, feminidad, así como sus ideas sobre la igualdad y las diferencias entre niños y niñas fueron las categorías principales que emergieron en el análisis.

FIGURA 2
MAPA CONCEPTUAL
CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS GENERALES SELECCIONADAS PARA EL ANÁLISIS



I. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Promover la equidad de género y eliminar las discriminaciones en la educación constituyen hoy por hoy grandes desafíos a alcanzar en las diversas organizaciones sociales, locales e internacionales. Aunque se han producido muchos avances en las últimas décadas, todavía persisten marcadas diferenciaciones basadas en el género; se siguen observando visiones estereotipadas, acciones discriminatorias y excluyentes en la esfera escolar; aunque se aprecia a la vez ciertas prácticas que promueven la igualdad.

Este apartado presenta algunos aspectos específicos encontrados en tres de las grandes categorías analizadas en esta investigación en primer lugar se mencionan las inequidades de género presentes en las escuelas donde se realizó este trabajo, cómo se manifiesta el fenómeno del sexismo, así como algunas prácticas discriminatorias y estereotipadas que promueven docentes, directivos y estudiantes. De igual forma se presentan algunas prácticas que también ocurren en las aulas escolares que promueven la equidad de género, cómo estas acciones cada vez están siendo más recurrentes en la comunidad educativa y están transformando la dinámica escolar en un ambiente más inclusivo y pacífico. Finalmente, se mencionan las percepciones de docentes y directivos acerca de las características de los niños y niñas, sus preferencias de trabajo con unos y otras, así como las ideas acerca de la igualdad y la diferencia entre ellas y ellos.

II. SOBRE LAS INEQUIDADES DE GÉNERO

Podemos señalar que el sexismo escolar se presenta a través de diversas prácticas discriminatorias y estereotipos que algunos/as docentes promueven en el aula, en las diversas formas de violencia que se presentan (física, verbal, emocional, de género y hasta algunas insinuaciones sexuales entre compañeros/as), en las formas desiguales de organización del aula, en el uso de expresiones de lenguaje no inclusivo; de igual forma,

cuando se motiva y sanciona a los/as estudiantes de manera diferente por ser niños o niñas, al tener preferencias cuando se toman en cuenta para la realización de algún favor o encomienda, al hacer comparaciones entre las capacidades y habilidades que tienen unos y otras, a la hora de asignar roles de forma inequitativa, además, cuando se tienen ideas y percepciones equivocadas acerca de la feminidad y masculinidad.

Otras inequidades de género en las escuelas se evidencian a través de algunas preferencias al referirse al trabajo con niños y niñas, la separación y segregación de estudiantes (ejemplo: en juegos y actividades recreativas), la práctica de acciones discriminatorias por razón de género como algunos tratos diferenciados y roles sexuados que se les asignan particularmente a niñas y a niños (ejemplo: participación en bandas escolares, tablas gimnásticas, etcétera). Estas prácticas van en contra de la educación en igualdad, ya que se toman las diferencias que existen entre ellos y ellas para ejercer distinciones por razón del sexo.

III. SOBRE LA EQUIDAD DE GÉNERO

Dentro de las aulas escolares donde se desarrolló la investigación se presentaron situaciones que promovían relaciones equitativas; algunas de ellas tenían que ver con la asignación de actividades y trabajos en equipos mixtos, el trato igualitario que tienen los/as docentes para con sus estudiantes, la distribución equitativa de roles y espacios en el aula, el uso de expresiones de lenguaje inclusivo (por ejemplo, los registros de asistencia ordenados alfabéticamente), la motivación que utilizaban los/as docentes en clases con sus estudiantes, así como la práctica de algunas de las actividades inclusivas sugeridas por los libros de textos gratuitos.

Algunos/as docentes y directivos entrevistados comentaron que los roles dentro del aula son distribuidos de forma equitativa, señalaron que dan iguales oportunidades para que sus estudiantes participen en todas las actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula; además, en algunas aulas se tiene establecido que no existen diferencias al designar a uno/a u otro/a estudiante para que realice algo; otros/as impulsan la

participación equitativa de roles al designar igual cantidad de estudiantes en los equipos que forman y establecen tratos igualitarios entre niñas y niños en cualquier situación.

Otros/as docentes comentaron que la equidad de género en las aulas se refleja también cuando se manifiesta afecto por igual a niños y niñas, en la preferencia de trabajar con grupos mixtos, cuando se reconocen sus habilidades y se ofrece igual participación en actividades escolares, culturales y deportivas. La puesta en práctica de actividades integradoras sugiere el trabajo conjunto de niños y niñas en clases, la formación de filas mixtas, la distribución equitativa de los materiales, cuando se promueven pláticas reflexivas sobre igualdad y derechos humanos, la realización de competencias donde participan todos por igual.

IV. PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS, PREFERENCIAS DE TRABAJO Y SOBRE LA IGUALDAD Y LA DIFERENCIA

En los centros educativos donde se realizó la investigación se pudo identificar algunas ideas fijas y simplificadas sobre las características de los niños y niñas, es decir, cómo son ellos y ellas. Estas ideas generalmente están basadas en roles e identidades socialmente asignados sobre cómo son las mujeres y los hombres. Algunas de estas ideas o preconcepciones son asumidas como naturales y con base en ellas se clasifica a los niños y niñas, sin tener en cuenta sus realidades individuales ni su formación familiar, gustos y modos de pensar. En la mayoría de los casos, estas ideas generan estructuras de privilegio que impiden el disfrute igualitario de sus derechos.

Muchas de las ideas y los estereotipos sexistas que se reflejan en las escuelas primarias son compartidos y promovidos por los/as docentes, quienes tienen en sus manos la formación y educación de los niños y niñas. Aunque a través de sus discursos estos estereotipos están disfrazados y no se presentan como acciones intencionadas, se reflejan ideas estereotipadas sobre el género relacionadas con lo académico, con la feminidad, masculinidad y relacionadas con el ser y el deber ser de unos y otras.

Algunas ideas y estereotipos de género señalados consisten en el establecimiento de suposiciones equivocadas sobre las diferencias físicas y su relación con el éxito y aprovechamiento escolar, sobre la supuesta superioridad de un sexo sobre el otro por la adquisición del poder que la educación ofrece; por las sanciones sociales que tienen niños o niñas por realizar actividades o acciones que no son propias o esperadas culturalmente para uno u otro sexo, por las diferencias en el trato que les ofrecen a niños y niñas, entre otros.

Muchas percepciones del personal entrevistado están cargadas de sexismo; se presentan además contradicciones, ideas tradicionalistas y conservadoras, prejuicios y estereotipos al definir cómo son los niños y las niñas; cómo deben ser, qué conductas les agradan y no de ellos y ellas. Por ejemplo: a la hora de describir cómo son las niñas, se les asocia con ser tranquilas, dóciles, manejables, delicadas, sumisas, tiernas, celosas, coquetas, inteligentes, altivas, serias, sociales, tímidas y envidiosas. Otras habilidades/comportamientos referidos a las niñas están asociadas a actividades escolares; ellas son dedicadas al estudio, aprenden más rápido que los niños, tienden a seguir más las indicaciones, son aplicadas, adquieren los conocimientos de mejor forma, son esmeradas, detallistas, les gusta participar, son de pensamiento ágil, algunas analizan y escuchan más; muchas cuestionan el punto de vista del/la docente, ofrecen aportes interesantes, se preocupan y estudian más, por lo que ocupan los primeros puestos académicos.

Cuando se describe a los niños, se les asocia con ser intranquilos, groseros, muy acelerados, impulsivos; ellos molestan, lastiman y ofenden a los demás, son agresivos, tienen conductas fuertes, dicen palabras feas, discuten mucho, son abusivos, rudos, son menos formales y más fuertes que las niñas. Además son juguetones, hiperactivos, rebeldes, reacios y problemáticos. Académicamente, los niños son flojos para trabajar, replican las indicaciones del/la docente, son poco importa, no respetan a las niñas, son desordenados, poco líderes, platicadores, buscan más los deportes, se levantan mucho en clases, tiran papeles en el suelo, son más liberales, les gusta el relajjo, otros son irrespetuosos. Por otro lado, hay niños buenos, voluntariosos, abiertos, algunos se portan mejor que

las niñas, otros son inocentes, más dóciles, cariñosos, enérgicos, tiernos, amables, dan cariño y se relacionan con los otros/as. En ocasiones la conducta de los niños es mejor que la de las niñas, aunque por lo general no es así, se han estado portando mejor y están obteniendo mejores calificaciones que ellas.

En el aspecto del deber ser, los/as docentes y directivos participantes piensan que *las niñas deben ser* femeninas, cariñosas, tranquilas, sumisas, introvertidas, expresivas, sencillas, tratables, honradas, humildes, recatadas, sinceras, inocentes, tiernas, buenas, curiosas, aseadas, ordenadas, respetuosas, discretas, crecer con un alto grado de valor en sí mismas, sin malicia. En la escuela, ellas deben ser bien portadas, moderadas en su forma de hablar y comportarse, usar un lenguaje adecuado, ser elocuentes, expresarse de manera formal, ellas deben ser abiertas, darse a entender, sin tabúes, deben sentarse bien y guardar la compostura. También deben tener valores, ayudar a los niños, respetar y darse a respetar como una dama, deben darse a entender, tener confianza, deben ser interesadas en el estudio, gustarle la escuela, deben ser dinámicas, aplicadas, esmeradas, educadas, participativas, cumplidas, reflexivas, ser críticas, que cuestionen, deben estar conscientes que vienen a un plantel educativo.

Por otro lado, *los niños deben ser* respetuosos, responsables, educados, abiertos, tolerantes, deben tener valores, ser aseados, colaborativos, honrados y cooperadores. Ellos deben tener identidad como personas, ser varoniles, caballerosos, tener un comportamiento lo más correcto posible, tener el valor de quererse, capaz de realizar cualquier actividad, tener el rol que ellos representan, participar y jamás decir no puedo. En la escuela ellos deben ser lo más quietos posibles, cumplir con sus trabajos, traer su uniforme, comportarse de forma ordenada, saber escuchar, deben ser disciplinados, que se atrevan a opinar, apoyar a los demás y respetar a las niñas.

Algunos/as docentes y directivos comentaron que a ellos/as *les agradan que las niñas sean* sinceras, ordenadas, cumplidas, no mentirosas, preocupadas por su aseo personal, que vengan a la escuela peinadas, aseadas, perfumadas, etcétera; además, que sean tranquilas, sumisas y obedientes. De igual forma, *les agrada que los niños desarrollen* actitudes

hacia los deportes, que sean dinámicos, ordenados, responsables, participativos, respetuosos, tolerantes, que tengan confianza en sí mismos; además, que se porten bien, que cumplan con las asignaciones y tareas escolares, que sepan escuchar y sean disciplinados.

Otros/as docentes señalan que *las niñas no deben* pelear porque van a ser mal vistas, no deben ser descarriadas, ni mentirosas, intrigosas, tampoco deben tener nada que ver con temas fuertes de sexualidad, no deben pelear ni tener comportamientos agresivos de forma pública; además, deben en lo posible no perder las tradiciones culturales de su comunidad. *Los niños no deben* ser irrespetuosos con las niñas, ni ser problemáticos, golpeadores, no deben decir palabras obscenas y jamás deben decir no puedo.

En cuanto a las *percepciones sobre la igualdad*, se señala que los niños y las niñas son iguales en cuanto a capacidades, oportunidades, intereses, obligaciones, responsabilidades y necesidades. Son competitivos; tienen las mismas capacidades (en cuanto a conocimiento, aprendizaje y rendimiento académico son iguales ya que todos son inteligentes), hacen sus trabajos iguales y tienen iguales formas de pensar. Tienen, además, las mismas oportunidades ya que reciben lo mismo del docente, ambos pueden participar en los honores, comedias y en todas las actividades que se desarrollen en la escuela (ejemplo: ambos pueden hacer la limpieza en el aula).

Los niños y las niñas son iguales también en su forma de comportarse, a ambos les gusta la música, forman grupos, les gusta tener amigos/as, tienen los mismos deseos, objetivos, ideales, aspiraciones. Se interesan por lo que va a pasar en el futuro, optan por lo que quieren ser, ambos son platicadores y chismosos, son muy unidos para todo (lo bueno y lo malo), se ayudan y comparten mucho. Ellos y ellas valen lo mismo, tienen las mismas obligaciones, responsabilidades y deberes, además, ambos deben cumplir las mismas indicaciones que se les dan en la escuela. Ambos necesitan atención y apapachos, ya que tienen los mismos derechos de recibir una buena palabra, un buen aliento, una felicitación, en ocasiones se les puede dar abrazos.

En lo referente *a las diferencias*, el colectivo docente entrevistado comenta que existen varias diferencias entre los niños y las niñas: por un

lado, están aquellas que tienen que ver con lo físico; en cuanto al aprendizaje, también son diferentes en la maduración, capacidades, gustos y en sus conductas. Son diferentes en cuanto a la fuerza física, su anatomía, en cuanto al sexo, éste determina si se es hombre o mujer. Además, son diferentes en su rol sexual y social.

Los niños son más fuertes, toscos, agresivos; las niñas más débiles, dóciles, tranquilas. Son diferentes en su forma de estudiar, en la participación en clases, se presentan diferencias en la letra, ellas son más aplicadas, responsables, más ágiles para el doble sentido, más aventadas, maduran más rápido, son diferentes en sus procesos físicos de maduración. Las niñas son más perceptivas, expresivas, ordenadas, sensibles, tienen la capacidad de hacer varias cosas a la vez y hacerlas bien, son más serias, tranquilas, platican más. Ellos son más informales; en los modales, tienen actitudes diferentes; en el carácter, son más rebeldes. Ellas son más directas, tienen la autoestima más elevada, los niños aceptan lo dicho, son juguetones, más intrépidos, agresivos. A los niños y niñas les gustan juegos diferentes, además, tienen formas de reunirse diferente.

Después de conocer algunas de las percepciones del personal docente y directivo entrevistado sobre las características generales de los niños y niñas, sus preferencias y pensamientos sobre la igualdad y las diferencias, queda en evidencia que en las escuelas primarias donde se desarrolló la investigación se presentan en los discursos y prácticas algunos estereotipos e inequidades de género que pueden influir en la manera en que se perciben las características, conductas y roles de niños y niñas. Aunque hay algunos/as docentes que comparten ideas sobre la igualdad que debe existir entre niños y niñas, en ocasiones estos discursos se ven ensombrecidos por ideas tradicionales sobre las formas de comportarse que deben tener sus estudiantes por pertenecer a uno u otro sexo y por sus preferencias de trabajo con unos u otras.

El cuadro 2 revela los hallazgos generales obtenidos en la investigación; por un lado se presentan algunas inequidades de género y por otro, ciertas formas de aplicación de la equidad de género en el ámbito escolar. Los hallazgos se presentan por cada técnica utilizada en ambos países.

CUADRO 2

HALLAZGOS QUE REVELAN EQUIDAD E INEQUIDAD DE GÉNERO EN LAS ESCUELAS PARTICIPANTES EN ESTA INVESTIGACIÓN

Técnicas	Hallazgos que revelan formas de inequidad de género	Hallazgos que revelan formas de equidad de género
Observaciones	<p>Actividades diferenciadas para cada sexo.</p> <p>Formas de disciplina autoritaria, discriminatoria y sexista, ej.: niñas utilizadas para sancionar o disciplinar a niños.</p> <p>Formas de relaciones de poder entre estudiantes, generalmente niños.</p> <p>Formas de violencia escolar presentes en las relaciones (física, verbal, de insinuación sexual, emocional, de género).</p> <p>Uso de expresiones de lenguaje oral, escrito e iconográfico sólo en masculino.</p> <p>Establecimiento inequitativo de roles.</p> <p>Prácticas de estereotipos de género como el trato diferenciado y la separación de estudiantes en el aula.</p> <p>Discriminaciones por el sexo y por las capacidades de los/as estudiantes.</p>	<p>Asignaciones de trabajos en equipos mixtos.</p> <p>Trato igualitario en clases.</p> <p>Igual participación en actividades escolares.</p> <p>Distribución equitativa de roles y espacios dentro del aula.</p> <p>Registros de asistencia ordenados alfabéticamente.</p> <p>Formas de motivación equitativa.</p>
Entrevistas	<p>Percepciones diferenciadas sobre el éxito escolar.</p> <p>La tarea de apoyo escolar de los hijos/as es delegada a las madres.</p> <p>Preferencias en el trato ofrecido a niños/as.</p> <p>Esteriotipos de género en las expresiones del lenguaje y en los ejemplos dados.</p> <p>Expresiones de lenguaje oral no inclusivas.</p> <p>Esteriotipos de género relacionados con patrones culturales, roles sexuales, sobre el comportamiento agresivo, formas de masculinidad y feminidad, etc.</p>	<p>Formación de equipos mixtos en actividades escolares.</p> <p>Trato equitativo en el aula de clases.</p> <p>Uso de expresiones de lenguaje inclusivo.</p> <p>Igual participación en actividades académicas y culturales.</p> <p>Aplicación de disciplina escolar de forma equitativa.</p> <p>Formas equitativas para motivar a los/as estudiantes.</p>

Técnicas	Hallazgos que revelan formas de inequidad de género	Hallazgos que revelan formas de equidad de género
Análisis de material fotográfico	<p>Discriminaciones en el aula (separación de estudiantes por sexo). Estereotipos de género relacionados con los roles sexuales: distribución inequitativa de roles al realizar el aseo del aula. Distribución inequitativa de espacios escolares, sobre todo en juegos. Actividades académicas, culturales, deportivas y artísticas diferentes para cada sexo. Uso de expresiones de lenguaje no inclusivo en materiales y murales.</p>	<p>Iguals oportunidades de participación en actividades académicas y extraescolares. Formación de equipos y filas mixtas en actividades académicas y recreativas. Uso de expresiones de lenguaje inclusivo. Distribución equitativa de roles.</p>
Análisis de libros de textos escolares	<p>Pocas imágenes mixtas. Contenidos inconsistentes y contradictorios Se utilizan expresiones no inclusivas. Visiones estereotipadas de roles tradicionales que se señalan son propios de hombres y mujeres. El mundo público, científico, político e histórico es dominado por hombres. Se presentan más imágenes y nombres masculinos que femeninos. Uso del término hombre para referirse a personas. Expresiones de lenguaje no inclusivas.</p>	<p>Imágenes y contenidos de distribución equitativa de roles. Imágenes de grupos mixtos. En ocasiones se utiliza un lenguaje inclusivo y expresiones neutras. Actividades que refuerzan la equidad de género y favorecen las actitudes abiertas y tolerantes. Uso del concepto “humanos” para referirse a un colectivo de personas. Desarrollo de temáticas que favorecen la equidad, igualdad, respeto, derechos humanos, etc.</p>

En los discursos se presentan actitudes y opiniones ambivalentes en cuanto a las características tradicionales y convencionales de los roles masculinos y femeninos, frente a concepciones igualitarias y equitativas que están emergiendo. Muchos/as docentes asocian las características de delicadeza, sumisión, belleza, tranquilidad, inteligencia, timidez, pasividad, entre otras, como comportamientos esperados para las niñas, y características como la agresividad, intranquilidad, hiperactividad, rudeza, rebeldía, informalidad, etcétera, como comportamientos propios de los niños. Tal distinción no hace más que acrecentar diferencias inexistentes y discriminatorias entre los sexos; además de promover identidades y concepciones estereotipadas sobre lo que es ser un hombre y una mujer.

V. ANÁLISIS COMPARADO

El resultado del proceso de comparación constante no concluye cuando emergen las categorías y subcategorías; ellas se convierten en el insumo necesario para otro nivel de análisis. Como la investigación se realizó en dos ciudades, el siguiente paso fue la identificación de similitudes y diferencias acerca del sexismo y la equidad de género en las escuelas primarias donde se realizó el trabajo.

En el diseño metodológico de esta investigación se planteó la realización de comparaciones entre ambas ciudades. La intención consistió en describir las situaciones que presentaban equidades e inequidades de género en contextos escolares en cada país, para posteriormente contrastar las informaciones obtenidas buscando diferencias o similitudes.

Luego de revisar los mapas conceptuales obtenidos en cada una de las técnicas de recolección de información y de categorizar las informaciones obtenidas en cada país, se elaboró un cuadro comparativo sobre las principales categorías de análisis obtenidas a través del proceso de comparación constante; éste fue el insumo utilizado para extraer aquellos aspectos que se presentan en Monterrey y en Panamá y que podrían estar promoviendo el sexismo y la equidad de género en el ámbito escolar. El resultado final se presenta en el cuadro 3:

CUADRO 3

MATRIZ DE SIMILITUDES Y DIFERENCIAS SOBRE LA EQUITAD E INEQUIDAD DE GÉNERO EN LAS ESCUELAS DONDE SE REALIZÓ LA INVESTIGACIÓN

Categorías generales	Similitudes	Diferencias
Sobre la inequidad	<p>Asisten mayoritariamente madres de familia a las escuelas. Se utilizan expresiones de lenguaje no inclusivas e incongruentes. Se presenta una distribución inequitativa de roles y espacios. Promoción de estereotipos sexistas. Separación de estudiantes por sexo. Se presentan discriminaciones. Acontecen diariamente hechos de violencia escolar. Se aprecian formas de disciplina autoritaria. Sobresalen imágenes y nombres masculinos en ejemplos y materiales. Se presentan textos con mensajes ocultos. Hay docentes que usan listas separadas. Hay preferencias de docentes de trabajar con niñas. Se trata a los/as estudiantes de manera diferente. Se presentan discursos tradicionalistas e inequitativos. Se plantean actividades diferentes para niños o niñas.</p>	<p>En las escuelas de Monterrey: Se presentan más situaciones de violencia de género, los/as docentes promueven más estereotipos de género en sus estudiantes. Se observan muchos niños y niñas reproduciendo estereotipos de género. Se intervienen en el aula menos las situaciones de violencia, algunos docentes no hacen nada cuando se suscitan estas situaciones. Se utilizan más los ejemplos de los libros de textos. Se visualizaron más expresiones de lenguaje no inclusivo en láminas, frisos, anuncios, en clases. Mayor diferencia en la entrega de materiales educativos, ej: dibujos diferentes para niños y niñas. Mayor promoción de roles tradicionales para cada sexo, ejemplo, el asco escolar. Mayor separación de niños/ niñas en juegos y actividades. Madres asisten más a la escuela. No se ve el problema del sexismo como algo grave. En las escuelas de Panamá: Los hechos de violencia verbal y emocional son mucho más evidentes, ejemplo: mal trato a estudiantes con NEE. Se separan más a los estudiantes dentro del aula. Se presenciaron más situaciones de violencia física y verbal de docentes a estudiantes. Se motiva a los niños y niñas de forma diferente. Docentes reacios a implementar relaciones equitativas.</p>

Categorías generales	Similitudes	Diferencias
Sobre la equidad	<p>Se hacen trabajos con grupos mixtos. Hay aulas que tienen una distribución equitativa de espacios y roles. Docentes utilizan registros ordenados alfabéticamente. Se utilizan formas de motivación igualitaria. Hay buenas relaciones docentes-padres y madres de familia. Se ofrecen iguales oportunidades de participación. Los libros presentan imágenes de grupos mixtos. Se practican actividades educativas que reflejan igualdad y diferencia. Se establecen acuerdos de roles compartidos. Promoción de juegos mixtos. Imágenes de equipos mixtos en libros de trabajo. Temas educativos de formación para resolver conflictos pacíficamente.</p>	<p>En las escuelas de Monterrey Las escuelas promueven valores y actitudes más tolerantes. Se empieza a utilizar expresiones de lenguaje más inclusivas. Directivos más preocupados por establecer mayor igualdad. Se observaron más maestros en grados inferiores. Niños y niñas corrigen a sus docentes cuando no son inclusivos. En las escuelas de Panamá Existe más conciencia en el equipo docente sobre la importancia del uso de la perspectiva de género. Se mantienen mejores relaciones con los padres y madres de familia. Se presenciaron más actividades artísticas, culturales y deportivas integradoras. Las sanciones propuestas van encaminadas a los reglamentos y estatutos. Se observaron docentes más dinámicos y más constructivistas.</p>

Detrás de las acciones y comportamientos en los que se manifiestan las inequidades de género en el ámbito escolar, se encuentran a la par un conjunto de prácticas, valores, formas de pensar y concebir las relaciones que se están erigiendo basadas en la equidad. La educación juega un papel central en la transmisión de estos valores y prácticas. A través del aprendizaje e interiorización de una cultura de género, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la convivencia pacífica, el respeto, serán mecanismos cada vez más viables para alcanzar la equidad no sólo en la escuela, sino en la sociedad.

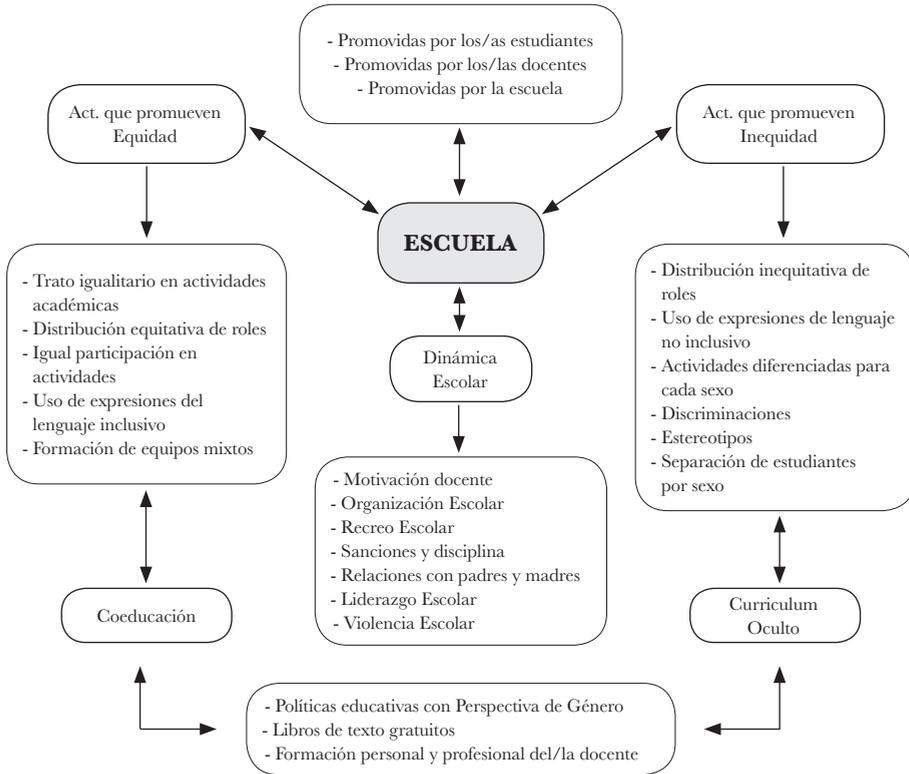
VI. MODELO TEÓRICO EXPLICATIVO Y EMERGENTE RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN

Los hallazgos presentados en esta investigación reflejan una dualidad de acciones que interactúan de forma cotidiana en las aulas escolares. Por un lado se presentan inequidades de género, pero por el otro, aparecen situaciones que hacen entrever un ambiente más equitativo en las escuelas. Cada práctica inequitativa en el aula está causando daño que quizás pueda verse a corto plazo en las prácticas concretas que se producen en las relaciones de género; pero el daño potencial, a largo plazo, puede estar sembrándose en la mente y experiencias de cada niño, niña, docente, directivo, etcétera.

La figura 3 representa el modelo teórico explicativo y emergente sobre la equidad e inequidad de género en el ámbito escolar producto del análisis de las informaciones recabadas en esta investigación.

FIGURA 3

MODELO TEÓRICO EXPLICATIVO Y EMERGENTE SOBRE LA EQUIDAD
E INEQUIDAD DE GÉNERO EN EL ÁMBITO ESCOLAR



El resultado final del análisis se representa a través de un escrito que evidencia la perspectiva teórica que emerge, esto a manera de proposición teórica coherente y conceptual-explicativa de la relación entre el fenómeno de la equidad e inequidad de género en algunas escuelas primarias de Monterrey y Panamá. La propuesta teórica emergente es concisa, coherente y es producto del resultado del trabajo de comparación constante entre las informaciones recabadas. Las siguientes proposiciones teóricas son producto del análisis de esta investigación y abonan sustanciosamente los estudios de género en educación.

La escuela es un escenario de reproducción de relaciones sociales; en ella se transmiten valores, modelos y pautas de comportamiento que pueden estar basadas en la equidad de género o en inequidades. Estos hechos suelen presentarse a través de diversas relaciones de género que acontecen entre docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, docentes-padres y madres de familia; esto se da como producto de la socialización que se realiza a través de la dinámica escolar.

Las inequidades de género en la escuela se manifiestan en muchas ocasiones a través del currículo oculto. En el discurso, los/as docentes y directivos sancionan el sexismo escolar y manifiestan lo negativo y perjudicial que puede llegar a ser este fenómeno, pero en la práctica no se reflejan del todo actividades coeducadoras encaminadas hacia la equidad de género.

Esta situación se manifiesta no sólo en las relaciones docente-estudiantes que se suscitan en la dinámica escolar, sino que aparece de manera implícita y explícita en los textos escolares, en los materiales y recursos didácticos utilizados, en las expresiones del lenguaje oral, escrito e iconográfico, en las relaciones de género, en las políticas internas y externas de la administración escolar, en las relaciones con los padres y madres de familia y en el currículum formal.

Los tipos de violencia, los estereotipos y las discriminaciones que se dan por razón del sexo en niños y niñas de educación primaria son el resultado de un sistema educativo carente de una visión con perspectiva de género; pero esto no significa que estas prácticas puedan ser desaprendidas, modificadas o eliminadas.

VII. REFLEXIONES FINALES

Mediante un trabajo comprometido con la inclusión y la equidad, las escuelas deben seguir haciendo su tarea formativa cada vez con mayor calidad y pertinencia. Corresponde al resto de los actores apoyar en esta tarea y combatir los efectos negativos que trae la violencia de género, fenómeno que cada día limita el potencial de las presentes y futuras generaciones.

En los últimos años, México y Panamá han asumido las recomendaciones internacionales para prevenir, combatir y erradicar la violencia de género; también han adaptado las legislaciones y convenios para disponer de la normatividad adecuada destinada a enfrentar esta problemática y sus subsecuentes consecuencias. La experiencia de muchos/as docentes, de autoridades educativas y grupos de investigación demuestra que las acciones escolares inclusivas son fundamentales para prevenir e intervenir este tipo de violencia. Sin embargo, enfrentar los múltiples desafíos que hoy confronta el sector educativo requiere un amplio compromiso de toda la comunidad educativa. Se requieren de estrategias múltiples de sensibilización, formación, fomento y desarrollo de prácticas que promuevan una educación más justa. El progreso hacia la equidad en educación es una condición necesaria para alcanzar la justicia, reducir las desigualdades y acortar la brecha entre los países.

A pesar de las transformaciones y avances en materia de equidad de género, todavía siguen existiendo estructuras que evidencian tratos diferenciados para los niños y las niñas. Algunas escuelas continúan reproduciendo estereotipos de género; sin embargo, empiezan a ser evidentes nuevos valores y modelos de comportamiento más equitativos y solidarios. La escuela, como institución privilegiada para transmitir la cultura y las tradiciones, es fundamental en el proceso de socialización la secundaria, y como tal, su contribución para empezar a erosionar la larga tradición sexista puede ser invaluable. La visión masculina del mundo, los roles sexuales tradicionalistas y estereotipados, la inequidad y la violencia sexual son un serio lastre para el avance social.

El personal docente y directivo de las escuelas participantes muestra ideas y percepciones sobre la vigencia de roles y estereotipos tradicionales fuertemente ligados al espacio público y privado. Se sigue pensando que el hombre es el responsable de proveer el sustento del hogar (él debe ser fuerte, hábil, responsable, agresivo) y que las mujeres deben aprender a ayudar en casa (ella debe ser paciente, tranquila, cuidadora, limpia, delicada, sumisa). Los niños son más señalados como los responsables de los insultos, las humillaciones y los problemas de conductas,

reproduciendo el estereotipo de que los hombres son fuertes o agresivos y evidenciando la forma en que han aprendido a relacionarse y a enfrentar los conflictos.

Es central que el personal docente y directivo analice cómo los niños y las niñas requieren de ajustes y equilibrios para estar en igualdad de condiciones en los procesos educativos, así como reconocer que ambos llegan a la escuela con información y valoraciones provenientes de la sociedad y la familia de lo que es un hombre y una mujer; lo que puede situarlos en desventaja frente al aprovechamiento y desempeño escolar.

El colectivo docente tiene que tomar en cuenta que es parte de una cultura y que es probable que —sin intención— transmita en las escuelas estereotipos de género que ha incorporado en su vida. Esta transmisión cultural suele hacerla la sociedad en su conjunto; por esta razón es oportuno aplicar la perspectiva de género para visualizar, analizar y desactivar estereotipos que pueden perjudicar el desempeño escolar.

Promover la equidad de género y eliminar las discriminaciones en la educación constituyen hoy por hoy grandes desafíos a alcanzar en las diversas organizaciones sociales, locales e internacionales. Aunque se han producido avances en las últimas décadas, todavía persisten marcadas diferenciaciones basadas en el género; se siguen observando visiones estereotipadas, acciones discriminatorias y excluyentes en la esfera escolar, aunque se aprecia a la vez ciertas prácticas que promueven la igualdad.

Los trabajos realizados en educación para la paz han inspirado toda una serie de experiencias prácticas para la prevención e intervención de diversas formas de violencia en las escuelas. Actualmente en distintos contextos se utilizan enfoques innovadores, sistémicos y multicomponentes para fomentar la convivencia pacífica y prevenir con ello la violencia (McMahon, 1999; Olweus, 2001; Chaux, 2012). Uno de ellos consiste en el desarrollo y fortalecimiento de competencias ciudadanas en estudiantes, docentes, directivos, padres y madres de familias de escuelas básicas (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005) que al ser integradas

con conocimientos y técnicas prácticas hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ruiz-Silva y Chaux, 2005).

El programa colombiano Aulas en Paz es un modelo efectivo y riguroso de cómo se pueden desarrollar competencias ciudadanas para la convivencia pacífica en las escuelas primarias; estas competencias (emocionales, comunicativas y cognitivas) preparan a los estudiantes para enfrentar situaciones complejas de la vida cotidiana (como escenarios de conflicto o agresión). Este enfoque pedagógico privilegia el aprendizaje a través de la creación de oportunidades para la práctica y no por medio del discurso (Chaux, 2012), es decir aprender haciendo, lo cual tiene mayor probabilidad de traducirse en acciones cotidianas.

Muchos de los programas para la promoción de la convivencia pacífica están dirigidos a todos los estudiantes simultáneamente, es decir, están basados en una visión de prevención universal (lo que se denomina prevención primaria). En cambio, algunos de los programas educativos más efectivos a nivel mundial focalizan sus esfuerzos en aquellos estudiantes que requieren de más apoyo e intervención, es decir, aquellos niños o niñas que presentan comportamientos agresivos desde pequeños. A este tipo de programas se les denomina prevención secundaria. Los programas que implementan la prevención terciaria se focalizan en quienes ya presentan situaciones muy difíciles y desarrolladas, en las cuales se necesita la intervención profesional. Los programas mejor estructurados combinan diversos tipos de prevención. Uno de los más completos es *Fast Track* (Conduct Problems Prevention Research Group), implementado actualmente en algunas ciudades de los Estados Unidos.

A nivel nacional se implementa en México el Programa Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar, desarrollado por la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH); el Programa Construye T: Convive con la diversidad, impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el PNUD, la UNESCO, UNICEF y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). A nivel estatal en distintas

entidades de la república se desarrollan programas como Escuela Segura y Escuelas sin violencia.

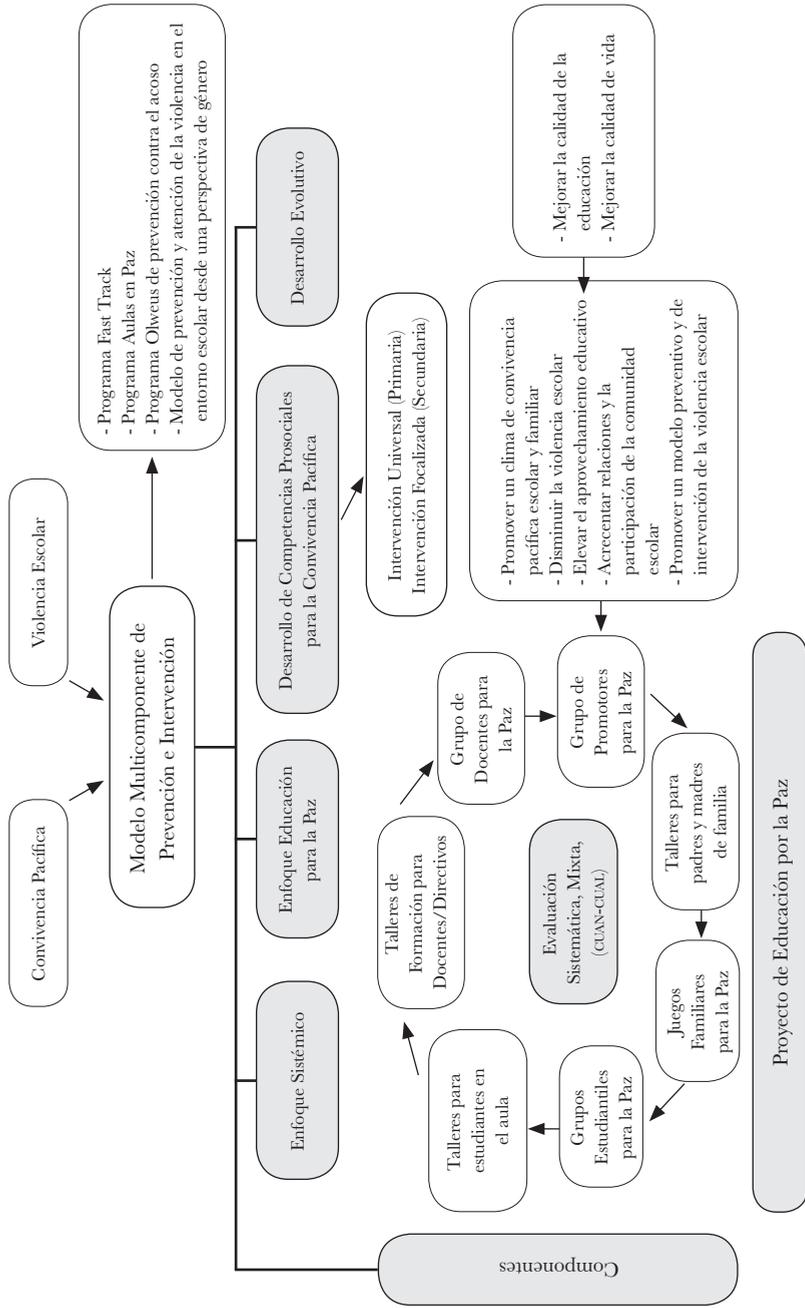
En Sonora, investigadoras del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD) propusieron en el 2012 un modelo sistémico para prevenir y atender la violencia en el entorno escolar desde una perspectiva de género. Este trabajo establece un componente de prevención (primaria, secundaria y terciaria), así como de atención de la violencia escolar y se fundamenta en el programa Paz Educa (Varela, Tjmes y Sprague, 2009) y Positive Behavior Support (Universidad de Oregon, 2005). El modelo se basa en un enfoque de derechos humanos.

El Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora implementó durante el ciclo escolar 2014-2015 el proyecto de investigación *Modelo de Prevención e Intervención de la Violencia Escolar en Hermosillo*. El objetivo consistió en la generación de un modelo que proporcionara herramientas teóricas y prácticas a docentes, directivos, estudiantes y comunidad educativa para abatir diversas situaciones de violencia escolar. La propuesta parte de la premisa de que promover un clima de convivencia pacífica en la escuela y en la familia a través del desarrollo de competencias para la consecución de la paz disminuirá la violencia escolar, elevará el aprovechamiento escolar, acrecentará las relaciones y la participación de la comunidad educativa. Se planteó para ello un diseño multicomponente de intervención (primaria y secundaria) con un enfoque sistémico (Compañ, 2012), integrador, tomando en cuenta el desarrollo evolutivo de los niños y niñas.

Para la *intervención universal* se diseñó el diplomado *Construyendo escuelas para la convivencia pacífica*; éste se enfoca en desarrollar y fortalecer competencias para la promoción de la paz en docentes y directivos de escuelas primarias. A través de sesiones presenciales y actividades específicas, los/as participantes se transformarán en promotores de un clima de convivencia pacífica en las escuelas.

Mediante el desarrollo de metodologías y estrategias didácticas creativas, elaboradas para la prevención e intervención de situaciones de

FIGURA 4
 MODELO DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR



violencia, los/as docentes y directivos diseñan e implementan un *Proyecto de Educación para la Paz* integrador, dinámico e innovador en sus centros educativos con el apoyo de la comunidad escolar. En las escuelas al equipo de docentes y directivos que lidera los proyectos se les denomina *Grupos de Docentes por la Paz* y son los/as encargados de impulsar una serie de actividades inclusivas con toda la comunidad escolar para promover la paz y la convivencia. Dentro de las aulas, los/as docentes —con el apoyo de sus directivos— implementan una serie de actividades específicas con todos/as sus estudiantes para prevenir la violencia y promover la convivencia pacífica.

Otro de los componentes de *intervención primaria* consiste en el desarrollo de tres talleres con los padres y madres de familia de las escuelas. Los talleres son realizados con la intención de sensibilizar a estas personas y ofrecerles herramientas para que las implementen con sus hijos/as y familias en sus hogares. Los temas abordados en estas sesiones están relacionados con las temáticas y actividades desarrolladas en el aula con los/as estudiantes y con las estrategias facilitadas en el diplomado para docentes.

Para el desarrollo del componente de *intervención focalizada*, se implementa la estrategia denominada *Grupos Estudiantiles para la Paz* (GEP), que consiste en la formación de pequeños grupos de seis estudiantes (cuatro prosociales y dos poco prosociales). Los/as docentes evalúan las conductas de todos sus estudiantes a través de un instrumento denominado *multiusos* (diseñado para el Programa Aulas en Paz en Colombia). Luego de la tabulación de estas evaluaciones, se obtiene una lista de prosociabilidad, en la que se selecciona a los cuatro estudiantes con mayor puntaje y a los dos estudiantes con el menor.

Para el desarrollo de este componente se implementa el curso *Convivencia sin violencia*, que se ofrece a padres y madres de familia seleccionados por los/as docentes por sus características de prosociabilidad. Se les ofrecen cuatro talleres con la intención de ofrecerles materiales, técnicas y metodologías para que trabajen con estos grupos específicos de estudiantes prosociales y poco prosociales. A este grupo de padres y madres de familia se les denomina *Promotores de la Paz*.

Luego de la conformación de los grupos, el equipo de promotores implementa una serie de 10 talleres semanales de una hora cada uno. La intención de la conformación de estos pequeños grupos consiste en incluir a los/as estudiantes que presentan problemas de sociabilidad, de agresividad y apatía; ofrecerles una intervención focalizada e incluirlos en actividades integradoras e intencionadas para promover la convivencia. Al equipo de promotores de los GEP se le ofrece un manual que contiene las sesiones y actividades que desarrollarán durante las semanas de intervención.

Otro componente focalizado consiste en el desarrollo de visitas familiares a los/as estudiantes que presentan poca prosociabilidad. Se solicita a las familias de estos estudiantes que asistan a la escuela y a través de una serie de *juegos cooperativos para la paz*, interactúan entre sí y desarrollan las competencias para la promoción de la convivencia pacífica propuestas en el modelo.

Todas las actividades implementadas en el modelo atienden a un diseño de investigación mixto (Creswell y Plano-Clark, 2007; Tashakkori y Teddlie, 2003), la evaluación es dinámica, estructurada y complementaria en todas las etapas (Wolcott, 2009). El proyecto cuenta con un esquema de triangulación metodológica (Creswell y Plano-Clark, 2007), ya que se utilizan distintas técnicas e instrumentos de recolección de información (cualitativa y cuantitativa).

FUENTES CONSULTADAS

- ARAYA, S. (2001), "La equidad de género en la educación", *La Ventana*, núm. 13.
- ÁVILA, M. (2007), *Políticas públicas con visión de género. Serie Investigaciones*, México, Instituto Estatal de las Mujeres de Nuevo León.
- AZAOLA, E. (2009), "Patrones, estereotipos y violencia de género en las escuelas de educación básica en México", *La ventana, Revista de estudios de género*, 4(30), 7-45, recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362009000200003&lng=es&tlng=es
- BANDURA, A. (1963), *Social learning and personality development*.

- BID (2007), *Expertos subrayan dimensión del género en crecimiento económico en América Latina y Caribe*, Banco Interamericano de Desarrollo, comunicado de prensa, recuperado de <http://www.iadb.org/news/articledetail.cfm?artid=3886&language=Sp>
- BLANCO, M. (2008), *Relaciones de género: reconocer y comprender las relaciones entre mujeres y hombres*, Módulos I y II, Construir la equidad de género: la tarea de transformar las relaciones entre mujeres y hombres, Costa Rica, IEM/ Universidad Nacional/ Asociación Madre Selva.
- BONINO, L. (2000), *Violencia de género y prevención*, El problema de la violencia masculina, Mujeres en red, España, recuperado de <http://www.nodo50.org/mujeresred/violencia-lbonino.html>
- BOURDIEU, P. (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- CASTILLO, M. (2005), *Método de Estudio de Caso*, México, USN.
- CEDAW (1979), *Convención de las Naciones Unidas para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*, recuperado de <http://www.hchr.org.mx/documentos/CEDAW%20Final.pdf>
- CEPAL (2009), *Estadísticas Sociales*, Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Chaux, E. (2012), *Educación, agresión y convivencia escolar*, Colombia, Editorial Taurus.
- , J. Lleras y A. M. Velásquez (2004), *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional/ Universidad de los Andes.
- CNDH (2012), *La CNDH continúa trabajando para eliminar bullying*, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, comunicado de prensa CGCP/195/12, México, 29 de julio de 2012, recuperado de http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/Comunicados/2012/COM_2012_195.pdf
- COMPañ, E. (2012), *El modelo sistémico aplicado al campo educativo*, Aplicaciones, recuperado de http://www.iaf-alicante.es/imgs/ckfinder/files/PUB_Modelo_sist%C3%A9mico_ES.pdf
- COMPTE, P. y J. Oreiro, (2000), *Hacia una nueva identidad masculina*, Barcelona, Excmo.
- CORTÉS *et al.* (2001), “¿Equidad en la escuela primaria mexicana?, Una visión desde la perspectiva de género”, *Revista Iberoamericana de Educación*, OIEL.
- COX, C., R. Jaramillo y F. Reimers (2005), *Education for democratic citizenship in the Americas: An agenda for action*, Washington, D.C., Interamerican Development Bank.
- CRESWELL, J. y V. Plano-Clark (2007), *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks, CA, Sage.

- DEVÍS, J. *et al.* (2005), “¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 39, septiembre-diciembre, *La educación del cuerpo*, OEI.
- EISENHARDT, K. (1989 a), “Building Theories from Case Study Research”, *Academy of Management Review*, vol. 1989, núm. 4, pp. 532-550, recuperado de <http://pages.cpsc.ucalgary.ca/~sillito/cpsc-601.23/readings/eisenhardt-1989.pdf>
- ELJACH, S. (2011), *Violencia escolar en América Latina y el Caribe superficie y fondo*, UNICEF, recuperado de http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf
- FACIO, A. (2011), “¿Igualdad y / o equidad? Nota para la igualdad N 1”. Superando obstáculos para la transversalidad de Género en América Latina y el Caribe, UNDP, recuperado de http://www.americalatina genera.org/es/documentos/centro_gobierno/FACT-SHEET-1-DQEH2707.pdf
- FLEMING, I. (2007), *Mujer y educación en Costa Rica*, Informe sobre equidad de género en el ámbito educativo en Costa Rica.
- FLORES, R. (2005), “Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, mayo-agosto, *Violencia en la escuela*, OEI.
- FRIEDAN, B. (1981), *La segunda fase. Estudios sobre feminismo y la condición de la mujer* (trad. 1983), Barcelona.
- GÓLCHER, I. (2002), *Guía metodológica para el uso del maletín didáctico itinerante*, Panamá, Red de Escuelas Educar en Igualdad-Ministerio de Educación.
- HOFF, C. (2006), “La guerra contra los chicos. ¿Cómo un feminismo mal entendido está dañando a los chicos jóvenes?”, *RIS*, 65 (47), mayo-agosto, pp. 221-240.
- LAGARDE, M. (2004), *Identidad femenina*, México, UNAM.
- LAMAS, M. (2007), Equidad de género en la UNAM, recuperado de http://www.pueg.unam.mx/documentos/Foro_equidad/Equidad_Marta_Lamas.pdf
- LARA, R. (2010), “Las aulas como espacios vivos para construir la equidad escolar”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 51, abril-septiembre, *Escuela y fracaso. Niveles y territorio*, OEI.
- LÓPEZ, M. y H. Alonso (2008), *Equidad de género: ¿Sueño o realidad?*, Cuba, Universidad de Cienfuegos.
- MARCHESI, A. (2000), “¿Equidad en la educación? Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, mayo-agosto, *¿Equidad en la educación?*, OEI.
- McMAHON, R., M. Greenberg y the Conduct Problems Prevention Research Group (1995), *The Fast Track program: A developmentally focused intervention for*

- children with conduct problems*, Clinician's Research Digest, Supplemental Bulletin, 13.
- MISCHEL, W. (1981), *Introduction to Personality*, 3a ed., Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- OLWEUS, D. (2001), "Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones", Centro de investigación para la promoción de la salud, Universidad de Bergen, Noruega http://www.observatorioperu.com/lecturas/acoso_escolar_dolweus.pdf
- ONU (1948), Declaración Universal de los Derechos Humanos, Organización de las Naciones Unidas, recuperado el 4 de febrero de 2010 de <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml#a26>
- (1989), Convención sobre los derechos del niño, recuperado el 5 de febrero de 2010 de http://www.cimacnoticias.com/especiales/amndi/instrumentos_inter/1_convencion_derechos_nino.pdf
- (1993), Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos, Viena, recuperado el 3 de marzo de 2009 de <http://www.unic.org.ar/prensa/%20hojasinfo/archivos/11congreso-afiches3.pdf>
- (1995), Cuarta conferencia mundial de la mujer, Pekín, China, 1995, recuperado de <http://www.un.org/spanish/conferences/mujer.htm>
- (2000), Declaración del Milenio, recuperado el 24 de enero de 2010 de <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- (2006), *La violencia contra niños, niñas y adolescentes, Informe de América Latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas*, Secretaría Regional de la Organización de Naciones Unidas, Master Litho S.A
- (2012), Estado de las ciudades del mundo 2012/13: La prosperidad de las ciudades.
- PINHEIRO, S. (2012), *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*, UNICEF, recuperado de [http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf)
- PNUD (2005), *Informe sobre desarrollo humano, Cooperación internacional ante una encrucijada, ayuda al desarrollo. Comercio y seguridad en un mundo desigual*, publicado para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Ediciones Mundi-Prensa, recuperado de <http://es.scribd.com/doc/131713794/Informe-Sobre-Desarrollo-Humano>
- RAWLS, J. (1971), *A Theory of Justice*, Cambridge, Belknap Harvard.
- RAYA, R. (2012), "Medición de la inequidad: El índice de equidad de género 2012", Social Watch, Montevideo, recuperado de <http://www.socialwatch.org/es/node/14380>

- RICO, N. (1996), *Violencia de género: Un problema de derechos humanos*, México, CEPAL (Serie Mujer y Desarrollo).
- ROTTER, J. (1980), "Trust and Gullibility", *Psychological today*, 5:35, 42, 102.
- RUIZ-SILVA, A. y E. Chaux (2005), *La formación de competencias ciudadanas*, Bogotá, Asociación Colombiana de Facultades de Educación.
- SEN, A. (1995), *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid, Alianza.
- SEP (2010), *Primera encuesta nacional exclusión, tolerancia y violencia en escuelas públicas en México*, México, Secretaría de Educación Pública.
- (2010), *Escuelas aprendiendo a convivir, Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares* (Introducción por Brenda Mendoza), México, Dirección Ejecutiva de Educación Básica-Secretaría de Educación del Distrito Federal-Gobierno del Distrito Federal, recuperado de http://www.clicseguro.sep.gob.mx/archivos/Manual_bullying.pdf
- SUBIRATS, M. (1994), "Conquistar la igualdad: la coeducación, hoy", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 6, septiembre-diciembre, *Género y educación*, OEL.
- TASHAKKORI, A. y C. Teddlie (2003), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks, Sage.
- TAYLOR, S. y Bogdan, R. (1996), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- TOMÉ, A. (2002), *Luces y sombras en el camino hacia una escuela coeducativa*, en A. González y C. Lomas (coords.), *Mujer y educación*, Barcelona, Graó, pp. 169-182.
- UNESCO (2000), Marco de acción de Dakar. Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), 26-28 de abril de 2000, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- (2010), *Llegar a los marginados*, Resumen del informe y *Panorámica Regional: América Latina y el Caribe*, Informe de seguimiento de la educación para todos en el Mundo.
- (2015), Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2000-2015: Logros y Desafíos, recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>
- UNICEF (2009), *Estado mundial de la infancia*, edición especial, Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño, noviembre de 2009, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Impresión: Brodock Press.
- URRUZOLA, M. (2003), *Prevención de la violencia sexista desde la escuela*, España, Horas y horas.

- VARELA, J., C. Tjmes y J. Sprague (2009), Paz educa, Programa de prevención de la violencia escolar, Fundación Paz Ciudadana, Chile, recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/paz_educa_prevenccion_violencia_escolar.pdf
- WOLCOTT, H. (2009), *Writing up qualitative research*, USA, SAG.
- YACUZZI, E. (2006), El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación, Universidad del CEMA, recuperado de <http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>
- YIN, R. (1994), *Case Study Research: Design and Methods*, Sage Publications.

Violencia psicológica y funcionamiento familiar en alumnos de secundaria

*María del Carmen Orrante Reyes**

Desde la perspectiva sistémica, la familia es considerada como un sistema dinámico, viviente, sometido a un proceso de establecimiento de reglas y de búsqueda de acuerdo entre ellas. Una familia sana es aquella en donde la forma de vivir, el estilo de relación y de vida, son placenteros y satisfactorios, donde la comunicación y la convivencia resultan atractivos y benéficos para todos sus integrantes; desafortunadamente existen otros tipos de familia en las que predominan los conflictos, prevalecen los desacuerdos, se distorsiona la comunicación y las precepciones, se dan las descalificaciones, la negación y con ello la violencia (Haley, 1998).

De ahí que el propósito de este estudio sea relacionar la funcionalidad de las familias con la violencia psicológica en adolescentes bajo los enfoques sistémico y ecológico, ya que ambos permiten reconocer tanto

* Universidad Juárez del Estado de Durango. Doctorante en Intervención Educativa. Instituto Ascencio, A.C. Durango, Durango. maricarmen_orrante@hotmail.com

al individuo como a la familia en una interrelación en el contexto en que se desenvuelven.

Se trata de una investigación de corte cuantitativo, descriptivo, correlacional, transversal y de campo (Hernández, 2006). El universo está integrado de adolescentes de entre 12 y 14 años de edad, del cual se obtuvo una muestra estratificada de 97 alumnos distribuidos en seis grupos. Las variables de interés que se establecieron fueron la funcionalidad familiar y la violencia psicológica. Se considera como hipótesis de estudio que las familias disfuncionales presentan mayor grado de violencia psicológica que las familias funcionales.

Para comprobar la hipótesis se aplicaron dos instrumentos: el primero, “inventario familiar de auto informe” y un segundo, “detección de violencia”. Entre los principales resultados puede encontrarse que las dimensiones manejo de conflicto y liderazgo aparecen como las de mayor grado de disfuncionalidad. En lo que respecta a la violencia psicológica, ésta se encuentra presente en 70 por ciento de las familias ya sea en grado leve, moderada o severa:

Al analizar la relación entre las variables puede encontrarse que no existen familias 100 por ciento funcionales, por lo que la hipótesis se cumple, al considerar que son las familias disfuncionales donde se encuentra en mayor grado la violencia psicológica.

De este estudio puede señalarse que la violencia psicológica se ha convertido en la forma cada vez más empleada por los padres para “corregir” a los hijos, convirtiéndolas en familias disfuncionales sin “manejo del conflicto”.

Este tipo de violencia es utilizada como antesala para otros tipos de violencia como la física, la sexual o la económica; en su mayoría son niñas las que manifiestan ser violentadas. Una de las formas en que se ejerce con mayor frecuencia es coartando su libertad para expresar emociones, lo cual se refleja en el grado de disfuncionalidad y la expresividad emocional de las familias.

Como terapeutas familiares se debe priorizar el análisis e índice de violencia psicológica que presentan las familias, pues los daños que causa

en las víctimas son en ocasiones más complicadas en la intervención que otros tipos de violencia.

La violencia familiar es un problema difícil de reconocer, debido a que se reproduce en un espacio privado: el hogar. No es un fenómeno privativo de un solo género, tiene diferentes manifestaciones, se identifica como un problema grave, con alcances de agresión a amplios grupos sociales, como son las mujeres, los niños, los ancianos, los discapacitados y los adolescentes (Chávez, 2005).

La violencia familiar es un claro ejemplo del surgimiento de nuevos problemas en situaciones viejas y cotidianas, que requieren de la investigación para contribuir al análisis, explicación y transformación del problema.

Realizar este estudio y la presentación de los resultados en este espacio, surge del interés por vincular, por una parte, la experiencia como docente y, por otra, la perspectiva de mi formación como terapeuta familiar.

En este sentido el presente estudio tiene como propósito relacionar la violencia psicológica y el funcionamiento familiar, cuyos resultados contribuyan a una explicación social y terapéutica en la transformación de este problema.

El interés en los adolescentes surge por una parte, de refrendar un compromiso con este grupo de la población “vulnerable” debido a su dependencia física, afectiva, económica y social con los adultos a su cargo y, por otra, de la convicción personal de visualizar un mejor panorama para ellos.

El maltrato, cual fuere, físico o psicológico; personal, familiar o institucional; paterno-filial, de pareja o senil, es una forma negativa y agresiva de relación personal violenta, que tiene una honda repercusión en el desarrollo psicológico. Esta afirmación inicial es aún más severa durante la infancia y adolescencia (Bueno, 2010).

La violencia puede presentarse en cualquier etapa de la vida, sin embargo, un detonante importante pueden ser los cambios y las crisis que provoca la adolescencia, misma que está ligada a los procesos de interacción social, definición de identidad y a la toma de responsabilidad.

Es por ello que la condición de adolescencia no es uniforme, varía de acuerdo al grupo social que se considere (Casas, 2006) y al grado de funcionalidad en la familia, pues en las familias disfuncionales es más frecuente la presencia de la violencia intrafamiliar, debido a una conducta direccionada de los más fuertes a los más débiles (Teubal, 2005).

La exposición constante de los jóvenes a la violencia familiar desde temprana edad tiene alcances devastadores en el desarrollo —cognitivo, afectivo y de relación—, haciéndolos susceptibles de presentar síntomas que van desde dolores de cabeza o estómago, problemas de sueño, estrés y angustia hasta estados depresivos, psicóticos, bajo rendimiento escolar, problemas de conducta y adicciones; además de estas consecuencias directas, varios estudios encuentran que los hijos repiten los patrones de violencia vividos en sus hogares.

Es difícil separar la violencia física de la psicológica, pues es fácil considerar que se puede dar maltrato psicológico sin que haya maltrato físico, pero no es tan sencillo separarlos. A la inversa, cuando hay maltrato físico se puede afirmar que casi siempre hay daño psicológico (Bueno, 2010). De ahí que en la investigación realizada se cuestiona: ¿Cuál es la relación que existe entre la violencia psicológica y la funcionalidad/disfuncionalidad familiar?

El objetivo general fue describir la relación de la violencia psicológica con la funcionalidad y/o disfuncionalidad de las familias de los adolescentes de segundo grado de la escuela secundaria estatal Armando del Castillo Franco en la ciudad de Durango, en el ciclo escolar 2009.

Los objetivos específicos se plantearon para determinar el grado de violencia psicológica en las familias e identificar el grado de funcionalidad o disfuncionalidad familiar. La hipótesis que se formuló fue: “Las familias disfuncionales presentan mayor grado de violencia psicológica que las familias funcionales”.

Como ya dijimos antes, se trata de una investigación de corte cuantitativo, descriptivo, correlacional, transversal y de campo. El universo está integrado de adolescentes de entre 12 y 14 años de edad, del cual se obtuvo una muestra estratificada de 97 alumnos distribuidos en seis grupos.

El universo muestral es representativo de los diferentes estratos socioeconómicos. En esta investigación se calculó el tamaño de la muestra estratificada necesaria para aceptar un determinado error máximo de muestreo de 5 por ciento, para un nivel de confianza establecido “a priori” de 95 por ciento, en la estimación de los parámetros.

Las variables de interés que se establecieron fueron la funcionalidad familiar y la violencia psicológica. Para comprobar la hipótesis se aplicaron dos instrumentos, el primero “inventario familiar de auto informe” y el segundo “detección de violencia”, considerando a la violencia intrafamiliar como la variable dependiente y a la funcionalidad/disfuncionalidad familiar como la variable independiente.

En los cuadros 1 y 2 se presenta la operacionalización de las variables.

CUADRO 1
VARIABLE FAMILIA

Dimensiones	Categorías	Indicadores
Funcionalidad- Disfuncionalidad	Salud- Competencia	Felicidad, optimismo, resolución de problemas, habilidades negociadoras, amor familiar, coaliciones, autonomía y responsabilidad.
	Manejo de Conflictos	Lucha, negociación, culpabilización y discusión.
	Cohesión	Satisfacción y felicidad familiar mediante la cercanía de los integrantes.
	Liderazgo	Patrones fuertes y consistentes de liderazgo familiar.
	Expresividad emocional	Manifestaciones físicas y verbales de sentimientos positivos y la felicidad de expresarlos.

CUADRO 2
VARIABLE VIOLENCIA

Dimensiones	Categorías	Indicadores
Tipo	Física	Empujones, jaloneos, golpes, quemaduras.
	Psicológica	Amenazas, insultos, críticas, desaprobación, coerción, control.
	Sexual	Observar o mostrar partes de su cuerpo de forma obligada, acoso, hostigamiento sexual, violación.
	Económica	Limitaciones intencionales, económicas, omisiones económicas.

Desde la perspectiva sistémica, la familia es considerada como un sistema dinámico, viviente, sometido a un proceso de establecimiento de reglas y de búsqueda de acuerdo entre ellas.

La familia es el grupo donde se nace y se asumen las necesidades fundamentales; en este grupo los miembros se cohesionan, se quieren, se vinculan y así se ayudan recíprocamente a crecer, a vivir como personas en todas las dimensiones: cognitiva, afectiva, relacional (Font, Perez y Romagosa, 1995).

De ahí que una familia sana es aquella en donde la forma de vivir, el estilo de relación y de vida, son placenteros y satisfactorios, en donde la comunicación y la convivencia resultan atractivos y benéficos para todos sus integrantes; prevalecen la reciprocidad y la retroalimentación positiva, pero sobre todo, todos los miembros se expresan entre ellos su afecto y amor, así también como sus desacuerdos y sus enojos sin temor ni vergüenza; en este tipo de familia se da la igualdad, la simetría y la complementariedad (Sakruka, 2010).

Pero desafortunadamente existen otros tipos de familias en las que predominan los conflictos que no llevan a ninguna solución y sí conducen

a un círculo vicioso difícil de romper por sus integrantes, pues prevalecen los desacuerdos, se distorsiona la comunicación y las precepciones, se dan las descalificaciones, la negación y con ello la violencia fisiológica (Sakruka, 2010).

El enfoque ecológico según Sánchez y Gutiérrez (2000) establece que dentro de la concepción científica de finales del siglo XX se presentó un paradigma científico de naturaleza esencialmente nueva. Este nuevo punto de vista sistémico enfatiza el no aislar los elementos, sino relacionarlos entre ellos con el fin de comprenderlos en su interacción contextual.

La Teoría General de los Sistemas fue creada por Ludwig von Bertalanffy al término de la Segunda Guerra Mundial y es posible decir que ésta es la exploración científica del todo y de sus totalidades, en yuxtaposición al modelo reduccionista y mecanicista, que se consideraba hasta no hace mucho como parte de la metafísica.

De igual manera, Bertalanffy (2002) expresa que todo organismo es un sistema, o sea un orden dinámico de partes y procesos entre los que se ejercen interacciones recíprocas. Un ejemplo de sistema abierto sería la familia, además de ser un grupo considerado como primario por el tipo de relaciones que se dan entre sus miembros.

Algunos de los principios que plantea el enfoque sistémico citado en Paredes (2008) que serán empleados en el análisis de los resultados de este estudio son:

Totalidad: Los sistemas no son comprensibles como partes aisladas; cuando una acción produce un cambio en un elemento o componente de un sistema, producirá cambios en el resto de los componentes; la modificación de uno induce la del resto.

Equifinalidad: Los sistemas vivos no son sistemas cerrados en verdadero equilibrio, sino sistemas abiertos en estado uniforme. Un estado muy típico en estos sistemas es la posibilidad que tiene el sistema de alcanzar el mismo resultado o estado terminal aunque varíe el punto de partida.

Regulación: Todos los componentes que interactúan dentro del sistema deben ser regulados y, de esta forma, cumplir con los objetivos deseados.

Homeostasis: Es el equilibrio dinámico entre las partes del sistema; los sistemas tienen una tendencia a adaptarse con el fin de alcanzar el equilibrio interno frente a los cambios.

El enfoque ecológico nos permite un acercamiento con el adolescente y su contexto escolar, familiar, sociocultural, y con la interrelación que entre estos elementos se deriva, a partir de cómo son percibidos por el propio adolescente.

El enfoque ecológico con su modelo de vida permite entender cómo la gente está constantemente en una situación de intercambio adaptativo con diferentes aspectos de su entorno.

Considera que los sistemas vitales (individuos y grupos) deben tratar de mantener un buen acoplamiento con su medio ambiente, ya que cuando las transacciones rompen el equilibrio adaptativo, aparece el estrés, causado por:

- Transiciones vitales, como los cambios evolutivos, de estatus y rol, o reestructuración del espacio vital.
- Presiones del entorno: la desigualdad de oportunidades, organizaciones rígidas e insensibles.
- Procesos interpersonales, explotación y expectativas incoherentes.

El estrés produce problemas en el acoplamiento de las necesidades y capacidades con el entorno. Sin embargo la aparición de un verdadero estrés depende de circunstancias personales y ambientales y especialmente de las percepciones de los hechos.

Con el término “ambiente” se designa tanto a las redes sociales como a las estructuras organizativas con las que el individuo se pone en contacto, de ahí que serán objeto de análisis los problemas vinculados con la relación persona-ambiente (Campanini, 1991).

Bronfenbrenner (1979) citado por Papalia (1997) identifica cuatro niveles de influencia ambiental, que se extienden del más cercano al más global:

1. **Microsistema**, referente al ambiente diario inmediato del hogar, escuela; incluye las relaciones con los padres, los hermanos, los que proporcionan cuidados, los compañeros de clase; estas relaciones son bidireccionales y afectadas entre sí. Es importante prestar especial interés al conjunto de interacciones que se producen dentro del núcleo familiar para poder detectar aquellas situaciones que implican los comportamientos de los miembros de la familia nuclear, incluyendo las características psicológicas y comportamentales de los padres e hijos.
2. **Mesosistema** es la interconexión de varios microsistemas en que una persona se encuentra inmersa, el encadenamiento entre el hogar y escuela. Son los entornos en lo que la persona afectada no actúa directamente, pero los hechos que suceden allí influyen en su desarrollo; comprende los factores relacionados con la pobreza, la exclusión, etcétera. Son los factores de violencia que existen en la comunidad.
3. **Exosistema** nos habla de grandes ambientes de instituciones como la escuela y, refiriéndose a un ambiente más amplio, a estructuras sociales tanto formales como informales, por ejemplo el vecindario y las relaciones sociales, la distribución de bienes y servicios, que afectan el contexto inmediato en que está la familia y el adolescente.
4. **Macrosistema**, que abarca los patrones culturales de una comunidad, así como su sistema de creencias, que permite o fomenta la violencia en el entorno.

La familia, de acuerdo con Laing (1994), es un grupo natural, un espacio vital del desarrollo humano, que permite garantizar su subsistencia en un sistema íntimo de convivencia, en el que la asistencia mutua y la red de relaciones de los miembros la definen y la determinan; esas relaciones o conjunto de relaciones son introyectadas, en donde encontramos el “yo” junto con otros que nos ayudan a contenernos.

Lo que internalizamos es la familia como sistema, no los elementos aislados, sino las relaciones y operaciones entre elementos. De acuerdo

con Laing, esos elementos pueden ser personas, cosas u objetos parciales: “los padres son internalizados como unidos o distanciados, juntos o separados, próximos o alejados, como personas que se aman, se pelean y se agreden, entre otros.

La familia llega a ser una defensa o baluarte contra el derrumbe, la desesperación y otras calamidades, o lo contrario: una tumba o una cárcel, de acuerdo con las vidas dentro de ella.

Sánchez y Gutiérrez (2000) dice que para entender el funcionamiento de la familia se requiere identificar los siguientes principios básicos de la teoría de los sistemas:

1. Todo sistema familiar es una unidad organizada a través de sus reglas propias, donde los elementos de organización son necesariamente independientes. El total o el sistema está interactuado por las cualidades individuales de la suma de “n” elementos y esta organización interactúa, se forma y se rige por la predicción y consistencia de cada uno de éstos; el comportamiento de un individuo no se podrá comprender de manera aislada sino en su interacción con el sistema.
2. La estructura sistémica familiar está formada por subsistemas. Dentro de cualquier sistema familiar existen jerarquías, éstas delimitan los subsistemas, sus obligaciones y responsabilidades, que generalmente están determinados por las generaciones, la edad, el género y la función. En el modelo estructural, Minuchin (1980) habla de los subsistemas parentales, subsistema fraterno y subsistema de familia extensa. Estos límites señalan los que marcan la frontera o división de estos subsistemas.
3. Los patrones que rigen al sistema familiar son circulares y no lineales; esto es, la familia se ve como un sistema de retroalimentación en donde el comportamiento de A es consecuencia e influye en el comportamiento de C, D y E. La patología no se encuentra en el paciente identificado, éste es quien manifiesta los síntomas, pero la patología se encuentra en la estructura familiar.

4. Los sistemas familiares mantienen su estabilidad por el mecanismo de homeostasis. La tendencia central principal de un sistema es mantener el equilibrio, pero los sistemas y las familias rompen su equilibrio, no necesariamente por la destrucción o entropía, sino que también estos cambios pueden darse por el principio de crecimiento o de morfogénesis.
5. La evolución y los cambios son inherentes a los sistemas abiertos. Entre los sistemas abiertos vivientes, la familia es uno de los más dinámicos, ya que todos y cada uno de sus subsistemas interactúan ante un mundo lleno de estímulos y cambios continuos.

Con la finalidad de medir la variable del funcionamiento familiar, se considera como escala: la funcionalidad, funcionalidad intermedia y disfuncionalidad.

La funcionalidad o disfuncionalidad de la familia no depende de la ausencia de problemas dentro de ésta, sino de la respuesta frente a éstos y de la manera como se adapta a las circunstancias cambiantes, de modo que mantiene una continuidad y fomenta el crecimiento de cada miembro”.

Por otro lado, la escala de Atri y Zetune (1993) conceptualiza el funcionamiento familiar como las interacciones, la organización y la forma en la que funcionan las familias, donde la acción y la reacción de un individuo propician movimientos en los demás integrantes de la familia.

Velasco, M. y Sinibaldi, J. (2001) afirman que familia funcional presenta las siguientes características:

- Fronteras externas, claras y permeables, lo cual permitirá que la familia y sus miembros puedan intercambiar información con otros sistemas sociales, al mismo tiempo que desarrollen su sentido de pertenencia.
- Fronteras entre subsistemas claras, de modo que se puedan llevar a cabo las funciones específicas de cada subsistema, al mismo tiempo que se fortalece la jerarquía y se transmiten las reglas de socialización.

- Fronteras individuales bien definidas, de tal manera que cada uno de los miembros de la familia llegue a desarrollar un sentido propio de individuación y autonomía para desenvolverse en el mundo exterior, al mismo tiempo que perciban a los demás como fuente de apoyo y aceptación.

De igual manera estos autores plantean que para un mejor funcionamiento familiar, la jerarquía deberá estar en los padres o tutores, los cuales tendrán la función de brindar un ambiente de seguridad a sus hijos, deberá ser clara y consistente a fin de evitar problemas entre los diferentes miembros que integran cada subsistema.

- Los roles tendrían que presentar una adecuada fluidez y capacidad para el intercambio de funciones, así como un genuino deseo de compartir algunas de ellas.
- La comunicación clara y asertiva tendría que ser la norma dentro de la familia, de manera que permitiera la negociación y resolución de problemas, además de brindar un marco para el desarrollo de la capacidad necesaria para lograr un equilibrio entre proximidad y la distancia.
- Las reglas serían en su mayor parte explícitas y renegociadas a medida que la familia pasa a través de las diversas etapas del ciclo vital, de manera que permitan el desarrollo familiar y la individuación de sus miembros.
- La familia tendría que ser flexible para garantizar el desarrollo y coevaluación de sus miembros, al mismo tiempo que les da un sentido de pertenencia y estabilidad ante los problemas internos y externos a los que se va enfrentado.

La familia disfuncional ante las situaciones que generan estrés responde aumentando la rigidez de sus pautas transaccionales y de sus límites, carece de motivación y ofrece resistencia o elude toda posibilidad de cambio. La familia disfuncional se diferencia de la funcional por utilizar patrones de interacción recurrentes que dificultan el desarrollo

psicosocial de sus miembros, su adaptación y la resolución de conflictos (Alcaina, s/f).

Este mismo autor plantea las posibles consecuencias de los hijos que viven en una familia disfuncional, y dice: “existen datos que indican que este tipo de familia se ve imposibilitada para llevar a término de un modo adecuado las funciones familiares, afectándose áreas como la educación, el desarrollo afectivo y relacional”.

Beavers (1995) maneja indicadores que permiten medir el funcionamiento familiar con base en: salud y competencia, manejo del conflicto, cohesión, manejo del liderazgo y expresividad afectiva.

Dentro de salud y competencia se consideran cualidades como la calidad en la realización de sus funciones; el apoyo y sustento que se otorga, la forma en que se potencializa la separación y la autonomía evolutiva de los hijos, la eficacia en la negociación y la comunicación de los conflictos.

En lo que respecta a manejo de conflicto, se refiere a las conductas y aptitudes con las que se abordan los conflictos que se presentan en la familia, ya sea de manera abierta o encubierta; incluye conflictos no resueltos, lucha, discusión con negociación y aceptación de las responsabilidades en la solución de las situaciones conflictivas.

En lo referente a cohesión, se refiere a la satisfacción y felicidad que se consiguen estando juntos y mediante la cercanía de los miembros de la familia.

Liderazgo incluye valoraciones de patrones fuertes y consistentes en la familia (ya sea compartido o individual), tiene una buena correspondencia con la competencia global; en las familias más sanas presentan puntuaciones de liderazgo más altas.

En cuanto a la expresividad emocional, es la percepción de sentimientos y cercanía, de expresiones físicas y verbales de sentimientos positivos, y la facilidad con que expresan la calidez y el afecto.

Entre los resultados más significativos de la investigación se observa que predominan los adolescentes de 13 años y el sexo femenino, que corresponde a 54 por ciento de los entrevistados.

La violencia psicológica se encuentra presente en 70 por ciento de las familias de los adolescentes entrevistados; la mayoría es grado leve

(59 por ciento), en el grado moderada es 10 por ciento y en grado severa, 1 por ciento. En porcentaje más alto, las adolescentes mencionan la violencia psicológica presente en su familia.

Sobre la forma en que ejercen la violencia psicológica las familias, los adolescentes, en la mayoría (29 por ciento), se sienten controlados la mayor parte del tiempo en su dinero y actividades; lo anterior está muy relacionado con el estado de desarrollo que se presenta durante esta etapa del ser humano y a la vez con la dimensión de conflicto que aparece más adelante en un porcentaje significativo.

Otra forma de recibir violencia psicológica es ser humillados o menospreciados en público, pues así lo menciona 27 por ciento de los adolescentes entrevistados, 20 por ciento constantemente se siente obligado a complacer a sus padres; 17 por ciento sostiene que son insultados o menospreciados en privado; 6 por ciento afirma recibir amenazas de golpearlos.

Cuatro por ciento afirma que son amenazados con correrlos de su casa si no hacen lo que sus padres les piden. Aquí habría que recordar lo que Minuchin (1974) menciona: los patrones que rigen al sistema familiar son circulares y no lineales, esto es, la familia se ve como un sistema de retroalimentación en donde el comportamiento de A es consecuencia e influye en el comportamiento de B, C, D, por tanto enfatiza que la patología no se encuentra en el adolescente, éste es quien manifiesta los síntomas, pero la patología se encuentra en la estructura familiar.

Lo anterior explica que estas formas de ejercer la violencia psicológica provocan que 39 por ciento de los adolescentes entrevistados se sientan preocupados constantemente por la relación con sus padres. Con esto se demuestra la explicación que hace la teoría sistémica acerca de la violencia y sus actores, pues Whaley (2001) sostiene que todos los sistemas sociales perpetúan la violencia, mientras no cambien sus tres pilares constitutivos: las ideas, las conductas y las estructuras presentes en tales sistemas.

Por otra parte, 30 por ciento de los participantes restante menciona que no existe este tipo de violencia dentro de sus familias, dato que llama

la atención ya que incita a pensar y cuestionarse acerca de los métodos que utilizan los padres para llamar la atención y/o corregirlos, pues 94 por ciento de los participantes mencionan que el manejo de conflicto dentro de sus familias es disfuncional.

Al relacionar ambas variables puede encontrarse que son 24 familias las que aparecen como disfuncionales; en sólo tres de ellas no se manifiestan la violencia psicológica, pues, como menciona Torres (2001), el fenómeno de la violencia ha comenzado a salir a la luz, aún y cuando todavía existen familias que intentan ocultarlas.

En el resto de las familias de los entrevistados (21), la violencia psicológica se presenta en grado leve en 16 casos; con grado moderada en cuatro y en uno en grado severa. Maturana (s/f) sostiene que la violencia “penetra en el sistema de creencias y en los referentes conceptuales de la víctima, lesionando desde una visión psíquica la posibilidad de generar procesos que se antepongan a los incorporados por el agresor, de ahí que su autoestima se vea reducida y se atrofién sus propios recursos para generar un desequilibrio en la homeostasis nociva en la que se encuentra”.

En lo que respecta a la familia, resalta que la mayoría proviene de familias nucleares (71 por ciento); esto permite prestar especial interés al conjunto de interacciones que se producen dentro del núcleo familiar, puesto que se trata de un sistema abierto en el que los miembros están ligados entre sí por reglas de comportamiento y por funciones dinámicas en constante interrelación y en intercambio con el exterior.

En cuanto a la disfuncionalidad en las familias, la dimensión con mayor nivel fue la de *manejo del conflicto*, con el 94 por ciento; le sigue *la dimensión de liderazgo*, con el 71 por ciento de los adolescentes que la describieron como disfuncional; en tercer lugar aparece la dimensión de *expresividad emocional* (18 por ciento). Los padres muestran incapacidad para demostrar sus afectos y han aprendido a resolver problemas a través del uso de la violencia.

Los adolescentes mencionan que la dimensión de cohesión es disfuncional en el 17 por ciento de las familias y la dimensión que registra el más bajo nivel de disfuncional es la dimensión salud-competencia.

En forma de conclusiones se podría mencionar que la familia es el espacio vital del desarrollo humano que permite garantizar la subsistencia, a través de un sistema íntimo de convivencia, en el que la asistencia mutua y la red de relaciones de los miembros la definen, la determinan y la introyectan (Laing, 1994), sin embargo, este estudio ha permitido demostrar que no existen familias 100 por ciento funcionales, pues así lo manifiestan los adolescentes participantes.

La violencia psicológica es algo peor que el abuso físico, pues éste puede presentarse en esporádicos episodios, en comparación de la violencia psicológica, que se convierte en un estilo de vida en la familia y pasa desapercibida.

Hablar de la violencia psicológica no es sencillo, pues es considerada como intermitente a cualquier tipo de violencia y genera en la víctima sensaciones y malestares como humillación y duda sobre sus propias capacidades (Torres, 2001), afectando la personalidad de quien la recibe.

La violencia psicológica en nuestro país tiene sus raíces culturales como una forma para corregir a los hijos; las consecuencias de humillar, hacer sentir mal y el sentimiento de inseguridad que genera tienen un alto impacto en la formación de la personalidad de los hijos; 70 por ciento de los adolescentes reconocen algún grado de violencia psicológica en sus familias.

El abuso verbal, la coerción, el aislamiento, las amenazas y la frialdad afectiva son las formas de violencia psicológica en los adolescentes participantes, la cual se presenta “alta” considerando la suma de familias medianamente funcionales y las que manifiestan disfuncionalidad.

El liderazgo disfuncional en la mayoría de las familias denota una problemática recurrente durante la etapa de adolescencia de sus hijos, a los que deberían brindar patrones sólidos y consistentes de liderazgo.

La dimensión que en este estudio demuestra el porcentaje más alto en relación con la violencia psicológica es la manera en que la familia en la actualidad aborda los conflictos; por consiguiente, esto debe ser un tema central en las intervenciones de todos los profesionales del sistema educativo o terapéutico, preferentemente familiar para la sensibilización, promoción y educación de una cultura de la paz en nuestro país.

Hoy en día es fácil encontrarse con padres con falta de autoridad y rechazo al conflicto de los hijos y que recurren para su educación a modelos pedagógicos permisivos y/o sobre protectores.

Cuando se educa a los hijos desde la permisividad se usan pocos castigos, se realizan pocas demandas al niño y se les permite regular sus propias actividades. Cuando se educa desde la sobreprotección se observa la ansiedad por controlar todo para que el niño tenga todo lo deseado y una continua obsesión por no dañar a los hijos. Ambos modelos tienen repercusiones negativas.

El análisis y discurso sobre la violencia ha ocupado tiempo y espacios suficientes de expertos en la materia; es imperativo iniciar una sensibilización para elaborar formas de intervención accesibles a la mayoría de la población, en donde la escuela es un espacio propicio para ello.

Si retomamos a la escuela como un sistema, sería importante reflexionar en el diseño y aplicación de intervenciones simultáneas para los subsistemas que la conforman.

Pareciera poco el impacto que ha tenido hablar de violencia de forma aislada en los alumnos y en los padres de familia sin que se propicie un espacio donde ellos mismos generen la contención y re-educación necesaria.

En la escuela pueden estar presentes los integrantes de los subsistemas familiares, sin la estructura, liderazgo y conflictos que tienen en la privacidad de su hogar.

La escuela los puede convocar sin los “mandatos de género”; sin la perspectiva subjetiva de “normalidad” y con la posibilidad de un equipo multidisciplinario que contribuyan a modificar “raíces culturales” y ampliar el grado de conciencia sobre lo que representa este tipo de violencia, silenciosa y común, para toda la sociedad.

Una propuesta para ello son los “talleres vivenciales padres e hijos”, diseñados como producto final de la investigación realizada y expuesta en esta ponencia, la cual se puede consultar en la “Guía para la prevención, detección e intervención de la violencia en adolescentes”. Un enfoque para Trabajo Social y disciplinas afines.

Tomando en cuenta la sociedad tan compleja, en relación con las problemáticas sociales que enfrenta y las repercusiones en cada uno de

los sistemas mencionados en el modelo ecológico, sin duda ha repercutido en el sistema familiar.

De aquí la necesidad de fomentar en las familias espacios de convivencia tanto física como emocional entre todos y cada uno de sus miembros, tratando de buscar un equilibrio entre el estar involucrados de manera activa en el crecimiento y desarrollo de quienes la integran y el permitir la progresiva autonomía propia del adulto, hacia los integrantes más jóvenes.

Es preciso además que los padres y las madres de familia no renuncien a su rol de educadores tanto en el discurso como en el ejemplo, además de que deberán desarrollar habilidades para la negociación de los conflictos propios de la familia, erigiéndose como la principal fuente de apoyo emocional de donde el hijo pueda partir a desarrollar nuevas, sanas y más profundas relaciones personales con base en una cultura de la paz.

FUENTES CONSULTADAS

- AGUILAR, B. (2008), *Violencia intrafamiliar en adolescentes de secundarias técnicas del municipio de Durango*, Facultad de Trabajo Social UJED (s/e).
- ALCAINA (s/f), Psicopatología e interacción familiar, en línea, recuperado en febrero 2008 en www.capellanes.com/silaboestrategiasdeconsfamiliar.pdf
- ANDOLFI, M. (1994), *Terapia familiar*, México, Paidós.
- BUENO, G. (2010), recuperado en <http://www.youtube.com/watch%3Fv%3D>
- BEAVERS, W.R. (1995), *Familias exitosas. Evaluación, tratamiento e intervención*, Barcelona, Paidós.
- BERTALANFFY (2002), *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo y aplicaciones*, México, Fondo de Cultura Económica,
- CAMPANINI, A. y F. Luppi, (1996), *Servicio Social y el Modelo sistémico*, Barcelona, Paidós (Terapia Familiar).
- CHÁVEZ, M. (2005), *Funciones de la familia*, México, CONAPO (Cuadernos de población).
- DE JONG *et al.* (2001), *La familia en los albores del nuevo milenio*, Buenos Aires, Editorial Espacio.

- HALEY, J. (1998), *Hacia una teoría de los sistemas patológicos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ, R. (2006), *Metodología de la Investigación*, México, Mac Graw Hill Editores.
- MINUCHIN, S. (1980), *Familias y terapia familiar*, Barcelona, Gedisa.
- PAYNE, M. (1995), *Teorías contemporáneas de Trabajo Social*, Barcelona, Paidós.
- PAPALIA, D. y W Olds (1997), *Desarrollo humano*, México, Mac Graw Hill Editores.
- PAREDES F. B. (2008), *Influencia del enfoque sistémico en el Trabajo Social*, Perú, Facultad de Trabajo Social-Universidad Nacional del Altiplano.
- SÁNCHEZ Y GUTIÉRREZ, D. (2000), *Terapia familiar. Modelos y técnicas*, México, Manual Moderno.
- TEUBAL, R. et al. (2005), *Violencia familiar y Trabajo Social en instituciones*, Argentina, Paidós.
- TORRES, M. (2001), *La violencia en casa*, México, Paidós
- VELASCO, M.L. y J.F. Sinibaldi, (2001), *Manejo del enfermo crónico y su familia (sistemas, historias y creencias)*, México, Manual Moderno.

Violencia de género como factor de desigualdad en la Universidad Autónoma de Zacatecas

*Martha Guerrero Ortiz**

Este trabajo se plantea como objetivo analizar los factores asociados a la discriminación del personal que labora y estudia en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Asimismo, aborda los tipos de violencia que padecen, con un enfoque de género. Para tal efecto, el texto se organiza en tres partes: la primera analiza los tipos de violencia y quién la ejerce con relación a las características demográficas, como la edad y el sexo, y las características laborales y económicas. La segunda parte analiza los factores asociados a la discriminación como el género, la clase social, la raza y la edad. La tercera parte del trabajo considera las cuestiones de los derechos humanos con relación a las oportunidades y posibilidades que se tienen para vivir una vida libre de violencia tanto para las mujeres como para los hombres, ello como prerrequisito para poder acceder al desarrollo de sus capacidades y oportunidades igualitarias, después de realizar los análisis de asociación

* Unidad Académica de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Correo electrónico: marthaguerrero_5@hotmail.com.

entre las categorías indicadas. Por último, se enumeran y destacan los principales hallazgos de esta investigación.

La fuente de información para la elaboración de este trabajo se conforma de acuerdo en las bases de datos de la Encuesta de Violencia en la UAZ, elaborada y aplicada en febrero y marzo de 2014, por el Laboratorio de Estadística y Matemática Aplicada de la Unidad Académica de Matemáticas de la UAZ.

Dicha encuesta considera un tamaño de muestra en cada uno de los sectores: de estudiantes, de docentes y trabajadores. Con relación al primero se tiene una muestra de 1 mil 085 alumnos de un total de 38 mil 801,¹ y están representadas todas las unidades académicas; en la muestra son 55.1 por ciento alumnas y 44.9 por ciento alumnos; del sector de docentes se tiene una muestra de 480, de los cuales son 41.2 por ciento las maestras y 58.8 por ciento maestros con un total de 3 mil 069; y el sector de trabajadores se tiene una muestra de 457, de los cuales representan 51.2 por ciento las trabajadoras y 48.8 por ciento los trabajadores con un total en el sector de 3 mil.

Con relación al porcentaje del personal que labora y estudia en la UAZ que no ha sufrido violencia, es de 87 por ciento de las y los alumnos, lo que significa que 13 por ciento han sufrido violencia; en el sector docentes, 70 por ciento no ha sufrido violencia, lo que indica que tres de 10 profesores y profesoras han sufrido violencia en la Universidad; y en el sector de trabajadores, 83 por ciento no ha sufrido violencia, por lo tanto 17 por ciento sí han sufrido violencia.

Nuestro análisis de asociación se enfoca en las y los que sí han sufrido violencia en cada uno de los tres sectores: estudiantes con 13 por ciento, docentes con 30 por ciento y trabajadores con 17 por ciento.

Los tipos de violencia que se consideran son:

Violencia física. Hace referencia a las agresiones dirigidas al cuerpo por parte del agresor; lo que se traduce en un daño, o en un intento de

¹ Segundo Informe del rector de la Universidad Autónoma de Zacatecas, 5 de septiembre del 2014.

daño, permanente o temporal. Las agresiones físicas comprenden: empujones, jalones golpes, ataques con cualquier tipo de arma, entre otras.

Violencia emocional o psicológica. Es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, destrucción, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio, considera la Ley General de Acceso a las Mujeres a Vivir una Vida Libre de Violencia (2007).

Violencia sexual. Es cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima y que por lo tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto.

Violencia laboral y docente. Se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que dañe la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad. Asimismo, el Artículo 11, de la Ley General de Acceso a las Mujeres a Vivir una Vida Libre de Violencia (2007:5) indica que la violencia laboral constituye la negativa ilegal a contratar a la víctima o a respetar su permanencia o condiciones generales de trabajo; la descalificación de trabajo realizado, las amenazas, la intimidación, las humillaciones, la explotación y todo tipo de discriminación por condición de género. También, el Artículo 12 señala que la violencia docente son aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen las maestras o maestros.

Violencia de género se considera toda práctica social que implica la desvalorización de lo “femenino”, así como el ejercicio de la dominación o

sometimiento, de forma consciente o velada hacia las mujeres, a partir de estrategias como la desautorización, la invalidación de sus discursos, el silenciamiento de sus voces, el sometimiento de su cuerpo y expresiones, el desprestigio de las tareas asignadas a las mujeres o la limitación y exclusión de sus usos del espacio (Gregorio, 2006: 12).

De acuerdo con Michael Kaufman, la “triada de violencia” (1999: 66) analiza las formas de violencia que no sólo tiene por víctimas a mujeres, sino también a hombres, y se clasifica en violencia de los hombres contra las mujeres; violencia de los hombres contra otros hombres, e internalización de la violencia, es decir, la violencia dirigida hacia ellos mismos en formas de conductas de riesgo.

I. TIPOS DE VIOLENCIA Y QUIÉN LA EJERCE CON RELACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS, LABORALES Y ECONÓMICAS

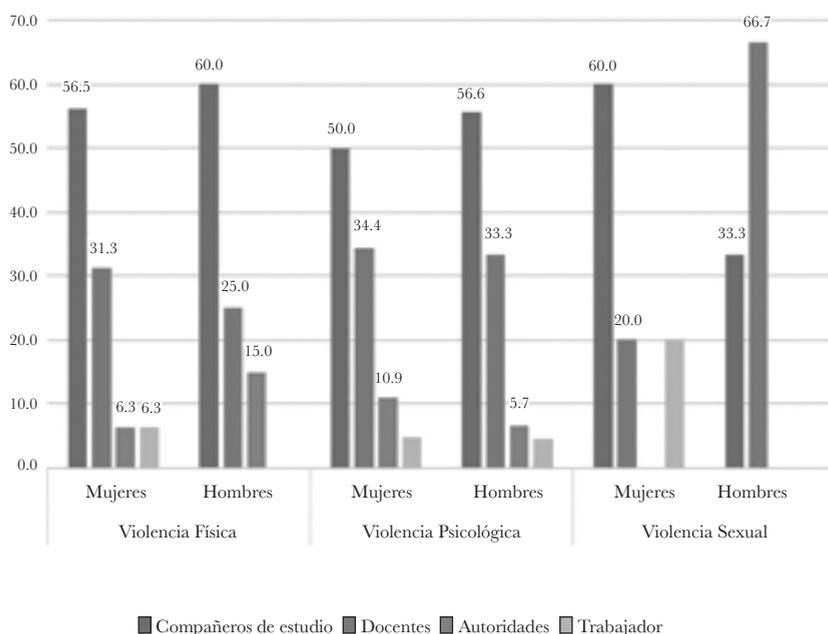
Los tipos de violencia y quién la ejerce se observan en la gráfica 1. Entre las alumnas, la violencia física la ejercen en 56 por ciento sus mismos compañeros de estudio; cerca de un tercera parte (31.3 por ciento) el sector docente; 6.3 por ciento, las autoridades de la institución y este mismo porcentaje, el sector de trabajadores. Mientras que entre los alumnos, la violencia que sufren es física preferentemente y la ejercen sus mismos compañeros y compañeras de estudio en 60 por ciento; los docentes en 25 por ciento y las autoridades en 15 por ciento.

En cuanto a la violencia psicológica en las alumnas, la mitad (50 por ciento) proviene de sus propias compañeras o compañeros de estudio; más de una tercera parte (34.4 por ciento) de las y los docentes; una décima parte (10.9 por ciento) de las autoridades; y 4.7 por ciento de los trabajadores; entre los alumnos, más de la mitad (55.6 por ciento) es recibida de parte de los mismos compañeros de estudio; una tercera parte (33.3 por ciento), de los docentes; 6.7 por ciento las autoridades y 4.4 por ciento los trabajadores.

La violencia sexual en las alumnas la ejercen en más de la mitad de los casos (60 por ciento) los mismos compañeros de estudio; en una

quinta parte (20 por ciento), los docentes; y este mismo porcentaje los trabajadores; y en el caso de los alumnos, son dos sectores los responsables de los actos de violencia sexual: los docentes y los mismos compañeros de estudio, con 66.7 y 33.3 por ciento respectivamente.

GRÁFICA 1
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL TIPO DE VIOLENCIA DE ALUMNAS, ALUMNOS
Y QUIÉNES SON RESPONSABLES DE LA VIOLENCIA EN LA UAZ, 2014



Fuente: Elaborada en base a la Encuesta Violencia en la UAZ, 2014.

De los datos anteriores, se pueden hacer tres observaciones: la primera: en los diferentes tipos de violencia física, psicológica y sexual, a excepción de esta última, se tiene en los varones alumnos y alumnas un porcentaje igual o mayor al 50 por ciento donde sus principales agresores han sido los mismos compañeros de estudio. La segunda: se tiene un mayor porcentaje con 67 por ciento en violencia sexual de los alumnos

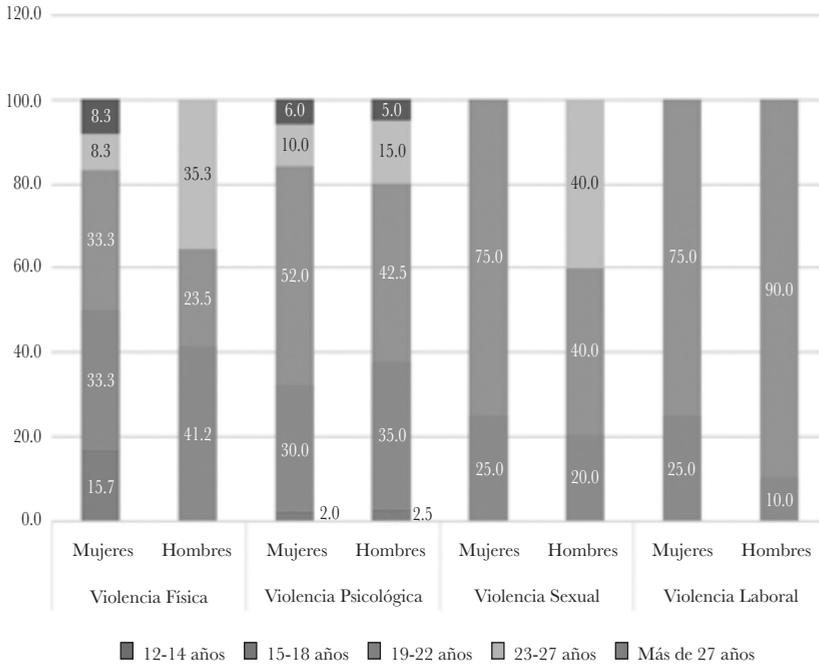
y los responsables son del sector docente, y en el caso de las alumnas, con 20 por ciento, resultan haber sufrido violencia sexual por parte del sector de trabajadores y mismo porcentaje por parte del sector docente. La tercera observación, las autoridades universitarias aparece como responsables del ejercicio de la violencia física, en una mayor proporción para el caso de los alumnos y violencia psicológica para el caso de las alumnas.

II. TIPOS DE VIOLENCIA POR RANGOS DE EDAD DE LAS ALUMNAS Y ALUMNOS

Los datos en la gráfica 2 nos indican que los hombres están más expuestos a padecer violencia física en edades de 15 a 27 años, no siendo así en edades menores de 12 a 14 años; en cambio, las alumnas están representadas en todos los grupos de edad.

Para el caso de la violencia psicológica que padecen las alumnas, más de la mitad (52 por ciento) corresponde al grupo de edad de 19 a 22 años; 30 por ciento al de 15 a 18 años; una décima parte al del grupo de 23 a 27 años; y las menores y mayores de edad con 2 por ciento y 6 por ciento respectivamente. Por su parte, la distribución porcentual de los alumnos es más o menos similar al de las alumnas; sin embargo, presentan un porcentaje mayor con relación a la proporción de participación de ellas: en los grupos de 15 a 18 años y de 23 a 27 años, es de 35 por ciento, y 15 por ciento respectivamente; y 42.5 por ciento en el grupo de 19 a 22 años de edad (véase gráfica 2).

GRÁFICA 2
TIPOS DE VIOLENCIA DE ALUMNAS Y ALUMNOS
POR GRUPOS DE EDAD EN LA UAZ, 2014



La violencia sexual que han padecido las alumnas corresponde a dos grupos de edad: de 19 a 22 años con 75 por ciento, y el restante 25 por ciento en el grupo de 15 a 18 años. Mientras que los alumnos abarcan tres grupos de edad que van desde 15 hasta 27 años de edad: 40 por ciento corresponde al grupo de 19 a 22 años; mismo porcentaje para el grupo de 23 a 27 años; y 20 por ciento para el grupo de 15 a 18 años de edad.

III. TIPOS DE VIOLENCIA E INGRESOS MENSUALES DE LAS FAMILIAS

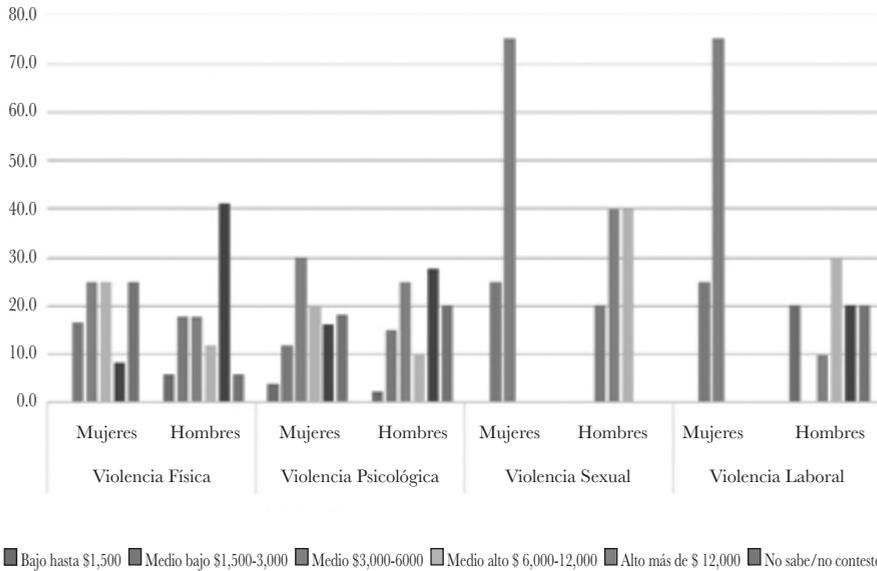
Para los tipos de violencia y los ingresos mensuales de las familias de las alumnas y alumnos, se clasifica la variable ingresos en cinco categorías: 1) Ingresos bajos (hasta 1 mil 500 pesos); 2) ingreso medio bajo (de 1 mil 501 a 3 mil pesos); 3) ingresos medios (de 3 mil 001 a 6 mil pesos); 4) ingreso medio alto (de 6 mil 001 a 12 mil pesos); 5) ingresos altos (más de 12 mil pesos).

En la violencia física de las alumnas, se tiene una cuarta parte (25 por ciento) en cada uno de los niveles de ingresos: medios, medios altos; y para la opción no sabe o no contestó, 16.7 por ciento para los ingresos medios bajos y el resto (8.3 por ciento) para los ingresos familiares altos. Mientras en el caso de los alumnos aparece un alto porcentaje con 41.2 por ciento que padecen violencia física y en el nivel alto de ingresos familiares; también con 17.6 por ciento para cada uno de los ingresos medios y medios bajos; con 11.8 por ciento para ingresos medios altos; y por último, con 5.9 por ciento para los ingresos bajos y el mismo porcentaje para quien no sabe o no contestó.

En la violencia psicológica con relación a los ingresos familiares de las alumnas se observa 30 por ciento en los ingresos medios; una quinta parte (20 por ciento) en los ingresos medios altos; 16 por ciento con ingresos altos; 12 por ciento con ingresos medios bajos; 4 por ciento con ingresos bajos y el porcentaje faltante (18 por ciento) corresponde al no sabe o no contestó. Mientras que los alumnos reportan más de una cuarta parte (27.5 por ciento) con ingresos altos; una cuarta parte (25 por ciento) con ingresos medios; 15 por ciento con ingresos medios bajos; 10 por ciento con ingresos medios altos; e ingresos bajos con 2.5 por ciento (véase gráfica 3).

GRÁFICA 3

TIPOS DE VIOLENCIA Y NIVEL DE INGRESOS MENSUALES FAMILIARES DE ALUMNAS Y ALUMNOS EN LA UAZ, 2014



Fuente: Elaborada en base a la Encuesta Violencia en la UAZ, 2014.

La relación violencia sexual e ingresos familiares de las alumnas muestra un alto porcentaje de 75 por ciento en los ingresos medios y el resto (25 por ciento) en ingresos medios bajos. También, 40 por ciento de los alumnos se colocan en los ingresos medios altos y mismo porcentaje en los ingresos medios; el restante 20 por ciento, en ingresos medios bajos.

La violencia laboral e ingresos familiares de las alumnas se encontraron en dos niveles de ingresos: la primera con 75 por ciento en los ingresos medios y 25 por ciento en los ingresos medios bajos. Mientras que los alumnos presentan una mayor distribución de 30 por ciento en los ingresos medios altos; 20 por ciento en los ingresos altos e igual porcentaje en los ingresos bajos; y 10 por ciento en los ingresos medios (véase gráfica 3).

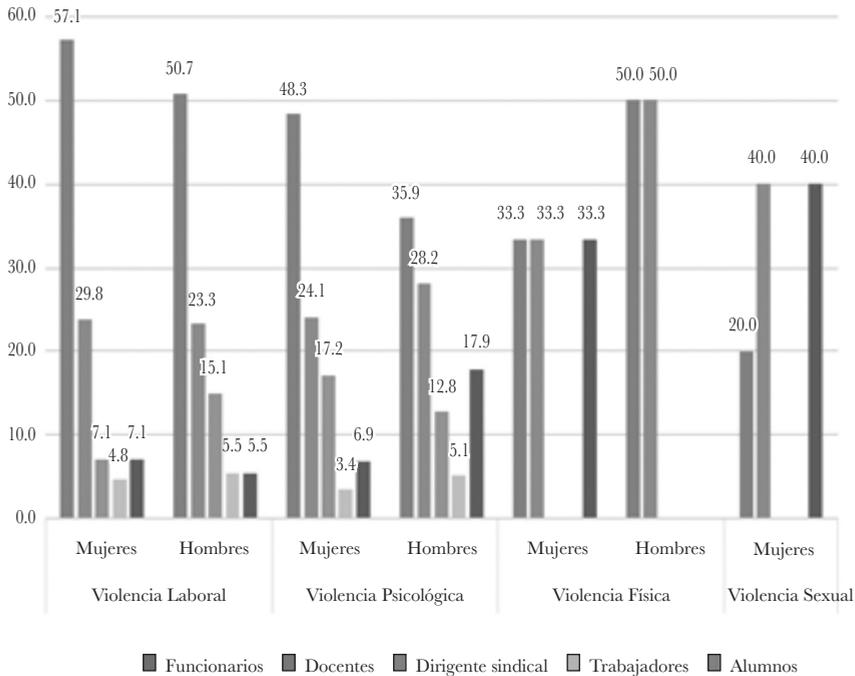
De los datos anteriores se pueden deducir cuatro observaciones: 1) Las alumnas que presentan un mayor porcentaje (75 por ciento) de violencia sexual y mismo porcentaje en la violencia laboral son alumnas que reportan ingresos medios de 3 mil 001 a 6 mil pesos y en el nivel medio bajo; 2) los alumnos que presentan un mayor porcentaje (41.2 por ciento) de violencia física reportan ingresos altos de más de 12 mil pesos mensuales; 3) los alumnos que reportaron violencia sexual se ubican en los ingresos medios, medio alto, y medio bajo de ingresos mensuales; 4) las alumnas y alumnos que han padecido violencia física y violencia psicológica tienen una distribución proporcional en cada uno de los diferentes niveles de ingresos, ya sea bajo, medio bajo, medio, medio alto y altos ingresos mensuales de la familia.

IV. SECTOR DOCENTE: TIPOS DE VIOLENCIA Y QUIÉNES SON LOS RESPONSABLES

En los tipos de violencia que padece el sector docente y quiénes son los responsables, se tiene para el caso de la violencia laboral de las maestras que más de la mitad (57.1 por ciento) ocurren por parte de los funcionarios; cerca de una cuarta parte (23.8 por ciento) de los mismos docentes; 7.1 por ciento de los dirigentes sindicales y este mismo porcentaje de los alumnos; y 4.8 por ciento de los trabajadores. Mientras que en el caso de los maestros, también hay un mayor porcentaje (50.7 por ciento) que han sufrido este tipo de violencia por parte de los funcionarios de la universidad; 23.3 por ciento de sus mismos compañeros docentes; 15.1 por ciento de los dirigentes sindicales; y 5.5 por ciento por parte de cada uno de los sectores de trabajadores y alumnos (véase gráfica 4).

GRÁFICA 4

SECTOR DOCENTE: TIPO DE VIOLENCIA Y QUIÉN LA EJERCE EN LA UAZ, 2014



La violencia psicológica que han padecido las maestras proviene en un mayor porcentaje (48.3 por ciento) de los funcionarios; cerca de una cuarta parte (24.1 por ciento) de los docentes; 17.2 por ciento de los dirigentes sindicales; 6.9 por ciento de los alumnos; y el porcentaje que resta (3.4 por ciento), de los trabajadores. Mientras que entre los docentes maestros, más de una tercera parte (35.9 por ciento) ha recibido violencia psicológica por parte de los funcionarios; más de una cuarta parte (28.2 por ciento) de los docentes; 17.9 por ciento de los alumnos; 12.8 por ciento de los dirigentes sindicales; y 5.1 por ciento de los trabajadores.

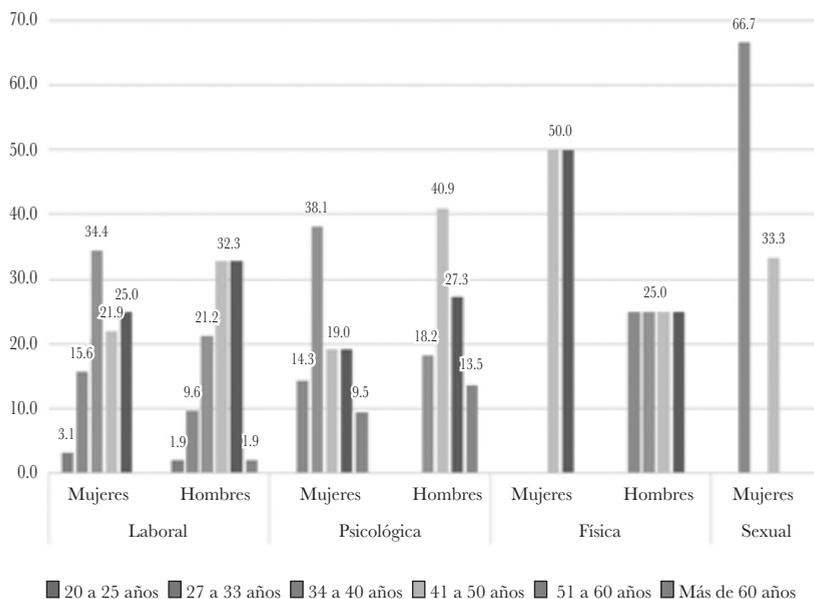
La violencia física que han padecido las maestras en la institución proviene de tres sectores: funcionarios, docentes y alumnos con una

tercera parte (33.3 por ciento) en cada uno de los sectores. Mientras que en el caso de los maestros, proviene de dos sectores: de los funcionarios y de los docentes en 50 por ciento cada uno.

Los datos en cuanto a la violencia sexual muestran en el caso de las maestras 40 por ciento para cada uno de los sectores de docentes y alumnos, y 20 por ciento para los funcionarios de la institución.

En la gráfica 5 nos muestran los tipos de violencia por grupos de edad de las maestras y maestros. En cuanto a la violencia laboral, las maestras se encuentran representadas en los cinco grupos de edad y de manera más significativa en los grupos de 34 a 40 años, de 41 a 50 años y de 51 a 60 años. También, en el caso de los maestros están en seis grupos de edad: 32.7 por ciento para los grupos de 41 a 50 años y de 51 a 60 años de edad, de manera significativa (véase gráfica 5).

GRÁFICA 5
TIPOS DE VIOLENCIA POR SEXO Y GRUPOS DE EDAD EN LA UAZ, 2014



Fuente: Elaborada en base a la Encuesta Violencia en la UAZ, 2014.

En la violencia psicológica las maestras se ven representadas en cuatro grupos de edad: 38.1 por ciento en el de 34 a 40 años; 19 por ciento en el de 41 a 50 años y en el de 51 a 60 años, entre otros. Mientras que los maestros se ven representados en cuatro grupos de edad: 40.9 por ciento en el grupo de 41 a 50 años; 27.3 por ciento en el de 51 a 60 años; 18.2 por ciento en el grupo de 34 a 40 años y 13.6 por ciento en el de más de 60 años de edad.

Violencia física en las maestras se tiene en dos grupos de edad con 50 por ciento para los grupos de 41 a 50 años y de 51 a 60 años de edad. Este mismo indicador para los maestros se tiene en cuatro grupos de edad con 25 por ciento para los grupos de 27 a 33 años, de 34 a 40 años, de 41 a 50 años y de 51 a 60 años de edad.

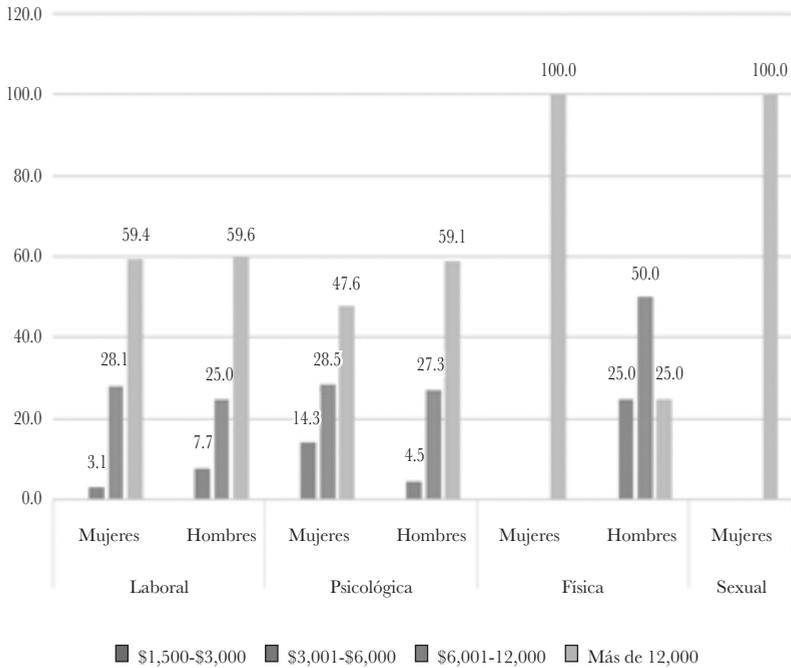
En cuanto a la violencia sexual, sólo se muestra para el caso de las maestras, y se sitúa en dos grupos de edad con mayor frecuencia: 66.7 por ciento para el grupo de 27 a 33 años de edad y una tercera parte (33.3 por ciento) en el grupo de 41 a 50 años de edad (véase gráfica 5).

Para los tipos de violencia en las maestras y maestros con relación a los ingresos familiares mensuales, se clasifica esta última variable en cuatro niveles: 1) Medio bajo (de 1 mil 501 a 3 mil pesos); 2) Ingreso medio (de 3 mil 001 a 6 mil pesos); 3) ingreso medio alto (de 6 mil 001 a 12 mil pesos) y; 4) ingresos altos (de más de 12 mil pesos).

Las maestras que padecen violencia laboral se colocan en tres grupos de ingresos: 59.4 por ciento con ingresos altos; más de una cuarta parte (28.1 por ciento) con ingresos medios altos; y con 3.1 por ciento con ingresos medios. Mientras que los maestros igual se ubican en tres niveles de ingresos: los primeros con 59.6 por ciento con ingresos altos; una cuarta parte (25 por ciento) con ingresos medios altos; y 7.7 por ciento con ingresos medios bajos. La violencia psicológica en las maestras se tiene en 47.6 por ciento con ingresos altos; 28.6 por ciento con ingresos medios altos; y 14.3 por ciento con ingresos medios. Mientras que en el caso de los maestros se representan un poco más de la mitad (59.1 por ciento) con ingresos altos; más de una cuarta parte (27.3 por ciento) con ingresos medios altos; y con 4.5 por ciento con ingresos medios (véase gráfica 6).

GRÁFICA 6

TIPOS DE VIOLENCIA POR SEXO E INGRESOS MENSUALES EN LA FAMILIA DEL SECTOR DOCENTE EN LA UAZ, 2014



Fuente: Elaborada en base a la Encuesta Violencia en la UAZ, 2014.

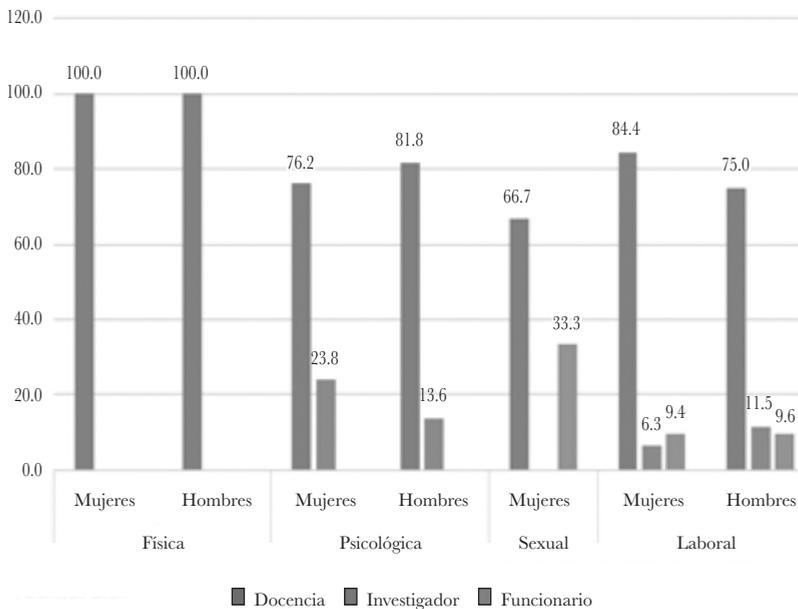
La violencia física en el caso de las maestras en su totalidad se ubica en el grupo de ingresos altos con más de 12 mil pesos. Al respecto existen investigaciones que documentan que las mujeres reciben algún tipo de agresión para controlar sus ingresos. En cambio, para el caso de los maestros, la mitad (50 por ciento) se ubica con ingresos medios altos; una cuarta parte (25 por ciento) con los ingresos altos; y el mismo porcentaje con los ingresos medios.

La violencia sexual sólo se encuentra en el caso de las maestras que se ubican en el grupo de ingresos familiares altos con más de 12 mil pesos.

Para los tipos de violencia y la actividad que desempeñan en la universidad (según su mayor carga laboral), esta variable se clasifica en docencia, investigación y funcionarios/as. Donde se tiene que la violencia física se da solamente en los casos de las y los docentes. La violencia psicológica se presenta en mayor proporción para las y los docentes con 76.2 por ciento y 81.8 por ciento respectivamente; y cerca de una cuarta parte (23.8 por ciento) para las investigadoras y 13.6 por ciento para los investigadores. En cuanto a la violencia sexual, aparece sólo el registro de las docentes con 66.7 por ciento y una tercera parte (33.3 por ciento) de las funcionarias. La violencia laboral representa 84.4 por ciento de las docentes; 9.4 por ciento de las funcionarias; y 6.3 por ciento de las investigadoras, mientras que esta misma variable representa tres cuartas partes (75 por ciento) en los docentes, 11.5 por ciento en los investigadores y 9.6 por ciento en los funcionarios (véase gráfica 7).

GRÁFICA 7

TIPOS DE VIOLENCIA POR SEXO Y ACTIVIDAD EN LA UAZ, 2014



Fuente: Elaborada en base a la Encuesta Violencia en la UAZ, 2014.

El sexismo social se ha manifestado en todos los ámbitos de la vida, incluyendo el laboral, lingüístico, y continúa haciéndolo hoy en día. De hecho en el ámbito laboral, las discriminaciones que siguen sufriendo las mujeres son manifestaciones del sexismo social existente: discriminación salarial, dificultades y obstáculos en el acceso al empleo, en la promoción, en la formación, por no citar situaciones de acoso laboral por razones de sexo (Álvarez, 2012).

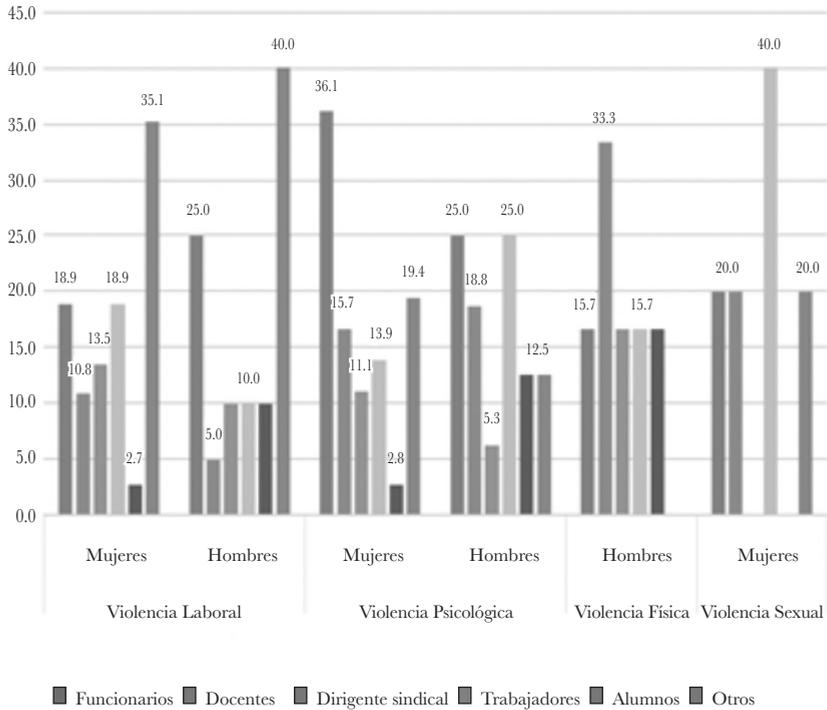
V. SECTOR DE TRABAJADORES: TIPOS DE VIOLENCIA Y QUIÉNES SON LOS RESPONSABLES

En lo que toca a los tipos de violencia y quién la ejerce en el sector de trabajadores (véase gráfica 8), se tiene que la violencia laboral, en el caso de las trabajadoras, más de una tercera parte (35.1 por ciento) proviene de otra opción; 18.9 por ciento de los mismos trabajadores y mismo porcentaje de funcionarios; 13.5 por ciento de los dirigentes sindicales; 10.8 por ciento de los docentes; y 2.7 por ciento del sector alumnos. Mientras que en los trabajadores, 40 por ciento provienen de otra opción; una cuarta parte (25 por ciento) de los funcionarios; 10 por ciento de los dirigentes sindicales y mismo porcentaje del sector de trabajadores e igual de los alumnos; y 5 por ciento de los docentes.

En cuanto a la violencia psicológica, para las trabajadoras de la universidad se tiene 36.1 por ciento por parte de los funcionarios; 19.4 por ciento de otros; 16.7 por ciento de los docentes; 13.9 por ciento de los trabajadores; 11.1 por ciento de los dirigentes sindicales; y 2.8 por ciento de los alumnos. Mientras que para los trabajadores se tiene una cuarta parte para cada uno del sector de los funcionarios y de los mismos trabajadores; 18.8 por ciento de los docentes; y 12.5 por ciento para cada uno de otra opción y del sector de alumnos; y 6.3 por ciento para el caso de los dirigentes sindicales.

De la violencia física sólo se obtienen datos de los trabajadores en una tercera parte (33.3 por ciento), aparecen como responsables el sector

GRÁFICA 8
SECTOR TRABAJADORES: TIPOS DE VIOLENCIA
Y QUIÉN LA EJERCE EN LA UAZ, 2014



Fuente: Elaborada en base a la Encuesta Violencia en la UAZ, 2014.

docente y le sigue con 16.7 por ciento para cada uno de los sectores de los funcionarios, dirigentes sindicales, trabajadores y alumnos. También, con relación a la violencia sexual sólo parecen datos para las trabajadoras con 40 por ciento por parte de su mismo sector de trabajadoras y 20 por ciento en cada uno de los sectores de funcionarios, docentes y otros (véase gráfica 8).

De los datos anteriores, se puede observar lo siguiente: primero, en la violencia laboral se sitúan altos porcentajes para la opción de otros son los responsables de la violencia tanto para las trabajadoras como

para los trabajadores. Segundo, en la violencia sexual sólo aparecen representadas las trabajadoras y los agresores son de su mismo sector de trabajadores y, en menor medida, pero no menos importante, los funcionarios, docentes y otros, que incluso, estos últimos pueden ser hasta de su propia familia. Tercero, la distribución porcentual de la violencia psicológica que padecen las trabajadoras se encuentra muy diversificada en cada uno de los sectores; sin embargo, se destacan los funcionarios. Cuarta observación, en la violencia física sólo aparecen representados los trabajadores y los responsables son los docentes y, en menor medida, pero no menos importante, los funcionarios, dirigentes sindicales, trabajadores y alumnos.

Los tipos de violencia por grupos de edad en las trabajadoras en cuanto a la violencia laboral ocurre en 42.3 por ciento en el grupo de edad de 27 a 33 años; más de una cuarta parte (26.9 por ciento) en el grupo de 41 a 50 años; 15.4 por ciento en el grupo de 34 a 40 años; 11.5 por ciento en el de 51 a 60 años de edad; 3.8 por ciento en el de 18 a 26 años. Mientras que en los trabajadores se observa en la violencia laboral un mayor porcentaje con 42.9 por ciento en el grupo de 34 a 40 años de edad; más de una cuarta parte (28.6 por ciento) en el grupo de 51 a 60 años; 14.3 por ciento en el de 27 a 33 años; y 7.1 por ciento para cada uno de los grupos de 18 a 26 años y de más de 60 años de edad.

Violencia psicológica en las trabajadoras se encuentra muy representada en todos los grupos de edad, pero de manera más significativa con 45.5 por ciento en el grupo de 41 a 50; con más de una cuarta parte (27.3 por ciento) en el grupo de 27 a 33 años; 13.6 por ciento para el grupo de 34 a 40 años; 9.1 por ciento para el de 18 a 26 años de edad; y con 4.5 por ciento con más de 60 años.

Violencia física en las trabajadoras sólo aparece en su totalidad para el grupo de 18 a 26 años de edad. Para los trabajadores con 50 por ciento para cada uno de los grupos de 27 a 33 años y 51 a 60 años de edad.

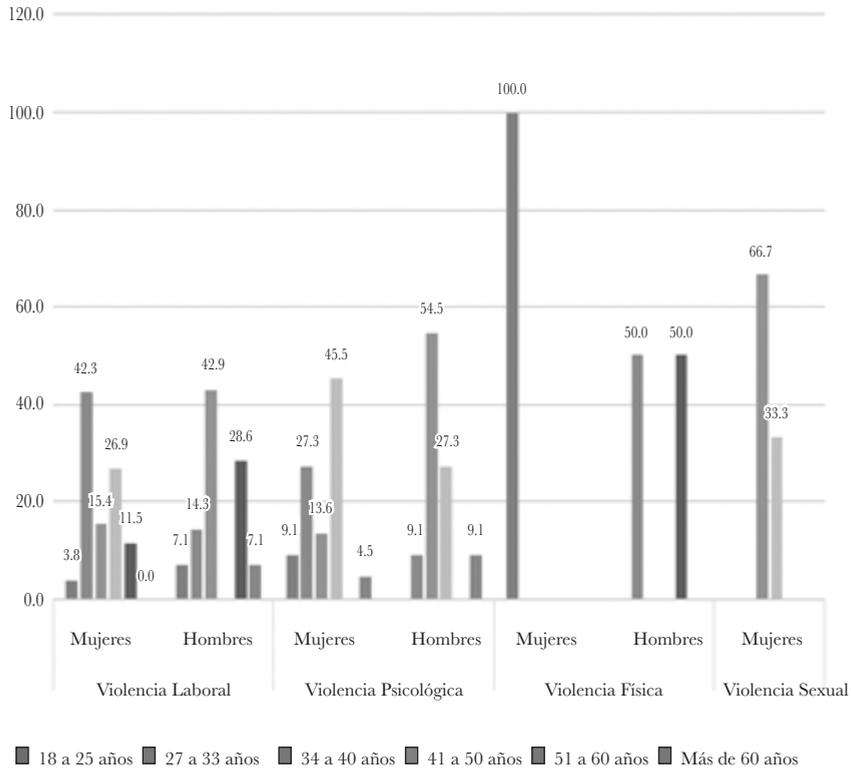
Violencia sexual en las trabajadoras, cuyo mayor porcentaje, con 66.7 por ciento, se ubica en el grupo de 34 a 40 años de edad y una tercera parte (33.3 por ciento) en el grupo de 41 a 50 años.

En términos generales se pueden hacer cuatro aseveraciones con relación a los datos anteriores del cruce de variables entre los tipos de violencia por grupos de edad de las trabajadoras y trabajadores, donde se destaca lo siguiente: primero, la violencia laboral para las trabajadoras se tiene en mayor porcentaje en las edades intermedias, es decir, de 27 a 33 años y de 34 a 40 años de edad, en cambio los trabajadores están en este último grupo de edad y en el grupo de 51 a 60 años. Segundo, en la violencia psicológica para las trabajadoras en el grupo de 41 a 50 años de edad y 27 a 33 años, y los trabajadores se colocan en esta variable en las edades de 34 a 40 años y de 41 a 50 años. Tercera observación, la violencia física de las trabajadoras se padece en edades muy jóvenes de 18 a 26 años, mientras que en el caso de los trabajadores, en edades de 27 a 33 años y de 51 a 60 años. Cuarta consideración, en la violencia sexual sólo aparecen datos para las trabajadoras con un mayor porcentaje a edades jóvenes de 34 a 40 años y para el siguiente grupo de edad de 41 a 50 años (véase gráfica 9).

Tipos de violencia por niveles de ingresos de las trabajadoras en la universidad en cuanto a violencia laboral con 34.6 por ciento con ingresos medios; 23.1 por ciento con ingresos bajos; 19.2 por ciento con ingresos medios altos; 7.7 por ciento no sabe o no contestó; y 3.8 por ciento con ingresos bajos. Mientras que en el caso de los trabajadores son 35.7 por ciento con ingresos medios; 21.4 por ciento con ingresos altos; 14.3 por ciento con ingresos medios bajos y mismo porcentaje con ingresos medios altos; 7.1 por ciento con el mismo porcentaje para los ingresos bajos y para la opción de no sabe o no contestó.

En lo que respecta a la violencia psicológica, en el caso de las trabajadoras representa 36.4 por ciento en cada uno de los niveles de ingresos medios y de medio alto; 18.2 por ciento con ingresos altos; 9.1 por ciento con ingresos medios bajos. Los trabajadores con 45.5 por ciento con ingresos medios altos; 36.4 por ciento con ingresos medios; 9.1 por ciento con ingresos bajos y este mismo porcentaje en los ingresos medios bajos.

GRÁFICA 9
TIPOS DE VIOLENCIA POR GRUPOS DE EDAD DE LAS TRABAJADORAS
Y TRABAJADORES EN LA UAZ



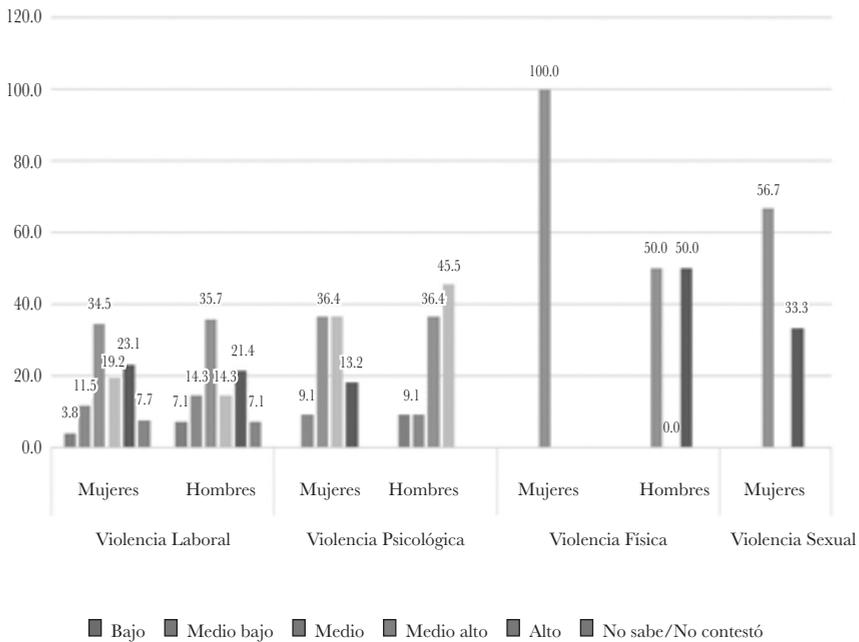
La violencia física de las trabajadoras muestra al 100 por ciento con ingreso medios, y de los trabajadores, aparece 50 por ciento con ingresos medios y mismo porcentaje con los ingresos altos.

Violencia sexual de las trabajadoras representa el mayor porcentaje: 66.7 por ciento con ingresos medios y una tercera parte (33.3 por ciento) con ingresos altos.

De lo anterior se observan cuatro situaciones: primera, en la violencia laboral se tiene mayor porcentaje de participación tanto de las trabajadoras como de los trabajadores con ingresos medios, seguidos

por los ingresos altos. La segunda, de la violencia psicológica se muestran los mayores porcentajes de las trabajadoras y trabajadores con ingresos medios y con ingresos medios altos. La tercera observación es que en la violencia física sólo aparecen las trabajadoras con ingresos medios, en cambio los trabajadores se ubican en los ingresos medios y los ingresos altos. Cuarta observación, en la violencia sexual sólo aparecen los datos de las trabajadoras con mayor porcentaje con ingresos medios y altos con una tercera parte de ellas.

GRÁFICA 10
 TIPOS DE VIOLENCIA E INGRESOS MENSUALES EN LA FAMILIA
 DE LAS TRABAJADORAS Y TRABAJADORES EN LA UAZ.



Fuente: Elaborada en base a la Encuesta Violencia en la UAZ, 2014.

VI. FACTORES ASOCIADOS A LA DISCRIMINACIÓN COMO EL GÉNERO, LA CLASE SOCIAL, LA RAZA, Y LA EDAD

Existen estudios (Queralt y Ruiz; s/f) que enfatizan que las estructuras sociales en que vivimos subordinan a las mujeres y a otros grupos sociales por su condición de etnia, raza, clase social, condición de edad, condición física, orientación sexual. Por lo que debe haber herramientas y acciones dirigidas a modificar esta realidad de subordinación y discriminación.

En los datos de la Encuesta de Violencia en la UAZ, las alumnas que han sufrido violencia física y que ha sido por motivos de su género por ser mujeres representan más de la mitad (66.7 por ciento), mientras que en el caso de los alumnos las respuestas son más diversificadas: discriminados por motivos de su género, 11.8 por ciento; 17.6 por ciento por motivos de clase social. La violencia psicológica de las alumnas indica un poco más de una cuarta parte (26 por ciento) por motivos de género y 14 por ciento para cada uno de los motivos por su clase social y por otros motivos. Mientras que los alumnos declaran 20 por ciento por motivos de género; 17.5 por ciento por motivos de su clase social; 7.5 por ciento por la raza. En cuanto a la violencia sexual que han sufrido las alumnas, la mitad de ellas declaró que había sido por motivos de género.

Del sector docente, los factores asociados a la discriminación y los tipos de violencia se tiene, primero, en el caso de la violencia física por parte de las docentes, que la mitad de ellas han sido discriminadas por motivos de género, es decir, por ser mujer. Segundo, respecto a la violencia psicológica de las maestras, cerca de la mitad (47.6 por ciento) consideran que fue por motivos de género; 4.8 por ciento por clase social; y el resto para el cien corresponde a que no ha sufrido discriminación ni violencia o por algún otro motivo. Mientras que los docentes consideran 18.2 por ciento por motivos de género; 9.1 por ciento por clase social y mismo porcentaje por otro motivo. Tercero, en la violencia sexual, una tercera parte de las maestras considera que fue por motivos de género, por ser mujer. Cuarta observación, en la violencia laboral de las docentes, cerca de la mitad de ellas consideran que fue por motivos

de género; 6.3 por ciento por clase social; y cerca de una tercera parte por algún otro motivo. Mientras que para los docentes aparece 21.2 por ciento por motivos de género; 1.9 por ciento por clase social; y 3.8 por ciento por otro motivo.

En el sector de trabajadores, las trabajadoras que han sufrido un trato discriminatorio dentro de la universidad y que han sufrido violencia física, un su totalidad consideran que ha sido por motivos de género, mientras que la mitad de los trabajadores consideran que ha sido por motivos de clase social y otro tanto por motivos de raza. Segundo, en cuanto a la violencia psicológica, para las trabajadoras que reciben discriminación, cerca de una tercera parte (31.8 por ciento) es por motivos de género; más de una cuarta parte (27.3 por ciento) por clase social; y 9.1 por ciento por motivos de raza. Mientras que para los trabajadores, cerca de la mitad (45.5 por ciento) considera que han sido discriminados por motivos de clase social; un poco más de una cuarta parte (27.3 por ciento) por motivos de género; y 9.1 por ciento por raza. Tercero, en la violencia sexual que han sufrido las trabajadoras, más de la mitad (66.7 por ciento) considera que fue por motivos de género, es decir, por ser mujer. Cuarta observación, en la violencia laboral de las trabajadoras que han padecido discriminación dentro de la universidad, 23.1 por ciento es por motivos de género; 15.4 por ciento por motivos de clase social; 3.8 por ciento por raza; y 23.1 por ciento por otro motivo. Mientras que de los trabajadores, cerca de la mitad (42.9 por ciento) es por motivos de clase social; este mismo porcentaje por otros motivos; y 14.3 por ciento por motivos de raza.

VII. DERECHOS HUMANOS, CON RELACIÓN A LAS OPORTUNIDADES Y POSIBILIDADES QUE SE TIENEN PARA VIVIR UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA

En el sector de estudiantes, con relación a la consideración de que hombres y mujeres cuentan con las mismas posibilidades en cualquier ámbito social, las estudiantes respondieron en 14.5 por ciento que no,

mientras que los estudiantes lo hicieron en 12.7 por ciento. También, el mismo cuestionamiento pero ahora con relación a las oportunidades, una décima parte de las alumnas dice que no, mientras que los alumnos que comparten la misma respuesta representan 7.4 por ciento.

Sobre la igualdad de derechos para hombres y mujeres para un desarrollo pleno, se tiene de manera negativa por parte de las estudiantes 5.8 por ciento y 6.8 por ciento los estudiantes. También, mismo cuestionamiento asociado a las oportunidades, las respuestas de forma negativa son 16.9 por ciento de las alumnas y 13.5 por ciento de los alumnos.

Para la pregunta de si la discriminación o trato desigual es violatorio de los derechos humanos de una persona, 3 por ciento de las alumnas responden de manera negativa y 5.7 por ciento de los estudiantes. Por último, se considera un derecho importante de la persona una vida libre de violencia y las alumnas afirman que no son 1.7 por ciento y 2 por ciento los alumnos. En el sector docente con relación a hombres y mujeres con las mismas posibilidades en cualquier ámbito social, las maestras que consideran de manera negativa son 14.1 por ciento y los docentes, 11.7 por ciento. También, con relación a las oportunidades, se tiene 10.6 y 8.1 por ciento de las maestras y maestros, respectivamente.

Con relación a la igualdad de derechos para hombres y mujeres para un desarrollo pleno, las docentes que dicen que no representan 5.5 por ciento y los maestros 6.4 por ciento. También, mismo cuestionamiento con relación a las oportunidades, las respuestas de las maestras y maestros son de manera negativa 13.6 por ciento y 11.7 por ciento respectivamente.

Respecto a si la discriminación o trato desigual es violatorio de los derechos humanos, 1 por ciento de las docentes dicen que no son y 1.4 por ciento de los docentes. Mientras que al cuestionamiento de si un derecho importante de la persona es una vida libre de violencia, las docentes que contestan de manera negativa son 0.5 por ciento y 0.7 por ciento.

En el sector de los trabajadores, con relación a los hombres y mujeres con las mismas posibilidades en cualquier ámbito social, se tiene 12.4 por ciento de trabajadoras que contestan de manera negativa y

13 por ciento de los trabajadores. También, el mismo cuestionamiento, ahora con relación a las oportunidades, se tiene 7.7 por ciento de las trabajadoras que dicen que no y 8.5 por ciento los trabajadores.

Sobre la igualdad de derechos para hombres y mujeres para un desarrollo pleno, las que contestan que no representa 7.3 por ciento de las trabajadoras y 4.0 por ciento de los trabajadores. Ahora con relación a las oportunidades, 12.4 por ciento las trabajadoras indican que no y 14.3 por ciento de los trabajadores.

La discriminación o trato desigual es violatorio de los derechos humanos de una persona, las trabajadoras que afirman que no son 5.1 por ciento y 1.3 por ciento los trabajadores. También, con relación a si un derecho importante de la persona es una vida libre de violencia, las trabajadoras que dicen que no son 1.7 por ciento y 2.7 por ciento los trabajadores.

La violencia de género se basa en una relación de poder desigual y su ejercicio contribuye a perpetuar la desigualdad. En efecto, la existencia de marcadas normas de género que establecen los roles socialmente aceptables para mujeres y hombres proporciona la justificación social para el uso de la violencia en la pareja (Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia para el Estado de Zacatecas).

La violencia contra las mujeres es una forma de discriminación que inhibe o limita las oportunidades y capacidades de las mujeres de gozar el ejercicio de sus derechos humanos y libertades en igualdad con los hombres (Rannauro; 2011).

La violencia contra las mujeres es un instrumento para impedir o anular el ejercicio pleno de los derechos humanos de las mujeres y, por ende, la reducción de la posibilidad de una vida libre de violencia y la igualdad real entre mujeres y hombres, y en esta tesitura se manifiesta la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, “Convención de Belém Do Para”.

VIII. REFLEXIONES FINALES

La violencia de género es un factor de desigualdad en la Universidad Autónoma de Zacatecas; a partir del acercamiento con la batería de preguntas en la Encuesta de Violencia en la UAZ y del análisis en el presente trabajo de los resultados se puede puntualizar lo siguiente:

1. Las agresiones que padecen las y los alumnos en mayor medida provienen de sus mismos compañeros y compañeras de estudio.
2. Las autoridades universitarias aparecen como responsables del ejercicio de la violencia física en una mayor proporción para el caso de los alumnos, y violencia psicológica para el caso de las mujeres alumnas.
3. La violencia física que han padecido las maestras en la institución proviene de tres sectores: funcionarios, docentes y alumnos con una tercera parte (33.3 por ciento) en cada uno. Mientras que en el caso de los maestros, proviene de dos sectores: de los funcionarios y de los docentes con 50 por ciento para cada uno.
4. La violencia física en las maestras se manifiesta en dos grupos de edad con 50 por ciento para cada uno: el de 41 a 50 años y el de 51 a 60 años. Este mismo indicador para los maestros se manifiesta en cuatro grupos de edad con un porcentaje por igual de una cuarta parte para los grupos de 27 a 33 años, de 34 a 40 años, de 41 a 50 años y de 51 a 60 años.
5. La violencia física sólo se encuentra representada en los trabajadores, cuyos responsables son, en una tercera parte (33.3 por ciento) el sector docente, los sectores de los funcionarios, dirigentes sindicales, trabajadores y alumnos le sigue con 16.7 por ciento cada uno.
6. La violencia física sólo aparece representada en los trabajadores, y los responsables son los docentes y en menor medida, pero no menos importante, los funcionarios, dirigentes sindicales, trabajadores y alumnos.

7. Para la integración de las políticas públicas es necesario enfatizar que la violencia de género es social y no “natural”, porque en el momento en que se naturaliza la violencia de género contra las mujeres se justifica social y culturalmente. Tener en cuenta no sólo el hecho de la violencia sino situarla en su dimensión social con el fin de trascender a escenarios más equitativos de convivencia familiar, social, comunitaria e institucional.
8. Es importante decir que en la universidad, se ubica en la vanguardia de la creación y trasmisión del conocimiento científico a sus funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la extensión de la cultura, para hacer las transformaciones necesarias en su interior y promover relaciones más equitativas entre hombres y mujeres que favorecen la igualdad de trato y oportunidades académicas, laborales y profesionales entre los integrantes de sus comunidades y así provocar un efecto multiplicador que trascienda las fronteras universitarias y alcance los distintos ámbitos de la sociedad (Barquer, 2011).
9. De acuerdo con el compromiso de que las universidades no sólo deben producir y transmitir conocimiento, sino deben promover la equidad de género dentro de sus comunidades, atendiendo de manera directa todas las dificultades, suficientemente documentadas, a las que se enfrentan las mujeres en la academia, resulta importante impulsar acciones, programas y políticas institucionales diseñadas específicamente para generar cambios positivos en las relaciones de género.
10. Por último, acercarnos al problema de la violencia desde un enfoque de género resulta central porque aporta conocimiento sobre las prácticas que originan la dominación, subordinación, inequidad y desigualdad y nos permite tener elementos para una mejor implementación de políticas respecto a la prevención y atención de dichas problemáticas que posibilitan a las personas detener el abuso, salir de la violencia y opresión en las que se encuentran.

FUENTES CONSULTADAS

- ÁLVAREZ, Cristina (2012), “Régimen jurídico de igualdad. Notas sobre un lenguaje para la igualdad”, en *Revista de Estudios Jurídicos*, núm. 12, disponible en <file:///C:/Users/Martha%20Guerrero/Downloads/834-2975-1-PB.pdf>
- ESPINAR, Eva (2007), “Las raíces socioculturales de la violencia de género”, disponible en www.file:///C:/Users/Martha%20Guerrero/Downloads/Dialnet-LasRaicesSocioculturalesDeLaViolenciaDeGenero-2520021.pdf
- FLORES, Raquel (2005), “Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 038, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 67-86, disponible en <http://www.rieoei.org/rie38a04.pdf>
- GREGORIO, Carmen (2006), “Violencia de género y cotidianidad escolar”, en *Estudios*, Instituto Andaluz de la Mujer Sevilla, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, núm. 23, disponible en http://www.catunescomujer.org/catunesco_mujer/documents/doc_Violencia_de_genero_cotidianidad_escolar.pdf
- KAUFMAN, M. (1999), “La construcción de la masculinidad y la triada de la violencia masculina”, en VV.AA., *Violencia doméstica*, Cuernavaca-Morelos, Cidhal, PROSEC, Centro de Documentación Betsie Hollants, pp. 52-69, <http://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2009/01/kaufman-las-siete-ps-de-la-violencia-de-los-hombres-spanish.pdf>
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, 2007.
- QUERALT, Laura y Ana Rosa Ruiz (s/f), “Perspectiva de género como eje transversal del quehacer académico e institucional: el caso del instituto Tecnológico de Costa Rica”, disponible en http://www.tec.ac.cr/sitios/Docencia/ceda/Boletin_CEDA/boletin_15/Articulo_genero.pdf
- RANNAURO, Elizardo (2011), “El derecho a la igualdad y el principio de no discriminación: la obligación del gobierno de México para realizar la armonización legislativa con perspectiva de género”, en *Rev. IUS*, vol. 5 núm. Puebla, julio-diciembre, disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-21472011000200010&script=sci_arttext
- UAZ (2014), *Encuesta de violencia en la UAZ*.

Propuesta y avances de investigación sobre la violencia de género en universidades públicas, privadas, confesionales e interculturales de San Luis Potosí

*Consuelo Patricia Martínez Lozano**

La ponencia constituye una semblanza general y avances de un proyecto de investigación que lleva por título: “Análisis y diagnóstico cualitativo de las significaciones, vivencias e interpretaciones de la violencia de género en universidades públicas, privadas, confesionales e indígenas de San Luis Potosí”. Este proyecto cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), a través de los Fondos Sectoriales. La investigación se interesa por identificar y analizar las diversas maneras en que lo/as integrantes de cada población universitaria (estudiantes y docentes), conforme a su condición de género, significan, aprehenden, interpretan y experimentan la violencia en su realidad cotidiana construida y asimilada al interior del entorno escolar y, también, en función de lo vivido fuera del ámbito universitario. Al mismo tiempo, también es preciso identificar las acciones que

* Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Correo electrónico: martinez.lozano30@gmail.com

dentro del ámbito escolar detienen o atemperan la violencia. También se identificarán los mecanismos de las instituciones universitarias mediante los cuales se generan y reproducen situaciones violentas y, a la vez, prácticas que actúan a manera de contención o protección solidaria ante la violencia. Se pretende generar un diagnóstico general, comparativo, de carácter cualitativo como aproximación, entendimiento e interpretación de la presencia de la violencia de género en la población universitaria de la entidad. Los avances de la investigación constituyen apenas los primeros pasos de acercamiento y exploración en campo, en tal sentido, dichos avances tienen un alcance y matiz descriptivo en términos generales.

Las comunidades universitarias (estudiantil, docente), sus prácticas y procesos, son escasamente estudiados en terrenos que vayan más allá de la administración educativa o los programas curriculares. Esto ha significado, entre otros muchos aspectos, descuidar un ámbito en el que confluye un conglomerado diverso y cambiante a través del cual es posible identificar y estudiar procesos trascendentes que se potencian más allá de los muros escolares. De manera particular, los/as universitarios/as, especialmente la población estudiantil y docente, no figuran como sujetos de estudio en investigaciones o exploraciones relacionadas con el género y/o la violencia. El mundo estudiantil-docente universitario es desconocido en torno a sus procesos, dinámicas, prácticas, significaciones e interpretaciones de la realidad que construyen dentro y fuera de los planteles, relacionados con las violencias y el género.

Los contextos escolares en general desarrollan procesos y prácticas de socialización e interacción cotidiana, los cuales dibujan una suerte de cultura escolar que la población universitaria construye y que, a su vez, en el devenir diario, configura a sus integrantes. Esta cultura escolar se conforma por una densa trama de diversidades y alteridades que se tejen e interactúan cotidianamente en un mismo entorno compartido. Es decir, en el ámbito universitario conviven sujetos que provienen de otros contextos familiares, sociales, culturales, económicos, etcétera, lo cual indica que el espacio escolar no está cerrado sino abierto a relacionarse con su entorno social. En la confluencia de estas diferencias, se

construye una dinámica y *habitus* escolar universitario con sus particularidades y generalidades. Aunado a esto, las universidades configuran mecanismos y principios de acción que están determinados, en gran medida, a partir de su carácter público, privado, confesional (esto es, las instituciones de tipo religioso) o intercultural (entendida esta última como la Institución de Educación Superior —IES— pública cuya población estudiantil contempla a personas de origen indígena). Las violencias y los géneros, desde el enfoque teórico-metodológico de esta investigación, se encuentran sustentados en bases culturales. Son configuraciones socio-simbólicas y que, por lo mismo, son susceptibles de un análisis cualitativo pero, sobre todo, factibles de ser identificadas, contenidas, prevenidas y transformadas.

La presente propuesta sugiere tres aspectos analíticos básicos articulados y que, en la perspectiva metodológica, se despliegan a manera de fases, en torno al estudio cualitativo de las relaciones entre violencia y género en las universidades públicas, privadas, confesionales e interculturales del estado de San Luis Potosí. 1) La identificación y prevención de las diversas maneras en que lo/as integrantes de la población universitaria (estudiantes y docentes), conforme a su condición de género, significan, aprehenden, interpretan y experimentan la violencia en su realidad cotidiana construida y asimilada al interior del entorno escolar y, también, en función de lo vivido fuera del ámbito universitario. Al mismo tiempo, es preciso identificar las acciones que dentro del ámbito escolar detienen o atemperan la violencia. Tales prácticas se observan al interior de un espacio institucionalizado, es decir, la universidad como una institución estructurada por un marco normativo que se asume de manera inconsciente o consciente; por lo que también se identificarán los mecanismos institucionales mediante los cuales se generan y reproducen situaciones violentas y, a la vez, prácticas que actúan a manera de contención o protección solidaria ante la violencia.

La estrategia metodológica se configura como un análisis cualitativo y comparativo entre las IES seleccionadas para la investigación. Las herramientas de indagación utilizadas se concentran en el desarrollo de

entrevistas grupales y relatos de vida de estudiantes y docentes, así como observación directa no participante de los entornos universitarios.

Esto generará un diagnóstico general, comparativo, de carácter cualitativo como aproximación, entendimiento e interpretación de la presencia de la violencia de género en la población universitaria de la entidad. 2) En función de los resultados que arroje la indagación y análisis cualitativo, se diseñarán propuestas de talleres impartidos a docentes y estudiantes para dar a conocer dichos resultados y ser motor de concientización y reflexión en torno a las violencias en general y la violencia de género en particular, con el fin de que los integrantes de la población universitaria sean capaces de detectar y prevenir las manifestaciones de violencia en su realidad cotidiana. 3) En función de los resultados del análisis cualitativo, se elaborarán productos audiovisuales para la difusión de los resultados de la investigación y también, al mismo tiempo, para promover la concientización y prevención de las violencias en general y de la violencia de género en particular. La propuesta contempla elaborar un video documental sobre los resultados de la investigación, así como una etnografía visual (ensayo fotográfico) de los entornos universitarios participantes en el estudio y su vida cotidiana.

Respecto a los avances de la investigación, es necesario enfatizar que el trabajo de campo se encuentra en una primera fase. Esta etapa entraña la exploración y las aproximaciones a cada una de las universidades participantes en el estudio. La información extraída hasta el momento surge del desarrollo de la etnografía y la aplicación de las entrevistas a estudiantes y docentes. De esta manera, los avances se han delineado en cinco categorías analíticas. Dichas categorías son iniciales y tentativas. Es posible que, conforme se avance en las siguientes etapas de la investigación, se construyan más categorías, o bien, se conjunten otras o puedan relacionarse. Ahora bien, dichas categorías se perfilan en ejes de análisis relacionados con la violencia que, por el momento, pueden concretarse en: 1) la figura institucional (esto es, las universidades, sus formas de organización, reglamentos y disposiciones), 2) la cultura escolar-universitaria y las interacciones e identidades de los sujetos al interior del contexto universitario (aquí se hace referencia a cómo

las personas, principalmente el estudiantado, conforman una identidad como estudiante-hombre-mujer-joven que estudia determinada carrera, y a las prácticas que desarrollan intramuros de la institución), y 3) la violencia en general, y la de género en particular, que se vive fuera de las universidades pero que los sujetos reflejan, reproducen o hacen extensiva en el entorno universitario. Sin embargo, a la vez, se trata de identificar los elementos, dentro y fuera de la universidad, que han permitido a los sujetos detener o atemperar la violencia.

I. UNIVERSIDADES, GÉNERO Y VIOLENCIA

En términos generales, sin la pretensión de reducir la complejidad de los procesos acontecidos en las Instituciones de Educación Superior (IES), sino para fines de acotar la temática de investigación, éstos pueden caracterizarse en los siguientes aspectos: 1) Los centros de educación superior son espacios sociales en donde se adquieren y se transmiten conocimientos especializados de manera controlada y sistemática. Sin embargo, no sólo se transmiten conocimientos, sino también formas de pensar y de actuar, a veces de manera implícita o inconsciente, relacionados con la formación en valores. Formación en valores vinculados con cierta manera de evaluar, significar y de actuar respecto a lo que es un hombre y una mujer y también respecto a las prácticas violentas. Si bien los agentes escolares de las universidades, debido tanto a sus trayectorias escolares como a sus experiencias de vida en general, ya llevan más o menos consolidadas tales valoraciones cuando ingresan a los centros universitarios, las reelaboran de acuerdo a situaciones específicas que acontecen dentro de las IES, según los mecanismos de formación que distinguen a dichas instituciones, es decir, si son públicas, privadas, confesionales o interculturales. 2) Los centros escolares universitarios son espacios culturalmente heterogéneos. Esto significa que estudiantes y docentes no sólo son estructurados por la institución escolar, también por los patrones culturales de referencia particulares colectivos (familiares, religiosos-éticos) de donde provienen, o incluso individuales

(preferencia sexual). Es decir, convergen diferentes formas de percibirse a sí mismos/as y, a la vez, de percibir, entender y conducirse frente a los/as demás: sus pares de estudiantes, de género, de docentes. Esta misma característica puede ser aplicada entre planteles. Es decir, cada IES genera un tipo específico de proceso institucional y cultural que instituye heterogeneidad al campo educativo. En otras palabras, hay diferencias culturales notables entre las IES públicas o interculturales, y las distinciones se radicalizan en las IES privadas, y entre éstas: las diferencias entre una IES privada secular y una confesional pueden ser significativas. 3) El control y sistematización de los conocimientos y valores que se transmiten y se re-significan, aunados a la heterogeneidad cultural de procedencia de los agentes escolares, son organizados por la institución escolar de manera jerarquizada, en donde las posiciones de los agentes (ser estudiante, docente, directivo/a, administrativo/a) se relacionan de acuerdo a esa jerarquía. No obstante que de lo anterior se deriva que las IES son espacios de tensiones, también son ámbitos de negociación mediante los cuales se puede llegar a consensos e incluso a conformar procesos de solidaridad, de resistencia y de transgresión a las formas de dominación o de violencia.

Por otra parte, los estudios de género han avanzado en el análisis de diferentes estratos sociales. Sin embargo, en los estratos socioeconómicos medios y altos urbanos, así como en los entornos rurales indígenas, son aún escasos y, respecto a la violencia de género, inexistentes para el estado de San Luis Potosí. Comúnmente, la población de estudiantes y docentes universitarios/as se identifica con los estratos socioeconómicos medios y altos (esto último particularmente con las instituciones superiores privadas), por lo que la investigación aportará conocimiento sobre tales estratos de población en relación con la violencia de género. Asimismo, es pertinente en un estudio sobre las IES y la violencia de género, sumar a la comunidad rural y/o indígena que forma parte también de los entornos universitarios en San Luis Potosí.

En estudios previos (Martínez, 2007; Martínez y Solís, 2008; Martínez y Solís, 2009; Solís y Martínez, 2012) es posible observar que los estudiantes y docentes, hombres y mujeres, de centros universitarios

públicos y privados han construido un discurso alrededor del género. El discurso sobre el género tiene dos fuentes: por un lado, su transcurrir por los niveles escolares previos al superior les ha permitido hilvanar un discurso y una práctica correspondiente a lo que es un hombre y una mujer; por otro lado, ese discurso está ampliamente vinculado a campos sociales (la familia, la religión, los medios de comunicación son algunos ejemplos) de donde abrevan significados para construir culturalmente configuraciones —esquemas de pensamiento y acción— y percepciones en torno al género. Cabe destacar que el estudiantado y profesorado, al transitar por los niveles escolares anteriores al superior, han elaborado un conocimiento sobre el género y, más recientemente, respecto a la violencia.

La generación de estudiantes que actualmente está en los planteles escolares universitarios ha recibido información y conocimiento sobre lo que significa la equidad de género y sobre el ejercicio de la sexualidad. Desde hace más de una década es un contenido curricular que se imparte en la secundaria y se aborda también en el nivel de bachillerato. Es decir, hay un conocimiento, un *habitus*, sobre el género y la violencia. Puede suponerse que este conocimiento y práctica sobre el género se ha internalizado en los/as jóvenes y docentes universitarios/as, no obstante, continúa persistiendo la exclusión y dominación de género.

El conocimiento sobre la equidad de género y la violencia no se torna en un proceso reflexivo que genere cambios en los patrones culturales sobre la discriminación, exclusión y violencia de género. Asimismo, respecto a la violencia de género, sexual y psicológica, ocurre algo semejante; es decir, en los/as estudiantes existe un “conocimiento científico” sobre estos temas (hay una aproximación a explicar el cuerpo, la sexualidad en términos biológicos); un conocimiento jurídico (identifican un discurso “políticamente correcto” referente a los derechos de las mujeres, por ejemplo) tanto en hombres como en mujeres. Sin embargo, en las prácticas dentro y fuera de los planteles, se continúa reproduciendo la dominación y violencia de género. En otras palabras, los/as jóvenes universitarios tienen la convicción que existe inequidad y violencia de género, y éticamente lo censuran (Martínez y Solís, 2008; Martínez

y Solís, 2009), pero en sus acciones cotidianas reproducen una actitud discriminatoria, agresiva o dominante hacia las mujeres (por parte de los hombres) y de acatamiento y aceptación de roles de subordinación (por parte de las mujeres).

Lo anterior lleva a formular los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo se construye culturalmente la violencia de género en estudiantes y docentes, hombres y mujeres, de diferentes IES en el estado de San Luis Potosí? ¿Cuáles son los principales agentes, factores o instituciones que intervienen en el proceso de tal configuración que estos individuos han realizado a lo largo de su vida? ¿De qué manera los sujetos (estudiantes y docentes) han vivido o experimentado la violencia de género durante su vida, en el pasado y en el presente? ¿Cómo explican o interpretan esas vivencias según su condición de género? ¿Existen similitudes y diferencias respecto a la percepción y la vivencia de la violencia de género, dentro y fuera de los planteles, que expresan estudiantes y docentes de universidades públicas, privadas, confesionales e indígenas? ¿Cuáles son las prácticas, las relaciones, los procesos y situaciones que actúan como protección, contención y/o solidaridad para enfrentar la violencia? Y a partir de lo anterior: ¿Cuáles son los elementos, factores, relaciones decisivas y procesos mediante los cuales se pueden estructurar estrategias de prevención de la inequidad y violencia de género (por ejemplo, a través de talleres para estudiantes y docentes o mediante la difusión con productos audiovisuales), y así contribuir a construir relaciones de género democráticas y disminuir la violencia de género en las IES de San Luis Potosí? ¿Qué contenidos curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje deben contemplar dichas estrategias?

Analizar cualitativamente las significaciones, experiencias y vivencias que elaboran estudiantes y docentes universitarios/as de IES públicas, privadas, confesionales e interculturales de San Luis Potosí, en torno a la violencia de género.

Este diagnóstico implica identificar y analizar tanto las prácticas y relaciones generadoras de violencia como aquellas que permiten prevenirla mediante la contención, protección o configuración de lazos de solidaridad. Derivado de lo anterior, también se propone desarrollar acciones

reflexivas y didácticas al interior de las IES, a través de talleres y producción audiovisual, para la concientización, prevención y erradicación de la violencia. Se trata de desarrollar una reflexión que no reproduzca el discurso aprendido como conocimiento en la trayectoria escolar, sino de transformar y erradicar las prácticas de violencia de género.

Objetivos específicos

Explorar, describir y analizar comparativamente, desde un enfoque cualitativo, las percepciones, construcciones culturales, vivencias y experiencias de docentes y estudiantes universitarios/as sobre la violencia de género, en diferentes IES del estado de San Luis Potosí, de carácter público, privado, confesional e intercultural.

Ampliar y profundizar el estado de la cuestión sobre la violencia de género en las IES en San Luis Potosí.

Ofrecer información cualitativa relevante para el diseño de políticas públicas en el ámbito del sistema educativo de nivel superior, relacionadas con la violencia de género.

Elaborar propuesta de talleres presenciales dirigidos a estudiantes y docentes universitarios/as para detectar, prevenir y erradicar la violencia en las universidades seleccionadas de San Luis Potosí.

Elaborar productos audiovisuales y escritos (protocolos cualitativos de género) destinados a difundir la detección, prevención y erradicación de la violencia de género en las universidades.

II. PERSPECTIVA TEÓRICA

El enfoque teórico de la investigación observa cuatro principales categorías analíticas que tienen un basamento de carácter antropológico-cultural: 1) La perspectiva de género (Lamas, 1999; Butler, 2006, 2002; De Lauretis, 1989; Connell, 2002; Montesinos, 2002; Weeks, 2000; Martínez, 2005; Seidler, 2006; Scott, 2008). 2) El entendimiento del entorno

universitario como campo social en el que se desarrolla un *habitus* —esquemas de pensamiento y acción— que se objetiva en las prácticas cotidianas (Bourdieu, 1990, 1991, 2000). 3) La identificación de la violencia de género a partir de la configuración de la violencia simbólica y la violencia estructural, así como una visión diversificada de expresión de las violencias en términos generales (Bourdieu, 1999, 2000; Bourgois, 2005; Azaola, 2012), y 4) La explicación de las interacciones al interior de las IES como la construcción de entornos multiculturales en los que conviven las diferencias de género, religiosas, generacionales y étnicas (McLaren, 1998; Beauchot, 2005; Solís y Martínez, 2012). Todo esto asentado en una teoría crítica reflexiva centrada en los actores sociales (De Certeau, 2000; Bourdieu, 1999; Perrenoud, 2008).

Se parte de la premisa de entender al género y la violencia como constructos sociales culturales que se elaboran en un contexto y tiempo histórico determinados. En este sentido, hombres y mujeres se desenvuelven a lo largo de su vida conforme a normas y disposiciones de comportamiento socialmente asignados, lo que determina la manera en que los sujetos asimilan y aprehenden estas configuraciones a partir de procesos y disposiciones “estructurantes” (esquemas) de percepción y acción que configuran un *habitus* respecto a la manera de vivir e interactuar de los sujetos. Bajo esta perspectiva, el cuerpo de hombres y mujeres objetiva-materializa esas disposiciones sociales. Aquí cabe destacar dos aspectos: *a*) si bien se retoman las diferencias biológicas entre hombres y mujeres inmediatamente las remitimos hacia su expresión cultural. De tal suerte que ser hombre o ser mujer se entiende como modelos que adquieren múltiples formas de expresión. Así, se alude a masculinidades y feminidades o diversas maneras de manifestar la sexualidad, a veces incluso transgresoras aunque regidas por el esquema dominante heterosexual; *b*) los diferentes tipo de violencia (física, sexual, psicológica, económica, patrimonial) así como sus modalidades de acuerdo a los contextos (familiar, comunitario, laboral, educativo, institucional, criminal o feminicida), estipulados en la Ley de Acceso de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia, se integran dentro de un enfoque teórico más amplio de la violencia, que más adelante se explica.

Género

El género se construye a partir de configuraciones socio-culturales e históricas, esto es, una serie de construcciones y representaciones simbólicas (subjetivas) de lo masculino y femenino que se objetivan en los cuerpos sexuados, y se elaboran continuamente en las prácticas sociales individuales, colectivas e institucionales, según un tiempo y espacios determinados (Weeks, 2000; Martínez, 2005). Para Lamas (1999: 84), el género se explica como “el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es ‘propio’ de los hombres (lo masculino) y lo que es ‘propio’ de las mujeres (lo femenino).¹

Esta idea se complementa con esta otra propuesta conceptual también de Lamas, en la que señala que, a partir de este conjunto de prescripciones y prácticas en torno a la diferencia sexual, se enfatizan y alimentan las significaciones culturales (internalizadas, de carácter simbólico) en torno al *ser* masculino y femenino, y se proyectan en todos los campos sociales:

Por esta clasificación cultural se definen no sólo la división del trabajo, las prácticas rituales y el ejercicio del poder, sino que se atribuyen características exclusivas a uno u otro sexo en materia de moral, psicología y afectividad. La cultura marca a los sexos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano (Lamas, 2000: 4; citado por Fernández, 2012: 29).

En este sentido, es importante resaltar dos aspectos de la perspectiva de género que encaminan de manera preponderante la visión teórica de

¹ Otro concepto que se puede retomar es el de Ramos (1999: 137), que entiende al género como el “proceso de producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres en su interacción en las instituciones culturales, sociales, políticas y religiosas”.

la investigación: 1) el carácter cultural (simbólico, de percepción y acción) de las configuraciones de género, y 2) el componente de ejercicio de poder y control que implican las construcciones culturales en torno al género; es decir, la manera en que los grupos sociales simbolizan y naturalizan en la vida y entornos cotidianos las prácticas de poder, control y dominio masculinos y de subordinación femenina.

Aquí es pertinente retomar la propuesta de Bourdieu (2000) en torno a las relaciones de dominación-subordinación que rigen y subyacen en las relaciones de género. También es necesario aludir a los planteamientos de Butler (2006; 2008) y de Teresa de Lauretis (1988) para avanzar hacia la comprensión de las diversas formas en que se representan, mediante el cuerpo, las configuraciones de género; y para esbozar una perspectiva que busca ir más allá de las construcciones dicotómicas que, de alguna manera, enclavan al género en una explicación fundamentalmente esencialista. Ello no se contrapone o invalida la visión post-estructural de Pierre Bourdieu, sino que, más bien, la complementa. El cuerpo de los sujetos es la manera fundamental de “vivir” cotidianamente el *habitus*, es la “externalización de la internalización” (Bourdieu, 1991), de encarnar el pensamiento, la identidad, lo subjetivo, la “creencia”.² El cuerpo adquiere un eminente matiz cultural, esto es que la fisonomía de los seres humanos es moldeada, recreada, percibida, interpretada de acuerdo a los principios de percepción y acción (Bourdieu, 2000).

² El *habitus* se entiende como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos [...]” (Bourdieu, 1991: 92 y 95).

III. DIMENSIONES DE LAS VIOLENCIAS: SIMBÓLICA, ESTRUCTURAL, COTIDIANA Y DE GÉNERO

El concepto o visión de la violencia que aquí se aborda se configura a partir de dos aspectos fundamentales: 1) Entender a las manifestaciones de violencia no de manera unívoca o única, sino en función de sus múltiples expresiones, por lo que es necesario concebir la parte polifacética, “poli-expresiva” o pluralizada de las violencias (Azaola, 2012). 2) Interpretar las manifestaciones de las violencias como prácticas encaminadas a ejercer control y dominio sobre los/as demás. Las violencias son expresiones de relaciones de poder que buscan el control y dominio de los sujetos mediante prácticas de sojuzgamiento. Así, las violencias constituyen formas de dominación que se construyen histórica y culturalmente. Estas acciones se configuran a partir de un sustento simbólico (cultural) que fundamenta y naturaliza su sentido de control y ejercicio del poder en todas las dimensiones y ejes sociales (institucionales, estructurales, cotidianos, de género).

Conforme a Bourdieu, la violencia simbólica se refiere a una forma de agresión no necesariamente física, sino a la violencia que se ejerce producto de las representaciones, esquemas y disposiciones social y culturalmente estructuradas, que son aprehendidas como dentro del orden de lo natural, creando patrones o directrices de pensamiento y acción en los que se definen y reproducen relaciones de poder, de dominación-subordinación. En la conformación cotidiana del *habitus* y como consecuencia de estas relaciones de poder, la violencia simbólica se efectúa de manera sutil, en el terreno de las significaciones y subjetividad de los sujetos, y en la que el/la dominado/a participa activamente, creando y reproduciendo, a su vez, con la aceptación tácita de los esquemas que lo/la subordinan, la configuración de la violencia que sobre él o ella se ejerce. En este sentido, los medios de comunicación perfilan prácticas recurrentes de violencia simbólica en la creación y reproducción de imágenes, discursos y narrativas audio visuales que definen, invisibilizan, exaltan o denigran, entre muchos otros aspectos, el *ser* hombre y mujer joven.

La violencia simbólica, para explicarla de manera tan llana y simple como sea posible, es la *violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad*. [...] los agentes sociales son agentes cognoscentes que, aun cuando están sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina en la medida en que lo estructuran. [...] Yo llamo *desconocimiento* al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que uno la percibe como tal (Bourdieu, 2005: 240. Las cursivas son del texto original).

Para Bourdieu, la “misteriosa eficacia” de la violencia simbólica reside en la fuerza estructurante-inconsciente del *habitus*, y su asentamiento en el territorio de la cognición y el sentimiento que naturaliza todos los elementos y recursos de la agresión. La clave de la violencia simbólica no es, propiamente, la persuasión, sino la normalización: el no percibir ni significar las agresiones como tales, sino asumirlas dentro del orden de lo natural estructurado a través del *habitus*.

Al encontrarse en el plano de las estructuras activas del *habitus*, la violencia simbólica tiene una estrecha relación (o constituye un recurso fundamental) del poder institucional, del Estado y/o de los grupos hegemónicos de poder, como el gobierno, la política, la Iglesia, los medios masivos de comunicación, la familia o la escuela. Conforme a Bourdieu, la violencia en su expresión más cruda o “real” tiene como fundamento a la violencia simbólica, en tanto ésta se instala en el plano de las emociones y la subjetividad (es decir, lo “estructurante” del *habitus*) que conforma a las estructuras sociales-culturales con las que los sujetos conviven cotidianamente, y que significan y construyen la normalidad de un mundo coherente que naturaliza las relaciones de dominación-subordinación.

“La dominación, incluso cuando se basa en la fuerza más cruda, la de las armas o el dinero, tiene siempre una dimensión simbólica, y los actos de sumisión, de obediencia, son actos de conocimiento y reconocimiento que, como tales, recurren a estructuras cognitivas susceptibles de ser aplicadas a todas las cosas del mundo y, en particular, a las estructuras sociales.” (Bourdieu, 1999: 227).

Es decir que la violencia simbólica es una manera en que se normaliza (y acredita) en lo cotidiano la *violencia estructural*. Para Bourgois (siguiendo a Bourdieu), la violencia estructural tiene su fundamento en la violencia simbólica y, a la vez, dicha violencia estructural constituye el mecanismo detonante y activador-alimentador continuo de lo que él denomina *violencia cotidiana*, que conceptualiza como “Prácticas y expresiones diarias de violencia en el nivel micro-interaccional: ya sea interpersonal, doméstica o delincencial. [...] la experiencia individual vivida, que normaliza las pequeñas brutalidades y terror de la comunidad y crea un sentido común o *ethos* de la violencia” (Bourgois, *idem*. La cursiva es del texto original). Aquí es importante señalar que esta perspectiva de la violencia cotidiana abarca o destaca en forma importante la violencia de género, aunque Bourgois no lo aclare en su concepto, no obstante sí lo hace en la explicación detallada de esta violencia cotidiana.

Bourgois establece una triada de violencias: estructural, simbólica y cotidiana, que se objetiva en la realidad normalizada de todos los días. Para efectos de esta propuesta, es pertinente agregar una dimensión más: la violencia de género. El acontecer cotidiano es un reflejo al interior del entramado de lo micro-social-común de la construcción de la violencia estructural (el nivel macro), que utiliza la eficacia simbólica para erradicar toda interpretación de no normalidad de esa misma violencia. La dimensión macro de la violencia estructural perfila, de manera prominente, su relación intrínseca con la imposición de modelos económicos capitalistas, neoliberales y/o tecnócratas. En la actualidad, quizá como nunca antes, la violencia estructural se hace patente en la realidad de la violencia cotidiana, en la que se inserta la violencia de género. La violencia en cuatro dimensiones: estructural, simbólica, cotidiana y de género, explica y responde de manera contundente a la interrogante sobre la descomposición del tejido social que se ha evidenciado en el país desde hace poco más de una década (Martínez *et al.*, 2012).

La violencia de género constituye una manifestación de la violencia cotidiana que “legítima las pequeñas brutalidades” (según expresión de Bourgois), concretamente dirigidas a dañar, agredir o maltratar a las mujeres, de manera sistemática, en el entorno e interacciones que se

realizan al interior de las IES. Dichas agresiones se perfilan en el marco de relaciones de poder efectuadas en el contexto universitario. En tal sentido, se parte de la perspectiva de ubicar a la violencia de género en las universidades como parte de un *habitus* que normaliza las relaciones de inequidad, de dominación-subordinación; en el entendido de que el sometimiento de las mujeres “se reproduce en todas las actividades humanas e instituciones con diferentes formas de manifestación” (Ramírez, 2005: 31).

Conforme a Lagarde (2010), no existe una definición clara sobre lo que significa o qué debe entenderse por violencia de género (Lagarde la denomina “violencia de género contra las mujeres”):

No hay homogeneidad en la consideración sobre la violencia de género, es decir, aquella que se ejerce contra las mujeres por ser mujeres, situadas en relaciones de desigualdad con respecto a los hombres y a las instituciones civiles y del estado. [...] La definición misma de la violencia contra las mujeres está en debate, pero también sus causas, sus determinaciones, su mecánica (Lagarde, 2010: 62 y 63).

En tal sentido, la Ley de General de Acceso de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia (cuya elaboración, establecimiento e impulso es creación, justamente, de Marcela Lagarde), establece diversos tipos y modalidades de violencia contra las mujeres, instalándola en la nomenclatura de “violencia de género contra las mujeres”. Los tipos de violencia definidos en esta ley son: *a)* violencia física, *b)* sexual, *c)* psicológica, *d)* económica, y *e)* patrimonial. Las modalidades de violencia se definen por el ámbito en que ocurre: *a)* la familiar, *b)* en la comunidad, *c)* laboral y educativa, *d)* institucional, *e)* feminicida.

Para Fernández (2012), la violencia de género es también una concepción ambigua, pues estrictamente hablando haría referencia a la violencia que se ejerce hacia ambos sexos, hombres y mujeres, en el entendido que el *género* como tal se ha constituido como una perspectiva analítica que alude a las formas y representaciones simbólicas que se le confieren tanto a mujeres como a hombres: “De género abarca a

ambos, masculino y femenino, si bien el sesgo intelectual y práctico es su aplicación como violencia contra las mujeres” (Fernández, 2012: 45). Para efectos de esta investigación se entiende a la violencia de género como el tipo de violencia que se ejerce contra las mujeres, sin embargo, también se considera importante visualizar esta perspectiva de la violencia en el entendido de que se trata de prácticas en las que se ejerce poder, control y dominación, mismas que también pueden estar dirigidas hacia los varones.

IV. MULTICULTURALIDAD: INTERACCIÓN DE LAS DIFERENCIAS EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

Conforme a Thompson (2002: 197), la cultura es “el patrón de significados incorporados a las formas simbólicas —entre las que se incluyen acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos— en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias”. Y, también, estas expresiones significativas diversas que constituyen la cultura, se encuentran relacionadas con “los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas” (Thompson, 2002: 203). Esto es, la cultura se constituye a partir de una producción y transmisión de formas simbólicas contextualizadas en un tiempo y un espacio determinados. Además, siguiendo a Thompson, los fenómenos que atañen a la cultura también manifiestan relaciones de poder, ya que se desarrollan en situaciones específicas bajo las cuales dichos fenómenos son interpretados de manera diversa y múltiple por los sujetos al interior de su vida cotidiana. La concepción de Thompson ayuda a entender la cultura como una producción simbólica cuyas formas se perciben y se intercambian en determinados contextos sociales, histórico-temporales, y que también se encuentran sujetas a relaciones de poder y conflicto. En este sentido es que Piña (1998) entiende la vida cotidiana escolar universitaria (el aquí y ahora), esto es, entreverada en las estructuras y

procesos de la cultura escolar. Dicha cultura escolar es una dimensión de las escuelas que condiciona los procesos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje altamente formales (Rockwell, 2008).

La cultura, como un sistema de símbolos que integra y excluye, es sumamente relevante en las relaciones entre personas y grupos porque a partir de ella se construyen las diferencias y las semejanzas compartidas por miembros de colectividades. Es un entramado simbólico en el cual los sujetos sustentan la manera de valorar lo que comparten (semejanzas) y lo que no comparten (diferencias) y, en virtud de esto, pueden configurar identidades. La diferencia cultural no sólo se construye en términos significativos sino también en términos de que se sitúa diferencialmente dentro de la estructura de una sociedad.

La multiculturalidad se refiere a la coexistencia de configuraciones culturales que se orientan a partir de un código de principios (generalmente de tipo ético), alude a una sociedad donde no hay un modelo cultural único. Una sociedad históricamente estructurada de forma jerárquica, con un alto grado de desigualdad económica, como la nuestra, puede denominarse como una sociedad multicultural entendida en los términos de McLaren (1998), es decir, la coexistencia de culturas hegemónicas y culturas dominadas y excluidas. Sin embargo, tal y como lo apunta Beauchot (2005), una sociedad multicultural es a la vez intercultural, pues ninguna cultura está aislada. El problema es, en la sociedad multicultural, construir relaciones interculturales en un marco de convivencia ciudadana. El género, como se puede observar, es una matriz que genera diversidad y diferenciación cultural en las universidades.

Bajo estas perspectivas, se entiende a la diversidad cultural —esto es, la multiculturalidad— no sólo en términos de la alteridad étnica o de las comunidades indígenas y su interacción con la mayoría hegemónica mestiza, sino en función de una clasificación más amplia que alude a lo diverso no en la reducción de lo étnico. Se trata de una perspectiva que abarque más de un plano de interpretación y convivencia con lo diferente. Así, esta idea de diversidad cultural se plantea a partir de las siguientes categorías: 1) Lo generacional 2) La religión 3) Lo étnico y 4) El género (Solís y Martínez, 2012).

La sociedad mexicana es diversa y heterogénea, y esta diversidad cultural se materializa en relaciones asimétricas de poder en las que predominan culturas hegemónicas que excluyen a otras expresiones culturales. Una parte fundamental de esta exclusión se realiza a través de mecanismos que operan en función de la violencia simbólica y de género, objetivándose en las interacciones de las diferencias al interior de los entornos universitarios. Esto adquiere mayor relevancia al integrar el perfil de sentido que constituye el punto medular de las IES, esto es, si son de carácter público, privado, confesional o intercultural. Sea cual fuere la nomenclatura, en las universidades confluyen diversas maneras de entender el mundo, múltiples prácticas y situaciones en las que interactúan las diferencias generacionales (docentes adultos/as y jóvenes estudiantes); religiosas (diversidad de creencias en la población universitaria); étnicas (principalmente en las universidades interculturales) y de género (que incluye no sólo la relación hombre-mujer, también la presencia de la comunidad Lésbico-gay-bisexual-transgénero-transexualtravesti-intersexual: LGBTTTI).

Por el carácter y particularidades respecto a la subjetividad y a la manera en que los sujetos entienden y explican la realidad, el presente objeto de estudio requiere desarrollar, fundamentalmente, una metodología cualitativa-antropológica. Ello porque el tema de la violencia de género, tal y como se pretende abordarlo, y los objetivos que se persiguen, requieren de estudiar procesos de interpretación que involucran otros tantos procesos reflexivos en los sujetos. El estudio de estos procesos va más allá de la descripción cuantitativa, aunque este proyecto incluye utilizar y analizar bases de datos cuantitativos ya existentes, pero con una finalidad meramente complementaria descriptiva.

Explorar los territorios de la percepción y configuración de la violencia de género, es decir, las formas de pensar y de actuar en función de ser hombre o mujer mediadas por acciones de violencia, entraña una labor de lograr la confianza de los individuos a quienes se entrevista y profundizar en la información. Realmente esto no se logra mediante herramientas cuantitativas, en gran parte porque sus funciones y objetivos son otros.

CUADRO 1
SELECCIÓN DE IES, PERFIL DE LICENCIATURAS Y LUGAR EN QUE SE UBICAN

IES	Licenciatura	Ubicación
Universidad Intercultural	Relacionada con Administración Pública	Unidad Matehuala (zona Altiplano)
Universidad Intercultural	Relacionada con Derecho	Unidad Matlapa (zona Huasteca)
Universidad Privada Confesional (católica)	Relacionada con Ciencias de la Salud	San Luis Potosí (zona Centro)
Universidad Privada	Relacionada con Administración de Empresas y/o Finanzas	San Luis Potosí (zona Centro)
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (Pública)	Relacionada con Ciencias de la Salud	San Luis Potosí (zona Centro)
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (Pública)	Relacionada con Ingeniería	San Luis Potosí (zona Centro)
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (Pública)	Relacionada con Humanidades	San Luis Potosí (zona Centro)

Como herramientas de recopilación de información, los principales recursos a utilizar son la entrevista grupal, individual (Valles, 2007) y la observación directa no participante con carácter etnográfico-educativo (Rockwell, 2008). Mediante las entrevistas individuales se conforman relatos de vida, tanto de jóvenes estudiantes como docentes universitarios/as. Con esto se busca reconstruir relatos de vida y trayectorias escolares de estudiantes y docentes. Respecto a las trayectorias escolares, cabe decir que los/as estudiantes universitarios/as ya han transcurrido buena parte de su vida en el proceso escolar. En ese devenir han obtenido, reflexionado e internalizado formas de entender el ser hombre y el ser mujer. Las entrevistas grupales se realizan con diferentes grupos de jóvenes estudiantes universitarios/as. La experiencia del equipo de investigación en la aplicación de entrevistas grupales relacionadas con el

género indica la ventaja de conformar grupos homogéneos (no mixtos), tanto de hombres como de mujeres (Martínez, 2007; Martínez *et al.*, 2012; Solís y Martínez, 2012). Por otra parte, la etnografía educativa ha dado resultados sobresalientes en el ámbito de la investigación educativa. Particularmente en develar el entramado de significaciones (la cultura escolar) en el que los agentes escolares participan; es decir, permite desentrañar los significados que los sujetos otorgan a sus acciones.

- 1) Entrevistas grupales: Actualmente se desarrollan entrevistas por grupos homogéneos (no mixtos) de estudiantes y docentes, esto es, grupos de hombres y grupos de mujeres, en los planteles de las licenciaturas seleccionadas. Mínimo cinco integrantes y máximo ocho integrantes por grupo.
- 2) Entrevistas individuales: Docentes (hombres y mujeres) que han accedido a configurar una reconstrucción de su trayectoria escolar-profesional. En ambos sentidos, se busca integrar relatos de vida que de alguna manera involucren la violencia de género en los ámbitos escolares, donde se perfilen factores de identificación, experimentación, contención y protección de la violencia. Mínimo dos entrevistas individuales por licenciatura participante en el estudio.
- 3) Observación directa y descripciones de carácter etnográfico de las interacciones, prácticas y vida cotidiana en aulas, pasillos y espacios en general de los planteles de las licenciaturas seleccionadas.

V. REFLEXIONES FINALES

Como ya se dijo al inicio de este documento, hasta el momento se ha trabajado en términos del desarrollo de la etnografía y la realización de entrevistas en las diversas universidades seleccionadas para el estudio. A partir de estas primeras incursiones en campo y de la consecuente obtención de información, es posible trazar algunas vías analíticas en

función de los incipientes resultados. Por lo anterior, a continuación se señalan, en forma concreta y resumida, las primeras reflexiones en torno a la obtención de información realizada hasta el momento. Para ello se han configurado cinco categorías analíticas que permiten dar cuenta, de manera general y descriptiva, de los avances realizados en campo en estos primeros pasos de la indagación.

1. En términos de las normativas o lineamientos organizacionales de las universidades

Las IES participantes en el estudio no cuentan con un área de atención hacia la violencia de género o un ámbito específico al cual canalizar la observación, denuncia, investigación o tratamiento de prácticas o situaciones relacionadas con la violencia (como el acoso sexual, por ejemplo). Tampoco existe conocimiento e información sobre el desarrollo de modelos de prevención de la violencia contra las mujeres o protocolos de actuación para hacer frente a la presencia de este tipo de violencia en contextos escolares. En las IES no existen lineamientos o acciones que permitan o tengan como objetivo la transversalidad de la perspectiva de género en la dinámica escolar en general, así como en sus objetivos, misión, visión, currícula, etcétera.

En la universidad confesional a la que se ha podido acceder en este trabajo, se perciben contradicciones entre sus lineamientos u objetivos principales y las acciones cotidianas, esto es, entre el discurso base y la manera de actuar en lo que se refiere a la perspectiva de género. El mismo discurso establecido puede abordar aspectos contradictorios como es la aceptación de la “pluralidad” de ideas y formas de vida en el entorno escolar, a la vez que la institución promueve educar y formar en “valores cristianos”.

En general, las IES no diseñan, ni incentivan, ni institucionalizan prácticas de identificación y denuncia tendientes a señalar, *desocultar* o visibilizar las posibles violencias en las relaciones de género al interior de los planteles.

2. *En lo tocante a la construcción de culturas e identidades escolares diversas*

Existe una configuración de perfiles de adscripción y/o distinguibilidad principalmente en el estudiantado de las diversas licenciaturas de cada universidad. Esto es, al parecer, parte de la conformación de la cultura escolar en las IES entraña la construcción de diversas identidades universitarias según el perfil de la institución misma y las características principales que se le confieren a las diferentes licenciaturas con las que se pretende identificarlas, definir las o caracterizarlas. Esto entraña también la configuración de identidades estudiantiles con carácter de género que definen el *deber ser* estudiante hombre o mujer en cualquier carrera en determinada universidad. A partir de estas configuraciones simbólicas que otorgan identidad a los/as estudiantes (que contemplan, sobre todo, la manera de vestir y otras formas de evidenciar en el cuerpo factores de distinguibilidad o ubicación del estudio de ciertas carreras) se construyen elementos de violencia simbólica que involucran el género. Por ejemplo, la “selección” de estudiantes mujeres de ciertas carreras para fungir como edecanes o presentadoras en diversos eventos de las universidades, por ser consideradas “bonitas”, “bien presentadas” o que definen a “la estudiante” paradigmática de cierto tipo de universidad o licenciatura.

Lo anterior alude también a la conformación de identidad de algunas carreras universitarias en función de la cantidad de matrícula según el sexo, a partir de las características “de género” de las licenciaturas. Esto es, el considerar a las licenciaturas feminizadas (como la licenciatura en Enfermería) o masculinizadas (como las ingenierías).

Existen particularidades en las formas y tiempos de convivencia según el tipo de universidad. Por lo general, las universidades de carácter privado (sea confesional o no) son espacios cerrados, acotados y/o delimitados, y presentan una menor convivencia e interacción de los sujetos dentro de sus planteles. Comúnmente los/as estudiantes no suelen pasar mucho tiempo en estas escuelas más allá de sus horarios de clase, aunque algunos planteles cuenten con un campus amplio o tengan cafetería, biblioteca, etcétera, en donde es posible interactuar. Generalmente los/as

estudiantes acuden a sus clases, y una vez que concluye la carga diaria de sus horarios salen del plantel, por lo que no pasan mucho tiempo en la escuela más allá de las horas en las que deben asistir a clase. En contraste, las universidades públicas presentan espacios abiertos y mucho más interacción cotidiana de los/as estudiantes fuera de las aulas y las horas clase pero dentro de los planteles, aunque estos no necesariamente sean amplios o de gran extensión.

3. Respecto a las relaciones cotidianas entre estudiantes y docentes

Algunas prácticas agresivas por parte de docentes hacia estudiantes (sobre todo hacia las mujeres) suelen ser normalizadas (se toman a broma). Como parte de lo anterior, el acoso sexual en sus diversas formas de manifestación (sobre todo de profesores varones hacia las estudiantes) se encuentra extendido y normalizado, se asume como parte de la vida cotidiana de la universidad y como un ingrediente más en la relación profesor-estudiante, o bien como una forma “usual” en que el profesor ejerce su poder y autoridad sobre las estudiantes. En este sentido, no existe la práctica del señalamiento o la denuncia formal ante determinadas instancias en cada plantel, pues se asume que la autoridad institucional defenderá al profesor invariablemente y que la acción de denuncia traerá problemas para la estudiante.

En general, las IES participantes en el estudio desconocen los protocolos de actuación que proceden y deben aplicarse ante el acoso sexual-escolar-académico que se presenta en los planteles. La mayoría de los testimonios recabados hasta el momento a través de las entrevistas a docentes revelan que las profesoras han sido (y continúan siendo) víctimas de acoso sexual por parte de académicos varones. Han experimentado este tipo de violencia en su tiempo de estudiantes y, posteriormente, como académicas, ya que en algunos casos, el acoso inicia cuando cursan la carrera y, después, logran ingresar como docentes a la misma universidad donde estudiaron, por lo que, quien fuera su antiguo profesor que las acosaba, ahora lo hace en calidad de “compañero de trabajo”.

Ahora bien, existen otras formas de violencia que comúnmente se experimentan en la relación profesor/a-estudiante, o bien, que se reflejan en los procesos enseñanza-aprendizaje al interior del aula. Esto tiene que ver, por lo general, con comentarios agresivos, peyorativos, discriminatorios o excluyentes que los/as profesores/as pueden llegar a emitir como parte de la clase, así como señalamientos u observaciones que los/as profesores/as expresan de manera “natural”, para “ejemplificar” o sustentar sus argumentos.

4. En lo tocante a las interacciones entre estudiantes en el marco de la convivencia escolar

El uso de las nuevas tecnologías (redes sociales) puede constituirse también como ámbitos de expresión de las violencias entre estudiantes. En algunas carreras de una de las universidades públicas participantes en el estudio, los/as estudiantes suelen organizarse en “grupos cerrados” de Facebook. Se han presentado casos de que estos grupos son formados básicamente para fungir como escenario y escaparate de señalamientos, burlas y agresiones hacia determinados estudiantes. Es decir, existe una especie de *cyberbullying*, por llamarlo de alguna manera, con determinadas características, que se da en los contextos universitarios. Esto llama la atención, ya que, comúnmente, la violencia en redes sociales se detecta en el nivel de primaria, secundaria o bachillerato, pero no se le ubica en el nivel universitario.

En una de las universidades públicas, existe el desarrollo de prácticas “tradicionales”, distintivas o que identifican al estudiantado (varones) de ciertas carreras (las ingenierías, principalmente) y que se caracterizan por acosar y hostigar de manera pública a las estudiantes mujeres generalmente de otras licenciaturas. En el campus universitario existen determinados espacios en los que se han asentado y normalizado prácticas de acoso, como el que los jóvenes varones les chiflen, griten o aúllen a las estudiantes mujeres que transitan por estos espacios. Estas prácticas son muy conocidas y celebradas por el resto de la comunidad estudiantil universitaria.

Por otra parte, se han presentado peleas a golpes entre varones en el plantel privado, pero cuando han llegado a ocurrir, inmediatamente ha intervenido el personal de seguridad del plantel para “separar” a quienes se pelean. En este mismo tenor, también se han presentado discusiones a gritos (ofensas, “manoteos”) entre mujeres estudiantes en planteles públicos y privados; así como discusiones “entre parejas de novios” (gritos, empujones, “manoteos”, bofetadas) en planteles públicos y privados.

5. En términos de la violencia externa que se hace presente en el plantel

En el plantel privado y en uno de los públicos participantes en el estudio, han ocurrido balaceras en la calle, frente a las escuelas, así como persecuciones entre delincuentes que han llegado a ingresar al plantel (el privado), y también se han efectuado secuestros (plantel público).

Conforme a lo ya señalado, los avances de investigación se encuentran en una etapa inicial. En tal sentido, resulta aventurado elaborar señalamientos concluyentes. Sin embargo, es posible dar los primeros pasos en construir reflexiones que direccionen el análisis. Por ello, es pertinente retomar los tres ejes articuladores ya mencionados: 1) La institución escolar, 2) Cultura-identidad-interacción escolar, 3) Causas y contenedores de violencias dentro y fuera del plantel. Estos ejes descansan, evidentemente, en los pilares de la propuesta: el género y la violencia.

Bajo esta perspectiva, las IES, conforme a su propio carácter institucional (público, privado, confesional, intercultural), desarrollan o configuran las relaciones de género, pero en todas ellas se presentan situaciones de desventaja para las mujeres, sobre todo en lo que se refiere a la ausencia de áreas específicas en las IES que atiendan denuncias, hechos o situaciones que tengan relación con la violencia de género al interior de las universidades. Esto es una manera de ejercer la violencia simbólica en las instituciones, pues de alguna forma se hace patente el abandono de las personas que padecen la violencia o que se encuentren en una

situación de acoso, por ejemplo. Este “abandono” genera el temor para denunciar y asegura, de alguna manera, la impunidad y, con ello, la “naturalización” y reproducción de la violencia al interior de las IES.

Por otro lado, la conformación de un *habitus* universitario construye esquemas de pensamiento y acción que contribuyen a la configuración de identidades que, a su vez, condicionan o definen construcciones simbólicas de género (formas de externar el *habitus* a través del cuerpo), sobre todo para el estudiantado de las diversas carreras. En este *habitus* se instauran conflictos por el poder simbólico que va a definir quién es y cómo debe “distinguirse” (cómo debe verse y lucir) un hombre y una mujer de determinada carrera y de determinada universidad. Esto entraña la expresión de la violencia simbólica al delinear pautas de comportamiento y actitudes que moldean y vierten de significados el cuerpo del/la joven universitario/a (por ejemplo, las estudiantes de ingeniería son consideradas poco “femeninas” por la ropa que utilizan y por la posibilidad de “ensuciarse” frecuentemente al desarrollar el aprendizaje de su profesión).

Finalmente, el desarrollo de las violencias se hace patente al interior de las IES, se reproduce e integra en el *habitus* escolar. En este sentido, las acciones dentro de las aulas se presentan como espacios de reproducción de percepción y significados de formas de discriminación y exclusión. En esto el profesorado juega un papel fundamental, pues dentro de la dinámica de clase los/as profesores/as suelen externar prejuicios y expresiones discriminatorias en diversos sentidos (de tipo religioso, étnico, de género), que aluden a la normalización de la violencia simbólica. En contraste, las situaciones que logran atemperar o disminuir la violencia son las que involucran lazos de solidaridad y apoyo que permiten a los sujetos identificar las condiciones de violencia para enfrentarlas y con ello tomar decisiones.

FUENTES CONSULTADAS

- AZAOLA, Elena (2012), “Las violencias de hoy, las violencias de siempre” en *Desacato. Revista de Antropología Social*, núm. 40, septiembre-diciembre, México, CIESAS, pp. 13-32.
- BEAUCHOT, Mauricio (2005), *Interculturalidad y derechos humanos*, México, UNAM/ Siglo XXI.
- BOTELLO LONNGI, Luis (2008), *Identidad, masculinidad y violencia de género. Un acercamiento a los varones jóvenes mexicanos*, México, Instituto Mexicano de la Juventud.
- BOURDIEU, Pierre (1990), *Sociología y Cultura*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- (1991), *El sentido práctico*, Barcelona, Taurus Humanidades.
- (1999), *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama.
- (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- BOURGOIS, Phillippe (2005), “Más allá de una pornografía de la violencia. Lecciones desde El Salvador”, en Francisco Ferrándiz y Carles Feixa (eds.), *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia*, Barcelona, Anthropos.
- BUTLER, Judith (2002), *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, Argentina, Paidós.
- (2006), *Deshacer el género*, Barcelona, Paidós.
- CONNELL, R.W. (2002), *Masculinidades*, México, PUEG-UNAM.
- DE CERTEAU, Michel (2000), *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, México, UIA/ITESO.
- DE LAURETIS, T. (1989), “Technologies of Gender”, en *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, Londres, Macmillan Press, pp. 1-30.
- FERNÁNDEZ, Anna María (2012), *La violencia en el lenguaje o el lenguaje que violenta. Equidad de género y lenguaje*, México, UAM-Xochimilco/Itaca.
- LAGARDE, Marcela (2010), “Violencia de género. Ley General de Acceso de las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia”, en José Sanmartín Esplugues *et al.*, *Reflexiones sobre la violencia*, México, Siglo XXI/ICRS.
- LAMAS, Marta (1999), “Género, diferencias de sexo y diferencia sexual”, en *Debate Feminista*, año 10, vol. 20, octubre, México, D. F., GIRE.
- (2000), “Diferencias de sexo, género y diferencia sexual”, en *Cuicuilco*, núm. 18, enero-abril.
- MARTÍNEZ, Consuelo Patricia (2005), “El esquema cultural de género y sexualidad en la vida cotidiana. Una reflexión teórica”, en *Culturales, Revista del*

- Centro de Estudios Culturales-Museo*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California, pp. 30-62.
- (2007), *Sexualidad y género. Significaciones, mediación y contravenciones en la percepción del cuerpo y el desarrollo de las relaciones sexuales en jóvenes universitarios de Guadalajara*, Tesis doctoral, Guadalajara, CIESAS Occidente.
- y Daniel Solís (2008), “Familia y escuela en la construcción de identidad y género en jóvenes universitarios de Guadalajara”, en *Jóvenes. Revista de estudios sobre juventud*, núm. 27, enero-junio, México, Instituto Mexicano de la Juventud, pp. 128-144.
- (2009), “El entorno escolar y familiar en la construcción de significaciones de género y sexualidad en jóvenes de Guadalajara”, *Revista de Estudios de Género La Ventana*, núm. 29, vol. III, julio, Universidad de Guadalajara.
- , Daniel Solís y Maricruz García, (2012), “Identidades juveniles en San Luis Potosí. Significaciones a partir del género, los medios masivos de comunicación y la violencia”, en Tomás Serrano *et al.*, (coords.), *La investigación social en México, 2012*, Pachuca, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- McLAREN, Peter (1998), *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Madrid, Paidós.
- MONTESINOS, Rafael (2002), *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*, Madrid, Gedisa, pp. 103-129.
- PERRENOUD, Philippe (2008), “El trabajo sobre el *habitus* en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia”, en Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Harlier, Philippe Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PIÑA, Juan Manuel (1998), *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, México, UNAM/Plaza y Valdés.
- RAMÍREZ, Juan Carlos (2005), *Madejas entreveradas. Violencia, masculinidad y poder*, México, Universidad de Guadalajara/Plaza y Valdés.
- RAMOS, Carmen (1999), “Historiografía, apuntes para una definición en femenino”, en *Debate Feminista*, año 10, vol. 20, octubre, México, GIRE.
- ROCKWELL, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- SCOTT, Joan (2008), *Género e historia*, México, Fondo de Cultura Económica/Universidad de la Ciudad de México.
- SEIDLER, Víctor (2006), *Masculinidades. Culturas globales y vidas íntimas*, España, Montesinos.
- SOLÍS, Daniel y Patricia Consuelo Martínez (2012), “*Todos somos diferentes pero aquí en la escuela somos iguales*”, *La educación frente a la diversidad cultural: significaciones*

y percepciones de la multiculturalidad en escuelas secundarias públicas en la ciudad de San Luis Potosí, México, Plaza y Valdés/Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

THOMPSON, John B. (2002), *Ideología y cultura moderna, Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, México, UAM-Xochimilco.

VALLES, Miguel (2007), *Entrevistas cualitativas*, Sevilla, Centro de Investigaciones Sociológicas.

WEEKS, Jeffrey (2000), *Sexualidad*, México Paidós (Colección Género y Sociedad), UNAM.

La violencia de género en la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

*Iliana Muñoz García**
*Mario Alberto Reyes Téllez***

México y Michoacán viven constantes episodios de violencia de diversa índole, pero en el ámbito de las instituciones educativas la violencia puede considerarse un reflejo de lo que sucede en el contexto social, de manera que se producen y se reproducen formas de relación consideradas como violentas en los espacios educativos. Para esta investigación se hablará de violencia de género, que es una forma de violencia que se ha analizado recientemente y que tiene características específicas que se entrelazan con otros tipos de violencia, entre las cuales se encuentran la violencia sexual, la cultural y la estructural (González *et al.*, 2013). Por tanto, en este trabajo se muestra la violencia de género que enfrentan los/as estudiantes de la Universidad

* Profesora investigadora de la Licenciatura en Innovación Educativa y coordinadora del Programa Institucional de Género de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEM). imunoz@ucienegam.edu.mx

** Profesor investigador y coordinador de la Licenciatura en Innovación Educativa de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. mreyes@ucienegam.edu.mx

de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo (UCEM) en diversos contextos en los que participan, como la escuela, la familia, las relaciones de amistad y pareja, la comunidad, entre otros.

La metodología utilizada es la sistematización de experiencias que implica la interpretación crítica de experiencias que descubre o explicita un proceso vivido, los factores que intervienen, su relación y el por qué sucedió de ese modo (Jara, 2004). Se sistematizaron 40 diarios de género en donde los/as estudiantes describen situaciones o experiencias que les suceden durante un semestre de su trayectoria universitaria. Este trabajo está en una fase diagnóstica, de modo que se presentan algunos resultados preliminares sobre el tema.

El estado de Michoacán es considerado uno de los estados de la república más ricos en tradiciones y cultura de muy diversa índole; muchas de ellas son parte importante de la identidad de las personas que habitan el estado, específicamente en la región Ciénega, donde se viven de forma cotidiana manifestaciones cívico religiosas, por ejemplo la fiesta de los Tlahualiles, los Negritos, el Día de Muertos, las fiestas de la Revolución Mexicana, del 18 de marzo entre otras.

En contraste, Michoacán actualmente está en el centro de las noticias por las diversas expresiones de violencia en distintas esferas sociales que se han dado en el estado, pero estos reportes hacen énfasis en la violencia producto del crimen organizado y el narcotráfico, de tal forma que lo que más se muestra son las ejecuciones, los grupos armados, las extorsiones. Sin embargo, poco se habla de la violencia de género, que es un fenómeno que se da de manera frecuente, al grado de que en enero de 2015 que se hizo la declaratoria de Alerta de Violencia de Género en el estado (Villalón, 2015), pero no sin la resistencia de los encargados del gobierno por considerar que las cifras y estadísticas que mencionan el problema no ameritan tal alerta (Casillas, 2015).

Cotidianamente los/as jóvenes estudiantes de la UCEM enfrentan diversos tipos de violencia ligada a una cuestión de género. Esta región particularmente se caracteriza por ser una comunidad conservadora en las formas de pensar los géneros, de manera que los/as jóvenes viven constantemente entre los valores tradicionales y los modernos

(o posmodernos), los cuales dictan a hombres y mujeres cómo deben comportarse, pensar, las actitudes que deben asumir ante el momento histórico que les tocó vivir. Asimismo, son mal vistas las distintas identidades y orientaciones sexuales de la dicotomía hombre/mujer. En este contexto se espera, por un lado, que las mujeres lleguen vírgenes al matrimonio y que los hombres sean los proveedores y jefes de hogar, incluso en detrimento de la realización de estudios superiores. El presente trabajo muestra la violencia de género que viven los/as jóvenes estudiantes de la UCEM y que en ocasiones no son percibidas como violencia.

I. VIOLENCIA DE GÉNERO

La violencia es una construcción sociocultural y un asunto relacional que se da entre sujetos; el contenido de las relaciones varía entre ellos según el momento histórico y conforme a las particularidades de cada cultura. La forma en que se toma la violencia son diversas: la estructural, vinculada a la desigualdad económica; la político-militar; los exterminios por diferencias étnico-religiosas; la social, caracterizada por los homicidios, suicidios, violaciones y asaltos; y la familiar, que se da entre los miembros de un hogar (Ramírez, 2009).

De carácter general, la Organización Mundial de la Salud (citado por OPM, 2002: 5) define a 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”.

Esta definición comprende tanto la violencia interpersonal como el comportamiento suicida y los conflictos armados, es decir es amplia; sin embargo, es importante notar que la violencia implica una posición de poder y de intencionalidad como elementos constitutivos. Sin embargo, hablar de violencia de género implica una forma de violencia específica, que:

...designa aquellas conductas que rebasan las convenciones que regulan lo normal o aceptable dentro de las relaciones de pareja heterosexuales. Este término es el resultado de un largo proceso surgido de una cadena de significantes que comenzó con “el maltrato” para pasar después a la “violencia contra las mujeres”, ser reducida a “violencia doméstica” en los noventa y ampliarse, finalmente, a “violencia de género” (Marugan, 2013).

Para la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (ONU, 1993), por violencia contra la mujer “...se entiende todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”.

Dentro de esta consideración se incluyen la violencia física, sexual y psicológica en la familia, incluidos los golpes, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, la violación por el marido, la mutilación genital y otras prácticas tradicionales que atentan contra la mujer; la violencia ejercida por personas distintas del marido y la violencia relacionada con la explotación; la violencia física, sexual y psicológica al nivel de la comunidad en general, incluidas las violaciones, los abusos sexuales, el hostigamiento y la intimidación sexual en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros ámbitos; el tráfico de mujeres y la prostitución forzada; y la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra (Ferrer y Bosch, 2005:2).

Pero dentro del plano nacional encontramos la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, que define a la violencia contra las mujeres y de género como “cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014: 2).

Estas conceptualizaciones de la violencia de género hacen especial énfasis en la violencia que ejercen los hombres hacia las mujeres, y se mencionan como sinónimos. Si bien la violencia contra las mujeres...

constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer, que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer, y que la violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre (ONU, 1993).

Se dejan de lado otros tipos de violencia que en ocasiones no es visible y que está relacionada con la dominación, la violencia simbólica y estructural, así como el abuso de poder. Por lo tanto, retomamos el concepto de violencia de género de González y otros (2013):

la violencia sexual, definida como todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual, los comentarios e insinuaciones sexuales no deseados, o las acciones para utilizar de cualquier otra forma de sexualidad de una persona mediante coacción de otra(s), independientemente de la relación de ésta con la víctima que incluye tanto a mujeres como a hombres (mujeres con mujeres-hombres con hombres), a la violencia cultural que se refiere a la homofobia como manifestaciones de intolerancia y a la violencia estructural que dicotomiza los campos de conocimiento (propios para hombres o para mujeres) e implica la sub representación de mujeres en cargos de poder (González *et al.*, 2013: 44)

Esta concepción de la violencia de género toma en cuenta la violencia estructural y cultural, también llamada simbólica, la cual se refiere a una...

violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del

desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento [...] La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (por consiguiente, a la dominación) cuando no dispone, para imaginarla o para imaginarse a sí mismo o, mejor dicho, para imaginar la relación que tiene con él, de otro instrumento de conocimiento que aquel que comparte con el dominador y que, al no ser más que la forma asimilada de la relación de dominación, hacen que esa relación parezca natural; o, en otras palabras, cuando los esquemas que pone en práctica para percibirse y apreciarse, o para percibir y apreciar a los dominadores (alto/bajo, masculino/femenino, blanco/negro, etc.), son el producto de la asimilación de las clasificaciones, de ese modo naturalizadas, de las que su ser social es el producto (Bourdieu, 2012:12, 49).

Desde esta perspectiva se plantea que víctimas y victimarios pueden ser tanto hombres o mujeres e, igualmente, desde este aspecto no sólo se habla desde la dicotomía tradicional hombre o mujer heterosexual como sujetos de violencia, también se integra la diversidad genérica como parte de este fenómeno, de manera que se analiza desde un punto de vista más inclusivo y amplio.

Por tanto, en la presente investigación, mostramos algunas experiencias que los/as estudiantes de la UCEM tienen al respecto de este tipo de violencia, no sólo dentro de la institución, sino también en otros contextos como la comunidad, la familia y otros escenarios donde encontramos reflejada la violencia estructural y cultural. Paradójicamente, las instituciones educativas además de ser espacios de transmisión, producción de conocimientos y saberes, también tendrían que contribuir a la reflexión y la transformación de la realidad, en este caso a la disminución o eliminación de la violencia de género; sin embargo, diversos estudios (SEP, 2009; Reveco, 2011; Poblete, 2011) muestran que la educación formal es un productor y reproductor de roles y estereotipos binarios de género, que en ocasiones fomenta la marginación, discriminación e incluso la violencia de género, sobre todo en contextos conservadores.

La escuela sería un espacio en el cual los individuos aprenden a ser alumnos y alumnas, pero también varones y mujeres, vale decir, que aprenden los comportamientos adecuados por pertenecer a una u otra de estas categorías. Se transmiten en todo momento mensajes a través de las palabras y de los tonos de voz, de los gestos, de las formas de aproximarse a las personas, de las expectativas que se expresan (Flores, 2005: 76).

Igualmente, Ramírez (2009) señala que los procesos estructurales que pueden generar violencia son la pobreza y la desigualdad social entre los géneros. Esta desigualdad origina mayores posibilidades de construir relaciones violentas; además, como parte fundamental de este ejercicio, también se ha encontrado que existe un sistema cultural normativo permeado de valores y creencias que promueven y toleran el comportamiento y está enraizado en el ámbito familiar, pues hay varones que ejercen la violencia y mujeres que la toleran, y éstos a su vez la ejercen en contra de los niños y las niñas (Ramírez, 2009); tal es el caso de esta región de Michoacán.

Para Bourdieu (1998), el campo de la educación y de la cultura es donde las clases dominadas tienen menos probabilidades de descubrir su interés genuino y de producir e imponer la problemática conforme con sus intereses: en efecto, “la conciencia de los determinantes económicos y sociales de la privación cultural varía casi en razón inversa a esta privación” (Bourdieu, 1998: 397).

El contexto donde se encuentra la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo influye de manera directa e indirecta a la reproducción de la violencia de género.

II. LA REGIÓN CIÉNEGA DE MICHOACÁN

La UCEM se encuentra ubicada entre los municipios de Sahuayo y Jiquilpan, en la región Ciénega de Michoacán, al occidente del estado; es una región fronteriza con el estado de Jalisco y abarca municipios que son la principal zona de influencia de la Universidad por sus estudiantes y por

la realización de proyectos en estos lugares: Marcos Castellanos, Cojumatlán de Regules, Briseñas, Vista Hermosa, Sahuayo, Ixtlan, Pajacuarán, Tanhuato, Yurécuaro, Ecuandureo, Chavinda, Zamora, Venustiano Carranza, Jiquilpan, Villamar, Jacona, Tangamandapio, Tangancícuaro, Cotija, Tiguindin y Tocumbo (Acevedo, 2002).

Las actividades económicas que prevalecen en la región son la agricultura, el comercio, la ganadería, la elaboración y venta de distintas artesanías y, en menor medida, el turismo (González, 2014).

La migración es una cuestión importante en la región, ya que muchas personas, sobre todo hombres, migran a Estados Unidos a buscar una mejor forma de vida, por tanto, los/as estudiantes tienen por lo menos a un familiar cercano (papá, hermanos, madres, tíos, abuelos/as, primos) que se encuentra fuera del país. Sahuayo “tiene una larga tradición de migrantes. Hecho que durante el 2000 se vio reflejada en una cifra de 8,542 personas; que en el año 2005 se incrementó a 2,551 más y en el año 2010 nuevamente creció hasta 4,963 personas más” (Plan Municipal de Desarrollo, 2012: 52). Lo que hace que esta región tenga influencia no sólo de otros estados de la República, sino de otros países, en este caso Estados Unidos, lo que repercute en la variedad de costumbres, tradiciones, ideologías, prácticas distintas, ya que las fronteras culturales y sociales no están claramente definidas.

Por otra parte, una de las características que resulta importante para este trabajo es que su población se destaca por su fuerte fervor religioso.

En este lugar, los padres de familia se preocupan por acercar a sus hijos a la iglesia y a sus celebraciones. La formación en religión es de manera informal, sólo en el interior de la familia. Pocos se preocupan por tener una educación formal para el culto. Salvo para algunos ritos llamados sacramentos, se da una breve preparación a los niños, a los papás y a los padrinos. Siendo el sacramento de la primera comunión la que requiere de una instrucción un poco más dedicada (González, 2014: 23).

Sin embargo, en el municipio de Sahuayo, la mayor cantidad de escuelas e instituciones educativas son privadas y de ideología católica;

hay institutos maristas, combonianos, de Legionarios de Cristo, salesianos —incluso existe un Seminario de los Misioneros de Oblatos—, de manera que dentro de su currículum se encuentra de modo formal la *formación de la fe*, como ellos llaman a las materias o asignaturas encargadas de dar catecismo a niños/as y jóvenes. En menor número se encuentran escuelas públicas laicas, federales o estatales, sin embargo también se encuentra en el currículum oculto un sesgo hacia lo religioso en las prácticas educativas.¹ Lo anterior impacta en todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta el posgrado, por tanto los/as jóvenes creen en Dios, van a misa de forma regular (por lo menos una vez a la semana) y algunos/as incluso tienen hermanos, tíos, primos, sobrinos en el Seminario o ya son sacerdotes ejerciendo en alguna parroquia o congregación.

Asimismo una muestra de este fervor lo encontramos en Sahuayo, donde las principales fiestas son de carácter religioso y a las que asiste la mayor parte de la población (González, 2014), e incluso también se congregan muchas personas que residen en otros lugares (migrantes principalmente) que vienen exclusivamente a pasar con la familia estas celebraciones.

Por otro lado, en esta región se encuentran grandes diferencias sociales con una marcada separación de clases:

Hay familias que han adquirido grandes capitales al paso de los años, gracias al duro trabajo, se puede apreciar el contraste con las personas de menos recursos. Aquellos que no poseen riquezas son empleados de los que tienen mejores condiciones económicas. Aquí, como en muchos lugares, los trabajadores no son bien remunerados por sus jornadas de trabajo, aproximadamente sus ingresos son en promedio entre 100 y 150 pesos por jornada (González, 2014: 29).

¹ Como profesores del área educativa es común encontrarse con estas prácticas a partir de observaciones directas e indirectas en el trabajo con estudiantes en diversas escuelas en la región.

Como menciona la autora, existe mucha diferencia de clases sociales y exclusión, de manera que hacer y tener dinero, sobre todo de forma rápida, es un elemento importante en esta región, debido a que las personas que lo logran son mayormente valoradas y tomadas en cuenta.

Es importante mencionar que esta parte de Michoacán es frontera con otros estados de la República, por tanto es una zona donde el narcotráfico ha encontrado un nicho importante de oportunidades; esto convierte a la región en una zona de conflicto donde han ocurrido expresiones de violencia, como balaceras, desapariciones, ejecuciones, que a pesar de no ser tan frecuentes ni documentadas como en otras regiones como Tierra Caliente, de alguna manera marcan a los y las jóvenes porque incorporan estos sucesos violentos a su vida cotidiana.

En este contexto en el que viven y conviven los/as jóvenes, encontramos la violencia de género como parte del estilo en que interaccionan y se relacionan los géneros en esta región.

Para esta investigación se utilizó la sistematización de experiencias, que es una metodología que responde a una perspectiva cualitativa interpretativa, e implica “la interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso como se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo” (Jara, 2004: 22).

La sistematización produce conocimientos desde la experiencia, pero con el propósito principal de trascenderla; asimismo recupera lo sucedido y lo reconstruye históricamente, pero para interpretarlo y obtener aprendizajes. Esta metodología valora los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias y construye una mirada crítica sobre lo vivido, permitiendo orientar las experiencias en el futuro con una perspectiva transformadora (Jara, 2004). Este proceso, nos menciona Martinic (1987: 7), “se trata no solo de entender situaciones, procesos, o estructuras sociales, sino que, en lo fundamental, conocer cómo se producen nuevas situaciones y procesos que puedan incidir en el cambio de ciertas estructuras”.

Para ello se utilizaron y sistematizaron 40 diarios que denominamos *Diarios de género*, una variante del diario de campo que según Bonilla y Rodríguez (citados en Martínez, 2007) “debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Martínez, 2007:77).

En este caso, el propósito de estos diarios es que los/as estudiantes den cuenta de las relaciones diferenciadas entre los géneros e incorporen la perspectiva de género como herramienta explicativa y de intervención a diversas cuestiones profesionales, sociales y personales. Al mismo tiempo, estos diarios sirvieron para conocer la violencia de género existente, no sólo dentro de la institución educativa a la cual pertenecen estos/as jóvenes, sino también dentro de la comunidad, la familia y otros escenarios en donde viven e interactúan. Los elaboraron estudiantes de la materia optativa de Perspectiva de Género impartida en la UCEM a todas las carreras a partir del tercer semestre y responde a uno de los ejes transversales propuestos para la institución. Cada diario contiene aproximadamente 10 relatos o experiencias donde los/as jóvenes exponen problemáticas de su vida cotidiana y su contexto con una perspectiva de género.

Los diarios sistematizados en este trabajo corresponden al trabajo final de los dos semestres correspondientes al año 2014. De esta manera se tienen aproximadamente 400 relatos de hombres y mujeres pertenecientes a seis carreras de diversas áreas y disciplinas.² Sin embargo, como es de esperarse, la mayoría de los diarios pertenecen a estudiantes de las áreas sociales, ya que son los que eligen este tipo de optativas por considerarlas afines a sus carreras; no obstante, hay algunos que pertenecen a experiencias de hombres, en su mayoría de las áreas ingenieriles. Asimismo, la proporción entre los diarios encontrados de hombres y mujeres es desigual porque la mayoría de los/as jóvenes que prefieren

² Innovación Educativa, Estudios Multiculturales, Genómica Alimentaria, Ingeniería en Nanotecnología, Ingeniería en Energía y Gobernabilidad y Nueva Ciudadanía.

incluir esta materia en su formación son mujeres porque suponen que el tema de género tiene que ver con las mujeres.

Complementario a los diarios se sistematizó la experiencia docente personal de cuatro años y medio de impartir la materia antes mencionada, de manera que se toman en cuenta actividades, experiencias, comentarios y aportaciones de los estudiantes durante este proceso formativo. Asimismo, se realizaron algunas pláticas informales y entrevistas a estudiantes, así como a profesores/as de la UCEM para integrar la información.

A partir de la revisión de estos relatos y experiencias se establecieron diversas categorías relacionadas con las problemáticas que enfrentan los/as jóvenes en diversos escenarios de su vida, lo cual permitió hacer el análisis de la información obtenida.

III. VIOLENCIA DE GÉNERO EN ESTUDIANTES DE LA UCEM

La revisión de las experiencias expresadas por los/as estudiantes nos permite observar y comprender no sólo la violencia presente en la institución de manera directa, sino la que viven y perciben de manera indirecta a su alrededor como parte de una cultura de género³ de la que son parte. En ellas encontramos distintas formas de violencia ligada al género como la física, sexual, psicológica, emocional específicamente dirigidas hacia el género femenino. Por ejemplo:

Durante una conversación con una de mis amigas nos contó que su ex pareja era un verdadero machista que no la dejaba hacer las cosas que ella estaba acostumbrada a hacer porque por el simple hecho de que ella saliera

³ La cultura de género se refiere a “el conjunto de normas, reglas, expectativas y mitos que son transmitidos de múltiples formas y a través de diferentes agentes con el propósito de incorporar a los nuevos individuos a la sociedad asegurando su funcionamiento óptimo. Esto quiere decir que la cultura en torno a las diferencias entre hombres y mujeres obedece a la interpretación y subjetivación de tales diferencias y no solo repercute en la identidad de género, sino también en la manera como se estructuran las personas y estructuran su mundo y sus relaciones” (Rocha y Díaz, 2011:19).

a la calle a asomar las narices pues el tipo se ponía celoso y se enojaba de la nada con ella, tampoco la dejaba tener amistad con nadie a menos que él la aprobara, nunca la dejó retomar sus estudios porque según él, a ella nada le faltaría mientras permaneciera a su lado porque él iba a mantenerla y aunque ella le insistió en que la dejara pues sencillamente le dijo que si era para buscarse a otro y largarlo a él, se fuera olvidando de su berrinche ya que de todas maneras no pensaba dejarla hacer lo que se le diera la gana.⁴

En este episodio vemos que hay un control importante hacia esta mujer que afecta directamente su integridad emocional y psicológica al no dejarla desarrollarse de manera personal. Sin embargo, desafortunadamente, no es raro encontrarse con este tipo de casos donde una vez casadas o viviendo en pareja, las mujeres se someten a las órdenes y deseos de la pareja y terminan con amistades (hombres y mujeres), actividades, carreras y profesiones por evitar conflictos y disgustos a sus parejas: “me tocó escuchar una plática entre unas señoras que iban en la combi, donde una le decía a la otra que ella no trabajaba porque su marido no la dejaba, que le decía que su lugar estaba en la casa y que eso eran puras payasadas de las viejas”,⁵ por otro lado:

Una compañera de trabajo de mi mamá decidió casarse y poco tiempo después de la boda su esposo ya no quiso que siguiera trabando porque no iba a ser capaz de cumplir con su trabajo y las labores del hogar y que la esposa tiene que ser madre y ama de casa, ella no lo aceptaba y decidió continuar trabajando cosa que le trajo muchos problemas ya que su esposo no lo aceptaba y algunas veces la golpeaba, incluso un día fue a su trabajo y la golpeó.⁶

Dentro de la carrera de Innovación Educativa se han dado dos casos de estudiantes que estando en las revisiones finales de su trabajo de titulación,

⁴ Diario de género 201203.

⁵ Diario de género 201406.

⁶ Diario de género 201407.

renunciaron a todo por irse del país a vivir con sus parejas porque les exigían que así lo hicieran.

Asimismo encontramos que dentro de la región hay innumerables casos de estudiantes que no las dejan continuar estudiando por considerar que no tiene sentido que las mujeres lo hagan ya que se casarán y serán mantenidas por el marido:

Dentro de mi familia aún se ve muy marcada la educación tradicional de años anteriores, a pesar de que se supone que en la actualidad la mujer se ha venido liberando, me he dado cuenta de que no en todos los aspectos, e incluso en muchas situaciones se viven experiencias realmente muy discriminatorias y de violencia en relación a la perspectiva de género, por ejemplo en mi caso, he tenido que soportar una gran discriminación de género, cuando mi hermano estaba por egresar de la preparatoria él tomó la decisión de continuar sus estudios a nivel superior en Ocotlán, Jalisco, mis papás, muy contentos por las ganas de superación de mi hermano, lo apoyaron en todo momento, mencionaron que no importaba los sacrificios que se tuvieran que hacer, si él quería estudiar ahí lo iban a apoyar en todo; desafortunadamente o afortunadamente no pudo ingresar a la universidad de Ocotlán. Cuando pasa el tiempo y yo me encuentro a punto de egresar de la preparatoria, les planteo a mis papás la posibilidad y les expongo mis ganas de querer estudiar fuera, de ingresar a la Universidad de Guadalajara; a lo que ellos desde el primer momento respondieron que NO, sin discutir el tema, yo no tuve ni siquiera la posibilidad de hacer examen o siquiera obtener informes sobre esta universidad, mis papás desde el primer momento se negaron a que yo saliera, me dijeron que no podían y que yo no debía irme porque estaría sola y cómo una mujer de 18 años iba a vivir sola y tan lejos.⁷

Sin embargo, muchas jóvenes continúan sus estudios a pesar de tener muchas dificultades al hacerlo. A ello se suman las restricciones que tienen de horarios y salidas porque no es *bien visto* que las mujeres

⁷ Diario de género 201208.

anden solas por la calle, existe un control y violencia sobre ellas en varios sentidos:

Otra experiencia que nos comentó mi hermana mayor es que a su vecina su esposo no la deja salir de su casa ni hablar con nadie, cuando él no está ella aprovecha para salir a platicar con mi hermana, pero no solo se tiene que esconder de su esposo sino de su hijo menor ya que él se encarga de decirle a su papá cada que su mamá sale o habla con alguien, si el señor se entera de que salió o estuvo hablando con alguien la golpea, la señora le comentó a mi hermana que su esposo un día enojado le dijo “tú no tienes que salir ni hablar con nadie, menos con esa pinche vieja que nomás te mete ideas a la maceta” mientras él por su parte sale de su casa antes de las 8 de la noche muy bien vestido y perfumado, a lo que la señora se dio a la tarea de seguirlo para ver a dónde iba y se dio cuenta de que anda con otra señora, pero no se siente con el valor de reclamarle por miedo a que la golpee. Hace tiempo el señor no trabajó por varios días por lo que a escondidas la señora mando a su hija para que le dijera a mi hermana que no fuese a ir a su casa o que no se le hiciese raro no verla en esos días y para que no hiciese nada ya que mi hermana platicando con ella le dijo “si yo no te veo por varios días le voy a hablar a la policía o al DIF para ver que hacen ellos ya que tú no quieres hacer nada” debido a que el señor muchas de las veces la amarra para que ella no salga.

Incluso la violencia llega a ser parte de lo cotidiano y llegar hasta intentos de violación, como se muestra en los siguientes testimonios:

Mi mamá y yo íbamos a misa a prisa porque estaban a punto de dar la última campanada y ya estábamos retrasadas, sin embargo, cuando llegamos a la esquina de la iglesia, escuchamos a un tipo que iban gritándole insultos a su esposa, mi mamá y yo no nos atrevimos a voltear por temor a que también a nosotras nos dijera cosas sin tener nada que ver ahí. La señora llevaba a sus niñas porque alcanzamos a escuchar que una de ellas le preguntaba a la señora que qué era lo que le pasaba a su papá mientras que la otra niña lloraba y la señora no respondía nada. Bueno, entre los

insultos que le dijo y que no pienso detallarlos eran que la acusaba de ser una “piruja” porque él que sabía dónde y con quién andaba las horas que se la pasaba en la calle sola.⁸

Hace un mes a las 2.30am (aprox) yo me encontraba en mi casa *queretana* viendo una *movie*, escuché que el carro de mi ex se estacionó en mi ventana y tocaron, en efecto era él, abrí la puerta pensando que algo necesitara o así, cuando lo vi me di cuenta que estaba MEGA borracho, me pidió permiso para usar mi baño, agua, etc., de repente así casi como que de la nada comenzó a forzarme para llevarme a la cama, yo le preguntaba que qué era lo que le sucedía y el solo me decía “ya cállate, si bien que quieres” pues ya te imaginarás el contexto, yo lloraba y gritaba, forcejeamos, me golpeó en las piernas. En ese momento lo único que quería era zafarme de lo que me estaba sucediendo. Después no sé qué demonios pasó en mí que le dije “ya déjame en paz... De mí no conseguirás nada” siento que en su peda como que se agüito que le dijera eso y más por el tono en que se lo dije; me soltó y me dijo “tú te lo pierdes” y se fue. Estuve MESES preguntándome cómo es que alguien con quien estuviste y según te quería y te respetaba podía llegar a tanta falta de respeto y machismo en cierto modo, aparte del trauma y el daño físico claro.⁹

Cabe resaltar en estos relatos que por un lado no se muestra una conciencia de la gravedad del intento de violación, se toma como un incidente más y la joven sólo se pregunta cómo se llegó a esa falta de respeto, sólo lo vislumbra así. Además es claro que las personas a pesar que identifiquen las agresiones no están dispuestas a hacer nada por no meterse en problemas o por no ser víctimas de la violencia. En los siguientes ejemplos se muestra cómo las personas, y específicamente los/as estudiantes, no saben o no se atreven a dejar de ser espectadoras, para hacer algo en contra de la violencia que observan:

⁸ Diario de género 201203.

⁹ Diario de género 201207.

Cuando iba a tomar el autobús me tocó presenciar el momento en que una muchacha se bajaba del autobús y como la central se encuentra al borde de la carretera, unos tipos le empezaron a gritar de cosas al pasar pues desagradables e irrespetuosas tanto para ella como para quienes nos encontramos ahí presentes y la muchacha aceleró el paso pero a pesar de que los tipos iban retirado del lugar en el que empezaron a gritarle cosas, continuaron gritándole toda una sarta de tonterías.¹⁰

Otro ejemplo:

Eran como las 11:30 pm, me iba entrando de ver a mi novio cuando empezamos a escuchar a una vecina que gritaba, que le ayudaran que su esposo la estaba golpeando, nosotros no nos quisimos meter en problemas, porque después uno busca problemas y ellos después andan como si nada, ya en otras ocasiones la ha golpeado y ella vuelve con él, pero, otros vecinos sí se metieron a defenderla, se empezaron a pelear con el marido y se los llevó la policía, a los tres días después ya estaba nuevamente el marido en su casa con la vecina muy amoroso.

Este relato nos ilustra la percepción que se tiene de que las mujeres no hacen nada por evitarlo y por lo tanto no le corresponde a los/as espectadores/as hacer algo porque “después uno busca problemas y ellos después andan como si nada, ya en otras ocasiones la ha golpeado y ella vuelve con él”, además de que también se involucran en los problemas.

Empero, esto no es un asunto exclusivo de las mujeres; encontramos violencia ejercida de las mujeres hacia los hombres:

Él sufre violencia por parte de su esposa, es golpeado, arañado, mordido etc., nadie se queja ni hace algún comentario negativo acerca de esto, pero se dio la oportunidad de un día que él después de recibir golpes y arañones por parte de su pareja decidió sacudirla por los hombros, ella por su parte gritó a lo que los vecinos acudieron a ayudarla llegando al extremo de

¹⁰ Diario de género 201203.

llamar a la policía y él fue detenido por varios días solo por defenderse de su mujer e incluso salió una nota en el periódico donde lo acusaban de golpeador, él nos comenta que al explicarle lo sucedido a los policías ellos solo se rieron de él.

Sin embargo, vemos que por ser un evento poco común no se le da credibilidad, inclusive la misma estudiante que relata esta experiencia, en clase mencionó que poco después él denunció el hecho hacia las autoridades y éstas le habían dicho que “tuviera *huevos*, que mejor le diera sus *chingadazos* y se dejara de andar con denuncias”.¹¹ De manera que el esposo ve violentados sus derechos al no darse seguimiento a su caso.

En este sentido vemos cómo los y las estudiantes de la UCEM viven y conviven todos los días con distintas formas de violencia; específicamente en los casos mencionados, hablamos de violencia sexual y cultural.

La violencia sexual es definida como “...todo acto sexual, la tentativa de consumar un acto sexual” (González *et al.*, 2013: 44). Incluye “...la coerción física hasta el uso del poder mediante el ofrecimiento de recompensas, prebendas o la negación de derechos adquiridos, el objetivo es conseguir algún tipo de relación sexual no deseada por la mujer objeto del acoso” (Caballero, 2006: 432). Asimismo:

...es un fenómeno que tiene diversas formas de presentarse, en un continuo que va desde conductas más leves hasta las más crudas, entre ellas se encuentran frecuentes propuestas o insinuaciones sexuales, lenguaje de naturaleza sexual continuo o frecuente, comentarios gráficos o degradantes sobre una persona o su aspecto, la exhibición de objetos o dibujos sexualmente sugestivos, o cualquier contacto físico desagradable o abusivo de naturaleza sexual (Crespo, 2010: 230).

El acoso sexual es un tipo de discriminación y violencia que está fuertemente vinculado a los estereotipos y roles de género, de manera que en ocasiones se invisibiliza o se le resta la importancia debida. En este

¹¹ Clase “Perspectiva de género” del 19 de septiembre del 2014.

sentido, vemos casos que van desde el acoso en las calles hasta intentos de violación.

Asimismo se muestran casos de violencia cultural o simbólica que se refiere a la legitimación de posturas intolerantes en lo religioso, económico, sexual o nacional y se manifiesta como odio o rechazo a una comunidad específica (González *et al.*, 2013).

“Son todos aquellos razonamientos, actitudes e ideas que justifican, legitiman y promueven la violencia en sus formas directa o estructura. Así, la cultura puede llevar a ver la explotación y/o la represión como normales y naturales, o simplemente a no llegar a verlas como tales” (Espinar y Mateo, 2007: 191).

Este tipo de violencia está fuertemente ligada a las creencias, estereotipos y roles determinados que se tienen de cada género, de manera que esta violencia se encuentra en:

...la mayoría de las creencias religiosas en las que la deidad es masculina, en las ideas sobre la naturaleza de la mujer elaboradas por la filosofía y la ciencia, que la han situado en niveles más cercanos a los animales —la Naturaleza— que al ser humano racional; en la literatura y el arte, en las que predominan las obras en las que la mujer es objeto de la mirada, en vez de sujeto creativo y autónomo. La violencia cultural es simbólica y persistente en el tiempo. Anida en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia y en el derecho, en los medios de comunicación y en la educación. Su función es legitimar las otras violencias, la directa y la estructural (Magallón, 2005: 6).

Así estas ideas reproducen y mantienen la relación entre los géneros desde el punto de vista de la dominación, por ejemplo cuando hablamos del valor de la virginidad femenina:

...estábamos platicando con mi novio de planes futuros para nosotros, yo le hice una pregunta, que no es muy importante, pero para mi curiosidad sí lo era, cuando por fin me atreví a preguntarle, ¿Qué si él ya había tenido relaciones sexuales?, él sorprendido que yo le preguntara eso, me respondió

que no, me empecé a reír y no le creí, pero, él me preguntó lo mismo, y yo le respondí que no, que mis principios morales y tradicionales no me lo permitían, que hasta que me casara, él responde con una enorme sonrisa, que eso le gustaba, porque quería ser el primero y último hombre que me tuviera sexualmente, yo molesta, le volví hacer otra pregunta, ¿Qué pasaría si yo no fuera virgen y que cuando nos casáramos él lo comprobará?, pensé que me contestaría de otra forma, porque cuando uno estudia, tiene otra percepción en cuanto a esos términos, pero no, comprobé que es el típico hombre que quiere que su pareja con la que se vaya a casar sea virgen, aunque ellos se hayan acostado con medio mundo, furiosa le contesté, que entonces él piensa que una mujer vale sólo por eso y no por ser una persona maravilla, con la cual quiere compartir su tiempo, después, él se justificó diciendo lo contrario, que cuando encuentras a una persona que te llena de felicidad, sea bonita, fea, gorda o flaca, si haces clic, con ella esa era la indicada, no importándole que haya sido una mujer de cascos fáciles.¹²

En este caso, aunque hay un cuestionamiento respecto a la virginidad, se mantiene la idea de que es importante ser el primero y el único en la vida sexual de las mujeres. Igualmente se reproduce la visión tradicional de la división sexual de trabajo, donde el papel de las mujeres está ligado a la casa, además que se consideran buenas mujeres las que cumplen con estos mandatos:

A mí me gusta mucho platicar con una señora que vive por la casa de una tía, ya es una señora de edad avanzada pero muy buena gente y siempre me cuenta de sus anécdotas cuando era joven el otro día me contó de los hijos que tenían antes aquí en Sahuayo y de que las casaban muy chicas y me pareció muy curioso lo que me dijo que ahora ya las jóvenes de ahora éramos muy locas muy liberales que porque muchas ya no creen en el matrimonio que otras nomás se van con el novio y ya y muchas más se casan y ya no quieren tener hijos o se separan porque no les gusta atender a sus

¹² Diario de género 201201.

maridos, que esas mujeres no sirven para nada y a mí me pareció injusto porque fue despectiva y le pregunte por qué y me dijo porque una mujer floja que no atiende a su marido como debe ser no sirve pues las mujeres para eso nacimos, para tener a los maridos bien comidos y bien atendidos nada más pero ahora solo quieren que salir con las amigas que andar sin responsabilidades que de tomadoras que esas cosas eran de hombres que el lugar de nosotras era nuestras casas.¹³

En este sentido se considera como normal o natural que sean los hombres los que mandan, tomen decisiones e incluso controlen el cuerpo, los actos, amistades, como lo vimos en relatos anteriores.

También encontramos múltiples formas de discriminación y homofobia hacia personas de géneros y sexualidades distintas a la normativa hombre-mujer heterosexual, lo que implica de igual manera violencia: “Tengo un amigo que es homosexual [...] en este caso el papá de mi amigo siempre lo rechazó, su papá solo quería a su otro hermano por no ser homosexual, le decía que se avergonzaba de él por ser gay, le decía a su mamá que por su culpa las preferencias de su hijo eran diferentes a lo normal, los golpeaba y los corría a cada rato de su casa”.¹⁴

En este caso la violencia viene ligada a otros tipos, como la familiar, psicológica e incluso física. Pero la homofobia y la discriminación también se muestran en el espacio público:

Cerca de la casa de mi abuelita vive un homosexual, el comportamiento y todas las acciones de este individuo son sumamente criticadas y mal vistas por todos los vecinos de la cuadra, no hay un solo vecino que lo vea como una persona normal, lo que es normal es escuchar comentarios como, que es *puto* o que es *prostituto*. El desconocimiento es tal que nadie se le acerca, nadie lo saluda, tiene poco que se cambió a esa casa, por la actitud de los vecinos no creo que dure mucho.¹⁵

¹³ Diario de género 201401.

¹⁴ Diario de género 201414.

¹⁵ Diario de género 201204.

Incluso lo vemos en las instituciones educativas: “Un compañero gay hablaba de lo mal que lo tratan en la escuela, la carilla que le hacen, y sin embargo, argumenta no tomarle importancia, no sé si sea por costumbre o por otra razón, pero uno de sus amigos que sigue en el clóset tiene miedo por lo que dice la gente, creo que esto es consecuencia de nuestra falta de criterio ante una persona que es diferente”.¹⁶

Desde el momento en que se excluye, margina, discrimina a las personas con identidades y orientaciones sexuales y de género diversos, hablamos de violencia cultural que se refleja en la intolerancia y la homofobia. Como menciona Ramírez (2009), la desigualdad entre géneros, la pobreza y, agregaríamos, las sociedades conservadoras y con alto fervor religioso son factores estructurales que propician la violencia de género.

En este sentido, cuando hablamos de violencia estructural, nos referimos a aquella que:

Está basada en la articulación de un conjunto de instrumentos destinados a la preservación del poder masculino, con el objetivo de reprimir la potencialidad de las mujeres o de reconducir dicha potencialidad hacia determinados ámbitos (la familia, el hogar, la naturaleza), de tal forma que no interfiera en la hegemonía masculina [...] está relacionada con ciertas políticas o proyectos socio-económicos actuales, fácilmente identificables, generados y promovidos desde las propias instituciones, con el fin de llevar a la práctica cierto modelo de gestión del Estado, determinado por la desigualdad entre hombres y mujeres y por la exclusión de éstas de los resortes sociales, políticos y económicos del país (Pérez, 2004: 176).

Este concepto va más allá de lo económico; esta violencia incluye el aumento de las familias a cargo exclusivo de una mujer, las dificultades para alcanzar el desarrollo personal para las divorciadas cuando los padres no cumplen con su obligación alimentaria para los hijos, la inserción desigual en el mercado de trabajo en puestos cada vez más flexibles e informales y la imposibilidad de llegar a condiciones más equitativas e

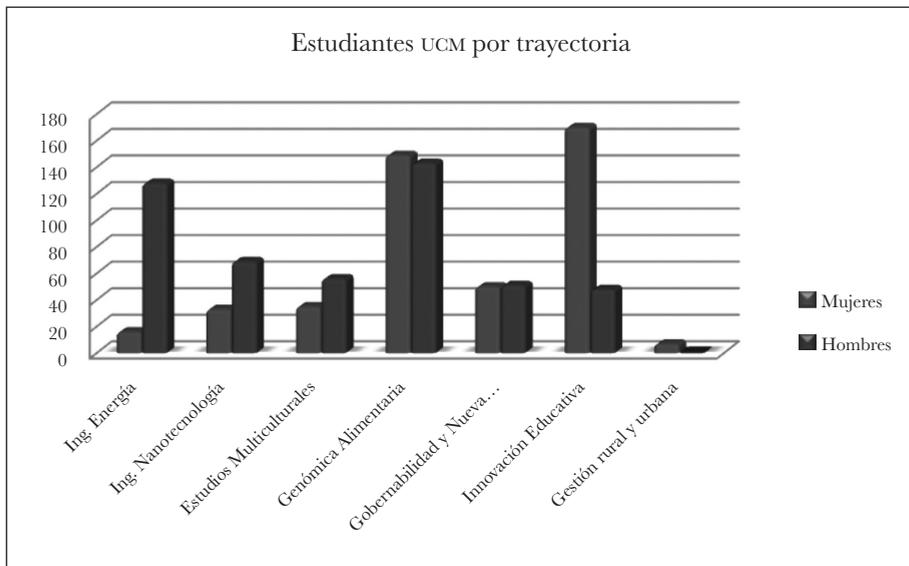
¹⁶ Diario de género 201207.

igualitarias mientras sean las únicas responsables de las tareas del hogar y el cuidado de los niños y de las personas mayores de su familia (Garbarra, 2005).

Se trata de una violencia que se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas para hombres y mujeres; los recursos, el poder de decisión, las oportunidades están desigualmente distribuidos. En este sentido, la fórmula general que está detrás de la violencia estructural es la desigualdad y la injusticia social (Espinari y Mateo, 2007), en este caso particularmente de género.

Como ejemplo de ello, en la UCEM, los/as jóvenes están distribuidos en las carreras que responden a estos esquemas de género, es decir, hay una alta feminización de la matrícula en la Licenciatura en Innovación Educativa y, caso contrario, en las ingenierías prevalece una matrícula masculina (véase gráfica 1).

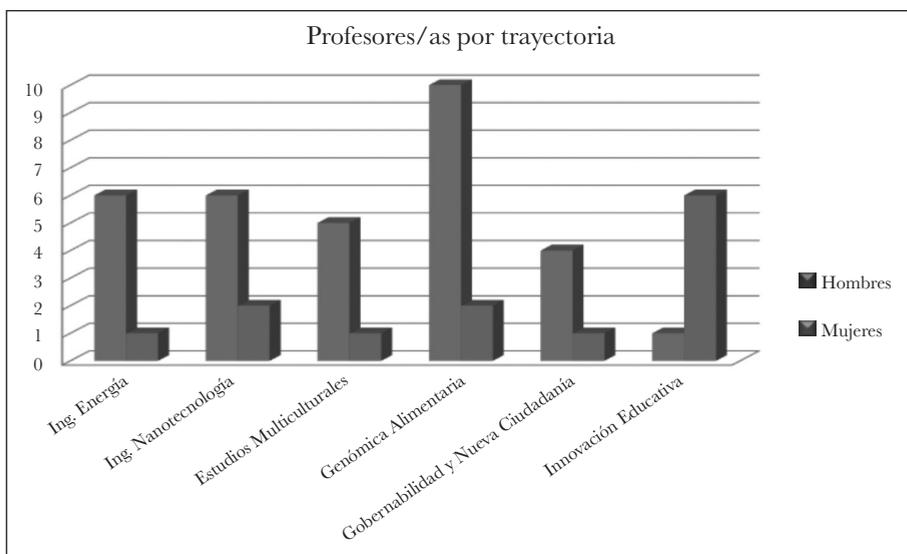
GRÁFICA 1
POBLACIÓN ESTUDIANTIL POR CARRERA. CICLO ESCOLAR 2013



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Departamento de Servicios Escolares de la UCEM.

La situación de profesoras y profesores no es distinta a la de los/as estudiantes (véase gráfica 2):

GRÁFICA 2
POBLACIÓN DE ACADÉMICOS/AS POR CARRERA. CICLO ESCOLAR 2013



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Secretaría Académica de la UCEM.

De la misma manera están repartidos los cargos de toma de decisiones dentro de la institución, ya que la rectoría, dos de tres secretarías y cinco de seis coordinaciones de carrera están ocupadas por hombres.

Asimismo, dentro de las trayectorias, la creencia de estudiantes y profesores/as es que las ingenierías son mucho más difíciles por llevar matemáticas que las ciencias sociales, específicamente la educación “ya que solo se la pasan jugando como niños”.¹⁷

De hecho, existen algunos prejuicios a partir de considerar algunas materias como no aptas para hombres:

¹⁷ Clase de “Perspectiva de género” del 30 de mayo del 2014.

Un maestro de la carrera de Nanotecnología me pregunta que en qué optativa estoy, le respondo que se llama “Perspectiva de género”, y me dice que esa optativa suena que es como para gays para que salgan del clóset, y le dije que no solo se habla de gays en la clase sino muchos otros temas interesantes, como por ejemplo el machismo, feminismo, entre otros temas de esa índole, entonces responde que cada quien su gusto pero que esa era su postura referente a ese tipo de clases.¹⁸

Los mismos profesores reproducen mecanismos para conservar estas relaciones desiguales entre los géneros.

Por ejemplo, en las ingenierías (Nanotecnología y Energía), los horarios, las exigencias, actitudes, formas de trabajo, responden a esquemas masculinos principalmente; a pesar de que muchas jóvenes ingresan a estas carreras, más de la mitad deserta el primer año por considerar que no pueden con las exigencias de los horarios y materias; de hecho una estudiante madre soltera que estudiaba nanotecnología se cambió a la licenciatura en Genómica Alimentaria a pesar de que mencionaba que le encantaba la otra; la razón que expuso es que tenía que estar en la escuela todo el día y no podía dejar el trabajo, a su hija y los quehaceres domésticos, al final le llevó más tiempo y esfuerzo terminar la carrera.¹⁹

De esta forma, la institución, profesores/as y los mismos estudiantes generan violencia a partir de una consideración de carácter estructural. Esta situación se ve complementada con la familia que también incorpora obstáculos para el desarrollo personal, académico y profesional de las jóvenes universitarias:

El otro día yo le pregunté a mi mamá que por qué ella no siguió estudiando que si no le gustaba el estudio y ella lo que me contestó fue que sí, que a ella le hubiese encantado estudiar pero que mis abuelos no la dejaron, que ella iba muy bien en la escuela primeros lugares será muy dedicada y que al terminar la primaria quiso seguir en la secundaria y mi abuela le

¹⁸ Diario de género 201225.

¹⁹ Charla informal con la estudiante agosto del 2013.

dijo que no, que la escuela no era para las mujeres que los hombres era los que tenían que estar preparados ya que ellos eran el sustento de las casas, que las mujeres se tenían que enseñar a hacer labores del hogar que eso tenían que hacer para ser buenas mujeres.²⁰

Desde el ámbito político vemos la forma de pensar de las personas a partir de lo siguiente:

Ahora en tiempo de campañas, un hombre me dijo que no votaría por Vázquez Mota. Digo, yo tampoco voy a hacerlo, pero su razón era que creía que una mujer no podía gobernar el país. Cuando le pregunté que si creía que una mujer no era tan competente como un hombre, me dijo: “No es eso. Puede ser competente, pero no quiero que alguien, con todos esos cambios de humor y hormonales tome las decisiones del país”.²¹

Por lo tanto, vemos que las mujeres tienen pocas oportunidades de desarrollarse económica, política, social y personalmente, aunque como se señaló anteriormente, no es un asunto exclusivo de las mujeres: también los hombres, las personas con identidades y orientaciones sexuales diversas pueden sufrir violencia de género.

IV. REFLEXIONES FINALES

Los relatos y experiencias descritos nos ejemplifican las formas de violencia de género desde lo estructural, cultura y sexual que presentan los/as jóvenes de la UCEM, tanto de manera directa como de forma indirecta. Aunque muchas de ellas son sucesos que les ocurrieron a otras personas, muchos/as fueron testigos y por tanto parte de este contexto de violencia que se vive no sólo en la región, sino en el estado y en el país.

²⁰ Diario de género 201501.

²¹ Diario de género 201207.

Esto nos habla de que la violencia es un fenómeno relacional y aunque en este documento se analizan de forma separada para fines de organización, es claro que los tipos de violencia no se presentan solos; se van relacionado y quedan entretnejidas en un solo caso situaciones de violencia estructural, cultural, sexual, física, psicológica, entre otras, lo que hace de la violencia de género un fenómeno multicausal y complejo.

Las características sociales, culturales, económicas y religiosas de la región Ciénega de Michoacán imprimen especificidades a la violencia de género, ya que es tierra fértil para que se presente la violencia en sus diversas formas, la discriminación, la injusticia y la impunidad, aunadas a los problemas que vive el estado con el crimen organizado.

Como institución de educación superior, a la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo le corresponde comenzar el debate y puesta en marcha de programas y políticas institucionales para visibilizar, disminuir y, por qué no, erradicar la violencia de género; ser el espacio de discusión y cambio social que se requiere para enfrentar este fenómeno. Cuando transformemos la cultura desde lo institucional, de manera contundente, podremos tener relaciones e interacciones más equitativas e igualitarias no sólo entre hombres y mujeres, sino entre la gran diversidad de géneros.

FUENTES CONSULTADAS

- ACEVEDO VALEIRO, Víctor (2002), “Michoacán, economía y regiones para el desarrollo”, *Revista Economía y Sociedad*, marzo-agosto, núm. 11, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, http://www.economia.umich.mx/economia_oldsite/publicaciones/EconYSoc/ES11_12.html), consultado el 15 de enero del 2014.
- BOURDIEU, Pierre (1998), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- CABALLERO, María Claudia (2006), “El acoso sexual en el medio laboral y académico”, en Mara Viveros Vigoya (ed.), *Saberes, culturas y derechos sexuales en*

- Colombia, Colombia, Universidad Nacional de Colombia, Tercer Mundo, pp. 429-450.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2014), Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, México, Diario Oficial de la Federación, 2 de abril.
- CASILLAS, Sayra (2015), “Asegura Jara que en Michoacán no se emitirá ninguna Alerta de Violencia de Género”, *Cambio de Michoacán*, 13 de enero, <http://www.cambiodemichoacan.com.mx/nota-244131>, consultado el 15 de febrero de 2015.
- ESPINAR RUIZ, Eva y Miguel Ángel Mateo Pérez (2007), “Violencia de género: reflexiones conceptuales, derivaciones prácticas”, *Papers* 86, 189-201.
- FERRER, Victoria y Esperanza Bosch (2005), “Introduciendo la perspectiva de género en la investigación psicológica”, *Anales de psicología*, núm. 1, vol. 21, junio, pp. 1-10.
- FLORES BERNAL, Raquel (2005), “Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, 67-86, OEI.
- Gabarra, Mabel (2005), “Violencia estructural-violencia contra las mujeres – violencia de género Convención de Belén do Para – Ley Nacional de violencia”, 5 de febrero, tomado de Agenda de las Mujeres: <http://agendadelasmujeres.com.ar/index2.php?id=3¬a=8575>, fecha de consulta 20 de febrero de 2015.
- GONZÁLEZ FLORES, Virginia, *Procesos educativos en las familias de Sahuayo Michoacán*, Tesis de licenciatura en Innovación Educativa, Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, Sahuayo.
- GONZÁLEZ, Rosa María *et al.* (2013), “Ambiente escolar y violencia de género en las IES”, en Rosa María González (coord.), *Violencia de género en Instituciones de Educación Superior en México*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- H. Ayuntamiento de Sahuayo (2012), Plan Municipal de Desarrollo 2012-2015, Sahuayo, Michoacán.
- JARA, Óscar (2004), *Para sistematizar experiencias*, Guadalajara, IMDEC/Alforja.
- MAGALLÓN PORTOLÉS, Carmen (2005), “Epistemología y violencia”, *Feminismo/s*, núm. 6, 33-47.
- MARTÍNEZ, Luis Alejandro (2007), “La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación”, *Perfiles Liberadores*, 73-80.
- MARUGAN PINTOS, Begoña (2013), “Violencia de género”, *Eunomía Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 4, pp. 226-233.

- MARTINIC, Sergio y Horacio Walker (1987), “La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular, Santiago de Chile, CIDE.
- ONU (1993), Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (Res 48/104), Nueva York, Organización de Naciones Unidas.
- OPS (2002), Informe Mundial sobre Violencia y la Salud, Washington, D.C, Organización Panamericana de la Salud.
- PÉREZ BELTRÁN, Carmelo (2004), “Violencia estructural de género en la Argelia independiente: Una estrategia política”, *Feminismo/s*, núm. 3, pp. 175-789.
- POBLETE, Rolando (2011), “Género y educación: trayectoria de vida para ellos y ellas”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 1, marzo, pp. 63-78.
- RAMÍREZ SOLÓRZANO, Martha Alida (2009), *Hombres violentos. Un estudio antropológico de la violencia masculina*, México, Instituto Jalisciense de las Mujeres/ Plaza y Valdés.
- REVECO, Ofelia (2011), “Currículo y género en educación”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 5, núm. 1, marzo, pp. 17-32.
- ROCHA, Tania y Rolando Díaz (2011), *Identidades de género. Más allá de cuerpos y mitos*, Trillas, México.
- SEP (2009), Informe Nacional sobre Violencia de género en la educación básica en México, México, Secretaría de Educación Pública/UNICEF México.
- VILLALÓN, Martha (2015), “Se declara Alerta de Género en Michoacán”, *El Sol de México*, 12 de enero, tomado de <http://www.oem.com.mx/oem/notas/n3668106.htm>, consultado el 10 de febrero de 2015.

Manifestaciones de la violencia psicológica en parejas amorosas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes

Irma Carrillo Flores

Investigación desarrollada en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) sobre las expresiones de violencia psicológica que viven las estudiantes de esta comunidad educativa, por parte de sus parejas amorosas. El objetivo general de la investigación fue hacer la sistematización de información sobre las manifestaciones de la violencia psicológica contra las estudiantes universitarias por parte de su pareja amorosa. La información se obtuvo de 700 estudiantes del semestre enero-junio del 2013. De las once expresiones de violencia psicológica que se estudiaron: sentir rechazo por parte de su pareja amorosa, ser llamada cuando quiere explicar algo, recibir insultos con palabras que la hacen sentir mal, soportar que su pareja amorosa le haya puesto un apodo, escuchar de su pareja amorosa que no se tiene talento para nada, ser amenazada por su pareja amorosa con gestos, palabras, gritos y/o miradas, escuchar constantemente de la pareja amorosa críticas por haber hecho algo mal, que su pareja amorosa le haya roto algún artículo personal, haber sido ridiculizada por su pareja amorosa frente a amigos; mostraron que las principales expresiones de violencia psicológica

fueron tres: recibir insultos (carreta) por parte de su novio que la hicieron sentir mal, el haber experimentado rechazo por parte de su pareja amorosa y la interrupción cuando quiere comentar alguna idea, lo que determina la importancia de marcar pautas de trabajo para la mejora del manejo de la violencia.

Con esta investigación se pretende dar a conocer la manifestación de la violencia psicológica ejercida sobre mujeres con pareja amorosa en la UAA, con la finalidad de saber mostrar de qué manera impacta a la deserción de las estudiantes de esta casa de estudios.

La perspectiva metodológica de esta investigación es la comunicativa crítica. Esta perspectiva recoge las contribuciones de la fenomenología, el constructivismo, el interaccionismo simbólico y más específicamente la acción comunicativa. La metodología comunicativa crítica responde a los retos de la sociedad y la ciencia actual a través de sus postulados, principios, técnicas de recogida y análisis de la información, y de la propia organización comunicativa, desarrollando la construcción de conocimiento desde la reflexión. Poniendo especial énfasis en las interacciones y en las dimensiones sociales que provocan la exclusión y/o transformación social, tiene como meta principal la comprensión explicativa y la transformación de la realidad social.

Para el presente estudio se toma una muestra de 700 mujeres universitarias (véase cuadro 1), la cual se integró acudiendo salón por salón a toda la Universidad en los turnos matutino y vespertino. Se les dijo que se necesitaba la colaboración de las mujeres para contestar a unas preguntas para un estudio que se estaba realizando. De esta manera, se contó con la participación de 700 estudiantes voluntarias, que cursaban entre segundo y octavo semestre de su carrera. No se aplicó a mujeres de primer semestre por interesar que pudieran responder el cuestionario tomando en cuenta la experiencia en la Universidad al momento de la aplicación, ya que las alumnas de primer semestre tenían días de haber ingresado a la institución.

Se les precisó que era anónimo y que la participación era voluntaria. Algunas salían del salón y otras aceptaban contestar el instrumento (sólo preguntaron algunas veces que si eran muchas preguntas).

Después de entregarles el cuestionario, se leía en voz alta la presentación del mismo y se les aclaraba que las preguntas, eran sobre parejas amorosas que iniciaron su relación en la Universidad no a los novios de preparatoria.

Finalmente se les decía que con aquellas mujeres que reconocieran haber sido violentadas de alguna manera haríamos un trabajo en grupos pequeños. Les solicitamos que si estaban interesadas en participar escribieran al final del cuestionario su correo electrónico. Sólo cuatro estudiantes aceptaron. Se hizo cita por correo para cambiar la estrategia de reunir información. Así que se tomó la decisión de hacer entrevistas a profundidad en lugar de grupos de discusión. Después de buscar personalmente a estas jóvenes, dijeron que podían participar en el estudio si se les entrevistaba personalmente, pero no deseaban hablar de su experiencia frente a otras.

De ahí que se haya tomado la decisión de aplicar un cuestionario tipo encuesta para recoger información personalizada de las 14 estudiantes que decidieron participar. Ante la respuesta obtenida se lograron realizar varias lecturas de esta situación; primero, que existe temor de hablar de las experiencias de violencia y, segundo, que son escasas las situaciones de violencia vividas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

CUADRO 1
DISTRIBUCIÓN POR CARRERA DE LAS ESTUDIANTES PARTICIPANTES
OBJETO DEL PRESENTE ESTUDIO

Carrera	Núm. de estudiantes
Diseño de Moda en Indumentaria y Textiles	32
Ing. Agrónomo	12
Lic. Agroindustria	8
Medicina Veterinaria y Zootecnia	37
Lic. en Enfermería	32
Lic. en Estomatología	17
Lic. en Medicina	34

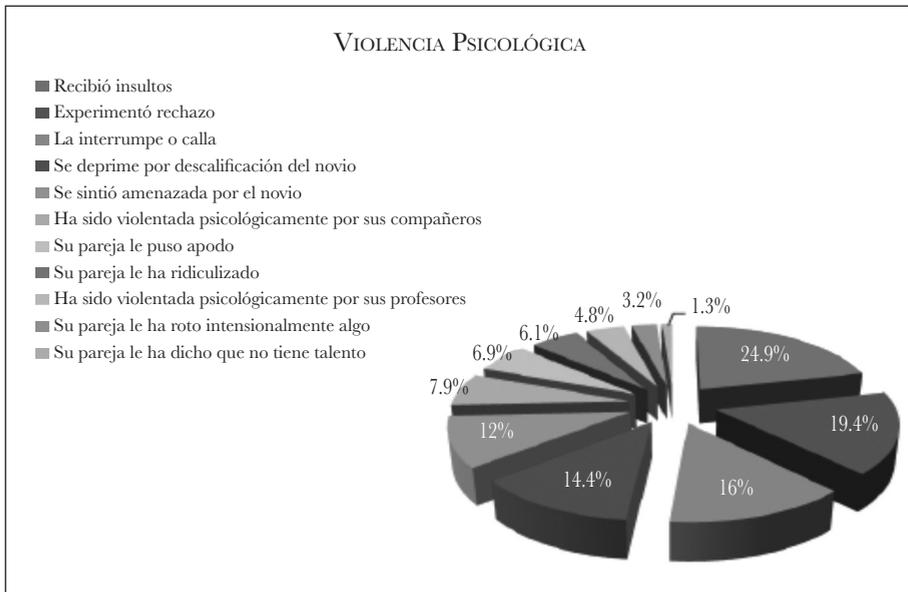
Carrera	Núm. de estudiantes
Lic. en Salud Pública	9
Lic. en Letras Hispánicas	34
Lic. en Administración de Empresas	24
Contador Público	28
Lic. en Comercio Internacional	10
Lic. en Economía	19
Lic. en Gestión Turística	92
Lic. en Biología	33
Ing. Industrial Estadístico	12
Lic. en Asesoría Psicopedagógica	84
Lic. en Comunicación Organizacional	47
Lic. en Docencia de Francés y Español como lenguas Extranjeras	16
Lic. en Enseñanza del Inglés	19
Lic. en Filosofía	5
Lic. en Historia	6
Lic. en Psicología	62
Lic. en Sociología	8
Lic. en Trabajo Social	20
Total	700

Las expresiones de violencia psicológica (véase cuadro 2) más frecuentemente experimentadas por las estudiantes de la UAA son: insultos (carreta) por parte de su novio que la hicieron sentir mal, rechazo por parte de su pareja amorosa, interrupción o la callan cuando quiere comentar alguna idea, caer en depresión con mucha facilidad porque su novio le dice que hizo algo mal, es amenazada por su novio con gestos, palabras, gritos y/o miradas, se ha sentido violentada psicológicamente por parte de sus compañeros (as), su pareja le puso un apodo que le disgustaba, su pareja la ridiculiza frente a tus amigos y se ha sentido violentada psicológicamente por parte de sus profesores (as).

CUADRO 2
EXPRESIONES DE VIOLENCIA PSICOLÓGICA

Expresión de violencia psicológica	%
Recibió insultos (careta) por parte de su novio que la hicieron sentir mal	24.9
Experimentando rechazo por parte de su pareja amorosa	19.4
La interrumpe o calla cuando quiere comentar alguna idea	16
Se deprime con mucha facilidad cuando su novio le dice que hizo algo mal	14.4
Se sintió amenazada por su novio con gestos, palabras, gritos, y/o miradas	12
Ha sido violentada psicológicamente por parte de sus compañeros (as)	7.9
Su pareja le puso un apodo que le disgusta	6.9
Su pareja le había ridiculizado frente a tus amigos	6.1
Ha sido violentada psicológicamente por parte de sus profesores (as)	4.8
Su pareja había roto intencionalmente algo de su propiedad	3.2
Su pareja le ha dicho alguna vez que no tiene talento para nada	1.3

GRÁFICA 1
RESULTADOS DE VIOLENCIA PSICOLÓGICA



El estado de Aguascalientes en lo que a violencia se refiere actualmente trabaja el Programa Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia de Género, que constituye una respuesta instrumental y concreta que sintetiza las recomendaciones internacionales a través del cumplimiento de los compromisos que por ministerio de ley competen a la administración pública del estado mediante la coordinación de las distintas dependencias y entidades del Poder Ejecutivo estatal.

Las cifras que proporciona el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) provenientes del Censo de Población y Vivienda establecen que “son 1.2 millones de personas, de éstas el 51 por ciento son mujeres y 49 por ciento son hombres” (INEGI, 2010). En Aguascalientes no se le daba gran importancia al tema de la violencia y sus manifestaciones; ahora, cada vez más, es objeto de estudio de investigadores y de intervención oportuna en las víctimas y perpetradores por parte de personal especializado. Esto para explorarla y hasta explicarla, tratarla, atacarla, castigarla, contrarrestarla e, idealmente, prevenirla.

La violencia es un fenómeno amplio y complejo porque es observable en personas sin distinción de edad, género, ingresos económicos y en contextos diversos: familia, escuela, espacios laborales, cárceles, colonias, municipios, estados, países.

Caballero y Ramos afirman que el fenómeno está imbricado lo mismo en la guerra que en el crimen organizado y la delincuencia común. En ocasiones se da en las instituciones del Estado, pero también se manifiesta en la familia, ya sea entre los cónyuges o la pareja, hacia los hijos o cualquier otro integrante de ésta. Existe violencia con implicaciones particulares como la violencia sexual hacia los niños, el incesto y la violación, así como violencia autoinfligida, como el suicidio (Caballero y Ramos, 2004: 22)

Por un lado, revisando la literatura sobre este tema, se observa que la violencia se relaciona con los consumos de alcohol y drogas. Por otra parte, la violencia comprende tanto a las víctimas como a los perpetradores. Por esta razón va a ser común encontrar las manifestaciones y consecuencias de la violencia en la salud tanto física como mental.

La violencia muestra un espectro amplio de dichos, amenazas, hechos, acciones, fuerza física o poder, objetos y actitudes que pueden tener como blanco el cuerpo, los apegos, afectos, emociones, sentimientos, y valores como el respeto, la capacidad de tomar decisiones, la libertad en las personas, lo que provoca alteraciones en la salud mental, privación de la libertad, trabajos forzados, lesiones o hasta la muerte.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) concibe a la violencia como el uso intencional de fuerza física o poder, hecho o amenaza, contra sí mismo, otra persona o contra un grupo o comunidad, que resulte o tenga una alta probabilidad de resultar en lesión, muerte, daño psicológico, subdesarrollo o privación.

En el mismo orden de ideas, conceptualizar la violencia psicológica implica considerar la presencia sutil desapercibida en sus inicios de diferentes síntomas por ambos sexos que muestran la falta de respeto, autoestima y ponderación en sí mismo, por lo que es importante considerar los diferentes tipos de violencia que le acompañan y subsiguen en la gran intrincada relacionalidad interpersonal en todo ámbito de la vida.

I. LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Numerosas instituciones y organismos están tratando de definir y acotar los diferentes conceptos que hacen referencia a la violencia que padecen las mujeres: violencia de género, violencia contra las mujeres, violencia doméstica o familiar, etcétera. Hay consenso en definir la violencia de género como tal, como aquella que ejercen los hombres contra las mujeres con las que mantienen o han mantenido un vínculo afectivo de cierta duración, sin que esto signifique convivencia, y comprende todo acto de violencia física y psicológica. Se puede agregar que es una manifestación de la discriminación, de la situación de desigualdad y de las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres.

Valls, Aguilar, Alonso, Colas, Fisas, Frutos, Gómez, Padrós, Ruiz, Torrego, Flecha, López, Melgar, Molina y Pulido realizaron en España una investigación sobre la violencia universitaria en 2008 y afirman que

la violencia es “el símbolo más brutal de una desigualdad estructural de nuestra sociedad [...] además de constituir una de las primeras causas de muerte a nivel mundial” (Valls *et al.*, 2008:24).

La Organización de las Naciones Unidas, por su parte, menciona que violencia de género es “aquella que reciben por el simple hecho de serlo, cuyo fin último es perpetuar la dominación masculina sobre la mujer. Incluye todos los tipos de violencia que puede recibir: física, sexual, psicológica [...] tanto en el contexto privado como público. Es consecuencia de los condicionantes socioculturales que actúan sobre el género masculino y femenino” (ONU, 2010: 35).

Definimos con este término un concepto menos limitado, pues describe un fenómeno que sucede no sólo dentro de la familia o relación afectiva, sino que es una problemática existente en la comunidad, incluyendo la escuela.

Con base en la definición anterior, la universidad no queda, por tanto, excluida de padecer este problema. Las conclusiones de una reciente investigación realizada en varias universidades españolas así lo confirman. Lo mismo han concluido estudios realizados en universidades de prestigio internacional como Oxford y Harvard, los cuales, a su vez, han derivado en la puesta en marcha de medidas en estos campus de Estados Unidos y Europa. Desde un punto de vista cuantitativo, los datos obtenidos reflejan que “65 por ciento reconocen o han sufrido alguna situación de violencia de género en el ámbito de la universidad” (Valls *et al.*, 2008: 34). Desde un punto de vista cualitativo, la información obtenida revela que entre la población universitaria existe confusión acerca de lo que sí y de lo que no se puede considerar violencia de género, y que una parte considerable la tolera en alguna de sus manifestaciones, aunque la gran mayoría piensa que deberían ponerse medidas en los campus para su erradicación y prevención.

Este tipo de violencia tiene efectos perjudiciales sobre las víctimas y, en consecuencia, afecta a la comunidad universitaria, mostrando efectos sobre la autoestima de las estudiantes (sentimiento de vergüenza y culpa; reducción de la estabilidad emocional; represalias de compañeros, perder la calidad del propio trabajo en la universidad; miedo a ser

considerada una persona problemática y a que su reputación se viera afectada dentro de la organización) y las decisiones académicas y profesionales que ellas toman (dejar de asistir a clase, abandonar materias, abandonar la universidad, cambiar de tutor, abandonar el desarrollo de una carrera en áreas académicas dominadas por hombres). Por otro lado, estas investigaciones advierten también que “las personas que denuncian estas situaciones y salen en apoyo de las víctimas a menudo se convierten ellas mismas en víctimas debido a las represalias y ataques que sufren” (Valls *et al.*, 2008: 30).

Estas mismas investigaciones sostienen que la solución a esta problemática debe ser colectiva y no asentada en un discurso reducido a un voluntarismo individual, el cual no supone más que una falsa conciencia del problema. Una solución basada en la solidaridad (una solidaridad femenina para establecer lazos profundos y transformadores), en la interrelación por medio del diálogo que lleve a unas relaciones igualitarias donde no es posible la violencia y cualquier tipo de maltrato, en el feminismo dialógico el cual incluye las voces de todas las mujeres y de ese modo da respuestas a las necesidades de todas. Inciden también en que la solución reside en el desarrollo de un modelo de relaciones afectivo-sexuales alternativo que redefina las formas de socialización asociadas a la violencia y que, por el contrario, favorezca unas relaciones basadas tanto en la pasión como en el respeto y la libertad.

II. VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO

Se introduce el concepto de violencia en el noviazgo en este estudio porque las estudiantes universitarias, que son el objeto de este estudio, cruzan por la etapa biológica de la juventud, que entre otras características está definida por la búsqueda de pareja amorosa, y lo que lamentablemente reportan las investigaciones sobre violencia en el noviazgo es que la violencia está vista entre los jóvenes como algo natural o normal.

No reconocen de forma clara un noviazgo violento, por lo que se presentan violaciones recurrentes, infecciones de transmisión sexual,

ausencia de placer, baja autoestima, deserción y escaso rendimiento escolar, trastornos alimenticios, agresiones físicas, inestabilidad emocional, embarazos precoces, utilización de sustancias adictivas y suicidios.

La Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo, realizada por el Instituto Mexicano de la Juventud en 2007, confirmó que la violencia en el noviazgo tiende a pasar desapercibida por los jóvenes y las instituciones, lo que ocasiona la falta de apoyo familiar e institucional a las víctimas.

Rodríguez (2011) menciona que existe el peligro de que vivir con violencia se convierta, con el paso del tiempo, en una forma de vida erróneamente natural y que las personas puedan acostumbrarse a ella sin percatarse de que los episodios violentos ocurran con más frecuencia y mayor intensidad, y que durante el noviazgo se presentan patrones de interacción coactiva, que se incrementan progresivamente y se manifiestan críticamente en el seno del matrimonio. Esto muestra que la violencia de pareja no es un fenómeno peculiar en el matrimonio, cada vez más acontece fuera de éste, mostrándose en el noviazgo, inclusive en parejas de corta edad. Es notorio que las estadísticas sobre violencia de género presenten una tendencia de crecimiento en el número de denuncias realizadas en las Agencias del Ministerio Público especializadas en violencia intrafamiliar y sexual. Las investigadoras Olvera, Arias y Amador (2012) citadas por Rodríguez (2011), expresan que esa violencia no tiene su origen en el matrimonio, tiene un antecedente previo en la elección de pareja y en el noviazgo. Por esto, es de suponer que toda relación de noviazgo violenta derivará a futuro en una relación conyugal con las mismas características, y que se le añadirán otro tipo de patrones de comportamiento aún más violentos que los experimentados en la primera.

Para ello se entiende a la violencia de pareja en el noviazgo como violencia íntima. Moreno y García-Baamonde (2009: 694, citados por Rodríguez, 2011) la nombran (*dating violence*) y la definen como cualquier acto violento o conducta intimidatoria ejercida por un miembro de una pareja no casada sobre el otro, destacando la presencia de conductas de agresión psicológica frente a los consabidos ataques físicos.

Por su parte, Follingstad, Rutledge, Berg, Hause y Polek, 1990; O’Leary, 1999 advierten una severa dificultad en la detección de la violencia íntima, debido según Asensi (2008), a las huellas invisibles que genera en el psiquismo de la víctima, y que son originadas por el paulatino e insidioso modo de operar (Loring, 1994, en Blázquez, Moreno y García-Baamonde, 2009).

Moreno y García-Baamonde (2009: 699 citados por Rodríguez, 2011) hablan de la violencia de pareja en el noviazgo a partir del concepto maltrato psicológico, entendido en términos de desvalorización (ridiculización, descalificaciones, trivializaciones, oposiciones, desprecio); hostilidad (reproche, insultos, amenazas); indiferencia (no empatía ni apoyo, monopolización); intimidación (juzgar, criticar, corregir; posturas y gestos amenazantes; conductas destructivas); imposición de conductas (bloqueo social, órdenes, desviaciones, insistencia abusiva, invasiones en la privacidad, sabotajes); culpabilización (acusaciones, gaslighting —luz de gas—), negación/desmentida); y bondad aparente (manipulación de la realidad).

Algunas de las expresiones de violencia que este investigador encontró en su estudio fueron: desvalorización, hostilidad, indiferencia, intimidación, imposición de conductas, culpabilización, bondad aparente, descalificaciones, trivializaciones, conductas destructivas, y aislamiento social, clasificados en los factores desvalorización, intimidación, imposición de conductas, reproche, órdenes e insistencia abusiva, violencia psicológica en la inmediata relación pasada, o en la que actualmente mantenían, vivir episodios de violencia psicológica combinada con violencia física, sexual y económica, entre otras.

Otra tipología más amplia la proporciona el ADIVAC (Asociación para el Desarrollo Integral de Personas Violadas A.C.) en 2012, que identifica siete tipos de violencia de acuerdo con los medios que utilizan las personas agresoras y los daños que se producen en las mujeres víctimas.

III. VIOLENCIA PSICOLÓGICA

En el cuestionario aplicado se especificaba que se entendía por violencia psicológica esa forma de maltrato que se manifiesta a través de palabras hirientes, descalificaciones, humillaciones, gritos e insultos y/o abusos verbales, como rebajar, ridiculizar, hacer ironías para generar inseguridad, humillar. También son casos de violencia psicológica los supuestos de intimidación, en los que se asusta con gestos, gritos, miradas o incluso se arrojan objetos o destrozan propiedades. Consiste en maltrato verbal en forma repetida, acoso, reclusión y privación de los recursos físicos, financieros y personales.

En el cuestionario que se usó para recabar información, se indagó si se había experimentado rechazo por parte de su pareja amorosa, si la interrumpe o la calla cuando quiere comentar alguna idea, si había recibido insultos (carreta) por parte de su novio que la hayan hecho sentir mal, si su pareja le puso un apodo que le disgustaba, si su pareja le ha dicho alguna vez que no tenía talento para nada, si se había sentido amenazada por su novio con gestos, palabras, gritos y/o miradas, si se deprime con mucha facilidad porque su novio le dice que hizo algo mal, si su pareja había roto intencionalmente algo de su propiedad, si su pareja la había ridiculizado frente a tus amigos, si habían sido violentadas psicológicamente por parte de sus compañeros (as), si había sido violentada psicológicamente por parte de sus profesores (as).

La primera conducta de violencia psicológica por la que se cuestionó en esta investigación fue el rechazo por parte de la pareja amorosa. La gráfica 1 muestra estos resultados.

Un alto porcentaje (19.4) ha experimentado esto. Parece ser que es la conducta violenta que se experimenta con más frecuencia. Lo que no sería para nada aceptable es que se llegaran a familiarizar tanto con este tipo de conductas que terminaran viéndola como algo normal y que pudiera considerarse más delante de la relación como una conducta tolerable y que incluso no se pueda identificar como conducta violenta.

En el conjunto de conductas de violencia psicológica está el que la pareja amorosa interrumpe o calla a la pareja cuando ésta quiere expresar

alguna idea (16 por ciento). Lo que se está transmitiendo a la persona es que lo que tiene que decir no es importante, no interesa o que se tiene la incapacidad de comunicar algo que pueda considerarse interesante.

Es común que entre jóvenes se dé lo que se conoce como *echar carreta*, a veces en broma, otras con intención. Pero a fin de cuentas se hace sentir mal a la otra persona. En esta investigación 24.9 por ciento de estudiantes reportan haber sufrido este tipo de insultos.

Otra conducta típica desde la niñez es el poner apodos, conducta que se extiende en la adolescencia y hasta la universidad. El asunto es que hay de apodos a apodos, algunos son tan ofensivos que pueden ser el origen de pleitos y enemistades que pueden durar de por vida. En esta investigación, 6.9 por ciento de estudiantes la han experimentado.

En este estudio llama la atención que no se considere violencia de género que su pareja les exija saber con quién y dónde están, que les impidan hablar con otras personas y que las persigan insistentemente, ya sea físicamente o por teléfono.

No sólo los apodos o las palabras altisonantes son conductas violentas psicológicamente hablando, también decirle a las personas que no tienen talento para nada es otra conducta agresiva que limita, detiene y agrede a las personas. En esta investigación, 1.3 por ciento dicen haberlo experimentado.

Otra conducta psicológicamente violenta es el lenguaje no verbal con el que también nos comunicamos, en este caso se habla de los gestos, gritos o miradas que en determinada situación la persona reconocerá con el significado de vete, cállate, no vengas, entre otras. En esta investigación, 12 por ciento lo ha experimentado.

De lo anterior se puede extraer que 12 por ciento de las personas encuestadas se han sentido amenazadas tanto de forma verbal como no verbal, situaciones que propician un ambiente de violencia. Aunque nuevamente, cuando se les solicita que digan qué gestos, palabras, gritos o miradas las hicieron sentir amenazadas, no especifican ni dan más información.

Es esperable, según los estudios psicológicos de este fenómeno de la violencia, que el auto concepto de las personas se vea directamente

afectado a partir de la opinión de sus parejas, situación que deja explícita su baja autoestima, ocurriendo así en 14.4 por ciento de las estudiantes que participaron en este estudio.

Aunque es mínimo el porcentaje (3.2 por ciento) de estudiantes que manifiesta haber pasado por una situación en que su pareja había roto intencionalmente algo de su propiedad, es importante que las estudiantes que respondieron esta pregunta hayan podido identificar la intencionalidad de la conducta. Pero lo peor de todo es que ante conductas como éstas no toman la decisión de dejarlos, aunque no les guste este comportamiento parece que lo toleran, tal vez justificando que nadie es perfecto, pero de lo que no son conscientes es que están cayendo en el círculo de la violencia y que tolerar esto las llevará a tolerar otras conductas igual de dañinas más adelante.

El 6.1 por ciento de la población investigada asumió haber vivido otra muestra evidente de la existencia de violencia en el noviazgo como lo es el hostigamiento psicológico frente a las personas que les rodean, siendo evidente la intención de devaluar sus acciones ante otros. Conducta por demás reprochable.

El 8 por ciento de las alumnas encuestadas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes expresan haber sido objeto de violencia psicológica dentro de las aulas; lo anterior puede estar siendo evidenciado a través de factores característicos como la intimidación, las humillaciones, la devaluación en sus acciones. Una de las entrevistadas decía que la única persona con la que se junta es otra compañera que también le gusta estudiar pero que ambas son objetos de apodosos y comentarios despectivos por ser estudiosas.

En lo que se refiere a la violencia entre compañeros, resulta interesante que no destaquen que decirse entre ellos palabras obscenas sea un indicador de violencia, hecho del que es frecuente escuchar entre pasillos dentro de los espacios áulicos y de la propia Universidad. La conducta violenta más importante que refieren las estudiantes por parte de sus profesores es la calificación: algunas veces sus compañeros pares reciben mejores calificaciones en sus exámenes cuando han resuelto de la misma manera los problemas, a unos les valen el proceso y a otras no.

Aunque algunas veces cuando reprobaban el examen, son las estudiantes las que piden que se califiquen los apuntes de clase para tener un punto extra a sabiendas de que son éstas las que tienen cuadernos más ordenados, completos y adornados.

La revisión documental de investigaciones internacionales ya alertaba de la dificultad que tiene el estudiantado para identificar determinadas situaciones como violencia de género. Los resultados del cuestionario han mostrado que esta dificultad también la tiene el grupo en estudio de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Del total de mujeres encuestadas, el mayor porcentaje de expresiones de violencia psicológica lo obtuvo el haber recibido insultos, así como el rechazo por parte de su pareja.

IV. REFLEXIONES FINALES

Es de vital importancia buscar medios más extensos, profundos y puntuales para hacer conciencia, educar y trabajar desde el conocimiento lo que es violencia y vivir con ella; ya que conductas como culpabilización, bondad aparente, descalificaciones, trivializaciones y aislamiento social, clasificados en los factores desvalorización, intimidación, imposición de conductas, reproche, órdenes e insistencia abusiva, son acciones que por muchas mujeres es tomado como un hecho de normalidad y total aceptación ante la costumbre de vivir en un ambiente violento.

Los resultados muestran la necesidad de generar un soporte emocional, vinculando la imperante necesidad de motivar a la conciencia de reconocer el auto concepto, auto aceptación e irrumpir en la autonomía, a fin de que las jóvenes universitarias logren romper vínculos agresivos y manejar acciones de decisión voluntaria de denuncia, ya que éste es un hecho que permite seguir gestándose la violencia.

En la literatura se encontró que algunas de las conductas que pueden observarse en jóvenes universitarias que tienen algún problema de violencia son: dejar de asistir a clase, abandonar alguna materia en particular, hacer cambios en el programa educativo que han seleccionado,

dejar la universidad, cambiar de persona tutora o profesorado, desertar el desarrollo de una carrera en áreas académicas dominadas por hombres. Se considera por ello que se debe aumentar en los distintos instrumentos que los estudiantes contestan al abandonar los estudios, que libremente expresen las razones que les orientaron a tomar esa decisión. De la misma manera se sugiere que los tutores pregunten siempre a sus estudiantes.

En la Universidad Autónoma de Aguascalientes se sugiere que al momento de la inscripción se entregue a todos los estudiantes un documento en el que se explique que la Universidad tiene la política de “tolerancia 0” hacia cualquier tipo de violencia de género y acoso sexual; asimismo se sugiere que ese mismo documento proporcione información sobre los servicios a los cuales acudir si se es víctima de alguna de estas situaciones.

Se propone también que en el servicio de atención a estudiantes que hayan sido víctimas de violencia sea encabezado por mujeres, pues los estudiantes dicen sentir más confianza al hacer su denuncia.

Se insta a la UAA a poner en marcha estrategias que formulen políticas y difundan información con miras a promover la seguridad de la mujer en la Universidad y en la sociedad en general.

Se sugiere utilizar eficientemente los medios de comunicación y la tecnología de la información de que dispone la UAA.

Se propone realizar pláticas alusivas a las que se invite a toda la comunidad universitaria. Se puede comenzar a pensar cómo introducir la temática en los programas educativos que permitan a los estudiantes hacer lecturas y debates en las clases. Paralelamente se sugiere la formación de un equipo de voluntarias y voluntarios para atender a las estudiantes que se acerquen a solicitar ayuda.

Además se pueden diseñar manuales, folletos, panfletos, carteles, webs, difusión a través de listas de distribución de correos electrónicos, artículos en revistas, anuncios en periódicos, boletines universitarios y conferencias en los cuales puedan participar los estudiantes.

Formar grupos de *Coaching life* entre alumnos para organizar grupos formadores de Capacitación en la Prevención de la Violencia entre pares dentro de los espacios de la Universidad.

Finalmente se desea resaltar que esta investigación abre nuevas líneas de investigación para futuros trabajos. Las próximas investigaciones deben orientarse a la valoración de las medidas que actualmente se están aplicando, así como medidas que se desarrollen fruto del avance en este campo. Finalizar esta investigación se considera un gran logro, porque se puede decir a partir de datos, que existe violencia contra las estudiantes universitarias tanto por parte de sus novios como de sus compañeros y profesores.

FUENTES CONSULTADAS

- ADIVAC (Asociación para el desarrollo integral de personas violadas A.C.), <http://adivac.org/sitio/index.php>, consultada en agosto de 2012.
- ASENSI, L. (2008), “La prueba pericial psicológica en asuntos de violencia de género”, *Revista Internauta de Práctica Jurídica*, 21,15-29, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=182364>.
- BLÁZQUEZ ALONSO, Macarena; Juan Manuel Moreno Manso y María Elena García-Baamonde Sánchez (2009), *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 691-714, núm. 18.
- CABALLERO GUTIÉRREZ, Miguel Ángel y Luciana Ramos Lira (2004), “Violencia: una revisión del tema dentro del marco de trabajo de investigación en el Instituto Nacional de Psiquiatría”, *Salud mental*, abril, vol. 27, núm. 002, México, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente, pp. 21-30.
- INEGI (2010), Instituto Nacional de Estadística y Geografía, http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/ags/01_principales_resultados_cpv2010.pdf
- RODRÍGUEZ, Georgina (2011), *Violencia en el noviazgo: el juego de la violencia con cariño*, Tesis doctoral, Aguascalientes, México.
- VALLS, Aguilar, Alonso, Colas, Fisas, Frutos, Gómez, Padrós, Ruiz, Torrego, Flecha, López, Melgar, Molina y Pulido (2008).

Entre despidos y la certificación MEG. Violencia de género en instituciones de educación superior tecnológica

*Ma. de la Luz Macías Vázquez**
*Luz Dolores González Patiño***

A Carmen Aristegui, por su objetividad y congruencia

En este artículo se hace referencia a la violencia institucional de género que se ejerce en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, pionera del modelo de las Universidades Tecnológicas en México,¹ y la Universidad Tecnológica de Xicotepec de Juárez, Puebla, a partir de que ambas instituciones obtuvieron recientemente la Certificación del Modelo de Equidad de Género (MEG).

* Ma. de la Luz Macías Vázquez. Profesora Universidad Azteca, Campus Chalco. luzma6@hotmail.com

** Luz Dolores González Patiño. Profesora Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. luz_dolores@yahoo.com.mx

¹ Las Universidades Tecnológicas surgen en 1991 en México y se ubican en zonas estratégicas del territorio nacional, a fin de que sus egresados impulsen el desarrollo del entorno donde se ubican. Llama la atención que para 2012 varias de estas universidades (más de cinco) hayan obtenido la certificación MEG. Entre estas Universidades se encuentran: Nezahualcóyotl, Xicotepec de Juárez, Puebla, Norte de Guerrero, Cancún, Huasteca Hidalguense; también los Institutos Tecnológicos de Los Mochis, Tehuacán, Tláhuac II; Universidad Politécnica de Huatusco en Veracruz.

Para la Organización de las Naciones Unidas, la violencia por motivos de género involucra a hombres y mujeres y es derivada de desiguales relaciones de poder entre hombres y mujeres. La violencia se dirige específicamente contra la mujer debido a que es mujer, o afecta desproporcionadamente a éste género. Abarca los siguientes actos, aunque sin limitarse a ellos: los daños físicos, sexuales y psicológicos (incluidos la intimidación, el sufrimiento, la coacción y/o la privación de la libertad dentro de la familia o de la comunidad en general). Incluye la violencia perpetrada o tolerada por el Estado, es decir, la violencia institucional.²

En 2003 el Instituto Nacional de las Mujeres comenzó a impulsar el Modelo de Equidad de Género (MEG) en empresas privadas e instituciones del sector público, a través del cual se promueve la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Para 2013 se habían certificado más de 2 mil organizaciones públicas y privadas. En ese año, la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl dio un ejemplo de equidad de género con el despido de cuatro profesores y cuatro profesoras de tiempo completo.³ En tanto que en la Universidad de Xicotepec de Juárez la evaluación MEG arrojó como resultado la inexistencia de brecha salarial entre hombres y mujeres en 2013. En ésta no se menciona la segregación ocupacional ni la falta de acceso a las mujeres en los puestos de mayor jerarquía; basta que haya una directora para justificar que tanto directores como directoras ganan lo mismo, cuando pensamos que la segregación vertical y horizontal es la norma en estas instituciones.

Se parte de la idea de que las instituciones reproducen las creencias y costumbres sexistas y que codifican prácticas de exclusión o marginación, sean educativas o no.⁴ Dichas prácticas son concretas en las instituciones y afectan a hombres y mujeres de carne y hueso y son ejercidas por funcionarios y funcionarias cuya labor institucional no

² Fondo de Población de Naciones Unidas, Grupo Temático sobre cuestiones de género, 1998.

³ Tres de las profesoras madres solteras, con una antigüedad promedio de 19 años en la institución y que contaban con un contrato de definitividad laboral.

⁴ N. Fraser, *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in contemporary as Social Theory*, Universidad de Minnesota, 1989.

contiene una cultura de género y deriva en discriminación y con ella en violencia de género.⁵

La certificación MEG como una práctica reciente en México orientada al logro de la equidad de género se pensaría que desempeña un papel central en este proceso, pero suele ser utilizada para encubrir las políticas de exclusión y segregación que marcan el derrotero de las Instituciones Tecnológicas estudiadas, como se constará más adelante.

La violencia institucional por género tiene muchas aristas y va más allá de la certificación MEG, ya que la cultura, las políticas de exclusión, los altos niveles de desempleo y la propia estructura de las instituciones educativas resultan determinantes para que subsista la inequidad y la segregación en las condiciones laborales.

El objetivo de esta ponencia es contrastar las políticas institucionales de género señaladas en los lineamientos de la Certificación del Modelo de Equidad de Género (MEG) con las prácticas cotidianas de género que llevan a cabo las instituciones estudiadas: por un lado, la aplicación de la violencia con equidad de género que se refleja en los despidos de hombres y mujeres y, por otro lado, cuando la discriminación se disfraza de equidad de género en los formatos de evaluación de la Certificación MEG, encubriendo la segregación vertical, que impide que las mujeres tengan acceso a los puestos de mayor jerarquía, así como la segregación horizontal, que muestra la concentración de las mujeres en los puestos de menor remuneración y jerarquía. Ambas prácticas reproducen la violencia de género ejercida en instituciones educativas tecnológicas.

El objeto de estudio es el análisis de la violencia de género en dos instituciones de educación superior tecnológica: Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl y Universidad Tecnológica de Xicotepec de Juárez, Puebla, a partir del marco de la certificación del Modelo de Equidad de Género en 2012.

La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, CEDAW (2010) define la “discriminación contra la mujer” como:

⁵ *Ibidem.*

toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.

En un plano de igualdad de derechos para hombres y mujeres, los Estados miembros se comprometen a seguir políticas orientadas a la eliminación de la discriminación contra la mujer. Dichas políticas derivarán en medidas concretas que permitan a las instituciones eliminar los usos y las prácticas discriminatorias para lograr la igualdad de género.

El género es una categoría de la investigación social feminista que permite descubrir, definir, comprender, comparar y criticar las inequidades entre hombres y mujeres a lo largo de la historia de la humanidad en distintas sociedades y culturas. Dos grandes corrientes teóricas han dominado el pensamiento feminista: el feminismo cultural y el posestructuralismo, o feminismo de la diferencia. Alcoff (1988) menciona que el feminismo cultural no se opone a definir a la mujer, sino al modo en que los varones la definen, en tanto que el feminismo de la diferencia rechaza por completo la posibilidad de definir a la mujer como tal. Las teóricas de la diferencia proponen deconstruir la idea de que existe una identidad esencial, pasando al plano de una dimensión social ya determinada.

Para este enfoque —de la diferencia—, los sujetos son un producto de la cultura. La sociedad construye al sujeto, y consideran por tanto que la idea de la categoría de “la mujer” es una ficción, la cual se debe dismantelar. En ese proceso aborda la crítica a la subjetividad y la necesidad de su construcción. Alcoff (1988) menciona que las feministas deben examinar “la posibilidad de construir una teoría del sujeto sexuado que no degenere en el esencialismo”. En su propuesta retoma a Teresa de Lauretis respecto a rescatar a las mujeres en cuanto sujeto histórico con un imperativo político encaminado a cambiar la relación en que se fundamenta la subjetividad de las mujeres (Alcoff, 1988). Nancy Fraser

señala el problema de que las prácticas de reconocimiento se comprendan y restrinjan al ámbito subjetivo de la identidad, sin atender ni modificar las estructuras económicas y sociales que institucionalizan formas simbólicas jerarquizadas. En este contexto las prácticas institucionales orientadas a la igualdad de género ocupan y desempeñan un papel central en el proceso de la construcción de un orden social justo en el que la paridad participativa de las mujeres y los varones se conviertan en un hecho real (Fraser, 1989).

Las problemáticas planteadas por la investigación feminista como la exclusión por motivos de género, el tiempo dedicado al trabajo doméstico y a las labores de cuidado, la segregación ocupacional horizontal y vertical, el acoso y hostigamiento sexual aparecen como problemas de investigación porque son observados de otra manera. Así también requieren técnicas aplicadas de distinta manera. El planteamiento feminista y sus resultados cuestionan la neutralidad de la misma ciencia al detenerse en fenómenos que no se consideraban como tales, sino vida cotidiana. La igualdad de género resulta ser entonces uno de los objetivos del milenio, que permita promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer en el mundo.

En este estudio entendemos el género como un concepto relacional que se manifiesta de manera distinta en los diversos contextos sociales, culturales y geopolíticos en relación con otros ejes de diferenciación social como la raza, la etnia, la orientación sexual, la clase, la religión, la edad y la capacidad, entre otras variables. Esto no excluye la necesidad de analizar las relaciones de poder basadas en el género que sitúan y afectan de distintas formas a los diferentes grupos de mujeres y de hombres, sobre todo cuando hablamos de la violencia de género (Chant y Pedwell: 2008).

I. VIOLENCIA DE GÉNERO

El Grupo Interagencial de Género del Sistema de las Naciones Unidas en México define los tipos de violencia contra las mujeres, entre los que

abarca la violencia psicológica, patrimonial, económica laboral e institucional. Nos centraremos en estas dos últimas.⁶

La violencia laboral en todo tipo de institución se caracteriza por “la negativa ilegal a contratar a la víctima o a respetar su permanencia en condiciones generales de trabajo; la descalificación del trabajo realizado, las amenazas, la intimidación, las humillaciones, la explotación y todo tipo de discriminación por condición de género”. Una de sus expresiones más violentas es el despido, sea “justificado” o “injustificado”. Dentro de las repercusiones más sobresalientes del despido de las mujeres se pueden mencionar las siguientes:

1. El desempleo de mujeres debilita las tasas de participación de las mismas. A nivel mundial fluctúan las tasas de participación de las féminas. En los países desarrollados en general son cercanas y muy superiores a 50 por ciento, en tanto que en México tienen tasas de participación cercanas a 40 por ciento. Las tasas de participación masculina en todo el mundo son entre 70 por ciento y 80 por ciento. Es decir, las mujeres tienen menores probabilidades de participar en el mercado de trabajo a diferencia de los hombres. Por tanto, el desempleo femenino en vez de mejorar las tasas de participación, las impacta de manera negativa (OIT).
2. Se empuja a las mujeres a formar parte del empleo informal, o bien a aceptar empleos cada vez más precarios, afectando en general las condiciones de trabajo tanto de ellas como de los varones.
3. Al dejar de obtener ingresos formales, sus ingresos disminuyen y fluctúan de acuerdo a las características de la actividad informal que desempeñen. Esto afecta y amplía la brecha de género, ya que se ven orilladas a aceptar este tipo de empleos.

La violencia institucional son los actos u omisiones de las y los servidores públicos de cualquier orden de gobierno que discriminen o tengan

⁶ www.cinu.org.mx/gig/ViolenciaDeGenero2.html

como fin dilatar, obstaculizar o impedir el goce y ejercicio de los derechos humanos de las mujeres, así como su acceso al disfrute de políticas públicas destinadas a prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar los diferentes tipos de violencia de género.

Existe falta de reconocimiento de la violencia, por ello las víctimas no denuncian, ya que asumen en cierto grado la responsabilidad en la provocación de la situación.

Un elemento que contribuye a la no identificación de la violencia de género ni al apoyo a las víctimas es la culpabilización de las mismas debido a que creen que provocaron la situación y por lo tanto son responsables de que éstas se produjeran.

II. VIOLENCIA DE GÉNERO EN IES

En las Instituciones de Educación Superior (IES) se genera un ambiente adverso para las mujeres, donde el acoso y la misoginia también son formas de violencia y se pueden manifestar con normalidad en la currícula académica, 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.

Al igual que en instituciones no educativas, la discriminación en las que sí lo son, opera como un componente social importante, ya que las autoridades de la institución son quienes ejercen una “sutil” o “evidente” discriminación contra las mujeres que se traduce en violencia de género. En la sociedad se excluye a las mujeres del ámbito laboral a través de prácticas culturales que sustentan la constitución de las familias basadas en el deber de las mujeres del cuidado de todos los integrantes del hogar, siendo éste considerado como el espacio “natural” de las mujeres.

Reiteradamente los estudios feministas han demostrado que la segregación vertical es una de las principales fuentes de desigualdad laboral entre hombres y mujeres que hace que el total de salarios promedio percibido por los hombres, debido a los puestos que desempeñan,

generalmente sea superior. En este mecanismo, la división sexual del trabajo y el orden de género están estrechamente vinculados y no son estáticos debido a que están social e históricamente contruidos (Buquet *et al.*, 2013).

A pesar de que las mujeres tienen mejor eficiencia terminal en las IES, históricamente se les asignan los trabajos de menor jerarquía y por tanto de menor remuneración. Lo anterior se denomina segregación vertical cuando, es decir, asignar a las féminas los trabajos de menor jerarquía o donde la toma de decisiones no es relevante. Asimismo, la segregación horizontal hace referencia a las ocupaciones en que se encuentran concentradas las mujeres. Es decir, en aquellas ocupaciones que son tradicionalmente desempeñadas por el género femenino; en el caso de instituciones educativas: limpiadoras, administrativas, secretarias, y maestras.

La concentración de mujeres u hombres en ciertos puestos refleja la existencia de barreras de entrada a esas ocupaciones, siendo la principal el sexo. La asignación de mujeres a determinados puestos con mayor jerarquía o la ocupación no tradicional de las mujeres en determinadas ocupaciones genera el rechazo abierto y el hostigamiento. Tales barreras (creadas socialmente) limitan la movilidad e ingreso de personas (hombres y mujeres) que podrían estar calificadas, motivadas y tener las aptitudes necesarias para ocupar esas posiciones. Esto deriva no sólo en un desperdicio de capital humano, sino en la persistencia de los estereotipos del orden de género. “Aquellas mujeres que rompen las barreras para desempeñar tareas no tradicionales para su sexo, se enfrentan, en el mejor de los casos, con una actitud ambigua de parte de sus compañeros” (Buquet *et al.*, 2013: 227).

La segregación da lugar a que la brecha salarial entre hombres y mujeres persista a favor de los hombres y que el trabajo femenino esté subvalorado con respecto al nivel de instrucción de las mujeres, su estado civil y número de hijos (Román Pérez, *et al.*, 2012). Es decir, el trabajo femenino es medido a partir del espacio de la reproducción y de los cuidados en el hogar, más que a partir de su nivel de instrucción y su productividad. Diversos esfuerzos han sido realizados para tratar de revertir dicha desigualdad, uno de ellos es el Impulso del Modelo de

Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior, donde se parte de sensibilizar a la comunidad universitaria en la relevancia de la no discriminación y la igualdad entre hombres y mujeres en todo el país.

III. MODELO MEG

Las Instituciones de Educación Superior son centros del conocimiento que representan entre muchos otros atributos, la vanguardia científica y cultural de una sociedad; en el caso de las Universidades Tecnológicas, éstas además se ubican en zonas estratégicas del territorio nacional, a fin de que sus egresados impulsen el desarrollo del entorno productivo del lugar donde se encuentran.⁷ Llama la atención que para 2013 varias de estas universidades (más de cinco) hayan obtenido la certificación MEG, entre ellas Nezahualcóyotl, Xicotepec, Cancún.

En 2003 el Instituto Nacional de las Mujeres comenzó a impulsar el Modelo de Equidad de Género (MEG) en empresas privadas e instituciones del sector público, a través del cual se promueve la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Para 2013 se habían certificado más de 2 mil organizaciones públicas y privadas. Los puntos más importantes que considera son:

- Aspiración a puestos directivos de forma igualitaria.
- Acceso para las mujeres a puestos de mayor responsabilidad.
- Promoción de mujeres sin reubicación.
- Incremento del número de mujeres en puestos de mandos medios.
- Atención a las situaciones de acoso sexual.
- Disminución de la segregación ocupacional.
- Desarrollo profesional.
- No discriminación por embarazo.
- Beneficios para el acceso y trato igualitario.

⁷ SEP, *Una nueva opción educativa para la formación profesional a nivel superior*.

En el MEG se plantea como meta “lograr que hombres y mujeres tengan los mismos derechos y las mismas oportunidades, sin discriminación ni violencia”, lo cual es una aspiración feminista que choca con el sentido común de una sociedad donde las mujeres son tratadas como ajenas al espacio público.⁸ Sin embargo, presenta fuertes limitaciones en su aplicación, ya que al instrumentar las categorías de análisis de dicho método, éstas se ven limitadas y tal vez desvirtuadas, pues se vuelve una práctica institucional meramente administrativa que invisibiliza el fenómeno de la violencia institucional de género.

Por otro lado, el énfasis del MEG está puesto en la población trabajadora, tanto femenina como masculina, ya sean autoridades, docentes, administrativos/vas, trabajadoras de limpieza y trabajadores de mantenimiento.

El Modelo MEG-2012 pretende un cambio de cultura para el logro de la equidad de género a través de aplicar en las instituciones una metodología consistente en:

- Aplicación de un diagnóstico.
- Implementación de políticas de equidad de género.
- Planeación general, objetivos y metas del Sistema de Gestión de Equidad de Género.
- Acciones afirmativas.

De la aplicación del diagnóstico organizacional que sobre el MEG se llevó a cabo en las instalaciones de la UTN con el fin de detectar las “áreas de oportunidad que facilitarían la incorporación de la perspectiva de género en la dinámica universitaria...”⁹ se derivaron las siguientes estrategias, las cuales no son las únicas, pero sí las que se consideran más importantes:

⁸ Véase la declaración reciente del gobernador de Baja California Francisco Vega la Madrid en la que señala que las mujeres “...están rebuenas todas para cuidar niños, para atender la casa...”.

⁹ Manual UTN-MEG-2012. Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl. Sistema de gestión de equidad de género.

- Integrar y promover la política de equidad de género. Aplicar periódicamente la encuesta para medir el índice de hostigamiento sexual.
- Capacitar a los mandos medios y superiores para que sean promotores del lenguaje incluyente en toda la documentación de la institución.
- Integrar un programa de capacitación y sensibilidad en materia de equidad de género para el personal administrativo y docente de la institución
- Generar y aplicar los indicadores por medio de los cuales se mida el nivel de eficiencia del Sistema de Gestión de Equidad de Género.

A pesar de tener un cúmulo de estrategias, las acciones afirmativas sólo se centran en:

- Campaña de capacitación y sensibilización donde se difunda el sistema de Gestión de Equidad de género y la capacitación en materia de Perspectiva de Género.
- Promover el uso de lenguaje incluyente a través de un taller y la modificación de los procedimientos del Sistema de Gestión de Calidad, así como los documentos correspondientes a la normatividad de la UTN.
- Instalación de buzón de quejas y sugerencias.

A estas estrategias corresponden formatos proporcionados por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). Sin embargo, su aplicación es limitada en el sentido de que

- La sensibilización se dirige primordialmente a la población estudiantil, no tanto a los docentes o personal administrativo.
- La estructura del formato de quejas y sugerencias sólo considera quejas por hostigamiento sexual y denuncia por discriminación sin señalar los tipos de discriminación. No se consideran aún otras formas de hostigamiento a las mujeres, como lo es el acoso laboral

en su forma de violencia de género que se reproduce en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior, espacios que, de acuerdo con Montesinos y Carrillo, representan el mejor emblema de la naturaleza humana: ciencia, progreso, ética y solidaridad y que excluyen cualquier forma de ejercicio de la violencia.

1. Equidad en la violencia de género. Despidos

En la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl en 2013 se llevó a cabo el despido de ocho docentes: cuatro profesoras y cuatro profesores. Las cuatro profesoras eran de Tiempo Completo (PTC) y en el caso de los profesores dos PTC y dos de Asignatura. En esta ponencia no analizaremos las causas que llevaron al despido, simplemente analizaremos a partir de diversos testimonios de los y las docentes la forma diferenciada en que los profesores y profesoras despedidas enfrentaron la situación.

El despido como tal es una forma violenta de separar a un trabajador de su fuente de trabajo. Pero al analizar los despidos a partir de una perspectiva de género se puede constatar de una manera más clara la diferenciación en las situaciones que presentan los y las docentes despedidos.

Es importante en primer lugar señalar la equidad de género en la violencia al ser despedidos cuatro hombres y cuatro mujeres, lo cual representa una ironía en una institución que obtuvo su certificación MEG en 2012. Sin embargo, el despido equitativo no significa mayor igualdad de género o mejoras para las mujeres, sino “el deterioro de la situación de empleo para mujeres y hombres” (EWL, s/f).

En el caso de las mujeres tres profesoras eran madres solteras y una casada sin hijos. En contraste, de los cuatro profesores despedidos, todos tienen pareja, o bien ninguno es padre soltero. Es decir, la violencia del despido impacta de manera diferenciada a hombres y mujeres, siendo indispensable el análisis de la violencia institucional de género, la cual está directamente relacionada con el poder y el predominio de “la ley del más fuerte” física, económica y socialmente.

Éstas se traducen en formas de dominación que se ejercen de manera violenta ya sea de manera abierta o disfrazada de sutilidad (Carrillo: 48).

La presión social que mandata para los hombres la responsabilidad social de proveer de ingresos a sus familias aún subsiste en sociedades como la mexicana, donde el hombre es sobrevalorado y cuidado por las mujeres, a fin de que sigan siendo la cabeza de la familia, ejerzan autoridad, den su nombre a sus hijos y provean el dinero para su manutención.

Los cuatro profesores contaban en el momento del despido con fuentes secundarias de ingresos, provenientes de otros empleos o jubilaciones. Situación contraria en el caso de las profesoras, el trabajo de la Universidad era su única fuente de ingresos. La doble jornada que realizan las mujeres en los hogares como una segunda ocupación no se remunera y difícilmente son despedidas.

La situación adversa en que se encuentran las mujeres que se atreven a romper el silencio al denunciar y hacer públicas las situaciones de acoso y violencia de género respecto a sus condiciones laborales, ha provocado que aquellas que tienen temor a denunciar no se solidaricen y opten por “guardar silencio” o lleguen al grado de afirmar “el pan es duro, pero seguro”. Esto las coloca en una situación de extrema vulnerabilidad y víctimas de la violencia encubierta, dado su temor al despido, donde el sostenimiento de la familia resulta estar por encima de su dignidad.

2. Equidad y evaluación MEG en instituciones de educación superior tecnológica

La eliminación de la discriminación hacia las mujeres es mandatada por la CEDAW e implementada en México, entre otras medidas a través de la instauración de la certificación del Modelo MEG a fin de que se implementen acciones afirmativas concretas como la entrada de mujeres de manera equitativa a todos los puestos de dirección, incluidos los de salarios más altos, así como el uso de un lenguaje incluyente.

La Universidad Tecnológica de Xicotepec de Juárez, Puebla, obtuvo el Certificado MEG en septiembre de 2013. El también conocido como

sello MEG está basado en procesos, los cuales abarcan los siguientes pasos: la elaboración de un diagnóstico y de un plan de intervenciones con metas e indicadores, la implementación de acciones y, finalmente, la evaluación a través de una auditoría y verificación de lo proyectado.

3. Auditoría a los salarios de hombres y mujeres de la Universidad de Xicotepec de Juárez

En el cuadro 1 se observan los resultados de esta auditoría.

CUADRO 1
INDICADOR DE SALARIO PROMEDIO, SEPTIEMBRE 2013

Puesto	H	M	Salario promedio		Diferencia salarial
			H	M	
Director de área	7	1	36.672	36.672	0
PTC Asociado C	32	13	14.407	14.407	0
Jefe de oficina	1	6	6.296	6.296	0
Sria. de Dir. Área	0	8	4.877	4.877	0

Fuente: Elaborado a partir de información seleccionada del cuadro Indicadores de Salario Promedio. MEG 2013, Universidad Tecnológica de Xicotepec, Puebla. Consultado en http://www.utxj.edu.mx/deptos/contenido_meg.html

Nota: Aunque no se indica en el cuadro original, se deduce que son pesos mensuales.

La auditoría en género concluye que “No existe diferencia salarial [entre hombres y mujeres] ya que la Universidad Tecnológica de Xicotepec de Juárez cuenta con un tabulador de puestos y sueldos, que no diferencia el sexo.” Es decir, no hay discriminación salarial. Si bien es importante que se brinde dicha información, desde una perspectiva de género podemos observar que los puestos de mayores salarios están masculinizados, en tanto que los puestos de menores salarios están feminizados. Esto muestra la existencia de la segregación ocupacional (horizontal y

vertical) y, con ello, las diferencias de ingresos que conforman la brecha salarial entre hombres y mujeres.¹⁰

Las interrogantes que se desprenden de esta información pueden ser varias respecto al procedimiento seguido en el Modelo de Equidad de Género: ¿Hasta qué punto el Modelo de Equidad de Género aplica un enfoque de género?, ¿por qué no se consideró la segregación ocupacional horizontal y vertical entre hombres y mujeres para el planteamiento y resultado de la información? ¿El organismo que se encarga de auditar las certificaciones aprobadas por el MEG parte o considera la perspectiva de género? Veamos en el cuadro 2 la información desde una perspectiva de género.

CUADRO 2
TOTAL DE SALARIOS POR SEXO. XICOTEPEC DE JUÁREZ, PUEBLA 2013

Puesto	Hombres	Mujeres	Salario por puesto (\$)	Salario total Hombres	Salario total Mujeres	Salario total Hombres y Mujeres	Salarios Muj/total de salarios	S. Tot. Mujeres/S. Tot de Hombres %
Director de área	7	1	36.672	256,704	36,672	293,376	12.5	14.3
PTC Asociado C	32	13	14.407	461,024	187,291	648,315	28.8	40.6
Jefe de oficina	1	6	6.296	6,296	37,776	44,072	85.7	600.0
Sria. de Dir. Área	0	8	4.877	0	39,016	39,016	100	100
Total	40	28		724,024	300,755	1'024,779	29.3	41.5

Fuente: Elaborado a partir de información seleccionada del cuadro Indicadores de Salario Promedio. MEG 2013, Universidad Tecnológica de Xicotepec, Puebla. Consultado en http://www.utxj.edu.mx/deptos/contenido_meg.html

Nota: Aunque no se indica en el cuadro original, se deduce que son pesos mensuales.

¹⁰ Se conoce como brecha salarial entre hombres y mujeres a la diferencia existente entre los salarios percibidos por los trabajadores de ambos sexos, calculada sobre la base de la diferencia media entre los ingresos brutos por hora de todos los trabajadores. El cálculo se realizó sobre el total de ingresos mensuales por puesto.

Como se puede observar, la suma de salarios femeninos representa 29 por ciento del total de salarios en los puestos señalados, es decir, 70 por ciento del total de salarios son obtenidos por los hombres ya que ellos ocupan la mayoría de los puestos con mayores salarios. Mientras en el puesto de director de área las mujeres se encuentran subrepresentadas; en los puestos de jefe de departamento y de secretaria de director están sobre-representadas.

En ese sentido, se trata de una violencia sutil; aparentemente hay equidad de género avalada y constatada por la evaluación del MEG. Se trata de “formas toleradas que reproducen un sistema en el que el auge que ha tomado el concepto de género y la violencia de género parecen no estar relacionadas” (Román Pérez, *et al.*, 2012).

Por otro lado, vemos que la suma total de salarios femeninos con respecto a los masculinos representa sólo 40 por ciento, lo que nos genera una brecha salarial institucional del 59 por ciento. Es decir, sigue operando el prejuicio de que los hombres son los responsables de proveer ingresos en las familias, en tanto que las mujeres están dedicadas al cuidado de la vida humana.

Sin embargo, el problema es más grande, ya que esto da sustento al concepto de feminización de la pobreza, lo cual es un fenómeno resultado de la desigualdad por género.

IV. REFLEXIONES FINALES

En este estudio argumentamos sobre la forma en cómo se ejerce la violencia institucional de género a partir del caso de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl en el Estado de México y de la Universidad de Xicotepec de Juárez, Puebla. Ambas instituciones obtuvieron el Certificado del Modelo de Equidad de Género en 2012. En el primer caso se aplicó de manera equitativa la violencia de género en los despidos de hombres y mujeres significando retroceso más que avance en la igualdad de hombres y mujeres. En el segundo caso, existe la sutil violencia institucional por género a través de la segregación ocupacional.

Los despidos fueron equitativos: cuatro hombres y cuatro mujeres. Sin embargo, pudimos constatar que en el caso de las mujeres en tres casos se trata de madres solteras que son el principal sostén de sus familias. A diferencia de los varones, quienes en todos los casos tienen una pareja, o bien no son padres solteros. Las féminas despedidas resultan ser más vulnerables por su propia situación.

También pudimos constatar a través de testimonios cómo las mujeres y los hombres que no fueron despedidos se vuelven vulnerables y proclives a la violencia institucional, especialmente ellas, quienes por el temor de no tener con qué mantener a sus hijos se rinden ante “el látigo del hambre”.¹¹

Por otro lado, en el caso de la Universidad Tecnológica de Xicotepec, pudimos demostrar que los formatos que se aplican en la medición de la brecha salarial en la evaluación MEG carecen de una perspectiva de género, ya que no se relaciona con la segregación ocupacional vertical, dando lugar a que la brecha entre el total de salarios que obtienen los hombres con respecto al total de salarios que obtienen las mujeres no se vea. Se encontró que la brecha de salarios —para los puestos analizados— de las féminas con respecto a la de los varones representa 59 por ciento.

A pesar de que la UTN obtuvo la certificación MEG en 2012 por haber adoptado un Sistema de Equidad de Género, comprometiéndose a la búsqueda de la igualdad entre hombres y mujeres en diversos ámbitos, en el que se encuentra el lenguaje incluyente y la sensibilización en

¹¹ Al respecto, Boltvinik (2015) recuerda que: “...Maslow escribió que la experiencia puede revalorar las necesidades más prepotentes (las fisiológicas): un hombre que ha dejado su trabajo para mantener la autoestima, y pasa hambre durante seis meses, puede estar dispuesto a volver a trabajar incluso al precio de perder su amor propio. Heilbroner ha argumentado que en la historia de la humanidad hay tres maneras de resolver el problema económico fundamental, que define como la movilización de la energía humana para el trabajo: la tradición, la coacción o látigo literal, y el látigo metafórico del hambre. A pesar del carácter monótono del trabajo y las humillaciones impuestas, el proletario no puede dejar su trabajo porque está dominado por el látigo del hambre”.

género, pareciera que la violencia de género en los despidos irónicamente fue equitativa.

Lo importante es el análisis de lo que parece “natural”, toda una serie de hechos de la vida cotidiana que tienden a ser parte de la normalidad institucional como la violencia de género. No basta modificar el lenguaje en la normatividad, se tiene que introyectar su relevancia, comenzando por las autoridades que encabezan las instituciones y los docentes que están frente a grupo. Sólo así puede vislumbrarse un escenario de equidad de género sin violencia en las instituciones.

FUENTES CONSULTADAS

- ALCOFF, Linda (1988), “Feminismo cultural vs Post-estructuralismo: la crisis de identidad de la teoría feminista”, revista *Debates*, núm. 76.
- BOLTVINIK, Julio (2015), “Economía moral”, *La Jornada*, <http://www.jornada.unam.mx/2015/03/20/opinion/02901eco>, consultado el 20 de marzo de 2015.
- BUQUET, Ana, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013), *Intrusas en la Universidad*, UNAM-PUEG-IISUE.
- CARRILLO M., Rosalía (2014), “La violencia de género en la UAM: ¿un problema institucional o social?”, *El Cotidiano*, UAM, núm. 186, pp. 45-54.
- CHANT, Sylvia y Carolyn Pedwell (2008), *Las mujeres, el género y la economía informal: Evaluación de los estudios de la OIT y orientaciones sobre trabajo futuro*, Ginebra, Suiza, Organización Internacional del Trabajo.
- EWL (s/f), “El precio de la austeridad. El impacto sobre los derechos de las mujeres y la igualdad de género en Europa”, Informe del Lobby Europeo de Mujeres, consultado en la página de CELEM, 20 de marzo de 2015.
- FRASER, N. (1989), *Unruly Practices: Power, Discourse and Gender in contemporary as Social Theory*, Universidad de Minnesota.
- Grupo Interagencial de Género, Sistema de las Naciones Unidas en México, www.cinu.org.mx/gig/ViolenciaDeGenero2.html, consultado el 16 de marzo de 2015.
- Instituto Nacional de las Mujeres, *Modelo de Equidad de Género MEG: 2012*, Modelo del Sistema de Gestión de Equidad de Género, 2012, Consultado en <http://www.MODELOmeg2012.pdf>

- LAURETIS, Teresa (1990), “La esencia del triángulo, o tomarse en serio el riesgo del esencialismo: teoría feminista en Italia, los E.U.A. y Gran Bretaña”, *Debate feminista*, núm. 2.
- Ley que crea el organismo público descentralizado de carácter estatal denominado Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, publicada en la Gaceta del Gobierno del Estado de México el día 28 de junio de 1996.
- MACÍAS, María de la Luz (1989), “División del trabajo por sexos y salarios en la industria de transformación: en el Distrito Federal, Guadalajara y Monterrey”, en *Fuerza de Trabajo femenina urbana en México*, vol. II *Participación Económica y Política*, UNAM-Coordinación de Humanidades/Miguel Ángel Porrúa.
- MONTESINOS, Rafael y Rosalía Carrillo (2011), “El crisol de la violencia en las universidades públicas”, *El Cotidiano*, UAM, núm. 170, pp. 49-50.
- ONU-Mujeres (2010), Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, CEDAW, Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres.
- ROMÁN PÉREZ, Rosario, Ma. José Cubillas R. y Elba Abril V. (2012), “Violencia de género en espacios públicos; Un estudio diagnóstico”, *Estudios Sociales*, núm. 2, marzo, pp.309-327, México.
- SEP (1999), *Una nueva opción educativa para la formación profesional a nivel superior*, Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, 1ª, reimpresión.
- (1989), *Una nueva opción educativa para la formación profesional a nivel superior*.
- UTN, Manual UTN-MEG-2012, Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, Sistema de Gestión de Equidad de Género, Cd. Nezahualcóyotl.

Masculinidades y Violencia de Género en Instituciones Educativas
se terminó en la Ciudad de México durante el mes de
diciembre del año 2016. La edición impresa sobre papel de
fabricación ecológica con *bulk* a 80 gramos, estuvo al cuidado
de la oficina litotipográfica de la casa editora.





El tema de la violencia de género se integra de manera analítica, solidaria y sensible a los estudios de masculinidad. Es así como está latente el origen y el reconocimiento de lo diverso de sus expresiones, de su replanteamiento, de las nuevas perspectivas y hasta de las nuevas interrogantes, porque la violencia no puede ser el eje con el que el hombre se identifique en la sociedad. Al aproximarse y sensibilizarse en torno a los temas sobre la violencia, quienes lo aborden pueden reconocerse como capaces de expresar sensibilidad, cariño y ternura, apostando a la deconstrucción del estereotipo que la cultura patriarcal solamente le ha asignado a las mujeres.

En este sentido, este libro aborda la violencia de género, fundamentalmente, en el ámbito del espacio educativo en sus diferentes niveles académicos en México, centrándose en el ejercicio de la masculinidad, sin dejar afuera lo femenino y aportando algunas propuestas para revertir relaciones violentas, apostando por una sociedad igualitaria que por guía cuente con una cultura de la paz y la no violencia.

La escuela es una de las instituciones de socialización más importante en donde los roles tradicionales de género continúan y, peor aún, se refuerzan. En consecuencia, esta obra parte de que este ámbito es un espacio donde es factible trabajar con todas y cada una de las personas protagonistas del proceso de educar y socializar: padres y madres de familia, personal docente y alumnado, para cuestionar y desarticular estos estereotipos. Es una valiosa oportunidad para reflexionar sobre las implicaciones de ser hombres y mujeres, seres diferentes que pueden relacionarse en términos equitativos y con igualdad.