ISSN-1665-0441

REVISTA

Ra Ximhai

Publicación Semestral de Paz, Interculturalidad y Democracia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO uaim

Toda la Gente, Todos los Pueblos

Simen Yoemia, Simen Pa?lia Yole'men

Volumen 12 Número 1 Enero - Junio 2016

uaim

COEDICIÓN:

Grupo Interdisciplinario
sobre
Mujer, Trabajo y Pobreza, A. C.

GIMTRAP, A.C.

Revista Científica Ra Ximhai

Paz, Interculturalidad y Democracia

Vol. 12 Número 1 Enero-Junio 2016

Publicación de la Universidad Autónoma Indígena de México

Revista Científica Ra Ximhai

Editor General
Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez

Directora
Dra. Rosa Martínez Ruiz

Subdirectora
Dra. Elvia N. Rodríguez Sauceda

ISSN-1665-0441

D.R. © Ra Ximhai

Hecho en México
Printed in Mexico

Ra Ximhai

El Nombre
La identificación de esta revista con el nombre de Ra Ximhai (escrito en lengua hñahñú), que traducido al español significa “el mundo, el Universo o la vida”, hace referencia a la naturaleza desde un punto de vista cosmológico signado por los indígenas otomíes. La revista lleva este título como un homenaje a las culturas indígenas del país que forman parte importante de la riqueza cultural de México.

Diseño de portada: Ing. Aminne Armenta Armenta
Foto: Mauricio Marat.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores. Se aceptan colaboraciones de acuerdo con las políticas de la revista. Enviar colaboraciones a raximhai@uaim.edu.mx

RA XIMHAI

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

PROFESORES INVESTIGADORES:

Dr. FRANCISCO A. MUÑOZ
Universidad de Granada-España Instituto de la Paz y los Conflictos

Dr. PAULO HENRIQUE NOVAES MARTINS DE ALBUQUERQUE
Universidad Federal de Pernambuco-Brasil
Presidente de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)

Dr. RAFAEL GÓMEZ RODRÍGUEZ
California State University, Monterey Bay

Dr. DANIEL CAMACHO MONGE
Universidad de Costa Rica
Profesor Emérito y Director de la Revista de Ciencias Sociales

Dr. NORMAN MARCELO ARNOLD CATHALIFAUD
Universidad de Chile
Decano de la Facultad de Ciencias Sociales Vice-Presidente de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS)

Dr. TIZIANO TELLESCHI
Università di Pisa, Italia
Centro Interdisciplinare Scienze per la Pace

Dr. ALEXIS ROMERO SALAZAR
Universidad del Zulia-Venezuela
Director Revista Espacio Abierto

Dr. JULIO MEJÍA NAVARRETE
Universidad Ricardo Palma-Perú

Dra. ESPERANZA GÓMEZ HERNÁNDEZ
Editora de la Revista de Trabajo Social
Universidad de Antioquia-Colombia

Dra. ALICIA ITATÍ PALERMO
Editora de la Revista de la Asociación Argentina de Sociología

CONSEJO EDITORIAL

PROFESORES INVESTIGADORES:

Dra. EMMA ZAPATA MARTELO
Colegio de Postgraduados Campus Montecillo

Dr. JAIME ANTONIO PRECIADO CORONADO
Universidad de Guadalajara CUCSH

Dr. LEIF KORSBAEK
Escuela Nacional de Antropología e Historia
División de Postgrado

Dr. BENITO RAMÍREZ VALVERDE
Colegio de Postgraduados Campus Puebla

Dr. MIGUEL ÁNGEL SÁMANO RENTERÍA
Universidad Autónoma Chapingo

Dr. MINDAHI CRESENCIO BASTIDA MUÑOZ
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma

Dr. RICARDO MELGAR BAO
Instituto Nacional de Antropología e Historia
División de Postgrado (INAH). Delegación Morelos

Dra. ROCÍO ROSAS VARGAS
Universidad de Guanajuato Campus Celaya-Salvatierra

Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez
Editor General
Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Rosa Martínez Ruiz
Directora
Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Elvia N. Rodríguez Sauceda
Subdirectora
Universidad Autónoma Indígena de México

Ra Ximhai

Revista de Paz, Interculturalidad y Democracia

Volumen 12, Número 1 / Enero - Junio 2016

ISSN-1665-0441

Ra Ximhai está indexada en: Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico **REDIB**, desarrollado en el seno del Portal Tecnociencia, bajo el patrocinio y financiamiento de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (**FECYT**), Sistema de Información Bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas y periódicas, producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal (**LATINDEX**), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (**CLASE**), Electronic Journals Service (**EBSCO**), Red de Revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (**Red ALyC)**, Servicios de Alertas y Hemeroteca Virtual de la Universidad de la Rioja, España (**DIALNET**), Social Science Information Gateway (**SOSIG**) de la Universidad de Bristol (**Inglaterra**), Directory of Open Access Journals (**DOAJ**) de la Universidad de Lund (**Suecia**), Red de Revistas de la Asociación Latinoamericana de Sociología (**RevistALAS**), el Catálogo Bized (**Inglaterra**), *Hispanic American Periodicals Index* **(HAPI),** *Academic Journals Database* (**USA**), e-journal (**UNAM),** en *SCOPUS*, red de bibliotecas virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y El Caribe de la red **(CLACSO)** y en el Instituto de Apoyo a la Investigación e Innovación (**INAPI**), Portal de revistas científicas y arbitradas de la **UNAM,** Digitalización y Divulgación de Revistas Académicas Latinoamericanas (**Cengage Learning).** Puede consultarse a través de la biblioteca de revistas electrónicas de: Ciencia y Tecnología de la Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (**OEI**), Göteborg University Library (**Alemania**), Braunschweig University Library (**Alemania**), Uppsala University Library (**Alemania**), Kassel University Library (**Alemania**), Biblioteca Virtual de Biotecnología para las Américas del Instituto de Biotecnología de la UNAM **(México)**, Universidad de Caen Basse-Normandine (**Francia**), Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti (**Colombia**), Librería del Ministerio de Ciencia y Tecnología (**Brasil**), Centre Population et Developpemente, CIRAD (**Francia**), Revistas de Ciencia y Tecnología de la Universidad Centroamericana (**Nicaragua**), Oxford Brookes University (**Inglaterra**), Electronic Journal Library (**China**), University of Leicester (**Inglaterra**), E-journals de la Universidad de Nancy (**Francia**), University of Georgia Libraries (**USA**), Elektroniset Lehdet de la Universidad de Tampere (**Finlandia**), Revistas On-Line de la Universidad de Torino (**Italia**), Revistas Electrónicas de la Universidad de Joseph Fourier (**Francia**), Recurso-e de la Universidad de Sevilla (**España**), Revistas electrónicas de la Universidad de Franche-Comté (**Francia**), Thomas Library de la Universidad de Wittenberg (**USA**), Ohio Library and Information Network de State Library of Ohio (**USA**), Periodiques Electroniques de la Universidad Joseph Fourier et del' Institut Nacional Polytechnique de Grenoble (**Francia**), Library of Teikyo University of Science and Technology (**Japón**), University of Tsukuba Library (**Japón**), Albertons Library of Boise State University (**USA**), Oxford University Libraries (**Inglaterra**), Magazines and Journals List de Milton Briggs Library (**USA**), Library de Southern Cross University, (**Australia**), Agence Bibliograph de l´er Seignement Supérieur (ABES) (**Francia**), University of Tennessee Libraries (**USA**), Walter E. Helmke Library of Indiana University (**USA**), Trinity University Library Catalog (**USA**), Columbia University Libraries (**USA**), Centre National de la Recherche Scientifique (**Francia**), Electronic Journals of Texas Tech University (**USA**), Bibliothèque de l'Institut Universitaire d'Hématologie (**Francia**), University Library of University of Sheffield (**Inglaterra**), Binghamton University Libraries (**Inglaterra**), Library of University of Liverpool (**Inglaterra**), University of Illinois at Urbana-Champaign Library Gateway (**USA**), Cornell University Library (**USA**), Binghamton University Libraries (**USA**), Digital Library de la Universitá Di Roma Torvergata (**Italia**), Main Library and Scientific Information Centre of the Wroclaw University of Technology (**Polonia**), Biblioteca Digital de Ciencia y Tecnología Administrativa (**Argentina**), USF Libraries de la University of South Florida (**USA**), Sistema Bibliotecario di Ateneo di Politécnico di Milano **(Italia**), Washington Research Library Consortium (WRLC) (**USA**), Biblioteca Digitale della Sapienza di Università degli studi di Roma "La Sapienza" (**Italia**) Biblioteca Universitaria di Lugano de la Universitá Della Svizzera (**Italia**), Bibliotèques Universitaires de Universitè Jean Monnet Saint-Etienne (**Francia**) y en in4ciencia.

Ra Ximhai

Revista de Paz, Interculturalidad y Democracia

Volumen 12 Número 1 / Enero – Junio 2016

ISSN-1665-0441

La presente coedición de la revista Ra Ximhai con el Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza, A. C., fue coordinada por la Maestra Blanca Suárez San Román, Investigadora del GIMTRAP, A. C.

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por especialistas en el tema mediante el sistema de "pares ciegos". El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.

SOME RIGHTS RESERVED

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons México 2.5.

creative commons

COMMONS DEED

Atribución-No Comercial-No Derivadas 2.5 México

Eres libre de:

- copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra

Bajo las condiciones siguientes:

Atribución. Debes reconocer la autoría de la obra en los términos especificados por el propio autor o licenciante.

No comercial. No puedes utilizar esta obra para fines comerciales.

No Derivadas. No está permitido que alteres, transformes o generes una obra derivada a partir de esta obra.

- Al reutilizar o distribuir la obra, tiene que dejar bien claro los términos de la licencia de esta obra.
- Alguna de estas condiciones puede no aplicarse si se obtiene el permiso del titular de los derechos de autor

Los derechos derivados de usos legítimos u otras limitaciones reconocidas por ley no se ven afectados por lo anterior.

htpp://creativecommons.org.mx

Ra Ximhai

El mundo,
El universo o
La vida

ISSN-1665-0441

VOLUMEN 12 NÚMERO 1
ENERO-JUNIO 2016

COEDICIÓN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

Y EL

GRUPO INTERDISCIPLINARIO SOBRE MUJER, TRABAJO Y POBREZA, A. C.

Ra Ximhai

CONTENIDO

VOLUMEN 12 NÚMERO 1 ENERO-JUNIO 2016
PAZ, INTERCULTURALIDAD Y DEMOCRACIA
ISSN-1665-0441

15 **Presentación**

ARTÍCULO CIENTÍFICO

21 **Violencia de género en instituciones de educación**
Rosalva Ruiz Ramírez y María del Rosario Ayala Carillo

33 **Prácticas generadoras de violencia en un espacio académico de posgrado**
María Esther Méndez Cadena; Beatriz Martínez Corona y Elia Pérez Nasser

49 **Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos**
Aurelia Flores Hernández; Adelina Espejel Rodríguez y Luz María Martell Ruíz

69 **Vulnerabilidades en la salud sexual y reproductiva frente a la violencia estructural entre estudiantes universitarios de Chiapas**
Virginia Ivonne Sánchez Vázquez y Verónica Gutiérrez Villalpando

83 **Universidad pública y crianza de infantes. Reflexiones sobre su conciliación en la Universidad de Guadalajara**
Alma Leticia Flores Ávila; Ana Belén Alejandre Magaña y Esmeralda Martínez Becerra

105 **Bullying en una Universidad Agrícola del Estado de México**
Rosalva Ruíz Ramírez; Emma Zapata Martelo; José Luis García Cué; Antonia Pérez Olvera; Beatriz Martínez Corona y Gustavo Rojo Martínez

127 **Tú y yo somos diferentes, pero eso no te hace mejor. Un estudio sobre los estereotipos de género entre estudiantes de Nivel Medio Superior**
Sara Raquel Baltazar Rangel

145 **La violencia de género en las Escuelas Secundarias y Preparatorias del Sur del Estado de Guanajuato**
Rocío Rosas Vargas; Marilú León Andrade y Alejandro Ortega Hernández

161 **Violencia de género. El bullying entre mujeres, por el amor de un hombre**
Ma. Teresa Prieto Quezada

177 **Género, violencia y criminalización de jóvenes "banda". Retos a la comunalidad indígena y campesina de la sierra nevada poblana**
Rufino Díaz Cervantes

199 **Lactancia materna y las barreras sociales, culturales y geopolíticas**
Miriam Castaldo y Rosalia Marrone

Ra Ximhai

CONTENTS

VOLUME 12 NUMBER 1 JANUARY-JUNE 2016
PEACE AND DEMOCRACY INTERCULTURALITY
ISSN-1665-0441

15 **Presentation**

SCIENTIFIC ARTICLE

21 **Gender violence in educational institutions**
Rosalva Ruiz Ramírez y María del Rosario Ayala Carillo

33 **Violence generating practices in a postgraduated academic space**
María Esther Méndez Cadena; Beatriz Martínez Corona y Elia Pérez Nasser

49 **Gender discrimination in the university environment and its surroundings**
Aurelia Flores Hernández; Adelina Espejel Rodríguez y Luz María Martell Ruíz

69 **Vulnerability in sexual and reproductive health among university students of Chiapas under the frame of structural violence**
Virginia Ivonne Sánchez Vázquez y Verónica Gutiérrez Villalpando

83 **Public university and infants breeding, reflections about its conciliation at the University of Guadalajara**
Alma Leticia Flores Ávila; Ana Belén Alejandre Magaña y Esmeralda Martínez Becerra

105 **Bullying in an agrarian university of the State of Mexico**
Rosalva Ruíz Ramírez; Emma Zapata Martelo; José Luis García Cué; Antonia Pérez Olvera; Beatriz Martínez Corona y Gustavo Rojo Martínez

127 **You and I are different, but that does not make you better. A study on gender stereotypes among students of middle school level**
Sara Raquel Baltazar Rangel

145 **Gender violence in middle and high schools in the southern of Guanajuato**
Rocío Rosas Vargas; Marilú León Andrade y Alejandro Ortega Hernández

161 **Gender violence. Bullying among women, for the love of a man**
Ma. Teresa Prieto Quezada

177 **Gender, violence and criminalization of young "band" people. Challenges to the indigenous and peasant communality of the sierra nevada poblana**
Rufino Díaz Cervantes

199 **Breastfeeding and social, cultural, geopolitical embodied barriers**
Miriam Castaldo y Rosalia Marrone

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 12 Número 1
Enero – Junio 2016

PRESENTACIÓN

Los estudios sobre violencia de género y *bullying* en las escuelas han mostrado un progresivo aumento, es una realidad que hasta muy recientemente se viene analizando y discutiendo principalmente en el nivel básico y medio superior. En las universidades algunas investigaciones constatan que la violencia de género afecta a una gran diversidad de mujeres. La violencia en las universidades sólo es la punta del iceberg, en cuyas bases están modelos hegemónicos de masculinidad que perpetúan el dominio del hombre sobre la mujer (Valls, *et al.*, 2007) legitimada a través de la cultura, la socialización y los currículos ocultos. Sin embargo la problemática del bullying en ambientes universitarios poco se ha visibilizado.

En América Latina, la violencia escolar interpares es un grave problema. Sus prácticas empiezan a constituirse en hechos cotidianos, conocidos y, en cierto modo, avalados por adultos y los propios estudiantes, entrando en total contradicción con aquello que se espera sea una escuela: un espacio de formación ética, moral, emocional y de ciudadanos. Las y los estudiantes que sufrieron violencia de sus iguales en la escuela alcanzaron un desempeño en lectura y matemáticas significativamente inferior al de quienes no la experimentaron; en aulas con mayores episodios de violencia física o verbal los educandos muestran peores desempeños que en aulas con menor violencia (Román y Murillo, 2011).

Este fenómeno está arraigado históricamente en nuestra sociedad, por ello es esencial conocer los aspectos socio-culturales que permiten la producción y reproducción de la violencia en las universidades y la forma en que es experimentada y ejercida por hombres y mujeres en diferentes estratos sociales y regiones de México.

La violencia de género es un mecanismo de control y ordenación en las escuelas (Leach, 2004), especialmente porque las escuelas tienen un doble papel: ocupan un lugar crucial en prevenir la violencia de género, al mismo tiempo que la generan. El problema de la violencia de género es sumamente complejo, intervienen en él muchos factores dependiendo de cada persona, su edad, género, ocupación, personalidad, contexto social, cultura, religión, posición y condición, entre otros.

Hay distintos tipos de violencia y tipologías que la clasifica, no existe un factor que explique por sí solo porqué una persona se comporta de manera violenta y otra no lo hace, o porqué una persona tolera la violencia y otra no. Derivado de la multiplicidad de percepciones, efectos y consecuencias de la violencia de género, no se puede pensar que todas las personas experimentan o ejercen de igual forma la violencia, sin embargo si se puede mostrar parámetros específicos en cada estrato social. En tal sentido es importante destacar que la violencia de género se define como cualquier forma de violencia utilizada para reforzar la desigualdad de género, reproduciendo con ello el sistema de dominación masculina presente en la sociedad sin importar etnia, edad, cultura, educación, religión o posición social.

La violencia de género en las escuelas esta interrelacionada con la violencia escolar o *bullying*, esta no puede entenderse como si fuera solamente la expresión de un problema individual, debe considerarse el papel que tiene el conjunto de la sociedad y la escuela. Así al referirnos al bullying se trata de un comportamiento agresivo, hiriente e intencional que se lleva de manera reiterada, a través del tiempo, en una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder. Concepto que alude a distintas situaciones de intimidación, acoso, abuso, hostigamiento y victimización que ocurren reiteradamente entre escolares.

La violencia de género y el bullying, como señalan varias de las y los autores que se incluyen en este volumen, circula en las aulas de las universidades, los datos cualitativos y cuantitativos que aquí se presentan, revelan la persistencia de situaciones de desigualdad, discriminación y sexismo que se traducen en expresiones claras que tienen vida en las universidades, bachillerato y secundarias, espacios de enseñanza que debieran ser realmente los lugares más progresistas y neutrales de entre todas las instituciones sociales y políticas de cualquier país.

Los trabajos que aquí se presentan son el resultado de diversas investigaciones desarrolladas en centros educativos que comprenden enseñanza media básica, media superior, universidad y postgrado, en diversos estados de nuestro país como Chiapas, Estado de México, Guanajuato, Jalisco, Puebla, Tabasco, Tlaxcala y Veracruz. La casi totalidad de los trabajos (con excepción de uno de ellos), ha tenido el manejo de instrumentos cuantitativos y cualitativos, aplicados tanto al estudiantado como a las y los profesores, recuperando con sus testimonios la vida que transitan en un escenario de enseñanza.

Los artículos que integran esta publicación están ordenados considerando en primer lugar los trabajos que se desarrollaron en el ámbito educativo universitario. Uno referido a mostrar las prácticas de violencia identificadas en un espacio académico de posgrado, siguen tres casos que abordan la discriminación de género, las vulnerabilidades en la salud sexual y reproductiva frente a la violencia estructural entres estudiantes universitarios, así como una reflexión acerca de la universidad públicas y la crianza de infantes. Se suman cuatro trabajos que discuten el bullying, los estereotipos de género entre estudiantes y la violencia de género tanto en escuelas secundarias como de nivel medio superior.

Asimismo se incorporan dos últimos trabajos, que muestran los avances de investigación. El primero sobre los procesos de identidad de género, edad y etnicidad en la emergencia y dinámica de grupos de jóvenes campesinos e indígenas “banda” y sus vínculos con las expectativas de vida juveniles, la violencia y la cohesión social, en un contexto juvenil comunitario que se caracteriza por una constante deserción escolar, agudización del desempleo y empobrecimiento. En el último trabajo se discute acerca de algunas enfermedades que las mujeres migrantes de América Latina hacia Italia, creyeron transmitir a sus hijos a través de la lactancia.

En el primer artículo “Violencia de género en instituciones de educación**”**, las autoras Rosalva Ruiz Ramírez y María del Rosario Ayala Carillo reflexionan acerca de la violencia escolar. Exponen que este tipo de violencia es cada vez más común y de graves consecuencias, de ahí la necesidad de prevenir y atender los diferentes tipos de violencias que se ejercen en los centros educativos sea bullying, mobbing o la violencia de género. Destacan que las instituciones de enseñanza en todos los niveles académicos, se ven influenciadas por aspectos socio-culturales, familiares, personales e institucionales. La violencia de género en las instituciones, no es propiamente producida en este ámbito, tiene su origen en aspectos socio-culturales, arraigados en la cultura patriarcal y

androcéntrica. Para responder a ese planteamiento proponen tres preguntas centrales sobre violencia de género en las instituciones educativas: ¿Por qué existe violencia de género en las instituciones de educación? ¿Cómo se manifiesta la violencia de género en las escuelas? y ¿Qué acciones se han tomado para mitigar las agresiones en contra de las mujeres?

María Esther Méndez Cadena, Beatriz Martínez Corona y Elia Pérez Nasser autoras del artículo "Prácticas generadoras de violencia en un espacio académico de Posgrado", presentan los resultado aunque todavía parciales del estudio cuyo propósito es identificar y analizar las prácticas docentes e institucionales generadoras de violencia, que afectan el desempeño académico y bienestar del estudiantado, de forma diferencial entre mujeres y hombres, estudiantes de posgrado en ciencias agrícolas en una institución agronómica en México, el Colegio de Postgraduados (CP). Los y las estudiantes identificaron prácticas y percepciones sexistas y discriminatorias que se traducen en maltrato psicológico en la vida escolar, uso de lenguaje sexista, no inclusivo, desvalorización del trabajo académico de las mujeres, exclusión, subordinación e invisibilización del aporte de las mismas; todo lo cual repercute desfavorablemente en el desempeño escolar, percepción de logro, salud emocional y autoestima del estudiantado. Señalan las autoras que se trata de prácticas docentes, institucionales y aún entre sus pares varones, que reflejan formas de control y poder en el espacio educativo formal que es necesario transformar. Con esta investigación, concluyen las autoras que se confirma e identifican prácticas y/o conductas docentes y de otros actores de la educación dentro de la comunidad como generadoras de violencia en la educación formal, que afectan el desempeño y trayectorias académicas de los/las estudiantes, en este caso en el contexto de una institución de formación de investigadores e investigadoras de orientación agronómica.

Con el título "Discriminación de género en el aula universitaria y en sus contornos", las autoras Aurelia Flores Hernández, Adelina Espejel Rodríguez y Luz María Martell Ruíz, reflexionan sobre los actos de discriminación y violencia en las relaciones de género, que ocurren en el aula y en los contornos del ambiente universitario, como implicaciones tácitas del currículum oculto de género, con miras a distinguir las posibilidades de generar procesos de interacción de género basados en principios de igualdad sustantiva. Señalan las autoras que los aportes teóricos de la categoría del currículum oculto de género son elementos eje que orientan la reflexión. Los hallazgos del estudio, indican la prevalencia de un discurso político sobre la igualdad y la no discriminación, sin embargo, las prácticas de discriminación, de violencia y de sexismo siguen persistiendo, lo que hace compleja su erradicación, sin embargo, es posible lograr cambios en tanto el profesorado sea mayormente sensible a este reto.

El artículo de Virginia Ivonne Sánchez Vázquez y Verónica Gutiérrez Villalpando, tiene el propósito de destacar la tensión dinámica entre la violencia estructural padecida por estudiantes migrantes y su capacidad de agencia. Las autoras visibilizan las relaciones sociales inequitativas, mediadas por agendas socioculturales en torno a la sexualidad, la salud sexual y reproductiva, entre los y las universitarias indígenas migrantes. Afirman las autoras que es importante incorporar como eje de análisis la condición étnica de los y las estudiantes y con ello profundizar en la violencia que se vive en las zonas rurales, ya que la incorporación de las mujeres a la escuela lleva a plantearnos un marco más amplio para entender las relaciones interétnicas y las desigualdades de género en el ámbito escolar. Asimismo, se plantean recomendaciones para el análisis y la atención a la violencia, además de proveer información sobre ámbitos interculturales.

En el trabajo acerca de la “Universidad Pública y crianza de infantes”, las autoras Alma Leticia Flores Ávila, Ana Belén Alejandre Magaña y Esmeralda Becerra Martínez reflexionan sobre las dificultades que enfrentan hombres y mujeres que en alguna etapa de su vida conciliaron o concilian la crianza de infantes con ocupaciones universitarias, sea como estudiantes, académicos o personal administrativo-operativo. El llevar paralelamente esas actividades trajo como consecuencia -desde su percepción y experiencias personales-, alguna condición de desigualdad, inequidad o incluso, violencia de género o estructural. Las preguntas que se formulan inicialmente, las autoras para reflexionar al respecto son: ¿Cuáles son las experiencias o percepciones sobre la conciliación de la crianza de infantes con los estudios o trabajo de madres y padres universitarios? ¿Quién piensa en las mujeres u hombres universitarios en esa condición de cuidado específico para sus hijos e hijas? ¿Las universidades pueden aportar y apoyar a la crianza de los hijos e hijas visto como un derecho social? ¿La indiferencia u omisión ante dicha conciliación es una forma de violencia de género? De manera general, se afirma que hay una coincidencia sobre la importancia de pensar el tema de la crianza y las labores universitarias como un asunto de inequidad, incluso de violencia.

Rosalva Ruíz Ramírez, Emma Zapata Martelo, José Luis García Cué, Antonia Pérez Olvera, Beatriz Martínez Corona y Gustavo Rojo-Martínez, autoras y autores del artículo “Bullying en una universidad agrícola del Estado de México”, analizan el bullying en el nivel bachillerato en una universidad agrícola, buscando conocer el perfil del estudiantado propenso a ser víctima, agresor (a) u observador (a) de bullying: no son amigables ni tolerantes, participan en bromas, son violentos (as), agresivos (as), celosos (as), inquietos (as) y se sienten incómodos con personas homosexuales o transgénero. Asimismo explican el impacto del bullying en la educación, los factores de riesgo del bullying y sus consecuencias, un fenómeno, señalan poco documentado en espacios formativos del nivel medio superior y particularmente ausente en investigaciones de instituciones agrícolas en México. Revelan que 99.1% de la población que respondió la encuesta manifestó que existe bullying en la preparatoria agrícola y señalaron como causa principal la falta de valores entre el estudiantado, quienes discriminan a sus compañeros o compañeras; debido a los estereotipos de género, son los hombres quienes están principalmente en el triángulo del bullying como agresores, víctimas u observadores.

Sara Raquel Baltazar Rangel muestra interés en conocer cuáles son las ideas que estudiantes del último grado de Educación Media Superior poseen acerca de los comportamientos, actitudes, actividades y la geografía de género y cómo ello determina los acuerdos de convivencia. Destacando aquellas ideas que provienen de su ámbito familiar y que, desde su primera infancia hasta su adolescencia, han venido reproduciendo en la vida cotidiana en tanto que forman parte de las prácticas institucionalizadas. Revela que con la información recopilada fue posible reconocer factores que están interviniendo en la construcción de espacios con una violencia tan sutil que casi pasa desapercibida: el tipo de relaciones que establecen en función de su género y; la manera en cómo se apropian de los espacios escolares para reproducir algunas prácticas de control, dominación y poder con base en esta construcción social. Esto es entendible, comenta la autora, cuando menos entre la población estudiantil del nivel medio superior, si consideramos que la mayoría se comporta de acuerdo con los estereotipos aprehendidos en el seno familiar y solo algunos han iniciado un proceso de reflexión detonando su capacidad de agencia para modificar su realidad próxima en el contexto escolar.

En el artículo “La violencia de género en las escuelas secundarias y preparatorias del sur del estado de Guanajuato”, Rocío Rosas Vargas, Marilú León Andrade y Alejandro Ortega Hernández,

presentan algunos de los principales resultados del proyecto "Género, violencia y marginación en escuelas de nivel básico y medio superior en el sur del estado de Guanajuato", donde encontraron un elevado número jóvenes mujeres que muestran episodios de violencia tanto de sus compañeras y compañeros como del profesorado. Identifican también los principales tipos de violencia detectados: los chismes e insultos por parte de las mujeres; e insultos, empujones y chismes por parte de los varones. Por lo que infieren que las mujeres aplican más la violencia psicológica y los hombres además la física. Las y los profesores ejercen violencia hacia algunas estudiantes, reforzando las ideas patriarcales sobre lo que es ser mujer y castigando a quienes no se ciñen a dichos estereotipos, dado que las jóvenes deben aprender cómo comportase en el mundo social, aprender quienes tienen el poder y tanto sus compañeros, como sus profesores se los hacen saber, incluidas además sus compañeras, el poder en la sociedad lo ostentan los varones. Concluyen que del total de las escuelas que visitaron, ninguna se exenta de violencia de género. Tampoco el cuerpo docente sabe distinguir este tipo de violencia, incluso no saben diferenciar bien si las jóvenes sufren o no violencia, a menos que tengan huellas de violencia física. Y en casos de violencia hacia las estudiantes, lo que priva son los prejuicios de género de las y los directivos, ya que desconocen la forma adecuada de tratar los casos, no hay protocolos de atención a la violencia y, en el peor de los casos no les interesa resolverla.

María Teresa Prieto Quezada aborda la violencia de género, desde el "Bullying entre mujeres, por el amor de un hombre". Su trabajo parte de una visión sociocultural donde se recupera la narrativa de las jóvenes de tres escuelas de nivel medio básico. La autora indica que la violencia que las mujeres ejercen es muy diferente y distinta a la competencia abierta que promueve la socialización masculina, tanto física como emocionalmente. Se presenta en esta investigación la violencia de género desde una lógica sociocultural de las dinámicas de rivalidad que llevan las mujeres en el ámbito afectivo amoroso y lo que genera estas acciones, en la construcción de subjetividad e identidad de las jóvenes en escuelas secundarias de un municipio localizado al norte del estado de Jalisco, en el occidente de México.

En el artículo "Género, violencia y criminalización de jóvenes "banda". Retos a la comunalidad indígena y campesina de la Sierra Nevada Poblana", su autor Rufino Díaz Cervantes discute los avances de un estudio sobre procesos de identidad de género, edad y etnicidad en la emergencia y dinámica de grupos de jóvenes campesinos e indígenas "banda" y sus vínculos con las expectativas de vida juveniles, la violencia y la cohesión social, sus trascendencias en el orden patriarcal y la interculturalidad en la comunidad de San Mateo Ozolco, Junta Auxiliar del municipio de Calpan, Puebla. Se indagan sus problemas, expectativas y formas de integración, o rechazo, en las redes sociales que sostienen y dan cohesión social a la comunidad. El autor expone que el contexto juvenil comunitario se caracteriza por una persistente deserción escolar, agudización del desempleo y nivel de pobreza de alta a muy alta, analfabetismo, drogadicción, embarazos no deseados y en edad temprana, además de constantes e intensificadas migraciones al interior de México, en particular a la Ciudad de México, y a los Estados Unidos; ello aunado a la vigencia del orden patriarcal, identificado comúnmente como machismo, y diversas manifestaciones de violencia, que afectan en general a la población de esa comunidad, pero sobre todo a los y las jóvenes. Ante lo cual emergen y se dinamizan grupos juveniles con fines distintos, entre ellos los que localmente se les cataloga como "banda", los cuales contribuyen a crear un nuevo escenario de convivencia comunitaria, rompiendo la tradicional.

El trabajo Miriam Castaldo y Rosalia Marrone, exponen algunos resultados del trabajo de investigación de antropología médica que se realizó de 2012 a 2013, en el Instituto Nacional para

la Salud, la Migración y la Pobreza (INMP) de Roma, Italia, como parte del proyecto de infectología pediátrica dirigido hacia menores de edad italianos e inmigrados en condiciones socio-económicas frágiles, afectados por faringitis o faringoamigdalitis aguda. El estudio médico antropológico ha involucrado a las madres de niños, niñas y adolescentes desde los 3 hasta los 17 años inmigrados de América Latina, Asia, África, hacia Italia; pero en este texto, se toman en consideración únicamente a las madres de 39 niños, niñas y adolescentes provenientes exclusivamente de América Latina (Argentina, Brasil, Columbia, Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela) y se han incorporado algunas enfermedades que las mujeres entrevistadas creyeron transmitir a sus hijos a través del amamantamiento y que ello podría generar patrones que con posterioridad los haga tener comportamientos violentos. Por ejemplo, en dos de los casos que mencionan las autoras, se indica*:* "Cuando estaba embarazada el padre de mi hijo era un drogadicto y me pegaba mucho. Le he trasmitido a mi hijo el enojo a través de la leche cuando lo amamantaba"; "mi marido me pegaba mucho y yo tenía miedo de pasarle el susto a mi hijo. Él es muy miedoso, es miedoso por los traumas que he sufrido yo...porque se los he transmitido". Los resultados de la investigación señalan las autoras, han evidenciado que las mujeres construyen algunos tipos de enfermedades y sufrimientos que padecen sus hijos a través de factores como el *susto,* el *coraje*, la *muina*, el *enojo* y el *mal de ojo*. Al finalizar el proyecto, comentan las autoras que se pudo garantizar la precisión diagnóstica y la adecuada prescripción de la terapia antibiótica; de igual forma mejorar la atención familiar de los niños afectados por faringoamigdalitis. Además, pudieron adquirir conocimientos sobre el estado de salud de los niños con respeto de ciertos determinantes sociales.

Los trabajos reseñados documentan con puntualidad las causas y consecuencias que la violencia de género y el bullying tienen en los distintos niveles de enseñanza, en el desempeño y trayectorias académicas de las y los estudiantes. Es fundamental continuar con estudios de esta naturaleza que permitan visibilizar lo que en esos espacios permanece invisible.

Bibliografía

Leach, F. (2004). ¿La violencia de género en las escuelas?, en: Actividades de Educación, UNIFEM, Volumen 7, Número 1.

Román, M. y Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. Revista Cepal, agosto, pp. 37-54

Valls, R., Oliver, E., Sánchez, A. M., Ruiz, E. L. y Melgar, P. (2007). ¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 219-231.

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 12 Número 1
Enero – Junio 2016
21-32

VIOLENCIA DE GÉNERO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN

GENDER VIOLENCE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Rosalva **Ruiz-Ramírez**[1] y María del Rosario **Ayala-Carillo**[2]
[1]Profesora en Universidad Autónoma de Sinaloa, Unidad Académica San Blas y Estudiante de Doctorado en Desarrollo rural, Colegio de Postgraduados, email: rosalva.ruiz@colpos.mx; [2]Investigadora Auxiliar Adjunta, Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo, email: madel@colpo.mx

RESUMEN

La violencia escolar es multifactorial, las instituciones educativas, de todos los niveles académicos, se ven influenciadas por aspectos socio-culturales, familiares, personales, institucionales, entre otros. Debido a que este tipo de violencia es cada vez más común y de graves consecuencias, frente a lo cual surge la necesidad de prevenir y atender los diferentes tipos de violencias que se ejercen en los centros educativos como el bullying, mobbing, violencia de género, entre otras. La violencia de género en las instituciones, no es propiamente producida en este ámbito, tiene su origen en aspectos socio-culturales, arraigados en la cultura patriarcal y androcéntrica. Mucho se ha escrito sobre las distintas formas en que la violencia afecta en mayor medida a las mujeres en el sistema educativo. En este ensayo sin ser exhaustivas, se pretende responder a tres preguntas básicas sobre violencia de género en las instituciones educativas: ¿Por qué existe violencia de género en las instituciones de educación? ¿Cómo se manifiesta la violencia de género en las escuelas? y ¿Qué acciones se han tomado para mitigar las agresiones en contra de las mujeres?
Palabras clave: género, violencia, instituciones de educación.

SUMMARY

School violence is multifactorial. Social and cultural, family, personal, and institutional aspects, among others, influence educational institutions, in all academic levels. Because this type of violence is increasingly common and has serious consequences, there is a need to prevent and deal with the different types of violence practiced in schools, such as bullying, mobbing, gender violence, and others. Gender violence in institutions is not produced in this scope, in the strict sense, but rather has its origin in social and cultural aspects, rooted in the patriarchal and androcentric culture. Much has been written on the different forms in which violence affects mostly women in the educational system. This essay, without being thorough, attempts to answer three basic questions on gender violence in educational institutions: Why is there gender violence in educational institutions? How is gender violence manifested in schools? And finally, what actions have been taken to mitigate aggressions against women?
Key words: gender, violence, educational institutions.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, México atraviesa por problemas de pobreza, desigualdad social, exclusión, vulnerabilidad, falta de acceso a la educación de calidad, carencia de empleos, corrupción, agresiones por parte del crimen organizado, entre otros. Toda esa problemática es un caldo nutritivo y fértil para el desarrollo de la violencia (Hernández, 2008) de diferentes tipos como la social, de género, escolar, etcétera. Para el caso de las escuelas, Devine (1996, citado por Furlan y Spitzer 2013) las considera como “instituciones porosas”, ya que existe un impacto de la calle en la escuela, de la violencia importada de la comunidad a la escuela y que se exporta de nuevo de la

Recibido: 25 de abril de 2016. Aceptado: 05 de junio de 2016.
Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 12(1): 21-32.

escuela a la calle, de tal forma que existe una complicidad entre la violencia escolar y otros tipos de violencia presentes en el entorno social. Las interrelaciones que se dan entre el alumnado, profesorado y personal administrativo, se producen y reproducen a partir de las experiencias previas de cada uno(a) en relación con el mundo externo, pero también con lo subjetivo del grupo (Ayala, 2015).

La violencia ha sido reconocida como un problema social grave, debido a: los cambios culturales, donde la sociedad exige el cumplimiento de los derechos humanos; al uso creciente de las tecnologías de la información y comunicación (TIC´s), las cuales facilitan la diseminación de hechos violentos dentro de la escuela y sociedad, lo que ha generado conciencia sobre esta problemática, y la evidencia de las consecuencias graves, tanto a nivel personal como social de las distintas agresiones (Del Tronco, 2013).

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), la violencia se refiere al uso deliberado de la fuerza o poder, en grado de amenaza o efectivo, contra otras personas o grupos, la cual causa lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Corsi (2003) señala que la violencia se apoya en construcciones culturales que estructuran el modo de percibir y vivir la realidad, las cuales, han incidido en la perpetuación de las agresiones. Las construcciones culturales, a las que se refiere, se basan en la jerarquía, el poder y en discriminación.

Se pueden identificar muchos tipos de violencia: intra-familiar, de género, sistémica, social, escolar o bullying y con hechos recientes, como el de Atenco o Ayotzinapa, se agrega la categoría de violencia de Estado, entre otras. De acuerdo con el daño que produce la violencia puede ser: 1) pasiva, cuando la agresión no se observa físicamente, ya que es psicoemocional, por lo que resulta difícil identificarla, medirla y controlarla, y 2) activa cuando las agresiones son observables y medibles (Sanmartín, 2010). Con relación al tipo de la víctima, existe la violencia en contra de las mujeres, niños, niñas u homosexuales. Según el tipo de agresor o agresora puede ser familiar, juvenil, terrorista, psicópata, del crimen organizado. Dependiendo el contexto puede ocurrir en el hogar (violencia familiar); en la escuela (*bullying*); en el trabajo (*mobbing*), en la calle (violencia social) o en los medios de comunicación, resaltando redes sociales como: Facebook y WhatsApp; televisión, radio, revistas y prensa.

En este ensayo, se pretende responder a tres preguntas básicas sobre violencia de género en instituciones de educación: ¿Por qué existe violencia de género en las instituciones de educación? ¿Cómo se manifiesta la violencia de género en las escuelas?, ¿Qué acciones se han tomado para mitigar las agresiones en contra de las mujeres?

¿Por qué existe violencia de género en las instituciones de educación?

Para abordar la violencia de género en las instituciones educativas se debe indagar sobre las formas como se han construido las identidades de género y las formas de relacionarse entre mujeres y hombres. Puesto que vivimos en una sociedad en donde el género marca inequidades, principalmente para las mujeres, son ellas quienes generalmente sufren este tipo de violencia.

La violencia se encuentra en todas partes, en todo lugar donde se mantienen relaciones interpersonales de poder, aunque en muchas ocasiones es invisibilizada y poco reconocida por ser considerada como parte de la cultura y de la forma de ser de las personas y no como un problema social.

La violencia es un comportamiento que está ligado a la forma como se conforman hombres y mujeres, como también a la vulnerabilidad en que se encuentran socialmente muchas mujeres. Por lo tanto el cuestionamiento de las relaciones de género será fundamental para profundizar en la comprensión del fenómeno (Gil y Lloret, 2007). Tanto hombres como mujeres pueden convertirse en víctimas o perpetradores de actos violentos, pero las características de la violencia que habitualmente se comete contra una mujer difiere en aspectos cruciales. Las mujeres son las principales víctimas de la violencia de género, se presenta por el hecho de ser mujeres y por ser consideradas como objetos (Mingo, 2010). Hay más probabilidades de que un hombre muera o resulte herido en una guerra o en actos violentos relacionados con la juventud o pandillas que las mujeres, y también que sufran agresiones físicas o sean asesinados en la calle por un extraño. Por otra parte, es más habitual que el hombre sea el perpetrador de la violencia, sin importar el sexo de la víctima (OMS, 2002). La mujer, en cambio, tiene más riesgos de sufrir agresiones físicas o ser asesinada por alguien que conoce, con frecuencia un miembro de la familia o su pareja íntima (Heise y Megan*,* 1999).

La violencia de género ha sido definida como la que sufren las mujeres, porque son ellas quienes por su condición de género se encuentran en desventaja respecto a los hombres. Este tipo de violencia se basa en un sistema social (patriarcado) que distribuyen de manera desigual el poder entre mujeres y hombres. Además las estadísticas muestran que las mujeres sufren en mayor medida este tipo de violencia, situación que no sucede con los hombres, aunque no por ello se quiere decir que ellos no sufren violencia, sí la sufren, pero no se basa en una estructura de reparto desigual de poder y derechos.

La violencia surge en una relación de desigualdad, se origina a partir de una posición y condición de superioridad de quien la ejerce y del estado de subordinación de quien la sufre. Esta asimetría en términos de poder no sólo reestructura las posiciones de los sujetos implicados en cada episodio, sino además hace que la violencia sea socialmente tolerada (Torres, 2001).

Coincidiendo con Lamas (1995), la violencia de género tiene un origen social, denominado estereotipos de género; los cuales han impedido el desarrollo de las potencialidades humanas. A las mujeres se les ha enseñado a ser sumisas y pasivas; el estereotipo para los hombres implica agresividad, fuerza y dominio hacia las mujeres. En ese sentido, la cultura patriarcal, cosifica a las mujeres como objeto sexual y los hombres pueden apropiarse de su cuerpo.

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), define a la violencia de género como: cualquier acción u omisión, basada en su sexo, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte en el ámbito privado o público. Incluyen amenazas, coerción o privación de la libertad. Esta ley tipifica la violencia física, económica, psicológica, patrimonial y sexual.

En las escuelas, de todos los niveles educativos y contextos, se viven día a día actos de violencia de género, la cual forma parte de la cultura patriarcal, se manifiesta abiertamente desde tiempos remotos. Una investigación realizada en la Universidad Autónoma de México (UNAM), por Buquet *et al.* (2013) determinó que las alumnas, profesoras y administrativas son violentadas dentro del entorno escolar. Los resultados indicaron que 49.3% de las alumnas; 45.8% de las profesoras de asignatura y 39.5% de las investigadoras han sido acosadas, en la institución, por algún compañero

de trabajo o de estudio. La violencia es selectiva y está dirigida hacia quien tiene menos poder, por lo que las mujeres, niñas y ancianas, son los más susceptibles a ser víctimas.

La escuela es un espacio central en la reconstrucción y difusión de contenidos culturales que condicionan los comportamientos sociales según los modelos dominantes vigentes en un tiempo y espacio determinado, por lo que se reconoce que el orden simbólico de género es producido y reproducido en gran medida a partir de la escuela (Andrés, 2000). Esta cumple un papel básico en la reproducción de las relaciones patriarcales, asignando roles sexuales específicos para hombres y mujeres (Ramos, 2002; Bonal y Tomé 2002). Por una parte, en ella se aprenden normas, valores y pautas de conducta que favorecen la interiorización de los patrones sexistas y patriarcales en la sociedad (Bonal y Tomé 2002). Por otra, la educación puede ser el proceso que dé inicio a un proyecto emancipatorio de transformación genérica, pues un cambio en algún punto del sistema social puede repercutir de manera general en todo el sistema (Araya, 2004) dado que la educación no sólo reproduce, sino también produce.

Así, la violencia de género en las instituciones de educación es un reflejo de las estructuras patriarcales de poder que siguen ejerciendo violencia en contra de las mujeres, e influye tanto en la vida académica, como familiar, social y laboral de las mujeres. Gómez y Zurita (2013) señalan que la violencia escolar se encuentra presente en las tradiciones, costumbres, rituales, interacciones y decisiones que adoptan en ocasiones maestros, alumnos y autoridades educativas, es una parte central de la cultura que se promueve y se reproduce en las escuelas.

¿Cómo se manifiesta la violencia de género en las escuelas?

La exclusión social que sufren las mujeres es la forma más cotidiana de violencia de género en las instituciones educativas; el trato entre docentes, discentes, planta directiva y administrativa es desigual hacia ellas. La presencia de mujeres en las escuelas no es sinónimo de equidad de género; existen grandes desigualdades en las oportunidades que tienen unas y otros en sus trayectorias académicas, de estudio y laborales (Buquet, 2011).

La violencia de género se puede expresar en distintas formas de segregación, discriminación, acoso o falta de estímulo por parte de docentes, compañeros(as) y familiares hacia las estudiantes; ellas encuentran más obstáculos para ser reconocidas y viven más prácticas de exclusión en comparación con los hombres, especialmente en carreras con predominio masculino (Guevara y García, 2010). Por lo que es necesario que las instituciones educativas reconozcan que no sólo existen diferencias cuantitativas, sino también –y quizá son las más graves– cualitativas como el estatus, prestigio (Barffusón *et al.,* 2010). No basta con conocer datos separados por sexo, como la matrícula, número de personas tituladas, número de becarios, los niveles salariales o los puestos de dirección ocupados por mujeres y hombres, también es importante conocer la manera en que, a partir del sexo y género, las personas pueden lograr prestigios y la notoriedad en los mismos términos y oportunidades; e indagar sobre qué sofisticadas formas toman la discriminación de género, el sexismo y la homofobia en el mundo académico (Palomar, 2005). Como lo señala Zapata y Ayala (2014), en las instituciones universitarias y académicas prevalecen situaciones que tienen que ver con una desigualdad de género, como la segregación en las áreas de estudio, las dificultades que enfrentan las mujeres en la docencia e investigación, las brechas salariales y la violencia, las cuales no han sido superadas porque no existen acciones positivas que permitan disminuir la brecha de desigualdad que se establece entre hombres y mujeres.

Otro tipo de violencia está relacionado con la exclusión de las mujeres dentro de los salones de clase y las actividades académicas, al respecto Buquet *et al.* (2013) señala que las principales agresiones detectadas en la UNAM son: a) No les ceden el uso de la palabra en clase, si levantan la mano para participar son ignoradas(os), con el argumento de que les falta capacidad, puesto que el patriarcado dice que las mujeres "son emocionales y no racionales"; b) No las invitan a las salidas al campo, con la justificación de ser débiles y cansarse fácilmente, es decir, no soportan el mismo ritmo de trabajo que los hombres; o si están menstruando estarán de mal humor y arruinarán la convivencia entre docentes y discentes; c) No les explican o dan asesorías, si las alumnas requieren apoyo académico extra clase, los docentes se niegan a asesorarlas, puesto que invertir el tiempo en su educación es una pérdida de tiempo, ya que con profesión o sin profesión, al final, se dedicarán a las labores domésticas; d) Les dan mayor carga académica (más tareas), con la finalidad de que se cansen y abandonen la escuela, además inventan excusas para que la tarea esté mal o incompleta; y e) Las interrumpen, sin disculparse, mientras ellas participan.

Otro tipo de violencia de género, a las que son expuestas las mujeres, son las agresiones psicológicas por parte de docentes y compañeros. Una forma de esta agresión es por medio de comentarios sexistas como: ¿Para qué estudian, si se van a casar? Este tipo de comentarios siguen estando presentes en la actualidad, lo que continúa reproduciendo la idea de que las mujeres no deben estudiar porque su rol principal es el de ser madre y esposa (Guerra, 2000; Beyer, 1998). Estudios como el de Ayala *et al*. (2010) señalan que los roles de género y la sexualidad han sido formas de dominación y represión femenina, utilizadas para discriminar a las mujeres, se considera a las mujeres como las únicas encargadas de la reproducción, socialmente se espera que ellas se casen y tengan hijos(as).

La violencia de género en las instituciones de educación también se expresa mediante chismes, burlas e insultos, cuando las alumnas participan y pasan al pizarrón, buscan cualquier detalle en ellas para burlarse, por ejemplo: la ropa, no estar bien peinadas, estar gordas o flacas (Mingo, 2010), o por pertenecer a un grupo indígena (Ruíz *et al.,* 2014). Sin embargo, esas burlas que reciben son vistas hasta cierto punto como normales (Del Tronco, 2013; Contreras, 2008 y Abramovay, 2005); no se consideran como agresiones, sino como “una broma”; puesto que las burlas son tan frecuentes y “naturalizadas” que se han habituados a vivir en un ambiente de agresiones.

Una de las formas de agresión más graves que sufren las mujeres es el acoso sexual, el cual se define como toda acción dirigida a exigir, manipular, obligar o chantajear sexualmente a una persona, quienes por lo general son mujeres (Cooper, 2001). Algunos ejemplos son comentarios sexistas, rumores sexuales, chistes, bromas sexuales, gestos, miradas morbosas, propuestas sexuales, tocar la mano, hombros, cabeza, espalda con intenciones eróticas, carteles sexistas, calendarios, uso de la fuerza física para obligar a tener relaciones sexuales, piropos, entre otras (Buquet *et al.*, 2013).

Muchas de las mujeres que han sido víctimas de situaciones de violencia de género, no las identifican, aun habiendo sido forzadas a tener relaciones sexuales (Kalof *et al*., 2001), esta falta de reconocimiento de la violencia va acompañada de una falta de denuncias. Muchas no se atreven a romper el silencio por miedo a no ser tomadas en serio o a no recibir apoyo por parte de la institución universitaria (Hensley, 2003). En otros casos, la explicación se atribuye a la influencia que tienen ciertos estereotipos sexistas, que pueden llegar a hacer que las víctimas se atribuyan la responsabilidad en la provocación de la situación sufrida (Gross *et al.*, 2006), o que se sientan

aisladas y marginadas del grupo de iguales (Stombler, 1994). Estas circunstancias contribuyen a la perpetuación de esta problemática en los contextos universitarios (Valls, *et al*., 2007).

Una de las agresiones más graves, que prosigue después del acoso sexual, es la violación sexual. Sin embargo, coincidiendo con Buquet *et al.* (2013) las autoridades académicas y legales, consideran que la violación sexual "no es tan grave", con el argumento de que el porcentaje de mujeres violadas no es significativo. Cuantificar y no cualificar la violación, con el argumento de que "un caso no es ninguno" es un grave error, sobre todo porque un solo caso es suficiente para investigar y castigar, por las graves consecuencias tanto físicas, psicológicas, sociales o de salud que tienen este tipo de agresiones, las cuales dejan secuelas y daños irreversibles en las víctimas, a sus familias y a la sociedad en general.

¿Qué acciones se han tomado para mitigar las agresiones contra las mujeres?

A pesar de que existen distintas leyes en México, en *pro* de las mujeres, como la Ley General de Acceso a una Vida Libre de Violencia, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), y la Plataforma y Plan de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer, entre otras, las mujeres siguen sufriendo violencia de género en las instituciones de educación.

La Plataforma sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer incluye propuestas para mejorar la condición de las mujeres en aspectos como la educación y capacitación, entre sus objetivos estratégicos se encuentran: asegurar la igualdad de acceso a la educación; eliminar el analfabetismo entre las mujeres; aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia, tecnología y educación permanente; establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios; asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar la aplicación de esas reformas; y promover la educación y la capacitación permanentes de las niñas y las mujeres (CEAMEG, 2008).

Otro acuerdo es el celebrado por INMUJERES y la ANUIES en 2002, el cuál formalizó el compromiso interinstitucional de promover la incorporación de la perspectiva de género en las políticas, planes, programas y proyectos de las instituciones de educación superior en el país. Mediante encuentros regionales con las Instituciones de Educación Superior (IES) afiliadas a la ANUIES, se pretendió un acercamiento con la comunidad educativa, a fin de intercambiar experiencias y construir canales de comunicación; formalizar mecanismos de intercambio y cooperación; difundir información e impulsar estudios e investigaciones en la materia (Palomar, 2005).

Una medida muy importante para atender o prevenir la violencia de género es la denuncia, sin embargo, a pesar de las agresiones que sufren las mujeres, lamentablemente no hay una cultura de denuncia. Algunas de las principales causas por las que las mujeres no denuncian son: 1) la violencia de género está tan naturalizada en la sociedad que muchas veces no se percibe como tal, por el contrario, se justifican comportamientos agresivos, lo cual es un ejemplo de violencia simbólica, ya que esto forma parte de la vida cotidiana de las mujeres en diversos ámbitos, las víctimas y agresores lo minimizan, lo legitiman y no lo denuncian (Buquet *et al.,* 2013). 2) Las víctimas no tienen el valor para denunciar, porque no conocen los procedimientos y por miedo a que se les violente nuevamente o no se considere su denuncia. 3) Dentro de las instituciones educativas no siempre existe un protocolo de acción para denunciar, que tenga seguimiento y sanción pertinente para el agresor o agresora. 4) Tampoco hay personal capacitado, con

perspectiva de género, que brinde un verdadero acompañamiento a las víctimas, sin juzgarlas o estereotiparlas. 5) En otras ocasiones, las víctimas tienen miedo de ser vistas como "problemáticas[1]", y a recibir represalias como acto de venganza por parte de su agresor o agresora, e incluso de las mismas autoridades escolares.

En el caso de las docentes pueden perder su empleo, aislarlas, ponerles obstáculos (techos de cristal) que les impidan subir de categoría, nivel de trabajo o grado académico. En lo que se refiere a las alumnas pueden reprobar sus cursos, no por falta de capacidad, sino porque los docentes se desquitan y les ponen calificación no aprobatoria, por no aceptar sus propuestas sexuales, lo cual las puede orillar a desertar de la institución. En otros casos las mujeres acosadas acceden a las propuestas por miedo y por sentir que la otra persona tiene cierto poder sobre ellas. De igual forma, si las mujeres denuncian a su victimario, son acusadas de haber sido ellas quienes incitaron la agresión "por vestirse provocativamente" o "por habérseles insinuado" y por temor a sentir culpa[2], a ser señaladas y a ser víctimas de nuevas agresiones, verbales, psicológicas o sociales, se abstienen de emitir la denuncia.

Zapata y Ayala (2014) han destacado que en nuestro país no existen políticas y mecanismos que aseguren equidad de género en todos los niveles institucionales, y que cuenten con instancias y normatividades específicas que vigilen y sancionen actos de discriminación y/o de violencia de género en las instituciones de educación, además de que en la cultura siguen fuertemente arraigados estereotipos que producen y reproducen la discriminación por sexo, tanto en espacios académicos como estudiantiles y administrativos. Además como lo han destacado Gómez y Zurita (2013), buena parte del discurso institucional, partiendo de la misma Secretaría de Educación Pública (SEP) y de los planteles educativos, rechazan *a priori* la existencia de la violencia. En todo caso se hablaba de problemas de conducta, de rebeldía, pero muy pocas veces o nunca se mencionaba la violencia escolar como tal, ya que es un tema incómodo que podría derivar en una imagen negativa para la escuela.

Lo anterior, demuestra que es necesario fomentar una cultura de la denuncia, que revele que las agresiones a las que son víctimas las mujeres, no son normales y que son inadmisibles las conductas que fomentan y perpetúan la violencia de género. Se debe dar seguimiento a los casos de violencia a través de protocolos institucionales apegados a las normas y leyes nacionales e internacionales. No sólo se trata de incluir en el discurso la palabra género, equidad, no violencia, paz, entre otras palabras, en un proceso superficial, sino que se lleven a cabo reformas estructurales para prevenir, atender y sancionar la violencia de género en las instituciones de educación.

CONCLUSIONES

Las escuelas son uno de los espacios, tanto públicos como privados, donde la violencia se encuentra arraigada. Continuamente se ven noticias e imágenes de hechos violentos dentro de las instituciones, a tal grado que progresivamente se ha perdido la capacidad de asombro. Las mujeres son quienes siguen sufriendo mayor violencia de género en las instituciones académicas,

[1] Una persona problemática, es aquella que siempre se mete en conflictos "problemas" e involucra a otras personas, que nada tienen que ver con el asunto; por lo tanto, no conviene tenerla cerca.

[2] La sociedad se ha encargado de que las mujeres se sientan culpables por ser agredidas sexualmente, ya que ellas provocan a los agresores por "vestirse sexis y salir a la calle guapas".

pese a que las escuelas son un lugar de convivencia, aprendizaje y enseñanza, también se violentan los derechos de las mujeres y de algunos hombres.

La violencia de género es consecuencia de las estructuras patriarcales que segregan, discriminan y subordinan principalmente a las mujeres, pero que en el contexto social actual, se conjuga con otras situaciones de pobreza, desigualdad social, vulnerabilidad, corrupción, entre otras, que potencializan la problemática.

Las agresiones por violencia de género no se presentan de forma única y separada, se pueden presentar diferentes agresiones a la vez, lo cual perjudica gravemente la salud, autoestima y auto-percepción de la víctima e inclusive de sus familias. Las consecuencias no solo se manifiestan en el ámbito personal, sino que repercuten en toda la organización social y cultural. En el caso de la violencia que se vive en las instituciones de educación, tiene graves secuelas tanto en las personas que la sufren como en la comunidad educativa, y en la sociedad en general. Por eso se dice que la violencia es multifactorial, multicausal y compleja.

La violencia refleja la descomposición de la sociedad actual, no es posible hablar de violencia de género y escolar de forma aislada, sin establecer nexos entre lo público y privado, entre comportamientos colectivos e individuales, aspectos familiares y comunitarios; sin aludir a las diferencias de género e historias de vida de quienes agreden o son víctimas, y sin considerar la cultura patriarcal y las relaciones interpersonales (Ayala, 2015). Entender la violencia de género en las instituciones de educación es sólo la punta del iceberg de lo que en realidad es la violencia, ya que sucede frecuentemente que la atención se centra en el evento y no así en cómo las cosas se fueron gestando al interior de las instituciones y de los sujetos para que la violencia en sí se concrete. Por esta razón, la búsqueda de soluciones y propuestas debe considerar la trayectoria de los sujetos, la dinámica institucional y la historia del contexto en donde este problema emerge, con la finalidad de poder aproximar una interpretación más equilibrada que no privilegie solamente un aspecto (Gómez y Zurita, 2013).

Las formas de atenderla, prevenirla y sancionarla, también deben ser complejas y multidisciplinarias, no solo es necesario que las instituciones educativas la hagan visible, sino que se deben crear normatividades, lineamientos y/o protocolos que den atención y seguimiento a casos de violencia dentro de las instituciones educativas, con personal capacitado y sensible que sea capaz de dar solución a los casos que en cada institución se presenten. Sobre todo porque en los reglamentos escolares o laborales no se considera de manera específica atender y sancionar casos de violencia de género y cuando las hay, no existen grupos multidisciplinarios que puedan aplicar la normatividad o en su defecto depende de la buena voluntad y el juicio de quien esté al frente de la institución. Sobre todo si se considera que no es conveniente generalizar, sino que cada caso debe atenderse según el momento y espacio en que sucede, con la finalidad de contextualizarlo apropiadamente, además de interpretarlo a partir de una serie de factores y hechos que confluyen de manera conjunta (Gómez y Zurita, 2013) .

Otras estrategias pueden ser a través de talleres, conferencias, cursos de capacitación, entre otros, no sólo dirigidos al alumnado, sino también al profesorado, personal administrativo, directivos e incluso padres y madres de familia, que permita sensibilizarlos(as) y prevenir la violencia.

LITERATURA CITADA

Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas, ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista mexicana de investigación educativa* 10(26), 833-864.

Andrés de Castellanos, S. (2000). Sexismo y lenguaje. El estado de la cuestión: reflejos en la prensa. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. (16), 26.

Araya, U. S. (2004). Hacia una educación no sexista. Actividades investigativas en educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-13.

Ayala, C. M. R. (2015). Violencia escolar: Un problema complejo. *Ra Ximhai*, Vol. 11, No. 4. Edición Especial. Pp. 493-509.

Ayala, C. M. R., Zapata, M. E., Martínez, C. B. y Vázquez, G. V. (2010). Sexismo en el lenguaje escolar: Normal de Texcoco*,* en: Rojo M. G, Vera N. J. A. y Martínez R. R. (Coord.), *Aportes desde la Psicología y Sociología a la Ruralidad*. Universidad Autónoma Indígena de México, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C, Serie: estudios sociales. CIAD. A.C Y UAIM SINALOA, Vol. 1, 137-161.

Barffusón, R., Revilla, F. J. A. y Carrillo, T. C. D. (2010). Aportes feministas a la educación, *Enseñanza e investigación en psicología*, 15(2), 357-376.

Beyer, H. (1998). ¿Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar? *En Estudios Públicos*, 71, 89-119.

Bonal, X. y Tomé, A. (2002). El sexismo como fuente de desigualdad. En: Ramos, G. J. (Coord.). *El camino hacia una escuela coeducativo.* Cuadernos de cooperación educativa. Tercera edición. Sevilla, España: Publicaciones M.C.E.P.

Buquet, A., Cooper J. A., Mingo, A. y Moreno H. (2013). *Intrusas en la Universidad, México*, UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Buquet, C. A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos,* México, vol. XXXIII, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. 211-225.

CEAMEG. (2008). *Análisis del Gasto Etiquetado para Mujeres y para Promover la Equidad de Género (Gemeg) en el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF)*, México, H. Congreso de la Unión, Cámara de Diputados-LX Legislatura, Comité del Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género.

Contreras, U. J. M. (2008). La legitimidad social de la violencia. En: Castro R. y Casique I. (Editores). *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres.* Universidad Nacional Autónoma de México. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. México. 4-79.

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). (2012). Instituto Nacional de las Mujeres. México.

Cooper, J. (2001). Hostigamiento sexual y discriminación. Una guía para la investigación y resolución de casos en el ámbito laboral, México, PUEG-UNAM.

Corsi, J. (2003). La violencia en el contexto familiar como problema social. En: Corsi J. (Coompilador). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares.* Paidós. Argentina. 15–40.

Del Tronco, J. (2013). La violencia en las escuelas secundarias de México. Una exploración de sus dimensiones. Flacso México. pág. 76.

Furlan, M. A. y Spitzer, S. T. C. (2013). Panorama internacional, en: Furlan, M. A. y Spitzer, S. T. C. (Coods.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. Pp. 39-70.

Gil, R. E. P. y Lloret, A. I. (2007). *La violencia de género.* Editorial UOC, Barcelona.

Gómez, N. A. y Zurita, R. U. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En: Furlan M. A. y Spitzer S. T. C. (Coods.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, ANUIES, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. Pp. 183-222.

Gross, A., Winslett, A. y Gohm, C. (2006). Research Note: An examination of sexual violence against college women. *Violence Against Women*, 12, 288-300.

Guerra, R. M. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 4(10), 243-272.

Guevara, R. E. S. y García, L. A. E. (2010). Orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales, *Investigación y Ciencia*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, 46, 10-17.

Heise, L. M. E. y Megan G. (1999). Ending Violence Against Women, *Informes sobre el estado de la población mundial*, volumen XXVII, número 4, serie L, número 11.

Hensley, L. (2003). Sexual assault prevention programmes for college men: an exploratory evaluation of the men against violence model. J*ournal of College Counselling*, 6, 166-176.

Hernández, M. (2008). La violencia en las escuelas: un problema actual a solucionar por la educación, la ciencia, la tecnología y la sociedad. *Revista Iberoamericana de educación*. 46(1). 1-128

Kalof, L., Eby, K., Matheson, J. y Kroska, R. (2001). The influence of Race and Gender on Student Self-Reports of Sexual Harassment by College Professors. *Gender and Society*, 15.

Lamas, M. (1995). La tarea. *En Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE*, Guadalajara, núm. 8.

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Diario Oficial de la Federación, México. 1 de febrero de 2007.

Mingo, A. (2010). Hilvanes de género en la experiencia escolar. En Mingo A. (coord.). *Desasosiegos. Relaciones de género en la educación*, México, Isue/ Plaza y Valdés, pp. 153-198.

Organización Mundial de Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud. Washington, D.C.

Palomar, V. C. (2005). La política de género en la educación superior. *La Ventana*, 3(21), 7-43.

Ramos, G. J. (Coord.). (2002). El camino hacia una escuela coeducativa. Tercera edición. Sevilla: Publicaciones M.C.E.O.

Ruiz, R. R., García, C. J. L. y Pérez, O. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, *10*(5), 51-74.

Sanmartín, J. (2010). *La violencia y sus claves*. Barcelona. Ariel

Stombler, M. (1994). Buddies or Slutties: The collective sexual reputation of fraternity little sisters. *Gender and Society*, 8(3), 297-323.

Torres, F. M. (2001). Violencia en la 3. En: *La violencia en casa*. Paidós, México. 111-180.

Valls, R., Oliver, E., Sánchez, A. M., Ruiz, E. L. y Melgar, P. (2007). ¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 219-231.

Zapata, M. E. y Ayala, C. M. R. (2014). Políticas de equidad de género: educación para una escuela libre de violencia. *Ra Ximhai*, 10(7), 1-21.

Síntesis curricular

Rosalva Ruíz Ramírez
Maestra en Ciencias en Desarrollo Rural por el Colegio de Postgraduados, México. Maestra en Ciencias en Educación Humanista por el Instituto Humanista de Sinaloa. Licenciada en Biología por el Instituto Tecnológico de Los Mochis. Docente en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en la Unidad Académica San Blas.

María del Rosario Ayala Carrillo
Es maestra en Ciencia en Estudios del Desarrollo Rural, Área de Género: Mujer Rural en el Colegio de Postgraduados. Es investigadora auxiliar adjunta en el Colegio de Postgraduados, Campus Montecillos. Pertenece al Área de Género: Mujer Rural. Sus temáticas de investigación están

enfocadas a género, mujeres rurales, trabajo infantil, violencia de género y violencia escolar, educación y migración. Entre sus publicaciones se encuentran: *El trabajo infantil guatemalteco en los cafetales del Soconusco: "insumo" que genera riqueza económica, pero nula valoración social*, en Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 11, núm. 2, Julio-diciembre, 2013, Manizales Colombia, p. 659-673. *Palabras que suenan, imágenes que hablan… la niñez en los cafetales*. Colegio de Postgraduados, 2014. México. 103 pp. *¿Empoderan las microfinanzas? Un estudio de caso en México*, en Temis Gomes Parente y Cynthia Mara Miranda (Organizadoras) Arquiteturas de Gênero questões e debates. 2015, Universidade Federal do Tocantins, Brasil, p.21-57. *Violencia escolar: un problema complejo*. Ra Ximhai, Volumen 11 Número 4 Edición Especial, Julio - Diciembre 2015, pp. 493-509. ISSN 1665-0441. *Entre la globalización del café y lo local del mercado de trabajo jornalero*, en: Ávila Virginia y Paola Suárez (Coords.). Los estudios de género hoy. Debates y perspectivas. 2015. UNAM. México. pp. 233-261. ISBN: 978-607-02-7113-7. *Contribuciones de los estudios de género al desarrollo rural*. Colegio de Postgraduados, 2015. pp.430. ISBN: 978-607-715-307-8. Contacto: madel@colpos.mx

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 12 Número 1
Enero – Junio 2016
33-47

PRÁCTICAS GENERADORAS DE VIOLENCIA EN UN ESPACIO ACADÉMICO DE POSGRADO[3]

VIOLENCE GENERATING PRACTICES IN A POSTGRADUATED ACADEMIC SPACE

María Esther **Méndez-Cadena**[1]; Beatriz **Martínez-Corona**[2] y Elia **Pérez-Nasser**[3]
[1]Profesora Investigadora Adjunta. Colegio de Postgraduados, Campus Puebla. México. mesther@colpos.mx. [2]Profesora Investigadora Titular. Colegio de Postgraduados, Campus Puebla. México. beatrizm@colpos.mx. [3]Profesora Investigadora Asociada. Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo. México. epnasser@colpos.mx.

RESUMEN

En este trabajo se presentan resultados obtenidos en estudio realizado sobre prácticas institucionales, entre docentes y alumnado que influyen en el desempeño académico y trayectoria escolar de estudiantes de posgrado en ciencias agrícolas en una institución agronómica en México, el Colegio de Postgraduados (CP). Se buscó identificar cómo se hacen presentes en múltiples formas, prácticas y percepciones en que los ordenamientos de género se reproducen y recrean en la vida académica, que pueden traducirse en formas de acoso o maltrato a través de microinequidades y micropolíticas expresadas en visiones, prácticas, normas y mecanismos naturalizados, particularmente en posgrados que han sido tradicionalmente espacios masculinizados. Las herramientas metodológicas de investigación fueron de tipo cuanti-cualitativo, se aplicó una encuesta a través de medios electrónicos dirigida a estudiantes hombres y mujeres de cuatro de los siete campus de la institución. Estos campus están ubicados en varios estados de la República Mexicana, los cuales forman parte del Colegio de Postgraduados. Los y las estudiantes identificaron prácticas y percepciones sexistas y discriminatorias que se traducen en maltrato psicológico en la vida escolar, uso de lenguaje sexista, no inclusivo, desvalorización del trabajo académico de las mujeres, exclusión, subordinación e invisibilización del aporte de las mismas; todo lo cual repercute desfavorablemente en el desempeño escolar, percepción de logro, salud emocional y autoestima del estudiantado. Se trata de prácticas docentes, institucionales y aún entre sus pares varones, que reflejan formas de control y poder en el espacio educativo formal que es necesario transformar. Es indispensable analizar las desigualdades de género, tanto de orden estructural como de orden socio-simbólico, presentes en este espacio de educación de posgrado, lo que implica replantear y transformar la cultura institucional, el quehacer educativo, diseñar estrategias y propuestas que cambien la cultura institucional, en favor de la igualdad.
Palabras clave: género, educación, discriminación, sexismo, desempeño académico.

SUMMARY

This work reflects the results from a study on institutional behavior and interaction between teachers and pupils that influence the overall academic performance of postgraduate students from an agronomic institution in Mexico, Postgraduated College (CP). The goal was to identify multiple practices, forms and behaviors where gender is perceived in such way that harassment or mistreat occurs in the form of inequalities expressed in postgraduate programs that have been, traditionally, of a higher masculine presence. The method of investigation used quantitative and qualitative tools; a poll was made through electronic devices aimed at both men and women students from 4 of the 7 campuses. These campuses are spread through several states of Mexico and form part of the Postgraduate College. The students identified behavior that is deemed sexist and/or discriminatory such as psychological abuse at school, use of sexist and non-inclusive language, undermining the academic work of female peers, exclusion, and subordination. All of the stated activities have strong repercussions on school performance, the perception of achievement, emotional stability and self-esteem of the alumni. What we see here is an urgent need to change the way the student body and the professors

[3] Una primera versión del artículo fue presentado en el IV Congreso de la Red de Estudios de Género en el Norte de México. "Los estudios de género en las fronteras de la violencia: enfoques teóricos y metodológicos, reflexiones, experiencias y políticas públicas", en Méxicali, B.C., 2012.

Recibido: 28 de abril de 2016. Aceptado: 03 de junio de 2016.
Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 12(1): 33-47.

behave on the institution grounds. It is of essence to analyze gender inequality, from chain of command to the social and symbolic aspects of the postgraduate community. This means restructuring institutional culture, by proposing strategies that veer in favor of equity.
Key words: gender, education, discrimination, sexism, academic performance.

INTRODUCCIÓN

En México el incremento de la matrícula escolar en las últimas décadas en diferentes niveles es notable. Llama la atención particularmente el aumento en la educación superior y de posgrado, de acuerdo con Bustos (2005), quien con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), señala que en el 2004, había más de dos millones de estudiantes, con una cobertura del 12%, lo que muestra, cómo el acceso a estos niveles educativos es todavía un privilegio. En estadísticas recientes de la ANUIES (2015), en la matrícula del período 2014-2015 en estudios de especialidad, maestría y doctorado, en modalidad escolarizada y no escolarizada, de un total de 313,997 personas matriculadas en ese período, 53.4% son mujeres. No obstante estas cifras no muestran si se han superado diversas formas de desigualdad o exclusión presentes en los sistemas educativos, ya que acceder a la educación de posgrado representa la superación de diversos retos para las mujeres, dadas las características de los sistemas de género tradicional presentes en nuestro país, que reproducen concepciones y prácticas que ubican a las mujeres todavía en lo que se denomina distribución sexual del trabajo, esto es en labores de cuidado. La formación de investigadoras en estudios de posgrado también representa diversos retos para las mujeres, ya que existen campos científicos que han sido tradicionalmente de desempeño masculino, por lo cual la inclusión de las mujeres en esos campos enfrenta culturas institucionales masculinizadas, vinculadas a un sistema patriarcal-androcéntrico, con roles y estereotipos de género marcados (Bustos, 2012). Estudios de género en educación superior y de posgrado nacionales e internacionales han reportado la presencia de prácticas sexistas, discriminatorias y excluyentes que afectan particularmente a mujeres y a minorías étnicas (Mingo, 2010; Buquet *et al*., 2006; Morley, 2006, entre otras). En el caso de posgrados masculinizados como agronomía, ciencias exactas y naturales, entre otras, el ingreso y permanencia de mujeres se ven afectados por los regímenes de género presentes en tales espacios académicos. En el presente trabajo nos preguntamos cuál es el clima institucional, prácticas docentes y entre pares estudiantes, que reproducen la discriminación, exclusión o maltrato hacia las y los estudiantes en posgrados en ciencias agronómicas, tradicionalmente masculinizados, concretamente, en el Colegio de Posgraduados (CP) en Ciencias Agrícolas. Analizar si en las relaciones sociales que se establecen en las políticas institucionales, la práctica docente en el aula, en el acompañamiento durante la investigación de tesis, la interacción del personal de administración escolar con el estudiantado, se hacen presentes formas de maltrato, discriminación, microinequidades y micropolíticas expresadas en normas, prácticas y mecanismos naturalizados, que desde la perspectiva del propio estudiantado, pueden afectar su desempeño escolar, bienestar emocional y físico así como la obtención de grado. Se presentan resultados parciales de investigación más amplia que trata sobre la igualdad de género en el CP, con el objetivo de identificar y analizar las prácticas docentes e institucionales generadoras de violencia, que afectan el desempeño académico y bienestar del estudiantado, de forma diferencial entre mujeres y hombres.

Desigualdades de género en los espacios educativos

La desigualdad de género producto de los ordenamientos o construcciones sociales de género presentes en diversas sociedades que ubican a las mujeres en posición de subordinación, se

sostienen, recrean y reproducen en los diferentes espacios de socialización, entre estos en los espacios educativos, produciendo con ello desigualdades de género que se manifiestan en distintas formas y modalidades de acuerdo con las condiciones sociales, culturales, económicas e históricas de las sociedades; las cuales están asociadas al privilegio y la discriminación, contraria a la igualdad que remite a los principios de justicia y libertad (Messina, 2001). Estas manifestaciones pueden ser difíciles de identificar puesto que se encuentran naturalizadas mediante prácticas cotidianas, que es necesario develar. Estan presentes en prácticas que generan "pequeñas molestias o incomodidades", o microinequidades, que, para quien las emite, pueden ser de forma inconsciente, pero para quien la sufre, de forma acumulativa tienen efectos como falta de autoreconocimiento, devaluación y pérdida de confianza en sí mismas (Mingo, 2010), maltrato, que puede llegar hasta expresiones más claras de sexismo, discriminación y aún acoso escolar, sexual o laboral, con efectos más inmediatos y manifiestos.

Las instituciones educativas producen y reproducen regímenes o sistemas de género, entendidas como el patrón de prácticas mediante las cuales se construyen las masculinidades y feminidades entre el personal institucional y el estudiantado, asociadas, como señala Mingo (2010), a prestigio y poder. En ambientes de educación científica, al igual que en otros espacios de educación formal, se reproducen las desigualdades de género de orden estructural y socio-simbólico, las cuales deben ser identificadas para su transformación. Una de las funciones de la educación es la de contribuir en la formación de subjetividades en las personas, tales como valores, actitudes, identidades que den respuesta a necesidades y expectativas sociales, cuyos mecanismos pueden estar en el currículum explícito u oculto de los espacios educativos (Dorr y Sierra, 1998). El hecho de que el estudiantado en la educación superior y de posgrado sea adulto, no significa que no se recreen y reproduzcan culturas y prácticas androcéntricas, por lo cual es necesario la trasformación de discursos y prácticas que surjan de condiciones de igualdad entre ambos géneros, para lo cual es necesario primero develar éstas prácticas para su transformación hacia la igualdad en el quehacer educativo.

Maltrato, acoso escolar y psicológico

Existen diversas formas de maltrato o acoso en las aulas o en otros espacios de interacción entre docentes y alumnado. Acoso docente es entendido como el maltrato psicológico ejercido por profesores/ras en contra del alumnado, de forma directa o por omisión, en esta última incurren los/las docentes y autoridades que son testigos pasivos, que no dan importancia o que naturalizan ese trato, a pesar de saber o ser testigo de esas prácticas presentes en la institución (Peña, 2011). Esta modalidad de acoso es una expresión más, de maltrato psicológico, que es una forma de violencia y expresión de poder autoritario (Hirigoyen, 1999, citado en Peña, 2011).

Cuando este maltrato psicológico es recurrente y prolongado en el tiempo y es ejercido por varias personas puede convertirse en "mobbing". Propiciando una relación de poder asimétrica y desequilibrada hacia blancos posibles de vulnerar, y puede ser entre niveles jerárquicos institucionales descendentes o ascendentes, entre pares o mixta (Fernández y Garnique, 2014). Tanto quienes reciben acoso docente, como quienes son objeto de mobbing, pueden experimentar ansiedad, miedo al fracaso, impotencia que deriva en baja autoestima, daño psicológico, estrés traumático, falta de concentración, así como daño en la salud física por somatizaciones del daño. Estas acciones están permeadas por la norma social compartida, si en la cultura institucional permanece que las mujeres deben responder a los mandatos tradicionales, en posgrados masculinizados, el mero hecho de su presencia y participación, justificaría la acción

acosadora hacia ellas. De ahí que muchas de ellas opten por asumir actitudes que las mimeticen con el comportamiento masculino, o que no cuestionen formas sutiles de maltrato, por ser "naturales" en su trayectoria escolar y familiar. Lo cual, lleva a la necesidad de indagar cómo, estos espacios se vinculan en la reproducción de la desigualdad:

> *La problemática de género debe abordarse en los ámbitos privado y público en forma interconectada, incluidas las instituciones educativas. La violencia y la discriminación por motivos de género en las escuelas y las aulas anulan las experiencias y los resultados escolares positivos, y perpetúan la desigualdad en las relaciones entre los sexos* (UNESCO, 2015).

En contextos escolares de nivel superior y de posgrado, hechos públicos como insultos abiertos o velados; descalificaciones sistemáticas; tono de voz intimidante, uso de ironías, lenguaje corporal amenazante, son algunas manifestaciones de este maltrato. A lo anterior se suma que, en programas de posgrado apoyados por el sistema de becas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), la subvención constituye una percepción económica fundamental para el estudiantado, que al cuestionar éste trato, advierten que pueden perder ese apoyo, lo cual les hace aún más vulnerables frente al acoso docente o mobbing (Peña, 2011).

Loa trastornos físicos y emocionales derivados del maltrato, influyen sin duda en el rendimiento académico y en la salud del estudiantado, impidiendo o limitando el proceso formativo y desempeño escolar. Entre estos trastornos se identifica estrés académico, depresión y ansiedad, los cuales suelen manifestarse por actitudes negativas de crítica, pérdida de interés de la trascendencia del valor frente al estudio, sensaciones de no poder dar más de sí mismos/as física y psíquicamente, dudas crecientes de la propia capacidad y desvalorización (Caballero, *et al*., 2010; Polo, *et al.,* s/a). Además a estos síntomas se deben asociar también distintas variables de índole intrapersonal, del contexto ambiental y/o social y, del contexto académico.

Otras formas más sutiles de invisibilización y exclusión de las mujeres académicas y estudiantes, es el uso de lenguaje no inclusivo presente en la cultura familiar y escolar, más aún en posgrados masculinizados, además de la naturalización de esta forma de comunicación, por ser la dominante en los contextos académicos, forma parte del currículum oculto (Dorr y Serra, 1998; Torres-González, 2011). A lo anterior se suman obstáculos o limitaciones como son: falta de apoyo de los/las tutores/as o consejeros/as; relaciones distantes y de poca comunicación con el profesorado; inadecuada distribución de la carga horaria, no contar con ayudas y apoyos psicoeducativos, además de otros aspecto como dobles jornadas, escaso o nulo apoyo familiar o de la pareja, entre otros.

Contexto del estudio

El Colegio de Postgraduados con una trayectoria de más de cincuenta años, es una institución de enseñanza, investigación y servicio en ciencias agropecuarias y forestales. Cuenta con siete Campus ubicados en los estados de Campeche, Veracruz (Córdoba y Veracruz), San Luis Potosí, Estado de México, Puebla y Tabasco, que ofrecen maestría y doctorado en ciencias en diversas especialidades, catalogados como de excelencia por el CONACYT. Los postgrados se ubican en cinco áreas de conocimiento especializadas en las ciencias agropecuarias y forestales y tres programas, se caracterizan por enfoques interdisciplinarios que incluyen las ciencias sociales.

El incremento de la matricula femenina se ha hecho presente también en el CP con el aumento del ingreso de mujeres a distintas especialidades en los niveles de maestría y doctorado en ciencias, principalmente en los últimos años, del total de la matrícula de maestría son mujeres, en datos publicados en anuarios, se observó que la matricula femenina fue: 47.7% en el 2008; 47.4% en el 2009, 45.6% en el 2010 y en el nivel de doctorado, la matrícula femenina pasó de 38% en el 2008 al 45% en el 2010 y se ha incrementado en ambos niveles de estudio, en el período 2012-2013 el ingreso de mujeres en maestría y doctorado en ciencias fue del 51%; en el 2014-2015, fue del 48% (ANUIES, 2014), lo que muestra la tendencia a mantenerse cercano al 50%. Pese a estos porcentajes, la mayor parte de la matrícula femenina se ubica en posgrados relacionados a las ciencias sociales o aquellos que implica trabajo de laboratorio.

MATERIALES Y MÉTODOS

Los sujetos de investigación fueron una muestra de estudiantes de maestría y doctorado que participaban en programas de estudios de posgrado en ciencias en cuatro Campus del CP. La metodología se fundamentó en la perspectiva y transversalidad de género. Se diseñó y aplicó una encuesta de corte cuanti y cualitativo, administrada por vía electrónica, fue dirigida a hombres y mujeres estudiantes del CP que ingresaron en los cuatrimestres de primavera y otoño del 2010 a los programas de maestría y doctorado. El instrumento se conformó en dos grandes apartados, el primero, referido a la situación personal del estudiantado, sus trayectorias escolares, profesionales y laborales, datos sociodemográficos y a las asignaciones e identidades genéricas; y, el segundo, a la percepción y prácticas académicas, como situaciones de discriminación, acoso sexual, maltrato escolar, sexismo y sus consecuencias, este último, centro del análisis del presente trabajo.

El universo de estudio lo constituyeron 394 estudiantes de los cuales el 80.2% corresponde al Campus Montecillo, que cuenta con el mayor número de programas de posgrado; 8.6% pertenece al Campus Puebla, 6% al Campus Veracruz y el 5% al Campus Tabasco. La encuesta fue respondida por 15.9% (63), del universo de estudio, de un total de 395 estudiantes vigentes, con dirección electrónica registrada en las bases de datos de los posgrados. La invitación fue enviada por correo electrónico y la encuesta instalada en un servidor externo, lo que implicó, que solo requería ser respondida vía internet.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Características del estudiantado que respondió a la encuesta, de un total de 63 estudiantes: 57.1% del sexo femenino y 42.9% del masculino; inscritos en cuatro Campus del CP: Montecillo, Puebla, Veracruz y Tabasco. Participaron 25 mujeres estudiantes de maestría y 11 de doctorado; 19 hombres de maestría y 8 de doctorado.

En relación a la edad de los y las participantes, 22% se ubica entre 21 a 25 años; 20.3% de entre 31 a 35 años; 8.5% entre 36 a 40 años; y, un 6.8% varía entre los 41 a 50 años. Respecto a su estado civil, 49.2% son solteros/as; 34.9% casados/as; 12.7% viven en unión libre y, 3.2% está divorciado. La situación de los hogares donde habitaban los y las estudiantes en el momento de aplicación de la encuesta, se distribuyó de la siguiente forma: con su pareja e hijos/as 34.9%; 23.8% con su

familia de origen; 19% solo/a; 9.5% con su pareja; 9.5% con compañeros/as; y, 3.2% con otra persona.

Los resultados que se exponen a continuación corresponden al segundo apartado de la encuesta, referido a la percepción y prácticas académicas, específicamente a las características de la interacción en el aula entre el profesorado y estudiantes.

Practicas docentes e interacción en aula

La interacción en aula marca las condiciones para alcanzar aprendizajes permanentes y profundos así mismo puede ser detonante de una práctica docente exitosa, para indagar en ello, se preguntó sobre siete aspectos de la conducta en el aula del profesorado, como: hacer críticas constructivas o positivas sobre la participación y actividades del alumnado, reconocer los esfuerzos y comunicarlos, proveer de iguales oportunidades al estudiantado para desarrollar sus actividades, respetar sus derechos y escuchar sus opiniones y, transmitir valores de respeto a las diferencias y a los derechos de las personas; y, negativos, como hacer comparaciones negativas entre estudiantes, comentarios irónicos, comparaciones y favoritismos, en donde las y los encuestados podrían responder sobre la presencia de estas prácticas, en cuanto a estar siempre, a veces o nunca en la interacción en el aula.

EL *Cuadro 1* muestra que hacer críticas constructivas sobre la participación que el alumnado realiza, fue señalado por 56.5% de las mujeres y 44.4% de los hombres que nunca son hechas, sin embargo 61.3% de las alumnas indican que a veces son efectuadas. En referencia hacer comparaciones entre hombres y mujeres, en igual porcentaje, todos y todas las participantes mencionaron que siempre o a veces son realizadas. Motivar al alumnado es fundamentar para alcanzar aprendizajes significativos, lo cual puede realizarse desde el reconocimiento del esfuerzo que se hace en la tarea, al respecto 64.5% de las mujeres y 35.5 % de los hombres señalaron que a veces es reconocido. En cuanto a que si se provee iguales oportunidades a todo el estudiantado, se destaca que ninguna de las alumnas consideran que siempre se de esta condición en la interacción dentro del aula y en la medida de a veces o nunca también se observan importantes diferencias, situación que invita a indagar más sobre este aspecto ya que da cuenta de trato diferenciado. Una tendencia similar se observa en cuanto a la opinión sobre si el profesorado transmite valores de respeto a las diferencias y ejercicio de derechos de las personas. Conductas negativas en la interacción en el aula como, hacer comentarios irónicos, o expresar favoritismos, es señalado por las mujeres y es hecho a veces en 75.0% y 25.5% por los hombres. Lo anterior da muestra de que sí es recurrente hacer este tipo de comentarios entre el profesorado. Y al interrogar sobre cómo se sienten ante estas conductas se rescata:

> *…siento impotencia al sufrir estas actitudes, coraje, decepción, tristeza, migraña, me sentí amedrentada y excluida…* (Alumna, 2011).
>
> *[hay profesores que…] nada más se la pasan criticando en su clase…* (Alumno, 2011).

Lo anterior denota la presencia de modelos de género y estereotipos tradicionales de género que permean en la educación formal.

Cuadro 1.- Acciones que los y las docentes realizan en su práctica docente (Trabajo de campo, 2011. N= 63)

	Siempre		A veces		Nunca	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Hace críticas constructivas sobre la participación y actividades que las alumnas y alumnos realizan	40.0%	60.0%	61.3%	38.7%	55.6%	44.4%
Hace comparaciones entre alumnos y alumnas	50.0%	50.0%	50.0%	50.0%	44.4%	20.8%
Reconoce sus esfuerzos y se los comunica	50.0%	50.0%	64.5%	35.5%	45.0%	55.0%
Provee de iguales oportunidades para alumnos y alumnas para desarrollar su creatividad	.0%	100.0%	73.3%	26.7%	53.3%	46.7%
Respeta sus derechos y escucha sus opiniones	.0%	.0%	53.8%	46.2%	61.8%	38.2%
Transmite valores de respeto a las diferencias y a los derechos de los y de las demás personas	100.0%	.0%	58.6%	41.4%	56.3%	43.8%
Hace comentarios irónicos, comparaciones o favoritismos	41.9%	58.1%	75.0%	25.0%	66.7%	33.3%

Maltrato, acoso y discriminación

Los datos que a continuación se registran corresponden a seis situaciones desfavorables que se experimentan en el proceso de formación, ninguna de ellas aporta positivamente al proceso educativo. Tanto hombres como mujeres resaltan haber enfrentado acoso sexual, mientras que acoso psicológico fue reportado por 57.1% de las mujeres, frente al 42.9% de los hombres, el cual se manifiesta en: hostilidad, chantajes, autoritarismo, ninguneo, exclusión y manipulación. De igual forma son las mujeres las que reportan mayor discriminación 85.7 % y solo 14.3% de los hombres. El maltrato desde prácticas institucionales que corresponden a procesos establecidos también es experimentado en mayor porcentaje por las mujeres 66.7% y solo 33.3% de los hombres lo señalaron. En el ámbito de los servicios escolares también se experimenta malos tratos 63.6% de las mujeres lo indican y 36.4 % de los hombres, por último también hubo respuestas que indicaron que no han vivido ninguna de estas situaciones como se aprecia en la *Figura 1*.

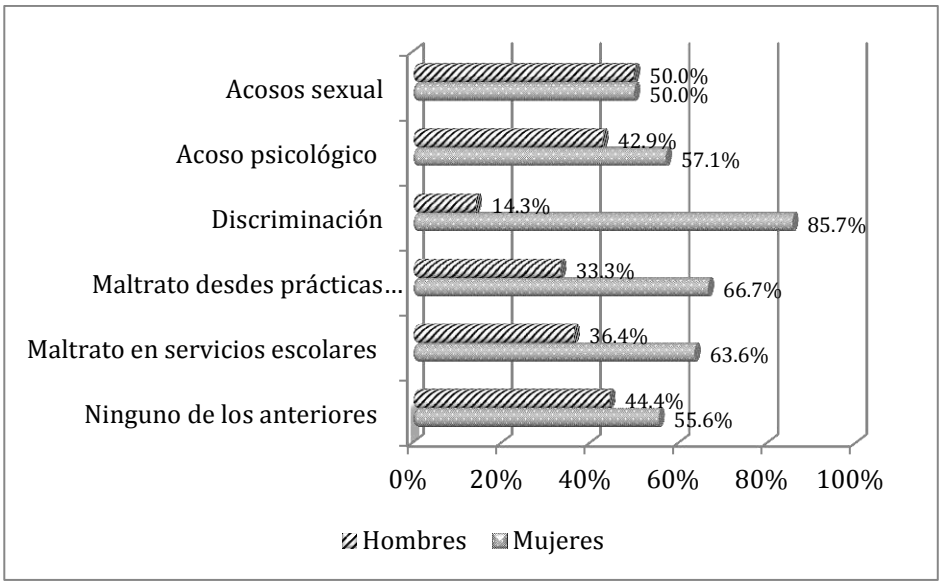

Figura 1.- Situaciones negativas enfrentadas por el estudiantado en su proceso de formación (Trabajo de campo, 2011. N= 63).

En la búsqueda de dilucidar alguna estrategia futura de intervención, a partir del análisis sobre el orden genérico presente en el ámbito institucional, puesto que al interrogar acerca de quién han recibido el maltrato, en la *Figura 2*, se observa que son principalmente los docentes hombres, quienes efectúan mayoritariamente estas conductas, así como el personal de servicios escolares, aunque también tiene presencia el maltrato entre pares.

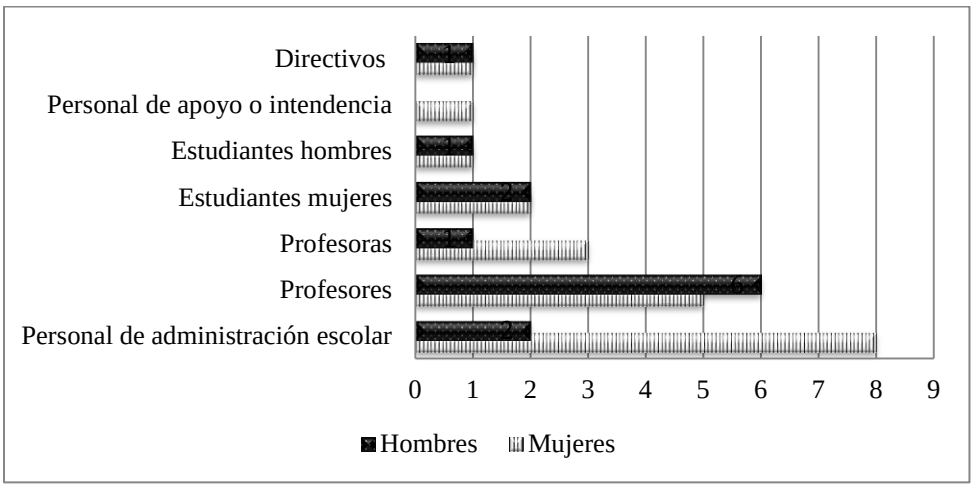

Figura 2.- De quién proviene el maltrato (Trabajo de campo, 2011. N=63).

Llama la atención que el maltrato es reportado por hombres y mujeres estudiantes. Los efectos negativos o malestares reportados por haber sido objetos de maltrato, acoso o discriminación son: incremento de ansiedad y tensión, crisis nerviosas, depresión, desgaste emocional, desinterés, frustración, enojo, desconcierto y efectos negativos en su autoestima. En algunos casos recurrieron a la atención de especialistas, o bien, optaron por suspender temporalmente sus estudios, como se observa en los siguientes testimonios, pero sin lugar a duda y de acuerdo a Espinoza (2006) esto tiene repercusiones en su desempeño académico.

> *El acoso psicológico me generó baja autoestima, estrés excesivo lo que desencadenó en un problema en columna vertebral, fue necesario solicitar licencia por ocho meses* (Alumno, 2011).
>
> *El maltrato escolar produce desinterés en las actividades académicas y conduce al conformismo, que no debiera existir a estas alturas de nuestra formación* (Alumna, 2011).
>
> *Depresión, ansiedad, coraje, por lo que en algún momento he querido abandonar los estudios por los sentimientos encontrados ante estas situaciones* (Alumna, 2011).
>
> *Impotencia al sufrir estas actitudes, coraje, decepción, tristeza, migraña, me sentí amedrentada y excluida* (Alumna, 2011).
>
> *Tuve crisis nerviosa y estuve a punto de abandonar los estudios…* (Alumno, 2011).

Situaciones que invitan a reflexionar sobre el clima institucional, el código de ética y las formas en que se reproduce el uso del poder autoritario.

Lenguaje inclusivo

Una variable que también refleja las construcciones de género y la falta de preocupación por superar la invisibilidad de la presencia y aportes de las mujeres es el tipo de lenguaje que usan profesores y profesoras dentro del aula, en cuanto a la percepción y necesidad del uso del mismo entre el profesorado y las y los estudiantes. Destaca que la muestra de estudiantes que respondió a la encuesta, incluye a 36 mujeres y 27 hombres, a pesar de que la población masculina del universo de estudio es menor que la femenina, el señalamiento en cuanto al uso de este lenguaje no incluye al total de las alumnas, lo cual muestra la naturalización de esta forma de comunicación que invisibiliza a las mujeres y sus aportaciones, además del poco interés de los varones en responder encuestas con este tipo de temas.

Acerca del currículum oculto, asociado al uso o no, del lenguaje inclusivo, se encontró que 49.2% indicó que sí se emplea esta manera de dirigirse al estudiantado, y, 50.8%, señaló que no lo hacen. En cuanto a la necesidad de uso de lenguaje inclusivo en femenino y masculino, los resultados se observan en la *Figura 3*.

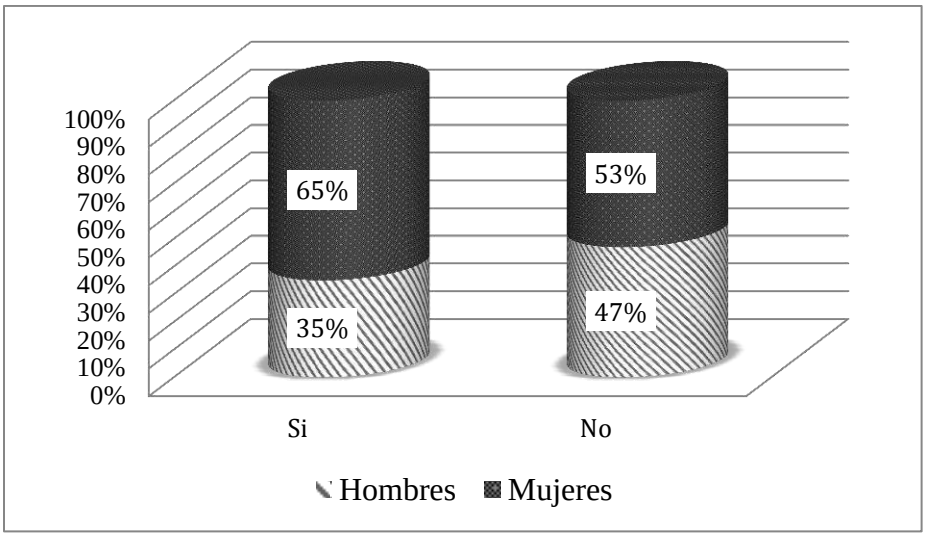

Figura 3.- Necesidad de uso de lenguaje inclusivo (Trabajo de campo, 2011. N=63).

El 65% de estudiantes mujeres y 35% de alumnos hombres valoran que si es necesario hacer uso de un lenguaje inclusivo, mientras que 53% de las alumnas y 47 de los alumnos no lo consideran necesario. Lo anterior muestra procesos de sensibilización de género entre el alumnado que señala esa necesidad. Así como la naturalización de un lenguaje no inclusivo y los procesos de adaptación de las mujeres a espacios académicos masculinizados, que favorecen el que no se dé el señalamiento de su necesidad entre las alumnas; en el caso de los hombres, la mayoría considera que no es necesario, no obstante ocho estudiantes señalan que sí es necesario.

Respuestas cualitativas sobre el tema de lenguaje inclusivo fueron variadas, las cuales revelan construcciones de género entre el alumnado, así como también el maltrato y exclusión que la falta de empleo de este tipo de lenguaje les representa a las estudiantes que así lo señalaron.

> *…al no hacerlo, pareciera que no existiéramos y no somos todas [tomadas] en cuenta, se ha dado periódicamente en clases como teorías del desarrollo, metodología de la investigación y en algunas otras pero con menor incidencia* (Alumna, 2011).
>
> *Porque algunos académicos quedaron con la costumbre de que solo las actividades del postgrado la desempeñan los hombres y que ellos tiene mejores oportunidades que las mujeres* (Alumna, 2011).
>
> *No porque eso no marca la diferencia en el trato del profesorado ni en la percepción de la educación, a mí me parece que no tiene efecto* (Alumno, 2011).
>
> *Me parece innecesario y el lenguaje solo debe ser con respeto e imparcialidad* (Alumno, 2011).

El lenguaje no inclusivo, como se mencionó, es aprendido en forma inconsciente, instituye, fundamenta y atraviesa conceptos, valores, los modos de acceder a los conocimientos, y sostiene un discurso que lo instituye y le da forma y poder (Dorr y Sierra, 1998). Aunque pareciera invisible y oculto no es irreconocible, por el contrario, su trasformación, forma parte de la agenda para

hacer visible la presencia y aportaciones de las mujeres en la sociedad, ya que forma parte de la violencia de orden estructural, particularmente en sociedades donde la gramática permite la diferenciación de lo femenino y lo masculino.

La relación directa de los efectos de este clima institucional en la obtención del grado no son muy claros, puesto que existen otras variables relacionadas con el trabajo de cuidado que realizan las mujeres, dobles jornadas y otras que pueden afectarles, no obstante, tal como se observa en la *Figura 4*, existen diferencias en el número de graduados hombres y mujeres.

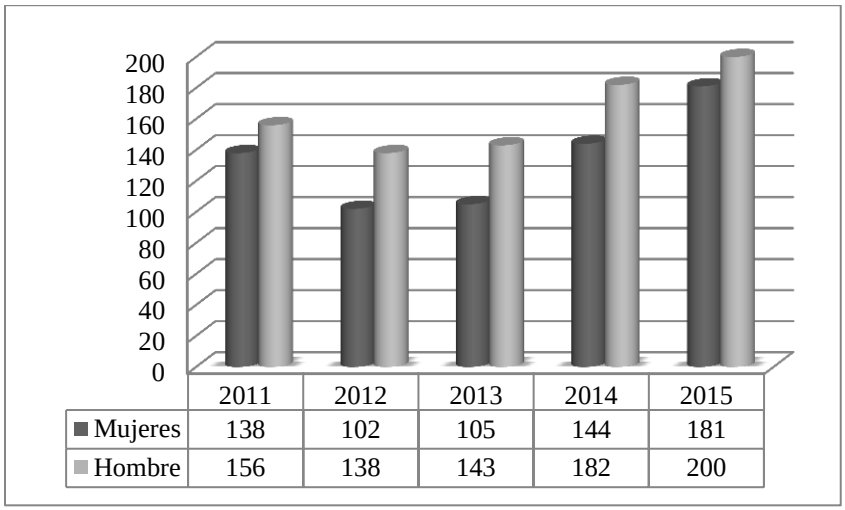

Figura 4.- Mujeres y hombres egresados en los diferentes programas del CP (anuarios Colegio de Postgraduados).

Al analizar la distribución de hombres y mujeres que obtuvieron el grado, se observa que, no todo el alumnado matriculado concluye sus estudios. El porcentaje de graduadas aún se aleja un tanto a la relación de 50% de mujeres que ingresan. Lo anterior lleva a continuar indagando en cuanto a aquellos aspectos que afectan negativamente al estudiantado femenino en su trayectoria escolar.

Es necesario investigar o estudiar en mayor medida las micropolíticas de género presentes en las prácticas institucionales, por ejemplo, recientemente se manifestó oposición por parte del profesorado de posgrados de ciencias sociales sobre indicadores de evaluación para el ingreso, en donde el tener hijos, estar o no casada deriva en puntajes positivos o negativos en la selección, lo cual por supuesto afectaría el ingreso, particularmente de mujeres.

CONCLUSIONES

Con esta investigación se confirma e identifican prácticas y/o conductas docentes y de otros actores de la educación dentro de la comunidad son generadoras de violencia en la educación formal, que afectan el desempeño y trayectorias académicas de los/las estudiantes, en este caso en el contexto de una institución de formación de investigadores e investigadoras de orientación agronómica.

La incidencia del maltrato y violencia escolar en la interacción dentro del aula son producto de relaciones asimétricas de poder entre profesorado/alumnado. Sin embargo, desde una

perspectiva de género parece que la tendencia, según la frecuencia de ocurrencia, es mayor en las mujeres, por la competencia existente en un espacio académico que las descalifica, situación que puede explicarse por modelos y asignaciones genéricas; por prácticas discriminatorias, o bien, por trastocar espacios de una institución cuyo origen y áreas de conocimiento tradicionalmente eran exclusivamente masculinos, entre otras.

No obstante el incremento del porcentaje de matrícula de mujeres, existe segregación por nivel educativo, disminuye la proporción de su acceso en el nivel de doctorado. No se cuenta con datos como el número de mujeres y hombres aspirantes en ambos niveles y el rechazo por género.

Es necesario prácticas de intervención educativas y psicoeducativas que fomente la igualdad de género, las cuales no solo incidirán en el desempeño y trayectorias escolares del alumnado sino también en la calidad de la práctica académica del profesorado. Así mismo, proponer programas de asertividad, desarrollo de habilidades sociales y mediación y, educación para la paz y valores humanos, con el objetivo de generar cambios significativos en los comportamientos, que promuevan y fortalezcan actitudes prosociales y proeducativas. Se propone impulsar competencias sociales que contemplen aspectos cognitivos y afectivos positivos, se ha comprobado que favorecen la adaptación, la aceptación de los/as demás, la autopercepción de autosuficiencia y el bienestar (Martínez-Otero, 2005).

Una de las propuestas para fomentar la participación de las mujeres como científicas, implica favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en los espacios de formación de investigadoras e investigadores, así como promover la generación de conocimiento sobre las inequidades genéricas en los espacios académicos. También trabajar con la cultura institucional de los espacios educativos para transformar las formas androcéntricas que moldean a las instituciones, centros, universidades, y que excluyen sistemáticamente a las mujeres; a su vez evidenciar los discursos de poder que legitiman dicha inequidad (Evangelista, *et al*., 2012).

Para realizar cambios sustantivos en materia de equidad de género en educación, así como la equidad e igualdad entre los géneros diversas autoras como Bustos (2012), Del Valle y De Garay (2012) proponen, en cuanto a que los centros públicos de investigación, y otras instituciones educativas retomen la responsabilidad y practiquen lo propuesto en tratados y convenciones internacionales como: La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), La Declaración Universal de los Derechos Humanos, La Convención y Recomendación Relativas a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior organizadas por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que señala:

> *La incorporación de la perspectiva de género tiene por objeto hacer que la igualdad entre los sexos sea una idea central integrada en las estructuras y las prácticas de las instituciones y la sociedad en su conjunto antes que una cuestión o un sector aislado. En el Marco de Dakar se pide el compromiso de los gobiernos para integrar la perspectiva de género en todo el sistema educativo* (UNESCO, 2015).

La investigación busca favorecer la reflexión sobre la igualdad en el clima institucional del CP como exigencia, no solo por el número de mujeres alumnas con las que ahora interactúan, sino por la importancia de los aportes científicos que genera, y el reconocimiento de otras formas de conceptualizar el mundo.

LITERATURA CITADA

ANUIES. (2015). Anuario Estadístico. Población Escolar en la Educación Superior. Posgrado, Ciclo escolar 2014-2015. Especialidad, Maestría y doctorado: Matrícula, Modalidad Escolarizada y No Escolarizada. Dirección General de Planeación y Desarrollo. Dirección de Información y Análisis. Disponible en: http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

ANUIES. (2014). Anuario Estadístico. Población Escolar en la Educación Superior. Posgrado, Ciclo escolar 2012-2013. Especialidad, Maestría y Doctorado: Matrícula, Modalidad Escolarizada y No Escolarizada. Dirección General de Planeación y Desarrollo. Dirección de Información y Análisis. Disponible en: http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Buquet, C. A., Cooper, J. A., Rodríguez, L. H. y Botello, L. L. (2006). *Presencia de Hombres y Mujeres en la UNAM: una radiografía, México, Programa Universitario de Estudios de Género* (PUEG) UNAM, México.

Bustos, O. (2005). "Mujeres, Educación Superior y Políticas Públicas". En: Blázquez, Norma y Javier Flores (editores), *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica,* México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México/Plaza Valdés. pp. 63-90.

Bustos, O. (2012). Mujeres en la educación superior, la academia y la ciencia, en en *Mujeres en la ciencia*, *Ciencia Revista de la Academia Mexicana de Ciencias.* México, D.F. pp. 24-33.

Caballero, C. C., Hederich, C. y Palacio, S. J. E. (2010). El Burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 42, No. 1. pp. 131-146.

Colegio de Postgraduados. (2011). Anuario de graduación 2011. COLPOS. México.

Colegio de Postgraduados. (2012). Anuario de graduación 2012. COLPOS. México.

Colegio de Postgraduados. (2013). Anuario de graduación 2013. COLPOS. México.

Colegio de Postgraduados. (2014). Anuario de graduación 2014. COLPOS. México.

Colegio de Postgraduados. (2015). Anuario de graduación 2015. COLPOS. México.

Del Valle, D. G. y De Garay, S. A. (2012). La falta de inclusión de mujeres en ciencias exactas e ingenierías, en *Mujeres en la ciencia*, *Ciencia Revista de la Academia Mexicana de Ciencias.* México, D.F. pp. 34-43.

Dorr, A. L. y Sierra, G. (1998). "El currículum oculto de Género", en: *Educación: Revista de Educación, Nueva Época.* No.7, octubre-diciembre, ITESO, México.

Evangelista, A., Tinoco, R. y Tuñon, E. (2012). Género y ciencia en México, en *Mujeres en la ciencia*, *Ciencia Revista de la Academia Mexicana de Ciencias.* México, D.F. pp. 8-15.

Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa.* No. 9, Vol. 4 (2). pp. 221-238. Disponible en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espannol/-Art_9_64.pdf [Consulta: septiembre 4 de 2015].

Fernández, S. y Garnique, F. (2014). "Acoso laboral, mobbing: análisis, propuestas y recomendaciones para instituciones de educación superior. *Gestión y estrategia*. Núm. 5, Enero-junio. P. 81-94. UAM, Azcapotzalco, México.

Mingo, A. (2010). "Hilvanes de género en la experiencia escolar". En Mingo, A. (Coord.) Desasosiegos. Relaciones de género en la Educación. Universidad Nacional Autónoma de México-IISUE/Plaza y Valdés, México. p. 153-198.

Morley, L. (2006). "Hidden Transcripts: the Micropolitics of Gender in Commonwealth Universities", en *Women´s Studies International Forum*, vol. 29, núm. 6 pp. 543-551.

Martínez, O. V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, N º 38, Mayo-agosto, España. Disponible en: http://www.rieoei.org/rie38a02.htm [Consulta: mayo 30 del 2016].

Messina, G. (2001). Estado del arte de la Igualdad de Género en la Educación Básica de América Latina (1990-2000). UNESCO. pp. 11- 44.

Peña, S. M. F. (2011). "Acoso docente: maltrato psicológico de profesores hacia alumnos en contextos universitarios tóxicos". 4to. Seminario: Curso de Formación de Profesores en Metodología Configuracionista. Cuarta sesión 3 de junio. Sociología del trabajo y de la Empresa (SOTRAEM) Seminario Permanente. [Consulta: junio 02, 2016].

Polo, A., Hernández, J. M. y Poza, C. (s/a). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. Universidad Autónoma de Madrid. p. 16. [Consulta: junio 5 del 2016] disponible en: https://spamelarf.files.wordpress.com/2010/09/cuanti2.pdf

Torres, G. A. P. (2011). El lenguaje: Elemento curricular que favorece la igualdad de oprotunidades dentro del curriculu. En: Revista de enfermeria y otras ciencias de la salud. Julio 2011: 4(1) 9-12 [Consultado 2 de junio 2016] disponible en: https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi9udbphJLNAhUVc1IKHVKHAecQFghOMAg&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3697038.pdf&usg=AFQjCNGvlgPjZJZJZzJiuTdcoNhyV3kazg&sig2=tdJf6njLxoNkDL7yOCVmEw&bvm=bv.123664746,d.aXo

UNESCO. (2015). Informe de seguimiento. La educación para todos 2000-2015: Logros y desafíos. Francia. [Consultado 29 de mayo 2016] disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf

Síntesis Curricular

María Esther Méndez Cadena
Doctora en Investigación, Evaluación e Intervención Educativa, por la Universidad Complutense de Madrid, España; maestra en Calidad de la Educación y licenciatura en Ciencias de la Educación ambas por la Universidad de las Américas, Puebla. Profesora investigadora adjunta del Campus Puebla del Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas. Ha sido líder de línea de investigación de educación, desarrollo humano y gestión del conocimiento. Entre los temas que desarrolla se encuentran: Educación y desarrollo, género y educación, medio ambiente y educación. Alguno de los artículos más recientes son: Síndrome de Penélope: reflexiones sobre algunos indicadores del bienestar emocional. Expectativas de vida, género y ruralidad de jóvenes en una comunidad migrante del Estado de Puebla, México. El aprendizaje su medida, un elemento para la calidad educativa en un institución de postgrado. mesther@colpos.mx

Beatriz Martínez Corona.
Doctora en Ciencias con especialidad en Estrategias de Desarrolla Agrícola Regional, Maestra en Ciencias en Desarrollo Rural por el Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Profesora Investigadora Titular, Colegio de Postgraduados, Campus Puebla. Líneas de Investigación: Género, ambiente y desarrollo, género y educación. Ha publicado numerosos artículos, libros, capítulos en libros. Entre los artículos más recientes se encuentran: Estrategias de reproducción campesina, género y valoración del bosque en Lachatao, Oaxaca, México; Reconfiguración territorial y estrategias de reproducción social en el periurbano poblano; Expectativas de vida, género y ruralidad de jóvenes en una comunidad migrante del estado de Puebla, México. beatrizm@colpos.mx

Elia Pérez Nasser
Es Doctora en Ciencias de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología y Departamento de Antropología Social**.** Universidad Complutense de Madrid (UCM). España. Es Profesora Investigadora Asociada de tiempo completo del Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas. Es Profesora Titular del Curso Regular "Fundamentos Epistemológicos en las Relaciones Sociales Rurales". Ha colaborado en diversas líneas de investigación de educación y estrategias de reproducción campesina. Entre los temas que trabaja están género y desarrollo rural, mujeres campesinas e indígenas, género y educación, empoderamiento, financiamiento rural, masculinidades, desarrollo de programas y proyectos con equidad de género. Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales y publicados artículos. Es parte de la Línea de Generación y Aplicación de Conocimiento Género en el Desarrollo Rural". E MAIL: epnasser@colpos.mx

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 12 Número 1
Enero – Junio 2016
49-67

DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN EL AULA UNIVERSITARIA Y EN SUS CONTORNOS

GENDER DISCRIMINATION IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT AND ITS SURROUNDINGS

Aurelia **Flores-Hernández**[1]**;** Adelina **Espejel-Rodríguez**[2] y Luz María **Martell-Ruíz**[3]
[1]Profesora-investigadora en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre el Desarrollo Regional (CIISDER) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Dirección: Mariano Sánchez No. 5, Tlaxcala Centro, C.P. 90000. [2]Doctora en Ciencias Económicas en la especialidad de Desarrollo Regional de la Universidad de Camagüey, Cuba. Profesora-investigadora en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre el Desarrollo Regional (CIISDER) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Dirección: Mariano Sánchez No. 5, Tlaxcala Centro, C.P. 90000. [3]Profesora-Investigadora de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología de la Universidad de Autónoma de Tlaxcala (UATx). Dirección: Mariano Sánchez No. 5, Tlaxcala Centro, C.P. 90000.

RESUMEN

En este trabajo reflexionamos sobre los actos de discriminación y violencia en las relaciones de género, que suceden en el aula y en sus contornos en la cotidianeidad del ambiente universitario, como implicaciones tácitas del currículum oculto de género (COC), con miras a distinguir las posibilidades de generar procesos de interacción de género basados en principios de igualdad sustantiva. Los aportes teóricos de la categoría COG son elementos eje que orientan la reflexión. Recurrimos al manejo de instrumentos cuantitativos y cualitativos, aplicados a estudiantado y profesorado de carreras afiliadas a las humanidades de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Los hallazgos indican la prevalencia de un discurso político sobre la igualdad y la no discriminación, sin embargo, las prácticas de discriminación, de violencia y de sexismo siguen persistiendo, lo que hace compleja su erradicación, sin embargo, es posible lograr cambios en tanto el profesorado sea especialmente sensible a este reto.
Palabras clave: universidad, violencia, género, sexismo.

SUMMARY

In this paper we reflect about acts of discrimination and violence in gender relationship in the university environment in the everyday life as tacit implications of the hidden gender curriculum. We try to distinguish the possibilities of generating gender interaction processes based on principles of effective equality. The theoretical contributions of this category are elements that guide to reflection. We used qualitative and quantitative methodology. Participants were students and teachers of human sciences at the Autonomous University of Tlaxcala. The findings highlight that in spite of "politically correct" answers in favor of the equality and non-discrimination, the practices of discrimination, violence and sexism are maintained. For change, teachers need to be made aware of discrimination of gender and must assume greater engagement and sensitivity.
Key words: university, violence, gender, sexism.

INTRODUCCIÓN

La familia y la escuela son dos de las principales instancias primarias de reproducción de prácticas de sociabilización, en estas instituciones se forjan códigos, valores, normas y expectativas de aquello socioculturalmente esperado a cada género. En particular, la escuela es esencial para la asimilación de conocimientos, el reforzamiento de patrones culturales, la configuración de identidades, y la transmisión de atributos, estereotipos y roles de género que dan pie a la identificación de concebirse como hombre o como mujer. Las formas de ser, de sentir y de pensar de los individuos según su adscripción sexual y de género son reforzados en los centros educativos (Santos, 1997; Flores, 2005).

Recibido: 06 de abril de 2016. Aceptado: 02 de mayo de 2016.
Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 12(1): 49-67.

El recinto escolar actúa como espacio abierto a la reproducción de la desigualdad, la jerarquización, la invisibilización de las mujeres, la violencia ejercida inter e intra géneros, y la presencia clara y continua de actos de discriminación a lo largo de todo el proceso educativo formal e informal, tanto de lo que se enseña como de lo que no se dice, pero también se enseña (Hernández, 2013; Mora, 2010). Precisa Mora (2010) que en la Universidad *la violencia y la desigualdad social cumplen una función política en tanto factores que imponen una disciplina social sustentada en la persuasión, la naturalización, la invisibilización, la disciplina escolar y el currículum oculto de género*.

De modo específico, la escuela funciona como institución formadora/disciplinar donde se ordenan e interpretan los conocimientos o en palabras de Foucautl (1996) la escuela opera como sitio *del disciplinamiento social*, lugar donde el orden de género u orden simbólico de género cobra legitimación vía el establecimiento del currículum formal pero también del currículum oculto de género (COG) (Maceira, 2005; Flores, 2005). En la Universidad, las prácticas de la violencia están integradas por comportamientos, actitudes y situaciones que se han normalizado y son rutinarias, éstas coexisten en las experiencias diarias de sus agentes (profesorado, estudiantado, personal) sin aparente importancia, dada su habitualidad y reconocimiento poco tangible se encubren en diversas y complejas expresiones de discriminación, de abuso de autoridad, de violencia verbal y física (Hernández, 2013). Señala Mora (2010) que:

> *Es precisamente el carácter histórico de la desigualdad entre los géneros el punto de partida del arbitrario cultural de la subordinación de las mujeres, pero también son el poder y la desigualdad los elementos que sustentan la naturalización e invisibilización de la violencia en el aula.*

En la Universidad, las mujeres viven acoso, discriminación e intimidación, hechos que tienden a justificarse como asuntos eventuales o de la época, pero casi nunca, éstos son reconocidos como actos de violencia, discriminación de género y sexismo. Puntualiza Maceira (2005) que la violencia es uno de los principales textos del currículo oculto, cuyo afán de este último es:

> *La naturalización y justificación de los valores, conductas, relaciones, conocimientos, significados, representaciones, actitudes, etcétera, que produce y reproduce; es decir, del sexismo, del androcentrismo, de la violencia y muchos otros elementos asociados a una cultura patriarcal. Esto quiere decir que atributos, cualidades o características que son construidos o asignados socialmente se les establece un carácter 'natural' o biológico, se les quita su carácter histórico-cultural para pasarlos al ámbito de lo estable, lo fijo, lo permanente, lo incuestionable, lo inmodificable* (Maceira, 2005).

El COG por una parte incluye el funcionamiento, las normas, los procesos y las estructuras instaladas en el todo institucional y/o en la cultura y lógica que sostienen las instituciones, y por otra, en las prácticas, relaciones, creencias y comportamientos emprendidos por sus agentes, de modo sobreentendido, involuntario e inconsciente (Santos, 1997). Los procesos de enseñar-aprender del que es parte el COG inician en la escuela durante la infancia y se reproducen, refuerzan, sostienen y perpetúan en ciclos educativos posteriores, produciendo efectos directos –plano educativo– y colaterales –vivencias personales–, en ambos casos dañinos. El COG se aprehende e incorpora instintivamente y se reafirman por el carácter patriarcal de nuestras sociedades (Mora, 2010).

Dado que en el plano personal y de las identidades persisten mecanismos y actos de discriminación complicados, cuyas implicaciones dependerán de la posición socio-cultural, jerárquica, de autoridad, de edad de los sujetos involucrados, así como otras categorías socioculturales, el ambiente escolar es central no sólo para la formación y la calidad de la enseñanza sino para la promoción de la igualdad efectiva.

Para valorar un clima-ambiente social favorable a relaciones de igualdad de género en la escuela sugiere González (2013) cuatro componentes: el ambiente físico, el ambiente social, el ambiente afectivo y el ambiente académico, el primero refiere a la infraestructura y arquitectura escolar, el social y afectivo hacen referencia a la interacción y el sentido de pertenencia entre los agentes (profesorado, alumnado, personal, autoridades); y el último alude a la calificación del personal docente y a la promoción de un clima de enseñanza eficiente.

En el ambiente escolar se tejen las interacciones del profesorado con el alumnado y las influencias/condicionantes de un COG que reproduce actos de discriminación casi siempre en contra de las mujeres (Flores, 2005). La discriminación de género se basa en un trato desigual y desfavorable con base en el sexo de la persona y no solo en razón de ello, puede ser también por motivos raciales, religiosos, políticos, de filiación, ideológicos o socioeconómicos, entre otros (Moreno *et al.*, 2012).

La escuela es entonces el lugar donde los géneros aprenden a comportarse adecuadamente según grupo sexual de pertenencia, siguiendo diversos mensajes: palabras y tonos de voz, gestos, formas de acercamiento a las personas, expectativas y otras (Mora, 2010). En la escuela se enraízan los estereotipos de género, profundamente implantados en el COG.

El currículo oculto consiste en aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar, no sólo en el aula o en el proceso de enseñanza mismo, sino que se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso —como son los objetivos, metas y contenidos de aprendizaje, los recursos didácticos y metodologías, las rutinas y tareas escolares, las formas de disciplinamiento, los sistemas de evaluación y el desempeño docente—, como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal, interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión de la institución/sistema escolar y, por supuesto, en los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar (Maceira, 2005).

De esta manera, el COG se conforma por todos los mensajes que se transmiten y se aprenden en la escuela sin que influya una pretensión intencional, y de cuya transferencia el profesorado y el alumnado pueden ser conscientes o no. El COG compromete el actuar de toda la comunidad educativa dado que éste es parte de ella y permanece a través de un cúmulo de discursos, creencias, mitos, prejuicios sobre la diferente capacidad entre los géneros, principios, ideas, normas, códigos y rituales, simbólicos, generizados y sexistas que directa o indirectamente establecen modalidades de relación y de comportamiento de acuerdo con una escala de valores determinada, reforzando la discriminación y las relaciones asimétricas de poder, de carácter poco visible pero casi siempre favoreciendo a unos que a otras (Flores, 2005; Maceira, 2005). Entre algunas de las implicaciones del COG están:

> *El hecho de que define ciertas condiciones para el desarrollo personal y académico al afectar los roles, expectativas e interacciones de y entre profesores, profesoras, alumnos y alumnas, al definir cómo se estructuran, piensan e interpretan las relaciones sociales que sustentan la relación educativa, al establecer distintas relaciones entre el conocimiento y los hombres y las mujeres, al definir la valoración de las relaciones sociales y de cada uno de los géneros* (Maceira, 2005).

Siguiendo la sugerencia de Maceira (2005) que plantea que la investigación del COG representa un recurso fundamental para lograr de mejor modo la transversalidad de género en las instituciones de la educación superior, así como uno de los canales más efectivos para identificar la realidad institucional escolar, y establecer estrategias o mecanismos para comprender y erradicar las prácticas discriminatorias y violentas que los meros discursos no han logrado hacer, en este trabajo se exponen los actos de discriminación y violencia en las relaciones de género que suceden en el aula y en sus contornos en la cotidianeidad del ambiente universitario como implicaciones tácitas del COG, con miras a distinguir las posibilidades de generar procesos de interacción de género basados en principios de igualdad sustantiva.

Procedimiento metodológico y participantes en el estudio

Se aplicó un cuestionario a un total de 70 participantes de la Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, considerando que esta carrera tiene menor población de varones y con la intención de que las respuestas de la población entrevistada fueran en términos de número equiparable según sexo, se decidió entrevistar al total de hombres de cada grupo y por cada uno, encuestar a una mujer. Se intentó con ello, reflejar la opinión y comparar las respuestas tanto de chicos como de chicas respecto de la problemática estudiada. Este tipo de elecciones corresponde a lo que Hernández (2013) denomina “muestra de conveniencia” cuya pretensión no es responder a criterios estadísticos ni buscar una representatividad para alcanzar la generalización de resultados sino más bien, se busca la exploración temática. El cuestionario tuvo dos apartados: 1) datos generales y 2) actos y comportamientos de discriminación. La población participante en este instrumento se conformó de 35 mujeres con una edad promedio de 20 años y 35 hombres con un promedio de 22 años de edad. En orden de importancia, la población encuestada se concentró en octavo cuatrimestre (37.1%), cuarto y segundo cuatrimestres en iguales proporciones (25.7%) y sexto cuatrimestre (11.4%).

Enseguida, dado que los resultados arrojados limitaron la distinción de los matices y las sutilezas en cómo los actos y comportamientos de discriminación permean las relaciones de género en las aulas y en sus bordes, nos pareció necesaria la exploración cualitativa de la problemática estudiada y optamos por aplicar entrevistas con un guion temático a estudiantado y profesorado. Se hicieron un total de 16 entrevistas a estudiantado (11 mujeres y 5 hombres) y 4 a docentes (2 hombres y 2 mujeres). El total de entrevistas incluyó estudiantado y profesorado de tres licenciaturas: trabajo social, sociología y psicología.

El carácter cualitativo de las narrativas permitió captar las vivencias desde el punto de vista de quien las vive y experimenta, su esencia depende del modo en que tal experiencia es sentida (Martínez, 2004). Los ejes temáticos tratados condujeron a recuperar experiencias de haber participado de manera directa e indirecta (personales o de terceros) en situaciones de discriminación tanto positiva como negativa, éstos fueron orientados a explorar formas de trato, actitudes, comportamientos y experiencias de discriminación de género. En general, se buscó el

reconocimiento de vivencias referidas a las diversas formas de trato en las relaciones de género. La exposición y discusión de los resultados articula tanto los datos cuantitativos como la información cualitativa.

¿Igualdad de trato?: Esa preferencia por ser niña

Dado que las relaciones de desigualdad de género obedecen a patrones sociales que enseñan y determinan las maneras de cómo hombres y mujeres deben relacionarse, cómo tienen que tratarse y cómo deben de tratar a sus congéneres o a los opuestos, pretendimos saber si en el aula y fuera de esta ocurrían formas de trato igualitarias sin interesar el sexo, y con más detalle, si existían preferencias de trato según se fuera hombre o mujer. En concreto, si las relaciones que se establecen en la universidad entre chicos y chicas (inter-géneros) y con el propio sexo (intra-géneros) están condicionadas por la socialización diferencial que fundamenta el sistema patriarcal (García *et al.*, 2016).

El primer cuestionamiento concreto fue: *Según tu experiencia ¿en la escuela se da un trato de igualdad sin importar el sexo?* Las respuestas indican que 64.2% de las chicas y los chicos *siempre* distinguen un trato igual, sin embargo, el repunte fue mayor entre los hombres (68.6%) que entre las mujeres (60%). La segunda pregunta formulada fue: *Tú crees que ¿en la escuela hay preferencias o tratos especiales de acuerdo al sexo?* A lo que 59.9% del conjunto respondió que *nunca*, de igual modo que en la anterior, los chicos fueron mayoría (65.7% contra 54.3% de las chicas) sin embargo, 22.9% del total dijo que *siempre* hay tratos especiales según el sexo, en primer orden las mujeres con un 34.3% así lo respondió, mientras que solo un 11.4% de los hombres.

La vinculación de ambas preguntas permiten deducir que al menos 6 de cada 10 hombres y mujeres señalan que *existen tratos de igualdad* sin importar el sexo, particularmente, los chicos apoyan más esta respuesta (7 de cada 10), pero se distingue que al menos 4 de cada 10 del acumulado estudiado no lo cree de esta manera, es decir, sugieren que el trato igualitario *nunca ocurre* (3 de cada 10 hombres y 4 de cada 10 mujeres). Esto nos lleva a retomar la afirmación que plantean Jiménez *et al.* (2006:444) respecto al "hecho de que entre compañeros se acepta con naturalidad la igualdad con relación a los atributos de mujeres y varones aunque, en la práctica, persisten algunos comportamientos que contradicen esta aparente normalización". También en la generalidad 6 de cada 10 señala que los tratos preferenciales *no ocurren nunca*, pero 3 de cada 10 chicas refirieron tener *siempre* tratos especiales, mientras que solo 1 de cada 10 chicos. Repasemos a través de las narrativas que significados se le otorga a "trato preferente" o en el argot juvenil un trato VIP (*very important people*). La experiencia siguiente indica que *llevarse con el profe, seguirle la onda y cotorrear bien* produce privilegios en las mujeres (por ejemplo obtener las mejores notas) que germinan en relaciones jerárquicas y de género (profesor-alumna):

> *Si, si lo he visto, en las optativas como se revuelven los salones, hubo un profesor que lo consideraba muy serio pero hubo unas compañeras del otro grupo que eran muy escandalosas y se acercaban con él y como que cotorreaban más con él. Entonces, al final de su evaluación a ellas les dio más oportunidad que a los demás, ellas pasaron directo con su diez y a los demás si nos hizo difícil la prueba* (Naty, Psicología).

Otra estudiante refirió la vivencia de formas de expresión de tratos inter-géneros que permiten diferenciar a qué responden estas situaciones preferenciales con base al sexo:

> *En la biblioteca con mi novio, era un trato más permisible, porque él entregaba los libros tarde y no había problema no le cobraba los cinco pesos, pero a mí se me hacía tarde para entregar un libro y me cobraba, aparte el trato era distinto, igual por ejemplo con la secretaria, cuando está de malas pues trata mal a todos y a todas pero he visto que cuando son hombres el trato es diferente* (Camila, Psicología).

En el testimonio de Camila identificamos un trato especial a un varón –el novio- que lo eximía de cumplir las normas de la biblioteca y que incluso por ser hombre lo hacía receptor de un trato favorable y amable por parte de la encargada, contrario a ella, que por ser mujer debía cumplir la reglamentación o aceptar la penalización por incumplimiento, o en otras circunstancias tolerar el humor de la secretaria.

Para profundizar en las formas de trato, formulamos la siguiente pregunta: *en el salón de clases ¿el trato que se le da al sexo opuesto es mejor?* Ello suponía explorar la opinión de los hombres sobre las mujeres (*¿tratan mejor a las mujeres?*) y de manera inversa, la opinión de las mujeres sobre los hombres *(¿tratan mejor a los hombres?*). Las contestaciones indican que para 45.7% de los hombres ellas *nunca* reciben un trato mejor, 54.3% dieron como respuesta *a veces y siempre*, esta última opción tuvo el mayor porcentaje (37.1%). Por su parte, 54.4% de las mujeres dijeron que ellos *nunca* reciben un trato mejor en el salón de clases, y las respuestas *a veces y siempre* ocupó 45.6%, en proporciones similares. Esto sugiere que menos de la mitad de los estudiantes (4 de cada 10) piensa que las chicas *nunca* son tratadas mejor en el aula, mientras que la mitad de las estudiantes (5 de cada 10) tiene esa misma respuesta sobre ellos. Asimismo, al menos 6 de cada 10 chicos opina que *a veces y siempre* las mujeres reciben tratos mejores, y 5 de cada 10 chicas dijo lo similar respecto a los hombres. En concreto, esto supone que los hombres son los que menos reciben excelente trato, mientras que, las mujeres son más favorecidas. Las siguientes son voces de varones:

> S*í, ya que las mujeres entre comillas bonitas son las preferidas (*Manolo, Sociología).
>
> *Sí una chava es guapa el Leobardo les da chance o el Carmelo, ellos son muy preferenciales con las alumnas* (Artemio, Sociología).
>
> *La mayoría de los hombres son canijos, y digo a lo mejor hasta me incluyo, yo por preferencia, prefiero a una mujer que a un hombre* (Gael, Psicología).

Desde la opinión masculina, estos actos indican que tratar mejor a las mujeres es útil en tanto refuerza la creencia de protección y vulnerabilidad en las que son colocadas socioculturalmente, además de que reproduce y perpetúa tratos diferenciados limitativos, donde *"las bonitas y guapas"* son quienes gozarán de más posibilidades y privilegios. También hubo respuestas de parte de las propias mujeres que apoyaron este sentir:

> *Somos muchas mujeres y sí hay o se prefieren a unas mujeres más que otras* (Mina, Trabajo Social).

> *Cuando te hacen examen oral y pasabas individual, y ya pasaba y te dice el profesor: 'tienes ocho pero te saco nueve' y dije, ¡ah, bueno!, si hay como que esa preferencia por ser niña* (Lolis, Psicología).

Tal como lo afirma el primer testimonio, los privilegios de mejor trato no son para todas las mujeres, las guapas o bonitas son parte del grupo favorito, aunque todo tenga un precio: *"Querer salir con ellas" "no falta la insinuación" "Que si quieres mejorar tu situación vamos a tomar y vamos a tomarnos un cafecito y eso" "Que buena estas*", entre otros se constituyen en costos a pagar por gozar de prerrogativas. Con mayor detalle el siguiente testimonio ilustra:

> *Había un maestro que a algunas nos saludaba de beso, no a todas, a algunas pero ya después como que esos saludos, bueno a mí no me empezaron a gustar y entonces lo veía y me volteaba para que no lo saludarlo, pero otras compañeras sí les seguían el juego porque ya sabían que así pasaban, incluso a mí me pasó en cuanto a la calificación; una vez no fui a presentar un examen y no hubo ningún problema me puso nueve* (Deme, Psicología).

De esta manera recibir trato privilegiado conlleva la aceptación de insinuaciones, invitaciones forzadas a espacios fuera de la escuela con intenciones de sostener interacciones afectivas no consentidas, además de contacto físico y verbal –miradas, palabras, besos, abrazos o toqueteos incomodos– que provocan temor y miedo entre las chicas. En un estudio realizado por López *et al.* (2016) encontraron que el alumnado percibe un trato diferenciado por parte del profesorado en función del sexo del estudiantado, descubren que 58.9% mujeres y 49.1% de varones manifiestan desacuerdo frente al 35.2% de los varones y el 26.1% de las mujeres que se declaran de acuerdo, es decir, estas cifras indican que al menos 3 mujeres y 2 hombres de cada 10 identifican que el profesorado hace diferencia en el trato según sexo: a las mujeres con sensibilidad y condescendencia, a los hombres con exigencia y dureza.

Precisa Hernández (2013) que *la mayor parte del tiempo el profesorado se sitúa en la posición de quien tiene el poder y lo ejerce a su manera y su potencial de ejercer la violencia está en función del cuerpo de creencias tanto de quien ejerce la violencia material o simbólica como de quien la sufre*. La negación de estos favores para obtener privilegios puede como ocurrió en algunos casos, además de afectar el estado emocional de las mujeres, interferir en situaciones reales como obtener malas notas o no aprobar los cursos:

> *Yo le decía que porqué me ponía esa calificación si había entregado todo, me esforcé y ese día estuve llorando. Uno compañero me dijo: 'es que quería que le dejaras ver las piernas y como no pues no', y sí es incómodo, mejor te alejas* (Deme, Psicología).

Una docente narró que este tipo de acoso ha existido desde siempre, a ella una estudiante le contó:

> *Una compañera sufrió porque a fuerza tenía que ir a tomar con un maestro, y dejar que le regalara libros para que ella pudiera aprobar. Y aparte él le decía que 'estaba ella muy bien' y ella tenía que aguantarse* (Rosita, Psicología).

Indica Hernández (2013) que *a pesar de la gravedad de estos actos, la impunidad es la que se impone, entre otros factores porque muy pocas víctimas se atreven a denunciar esos hechos por un mecanismo poderoso del patriarcado, de convertir a las víctimas en culpables y por la tendencia de las instituciones de ocultar esos actos muchas veces para evitar el 'desprestigio institucional'…*. Resistir, tolerar y soportar son enseñanzas aprendidas por parte de las mujeres forjados en sus contextos familiares y reforzados con un sistema patriarcal, que se traduce en miedo a no contar con ayuda para salir avante frente a situaciones de violencia. Ante el maltrato del que las mujeres son objeto y padecen, ellas manifiestan reacciones y sentimientos ambivalentes que se mecen entre aguantar, sufrir, callar, o bien protestar, rechazar, resistir (Camacho, 1997).

Por su parte, las circunstancias privilegiadas en que transitan las vivencias de los hombres indican *alianzas con los mismos hombres,* es decir, entre maestros y estudiantes pero para otros asuntos que no comprometen su integridad, ni su dignidad:

> *Si hay un trato preferencial del hombre-docente hacia la mujer pero por cuestiones biológicas, pero también hay un trato similar de igualdad con el alumno, por la cuestión de que ya una chelita y como son hombres se tienen ideas parecidas hacia la mujer o hacia la sociedad. Pero sí, a veces hay trato más preferencial del docente hacia la alumna* (Artemio, Sociología).

En las narrativas queda claro que *es un secreto a voces* el hecho de que los maestros se van a tomar alcohol con los alumnos, acto que corresponde a rituales de la masculinidad hegemónica, Maceira (2005) señala que el *ejercicio de la masculinidad* tiene además otras manifestaciones (golpes, palabras fuertes, riñas) todas ellas cargadas de fuerte violencia. Este tipo de pactos masculinos perfilan que el alcohol y las mujeres se convierten en elementos de identificación de ser hombre, el primero es un estimulador potencial de la violencia. Ambos –mujeres y alcohol– son vínculos socializadores entre varones (Castro y Vázquez, 2008; Duarte *et al.*, 2010).

Así que el ideal de un trato diferenciado con igualdad es un sueño efímero. El trato *mejor* al que refiere la población entrevistada supondría un trato diferenciado tendente a la igualdad de trato, sin embargo, como lo relatan los testimonios este trato preferente se traduce en expresiones de desigualdad género. Indican López *et al.* (2016).

Un trato diferenciado en función del sexo es un atentado contra la construcción de una vida digna; menoscaba las posibilidades y potencialidades de las personas, independientemente de su sexo, anulando el desarrollo de ciertas capacidades, encorsetando y marcando en función de unos atributos marcados por el sexo que simplifican la diversidad real existente. Este trato diferenciado conforma actitudes, creencias y modos de relacionarse con los demás y el mundo.

La igualdad de trato supone explícitamente relaciones entre los géneros con base a principios de calidad, justicia, ausencia de mecanismos jerárquicos y de ejercicio de poder/autoridad y privilegia, medidas de acciones inclusivas y no excluyentes.

¿Atributos que justifican? La mujer tiene un cuerpo más frágil

Es posible que estos tratos "privilegiados", "especiales" o "preferenciales" que las mujeres reciben estén estrechamente vinculados a considerarlas susceptibles a ciertas circunstancias, actos o palabras, que aun cuando aparentemente se quieran traducir en hechos positivos no dejan

también de ser restrictivos. En razón de ello, quisimos indagar la creencia sobre la sensibilidad y fortaleza *versus* mujeres y hombres, y decidimos preguntar tanto a las propias chicas como a los chicos acerca de ello, se planteó qué pensaban sobre si *¿las chicas son más sensibles?* Las respuestas indican que 34.3% de las mujeres piensan que no son más sensibles en tanto el resto (65.7%) refiere ocasionalmente; ahora bien, en opinión de los hombres 17.1% asegura que ellas *no son más sensibles* y 82.9% que *algunas veces*. Estos datos indican que 3 de cada 4 mujeres y 2 de cada 10 hombres ellas *no son más sensibles*, en contra 7 y 8 de cada 10 respectivamente dieron una respuesta que afirma *mayor sensibilidad* entre las mujeres.

Los atributos de género tradicionales promueven y amplían la brecha de la desigualdad, otorgan rasgos que privilegian ciertas capacidades humanas para unos y minimizan las de las otras, a las mujeres se le prepara con una personalidad insegura, dependiente y débil (comprensiva, delicada, tierna, intuitiva, temerosa, sumisa y pasiva). Estas habilidades socio-construidas se concatenan y se asocian de tal forma que la sensibilidad como atributo femenino conlleva el resto del conjunto. De ahí múltiples expresiones que sostienen estos estamentos binarios de género entre la población entrevistada:

> *La mayoría de las mujeres son más accesibles y tranquilas* (Mayela, Psicología).
>
> *El desempeño es más por parte de las mujeres que de los hombres, como que su ética profesional y responsabilidad se nota más* (Nacha, Trabajo Social).
>
> *Las mujeres son más conformistas que los hombres* (Gael, Psicología).
>
> *Bueno en mi salón somos diez pero yo no me junto mucho con ellos por lo mismo de que a veces las mujeres son más responsables con los trabajos, entonces conozco muy bien a mis compañeros y sé que sería muy difícil salir adelante por eso es que no me vínculo tanto en el trabajo con ellos, en actividades extraescolares sí pero ya en trabajo que se tenga que entregar o tareas no* (Neto, Trabajo Social).

En estos testimonios podemos distinguir que ser accesible (comprensiva), tranquila (suave-quieta), responsable (solidaria-comprometida), conformista (buena-mansa) y objeto *(Las mujeres son inútiles, las mujeres son muebles*, Jaime, Psicología) se anuda a una personalidad femenina en el aula universitaria y sus contornos, por ello es percibida no sólo por los propios hombres sino por las mujeres, aunque entre los primeros indica un ejercicio del sexismo benevolente, que alude a actitudes protectoras frente a un actuar femenino débil y sensible, por tanto considerarlas como "no iguales" (Glick y Fiske, 1996 citados en Hernández, 2013). Incluso un comentario de un estudiante que refirió lo que esperaría si llegara a ser padre ilustra con mayor claridad al respecto:

> *Mi ilusión siempre ha sido una niña, son más dóciles, son más tiernas y a veces son más inteligentes, aunque a veces me duele reconocerlo, porque me he topado con mujeres que me dan la vuelta brutal, son más inteligentes* (Gael, Psicología).

Es posible que los resultados antes citados coincidan con lo encontrado por Jiménez *et al.* (2006) donde algunas participantes en dicho estudio denuncian que:

> *…en la Universidad está cobrando fuerza lo que ellas entienden como una forma sutil de discriminación negativa hacia la mujer: sus logros académicos se atribuyen*

> *a cualidades tradicionalmente menos prestigiosas que aquellas que causan el éxito masculino [con lo que] ellas tienen una mejor inteligencia emocional y capacidad para las relaciones interpersonales y la expresión de sentimientos, mientras que los hombres superarían a aquellas en la capacidad de pensamiento lógico y abstracto, matemático y espacial.*

Siguiendo esta misma estrategia formulamos la pregunta: ¿*los chicos son más fuertes?* esperando respuestas de sí mismos como lo que opinaban las mujeres. Los datos reflejan que ellas *no consideran* que los chicos sean más fuertes (45.8%) y ellos mismos apoyaron esta respuesta en un 34.3%, la opción *siempre* correspondió a un 17.1% expresión de las mujeres y al 20% de opinión de los propios hombres, y la respuesta *a veces* la dio un 37.1% de mujeres y 45.7% de ellos. Lo que significa que 3 hombres y 5 mujeres de cada 10 *no creen* que los chicos sean más fuertes, 5 y 4 de cada 10 en el mismo orden piensa que *a veces*, y 2 y 1 afirma que los hombres *siempre* son más fuertes. Las atribuciones heteronormativas de género sugieren entonces que a los hombres se les instruye como seguros de sí, independientes y valientes (aventurero, fuerte, tenaz, práctico, irreverente, activo) y sobre todo, que estas atribuciones tienen como sostén principal y único a la naturaleza humana (es decir, los genes y no el género) creencia sostenida en el siguiente testimonio:

> *La mujer sufre de estos males como, artritis, degeneración de las articulaciones, viven con problemas ya crónicos y por lo que he leído eso se debe a la naturaleza de la mujer, la mujer tiene un cuerpo más frágil y el hombre en términos generales tiene un físico más fuerte, más agresivo* (Artemio, Sociología).

Así, la fuerza masculina es relacionada con la fortaleza física y la agresividad; y la debilidad y dulzura con la naturaleza femenina, que incluso marcan los espacios de actuación en la universidad:

> *Sí claro, hay eventos para hombres, tan solo en los eventos deportivos pero no creo que porque juegue una chava con nosotros vamos a perder o vamos a detenernos porque son más débiles* (Gael, Psicología).

> *A fuerza piden un hombre para que les ayude o para mover las mesas, para bajar la pantalla o para ir por el cañón, siempre mandan a los hombres* (Naty, Psicología).

Estas creencias se asocian con los roles tradicionales de género en el ámbito intelectual: *1) Los varones perse son más inteligentes pero vagos¸ por lo tanto hay que exigirles; 2) Las mujeres no son tan inteligentes pero son muy trabajadoras, por ello hay que ser condescendientes* (Simón, 2011 citado en López *et al.*, 2016). Los resultados precedentes permiten mirar la prevalencia de estereotipos de género que tienden a ser multiplicados justamente porque en el imaginario social se une la fuerza inmediatamente con el físico y no a la fortaleza emocional, por ejemplo. En esta construcción de la dualidad no se distingue el lado sensible de los hombres y la capacidad que pueden tener al demostrar sentimientos. La asociación de la fuerza con lo masculino y la sensibilidad con lo femenino, dota de otros atributos socioculturalmente admitidos para unos (más carácter) y no para otras, y al final de cuentas, *mientras que los varones se socializan en valores como autonomía, aventura y riesgo; las mujeres lo hacen en relaciones basadas en la dependencia, por lo que tienden a sufrir más abusos* (Zamudio *et al.*, 2011).

Comunicación en el aula y sus contornos

¡Hash! vas a empezar a hablar de viejas

Para explorar las relaciones grupales y reconocer si las formas de comunicación están determinadas según el sexo, preguntamos *¿si la manera de dirigirse al otro sexo era distinta?* 60% de las chicas y 71.5% de los chicos dijo que *sí* se expresaban *diferente* según sus pares fueran hombres o mujeres, además, 40% de chicas y 28.5% de chicos dijo que sin importar el sexo *se comunicaban de la misma forma*. Esto sugiere que 6 y 7 de cada 10 mujeres y hombres se dirigen al otro sexo de modo distinto y solo 4 y 3 de cada 10 correspondientemente lo hace sin distinción. La narrativa siguiente permite distinguir que detrás de la forma de comunicación hay un tabú:

> *Muchas lo ven mal, piensan que si te juntas con un hombre te vas a volver más grosera, creo que son diferentes criterios de las personas, diferentes pensamientos, para mí convivir con mujeres y hombres no es ningún obstáculo, creo que la amistad no tiene sexo* (Gael, Psicología).

Sin embargo, los testimonios indican que los diálogos entre hombres responden a códigos masculinos donde la camaradería y la confidencialidad que los confina como parte del grupo de "los iguales" les brinda mayor libertad para expresarse. En su estudio, García *et al.* (2016) encuentran que las chicas prefieren relacionarse entre sí para compartir secretos, sentarse juntas en la clase y estudiar. En otra investigación se identifica que entre universitarios uno de los temas predilectos para chismear es precisamente *hablar de viejas* (Vázquez y Chávez, 2007), tal como alguno de los entrevistados en nuestra exploración también afirmó.

Otra entrevistada dijo: *Los hombres se entienden mejor entre hombres porque se pueden hablar hasta con groserías y las mujeres no* (Lucy, Psicología). Esta opinión alude a que las mujeres deben hablar con palabras apropiadas *sonreír mucho, hablar poco, mantenerse siempre serenas y no usar jerga idiomática o malas palabras* (Kramer, 1975 citado en Vázquez y Chávez, 2007). Desde esta mirada, se conforma una visión despectiva del sexo femenino, sin reflexionar que *hablar con palabrotas* entre los hombres más que una respuesta fisiológica es un comportamiento permitido y avalado socialmente, no así, lo contrario (que las mujeres se expresen con groserías).

Para lograr la aceptación masculina una de las modas recientes entre mujeres es copiar posturas e incluso modismos en el lenguaje para posicionarse en el mismo nivel jerárquico y relacional que los hombres, la universalización del modelo masculino fuerza a las chicas a que participen en este (Santos, 1997), por lo que a pesar de ser número creciente las alumnas deben "adaptarse" para formar parte del circulo masculino, en tanto, ellos sólo se acomodan según las circunstancias, particularmente, en éstas que convienen a su desarrollo profesional y de amistad (grupos de trabajo, tareas escolares, prácticas profesionales).

La lengua es una las formas más sutiles de transmitir la discriminación porque refleja valores de la sociedad, transmite y refuerza los estereotipos y roles considerados adecuados para unas y para otros, el uso de un lenguaje sexista coexiste con otras maneras de ejercer la autoridad. La utilización del masculino como presunto genérico se convierte en referente y medida universal de la humanidad, la adopción de ello en el lenguaje es altamente ejercido en este escenario universitario tlaxcalteca.

> *Cuando los maestros o maestras llegan y solo mencionan así de 'hola chicos, ejemplos donde solo mencionan al hombre y nos olvidan, eso se me hace algo injusto, porqué les cuesta decir: 'Hola chicos y chicas'* (Lucy, Psicología).

Esta sensación por parte de las mujeres de sentirse excluidas, olvidadas e ignoradas no solo tiene implicaciones en la omisión de la enunciación verbal sino en su presencia real, aunque según el sentir de una docente, es poco significativo la transformación del lenguaje en tanto los contenidos y los significados no están cimentados en una búsqueda del respeto y la igualdad real: *Igual no cambia, era como siempre igual, siempre 'buenos días muchachos, buenos días muchachas' ¿no? y obviamente en términos del discurso pero así del contenido es como si una no estuviera ¿no?* (Sandra, docente). De esta manera, la presencia de las mujeres se convierte en huellas invisibles en el aula universitaria y en su alrededor. El desconocimiento del manejo de un lenguaje incluyente se ha banalizado, en el testimonio siguiente podemos distinguir varios elementos de reflexión:

> *Eso de que se feminiza, por ejemplo la silla si termina con "a" va a ser mujer, en lo personal no, por ejemplo cuando yo digo, las o los son hombres y mujeres es por igual. En una ocasión una compañera que es muy feminista, supuestamente porque, pues no sabe ni siquiera que es el feminismo, un profesor dijo, 'El hombre, es el ser pensante' y ella lo dijo '¿Por qué el hombre y no la mujer?, al profesor le causó mucha risa, sí se río y dijo '¿Qué onda con tu comentario?', muchos de nosotros igual nos reímos. Ella dijo: 'Pues sí, por qué no la mujer, siempre el hombre, y siempre toman en cuenta al hombre, y el hombre esto, y el hombre aquello y no la mujer' Él, le explicó: 'Pues es que el hombre no se refiere solamente al sexo o el género masculino, a los seres pensantes, no solamente el hombre' y ella dijo: 'y por qué no usa el término hombre y mujer' , él dijo: 'Porque pues no se me hace necesario, y bueno para que no te disguste voy a decir: el ser humano o humana ¿qué quieres que diga? Porque si a lo mejor digo, humano lo tomas como hombre y te vas a enojar'. Fue algo muy raro, dijimos: 'a esta edad, en este grado de estudios, y qué una compañera salga con un comentario así', pues como que no está muy bien* (Jaime, Psicología).

La ignorancia de las atribuciones masculinas o femeninas a la lengua que se traducen en mofa al suponer feminizar o masculinizar, incluso hasta los objetos –la silla–, detrás de lo cual puede existir una significación de que las mujeres se revisten precisamente como cosas. Además, el reclamo de la falta de reconocimiento justo en las formas discursivas y por el contrario, la homogenización en la designación de "ser humano" se queda sin respuesta a *¿Por qué el hombre y no la mujer?* indicando la banalización del lenguaje incluyente y especialmente el juicio colectivo en el aula para menospreciar la opinión de la estudiante. El uso de un lenguaje no sexista (discurso político), asociado con otras acciones estimuladoras de no discriminación, permitiría la valoración justa, la inclusión, la no subordinación de las mujeres en cualquier escenario donde su presencia es real (Castro, 2015), pues de otra manera no se contribuye a un camino de igualdad en las interacciones cotidianas que emergen en el salón de clases y se reproducen y perpetúan comportamientos basados en relaciones de desigualdad, discriminación y violencia, como de las continuaremos hablando.

Ay, tenías que ser mujer

Al preguntar *¿si ante las opiniones o actos expresadas en el aula por el sexo opuesto existe respeto?* 68.5% de las mujeres respondió que *siempre*, mientras solo 62.8% de los hombres lo consideraron así; dijeron *a veces* 25.7% de ellas y 31.4% de ellos, en proporciones similares (5.8%) respondieron que *no*. Esto supone que 3 y 4 de cada 10 chicas y chicos respectivamente indican falta de tolerancia a las opiniones de otros y otras, particularmente los hombres a pesar de ser una proporción minoritaria son quienes más apoyan esta respuesta, en tanto que las mujeres aseguran ser más respetuosas con las intervenciones que se generan en el aula. Más allá del rango numérico es importante señalar que este tipo de hechos pueden estar presentes como "comportamientos de carácter discriminador" lo que muestra su vigencia (Jiménez *et al*., 2006), en ese sentido interesa resaltar el contexto en que estas situaciones son producidas:

> *En una ocasión, entre un maestro y una alumna, él preguntó algo, ya no recuerdo exactamente qué, y entonces ella contestó con un punto de vista más como religioso y no científico como lo esperaría y alguien, dijo: 'Ay, tenías que ser mujer'* (Carol, docente).
>
> *Yo decía lo mismo o realizaba la misma operación y a mí no me decía que estaba bien, pero al compañero le decía que 'estaba muy bien', entonces no sé a lo mejor tenía el prejuicio de que las mujeres no sabían matemáticas* (Camila, Psicología).
>
> *Hay algunos hombres, algunos que les vale, no les importa quien sea, agarran y les dicen de groserías* (Neto, Trabajo Social).
>
> *Había otro profesor que consentía a dos hombres porque para él eran los más inteligentes* (Yola, Trabajo Social).

Este tipo de prácticas de irrespeto y menosprecio en numerosas ocasiones se atribuyen como simples chistes o bromas que los hombres dicen dirigiéndose a las mujeres (Santos, 1997) asimismo, muestran formas autoritarias de parte del profesorado y del grupo de varones que se traducen en agresión verbal violenta y se notan no sólo en un discurso soez y diferenciado, sino en manifestaciones de desestimación a las capacidades de las mujeres: *te hace falta cerebro* fue una de las expresiones dichas por un profesor que compartió con nosotras una colega (Carol, docente), modos de discriminación verbales que se arraigan como estereotipos de género y redundan en privilegio para unos y rechazo de otras (Expósito *et al.*, 1998).

Incluso en la manera de sentarnos, los hombres hasta atrás y las mujeres adelante, entonces en los equipos, en las actividades que trabajábamos cotidianamente pues era siempre ya una relación digamos ya muy clara de los hombres si con los hombres y las mujeres con las mujeres (Sandra, docente).

La narrativa precedente indica el posicionamiento espacial de los hombres en posiciones estratégicas que les permite supervisar, controlar y vigilar la dinámica de los hechos que ocurren en el aula. Estas situaciones no solo se sostienen en el salón de clases, una docente narró que participando en algunas actividades artísticas asiste junto con sus estudiantes a un concurso de baile en donde se sintió fuertemente expuesta como objeto de satisfacción sexual:

> *Yo tenía la idea de que era un baile abierto para que la gente lo pudiera admirar pero nos pusieron enfrente de una mesa donde estaba un representante con sus*

> *achichincles a lado, y nos pusieron a bailar enfrente de ellos, entonces no me gustó, porque yo me sentí como si fuera una vedette, y más con la actitud que ellos tomaron, se sentaban así y nos veían y nos cerraban los ojos, y todas mis alumnas y yo sentimos eso, entonces, no, eso fue lo que no me agradó para nada* (Kary, Psicología).

Los gestos obscenos, las palabras soeces y las miradas lascivas, en conjunto son actos ofensivos a la decencia y dignidad de las mujeres, pero aún más perverso es que los mitos de la violencia que transitan en el imaginario social universitario les atribuyan la responsabilidad y la culpa de los malos tratos que reciben, disolviendo una vez más, "el anclaje estructural de la violencia de género, la implicación activa de los agresores y la forma en que opera un ciclo de violencia" (Gonzales, 2013:96). En estos argumentos es que se sostienen opiniones como del siguiente docente: *Las mismas mujeres piden igualdad, equidad y no sé qué tantas cosas quieren pero son las primeras que se ponen ahí enfrente a exhibirse, que se supone es lo que no quieren, pero es lo primero que hacen* (Armando, docente).

Para continuar indagando, cuestionamos acerca de *¿si en clase se mantiene una escucha atenta y respetuosa al sexo opuesto?* 97% de las mujeres y 91% de los hombres respondieron que *sí* escuchaban educada y respetuosamente, destaca que 6% de los últimos dijo *nunca estar atento* a las opiniones de las mujeres.

> *Hay profesores que son un poco agresivos contra las mujeres y con cualquier cosa tratan de exponerlas* (Artemio, Sociología).

> *Cuando pasaba una chava a exponer en el salón, a veces empezaban los chiflidos por parte de algunos hombres, entonces muchas veces te incomodas* (Camila, Psicología).

> *Un profesor no recuerdo exactamente que comentarios hizo pero eran comentarios machistas y como sabía que Lola y yo estábamos en el curso de Psicología y Género, pues nos volteaba a ver y nos decía: 'Ay sin ofender a las presentes' o cosas así* (Naty, Psicología).

> *A mí así me parece que las bromas que hacen en clase son totalmente misóginas, no se me hace correcto, porque si lo haces con tus compañeros te creo, pero si lo haces con los alumnos, más allá de que tus bromas sean misóginas, pues qué respeto le estás dando a tus alumnos y sobre todo, a las mujeres* (Armando, docente).

De los testimonios precedentes, el primero alude a la exposición de las mujeres sin importar en qué momento, el siguiente, a la rechifla que se vuelve tan común en la calle como en el salón de clases y manifiesta lascivia o menosprecio a lo femenino; los comentarios burlones del tercero y la condescendencia patriarcal protectora del último a pesar de decir que no es lo correcto. La exhibición de las mujeres en el aula con este tipo de actos o comentarios como *ay, ya hicieron sus panchos, son mujeres* demuestran formas de trato insolentes. Pero además como bien lo precisa Maceira (2005):

> *El lenguaje que utilizan los alumnos para referirse a sus compañeras o maestras, y también a algunos compañeros, no sólo es ofensivo sino que frecuentemente está permeado de agresiones que reflejan actitudes sexistas y homofóbicas.*

De manera más clara los siguientes testimonios ilustran que el hecho de desalentar una escucha atenta inhibe la participación femenina y al contrario favorece a los hombres preferentemente y propicia la mudez normalizada de la voz de las mujeres, donde el quedarse calladas se constituye como un recurso inmediato que ellas encuentran frente a su invisibilidad e inexistencia:

> *En desarrollo de emprendedores, un día me tocó con dos compañeros, éramos más mujeres y había dos hombres, la profesora les ponía más atención y pues hasta decía 'mejor no hablo y que hablen ellos' y cuando pasamos a exponer lo que ella nos dejaba, se ponía a escribir pero cuando hablaban mis compañeros sí les ponía atención* (Deme, Psicología).

> *Los maestros se dirigían mucho con los alumnos, tenían como más relación con ellos que con nosotras* (Carol, docente).

Sin embargo, estas situaciones que vulneran la dignidad de las mujeres, no es exclusiva, en otra posición del escenario en el aula, según opinión de los varones, ellos son igualmente expuestos:

> *Le da mucha preferencia a las mujeres y las está constantemente levantando, 'tu sí puedes' y todo, pero a mí me tocó ver que a veces participaba, y ni me pelaba, me tocó dar mis opiniones y las minimizaba* (Gael, Psicología).

> *A veces dicen 'que pase un hombre al frente' y pues responde: 'no hay hombres' 'Ay ¿cuáles hombres? si ni hay, ni hay hombres' o cosas así* (Mayela, Psicología).

Al seguir explorando, cuestionamos a quienes participaron en el estudio acerca de *¿si han vivenciado situaciones de desacuerdos con el sexo opuesto?* 88.6% de las mujeres y 97.1% de los hombres manifestaron que *no*; destaca que 11.4% de las chicas *afirmó haber tenido algún tipo de desacuerdo* con chicos (1 de cada 10) mientras que solo 2.9% de ellos dio esta respuesta. Algunas de las razones que ellas enunciaron como situaciones de discordancia fueron: *por defender un trato igual, por no coincidir en ideas, no tener el mismo punto de vista, porque los hombres usan un lenguaje vulgar o por falta de madurez*. Sin embargo, según versión de los hombres (docentes y alumnos) este tipo de situaciones se suscitan más entre las propias mujeres porque *son necias*:

> *Los egos, los egos se marcan más entre mujeres, que no es lo mismo entre hombres, tal vez el ego entre hombres pueda venir en aspectos más físicos, tal vez jugando futbol, jugando voleibol, no sé. Pero entre mujeres se da en otros momentos, se puede dar en el salón una discusión sobre diferentes puntos de vista o las discusiones muchas veces por cuestiones muy banales* (Eduardo, docente).

> *La relación de una mujer con otra es muy frívola, muy mala, y siempre se andan atacando, siempre se critican, se ven mal y es como la rivalidad, así es la educación entre mujeres de que 'Yo tengo que sobresalir y la otra no', 'Yo tengo que ser mejor y la otra no' o 'Yo tengo que verme bien y la otra no'* (Jaime, Psicología).

Una de las acusaciones más importantes a la actuación de las mujeres, provenientes de los hombres –e incluso de entre ellas mismas– es el hecho de considerar que *las relaciones de poder entre las mujeres son conflictivas, duras e incluso crueles y hay quienes afirman que no hay peor enemiga de una mujer que otra mujer* (Lagarde, 2003), una respuesta que da esta autora es que las mujeres hemos sido educadas bajo la ideología de la igualdad, la cual consiste en pensar que somos iguales a los hombres y, en tanto incursionamos en "su mundo", somos aceptadas sólo si reproducimos las necesidades, los intereses y la mirada de los hombres sobre el mundo y sobre nosotras. Esta posición que rivaliza y confronta las experiencias de las mujeres debe ser un llamado a la construcción de vínculos sororales en un escenario universitario donde la cultura patriarcal no solamente está dañando a las propias mujeres sino a todos los agentes que forman parte de este recinto de formación y habilitación profesional como lo es la Universidad.

A manera de cierre

En este trabajo nos comprometidos a examinar las situaciones de discriminación y violencia de género, visibles y no tan visibles que circulan en el aula y en sus contornos, partiendo de escuchar la voz del estudiantado y del profesorado que transitan en un escenario universitario del estado de Tlaxcala, con la intención de reconocer los caminos que aún hacen falta por andar, en este desafío de diseñar un plan inmediato de igualdad en la Universidad. Sin tener un interés que indicara exclusivamente saber quiénes discriminan más, lo que tratamos es identificar cómo se manifiestan estas formas de discriminación de género, sus costos, sus afectaciones tangibles y no, con precisión, actos vivenciales en los que se concreta el COG.

Al parecer, la información recuperada a través del instrumento cuantitativo mostró respuestas por parte de la comunidad estudiantil de lo políticamente correcto respecto a la igualdad de género, como una manera de representar que *ser universitario(a)* supone ostentar un papel de vanguardia que se enseña y se aprende no sólo en el aula sino por la información recibida mediante los medios de comunicación, las consignas gubernamentales y los requerimientos de habilidades para un empleo futuro. Sin embargo, una falsedad torpe es creer que la violencia ya no circula en las aulas de la Universidad, cuando los datos cualitativos nos hablan de la persistencia de situaciones de desigualdad, discriminación y sexismo que se traducen en expresiones claras del COG que tiene vida en la Universidad, la cual debiera ser realmente un espacio más progresista y neutral de entre todas las instituciones sociales y políticas.

Es cierto que algo está cambiando pero no del todo. Los hombres continúan interrumpiendo a sus compañeras cuando hablan, llaman la atención para tener liderazgo, las siguen descalificando bajo la justificación de *están en sus días* o las denigran por ser *chismosas, peleoneras y chillonas*, se siguen reproduciendo afirmaciones que las estereotipan como *débiles, tiernas, tranquilas, sensibles, responsables* y aunque en apariencia ellas mantienen relaciones más respetuosas y tolerantes con sus pares y gozan de cierto trato preferente, aún son portadoras y llevan a cuestas la aceptación de acoso, la cosificación de sus cuerpos, la minimización de sus logros y son receptoras de actitudes protectores provenientes de un sexismo benevolente. El uso de un discurso igualitario no se armoniza con una realidad altamente prejuiciada. Los cuerpos femeninos se eternizan como blanco de prácticas violentas, la presencia de prácticas sexistas, la conservación de roles y estereotipos de género arraigados entre el alumnado y el profesorado aparentemente cada vez menos, no deja fuera el hecho de que estos actos y formas de comportamiento sexista están aún ahí: en el aula y en sus contornos.

Una creencia generalizada que atraviesa los pasillos de la Universidad es creer que la igualdad es un hecho real, y desde esta lógica las situaciones o experiencias que contradicen este principio son anecdóticas, atípicas, eventuales, no comunes y no generalizables o de concurrencia en otra parte, con otra gente, en otros extractos sociales y educativos pero no en la Universidad, tenemos que comenzar a socializar de manera distinta. La enseñanza del género en los contenidos pedagógicos es fundamental pero la sensibilización del cuerpo docente en estos temas desempeña un papel mucho más urgente para que la igualdad efectiva se alcance y deje de ser una tarea pendiente en las universidades.

LITERATURA CITADA

Camacho, G. (1997). *Mujeres Fragmentadas*. Quito, CEPLAES.

Castro, P. D. (2015). *¿El lenguaje puede cambiar la discriminación de género per se?* en *Revista Vinculando*. Consulta: 9 de febrero, 2016. Disponible en: http://vinculando.org/educacion/el-lenguaje-puede-cambiar-la-discriminacion-de-genero-per-se.html

Castro, R., Vázquez, G. V. (2008). "La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México" en *Estudios Sociológicos*, vol. XXVI, núm. 78, pp. 587-616.

Duarte, E.; Gómez, Jo. F. y Carrillo, C. D. (2010). "Masculinidad y hombre maltratador ¿pueden las creencias de hombres y mujeres propiciar violencia de género?" en *Revista de Psicología*, vol. 19, núm. 2, pp. 7-30. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26416966001 Consulta: 16 de marzo 2015.

Expósito, F., Moya, M. y Glick, P. (1998). "Sexismo ambivalente: medición y correlatos" en *Revista de Psicología Social*, núm. 13, pp. 159-169.

Flores, B. R. (2005). "Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida" en R*evista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, pp. 67-86.

Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, Altamira.

García, P. R., Ruiz, P. E. y Rebollo, C. Á. (2016). "Preferencias relacionales de género en el contexto escolar: Una nueva medida para el diagnóstico de relaciones de género en educación" en *RELIEVE,* vol. 22, núm. 1, pp. 1-21.

Gonzales, P. y Yánez, A. (2013). *Violencia contra las mujeres. Quien calla otorga*. Edición digital, CONICET, Argentina. Consulta: 10 de febrero 2016. Disponible en: http://bdigital.uncu.edu.ar/5270

González, J. R. M. (Coord.) (2013). *Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior en México*, IPN-CONACYT, México.

Hernández, A. (2013). "La violencia de género y sus prácticas en la Universidad de Guadalajara" en Rosa María González Jiménez (Coord.) (2013). *Violencia de Género en Instituciones de Educación Superior en México*, IPN-CONACYT, México, pp. 135-172.

Jiménez, F. C., Murga, M. M. Á., Álvarez, G. B., Gil, J. A. y Téllez, J. A. (2006). "Estudiantes universitarios ante la cuestión de género: estudio propedéutico para la intervención pedagógica" en *Ensaio: avaliacao e politicas publicas em educacao*, vol. 14, núm. 53, pp. 437-456. Consulta: 20 de marzo 2016. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000400003&lng=en&nrm=iso

Lagarde y de los Ríos, M. (2003). "El feminismo y la mirada entre mujeres". Ponencia presentada en el *Seminario Internacional sobre Liderazgo y Dirección para Mujeres. Poder y Empoderamiento de las Mujeres*. Valencia, España, Fondo Social Europeo, Programa EQUAL, Federación de Industrias del Metal de Valencia, FEMEVAL.

López, F. I., Viana, O. M. I. y Sánchez, S. B. (2016). "La equidad de género en el ámbito universitario: ¿un reto resuelto?" en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 2, pp. 349-361. Consulta 26 de abril 2016. Disponible en: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.211531

Maceira, O. L. (2005). "Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar en sexismo en la escuela", en: *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, núm. 21, pp. 187-227.

Martínez, M. M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*, Trillas, México.

Mora, P. A. R. (2010). "Violencia y desigualdad de género en el aula. Del contrato sexual al contrato escolar", en: *Desicio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 27, pp. 37-42.

Moreno, C. C. L., Sepúlveda, G. L. E. y Restrepo, R. L. F. (2012). "Discriminación y violencia de Género en la Universidad de Caldas", en: *Hacia la Promoción de la Salud*, vol. 17, núm.1, pp. 59-76.

Santos, G. M. Á. (1997). "Currículum oculto y construcción del género en la escuela", en: *Kikiriki. Cooperación educativa*, núm. 42-43, pp. 14-27.

Vázquez, G. V. y Chávez, A. M. E. (2007). "Masculinidad hegemónica en la Universidad Autónoma Chapingo. Un estudio de caso entre estudiantes", en: *Textual,* núm. 49, pp. 41-65.

Zamudio, S. F. J., Ayala, C. M. del R. y Andrade, B. M. A. (2011). "Violencia en el alumnado de la Universidad Autónoma de Chapingo, según género". Ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Memoria electrónica*, 1 al 11 de noviembre, COMIE, UANL. Consulta: 10 de noviembre 2015. Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/index.htm

Síntesis curricular

Aurelia Flores Hernández
Doctora en Antropología por la Universidad Laval en Quebec, Canadá. Profesora-investigadora en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre el Desarrollo Regional (CIISDER) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Reconocida como integrante del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1) y Perfil Deseable del PRODEP. Correo electrónico: aure7011@yahoo.com

Adelina Espejel Rodríguez
Profesora-investigadora en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre el Desarrollo Regional (CIISDER) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Reconocida como integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I y Perfil Deseable del PRODEP. Correo electrónico: adelinaer@hotmail.com

Luz María Martell Ruíz
Profesora-Investigadora de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología de la Universidad de Autónoma de Tlaxcala (UATx). Maestra en Análisis Regional, Diplomatura en Metodología Feminista, CLACSO, Perfil Deseable del PRODEP. Correo electrónico: lm79mr@hotmail.com

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 12 Número 1
Enero – Junio 2016
69-82

VULNERABILIDADES EN LA SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA FRENTE A LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CHIAPAS

VULNERABILITY IN SEXUAL AND REPRODUCTIVE HEALTH AMONG UNIVERSITY STUDENTS OF CHIAPAS UNDER THE FRAME OF STRUCTURAL VIOLENCE

Virginia Ivonne **Sánchez Vázquez** y Verónica **Gutiérrez Villalpando**

RESUMEN

Con base en el enfoque de la interseccionalidad, este artículo tiene el propósito de destacar la tensión dinámica entre la violencia estructural padecida por estudiantes migrantes y su capacidad de agencia. El estudio visibiliza las relaciones sociales inequitativas, mediadas por agendas socioculturales en torno a la sexualidad, la salud sexual y reproductiva, entre universitarios y universitarias indígenas migrantes. Asimismo, se plantean recomendaciones para el análisis y la atención a la violencia, además de proveer información sobre ámbitos interculturales.
Palabras clave: Interseccionalidad, interculturalidad, violencia estructural, migración rural/indígena-urbana universitaria, género.

SUMMARY

This writing aims to highlight from an intersectional view the dynamic tension between structural violence suffered by migrant youth university groups in Chiapas and their agency capability. The paper shows social relations between students that are mediated by sociocultural agendas around sexuality and sexual reproductive health. Recommendations for analysis and attention to the violence arising from the findings are given; in addition, this article provides information on intercultural fields.
Key words: Intersectionality, interculturality, violence, structural, rural migration/urban indigenous university, gender.

INTRODUCCIÓN

Es incipiente la investigación acerca de las prácticas sexuales y del uso de métodos anticonceptivos, así como otros temas que se intersectan (etnicidad, género, escolaridad, clase social, etcétera) con la sexualidad y la Salud Sexual y Reproductiva (SSR) entre jóvenes en condición de migración (rural/indígena) hacia los principales polos urbanos de Chiapas (CDI, 2013). Con base en ello se considera oportuno indagar sobre dichos procesos con estudiantes de una universidad con sede San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Los datos que se exponen a continuación, se derivan de la estancia como docente de una de las autoras en dicha institución de 2011 a 2015. En este período se observó de manera recurrente la problemática aquí expuesta; y con base en ello se consideró necesario visibilizarla.

Como referente teórico se retoma para este trabajo a la violencia estructural, por ser un mecanismo con el cual los sistemas sociales, económicos y políticos institucionalizan ciertas condiciones de afectación o daño. De acuerdo con Galtung (1969), la discriminación

Recibido: 07 de abril de 2016. Aceptado: 02 de mayo de 2016.
Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 12(1): 69-82.

institucionalizada junto con las inequidades e injusticias tales como la continua subordinación de las mujeres, la explotación laboral en contextos migratorios, y la segregación de políticas asistenciales para los pobres, constituyen ejemplos claros.

Es necesario utilizar enfoques que tomen en cuenta los aspectos de identidades múltiples y los distintos contextos que oprimen a ciertos grupos sociales. Las categorías que se intersectan pueden limitar las opciones, el acceso a los recursos y a determinar formas en que las personas vulnerables puedan participar (Muñoz, 2011).

En este sentido, disponer de un marco interseccional, ayuda a ubicar los puntos en que las presiones confluyen; posibilita visibilizar las formas en que distintos sistemas como el patriarcado, el racismo y la ventaja económica, crean y perpetúan las capas de desigualdad. En estos sistemas, los diferentes grupos sociales (etarios, de género, étnicos, entre otros), son segregados por el hecho de ubicarse en posiciones de poder diferenciadas, como resultado de detentar identidades alternas a los encuadres hegemónicos (Ídem).

Mora (2002), refiriéndose a "las diferentes geografías genéricas del poder", da cuenta de la vulnerabilidad como aquella condición vinculada antes con estructuras sociales, que con conductas individuales. Se trata de la configuración de complejas redes de relaciones y de territorios geopolíticos que, por su especial dinámica poblacional, inciden de manera ampliada en la vivencia, para este caso, de la sexualidad y la reproducción, generando situaciones de alto riesgo, y que entraña costos diferenciales para hombres y mujeres.

Así, situaciones específicas como la migración, la precariedad del empleo o el desempleo, la presión comunitaria y el deficiente o nulo acceso a los servicios de salud, entre otras, potencian la vulnerabilidad de las y los jóvenes, pudiendo generar un impacto en el pleno ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos (Farmer, 1984).

El posicionamiento diferencial de ciertos grupos sociales como los adultos mayores, las mujeres, las juventudes, los hombres que ocupan escaños inferiores frente a la noción hegemónica de la masculinidad (occidental y económicamente exitosa), refuerza los condicionantes que limitan las posibilidades de evidenciar su situación y necesidades, debido a procesos de clasismo, racismo/xenofobia, discriminación por género, y otras relaciones sociales mediadas por el poder que los constriñen de manera simultánea (Muñoz, 2011).

Es importante aclarar que:

El análisis interseccional plantea que no debemos entender la combinación de identidades como una suma que incrementa la propia carga, sino como una que produce experiencias sustantivamente diferentes. El objetivo no es mostrar cómo un grupo está más victimizado o privilegiado que otro, sino descubrir diferencias y similitudes significativas para poder superar las discriminaciones y establecer las condiciones necesarias para que todo el mundo pueda disfrutar sus derechos humanos (Awid.org).

Bajo esta compleja malla de interacciones identitarias es necesario cuestionarnos ¿Cuáles son las causas estructurales de la subordinación de grupos sociales como las juventudes en torno a sus derechos sexuales y reproductivos en nuestras sociedades? ¿Qué relación existe entre los patrones económicos, culturales y sociales, y de qué manera éstos inciden en la persistencia de la

vulnerabilidad de los derechos de las mujeres, los y las jóvenes rurales e indígenas en situación migratoria por estudio? ¿Cómo aprehender y responder a los mecanismos que fortalecen y perpetúan estas estructuras de opresión?

Hernández *et al.* (2008), señala que la vulnerabilidad para VIH/SIDA/ITS no depende solamente de las preferencias sexuales, sino de escenarios donde el ejercicio inequitativo del poder impide el uso adecuado del condón, como una de las acciones afirmativas de protección, para refrendar el derecho a entablar o no interacciones sexuales.

Un seguimiento cercano puede evidenciar la tensión dinámica entre la vulnerabilidad estructural y las diversas capacidades de agencia de los grupos juveniles-migratorios, mediadas por agendas socioculturales. Con base en lo anterior podrían plantearse recomendaciones a la política pública a partir de los hallazgos obtenidos, y proveer información desde el contexto juvenil, en ámbitos interculturales, de derechos humanos, con perspectiva de género y generacional.

Referentes previos sobre la cuestión

Estudiantes indígenas en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas

En San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, se edificó una universidad que inició labores el 1° de diciembre del 2004, como parte de las políticas multiculturales implementadas por el gobierno mexicano en el campo educativo, en respuesta a las demandas del levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en enero de 1994 (Ortelli y Sartorello, 2011). Su principal objetivo fue *atender demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas de América Latina* (Mato, 2009).

Con base en el Plan Institucional de Desarrollo 2013 – 2024, las actividades sustantivas se centraron en la promoción de una educación intercultural que, con base en los planteamientos de la UNESCO, se define como aquella:

> *… que plantea un diálogo entre iguales y en igualdad de condiciones, el encuentro entre personas y culturas, el intercambio de saberes, hacia una educación intercultural, inclusiva y diversa. La riqueza de los saberes y conocimientos de cada cultura es uno de los objetivos fundamentales de la educación contemporánea. Es necesario que este objetivo se concrete no únicamente en contenidos o materias, sino en los mismos principios, enfoques y programas nacionales educativos, así como en la misma institucionalidad educativa*. (http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/).

Con base en los registros del departamento de Control Escolar (2013) de dicha institución, 920 estudiantes eran hombres y 809 son mujeres. Del total, 67% (1155) hablan una lengua originaria, y a su vez, de dicho subgrupo, 646 son del género masculino y 509 del femenino.

Cuadro 1.- Población estudiantil hablante de Lengua Indígena, 2013

Tzeltal	Tzotzil	Ch´ol	Tojolabal	Otros	Castellano
584	256	174	107	36	574
34%	15%	11%	6%	1%	33%

Con mayor presencia se encuentra el grupo tzeltal, seguido de los hablantes de lengua castellana y en tercer nivel se encuentra la población tzotzil; con menos alumnos están los hablantes de ch'ol, tojolabal y otros grupos lingüísticos.

En la primera mitad de 2013 egresó la quinta generación de dicha Universidad, período 2009-2013); 394 están titulados, lo que representa 51% de la matrícula total. Si bien estos datos podrían estar indicando que la mitad del estudiantado que culminó está en proceso de titulación, lo cierto es que también existe la deserción, y una parte considerable de ella se debe a cuestiones de salud sexual y reproductiva.

Hay estudios pioneros que comienzan a atender el impacto de este sistema educativo a distintos niveles, empero, el que atañe ahora es el de las relaciones sociales entre pares estudiantiles, ya que dicha aproximación permitiría acceder a las determinaciones de los procesos estructurales, locales e interpersonales, en contextos de migración rural/indígena a centros urbanos por motivos de formación universitaria en Chiapas.

Al respecto, el análisis realizado por Ortelli y Sartorello (2011), resaltan que un discurso intercultural, debe tomarse con el respectivo compromiso, pues de no hacerlo, *levanta la sospecha de que la interculturalidad represente una estrategia para aparecer como políticamente correctos (ante) un proceso de oficialización y retorización de la interculturalidad*.

Retomando a Zizek (2001), Ortelli y Sartorello (2011) explican que la política económica actual opera bajo una lógica multicultural, que incorpora las diferencias para neutralizarlas y vaciarlas de sus significados efectivos. Este supuesto reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, podría ser una nueva forma de continuar con la vieja escuela integracionista, que ahora se despoja del discurso de la pobreza y lo cambia por el de cultura, para continuar su operatividad desde la injusticia distributiva, las desigualdades económicas y relaciones de poder encaminados a la construcción de nuevas relaciones entre el Estado y las juventudes indígenas.

El hecho de que las relaciones interpersonales entre los estudiantes estén condicionadas por factores culturalmente diferenciados de socialización, exacerba las tensiones, por ejemplo en el campo de las relaciones de género. Al interior de este contexto universitario, entre las diversas relaciones conflictivas, están las que suelen presentarse a favor de los estudiantes varones indígenas sobre sus contrapartes mujeres; renovando así concepciones traducidas en prácticas que reactivan incesantemente anquilosadas escisiones, que dificultan las posibilidades para tender puentes de diálogo por la equidad de género y la interculturalidad.

Así, este trabajo busca encaminarse hacia una línea de investigación que abone a considerar enfoques teóricos y metodológicos, que posibiliten comprender desde el marco de la experiencia y diálogos entre los conocimientos las actitudes escolares con los saberes locales.

Con respecto a las condiciones que caracterizan el marco en que se establecen las interacciones sexuales, a nivel general llama la atención el hecho de no considerar actitudes preventivas; al nivel estatal se muestra la tendencia sobre conductas sexuales en torno a la primera unión sexual, en comparación contras entidades de México:

CONAPO, Dirección General de Estudios Sociodemográficos y Prospectiva con base en la ENADID. 1997 y 2009

Entidad federativa	Primera relación sexual	
	Edad promedio	Uso de métodos anticonceptivos
Nacional	**15,9**	**37,6**
Aguascalientes	15,8	39,6
Baja California	15,8	49,2
Baja California Sur	15,7	48,8
Campeche	15,5	37,3
Coahuila	15,9	34,2
Colima	16,0	43,1
Chiapas	15,9	12,5

Ante la creciente presencia de jóvenes en las principales ciudades de Chiapas, se observan como motivos a las expectativas laborales, educativas, y el sueño de acceder a la vida urbana y de actualidad (Evangelista y Kauffer, 2007).

Las jóvenes al distanciarse de su ámbito familiar, afrontan una doble condición, pues desde sus ámbitos culturales locales, se asume que no son mujeres “normales”, pues al salir de la mirada doméstica y comunitaria, cargan con los prejuicios de abrirse a conductas sexuales premaritales; pero simultáneamente, es el costo que pagan por ampliar la oportunidad de expandir sus espacios y formas de interacción con sus pares. Tal oportunidad implica para muchos casos, efectivamente, tomar decisiones en aspectos relacionados con su sexualidad y las relaciones afectivas (Reartes, 2011).

Las jóvenes arriban a urbes como San Cristóbal, sin que ello implique romper definitivamente con las los referentes de sus entornos de origen, pues también entran en juego ante interacciones con sus pares en los contextos de arribo migratorio, activando así diversas lógicas, desde viejos y nuevos marcos de acción.

Estas visiones y prácticas diversas en torno a la sexualidad, podrían implicar un reto, entre otras cosas, a la salud sexual y reproductiva de este sector de la población juvenil, pues desde los marcos institucionales de salud, educación y esparcimiento (y que conformarían cierto marco de violencia estructural), tampoco se ha contribuido a consolidar la información necesaria para logar lo que se ha venido a llamar el alfabetismo en salud, es decir, que se cuenta con las nociones básicas para tomar decisiones suficiente y correctamente informadas.

Características generales de la población juvenil en Chiapas

Distribución de la población joven (12-29 años) según variables selectas

REPRESENTATIVIDAD POBLACIONAL JUVENIL EN CHIAPAS, 2009					
Población Total	**Población Hombres**	**Población Mujeres**	**Población de 12-29 años**	**Hombres de 12-29 años**	**Mujeres de 12-29 años**
3,314,875	1,666,559	1,648,316	1,150,230	572,586	577,644
%	50.28	49.72	34.70	34.36	35.04

ASISTENCIA ESCOLAR FEMENINA					
1990		**2000**		**2010**	
Asiste	**No asiste**	**Asiste**	**No asiste**	**Asiste**	**No asiste**
24.5	75.5	28.6	71.4	35.1	64.9

ASISTENCIA ESCOLAR MASCULINA					
1990		**2000**		**2010**	
Asiste	**No asiste**	**Asiste**	**No asiste**	**Asiste**	**No asiste**
32.0	68.0	35.8	64.2	40.1	59.9

JEFATURAS DOMÉSTICAS JUVENILES		
Total	**Jefatura masculina**	**Jefatura femenina**
9,820	7,539	2,281

PARTICIPACIÓN ECONÓMICA (PEA) JUVENIL		
Total	**Hombres**	**Mujeres**
50.9	76.7	24.9

Fuentes: Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2014. Base de datos. México, INEGI, 2015. Instituto Nacional de Estadística y Geografía y Secretaría del Trabajo y Previsión Social (INEGI-STPS). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2015. Primer trimestre Consulta interactiva de datos. México, INEGI, 2015. Secretaría de Salud (SSA). Base de Egresos Hospitalarios 2013. SSA, 2015. Subsistema de Información sobre Nacimientos (SINAC). Base de datos 2014. SSA, 2015

A continuación se presenta el estudio de caso de una joven que comparte su vivencia con otras tantas chicas en la universidad, por ello se pidió el consentimiento para compartir su experiencia, cabe mencionar, que esta historia es muchas voces a la vez, razón por la que los nombres reales han cambiado, con seudónimos que no son más que espejos de este intrincado ángulo sociocultural.

Retomando a Stake (1998) los autores Barrio, *et al.* (N/D), advierten que el estudio de caso permite enfocarse en la particularidad y complejidad de un evento singular, para llegar a comprenderlo en circunstancias concretas. Así, se expone acá un proceso acotado por los límites que precisa el presente trabajo, anclándolo en el contexto global donde se produce (Muñoz y Muñoz, 2001, citado por Barrio, *et al.* (N/D)). Además de encausarlo hacia un carácter eminentemente descriptivo-exploratorio, sin miras a la generalización, sino a la profundidad que amerita un problema como el que ahora se aborda.

Para su concreción se trabajó primero en la selección y definición del caso en sí, posteriormente se procedió a revisar documentos que también contribuyeran a delimitar la problemática tanto teórica como metodológicamente; luego se elaboró una lista de preguntas guía a responder en cuatro charlas. Se procedió a sistematizar los datos para su análisis e interpretación, y lo que ahora se presenta forma parte de esta etapa de concreción de los resultados.

Desarrollo

El dispositivo teórico metodológico de la interseccionalidad

Como una de las múltiples formas de entender la desigualdad social, se retoma a la noción de Interseccionalidad, proveniente de la teoría sociológica, cuyo aporte se centra en comprender cómo es que las diferentes categorías de discriminación, social y culturalmente construidas, interactúan de manera múltiple y simultánea en consolidar formas sistemáticas de desigualdad social (Anthias, F., 2012).

Las formas de distinción social y de desigualdad se producen en complejas combinaciones dentro de la escala social en su sentido amplio, pues se forjan desde múltiples sitios. Las relaciones jerárquicas vinculadas a la división social, están sujetas a las contingencias históricas en función de diferentes constelaciones de poder, con distintos marcos de tiempo/espacio (Ídem).

Las categorizaciones sociales no se posicionan de la misma forma en todo momento, pues se acotan a un espectro de intensidad y de identificación. Hay lugares sociales donde las articulaciones dialógicas producen una amplificación de la desigualdad y desventaja, por lo cual es necesario comprenderlas (Pieterse, 1997).

Con base en la propuesta de Anthias (2012), la interseccionalidad plantea que las divisiones sociales se interrelacionan en términos de la producción de las relaciones sociales y de vida de las personas. Se busca explicar la complejidad de las múltiples instituciones que se retroalimentan, tanto positiva como negativamente, y cómo este proceso puede obnubilarse cuando las macroestructuras de desigualdad, son separadas de las microestructuras de la construcción social del significado (Choo, Ferree, 2010).

Para leer el tejido fino en sus múltiples escalas desde el poder y la jerarquía, se requiere distinguir diferentes niveles de análisis, en términos de preguntas acerca de las categorías sociales y sus relaciones concretas; acotadas a las arenas de investigación en sus dimensiones organizacionales, representacionales, intersubjetivas y experienciales; y la historicidad, comprendida como los procesos de interacción y sus resultados.

Las categorías de género, etnia, raza, clase, entre otras, son las diferentes formas en que el mundo se organiza. Fungen como mapas que señalan en dónde se encuentran los conjuntos de relaciones sociales materializadas en relaciones concretas (Anthias, 2012).

Anthias (2012) las considera como criterios para ordenar o posicionar a las personas, y en esto radica su función, pues disponen de una influencia dinámica, bien como representaciones o como marcadores de identidad y atribuciones, situadas dentro de un contexto de tiempo y espacio. Establecen dichas atribuciones colectivas, como parte del ejercicio de poder, tanto dentro de contextos particulares, como desde el Estado y el mercado, para apuntalar la idea de su

nuclearidad en el orden social. La autora esboza las siguientes distinciones para el análisis de dichas categorías:

- Organizacional (posición estructural): cómo se organizan las categorías sociales dentro de los marcos institucionales, por ejemplo, los sistemas educativos, de salud, políticos y jurídicos, y el sistema de vigilancia.
- Representativa (discursos): las imágenes, documentos y los flujos de información en torno a las categorías sociales en diferentes marcos institucionales.
- Intersubjetivas (prácticas): las interacciones desde los actores, no las personas: la policía, el sistema de salud, de seguridad social. También denota patrones de prácticas de identidad y alteridad.
- Experiencial: son los relatos relacionados con la toma de decisiones y la sociabilidad (incluyendo lo afectivo, emocional y el cuerpo: narrativas de identificación, distinción y otredad, por ejemplo).

En este sentido, las experiencias son la vía para observar la operatividad de categorías sociales como la clase, edad, y la manera en que éstas decantan hacia otras formas de diferencia y desventaja como el género y la etnia, o la procedencia. Incluso en cualquiera de sus manifestaciones inversas, cómo el género lleva acompasados de manera simultánea reforzamientos de clase, desigualdades de género, procedencia o etnicidad, etcétera.

Coincidiendo con Watt (2009) las preferencias y apegos están racializados y también jerarquizados por clase; tales juicios resultan extremadamente precisos cuando el gusto y disgusto operan jerárquicamente y se dirigen contra “otros”, quienes disponen de volúmenes más bajos de capital, desde la clase subordinada o posiciones racializadas.

La intersección no denota lugares ocupados por individuos o grupos específicos (por ejemplo, las mujeres negras de la clase trabajadora). Se trata de un proceso, por ejemplo, "la diferencia de clase" adquiere inflexiones racializadas o de género para personas concretas en lugares y tiempos específicos, dentro de los ámbitos de la organización, la representación, la intersubjetividad y la experiencia.

Así, se requiere observar esos operadores de desigualdad y violencia desde el Estado y otros marcos institucionales, en los que el poder y el interés socio-económico se ejercen, para multiplicarse desde varias categorías y prácticas diferenciadoras, como las de género, raza o clase, en su contexto tiempo espacial (Anthias, 2012). Desde este marco se observa cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio. Se trata, por lo tanto, de una herramienta indispensable para el trabajo en los campos del desarrollo y los derechos humanos.

El caso de Ana

Hija de padres tzeltales que llegaron a San Cristóbal de Las Casas por conflictos agrarios entre familiares en 1994; actualmente cursa el 5° semestre en la UNICH, sede San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Su mamá compró un lote cerca de “La Hormiga”, colonia ubicada en la zona norte de esta ciudad.

Cuando era niña, por un accidente su padre falleció y ella se quedó bajo el cuidado de su madre, quien cubrió con base en sus posibilidades los requerimientos básicos personales y de su entonces

única hija. Actualmente la progenitora tiene más hijos (dos hermanas y un hermano), producto de una segunda unión, en la que no termina de ser aceptada la presencia de Ana.

Para solventar las limitantes económicas y afectivas que su grupo doméstico le determinó, Ana trabaja en las tardes como asistente en un local del mercado Castillo Tielemans, mientras que por las mañanas cursa la universidad. Pese a vivir violencia intra-doméstica (seguido llega a la escuela golpeada por su madre), Ana demuestra aptitudes para llegar a consolidarse como una eficiente profesionista; hace tareas, se desempeña bien en las exposiciones, asume el liderazgo en actividades por equipos.

La universidad le ha dotado, de elementos básicos para adquirir información, procesarla y comenzar a buscar analogías en la comunidad elegida para realizar su investigación de campo. Sin embargo, ni la universidad, ni ninguna de las instituciones educativas de niveles previos (bachillerato, medio básico y básico), logró consolidar eso que actualmente se denomina alfabetismo en salud (nociones básicas de autocuidado para tomar decisiones asertivas-preventivas).

En su trayecto universitario, ella se topó además con procesos de interacción social que tienden a reproducir relaciones de poder fincadas en inequidades económicas, de prestigio y de género, tales como las conductas caciquiles entre hijos de líderes comunitarios –por ejemplo del gremio magisterial–. Los “príncipes” comunitarios, quienes como sus ascendentes, detentan privilegios tales como inasistencias sin perjuicio en sus calificaciones, vejaciones sexuales a sus compañeras, entre otras conductas; demuestran una buena comprensión del poder y de la diferencia social desde una posición inclinada a su favor.

Ana se siente atraída por un joven popular en la universidad, Augusto, éste a su vez, ve en ella a una joven guapa, pero que sobre todo, resuelve una y otra vez el trabajo universitario de ambos, sin que él siquiera llegue a clases. Esta interacción mediada por el poder y desplegada con la ayuda de dispositivos centrados en estereotipos y roles de género, afianza una parte nodal en su dimensión físico-sexual. Ana lleva cargando referentes de interacciones violentas en su grupo doméstico materno; pero en el ámbito universitario también asume relaciones de codependencia violenta en el noviazgo, y permanece inmersa en ese péndulo entre el hogar materno y su relación premarital.

Reiteradamente golpeada (física y emocionalmente) por Augusto, inició pese a todo una vida conyugal, pero que terminó pronto debido a que tampoco fue bien recibida por los progenitores del joven indígena, reconocidos maestros en su ámbito local. En este círculo de rupturas y reconciliaciones, las interacciones sexuales fueron rutinarias, algunas veces por consentimiento, otras por coerción, y podría decirse que este juego de poder fue una herramienta utilizada por ambas partes, pues a veces, para concretar labores escolares, Ana exigía a su compañero manifestaciones de afecto sexual, aunque para él esto representara muchas otras cosas, menos afectividad (desde nuestro punto de vista).

A estas alturas, ella no utiliza métodos anticonceptivos porque “sabe” que le hacen mal al cuerpo de la mujer, y porque Augusto le dice que eso lo usan las “putas” para acostarse con cualquiera y no quedar embarazadas. Como ella no tiene “el poder para” exigir el uso del condón, y además carece de información básica para tomar decisiones acertadas sobre el uso de las tecnologías anticonceptivas, “decide” tomar de manera casi cotidiana las pastillas de anticoncepción de

emergencia. Así, ella en la impronta no visualiza ni a mediano ni a largo plazo las consecuencias de su medicación. Asunto que ya nos apunta hacia un escrito posterior.

Se advierte así sobre la condición de acceso diferenciado a información importante para decisiones cotidianas en salud, a mediano y largo plazo, pues la gama de métodos de barrera y anticonceptivos parecen estar al alcance, pero no con la información accesible para su correcta utilización.

En este sentido, ciertos contextos conservadores asumen que la información sobre sexualidad, salud sexual y derechos reproductivos juveniles, podría "incentivar" a prácticas de promiscuidad, aunque a la vez, el discurso cotidiano tiende a validar como normales prácticas de inicio sexual y maternidad tempranas, pues "así viven las poblaciones indígenas"; con lo que este canal discursivo y de información podría estar haciendo referencia a lo que Anthias (2012) denomina la distinción heurística "representativa", es decir, aquella que tiene que ver con los discursos plasmados en imágenes, documentos y los flujos de información en torno a las divisiones sociales en diferentes marcos institucionales (para este caso los familiares, los servicios de salud y educativos).

Otras limitantes también diversas y simultáneamente influyentes en Ana, son roles de género entre pares universitarios, así como la jerarquía etaria al ser cuestionada por la perspectiva institucional en los centros de salud, cuando acudió a solicitar apoyo anticonceptivo, sin dejar de lado las construcciones locales sobre el cuerpo, y la violencia de su núcleo doméstico, entre otros.

Desde su actual noción de persona, como débil garante de derechos, y con obligaciones más bien confusas, Ana, dispone de información deficiente sobre prácticas seguras en salud sexual y reproductiva, lo que ilustra un claro ejemplo de joven indígena migrante a centros urbanos, con bajos niveles de poder en el ámbito doméstico, roles inferiores asumidos como deber ser en las relaciones de género, e incluso trabajo (académico) a cambio de concesiones "afectivas", con trasfondo de codependencia.

Además de que la institución educativa, si bien le está dotando de herramientas para su profesionalización, aún adolece de severas ausencias en torno a información útil para los grupos poblacionales que resultan vulnerables a varias formas de violencia y abuso a lo largo de sus ciclos de vida (Muñoz, 2011).

En este caso de estudio, se observa que la violencia afecta a jóvenes de ambos géneros en sus relaciones íntimas, en su vida laboral, actividades económicas, y pone en peligro su libertad de participar en la comunidad, dañando además al tejido social (Hernández, *et al*. 2008). Es decir, la dimensión experiencial permite seguir el proceso de la toma de decisiones y la sociabilidad (incluyendo lo afectivo, emocional y el cuerpo: narrativas de identificación, distinción y otredad), con base en los elementos señalados por Anthias (2012).

Con respecto a Augusto, desde la condición de privilegio que detenta, se desdibuja de su panorama a mediano y largo plazo la posibilidad de adquirir el VIH/SIDA, cuando presiona a sus parejas para establecer interacciones sexuales sin protección, porque en el nivel discursivo su categoría masculina determina desempeñarse bajo dichas prácticas.

Todos ellos son factores presentes en el ámbito de las interacciones sociales que, respondiendo también a causales históricas de desventaja estructural, constriñen de manera simultánea la

calidad de vida de Ana y Augusto, y por ello, es viable el abordaje de su caso desde la interseccionalidad, para visualizar las vulnerabilidades desde la posición de género que detenta, el ejercicio de su sexualidad, y los límites socio-culturales al derecho a gozar de relaciones afectivas, bajo condiciones de respeto, equidad e inclusión. De acuerdo con Tronco (2012) derivado de una investigación en el Instituto Politécnico Nacional se considera que una visión excesivamente romántica de las relaciones de pareja es un elemento que propicia la violencia hacia las mujeres. Estas conductas pasan desapercibidas o no se les da importancia debido a las construcciones sociales respecto al amor y los roles tradicionales de hombres y mujeres (Tronco, Ocaña, Peralta, 2011). Esto concuerda con lo encontrado por Castro y Vázquez (2008) en la Universidad Autónoma de Chapingo donde encontraron que la problemática de la violencia de género en esta universidad tiene como origen la existencia de un padrón de reproducción de la violencia en contra de las mujeres la cual es la expresión de un proyecto social de domesticación que inicia tempranamente en sus vidas, mucho antes que lleguen a esta Institución y que se incrementa en ella, cuando las estudiantes van aprendiendo, gradualmente a someterse a las reglas de dominación masculina.

Los programas educativos con enfoque intercultural se pueden convertir en importantes ámbitos para la búsqueda y construcción de inter-aprendizajes y diálogos interculturales centrados en el respeto y la valoración de las diferencias. Para que esto sea posible, hay que asegurar que su diseño incluya condiciones elementales de equidad, así como los saberes culturalmente situados de los pueblos indígenas en un plano de igualdad respecto de los conocimientos escolares convencionales (Mato, 2009). Esto nos lleva a una reflexión con base en lo encontrado con Pereda (2011) donde observa una naturalización de la violencia, pues señala que entre los y las estudiantes resulta difícil percibirla y reconocerla, y advierte que entre las mujeres es más frecuente la violencia sexual.

Con base en lo encontrado por Bermúdez (2014) es importante incorporar como eje de análisis la condición étnica de los y las estudiantes y con ello profundizar en la violencia que se vive en las zonas rurales ya que la incorporación de las mujeres a la escuela nos lleva a plantearnos un marco más amplios para entender las relaciones interétnicas y las desigualdades de género en el ámbito escolar.

LITERATURA CITADA

Anthias, F. (2012). Intersectional what? Social divisions, interseccionality and levels of analysis. *Ethnicities*, 0(0) 1-17.

Barrio, I., *et al*. (N/D). “El Estudio De Casos”. En: Métodos de investigación educativa. Universidad Autónoma de Madrid. España.

Bermúdez, U. F. M. (2014). "Aquí los maestros no pegan porque ya no se acostumbra": Expresiones de la violencia hacia las mujeres en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Península [online]., vol.9, n.2 [citado 2016-05-17], pp.15-40. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662014000200001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1870-5766

Castro, R. y Vázquez, G. V. (2008). "La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso de la Universidad Autónoma de Chapingo, México". Revista de Estudios Sociológicos XXXVI.3. septiembre- diciembre: 587-616.

Choo Hae Yeon, F. M. M. (2010). "Practicing Intersectionality in Sociological Research": A Critical Analysis of Inclusions, Interactions, and Institutions in the Study of Inequalities. *Sociological Theory*. American Sociological Association, 28: 129.

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación/INMUJERES. La ENADIS 2010. (2012). Resultados sobre mujeres. CONAPRED/INMUJERES. ISBN 978-607-7514-26-8.

Evangelista, A. y Kauffer, E. (2007). "Iniciación sexual y unión conyugal entre jóvenes de tres municipios de la región fronteriza de Chiapas". *La ventana*. Revista de estudios de género, 4(30), 181-221. (Recuperado 20 de noviembre 2014), disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362009000200008&lng=es&tlng=es

Farmer, P. (1984). In suffering and Structural violence: A View from Below. In: *Social Suffering*. University of California Press.

Galtung, J. (1969). "Violence, Peace, and Peace Research". Journal of Peace Research, 6(3), 167-191. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/422690

Hernández, R. D., Maya, O., Bernal, E., Castañeda, X., y Lemp, G. (2008). "Migración y ruralización del Sida: relatos de vulnerabilidad en comunidades indígenas de México", en: *Revista de Salud Pública*; Vol. 42, núm. 1, México.

Mato, D. (Coord.). (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos, Caracas, UNESCO-IESALC.

Mora, L. (2002). Las fronteras de la vulnerabilidad: género, migración y derechos sexuales y reproductivos. UNFPA. Disponible en: http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/2/11302/lmora.pdf. (Consultado el 22 de junio 2015).

Muñoz, P. (2011). Violencias Interseccionales. *Debates Feministas y Marcos Teóricos en el tema de Pobreza y Violencia contra las Mujeres en Latinoamérica. Central América.* Women's Network (CAWN) Tegucigalpa, Honduras.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). Disponible en: http://www.unesco.org/new/es/quito/education/education-and-interculturality/ (Consultado el 22 de junio 2015).

Ortelli, P. y Sartorello, S. (2011). "Jóvenes universitarios y conflicto intercultural: Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas". *Perfiles educativos*; 33(spe), 115-128. Recuperado 16 de junio 2015. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500011&lng=es&tlng=es

Pereda, A. A. E. (2011). "Violencia en contra de las mujeres y de género en las instituciones de educación superior del Distrito federal y área Metropolitana. Orientaciones para el diseño pedagógico de propuestas de formación docente" Ponencia presentada en el XI Congreso de Investigación Educativa. UNAM. Monterrey, Nuevo León, 7-11 de noviembre.

Pieterse, N. (1997). "Globalisation and emancipation: from local empowerment to global reform". New Political Economy 2 (1): 79-92.

Ponce, P., Núñez, G. y Báez, L. M. (2011). "Informe final de la Consulta sobre VIH-SIDA y Pueblos Indígenas en Áreas Fronterizas. Comisión Nacional para el desarrollo de los Pueblos Indígenas". *Desacatos*, núm. 35, enero-abril, pp. 59-74.

Reartes, D. L. (2011). Género, etnia y generación en la prevención e interrupción de embarazos en jóvenes estudiantes hablantes de lenguas mayas migrantes a San Cristóbal de las Casas, Chiapas (México). *Cuadernos de Antropología Social,* Enero-Julio, 71-92.

Symington, A. (2004). "Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica" En: *Derechos de las mujeres y cambio económico* No 9, agosto. Asociación para los Derechos de la Mujer y el Desarrollo. Disponible en: www.awid.org

Tronco, R. M. (2011). "Género y amor: Principales aliados en la violencia en las relaciones de pareja que establecen estudiantes del IPN. México. IPN-programa institucional de gestión con perspectiva de género.

Tronco, R. M., Ocaña, L. S. y Peralta, Q. G. (2011). "Acoso y hostigamiento en el ámbito laboral y escolar y escolar. Estudio realizado en el IPN" Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. UNAM. Monterrey, Nuevo León. 7-11 de noviembre.

Watt, P. (2009). "Living in an Oasis: Middle-Class Disaffiliation and Selective Belonging in an English Suburb" Environment and Planning A December 2009 41: 2874-2892, doi: 10.1068/a41120

Síntesis curricular

Virginia Ivonne Sánchez Vázquez
Doctora en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable por El Colegio de la Frontera Sur. Investigación y publicaciones sobre economía campesina, sistemas productivos en Oaxaca y Chiapas; derechos sexuales y reproductivos, violencias sexuales y VIH en contextos multiculturales en Chiapas; prácticas alimentarias rituales; recursos naturales y territorio en Quintana Roo. Docencia en licenciatura, maestría y doctorado sobre antropología social, recursos naturales y construcción social del territorio. Correo electrónico: vivonne@hotmail.com

Verónica Gutiérrez Villalpando
Doctora en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable por El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR). Realizó dos años de estancia de investigación posdoctoral en El Colegio de Postgraduados. Catedrática CONACYT comisionada en El Colegio de Postgraduados. Sus líneas de investigación son: Género, gestión de recursos hídricos, agua, gobernanza ambiental, adaptación y

mitigación al cambio climático. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), CONACYT-México. Correo electrónico: bioveros@hotmail.com

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 12 Número 1
Enero – Junio 2016
83-104

UNIVERSIDAD PÚBLICA Y CRIANZA DE INFANTES. REFLEXIONES SOBRE SU CONCILIACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

PUBLIC UNIVERSITY AND INFANTS BREEDING, REFLECTIONS ABOUT ITS CONCILIATION AT THE UNIVERSITY OF GUADALAJARA

Alma Leticia **Flores-Ávila**[1]; Ana Belén **Alejandre-Magaña**[2] y Esmeralda **Martínez-Becerra**[3]
[1]Doctora en Ciencias Sociales, profesora investigadora en la Universidad de Guadalajara. [2]Estudiante de la Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de Guadalajara. [3]Estudiante de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, Universidad de Guadalajara.

RESUMEN

El trabajo reflexiona sobre las dificultades que enfrentan hombres y mujeres que en alguna etapa de su vida conciliaron o concilian la crianza de infantes con ocupaciones universitarias, sean estudiantes, académicos o personal administrativo-operativo. Asimismo, si al llevar paralelamente esas actividades trajo como consecuencia (desde su percepción y experiencias personales), alguna condición de desigualdad, inequidad o incluso, violencia de género o estructural. Las reflexiones surgen a partir de una muestra no probabilística de participantes, que respondieron un cuestionario formulado con preguntas abiertas y cerradas para abordar el tema. Dirigido a hombres y mujeres que tuvieron o tienen una relación como estudiantes o de tipo laboral con la Universidad de Guadalajara, particularmente en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la institución. También se plantean algunas ideas que justifican la implementación de una guardería como un espacio que facilita la conciliación de crianza y ocupaciones universitarias.
Palabras clave: crianza de infantes, estudiantes universitarios, trabajadores universitarios, guarderías universitarias.

SUMMARY

The aim of this work is to reflect on the difficulties faced by men and women who at some stage of their life combined the care of infants and toddlers with university occupations, whether as students, academic or administrative staff. Also, if doing these activities in parallel, had as a result (from their perception and personal experiences), any condition of inequality, inequity or even gender violence. The reflections arise from a nonrandom sample of participants who responded to a formulation with open and closed questions questionnaire to address the issue. Addressed to men and women who had or have a relation with the University of Guadalajara, whether if it is as students or employees, at the Center for Humanities and Social Sciences of the institution. It also raises ideas that justify the presence of a daycare as a space that facilitates the reconciliation of parenting and occupations in the university.
Key words: care of infants and toddlers, university students, university workers, university daycare.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este trabajo es reflexionar sobre las dificultades que enfrentan universitarios/as (estudiantes, académicos y personal administrativo-operativo) durante la crianza de infantes y la realización de actividades en una universidad pública de México; y si eso implica una condición de desigualdad, inequidad o violencia de género desde su percepción. Se identifica cuáles son las experiencias al respecto, las estrategias que resuelven su conciliación, los espacios universitarios y las gestiones de representantes y autoridades que favorecen las condiciones de dicha conciliación.

Recibido: 13 de abril de 2016. Aceptado: 16 de mayo de 2016.
Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 12(1): 83-104.

Partimos del supuesto de que, regularmente la manera en que los padres o las madres universitarias resuelven la conciliación entre trabajo o estudio, a la par de crianza de hijos e hijas, es con el apoyo de redes familiares o institucionales. A quienes se delega su cuidado, a fin de lograr metas profesionales o laborales. Porque, hasta el momento, no hay políticas claras de equidad de género que exijan la habilitación de espacios adecuados para hacer compatibles estudio o trabajo, con cuidado de hijos/as en las universidades.

La situación se vuelve más compleja durante los primeros meses y años de vida de los hijos e hijas; es decir, cuando se tiene infantes, porque los cuidados para ellos son específicos para su desarrollo futuro. También porque, cuando se llevan los hijos/as a las instalaciones por alguna circunstancia, se improvisan lugares para alimentar y/o cuidar infantes en los edificios universitarios. Cuya constante es observar alumnas, profesoras y trabajadoras universitarias con dificultades para hacer compatible, por ejemplo, el amamantamiento, extracción de leche o cambio de pañal, actividades básicas en la crianza que se hace en espacios improvisados o no adecuados.

Las preguntas que se formulan inicialmente para reflexionar los asuntos expuestos son: ¿Cuáles son las experiencias o percepciones sobre la conciliación de la crianza de infantes con los estudios o trabajo de madres y padres universitarios? ¿Quién piensa en las mujeres u hombres universitarios en esa condición de cuidado específico para sus hijos e hijas? ¿Las universidades pueden aportar y apoyar a la crianza de los hijos e hijas visto como un derecho social? ¿La indiferencia u omisión ante dicha conciliación es una forma de violencia de género?

Acercamiento metodológico

Al estudiar las interacciones de las personas en los contextos que definen sus grupos de pertenencia o comunidades de adscripción (del trabajo, estudio, barrio, etcétera), como la universidad, se abordan situaciones en el ser y hacer cotidiano. El establecimiento de categorías e indicadores específicos al respecto, facilitan la observación, explicación o interpretación en las relaciones sociales y de género. Por ello, las reflexiones se sustentan en las respuestas dadas por hombres y mujeres que en algún momento de su vida tuvieron que conciliar trabajo o estudio, con la crianza de hijos menores de tres años. La atención se pone en estudiantes como en trabajadores/as, así como en la estructura e infraestructura de un centro universitario de la Universidad de Guadalajara (UdeG).

Los casos específicos del estudio confluyen en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH). Dicho centro universitario se organiza en cinco divisiones de estudios: Estudios Históricos y Humanos, Estudios Jurídicos, Estudios Políticos y Sociales, Estudios de la Cultura y Estudios de Estado y Sociedad; los que a su vez se subdividen en veintitrés departamentos, que organizan y ofrecen quince licenciaturas y veintidós posgrados. Dicha estructura contiene áreas de coordinación y administración por divisiones y departamentos, además de las contenidas en rectoría del centro. Esta convergencia de espacios de trabajo, estudio, enseñanza e investigación, alberga alrededor de 13,793 personas entre estudiantes (11,216 de licenciatura, 541 de posgrado) y trabajadores universitarios (1,375 personal académico y 661 personal administrativo) según cifras del informe de 2015 (Solís, 2015).

Para explorar el asunto de la crianza y universidad, se conformó una muestra analítica no probabilística de cincuenta y dos casos (85% mujeres y 15% hombres) en un periodo de seis semanas; la muestra se conformó de personas que tuvieron interés por participar en este estudio y cumplieron dos criterios básicos: 1) haber estudiado o trabajado en el centro universitario de ciencias sociales y humanidades; y 2) paralelamente haber criado a un hijo menor de tres años durante ese periodo de actividades universitarias. Las personas que participaron contestaron un cuestionario previamente elaborado en "google forms", cuyo link fue promovido en grupos y cuentas personales de facebook de las autoras. Asimismo, por invitación directa a hombres y mujeres que reunían el perfil y quisieron participar contestando, a quienes se les envió el link del cuestionario directamente a su correo personal. Del total de casos reunidos, 46% eran estudiantes y 54% trabajadores/as universitarias, quienes presentaron la circunstancia de crianza y ser universitaria/o. Se elaboró una base datos que fue trabajada con el programa estadístico SPSS, derivando tablas de frecuencia y tablas cruzadas para su análisis específico.

Feminismo, enfoque de género y crianza

Incluir la perspectiva de género para comprender el tema de la crianza y las ocupaciones universitarias, a partir de referentes y contextos específicos, permite reconocer desigualdades para hombres y mujeres. Porque involucra ámbitos de interacción particulares de las personas como el hogar, la comunidad, la universidad, el trabajo; en las relaciones interpersonales durante la infancia, juventud, adultez o senectud; según las implicaciones por raza, etnia o religión; o bien por sus ingresos o educación, entre otros aspectos. La comprensión de problemáticas con esa perspectiva ayuda a superar o reorientan enfoques, así como implementar acciones que posibiliten mejores condiciones de equidad de género en cualquier ámbito social (Yeandle, 1998; Palomar, 2009).

Sin embargo, es importante retomar algunos postulados feministas para tener una perspectiva más crítica sobre el asunto de las desigualdades e inequidades que están presentes en las interacciones sociales (Gregorio y Castañeda, 2012). Al género femenino y masculino se les educa de manera diferenciada para ser lo que la sociedad y el Estado decidan que sea. Dicha enseñanza ha sido reproducida de generación tras generación, conformando características que parecieran no ser cambiantes, además de ser determinantes y persistentes en la gran mayoría de sociedades globales, sobre todo con relación al género femenino. Esta desigualdad y discriminación de género pareciera ser universalmente válida en las sociedades del mundo (Beauvoir, 1949).

Distintos cuerpos normativos, laicos y religioso, científicos, jurídicos, académicos, entre otros, se ocupan de construir el género a partir de normas genéricas, para establecer deberes y obligaciones. Las cuales están relacionadas con las distintas enseñanzas o la manera en que se educa a la mujer y al hombre. Esa desigualdad y determinismos afectan en su mayoría a la primera, porque aumenta su vulnerabilidad; es decir, incrementa la dificultad para enfrentar los contextos de vida en los que le toca interactuar. Porque además se le educa para que otras personas decidan o actúen por ella, esperando que la mujer no modifique sus pensamientos, sus creencias y tradiciones (Alfar, 1999; Scott, 2008).

Dentro del sistema patriarcal dominante, las mujeres deben vivir a espaldas de ellas mismas, se les educa como seres-para-los-otros. La sociedad y el Estado tienen un conjunto de objetivos y funciones ligados al control, ordenamiento, sanción, acciones sociales; vigilar que se cumpla la organización genérica, la división sexual del trabajo y controlar la subjetividad de los y las

ciudadanas, así como lograr un consenso para ese orden social y para el modo de vida que se produce. En la práctica se invisibiliza a las mujeres por medio de la normatividad de la sexualidad con múltiples mecanismos pedagógicos, coercitivos, correctivos que son utilizadas como herramientas de apoyo, de poder y dominio, asegurando mayores posibilidades de desarrollo de algunos sujetos de género frente a otros, que por su género y situación social, tienen reducidas oportunidades (Lagarde, 1996).

Asimismo, existen factores que aumentan los riesgos y afectaciones en la integridad física, emocional o sexual de las personas. Las mujeres son un sector vulnerable ante las desigualdades, inequidades y violencias, aunque no existe una conciencia social clara y crítica respecto al problema que enfrentan regularmente. Porque desde la construcción de identidades de género se asignan funciones y roles sociales, que vuelven competencia individual su ejercicio y resolución de dificultades. También debido a la dependencia y limitación de autonomía individual, que se manifiesta o identifica con alteraciones inespecíficas, como sentirse nerviosa, olvidadiza, insegura, estresada, con trastornos del sueño, deprimida, triste, entre otras manifestaciones. Las tradiciones, reglas, prácticas o funciones, que muchas veces confrontan a los géneros, algunas veces actúan en el condicionamiento de su ejercicio individual en comunidad; no cumplirlas potencia formas indirectas de violencia (cultural y estructural).

Por otro lado, las mujeres se han convertido en proveedoras de las familias y no solamente los hombres. Situación que alteró los roles internos de la crianza y cuidado de hijos. Esos nuevos patrones originan cambios y sobrecargas laborales, familiares y sociales. ¿Quién es responsable de la crianza de hijos/as mientras la mujer se inserta en ámbitos fuera del hogar? La respuesta sigue siendo la misma, es decir, son ellas mismas quienes resuelven, de manera directa o negociando con otras u otros los roles que le asignan, como la crianza y cuidado. Pero cuando una mujer incursiona en ámbitos ocupacionales que demandan atención de otros asuntos no reproductivos, se enfrenta a complejidades sobre cuestiones que siempre se le han adjudicado; y que al momento de resolver, se convierten en dobles o triples jornadas de trabajo.

En cuestiones de crianza y cuidado, las complejidades comienzan al arribo de un recién nacido. Desde su nacimiento éste tiene una interacción especial con las personas más próximas a él, regularmente se centra en la figura de la madre, principal proveedora de cuidado. El proceso de crianza del ser que arriba a un hogar, implica una serie de acciones que promueven y brindan soporte al desarrollo físico, emocional, social e intelectual del niño o niña, que inicia en la infancia, continua en la niñez y adolescencia, que comienza a desligarse en la juventud hasta hacerse independiente en la edad adulta.

Con relación a la crianza, existen suficientes justificaciones para considerar como responsabilidad del Estado el tomar acción directa en su participación y reconocimiento de la crianza y cuidado como un derecho humano enfocado a garantizar el bienestar de los ciudadanos (Álvarez y Reyes, 2013; Bustillos, Rincones y Carrillo, 2014). Por lo tanto, el cuidado de personas debe dejarse de ver como una responsabilidad privada, y el Estado, con sus diferentes instituciones debe proveer las estructuras sociales necesarias para permitir a hombres y mujeres, incursionar en ámbitos ocupacionales que conduzcan a un desarrollo integral como personas.

Violencia estructural y cultural

Las violencias son fuerzas que tienen una intencionalidad en su ejercicio. Algunas veces con formas agresivas y visibles, otras veces imperceptibles o encubierta. Regularmente son usadas para someter y ocasionar daño (físico, psíquico, sexual o material); puede presentarse en cualquier ámbito de la vida individual y social; con múltiples formas de manifestarse: "amenaza, ofensa, daño, maltrato, coacción, abuso, hostilidad, control, ataque, destrucción, sufrimiento, dolor" (García y Cabral, 1999:163). Pero también es violencia cuando se provocan dependencias y limitaciones a la autonomía individual; o cuando es posible realizar algo para mejorar condiciones individuales y eso no se ejecuta; cuando una situación es evitable y ésta no se evita, como en el caso de la formulación de leyes o la creación de instituciones por los Estados y sus gobiernos (Jáuregui, 2006).

Johan Galtung (2004) distingue tres niveles de violencia: la violencia directa, la estructural y la cultural. La primera, es un hecho concreto, físico y/o verbal, ejercido por un actor, visible a través del comportamiento. La segunda, es un proceso donde no hay actor, se edifica en la estructura y se manifiesta con poderes desiguales y oportunidades distintas para las personas. La tercera, son aspectos de la cultura, donde las esferas simbólicas, particularmente las prácticas de identidad cultural en una sociedad, se pueden usar para justificar o legitimar la violencia directa o estructural. Así, la violencia se usa o ejerce, de una manera directa o estructural; pero también se legitima y eso se va constituyendo en una práctica cultural (Galtung, 2004; Jáuregui, 2006).

Plantear la violencia en las universidades lleva a pensar en contextos que enfrentan las mujeres trabajadoras y estudiantes, pero también los hombres que participan de las "actividades de las mujeres". Son formas de violencia estructural y/o cultural que no implican la agresión física del género masculino de manera directa, sino que implican formas naturalizadas ligadas a la condición y acciones del género femenino en contextos de toma de decisiones dominadas por los hombres (aunque también con mujeres que ocupan posiciones jerárquicas, asumidas al tipo patriarcal), que se reflejan en los espacios sociales y físicos de trabajo y estudio. Son formas de control y dominio que ni siquiera se cuestionan, porque han sido naturalizadas en quienes han sido designados como deberes convenientes a un sistema patriarcal dominante.

Contexto y características del grupo participante

El CUCSH inició el proyecto de mudarse hacia otro punto de la Zona Metropolitana de Guadalajara, al norte de la ciudad, donde dispondrá de una mayor extensión de territorio para albergar la población que atiende.[4] Por años ha sido insuficiente el espacio e infraestructura en la sede ubicada en el centro de la ciudad. Sin embargo, ni en la sede ubicada en el centro, ni la que se construye al norte de la ciudad, se ha proyectado algún espacio para guardería o estancia infantil. Mientras que en otros centros temáticos de la U de G (ciencias de la salud y ciencias económico-administrativas) están contemplados espacios para atender dichas circunstancias, que concilian principalmente trabajadoras y estudiantes que tienen hijos/as. Tampoco se contempla dentro del Plan de desarrollo del centro. Ciertamente se impulsan acciones para el mejoramiento del plantel, como la remodelación de auditorios, aulas y el mejoramiento de redes eléctricas y sanitarias. Pero no se señala alguna acción o solicitud (de estudiantes, trabajadores o líderes) dirigida para la

[4] Al momento de elaborar este documento, algunos departamentos especializados y todos los posgrados ya tenían actividades de manera regular en la nueva sede. Sin embargo, no existía una fecha tentativa para concluir o terminar de mudar las demás áreas.

apertura de estancias infantiles para hijos/as de estudiantes y trabajadores del CUCSH (Solís, 2015).

Al revisar el informe del rector General de la Universidad de Guadalajara del 2015, se señala que se invirtieron cerca de 14 millones de pesos en la apertura de cuatro nuevas estancias para hijos/as de estudiantes con el objetivo de mejorar las condiciones de formación de los estudiantes, y a su vez, apoyar el fortalecimiento de la equidad de género. Las nuevas estancias se ubican en un centro temático metropolitano (Centro Universitario de Ciencias de la Salud) y tres regionales (Centro Universitario del Sur, Centro Universitario de la Ciénega y Centro Universitario del Norte). Sobre dichas estancias infantiles, se proyecta que beneficiarán a más de 650 estudiantes. Los recursos salen del programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFECIE, antes PIFI), que con cinco proyectos buscan fortalecer esas cuatro nuevas estancias y continuar apoyando la estancia infantil que ya existe en el Centro Universitario de Ciencias Económicas y Administrativas (Bravo, 2015).

Ante ese panorama ¿De qué depende la proyección y construcción de guarderías o estancias universitarias? Las personas implicadas en procesos de crianza, trabajo o estudio ¿qué piensan al respecto? se exploró las posibles condiciones o dificultades observadas durante el ejercicio de la maternidad y crianza de infantes, mientras estudiaban o trabajaban en la universidad a través de un cuestionario estructurado en cuatro secciones. Se preguntó sobre el periodo en que conciliaba crianza y ocupaciones universitarias; si eso implicó o implica (todavía) alguna dificultad o necesidad particular; si hay o hubo respuestas institucionales o acciones solidarias ante esas circunstancias. Asimismo, se exploró respecto de cómo se percibe la posibilidad de alcanzar equidad y/o mejoras en el bienestar de universitarios ante esos periodos de la vida académica y laboral; y si es o no un asunto asociado a violencia de género en la universidad.

La exploración realizada permitió observar una constante en las madres y padres universitarios para conciliar crianza y trabajo o estudio. Los casos que respondieron al cuestionario y que vivieron dicha situación, se organizaron por grupos de edad (ver cuadro 1). El mayor índice de respuesta fue en el grupo de 30 a 39 años (32.7%), seguido del grupo de 20 a 29 años (28.8%). Asimismo, estaban casados/as (51.9%), seguidos de solteros/as (21.2%), divorciados/as (7.7%) y separados/as (7.7%) (*Cuadro 1*).

Cuadro 1.- Grupos de edad, según sexo y estado civil de los participantes (datos derivada el cuestionario sobre crianza y universidad, 2016)

Grupos de Edad	Sexo			Estado Civil						
	Hombre	Mujer	Total	Casado	Div.	Separado	Soltero	Unión libre	Viudo	Total
De 20 a 29	2,3	12,7	15,0	7,8	1,2	1,2	3,2	1,4	,3	15,0
	,0%	28,8%	28,8%	15,4%	,0%	1,9%	5,8%	5,8%	,0%	28,8%
De 30 a 39	2,6	14,4	17,0	8,8	1,3	1,3	3,6	1,6	,3	17,0
	11,5%	21,2%	32,7%	25,0%	,0%	1,9%	1,9%	3,8%	,0%	32,7%
De 40 a 49	1,5	8,5	10,0	5,2	,8	,8	2,1	1,0	,2	10,0
	1,9%	17,3%	19,2%	7,7%	3,8%	,0%	7,7%	,0%	,0%	19,2%

Cuadro 1.- Grupos de edad, según sexo y estado civil de los participantes (datos derivada el cuestionario sobre crianza y universidad, 2016). Continuación

Grupos de Edad	Sexo			Estado Civil						
	Hombre	Mujer	Total	Casado	Div.	Separado	Soltero	Unión libre	Viudo	Total
De 50 a 65	1,5	8,5	10,0	5,2	,8	,8	2,1	1,0	,2	10,0
	1,9%	17,3%	19,2%	3,8%	3,8%	3,8%	5,8%	,0%	1,9%	19,2%
Total	8,0	44,0	52,0	27,0	4,0	4,0	11,0	5,0	1,0	52,0
	15,4%	84,6%	100%	51,9%	7,7%	7,7%	21,2%	9,6%	1,9%	100%

Los que contestaron el cuestionario viven principalmente en la Zona Metropolitana de Guadalajara. El predominio es el municipio de Guadalajara (46.2%) y Zapopan (28.8%). El resto reside en Tonalá, Tlaquepaque, Tlajomulco de Zúñiga, Ixtlahuacán de los Membrillos y El Salto. Sólo un caso vivía fuera del país.

Con relación al estado civil de los participantes, 62% viven con su pareja, ya sea en unión libre o casados predominan los últimos. Los que no están en una relación de pareja son 38%, que incluye divorciados, separados, solteros y viudos, de esos, los solteros representan 21%.

El nivel de estudios de los participantes es variado. Hay personas con doctorado, pero también aquellos que solo tenían primaria. Esa relación está directamente relacionada con la ocupación universitaria. Por ejemplo, en el ámbito académico predomina el nivel de doctorado y maestría. Mientas que en ocupaciones administrativas la licenciatura es el principal nivel de estudios. En el personal operativo es donde se ubica la escolaridad más baja, primaria y secundaria. Y finalmente, con relación a los estudiantes, principalmente contestaron quienes estudiaban licenciatura, seguido de maestría (*Cuadro 2*).

Cuadro 2.- Último grado de estudios y Ocupación principal en la universidad mientras criaban a menor de 3 años (cuestionario sobre crianza y universidad, 2016)

Estudios	Estudiante	Académica	Administrativa	Operativo	Total
Doctorado		9,6%	3,8%		13,5%
Estudiante de doctorado	5,8%	1,9%			7,8%
Estudiante de Maestría	11,5%		1,9%		13,4%
Estudiante Licenciatura	25,0%				25,0%
Licenciatura		3,8%	11,5%		15,4%
Maestría		5,8%	5,8%		11,5%
Preparatoria	3,8%		3,8%		7,7%
Primaria				3,8%	3,8%
Secundaria				1,9%	1,9%
Total	46,2%	21,2%	26,9%	5,8%	100,0%

Cabe señalar, que un alto porcentaje de los participantes del estudio, además de su ocupación universitaria, tenían otro trabajo para obtener ingresos, éstos representan 44% respecto del total. Son precisamente los estudiantes, quienes además de estudiar en la universidad y criar hijos, tienen que trabajar, constituyen 28.8%; le siguen en porcentaje los administrativos con 11.5%.

Conciliación entre crianza y universidad

La maternidad segura y la crianza con apego son derechos humanos que implican una transformación en términos conceptuales, discursivos y prácticos; al igual que el desarrollo de mujeres a la par que el de hombres (Palomar, 2009). Sin embargo, conciliar esos dos aspectos demanda cambios de paradigmas en torno a eventos naturales y sociales como tener hijos o hijas, y criarlos en sociedad. Esos hechos se acompañan de condiciones socioculturales y económicas, que hacen compleja la conciliación entre crianza, estudio o trabajo.

Establecer un diálogo sobre esos asuntos con la participación de los responsables de ejercer la crianza, puede conducir a resignificar condiciones y plantear cambios en las estructuras de sociedad. La cual asigna funciones como la crianza principalmente a las mujeres; pero que a la vez pregonan el desarrollo de las mujeres como un derecho, aunque para lograrlo sean éstas quienes tengan que resolver primero el cuidado y crianza de hijos. Porque no existen condiciones estructurales, al menos en nuestra sociedad, para hacerlo de manera diferente. Por eso es necesario un diálogo sobre las necesidades durante la crianza, mientras también se es estudiante o trabajadora.

Regularmente han sido directivos y funcionarios (casi siempre hombres) quienes se encargan de formular leyes y reglamentos en torno a esos asuntos, asumidos como competencia de mujeres, aunque con las transformaciones socioculturales de las últimas décadas, comienzan a observarse cambios en la sociedad, donde los hombres cada vez más participan en la crianza de hijos e hijas. Sin embargo, su participación no ha implicado una mejora de condiciones, solo se suman a la inequidad en las condiciones de las ya participantes y a otras mujeres que apoyan o son figuras sustitutas en el cuidado de hijos e hijas.

Los resultados mostraron que a fin de lograr la conciliación entre crianza y universidad (por estudios o trabajo), la mayoría se apoya en otros. Bajo diferentes condiciones o perfiles de quienes apoyan. De los casos estudiados, 45 señalan que tuvieron apoyo en la crianza y cuidado de sus hijos e hijas menores de tres años, que representa 86.5%, en su mayoría familiares; mientras quienes dijeron que no, eran 7 casos que significan 13.5%.

La composición del apoyo es variable, es decir, puede participar solo una persona o institución, o bien involucrar a varios participantes. Sin embargo, se puede apreciar que están presentes con mayor regularidad los padres para apoyar en el cuidado, siendo las madres de universitarios/as, las señaladas de manera más recurrente, tanto como cuidadoras únicas, o en combinación con otros participantes. En el caso de los estudiantes reconocen en su totalidad el apoyo de otros para el cuidado de las y los infantes; al igual que las demás personas con ocupaciones universitarias también señalan dicho apoyo, lo mismo administrativos 19.2% y académicos 17.3% (*Cuadro 3*).

Asimismo, según el sexo de los participantes, quienes reconocieron apoyo 15.4% eran hombres y 84.6% eran mujeres. El total de hombres que contestaron (7 casos), 87,5% tienen apoyo respecto de 12.5% que dijeron que no. En el caso de las mujeres (45 casos), resultó 86.5% que sí les apoyaban, respecto a 13.5% que manifestaron que no. Lo que significa que, tanto en hombres como en mujeres es importante el apoyo de otros para el cuidado de hijos, aunque al parecer en el caso de hombres es todavía más significativo ese apoyo para el cuidado de los infantes, mientras se estudia o labora en la universidad.

Cuadro 3.- Ocupación principal en la universidad mientras criaban a menor de 3 años y si recibieron apoyo (cuestionario sobre crianza y universidad, 2016)

Ocupación universitaria	¿Te apoyaban en el cuidado de tus hijos menores de 3 años mientras realizabas tu ocupación en la universidad?		
	No	Sí	Total
Estudiante		46,2%	46,2%
Académica	3,8%	17,3%	21,2%
Administrativa	7,7%	19,2%	26,9%
Operativo	1,9%	3,8%	5,8%
Total	13,5%	86,5%	100,0%

Para los hombres el porcentaje más importante que apoya en el cuidado de sus hijos/as, son esposa, suegros y hermanas; seguido de las guarderías públicas o privadas. Mientras que en el caso de las mujeres, la estrategia de apoyo es más diversificada; es decir, intervienen más personas y distintas circunstancias del cuidado, aunque el predominio del apoyo es la participación de otras mujeres, principalmente de filiación directa como madre y hermanas (*Cuadro 4*).

Cuadro 4.- Ocupación principal en la universidad y apoyo para el cuidado de menores de 3 años (cuestionario sobre crianza y universidad, 2016)

Quién apoyo	Estudiante	Académica	Administrativa	Operativo	Totales	Hombre	Mujer	Total
Contrató personal	3,8%	5,8%		1,9%	11,5%		11,5%	11,5%
Esposa, suegros y hermana	1,9%			1,9%	3,8%	5,8%		3,8%
Guardería particular o privada y padre			5,8%		5,8%	1,9%	3,8%	5,8%
Guardería pública	1,9%	5,8%	5,8%		13,5%	3,8%	9,6%	13,5%
Guardería pública y persona contratada	1,9%				1,9%		1,9%	1,9%
Guardería pública, mamá y/o suegra	5,8%	5,8%	1,9%		13,5%		13,5%	13,5%
Mamá	7,7%	3,8%			11,5%		11,5%	11,5%
Mamá y otros familiares directos	5,8%				5,8%		3,8%	3,8%
Mamá y pareja	1,9%				1,9%		1,9%	1,9%
Mamá y suegra	1,9%		1,9%		3,8%		3,8%	3,8%
Nadie			3,8%	1,9%	5,7%	1,9%	1,9%	3,8%
Padres	5,8%				5,8%		5,8%	5,8%

Cuadro 4.- Ocupación principal en la universidad y apoyo para el cuidado de menores de 3 años (cuestionario sobre crianza y universidad, 2016). Continuación

Quién apoyo	Estudiante	Académica	Administrativa	Operativo	Totales	Hombre	Mujer	Total
Pareja / esposo (a)	3,8%				3,8%		3,8%	3,8%
Suegros y cuñadas	1,9%		5,8%		7,7%	3,8%	3,8%	3,8%
Vecinas	1,9%		1,9%		3,8%		3,8%	3,8%
Totales	46,2%	21,2%	26,9%	5,8%	100,0 %	15,4%	84,6%	100,0 %

Al revisar el apoyo según la ocupación en la universidad, en el caso de estudiantes y personal administrativo son diversas las condiciones y personas que apoyan. En el caso de los primeros, son principalmente las madres quienes comparten el cuidado, ya sea solas o con otras personas; si sumamos la participación de las mamás en el apoyo, éstas representan 36.6%. Asimismo, las guarderías también son fundamentales, sea como lugares únicos de cuidado o en combinación de otros familiares o personal contratado, representa su participación 34.6% a fin de conciliar ocupaciones y crianza de infantes (*Cuadro 4*).

Lo anterior, permite suponer que los estudiantes despliegan más estrategias para negociar el apoyo para el cuidado de los hijos/as mientras se desempeñan en la universidad. Debido a que están presentes al menos trece combinaciones distintas de posibilidades de apoyo al cuidado (*Cuadro 4*). A diferencia de administrativos y académicos, donde hay un predominio en la contratación de personas no familiares, así como el uso de guarderías públicas o privadas. Eso quizá responda también a la estabilidad laboral y los ingresos que obtienen.

En general, la composición del apoyo es variable; es decir, pueden participar solo una persona o institución, o bien involucrar a varios participantes. Sin embargo, se puede apreciar que están presentes con mayor regularidad los familiares directos para apoyar en el cuidado; siendo las mujeres, principalmente madres y suegras, las señaladas de manera más recurrente, tanto como cuidadoras únicas o en combinación con otros participantes, además quienes cuidan en guarderías o son contratadas también son mujeres. Lo que sigue confirmando que el cuidado es una asignación de mujeres.

En un sentido similar está la diversidad de espacios del cuidado de hijos e hijas. Y aunque el predominio es el hogar y la guardería, se presenta una combinación de espacios (al menos once posibilidades) de las cuales echan mano trabajadoras y estudiantes universitarios del CUCSH. Eso muestra una multiplicidad de circunstancias que se pueden presentarse en la conciliación y negociación del apoyo para el cuidado de los hijos e hijas.

Dificultades y consecuencias: situaciones compartidas

De las personas participantes en la investigación, 70% reconoció dificultades durante la etapa de crianza de hijos y el estudio o trabajo en la universidad. La principal dificultad estaba relacionada con el hecho de que en la guardería no reciben a los infantes en condición de enfermedad (por

mínima que fuera). Asimismo, por el hecho de que el familiar a quien se asignaba el cuidado tuviera que realizar alguna actividad y no pudiera cuidarlos/as.

Otra afectación directa tenía que ver con los permisos, tanto para faltar o dejar de realizar sus ocupaciones, como por alguna situación emergente relacionada con los hijos/as. En el caso específico de quienes eran estudiantes, el cuidado y crianza implica menos tiempo para estudiar, así como sacrificar horas de sueño o descanso para dedicar a las tareas o trabajos escolares pospuestos en el día por el cuidado de hijos e hijas. En los casos más extremos, condujo a abandonar clases, servicio social o prácticas profesionales (requisitos universitarios), incluso semestres o año completo, para dedicarlos a la crianza de sus hijos/as (principalmente estudiantes mujeres). Por la incompatibilidad de actividades y posibilidades de conciliación. Se plantean también situaciones como la falta de convivencia con ellos y ellas, al tener que delegar en otros su cuidado, a fin de desarrollar sus actividades profesionales o de estudio.

Las consecuencias enfrentadas al conciliar crianza y ocupaciones universitarias (además de las más evidentes en relación al tiempo y las actividades), ya sea por retraso, ausencia, postergación y desvelos, eran niveles de estrés elevados que se sumaban a los propios de vivir en una ciudad congestionada y caótica en su movilidad, como lo es la ciudad de Guadalajara y la ubicación céntrica del CUCSH. Con una presión permanente por cumplir con tiempos, al llevar y recoger hijos/as, en los diferentes lugares de cuidado. La preocupación y estar corriendo al parecer se vuelven un estilo de vida, durante las etapas de crianza. Incluso se generan algunos sentimientos de culpa debido a la idea de que siempre será mejor el cuidado de la propia madre que en una guardería. Por la falta de convivencia con los hijos al igual que falta de comunicación. Porque no les pueden dar lo que necesitan (tiempo y atenciones), levantarlos temprano o no llevar personalmente a la escuela. El tener que confiar parte de la propia crianza a otros, a menudo de forma contraria a lo deseado por la madre. Todos estos elementos de una cultura de género asignada y asumida.

También hay sentimientos de frustración porque se limitan proyectos profesionales u oportunidades laborales. No responder igual a las demandas de sus ocupaciones, se señalaba en una respuesta: “no te concentras, ya que educar y trabajar al mismo tiempo es muy difícil […] por consecuencia se entregan trabajos con menor calidad”. También hay una exclusión en los espacios universitarios por el hecho de llevar a los hijos/as, como el acceso a la biblioteca, ya fuera por otros o por auto-límites impuestos. Desde nuestro punto de vista, elementos de violencia invisibilizados.

Asimismo, se identificaron amenazas e indirectas de algunos jefes inmediatos o profesores por llevar a los hijos/as; ausentarse, llegar tarde o posponer actividades debido a su cuidado. Lo que conlleva a negociar la recuperación de tiempo o trabajos, prolongando el estrés universitario.

Los que han tenido que llevar a sus hijos/as al CUCSH por alguna razón, son 85% de los que respondieron el cuestionario. Entre las razones que señalan: estar en periodo de amamantamiento, cuando no había familiar que apoyara en el cuidado o por ausencia de la cuidadora contratada. También como un deseo de cuidar sus hijos/as ellas mismas o mostrar a sus hijos/as en el lugar de trabajo. Por actividades personales que tienen que resolver quienes apoyan en el cuidado. También por estrategia de movilidad en la ciudad; es decir, llevarlos para posteriormente trasladarse a otro lugar, ahorrando con ello tiempo y dinero.

Entre quienes no llevaron a sus hijos/as, señalaban que no estaba permitido, aunque no lo dijera ningún reglamento (se asumía como hecho); también atribuían a los jefes inmediatos o profesores la razón de no llevarlos, aun con necesidad de hacerlo, ya que era de interés mínimo la vida familiar de las mujeres trabajadoras o estudiantes, por tanto eran situaciones personales que debían resolver fuera de la universidad. Asimismo, señalaban que es difícil llevar niños/as al lugar de trabajo o estudio, porque no se pueden atender, se aburren y termina siendo una fuente de estrés tener que cuidar, trabajar o estudiar al mismo tiempo.

De las que amamantaban a sus hijos/as (37 casos de 52), la que menos tiempo lo hizo fue alrededor de un mes, y la que más tiempo duró fue dos años. Lo más constantes fueron entre seis y ocho meses. De los casos que amamantaron, 18 tuvieron que hacerlo al menos una vez en la universidad. Pero la mayoría que amamantaba, si no lo podía hacer en la universidad, tenía que extraerse la leche, ya fuera con un procedimiento manual, o bien con algún aparato dispuesto para ello, el cual tenía que llevar consigo.

Amamantar al parecer no era un asunto complicado, más allá de salirse de clases o dejar de hacer actividades, porque solo implicaba buscar algún lugar para sentarse y dar de comer, lo cual podría ser el mismo lugar de trabajo o estudio (salón u oficinas), alguna banca en un espacio común (banca de pasillo o áreas verdes), en la cocina, almacén o baño. Sin embargo, extraerse la leche tenía más complicaciones por la falta de condiciones para hacerlo, por la intimidad requerida y la necesidad de refrigeración de la leche. Por tanto, se buscaban espacios cerrados como el baño, cocinas, almacenes, aulas vacías o el mismo automóvil.

El cambio de pañal o ropa de los infantes fue otra circunstancia tomada en cuenta, 60% de los casos tuvo que hacer esa actividad en la universidad. Los lugares, la misma carriola o portabebés, en el baño, en escritorios o sillones de oficinas, bancas o mesas de pasillos o jardines, o en el mismo salón cuando salían compañeros a descanso. En general, los espacios para actividades básicas de la crianza no eran adecuados, ni para alimentar, extraer leche o hacer limpieza del infante.

En resumen, las dificultades que tienen mujeres y hombres al conciliar crianza y ocupaciones universitarias son distintas. Para ellas son mayores las consecuencias, que las llevan incluso a posponer estudios, en comparación con los hombres. La dificultad más recurrente en el caso de las mujeres, son las enfermedades o accidentes de los hijos/as, que puede limitar el acceso a guardarías, y por consiguiente el tener que echar mano de otras estrategias para su cuidado, como el faltar a sus ocupaciones o negociar el cuidado con familiares o conocidos. Otras dificultades enfrentadas por ellas que resultan significativas según las respuestas, es el tener menos tiempo para realizar sus actividades o no contar con apoyo para el cuidado de sus hijos/as cuando lo requerían. A diferencia de los hombres, que las dificultades se reducen tener que solicitar permisos para el cuidado o no contar con apoyo de otros (*Cuadro 5*).

Por otro lado, las condiciones de vida y trabajo son diferentes entre personal administrativo, académico o estudiantes. Los datos mostrados reflejan que las estudiantes se encuentran en peores condiciones y desventajas para conciliar crianza y ocupaciones universitarias, porque son más las circunstancias que refieren. Destacan las enfermedades que limitan el acceso a guardería (11.5%), tener menos tiempo para realizar sus ocupaciones (7.7%), economía afectada y tiempo invertido para llevar a cuidar a sus hijos, estrés y cansancio (5.8% respectivamente) (*Cuadro 5*).

Cuadro 5.- Dificultades enfrentadas durante la crianza según género (cuestionario sobre crianza y universidad, 2016)

Dificultades enfrentadas	Sexo			Ocupación en la universidad				
	Hombre	Mujer	Total	Estudiante	Académica	Administrativa	Operativo	Total
No tuvo dificultades	11,5%	15,4%	26,9%	9,6%	1,9%	11,5%	3,8%	26,9%
Complicado amamantar		1,9%	1,9%	1,9%				1,9%
Cambio de puesto		1,9%	1,9%			1,9%		1,9%
Economía afectada y tiempo invertido		7,7%	7,7%	5,8%	1,9%			7,7%
Enfermedades que limitaban acceso a guardería		23,1%	23,1%	11,5%	5,8%	3,8%	1,9%	23,1%
Estrés y cansancio		7,7%	7,7%	5,8%	1,9%			7,7%
Menos tiempo para realizar ocupaciones		11,5%	11,5%	7,7%	3,8%			11,5%
No contar con apoyo para cuidado	1,9%	11,5%	13,5%	1,9%	5,8%	5,8%		13,5%
Repetir materia o posponer servicio social		1,9%	1,9%	1,9%				1,9%
Solicitar permisos	1,9%	1,9%	3,8%			3,8%		3,8%
Totales	15,4%	84,6%	100,0%	46,2%	21,2%	26,9%	5,8%	100,0%

A pregunta directa sobre si han tenido que posponer estudios o trabajo a causa del cuidado y crianza de las y los hijos, en términos generales la mayoría (57.7%) respondió que no, mientras 42.3% dijo que sí. Sin embargo, en el caso del grupo de mujeres el porcentaje se incrementa a 45.5% del 100%, mientras que en los hombres solo 25%. Lo que quiere decir, que son las mujeres quienes posponen o sacrifican actividades por el cuidado y crianza de hijos e hijas. Al revisar esa misma situación según la ocupación como universitarios, resultó que el personal administrativo y operativo fueron los más afectados (41%), seguidos de estudiantes con 32%.

La violencia observada y no observada: algunas percepciones

A la pregunta directa sobre, si se asocia la ausencia de espacios adecuados para conciliar crianza de infantes y ocupaciones universitarias como una situación de violencia de género en el CUCSH, las respuestas son diversas e interesantes. No solo por la composición de las respuestas a favor o en contra, sino también por las argumentaciones que se dan al respecto hombres y mujeres. De los que contestaron el cuestionario, 50% consideró que sí es violencia de género, y 44% que no lo asocian (6% no respondió la pregunta).

Ciertamente la solo ausencia de espacios se podría pensar como una circunstancia y no como una violencia en sí misma. Sin embargo, es importante considerar que existe una afectación clara a las

oportunidades principalmente de mujeres, asimismo porque hay una asignación del cuidado a las mismas (madres y mujeres en general). Se tienen alternativas, sin embargo, éstas no resultan de una política integral del Estado para atender la desigualdad en las oportunidades de desarrollo entre hombre y mujeres; más bien es resultado de las posibilidades y negociaciones de que es capaz una persona para conseguir apoyo. En lo personal coincidimos en que se debe asociar con violencia porque las opciones se limitan a la acción individual, más a que las respuestas estructurales para atender las necesidades de cuidado y hacerlos compatibles con estudio o trabajo. También porque las alternativas para criar hijos/as y realizar ocupaciones se restringen o condicionan a lo que se puede hacer en la acción individual.

El cuestionario captó percepciones sobre violencia de género asociada a la falta de espacios solidarios con la crianza. Por lo tanto entran en consideración múltiples subjetividades y circunstancias en la respuesta de los participantes. Entre las respuestas que no consideraban la ausencia de espacios en la universidad para apoyar la crianza como violencia de género se encontró lo siguiente:

> *Realmente no, me parece que el tema está medianamente resuelto para las madres trabajadoras con la guardería del IMSS, pero para el resto no lo está. Cuando es una necesidad y no se ha identificado como tal, debe demandarse su existencia, más no identificarlo como violencia de género. Lo sería si hubiese una posición en contra a la solicitud de instalarla ¿Se ha solicitado antes?* (3MA-04/16).

> *Como violencia de género creo que no, más bien lo veo como un tema que no ha sido discutido ni atendido como debería ser. Sí creo que es importante pensar que los y las estudiantes universitarios no solo somos estudiantes, sino también tenemos otros roles como ser madres y padres, y que éste rol está ligado a nuestra vida y que es necesario que se apoye desde la institución tomando en cuenta este tema tan importante pues beneficiaría en gran medida a que los estudiantes no abandonen por esta causa sus estudios o le dediquen muy poco tiempo a ello. Y creo además que aportaría en su beneficio en cuestión económica, emocional, en tiempo y naturalmente a su dedicación académica* (7ME-04/16).

> *No. Eso es exagerar o usar la violencia para justificar algo que las mismas mujeres no hacemos para socializarlo y demandar esa necesidad que nadie valora* (9MA-04/16).

> *Desde mi punto de vista no, en mi caso no me he sentido agredida ni violentada* (44ME-05/16).

> *No necesariamente, por qué también afecta a los papás, estudiantes y académicos* (24HAd-04/16).

> *No. Considero que hay ignorancia de género, no violencia. La mayoría de puestos directivos corresponden a varones* (17ME-04/16).

> *No, para mí no es violencia de género, es ignorancia de una necesidad por parte de las autoridades y la falta de iniciativa para la gestión de espacios y seguimiento del mismo* (40MA-05/16).

En el caso de las percepciones que señalan que sí es violencia de género la ausencia de espacios en la universidad para conciliar crianza y ocupaciones universitarias algunas de las respuestas fueron:

> *Sí, porque es una asunto que refleja la desigualdad en la sociedad sobre este asunto. Y es la mujer quien regularmente tiene que resolver estas situaciones del cuidado* (1MA-04/16).
>
> *Por supuesto. Eres un número más y tu condición o situación actual familiar es poco o nula ente importante en el ámbito laboral* (2MA-04/16).
>
> *En gran parte sí, porque desde el momento en que una mujer se embaraza se le discrimina porque consideran que no va a producir de igual manera, empezando desde el momento en que hay que hacer notar que los altos mandos son 'varones'* (4ME-04/16).
>
> *Sí, porque también las mujeres tenemos derecho a superarnos en todos los aspectos, y no solo como madres de familia, dedicadas a la crianza* (5ME-05/16).
>
> *Sí, una violencia de índole estructural porque merma otros derechos* (6ME-04/16).
>
> *Sí, porque hay más presión y se discrimina más a quienes tienen hijos, creando miedo e inseguridad a pedir este tipo de apoyos* (11ME-04/16).
>
> *Sí, la omisión o silencio caben dentro de la categoría de violencia de género, creo que en este caso todos participamos; insisto, hasta las mismas mamás, que nos sentimos rebasadas por la competencia laboral, académica y no respetamos el tiempo de crianza, menos lo harán quienes no viven ese momento, desde la contraparte laboral, administrativa y financiera del caso* (12MA-04/16).
>
> *Sí, porque los tomadores de decisiones son hombres en su mayoría, al menos los que pueden tomar este tipo de decisiones trascendentes, las cuales pueden hacer una gran diferencia* (13MA-04/16).
>
> *Sí, debido a que la estructura universitaria está planteada para aquellos que, en teoría, dedican la mayoría de su tiempo al estudio sin contemplar que al ingresar al sistema universitario muchos y muchas ya son padres de familia. Además, no existen suficientes opciones reales que posibiliten a los y las estudiantes a continuar sus estudios universitarios una vez han tenido hijos/hijas, orillándoles, casi obligándoles, a decidir abandonar sus estudios* (32HE-05/16).
>
> *Sí, porque la tarea de la crianza se asocia fundamentalmente a la mujer, se considera que es un asunto intimo que se debe resolver en lo individual, lo que atenta al derecho de realización de la mujer en su rol de madre, trabajadora y persona* (37MA-04/16).

Para comprender el fenómeno de la violencia, sobre todo hacia la mujer, es necesario volver la mirada hacia nuestra historia para estudiar y tomar en serio el hecho de que durante cientos de años o incluso siglos nuestra cultura, tanto popular como científica, ha avalado e incluso

legitimado esa violencia; y que el feminismo ha interpretado y redefinido como violencia de género. La ideología patriarcal está naturalizada, sus modos de socialización están perfectamente estructurados y la coacción estructural en la que se desarrolla la vida de las mujeres, incluyendo la violencia, la cual presenta formas específicas de legitimación, basadas no en su condición de personas sino de mujeres, pero también las situaciones que se asocian a ellas (como el cuidado de personas); son características del poder que impone el sistema patriarcal y que genera la desigualdad y opresión entre géneros en múltiples formas (Witting, 1992; Álvarez, 2005).

Acciones y Posibilidades para la Conciliación de Crianza y Universidad

De manera general, hay una coincidencia sobre la importancia de pensar el tema de la crianza y las labores universitarias como un asunto de inequidad, incluso de violencia. Casi en su totalidad, las personas señalaron que sería importante contar con una guardería universitaria o que al menos se adecuaran espacios para eso. Asimismo, pensar en los diferentes grupos de edad que requieren atención y cuidado, es decir, espacios tanto para infantes, como para niños/as grandes. Porque la crianza es un proceso largo y de cercanía, que implica no solo a la niñez, también la adolescencia. Sin embargo, se requiere de políticas públicas y políticas universitarias, con programas y presupuestos que lleguen a todos los universitarios (entiéndase estudiantes, profesores y personal que labora en una universidad).

Las personas consideran la necesidad de disponer de espacios exclusivos para dar alimento y realizar su limpieza, amamantar o extraer la leche, incluso contar con la atención de personal especializado (como enfermeras o educadoras). En los baños, tener cambiadores para bebés, tanto en los de hombres como en los de mujeres. De ser posibles guarderías, con horarios amplios y periodos de estancias menos restringidos que las guarderías públicas, las cuales retiran servicio al cumplir cuatro años. Tener una gestión integral de infraestructura, no solo para organizar una guardería, también lactarios, ludotecas y talleres para niños/as. Con disposición de horarios amigables para las madres y padres universitarios.

En realidad, tiene que ver con la necesidad de tener políticas universitarias integrales para apoyar esta condición de crianza y ocupaciones universitarias. Y que no dependa de la solidaridad o iniciativa de ciertos actores y centros universitarios. Pensar en políticas tanto para la creación de infraestructura como para la toma de conciencia del tema en la comunidad universitaria y la sociedad en general. Contar con programas especiales para madres trabajadoras con hijos/as en edad de crianza temprana y hasta los 10 años, como existen en otros países, donde se favorece la conciliación de crianza y actividades universitarias. Aspecto que deben estar plasmados en los reglamentos internos para que sean operables, en el contrato colectivo de trabajo y demás gobernanza universitaria. Sin que se vea como un favor, sino como un derecho de toda mujer y hombre universitario.

Los beneficios de contar con espacios para los hijos/as en las instalaciones universitarias, serían tanto para madres y padres responsables de la crianza, sean estudiantes, profesores o personal administrativo; así como para los hijos e hijas; y por supuesto para la institución. Las ventajas y posibilidades según las repuestas dadas serían las siguientes (*Cuadro 7*):

Cuadro 7.- Percepciones sobre los beneficios para la comunidad universitaria (cuestionario sobre crianza y universidad, 2016)

Para Infantes	Para Estudiantes	Para Trabajadores	Para la Institución
·Respuesta inmediata ante contingencias ·Cercanía con padres (resolución de apegos) ·Estabilidad emocional ·Cuidado por profesionales ·Supervisión inmediata	·Tranquilidad por cercanía de hijos/as. ·Ahorro económico y de tiempo por traslados ·Estabilidad emocional. ·Más convivencia y comunicación con hijos/as. ·Aumento rendimiento escolar. ·Menos deserción de estudiantes. ·Mayor dedicación en los tiempos de estudio. ·Continuar plan de estudio proyectado.	·Tranquilidad por cercanía. ·Ahorro económico y de tiempo por traslados. ·Estabilidad emocional. ·Más convivencia y comunicación con hijos/as. ·Reducción del estrés laboral. ·Mayor dedicación a la enseñanza e investigación.	Más posibilidades de: ·Eficiencia por tranquilidad de personas. ·Contribución a la equidad de género (estudiantes y trabajadores, de otras mujeres que apoyan) ·Aumento productividad y rendimiento. ·Reducción de indicadores de deserción de alumnos/as. ·Menos permisos y reducción de inasistencias por razones de cuidado.

Tener a los hijos en un lugar adecuado, como una guardería universitaria permitiría *trabajar con más tranquilidad y en consecuencia con más eficiencia*, es una respuesta recurrente; con la posibilidad de responder rápido en cualquier contingencia. Habría estabilidad emocional al saber que hijos e hijas están atendidos por profesionales. Se podrían resolver, además del cuidado de las y los infantes, la inversión en tiempos y recursos por el traslado de la casa a la guardería y de ahí a la oficina o aulas, así como de la oficina o aulas, a guardería y hogar (quizá habría menos retardos y ausentismo). Se resolverían problemas de apegos al estar cercanos ambos (hijos/as y madres), se descargaría a las abuelas y otras mujeres de la responsabilidad de apoyar el cuidado. Los padres podrían tener un espacio para sus hijos mientras ellos y ellas están llevando sus estudios o labores, con mayor tiempo para alimentación, convivencia y seguridad, menos incertidumbre y estrés.

Guardería en el CUCSH

“No es interés de la comunidad universitaria”, señalaba una de las respuesta a la pregunta de por qué no había guardería en el CUCSH; otros casos ponían énfasis a que no “hay demanda de parte de las madres” y “no se ha considerado una necesidad por parte de las autoridades” del centro universitario. Ciertamente es un proyecto que demandaría la gestión de espacios y recursos, además de planificación a largo plazo. En la nueva sede, según el traslado que se hará del centro universitario al norte de la ciudad, no se considera una guardería, aun cuando la población del CUCSH representa al menos 50% de mujeres, entre estudiantes y trabajadoras, muchas de las cuales están en etapas reproductivas. Eso sin considerar que los hombres también están implicados en el cuidado y crianza.

En el caso de la sede actual ubicada en el centro de la ciudad, una situación que justificaría el hecho de la omisión o indiferencia en el asunto, es la falta de espacio y porque existen guarderías públicas cercanas al CUCSH, donde algunas madres han resuelto el cuidado en horas de trabajo,

como una prestación a la que se tiene derecho, no así las estudiantes y otras trabajadoras. Pero el acceso a esas guarderías es complejo, por la demanda, la saturación y los espacios insuficientes para dar respuesta, no solo a las necesidades de infantes y madres de ese centro, sino de otras instituciones, empresas y personas en general. Pero sobre todo, porque se ve como un asunto externo a la universidad: "la escuela es para estudiar", le señalaban a una madre estudiante.

Asimismo, en las respuestas, sobre todo de hombres, consideraban que era correcto que la universidad no lo viera como necesidad y que era adecuado dejar la responsabilidad al Estado; sin embargo, las instituciones públicas son parte de un Estado, pero además, al final la responsabilidad prácticamente es solo de las mujeres.

También se señaló que debería existir una propuesta de organización y planificación para lograr el objetivo de conciliar actividades universitarias y crianza de hijos. Partiendo que ya existen experiencias en la misma universidad, en otros centros universitarios. Por lo tanto, ¿será una cuestión de sensibilizar autoridades a través de la presión de comunidad de madres universitarias para lograrlo?

Por otro lado, la participación de representantes y líderes universitarios, se percibe como nula o de menor interés sobre la gestión de una guardería. Porque no se ha hecho visible como una necesidad o prioridad política. Una de las respuestas del cuestionario destaca, que si bien hay poca participación al respecto, sí se han formulado por parte de representantes sindicales administrativos, algunas alternativas para solucionar el asunto de conciliar trabajo y cuidado de hijos/as. Dicha propuesta se centró en organizar cursos de verano para sus hijos/as, pero no hubo continuidad por los cambios en las representaciones sindicales. Sin embargo, es de mayor complejidad la conciliación y de demanda de respuestas. Se requiere una política integral al respecto, que no dependa de vaivenes políticos o intereses personales.

Reflexiones Finales

La complejidad que implica la conciliación entre crianza y actividades laborales o de estudio en universidades, demanda proyectos integrales de política pública en el Estado mexicano. Porque resulta insostenible que en su mayoría las mujeres se dediquen a la crianza de los hijos e hijas. No solamente las directamente implicadas, sino las que lo están de manera indirecta como parte de una estrategia de apoyo al cuidado. En los contextos sociales y económicos actuales, gran proporción de mujeres tienen responsabilidades productivas para sostener sus hogares, que hace injusto e inequitativo la participación casi única de éstas en las actividades de reproducción social en las sociedades, como regularmente vienen haciendo; aunque se observa más la participación de hombres (básicamente como apoyo de las mujeres).

La universidad pública de manera particular debe estar a la vanguardia en estas discusiones; ser coherente con los supuestos de equidad e igualdad para hombres y mujeres. Leer e interpretar las realidades sociales en los tiempos actuales. Asumir responsabilidades y compromisos con la sociedad, particularmente la que se involucra e implica en sus espacios de investigación, enseñanza, estudio y trabajo en general.

Padres y madres del CUCSH han tenido dificultades en conciliar sus actividades universitarias (estudio o trabajo) con la crianza de sus hijos e hijas. Y aunque van resolviendo con diversas estrategias de apoyo familiar e institucional, son las madres las que están colocadas en una

situación desigual para desempeñarse. Porque, ni la infraestructura pública con relación a guarderías y estancias infantiles es suficiente (saturadas con bastante tiempo de espera para ingresar a sus hijos), ni la solidaridad de algunos jefes inmediatos o profesores (comprensiva y empática), resuelven la desigualdad para desempeñarse en actividades y labores universitarias.

Hombres y mujeres mencionaron que tener una estancia infantil o guardería en CUCSH, beneficiaría tanto a las madres y padres, como a las y los menores, y por supuesto las funciones universitarias. Y coincidían en que las ventajas de éstas, estarían en el aumento de la productividad laboral, por sentir a sus hijos/as cerca y saber que están bien cuidados; lo que se traduciría en concentración en sus actividades laborales y de estudio, reflejándose en la calidad de sus productos (como estudiantes, profesoras/es o trabajadoras/es en general).

Debido a la cultura patriarcal en la que nos desarrollamos como sociedad, se han establecido estructuras sociales y políticas dispares. Que delegaron en la mujer casi de manera exclusiva el rol de la crianza de los hijos; colocándola incluso en dilemas sobre decidir ser madres o desarrollarse profesionalmente. Un desarrollo integral de hombres y mujeres parte de proporcionar los medios para que puedan desempeñarse como profesionista y como madre o padre, sin que esas actividades mermen o se obstruyan entre sí.

Para finalizar, se ha expuesto en diversas investigaciones sobre toda las relacionadas con la construcción de la paz, que se terminará la violencia si se remueven las contradicciones e injusticias estructurales que están presentes en las sociedades (Galtung, 2004; Ramsbotham y Miall, 2011). En este caso, para acabar con las violencias estructurales, culturales y de género que permea en las universidades, se requiere programas que posibiliten el desarrollo integral de mujeres y hombres, tanto en su rol de madres y padres, como en el de profesionistas. Y la implementación de guarderías deberá estar contemplada, como una posibilidad que podría asumir esquemas participativos de colaboración y gestión de recursos, que hagan viable dicha implementación. Como ha venido sucediendo en otras universidades del mundo (Camacho y Watson, 2003; Hernández, 2006; Rosende, 2011).

LITERATURA CITADA

Alfaro, M. (1999). Develando el género. Elementos conceptuales básicos para entender la equidad. San José, Costa Rica: Serie hacia la equidad. pp. 7-23.

Álvarez, A. (2005). La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género, Cuadernos de Trabajo Social, volumen 18, Universidad de A. Coruña. pp. 231-248.

Álvarez, G. C. L. y Reyes, E. A. Y. (2013). Centros de Bienestar Infantil en Ciudad Juárez. De una acción social a una política pública, CULCyT, Vol.10, Núm. 49 Especial. pp. 61-73

Beauvoir, S. (1949) El segundo sexo. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veinte. pp. 5-15.

Bravo, P. I. T. (2015). Informe de Actividades 2015. Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla. Universidad de Guadalajara, página 43. Disponible en: http://www.rectoria.udg.mx/sites/default/files/IA2015-mensajeTBP.pdf Consulta en abril 2016.

Bustillos, D. S., Rincones, D. R. y Carrillo, C. J. (2014). El derecho a cuidar y ser cuidados, en Políticas Públicas, Cuidado e Infancia. México, El Colegio de Chihuahua. pp. 11-36.

Camacho, C. y Watson, H. (2003). El centro de práctica: un modelo de participación familiar, InterSedes: Revista de las Sedes Regionales, Vol. IV, Núm. 7. pp. 41-46.

Hernández, M. Y. I. (2006). Estudio de factibilidad para la creación de una guardería para el personal y alumnado de la Universidad Dr. José Matías Delgado. San Salvador, El Salvador: Tesis de Licenciatura, Universidad Dr. José Matías Delgado.

Galtung, J. (2004). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. Consultado Polylog. Foro para filosofía intercultural, disponible en: http://them.polylog.org/5/fgj-es.htm Fecha de consulta 15 de mayo 2010.

García, C. T. y Cabral, B. E. (1999). Socioantropología de la violencia de género, La Ventana, número 10, Guadalajara México. pp. 160-183.

Gregorio, G. C. y Castañeda, S. M. P. (Coord.) (2012). Mujeres y Hombres en el mundo Global. Antropología feminista en América Latina y España. México, Siglo XXI Editores y UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Jáuregui, B. I. (2006). Mujer y violencia, Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, número 013, enero-junio, Madrid, España.

Lagarde, M. (1996). Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia. España: Editorial horas y HORAS.

Palomar, V. C. (2009). La Cultura Institucional de la equidad de género en la Universidad de Guadalajara. En Chávez Gutiérrez María Antonia *et al.* (Coord.) Género y Trabajo en las Universidades. México, Universidad de Guadalajara e Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara, pp.49-68.

Ramsbotham, O. W., Tom y Miall, H. (2011). Introducción a la resolución de conflictos: conceptos y definiciones. Resolución de conflictos. La prevención, gestión y transformación de conflictos letales, ICIP. pp. 41-80.

Rosende, M. (2011). Perspectiva comparada: medidas de conciliación de la universidad de Lausanne para el personal académico y el personal de la administración y servicios, RIDEG, I, núm. 11, pp. 31-44.

Scott, J. (2008). Género e historia. México: Fondo de Cultura económica.

Solís, G. H. (2015). Segundo Informe de Actividades 2014-2015. Dr. Héctor Raúl Solís Gadea. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, páginas 109-135. Disponible en: http://www.cucsh.udg.mx/sites/default/files/Informe2015.pdf

Wittig, M. (1992). El pensamiento heterosexual y otros ensayos. España, Editorial Egales.

Yeandle, S. (1998). Aspectos centrales y unitarios del análisis feminista. En La vida de las mujeres en las ciudades: la ciudad, un espacio para el cambio. España, Narcea.

Síntesis curricular

Alma Leticia Flores Ávila

Profesora Investigadora de tiempo completo en la Universidad de Guadalajara, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Docente en las Licenciaturas de Estudios Internacionales y Trabajo Social, y en la Maestría Gestión y Desarrollo Social y la Maestría en Relaciones Económicas Internacionales y Cooperación Internacional. Ha colaborado en proyectos de investigación para CIESAS-Occidente, COLEF y GIMTRAP. Su Línea General de Conocimiento es la Migración en Contextos Urbanos, con líneas específicas desarrolladas en más de diez años, como Migración Internacional en la Región Occidente, Impactos de la Migración Internacional en Hogares Mexicanos, Mujeres Migrantes en México y Estados Unidos (mercados de trabajo, trabajo doméstico, liderazgo femenino en EEUU), Migración de Extranjeros dirigida a México, Redes de Apoyo de la Migración Mexicana y Centroamericana a su paso por México. Temas sobre los cuales ha presentado ponencias y publicado varios artículos. También ha colaborado en proyectos de investigación para CIESAS-Occidente, COLEF y GIMTRAP. Participa de manera activa en la recuperación y dignificación de espacios urbanos para la convivencia social, particularmente en el colectivo Abraza La Consti. Asimismo, inició el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, un dialogo para gestionar un espacio digno que ayude a conciliar crianza de hijos, trabajo o estudio (para posibilitar la construcción de una guardería participativa). Correo: aleticia2003@yahoo.com.mx

Ana Belén Alejandre Magaña

Estudiante de la licenciatura en Trabajo Social en Universidad de Guadalajara. También es Asistente de Investigación. Sus líneas de investigación son: género y diversidad sexual, migración y género, migración y familia, migración por cambio climático. Desarrolla tesis y artículos sobre esas temáticas, principalmente sobre la disidencia sexual femenina en la Zona Metropolitana de Guadalajara y Migración femenina en la colonia de Santa Cecilia ubicada en Guadalajara. Realizó su servicio social y prácticas profesionales en el Centro De Investigaciones de Estudios Superiores en Antropología Social de Occidente (CIESAS) durante el periodo de marzo del 2015 a mayo de 2016. Participó en el III Seminario de Migración y Cambio Climático organizado por Universidad Iberoamericana Puebla, sede CIESAS de Occidente y en el Taller de Sistemas de Información Geográfica impartido en CIESAS de Occidente. Actualmente es miembro del grupo de investigación conformado por CIESAS de Occidente y FM4 Pasó Libre realizando entrevistas en el Centro de Apoyo al Migrante (CAM). Correo: aleb.butler@gmail.com

Esmeralda Martínez Becerra

Estudiante en la licenciatura de Relaciones Internacionales en la Universidad de Guadalajara. Sus ramas de interés abarcan los temas de Medio Oriente y el Norte de África, así como cuestiones relacionadas al ámbito cultural e impacto social. Sus principales líneas de investigación son el conflicto del Sahara Occidental, resolución de conflictos, causas materiales de los conflictos. Es asistente de investigación y ha participado en la coordinación de eventos como el "Seminario Transnacional sobre Migración" que se realiza en conjunto por las universidades de California State Fullerton y la Universidad de Guadalajara en 2016. Ha participado como analista de conflictos de Medio Oriente, para el programa de radio "vertientes" de MLMEDIOS. Participó en la

organización y coordinación de las "Jornadas académicas de Medio Oriente y Cáucaso" que se realizaron en la licenciatura de Relaciones Internacionales de la Universidad de Guadalajara. Actualmente desarrolla la tesis sobre el conflicto del Sahara Occidental y se dedica a la gestión de proyectos culturales. Correo: th_azul_26@hotmail.con

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 12 Número 1
Enero – Junio 2016
105-126

BULLYING EN UNA UNIVERSIDAD AGRÍCOLA DEL ESTADO DE MÉXICO

BULLYING IN AN AGRARIAN UNIVERSITY OF THE STATE OF MEXICO

Rosalva **Ruíz-Ramírez**[1]; Emma **Zapata-Martelo**[2]; José Luis **García-Cué**[2]; Antonia **Pérez-Olvera**[2]; Beatriz **Martínez-Corona**[3] y Gustavo **Rojo-Martínez**[4]

[1] Profesora de Asignatura en la Universidad Autónoma de Sinaloa, Unidad Académica San Blas, y estudiante del Doctorado en Desarrollo Rural, Colegio de Postgraduados campus Montecillo, email: rosalva.ruiz@colpos.mx; [2] Profesoras-Investigadoras Titulares y Profesor-Investigador Titular en el Colegio de Postgraduados campus Montecillo, emails: emzapata@colpos.mx, jlgcue@colpos.mx, molvera@colpos.mx; [3] Profesora-Investigadora Titular en el Colegio de Postgraduados campus Puebla, email: beatrizm@colpos.mx; [4] Profesor-Investigador en la Universidad Autónoma Indígena de México.

RESUMEN

La presente investigación analiza el bullying en el nivel bachillerato, el cual pertenece a una universidad agrícola ubicada en el municipio de Texcoco, Estado de México. Se analizó el perfil del alumnado que asiste a la preparatoria agrícola, se explica el impacto del bullying en la educación, los factores de riesgo del bullying y sus consecuencias, un fenómeno poco documentado en espacios formativos del nivel medio superior y particularmente ausente en investigaciones de instituciones agrícolas en México. Se planteó una investigación de tipo cuantitativa con una muestra de 112 discentes. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario, la información fue analizada a través de estadísticos descriptivos univariados y análisis de correlación de Sperman. El 99.1% de la población encuestada manifestó que existe bullying en la preparatoria agrícola y señalaron como causa principal la falta de valores entre el estudiantado, quienes discriminan a sus compañeros o compañeras; debido a los estereotipos de género, son los hombres quienes están principalmente en el triángulo del bullying como agresores, víctimas u observadores. El análisis de bullying en la preparatoria agrícola sirvió para conocer el perfil del estudiantado propenso a ser víctima, agresor (a) u observador (a) de bullying: no son amigables ni tolerantes, participan en bromas, son violentos (as), agresivos (as), celosos (as), inquietos (as) y se sienten incómodos con personas homosexuales o transgénero.
Palabras clave: acoso escolar, bachillerato, perfil estudiantil.

SUMMARY

This investigation analyzes bullying in a high school belonging to an agrarian university in the municipal area of Texcoco, State of Mexico. The profile of the students that attend this agrarian high school was analyzed, the impact of bullying on education is explained, along with the risk factors and their consequences, a phenomenon which is very scarcely documented in formative spaces of high school studies, and particularly absent in investigations from agrarian institutions in Mexico. A quantitative investigation was proposed containing a sample of 112 students. In order to collect data, a questionnaire was used, and the information was analyzed using univariate descriptive statistics and Spearman's correlation analysis. Out of all the interviewees, 99.1% claimed there is bullying in the agrarian high school and mentioned that the main cause is the lack of values among students, who discriminate their classmates; due to gender stereotypes, it is men who are mainly in the triangle of bullying as attackers, victims, or observers. The analysis of bullying in the agrarian high school helped to know the profile of the students who are vulnerable to become victims, attackers, or observers of bullying: they are not friendly or tolerant, they partake in pranks, they are violent, aggressive, jealous, restless, and they feel uncomfortable in the presence of homosexual or transgender people.
Key words: bullying, high school, student profile.

Recibido: 18 de abril de 2016. Aceptado: 17 de mayo de 2016.
Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 12(1): 105-126.

INTRODUCCIÓN

México atraviesa por diversos problemas de desigualdad social, exclusión, vulnerabilidad, pobreza, falta de acceso a educación de calidad, desempleo, políticas socioculturales diseñadas por políticos corruptos, crimen organizado y policías deshonestos. Esta problemática es un caldo nutritivo fértil para el desarrollo de la violencia (Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México, 2012 y Hernández, 2008). Aunado a ello, los medios de comunicación difunden hechos y acontecimientos violentos a los que se expone cotidianamente la sociedad mexicana.

Para Corsi (2003), la violencia se apoya en construcciones culturales de significados que estructuran el modo de percibir y vivir la realidad, las cuales se basan en la jerarquía y la discriminación e inciden en la perpetuación de las agresiones. El racismo y la discriminación contribuyen y potencializan la violencia, principalmente la violencia verbal, la psicológica y en casos graves la física, hacia personas o grupos que no cumplen con el estereotipo aceptado por la sociedad; destaca la violencia que se ejerce por género, clase, etnia, raza y preferencias homosexuales (Guerrero, 2013).

Según el daño que produce, la violencia puede ser pasiva (agresiones difíciles de identificar, medir y controlar, por ejemplo, la violencia psicológica) o activa (agresiones observables y medibles, destacando la violencia física y la sexual). De acuerdo con el tipo de víctima, existe la violencia de género (en contra de las mujeres), hacia niños, niñas, homosexuales o lesbianas, e intragéneros (entre hombres y hombres, mujeres y mujeres). Y dependiendo del contexto, puede ocurrir en el hogar (violencia familiar), en la escuela (*bullying*), en el trabajo (*mobbing*) en la calle o en medios de comunicación como Facebook, WhatsApp, Twitter, televisión y radio (Sanmartín, 2010).

Violencia en el entorno escolar

La violencia existe en las escuelas de todos los niveles (básico, medio superior, superior, posgrado) y contextos (públicas, privadas, rurales, urbanas, entre otras); y no es propiamente escolar, viene de afuera (Perry, 2001), permea en las escuelas a través del alumnado, docentes, planta directiva o agentes externos; y se agudiza como resultado del resquebrajamiento del tejido social, de la cohesión comunitaria, el agravamiento de los niveles de marginación, las altas tasas de desempleo y los elevados niveles de inseguridad (Guzmán, 2012; Del Tronco, 2013).

Bullying en México

En México se utilizan los términos de violencia escolar, acoso entre pares, hostigamiento escolar, conflictividad escolar y bullying; este último siempre ha estado presente en las escuelas de todos los países y de todos los niveles y contextos (Berger *et al*., 2008). Defensor del Pueblo (2007) y Sullivan *et al.* (2005) afirman que el problema no se ajusta a estereotipos de género y no se restringe a zonas de pobreza, marginalidad o cultura. El concepto de bullying fue abordado por primera vez por Dan Olweus (1982), quien analizó las muertes de jóvenes estudiantes en Noruega e identificó aspectos relacionados con el grado de violencia.

Para Díaz-Aguado (2006), el bullying es un tipo específico de violencia que el alumno o alumna sufre o ejerce en un determinado momento, el cual: a) se repite y prolonga; b) se produce en una situación de desigualdad; c) se mantiene por la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores o agresoras y a las víctimas, sin intervenir directamente; y d) implica diversos tipos

de conductas violentas, iniciando con agresiones de tipo social y verbal, hasta llegar a las agresiones físicas. El bullying obstaculiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje, desencadena problemas que impactan negativamente los logros educativos (Del Tronco, 2013; Mendoza, 2012).

Este fenómeno ha crecido en México, aunque su estudio data de hace pocos años (Zapata y Ruíz, 2015). Las conductas agresivas entre pares siempre han estado presentes en el ámbito educativo, sólo que han sido naturalizadas; para docentes, discentes y planta directiva es "normal" observar o participar en peleas, hacer o recibir burlas o maltratos (Del Tronco, 2013; Contreras, 2008; Ortega y Mora-Merchán, 2005).

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) reportó para el 2011 que 30% del alumnado, del nivel básico sufrían algún tipo de bullying (CNDH, 2012). En 2014 aumentó a 40.24%, donde 25.35% recibieron insultos y amenazas; 17% golpes y 44.47% violencia psicológica a través de las redes sociales (CNDH, 2014).

En el nivel medio superior, la Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia (2014) indicó que 68.5% de las y los estudiantes han experimentado algún tipo de violencia en la escuela; 72% de los hombres y 65% de las mujeres han sido víctimas de bullying por parte de sus compañeros o compañeras; en los hombres, resalta "me han insultado" (46.9%) y en las mujeres "me han ignorado" (36%).

Una investigación realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) determinó que 3.7% de las alumnas y 1.9% de alumnos, homosexuales, son excluidos (as) de actividades escolares en razón de su sexo u orientación sexual (Buquet *et al.,* 2013).

Causas del bullying

Las causas del bullying escolar son múltiples. Diferentes autores y autoras, en distintas investigaciones, han identificado las siguientes causas:

- *Factores individuales o personales,* inherentes a la persona: a) estereotipos de género, destaca el poder masculino y la sumisión femenina, en este caso las mujeres son quienes dependen de los hombres y hacen lo que él pide (Franco, 2013; Mendoza, 2012); b) baja autoestima, que impide enfrentarse ante las agresiones que se sufren; c) características biológicas y fisiológicas, como edad, obesidad, timbre de voz, color de la piel, tics nerviosos, entre otros; d) bajo coeficiente intelectual (Garaigordobil, 2011; Castro, 2006); e) impulsividad e intolerancia (Díaz-Aguado, 2005); f) uso excesivo de alcohol o drogas (Garaigordobil, 2011); entre otros.

- *Factores familiares*: a) la usencia de una relación afectiva y amorosa por parte del padre o madre, b) la desintegración familiar; c) problemas de comunicación entre los integrantes de la familia; e) nivel socioeconómico bajo, lo que produce un ambiente de estrés y agresiones y f) violencia intrafamiliar (Neufeld, 2002 y Mendoza, 2012).

- *Factores escolares,* como*:* a) la falta de reglas y límites en la institución; b) relaciones poco afectivas entre compañeros, compañeras, docentes y directivos (as), y c) búsqueda por ser aceptado en un grupo (SSP y SEP, 2013).

- *Factores sociales,* destacando: a) la pobreza, que provoca frustración económica y conductas violentas; b) falta de oportunidades laborales (Castro, 2006); c) disparidades sociales; d) insuficientes o deteriorados espacios públicos para la convivencia (parques, jardines o alamedas).

- *Factores culturales*: a) la cultura machista, que ha determinado la superioridad de los hombres y el derecho que tienen sobre las mujeres, y b) el castigo corporal de los niños y las niñas con la finalidad de "disciplinarlos" (Banco Mundial, 2003; Wolf y Esteffan, 2008).

- *Medios de comunicación*: a) la exposición constante a la televisión, que difunde hechos violentos sin censura (secuestros, robos, enfrentamientos entre cárteles, etcétera), y b) el uso constante de las redes sociales, principalmente Facebook y WhatsApp (Franco, 2013).

Consecuencias del bullying

Las consecuencias que genera el bullying en víctimas, agresores (as) y observadores (as), han llevado a crear, a nivel nacional y estatal, programas y leyes que lo prevengan, atiendan, mitiguen y sancionen; sin embargo, los resultados han sido ineficientes e ineficaces, debido a que éste se ha incrementado en todos los niveles escolares (Zapata y Ruíz, 2015).

Principales consecuencias:

- *Para las víctimas:* difieren dependiendo de la persona que la sufre y de su entorno, destacan: a) el bajo rendimiento escolar y el rechazo en las actividades escolares (Eisenberg *et al.*, 2003); b) baja autoestima (Estévez *et al.,* 2010) y c) problemas de salud a corto plazo, como dolor de cabeza, de estómago, pérdida de apetito, fracturas, entre otras; y a largo plazo, enfermedad pulmonar crónica o hepática, síndrome del colon irritable, etcétera (Runyan *et al.,* 2002); d) depresión, preocupación, apatía, tristeza, soledad, ansiedad, miedo, dificultades para dormir (Estévez *et al.,* 2010; Garaigordobil, 2011); e) infelicidad en la escuela (Castro, 2006) y f) suicidios (Rigby y Smith, 2011).

- *Para los acosadores o acosadoras*: a) conducta antisocial y violenta de adultos (Rigby, 2003); b) desajustes sociales como vandalismo, peleas y consumo de drogas (Garaigordobil, 2011 y Hemphill *et al*., 2011) y c) bajo rendimiento académico (Garaigordobil, 2011 y Eisenberg *et al.*, 2003).

- *Para los observadores u observadoras:* según Mendoza (2012), Garaigordobil (2011) y Olweus (1993), las consecuencias son: a) mala percepción sobre la violencia; b) miedo en ser las siguientes víctimas y c) culpabilidad al callar ante el dolor de sus compañeros o compañeras.

Justificación de la investigación

En estudios en escuelas de nivel medio superior hay poca información sobre la problemática general del bullying, tampoco se distingue información en instituciones agrícolas en México; de ahí la importancia del presente estudio para determinar algunos parámetros de este fenómeno. La pregunta de investigación es qué características perciben los alumnos y las alumnas sobre el bullying en diferentes niveles de la preparatoria agrícola, con el objetivo de analizar el bullying en

el nivel bachillerato que pertenece a una universidad agrícola del Estado de México. El supuesto de la investigación es que el análisis del bullying en el bachillerato sirve para perfilar el problema, lo que contribuirá a la búsqueda de soluciones para atender este fenómeno.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación es de tipo cuantitativa, no experimental, descriptiva y correlacional. La población fue el alumnado, de una preparatoria que pertenece a una universidad agrícola en el Estado de México, matriculado en diciembre de 2015 (3168 estudiantes). La muestra se integró por 39 estudiantes de primer semestre, 37 de tercer semestre y 36 de quinto semestre, haciendo un total de 112 discentes. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario dividido en cuatro secciones: datos personales, información sociodemográfica, relaciones personales y relaciones escolares.

El cuestionario fue sometido a revisión de expertos, pruebas piloto y a validación de contenido, y los objetivos de la investigación se contrastaron con la información que se obtuvo en el cuestionario. Asimismo, se hizo el análisis de Fiabilidad Alfa de Cronbach, dando un total de 0.815 de un máximo de 1, lo que expresa la fiabilidad del instrumento.

La recolección de datos se realizó entre el 1 y el 11 de diciembre de 2015, de manera presencial. La aplicación del cuestionario tuvo una duración de 20 minutos. En el análisis de datos se utilizaron estadísticos descriptivos univariados, análisis de correlación de Sperman y pruebas de comparación de medias no paramétricas. Los análisis se apoyaron con el paquete IBM-SPSS V23.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis de datos socio-académicos y sociodemográficos

La muestra de estudio fueron 43 mujeres (38%) y 69 hombres (62%), pues al ser una institución de índole agrícola, es mayor la población masculina. Hasta hace pocos años la agronomía era considerada exclusiva para los hombres (*Cuadro 1*), sin embargo, las mujeres se han ido abriendo paso en esta profesión, demostrando que las carreras profesionales no deben ser sexistas. La edad promedio es 16.2 años, edad promedio para la preparatoria.

Cuadro 1.- Estadísticos socio-académicos y sociodemográficos (trabajo de campo, 2015)

Parámetros	Primer semestre	Tercer semestre	Quinto semestre	Global	%
Número de alumnos y alumnas	39	37	36	112	100
Alumnas	18	13	12	43	38
Alumnos	21	24	24	69	62
Edad promedio	15.18	16.22	17.53	16.28	
Solteros o solteras	39	35	35	109	97.4
Pertenece a grupo indígena	13	13	11	37	35
Lengua indígena	8	11	9	28	25
Promedio de calificaciones	9.05	8.65	8.37	8.70	

Cuadro 1.- Estadísticos socio-académicos y sociodemográficos (trabajo de campo, 2015). Continuación

Parámetros	Primer semestre	Tercer semestre	Quinto semestre	Global	%
Viven con amigos (as) o compañeros (as)	16	22	14	52	46
Viven solos o solas	9	6	7	22	20
Viven con su familia	14	9	15	38	34
Nivel económico de medio a alto	21	21	18	60	54
Nivel económico de bajo a medio	18	16	18	52	46
Becado (a) interno	20	24	6	50	45
Becado (a) externo	14	13	29	56	50
Externo	5	0	1	6	5

En lo que respecta a estado civil, se tienen 109 estudiantes solteros o solteras y tres alumnos viviendo en unión libre. Al estar en "libertad", sin familia que los vigile, inician su vida en pareja a temprana edad; incluso algunos se convierten en padres o madres y tienen que tolerar la carga académica, familiar y económica, solventando los gastos familiares con el recurso de la beca.

El promedio escolar de secundaria en las y los estudiantes de primer semestre es de 9.05; en tercer semestre 8.65 y en quinto semestre 8.37, es decir, el promedio disminuye conforme avanzan en su trayectoria escolar; esto se debe a que el estudiantado considera que la preparatoria agrícola "es muy pesada" en cuestión de carga académica, dejan muchas tareas, las clases tienen un nivel alto de conocimientos y hay salidas de campo, la evaluación de la planta docente es minuciosa y demandante, el alumnado tiene que organizar su tiempo para cumplir con todos los cursos que tiene; además, establecen jornadas de limpieza en su dormitorio o departamento, lavan y planchan su ropa, lo que les impide cumplir en tiempo, forma y dedicación con otros cursos. Aunado a ello, no tienen cerca al padre o madre, quien los centra en cuestiones de dedicación en los trabajos escolares, entre otros; y por lo tanto tienden a bajar su promedio escolar, sin reprobar cursos, para evitar que los den de baja de la preparatoria y sin bajar la calificación de ocho, pues eso afectaría tener la beca universitaria.

El 33% de las y los estudiantes pertenecen a un grupo indígena, principalmente náhuatl, zapoteco y otomí; sin embargo, solo 25% hablan su lengua, es decir, 8% del estudiantado no aprendió su lengua de origen o prefieren no sentirse "indígenas" y ocultan su verdadero origen y lengua materna. Del estudiantado, 66% viven con amigos (as) o solos (as), lo cual les da mayor libertad para organizar o asistir a fiestas, tomar bebidas embriagantes o ir a bailes; 18% viven con su papá y mamá, son originarios del Estado de México; 16% viven con algún familiar (hermana, hermano o con su pareja), quienes por lo general estudian en la misma universidad, o con otros familiares (abuela, abuelo, tía o tío) que habitan en comunidades cercanas a la universidad.

Son becados internos (as) 45% del alumnado. La institución les brinda una beca que incluye: hospedaje (en el internado), alimentos los siete días de la semana, seguro médico, artículos de higiene personal, viáticos para viajes de estudios, entre otros; 50% son becados (as) externos (as), quienes reciben la beca en efectivo para cubrir hospedaje, pasajes, gastos personales y sus alimentos. El 5% son externos (as). Las tres categorías de becas incluyen gastos administrativos del estudiantado y viáticos para viajes de estudios.

La preparatoria agrícola y la universidad reciben estudiantes de distintas entidades del país, entre ellas Estado de México, Oaxaca, Veracruz, Hidalgo, Chiapas, Guerrero, Sinaloa y San Luis Potosí. Esto permite la convivencia de alumnas y alumnos de diversos grupos indígenas, culturas, creencias, preferencias y niveles económicos; además de traducirse en una importante riqueza cultural para la población de estudio y en un elemento que facilita el acercamiento al problema del bullying.

Relación entre compañeros y compañeras

El alumnado encuestado manifestó que se sienten bien al convivir y al tener en clases a personas indígenas, de otro color de piel, de otra religión, de otro país o estado, pobres, otro partido político, otro equipo de futbol, inteligentes y poco inteligentes.

Sin embargo, les incomoda tener a compañeros o compañeras con algún tipo de discapacidad, homosexual, transgénero, con enfermedades de transmisión sexual, ricos, alcohólicos, drogadictos, pandilleros, emos, punks y darks (*Cuadro 2*); por ello, el alumnado que presente este tipo de características o de condición, corren el riesgo de ser discriminados. De acuerdo con Guerrero (2013), dado que la discriminación contribuye y potencializa la violencia, en nuestro caso el bullying. El estudiantado puede ser víctima de exclusión social lo que coincide con Buquet et al. (2013), quien identificó que estos estudiantes son excluidos (as) de actividades escolares por su sexo u orientación sexual, por lo que la población estudiantil no trabaja en tareas escolares o no comparten áreas de estudio con ellos o ellas. Además, al no cumplir con el estereotipo de estudiante modelo, pueden ser víctimas de agresiones verbales como insultos, apodos hirientes, amenazas verbales, entre otros.

Cuadro 2.- Personas con quien no les gusta convivir (trabajo de campo, 2015)

	Primer semestre	Tercer semestre	Quinto semestre	GLOBAL
Con discapacidad	3.18	2.76	2.86	2.94
Homosexual	2.95	2.73	2.86	2.85
Transgénero	2.87	2.65	2.53	2.69
Enfermos (as)	2.92	2.70	2.78	2.80
Ricos (as)	3.10	2.81	2.67	2.87
Alcohólico (a)	2.31	2.16	2.44	2.30
Drogadicto (a)	2.05	1.92	2.17	2.04
Pandillero (a)	2.31	1.92	2.39	2.21
Emos	2.69	2.62	2.75	2.69
Punks	2.82	2.62	2.75	2.73
Darks	2.72	2.62	2.72	2.69

Bullying en la preparatoria agrícola

De la población encuestada, 99.1% señalan que existe bullying en la preparatoria agrícola (*Cuadro 3*), es decir, 111 estudiantes de 112 han observado, han sido agredidos (as) o han hecho bullying. El nivel en que lo catalogan es de regular a bajo (76.8%) y de alto a muy alto (22.3%), una cifra alarmante, ya que en el nivel básico el número de estudiantes que perciben el bullying alcanza 40.24% (CNDH, 2014) y 68.5% en el nivel medio superior (Encuesta Nacional sobre Exclusión,

Intolerancia y Violencia, 2014). Esto significa que conforme aumenta el nivel académico en México, el bullying también se incrementa.

Cuadro 3.- Bullying en la preparatoria agrícola (trabajo de campo, 2015)

Parámetro	Hombres (%)	Mujeres (%)	Porcentaje
Hay bullying en tu preparatoria	60.7	38.4	99.1
Has sido víctima de bullying	22.3	9	31.3
Has observado bullying	51.8	31.2	83
Has hecho bullying	15.2	6.2	21.4
El bullying si tiene consecuencias	60.7	38.4	99.1

Se destaca que los hombres son quienes están mayormente expuestos a las agresiones por bullying, como víctimas, agresores u observadores; esto se debe a factores culturales, especialmente a los estereotipos de género, los cuales dictan que los hombres deben ser fuertes, agresivos y sin debilidades para defender lo que les corresponde ("marcar su territorio") (Kimell, 1999). Se coincide con Connell (2003) en que los alumnos deben ser activos en ejercer la violencia porque les da estatus de virilidad, y eso les permite ser más codiciados por las mujeres porque ellas necesitan a un hombre que las proteja y las cuide. Los estudiantes varones no se sensibilizan ante las agresiones que sufren sus homólogos porque demostrarían sus sentimientos, y para la sociedad ellos son racionales no emocionales. Así, los hombres muestran en todo su esplendor su construcción genérica masculina hegemónica, sustentando su poder y reproduciéndolo, el cual ha sido otorgado por la sociedad desde hace siglos (Bourdieu, 2000; Connell, 2003).

En el caso de las mujeres, ellas no expresan abiertamente las agresiones a las que están expuestas, lo cual se debe a las estructuras que les son impuestas desde el inicio de la vida: las mujeres son sumisas y los hombres dominantes, y en su construcción social no identifican esos hechos como bullying. A partir de esta dicotomía, los hombres dominan a las mujeres, y en ese momento surge la violencia simbólica (invisible para las víctimas), la cual estructuró la desigualdad de género y la inequidad a través de procesos culturales, sociales, del habitus, la clase y la raza, entre otros. Por lo tanto, las agresiones que sufren las mujeres forman parte del significado que la sociedad ha normalizado.

Causas del bullying en la preparatoria agrícola

Al ser el bullying un problema complejo y multifactorial, las causas que lo originan son diversas. El *Cuadro 4* muestra que 83% del alumnado encuestado (50% de los hombres y 33% de las mujeres) manifestaron que la principal causa del bullying es que sus compañeros y compañeras no tienen valores, los cuales deben inculcarles responsabilidad, tolerancia, amor, solidaridad, respeto y no violencia en contra de sus homólogos; por lo tanto, ante cualquier problema que se les presente, lo solucionan a golpes, ya que lo han visto en la casa, en la calle o en los medios de comunicación. Una causa se relaciona con otras, es decir, la causa número uno, no tienen valores, lleva a la causa número dos: existe discriminación entre estudiantes; y a la tercera, donde se considera que los padres y madres nos los educan bien.

El hogar es la primera instancia donde el estudiante aprende a convivir con la sociedad; por lo tanto, si no recibe afecto y amor de su familia, no tendrá ninguna muestra de amor o afecto hacia las personas que lo o la rodean, siendo ésta una causa de bullying (Neufeld, 2002; Mendoza, 2012). Y si no hay comunicación en su familia no tendrá la confianza de platicarles lo que les

acontece, generando en la alumna o alumno un cúmulo de sentimientos que pueden ser desbordados negativamente. Por otra parte, el análisis sociodemográfico mostró que 20.63% del alumnado viene de un hogar fragmentado; por lo tanto, se considera que al no tener a su padre o madre e inclusive al salir de sus hogares a una edad temprana (12 a 15 años), les falta la orientación y los buenos consejos que los encaminen a ser personas educadas y con valores.

Cuadro 4.- Causas del bullying (trabajo de campo, 2015)

Parámetro	Hombres (%)	Mujeres (%)	Porcentaje total
Hay compañeros (as) que no tienen valores	50	33	83
Porque hay discriminación entre estudiantes	47	34	81.3
Porque padres y madres no los educan bien	46.4	18.8	65.2
Porque no denuncian	38.5	16	54.5
Porque en la sociedad hay mucha violencia	32	17	49
Porque en internet ven mucha violencia	26	17	43
Porque no se atienden las denuncias	27	15	42
Porque en la televisión ven mucha violencia	27.6	13.5	41.1
Porque quieren ser como los narcos	28	12.2	40.2
Porque no quieren aburrirse en la escuela	24.9	9	33.9
Porque las autoridades son incompetentes	25	6.3	31.3
Porque docentes discriminan al estudiantado	16	6.3	22.3

El 54.5% afirma que el bullying obedece a que el estudiantado no denuncia las agresiones, y a su vez no lo hacen porque 42% consideran que no se atienden las denuncias. La institución carece de un protocolo de acción para casos de atención al bullying; ésta se reduce a la elaboración de un reporte que queda en el expediente del estudiante, sólo con la consigna de que al tercer reporte, dependiendo de la gravedad del mismo, será expulsado de la institución; únicamente es una llamada de atención, con escasa canalización a terapias psicológicas y seguimiento al estudiantado agresor (a), víctima u observador (a).

De la muestra, 49.1% señalan que hay bullying en su preparatoria porque en la sociedad hay mucha violencia, 42.9% porque en internet ven mucha violencia y 41.1.% porque en la televisión ven mucha violencia, coincidiendo con Franco (2013), quien señala que los medios de comunicación influyen en el bullying; es decir, los medios de comunicación son causa y efecto del bullying, ya que el estudiantado quiere repetir los patrones de conductas que ven en la calle, en internet o en la televisión, donde las personas agresivas obtienen beneficios como dinero rápido y fácil, bienes materiales, prestigio, popularidad, etcétera, sin pensar en las consecuencias para las víctimas.

Consecuencias del bullying en la preparatoria

De las y los encuestados, 99.1% mencionan que el bullying sí tiene consecuencias para las personas que son víctimas, agresoras u observadoras. La principal consecuencia (*Cuadro 5*) en las víctimas, mencionada por alumnas y alumnos, son los traumas psicológicos (43%). De acuerdo con Estévez *et al.* (2010) y Garaigordobil (2011), las agresiones que reciben quedan guardadas como experiencias negativas, que los y las coloca en una situación emocional de indefensión y miedo, lo cual impide que las víctimas afronten el problema; ante un trauma psicológico, las personas

reaccionan de diferentes maneras, principalmente con miedo, cambios de humor constante, falta de concentración y tristeza. Aunque el miedo es una consecuencia del trauma psicológico, 13% del estudiantado lo mencionó de manera diferenciada, ya que la víctima no se siente tranquila en la escuela (bullying) o en su casa (ciber-bullying), vive angustiado o angustiada ante el hecho de que se presente el agresor o agresora.

Cuadro 5.- Consecuencias del bullying (trabajo de campo, 2015)

Parámetro	Porcentaje
-Para la víctima	
Trauma psicológico	43
Baja autoestima	26
Se puede suicidar	21
Miedo	13
Inseguridad	12.5
-Para el agresor o agresora	
Puede ir a la cárcel	39
Creerse fuerte y poderoso (incrementa su violencia)	29.5
Puede ser expulsado de la escuela	9
Trauma psicológico	6
-Para el observador u observadora	
Trauma psicológico	16
Culpa por no evitar la agresión	13.5
Miedo del agresor o agresora	13.5
Se puede convertir en agresor o agresora	13.5
Se convierte en cómplice del agresor o agresora	9.8

También consideran que el bullying ocasiona baja autoestima (26%), lo que coincide con Avilés (2002) y Estévez *et al.* (2010). El agresor o agresora intimida tanto a la víctima, que se siente desvalorada; piensa que, por alguna razón desconocida, merece las agresiones que está recibiendo y no busca ayuda, o si alguien la quiere ayudar no acepta el apoyo, pierde el valor a lo que le rodea y a sí misma.

Otra consecuencia que manifestó el estudiantado y que ha sido documentada en investigaciones como las de Rigby y Smith (2011) y Roeger *et al*. (2010), es que las víctimas se pueden suicidar. Ante las graves y constantes agresiones de las que son víctimas, y al no encontrar solución "a su problema", ya sea porque no les creen, no las o los escuchan, no se atienden sus denuncias, etcétera, optan por quitarse la vida (21%).

Respecto a las consecuencias para el agresor o agresora, destaca que pueda ir a la cárcel (39%). En ese sentido, si el Estado actúa creando y llevando a la práctica leyes, nacionales o estatales, eficaces para atender el bullying, sin que queden solamente como estatus en el *Diario Oficial de la Federación*, se promoverán sanciones para las y los acosadores, dependiendo del daño ocasionado irá a la cárcel o a un tutelar de menores. Y por el contrario, si el agresor (a) no es denunciado (a), concebirá que no le pasará nada y puede incrementar el nivel de violencia, ser más agresivo o agresiva (29.5%) con sus compañeros y compañeras, por lo que puede ocasionarles daños más graves. El agresor (a) se siente fuerte, con poder e invencible ante cualquier persona, su nivel de prepotencia aumenta, al grado que puede ser expulsado de la escuela (9%), quedando vulnerable a situaciones de drogadicción o alcoholismo, lo que coincide con Ruiz-Ramírez *et al.* (2014), Garaigordobil (2011) y Hemphill *et al*. (2011); o como lo comentó el 3.5% del alumnado, pueden

convertirse en delincuentes, con consecuencias para la sociedad en general, ya que no se estarán desarrollando personas con cualidades y competencias útiles para la sociedad, y serán susceptibles de quedar excluidas de la misma.

Para las y los observadores, las consecuencias que pueden sufrir son: trauma psicológico (16%), al presenciar constantemente las agresiones a sus compañeros (as), las guardan como experiencias negativas que les generan angustia y miedo. Además, se sienten con culpa (13.5%) por no evitar las agresiones o no defender a sus compañeros (as) de las y los acosadores; se consideran impotentes porque ante su actitud y falta de valentía están perjudicando a sus homólogos (as). Por lo tanto, cargan sus actos cobardes en su conciencia, y al mismo tiempo tienen miedo (13.5%) de que el agresor o agresora volteé hacia ellos o ellas y sean las próximas víctimas; la mejor opción es alejarse de las agresiones, callar y vivir con miedo y culpa. Sin embargo, puede ocurrir que el observador u observadora invierta los papeles y decida convertirse en agresor (a) (13.5%), al considerar beneficios como: que les hagan sus tareas, les den dinero o comida, sean respetados, lo que incrementa el bullying, por eso es fundamental atender el problema.

Alumnos y alumnas que perciben bullying alto y muy alto

De la encuesta aplicada, 22.3% de los discentes perciben bullying de nivel alto a muy alto, 76.8% lo perciben de bajo a regular. El *Cuadro 6* muestra las características del estudiantado que distingue con mayor intensidad el bullying.

Cuadro 6.- Perfil de discentes que perciben bullying (trabajo de campo, 2015)

Parámetro	Características
Género	23% femenino y 22% masculino
Estado civil	Soltero o soltera
Edad	15 y 17 años
Estados	Oaxaca, Hidalgo y Estado de México
Grupos indígenas	40% pertenecen al zapoteco o al otomí
Viven en	Internado de la preparatoria agrícola o en comunidades cercanas de Texcoco
Semestre que cursan	Quinto
Promedio de calificaciones	8.82
Beca	Beca interna o beca-externa
Padres	Con oficios de campesino, albañil o comerciante, nivel bajo de estudio, casados.
Madres	Con oficio de ama de casa, nivel bajo de estudio, casadas o en unión libre.
Nivel económico	Medio-bajo o bajo

Los hombres (22%) y las mujeres (23%) perciben bullying en su preparatoria agrícola, lo que coincide con Defensor del Pueblo (2007) y Sullivan *et al. (*2005), quienes afirman que el bullying no distingue género; los alumnos y las alumnas pueden ser víctimas, observadoras (es) o agresoras (es). De los 25 estudiantes que perciben el bullying (alto-muy alto) 40% pertenecen a un grupo indígena, destacando el zapoteco y otomí.

El vivir en el internado de la preparatoria agrícola o en las comunidades aledañas no es determinante para percibir o no el bullying, ya que tanto los becados internos como los externos

reconocen la existencia de alto a muy alto bullying, como lo advierten el Defensor del Pueblo (2007) y Sullivan *et al. (*2005), al manifestar que el bullying no distingue clase social o cultura. Sin embargo, no se descarta que el estudiantado indígena sea más vulnerable a ser víctima del bullying.

Una aportación importante de esta investigación es que, de los semestres analizados, el estudiantado del quinto semestre, los próximos a ingresar al nivel superior, son quienes más perciben el bullying en su preparatoria. Las razones pueden ser diversas: se destaca que las y los estudiantes de primer y tercer semestre aún conciben como natural el bullying (bromas, apodos, golpes), es normal y forma parte de la "buena" convivencia entre amigos o amigas; sin embargo, el alumnado del quinto semestre ya está arribando al nivel de madurez psicológica, donde determinan que las agresiones que ven, reciben o hacen no son normales, sino que son agresiones con graves consecuencias.

En lo que respecta a los padres y madres de familia, tienen bajos niveles de estudios, las madres estudiaron hasta la secundaria y los padres hasta primaria. Por ende, sus profesiones e ingresos son precarios, y los colocan en un nivel económico de medio-bajo a bajo; los padres trabajan como campesinos, albañiles o comerciantes, mientras que las madres se ocupan en las labores domésticas, como amas de casa.

Lo anterior replica los estereotipos de género, en concordancia con Burin (1992), Bourdieu (1992, 2000) y Connell (2003), quienes afirman que los hombres deben dedicarse al trabajo productivo y las mujeres al reproductivo, aunque por su nivel de estudios las madres del estudiantado podrían tener acceso a un mejor empleo e ingreso; sin embargo, en la cultura machista esto afectaría la virilidad del esposo, quien debe ser el proveedor, y por ello las mujeres se supeditan a permanecer en su casa.

El ser de nivel económico de medio a medio-bajo, explica que los padres y madres de familia no tienen recursos suficientes para invertir en la educación de sus hijas o hijos, por lo que una buena opción para la familia es que estudien en la preparatoria agrícola, ya que la institución es quien les proporciona hospedaje, alimentos, seguro médico, etcétera; además, tiene un excelente nivel académico.

Análisis de correlación

Las siguientes secciones presentan las correlaciones de Spearman que resultaron significativas (α=0.05) entre variables socio-académicas, sociodemográficas y respuestas a distintos ítems.

Socio-académicas - sociodemográficas - sensación de la relación con compañeros (as)

El *Cuadro 7* incluye el análisis de correlación, donde la variable indica significancia en que el alumnado que ingresa al bachillerato tiene mejores notas en su grado anterior. Los alumnos y las alumnas con beca externa consideran sentirse muy bien con los y las homosexuales, a diferencia del alumnado con beca interna. Al vivir en el internado, el alumnado no elige a sus compañeros o compañeras de habitación; por lo tanto, si su compañero (a) es homosexual, podría pensarse que al estar cerca, al convivir e inclusive dormir con una persona homosexual, pueda ser catalogada (o) como homosexual y estará propenso (a) a ser víctima de bullying. Además, deben cumplir con su

rol de hombres, seguir las reglas de las masculinidades y no ser señalados como “maricas o poco hombres” (Kimell, 1999).

Cuadro 7.- Relación con las y los compañeros (trabajo de campo, 2015)

Variables	Rho	Pr>F	Sig
Edad - Transgénero	-0.205	0.030	*
Promedio anterior - Otro partido político	0.200	0.035	*
Beca – Transgénero	0.210	0.026	*
Beca –Enfermos (as)	0.204	0.031	*
Tipo de beca – Homosexual	0.277	0.003	**

Socio-académicas y sociodemográficas - percepción personal

El análisis de correlación es significativo para la variable que indica que los hombres, de los diferentes semestres, participan más en bromas con otros, les gusta la violencia, son más agresivos y celosos, mientras que las alumnas tienen una percepción contraria (*Cuadro 8*). Lo anterior coincide con los estereotipos de género, que establecen que los hombres deben ser agresivos, usar su fuerza, mostrar su dominio y demostrar su hombría; les gustan las agresiones, ya que para ellos está socialmente permitido, como parte del modelo masculino (Ramírez, 2009); y son celosos porque es la forma de dominar a las mujeres, ya que el patriarcado ha determinado que las mujeres son de su pertenencia, y si ellas los dejan por otros hombres se verá dañada su masculinidad hegemónica (Connell, 2003; Bourdieu, 2000).

Cuadro 8.- Correlación de variables (trabajo de campo, 2015)

Variables	Rho	Pr>F	Sig
Género – Participar en bromas con otros	-0.202	0.033	*
Género – Ver cómo molestan a otros (as) en vez de mí	0.343	0.000	*
Género – Provocar a compañeros	0.309	0.001	**
Género – Ser inquieto	0.267	0.004	**
Género – Me estreso con facilidad	0.291	0.002	*
Género – Me gusta la violencia	-0.230	0.015	*
Género – Soy ofensivo	0.264	0.005	*
Género – Soy agresivo	-0.204	0.031	*
Género – Soy celoso	-0201	0.034	*
Edad – Me siento culpable cuando molestan a mis compañeros	0.207	0.028	*
Grupo indígena – Soy amigable	0.218	0.021	*
Grupo indígena – Me gusta la violencia	0.193	0.041	*
Lengua indígena – Tolero a mis compañeros	0.234	0.013	*
Promedio anterior – Respeto a la planta directiva	0.194	0.041	*
Tipo de beca – Tolero a mis compañeros	0.221	0.019	*

El alumnado más joven se siente menos culpable cuando molestan a sus compañeros o compañeras que quienes tienen más edad. Esto se debe al grado de conciencia que han generado: los de menor edad, que cursan el primer semestre, observan las agresiones como juego; mientras que las y los más grandes, de quinto semestre, concientizan más las situaciones agresivas y les desagrada que molesten a sus compañeros o compañeras. El sentimiento de culpa radica en que al observar que sus compañeros (as) son molestados, no hacen algo para detener la agresión o no pueden defenderlos (as), para evitarse problemas escolares o con el agresor o agresora.

Los alumnos que pertenecen a un grupo indígena se consideran menos amigables y prefieren la no violencia. En general, el estudiantado que proviene de un lugar pequeño, como los que pertenecen a un grupo indígena, al salir de éste forman su reducido círculo social basado en el respeto; sus amistades son selectas y procuran que tengan las mismas características que ellos y ellas, por eso no se consideran amigables ni violentos. El alumnado más tolerante es el de beca externa y los que hablan alguna lengua indígena; son quienes respetan mayormente las diferencias físicas y personales de sus compañeras y compañeros, reconocen que para tener una buena convivencia es necesario respeto y tolerancia.

Razones por las que no le gusta ir a la preparatoria

A algunos alumnos que no hablan lengua indígena no les gusta ir a la preparatoria, por flojera o porque no les gusta estudiar (*Cuadro 9*); y a ello contribuyen los horarios escolares irregulares, algunos días asisten en las mañanas, en las tardes o en ambos horarios. La primera clase inicia a las 7:00 am., por lo que se tienen que levantar a las 5:30 am. para cambiarse, ir al comedor a desayunar y caminar hasta su salón de clases, a una temperatura media de 8 a 12 ^{0}C; aunado al desvelo de la noche anterior, ya sea por hacer tareas, estudiar o por salir de fiesta; además, tienen que hacer sus prácticas de campo los días sábado, entre cinco y ocho horas. Esto ocasiona que al alumnado de no habla indígena le dé flojera ir a la escuela, e inclusive estudiar, al tener extensas jornadas de trabajo.

Cuadro 9.- Correlación de ¿por qué no les gusta ir a la preparatoria? (trabajo de campo, 2015)

Variables	Rho	Pr>F	Sig
Edad – Mi docente es muy autoritario	0.248	0.008	**
Edad- Me molesta la planta directiva	0.222	0.018	*
Edad - Me hacen bullying	0.238	0.012	*
Lengua indígena – Me da flojera	0.186	0.050	*
Lengua indígena – No me gusta estudiar	0.209	0.027	*
Semestre – Mi docente es muy autoritario	0.357	0.000	*
Semestre – Me molesta la planta directiva	0.207	0.029	*
Semestre – Me hacen bullying	0.240	0.011	*

Asimismo, algunos alumnos de quinto semestre consideran que sus docentes son autoritarios, que reciben molestias de la planta directiva y además que les han hecho bullying. Anteriormente se mencionó que el alumnado de quinto semestre era el que percibía bullying de nivel alto a muy alto, y el análisis de correlación indica que estos estudiantes han sido víctimas de bullying; de ahí su percepción ante este problema. Además, manifiestan que las y los docentes son muy autoritarios (as): siempre imponen su voluntad en la cantidad de tareas que deben hacer en clase o extra clase, en los horarios de clase, en el número de exámenes, en la rigurosidad de sus clases, etcétera. Sin embargo, la planta docente está presionada por cumplir con el programa de estudios que exige la institución, y por ello deben trabajar arduamente con el estudiantado, que además son los próximos a egresar y tienen que adquirir las habilidades teóricas y prácticas para su ingreso al nivel superior. En ese sentido, sienten que la planta directiva las y los molestan, exigiéndoles buenos resultados académicos para que aseguren su cambio al nivel superior en la misma institución.

Afirmaciones del estudiantado sobre los estereotipos de género

El análisis de correlación respecto a las ideas de género que tiene el estudiantado de la preparatoria agrícola (*Cuadro 10*), muestra significancia en que algunos alumnos, especialmente los de semestres iniciales, consideran que el novio debe elegir las amistades de la novia (Bourdieu, 2000; Connell, 2003; Wolf y Esteffan, 2008; Suárez *et al*., 2011; Mendoza, 2012; Franco, 2013). De esta manera se reproducen los estereotipos de género, donde los hombres no sólo creen que tienen el poder sobre las mujeres, sino que sustentan su poder, lo consienten y lo reproducen, replicándose así la dominación de los hombres y la subordinación de las mujeres.

Cuadro 10.- Estereotipos de género (trabajo de campo, 2015)

Variables	Rho	Pr>F	Sig
Género - Tu novio (a) debe elegir tus amistades	0.255	0.007	**
Género - Los hombres no deben llorar	-0.192	0.042	*
Género - El cuidado de hijos (as) es responsabilidad exclusiva de las mujeres	0.278	0.003	**
Género - Una esposa debe dedicarse exclusivamente al hogar	0.313	0.001	**
Edad - Mujeres y hombres pueden proponer el uso de anticonceptivos	0.221	0.019	*
Edad - La violencia forma parte de la naturaleza humana	0.218	0.021	*
Edad - Las madres y los padres pueden golpear a sus hijos e hijas	0.190	0.045	*
Grupo indígena - Las madres y los padres pueden golpear a sus hijos e hijas	0.253	0.007	*
Lengua indígena - El cuidado de hijos (as) es responsabilidad de las mujeres	0.201	0.034	*
Lengua indígena - Los padres y las madres pueden golpear a los hijos e hijas	0.237	0.012	*
Semestre - Tu novio debe elegir tus amistades	-0.200	0.035	*
Semestre - Padres y madres pueden tener problemas y desquitarse con los hijos (as)	-0.240	0.011	*
Promedio anterior - La violencia forma parte de la naturaleza humana	-0.189	0.046	*

Algunos alumnos, inclusive los que pertenecen a grupos indígenas y hablan la lengua indígena, determinan que el cuidado de los hijos (as) es responsabilidad de las mujeres y que una esposa debe dedicarse exclusivamente al hogar. De esa forma se replica el rol productivo que la sociedad asignó a los hombres y a las mujeres las actividades dentro del hogar, lo cual coincide con Bourdieu (2000), Connell (2003), Ugalde *et al.* (2008) y Wolf y Esteffan (2008). En caso contrario, las alumnas, quienes son las afectadas con esos criterios, están en desacuerdo en estos puntos; por lo tanto, se está logrando su concientización para que sean para sí mismas y no para los otros (Lagarde, 1996). Y los alumnos, al querer romper algunos mitos de las masculinidades, como el de "sé fuerte como un roble" (Kimell, 1999), consideran que sí pueden llorar; ellos tienen derecho a mostrar su lado sensible y llorar si lo necesitan, sin miedo a ser señalados como "poco hombres", ya que el llorar está relacionado con las mujeres.

Los alumnos con mayor edad, alumnos o alumnas que pertenecen a grupos indígenas y que hablan lengua indígena, creen que madres y padres pueden golpear a sus hijos o hijas; asimismo, el alumnado de semestres iniciales considera que padres y madres pueden tener problemas y

desquitarse con los hijos (as). Se trata de un factor cultural con el que han crecido y hecho inherente a sus personas, dado que entienden el castigo corporal ("los golpes") como manera de educarlos (as), y quienes tienen derecho a golpearlos son sus padres y madres, lo que coincide con el Banco Mundial (2003) y Wolf y Esteffan (2008). Se concibe que estos alumnos y alumnas vivieron diversas situaciones de violencia intrafamiliar en sus hogares, al recibir golpes (nalgadas, coscorrones, cachetadas, entre otros) o al ver cómo sus hermanas o hermanos eran golpeados con la finalidad de educarlos.

Correlación sobre las causas del bullying

En el *Cuadro 11* se muestra el análisis de correlación, el cual señala significancia para que las alumnas consideren que hay bullying porque las autoridades son incompetentes, por lo que no denuncian. Asimismo, la mayoría de los alumnos que pertenecen a grupos indígenas dicen que existe bullying porque es normal; para ellos, las agresiones han sido naturalizadas como su vivir, por lo que sólo son bromas entre amigos o amigas, lo cual es señalado por Del Tronco (2013), Contreras (2008) y Ortega y Mora-Merchán (2005).

Cuadro 11.- Causas del bullying (trabajo de campo, 2015)

Variables	Rho	Pr>F	Sig
Género – Porque padres y madres no los educan bien	-0.271	0.004	**
Género – Porque las autoridades son incompetentes	0.255	0.007	**
Género – Porque no denuncian	0.200	0.035	*
Grupo indígena – Porque no denuncian	0.223	0.018	*
Grupo indígena – Porque es normal	0.220	0.020	*
Lengua indígena – Porque no denuncian	-0.238	0.011	*

Las alumnas y el alumnado que pertenecen a un grupo indígena y que hablan lengua indígena, consideran que hay bullying porque no se denuncia, aunque la universidad cuenta con una Unidad para la Convivencia y Atención Multidisciplinaria a Estudiantes (UCAME), la cual atiende casos de disciplina; y a pesar de que ofrece atención psicológica, psicopedagógica, programas educativos, comunicación social, investigación y estadística, el estudiantado víctima de bullying no denuncia, porque consideran que sólo quedará como un registro y no se tomará ninguna acción en contra del agresor (a).

La institución no ha desarrollado estrategias eficaces que atiendan exclusivamente las problemáticas del bullying, no tiene un plan de acción o protocolo para fomentar y atender denuncias de bullying. Por ello es necesario crear un sistema de quejas accesible, confiable y humanista, para que el alumnado denuncie de manera segura y confidencial, y además tenga la certeza de que su problema se solucionará positivamente.

El análisis de correlación es significativo para la variable que indica que los alumnos consideran que existe bullying en su preparatoria porque padres y madres no educan bien a sus hijos e hijas. En este sentido, se debe considerar que hijas e hijos salen de sus hogares a la edad de 15 años para estudiar el bachillerato, y en ocasiones desde los 12 años para ingresar a un internado de secundaria; son pocos los años que el alumnado está cerca de su familia, aunado al hecho de que el padre posiblemente esté ausente por las largas jornadas de trabajo, mientras que las madres

están ocupadas con el trabajo doméstico, que dura todo el día, lo cual ocasiona que los valores los obtengan en la calle o en la escuela.

Factores de riesgo del bullying en estudiantes de la universidad agrícola

Con base en el análisis de los ítems seleccionados del cuestionario, en el *Cuadro 12* se determina el perfil de riesgo de las y los estudiantes de la preparatoria agrícola. Las particularidades que se mencionan son importantes para detectar a las posibles alumnas y alumnos que se pueden convertir, en algún momento, en agresores o agresoras. Las características que se destacan es que son celosos (as), provocan a sus compañeros (as), son ofensivos (as), participan en bromas; no les gusta estudiar y les da flojera asistir a la escuela. En lo que respecta al género, mujeres y hombres son propensos (as) a entrar al círculo del bullying, pero se inclinan más los hombres por los estereotipos de género que se les han inculcado desde la niñez. Son personas que no toleran trabajar en actividades escolares junto a homosexuales, transgénero, ricos (as), con alguna enfermedad o discapacidad. En esta investigación estuvieron más propensos las y los estudiantes de quinto semestre, de nivel medio-bajo a medio, con calificación promedio de 8.3, ya que en esta preparatoria agrícola la calificación es determinante para permanecer en la institución.

Cuadro 12.- Factores de riesgo de bullying en estudiantes de preparatoria (trabajo de campo, 2015)

Parámetro	Características
Género	Masculino o femenino con mayor incidencia en el masculino
Nivel económico	Medio-bajo o bajo
Grado de estudio	5
Calificaciones	No altas en grados superiores
Becados (as)	Beca-interna o Beca-externa
Compañeros o compañeras con los que se sienten incomodos (as)	Homosexuales, transgénero, enfermedad, discapacidad, ricos
Aspectos personales	Menos amigables, no tolerantes, participan en bromas, violentos (as), agresivos (as), celosos (as), prefieren que molesten a sus compañeros (as) que a ellos o ellas, les gusta provocar, son inquietos (as), se estresan con facilidad, son ofensivos (as), faltan el respeto a la planta directiva
Razones	No les gusta estudiar, les da flojera ir a la escuela, les molesta la planta directiva y piensan que las y los profesores son autoritarios

CONCLUSIONES

Al ser una institución pública y al contar con becas de estudio que cubren alimentación, hospedaje y seguro médico, la preparatoria agrícola recibe estudiantes de diversas entidades del país (95% de la población está becada), derivando en la convivencia de alumnas y alumnos de distintos grupos indígenas, culturas, creencias, preferencias y niveles económicos, lo cual permitió una gran riqueza de datos y un acercamiento al problema del bullying.

El nivel de bullying es muy alto (99.1%), lo catalogan de regular a bajo (76.8%) y de alto a muy alto (22.3%), por lo cual la institución debe actuar rápidamente ante este problema, para evitar situaciones graves entre el alumnado.

Los hombres están mayormente expuestos al bullying, como víctimas, agresores u observadores, debido a los estereotipos de género, que aprueban la existencia de hombres violentos, con poder, dominantes e insensibles; lo cual provoca las desigualdades de género e inequidades, ya que los roles diferenciados (hombres o mujeres) están tan naturalizados en el mundo social y personal, que forman parte de las estructuras mentales de la población, garantizando su eficacia y perpetuación.

Las causas del bullying lo relacionan con la educación que el alumnado debe recibir en casa: 1) la falta de valores, 2) la discriminación entre estudiantes y 3) padres y madres no los educan bien. Las principales consecuencias para las víctimas y observadores u observadoras son traumas psicológicos convertidos en miedo, tristeza o angustia, entre otros; y para los acosadores (as), destaca que pueden ir a la cárcel o incrementar su nivel de violencia.

Las características que percibe el alumnado sobre el bullying, y con las que se puede trabajar para atender el problema, son: el estudiantado no es amigable, no es tolerante, participan en bromas, son violentos (as), agresivos (as), celosos (as), prefieren molestar a sus compañeros (as) que recibir ellos o ellas las molestias, les gusta provocar, son inquietos (as), se estresan con facilidad, son ofensivos (as), faltan al respeto a la planta directiva, no les gusta estudiar, les da flojera ir a la escuela, sienten que la planta directiva los y las molestan, y consideran que las y los profesores son autoritarios; se sienten incómodos con compañeros o compañeras homosexuales, transgénero, con alguna enfermedad de transmisión sexual, con discapacidades físicas o mentales y ricos o ricas.

Lo anterior permitirá detectar dichos comportamientos en el estudiantado para acercarse a ellos o ellas, y evitar las agresiones en un futuro; con base en las características pueden desarrollarse estrategias como talleres, cursos, conferencias, etcétera, para atender el problema del bullying.

LITERATURA CITADA

Banco Mundial. (2003). *Gender Equality and the Millenium Development Goals*.

Berger, C., Karimpour, R., y Rodkin, P. (2008). “Bullies and victims at school: Perspectives and strategies for primary prevention”, en: T. W. Miller (Ed.), *School violence and primary prevention*. New York, Springer, pp. 295-322.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama, 159 pp.

Buquet, A., Jenifer, C., Mingo, A., y Hortensia, M. (2013). *Intrusas en la Universidad.* México, Programa Universitario de Estudios de Género/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

Burin, M. (1992). “Nuevas perspectivas de salud mental de las mujeres”, en: A. Fernández (Ed.). *Las mujeres en la imaginación colectiva: Una historia de discriminación y resistencias*. Buenos Aires, Paidós, pp. 314-332.

Castro, A. (2006). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral Bonum.* Buenos Aires.

Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). (2014). *Recomendación general no. 21 sobre la prevención, atención y sanción de casos de violencia sexual en contra de las niñas y los niños en centros educativos*. México, 14 de octubre de 2014.

Connell, R. (2003). *Masculinidades.* México, Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, 255 pp.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2012). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México*, 250 pp.

Contreras, M. (2008). “La legitimidad social de la violencia”, en: Roberto Castro e Irene Casique (Eds.), *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres*. México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias-UNAM, pp. 41-79.

Corsi, J. (2003). “La violencia en el contexto familiar como problema social”, en: Jorge Corsi (Comp.), *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*, Buenos Aires, Paidós, pp. 15-40.

Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Comité Español de UNICEF Madrid, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

Del Tronco, J. (2013). *La violencia en las escuelas secundarias de México. Una exploración de sus dimensiones*. México, FLACSO, p. 76.

Díaz, A. M. (2005). “La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela”, en: *Psicothema*, 17 (4), pp. 549-558.

_____. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aula*s. Madrid, Pearson-educación, Prentice-Hall.

Eisenberg, Ma., Neumark, S. D. y Mary, S. (2003). *Associations of weight-based teasing and emotional well-being among adolescents*. Archives of Pediatric Adolescent Medicine, 157 (8), pp. 733-738.

Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior (2014). México.

Estévez, A., Lourdes, V., Esther, C., Patricia, P. y Orue I. (2010). *Adolescentes víctimas de cyberbullying: Prevalencia y características.* Psicología Conductual, 18 (1), pp. 73-89.

Franco, J. (2013). *Cruel modernity*. Duke University Press.

Garaigordobil, M. (2011). *Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión*. International Journal of Psychology, 11 (2), pp. 233-254.

Guerrero, A. (2013). "La institución imaginaria de la violencia en México", en: Romano Garrido Ricardo (Coord.), Rafael Pérez-Taylor y Raúl Jiménez Guillén, *Violencia, poder, imaginarios e incertidumbre*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 69-89.

Guzmán, C. (2012). "Las locas de la violencia escolar. Un aporte para la discusión", en: *Rayuela, Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 3 (6).

Hemphill, S., Aneta, K., Tod, H., Linda, B., Mun, K., Jonh, T. y Richard, C. (2011). *Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimization: A study of students in Victoria, Australia*. Criminal Behaviour and Mental Health, 21 (2), pp. 107-116.

Hernández, M. (2008). "La violencia en las escuelas: Un problema actual a solucionar por la educación, la ciencia, la tecnología y la sociedad", en: Escuela Internacional de Educación Física y Deporte (Eiefd), *Revista Iberoamericana de Educación*, 46/1, Cuba, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 1-128. [Consultado en: http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf].

Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IDH). (2014). *Prevención del acoso escolar bullying y ciberbullying*. San José, 418 pp.

Kimmel, M. (1999). "La masculinidad y la reticencia al cambio", en: *Revista Letras*. México, La Jornada, pp. 147-148.

Lagarde, M. (1996). "Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas", en: L. Guzmán y S. Pacheco (Comps.). *Estudios básicos de derechos humanos IV*. San José, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Mendoza, B. (2012). *Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar*. México, Pax.

Neufeld, P. (2002). "School Violence. Family Responsibility", en: *Family Journal Counseling and Therapy for Couples and Families*. 10 (2), pp. 207-209.

Olweus, D. (1983). "Low School Achievement and Aggressive Behaviour in Adolescent Boys", en: D. Magnusson y V. Allen (Eds.). *Human Development an Interactional Perspective*. New York, Academia Press, pp. 353-365.

Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares,* Madrid, Morata.

_____. (1999). "Sweden", en: Peter Ken Smith y Morita, J. Junger Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.). *The Nature of School Acoso Escolar: A Cross National Perspective*. London, Routledge, pp. 7-27.

Ortega, R., y Mora, M. J. (2005). *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Diada.

Perry, D. (2001). “The Neurodevelopmental Impact of Violence in Childhood”, en: D. Schetky y E.P. Benedek (Eds.). *Textbook of Child and Adolescent Forensic Psychiatry*. Washington, American Psychiatric Press, pp. 221-238.

Ramírez, A. (2009). *Hombres violentos. Un estudio antropológico de la violencia masculina*. México, Plaza y Valdés.

Rigby, K. y Smith, P. (2011). “Is school bullying really on the rise?” en: *Social Psychology of Education*. 14 (4), pp. 441–455.

Rigby, K. (2003). “Consequences of bullying in schools”, en: *Canadian Journal of Psychiatry* (48), pp. 583-590.

Ruiz, R. R., García, C. J. y Pérez, O. Ma. (2014). “Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa”, en: *Ra Ximhai*, 10 (5), pp. 51-74.

Runyan, D., Corrine, W., Robin, I., Fatma, H. y Laurie, R. (2002). “Child abuse and neglect by parents and other caregivers”, en: E.G. Krug, L.L. Dahlberg, J. A. Mercy, A.B. Zwi and R. Lozano (Eds.). *World Report on violence and Health*. Geneva, Switzerland, World Health Organization.

Sanmartín, J. (2010). *La violencia y sus claves*. Barcelona, Ariel.

Secretaría de Seguridad Pública (SSP) y Secretaría de Educación Pública (SEP). (2007). *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar*.

Suárez, San Román, B., Martelo, E., Carrillo, R., Toalá, N., y Rosas, J. (2011). *¿Y las mujeres rurales? Avances y desafíos en las políticas públicas.* México: Indesol y GIMTRAP, A.C.

Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona, Ediciones Ceac.

Wolf, C. y Esteffan, K. (2008). “Bullying: Una mirada desde la salud pública”, en: *Revista Chilena de Salud Pública*, 12(3), pp. 181-187.

Zapata, M. E. y Ruiz, R. R. (2015). “Respuestas institucionales ante la violencia escolar”, en: *Ra Ximhai*, 11(4), julio-diciembre, pp. 475-491.

Síntesis curricular

Rosalva Ruíz Ramírez
Maestra en Ciencias en Desarrollo Rural por el Colegio de Postgraduados, México. Maestra en Ciencias en Educación Humanista por el Instituto Humanista de Sinaloa. Licenciada en Biología por el Instituto Tecnológico de Los Mochis. Docente en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en la Unidad Académica San Blas.

Emma Zapata Martelo
Maestra y Doctora en Sociología por la Universidad de Texas, en Austin. Profesora-Investigadora Titular en el Colegio de Postgraduados en la orientación de Desarrollo Rural. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel III y a la Academia Mexicana de Ciencias.

José Luis García Cué
Doctor en Ciencias en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid, España. Maestro en Ciencias en Cómputo Aplicado por el Colegio de Postgraduados. Ingeniero Mecánico Electricista en la Universidad La Salle, México. Profesor-Investigador Titular en el Colegio de Postgraduados campus Montecillo, en el Postgrado de Socioeconómica, Estadística e Informática. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel II.

María Antonia Pérez Olvera
Doctora en Ciencias por la Universidad Autónoma de Chapingo, México. Maestra en Ciencias en Desarrollo Rural por el Colegio de Postgraduados campus Montecillo. Ingeniera Agrónoma Fitotecnista por la Universidad Autónoma de Chapingo. Profesora-Investigadora Titular en el Colegio de Postgraduados campus Montecillo, en el Postgrado de Desarrollo Rural. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel I.

Beatriz Martínez Corona
Doctora en Ciencias, con especialidad en Estrategias para el Desarrollo Agrícola Regional, por el Colegio de Postgraduados. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel II.

Gustavo Enrique Rojo Martínez
Ingeniero Agrícola especialista en Agroecosistemas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestro en Ciencias Forestales por la Universidad Autónoma Chapingo. Doctor en Ciencias con especialidad Forestal por el Colegio de Postgraduados, Montecillo, Estado de México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel II y a la Academia Nacional de Ciencias Forestales.

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 12 Número 1
Enero – Junio 2016
127-143

TÚ Y YO SOMOS DIFERENTES, PERO ESO NO TE HACE MEJOR. UN ESTUDIO SOBRE LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO ENTRE ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

YOU AND I ARE DIFFERENT, BUT THAT DOES NOT MAKE YOU BETTER. A STUDY ON GENDER STEREOTYPES AMONG STUDENTS OF MIDDLE SCHOOL LEVEL

Sara Raquel **Baltazar-Rangel**

RESUMEN

El interés por conocer sobre las formas en que los niños, las niñas y adolescentes están resolviendo sus diferencias en los contextos escolares ha crecido considerablemente en el último lustro. Sobre todo cuando la preocupación por dar respuesta a los comportamientos de acoso escolar se centran en la categoría de género. Sin embargo, existen algunas conductas que, sin ser consideradas como atípicas, están creando un tipo de relaciones que encubren una forma de violencia y refuerzan los estereotipos tradicionales.

Con el ánimo de contribuir en la construcción de conocimiento y alternativas, me propongo mostrar cuáles son las ideas que estudiantes del último grado de Educación Media Superior poseen acerca de los comportamientos, las actitudes, las actividades y la geografía de género y cómo ello determina los acuerdos de convivencia. Me interesa destacar aquellas ideas que provienen de su ámbito familiar y que, desde su primera infancia hasta su adolescencia, han venido reproduciendo en la vida cotidiana en tanto que forman parte de las prácticas institucionalizadas. Además, parto de la idea de que los aprendizajes primarios dotan al ser humano de las experiencias que orientan sus interacciones sociales.

A partir de la información recabada con la observación directa y participante al interior de las aulas, en los pasillos de la escuela, en el desarrollo de algunas actividades y con la información derivada de algunas entrevistas, reconocí algunos factores que están interviniendo en: 1) el tipo de relaciones que establecen en función de su género y; 2) la manera en cómo se apropian de los espacios escolares para reproducir algunas prácticas de control, dominación y poder con base en esta construcción social. Esto es entendible, cuando menos entre la población estudiantil del nivel medio superior, si consideramos que la mayoría se comporta de acuerdo con los estereotipos aprehendidos en el seno familiar y solo algunos han iniciado un proceso de reflexión detonando su capacidad de agencia para modificar su realidad próxima en el contexto escolar.

Palabras clave: estereotipos de género, violencia, ambiente escolar, espacio áulico.

SUMMARY

The interest for knowing about the ways boys, girls and teenagers are solving their differences in the school context has grown considerably in the last lustrum. Overcoat when the preoccupation for giving an answer to the bullying behaviors is centered in the gender category. However, there are some behaviors that, without being considerate atypical, are creating a type of relations that conceal a way of violence and strengthen the traditional stereotypes.

With the encourage for contributing in the construction of knowledge and alternatives, i propose to show what are the ideas that possess the student in the last grade of high school about the behaviors, attitudes, the activities and the gender geography and how they determine the agreements for living together. I´m interested in bring out those behaviors from their familiar scope and that, from their first childhood until their adolescence, they have been reproducing in the daily life as they are part of the institutionalized practices. Furthermore, beginning with the idea that the primary apprenticeships endow the human of experiences that determine his interaction with other humans.

From the information collected with the direct and participant observation into the classrooms, in the school halls, in the development of some activities and with the information from some interviews, i recognized some factors which intervene in: 1) the sort of relations that they establish based on their gender and; 2) the way that they take possession of the school spaces to reproduce some control practices, domination and power based on this social construction. This is understandable at least among the student in high school if we consider that most of them behave themselves on

Recibido: 30 de abril de 2016. Aceptado: 17 de junio de 2016.
Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 12(1): 127-143.

base to the stereotypes learned in the familiar scope and only some of them have begun a reflective process detonating their agency capacity to modify their next reality in the school context.
Key words: gender stereotypes, violence, school environment, classroom space.

INTRODUCCIÓN

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia publicada el primero de febrero de 2007 en el Diario Oficial de la Federación es sin duda uno de los avances legales más importantes en el reconocimiento de los derechos de las mujeres en México. Sin embargo, aún no trasciende en las experiencias de la vida cotidiana y la mayoría de las mujeres continúan viviendo en condiciones de desventaja, discriminación y violencia. Ello me permite suponer que las brechas entre la legalidad y la práctica no se han diluido, al contrario han crecido considerablemente. Sobre todo cuando los discursos institucionales que giran alrededor de la igualdad, la equidad y la no discriminación no han logrado permear en los roles y en las prácticas de género.

A esto hay que añadir el incremento en los índices de violencia, incluso de feminicidio en varias entidades. En el Estado de México esto último parecía no tener resonancia en las acciones gubernamentales de emergencia a pesar de tener un reporte de "922 casos de homicidios dolosos de mujeres, en el período de 2005 a agosto de 2010 (CMDPDH y OCNF, 2010). Distintas organizaciones de la sociedad civil habían venido pugnando porque el Estado mexicano reconociera la gravedad de la situación. Sin embargo, la petición se calificó de improcedente, haciendo invisible la problemática social, y confirmando el desinterés del Estado. A partir del 2010, la Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos A.C. (CMDPDH) y el Observatorio Ciudadano Nacional de Feminicidios (OCNF) solicitaron al gobierno federal la declaratoria de alerta de violencia de género en la entidad con base en el reporte anterior.

En la cuarta sesión extraordinaria del Sistema Nacional para Prevenir, Atender, Sancionar, y Erradicar la Violencia contra las mujeres, del 11 de enero de 2011, "se resuelve en definitiva […] la improcedencia de la investigación sobre la declaratoria de alerta de violencia de género en el Estado de México […] toda vez que la misma no fue aprobada por el Sistema (CMDPDH y OCNF 2011). El 12 de febrero de ese mismo año, la CMSDPDH presentó una demanda de amparo contra la resolución de improcedencia; el 28 de noviembre, el Poder Judicial de la Federación falla a su favor y ordena al Sistema Nacional la admisión del trámite.

Finalmente, después de un largo proceso jurídico, en julio de 2015 el gobierno del Estado de México emitió la Declaratoria de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM) para los municipios de Chalco, Chimalhuacán, Cuautitlán Izcalli, Ecatepec de Morelos, Ixtapaluca, Naucalpan de Juárez, Nezahualcóyotl, Tlalnepantla de Baz, Toluca, Valle de Chalco Solidaridad y Tultitlán.

Este último, lugar donde se ubica el estudio, se localiza al norte del entidad. Hasta la década de 1970 fue una región próspera en la ganadería de bovino, porcino, equino y caprino, la industria y el comercio. Hoy, 90 % de la población se dedica a actividades del sector terciario. En sus límites se encuentra la colonia Lechería, lugar de destino del tren que viene del sur y puerto de salida del que va al norte. Por ello es la parada obligada de toda la población centroamericana que, buscando el sueño americano, arriesga su vida arriba del tren conocido como La Bestia-Ferromex. La presencia constante de migrantes junto con la trata de personas que se da en el corredor que

abarca desde Tultitlán hasta Tecámac tornan la dinámica social mucho más compleja (Gudiño, 2013). Bajo este contexto, las condiciones sociales para asegurar una vida plena de la población, en particular la de las mujeres es incierta: falta de gobernabilidad, corrupción, inseguridad, impunidad, entre otros. No obstante, me parece que habría que considerar que este tipo de acciones son respuesta, entre otros muchos factores, a los procesos de socialización ciudadana construidos en el seno familiar. Clara Jusidman (2000) señala puntualmente que: *nuestra primera experiencia con el ejercicio de relaciones de poder ocurre en la familia y estimo que el troquel que se nos impone en nuestros años de formación de lo que somos y cómo nos relacionamos y participamos en las estructuras de poder y en la toma de decisiones es algo que se manifestará en toda nuestra vida*. Así, nuestros aprendizajes primarios respecto a los roles y los estereotipos de género, el reconocimiento y el respeto de los derechos están permeando el tipo de relaciones que establecemos.[5]

No es extraño entonces que, a pesar de la cantidad de acciones gubernamentales implementadas para "eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres", los estilos de crianza –basados en el patriarcado-[6] coadyuven a mantener una dinámica social que favorece las condiciones de inequidad y desigualdad de género. En ese sentido, la transformación de los modelos de masculinidad y feminidad es lenta y en todo caso no ha favorecido el bienestar de la sociedad.[7]

Coincido con la definición de Joan Scott (1996) respecto a que el género: *es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Podría mejor decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder. No es el género el único campo, pero parece haber sido una forma persistente y recurrente de facilitar la significación del poder en las tradiciones occidental, judeo-cristiana e islámica*. Para la autora, su uso como categoría de análisis requiere de una visión amplia que abarque la economía, la educación y la política. No obstante, desde mis observaciones y mi interés, este trabajo sólo se centra en el sistema de parentesco como un referente donde se construyen en nuestra primera infancia las representaciones de masculinidad y feminidad. Moldes vacíos que son suministrados, como diría García Mina (2003) con normas, actitudes, roles, creencias, estereotipos y comportamientos previamente elegidos socialmente. Es decir, identidades impuestas culturalmente que se adhieren a través de los patrones conductuales, emocionales y de socialización que son guiados por la familia.

Resulta importante mostrar que en estas identidades existen algunas generalidades que permiten comprenderlas como parte de un sistema estructural de derechos y obligaciones, restricciones y prerrogativas, de sometimiento y dominación. Así, el género se permea en nuestra vida cotidiana

---

[5] Por décadas, la psicología infantil ha demostrado que la familia es el primer agente socializador donde se adquieren los modelos de comportamiento. Las experiencias vividas durante la infancia son centrales para el desarrollo y la adaptación del infante a su ambiente social. Aprende a definirse, entender el mundo y relacionarse con él a partir de lo que observa en su entorno más próximo. Estudios más recientes demuestran que los estilos de crianza y la relación entre familiares, influyen sobre su capacidad para autorregular sus conductas, sus emociones y el significado de sus relaciones interpersonales (Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg y Lukon, 2002; Siegel, 1999).

[6] En el texto Política Sexual, Kate Millett (1995:71) define el patriarcado como un sistema de dominio masculino global que haciendo uso de un conjunto de artificios para mantener subordinadas a las mujeres. "Si bien la institución del patriarcado es una constante social tan hondamente arraigada que se manifiesta en todas las formas políticas, sociales y económicas, ya se trate de las castas y clases o del feudalismo y la burocracia, y también en las principales religiones, muestra, no obstante, una notable diversidad, tanto histórica como geográfica." En ese sentido, es una construcción social antigua y universal, cuya capacidad de adaptación adquiere dimensiones estructurales casi fundacionales en cada sociedad.

[7] Sin duda, un signo claro de cómo el sistema del patriarcado está presente en nuestros modelos de género es la Movilización Nacional contra las Violencias Machistas que se llevó a cabo el 24 de abril de 2016 en 40 ciudades de 27 entidades de la República. Bajo el lema "Vivas nos queremos" se exigió el cese al favoritismo judicial hacia los hombres en proceso penales, capacitación en materia de violencia de género en instituciones públicas; oportunidades de empleo y de trabajo dignas y seguras, y mecanismos para combatir el machismo en nuestro país. No se necesitó de una celebración del 8 de marzo o del 25 de noviembre para dar cuenta de las situaciones de vulnerabilidad que hoy por hoy vivimos las mujeres.

en dos sentidos. Por un lado, aquellas acciones enfocadas a impulsar y hacer posible modificaciones jurídicas que aprueben, reconozcan y ejerzan los derechos constitucionales de las mujeres. Por otro lado, aquellas prácticas que apelan a aceptar la subordinación y la discriminación femenina como naturales en la vida social. Ambas forman partes de las percepciones actuales del feminismo y de otras ideologías afines. Su abordaje implica reconocer la multiplicidad de factores que intervienen en la cuestión del género.

Con el ánimo de contribuir en la construcción de conocimiento y alternativas, me propongo mostrar cuáles son las ideas que poseen estudiantes que cursan el último grado de Educación Media Superior acerca de los comportamientos, las actitudes y las actividades de género y cómo ello determina el tipo de relaciones que establecen. Me interesa destacar aquellas ideas que provienen de su contexto familiar y que desde su primera infancia hasta su adolescencia, se reproducen en la vida cotidiana. Parto de la idea de que las experiencias vividas desde su condición de género responden a los aprendizajes primarios. Esto es entendible, cuando menos entre estudiantes del nivel medio superior, si consideramos que la mayoría se comporta con base a los estereotipos aprehendidos en el seno familiar y solo algunos han iniciado un proceso de reflexión detonando su capacidad de agencia para modificar su realidad. [8]

Antecedentes

Retomo el ejemplo de la gente joven que cursa su último semestre de Educación Media Superior en el Centro de Bachillerato Tecnológico Tultitlán (CBT).[9] El CBT, se ubica en la localidad de Ampliación Buenavista hacia la zona limítrofe que colinda con el municipio de Tlalnepantla. Esta institución surgió para cumplir con el Compromiso de Gobierno CG-107 *Construcción y Equipamiento de una Unidad Académica de Educación Media Superior en la zona norte del Municipio de Tultitlán* que había adquirido el entonces gobernador del estado, Enrique Peña Nieto (2005-2011).

De acuerdo con el Plan de Desarrollo de dicha gubernatura, la entidad tenía la infraestructura para los requerimientos educativos pero no era suficiente. *El Estado de México cuenta con un sistema educativo amplio y diversificado, que aún enfrenta limitaciones en la cobertura de los servicios de preescolar, media superior y superior, con débil capacidad para incorporar las transformaciones tecnológicas y los nuevos conocimientos* (Plan de Desarrollo, 2005). Para sanar esta limitación y como parte de las acciones de seguridad social, el gobierno emprendió algunas obras de infraestructura en educación media superior. Además implementó estrategias de capacitación para el empleo juvenil a través de las instancias educativas. Desde 1991, el gobierno estatal ha venido impulsando los Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT) como una opción educativa con formación profesional y tecnológica. Estas instituciones de Educación Medio Superior del Subsistema Estatal ofrecen un bachillerato bivalente o tecnológico. El propósito principal es preparar a la juventud para ingresar a las instituciones de Educación Superior al mismo tiempo que le ofrece una carrera técnica a través del desarrollo de competencias profesionales.

La instalación del CBT Tultitlán en esa localidad se debió a varios razones. Primero, es un asentamiento urbano que durante el último cuarto del siglo XX se estableció en tierras ejidales. La

[8] Para Giddens (1995) la agencia se refiere a la capacidad de intervención intencional y reflexivamente para modificar las condiciones de su vida cotidiana.

[9] La categoría de juventud es muy amplia. Para este texto consideré a aquellas personas que han cumplido o están por cumplir dieciocho años de edad. Ello supone que poseen jurídicamente la condición ciudadana para ejercer todos sus derechos con base en el marco normativo mexicano.

mayoría de sus pobladores son migrantes. En los últimos veinte años sufrió un acelerado proceso de urbanización pero sin instituciones de dicho nivel. Por tal motivo es una de las zonas pertenecientes al municipio de Tultitlán con menos infraestructura educativa. Segundo, la población se dedica principalmente a actividades del sector terciario, muy poca es profesionista y se encuentra catalogada como una zona de alta marginación e inseguridad. Finalmente, parecía ser la única colonia que contaba con un predio con las dimensiones necesarias.

Entre 2008 y 2010, la localidad al igual que otros lugares mexiquenses, fueron sedes de una importante política de infraestructura educativa estatal. Durante ese tiempo, Bernardo Pérez Prado, profesor del subsistema, fue comisionado para gestionar el terreno ante el H. Ayuntamiento de Tultitlán donde el gobierno estatal construiría el inmueble. Durante octubre del 2009 se consolidó la donación del predio y en julio de 2010 se entregaron las instalaciones de la escuela para que funcionara ahí a partir del ciclo escolar subsecuente.

Desde el 2009, la institución había venido operando como un Módulo de Extensión del CBT María Luisa Marina de Suárez, Coacalco. Las aulas se ubicaron inicialmente en la catequesis de la Parroquia de San Mateo Apóstol donde se atendían a 94 estudiantes. Después, se reubicaron en las instalaciones del DIF Municipal en el Fraccionamiento Real del Bosque donde se concluyó el ciclo escolar.

En el 2011, cuando llegué a la institución, me resultaron por demás provocativas las actitudes de la población estudiantil. Las aulas recién construidas se habían convertido en un nuevo trampolín para la gente joven que buscaba una posibilidad para modificar sus condiciones de vida, o cuando menos para acceder a la educación media superior, negada hasta entonces para ella. Pero no por eso, sus intereses y comportamientos se habían modificado, por el contrario, encontraron un espacio de expresión para la reproducción social de su contexto.

La primera generación entró a la institución de manera casi fortuita. El ingreso se dio a través de los lineamientos marcados por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Se trataba de jóvenes que habiendo terminado la secundaria no habían tenido ninguna opción para incorporarse al nivel. Ahora formaban parte de la primera generación de técnicos/as en informática. Para el ciclo escolar 2010-2011, además de esa carrera, se ofertó mecatrónica. Para la primera, su ingreso se asignó a través del puntaje obtenido en el examen de COMIPEMS. Para el caso de mecatrónica, eran estudiantes que había realizado el procedimiento pero cuyos resultados eran desfavorables: con derecho a otra opción (CDO); sin certificado (S/C); menos de 31 aciertos (<31). En el siguiente ciclo escolar se ofertó la carrera de turismo y a partir de entonces todas las asignaciones se dan a través del puntaje obtenido en el examen de COMIPEMS.

La población estudiantil que asiste al CBT Tultitlán no sólo habita en Ampliación Buenavista. La mayoría proviene principalmente de colonias aledañas con las cuales comparten el grado de marginación, y los niveles socioeconómico y escolarizado: El Tesoro, La Sardaña, Ampliación San Marcos, Valle de Tules, Valle Verde, Izcalli del Valle. También acuden de otros municipios cercanos.

El 90% ingresa a la institución inmediatamente después de haber concluido la secundaria, sus edades oscilan entre los 14 y 16 años. No obstante, con las reformas a los artículos 3° y 31° constitucionales publicadas el 9 de marzo de 2012 que dan lugar a la obligatoriedad de la

educación media superior en México, hay jóvenes que ingresan con la mayoría de edad, después de haber deambulado por otras escuelas.

Respecto a los factores de riesgo que se identificaron entre la población estudiantil sobresalen:[10] Ejercicio de una vida sexual activa sin protección y sin una sola pareja; consumo excesivo de alcohol, dependencia al tabaco, y ocasionalmente consumo de marihuana o solventes; participación en el ofrecimiento de drogas; altos índices de delincuencia; existencia de pandillas y otros grupos -delictivos- en su localidad en las cuales pueden o no participar; asistencia a tocadas; ausencias del hogar por más de 24 horas sin autorización; situaciones de conflicto familiar prolongados. Lo anterior da un panorama general sobre el contexto social y familiar de estudiantes del CBT Tultitlán.

El género y el contexto familiar

Ante la diversidad de modelos familiares existentes, lo que encontramos entre la población estudiantil es que dos terceras partes proviene de familias nucleares tradicionales con ambas figuras parentales y descendencia. Los padres son los proveedores principales. La mitad de las madres también desempeñan una labor remunerada: obrera, comerciante, afanadora o trabajadora doméstica. Ello significa que ambas figuras se encuentran fuera de casa y el alumnado permanece solo o en custodia de algún familiar fuera del horario de clases. La otra tercera parte procede de familias monoparentales en las que el padre o la madre están a cargo de todas las funciones y responsabilidades. En su mayoría, se trata de esta última, quien por separación, fallecimiento o soltería asume ambos roles familiares. Sin importar el tipo de familia, el nivel de estudios de ambos tutores oscila entre la educación básica y media superior; una minoría estudió una carrera profesional.

En el caso de las familias nucleares existe un notorio predominio de los padres en la toma de decisiones sobre todo en aquellas que están relacionadas con su función de proveedor. Las decisiones que están ligadas al ámbito privado están a cargo de las madres: la crianza, la asistencia y la atención de la educación formal, la distribución de tareas domésticas, los permisos para realizar alguna actividad o salir del hogar así como los premios y los castigos. Llama la atención que estas descripciones no solo corresponden con lo que se creen que sucede sino con la idea del deber ser. El padre debe ser proveedor y la madre debe criar y educar.

Sin duda, estas acciones forman parte de una idea conservadora del actuar femenino. A inicios de la década de 1990, Teresita de Barbieri (1991) planteaba que las prácticas tradicionalmente asignadas a las mujeres confinadas en el ámbito privado sólo coadyuvan a mantener las desigualdades en el seno familiar y a legitimar el orden social. *La maternidad, el papel de organizadoras de la vida doméstica y familiar y la seducción son poderes femeninos que las mujeres emplean para contrarrestar, resistir, oponerse al poder masculino. Y mientras las prácticas y las representaciones no cambien radicalmente, la subordinación de las mujeres sólo logrará transformaciones no sustantivas*.

[10] Un factor de riesgo es una característica (personal, familiar, grupal o social) cuya presencia aumenta la probabilidad de que se produzca un determinado fenómeno, en este caso, las relaciones de género. Un factor de riesgo vendría a ser una característica que permite predecir el desarrollo de la conducta problema; una variable que, en alguna medida, sitúa al sujeto en una posición de vulnerabilidad (Bermúdez Álvarez, J.; Sagarduy Ybarra, J. L. s.f).

Otro aspecto importante es el que refiere al trato que el padre y la madre les dan a los hijos e hijas. En ambos casos existe una preferencia que está determinada por el sexo y no por el lugar que ocupan entre la descendencia. De manera general, la población estudiantil reporta que los padres tienen preferencia por los hijos. A las hijas las quieren pero prefieren realizar actividades con ellos. De acuerdo con Itzel, hija mayor de una familia nuclear: *Mi papá es el que grita y manda. Además provee de lo necesario a la familia. Mi mamá siempre me amenaza con que me va a acusar con mi papá y entonces me va a ir muy mal. Esa imagen me gustaría que cambiara.* Desde este punto de vista, ser padre o madre está revestido de imágenes complementarias: el padre es la autoridad, quien determina las normas y la disciplina a través del regaño, la sanción o el castigo. La madre deja la autoridad al padre, al mismo tiempo que refuerza la idea femenina de vulnerabilidad, sumisión y debilidad. Es justamente esto por lo que pienso que la forma en que las y los jóvenes interpretan su rol de género proviene en gran parte de la manera en cómo se actúan los roles en la familia. Desde el momento del nacimiento, la población adulta trata de manera diferencial a niños y niñas bajo la creencia de que su sexo en esencia los hace diferentes con lo cual ofrecen vivencias, oportunidades de desarrollo y relaciones distintas. Un día Eloísa [18 años, familia monoparental] me comentó muy enojada: *¿Qué mi hermano no sabe que él y yo somos diferentes? Pero eso no lo hace mejor. No estoy de acuerdo con poner ciertas características al hombre y a la mujer, ya que cada uno somos diferentes. Lo único que acepto es que es distinta la capacidad biológica de un hombre y una mujer.* Las ideas familiares sobre el sexo nos dotan de los elementos para construir nuestra percepción de quienes somos.

En ese sentido, se preguntó sobre cómo es un hombre y una mujer. Las consideré como preguntas directas, cuyas respuestas permitieron observar los significados que tienen acerca del género.

En general, coinciden en que tanto hombres como mujeres son seres humanos, con derechos y algunas tareas asignadas socialmente. A través de las respuestas, se identificaron algunas características que desde su propia visión definen a cada género.

Las respuestas generales respecto a cómo es una mujer son las siguientes: 62.9 % considera que es sensible; 29.7 % opina que es protectora e intuitiva; mientras que el 2 % resalta la inteligencia. Finalmente el 7.4 % manifiesta que son débiles, comprensivas y decididas. El porcentaje de respuestas que enuncian la sensibilidad como referente, da cuenta de la fuerza que la sociedad otorga a esta idea. El resto de elementos resaltan cuestiones que están estrechamente vinculadas con la vida social de la mujer.

Las mujeres refieren la sensibilidad, la protección, la intuición, la debilidad, la comprensión y la inteligencia como adjetivos que señalan cómo es una mujer. Los hombres designan únicamente la sensibilidad, la intuición y la protección.

De manera general se percibe que un hombre es proveedor del hogar y agresivo (34.8%). 23% opina que es inteligente, decidido y autoritario. Estos mismos jóvenes pero en menor porcentaje (15%) señala la fortaleza. Al igual que en el caso de la mujer, se utilizaron calificativos que socialmente lo caracterizan.

Para los mujeres, el hombre es inteligente, fuerte, proveedor, agresivo, decidido y autoritario; para los hombres es proveedor, fuerte, agresivo, decidido, autoritario e inteligente.

Estas respuestas muestran que la opinión y juicio de cómo es una mujer y cómo es un hombre están estrechamente ligados y reforzados por y para las prácticas sociales. Las nociones que se usan para definir a la mujer y al hombre, de manera general, aparecen como dicotomías.

Sensibilidad - Agresividad
Protección - Proveedor
Debilidad - Fortaleza
Intuición - Autoridad

En su mayoría coinciden con la percepción de Jonathan [18 años, hermano menor de dos varones]: *Las mujeres son sensibles, tranquilas y delicadas, son muy buenas con las manualidades o con algo que tenga que ver con la rapidez de las manos. Los hombres son bruscos, fuertes y desastrosos por eso hacen cosas más bruscas.*

De acuerdo con los estereotipos sociales, se espera que en ambos géneros se muestren conductas contrarias, de tal suerte que funjan como complementarias, eso sí, cuidando siempre que el varón sea la imagen dominante y la mujer el medio para ejercer esa dominación. Las ideas de hombre como proveedor y la mujer como encargada de la crianza y el hogar son estereotipos que están enraizados fuertemente. Ambos postulados corresponden a lo que la población estudiantil está reportando.

Lo anterior está relacionado con el deber ser y hacer. Para conocer estas percepciones, solicité que nombraran cuáles son las actividades que realizan las mujeres y cuáles los hombres. Ambos sexos señalan que las mujeres se dedican a la organización y la limpieza de la casa como lavar, trapear, cocinar, cuidar a los hijos; una minoría considera que a trabajar. Los hombres se dedican a cosas rudas o trabajos duros y a hacer deporte. Mientras compartían sus opiniones, Jonathan me preguntó qué a que me refería con actividades, le contesté que a lo que hacen. Entonces me dijo: *¿A trapear, limpiar y esas cosas?, porque eso es muy obvio no tendría por qué preguntarlo, todos lo sabemos. Las mujeres atienden la casa y los hombres trabajan para traer el sustento.* Con su comentario confirmó que persiste la idea tradicional sobre la acción y la geografía del género. Lo masculino sigue ligado al trabajo remunerado y el ámbito público; lo femenino se relaciona con lo doméstico.

Abigail [hija mayor, 18 años] dice: *… Actualmente mi mamá no trabaja… debe cuidar a mi hermanito, como está chiquito. Aquí ella hace casi todo, yo le ayudo con limpiar los trastes y barrer. Para mí está bien, no tendría por qué trabajar, mi papá tiene que hacerlo.*

En contraste encontramos lo que sucede en el trabajo doméstico. Los varones sólo se ocupan de alguna actividad como una ayuda y no como una responsabilidad.

Eduardo [hijo único, 17 años] menciona que: *… No es responsabilidad de los hombres la casa. Mi mamá me ha dicho que debo estudiar porque tarde o temprano yo tendré que mantener una casa y sino estudio cómo voy a conseguir trabajo.*

Francisco [hijo mayor, 18 años] quien pertenece a una familia monoparental y la jefatura de familia es femenina señala que: *Lo que hace mi mamá es irse a una fábrica por la noche, pero está*

al tanto de lo que se hace en casa, que si hay que limpiar, que si hay que lavar, ella está atenta a todo. Yo sólo me dedico a la escuela.

Parece que el discurso sobre la forma en que se resuelven las necesidades del hogar se presentan como naturales: las mujeres además de insertarse en el ámbito laboral deben atender los quehaceres domésticos.

Mariana [hija menor, 17 años] indica: *… Ya desde que estoy en sexto año, mi mamá trabaja. Ya lleva tiempo trabajando y con eso asisto a la escuela.*

En las narraciones anteriores persiste la idea de que una mujer puede incorporarse al ámbito laboral pero no significa que rompa con el rol tradicional asignado, pues debe mantener su deber como ama de casa. En el caso de los hombres sucede lo contrario, puede dejar de ser proveedores sin necesariamente adquirir otro rol.

Colaboración y responsabilidades en las tareas domésticas de las y los jóvenes

Como lo señalé anteriormente, en nuestra infancia recibimos los primeros mensajes de los roles, los comportamientos, las actitudes y las responsabilidades que cada miembro de la familia debe asumir con base a su edad y sexo. Así, vamos viviendo experiencias y situaciones con las que nos apropiamos de los patrones de comportamiento ideales y las formas de integración y colaboración familiar que nos servirán en la vida adulta. En un intento por conocer cómo se distribuyen las tareas y responsabilidades domésticas, pregunté sobre las actividades que realizan y sobre las tareas domésticas en las que ayudan. Utilicé un par de sesiones para que compartieran sus vivencias.

Itzel, al igual que el resto, señala que: *Las mujeres deben dedicarse a las cosas que tienen que ver con la creatividad, el amor, la delicadeza y la decoración; los hombres a trabajos que implique fuerza física, liderear y organizar.* A partir de sus comentarios observé lo siguiente.

La participación femenina y masculina en actividades relacionadas con los quehaceres domésticos y el trabajo remunerado no es equitativa. Aunque los varones, principalmente aquellos que pertenecen a las familias monoparentales, reportan que apoyan en actividades domésticas, sólo lo hacen en casos excepcionales. El apoyo consiste en mantener su habitación aseada, ir a comprar tortillas o algún perecedero a la miscelánea, o recoger de la mesa los trastes usados para la comida. Si bien realizan algunas actividades, en sus discursos aparece la categoría de “ayuda” que los sitúa deslindados de las actividades que desde la percepción de género tradicional no les corresponden. Sin importar la composición familiar, el caso de las mujeres es totalmente diferente. El aseo de la habitación y la ropa no es una actividad de apoyo. Es una responsabilidad que casi todas asumen desde temprana edad. Algunas de ellas recuerdan que desde quinto o sexto de primaria tuvieron que hacerse cargo de estas actividades, otras más lo asocian con su estancia en la secundaria. En esa misma época empezaron a realizar otras tareas domésticas como barrer, trapear, lavar trastes, limpiar muebles, además de cuidar algún miembro de la familia. Hoy, la limpieza completa de la casa forma parte de sus responsabilidades cotidianas que fueron adquiriendo de manera natural. Ambos casos son indicios para reconocer la prevalencia de algunas modalidades en los estereotipos tradicionales.

En la mayoría de las familias nucleares se hace una redistribución de tareas, pero casi siempre entre las mujeres del hogar.

Pamela [18 años, hermana menor de un varón] dice: *En ocasiones le ayudo a mi mamá y a veces tengo que barrer, trapear, recoger. Mi hermano llega tarde de trabajar y como yo solo estudio entonces me toca a mí. Casi no salgo, mi mamá cree que me puede pasar algo, así que el fin de semana las dos hacemos limpieza.*

Lo que se refiere a la inserción al trabajo remunerado, encontré que sólo una minoría trabaja, son varones, y depende económicamente de sí mismo. En tanto que son jóvenes que han alcanzado la mayoría de edad o a punto de cumplirla no se trata de un trabajo infantil, aunque se insertaron entre los 15 y 16 años realizando actividades junto a sus padres o algún familiar. En el caso de quienes trabajan con algún familiar a con algún conocido, es la madre quien autoriza el permiso bajo la sentencia de que primero están los estudios. Algunos apoyan en actividades de comercio familiar y al cumplir 18 años buscan otro tipo de remuneración para dejar a un lado la tutela de los padres. La principal razón por la cual se incorporan al ámbito laboral es para apoyar en el gasto familiar.

Nuevamente, la dicotomía entre lo público y lo privado aparece al distinguir las actividades domésticas que cada integrante de la familia realiza. Es común observar que los hombres participan desde temprana edad con mayor frecuencia en actividades ligadas al ámbito público, obteniendo con ello mayor valoración social.

La geografía de género y el ambiente escolar

La inquietud por comprender las formas de interacción escolar y las maneras de resolución de conflictos entre los niños, las niñas y adolescentes ha crecido considerablemente en los últimos años. A partir de una ardua observación directa y participante tanto al interior del salón de clases como en los pasillos de la escuela, en el desarrollo de algunas actividades y con información obtenida en entrevistas, doy cuenta de algunos factores que están interviniendo en la construcción de espacios con una violencia tan sutil que casi pasa desapercibida. Las aulas de clase son fértiles campos de batalla –de bajo impacto- donde se presentan las relaciones de género estereotipadas y de manera naturalizada.

A pesar de los esfuerzos de las instituciones federales y estatales por establecer estrategias de intervención para la creación de ambientes escolares sanos, su impacto es minúsculo.[11] Lo que tenemos como una generalidad son jóvenes, adolescentes e infantes reproduciendo en las aulas –como una réplica de lo que sucede en otros espacios- relaciones de género violentas.

Un elemento importante son las creencias estructuradas que poseen respecto a los comportamientos y las características que se creen apropiadas para las mujeres y los hombres aprehendidos desde su primera infancia. En realidad, se trata de ideas sustraídas del ámbito familiar.

[11] El sistema educativo federal y estatal tienen diseñados varios programas de intervención con el objetivo de fortalecer las capacidades de la escuela para potencializar las competencias en las y los estudiantes, y así mejorar el ambiente escolar en los planteles del nivel medio superior: Construye T y Plan Maestro de Orientación Educativa.

Entre las narraciones de la población estudiantil respecto al ambiente escolar, se encuentran algunos discursos contradictorios. Por un lado, una gran proporción de jóvenes manifiesta sentirse seguro/a en la escuela. Esta idea prevalece y coincide con el Diagnóstico de Ambiente Escolar Positivo (CBT, 2015) en cuya pregunta ¿Te encuentras seguro en la escuela? se encontró: *Con base en la información arrojada por los estudiantes, casi dos terceras partes se siente seguro al interior de la escuela, una tercera parte a veces. Sólo un estudiante reportó nunca haberse sentido seguro. Además comentaron que ´adentro no me asaltan y no me pegan´; ´a lo largo de mi estancia me han asaltado cuatro veces afuera´; ´está muy cerrado todo (la reja de las ventanas); si hay seguridad, aunque es demasiado esa seguridad´; ´es muy chola la zona, adentro si, a fuera a veces´; ´es un espacio cerrado y así está bien.* Un factor que puede estar interviniendo es la sensación de protección por parte del personal como la dirección escolar, el departamento de orientación y la planta docente.

Por otro lado, a pesar de que ambos sexos experimentan situaciones de violencia, las aceptan y las dejan pasar como algo que debe suceder porque es normal. Así, el espacio escolar sólo es la dimensión simbólica que detona lo que son y las formas que conocen para relacionarse. La escuela es el espacio donde se ponen en juego las creencias, los rituales, los significados, las concepciones ideológicas, las identidades, en fin, una amplia gama de hilos que tejen las relaciones de género – entre otras construcciones sociales. El uso del espacio, el acceso a ciertos lugares y las actividades en las que se participa son indicios para comprender las formas de convivencia y de adscripción social de género.

Elegí dos momentos para describir lo que sucede en el espacio escolar. El primero, es el descanso donde el alumnado converge en un periodo corto de tiempo (20 minutos); el otro es el salón de clases donde pasan juntos entre 35 y 50 jóvenes alrededor de seis horas.

Durante el descanso, los varones son quienes ocupan las canchas, en menor proporción la explanada y la cafetería. Por su parte las mujeres utilizan en mayor proporción la cafetería. Un pequeño grupo se ubica en las áreas verdes y en las gradas, además de insistir en permanecer en el salón de clases a sabiendas que no está permitido. De acuerdo con su opinión, la mayoría considera que son inexistentes los acuerdos; un porcentaje menor señala que existen arreglos implícitos para el uso del espacio: *No hay acuerdos verbales, los hombres ocupan las canchas y nosotras las gradas.* Además interviene la generación como un factor para el uso del espacio entre los jóvenes del mismo sexo. Los que tienen mayor edad suelen intimidar a los menores en la ocupación de las canchas. No obstante, depende de la habilidad de negociación para llegar a acuerdos. Así, algunos señalan que el grupo que ocupe primero el espacio es quien tiene derecho de su uso o quienes lleven el balón.[12]

Esta aparente calma tiene implícita una geografía de género donde los varones hacen uso de los lugares públicos como las canchas y las mujeres de los privados como los salones de clase, sin que ninguno reclame al otro sexo o se trasgredan los espacios. Además las actividades que realizan están asociadas a los patrones de comportamiento tradicionales de género. Los varones llevan a cabo actividades físicas y competitivas, mientras que las mujeres de manera sedentaria interactúan social y afectivamente.

[12] La cancha es relativamente nueva. En el ciclo escolar anterior, un representante de cada grupo formó un consejo estudiantil para reglamentar su uso, donde se acordó un día en específico para que las mujeres la ocuparan.

En apariencia no hay conflictos abiertos. No se sabe de riñas y golpes que terminen en una contienda. Sin embargo, en ocasiones los conflictos en las canchas se convierten en peleas callejeras. En el caso de las mujeres, los desacuerdos inician en los pasillos o en los sanitarios con un roce o una mirada desembocando en comentarios agresivos de manera indirecta que suelen resolverse a través de la mediación escolar. A diferencia de otros contextos escolares, la incidencia de agresiones físicas entre estudiantes es minúscula, sobre todo si consideramos las condiciones socio-económicas donde se ubica la escuela.

El espacio áulico: El lugar de la violencia silenciosa

El salón de clases es por excelencia el lugar donde se construyen los procesos de aprendizaje; además es el espacio social, estructurado y dinámico donde se reproducen algunas prácticas de control, dominación y poder.[13] El actuar del personal docente y la población estudiantil en todos los niveles revela muchas cosas, entre ellas las formas en que significan el género, su rol y el tipo de interacciones sociales que establecen. Desde esta perspectiva es importante conocer cómo la juventud se conduce y relaciona en este espacio.

Respecto a la preferencia de sexo en el trabajo colectivo, de manera general, consideran que es mejor elegir a los varones ya que las mujeres se distraen fácilmente con chismes o criticándose entre sí. Una porción menor tiene cierto favoritismo por desarrollar las actividades con ambos sexos. Para este grupo, el equipo puede ser más eficiente si se trabaja en conjunto, porque pueden complementarse las ideas con lo que cada quien puede y sabe hacer. En menor proporción, un grupo de mujeres prefiere colaborar con su mismo sexo. Argumenta que ya se conocen y son capaces de negociar sus diferencias ya que los varones no se toman nada en serio y eso atrasa los resultados.

En el caso de la sensación de seguridad en el aula, expresan que se sienten fuera de peligro. Ello probablemente se deba a que la presencia del personal docente genera una imagen de autoridad y la posible mediación en un conflicto. Para las cinco generaciones que han estudiado en el CBT, la incidencia de riñas al interior de las aulas es mínima y se han presentado ante la ausencia del docente. Ello supone que el alejamiento de algún adulto puede generar entre la mayoría de la población estudiantil alguna sensación de inseguridad, al mismo tiempo que para el resto es el momento propicio para hacer valer su ley.

En el Diagnóstico de Ambiente Escolar Positivo lo que encontramos en la institución es un porcentaje mínimo de estudiantes que reportan que existen relaciones de respeto entre sus compañeros. El grueso de la población (tres cuartas partes) percibe relaciones de respeto intermitentes, es decir, a veces. El problema es que se han naturalizado las relaciones agresivas y resulta difícil y complicado que las y los estudiantes consideren otras formas de convivencia. Un estudiante comentó que hay *burlas o se llevan pesado o cosas de ese tipo* (CBT, 2015).

Pamela opina que *todos se tiran tierra con otros y no hay una convivencia sana ya que todos pelean por quien es mejor que los demás.*

En este sentido, los comentarios sarcásticos, las burlas, los insultos directos e indirectos son parte de las formas cotidianas de agresión verbal que al presentarse repetidamente pueden convertirse

[13] Retomo la idea de Lefebvre (1991) respecto a espacio social.

en una violencia psicológica. Son tan comunes que pasan desapercibidas para una parte del personal convirtiéndose paradójicamente en silenciosa. A veces, sólo con pasar por los pasillos se escuchan las maneras en que se refieren entre sí. Su contenido invariablemente refiere a tres situaciones: la sexualidad, las capacidades mentales y las características físicas; en ese orden son sus ocurrencias.

Para conocer cómo el género interviene en la construcción de estas agresiones verbales, le pregunté directamente a la población estudiantil sobre cuáles son los motivos de burla que los hombres y las mujeres hacen a su mismo sexo y al contrario. Lo que encontré fue lo siguiente.

Los hombres critican a sus compañeros por sus actitudes "amaneradas" o muy agresivas; por no tener prejuicios y ejercer su sexualidad activamente; por su aspecto físico, como la estatura por ejemplo. Evidentemente, el motivo principal es cuando hay incumplimiento del estereotipo masculino. Algo parecido sucede con las burlas que hacen hacia las mujeres. Realizan mofas o utilizan apodos a la menor provocación para referirse al ejercicio abierto de su sexualidad. Ello se relaciona con los comentarios que se construyen con base en las actitudes y formas de ser "abiertas" para con los hombres; por su comportamiento de "ofrecidas"; por cómo piensan o se comportan; y por involucrarse en chismes.

Los hombres se burlan de sus compañeros del mismo sexo cuando existen algunos indicios de comportamientos homosexuales, por las formas de hablar y por la estatura.

El contenido de las agresiones verbales de las mujeres hacia su mismo sexo se basa en las conductas "inapropiadas", en su forma de ser -"fácil"-, en concreto al ejercicio de la sexualidad. Igualmente ponen énfasis en lo físico y en su participación en chismes. Las mujeres critican a los varones a partir de su comportamiento "amanerado", sus actitudes, su físico, las decisiones que toman y el tipo de relaciones de noviazgo que establecen.

En general, las burlas a los hombres se hacen cuando se observa algún indicio de comportamiento homosexual, por las opiniones sobre algún tema en clases, por equivocarse al hablar o por la estatura. Dijeron que: *Que se junten con mujeres y que no les guste la rudeza; uno se burla de ellos por su estado anímico, su preferencia sexual y sus parejas.*

En el caso de las burlas hacia las mujeres se realizan principalmente por su forma de ser que se califica como "cualquiera"; su comportamiento "inadecuado"; por su físico y opiniones. Entre los comentarios que realizaron están: *Las mujeres se critican porque están gordas, que es bien puta, que son chismosas y porque son mentirosas; realmente de toda apariencia física, forma de vestir, algo que se hace (pendeja, puta, chismosa), persona con quien anda y se creen mucho.*

A partir de lo anterior, entiendo que son las formas cotidianas que la juventud tiene para sancionar de manera abierta aquellas conductas que salen de la norma –alguien realiza el ataque y el resto del grupo encubre la agresión con la risa, convirtiéndola en chiste y negando su contenido violento. Además, esperan que los varones hagan valer su hombría con juegos bruscos e impulsivos; mientras las mujeres deben permanecer opacas e invisibles. Cuando algunos rompen con éste deber ser, se convierten en el centro de las agresiones.

Existe una peculiaridad en los grupos que está determinada por el predominio del sexo. La carrera de mecatrónica está conformada mayoritariamente por hombres; tres o cuatro mujeres suelen

insertarse por ciclo escolar. Sucede lo mismo en turismo pero en caso inverso. Por su parte, informática tiene una matrícula más o menos equilibrada de ambos sexos. Esta peculiaridad, asienta el tipo de relación que se establece entre los sexos. Entre los mecatrónicos, como se llaman a sí mismos, los juegos con agresiones físicas son comunes, se exalta la masculinidad a través del uso de groserías, el doble sentido y el tocamiento de los genitales. Se insultan y se hacen bromas haciendo referencia a la homosexualidad o a denigraciones femeninas. No hay una sanción como tal para ello. Por otro lado, la población estudiantil de turismo se caracteriza por el ejercicio de una sexualidad "abierta" aunque paradójicamente son quienes realizan los juicios más severos.

Concluyo que la violencia psicológica es generada principalmente por los varones. En la escuela el estereotipo de masculinidad se traduce en las prácticas agresivas de los varones hacia ambos sexos. Además observo que el tipo de agresión verbal que ambos sexos sufren se relaciona con el incumplimiento de estereotipos. En el caso de los varones, refieren a la manera en que caminan y hablan, y se relaciona con una presunta orientación sexual. Más allá de las preferencias sexuales, existe un tipo ideal sobre como los hombres y las mujeres deben comportarse. Ello también supone la sanción del ejercicio de la sexualidad para las mujeres y la exaltación para los varones. La persistencia de una doble moral, parece que se aplica sólo en el comportamiento sexual masculino bajo el supuesto que no debe ejercer su sexualidad con una persona del mismo sexo.

CONCLUSIONES

La variedad de investigaciones respecto al acoso escolar y el género, coinciden en algo: encontrar alternativas posibles para generar igualdad de condiciones en el desarrollo integral del ser humano y fomentar patrones de comportamiento en favor de las prácticas igualitarias y equitativas. Paradójicamente, los estereotipos de género que se consolidan en la primera infancia y que se reproducen hasta la adolescencia parecen darle sentido al título del texto de Santiago Ramírez (1975), "Infancia es destino". Me gustaría puntualizar varias situaciones que dan señales para construir algunas alternativas al respecto.

La primera se relaciona con la idea que dio origen a este trabajo, los aprendizajes primarios dotan al ser humano de las experiencias que orientan sus interacciones sociales. Si aceptamos está idea sin la posibilidad de encontrar opciones de cambio y producir procesos de transformación estamos condenados a mantener tal cual nuestra realidad cotidiana. No obstante, la posibilidad de actuar de manera intencionada en nuestro proyecto de vida nos coloca en otro lugar. Durante el tiempo que he trabajado con mujeres que viven en condiciones de violencia, me he dado cuenta que sólo aquellas que se insertan en proceso de reflexión permanentes se sobreponen a su realidad. Sólo algunas están dispuestas a enfrentar el reto de reconocerse como personas con derechos y a vivir dignamente, ello significa un proceso largo y muy doloroso. Representa el rompimiento con las estructuras de poder, el alejamiento del sitio común caracterizado por inseguridad y violencia; y reencuentro con nuevas formas de existencia.

Como señala Giddens (1995), el agente humano tiene la capacidad reflexiva de entender lo que hace, involucrándose de manera continua con lo que acontece en vida cotidiana. Ello opera cuando tiene el potencial de reconocer lo que hace y por qué lo hace. Así, lo que tenemos es una alternativa para modificar entre nuestras generaciones de jóvenes su forma de interactuar, en tanto que tendremos que desarrollar su agencia para intervenir en su realidad. Para ello,

requerimos de estrategas de reflexión que permitan a la población joven considerar y dar cuenta de su facultad de poder hacer. Ello supone la idea de que su capacidad reflexiva tiene el potencial de producir un efecto transformador frente a las restricciones normativas del género y dar cabida a la emergencia de nuevos estereotipos. En este sentido, el actuar de la población joven es la posibilidad de modificar las relaciones, de generar otras formas de interacción social diferentes a las que conocemos para construir nuevos acuerdos de convivencia entre los géneros.

Segundo, durante mi práctica profesional, también he observado casos de estudiantes quienes invariablemente están cuestionando los estereotipos tradicionales y expresando su incomprensión por qué alguien del grupo permite ciertas agresiones a su persona por su condición de género –y otras construcciones sociales. Cuando he preguntado sobre sus historias de vida, me he encontrado no sólo con condiciones que permiten su práctica reflexiva permanentemente. Provienen de familias nucleares donde las actividades y geografía de género son equitativas. Las figuras parentales orientaron su desarrollo infantil y le transmitieron un conjunto de valores y normas que facilitaron su incorporación al grupo social. Establecieron normas, recursos y procedimientos para hacer cumplir dichas normas, junto con un grado de afectividad, comunicación y apoyo, que psicológicamente son fundamentales para el crecimiento personal, la interiorización de valores, las habilidades sociales y la toma de decisiones para resolver conflictos. Así, la población estudiantil que desde su primera infancia vive procesos óptimos de desarrollo en las habilidades sociales y emocionales bajo la influencia de los modelos que propician el desarrollo de competencias sociales, poseen mayor facilidad para su autorregulación emocional o para generar conductas pro-sociales en su vida cotidiana.

Luisa [18 años, hermana mayor de tres hermanos varones que proviene de una familia nuclear con algunas de las características mencionadas] señala que: *En casa todos colaboramos por igual, nuestros padres trabajan, pero nos asignaron una responsabilidad a cada uno. Yo no entiendo a mis compañeras cuando me cuentan que tienen que lavar o planchar la ropa de sus hermanos y servirles la comida cuando llegan. […]Ellos no hacen nada. Mis papás nos tratan por igual a los cuatro. Los cuatro vamos a karate, a los cuatro nos castigan y nos fomentan la lectura. A mí me gusta mucho leer.*

Javier [18 años, hijo menor de familia nuclear] indica: *Cuando le pregunté a mi mamá porque en la escuela algunos compañeros no colaboraban en las actividades domésticas, si ellos van muy mal en la escuela y no ayudan en nada en su casa. Me contestó que en cada familia se ponen reglas diferentes. Me dio unos libros y me dijo que los leyera, que después de eso podríamos platicar. Me parecieron muy interesantes. Entendí porque en las familias somos diferentes.*

Estas prácticas parentales están colaborando a construir otro tipo de jóvenes que pretenden desde su vida cotidiana desarrollarse plenamente como seres humanos, sin que las relaciones de género se conviertan en un obstáculo.

Finalmente, habría que preguntarnos sobre las nuevas dinámicas familiares que están presentándose en nuestra sociedad y que no son exclusivas de nuestro país. Las condiciones y exigencias económicas tornan las relaciones de género mucho más complejas. Hoy las mujeres se insertan al espacio público ocupando cargos gerenciales o directivos, cuya jornada laboral reduce considerablemente sus tiempos familiares. Al mismo tiempo, tenemos cada vez más varones desempleados e insertándose en el ámbito doméstico, desarrollando estilos de crianza y haciéndose cargo de las labores domésticas. Los roles se están intercambiando. A partir de esta

transformación ¿cuáles serán los nuevos estereotipos de género? ¿Qué impacto tendrán en las relaciones de género, las mejorará o agravará? En poco tiempo conoceremos la respuesta.

Así, las alternativas para modificar las relaciones violentas basadas en el género sólo podrán ser factibles considerando por un lado, un cambio radical en las estructuras de poder en diferentes niveles. Por otro, construyendo nuevos significados, posibilidades, subjetividades, estructuras, roles y relaciones de género.

LITERATURA CITADA

Barbieri, T. (1991). Los ámbitos de acción de las mujeres M. de Revista Mexicana de Sociología, Vol. 53, No. 1. Ene. - Mar. pp. 203-224.

Centro de Bachillerato Tecnológico Tultitlán. (2015). Diagnóstico de Ambiente Escolar Positivo ciclo escolar 2015-2016, mimeógrafo.

García, M. F. A. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y la masculinidad*. Madrid, Narcea.

Giddens, A. (1995). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu Editores.

Gilliom, M., Shaw, D. S., Beck, J., Schonberg, M. y Lukon, J. (2002). *Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control.* Developmental Psychology, 38, pp. 222–235.

Gudiño, A. (2013). "Desde Tecámac a Tultitlán opera red de tratas de personas" en Milenio Diario. 19 de noviembre de 2013.

Lefevbre, H. (1991). *The production of space*. Londres, Blackwell.

Millett, K. (1995). *Política sexual*. Madrid, Cátedra.

Scott, J. (1996). "El género: Una categoría útil para el análisis histórico" en: Lamas M. (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México. PUEG.

Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. New York, Guilford Press.

Ramírez, S. (1975) *Infancia es destino*. México, Siglo XXI editores.

Artículos de información electrónica:

Bermúdez, J., Sagarduy, L. (s/f). "Factores psicosociales relacionados con el uso experimental de drogas ilícitas en adolescentes de Monterrey y Victoria, México" [En línea] Disponible en: http://www.lanzateavivir.uat.edu.mx/factores/Documentos%20compartidos/cap%C3%ADulo-JOSE-JAVIER-%20drogas-%20FINAL-FEB-10-2008.pdf. [Consultado 19 de marzo 2016]

CMDPDH y OCNF. (2010). “Alerta de género en el Estado de México” [En línea]. México, disponible en: http://cmdpdh.org/wp-content/uploads/2015/08/laura_carrera_lugo.pdf [Consultado 23 de febrero 2016).

CMDPDH y OCNF. (2011). “Alerta de género en el Estado de México” [En línea]. México, Disponible en:http://www.cmdpdh.org/wp-content/uploads/2015/08/version_estenografica_sesion_11_01_2011.pdf [Consultado 23 de febrero 2016).

Jusidman, C. (2000). “Familia y relaciones de género en la educación para la democracia” en Foro de educación cívica y cultura política democrática [En línea], Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, disponible en: http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/3/1166/10.pdf [Consultado 17 de marzo 2016]

Plan de Desarrollo. (2005). “Pilar 1: Seguridad Social”, en Plan de Desarrollo del Estado de México 2005-2011 [En línea]. Disponible en: http://transparencia.edomex.gob.mx/plandesarrollo/2005-2011/pilar1.pdf [Consultado 23 de marzo 2012]

Síntesis curricular

Sara Raquel Baltazar Rangel
Doctora en Antropología Social por el COLMICH. Profesora en el Centro de Bachillerato Tecnológico Tultitlán e investigadora independiente. Sus líneas de investigación son: género, ciudadanía y Estado. Es autora de varios artículos sobre estas temáticas principalmente entre las poblaciones indígenas de la Sierra Norte de Puebla y el Oriente de Michoacán. Su tesis doctoral versó en un estudio comparativo entre las organizaciones económicas de los nahuas de la Sierra Norte de Puebla y los otomíes de Michoacán. En ella desarrolló un modelo sobre ciudadanía indígena que la llevó a que en 2013, la Asociación Mexicana de Estudios Rurales la reconociera como una de las mejores tesis. Correo electrónico: lalunanoesdequeso@hotmail.com

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 12 Número 1
Enero – Junio 2016
145-159

LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS Y PREPARATORIAS DEL SUR DEL ESTADO DE GUANAJUATO

GENDER VIOLENCE IN MIDDLE AND HIGH SCHOOLS IN THE SOUTHERN OF GUANAJUATO

Rocío **Rosas-Vargas**; Marilú **León-Andrade** y Alejandro **Ortega-Hernández**

RESUMEN

En este artículo presentaremos algunos de los principales resultados del proyecto "Género, violencia y marginación en escuelas de nivel básico y medio superior en el sur del estado de Guanajuato." Lo que se encontró es que un alto número de muchachas presentan episodios de violencia por parte tanto de sus compañeras y compañeros como del profesorado. Los principales tipos de violencia detectados fueron los chismes e insultos por parte de las mujeres; e insultos, empujones y chismes por parte de los varones. Por lo que se infiere que las mujeres aplican más la violencia psicológica y los hombres además la física. Las y los profesores ejercen violencia hacia algunas estudiantes, reforzando las ideas patriarcales sobre lo que es ser mujer y castigando a quienes no se ciñen a dichos estereotipos. Se realizaron encuestas, entrevistas a profundidad a las estudiantes seleccionadas y profesores y profesoras y talleres.
Palabras clave: violencia de género, estudiantes, mujeres.

SUMMARY

This article focuses on some of the main results of the project Gender, Violence and Marginalization in elementary schools and high schools in southern Guanajuato. What was found is that a high number of female students presented some types of violence by either her classmates or teachers. Gossip and insults by other women were the main types of violence detected among female students analyzed; and also insults and gossip by men stood out. Both, male and female teachers, use violence towards some students, strengthening patriarchal ideas about what a woman has to be and punishing those who do not adhere to these stereotypes. Surveys were applied by using a sample; workshop surveys and deep interviews were conducted among students and teachers.
Key words: gender violence, students, women.

INTRODUCCIÓN

La violencia en la escuela se define como *cualquier relación, proceso o condición por la cual un individuo o grupo viola la integridad física, social y/o psicológica de otra persona o grupo en el espacio educativo, generando una forma de interacción en la que este proceso se reproduce* (OCE, 2005, citado en Ayala, Zapata y Martínez, 2009). En este sentido la violencia hacia las muchachas tienen que ver con el poder y es posible que dicha violencia sea un reflejo de lo que ocurre en la sociedad, ya que *las relaciones pedagógicas participan en el proceso de reproducción de sus estructuras de dominación y opresión. Asimismo, la violencia simbólica escolar tiene una productividad mayor que otros tipos de violencia, pues se ejerce precisamente en la medida en que sus agentes no la perciben como tal* (Di Leo, 2008).

Algunos estudios analizados han hecho énfasis en el análisis de la violencia de género en las escuelas con la situación socioeconómica y de violencia en sus casas, que tiene como eje de

Recibido: 21 de abril de 2016. Aceptado: 11 de mayo de 2016.
Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 12(1): 145-159.

explicación las crisis actuales *…en los lazos sociales y de la precariedad en las mediaciones discursivas y simbólicas de los sujetos para reconocerse con relación a los otros, manifestando su necesidad primaria de firmar sus propias identidades en contraposición a las de los demás* (Di Leo, 2008). Es decir, analizan si efectivamente la violencia que se vive afuera de la escuela se refleja al interior de la misma, en otras palabras si en la sociedad en la que vivimos se observa un alto índice de violencia hacia las mujeres, misma que incluso puede estar muy interiorizada, ésta violencia se reproduce también al interior de las escuelas e incluso en los hogares de las estudiantes.

Por otro lado, el factor socioeconómico puede ser un indicador para que en las escuelas se observe un mayor o menor índice de violencia. Di Leo (2008) cita varios estudios donde se muestran datos que indican que a mayor número de alumnos provenientes de barrios pobres es mayor también la violencia en las escuelas, en el caso que aquí presentamos la variable de pobreza no se relaciona directamente con la violencia, pues independientemente del nivel socioeconómico, la violencia está más o menos presente en todas las escuelas que visitamos.

En los estudios realizados en Argentina, se midieron entre otros indicadores, el clima social de los hogares, el de la escuela, el proyecto de vida de las y los estudiantes, los vínculos amistosos y amorosos, la relación con los padres, la integración o aislamiento social, situación socioeconómica de las y los estudiantes, participación comunitaria, el trato entre alumnado y docentes, y el trato entre los mismos estudiantes, así como la percepción que tiene las y los jóvenes sobre la escuela (Kornblit, Adaszko, Mendez, Di Leo y Camarotti, 2008; Kornblit, Adaszko y Di Leo, 2008). En ellos se afirma que el estudiantado con creencias estereotipadas sobre el género, la naturalización de la violencia y contra la diversidad sexual, son quienes más realizan actos violentos contra sus compañeros y compañeras de escuela.

Este artículo es resultado del proyecto de investigación *Género, violencia y marginación en escuelas de nivel básico y medio superior en el sur del estado de Guanajuato,* y uno de los objetivos fue analizar los tipos de violencia de género hacia las estudiantes que existen en las escuelas del Sur del estado de Guanajuato.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para cumplir con el objetivo de la investigación, se aplicaron encuestas a jóvenes mujeres estudiantes de los dos niveles mencionados; se realizaron talleres en secundarias y se entrevistaron a profesores y profesoras.

Se encuestaron 1521 estudiantes mujeres de 9 escuelas de nivel básico (secundarias y telesecundarias) y en 4 escuelas de nivel medio superior (preparatorias, Cetys, CBTA, Video bachilleratos), en los municipios de Salvatierra, Tarimoro, Jerécuaro y Acámbaro.

Además se realizaron 15 entrevistas a profundidad a muchachas que habían presentado casos de violencia en sus escuelas, hogares y en la comunidad. De igual manera, 10 a docentes, directivas y directivos y personal administrativo de las escuelas. Finalmente efectuamos tres talleres con las estudiantes, en tres secundarias del municipio de Salvatierra.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los mayores problemas de violencia (en sus distintas modalidades) se encuentran en telesecundarias, sobre todo en el municipio de Salvatierra, en la telesecundaria ubicada en la cabecera municipal y en la de la comunidad de la Luz. Aunque cabe aclarar que en el municipio de Jerécuaro se detectaron mayores índices de violencia comunitaria hacia las muchachas y mujeres. De igual forma los marcados estereotipos de género en algunas comunidades rurales, como Urireo, provocan mayores problemas de violencia hacia las mujeres, tanto en la escuela, como en los hogares y en la comunidad.

A las estudiantes de las escuelas seleccionadas se les preguntó sobre cómo se sentían en sus instituciones educativas. La mayor parte de las jóvenes se siente a gusto (93%) y el resto a disgusto, dos estudiantes no contestaron la pregunta.

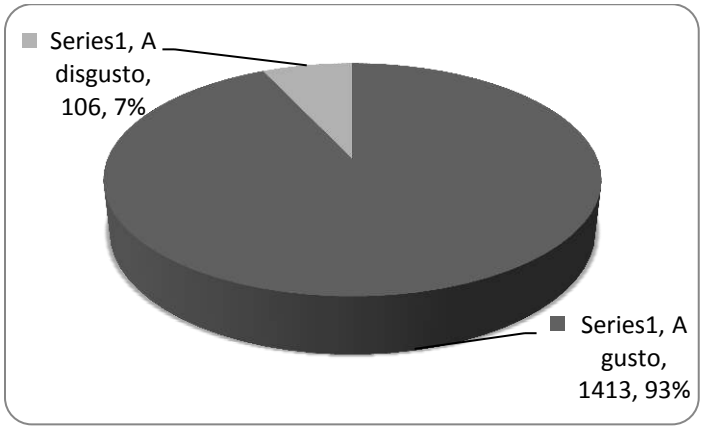

Figura 1.- Cómo se encuentran las jóvenes en la escuela (*Trabajo de campo, 2012).*

A pesar de que las muchachas dijeron sentirse bien y a gusto en sus escuelas, más adelante veremos que no siempre esto es cierto, ya que ellas manifestaron diferentes tipos de violencia tanto de parte de sus compañeros varones, de sus compañeras y del cuerpo profesoral.

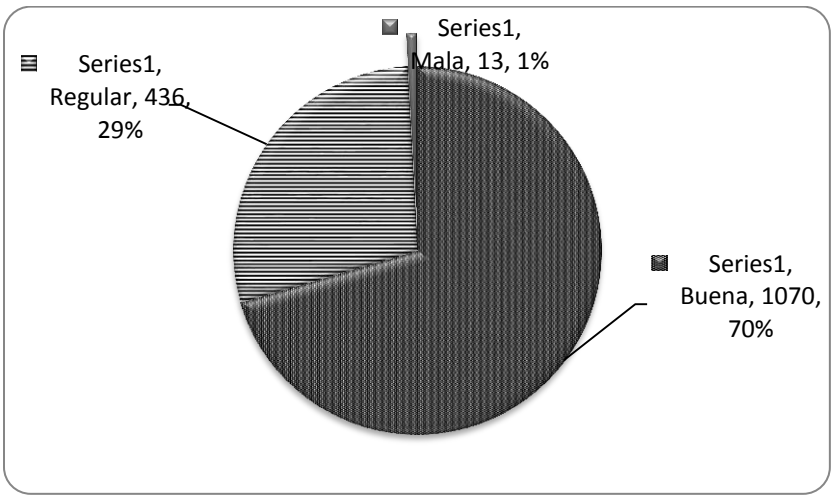

Figura 2.- Tipo de relación de las estudiantes con sus compañeras y compañeros de la escuela (*Trabajo de campo, 2012).*

De acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada, las muchachas dijeron que ellas tienen una buena relación con sus compañeras y compañeros de la escuela (70%). El resto mantiene una relación regular, con altibajos, en la escuela. Lo cual contrasta con la respuesta anterior de que están a gusto en su institución educativa.

Cuadro 1.- Agresiones por parte de los compañeros varones hacia las jóvenes, en las escuelas del Sur del estado de Guanajuato (Trabajo de campo, 2012)

Agresiones de los compañeros	Número	Porcentaje
Si	405	26.6
No	1114	73.2
Total	1519	99.9
No contestaron	2	0.1
Total	1521	100.0

A pesar de que 26.6% (405 estudiantes) de las encuestadas afirman que sus compañeros varones las agreden, al preguntarles sobre el tipo de violencia, la cifra es mayor. Ya que si sumamos el número de estudiantes agredidas, por tipo de violencia, se elevan los casos a 856, lo que representa más de la mitad de las estudiantes que respondieron a la encuesta.

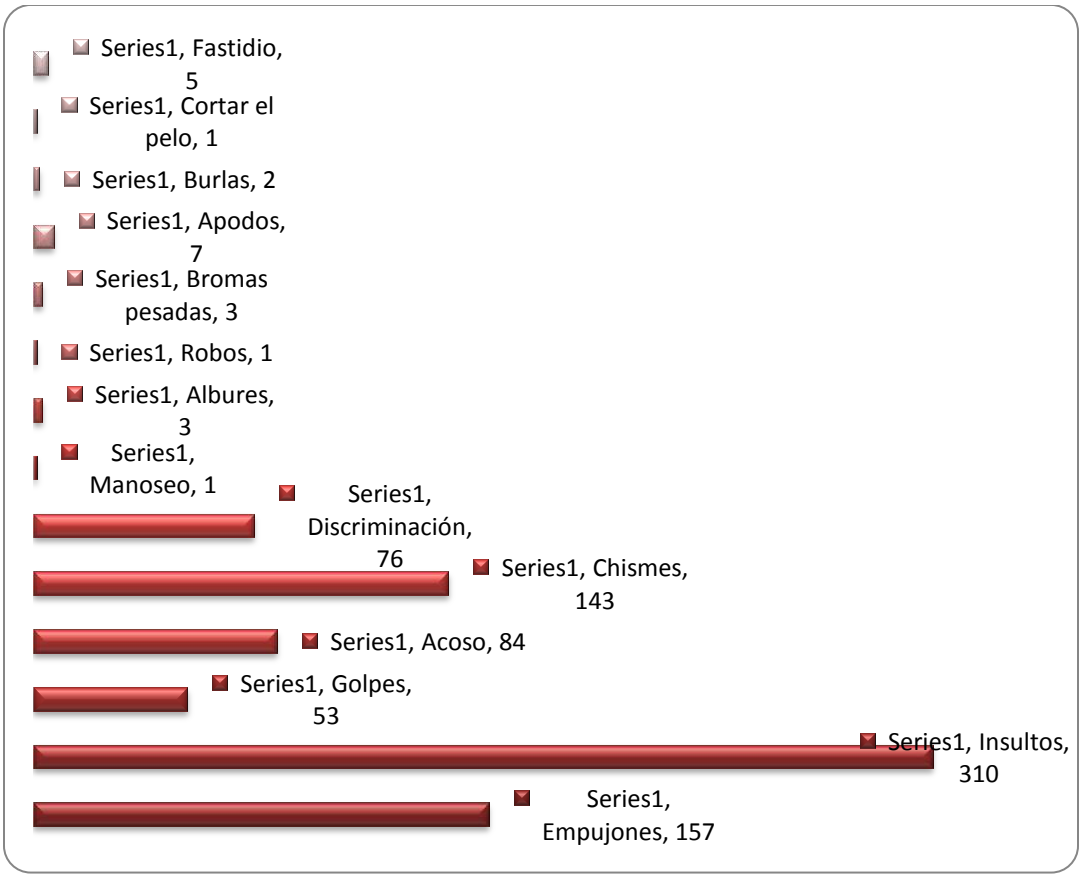

Figura 3.- Tipos de violencia hacia las estudiantes por parte de sus compañeros varones (*Trabajo de campo, 2012).*

Los insultos, son el tipo de violencia que es más común hacia las jóvenes, por parte de sus compañeros varones, esta situación la reportaron 310 muchachas, seguido por la acción que hacen los jóvenes de empujar a sus compañeras (157); las chicas manifestaron que una de las agresiones que más frecuentemente sufren son los chismes (143), ya que les mina su autoestima y prestigio al interior de las escuelas. Si sumamos lo que la gráfica anterior nos muestra, 846 muchachas manifestaron que sus compañeros las agreden de una u otra manera, por lo que el número de estudiantes violentadas es mayor de lo que muestra la *Figura 3*.

Estos resultados generales coinciden con la observación realizada por parte del equipo de investigación en dos escuelas secundarias de la zona. Se observa que en estas instituciones, el chisme es utilizado como una forma de agresión, sobre todo hacia las mujeres, pues en ocasiones el desprestigio es tan grande que ha orillado a las jóvenes al intento de suicidio.

Además de las agresiones anteriores, algunas estudiantes (22 que equivalen a 1.4% del total) dijeron que han sido obligadas a realizar diversos actos en contra de su voluntad. Las acciones a las cuales fueron obligadas se muestran en el siguiente cuadro, pero destaca "hacerles la tarea," "dejarse manosear o besar," las obligan a salirse de clase entre otras acciones. Dos de las estudiantes encuestadas dijeron que las habían obligado a tener relaciones sexuales.

Cuadro 2.- Tipos de actos que son obligadas a realizar las estudiantes (Trabajo de campo, 2012)

Actos obligados	Número de estudiantes
Si	22
Pelear	2
Salir de clase	3
Fumar	1
Drogarse	1
Hacerles la tarea	7
Hacer los mandados	1
Dejarse manosear o besar	4
Provocarlos sexualmente	1
Tener Relaciones Sexuales	2

Ocho de las 22 estudiantes han sido obligadas a realizar (o "dejarse") actos considerados dentro del abuso sexual, dos de ellas al afirmar que fueron obligadas a tener relaciones sexuales, lo que en realidad fueron violaciones.

No solamente los varones son agresores, también se encontró que las estudiantes violentan, de diversas formas, a sus compañeras de escuela. En los talleres las jóvenes dijeron que algunas de ellas son agredidas por la forma en que se ven. Como se observa en el siguiente testimonio:

> *Sí, hay una tipa que me agrede, se pone a echarme indirectas dice: ¡es que tú no te arreglas!, pero lo dice en forma de indirecta. A una de mis amigas le dice: ¿Qué es lo que más te desagrada de tu mamá? y le dice la otra, no pues que me regañe en*

> *público, y le pregunta a la otra y le dice lo mismo, y ella dice: ¡Pues a mí lo que me choca es que no se arreglen guey, que no se peine o que se peine, pero que se le ponga horrible el cabello! (la imita con voz fresa) O así, o ¡Cuando se le corre todo el maquillaje o se viste de negro! (Estudiante L).*

La violencia, según Harcourt (2011), puede estar relacionada con los prejuicios, no sólo de hombres, sino también de mujeres, prejuicios racistas, clasistas que generan discriminación y violencia.

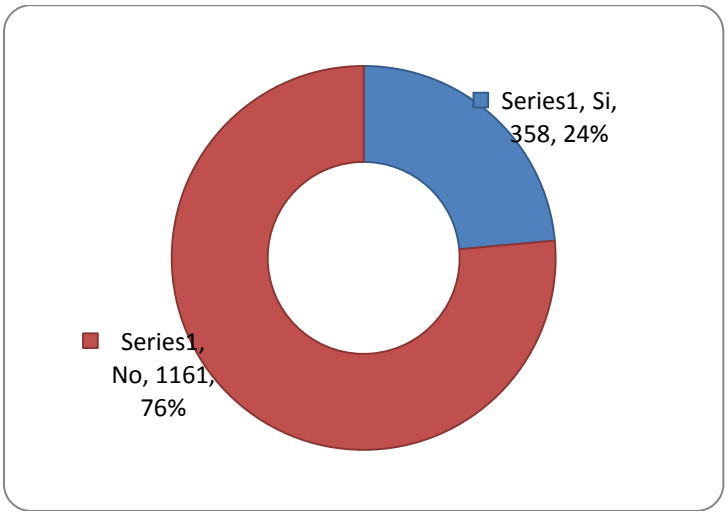

Figura 4.- Violencia hacia las estudiantes por parte de sus compañeras (Trabajo de campo, 2012). Nota: dos de las estudiantes no contestaron.

Según la *Figura 4*, del total de jóvenes encuestadas, 358 estudiantes (24%) dijeron ser agredidas por sus compañeras (porcentaje menor al de agredidas por sus compañeros), pero como observamos abajo estos números aumentan cuando indagamos el tipo de violencia al que son sometidas. Aun así el porcentaje de muchachas agredidas por sus propias compañeras es muy alto. La desigualdad de las mujeres se refuerza por una serie de prácticas, tanto de hombres como de mujeres, que implican la subordinación femenina a ideales y estereotipos apegados a las normas hetero patriarcales. Una de las estrategias que se ha utilizado a lo largo de los siglos es fomentar la división entre mujeres y evitar con ello las alianzas que las lleven a mejorar su condición y posición en el mundo.

Una de las profesoras ejemplifica la fuerte rivalidad, en este caso, entre las estudiantes mujeres de su escuela:

> *Hay mucha rivalidad de que si está más bonita, de que si saca mejores calificaciones, de que si ya me vio feo, o sé que consideran muchos aspectos y buscan cualquier pretextito para pelear (Profesora S).*

En este sentido Lagarde (2012), nos dice que la separación entre hombres y mujeres originada en estas sociedades patriarcales, no es exclusiva solo de ellas y ellos, sino que también hay una separación entre nosotras, entre “yo y la otra.” “Así la diferencia entre mujeres es doble se trata de una diferencia entre la relación con los hombres, como paradigma patriarcal y estereotipo de lo

humano y, a la vez, de la diferencia entre cada una en su individualismo antagonizante en la relación con las otras (Lagarde, 2012).

Entonces desconfiamos de las otras y anulamos lo común entre nosotras y como afirma Lagarde (2012) solo queda lo que nos separa: la belleza, rango, prestigio, clase, edad y la relación con los hombres y el poder. *Así se mantienen en solitaria disputa con las otras, por un espacio para sobrevivir, incapaces de una alianza y pacto* (Lagarde, 2012) y eternizando la enemistad.

Cuadro 3.- Tipo de violencia entre las estudiantes (Trabajo de campo, 2012)

Tipo de violencia	Número	Porcentaje
Empujones	96	6.3
Insultos	234	15.4
Golpes	61	4.0
Acoso	26	1.7
Chismes	266	17.5
Discriminación	57	3.7
Otro	9	1.0
Total	749	49.7

Como se observa en el *Cuadro 3*, la mayor violencia hacia las jóvenes por parte de sus compañeras se refiere a los chismes, en ocasiones por su aspecto físico, por su forma de peinarse, por su comportamiento, entre otras. A diferencia de la violencia ejercida por los varones, los chismes ocupan, en este caso, el primer lugar, seguido de insultos, empujones y golpes, así como la discriminación que está presente.

El problema con los chismes, es que estos pueden volverse socialmente peligrosos, pues minan el prestigio de quienes se ven involucradas e involucrados en los mismos. *El chisme se vuelve, como hemos señalado, una forma de ejercicio de poder que sanciona moralmente los comportamientos y los califica merced a parámetros estereotipados de conductas buenas y malas, aceptadas y no aceptadas* (Chávez, Vázquez y de la Rosa, 2007).

En el estudio de Chávez, Vázquez y de la Rosa (2007) se encontró que los principales temas del chisme son: apariencia física, comportamiento sexual, noviazgos, embarazos, abortos, orientación sexual. Afirma que aun cuando afecta a hombres y mujeres son estas últimas las más afectas y vulnerables ante la crítica y juicios ajenos, lo que afecta en su reputación sexual, autoestima y relaciones personales.

Los chismes son una forma de control del comportamiento femenino, lo que forma las creencias e incluso puede ser compartido y custodiado por las propias mujeres, como una especie de cómplice con el sistema patriarcal que las controla. Lo que produce o reproduce la reafirmación femenina en el papel de subordinado, socialmente sancionado.

Relación con el profesorado

Se les preguntó a las estudiantes encuestadas cómo era su relación con el cuerpo profesoral de sus escuelas, 81.1% de las jóvenes dijeron que es buena, mientras 18.7% afirmó que era regular.

Cuadro 4.- Tipo de relación que las estudiantes tienen con sus profesores y profesoras (Trabajo de campo, 2012)

Tipo de relación	Número	Porcentaje
Buena	1,233	81.1
Regular	284	18.7
Mala	2	0.1
Total	1,519	99.9
No contestaron	2	0.1
Total	1,521	100.0

En los talleres las jóvenes se expresaron en cuanto a casos muy específicos con algunos de sus profesores, donde indican casos de acoso sexual y discriminaciones.

A pesar de que las muchachas dijeron que en general se llevan bien con sus profesores y profesoras y 95% de las encuestadas mencionaron que son bien tratadas por el profesorado. Pero aun así, como se indica en el *Cuadro 5*, las chicas indicaron que prefieren dialogar con sus maestras que con los maestros. Y las razones, tal como se observa en el *Cuadro 6*, es que les tienen más confianza a las maestras y ellas comprenden mejor a las estudiantes.

Cuadro 5.- Preferencias de las estudiantes hacia maestros o maestras (Trabajo de campo, 2012)

Docente	Número	Porcentaje
Maestras	365	24.0
Maestros	214	14.1
Ambos	940	61.8
Total	1519	99.9
Sistema	2	0.1
	1521	100.0

Cuadro 6.- Razones por las cuales las estudiantes prefieren a maestras (Trabajo de campo, 2012)

Razón de preferencia	Número	Porcentaje
Solo tengo maestras	24	1.6
Solo tengo maestros	77	5.1
Son más atentas (os)	111	7.3
Te comprenden mejor	113	7.4

Cuadro 6.- Razones por las cuales las estudiantes prefieren a maestras (Trabajo de campo, 2012). Continuación

Razón de preferencia	Número	Porcentaje
Les tengo más confianza	155	10.2
Dan mejor su clase	23	1.5
Son más accesibles	42	2.8
Son iguales	940	61.8
Me identifico mas	34	2.2
Total	1519	99.9
No contestaron o no saben	2	0.1
Total	1521	100.0

Violencia por parte de profesores y profesoras

Aun cuando solamente 6% de las estudiantes (87) manifestaron que han vivido episodios de violencia por parte de sus profesores y profesoras, los testimonios de las estudiantes, durante los talleres, son muy significativos. Algunas refieren que ciertos profesores las ven insistentemente cuando traen faldas cortas, lo que las hace sentirse incómodas.

Además de que, veladamente, hacer referencia a la vida sexual de las estudiantes, no como un derecho que tienen, sino como una supuesta norma social que ellas, al ejercer su sexualidad, estarían rompiendo, así se observa en el siguiente testimonio:

> *…y le dije no, (soy) señorita y me dijo no, eso de señorita, yo no creo. Hace los detalles como llamándote puta, o así hacen muchas insinuaciones como si nosotras fuéramos unas… yo creo que él piensa que todas las mujeres somos así porque de cualquier cosa sin que tengan nada que ver con eso siempre saca esos temas de que, nos quiere dar a entender que somos unas cualquieras con esas cosa que él hace (alumna).*

El mismo profesor les dice que deben prepararse a ser maltratadas por su marido cuando se casen, con lo que afirma que esta situación es casi ineludible para cualquiera de sus alumnas. El problema es que el profesor no aporta nada para evitar que las muchachas vivan una vida libre de violencia, pues forma parte de los hombres que las agreden y las previene, no para que se defiendan de los malos tratos, sino para acepten los hechos.

> *Y vayan preparándose para cuando las maltrate el marido (INAUDIBLE), así que cuando nos grite el marido que vamos a agachar los cuernos, que para que gritamos ahorita si ya después vamos a estar todas como azorrilladas* (sic) *(alumna).*

Aunque en los talleres las estudiantes dijeron que no solamente los profesores las agreden, sino que también hay profesoras que por su aspecto físico las discriminan y no las dejan participar en algunas actividades, como en las bastoneras, por ejemplo. En este caso una profesora acepta a las estudiantes que no sean gordas, según la percepción de ella, aun cuando las jóvenes puedan realizar las actividades que se requieren. Esta situación las afecta, lo que posteriormente les puede

impedir participar activamente en otras actividades, tanto en la escuela, como en otros espacios públicos.

Aun cuando las y los profesores entrevistados no reconocen la violencia de género que pudieran estar viviendo las estudiantes al interior de sus hogares, menos reconocen la que se origina en la escuela y aún menos la que ellas y ellos mismos ejercen sobre las estudiantes (sobre todo los profesores). No es nuevo y parece un lugar común, pero coincidimos con Harcourt (2011) cuando afirma que las mujeres padecen violencia por el hecho de haber nacido mujeres.

Tipos de violencia

Aun cuando son pocas las estudiantes que manifestaron violencia hacia ellas por parte de profesoras y profesores, ocurrió que cuando se les preguntó el tipo de violencia por parte de las y los docentes, el número de estudiantes que contestó de manera afirmativa es mayor que el mostrado anteriormente, lo que se observa en el *Cuadro 7*:

Cuadro 7.- Tipos de violencia por parte de profesores y profesoras hacia las estudiantes (Trabajo de campo, 2012)

Tipo de violencia	Número	Porcentaje
Empujones	6	0.4
Insultos	45	3.0
Golpes	5	0.3
Acoso	8	0.5
Chismes	8	0.5
Discriminación	21	1.4
Prepotencia	5	0.3
Favoritismo	7	0.5
Indirectas	1	0.1
Regaños excesivos o injustificados	4	0.3
Albures	2	0.1
	112	7.4

Los insultos son el tipo de violencia más frecuente que manifestaron las estudiantes; sin embargo, hay 21 jóvenes que dijeron que las profesoras y profesores las discriminan. Ya en el apartado anterior mostramos un testimonio donde las jóvenes dicen que las han discriminado por su peso.

No solamente las discriminan por ser gordas o porque no se visten adecuadamente o no se arreglan, etcétera, sino que ellas dijeron que las profesoras y profesores las han discriminado por ser mujeres, 108 estudiantes afirmaron esta situación. Lo cual es muy grave, porque si en la escuela las discriminan por ser mujeres, y es un espacio donde no debería pasar, seguramente en la calle la situación es mayor.

Las y los directivos de las escuelas piensan que al interior de las mismas no existen problemas entre las y los estudiantes, que los problemas de violencia de género no aparecen en la escuela. Así lo manifestó una directiva:

> *…cuando es por un fulanito nada más (risas) cuando es por los niños, el ciclo pasado paso algo medio chusco, se supone que los muchachitos de tercero buscaban como novios o parejitas a las niñas de primero y las niñas de primero buscaban a los niños de tercero, así como que echaban cambio, eso era la situación, pero así que ustedes digan por el género no, siempre se les respeta me causa una extrañeza porque [no identifica la violencia de género], pero me agrada que unos niños dicen oye amiguilla oye amiguillo, en hablarse así pero no con la manera despectiva, sino como de mayor familiaridad, de mayor relación, de mayor confianza, el amiguillo y la amiguilla y se llevan bien (Directiva de escuela).*

Ella dirige una de las escuelas donde se detectaron mayores problemas de violencia, pero no llega a verlos. En este sentido, se necesita mayor capacitación sobre género y violencia de género. Esta directiva dice que en ocasiones ha observado algún mal comportamiento de los muchachos, que son vulgares, pero no analiza las situaciones. Ella insiste que los pleitos, por ejemplo, entre las jóvenes son por los novios, que las estudiantes los celan mucho:

> *No es tuyo, si es tu esposo, es tu compañero, si es tu novio, es un ratito entonces no es de tu propiedad. Si tú lo quieres así* (como propiedad) *pues mételo debajo de tu cama y nadie te lo ve. ¡Imagínate si estás con esa mentalidad! de aquí a que te cases vas a tener pleito toda la vida, te puedo garantizar que vas a terminar sola, porque el fulano se te va enfadar de que lo andes celando con todo el mundo, de que andes echando pleito con todos. Imagínate llega el momento de que si tienes los hijos los vas avergonzar de que al marido lo andes celando de todo el mundo, hasta vergüenza le vas a dar y peleando con toda la gente que hasta a la cárcel vas a dar, dijo debes de cambiar (Directiva).*

La profesora solamente observa ese problema, y refiere que es un mal comportamiento de las estudiantes, quienes deben aprender a comportarse para no tener problemas futuros y no se queden solas, sin un hombre a su lado. Pero además, en sus palabras refleja cómo concibe el comportamiento femenino, de que no celen a sus novios, que ellas no sean celosas para no quedarse solas. Es decir, las mujeres debemos saber comportarnos para conservar a un hombre porque de no ser así "vas a terminar sola," "si tienes hijos los vas avergonzar de que al marido lo andes celando de todo el mundo."

En la escuela se aprenden y reafirman las actitudes en la sociedad, los roles que cada género tiene. También se supondría que pueden obtener mayor información, incluso para prevenir la violencia. Sin embargo, las y los profesores además de la información académica, refieren supuestos consejos para la vida diaria. Se refieren a la limpieza, por ejemplo, pero no porque sea deseable o saludable para las y los estudiantes, como lo dice la misma directiva:

> (Una estudiante que no se peinaba) *estaba en la edad de la elección* (de pareja) *que implica que si Juanito y Pancracio me gustan, pero si no ando peinada pues va a ver a otras muchachitas igual a ti. Si a ti te gusta un muchacho, pero descuida mucho su persona pues tu buscas algo diferente, trata de levantarte un poquito más temprano para que antes de que salgas te arregles.*

La directora refiere que los y las jóvenes de secundaria están en edad para elegir pareja (cuando son estudiantes de entre 12 y 18 años). Pero para que las jóvenes sean elegidas deben verse bien, porque si no eligen a otras. Los lineamientos de limpieza que ella quiere que las alumnas sigan, les indica que son para que sean elegidas y no para que tengan una vida saludable. Es decir, en la escuela o al menos en esta escuela, a las estudiantes se les dice cómo deben ser, cómo deben verse; desde el profesor que les dice que deben acostumbrarse a la violencia y no pelear cuando las violentan, hasta la profesora que les informa que para ser elegidas por un hombre deben de verse como "es debido." Y que ya que tengan al novio o marido, deben de comportarse "bien" para que no las dejen.

Ruta crítica

¿Qué hacen las estudiantes ante un acto de violencia o agresión ya sea por parte de compañeros, compañeras o del cuerpo profesoral? Muy pocas denuncian los hechos, algunas de ellas por temor a represalias, otras porque piensan que no se hará nada para solucionar este problema y una afirmó que no había autoridades al momento en que quiso denunciar. De 1521 estudiantes, solamente 25 (1.6% del total) denunciaron a las autoridades de las escuelas los hechos violentos que las afectaron.

De quienes denunciaron, solamente 10 dijeron que cuando reportaron el hecho violento las autoridades escolares dieron solución al mismo. Con lo que se confirma el temor de las jóvenes de que las y los directivos no solucionarán estos asuntos.

Una de las profesoras entrevistadas dijo que aun cuando en su escuela existe un reglamento para sancionar estas conductas violentas y otras transgresiones escolares, las y los estudiantes no hacen caso de esto:

> *Yo siento que ya se perdió definitivamente el respeto, o sea se avientan, se agreden, se insultan que de broma, que porque se quieren, que porque no sé, qué mil pretextos existen y el respeto ya se perdió, yo considero que es permitido por los padres porque aunque uno les aplique el reglamento no les interesa, o sea como que no me interesa o sea un reporte más, no están conscientes realmente de lo que quieren.*

En este testimonio se entiende que el problema de la violencia es necesariamente o solamente por las situaciones vividas al interior de las casas de las y los estudiantes. Como si no existieran prejuicios, estereotipos e ideologías tradicionales y patriarcales que enseñan la inferioridad de las mujeres.

CONCLUSIONES

La violencia hacia las estudiantes al interior de las escuelas se ejerce por medio, principalmente del chisme. Las estudiantes se ven inmersas en un oleaje de chismes, tanto por parte de sus compañeras, como de sus compañeros. Los chismes son utilizados como parte del control social que se ejerce sobre las mujeres, para hacerlas volver al rol tradicional de género. Es decir, se ejercen contra estudiantes que al parecer no cumplen con el estereotipo tradicional de mujeres: que se maquillan de determinada manera, que parecen cholas (es decir agresivas), que

supuestamente tienen muchos novios, que son peleoneras, que son morenas, que son gordas. Pero además, se supone que las jóvenes deben aprender cómo comportase en el mundo social, aprender quienes tienen el poder y tanto sus compañeros, como sus profesores se los hacen saber, incluidas además sus compañeras, el poder en la sociedad lo ostentan los varones.

No existen escuelas, al menos no las que visitamos, exentas de violencia de género. Tampoco el cuerpo docente sabe distinguir este tipo de violencia, incluso no saben distinguir bien si las jóvenes sufren o no violencia, a menos que tengan huellas de violencia física, la que es más visible. Y en casos de violencia hacia las estudiantes, lo que priva son los prejuicios de género de las y los directivos, ya que desconocen la forma adecuada de tratar los casos, no hay protocolos de atención a la violencia y, en el peor de los casos no les interesa resolverla.

Es en las escuelas donde se debería dar información y romper, de alguna forma, la desigualdad entre hombres y mujeres, pero con los y las directivas, profesores y profesoras tan mal formadas, no solamente en áreas curriculares sino que desconocen la perspectiva de género, lo que realmente pasa es que la violencia continua y se perpetúa a través de las acciones, la ideología y las ideas que están presentes en las escuelas.

Las escuelas no son entes aislados de la sociedad, influyen y son influidas por ella, el problema es que la violencia de género no se circunscribe solamente a las instituciones educativas, sino que está presente y estará presente en la vida de muchas mujeres guanajuatenses. La situación es tan grave que los asesinatos de mujeres (feminicidios) siguen a la orden del día, pero con mayor gravedad e impunidad. Es tan alto el grado de impunidad que a las horas del día, ante testigos, ya roban mujeres, tal como ocurrió el día 3 de junio cuando unos hombres armados robaron a una joven frente a testigos, nadie pudo hacer nada. La policía solamente encontró a la joven ya muerta unos días después. Por eso es grave que dentro de las escuelas no se tome en serio que existe violencia de género, pues si al interior de las mismas hay impunidad hacia los perpetradores, ellos aprenden que tienen el poder de realizar estos actos violentos a lo largo de su vida (Lorente, 2010 y Harcourt, 2011).

LITERATURA CITADA

Ayala, C. Ma. del R., Zapata, M. E. y Martínez, C. B. (2009). “Violencia de género en la escuela: el caso de la Normal de Texcoco”, en: Martínez Ruiz, Rosa, Gustavo Rojo Martínez y Benito Ramírez Valverde, *et al*. *Estudios y propuestas para el medio rural. Tomo V***.** UAIM, CP Campus Puebla, CP Campus Montecillo, CIAD. México.

Chávez, A. Ma. E., Vázquez, G. V. y Regalado, A. de la R. (2007). “El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes.” En Revista Perfiles Educativos. Vol. XXIX, núm. 115. pp. 21-48.

Di Leo, Pablo Francisco (2008). “Violencias y escuelas: despliegue del problema,” en: Kornblit, Ana Lía. *Violencia escolar y climas sociales*. Biblos. Buenos Aires, Argentina.

Harcourt, W. (2011). *Desarrollo y políticas corporales. Debates críticos en género y desarrollo.* Barcelona, España: Ediciones Bellatterra.

Kornblith, A. L., Adszko, D. y Di Leo, P. F. (2008). "Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible", en: Kornblit, Ana Lía. *Violencia escolar y climas sociales*. Biblos. Buenos Aires, Argentina.

Kornblith, A. L., Adszko, D., Méndez, D. A. M., Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (2008). "Manifestaciones de violencia en la escuela media argentina." En Kornblit, Ana Lía. *Violencia escolar y climas sociales*. Biblos. Buenos Aires, Argentina, 2008.

Lagarde y de los Ríos, M. (2012). El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías. México: Gobierno del Distrito Federal e Instituto Nacional de las Mujeres.

Lorente, A. M. (2010). "La violencia contra las mujeres y menores ¿por qué mujeres y niños son víctimas propiciatorias de la violencia en la comunidad? En San Martí, et al. *Reflexiones sobre la violencia*. México: Instituto Centro Reina Sofía y Siglo XXI editores.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras y autor de este artículo agradecemos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el financiamiento del proyecto "Género, violencia y marginación en escuelas de nivel básico y medio superior del sur del estado de Guanajuato," del cual se deriva este artículo. Así mismo agradecemos todo el apoyo y facilidades de la Universidad de Guanajuato. Un especial agradecimiento a las estudiantes que nos apoyaron en el trabajo de campo: Ana Lourdes Hernández Arreguín, Perla Saraí Hernández Zavala, Rosario Ayala Carrillo y Jéssica Viviana Sánchez Serrato.

Síntesis curricular

Rocío Rosas Vargas
Doctora en Ciencias con especialidad en Desarrollo Rural (Área de Ciencias Sociales) por el Colegio de Postgraduados. Especialidad Género: Mujer Rural. Maestra en Ciencias en Sociología Rural por la Universidad Autónoma Chapingo y Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Baja California. Actualmente es Profesora de Tiempo Completo Titular A, de la Universidad de Guanajuato en el Departamento de Estudios Sociales de la División de Ciencias Sociales y Administrativas. Campus Celaya – Salvatierra. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1, CONACYT y es profesora con perfil PROMEP. Responsable del Cuerpo Académico en Consolidación: Género y políticas públicas para el desarrollo social y humano.

Marilú León Andrade
Profesora de Tiempo Completo, Asociada C, del Departamento de Estudios Sociales, Sede Salvatierra de la Universidad de Guanajuato. Doctora y Maestra en Ciencias en Estrategias para el Desarrollo Agrícola Regional y egresada de la Licenciatura en Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel "C". Autora y coautora de diversos artículos arbitrados e indexados en revistas nacionales e internacionales, así como de capítulos de libro. Pertenece al Cuerpo Académico "Género y Políticas Públicas para el

Desarrollo Social y Humano. Principales líneas de investigación: migración internacional, migración y género, y desarrollo regional.

Alejandro Ortega Hernández
Profesor Asociado "C" de tiempo completo en la Universidad de Guanajuato, en el Departamento de Estudios Multidisciplinarios-Sede Yuriria del Campus Irapuato-Salamanca. Perfil PRODEP-Deseable (2014-2016). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (2012-2014). Doctor (2010) y Maestro (2004) en Ciencias en Estrategias para el Desarrollo Agrícola Regional del Colegio de Postgraduados, Campus Puebla. Egresado de la Facultad de Economía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2002). Realizó estancia posdoctoral en el Colegió de Tlaxcala A. C. (2010-2011). Ha publicado 2 libros, 19 capítulos de libros y 38 artículos y memorias de corte nacional e internacional.

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 12 Número 1
Enero – Junio 2016
161-175

VIOLENCIA DE GÉNERO. EL BULLYING ENTRE MUJERES, POR EL AMOR DE UN HOMBRE

GENDER VIOLENCE. BULLYING AMONG WOMEN, FOR THE LOVE OF A MAN

Ma. Teresa **Prieto-Quezada**
Profesora investigadora del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Periférico Norte No. 799, Núcleo Universitario Los Belenes, C.P. 45100, Zapopan, Jalisco, México.

RESUMEN

Este artículo aborda la violencia de género, específicamente el Bullying entre mujeres, por el amor de un hombre. Este trabajo parte de una visión sociocultural donde se recupera la narrativa de las jóvenes de tres escuelas. La violencia que las mujeres ejercen es muy diferente y distinta a la competencia abierta que promueve la socialización masculina, tanto física como emocionalmente. Se presenta en esta investigación la violencia de género desde una lógica sociocultural de las dinámicas de rivalidad que llevan las mujeres en el ámbito afectivo amoroso y lo que genera estas acciones, en la construcción de subjetividad e identidad de las jóvenes en escuelas secundarias de un municipio de Jalisco, México.
Palabras clave: violencia de género, bullying, subjetividad.

SUMMARY

This article discusses gender violence, specifically bullying among women, for the love a man. This work part of a sociocultural vision where the narrative of young people from three schools recovers. The violence that women exercise is very different and distinct from open competition that promotes both physically and emotionally male socialization. gender violence presented in this research from a cultural logic of the dynamics of rivalry that lead women in love affective domain and generating these actions, in the construction of subjectivity and identity of young people in secondary schools in a municipality Jalisco. México.
Key words: gender violence, bullying, subjectivity.

INTRODUCCIÓN

En el trabajo que desarrolla Lamas (2015) sobre las "relaciones conflictivas" y de maltrato entre compañeras, señala que este fenómeno es mucho más común de lo que pensamos. En diversos medios tanto académicos como en la vida cotidiana, observamos mujeres que están inmersas en dinámicas grupales negativas y que muchas veces no saben cómo solucionar este tipo de situaciones y las consideran como normales y naturales. Desde esta perspectiva señala la misma autora que *Obviamente hay mujeres cuya agresiva rivalidad se debe a cuestiones no resueltas de su vida emocional, a resentimientos subjetivos a los que dan rienda suelta en los espacios sociales* (Lamas, 2015).

En este trabajo, se considera que las formas de maltrato entre mujeres son diversas y complejas, como lo plantea Lamas (2015) *Es necesario asumir los conflictos en vez de negarlos y, al entender el porqué de la hostilidad y la envidia, superarlos y lograr hacer pactos. Esto requiere comprender las razones por las que, en general, a muchas mujeres nos cuesta asumir las diferencias, por qué no*

Recibido: 27 de abril de 2016. Aceptado: 16 de mayo de 2016.
Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 12(1): 161-175.

sabemos competir sanamente y por qué no somos capaces de otorgar a otras mujeres un reconocimiento que nos permita construir redes y coaliciones de apoyo, mediante pactos claros y puntuales. Esta forma ha sido descrita y analizada, junto a otras, como las amenazas, los insultos, el daño o robo a pertenencias y agresión física, en estudios como los de Ortega y Del Rey (2003), Díaz-Aguado (2002), Prieto y Carrillo (2016), entre otros.

En el 2009 la Secretaria de Educación Jalisco, México, (SEJ) alertaba sobre la alta presencia femenil en peleas escolares, ya que, de cinco agresiones, en cuatro las protagonistas eran mujeres, sea de forma pasiva o activa.

> *Un número importante de mujeres tiene muchas dificultades para colaborar con otras mujeres. ¡Mujeres juntas, ni difuntas! Es necesario comprender que lo que ocurre, en muy buena parte, es producto de la matriz cultural dentro de la cual hemos sido socializadas. Al visualizar cómo la lógica cultural de la feminidad impulsa una dinámica de rivalidad destructiva entre mujeres, muy distinta a la competencia abierta que promueve la socialización masculina, se da la posibilidad de modificar esa pauta* (Lamas, 2015).

Salvador Rodríguez Lizola (2009), Director General de Secundarias de la Secretaria de Educación Jalisco explico que *los pleitos entre alumnas se presentan con rencor, con un fuerte agravio, y hay mucha saña* señalando que algo está fallando en las adolescentes, especialmente en escuelas secundarias. Es por ello, que este trabajo busca presentar algunas de las peculiaridades del maltrato entre estudiantes del género femenino, tomando los datos de campo procedentes de tres planteles educativos de nivel medio básico.

Breve estado de la cuestión

A continuación presentó un breve estado de la cuestión sobre las situaciones más relevantes relacionadas con el problema en cuestión:

Simmons (2002), explora la dinámica del maltrato, acoso y abuso emocional entre amigas, trata la "agresión femenina" como actos de *agresión femenina alternativa,* al señalar que *no es que las mujeres sientan la ira diferente a los hombres, sino que muestran la ira de manera diferente*. La agresión femenina, señala esta autora, puede ser de dos maneras: encubierta o de manera relacional.

Gran parte de las relaciones agresivas y violentas entre alumnas es encubierta y giran alrededor de la envida y la rivalidad por el amor de los jóvenes. Otros motivos para una pelea identificados por Ness (2004), es la exclusión y la deslealtad entre amigas. La construcción social de la feminidad y la masculinidad desde la niñez se torna importante por los cambios psico-biológicos está de por medio la concreción de la identidad sexual y en los procesos sociales de incorporación e interacción con el mundo adulto.

Señala Simmons (2002), que *la poca investigación existente de agresiones alternativas está escondida en las publicaciones académicas*, la cultura ridiculiza la agresión de las mujeres como algo poco femenino y como un tema por demás oculto y poco tratado por medios y por los investigadores.

La misma autora señala que gran cantidad de la ira y el coraje que manifiestan las alumnas en escuelas, pasa inadvertida por maestros, autoridades y padres de familia. Sus acciones no siempre son físicas, se inclinan más a lo psicológico y, por ende, resultan invisibles a las miradas más finas.

Las psicólogas Brown y Gilligan (1992) son pioneras en el estudio de mujeres que se enfrentan en la escuela, en sus investigaciones recuperaban las voces de las jóvenes, para conocer sus sentimientos en relación a un tema tan delicado como es el maltrato en interacciones afectivas con sus pares.

La agresión es un barómetro poderoso de nuestros valores sociales. Según la socióloga Campbell (1993), las actitudes hacia la agresión cristalizan en papeles sexuales. La idea de que esperamos que hombres y mujeres asuman diversas responsabilidades debido a su sexo. La agresión es la marca de la masculinidad: permite a los hombres controlar su entorno y sus vidas. Para bien o para mal, los hombres disfrutan de un acceso total a las riñas. La asociación comienza temprano: la popularidad de los varones está en gran parte determinada por su disposición a jugar con brusquedad. Obtienen respeto por su destreza atlética, su oposición a la autoridad y sus actuación dura, problemática, dominante, fría y confiada.

La investigación de esta autora confirma que padres y maestros contienen el surgimiento de agresión física y directa entre las mujeres desde muy temprana edad, mientras que, por otro lado, las peleas entre los hombres se fomentan o se hace poco caso de ellas. Un estudio realizado en la Universidad de Michigan en 1999 dio por resultado que a las mujeres se les pide con mayor frecuencia que a los hombres, que se callen o hablen en voz baja o que se tranquilicen. Para cuando llega la edad escolar, los padres y maestros acrecientan esta diferencia en el terreno de la actitud agresiva en los niños, naturalizando la violencia de los varones.

La *agresión indirecta* permite al agresor evitar el enfrentamiento con aquella a quien va dirigido. Como ha demostrado Gilligan (1982), las relaciones desempeñan un papel sobremanera importante en el desarrollo social femenino.

En entrevistas con adultos, la socióloga Campbell (1993) encontró que los hombres veían la agresión como un medio de controlar su entorno e integridad. Por otro lado, con respecto a la violencia, las mujeres temían que pudiera poner fin a sus relaciones.

Los investigadores Weiss y Mejía-Hernández (2011) hacen una indagación sobre la violencia entre las chicas de secundaria. Abordan el tema desde una perspectiva psico-cultural. Realizan un trabajo de campo de tipo etnográfico, aplicado en cuatro escuelas públicas al sur de la Ciudad de México a lo largo de un año escolar, descubriendo que las prácticas relacionales femeninas más importantes son: la amistad y el compañerismo, pero también se pelean entre amigas y compañeras; entre los motivos destaca la rivalidad por los chicos. La violencia se observa en sus formas simbólicas como insultos, miradas despectivas, chismorreo y exclusión, pero también en sus formas físicas, usualmente consideradas estilos masculinos de contender, como golpearse con puños cerrados y peleas concertadas. Con base en las observaciones se discute la contención y la regulación de la violencia, así como el tema de la construcción de subjetividad femenina.

Método para el acopio de información

El instrumento de indagación que se utilizó para el desarrollo de este trabajo fue la narrativa aplicada a alumnas mujeres que desarrollan su actividad en contextos escolares. Esta herramienta de investigación es una alternativa metodológicas que recupera el pensamiento y el discurso humano, cuando éstas constituyen sujetos de investigación, y en particular las voces que construyen y cuentan sobre sí mismas ante ciertos sucesos en que participan, ofrecen posibilidades de obtener datos que permiten una especie de ida y vuelta sobre estos sucesos y los contextos en los cuales ocurren, de tal modo que pueden dar lugar, incluso, a distintas interpretaciones de un mismo suceso de parte del sujeto en momentos distintos de su vida escolar.

Considerando lo anterior, la finalidad de este trabajo es abordar algunas aportaciones de la narrativa – entendida como evocación y relato que hace un sujeto sobre su experiencia – para construir conocimiento acerca de objetos de investigación educativa.

Tomando distancia. Particularidades de la narrativa

Si bien al hablar de narrativa se sugiere, entre otras, la idea de métodos de orden biográfico, en este trabajo es entendida como cualquier procedimiento de indagación – y sus productos asociados – en el cual se recupera la experiencia de los sujetos dicha en sus palabras, en torno a una temática de interés para el investigador. Sin embargo, tal recuperación no se encuentra solo centrada en el sujeto, sino, como sostienen Biglia y Bonet-Martí (2009), representa una construcción de datos a partir del encuentro entre diferentes subjetividades. Es decir, aún cuando el relato de una persona es un producto individual, las indicaciones y/o preguntas del investigador que lo solicita, y su intervención en la escritura del texto en que se reporta, contribuyen a conformar la narrativa en sí misma.

El propósito fundamental de los acercamientos generados a través de la narrativa, es hacer conciencia de las dimensiones personales, subjetivas, biográficas de la vida social y escolar que tienden a expresarse y cobrar sentido a través de relatos mediante los cuales es posible valorar la lógica de reconocimiento que tienen los sujetos acerca de los fenómenos sociales y recoger las expresiones y representaciones acerca de sí y de los sucesos a su alrededor. Descubrir a través de la narrativa el sentido práctico y cotidiano que le dan a sus discursos y acciones las jóvenes en contextos de violencia entre pares por el amor de un hombre ya sea compañero de escuela o no.

En función de su temporalidad, al menos se distinguen dos clases de narrativa:

- La que se agota tras una entrevista, luego de la cual son procesados los datos, pero no se vuelve a interpelar al sujeto.
- La que se produce de manera recursiva, sea porque se realicen varias sesiones de entrevista o reportes reflexivos, por señalar los dos instrumentos que se contemplan en este trabajo, donde el sujeto vuelve sobre su experiencia en diversos momentos, planeados dentro de la metodología de una investigación.

En cualquiera de estos casos, lo producido deviene en conocimiento si cumple con la condición de reflejar los componentes empíricos capaces de convertirse en información para responder a las preguntas de investigación.

Por otra parte, la narrativa se diferencia del discurso producido en una entrevista en tanto éste puede ser solamente descriptivo, o bien, reflejar concepciones sobre un tema desprendidas de las respuestas de un sujeto. Cuando el contenido de las respuestas – o de los textos – alude a la forma en que el sujeto se ve inmerso en una situación y percibe a los otros actores, entonces existen elementos que conforman una narrativa. El conjunto de productos de esta naturaleza, como reportes reflexivos, diarios de campo, bitácoras, cuerpos de ciertas entrevistas, es considerado una opción metodológica a la cual se denomina de modo general en este trabajo como narrativa, en la cual se abordan aspectos clave de la experiencia del sujeto en relación con un objeto determinado construido o detectado por el investigador.

En particular, los instrumentos considerados generadores de narrativa de violencia en este trabajo, la entrevista y el reporte reflexivo, se advierten condiciones importantes para la consideración del potencial explicativo de los elementos presentes en los relatos de los sujetos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las chicas narran historias sobre su ira en una cultura que no define su comportamiento como agresivo. Como resultado de ello, sus narraciones están llenas de mitos destructivos sobre la duplicidad inherente a las mujeres, mostrándolas a la vez como caprichosas, engañosas, sutiles, vacilantes.

Pertenecen a un contexto en parte rural, en parte casi citadino. En una comunidad que aún conserva mucho de la tradición campesina, ranchera e indígena de varios cientos de años, ligada en muy buena medida a la tierra, que aún depende de descifrar los signos de las nubes y del cielo para mantener las cosechas y sobrevivir. Envuelta a todo lo ancho por una religión católica rural y tradicionalista que en una parte es responsable de esta “multiculturalidad inherente” en el comportamiento de las mujeres. Reforzando el papel de la madre como dispensadora de autoridad casi absoluta, papel a través del cual la religión ejerce un control restrictivo y arcaico sobre la conducta pública e íntima de las mujeres en su comunidad, incluyendo el control sobre su cuerpo y su conducta sexual. Las jóvenes por una parte son educadas para resultar “bonitas” y “buenas”, ante los hombres de su comunidad, quienes en buena medida compiten por ellas, yendo y viniendo hacia los Estados Unidos como pueden, en la mayoría de los casos de manera ilegal. Por otra, le es reforzada la idea de defender con uñas y dientes a su familia y a su hombre, a veces mediante artilugios sutiles, de los que se habló en un inicio: el *bullying* y el chisme; atacando verbalmente y desvalorizando la figura de las rivales. En otras ocasiones a través de la violencia física abierta, que en muchos casos llega a las luchas y los duelos cuerpo a cuerpo con otras compañeras consideradas oponentes.

Como el modelo de mujer, hasta cierto punto es de la pureza de la Virgen María, combinado con el de la madre abnegada y sufriente, pero aguerrida, la violencia femenina en estos contextos resulta en parte sutil, en parte sugerida y disfrazada. Pues no es “tan bien visto” que una chica sea peleonera y agresiva en un primer momento. Pero por otra, debe defender a su novio o marido e hijos de las rivales a costa de lo que sea, en un entorno que refuerza bastante los celos, los chismes, el linchamiento emocional de la otra, las historias exageradas o falsas sobre las personas a quienes se considera rivales, como medio de desvalorizarlas e incluso destruir su imagen e integridad.

En el otro extremo, el contexto de las chicas a quienes se entrevistó, es influido bastante por los valores de la cultura norteamericana de los Estados Unidos, adquirida o mimetizada a través de los procesos migratorios y los medios de comunicación (teléfonos inteligentes, televisión por cable, internet, etcétera): la competitividad y el reconocimiento de su comunidad se basa en la mayor posesión de bienes materiales, "quien tiene más es desde luego más", ante los ojos de la mayoría. El comportamiento de muchas de estas jóvenes se vuelve crecientemente superficial, por un lado, y agresivo y competitivo por el otro. Alejándose cada vez más de las tradiciones comunitarias e igualitarias que alguna vez imperaron en el campo en México. Quien no tiene o no posee lo esperado por la comunidad, es condenado a la marginalidad, impopularidad, aislamiento, exclusión y de ahí a la depresión.

La comunidad donde se realizó el estudio es la pequeña ciudad de Colotlán, localizada en el Norte del Estado de Jalisco, en el Occidente de México. Un terruño escindido entre los valores tradicionales del campo, mezclado con una religiosidad antigua, de moral escurridiza, en ocasiones beligerante y peligrosa, junto con una serie de aspiraciones nuevas, relacionadas con la competitividad y el ser basado sobre todo en el tener.

Las muchachas que ayudaron a construir este trabajo con sus historias, cursan la secundaria y hablan de sus experiencias cotidianas, en cuyas palabras se cuela en ocasiones velada y en otras abiertas, una violencia de la que ellas no son del todo responsables, sin saberlo. Víctimas y victimarias, reproductoras y objetos de la misma. Con un promedio de edad entre los 12 y 16 años se entrevistó a 82 chicas de las tres escuelas. En donde se observó que el papel de los varones resulta cada día más pasivo y marginal frente al liderazgo abierto de las mujeres.

Las respuestas obtenidas se clasificaron y categorizaron a partir de la narrativa y análisis lingüístico de tópicos, o núcleos semánticos, teniendo en cuenta aquellos de mayor relevancia dentro del conjunto de sus historias.

Predomina el discurso de los celos sexuales por un joven y la violencia verbal y física relacionada con ellos. El ejemplo de esta viñeta[14]

> *Bueno pues hace poco una amiga y yo nos peleamos porque un muchacho que antes quería con ella… se me declaro y pues nos hicimos novios y ella se molestó y ya no me habla* (Ana 6/05/15).
>
> *Pues dos amigas se molestaron porque su ex novio de una ellas, empezó a salir con su amiga y esta se sintió traicionada por ambos* (Rosa 30/04/15).

Como se menciona más arriba, la violencia emerge cuando se trata de defender al joven de quien están enamoradas, su novio, prospecto, simplemente al que les gusta, o cuando se considera válido quitárselo a la compañera y rival:

> *Una muchacha se peleó con otra porque quería con su novio* (Mary 12/05/15).
>
> *A tres amigas, les gustaba un chavo, entre ellos solo eran amigos, a una de ellas, se hizo novio de él, y pues a las otras dos amigas les molesto que el chavo la aceptara,*

[14] Las alumnas participantes se nombran con seudónimos para cuidar su anonimato y la privacidad de los datos, se adiciona en la viñeta, fecha del día de la entrevista. Mismas que se realizaron durante los meses de marzo, abril y mayo del 2015.

se pelearon por él y no se hablaban y la sacaron de su grupo de amigas (Tere 21/05/15).

La ley del hielo es una medida manipuladora, que con frecuencia las niñas aprenden de sus mamás, quienes a su vez la usan con sus maridos o con sus mismas hijas: "hasta que no cumplas con lo que te pedí no te voy a hablar". Cuando adolescentes, la usan para presionar a sus amigas. Sirve para poner distancia, cuando antes no la hubo, y es una manera de definir quién tiene el poder en las relaciones. El silencio es una bofetada con guante blanco. Una mirada hostil, fría, de desprecio, es una forma de agresión indirecta, y duele. Los ojos son elocuentes: hay miradas que matan. La ira, el enojo, la rabia son estados emocionales difíciles de manejar para las mujeres (Lamas, 2015).

Algunas de las respuestas de las mujeres de porque se pelean ellas o sus amigas en relación a un hombre, fueron las siguientes: Resultados de tres escuelas secundarias de Colotlán que son las existentes en la ciudad.

ESCUELAS SECUNDARIAS DEL MUNICIPIO DE COLOTLÁN, JALISCO

Escuela Foránea No. 13 "Ramón García Ruíz"	
Narrativas de alumnas que pelean por sus parejas	Bueno pues hace poco una amiga y yo nos peleamos porque un muchacho que antes quería con ella… se me declaro y pues nos hicimos novios y ella se molestó. Abril 18/03/15. Pues dos amigas se molestaron porque su ex novio de una empezó a salir con su amiga y esta se sintió traicionada por ambos. Adis 10/04/15. Él era mi novio y pues esa chava se metió y el termino para comenzar una relación con ella. Alexia 06/03/15. Pues porque una persona le gustaba y nada más eran amigos y pues se pelearon o no sé qué paso y una de sus amigas se hizo novia de él y pues la otra persona se molestó y no se hablaban. Alma 14/05/15.
Narrativas de alumnas que pelean por sus parejas	Una muchacha se peleó con otra porque quería con su novio. América 06/04/15. Ah pues a mí por un niño que ni al caso conmigo y la otra me quería agarrar porque según eso me besaba con él y nos veíamos en las tardes, pero no nada de eso. Blanca 06/04/15. Pues a mí dos veces me buscaron pleito por un muchacho, pero ni si quiera conocía al muchacho. También unas amigas a veces me hacen caras porque le hablo a los niños que a ellas les gustan, pero pues yo no las tomo en cuenta. Y una maldita vieja me dice muchas cosas de mi le tengo odio. Catalina 08/04/15. Mi amiga tiene más de un año queriendo a un compañero pero él se comporta pésimo con ella, y eso le ocasiona depresión y muchos disgustos. Clara 08/04/15.

	Pues en el salón hay dos compañeras que se pelearon por un muchacho y hasta ahora no se hablan. Emma 15/04/15. Si se enojan muy seguido por celos ya que por lo regular no pasan mucho tiempo y pues el muchacho pasa más tiempo con sus amigos o trabaja y pues además en parte cuando le manda mensajes la chava y él no contesta y pues a la chava le molesta que no conteste. Fabiola 17/04/15. Una relación de cinco años con un muchacho y otra chava que quería con él le empezó a decir cosas y chismes y mi vecina se enteró, se enojó y lo termino. Gloria 20/03/15. Una vez una compañera le tenía celos a la otra persona porque el muchacho la prefirió y se empezaron a decir cosas y luego se golpearon. Inés 15/05/15. Pues eran mejores amigas y una de ellas tenia novio y termino con él y la otra se hizo su novia y hubo muchos chismes y malos entendidos y pues dejaron de ser amigas. Isabel 15/05/15. Pues una de mis amigas se ha peleado por su novio por muchos chismes que le inventan de que el anda con otras muchachas y no es cierto y como se enoja les busca pleito y se pelean. Jana 16/04/15.
	Secundaria Técnica No. 17
Narrativas de alumnas que pelean por sus parejas	Bueno yo no tengo novio, pero si he visto a chicas llorar por un novio. Alicia 13/05/15. “Hay también ocasiones en las que el enojo es legítimo: cuando se han aprovechado de ellas, cuando las maltratan, cuando viven algo injusto, cuando no son comprendidas”. Ana 05/05/15. Porque él siempre jugaba con la muchacha que le gustaba y la otra niña se lo agarro porque le tenía coraje porque siempre jugaba con ella. Julia 07/05/15. Si, una vez una amiga se peleó porque una muchacha andaba de volada con su novio y no fue así, su novio la estaba engañando y ella quedo muy disgustada y dijo que no se volvería a enamorar y lo único que hizo fue un oso al pelearse porque la golpearon y su “novio” solo se reía de ella. Laura 23/04/15. Pues una compañera se ha enojado varias veces con su novio porque una muchacha decía que él era su novio y que lo quería mucho, ella se disgustó y peleaban. Candy 08/04/15. Pues varias compañeras de la primaria le daban celos ver a sus novios platicar con las otras y ya querían golpes. Celia 07/04/15 . Pues una amiga tenía un novio y este la corto porque le gustaba otra, mi amiga tuvo otro novio y duraron dos días. En el día de San Valentín

	lo rompió y volvió con el otro, entonces empezó la discusión porque le reclamaron muchas porque nada más jugó con él y todas terminaron en pleito y otras no lo solucionaron con mi amiga. Gisela 09/04/15. Mi amiga estuvo a punto de agarrarse a golpes con otra chica solo porque anda con su ex novio y empezaron a correr chismes de mi amiga. Gema 03/04/15. Porque le hace hasta lo imposible para hacer enojar con muchas humillaciones. Frida 01/04/15. Pues una amiga se quiso pelear por el muchacho que le gusta porque ya tiene otra novia, y la nueva novia le empezó a provocar pleito y por eso. Estefanía 31/05/15. A una amiga que se llama Erika quiere mucho a un muchacho, pero ya tiene novia y pues ella se enojó con él. Martha 30/05/15. Pues a mí me pasó algo así ya que no quería que mi novio fuera de alguien de mis amigas. Marina 26/05/15. Una amiga es híper celosa y amenaza a las chavas que hablan con su novio con golpearlas. Laura 06/05/15. Una de mis compañeras se ponía muy celosa cuando se le acercaban al chavo con el que andaba. Patricia 04/05/15. Pues una amiga ha peleado por su ex y ella se perjudico mucho y le hizo mal. Nadia 19/05/15.
	Colegio Jalisco (Católico)
Narrativas de alumnas que pelean por sus parejas	Su novio platicó con otra y su novia se puso celosa y se pelearon. Ana 20/05/15. Bueno, a mí me pasó hace como tres meses, porque mi mejor amiga me bajó a mi novio y nos dejamos de hablar hasta que me pidió disculpas y arreglamos las cosas y ya estamos bien de nuevo. Erika 27/05/15. El novio de una amiga no le hacía caso y se pelea con él. Grace 11/05/15. Hace algún tiempo me pelie o discutí con una de mis mejores amigas por un muchacho, dejamos de hablarnos algún tiempo, pero ahora nos hablamos otra vez y estamos felices sin él. Teresa 14/05/15. Mi grupo de amigas, somos tres, dos de ellas tuvieron un problema por un muchacho (le bajaron el novio) pero todo está bien ya. Julia 03/04/15. Pues he conocido algunas muchachas, pero no compañeras. Y se pelean feo porque tienen celos o porque les fueron infieles sus novios. Fiona 29/04/15.

Una amiga peleo por un chisme, de una chava que le gustaba su novio en ese momento y el chico solo se rio y le insultó y ella se puso triste. Emily 03/04/15.

Tengo un amigo muy buena onda que supe que quería conmigo cuando dejó a su novia, pero no sé porque razón el volvió con su novia y a mí me molestó, aunque él no sepa. María 13/04/15.

Pues hay muchas chavas que siempre están tristes porque sus novios no las quieren y se pelean por ellos y así. Katia 08/04/15.

A veces al salir de clases se saben pelear por un solo muchacho que les guste, pero a él no le gustan ellas. Jennifer 09/04/15.

A una amiga que tenía le gustaba al mismo chico que yo, entonces él me invito a salir y como él le gustaba a mi amiga, aunque yo estaba enamorada de él, le dije que no. Emma 16/04/15.

Una amiga quería al ex de otra y se dejaron de hablar por eso. Laura 12/03/15.

Una amiga se peleó con otra niña porque la otra quería andar con el novio de mi amiga. Samanta 11/03/15.

Una amiga se peleó con otra chava porque la otra chava quería andar con el novio de mi amiga. Ashley 02/03/15.

Solamente que se quería pelear a golpes una amiga y me pidió entrenamiento y que le ayudara si se metían otras en el momento de la pelea. Amanda 05/03/15.

Tengo dos amigas, una de segundo y otra de tercero. Mi amiga de 3° quería salir con un chico, y comenzó a salir con él, después la chica de 2° conoció al muchacho y le gustó, el chico comenzó a olvidarse de la otra y se hicieron novios. Mi compañera de 3° quedó muy deprimida y el chico y la chica de 2° duraron tan solo dos semanas de novios. Cecilia 02/03/15.

Pues sí, una compañera de la escuela dice que no más es para ella y lo pelea mientras que él no la quiere. Julieta 12/05/15.

¡De mi último novio todas hicieron chismes y a causa de eso lo tuve que terminar, porque disque las amigas nomás crearon chismes! Sofía 21/05/15.

Pues tengo amigas que se han peleado por algún muchacho y él terminó engañándolas; también tengo compañeras que por tener muchos novios se les hace mala fama. Antonia 27/05/15.

Pues mi compañera tiene de novio a mi mejor amigo y ella piensa que me gusta entonces hace que su novio se enoje conmigo y me deje de hablar. Joselyn 28/05/15.

Pues una amiga tiene novio y piensa que se lo quiero bajar y es mi mejor amigo y está loca jajajaja. Alejandra 29/05/15.

Otras formas femeninas de manipulación son la persuasión, el coqueteo y la seducción, aunque éstas no son tan útiles para lidiar con otras mujeres. También por ello muchas mujeres prefieren tener un jefe hombre, porque (a veces) a él sí le pueden coquetear o llorar, mientras que a una jefa mujer no (Lamas, 2015).

En una gran cantidad de respuestas de las jóvenes entrevistadas, la relación de noviazgo, celos, traición, envidia, rencor, enojo, maltrato y el flirteo se encuentra bastante clara, encontrando frases y palabras en las que la violencia física y emocional, el enojo, la competencia, la rivalidad, la exclusión y la conducta sexual se entremezclan y plantean interjuegos entre las chicas en relación al afecto y amor del hombre:

Tópicos encontrados:	**Fragmentos discursivos relacionados con:**
Violencia Física	-Nos peleamos
Celos	-Antes quería con ella
Agresión Verbal	-Se me declaro y nos hicimos novios
Rivalidad sexual	-Le tenía celos
Flirteo	-Le decía cosas
Exclusión	-Se golpearon
Enojo	-Se hizo novia de él
Rencor	-Se molestó, porque yo soy rica y ella pobre
Odio	-No se hablaban
Coraje	-Esa chava se metió con el
Envidia	-La sacaron de su grupo de amigas
Molestia	-Quería con su novio
Amor	-Me besaba con él-Nos veíamos en las tardes
Competencia	-Me quería agarrar
Recelo	-La odio por su traición
Deslealtad	Tenía envidia de mí, porque ella era india.
Venganza	-Me las va a pagar

Los elementos amorosos y sexuales se entremezclan con los de la violencia casi en igual medida: novio, meterse, besarse, golpearse, quitar, celos, odio, deslealtad, quería con él, me quería agarrar, entre otros argumentos narrados por las jóvenes.

Esta relación tan estrecha entre amor, erotismo, agresividad y violencia sugiere un contexto donde la sexualidad se reprime francamente, más solo en la apariencia. Valores religiosos, racismo y clasismos además de puritanos predominantes conviven con los de la competitividad y el individualismo, por un lado. Ver a los demás como meros objetos a los que se puede desear, poseer, arrebatar su esencia, hacer a un lado y destruir cuando estorban o no responden a lo que se quiere. Por otro, con las necesidades sexuales naturales de las chicas y una cultura donde se sexualiza absolutamente todo. Prácticas religiosas, sectarias y castrantes les censuran y enseñan

que los deseos sexuales son negativos, diabólicos y nocivos, por un lado. Chocando con contextos comunicacionales que desdicen a las primeras: películas plenas de antivalores, telenovelas, redes sociales, canciones romanticonas, las cuales prácticamente las arrojan a una vida sexual temprana y la mayor parte de las veces irresponsable. Algunas de estas chicas son madres solteras a los trece años, o se encuentran en peligro de serlo, por la misma falta de educación sexual, el silencio y la negativa a escuchar y dialogar sobre las necesidades internas del cuerpo y los deseos. Estos tienen que emergen por algún lado, como en una olla de presión, haciéndolo en este caso a manera de agresión y violencia. Que se puede manifestar de muchas formas tanto directas como indirectas, señala Lamas:

> *Para muchas mujeres, la agresión indirecta es una válvula de escape de los sentimientos reprimidos que ellas piensan que no deben aflorar. Sentir una cosa, decir otra y hacer una tercera es enloquecedor: sentir enojo, decir no me importa y agredir pasivamente es una cadena de acciones muy común. Que las mujeres recurran tan frecuentemente a la agresión indirecta se debe a un aprendizaje de evitación que se vuelve contra ellas. Ser indirectas no las ayuda a ventilar verdaderamente los conflictos, en realidad impide resolverlos. Enmascararse no facilita ni el diálogo, ni el cambio, ni la reconciliación. Y si a eso sumamos los múltiples malentendidos e interpretaciones incorrectas que se suelen dar en la comunicación entre todos los seres humanos, el panorama se perfila como complicado* (Lamas, 2015).

Por otra parte, conceptos manejados por las chicas como “me quiere agarrar”, donde “agarrar” resulta una expresión en extremo polisémica y oscura, tan variada en sentidos diversos: destructividad, deseo de posesión sexual, con un carácter casi lésbico, agresión física, incluso deseos violatorios. Cuando se habla en este contexto etnolingüístico de que alguien quiere “agarrar” a otro, o a otra, no es sólo atraparla para golpearla, sino que trae una connotación sexual agresiva implícita: privarla en parte de su libertad, aislarla de su entorno, aunque sea en el momento de la intimidación, sobajarla, dominarla, reducir su esencia a nada. De ahí el carácter verbal femenino de la violencia que se hablaba en un inicio.

Además, se encontró un nuevo tipo de conceptos manejados por ellas: el vínculo entre amor, relaciones de pareja, depresión y sufrimiento:

TÓPICOS ENCONTRADOS	FRAGMENTOS DISCURSIVOS RELACIONADOS
Noviazgo Relación de pareja Dolor Amor adolescente Peleas Enojo Enamoramiento Depresión Sufrimiento	-Él se comportó pésimo con ella y eso le ocasiona depresión y disgustos. -He visto chicas llorar por un novio. - Una amiga ha peleado por su ex y ella se perjudico mucho y le hizo mal. -A una amiga que se llama Erika quiere mucho a un muchacho, pero ya tiene novia y pues ella se enojó con él. -Le hace hasta lo imposible para hacerla enojar con muchas humillaciones. -El novio de una amiga no le hacía caso y se pelea con él.

Estar deprimida y mal emocionalmente cuando se está enamorada, refuerza la idea de la mujer mártir, víctima, pero aguerrida, con la que se ha venido trabajando desde un inicio. Varias de estas

chicas crecen con una idea del amor y de las relaciones de pareja bastante pobre, violenta e incluso autodestructiva:

> H*e visto a muchas chicas llorar por un novio y hasta se quieren suicidase si no están con él…* (Tere 21/05/15).

Estos discursos provienen de contextos comunicacionales más plenos de antivalores que de verdaderos valores propositivos y educadores: telenovelas, *memes* del internet, películas de carácter hollywoodense, letras de canciones populares que escuchan. Todo en su entorno refuerza el discurso de que ellas son víctimas, abusadas, no correspondidas, engañadas en el amor. De que el amor es algo que se ansía pero que también es causa de dolor, condenadas al fracaso en sus relaciones, a nunca obtener lo que se quiere, tristes, decepcionadas eternamente:

Él se comportó pésimo con ella y eso le ocasiona depresión y disgustos (Tere 21/05/15).

Probablemente algunos de los elementos descritos en el presente análisis sean "normales" en lo que se considera la adolescencia y la juventud de estos contextos en México. Lo grave es que trasciendan su etapa adolescencia, dejando secuelas en embarazos fuera de relaciones de pareja estables, depresión, agresiones entre las mismas mujeres hasta llegar a su matrimonio, conservando ideas sobre el amor asociadas a la violencia autodestructiva, al sufrimiento, la depresión, así como la rivalidad y agresión hacia otras chicas de la misma edad.

CONCLUSIONES

Resulta interesante concluir que dentro de las historias recogidas por las jóvenes a quienes se incluyó en el estudio, se encontró un importante vínculo entre agresión, violencia junto con erotismo, sexualidad y relación toxicas de pareja.

Desde los primeros trabajos de Freud (1978), el psicoanálisis había vinculado el amor y la agresividad en un indisoluble entretejido, este señalaba que el amor y el erotismo eran una de las caras de la agresión. Muy fácil y de un momento a otro se podía pasar de un extremo a otro de las caras, como en un péndulo ondulante.

Vale la pena retomar y releer desde nuevas perspectivas sobre el *bullying* y la violencia escolar, los textos clásicos del psicoanálisis que ya vislumbraban el preponderante papel del erotismo y la vida sexual tanto en la vida escolar, como en la agresividad humana. En la mayor parte de las historias recogidas de estas chicas, la violencia va vinculada con sus primeros intentos equívocos de relacionarse con los varones, de acercarse al sexo y luchar a su manera por él.

La asociación que ellas mismas refieren entre violencia, agresión, vida de pareja y sexualidad parece evidente.

Por otra parte, también el vínculo encontrado entre depresión, sufrimiento y relaciones amorosas llama sobre manera la atención. ¿Por qué ligar la vida en pareja, el amor y el noviazgo con la idea de que se debe sufrir y ser infeliz?

Las chicas al parecer no diferencian la posibilidad de amor, con la de sufrir, odiar, agredir, ser agredidos y estar triste.

Este tipo de reflexiones son útiles para que logremos consolidar una red, cada vez más amplia, de mujeres apoyando a mujeres, de mujeres trabajando por otras mujeres, y de mujeres impulsando la agenda de la igualdad, la agenda de la inclusión y la agenda de la no violencia en todas sus formas y modalidades, hacia hombres y mujeres.

ANEXO 1

Encuesta semi-abierta:

1.- ¿Sabes lo que es el bullying?
1.- ¿Qué insultos has recibido por parte de tus compañeras dentro y/o fuera del salón de clases?
3.- ¿Qué insultos has realizado dentro y fuera del salón de clases?
4.- ¿Qué tipo agresiones has presenciado dentro o fuera del salón de clases por parte de tus compañeras?
5 ¿Qué consideras que es la causa más común por las que tus compañeras adolescentes de tu salón y/o escuela tienen problemas de convivencias entre ellas mismas?
6.-Desde tu punto de vista ¿a qué crees que se deba estos problemas de convivencias entre las adolescentes de ésta escuela?
7.- ¿Te has peleado tú, o has visto que otra compañera haya reñido por el amor de un hombre en la escuela o fuera de ella?
8.- ¿De acuerdo a tu punto de vista sobre el bullying entre mujeres que has visto de ello dentro y/o fuera del salón de clases, porque ha sido la causa?
9.- Crees que los hombres sean una causa de violencia física emocional entre mujeres.
10.- Platica una experiencia propia o conocida de agresión entre mujeres por un hombre.

LITERATURA CITADA

Campbell, A. (1993). Men, Women and aggression, Basic Books, New York.

Biglia, B. Y Bonet, M. J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida [73 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 10(1), Art. 8, Barcelona.

Brown, L. M. y Gilligan, C. (1992). Meeting at the Crossroads: Women´s Psychology and Girl´s Development, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Díaz, A. M. J. (2002). Avances y limitaciones en la construcción de la igualdad. En Mujeres jóvenes el avance hacia la igualdad. Madrid: Instituto de la mujer.

Freud, S. (1978). Volumen XVIII - Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo**.** Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Gilligan, C. (1982). In a Different Voice. Psychological Theory and Woman´s Development. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Lamas, M. (2015). ¿Mujeres juntas? Reflexiones sobre las relaciones conflictivas entre compañeras y los retos para alcanzar acuerdos políticos. Instituto de la Mujer, México DF.

Ness, C. (2004). "Why girls fight: female youth violence in the inner city", The ANNALS of de American Academy of Political and Social Science. Disponible en: http://ann.sagepub.com/cgi/content/abstract/595/1/32

Prieto, C. (2016). Una exploración de bullying en ambientes femenino. Universidad de Guadalajara. Editorial Universitaria. Guadalajara, Jal. México.

Ortega y Del Rey. (2003). Violencia escolar, estrategias de prevención, editorial Graó, Barcelona España.

Rodríguez, de L. (2009). Secretario de secundarias Secretaria de Educación Jalisco. Periódico: público 3 de marzo 2009. p.11 Guadalajara Jal. México.

Simmons, R. (2008). Enemigas íntimas. Agresividad, manipulación y abuso. Entre las niñas y adolescentes. Océano. México D.F.

Weiss, E. y Mejía, H. J. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Abril-Junio 2011 Vol. 16 No. 49. pp. 545 570.

Síntesis curricular

Ma. Teresa Prieto Quezada
Socióloga, Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara, maestra en Ciencias de la Investigación Educación por la misma Universidad, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Actualmente se desempeña como Coordinadora de Investigación del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, donde también es Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Es autora de numerosos artículos a nivel nacional e internacional relacionados con el tema de violencia escolar, conflictos y acuerdos de convivencia, prevención y atención al maltrato en niños adolescentes, la función de la autoridad escolar y familiar en los conflictos entre pares y las narrativas de maltrato como una herramienta para identificar una realidad escolar, además de desarrollar propuestas para mejorar la convivencia en la escuela, participación en proyecto de investigación tales como Violencia Virtual y Bullying en estudiantes universitarios. El lado obscuro de las redes sociales. E-mail: materesaprieto@yahoo.com.mx. Teléfono: 01 (33) 37-70-33-00 Ext. 25488.

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 12 Número 1
Enero – Junio 2016
177-197

GÉNERO, VIOLENCIA Y CRIMINALIZACIÓN DE JÓVENES "BANDA". RETOS A LA COMUNALIDAD INDÍGENA Y CAMPESINA DE LA SIERRA NEVADA POBLANA

GENDER, VIOLENCE AND CRIMINALIZATION OF YOUNG "BAND" PEOPLE. CHALLENGES TO THE INDIGENOUS AND PEASANT COMMUNALITY OF THE SIERRA NEVADA POBLANA

Rufino **Díaz-Cervantes**
Profesor Investigador Asociado, Colegio de Postgraduados, Campus Puebla.

RESUMEN

Se discuten avances de un estudio sobre procesos de identidad de género, edad y etnicidad en la emergencia y dinámica de grupos de jóvenes campesinos e indígenas "banda" y sus vínculos con las expectativas de vida juveniles, la violencia y la cohesión social, sus trascendencias en el orden patriarcal y la interculturalidad en la comunidad de San Mateo Ozolco, Junta Auxiliar del municipio de Calpan, Puebla. El contexto juvenil comunitario se caracteriza por una persistente deserción escolar, la agudización del desempleo y el empobrecimiento, además de constantes e intensificadas migraciones al interior de México, en concreto al DF, y a los EUA, las cuales han sufrido transformaciones, entre ellas el retorno, fenómeno que evidencia a la organización y convivencia social, doméstica y comunitaria, respecto a su capacidad para incluir a las y los jóvenes "banda" a su comunalidad.
Palabras clave: jóvenes banda, violencia, criminalización, género, jóvenes indígenas, jóvenes campesinos, cohesión social, comunalidad.

SUMMARY

Advances of a study on processes of gender identity, age and ethnicity in the surge and the group dynamics of peasant and Indigenous young 'band' people are discussed as well as their links to life expectations of the youth, to violence, and social cohesion, their transcendencies in the patriarchal order and the interculturality in the community of San Mateo Ozolco, settlement of the municipality of Calpan, Puebla. The community youth context is characterized by a persistent school dropout, the worsening of unemployment and impoverment, as well as a constant and intensified migration within Mexico, specially to Mexico City, and to the USA. This migration has undergone transformations, including return being a phenomenon that puts in evidence the social, domestic and community organization and coexistence with regard to the capacity of integrating young 'band' people into their communality.
Key words: young band people, violence, criminalization, gender, indigenous youth, young farmers, social cohesion, communality.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan y discuten los avances de investigación sobre las subjetividades de género, etnia, generación de jóvenes indígenas y campesinos(as) que participan en grupos "banda". Se indagan sus problemas, expectativas y formas de integración, o rechazo, en las redes sociales que sostienen y dan cohesión social a San Mateo Ozolco, municipio de Calpan, Puebla.

San Mateo Ozolco se encuentra a solo 10 km del volcán Popocatépetl, es una comunidad de aproximadamente 2800 habitantes (INEGI, 2010), de origen nahua. Aunque menos de una tercera

Recibido: 25 de abril de 2016. Aceptado: 15 de junio de 2016.
Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 12(1): 177-197.

parte sigue usando el idioma originario, parece existir una tendencia a su recuperación y aprecio, sobre todo por parte de las y los jóvenes. El nivel de pobreza con el que se asocia a esta comunidad es de alta y muy alta (CONAPO, 2010). Aunado a este gran problema se encuentran otros, como son la drogadicción, los embarazos no deseados y en edad temprana, la precarización de la agricultura, el desempleo, la migración, el retorno, el analfabetismo y la deserción escolar, la vigencia del orden patriarcal, identificado comúnmente como machismo, y diversas manifestaciones de violencia, que afectan en general a la población ozolquense pero sobre todo a los y las jóvenes.

En este contexto emergen y se dinamizan grupos juveniles con fines distintos, entre ellos los que localmente se les cataloga como "banda", los cuales contribuyen a crear un nuevo escenario de convivencia comunitaria, rompiendo la tradicional. A estos grupos "banda" se les relaciona con: actos de vandalismo, rebeldía contra las disposiciones normativas domésticas y públicas, violencia al interior de sus grupos y hacia terceros, enfrentamientos con otros grupos "banda", territorialización de espacios comunitarios, grafiteo, resistencia a desempeñar labores convencionales a la agricultura y al empleo local, rechazo a la escolarización, etcétera. Este fenómeno se ha identificado como parte de los retos para el mantenimiento y reproducción de la cohesión social tradicional y del logro de las expectativas de las y los propios jóvenes indígenas y campesinos ozolquenses.

En este caso se documentan los procesos de emergencia, reproducción y dinámica de grupos de jóvenes "banda" y sus relaciones con el género, la etnicidad, la experiencia migratoria y la escolarización, así como sus manifestaciones en diversos tipos de violencia, entre ellas la de género, su criminalización, la de su marginación social y evidente ruptura de la cohesión social, que experimentan muchas comunidades rurales, entre ellas Ozolco.

Para ello, en un primer apartado, se problematiza la situación social, económica y cultural de los y las jóvenes banda, indígenas y campesinos. Posteriormente se discuten algunos aspectos metodológicos y teóricos. En los primeros se destaca la importancia de la Investigación Participativa, la Educación Popular y la Etnografía, ambas transversalizadas desde la Perspectiva de Género. En el segundo se abordan conceptos sobre el ser joven en contextos rurales, sus definiciones a partir de procesos de identidad convencional y de contracultura, desde los usos instrumentales de instituciones oficiales, así como de los vivenciados desde las sistemas simbólicos locales, expresados en los usos y costumbres.

Un siguiente capítulo presenta los resultados, mismos que son descritos, interpretados y discutidos en función del discurso feminista y de propuestas alternativas del desarrollo social, considerando a las y los jóvenes como lo que son, sujetos en una lucha constante entre las fuerzas que los subjetivan y la potencia de sus expectativas y posibilidades de hacer y vivir su vida. Se parte de reconocer que las fuerzas que inciden en su subjetivación, son las mismas que constriñen su posición en las estructuras sociales, constituidas a través de un orden económico, social, cultural y político dominante, donde se entreveran alianzas entre neoliberalismo, en tanto expresión refinada del capitalismo, los procesos globalizatorios y los ordenamientos patriarcales y heterosexistas.

Finalmente se hacen algunas conclusiones, en estas se definen tendencias de los aspectos estudiados y se plantean algunos campos de indagación estratégica en torno a la importancia de continuar los estudios e investigaciones en torno a la participación de las y los jóvenes en la

cohesión social en el medio rural. Se hace énfasis en profundizar sobre el estudio de los procesos de subjetivación y vida cotidiana de aquellos y aquellas jóvenes que participan en grupos "banda", como única alternativa de vida, en comunidades indígenas y campesinas marginalizadas.

La aproximación a las realidades contemporáneas de jóvenes indígenas y campesinos(as), en general, busca contribuir a problematizar su situación de vulnerabilidad e indefensión en que viven en México. En particular, plantea la necesidad de su visibilización y consideración en agendas de política pública e inclusión en el desarrollo local. Además, con ello, fortalece a la academia y la investigación centrada en el desarrollo agrícola y social, con carácter territorial, privilegiando la perspectiva feminista del género y los estudios de las masculinidades.

Características generales de San Mateo Ozolco, Puebla

San Mateo Ozolco, lugar donde se realizó la presente investigación, se ubica en las faldas de los volcanes del Popocatépetl e Iztaccíhuatl (Sierra Nevada) a una altura de 2680 msnm, forma parte del municipio de San Andrés Calpan, Puebla, como una Junta Auxiliar, en la que conviven comuneros, ejidatarios y pequeños propietarios de origen indígena nahua. Según el INEGI, para el año de 2005 había 2746 habitantes (mayoritariamente mujeres [1386] y menos hombres [1360]) y aproximadamente 520 viviendas.

Las familias son aun consideradas extensas (de ocho a 12 integrantes) pero con una tendencia a reducirse (tres a seis miembros). Se ha estimado que un poco más del 50% habla el idioma originario, sobre todo entre la población adulta. Los jóvenes y los niños declaran hablar menos su idioma originario, sin embargo es frecuente utilizarla en la convivencia cotidiana. La aparente negación sobre el conocimiento y uso de su idioma forma parte de estrategias de negociación frente a los fenómenos históricos del racismo y la discriminación, no solo presente al asumirse indígena, sino a la estructura simbólica que alimenta imaginarios colectivos arraigados a prejuicios sobre lo indígena.

La escolarización es ligeramente más alta entre los hombres (3.86 grados) que en las mujeres (3.53) y de manera global se calcula que el analfabetismo es del 21.96%, mucho más alto que el promedio nacional (17%). Esta situación puede estar relacionada a deficiencias de los centros educativos existentes en la comunidad y de pueblos aledaños, sobre todo porque los programas escolares, por una parte, no responden a las necesidades y expectativas de la población, mucho menos a las de jóvenes; por otra parte, están desfasadas del tiempo y el trabajo, en que niñas y niños participan y contribuyen significativamente a las estrategias de reproducción social. En este aspecto, destaca que las mujeres analfabetas y con escolarización primaria parcial representan el mayor porcentaje (27.34%) respecto a los varones (16.47%), situación que se puede adjudicar a los ordenamientos de género, que limitan a las mujeres al acceso a la educación.

Según las estadísticas, los y las jóvenes de la comunidad de Ozolco, se agrupan en dos categorías, aquellos que tienen entre cinco a 14 años y en adultos, que cuentan con edades entre 15 a 59 años. Así, en los primeros se contabilizan para el año 2005, aproximadamente 355 varones y 329 mujeres. En la segunda categoría se encuentra una porción importante de jóvenes no visibilizada, pero que se calcula que dos terceras partes, de las cifras reportadas, 600 varones y 708 mujeres, pertenecen a jóvenes entre 15 y 29 años de edad. Sin embargo, este segmento, en la sociedad ozolquense, es ya considerado como población de "adultos". Las y los adultos son la parte más extensa de la población. En esta los "adultos mayores", nombrados localmente como "abuelitos",

son aproximadamente una tercera parte y aún son considerados importantes en la cohesión social. De acuerdo con los datos revisados, sobre todo tomando en cuenta que el segmento de cinco a 14 años es el de mayor grosor, se infiere que Ozolco es una comunidad de jóvenes. Sin embargo, el fenómeno de la migración, que se da tanto hacia las ciudades cercanas como Cholula, Puebla y la Cd. de México, así como hacia la frontera norte y a los EUA, sobre todo ésta última, se ha incrementado notoriamente.

Al respecto, el presidente municipal de Calpan, declaró recientemente en un periódico estatal que: *Ozolco tiene una población aproximada de 2,700 habitantes, pero más del 40% se encuentra en los Estados Unidos*. Agrega que *cada año muchos jóvenes y algunas familias enteras se van del municipio para buscar mejores condiciones de vida…* Otra fuente, la directora de Save the Children[15], asegura que Calpan, Atzala y Ozolco son los pueblos donde más se registran altos índices de migración en el estado de Puebla. Sin embargo, agrega que esta situación "va a la baja" (Marcial y Dueñas, 2015). Los jóvenes de Ozolco, manifiestan que es un fenómeno presente y lo identifican como un producto de la pobreza y falta de oportunidades:

> *Yo creo que en desesperación entra mucho con la migración, pues se desesperan acá mucho porque no hay trabajo y tienen que buscar otros lugares otro lado un empleo justo y digno*" (Chemo, Banda. Entrevista 2014).

Uno de los problemas que se ha advertido a partir de la intensificación de la migración, es el incremento del retorno de jóvenes, quienes se encuentran bajo procesos de reintegración a la comunidad, aunque ésta tiene pocos recursos para lograr ese cometido con éxito, y conseguir que los y las jóvenes vuelvan a incorporarse a la vida cotidiana de la comunalidad. Como ha señalado la directora de Save the Children (Crisanto, 2102), los y las jóvenes retornados, así como aquellos que han experimentado alguna forma de movilidad migratoria, recurren al "vandalismo" incrementándose problemas graves como la "drogadicción" y "alcoholismo", fenómenos que el imaginario comunitario relaciona directamente con jóvenes que forman grupos de convivencia callejera, denominados "banda"[16].

Problematización de la emergencia y dinámica de los grupos de jóvenes "banda" en Ozolco

Al visibilizar la situación en las comunidades indígenas y campesinas de la región de la Sierra Nevada Poblana, en concreto de San Mateo Ozolco, Calpan, Puebla, no es posible dejar de problematizarla. Son innumerables las interrogantes que surgen al relacionar tal situación con los códigos culturales e ideas dominantes sobre lo rural, lo indígena y campesino.

En este caso, sólo se tratará de abordar las siguientes interrogantes: ¿Cómo se relacionan el género, la edad, la condición migratoria-retorno y la escolaridad con la emergencia y dinámica de grupos juveniles bandas, en comunidades indígenas y campesinas como Ozolco? ¿Qué retos representan esos grupos para la reproducción del tejido social comunitario, desde la interculturalidad horizontal, la construcción de relaciones de género igualitarias, libres de violencia, y la gestión de las expectativas de vida de las y los jóvenes de Ozolco?

---

[15] Organización civil con programas sobre migración transnacional. Su intervención sobre el problema de la migración en Ozolco cuenta ya con más de cinco años.

[16] El uso del término "banda" está provista de una carga peyorativa y negativa. Sin embargo, es usual que las y los jóvenes lo usen para designar al grupo de jóvenes con quienes se identifican. Para sacudirse de significados externos, los jóvenes de dichos grupos se identifican como "clanes" o "familias".

Hipotéticamente se ha planteado que la emergencia de los grupos de jóvenes banda se relaciona con los cambios y las experiencias migratorias, la deserción escolar y las presiones económicas y de género vigentes en los usos y costumbres de Ozolco y de otras comunidades enclavadas en la Sierra Nevada poblana. En estos factores sociales, las y los jóvenes encuentran constreñimientos y obligaciones que hacen que se integren, a la mayor brevedad posible, al precarizado y cada vez más inexistente mercado local de trabajo. Otro aspecto que se entrecruza es el dar cumplimiento a las obligaciones asumidas por ellos y asignadas por el orden patriarcal.

En este orden, también se plantea que las instituciones y las redes sociales, que sostienen la vida comunitaria y doméstica, no son capaces de integrar a dichos jóvenes, debido a que viven un proceso de crisis y adecuación de sus normatividades a nuevos órdenes simbólicos, influenciados por diversos mecanismos del engarzamiento local a procesos globalizatorios, y que median la convivencia social privada y colectiva. Las consecuencias de todo ello es el recrudecimiento de la exclusión social en las propias comunidades, otrora consideradas baluartes de unidad y cooperación, lo cual puede evidenciarse en diversas expresiones de miedos y violencias colectivas, entre ellas el de la creciente criminalización y extrañamiento de los grupos de jóvenes considerados “banda”.

La situación aludida, expresa un problema sumamente complejo y serio, donde las y los jóvenes, como citan Duchatzky y Corea (2014) son más que un resultado de la pobreza y la exclusión, son las y los “expulsados” de un orden institucional, considerando que la expulsión social se refiere a *…una serie de operaciones…no un estado cristalizado* (que)[17], *nombra un modo de constitución de lo social*. Agregan que *el nuevo orden mundial necesita de los integrados y de los expulsados. Estos ya no serían una disfunción de la globalización, una falla, sino un modo constitutivo de lo social*.

La invisibilización que producen los procesos de transformación social fundados en los modelos económicos convencionales, o vigentes al capitalismo, no solamente son vivenciados por clases empobrecidas, grupos étnicos racializados y excluidos, sino que dentro de ellos las mujeres, los y las niñas, las personas adultas mayores, así como los y las jóvenes experimentarán efectos redimensionados que afectan la satisfacción de sus necesidades, prácticas y estratégicas de género, de generación, de grupo. En este tenor, como lo plantea Moser (1991), aquellas necesidades estratégicas son las que se encuentran en el campo del reconocimiento de las personas, en tanto a sujetos generizados existentes y demandantes de respeto, de sus subjetividades y de sus derechos.

Siguiendo el discurso de Duchatzky y Corea (2014), las y los jóvenes banda, en tanto grupos vulnerados, son producto de la expulsión social, la cual, a su vez, *…produce un desexistente, un ´desaparecido´ de los escenarios públicos y de intercambio.* El o los expulsado(s), agregan estas autoras, *… perdió visibilidad, nombre palabra, es una ‘nuda vida’, porque se trata de sujetos que han perdido su visibilidad en la vida pública, porque han entrado en el universo de la indiferencia, porque transitan por una sociedad que parece no esperar nada de ellos*.

Por tanto, si se considera al discurso bourdieano sobre la interpretación y explicación de la realidad de la emergencia de los grupos juveniles “banda”, se tiene que su aparición en las sociedades normalizadas desde el orden occidental, dominada por el patriarcado, el heterosexismo y ciertos modelos de masculinidad, estos son una expresión de diversos tipos de

[17] Paréntesis puesto sobre el texto original.

violencias. Por tanto, en este marco se entiende que los grupos de jóvenes banda en general, y en particular los del medio rural, son manifestaciones de una violencia estructural y simbólica, desde la cual se les criminaliza e invisibiliza. Tal violencia estructural y simbólica no sólo es parte del sistema hegemónico de desarrollo económico, sino también de sus alianzas con el orden de género dominante, denominado patriarcado. En este sentido, los y las jóvenes banda en cuestión, son parte de los expulsados y estigmatizados, siendo necesario pensar sobre los mecanismos más profundos que los obligan a emerger como tales y sobre sus consecuencias.

El ordenamiento contextual de los grupos de jóvenes "banda" en el medio rural, también habla de las posibilidades que esos grupos tienen en torno a las concepciones y prácticas de poder en la vida cotidiana, sea en su interior o de las relaciones que estos logran tener con el resto de la sociedad en la que están insertos, más no integrados. Bajo esta mirada cabría explorar el papel y vigencia de redes sociales básicas, como las de parentesco, vecindad, amistad, paisanaje y de los diversos grupos y alianzas que participan en la cohesión social de una sociedad.

Otros aspectos a tomar en cuenta, en la comprensión de los fenómenos aludidos, son los procesos y relaciones interculturales, las cuales, en el caso de sociedades de origen indígena, están signadas por estrategias de resistencia o resiliencia ante el despliegue del sistema mundo occidental (Dussel, 2005). Ello requiere considerar que, en el proceso de aprehensión de dicha realidad, se tome en cuenta propuestas que contribuyan a la descolonización del pensamiento desde donde se pretende aprehender las realidades latinoamericanas indígenas (De Sousa, 2009), incluso de aquellas consideradas como muy revolucionarias y pertinentes, tales como sería el caso de la propia propuesta feminista (Marcos, 2013).

Partiendo de este marco, en el presente trabajo de investigación se ha buscado encontrar evidencias de cómo surgen y se dinamizan los grupos y espacios juveniles emergentes, construidos en torno a la cotidianidad de los jóvenes organizados como "banda". Más allá se busca indagar cómo producen y reproducen los sistemas simbólicos de género y etnia, atravesados por códigos patriarcales y heterosexistas.

Los procesos exploratorios aludidos, que tratan indagar cómo, a través de los procesos de emergencia y de la cotidianidad esos grupos, significan y ejercitan el poder, cruzado por el género, la etnicidad y la generación. Además, se busca indagar sobre los mecanismos, que dinamizan la cotidianidad de los grupos juveniles "banda" y las relaciones comunitarias, que confluyen en diversas manifestaciones de violencia, exclusiones y retos ante la cohesión social indígena y campesina de Ozolco.

Aspectos metodológicos

El trabajo referido se fundamenta en una metodología[18] que integra tanto la etnografía como la Investigación Participativa desde la Perspectiva de Género[19]. Este proceso se caracteriza por el

[18] A pesar de que las propuestas metodológicas aludidas se encuentran en proceso de aplicación, puede advertirse su gran utilidad en la aprehensión del fenómeno en cuestión.

[19] La metodología reunió prácticas de la Investigación participativa y la Educación Popular transversalizadas con la Perspectiva de Género. En el caso del trabajo con jóvenes beneficiados con apoyos del Programa Oportunidades, se orientó desde algunos principios del desarrollo de competencias y la aplicación de algunas herramientas de la planeación estratégica, específicamente del Análisis FODA. También se realizaron entrevistas a Informantes Clave, en Profundidad e Informales. Desde la Observación participante se trató de registrar aquellos elementos sobresalientes en la vida cotidiana de las y los jóvenes banda para generar las primeras aproximaciones etnográficas.

acercamiento a integrantes de “bandas” o “clanes”, la realización de talleres con estudiantes beneficiados con algún apoyo del programa de Oportunidades, entrevistas informales a vecinos y vecinas de esa comunidad; a estudiantes de varios niveles escolares, el registro fotográfico y la documentación de grafitis y pintas, cuya autoría supuestamente es atribuida a los grupos de jóvenes “banda”.

El registro de grafitis y pintas, en tanto expresiones de la subjetividad colectiva de las y los jóvenes “banda”, se hizo a través de una bitácora fotográfica, en la que se registró la mayor parte de estos, que se encuentran en paredes, puertas, postes de las calles y callejones de la comunidad en cuestión. La importancia de este ejercicio fue vital, puesto que contribuyó a solventar el carácter temporal de dichos elementos icónicos, sobre todo de aquellos que se sitúan en espacios de una dinámica, obligada por el conflicto entre grupos, que los pone en riesgo de desaparecer por la contrapinta. La interpretación de estos se realizó mediante algunos recursos de la hermenéutica, incluyendo, en algunos casos, metodologías participativas sugeridas por Martínez y Díaz (2005).

A través del análisis del discurso y pictográfico se han explorado los contenidos simbólicos de género, etnicidad y edad[20]. En estos casos la interpretación hermenéutica ha sido de vital importancia, advirtiendo de sus limitantes, pues la definición de códigos de lectura se hizo deliberadamente sobre aquello que logra significación para quien los interpreta, partiendo del discurso feminista. Por ejemplo, se definieron códigos para entender que los materiales iconográficos (grafiti) o pintas contenían significados de género como lo masculino, lo femenino y expresiones homofóbicas, de sus relaciones y trascendencias para hombres y mujeres, y de sus vínculos con el orden patriarcal y heterosexista vigente en la comunidad aludida.

Otros aspectos de la metodología fueron las definiciones de espacios o territorios intralocales. Para ello se tomó en cuenta a las propias propuestas de límites o fronteras argumentadas por los mismos grupos de jóvenes “banda”. Dado que muchas no coincidían, pues mostraban espacios en conflicto, se recurrió al concepto de “cronotopos de género” aportado por Del Valle (2000), el cual hace referencia a la relación de tiempo y espacio en conflicto con los usos, significados, pertenencias e identidades otorgados por los sujetos generizados. La convivencia de los grupos de jóvenes “banda”, que se da en esos espacios, fue analizada a través del discurso de “vidas situadas” propuesta por Lamphere, Ragoné y Zevella (1997).

Los grupos de jóvenes banda y sus relaciones con la violencia

Como anotan algunos autores, entre ellos Ferrándiz y Feixa (2004), el fenómeno de la violencia requiere ser visto y nombrado desde lo plural para destacar sus particularidades, causas, agravios y contextos. En el caso que atiende esta investigación, siguiendo el discurso de Bourdieu (2007), la emergencia y reproducción de los grupos de jóvenes banda en la comunidad, indígena y campesina de Ozolco, se da en un contexto de violencia estructural y simbólica, relacionada con la situación de empobrecimiento que ha obligado a una parte, o del conjunto, de un grupo

[20] Un aspecto que se requiere considerar, en nuevos procesos de investigación, es considerar la categoría del Prestigio social, la cual está construida de manera generacional a través del renombre de las familias. Parte del prestigio social, que se puede evidenciar en la comunidad de Ozolco, se relaciona con las experiencias exitosas de migración, el cumplimiento de cargos comunitarios, sobre todo los referentes a las fiestas comunitarias y al desempeño en comisiones, como los de la Feria del Pulque o la del Maíz, o comités de actividad civil, tales como el del Agua Potable, la pertenencia a alguna asociación ganadera, o la pertenencia a alguna asociación, como sería el caso del Grupo de jóvenes Yolotequi, o el de la Empresa “Amigos de Ozolco” o de la “Tihuan”, la primera productora de tortillas y tostadas de maíz azul, la segunda de artesanías. Las cuales fueron gestadas con sentido colectivo, aunque ahora son propiedad de algunas familias que gozan de prestigio social o reconocimiento comunitario.

doméstico a migrar. También se relaciona con la evidente crisis del modelo educativo, el cual no ha sabido dar respuesta a las inquietudes y necesidades formativas de las y los jóvenes, campesinos e indígenas, acordes a las exigencias de su integración al modelo de mercado y de la reproducción de las sociedades rurales. Aunque en general, los fenómenos de la deserción escolar son tipificados como una "indisciplina"[21] propia de una edad en la que se supone que los y las jóvenes se encuentran en proceso de búsqueda y definición de sus personalidades adultas (Mesina, Carbajal y Suárez, 2012).

Otros aspectos, de ese contexto de violencia estructural y simbólica, son la radicalización de las políticas antinmigrante, en los Estados Unidos, la precarización e incluso la desaparición del empleo, en ciudades del interior mexicano, por donde se moviliza la migración cercana, así como la inmovilidad de las asignaciones y arreglos de género, respecto a la proveeduría y la reproducción en las unidades domésticas.

En el fondo, lo que redimensiona todo el panorama de violencia estructural y simbólica en Ozolco, así como en otras comunidades similares, es el evidente fracaso de la política pública mexicana sobre el desarrollo social y la vigencia del modelo neoliberal, mismos que al no solventar los problemas centrales, que limitan el bienestar de la población nacional, y mucho menos el de grupos vulnerados, contribuyen a intensificar y transformar la forma y fondo de mecanismos que reproducen el empobrecimiento que obligan a la migración y el retorno.

Por ejemplo, el retorno de migrantes es un fenómeno cada vez más recurrente, el cual pude tipificarse como "obligado" o "condicionado", aunque es de perfiles controversiales en el marco de los derechos humanos, también evidencia una fuerte y profunda crisis en la cohesión social familiar y comunitaria. En la primera, paradójicamente los grupos domésticos recurren a la migración como parte de sus estrategias de reproducción pero, en general, los estudios de este tema señalan que dichos grupos se encuentran en situaciones de desmembramiento, dado que las condiciones de uno y otro lado de las fronteras, como la repatriación y expatriación, evitan la reunificación familiar, derivando que las y los padres se separen de los hijos e hijas, que unos u otras sean reenviados con familiares en los lugares de origen, dejando huecos en los procesos de raigambre y de conformación de identidades locales, así como graves situaciones emocionales, entre ellas las del duelo.

Esta situación, como señala Falicov (2001), deja consecuencias en la subjetividad del arraigo, tales como la ambigüedad en los procesos de pérdida y duelo a través de la migración. Los grupos de jóvenes banda en Ozolco, vivencian esta situación de ambigüedad de arraigo y pertenencia, por ello los grupos a los que se les ha obligado pertenecer se vuelven un asidero emocional y de identidad frente al resto de la comunidad que los confronta y los criminaliza.

Tal coyuntura potencia la reproducción de esos grupos, su exclusión y, por tanto, agravan los retos para que en Ozolco se gestione una cohesión social, desde una interculturalidad horizontal y desde la perspectiva de género. Dicho reto se aprecia, cada vez más fuerte, en la medida en que los flujos de contenidos simbólicos, en el contexto de la globalización, atraídos tanto por la migración, los procesos de escolarización y de la presencia de los medios de comunicación masiva y las nuevas tecnologías, se negocian en un ambiente de conflicto cotidiano en los diversos espacios:

[21] Para Mesina, Carbajal y Suárez (2012:9), la indisciplina "*se manifiesta de manera individual o colectiva…son aquellos actos que se salen de la norma de lo socialmente establecido como válido o adecuado y que causa en los otros, que se consideran a sí mismos como normales, agresividad*."

personales, domésticos y públicos. Como plantea García Canclini (2004) el mundo se encuentra en procesos de mayor intensificación de relaciones interculturales *que hacen tambalear la arquitectura de la multiculturalidad*, imprimiendo importancia no sólo al reconocimiento de lo heterogéneo, sino obligando a la negociación, al conflicto y al préstamo simbólico con ciertas reciprocidades.

Respecto a esto último, un estudio realizado por Ibarra, Basaldúa, Ramírez y Hernández (2013) sobre jóvenes del municipio de Calpan, en el que se incluyeron jóvenes de Ozolco, apunta que *hombres y mujeres jóvenes son protagonistas de trasformaciones globales que reconfiguran sus referentes identitarios, al mismo tiempo que fortalecen antiguos apegos y generan nuevos*.

Estos procesos de resignificación de las subjetividades se explican, según Duchatzky y Corea (2014) porque los anclamientos a lazos sociales comunitarios, tales como "estar alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo", daban seguridad de pertenencia a las y los individuos. Sin embargo, dado que estos se encuentran en crisis, son los propios sujetos quienes elaboran sus discursos, sus significaciones y simbolizaciones de lo que está en su cotidianidad.

Ser "banda" o no, dilemas de la acción juvenil en la construcción de la comunalidad y la cohesión social ozolquense

Es importante hacer notar que el tejido social juvenil de Ozolco se compone por la presencia y la acción de grupos de jóvenes que pertenecen o no a alguna "banda". Aunque ambos grupos se relacionan con experiencias migratorias, los perfiles de los primeros se encuentran en la frontera de la ilegalidad, de lo "negativo", mientras que los otros, los "no banda", son grupos que luchan por su reconocimiento a partir de acciones dirigidas a la recuperación de los usos y costumbres, el deporte o alguna actividad cultural que les da identidad indígena o mestiza.

Los y las jóvenes del segundo grupo se encuentran en la legalidad y son tildados de "positivos". Ejemplos de estos son el grupo Yolotequi, jóvenes insertos en la migración interna circular de un circuito de profunda tradición que relaciona a Ozolco con la Ciudad de México, específicamente con zonas como las de Xochimilco y Nezahualcotl. Dicho grupo ha realizado una agenda importante en torno a la revaloración de la identidad nahua de la comunidad de Ozolco.

Entre las acciones emprendidas por el grupo de jóvenes Yolotequi se encuentran las gestiones de La Feria del Pulque, La Feria del Maíz, La Casa de la Cultura de Ozolco, Los Toquines, la apertura de una cuenta comunitaria de Facebook, entre otras. Otros grupos, como los denominados "Amigos de Ozolco" y "Tihuan", aunque no son exclusivamente de jóvenes, se dedican a promover el valor agregado al maíz azul a través de tortillas, tostadas y artesanías, mismos que exportan a los EUA. En este caso aprovechan las redes de migrantes que se desparraman entre Ozolco, la frontera norte de México, Philadelphia y Chicago.

Los jóvenes "banda" alcanzan graves descalificaciones por parte del imaginario colectivo comunitario. Una primera aproximación a la interpretación de la presencia de este tipo de grupos, en los escenarios rurales, es que se relacionan con las nuevas tendencias de la migración transnacional que, en el caso de migrantes-retornados desde los EUA, está constreñida por el recrudecimiento de políticas antinmigrante.

Otros aspectos presentes en el fenómeno de la emergencia de grupos banda están los cambios de patrones de la movilidad migratoria interna o nacional, la cual se da hacia centros urbanos de gran atracción en los que se carecen de mecanismos de integración. Además, es necesario reconocer la evidente crisis del orden comunitario, de sus instituciones, surgidas y resignificadas a través de su contacto conflictivo con el despliegue del sistema mundo occidental, la cual es redimensionada por los propios movimientos migratorios y que es, cada vez más, incapaz de integrar a migrantes retornados. Se suma a este complejo el evidente fracaso de la escolarización, así como el creciente contacto con otros sistemas simbólicos, que de alguna u otra forma impactan a los usos y costumbres, a través del acceso y uso de los medios de comunicación masiva, en concreto de las nuevas tecnologías y los celulares, altamente atrayentes y adictivos entre las y los jóvenes.

En general, la emergencia de los grupos juveniles "banda" revelan la presencia de una mayor marginalización y exclusión social en el medio rural. Este fenómeno hace ver las crecientes limitaciones que los y las jóvenes, uno de los grupos sociales de creciente vulneración en el medio rural, tienen que enfrentar para lograr o por lo menos soñar sus expectativas de vida. A grandes rasgos, esta situación deja pocas posibilidades para su (re)inserción social y colaboración en el fortalecimiento de la cohesión social. Esta situación se redimensiona al interpretarla desde la perspectiva de género, la cual muestra cómo se refuerza el orden patriarcal, se exacerba la violencia de género, en el que los varones no escapan a ello, pues la pertenencia y competencia, en el interior de dichos grupos, evidencian la violencia en muchas de sus formas, específicamente la física y simbólica.

Una aproximación a la emergencia y presencia de grupos juveniles "banda" en Ozolco

Los grupos de jóvenes "banda" en Ozolco son diversos, se forman de acuerdo con la edad, el género, la antigüedad y, en general, por sus vínculos con las experiencias propias o cercanas de la migración, al desempleo y la deserción escolar. En el caso de la migración, cabe aclarar que no sólo se refiere a la migración y retorno que se da hacia y desde los EUA y la frontera Norte, sino también de retornos temporales o definitivos relacionados con la migración cercana, sobre todo la que se mantiene hacía ciudades como Puebla y la Ciudad de México.

Los grupos juveniles "banda", hasta ahora identificados, son: La Banda Los Gueyes, Los Nachitos, Los Sureños, Perros del Tren, Niños sin Hogar, Los Carnalitos, Aztecas, 13 Sur, Duendes, Vagos, Sexpistols, etcétera.[22] Integrados principalmente por varones, aunque algunas se dicen "abiertas" a la participación de mujeres. En realidad, esos casos, se refieren a las "novias" o "amigas" de algunos de los varones con estatus de integrante del grupo "banda". Es decir, ellas no forman parte del grupo, pero constituyen instrumentos en el logro de estatus y reconocimiento de los varones al interior del grupo, así como formas de mostrar la práctica de un modelo de masculinidad heterosexista y patriarcal validado y vigente tanto al interior como al exterior de los grupos "banda".

En algunos casos la disputa por las mujeres es motivo de conflictos entre "bandas". A la vez esos enfrentamientos sirven como rituales de demostración de poder y de confirmación de ciertos atributos de género, tales como la hombría, la valentía, la osadía, la inteligencia, etcétera.

[22] "Perros del Tren", "Sureños 13", "Vagos" y "Sexpistols". Éstas se reconocen como las bandas de mayor antigüedad y están conformadas por hombres de edades que fluctúan entre 17 y hasta 30 años o más. En el último caso, es identificada como la de reciente emergencia, cuyos miembros son casi niños y adolescentes de edades entre nueve y hasta 14 años o un poco más, casi todos con experiencias migratorias. La mayoría de ellos se reconocen como "desertores de la escuela", aunque oficialmente muchos de ellos mantienen la matrícula y van de vez en cuando a la escuela.

También se vuelven motivo de defensa del honor masculino, cuestión que pone a la construcción y práctica de la masculinidad como uno de los ejes centrales de las dinámicas internas y externas de dichos grupos. Es decir, que esos espacios de convivencia juveniles reproducen relaciones de género extremas, que continúan cosificando a las mujeres.

De acuerdo con la información proporcionada por un misionero franciscano[23], que trabaja con jóvenes de Ozolco y de la cabecera municipal de Calpan, la emergencia de "bandas" no es reciente. Considera que algunas de las más actuales fueron heredas a nuevos jóvenes por miembros de edades ya adultas. Este es el caso de una denominada como "Los Garrobos"[24], ubicada en la cabecera municipal. Las "bandas", de ascendencia generacional señalan la existencia de procesos que constituyen tradición y continuidad generacional. Evidencia la existencia de una cultura juvenil, cuyas nuevas facetas ponen retos para entender la continuidad del orden comunal y la cohesión social, la cual hasta ahora era identificada con la tradición y la armonía.

No obstante a la fuerte presencia masculina en las "bandas", según la información recabada, existen dos grupos de mujeres jóvenes "banda". Uno de ellos es el identificado como el de Las Cobritas (*Figura 4*), el otro no ha sido posible evidenciar su existencia a través del grafiti, solo mediante el discurso de informantes jóvenes. La presencia de mujeres, indígenas y campesinas, "banda", abre una oportunidad para explorar formas de vida femenina que parecen alejarse a los modelos convencionales ideados y reproducidos por el patriarcado al interior de la comunidad. Al igual que los hombres, aunque en menor proporción, se les adjudican pintas, rúbricas y grafitis.

Si la práctica del grafiteo y la pinta para los varones "banda" representan una opción para "dejarse ver" y mantener el anonimato, como lo señala Hernández (2013), expresar su *nuda vida*, como expone Duschatzky y Corea (2014), entonces para las mujeres, doblemente invisibilizadas por el poder del orden patriarcal, esa opción será, por ellas mismas valoradas. Al respecto Hernández (2013) recalca que *el dejarse ver en el espacio público…se asocia con el género masculino, lo que naturaliza, por un lado, la participación de los hombres y, por el otro, la exclusión e invisibilización de las mujeres. A pesar de ello, hay evidencia de la participación de las mujeres en el grafiti desde sus inicios, no solo en Estados Unidos, sino en México*. Agrega esa autora, que cada grafitero o grafitera tiene su grupo o *crew*, es su apoyo y a la vez son quienes legitiman o critican sus aportaciones iconográficas. En este sentido, lo que se expresa en el grafiti puede enunciar sentimientos comunes o encontrados de un colectivo, por lo que bien pudieran ser una forma para tratar de entender su identidad.

En el caso de Ozolco, sorprende encontrar la gran cantidad de grafitis y pintas, todas ellas expresan palabras e imágenes desde los que se puede leer con claridad, o de manera escasa, nombres de personas o del grupo, apodos, mensajes de diverso sentido. Las imágenes pueden ser interpretadas en torno a contenidos de identidad étnica, de género, de la experiencia migratoria hacia los EUA o hacia las ciudades del interior o la frontera norte mexicana. En los grafitis o pintas, se encuentran iconos que hacen referencia a la identidad nacional, tales como los héroes de la Independencia, o la religión, sobre todo la imagen de la Virgen de Guadalupe, entre otros. De esta forma es posible identificar los nombres de las bandas que supuestamente existen en Ozolco o de

[23] El trabajo que realizan algunos misioneros del seminario de Calpan con jóvenes de la región, en general se contextualiza como parte de la Pastoral Social de la iglesia católica. El caso del trabajo con jóvenes banda no aparece como parte de la agenda oficial, pero si como una de las preocupaciones de algunos de los misioneros, quienes intentan disminuir o erradicar el consumo de alcohol y de otras drogas consideradas ilícitas.

[24] El nombre hace alusión al macho iguana, el cual, a diferencia de las hembras, desarrolla garras muy largas. Esa expresión se asocia con actividades ilícitas presumiblemente vinculadas con robos y abigeato.

su territorialización al interior de la comunidad, mismos que tratan de coincidir con la espacialización de los barrios, hecha durante el periodo de la colonización española.

A la vez, los nombres de los grupos de jóvenes banda hablan de sus orígenes y de cómo los jóvenes se identifican con algún evento trascendente en sus vidas. Por ejemplo, Perros del Tren se relaciona con la experiencia migratoria hacia los EUA a través del ferrocarril; mientras que Niños sin Hogar (*Figura 1*) integra a jóvenes que recuerdan y cuestionan la repatriación o el retorno forzado de parte de las familias, siendo los y las niñas, así como las y los adolescentes los grupos más afectados por esos fenómenos.

Figura 1.- Grafiti adjudicado algún miembro del grupo de jóvenes "banda" "Niños sin Hogar".

Hermenéutica del grafiti. La presencia invisibilizada de los grupos de jóvenes "banda"

Las imágenes, letras, palabras, símbolos y otras pintas, realizadas en puertas, portones, paredes, postes, cercas de adobe, piedra, cemento, etcétera, son obras de autores casi desconocidos y que se les identifica como parte de organizaciones de jóvenes "banda". Esas expresiones iconográficas de la cultura juvenil, emergente en el medio rural, son plasmadas con prisa, o con dedicación, a veces bajo las sombras de la noche y bajo una compleja gama de motivos, uno de ellos parece ser el marcaje de territorios, la identidad de quienes los realizan o de sus cosmovisiones. Se establecen como un medio de comunicación. Como señala Muñoz-Basols (2010) *Los grafiti –como manifestación expresiva- subrayan la coexistencia de diversos parámetros sociolingüísticos que aportan datos intrínsecos sobre el emisor, el mundo que le rodea y su intensión comunicativa*.

Los grafiti, para la academia, constituyen uno de los medios para acercarse a la realidad de los jóvenes del medio rural. Sus presencias y lecturas causan expresiones y sentimientos encontrados tanto la gente de la comunidad como a quienes gobiernan y hacen política pública sobre desarrollo urbano. Para la academia dedicada al desarrollo rural, representa un gran reto en las lecturas que buscan hacer sobre fenómenos como los de la exclusión social en ámbitos rurales, indígenas y campesinos (Pacheco, Román y Urteaga, 2013).

Las opiniones recogidas en la comunidad, como también de funcionarios locales de gobierno, consideran que rompen con la imagen de las comunidades rurales, pues estas son pensadas como inamovibles o fijadas a imágenes idílicas de provincia y lo "campestre"; otras expresan admiración, y respeto, por ellos sobre todo de algunos que son de gran belleza artística, a pesar de estar plasmados en paredes o cercas avejentadas y polvorientas. En el caso de la burocracia del Estado,

intenta controlarlos e incluso ha logrado, en el estado de Puebla, emitir normas y leyes para la criminalización de sus autores.

Sin embargo, entender esas manifestaciones iconográficas, y sus autores(as), fuera de los contextos urbanos, en los que habitualmente se ubican, representa un gran reto. Para ello, un primer planteamiento es considerar que los grafiti requieren ser reconocidos como señales que delatan la presencia de jóvenes invisibilizados, jóvenes vinculados con fenómenos sociales condicionados por procesos históricos y estructurales que han precarizado la vida y la reproducción en el medio rural, y con ello sus sueños y expectativas. Son jóvenes que pertenecen a generaciones contemporáneas que viven, usando los planteamientos foucaltianos, las dislocaciones entre las tensiones del poder hegemónico y las fuerzas de la resistencia, las cuales condicionan procesos emergentes.

Así, autores(as) individuales, que dominan ciertas técnicas de pintura o que disponen de voluntad para expresar sentimientos individuales y de grupo, a través del grafiti, aunque según las y los informantes no todo puede ser considerado como tal, por ello se usa el término de “pinta”, dejan sus huellas a lo largo y ancho de territorios, demandados por aquellos(as) sujetos que dicen pertenecer a alguna de las “bandas”, “clanes” o “familias”.

Según los propios jóvenes “banda” existen rúbricas y grafitis. Los primeros evidencian la autoría de quien plasma el mensaje original, los segundos son especies de reproducciones con modificaciones, los cuales llevan o traen mensajes entre grupos juveniles o para terceros. Algunos mensajes son de amor, reflexión y de odio, que aunque son plasmados de manera individual, son avalados por el grupo al que pertenecen. También se encuentran motivos y mensajes que hacen referencia a recuerdos, con cierta expresión de nostalgia, de lugares que fueron vividos durante sus experiencias migratorias (bandera de los EUA, el águila calva, etcétera) y que intentan integrar con motivos de la nacionalidad mexicana (Bandera mexicana) y del propio lugar, tales como magueyes, volcanes, etcétera (*Figura 2*).

Figura 2.- Grafiti con emblemas de la nacionalidad mexicana.

Todas estas expresiones son indicadores o marcajes de territorios, de apropiaciones de espacios, de límites y fronteras al interior del pueblo, que subdividen o cambian las espacialidades convencionales de los antiguos barrios. Por ejemplo, los jóvenes banda “Perros del Tren”, el cual hace alusión a la experiencia vivida durante la migración a través del uso del tren de carga, que parte de Puebla y se conecta con otras redes ferroviarias que conducen hasta la frontera norte y a los propios EUA.

El grupo en cuestión se ha apropiado del antiguo barrio de Nanalco, en donde se pueden leer pintas que pudieran parecer violentas contra otro grupo denominado "*royos hurbanos*"[25] (rollos urbanos)[26]. En el mensaje original, fue tachada la primer letra, quedando una lectura violentadora y homofoba: "*putos hurbanos*" (*Figura 3*). También manifiesta el rechazo a lo urbano y deja de manifiesto la existencia velada de un conflicto entre lo rural y lo urbano como macroespacios que han sido puestos en pugna en el proceso de construcción de lo nacional. El uso del calificativo homofóbico redunda en la instrumentalización de contenidos simbólicos heterosexistas para denigrar a aquellos sujetos identificados con los ambientes urbanos.

Figura 3.- Mensajes en pintas y grafitis.

Otro caso es el de "Cobritas", el grupo de mujeres jóvenes, quienes han hecho, del Barrio El Alto, su territorio. Parece que los espacios están siempre disputados, de esta manera las pintas o grafitis son expuestos como marcas, no sólo respecto a los territorios reclamados por otros grupos de jóvenes bandas, sino también de mensajes por parte de instituciones oficiales y de sus agentes, como el caso de los partidos políticos. En este sentido es común encontrar estos grafitis y "pintas banda" sobre anuncios oficiales o comerciales.

En el caso referido el grafiti de Las Cobritas, se encuentra sobre un anuncio del Partido de Convergencia (*Figura 4*), lo cual significa una forma de manifestación de su desacuerdo contra lo que intente invadir su territorio, incluso contra aquello, aunque sea simbólico, que represente una amenaza contra las tradiciones. En este caso del cada vez más avanzado sistema partidista sobre los usos y costumbres.

Figura 4.- Grafiti de Cobritas sobre anuncios de partidos políticos.

Por tanto el grafiti puede ser considerado una expresión de poder de dicho grupo para defender el espacio significado como su territorio al interior de la comunidad, pero también como una manifestación contra aquello externo y extraño a ésta. Lo antes descrito, a su vez, señala que la

[25] Mensaje original
[26] Mensaje corregido ortográficamente

defensa y el reclamo de los espacios juveniles banda, pasa por la propia defensa de la comunidad, lo cual denota que estos grupos no buscan desestabilizar el orden comunitario, sino que muestran su fidelidad y apego al orden simbólico de lo que consideran su baluarte identitario, pero a la vez, exigen su reconocimientos como entidades diferenciadas en su interior.

"Bandas" y violencia en la experiencia e imaginario infantil ozolquense

Desde edades muy tempranas las y los niños, sobre todo los niños varones, identifican diversas manifestaciones de violencia. En una entrevista informal a dos grupos de 5 y 8 niños (varones, a la salida de la escuela, posterior a manifestar su desconfianza, platicaron de manera natural, entre risas, juegos, burlas y curiosidad.

Los discursos de los niños entrevistados, entre 11 a 12 años y estudiantes de la Primaria en Ozolco, evidencia el manejo de contenidos relacionados con diversas formas de violencia. La primera de ellas, se relaciona con el ambiente de inseguridad que se vive en la comunidad, lo cual ha generado desconfianza hacia extraños y hacia otras personas consideradas "peligrosas", aunque sean de la misma comunidad.

La desconfianza fue vivida directamente al entrevistarles, ellos manifestaron que "no deben hablar con extraños". Esta situación está generalizada entre las y los niños, que la han desarrollado como un mecanismo de defensa y de prevención, lo cual se debe, según manifestó uno de ellos, a que en la comunidad se han robado dos niños y por eso en la escuela les han dicho que se cuiden:

> *Es que el año pasado se robaron a dos niños de aquí… había un carro que vendía allí, y a la mejor ellos se los llevaron… no aparecieron* (Hecho sucedido en el año 2013). (Niño de Primaria 3, 12 años, 2014)

El discurso construido está cargado con hechos violentos, lo que conduce a deducir que desde temprana edad las y los niños están socializados en un sistema simbólico que los prepara para entenderla, enfrentarla, prevenirla o naturalizarla en sus usos y costumbres cotidianos. En este último caso, en el calendario festivo comunitario, puede rastrearse algunas formas de legitimación de violencia. Por ejemplo, un grupo de jóvenes, llamados "Los Xipes"[27] , que participan en el carnaval del Pueblo, realizan una serie de prácticas performativas que expresan la agresión y la violencia.

La danza de Los Xipes, ahora considerada una manifestación carnavalesca, es una forma de admitir momentáneamente expresiones de violencia entre jóvenes, sobre todo varones, o entre estos y el resto de la sociedad. La danza consiste en ponerse máscaras que ellos mismos confeccionan, se pintan el cuerpo, semidesnudo con carbón, chapapote o aceite quemado, van por las calles, en grupo, gritando palabras altisonantes, consideradas obscenas para la mayoría de la población pero toleradas en ese momento de fiesta. Esto forma parte de las amenazas que lanzan hacia las y los presentes o transeúntes quienes, según la costumbre, deben retribuir monedas de cinco o 10 pesos para no ser golpeados. Al respecto señalaron los niños entrevistados:

> *También en el carnaval hay una danza la de los Xipes, ellos se echan grasa y tizne, también la manteca. Se pintan de negro, de grises, rojo, amarillo… piden* (dinero)

[27] Que se relaciona seguramente con antiguos rituales del dios Xipe totec, el desollado.

> *de a peso o de a cinco pesos y diez pesos, si no le da* (ellos) *le dan una pinche cachetada por su boca… el dinero es para su chicoria* (cerveza) *o tegüin* (mezcal o cualquier otro tipo de alcohol) (Niño de Primaria 2, 11 años, 2014).

El imaginario de violencia entre los niños también está influenciado por la experiencia de la migración, sobre todo la que se dirige a los Estados Unidos, a esta la interpretan como un hecho obligado al no existir alternativas de empleo. Por su parte ellos no quisieran experimentar la migración por que la relacionan con hechos violentos como asesinatos y robos:

> *Es que allá te matan los morenos. Hay uno que lo mataron de aquí*. (Se llamaba) *'Choco', tenía como 20 años y lo mataron porque el salía de trabajar y lo asaltaron y se opuso chingón… le dieron tres tiros en la espalda… si lo trajeron, ya muerto.* (Niño de primaria 4, 11 años, 2014)

Estas experiencias impactan la forma de concebir de las y los niños, quienes identifican con mucha claridad a la migración con una alternativa de vida contra la pobreza pero altamente riesgosa y violencia: *Para que vamos allá, si no es que muertos si regresan en veces nomas con un calzón* (Niño de Primaria 1, 11 años, 2014).

La alta presencia de significaciones de violencia en el imaginario colectivo infantil los conduce a plantear expectativas ligadas a su prevención. Por ello, la mayoría de los niños entrevistados expresaron querer ser policías o soldados e incluso bomberos. Las razones de sus deseos se relacionaron, casi siempre, con la responsabilidad de "defender" y "asegurar" a los y las miembros de la comunidad, sus familias y quienes consideraron como su gente:

> *Yo también quiero ser policía, dijo uno de los niños entrevistados, idea secundada por otros más ¿Por qué quieren ser tantos policías? Inquirió el entrevistador… para defender al pueblo, para matar gente mala, para que nos respeten…* (Niño de Primaria 4, 11 años, 2014).

Sin embargo, como señalan Martínez, Méndez y Pérez (2014), en general las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas en que viven los y las jóvenes ozolquenses representan serias limitantes en la realización de sus expectativas de vida, en su ampliación hacia otros horizontes y en la completa satisfacción de sus necesidades.

La criminalización de los jóvenes banda en y desde el imaginario colectivo ozolquense

Algunos estudios como los de Ibarra, Basaldúa, Ramírez y Hernández (2013) proporcionan una aproximación al dan una idea del contexto en que viven los y las jóvenes banda, así como de la idea que prevalece sobre ellos y ellas. Las y los autores(as) referidos, reportan que en Ozolco, Atzala y Calpan *es un hecho que muchos jóvenes con inquietudes se organizan para expresarse, para hallar alternativas en sus comunidades*. Sin embargo, dado que una gran parte de la población juvenil vive situaciones problemáticas específicas, entre las que destacan a *familias divididas, falta de acceso a espacios propios, aumento en el consumo de alcohol y drogas y, en ciertos casos, conformación de grupos delictivos*, se ha reforzado, en el imaginario colectivo, la idea de que los grupos de jóvenes "banda", están relacionados con ese complejo.

Por ello, aunque los grafitis, y todo tipo de pinta, que se distribuyen por casi todos los espacios de la comunidad de Ozolco, y que ello los naturaliza, siguen causando sentimientos encontrados entre las y los ozolquenses. A esto se agregan los temores que causan, entre las y los lugareños, las reuniones de las y los jóvenes banda que realizan en las esquinas de las calles del pueblo o en ciertos lugares especiales, como edificios abandonados y en espacios públicos como la plaza municipal o las canchas de futbol. La tolerancia hacia los y las jóvenes "banda" es un punto muy débil entre la población ozolquense, especialmente de algunas personas dedicadas al resguardo de la moral convencional y conservadora. Al respecto, señala uno de los pastores de una Iglesia Evangélica del pueblo:

> *… ¿Eso? Qué va estar bien, eso es ya de los últimos días que nos quedan antes que venga Jesucristo a juzgar esta tierra de pecadores. No se ve bien, es un pintadero que pone las paredes feas y las calles* (Pastor, Entrevista Informal, 2015).

En estas expresiones, como puede leerse, se advierten contenidos discriminatorios y criminalizantes. Para muchos en el pueblo los y las jóvenes banda son algo así como los denominados "*ni nis*" (ni estudian ni trabajan) de la ciudad. Al respecto una joven, estudiante de Bachillerato expreso que:

> *Son de chavos sin quehacer… hay mucho quehacer pero no´más hay tan, sin hacer nada, entrándole al chemo, al resistol… a veces pulque, esto que es mejor pero lo demás hasta alcohol de la farmacia* (María, estudiantes de Bachillerato, Entrevista).

Otros jóvenes, en la misma condición de María, a pesar de no decirlo abiertamente, sus comentarios, dejan ver cierto rechazo y temor sobre los grupos de jóvenes "banda". Al respecto, durante un taller para reflexionar sobre la juventud de Ozolco, señalaron lo siguiente:

> *Porque no están haciendo algo de beneficio, están haciendo puras cosas malas. Rayando paredes, drogándose.* (Tiburón. Estudiante de bachillerato. Taller de Reflexión, mayo de 2013).
>
> *Unas (de las) amenazas serían la drogadicción de los jóvenes y el mismo vandalismo, porque se juntan en las esquinas y muchos, sí para socializar pero a veces suele haber conflictos…*(Berto, estudiante de bachillerato. Taller de Reflexión, mayo de 2013)

Así, en este marco, la organización de jóvenes en "bandas" y sus expresiones de construcciones territoriales, al interior de la comunidad, son directa o indirectamente, criminalizados. Sin embargo, esta criminalización es alimentada por las dinámicas internas y externas entre los grupos aludidos, las cuales son diferenciadas y están signadas por diversas manifestaciones de conflictos, que generalmente evolucionan en varias manifestaciones de violencia.

Las relaciones entre bandas son generalmente conflictivas, dado que "defienden" lo que ellos consideran como su "territorio". La defensa territorial se expresa en diversas formas de violencia, los cuales escalan en la medida en que se recrean conflictos interpersonales entre los miembros de diferentes bandas. En su interior, recrean y reproducen ritos que sirven como procesos de reconocimiento del modelo de masculinidad que se concibe como normal y que está diseñada

desde principios convencionales al patriarcado, como lo manifestó un chico integrante de una de las bandas:

> *Para ser parte (de la banda) pues tienes que hacer lo que se dice… te bautizan con golpes y con otras cosas que te hacen, tienes que aguantar como lo que eres, como hombre… no te tienes que quejar, porque sabes que es para siempre, que la banda es tu familia, que no te puedes salir… muchos mejor se van del pueblo y regresan ya cuando pasó mucho tiempo y cuando tienes familia, es como te dejan ya más tranquilo* (Vagos, Ozolco, Octubre de 2013).

Aunque la idea que relaciona la violencia y el vandalismo con los grupos de jóvenes "banda" parece ser generalizada, también algunos y algunas vecinas mostraron condescendencia e incluso comprensión. Entre algunas de las expresiones está la siguiente:

> *Pues pa´que los hace uno menos, son nuestra gente, son de aquí y están como enfermos… yo les compro la pintura y les digo que quiero que me pinten mi barda que está toda polvorienta. Sí les digo 'quiero algo bonito, algo como la Virgen' y si me hicieron la Virgen, ahí está, ya cacariza, le falta repintarla, está bonita… son cosa que hacen ellos ¡pues!* (Zenaida, Vecina, Entrevista Informal, 2015).

CONCLUSIONES

Para concluir se reconoce que este estudio es apenas una aproximación a las nuevas o emergentes identidades juveniles del medio rural, a través de la ventana de lo que sucede en la comunidad de Ozolco, Puebla. En este contexto, las sociedades indígenas y campesinas requieren de pensarse desde las relaciones que se establecen con los procesos globales a través de los fenómenos de la migración, el acceso a las nuevas tecnologías y las pertinencias de la política educativa y la presencia de la escuela a nivel local.

Se requiere reconocer que, en esos procesos, los y las jóvenes son protagonistas de cambios complejos, en los que entran en juego los sistemas simbólicos ordenados desde la etnicidad, el género y la generación. En este caso, las organizaciones juveniles que el imaginario colectivo califica como banda, son expresiones de los reacomodos y tensiones entre fuerzas culturales, económicas y políticas dominantes y las resistencias y formas de gestión de la reproducción social indígena y campesina. La emergencia de los grupos de jóvenes banda, en tanto organizaciones juveniles informales, pugnan desde sus rebeldías y manifestaciones aparentemente caóticas e ilegales, por la transformación de estructuras y relaciones comunales, que a pesar de diferenciarse por los usos y costumbres se relacionan instrumentalmente con los ordenamientos de las culturas, modelos económicos y políticos hegemónicos. Así, en lo que parece ser la presencia de una convivencia comunal, que paradójicamente cada vez más se rige por las características de una sociedad de mercado y el orden patriarcal, se refuerzan valores que traen como consecuencia graves problemas de cohesión social comunitaria, de nuevos y reforzados mandatos de género en los que las y los jóvenes son socializados.

Considerando que la mayoría de las y los jóvenes "banda" se relaciona con experiencias migratorias y de retorno, podría considerarse que la emergencia de dichos grupos, puede ser interpretada como una expresión desesperada por el reconocimiento como sujetos de derecho a

la pertenencia, negado en esos circuitos de su movilidad migrante, tejidos al interior de México y, a través de la frontera norte, en los EUA, y en sus propios lugares, supuestamente de origen.

La presencia de grupos de jóvenes banda es un indicador de las transformaciones que está experimentando la migración, deja ver las carencias de las sociedades de origen migratorio para solventar el retorno de sus migrantes, sobre todo de las y los jóvenes. La emergencia de estos grupos ha recrudeciendo imaginarios colectivos como los de la criminalización, al relacionarlos con diversos tipos de violencia, lo cual refuerza su exclusión.

Otro aspecto a considerar en la emergencia y dinámica de los grupos de jóvenes banda se relaciona con la impertinente política educativa escolarizada, que a pesar de promover la presencia de las escuelas, estas no son capaces de ofrecer alternativas integradoras de la cohesión social comunitaria y la satisfacción de las necesidades y expectativas de las nuevas y jóvenes generaciones indígenas y campesinas.

Finalmente, no menos importante es la aparente incapacidad de las redes e instituciones sociales comunales para promover o desplegar mecanismos de reintegración de las y los retornados o de aquellos jóvenes que han fracasado ante la experiencia escolar, o simplemente de fomentar y potenciar mecanismos que otros(as) jóvenes impulsan en torno a la pertenencia comunitaria. En este marco es necesario reconocer que las instituciones domésticas y comunitarias atraviesan por un lapsus de crisis en sus sistemas simbólicos que sostienen sus usos y costumbres.

LITERATURA CITADA

CONAPO. (2010). Índice de marginación por localidad 2010.

Bourdieu, P. (2007). La dominación masculina. Anagrama, Colección Argumentos. Barcelona, España.

De Sousa, S. B. (2009). Una epistemología del Sur. México. CLACSO, Siglo XXI.

Duschatzky, S. y Correa, C. (2014). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en declive de las instituciones. Buenos Aires, Argentina. Paidós. Tramas Sociales 15.

Dussel, E. (2005). Europa, modernidad y eurocentrismo. Paideia, Revista de Divulgación del pensamiento crítico. Mayo-junio-julio. No. 8. Año 2, Vol. 2. Coeditado con: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto Intercultural Interdisciplinario y Universidad de Guanajuato. México.

Falicov, C. J. (2001). Migración, pérdida y rituales. En: VIII Congreso Nacional de Terapia Familiar de la Asociación Mexicana de Terapia Familiar. Octubre, 5, 2001. CEFyP, Buenos Aires Argentina.

Ferrándiz, M. F. y Pampols, C. F. (2004). “Una mirada antropológica sobre las violencias”. Alteridades 14(27). UAM-Iztapalapa, México, pp. 149-163.

García, C. N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Gedisa. Barcelona, España.

Hernández, H. L. F. (2013). "Mujeres y graffiti en México: algunas reflexiones sobre género y juventud". En: Debate Feminista, Año 34, Vol. 48. Octubre. México, D.F. pp. 63-74.

Ibarra, M. M., Basaldúa, S. J. E., Ramírez, D. B. S. y Hernández, C. J. V. (2013). Jóvenes, migración e identidad. El caso del Municipio de Calpan, Puebla. UIA-Puebla, INDESOL.

INEGI. (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. Principales resultados por localidad.

Lamphere, L., Ragoné, H. y Zavella, P. (1997). Situaded Live, Gender and Culture in Everyday Life. Routlege. N.Y. USA.

Martínez, C. B., Méndez, C. E. y Pérez, N. E. (2014). "Expectativas de vida, género y ruralidad de jóvenes en una comunidad migrante del estado de Puebla, México". ASyD No. 11. pp. 337-357.

Mesina, P. M., Carvajal, S. Ma. G. y Suárez, D. C. (2012). Jóvenes, género e indisciplina. Universidad de Colima, Facultad de Trabajo Social. Buenos Aires Argentina.

Marcos, S. (2013). "Descolonizando al feminismo: la insurrección epistemológica". En: Georgina Méndez Torres, Juan López Intzin, Silvia Marcos y Carmen Osorio (coord.). Senti-pensar el género, perspectivas desde los Pueblos originarios. Guadalajara, México. IINPIM, Taller Editorial La Casa del Mago, Red Feminismos Descoloniales.

Martínez, C. B. y Díaz, C. R. (2005). Metodologías de Capacitación de Género con mujeres Rurales en México, 1990 – 2003. Colegio de Postgraduados. México. ISBN968-839-429-7, 405pp.

Moser, C. (1991). "Las mujeres en la planeación del desarrollo. Necesidades prácticas y estratégicas de género". En: Políticas de cooperación para el desarrollo y participación de las mujeres. Bilbao, España. Ed. Hegoa.

Muñoz, B. (2010). Los grafiti in tabula cómo método de comunicación: autoría, espacio y destinatario. Revista de Dialectología y Tradiciones Populares. Vol. LXV, no 2, pp. 389-426.

Pacheco, L. de G. L., Pérez, R. R. y Castro, P. U. M. (2013). Jóvenes rurales. Viejos dilemas, nuevas ruralidades. Universidad Autónoma de Nayarit, Juan Pablos Editor. México.

Valle, T. del (2000). "Proceso de la memoria: cronotopos genéricos". En: Teresa del Valle (ed.). Perspectivas feministas desde la Antropología Social. Barcelona, pp. 243-265.

Páginas WEB

Marcial, N. y Dueñas, G. (2015). "Serían Atzala y Ozolco Pueblos Fantasma". El Sol de Puebla. 19 de enero de 2015. Disponible en: http://www.oem.com.mx/elsoldepuebla/notas/n3676693.htm

Crisanto, G. (2012). “Save The Children apoyará con 3 mdp a niños migrantes en Puebla”. Sexenio.com.mx. disponible en: http://www.sexenio.com.mx/puebla/aticulo.php?id=10289

Síntesis curricular

Rufino Díaz Cervantes.
Doctorado en Estudios Internacionales e Interculturales por la Universidad de Deusto, País Vasco. Ex becario del IFP de la Fundación Ford y del CONACYT. Profesor Investigador Asociado del Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas, Campus Puebla, México. Experiencia en gestión, capacitación, evaluación y documentación sobre desarrollo rural por más de 20 años en Michoacán, Oaxaca, Tlaxcala, S.L.P y Puebla. Coautor del libro (2010). *Transversalidad de género en la capacitación con mujeres rurales: aprendizajes desde la gestión de la sociedad civil (Coautor).* Publicación de artículos en revistas y capítulos en libros sobre el tema de desarrollo rural, interculturalidad, migración, género y masculinidad en contextos indígenas y campesinos.

RA XIMHAI ISSN 1665-0441
Volumen 12 Número 1
Enero – Junio 2016
199-212

BREASTFEEDING AND SOCIAL, CULTURAL, GEOPOLITICAL EMBODIED BARRIERS

LACTANCIA MATERNA Y LAS BARRERAS SOCIALES, CULTURALES Y GEOPOLÍTICAS

Miriam **Castaldo**[1] y Rosalia **Marrone**[2]
[1]Medical anthropologist at National Institute for Health, Migration and Poverty (INMP), Rome, Italy. [2]Doctor Infectivologist at National Institute for Health, Migration and Poverty (INMP), Rome, Italy.

SUMMARY

This study in medical anthropology was conducted at the National Institute for Health, Migration and Poverty (INMP), in Rome, Italy, and was carried out in 2013-2014 as part of the project "Clinical and social evaluation of medical practices in the treatment of infectious diseases in paediatrics for children of vulnerable populations". At the end of the project, it was possible to ensure diagnostic accuracy, the proper prescription of antibiotic therapy and improve family care of children affected by pharyngotonsillitis. In addition, it was possible to acquire knowledge of the health of children with respect for certain social determinants. The anthropological research targeted mother's of children and adolescents from the age of 3 to the age of 17 immigrated to Rome from Africa: sub-Saharan and North; furthermore from Asia: Indian subcontinent, West Asia, Eurasia, Middle East, Arabian peninsula; South-East Europe; Centre and South America. In this article we'll consider only mother's of 39 children and adolescents from Latin America (Argentina, Brazil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Peru, Dominican Republic, Uruguay and Venezuela). The study aimed at analysing the formation and the socio-cultural representation, which emerged from interviews of women regarding barriers to breastfeeding; the effects of breastfeeding on the psychological and physical health of infants; the social and domestic consequences, which affect women who did not stop breastfeeding when they feel they should have.
In Italy, as in other destination countries for global migrations, barriers that prevent the access to the healthcare system must be removed, barriers that are accentuated by linguistic and cultural incomprehension, through adequate multidisciplinary healthcare settings such as the one we are presenting, composed of a medical doctor, an anthropologist and a cultural mediator.[28]
Key words: medical anthropology, infectivology, transdisciplinary, latin America.

RESUMEN

De 2012 a 2013 se llevó a cabo una investigación de antropología médica en el Instituto Nacional para la Salud, la Migración y la Pobreza (INMP) de Roma, Italia, como parte del proyecto de infectología pediátrica dirigido hacia menores de edad italianos e inmigrados en condiciones socio-económicas frágiles, afectados por faringitis o faringoamigdalitis aguda. Al finalizar el proyecto se pudo garantizar la precisión diagnóstica y la adecuada prescripción de la terapia antibiótica; además, mejorar la atención familiar de los niños afectados por faringoamigdalitis. Además, pudieron adquirir conocimientos sobre el estado de salud de los niños con respeto de ciertos determinantes sociales. El estudio médico antropológico ha involucrado a las madres de niños y adolescentes desde los 3 hasta los 17 años inmigrados de América Latina, Asia, África, hacia Italia; si bien en este texto, se toman en consideración a las madres de 39 niños y adolescentes provenientes exclusivamente de América Latina (Argentina, Brasil, Columbia, Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela) y se han incorporado algunas enfermedades que las mujeres entrevistadas creyeron transmitir a sus propios hijos a través del amamantamiento. Los resultados de la investigación han evidenciado que las mujeres construyen algunos tipos de enfermedades y sufrimientos que padecen sus hijos a través de factores como el *susto,* el *coraje*, la *muina*, el *enojo* y el *mal de ojo*. En Italia, así como

[28]The presence of a cultural mediator, carrier of the language and the culture of the interviewed women, was fundamental not only for translation purposes but also for the interpretation, explanation, and the codification of words, symbols and signs of the culture and social background evoked during the interview.

Recibido: 18 de abril de 2016. Aceptado: 30 de mayo de 2016.
Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 12(1): 199-212.

en otros países destino de corrientes migratorias, existe la necesidad de sobrepasar las barreras de acceso a la salud cuya causa se puede identificar en la incomprensión lingüística y cultural a través de grupos transdisciplinarios de salud, como el que presentamos en este estudio, compuesto por antropólogos, médicos y mediador cultural.
Palabras clave: antropología médica, infectología, transdisciplinario, Latinoamérica.

INTRODUCTION

The necessary milk, memories of an absence

Breastfeeding during the first 6 months postpartum has nutritional, immunological and psychological benefits for the child and the mother (Tenorio, 2014). Breastfeeding is the most cost effective way to decrease child mortality and morbidity in developing countries. In particular, breastfeeding is important for the protection of children against infectious diseases such as diarrhea and acute respiratory infections (Li *et al.*, 2014; Miller, 2005). However, in some cases breastfeeding is not frequent (WHO, 1981).

Early cessation of breastfeeding has adverse health and social implications for women and children. As a result, these produce greater expenditure on the national health care provision, and increase health inequalities.

In Latin America 38% of infants are exclusively breastfed during their first six months of life (PAHO & WHO, 2013); children in Latin America and the Caribbean are breastfed on average for 14 months, though as with other breastfeeding practices, there is great variability in the duration: the average is seven months in the Dominican Republic and Uruguay; 18 months or more in Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras and Peru; 14 months in Brazil and 10 months in Mexico (PAHO & WHO, 2013).

In fact, numerous studies (Castaldo, 2015; Burkhalter and Marin, 1991; Forman *et al*., 1992; Labbok, 2013; Patel, 2013) have shown that breastfeeding is interrupted because of specific factors related to a sociocultural system of reference.

The ethno semantic approach to breastfeeding of a specific culture - breastfeeding that may take place, be interrupted or not occur at all- determines the growth and the health of the child's body and thus of this same individual as an adult. The conditions of the mother during pregnancy and maternal milk, but also other fluids such as blood (Castaldo, 2004) in numerous non-western contexts are sometimes seen as causes of transmission of diseases and of psychological distress that appear at birth and that are culturally codified (Barnett, 2005; Castaldo, 2004; Castro *et al.*, 1998; Mendenhall *et al.*, 2012; Mull, 1992). In order to avoid these, mothers must interrupt breastfeeding (Forman *et al*., 1992), and in their native cultural context, this is not only understood but often recommended.

Women seem to incorporate the moral blame of psychological and physical illnesses, which occur, and represent the signs of these illnesses on the body of their children starting from their birth (Hurtado, 1989). This happens when women who are breastfeeding undergo traumatic experiences, which can affect their milk, in their native context, before emigration. These are: individual or collective violence, torture and abuse; private forms of violence such as psychological and physical abuse and beatings by their partner (Johnson and Johnson, 2013); the death of a family member or of a community member (Malkki, 1995); furthermore these experiences include

persecutory supernatural-magic factors, identified by the hispanophone Latin American women interviewed as *susto* (Castaldo, 2015; 2004; Castaldo *et al*., 2014, Mysyk, 1998; Rubel *et al.*, 1995; Collado, 1988; Simons & Hughes, 1985; Signorini & Lupo, 1989; Baer & Penzell, 1993), *coraje* (Mendenhall *et al.*, 2012; Donlan & Lee, 2010), *mal de ojo, muina* and *enojo*, (Seijas, 1972). Such concepts in hispanophone Latin America and in the Mediterranean region indicate feelings of envy capable of causing illnesses such as *mal de ojo*, anger or resentment like *enojo*, *muina* and *coraje*, and finally of causing feelings of fear and fright as is the case with *susto*. The latter is described in literature also as a culture-bound syndrome[29], a semantically complex concept in that the same signifier *susto* can indicate both an illness and an etiological factor (Seijas, 1972). Represented as an illness it seems to appear following a strong emotion and a threatening or sudden impression, natural or supernatural, and can especially impact women and children resulting in illness.

Cultural systems and traditional treatments and knowledge are able to provide an interpretation for and signify such childhood illnesses, whereby milk is seen as "bad" because of a series of culturally accepted etiologies such as *susto* ("fright") (Baer *et al.*, 1993; Castaldo, 2004; 2015; Castro *et al.*, 1998; Mendenhall *et al.*, 2012; Mysyk , 1998; Palma *et al.*, 1974; Seijas, 1972)*, coraje* (Collado Ardon, 1988; Castaldo 2004; 2014; 2015) *muina, enojo* ("anger") (Rubel *et al.*, 1995) *and mal de ojo* ("evil eye").[30] In Italy, in a context where the allopathic approach prevails, such interruption of breastfeeding, and especially the effects on the children who are at the center of medical attention requested by the mothers, cannot be fully understood. Biomedicine is not able to recognize factors that differ from the purely biological element of a body and does not see this body as being also historic and cultural; this situation can lead to noncompliance by the nuclear family with a medical examination and consequently with the diagnostic procedure and treatment that might be prescribed (Guerrero *et al.*, 1999; Seijas, 1972; Wikan, 1999; Zuñiga, 2012), an attitude that prevents full access to the National Health System and poses a problem for the health of migrant populations (Palma *et al.*, 1974; Simons, 1985).

The work of transdisciplinarity

This article presents the preliminary results of an ongoing prospective study in medical anthropology carried out in 2013, in the wider context of the project "Clinical and social evaluation of medical practices in the treatment of infectious diseases in pediatrics for children of vulnerable population" carried out at the National Institute for Health, Migration and Poverty (NIHMP) in Rome. The realization of the project required the presence of a multidisciplinary team composed of an infectious disease specialist, a pediatrician, an anthropologist, a pediatric nurse, a developmental psychologist, a social worker, a staff of 32 cultural mediators of the NIHMP, specialists in various medical fields, a pediatric neuropsychiatrist, a cardiologist, an epidemiologist and a pediatric ecographist.

The eligibility criteria for the sampling required the children between the ages of 3 and 17 to be born in Latin America (*Table 1*) and to have immigrated to Italy with their family, with one parent,

[29]A notion that is substituted by three different concepts in the DSM V: *cultural syndromes*; *cultural idioms of distress* and *cultural explanations of distress or perceived causes.*

[30]These concepts, frequent in Hispanic America and in the Mediterranean Basin, indicate feelings of envy that can cause illnesses, such as *mal de ojo*, (rage), *enojo*, *muina*, *coraje*, and *susto*, also described as a culture-bound syndrome, associated in literature to a critical state, an illness or an etiological factor that arises as a consequence of an impacting emotion or of a sudden threatening impression, present or past, natural or supernatural, that can occur and cause illness in people of all ages and can transmit diseases and distress especially to children if transmitted through breastfeeding.

or to have joined a relative previously emigrated, and to have been resident in Italy for not more than two years.

The Latin American population was chosen because of the large number of immigrants in Rome from this macro socio-geographical area. These types of displacement are defined as socio-economic by the current European migration policies, which aim to contain and manage migration (see the Frontex Agency) in a more coercive way than before. It must be noted that this type of legislation is built around the dichotomy that is today stronger than ever between forced migrants (refugees) and economic migrants, instrumental in the control of "irregular" migration and in the defense of ephemeral borders and territories, and not so much aimed at the protection of the rights of asylum seekers.

Latin American migration in Europe had a predominantly political nature in the '70s and '80s, and consisted mainly of people exiled from Argentina and Chile, to name only a few contexts. In the '80s and '90s it diversified, the migration flow was now linked to labor patterns of impoverishment and inequality in several countries in Latin America (Yépez del Castillo and Herrera, 2007). This is not the context to dwell on the political, economic and socio-cultural processes that produced and modified the reasons for the displacement of people, especially women (IDOS, 2015), from Latin America to Europe; however it should be noted that in Italy the immigrants of Latin American origin represent one of the twenty citizenships most present, more than half of them being women and minors. It is moreover mainly people from Peru (about 110,000) and Ecuador (about 89,000) (IDOS, 2015).

The children were enlisted by a Brazilian cultural mediator who contacted the Latin American communities in Rome by visiting places of worship, shelter homes for children and their mothers and contacting women and mothers who had been assigned to the day hospital of the NIHMP.[31] The families that were contacted were directed to the pediatric infectious diseases department where the first examinations took place and where the medical referent for the project explained the protocol so as to begin the medical procedures for the children.

We evaluated every immigrant child by using GLNBI (National Working Group for Immigrant Children) diagnostic protocol (*Figure 1*) (Adami Lami *et al.*, 2007).

GLNBI drew up a diagnostic-aiding protocol for examining children of immigrants at their entry to Italy, in order to assess their health status, often poorly documented, in order to identify infectious diseases, nutritional deficiencies, immunization status, intestinal parasitism or other pathologies.

In agreement with other studies and both Italian and international guidelines, an early and complete sanitary screening is advised at least in children coming from high risk countries and settings with low socio-sanitary conditions (DuPlessis and Cora-Bramble, 2005).

[31]The presence of a cultural mediator in the setting allowed to optimize the identification of the needs of the patients, in that the mediator did not act merely as a translator but played a crucial role in questioning, interpreting, explaining and providing context for the words, symbols and signs of the culture and society of which the family is a carrier.

Anamnesis
Physical Examination
Laboratory tests: glycemia, creatinine, blood count and differential white blood count, alkaline phosphatase, transaminase, blood protein electrophoresis, ferritin, ESR (erythrocyte sedimentation rate), HBV and HCV infection markers, TPHA, HIV 1-2 antibodies, intestinal parasite investigation (on 3 samples), urinalysis, Mantoux intradermal reaction.
According to provenance state:
• Belorussia and Ukraine: TSH and FT4 dosage;
• Latin America, Africa, Asia: antibodies against cysticercus;
• Eastern Europe, Latin America, India: antibodies against toxocara.
Second level examinations:
• Chest X-Ray if positive Mantoux.
• Hb electrophoresis and/or Glucose-6-Phosphate Dehydrogenase dosage: according to blood count results in children coming from high prevalence areas for hemoglobinopathies and/or red blood cells' enzyme deficiency.
Specialists' consultancies: all of the requested as needed.
Vaccine schedule: serological research of vaccine's immunization or boosts if only one dose was performed on the child, according to the Italian vaccine schedule.

Figure 1.- National working group for immigrant children's diagnostic aiding protocol for international adopted and immigrant's children (2007).

A complete physical examination for assessing the overall child health status and the following tests were performed and, when facing potential specific pathologies, a specialist's visit (dermatologist, oculist, otorhinolaryngologist), were prescribed.

All the children were without symptoms or evidence of illness at the time of screening. Surprisingly, 47% had at least one previously unknown health problem if we consider only laboratory tests. If we consider also the specialist's visit (dermatologist, otorhinolaryngologist, oculist) the value rose to 68%.

During the first pediatric infectious diseases examination the anthropologist carried out a semi-structured interview with women, mothers of infants and adolescents, in private to ensure confidentiality, with the aim of analyzing the effects of maternal milk on the psychological and physical health of the children, on the basis of the lines of reasoning provided by mothers in the context of emigration and immigration. The conversation was never forced so as to respect feelings, emotions and provide the time needed by each woman interviewed and by the family member with her, especially children who, during the interview with the mother, waited with the father when present, with the social worker, with the child and adolescent psychologist or with the paediatric neuropsychiatrist. Adolescents instead waited outside the room while their mother was being interviewed. According to the Declaration of Helsinki, written informed consent was

obtained from each participant included in the study, before interview.

The interview was carried out in Spanish, or in Italian in the case of women who preferred to use this language; the Brazilian cultural mediator translated simultaneously into Portuguese. The interview, that consisted in 37 items, open and closed, investigated: breastfeeding; the systems of etiological and therapeutic treatment of reference in emigration and immigration to Italy; specific forms of social distress (linked to the socio-economic conditions of the families living in Italy) and other forms of child illness where the moral and causal connection is believed by the mother to be in specific etiological and socio-economic factors spread in Latin-America, especially in the Hispanic America, such as *mal de ojo*, *susto*, *enojo*, *coraje*, and *muina.* These illnesses were experienced by the mothers and then passed on to their children through breastfeeding, thus leading to a negative alteration in the normal course of gestation and affecting the milk they gave the infants.

The interview was translated simultaneously by the anthropologist; it lasted about 45 minutes-1 hour. The women were interviewed one time for every child, though some aspects not fully dealt with were further discussed with the women on days in which they came to the day hospital for the blood tests of the children, as scheduled by the medical protocol, and on the days they came to pick up the results, for a total of three times. There was no dispersion of the sample of participants; the interview was carried out in 100% of the cases during the first medical examination.

Observations and analysis: migration in children's bodies

Table 1 shows a summary of demographics for the sample of 39 participants. The sample is composed of 39 children of an average age of 12, 4 years, of which 34 (89%) speak Spanish and 4 (11%) Portuguese. The minors arrived in Italy with different typologies of migration, the main types being: on their own, to join their family previously immigrated, came with all the family, came to Italy with the mother, looking for work and in search of social and economic stability; finally came to Italy with the father to join mothers and wives immigrated previously.

The children are mostly from a one parent family, for a total of 30 mothers with children that belong to categories of vulnerable population. Eight of the interviewed women are unemployed, 20 are employed in services and as caretakers, but of these only seven have a contract, while the rest, are paid by the hour and work illegally.

Table 1.- The distribution of the studied population

	Males	Females	Total
Peru	4	7	11
El Salvador	5	4	9
Ecuador	1	3	4
Brazil	3	1	4
Colombia	1	1	2
Venezuela	2	0	2
Honduras	0	2	2
Dominican Republic	1	0	1
Nicaragua	1	0	1
Argentina	1	0	1

	Males	Females	Total
Paraguay	1	0	1
Uruguay	1	0	1

The interviews carried out with the mother's show that 38 out of 39 children were breastfed (*Table 2*) and the period range of breastfeeding varies from one month to two years and a half. Of these 33 were breastfed for a period of time that goes from one month to two years and a half, with no specific duration prevailing. The duration is not known for five children, their mothers did not answer the question because they said they could not remember. It is important to note that the mothers of 19 children reported that they felt forced to stop breastfeeding, and continued feeding with artificial milk, cow's milk or tea. Of these 14 stopped breastfeeding before their child turned two, and said they had done so to avoid passing on through the milk the traumas and suffering they were undergoing, and to avoid compromising the health of their child. This indicates a mother-child relation structured around the inheritance of contagion and on causal connection (Zempléni, 1987). Five women stopped breastfeeding because of work related issues or because of insufficient milk.

The two main reasons given by the mothers for premature cessation of breastfeeding are:

- they suffered traumas, came into contact or were attacked by invisible agents who relate to the socio-cultural system of reference (*susto*, *mal de ojo*, *coraje*, *muina*, *enojo*);
- they were subjected to violence or psychological and physical abuse by their husbands, such as maternal intimate partner violence (IPV) (James *et al.*, 2014; Wikan, 1999).

Table 3 synthetically reports the reasons given by the women for cessation of breastfeeding.

Table 2.- Infant breastfeeding practice

Breastfed child ever	Total	%
0	0	0
< 3 meses	10	26
> 3 – 6 mesee	4	11
>6 mes – 1 año	4	11
>1-2 años	7	18
> 2 años	8	21
NR	5	13

Breastfeeding barriers and the embodied fright

Refugees, asylum seekers and victims of torture require an epistemological framework which may allow the convergence of experienced traumatic events during armed conflicts, individual and collective persecution, threats and violence undergone while fleeing, and violence, uncertainty, nostalgia, disappointment experienced in the host countries. It is also necessary to consider the violence in the family, the traumas most intimate that often manifest themselves with heterogeneous expressions of psycho-physical suffering: signs of alienation, rejection of the host context (Fanon, 1959; Beneduce, 2010). With respect to these aspects, the breastfeeding period reveals interesting perspectives.

Mothers in fact imagine and describe themselves as being responsible for illnesses and psychological and physical anomalies manifested by their children since birth (Mabilia, 2000) if during breastfeeding they are subjected to traumas such as maternal intimate partner violence (IPV), if they come into contact with invisible entities which alter and damage the nutritional values of the milk and if, as a consequence, they do not immediately and definitely stop breastfeeding. These traumas and invisible agents are identified and represented by hispanophone Latin American women with the concepts of *mal de ojo*, *susto*, *enojo*, *coraje*, *muina*, depending on their socio-cultural systems of reference. These are not mentioned during medical examinations, as they are not only concepts expressed in a different language, and have a meaning only in that precise language, but are words that do not have a meaning for western biomedicine which is not able, on its own, to understand types of distress that are alien to allopathic nosology (Hunt and Arar, 2001). It is important to highlight that women immigrated to Italy turn to the SSN expressing needs relating to the health of their children; these children are also immigrants, and have manifested such types of psychological and physical distress from birth, for which the mothers feel they are responsible.

Table 3.- Problems encountered by mothers of 19 Latin-American children <3 month - 1-2 years based on interviews

Breastfeeding period	Problem	No.
< 3 months		
	*Susto:"*After having suffered from *susto* my milk stopped for a week and then came back with medicines, but he didn't want it anymore";	
	"When I was pregnant I suffered a terrible electric shock and the iron caught fire: my milk was watery, this is why I breastfed only for three months"; "Because I had a very strong *susto* and the milk was bad".	6
	Mother working outside home.	1
	Mal de ojo and mother working outside home.	1
	Domestic violence and mistreatment cause feelings of *enojo:*"When I was pregnant the father was a drug addict and beat me a lot. I passed the *enojo* through my milk".	2
3 – 6 months		
	Domestic violence and mistreatment cause fright as *susto*; mother working outside home.	2
	The mother could not wake up at night to breastfeed.	1
> 6 months– 1 year		
	Domestic violence and mistreatment cause feelings of *coraje:* "my husband beat me a lot and I was afraid to transmit my *susto* to my son. He is very afraid, he is afraid because of all the traumas I suffered and because I passed them on to him".	2
	Mal de ojo.	1
	Maternal distress of various kind.	2
> 1-2 years		
	Maternal milk was insufficient.	1

The medical field is one of the areas in which the exercise of power, bio-power is expressed in a coercive way and exercised on the bodies of migrants by means of rationales and instruments which search for signs of pathological evidence (Beneduce, 2010). One of these rationales concerns medicalization and scrupulous attention is given to the horrors that migrants and refugees have witnessed: torture, violence, persecutions that have forced the migrants to flee their home towns. The work of Fassin and Rechtman (2007), Fassin and D'Halluin (2005), have shown how exclusive attention is given to the body of migrants requesting international protection; the sick and suffering body emerges as a privileged instrument for exercising the right to citizenship.
The body that suffers in an evident way becomes the place where migration policies are inscribed, and is transformed into a battlefield in which one struggles to affirm the present and the future, not only the past of the 'migrant citizen'; this citizen today needs concrete responses to the profound violence and traumas caused by the political, economic and social contradictions experienced in daily life.

Fassin (2006) mention that to legitimize the disease to the point that it is the only justification for the presence of a migrant means condemning many undocumented foreigners to officially exist only as sick people. These statements point to a political strategy that pays attention to the body only when it has suffered persecution in the country of origin, while individual memory becomes less important and does not itself constitute sufficient proof of the suffering experienced. In order to seek international protection it is necessary that the person presents elements that prove the accuracy of his or her story, such as medical certificates. However, these considerations make it necessary to give attention to other rationales of biopolitics, and to consider the present of the immigrant and not only his or her past. In the clinical field, ethnography reveals the violence which arises from misunderstanding the semantics of the suffering brought by migrants and biomedicine unprepared to confront other moral conceptions and policies of health and disease. It is here that the health needs risk not being taken into account.

In order to mediate between the medical doctor and the child's family and convey such message it is crucial to adopt a correct socio-sanitary approach capable of accepting and providing answers to the requests for treatment that the migrant families present. The contribution of anthropology, in a context of daily hospital activity in the department of pediatric infectious diseases, is in fact a fundamental contribution in that it allows for an epistemological reflection on the sanitization of bodies, on the invisible violence generated by the lack of knowledge and comprehension, by the debasement of non-western systems of thought. It also points to the need of an intervention that must be able to work as a container for forms of distress, naming them by using the same language and the same semantics (*susto, enojo, muina, coraje*), allowing us to enter into contact not only with the *immigrant (the person "who is here") but also with emigrant, someone who comes from a place that is "full" of objects and ties, from a historic and cultural context* (…) (Beneduce, 2007). On the basis of a retrospective evaluation of our data we were able to establish that only a minority of the children examined resulted negatively to the tests carried out, and this leads us to confirm that a diagnostic survey after the arrival in Italy is useful, and that an early targeted intervention may thus be of primary importance to prevent consequences of neglected problems. In fact the objective of the project, of which we present the first results from an anthropological point of view, is to analyze and negotiate the experience of suffering brought by the families, in the light of socio-cultural processes but also in the light of the historic political and economic forces of migration that produce and reproduce exclusion, marginalization and inequality, in order to form a therapeutic alliance for the psychological and physical well-being of the child.

Limitations of the study

In this research we report the experience of women from diverse cultural backgrounds, it would therefore be inappropriate to attempt to create one picture of migrant breastfeeding practices and barriers.

It was not possible to interview some of the women because they did not return to the hospital. The main reasons are: socio-economic (the cost of transport); they could not miss work; they had to be at school to pick up their children; also the lack of female autonomy, in fact some husbands did not allow their wives to go out on their own and did not consent to them being interviewed by the anthropologist in their absence.

The study also found that some barriers are linked to communication problems due to the absence of the cultural mediator speaks Portuguese.

CONCLUSION

This research is the first stage of the study that we intend to carry out on the barriers to experience by women who for various reasons are immigrants in Italy. We intend to continue research on traumatic events related to intentional violence, structural violence, linked to the invisible world of persecutory magic violence, that women choose as privileged etiological events to signify disease and forms of suffering which them and their children experience. We have seen that such different types of violence endured by women can be transmitted by milk and can become manifest in childhood diseases also many years after breastfeeding, in that they remain active in the memory of the bodies of the children. The families we met with were composed of minors of various ages, also teenagers, and the mother's explanation of the suffering of the children were directly related to the history of breastfeeding (they answered the following questions: Did you suffer injury or trauma, during breastfeeding that may have damaged your milk? Have you ever suffered *susto* during breastfeeding, which may have damaged your milk? Did you have emotions of sadness and *enojo* during breastfeeding, which may have damaged your milk?).

It is possible to say that a past history of breastfeeding emerges from the answers, excessive or absent, which is always actual in the bodies of the children and the lives of their mothers. They, the mothers, make their children sick. This is the maternal imaginary that is shared by the nuclear and extended family.

The first results presented here also convey another aspect related to how we individually and collectively represent disease and underlying etiologies in the migration process: the relationship with other systems, knowledge and therapeutic practices.

The research wants to highlight that the risk of not being able to establish a contact with different cultural frames leads to not being able to deal with, in the context of a western healthcare system, the illnesses and psychological and physical forms of distress of children. If on the other hand, unlike what is being demonstrated by this project, the clinical settings are not able to grasp these aspects, aspects that cannot be related to the body seen solely as a biological body, that replicate the epistemic violence that silences the story and the socio-cultural sense of pain and anguish of the patient, the clinical intervention is bound to fail because this attitude constitutes a barrier that

blocks the access to the national, public, healthcare system, intended for the well-being of all citizens.

Finally, the knowledge and the comprehension of different models of parental care also has an important economic effect in this sector: it means a better organization of resources and a reduction of expenses (reduction of the number of admissions to hospital and of the days spent in hospital, reduction of the visits to the emergency rooms, and finally reduction of examinations that are not needed).

ACKNOWLEDGMENTS

We are grateful to the mothers who participated in this study. The project of which the current paper is a part was carried out with financial support from the Italian Ministry of Health.

REFERENCES

Adami, L. C., Gabrielli, O., Zaffaroni, M., Cataldo, F., Valentini, P., Veneruso, G. y Zavarise G. (2007). Protocollo diagnostico assistenziale per l'accoglienza sanitaria del bambino adottato all'estero. Obtenida el 15 de noviembre 2013, de http://www.glnbi.org

Baer, R. D. y Penzell, D. (1993). Research report: susto and pesticide poisoning among Florida farmworkers. *Cult Med Psychiatry*, 17(3), 321-327.

Barnett, E. D. (2005). Immunizations and infectious disease screening for internationally adopted children. *Pediatr Clin North*, 52(5), 1287-1309.

Beneduce, R. (2007). *Etnopsichiatria. Sofferenza mentale e alterità fra Storia, Dominio e Cultura*. Roma: Carrocci Editore.

Beneduce, R. (2010). *Archeologie del trauma. Un'antropologia del sottosuolo*. Bari: Editori Laterza.

Burkhalter, B.R., Marin, P.S. (1991). A demonstration of increased exclusive breastfeeding in Chile. *Int J Gynaecol Obstet*, 34(4), 353-359.

Castaldo, M. (2004). Susto o espanto. En torno a la complejidad del fenómeno, *Dimensión Antropológica,* 11, 29-67.

Castaldo, M. (2015). Susto: Etiology of Mental Disorders in Mothers and Children in Mexico. *Journal of Pregnancy and Child Health*, 2(6), 1-6.

Castaldo, M., Marrone, R., Costanzo, G. y Mirisola, C. (2014). Clinical Practice and Knowledge in Caring: Breastfeeding Ties and the Impact on the Health of Latin-American Minor Migrants. *Journal of Immigrant and Minority Health,* 17(5), 1476-1480.

Castro, R. y Eroza, E. (1998). Research notes on social order and subjectivity: individuals' experience of susto and fallen fontanelle in a rural community in central Mexico. *Cult Med Psychiatry*, 22(2), 203-230.

Collado, A. R. (1988). *Una enfermedad paralela: el susto*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Donlan, W. y Lee, J. (2010). Coraje, nervios, and susto: Culture-bound syndromes and mental health among Mexican migrants in the United States. *Advances in Mental Health*, 9(3), 288-302.

DuPlessis, H. M. y Cora, B. D. (2005). American Academy of Pediatrics Committee on Community Health Services: Providing care for immigrant, homeless, and migrant children. *Pediatrics*, 115(4), 1095-1100.

Fanon, F. (1959). *Pour la révolution africaine. Écrits politiques,* Paris: Éditions La Découverte.

Fassin, D. (2006). *La biopolitica dell'alterità. Clandestini e discriminazione razziale nel dibattito pubblico in Francia*. En I. Quaranta (Ed.). Antropologia medica. I testi fondamentali*,* (303-322). Torino: Raffaello Cortina.

Fassin, D. y D'Hallouin, E. (2005). The Truth from the Body: Medical Certificates as ultimate evidence for asylum Seekers. *American Anthropologist*, 107(4), 597–608.

Fassin, D. y Rechtman, R. (2007). *L'Empire du traumatisme. Enquete sur la condition de victime*. Paris: Flammarion.

Forman, M. R., Lewando, H. G., Graubard, B. I., Chang, D., Sarov, B., Naggan, L. y Berendes, H. W. (1992). Factors influencing milk insufficiency and its long-term health effects: the Bedouin Infant Feeding Study. *Int J Epidemiol*, 21(1), 53-58.

Guerrero, M. L., Morrow, R. C., Calva, J. J., Ortega, G. H., Weller, S. C., Ruiz, P. G. M. y Morrow, A. L. (1999). Rapid ethnographic assessment of breastfeeding practices in periurban Mexico City. *Bull World Health Organ*, 77(4), 323-330.

Hunt, L. M. y Arar, N. H. (2001). An analytical framework for contrasting patient and provider views of the process of chronic disease management. *Medical Anthropology Quarterly*, 15(3), 347-367.

Hurtado, E. (1989). Breast feeding in the etiology of diarrhea. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición,* 39(3), 278-291.

IDOS. (Ed.). (2015). *Dossier Statistico Immigrazione 2015*. Roma: IDOS, UNAR.

James, J. P., Taft, A., Amir, and L.H., Agius, P. (2014). Does intimate partner violence impact on women's initiation and duration of breastfeeding? *Breastfeed Rev,* 22(2), 11-19.

Johnson, N. L. y Johnson, D. M. (2013). Correlates of Readiness to Change in Victims of Intimate Partner Violence. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(2), 127-144.

Labbok, M. H. (2013). Breastfeeding: population-based perspectives. *Pediatr Clin North Am*, 60(1), 11-30.

Li, R., Dee, D., Li, C. M., Hoffman, H. J., Grummer, S. L. M. (2014). Breastfeeding and risk of infections at 6 years. *Pediatrics*, 134(1), 13-20.

Mabilia, M. (2000). The cultural context of childhood diarrhoea among Gogo infants. *Anrthopolgy & Medicine,* 7(2), 191-208.

Malkki, E. H. (1995). Refugees and Exile: From 'Refugee Studies' to the National Order of Things. *Annual Review of Anthropology,* 24, 495-523.

Mendenhall, E., Fernandez, A., Adler, N., y Jacobs, E.A. (2012). Susto, coraje, and abuse: depression and beliefs about diabetes. *Cult Med Psychiatry,* 36(3), 480-492.

Miller, L. C. (2005). International adoption: infectious diseases issues. *Clinical Infectious Diseases,* 40(2), 286-293.

Mull, D. S. (1992). Mother's milk and pseudoscientific breastmilk testing in Pakistan. *Soc Sci Med*, 34(11), 1277-1290.

Mysyk, A. (1998). Susto: an illness of the poor. *Dialectical Anthropology*, 23(2),187-202.

Palma, N. H., y Torres, V. G. (1974). Propuesta de un criterio antropológico para una sistematización de las componentes 'teóricas' de la medicina popular, a propósito de la enfermedad del susto. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, 8, 161-171.

Pan American Health Organization (PAHO) and World Health Organization (WHO) (2013). "World Breastfeeding Week 2013 Breastfeeding Support: Close to Mothers. Accessed October 21 2014. http://worldbreastfeedingweek.org/2013/

Patel, S. R. (2013). Primary Care Professional's Perspectives on Treatment Decision Making for Depression with African Americans and Latinos in Primary Care Practice. *J Immigr Minor Health*, 16(6), 1262-1270.

Rubel, A., O'Neill, C., y Collado, A. R. (1995). *Susto, una enfermedad popular*. México: Fondo de Cultura Económica.

Seijas, H. (1972). El susto como categoría etiológica. *Científica venezolana,* 23(3), 176-178.

Signorini, I., y Alessandro, L. (1989). *Los tres ejes de la vida*. México: Universidad Veracruzana.

Simons, R. C. (1985). The fright illness taxon (329-331). *The Culture-Bound Syndromes. Folk Illness of Psychiatric and Anthropological Interest*, 7, 329-331.

Simons, R. C., y Hughes Charles, C. (1985). *The Culture-Bound Syndromes. Folk Illness of Psychiatric and Anthropological Interest*. Holland & Boston: Dordrecht.

Tenorio, S. L. (2014). Culturally Sensitive Approaches to Recruitment and Retention of Hispanics in the National Lung Screening Trial. *J Immigrant Minor Health*, 16(4),761-764.

World Health Organization. (Ed.). (1981). *Collaborative Study on Breast-feeding: Contemporary patterns of breast-feeding*. (Report on the WHO Collaborative Study on Breast-feeding). Geneva: World Health Organization.

Wikan, U. (1999). Debate, Culture: A new concept of race. *Social Anthropology,* 7(1), 57-64.

Yépez del Castillo, I., Herrera, G. (2007). *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa. Balances y desafíos,* Flacso, Obreal, UCL, UB.

Zempléni, A. (1987). La maladie et ses causes: Causes origins et agents de la maladie chez les peuples sans écriture*. L'Homme,* 27(103), 141-142.

Zuñiga, J. A. (2012). Medication adherence in Hispanics to latent tuberculosis treatment: a literature review*. J Immigr Minor Health,* 14(1), 23-29.

Síntesis curricular

Miriam Castaldo
Is an anthropologist. Is currently medical anthropologist at National Institute for Health, Migrant and Poverty (NIHMP) in Rome, Italy. From 1999 to 2006 she lived in Mexico, where she received her PhD and Master Degree in social and medical anthropology from the IIA (Instituto de Investigaciones Antropológicas) UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México). Her anthropology degree is from La Sapienza University of Rome. She has worked in Latin-America, North Africa (in saharawi refugee camp) and Western Asia (in palestinian refugee camp). She teach medical anthropology in european hospitals, universities, health care professional associations.Her current research focuses on issues of medical anthropology, migration and refugees in Europe, Latin-America, West Africa and West Asia, social violence and psychophysical suffering as well as on structural connection between life and history. She is interested in sociocultural, socio-political and historical forces that influence the biographical experiences of illness in migrant and refugees person.

Rosalia Marrone
Is a doctor specialist in Infectious and Tropical diseases Is currently working at National Institute for Health, Migrant and Poverty (NIHMP) in Rome, Italy. She has worked in Africa in pediatric and infectious diseases ward. She teach infectios and tropical medicine in european hospital, university, health care professional associations Her current research focuses on issues of neglected tropical, migration and refugees.

COLABORACIONES

INSTRUCCIONES PARA POSTULAR ARTÍCULOS
A LA REVISTA RA XIMHAI

La revista Ra Ximhai de la Universidad Autónoma Indígena de México, Institución Intercultural del estado de Sinaloa, tiene como objetivo la publicación de artículos y ensayos científicos inéditos, revisiones bibliográficas y reseñas de libros en español, inglés, francés, italiano y portugués, vinculados a las ciencias sociales y de manera particular a los temas relacionados con la Paz, la Interculturalidad, los Conflictos y la Democracia en México, América Latina y el mundo en general.
Los trabajos deben ser originales e inéditos. Los textos deben de ser un aporte al conocimiento de las ciencias sociales y no deben de haber sido propuestos en otras revistas académicas.

Tipos de contribuciones:

- *Artículos de investigación.* Deben ser propuestos temporales o definitivos de investigación. Deben de contener por lo menos introducción, metodología, resultados y conclusiones.
Ensayos científicos. Derivados de investigación de campo, documental, combinada o de estudios de caso.
- *Estado del arte.* Elaborado a partir de perspectivas críticas y analíticas de revisiones bibliográficas donde se sistematizan y analizan teorías, metodologías y resultados de investigaciones en un campo específico del conocimiento con el propósito de exponer las diferentes tendencias predominantes (no menos de 25 referencias).
- *Reseñas bibliográficas.* Pueden ser de divulgación (de 3 a 5 páginas) o reseñas críticas que expongan las condiciones teóricas, metodológicas, epistemológicas y analíticas del libro reseñado.

Características de los trabajos:

- Deberán tener la forma y presentación de artículo, ensayo científico, estado del arte o reseña bibliográfica.
- Los textos usarán mayúsculas y minúsculas.
- Deberán ser enviados sin errores ortográficos ni gramaticales.
- Extensión mínima de 14 cuartillas y máxima de 35 incluyendo gráficas o cuadros en el tamaño carta que por default da el procesador de textos Word. Letra Times New Roman 12 pts, a un espacio y medio (1.5).
- Las citas textuales dentro del texto no deben de exceder 10 renglones. Las notas adicionales deben de ir numeradas, a pie de página y con interlineado sencillo. No deben de exceder cinco renglones.

Estructura formal del artículo

- *Título*
El artículo se iniciará con un título en español y en inglés. Debe presentarse en forma breve, es decir, indicar la naturaleza del trabajo de la manera más clara posible. No exceder 12 palabras.
- *Autor o autores*
El (los) nombre (s) del (los) autor (es) seguido por sus apellidos, los cuales deben estar separados por un guion sin espacios.
- *Resumen*
Se expondrá una síntesis del trabajo no mayor a 10 renglones, incluyendo los aspectos más relevantes: importancia, materiales y métodos, resultados y conclusiones. No se debe incluir en el

antecedente, discusión, citas, llamados a cuadros, figuras y referencias a pie de página. Estará escrito en español (Resumen) y en inglés ("Summary"). El "Summary" podrá tener hasta 10 renglones.

- *Palabras clave*

Son palabras ubicadas después del resumen, que se citan para indicar al lector los temas principales a los que hace referencia el artículo, además de facilitar la recopilación y búsqueda de la cita en bancos de información. Se requiere un número entre tres y seis y no deben estar contenidos en el título.

- *Key Words*

Son las mismas palabras que se incluyen en el apartado anterior, pero en inglés. Se enlistaran después del "Summary".

- *Síntesis curricular*

Al final del trabajo favor anexar una síntesis curricular (hoja de vida) de cada autor, no mayor a seis renglones, letra tipo Times New Roman 12 pts.

Reseña del libros

Debe incluir:

- Título del libro reseñado.
- Editorial, ciudad de edición y año de edición.
- Nombre y antecedentes personales del autor, institución a la que pertenece y correo electrónico.
- Notas a pie de página (opcional).
- Bibliografía al final del texto, de acuerdo a la normatividad APA (si emplea referencias adicionales al libro reseñado).

Ejemplos de citación

Las citas en el cuerpo del texto deben señalarse de la siguiente manera:

- Un autor. Ejemplo: (Galtung, 1996, p.57).
- Dos autores. Ejemplo: (Martínez y Muñoz, 1999, p. 265).
- Más de tres autores. Ejemplo: (Ortega, et al., 2002, p. 45).
- Una referencia con tres o más fuentes. Ejemplo: (Muñoz, 2003; Martínez, 2001; Potter y Whetherrell, 1987; Shotter, 2001).
- Citando una fuente indirecta. Ejemplo: (Citado por Martínez, 1999, p. 297-298).

Todas las referencias citadas en el texto deberán incluirse en la sección Bibliografía. A continuación algunos ejemplos:

Libros

- Kimlicka, Hill (1996), *Ciudadanía multicultural,* Barcelona: Paidós.
- Muñoz, Francisco y Jorge Bolaños Carmona (ed). (2011). *Los habitus de la paz. Teorías y prácticas dela paz imperfecta.* España: Eirene, Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.

Versión electrónica de Libro Impreso

- Martínez Guzmán y Sandoval Forero Eduardo Andrés (2009). *Migraciones, conflictos y cultura de paz.* En: contribuciones a las ciencias sociales, mayo 2009. www.eumed.net/rev/cccss/04/mgsf.htm

Se pone s.f. cuando no aparece la fecha de la obra.

Versión electrónica de un libro re-publicado

- Freud, Sigmund. (1999). El malestar en la cultura. Extraído de www.remp.edu.ec/libros (Libro original publicado en 1929).

Capítulos de libros

- Serbin, Andrés (2008). Paz, violencia y sociedad civil en América Latina y el caribe. Introducción a algunas nociones básicas. En: Andrés Serbin (Coord.). *Construcción de paz y diplomacia ciudadana en América Latina y el Caribe. Manual Teórico Práctico.* Págs. 11-81. Buenos Aires, Icaria Editorial.

Artículos

- Andino Gamboa, Mauricio (2001), "Multiculturalismo y educación superior: estudio de caso". En: revista *Reencuentro*, núm. 22, diciembre, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Artículos leídos en internet

- Turbay Posada, María José: "Equipos virtuales y tipos de conflicto intergrupal" en *Revista Caribeña de Ciencias Sociales,* agosto 2012, pp. 78-136. En: http://caribeña.eumed.net/equipos-virtuales-y-tipos-de-conflicto-intergrupal/

Tesis de grado

- Klein, Laurence (2010). *Derechos humanos, paz y desarrollo intercultural: construcción de una convivencia comunitaria en armonía con la madre tierra.* Tesis (maestría), Máster Internacional en Estudios para la Paz y el Desarrollo. Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz. Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Salas Luévano, Ma. de Lourdes (2013). *Migración y feminización de la población rural en México.2000-2005.*Tesis (doctorado), Universidad Autónoma de Zacatecas. En: http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/mlsl/index.htm

Referencias de entrevistas

Las referencias de las entrevistas se colocan al final de la bibliografía.
Entrevista a Juan Pérez García, Los Mochis, Sinaloa, 27/3/2013.

Cuadros, gráficos, mapas, ilustraciones y fotos

Deben ser enviados en archivo aparte, formato jpg con 300 dpi de resolución y deben de incluir la fuente respectiva. En el texto se debe de indicar el lugar de ubicación.

Envió de trabajos

Los trabajos a postular deben ser enviados a:
raximhai@uaim.edu.mx
grojomtz@yahoo.com.mx

SUSCRÍBASE NO DEJE PASAR ESTA OPORTUNIDAD

Inscripción a la revista Ra Ximhai

Estoy interesado en la suscripción anual (2 números) de la revista:

Apellido Paterno	**Apellido Materno**			**Nombre (s)**
Domicilio	**No. Ext.**	**No. Int.**	**Colonia**	**C.P.**
Ciudad	**Estado**	**País**	**Teléfono**	**Correo electrónico**
Profesión u oficio:				
Empresa/organización/institución:				
Forma de pago:	**Cheque ( )**		**Efectivo ( )**	

COSTO:

México	**$**	**750.00**
Otra parte del mundo	**US Dlls**	**46.00**

Depositar a la Cuenta: 65500583651 del Banco Serfin a nombre de la Universidad Autónoma Indígena de México.

Remitir esta forma y ficha de depósito a:

Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez

Revista Ra Ximhai. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. Los Mochis, Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 816-03-20 Ext. 1601.

La edición de este número estuvo a cargo del Comité Editorial de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). **Diseño de portada**: Ing. Aminne Armenta Armenta. **Formación de artículos**: Dra. Elvia Nereyda Rodríguez Sauceda, Dra. Rosa Martínez Ruiz y Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez. Tiraje 1000 ejemplares. Impreso en la Imprenta Universitaria 2016.

DIRECTORIO DE LA UAIM

M. en C. Guadalupe Camargo Orduño
Rector

Dra. Rosa Martínez Ruiz
Secretaria General

Lic. Mario Antonio Flores Flores
Coordinador General Educativo

C. Julio Alberto López Ávila
Coordinador General Administrativo

Lic. Cesar Alejandro Marcial Liparoli
Abogado General

M. en E. S. María Soledad Angulo Aguilazocho
Coordinadora Unidad Mochicahui

M. en C. Marina E. Vega Pimentel
Coordinadora Unidad Los Mochis

Ing. José Alonso Ayala Zúñiga
Coordinador General Unidad Choix

Dr. Gustavo Enrique Rojo Martínez
Editor General
Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Rosa Martínez Ruiz
Directora
Universidad Autónoma Indígena de México

Dra. Elvia N. Rodríguez Sauceda
Subdirectora
Universidad Autónoma Indígena de México

Colaboradores

Summaries
Dra. Raquel Rodríguez Sauceda
M. en C. Diana Paola Fierro Mexia

Apoyo editorial
Ing. Aminne Armenta Armenta
Dr. José Emilio Sánchez García

Webmaster
Julián Octavio Román Valenzuela

Revista Ra Ximhai. Fuente de Cristal 2334 entre Coral y Cuarzo. Fracc. Fuentes del Bosque. Los Mochis, Sinaloa. C.P. 81290 Tel: (668) 176-82-46 Ext. 1601.
Correos electrónicos: raximhai@uaim.edu.mx / grojomtz@yahoo.com.mx

UAIM
Cuerpo Académico Desarrollo Sustentable
Universidad Autónoma Indígena de México

CONACYT
Red PID
Paz, Interculturalidad y Democracia

Sinergia Comunitaria
Grupo de Investigación Regional Emergente
Universidad Autónoma Indígena de México

uaim