



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**DIAGNÓSTICO SOBRE VIOLENCIA
DE GÉNERO EN ALUMNAS DEL
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES SUR**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
RAFAEL LÓPEZ FLORES

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. MARÍA ISABEL BELAUSTEGUIGOITIA RIUS



CIUDAD UNIVERSITARIA, D.F.

2011



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradezco el apoyo económico que el pueblo de México ofrece a su juventud, por medio de la Universidad Nacional Autónoma de México que atendiendo a su compromiso educativo y social, hizo posible que recibiera una beca para la realización de mis estudios de maestría.

Agradezco a la Universidad de Valencia (España) y a la Universidad Nacional Autónoma de México por haber hecho posible la estancia de investigación que realice en la primera, durante mis estudios de maestría.

DEDICATORIAS

Hoy nos sentimos dichosos (Mini y yo) de tener a nuestro lado y sobre todo de llevar en nuestros corazones a nuestra personita preferida y a esa pequeña gran ilusión que es nuestro bebé hermoso **Rafita**, te has convertido en el centro de nuestras atenciones y de las emociones más hermosas que han conocido nuestro seres. Esta tesis es fruto de un gran esfuerzo, dedicación, vivencias y de apoyos, esperamos que sea un ejemplo para ti, por tal motivo, te la dedico con todo mi amor de padre porque tú me has dado la oportunidad de vivir esta esfera de mi vida y te estaré por siempre agradecido.

Esta tesis es producto de un trabajo académico pero también conlleva una larga historia conformada por encuentros, sentimientos, anhelos y personas, en este sentido, hay una personita hermosa que le agradezco con mi vida y mi amor cada momento a mi lado, ya que sin ella esta tesis y mi vida no sería la misma, gracias por enriquecer y embellecer cada día junto a mi, con todo mi amor y cariño de esposo; **Mini**, mi querida esposa y amiga, te dedico este trabajo, que tú conoces bien porque me has acompañado a lo largo de la realización de éste, te amo. Gracias por tus consejos, correcciones, puntos de vista, por estar a mi lado y por haberme dado el regalo más grande y hermoso de nuestras vidas, nuestro Rafita.

Mi vida, mi historia no la podría contar sin hacer referencia a las dos personas que en primer lugar les debo la vida, es decir a mi amado padre (**Albero López**) y a mi amada madre (**Julia Flores**), de ustedes siempre llevare: su amor, su comprensión, sus consejos, su apoyo incondicional, sus cuidados y su ejemplo, que hoy se han vuelto los pilares de mi vida como adulto, padre y esposo, por todo lo anterior, les dedico esta tesis con todo mi amor de hijo. Gracias por su apoyo aquí en México y en España, por sus e-mail y sus llamadas cuando estaba lejos, por haber acogido con cariño y amor a mi familia (Mini y Rafita), por haberme dado la oportunidad de vivir en un hogar y de conocer la alegría de tener un padre y una madre que siguen llenando de alegría mi vida.

A lo largo de mi existencia he tenido la dicha de compartir muy bellos momentos con mis hermanos y sus familias, con mi hermana (**Sonia-Eliseo**) y mis hermanos (**Alberto, Jorge-Julietta** y **Carlos**), aunque somos diferentes y hemos emprendidos caminos distintos conocemos bien el lugar de la familia y del apoyo, les estaré por siempre agradecido por su apoyo y cariño a lo largo de la realización de esta tesis, sobre todo cuando estaba en España, por esperar a diario un e-mail, por llamar, por cobrar mi beca, por acompañar a mi papá y a mi mamá al aeropuerto, etc. Les dedico esta tesis con todo mi amor de hermano y sabiendo que la vida no depara muchos momentos por compartir.

Esta dedicación y no la menos importante es para los nuevos miembros de la familia que con su inocencia, belleza y entusiasmo alegran, así como llenan de esperanza los rincones de nuestro hogar, es decir, para **Andreita, Rodriguito** y **Emi**, ustedes junto a Rafita serán los forjadores de un mejor futuro en sus propias vidas como de nuestro querido México, estoy seguro que con el crecer en la vida sabrán hacer suyo la esperanza que conlleva esta tesis y que se esforzarán por sus cumplir sus sueños y los llevaran a cabo, hoy saben que todo se puede con dedicación y esfuerzo.

Esta tesis también quiero dedicarla a mi nueva familia, por haberme acogido con amor y respeto. Gracias **Sra. Araceli Almaraz** por su apoyo, amor y dedicación tanto por mí, como por mi familia (Mini y Rafita), le estoy muy agradecido por acompañarme durante el embarazo de Mini y por haberme abierto las puertas de su familia, en especial de la familia **Samano Ramírez** y muy en especial a mi cuñada **Dulce N.**, la pequeña **Jocy** y el pequeño **Jean** que también me han acompañado en los momentos que he vivido en su hogar, su alegría me ha servido para reforzar mi andar, y estoy seguro que serán personas entusiastas y que se esforzarán por sus sueños.

Esta tesis también se la dedico a todas las mujeres mexicanas y de nuestros países hermanos de Latinoamérica, en especial a mis dos abuelitas: **Julia Flores Segundo** y **Remedios Díaz Tamayo**, mujeres de trabajo, endereza y dedicación, sin ellas nunca se hubiera escrito la historia de la familia López Flores.

AGRADECIMIENTOS

Dra. Marisa Belauteguigotia Rius: Directora del Programa Universitario de Estudios Género (PUEG). Le agradezco su apoyo siempre incondicional para enfrentar los retos que me llevo realizar esta tesis y la estancia de investigación en España, recordare por siempre sus consejos y su seminario; único y renovador, gracias.

Rían y Ana quiero ofrecerles un agradecimiento muy especial por su compañía e interés que mostraron cuando estuvimos en Valencia, las recordare siempre con alegría. Gracias.

Dra. Patricia Mar Velasco: Investigadora del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Su presencia en mi vida me ha aportado un cúmulo de herramientas para lograr mis metas, su calidez humana, sus consejos, su amistad, su paciencia y su interés han marcado mi persona de manera positiva, gracias por apoyarme en México y en España, hoy puedo decir que las veces que ha estado y formado parte de mi campo, han sido siempre para bien, mil gracias por todo.

Dra. Georgina Delgado, Mtra. Martha Leñero, Mtra. Hilda Rodríguez, Dra. Martha Alicia Tronco Rosas y Dra. Anita Hirsch Adler. Estoy sinceramente agradecido por su apoyo en las diferentes etapas que compartí con cada una de ustedes, por su interés, empatía, consejos, revisiones y/o seminarios, me llevo la grata experiencia de haber conocido a mujeres excepcionales.

Dra. Cristina del barrio, gracias por su compañía y por habernos recibido en su seminario cuando Mini y yo estuvimos en la Universidad Autónoma de Madrid, Dr. Juana Madrid y Dr. Pedro Ortega, Dr. Cruz Pérez, gracias por habernos brindado su espacio de trabajo cuando estuvimos en la Universidad de Valencia (UV), Amparo y Ramón por su apoyo cuando estuvimos en la UV.

INDICE

	Pàg
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO UNO	
CONFLICTIVIDAD Y VIOLENCIA DE GÉNERO	15
1.1. Violencia	17
1.1.1. Violencia simbólica	18
1.1.2. Violencia epistémica	19
1.1.3. Violencia directa, cultural y estructural	20
1.1.4. Violencia desde el enfoque de la salud	21
1.1.5. Violencia autoinfligida, interpersonal, comunitaria y colectiva	21
1.1.6. Violencia escolar	23
1.1.7. Bullying	24
1.1.8. Problemas de disciplina y disrupción en las aulas	30
1.2. Violencia de género	31
1.2.1. Repercusiones de la violencia en la salud de la mujer	38
1.2.2. Violencia de género en el ámbito escolar	44
1.3. El conflicto como origen de la violencia	54
1.3.1. ¿Qué es el conflicto?	61
CAPITULO DOS	
METODOLOGÍA	73
2.1. El problema	73
2.2. Indicadores de violencia contra las mujeres	77
2.3. Tipología de violencia contra las mujeres	81
2.4. Glosario	87
2.5. Categorías escolares	89
2.6. Ámbito de estudio, población y cálculo de la muestra	90
2.7. Aplicación del cuestionario	90
CAPITULO TRES	
LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL COLEGIO DE CIENCIAS HUMANIDADES SUR	92
3.1. Panorama general: cómo es vivir como mujer en el CCH Sur	93
3.2. Panorama específico: resultados estadísticos sobre la violencia de género en el CCH Sur	98
3.2.1. Valores porcentuales sobre la presencia de cada tipo de violencia de género a partir de las respuestas de	99

las víctimas	
3.2.2. Valores porcentuales sobre el sexo del agresor/a para cada tipo de violencia de género a partir de las respuestas de las víctimas	.....102
3.2.3. Valores porcentuales sobre el sentimiento ante un evento de violencia de género específico a partir de las respuestas de las víctimas	.....107
3.2.4. Valores porcentuales sobre la frecuencia ante un evento de violencia de género específico a partir de las respuestas de las víctimas	.....111
3.2.5. Comparación de los valores porcentuales por turno sobre la presencia de cada tipo de violencia de género a partir de las respuestas de las víctimas	.....113
3.2.6. Comparación de los valores porcentuales por grado sobre la presencia de cada tipo de violencia de género a partir de las respuestas de las víctimas	.....116
CAPITULO CUATRO	.....120
APRENDER A VIVIR JUNTOS: CONSTRUYENDO ESPACIOS LIBRES DE VIOLENCIA	
4.1. Aprender a vivir juntos	.....121
4.2. Modelos de convivencia	.....125
4.3. El aprender a vivir juntos desde un enfoque preventivo de la violencia	.....132
4.4. La coeducación como eje de la convivencia	.....134
CONCLUSIONES	.....146
REFERENCIAS	.....154
ANEXO	.....160

INTRODUCCIÓN

El ejercicio pedagógico no puede restringirse a sus ámbitos más tradicionales, ya que los retos que nos ofrece la sociedad actual, nos enfrentan a escenarios muy distintos al de décadas pasadas. Hoy es urgente reconstruir los espacios educativos hacia una convivencia plena basada en el libre ejercicio de los derechos de mujeres y hombres en un clima escolar libre de violencia.

Por tal motivo, la práctica pedagógica ha buscado herramientas teóricas y metodológicas en otras disciplinas para entretejer nuevas formas de ver la escuela y de construir los espacios escolares idóneos para el desarrollo armónico de las alumnas y los alumnos.

El reto de *aprender a convivir* no es nuevo en el escenario educativo, sin embargo hoy debemos operarlo desde el despliegue de nuevos conceptos como derechos humanos, derechos de las mujeres, violencia de género, asimetría, sexismo, patriarcado, masculinidad, sustentabilidad, etc.; conceptos que intervienen la labor pedagógica para redimensionar las prácticas escolares hacia ámbitos que hace unas cuantas décadas eran impensables como la igualdad de género.

Tampoco podemos negar que la violencia siempre ha estado presente en las aulas y patios escolares y que de alguna forma todos/as hemos sufrido o ejercido algún tipo de violencia a lo largo de nuestra historia escolar. No obstante el hincapié que hoy hacemos en la erradicación de la violencia en el ámbito educativo es lo que nos distancia de los posicionamientos tradicionales que la veían como un elemento más del clima escolar.

La violencia es un tema del que se habla cotidianamente, sobre todo, cuando se vive inmerso en un contexto social afectado negativamente por sus diversas expresiones y que deja sus desgarres en el tejido social. No obstante, la cercanía que se puede tener con la violencia no siempre nos asegura que podamos identificarla, señalarla y denunciarla como tal; además, el tema de la violencia no siempre se aborda con el profesionalismo que implica tratar esta problemática.

En el transcurso de esta tesis nos encontramos con que gran parte de las personas a las que nos acercamos para compartir experiencias sobre el tema de la violencia de género¹ ejercida contra las mujeres, lograban identificar algunas expresiones de la violencia (en general) pero les era difícil identificar con claridad lo que llamamos violencia de género. Aunque este término se viene utilizando con más frecuencia dentro de algunos círculos académicos y sociales, no se ha logrado proyectar debidamente su poder analítico, más allá de los círculos de expertos sobre este tema. Por una parte, se usa con una confusión y ligereza que nos preocupa, y por otra, se habla de ella desde imágenes recurrentes y estigmas. Por ejemplo, la mayoría de las personas identifican la violencia de género en el ámbito doméstico y en su expresión física pero no logran abrir su “visión” a un panorama más amplio donde puede ocurrir este tipo de violencia, así como en las diversas formas en las que se puede presentar.

En el caso de la violencia de género en el ámbito educativo la mayoría de nuestros interlocutores volvían a utilizar imágenes recurrentes: nos señalaban “que en la escuela hay violencia pero la normal”, por ejemplo, la definían como “chicos que rompen vidrios con los balones de futbol”, al tiempo que negaban tajantemente la existencia de violencia de género dentro de la escuela, ya que este tipo de violencia la identificaban con mujeres que son golpeadas por sus maridos. Los estigmas sociales sobre la violencia de género, y la falta de preparación para discernir entre conductas disruptivas, conflictivas, agresivas o de violencia por parte de los actores educativos que se dicen preocupados por el clima escolar, hacen que el tema de la violencia se aborde con poca certeza.

La violencia de género en el ámbito educativo se equipara con la violencia en el noviazgo y en el ámbito doméstico, lo cual niega las particularidades de este tipo de violencia y una efectiva intervención teórica y pedagógica. En este orden de ideas, nos era difícil encontrar literatura e investigaciones en México que tocaran específicamente este tipo de violencia; además, el fenómeno del *bullying* empezaba a sumar voluntades para estudiarlo de una manera más amplia en el sistema educativo mexicano, lo que restaba, en cierto modo,

¹ A lo largo de esta tesis cuando citemos el concepto de violencia de género nos referimos a la violencia ejercida por motivos de género contra las mujeres.

importancia al estudio de la violencia de género con sus particularidades dentro de las escuelas, ya que los esfuerzos institucionales se encaminaban al tema de moda, es decir, todos hablan del *bullying* pero pocos lo entienden con claridad.

Una situación que nos favoreció para encausar nuestro trabajo teórico en el medio educativo, fue la oportunidad de cursar una estancia de investigación en España. La estancia de investigación nos ofreció la oportunidad de acceder a literatura y sobre todo a una visión más amplia y más trabajada acerca de la violencia dentro del ámbito educativo, y todo esto a partir de los conceptos de *conflicto*, *convivencia* y *coeducación*.

La mayoría de las diferentes comunidades autónomas que conforman España, han logrado establecer, en algunos casos, planes de convivencia escolar que abarcan al sistema educativo del cual se hacen cargo, tanto en planes macro como a nivel más particular. Sin duda se ha trabajado con gran entusiasmo y responsabilidad en los diferentes proyectos de convivencia en cada comunidad. Los trabajos realizados por las comunidades de Andalucía y de Madrid son de los que retomamos más en nuestra tesis. Cabe destacar que de la Comunidad de Andalucía también rescatamos algunos aportes teóricos y organizacionales de su *Plan de igualdad* que nos aporta una visión de la escuela desde los referentes de la coeducación estructurados en un plan global.

Los planes y formas de convivencia nos llevaron a estudiar la dinámica del conflicto y sus consecuencias cuando no se encausa de forma apropiada, lo que puede resultar en violencia. El conflicto como teorización de la violencia se inserta de una manera muy accesible en el ámbito educativo y nos posibilita el establecimiento de estrategias. El concepto de conflicto es así una pieza importante en este trabajo, puesto que la dinámica del conflicto nos ayuda a establecer su evolución, las posiciones más comunes que las partes involucradas ocupan ante la contraposición de intereses (de género, sociales, edad, etc.) y las estrategias de intervención para solucionarlo de manera pacífica.

Nuestra experiencia en el terreno de la investigación de campo, consistió básicamente en aplicar un cuestionario sobre eventos de violencia de género en el Colegio de Ciencias y

Humanidades Sur (CCH SUR), donde las autoridades y la mayoría de las profesoras y profesores cooperaron y sobre todo de las alumnas encuestadas de este plantel, a quienes agradecemos tal apoyo. Cabe destacar que, en la mayoría de los grupos, las alumnas respondieron el cuestionario con gran seriedad. Algunos profesores (hombres) se sintieron incómodos con la aplicación de este cuestionario, Un profesor, por ejemplo, nos cuestionó sobre nuestra labor en un tono autoritario, nos pidió nuestra afiliación y nombre e hizo una llamada para saber quién nos había dado permiso para la aplicación, aunque después “permitió” que se aplicará este instrumento.

La mayoría de las personas que denunciarnos las situaciones injustas que viven muchas mujeres en México y en el mundo, nos hemos enfrentado a situaciones de intimidación y cuestionamiento al realizar nuestro trabajo; no precisamente un cuestionamiento basado en la construcción de ideas y posibles soluciones a la problemática de las mujeres, sino una actitud defensiva y no colaborativa. Estas experiencias nos hacen comprometernos más con la causa de las mujeres que buscan un mundo más justo y equitativo para ellas. Estas situaciones se pueden enfrentar con éxito cuando contamos con estrategias para resolverlas, y una base social, cultural, económica, etc., para empoderarnos en una sociedad donde el actor que ostenta más poder será quien tenga mejor condiciones de vida. Aquí se juegan las marcas de género, raza, edad y nivel socioeconómico vinculados con actos de violencia, discriminación, intimidación, desigualdad, pobreza, analfabetismo, etc. Nos era importante abordar el tema de la violencia de género, porque en este tipo de violencia está presente el uso del poder, las asimetrías y contraposición de intereses de género que colocan a las mujeres en posiciones menos favorables respecto a los hombres.

En la presente tesis abordamos el tema de la violencia de género en el ámbito educativo, con el objetivo de visibilizar sus expresiones e impacto en las alumnas, así como para puntualizar los rasgos más significativos de sus agresores: compañeros y compañeras de clase, docentes y personal administrativo que, al igual que ellas, asisten al mismo espacio escolar.

El fundamento del que parte nuestra tesis, señala que la escuela por medio de sus actores y su currículo, sigue reproduciendo roles de género con una fuerte carga de conductas sexistas y violentas, donde se hace presente el uso prepotente del poder, esto deviene de una cultura patriarcal que ha buscado subyugar a las mujeres; sin embargo, la conciencia plena de esta problemática se ve difuminada en situaciones e intereses que la ocultan, la niegan y la perpetúan en nuestra sociedad.

Una de estas situaciones está relacionada directamente con las vivencias cotidianas de las alumnas dentro y fuera de la escuela, vivencias que se desarrollan en un ambiente de violencia que afecta actualmente a la sociedad, violencia en las calles, en la familia y en el trabajo. Las alumnas viven en una atmósfera violenta que en cierto modo las imposibilita para identificar, señalar y nombrar la violencia que experimentan o ejercen, dentro del salón de clase, en el patio de deportes o los pasillos. A lo anterior se suma, el ejercicio libre de la violencia que llevan a cabo algunos agresores, en un clima de impunidad, auspiciado en la ineficacia de nuestras autoridades de “resguardo” y de impartición de justicia, y deja la sensación, que la denuncia realizada, se vea más como un trámite meramente burocrático, que el inicio de un despliegue de estrategias para la seguridad y retribución de un clima de justicia.

Otro factor a considerar es la negación que aún existe sobre esta problemática dentro del ámbito educativo y que está relacionado con la función educadora de la escuela y la responsabilidad social que históricamente se le ha atribuido sobre la formación de valores para la vida social. Esta formación quedaría en entredicho si se acepta que el clima escolar está contaminado por la violencia que se presenta desde las burlas, insultos, tocamientos, hasta golpes. ¿Qué institución aceptaría que ha “fracasado” en su función educadora? Se suma a esto la responsabilidad que conlleva la aceptación de actos de violencia en la escuela, aceptación que nos responsabiliza a crear un plan para detenerla, eliminarla y construir un clima escolar propicio para la educación, ¿quién aceptaría tal responsabilidad? En un sentido más personal, pensamos que la violencia de género nos cuestiona directamente sobre nuestra manera de actuar dentro y fuera de la escuela, cuando animamos sin darnos cuenta a nuestros niños y jóvenes a conducirse en y por medio de la violencia al

confirmar roles de género que legitiman conductas violentas. Se dice que el hombre debe ser muy macho (violento y prepotente), y nuestras niñas y jovencitas, en cambio, muy “femeninas” (abnegadas, sentimentales y atractivas), roles que son aplaudidos por gran parte de nuestras amistades, padres y madres de familia, así como profesoras y profesores: ¿Cómo aceptar que gran parte de la violencia contra las mujeres deviene del machismo que uno mismo alienta en la escuela y el hogar?

Abordaje teórico

Nuestro planteamiento teórico nos llevo a revisar algunas miradas de la violencia como la violencia simbólica (Bourdieu); epistémica (Espivak y Belausteguigoitia): directa, estructural, cultural (Galtung), autoinfligida, interpersonal, comunitaria y colectiva (Organización Mundial de la Salud), porque estos trabajos nos ofrecen elementos teóricos para abordar el fenómeno de la violencia desde una perspectiva más amplia, sin embargo, por la naturaleza de nuestra tesis hicimos énfasis en la violencia en el ámbito educativo, violencia que podemos definir como un cúmulo de expresiones de violencia dentro de una gran esfera que llamamos violencia escolar. Torrego (2007), la define como aquella violencia –más bien violencias- que tiene lugar en el ámbito educativo y que por consecuencia, afecta a los miembros de la comunidad educativa. Este autor menciona que en algunas ocasiones se colocan dentro de la esfera de la violencia escolar, conductas que trastornan el clima del salón de clase o el escolar pero que en realidad no son violencia, como la interrupción en las aulas o los problemas de disciplina.

Una de las expresiones de la violencia que acontece en el ámbito educativo y que podemos delimitar es el *bullying*. Olweus (2006), lo define como una situación de acoso e intimidación donde la víctima está expuesta de forma repetida, a acciones que le causan daño, hieren o incomodan y que pueden presentarse de manera directa como ataques relativamente abiertos a la “víctima”, e indirecta, como el aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo o de una persona.

El estudio del *bullying* se ha trabajado con un gran compromiso, y cada vez se escucha hablar más de este fenómeno en el ámbito educativo, sin embargo, no logra dimensionar las aristas principales de la violencia que afecta especialmente a las mujeres en una cultura machista. Aunque en el estudio del *bullying* se maneja el concepto de asimetría de poder física o psicológica entre el acosador y la víctima, es importante retomarlo desde la perspectiva de género para visibilizar sus mecanismos y actores por los cuales se instaura tal asimetría.

Cuando retomamos la categoría género en el estudio de la violencia, podemos hablar de la violencia de género, concepto que marca un antes y un después, cuando los calificativos para la violencia de los hombres hacia las mujeres ocultaban su verdadero significado. El concepto de violencia de género, en algunas ocasiones es dispar, ya sea en su uso y definición, por eso algunas organizaciones han buscado definirlo para tener un marco de referencia más homogéneo, como lo ha hecho la *Organización de las Naciones Unidas* (ONU), en su Consejo Económico y Social (1992) y en su Asamblea General (1993).

En el marco legal, actualmente tenemos instrumentos jurídicos para definir los ámbitos de acción de las instituciones gubernamentales para erradicar la violencia contra las mujeres como lo es la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia* (VLV) y la *Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia para el Distrito Federal* (VLVDF).

Uno de los planteamientos en esta tesis, fue trabajar con el concepto de violencia de género más allá de cómo se aborda en el ámbito de lo familiar o el laboral. Buscábamos llevar este concepto al ámbito escolar incorporándolo a su dinámica y su estructura. Para lograr dicha meta, hicimos uso del concepto de “conflicto” y su estrecha relación con la violencia, apoyándonos en las aportaciones de Galtung (1998), quien nos remite a la formulación teórica de que la violencia es el resultado de ignorar las soluciones y direcciones de los conflictos nacidos de la contraposición de intereses, entre personas, sociedades o Estados, hacia fines más positivos para las partes involucradas, donde la violencia se hace visible

por nuestras conductas, y que la mayoría de las veces nos distraen del conflicto de raíz, concepto que utiliza para señalar el lugar donde se encuentra el problema de fondo.

En este sentido intervenimos los postulados principales del conflicto desde la perspectiva de un tipo de conflicto muy particular que es producto de las contraposiciones de interés de género y que se ve reflejado en la convivencia entre mujeres y hombres, y por ello lo identificamos como un problema de conflictos de género.

Una de las principales tareas para abordar el tema del conflicto fue conceptualizarlo desde una mirada que no lo estigmatizara como sinónimo de violencia, estigma que oculta su parte transformadora y de espacio de reclamo “positivo”, ya que la mayoría de las personas se siente amenazada y a veces preocupada cuando hablamos de conflicto porque usualmente lo relacionamos con un cúmulo de adjetivos negativos, por tal motivo, buscamos las aportaciones que han realizado autores reconocidos en este tema.

Aportaciones que en su mayoría se han hecho en el ámbito de lo escolar, como lo constatan Torrego, Ortega, Casamayor y Rozenblum. Las propuestas que retomamos de estos autores van desde la delimitación de dicho concepto, sus características principales, o los referentes teóricos para desplegar estrategias que nos ayuden a solucionar los conflictos que se presentan en el ámbito educativo evitando, en la medida de lo posible, los brotes de violencia.

El conflicto abordado desde el ámbito educativo se vincula con el desarrollo de estrategias y medios adecuados para intervenir las situaciones conflictivas que se viven dentro de la población escolar con estudiantes, docentes y personal administrativo. Las estrategias y medios deben necesariamente estar insertos en lo que llamamos planes de convivencia, que se vienen impulsando desde las instituciones encargadas de regular, certificar y planear la educación (desde una visión de Estado) o desde una visión, menos amplia, como el proyecto de cada escuela.

En los planes de convivencia se plasman los principales referentes teóricos sobre el conflicto y la violencia, así como la manera de intervenir estas situaciones entre los escolares, que necesariamente se lleven a la práctica, en el hacer cotidiano de cada institución educativa. Es allí donde se discuten y se sopesan las experiencias acontecidas dentro de este marco regulatorio y de intervención. Los planes de convivencia parten del concepto de “convivencia escolar” que García y López (2007) definen como “el deseo de construir de forma colectiva y dinámica un entramado de relaciones humanas, susceptibles de vincular a todos los actores educativos en el marco de un consensuado conjunto de derechos y deberes entre los diferentes colectivos” para poder vivir en compañía de los demás, respetando las diferencias genéricas, raciales y culturales, y buscando alcanzar la igualdad de oportunidades entre las y los educandos.

La convivencia escolar tiene su referente más significativo en el principio de *aprender a vivir juntos* (convivir) propuesto por Delors (1996), que nos remite al reto de comprender al otro y la percepción de las formas de interdependencia, la ejecución de proyectos comunes, el abordaje apropiado de los conflictos nacidos del hecho de convivir, el respeto de los valores de pluralismo, comprensión mutua, paz, y poniendo énfasis en la erradicación de la violencia. El *aprender a vivir juntos convivir* es la construcción de un clima escolar donde a mujeres y hombres se les ofrezcan los espacios y las estrategias para respetar la diversidad y los derechos de cada uno, para que puedan vivir en un ambiente libre de violencia, donde la resolución de conflictos es una de las piezas principales de los planes de convivencia.

La convivencia como concepto nos obliga a cuestionar las formas en las que hemos venido abordando los conflictos en el ámbito educativo, casi siempre desde un enfoque sancionador, que no logra resolver la raíz de las tensiones y que en algunos casos crea un clima de venganza y rebeldía contra los profesores, orientadores y directivos que aplican los reglamentos (que en la mayoría de casos han surgido sin la participación de toda la comunidad educativa) y sanciones desde posiciones casi dictatoriales.

La convivencia en nuestra tesis, la debemos pensar necesariamente en términos de coeducación, por tal motivo retomamos el planteamiento de la Junta de Andalucía (2009),

que nos remite a un convivir donde se permita el libre desarrollo de todas las capacidades de las mujeres y los hombres, eliminando los estereotipos e ideas preconcebidas de lo que las personas pertenecientes a un sexo o al otro deben realizar, respetando y valorando la diversidad desde su contexto más general al específico. En este entretendido teórico sobre el concepto de coeducación también nos apoyamos en Tomé y Rambla (2001), quienes miran en el concepto de coeducación un principio pedagógico que ha defendido el feminismo, ya que plantea una educación realmente democrática, que logra entrecruzar las clasificaciones de género. Esto quiere decir que todos los hombres y las mujeres accedan en condiciones de igualdad a los atributos llamados “masculinos” y “femeninos”, mientras que para Subirats (1994), la opción coeducativa nos ofrece un acercamiento mayor a la igualdad en cada etapa, en contraposición de opciones que siguen defendiendo el mantenimiento de las diferencias.

Abordaje metodológico

La metodología que definimos como la forma más apropiada para visibilizar y conocer los alcances de la violencia de género en el ámbito educativo, es la de la observación directa que nos llevó a asistir al lugar donde ocurre la violencia de género, donde las alumnas la viven en su cotidianidad; de esta manera buscamos una institución educativa donde pudiéramos, por un lado, realizar nuestra investigación, y por otro, intervenir con un cuestionario como forma de medición del fenómeno de la violencia de género. La encontramos en el Colegio de Ciencias y Humanidades Sur (CCH Sur) donde sus autoridades y alumnas nos apoyaron para nuestros fines.

El CCH Sur es una institución que alberga una gran población de estudiantes (alrededor de doce mil), aunque nos interesaba indagar acerca de las violencias a las que se enfrentan las alumnas, puesto que en el “grupo” femenino se despliega un tipo de violencia muy particular, que se basa en su género, y que no podemos equiparar esta violencia con la que viven los hombres, esto tendría como resultado negar la existencia de mecanismos y actores muy particulares devenidos de una cultura patriarcal que busca subyugar a las mujeres a un mundo masculino donde se considera que los hombres valen más, (aunque no negamos que

los hombres también se enfrenten a diferentes tipos de violencia); por tal motivo, le dimos prioridad a la población femenina en lo que respecta a la indagación de la violencia de género.

Un aspecto también importante al realizar nuestra investigación fue determinar su viabilidad. En este sentido buscamos alcanzar una representatividad estadística, un tiempo corto de aplicación del que sería nuestro instrumento de recopilación de información y un abordaje expedito de nuestros resultados. Por tal motivo, optamos por un cuestionario de preguntas cerradas que nos ofreció la oportunidad de encuestar a un total de 347 alumnas y una aplicación de dos semanas.

La guía principal para determinar los indicadores de violencia en nuestro cuestionario fue la *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares* (ENDIREH 2006), que es uno de los estudios más importantes en México sobre la violencia contra las mujeres, tanto por su complejidad como por su alcance. De la encuesta ENDIREH, retomamos sólo algunos eventos de violencia, los cuales tuvieron la característica de presentarse exclusivamente en el ámbito educativo. Los objetivos que nos propusimos se centraron en generar información sobre la frecuencia de la violencia que experimentan las mujeres, quiénes son sus agresores al interior del CCH Sur. Respecto de la violencia de género psicológica, física y sexual, preguntamos cuál es el sexo del agresor/a, la frecuencia con la que ocurre la violencia física y el sentimiento que provoca a las alumnas la violencia psicológica y sexual.

La estructura de la tesis

La estructura de nuestra tesis está conformada por cuatro capítulos, más el apartado de conclusiones. El capítulo uno tiene el propósito de conformar la guía teórica de nuestra investigación, a partir de una investigación documental donde revisamos los postulados teóricos sobre la violencia, la violencia de género, la violencia escolar y el conflicto como raíz de la violencia. El concepto de violencia de género lo abordamos como nuestro principal referente teórico, no obstante, era necesario indagar sobre los conceptos de

violencia que se manejan dentro del ámbito educativo para redimensionar la violencia de género en este ámbito. Cuando hablamos de violencia de género nos referimos a una particular violencia que se ejerce hacia las mujeres (principalmente por los hombres), por el simple hecho de serlo y que las afecta en sus distintas etapas de la vida, como en los diferentes contextos donde se desenvuelven, aunque debemos reconocer, que en la actualidad existen diversas definiciones que retoman esta perspectiva teniendo sus diferencias y distanciamientos analíticos.

Por tal motivo nos dimos a la tarea de revisar y retomar las definiciones que tuvieran más reconocimiento, ya sea por su poder analítico o por su importancia social y jurídica, pues finalmente son las leyes el marco en que los planteamientos de orden teórico, conceptual se objetivarán de acuerdo con las luchas político-sociales feministas, teniendo como resultado una impresión particular de lo que se considera violencia en la vida institucional.

El trabajo documental que realizamos sobre la violencia escolar se basó en diferenciar los tipos de violencia que pueden ocurrir en la comunidad educativa, porque a cada tipo de violencia corresponde un tipo de acercamiento teórico y/o intervención pedagógica.

Incluimos en este capítulo el concepto de conflicto porque guarda una estrecha relación con la violencia, por tal razón cuando se aborda el tema de la violencia dentro de las instituciones educativas, en la mayoría de los casos, también se estudia dicho concepto. La relación entre el uno y el otro nace de un postulado teórico que reconoce las etapas anteriores al nacimiento de la violencia y las características específicas de situaciones conflictivas que no llegan a ser conductas violentas.

Decidimos abordar la temática del conflicto para acercarnos a la conflictividad que existe en las relaciones que se dan entre los géneros, así sumamos algunas ideas sobre los “conflictos de género” al trabajo desarrollado por algunos autores como Torrego, quien es uno de los teóricos que ha logrado desarrollar el modelo para la intervención de conflictos en la escuela, como lo veremos en capítulos posteriores.

El capítulo dos está conformado por la metodología que utilizamos para realizar nuestra investigación y, de este modo, alcanzar nuestro objetivo principal que fue visibilizar la violencia de género en el CCH Sur, a partir de un “testimonio” cuantitativo sobre este tipo de violencia. Este capítulo da cuenta de los pasos que seguimos en nuestra investigación tanto en la construcción de nuestro instrumento de recopilación de información como en su aplicación. El instrumento que construimos fue un cuestionario de preguntas cerradas que titulamos “Formas de convivencia en el CCH Sur”, y que tuvo como objetivo medir el alcance de la violencia de género contra alumnas del CCH Sur en su aspecto de incidencia. Además, comparamos los eventos que incluyó nuestro cuestionario con los eventos que se eligieron en la *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares* (ENDIREH 2006), que fungió como guía para determinar los eventos de violencia en nuestro cuestionario.

En el capítulo tres mostramos los resultados del cuestionario “Formas de convivencia en el CCH Sur”, del cual obtuvimos información valiosa sobre la dinámica de la violencia de género psicológica, sexual y física en el CCH Sur, respecto de la incidencia de cada uno de los tipos de violencia que indagamos, y sobre los indicadores de sexo del agresor/a, frecuencia de los eventos de violencia, entre otros. La forma en que presentamos dichos resultados consta de dos apartados principales, el primero se titula *Panorama general: cómo se vive siendo mujer en el CCH Sur* y se centra en describir a qué expresiones de violencia de género estaríamos “expuestas” si fuéramos alumnas del CCH Sur, de las expresiones de violencia física, cuáles serían las más frecuentes, de las de violencia psicológica y sexual, qué sentiríamos ante tales tipos de violencia, qué género recurre más a la violencia y quiénes nos violentan más, nuestros compañeros/as, profesores/as o el personal administrativo. El segundo apartado se titula *Panorama específico: nuestros resultados estadísticos sobre la violencia de género en el CCH Sur* y se concentra en detallar los datos estadísticos que obtuvimos de nuestro estudio de una forma más “formal”: reactivos, porcentajes, tablas y gráficas.

El capítulo cuatro, tiene la función de aportar los lineamientos básicos para construir un plan de convivencia coeducativo que logre encausar y solucionar de manera acertada los

conflictos devenidos de la convivencia cotidiana entre los miembros de la comunidad educativa hacia fines constructivos, que den como resultado un clima escolar libre de violencia, teniendo como base teórica la resolución de conflictos, y en nuestro caso conflictos de género.

Partimos del Informe Delors (UNESCO) sobre los cuatros pilares de la educación y nos centramos en el principio de *aprender a vivir juntos* (convivir) que es la pieza principal de lo que llamamos “convivencia escolar”. Este principio lo entrelazamos teóricamente con los principios pedagógicos del modelo educativo del CCH porque vemos como una necesidad la incorporación del concepto de convivencia dentro del modelo de esta institución, porque un plan de convivencia nos ofrece estrategias, medios y espacios para vivir en compañía de los demás en un ambiente libre de violencia.

Además insistimos en que la convivencia no debemos pensarla como la aceptación de prácticas preestablecidas que desfavorezcan a las mujeres y que creen la ilusión de un pacto donde todas y todos viven en una supuesta armonía. Por tal motivo, utilizamos el concepto de “coeducación” para redimensionar la labor educativa en un contexto de igualdad para los géneros, donde puedan desarrollarse con libertad, aprendiendo uno del otro, incorporando lo mejor de cada uno y sobre todo desmitificando los estereotipos y los roles de género que aún se siguen transmitiendo dentro de las instituciones escolares. Para tal fin, retomamos principalmente a Subirats, Tomé y Rambla, así como el “Primer Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (2008)”, de la Consejería de Educación (Junta de Andalucía).

En el apartado de conclusiones señalamos nuestras observaciones sobre los resultados obtenidos en esta investigación, con base en los planteamientos teóricos que nos sirvieron de sustento y guía para la investigación. Realizamos las observaciones a partir de cuatro preguntas clave: ¿qué esperábamos encontrar?, ¿qué nos causó sorpresa de lo que encontramos?, ¿qué podemos aportar sobre el tema de violencia de género en el CCH Sur? y ¿qué autocrítica podemos hacer sobre nuestra investigación?

CAPITULO UNO

VIOLENCIA Y CONFLICTIVIDAD DE GÉNERO

Este capítulo consta de tres ejes principales; análisis de las diferentes tipologías de *la violencia*, incluyendo la escolar; la violencia de *género* (haciendo especial énfasis en aquella que se suscita en *la comunidad educativa*); del *conflicto*: su definición y postura (visto desde la perspectiva de género). Retomamos tipologías sobre la violencia que nos ofrecen diferentes miradas para entenderla y abordarla como la violencia simbólica, epistémica, cultural, estructural, etc. Respecto a la violencia escolar nuestro interés se centró en diferenciar los tipos de violencia que pueden acontecer entre los miembros de la comunidad educativa, puesto que la importancia de clarificar conceptos sobre la violencia escolar radica en la premisa de que a cada tipo de violencia corresponde un particular acercamiento teórico y metodológico para su estudio y/o intervención. En este sentido hacemos un recorrido teórico sobre el concepto de *violencia escolar*, *bullying* (maltrato entre escolares), *problemas de disciplina* y *disrupción en las aulas*.

Otro concepto que abordamos en este recorrido teórico y que merece una atención particular para nuestra tesis es el concepto de violencia de género, dicho concepto ha tenido en los últimos años (especialmente en México) un gran protagonismo en el ámbito académico como en el social, en algunas ocasiones ha logrado transformar nuestra visión sobre las relaciones entre mujeres y hombres, a partir de revelar los mecanismos de poder por los cuales se afianzan una mejor posición social, económica y cultural del género masculino en detrimento del femenino pero también se ha visto “disminuido” su poder analítico al ser utilizado sólo como un elemento novedoso, cuando se habla de las mujeres en un discurso repetitivo e inocuo que no presenta ningún compromiso real para la transformación de las relaciones entre mujeres y hombres.

Así, el concepto de violencia de género tiene un papel central cuando hablamos de la violencia que se ejerce hacia las mujeres. Tal protagonismo presenta complicaciones teóricas y metodológicas cuando tratamos de definir las acciones violentas que son parte de esta esfera y cuáles pertenecen a otras, así como el desenvolvimiento teórico y “terrenal” en

diferentes contextos como: la teoría, la ley, el hogar, la calle o la escuela. En este último contexto nos interesa operar un concepto de violencia de género definido por las circunstancias particulares que conforman a la comunidad educativa, así como introducir la figura del “conflicto” en las relaciones cotidianas de mujeres y hombres en el entorno educativo.

Por otra parte, el eje del conflicto nos lleva por una especie de mapa de la violencia -como lo consideraba J. Galtung, (1998) donde podemos reconocer las etapas anteriores al nacimiento del comportamiento violento y las características específicas de situaciones conflictivas que no llegan a ser conductas violentas, no todo conflicto llega a la violencia pero toda violencia tiene su nacimiento en un conflicto –anterior- que no fue resuelto.

Hablar del conflicto cuando reflexionamos sobre la violencia dentro de las instituciones educativas, es un intervalo necesario para evitar generalidades que llevan a catalogar casi cualquier conducta agresiva como violencia, además el estudio del conflicto exorciza los miedos que tenemos ante dicho concepto ya que el estigma negativo que tiene el concepto conflicto ha sido sumamente difundido en nuestra cultura.

Una de las motivaciones cuando decidimos abordar la temática del conflicto fue considerar que existen algunos conflictos con características muy particularidades que no pueden ser contenidos en estructuras sin visión de género, no hacerlo de esta manera sería negar la existencia de conductas que llevan en su base más íntima un conflicto latente de la esfera masculina contra los intereses del género femenino, de esta manera llevamos a cabo un acercamiento teórico a los conflictos que llamamos de género y que presentamos con los otros tipos de conflicto.

1.1 Violencia

La violencia ha formado parte de las relaciones de mujeres y hombres a lo largo de la historia aunque no siempre la hemos podido identificar, nombrar y condenar, esto se debe a diferentes razones, una de ellas (en el ámbito académico) es que el término “violencia” que por ser un producto social, histórico y cultural no goza de una definición general y válida para todos, lo que la ubica como un fenómeno de difícil acceso teórico y metodológico. Sin embargo, lo ambiguo que puede resultar el término violencia no ha detenido la producción de trabajos que enfocan su objeto de estudio en este fenómeno que afecta a gran parte de las esferas donde se desenvuelven mujeres y hombres en nuestra sociedad.²

De esta manera, el término violencia actualmente lo podemos leer, escuchar y en algunos casos discutir desde diferentes perspectivas como la de los docentes, madres y/o padres de familia, estudiantes, etc, y en diferentes contextos como el escolar, el familiar o el de la ley, a veces estas discusiones están basadas en información científica, periodística o desde el ámbito de las creencias, lo que resulta para algunos una situación controversial al carecer de una línea que oriente dichas discusiones hacia objetivos bien definidos que den como resultado productos que verdaderamente impacten de manera positiva en su entorno (eliminar la violencia), en cambio para otros hablar de la violencia significa por si mismo un primer paso ya que anteriormente era un tema tabú en la agenda social lo que impedía problematizar dicho fenómeno en la vida de las personas y de la propia sociedad.

La etimología,³ de la palabra violencia se deriva del latín *violentia*, cualidad de *violentus* y a su vez, esta se deriva de la raíz *vis* que significa “fuerza” y *lentus* que como sufijo remite

² En este sentido podemos encontrar trabajos que tratan sobre el *bullying* (violencia entre escolares) como la investigación realizada por la Secretaría de Educación del D.F. y la Universidad Intercontinental en 29 primarias y secundarias de la capital, la llevada a cabo por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) titulada Disciplina, violencia y Consumo de Sustancias Nocivas para la Salud en Escuelas Primarias y Secundarias de México o la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) sobre la dimensión, caracterización y prevalencia de la violencia de pareja en México realizada conjuntamente por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y el Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Mujer (UNIFEM), entre otras.

³ Par mayor información consultar el Diccionario etimológico de Chile:
<http://etimologias.dechile.net/?violencia>

a la idea de “continuo”, es decir, el que continuamente usa la fuerza. Si pensamos en el uso de la fuerza, casi siempre lo hacemos en la fuerza física, por ejemplo; el uso de la fuerza física para lesionar utilizando el propio cuerpo (manos, pies, etc.) o algún objeto (palo, bastón, zapato, etc.) que nos sirva como arma, pero restringir el uso de la palabra violencia a acciones físicas sería un error porque actualmente sabemos que podemos dañar a una persona sin utilizar medios físicos aunque no podemos negar que el uso de este tipo de fuerza es muy visible. Por otra parte, la etimología, por sí sola, no brinda líneas de análisis que nos señalen las posibles motivaciones del uso de la fuerza o de la violencia, no sabemos que guía este tipo de conductas, además el uso coloquial de la palabra violencia es diverso y no siempre señala directamente el uso de un tipo de fuerza como al decir que una cosa, una película es muy violenta.

1.1.1 Violencia simbólica

Sin embargo podemos encontrar en el concepto de violencia simbólica un tipo de violencia que no usa exclusivamente la fuerza física para definirse como una acción violenta. Bourdieu (1993)⁴ define la violencia simbólica como una “violencia dulce y casi invisible”, que se ejerce con el consentimiento y el desconocimiento de quien la sufre, y que esconde las relaciones de fuerza que están debajo de la relación en la que se configura. Este tipo de violencia no utiliza como medio de sumisión la fuerza física sino la imposición por parte de los sujetos dominantes a los sujetos dominados de una visión del mundo, de los roles sociales, de las categorías cognitivas y de las estructuras mentales. Bourdieu, (en Fernández, 2005) define la violencia simbólica como «esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas», transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, el poder en carisma.”Este tipo de violencia se apoya en un tipo de poder simbólico que rara vez se manifiestan abiertamente como fuerza física” (p.9).

⁴ Retomamos el formato de citas del Publication Manual of the American Psychological (APA) en su sexta edición, 2010.

Un elemento importante a definir, para entender con claridad la violencia simbólica, es lo que se llama el poder simbólico, “un poder «invisible», que no es reconocido como tal, sino como algo legítimo, presupone cierta *complicidad* activa por parte de quienes están sometidos a él, requiere como condición de su éxito que éstos creen en su legitimidad y en la de quienes lo ejercen” (Fernández, 2005, p.9).

La “magia” de cualquier expresión simbólica, sólo actúa si se esta basada en disposiciones previamente constituidas (Fernández, 2005, p.17). En este sentido, Bourdiue (1989), define la violencia simbólica como “(...) esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede dejar de otorgar al dominante cuando sólo dispone para pensar su relación con él de instrumentos de conocimiento compartidos, que al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta aparezca como natural; o, en otras palabras, cuando los dominados sólo disponen para evaluar a los dominantes de esquemas percepción y evaluación (alto/bajo, masculino/femenino, blanco/negro, etc.) que son fruto de la incorporación de clasificaciones naturalizadas de las que surge su mismo ser social” (en Fernandez, 2005, p.17).

1.1.2. Violencia epistémica

Belausteguigoitia (2005) nos proporciona otra visión de la violencia al retomar el concepto de violencia epistémica de Gayatri Spivak (1988) para definir la violencia que invisibiliza al otro en el momento que le expropia su posibilidad de representación, La violencia epistémica “constituye la alteración, negación y en casos extremos como las colonizaciones, extinción de los significados de la vida cotidiana, jurídica y simbólica de individuos y grupos” (p.69). El concepto de violencia epistémica no es adecuado para rescribir un relato como verdadero sino, “es más bien, ofrecer una relación de cómo una explicación y una narrativa de la realidad fueron establecidas como las normativas” (Spivak, 1988, p. 317). Este tipo de violencia “(...) se relaciona con la enmienda, la edición, el borrón y hasta el anulamiento tanto de los sistemas de simbolización, subjetivación y representación que el otro tiene de sí mismo, como de las formas concretas de representación y registro, memoria de su experiencia” (Belausteguigoitia, 2005, p.69).

Las formas de violencia epistémica como ninguneo, alteración de una experiencia o ausencia de mediación dan como resultado silencios, “éstos son un producto, una presencia, un testimonio de una abyección o borradura. El silencio es un efecto que contiene un sentido y no una nada” (Ob. Cit., 2005, p.70).

“La violencia epistémica representa diferentes grados de disolución de la voz de la otredad que van desde el secuestro y la anulación de la voz, hasta la enmienda, alteración y traducción de la experiencia del otro” y “los grados de violencia se relacionan con las posibilidades de que el relato, evento a narración mediado –alterado para que pueda ser oído- sea o no reconocible para la población o sujeto representado” (Ob. Cit., 2005, p.70).

1.1.3. Violencia directa, cultural y estructural

Galtung (1998), plantea tres tipos de violencia directa, cultural y estructural que se pueden presentar de manera física y/o verbal y rechaza el argumento de que la violencia forme parte de la naturaleza humana, afirmando que el potencial para la violencia es lo realmente esta en dicha naturaleza. La violencia directa es la más visible, por lo que resulta relativamente sencillo detectarla y combatirla. En cambio, la violencia cultural y la violencia estructural, son menos visibles, pues en ellas intervienen más factores que determinan que el detectar su origen, prevención y remedio sea más difícil. Este autor, plantea una tesis sobre la violencia “si las culturas y estructuras violentas producen violencia directa, entonces tales culturas y estructuras también reproducen la violencia directa” (p.17).

La violencia directa es visible en forma de conductas (por ejemplo golpear) y tiene sus raíces en una cultura y una estructura violenta. En este tipo de violencia podemos señalar con facilidad un “emisor” y un “receptor” concreto, es decir, una persona o grupo. La violencia estructural es la existencia de conflictos, problemas, dificultades, choques, etc., entre grupos por el reparto, acceso o posibilidad de uso de recursos materiales e inmateriales, dicha conflictividad se decide en un contexto de relaciones jerárquicas que favorecen alguna parte en detrimento de las demás causando una situación de injusticia. En este tipo de violencia no es fácil reconocer el mecanismo o al actor que la lleva a cabo. La violencia cultural son los aspectos de la cultura que ofrecen una legitimidad a la utilización

de la violencia directa pensemos en la religión, la ideología, la política, el derecho, etc., por tal motivo, este tipo de violencia es simbólica (Ob. Cit., 1998, pp.15-16).

1.1.4. Violencia desde el enfoque de la salud

El enfoque de la violencia desde la perspectiva de la salud pública se caracteriza por la importancia que concede a la prevención, su punto de partida es la convicción de que el comportamiento violento y sus consecuencias pueden prevenirse. La Organización Mundial de la Salud (1996) define a la violencia como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (Organización Panamericana de la Salud y Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, 2003, p.5).

La definición usada por la Organización Mundial de la Salud:

“(…) vincula la intención con la comisión del acto mismo, independientemente de las consecuencias que se producen. Se excluyen de la definición los incidentes no intencionales, como son la mayor parte de los accidentes de tráfico y las quemaduras. La inclusión de la palabra “poder”, además de la frase “uso intencional de la fuerza física”, amplía la naturaleza de un acto de violencia así como la comprensión convencional de la violencia para dar cabida a los actos que son el resultado de una relación de poder, incluidas las amenazas y la intimidación. Decir “uso del poder” también sirve para incluir el descuido o los actos por omisión, además de los actos de violencia por acción, más evidentes. Por lo tanto, debe entenderse que “el uso intencional de la fuerza o el poder físico” incluye el descuido y todos los tipos de maltrato físico, sexual y psíquico, así como el suicidio y otros actos de autoagresión” (Ob. Cit., 2003, p.5).

1.1.5. Violencia autoinfligida, interpersonal, comunitaria y colectiva

En 1996, la Asamblea Mundial de la Salud, por conducto de la resolución WHA49.25, pidió que la OMS formulara una tipología de violencia vista como un problema de salud pública. La tipología de violencia que utiliza la OMS llama la naturaleza de los actos de violencia a lo que comúnmente llamamos tipos de violencia, esto lo podemos ver en el

Informe mundial sobre la violencia y la salud donde se citan cuatro tipos: física, sexual, psíquica que incluye privaciones y descuidos (Ob. Cit., 2003, pp.6-7). La violencia física, sexual y psíquica se subdivide en tres categorías generales, según las características de los que cometen el acto de violencia. La violencia autoinfligida es la que una persona se inflige a sí misma, la interpersonal es la que impone otro individuo o un número pequeño de individuos y se divide en familiar o de pareja: la violencia entre los miembros de la familia o de la pareja y que por lo general ocurre en el hogar, la violencia comunitaria se produce entre personas que no guardan parentesco y que pueden conocerse o no, y ocurre por lo general fuera del hogar, y la violencia colectiva es la ejercida por grupos más grandes, como el Estado, contingentes políticos organizados, tropas irregulares y organizaciones terroristas, este tipo de violencia se subdivide en violencia social, violencia política y violencia económica. (Ob. Cit., 2003, pp.6-7). El *cuadro 1.1* proporciona varias características de cada una de las tres categorías de violencia mencionadas previamente, retomadas de la Organización Panamericana de la Salud y Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud (2003).

Cuadro 1.1
Categorías de violencia desde la perspectiva de la salud

Categorías	Características
Autoinfligida	Comprende el comportamiento suicida y las autolesiones
Interpersonal	Incluye formas de violencia, como el maltrato de los menores, la violencia contra la pareja y el maltrato de las personas mayores
Comunitaria	Abarca la violencia juvenil, los actos fortuitos de violencia, la violación o ataque sexual por parte de extraños y la violencia en establecimientos como escuelas, lugares de trabajo, prisiones y asilos
Colectiva	<p>Por intereses sociales sectoriales los actos delictivos de odio cometidos por grupos organizados, las acciones terroristas y la violencia de masas</p> <p>Por motivos políticos incluye la guerra y otros conflictos violentos afines, la violencia del Estado y actos similares llevados a cabo por grupos más grandes</p> <p>Por causas económicas comprende los ataques por parte de grupos más grandes motivados por el afán de lucro económico, tales como los llevados a cabo con la finalidad de trastornar las actividades económicas, negar el acceso a servicios esenciales o crear división económica y fragmentación</p>

1.1.6. Violencia escolar

El concepto de violencia escolar se usa comúnmente para señalar cualquier tipo de violencia que ocurre dentro de la comunidad educativa sin tomar en cuenta las particularidades que se presenta en dicho ámbito, por tal motivo es necesario diferenciar a partir de un acercamiento teórico preciso las formas de violencia que acontecen en las instituciones educativas.

Un primer acercamiento a la violencia que acontece dentro de las escuelas es el concepto de “violencia escolar”, que Torrego (2007) define como aquella que tiene lugar en el ámbito educativo y que por ende afecta a los miembros de la comunidad educativa -para nosotros la comunidad educativa está conformada por quienes participan directamente en las labores académicas o quienes apoyan indirectamente en dichas labores, además de las y los estudiantes que son el objetivo de todo proyecto educativo (p.20).

La violencia escolar engloba todas las acciones violentas acontecidas en la comunidad educativa, así como la violencia familiar abarca todas las acciones violentas dentro del contexto de la familia.

En la *figura 1.1* Violencia escolar, el concepto de violencia escolar está representado por una circunferencia que engloba diferentes tipos de violencia que acontecen en la comunidad educativa como: bullying, vandalismo, conductas delictivas y criminales, violencia contra las mujeres, transgresión de normas con violencia, entre otras.

Figura 1.1
Violencia escolar



Cuando hablamos de violencia escolar nos referimos a una situación de “alarma” que nos hace mirar a los sucesos que ocurren en dicha comunidad, una o varias situaciones colaboran en trastornar el clima de seguridad física y psicológica que debe haber en toda escuela. Cuando hemos notado que el clima de seguridad se ha visto trastornado por la violencia debemos hacer una pausa y determinar el tipo de violencia que está aconteciendo.

1.1.7. Bullying

La violencia entre pares en el ámbito educativo es un fenómeno que tiene múltiples aristas que nos obligan a estudiar este tipo de violencia desde diferentes miradas. Actualmente, este tipo de violencia está siendo operada bajo el concepto de “*bullying*” por diversos estudios que se han desarrollado tanto en la investigación de campo como en la reflexión teórica. Los estudios sobre el “*bullying*” gozan de un gran número de recursos, de estudiosos, padres y madres de familia y docentes que buscan en esta mirada sobre la violencia una respuesta a sus inquietudes para ofrecer un mejor clima escolar a las chicas y chicos que asisten a las escuelas para formarse y que lamentablemente se ven inmersos en

actos de violencia que cada vez son más graves, tanto por sus repercusiones en la comunidad educativa como personales.

Aunque algunos estudios sobre “*bullying*” toman en cuenta variables como la raza, el nivel socioeconómico, la diversidad cultural, el estado migratorio y la zona geopolítica donde se encuentra el centro educativo, aún no se ha trabajado con el rigor teórico necesario el concepto de género en dichos estudios. Por ejemplo, es común que el concepto de género se utilice como sinónimo de sexo y por lo tanto se reporten la incidencia de este tipo de violencia bajo el concepto de género sin revelar o señalar los mecanismos y consecuencias que la división genérica tiene sobre las personas y cómo opera en el entorno educativo.

Uno de los esfuerzos que se ha realizado en México para difundir los trabajos que se han hecho bajo la perspectiva de género-feminismo en el campo escolar ha sido el libro de Géneros prófugos, feminismo y educación (Belausteguigoitia y Mingo, 1999), en este trabajo podemos encontrar valiosas colaboraciones de diferentes autoras que aportan una mirada diferente para redimensionar la dinámica escolar bajo la “lupa” de conceptos como patriarcado, asimetría, división genérica, sexismo y empoderamiento.

Uno de los trabajos que nos interesa destacar es el de Jordan (en Belausteguigoitia y Mingo, 1999) de su artículo “*Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas*”. Aquí podemos ver con claridad como podemos encontrar nexos entre violencia y división genérica que nos aportan un nuevo entendimiento de la violencia en la escuela, puesto que la construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar plantea que en el proceso de “hacerse hombres” de los niños *rebeldes* dentro del contexto escolar se despliegan principalmente dos comportamientos, el primero es a partir de la figura del héroe⁵ y el segundo se centra en el rechazo hacia los compañeros que no representan adecuadamente esta figura, que generalmente son niños que son catalogados como los bien portados, los que obedecen las normas o los debiluchos. Estos niños de alguna forma deben salvar su “hombría” y lo hacen

⁵ Jordan retoma el discurso del guerrero el cual forma parte de las narraciones épicas y define el término de héroe como aquel hombre que representa al caballero errante, el guerrero, el soldado valiente y el súper héroe. En este discurso el término subordinado que encuadra la masculinidad del héroe es el comportamiento de otros personajes –cobardes, debiluchos, canallas- que siempre son hombres.

desde el lugar de lo no femenino, que los lleva adoptar conductas que reflejan su desprecio a las niñas y a todo lo que se asocia con su sexo, lo cual les permite subsanar y atenuar las inseguridades que parten del hecho de no tener un comportamiento ajustado al modelo de héroe.

La construcción de la masculinidad trae en muchas ocasiones conductas violentas hacia las niñas, puesto que en dicha construcción se ejerce un desprecio a lo femenino por medio de acciones que representan los simbolismos propios de la masculinidad, acciones que aunque son aceptadas por la mayoría de las personas, no dejan de ser violencia. Es importante retomar este tipo de propuestas de trabajo sobre la violencia que acontece en el ámbito escolar en los estudios sobre el “*bullying*” para señalar que la violencia contra las mujeres tiene características propias ligadas a la división genérica y que no pueden ser comparables con otros tipos de violencia.

El *bullying* es considerado uno de los tipos de violencia que acontece en la comunidad educativa; este tipo de violencia ha sido investigada por el profesor Dan Olweus de la Universidad de Bergen Noruega, que es considerado el creador de este tipo de estudio. En su obra *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, plantea que el concepto sólo puede aplicarse a los acciones de acoso e intimidación entre estudiantes.

Así, el concepto de *bullying* engloba una situación de acoso e intimidación donde existe una víctima; un estudiante es una víctima cuando está expuesto de manera repetida (en un determinado lapso de tiempo) a acciones negativas ya sean verbales o físicas, aún sin el contacto físico, como muecas o señas ofensivas. Por acciones negativas entendemos todas aquéllas que de forma intencionada causan daño, hieren o incomodan a otra persona o grupo de personas, estas acciones pueden ser ejercidas por un solo individuo o por un grupo contra una persona o contra varias (Olweus, 2006, pp.25-26).

Existe también el acoso o intimidación directo que son los ataques relativamente abiertos a la “víctima” y el indirecto que se manifiesta como el aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo o de una persona (Ob. Cit., 2006, pp.25-26). Algunos ejemplos de

las acciones negativas verbales, físicas y aquellas donde necesariamente no hay contacto físico que menciona Olweus (2006), son las que se presentan en el *cuadro 1.2*.

Cuadro 1.2
Ejemplos de acciones negativas

Acciones negativas verbales	Acciones negativas físicas	Acciones negativas sin contacto físico
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amenazas ▪ Burlas ▪ Tomar el pelo (engaño) ▪ Poner apodos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Golpear ▪ Empujar ▪ Patear ▪ Pellizcar ▪ Impedir el paso 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muecas (ofensivas) ▪ Gestos obscenos ▪ Excluir intencionalmente a alguien

Para Olweus (2006) el fenómeno del bullying tiene una de sus principales características en la existencia de una asimetría de poder –física y/o psicológica- entre víctima y agresor, por tal motivo no podemos identificar como bullying a acciones violentas donde no existe una asimetría de poder.

Otro factor que se ha introducido en el estudio del *bullying* es la figura del testigo o espectador, se refiere a aquel estudiante que observa que un compañero o compañera es intimidado por un agresor. La sección de “escuela sin violencia” de la página web de la Secretaria de Educación del Gobierno del Distrito Federal (SEGDF) menciona que el espectador cuando observa que otro u otros estudiantes son agredidos sufre cierto grado de afectación.

En el *cuadro 1.3*, hemos retomado la tipología que utiliza la SEGDF para mostrar las acciones negativas que puede contener cada tipo de *bullying*. En la primer columna encontramos el *bullying* físico que es la forma más habitual de este tipo de fenómeno y que se manifiesta por acciones como golpear, empujar, patear, encerrar y dañar pertenencias, - todas estas pertenecen acciones corporales-, este tipo de *bullying* puede desembocar conforme con la edad y el crecimiento en una manifestación más violenta y con una intencionalidad más explícita.

En la segunda columna tenemos el *bullying* verbal que se caracteriza por acciones no corporales como poner apodos, este tipo de *bullying* se considera el más usado por las mujeres, mientras más se acercan a la adolescencia, su efecto negativo se reciente mayormente entre la niñez y la juventud.

En la tercera columna podemos observar el *bullying* psicológico que se considera la forma más difícil de detectar por no dejar marcas visibles, este tipo de *bullying* es una manifestación de la asimetría de poder psicológico y no tanto físico aunque en algunas personas puede combinarse, puede presentarse como exclusión social.

En la última columna encontramos el *cyberbullying* que es un fenómeno nuevo derivado de los avances tecnológicos con los que contamos en la actualidad y que cada vez están más a la mano de las mujeres y los hombres jóvenes, este tipo de *bullying* tiene dos “ventajas” para el agresor/a, una que pueden guardar su anonimato y dos que puede difundir sus acciones negativas de manera masiva.

En el *cyberbullying* se puede amenazar, difamar y agredir de forma escrita, verbal y/o visual a través de correos electrónicos, blogs, páginas personales, chat, teléfonos celulares o por cualquier medio electrónico donde no interviene la corporalidad del agresor/a.

Cuadro 1.3
Tipología sobre *bullying*

TIPOS DE BULLYING	DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICA	EFECTOS
Físico	Acciones corporales como golpes, empujones, patadas, formas de encierro, daño a pertenencias, entre otros. Es la forma más común del <i>bullying</i> .	Conforme la edad y el desarrollo aumentan las agresiones se vuelven más violentas y peligrosas (sobre todo en varones) y con una intencionalidad más explícita.
Verbal	Acciones como poner apodos, insultar, amenazar, generar rumores, expresar dichos raciales o sexistas con la finalidad de discriminar, difundir chismes, realizar acciones de exclusión, bromas insultantes y repetidas, etc. Es más utilizado por las mujeres mientras se van acercando más a la adolescencia.	Las niñas, niños y jóvenes son mucho más sensibles que los adultos ante estas cuestiones. La opinión de los pares (de 4 a 15 años) constituye una parte esencial entre los factores que ayudarán a formar la identidad y la personalidad.
Psicológico	Formas de agresión, amenaza o exclusión que se llevan a cabo a espaldas de cualquier persona que pueda advertir la situación, por lo que el agresor puede permanecer en el anonimato. Pueden consistir en una mirada, una señal obscena, una cara desagradable, un gesto, etc. Es la forma más difícil de detectar.	Incrementan la fuerza de la agresión, pues el agresor exhibe un poder mayor al mostrar que es capaz de amenazar aunque esté “presente” una figura de autoridad. En el agredido aumenta el sentimiento de indefensión y vulnerabilidad, percibe este atrevimiento como una amenaza que se materializará de manera más contundente.
Cyberbullying	Estas acciones se llevan a cabo a través de medios electrónicos como correos, blogs, páginas personales, chats, telefonía celular, a través, de llamadas y mensajes de texto (medios electrónicos). Fenómeno nuevo, derivado de los avances tecnológicos, como teléfonos celulares y computadoras con cámara integrada, Internet.	Estas herramientas dan la oportunidad de enviar mensajes desde el anonimato que incluyen amenazas, difamaciones, groserías y diferentes formas de comunicaciones agresivas y violentas, de manera masiva y anónima.

1.1.8. Problemas de disciplina y interrupción en las aulas

Los problemas de disciplina o de interrupción en las aulas son catalogados –en muchas ocasiones- como acciones violentas por manifestar en su fondo un conflicto. Recordemos que comúnmente al conflicto se le estigmatiza como algo negativo y se le relaciona con la violencia. Debemos aclarar que los conflictos pueden presentarse en el ámbito educativo sin llegar a desarrollarse en acciones violentas.

Los problemas de disciplina pueden manifestarse en el incumplimiento de las normas de convivencia de la escuela y/o en las normas de convivencia en el aula, consideramos problemas de disciplina aquellas acciones que implican la transgresión de las normas de convivencia y que por consecuencia involucran conflictos interpersonales como: daños a materiales, incumplimiento de horarios, consumo de tabaco u otras sustancias, indumentaria inadecuada o simplemente otros aspectos relacionados con las normas de convivencia, mientras que la interrupción en las aulas se presenta -específicamente- en el contexto del aula, presentándose como un conjunto de conductas inapropiadas que impiden el desarrollo normal de las actividades académicas que acontecen en ésta. Este tipo de conductas pueden ser: boicot, ruido permanente, interrupciones, etc. La interrupción en las aulas es un problema porque implica una enorme pérdida de tiempo, normalmente se relaciona con la falta de disciplina y tiene como consecuencias el distanciamiento emocional entre estudiantes y docentes dificultando las relaciones interpersonales en el aula lo que produce un mayor índice de fracaso escolar individual o grupal (Torrego, 2007, pp.20-21).

Las conductas disruptivas son básicamente conductas ríspidas, por parte de estudiantes que desean llamar la atención de sus pares o del docente, normalmente son estudiantes que tienen problemas de afecto y/o rendimiento escolar, sobre todo tienen carencias relevantes en lo referido a la integración de hábitos, etc. (Casamayor. et al., 2007, p.20).

Los problemas de disciplina y interrupción en las aulas no son necesariamente acciones violentas aunque perturben el curso normal de las actividades académicas, este tipo de

problemas presentan un reto importante para el grupo docente y directivo ya que deben normalizar el clima escolar sin tomar acciones autoritarias.

Como hemos visto la violencia en el ámbito escolar puede presentarse de distintas formas y en algunas ocasiones lo que catalogamos como violencia en realidad no lo es, por tal razón, es importante diferenciar entre la violencia escolar, el *bullying*, los problemas de disciplina o de disrupción en las aulas de otros tipos de violencia o de conflictos que pueden acontecer en la escuela, ya que en la conceptualización de cada tipo de violencia o conflicto radica la forma de prevenir y eliminar tales problemáticas de una forma acertada. Las estrategias y la intervención en casos de violencia serán distintas a los casos donde sólo existen conflictos que no han llegado a desarrollarse en acciones de violencia.

En las instituciones educativas como en la misma sociedad la violencia y sus diferentes expresiones son parte de la cotidianidad donde se ha naturalizado o banalizado, pero existe una violencia muy específica contra las mujeres donde el sexo y el género juegan un papel clave, referentes que regularmente se han excluido de las investigaciones como un objeto de estudio válido, a lo anterior, se suma que el uso del concepto de género no es utilizado con el rigor teórico debido.

1.2. Violencia de género

Como hemos revisado, el concepto de violencia no es estático ni inmutable, las concepciones, vivencias y acontecimientos en un marco social, cultural e histórico determinan la definición y la aplicación de este concepto. Los movimientos sociales, científicos e intelectuales han cambiado nuestra forma de observar y definir la violencia, quizás uno de los más significativos ha sido el movimiento feminista que ha provisto a la violencia de nuevos indicadores teóricos. La perspectiva de género trastocó la forma de definir y analizar las relaciones entre mujeres y hombres, los apelativos y/o significados hacia ciertas actitudes que fueron sustituidos por conceptos que buscaban hacer visible los procesos sociales, culturales y económicos que instauran la asimetría entre los géneros dejando la peor de las partes al género femenino. Así hoy podemos señalar como actos de

violencia hacia las mujeres acciones que ayer fueron encubiertas con apelativos que ocultaban sus verdaderas intenciones de dominio y sumisión hacia las mujeres. Lo que ayer llamamos virilidad de los hombres basada en su aparente rudeza respecto a sus relaciones con las mujeres, hoy podemos denominarla como violencia sexual y malos tratos (Izquierdo, 1998, p.16).

De esta manera la rudeza de los varones en detrimento del género femenino pasó por un proceso de lucha y resistencia de las mujeres contra los estereotipos de género de algo normal y aceptable a una situación de condena pública y legal, la hoy llamada violencia doméstica pasó del ámbito privado al público y así se hace visible y condenable.

El término “violencia de género” está cobrando un fuerte protagonismo a pesar de no existir un consenso generalizado sobre su significado, esto puede conllevar una cierta confusión. Para algunos la violencia de género engloba todas las acciones de violencia contra las mujeres independientemente de quien la ejerce y del ámbito donde acontece, para otros la violencia doméstica es sinónimo de violencia de género aunque esta acontece específicamente en el ámbito doméstico y para otros la violencia de género es sinónimo de violencia contra las mujeres.

En este sentido, el concepto género puede ser utilizado de muchas maneras y en distintos contextos aunque no siempre se usa de forma correcta. En algunas ocasiones se emplea para denotar neutralidad en los títulos de artículos académicos, libros o investigaciones⁶ debido a que los autores de estos trabajos no quieren ser relacionados con el feminismo ya que se piensa que el concepto género –supuestamente- denota un distanciamiento con los estudios feministas que son calificados por algunos estudiosos como “estridentes”, que carecen de fiabilidad científica. El resultado de este uso del concepto género es un distanciamiento analítico con la categoría género porque el empleo del término género no muestra las relaciones y sistemas de poder que dan como resultado la desigualdad entre

⁶ Los estudios de género y feministas han producido un gran número de investigaciones sobre la opresión, exclusión, lugar y condiciones de las mujeres en la cultura occidental. Al principio de estos estudios no se contaba con la “categoría género” por tal motivo se usa el término “las mujeres” lo que causó que se identificaran los estudios feministas con los estudios de las mujeres aún cuando décadas después se empezó utilizar la categoría género con todo su poder analítico.

hombres y mujeres, sobre todo no hacen visible a las mujeres como sujetos demandantes (Scott, 2008, p.52).

El concepto género también se emplea erróneamente como sustituto del término “las mujeres” para sugerir que la información sobre las mujeres también involucra información sobre los hombres, no hay una distinción clara entre lo uno y el otro, la información sobre un género implica el estudio del otro género en la misma “esfera”, sin reconocer las particularidades de cada uno, colocando al mundo de las mujeres como parte del mundo de los hombres, que el mundo femenino ha sido creado dentro del mundo de los hombres y por este (Scott, 2008, p.53).

Como hemos visto, es importante retomar el concepto género no sólo como un elemento constitutivo de las relaciones entre hombres y mujeres, sino también de las relaciones sociales que se basan en las diferencias que percibimos sobre los sexos y como una forma primaria de relaciones de poder (Scott, 2008, p.65).

El concepto de género guarda una relación muy estrecha con la violencia, porque éste nos revela que la violencia contra las mujeres, no es algo gratuito ni fortuito en las relaciones entre hombres y mujeres, es una de las expresiones por la cual se busca dominar a las mujeres por parte de los hombres en una cultura machista donde estos ostentan, defienden y perpetúan su poder a partir de los referentes culturales y no biológicos.

Esto lo podemos entender al dejar a un lado el referente biológico del sexo (cromosómico), y situándonos en el contexto social donde la cultural juega un papel clave en la convivencia entre mujeres y hombres, comprobaríamos que esta convivencia se articula sobre los roles que las personas desempeñan en función de su identidad y de su status, es decir, se basan en su género y no en su sexo, y justamente en este escenario el ser hombre o el ser mujer, adquiere un significado que supera al biológico, un significado basado en las referencias marcadas por la cultura que han de seguir para adquirir identidad como tal hombre o mujer, alcanzar status sobre ella y ser reconocido y valorado a partir de esos elementos, (Bonino, 2008, p.7).

De esta manera, el utilizar el concepto género nos muestra que la violencia de género es un problema cultural y no biológico porque en una cultura androcéntrica y patriarcal se inferioriza a las mujeres poniéndolas en contextos de riesgo para su salud física y mental, al mismo tiempo que sitúa a los hombres como los violentadores principales de las mujeres, ya que estos gozan de la legitimidad para usar la fuerza física y los mecanismos de control que la estructura social les pone a la mano, de esta manera los hombres hacen uso de la violencia de distintas formas pero siempre con la complicidad de la cultura que los sustenta y los perpetua como superiores y dominadores en comparación de las mujeres.

Matud (2002) señala que la violencia de género –ejercida por hombres en contra de las mujeres- es fruto de los diferentes patrones de socialización de mujeres y hombres, así como del contexto sociaocultural que fomenta, configura y justifica el uso de la violencia para mantener la dominación masculina en casa, el trabajo y en la comunidad (p.197). Para Mestre (2008) este tipo de violencia “es aprendida e instrumental. En este sentido, no es un fin en sí misma, sino el instrumento de dominación y control social. El poder de los hombres y la subordinación de las mujeres es un rasgo fundamental del patriarcado que requiere mecanismos de sometimiento. Estereotipos rígidos de masculinidad y feminidad, basados en los roles que se ejercen asociados al sexo. Al hombre se le alinea con la fuerza y con la posibilidad de resolver conflictos⁷ mediante ella y a la mujer con la debilidad, la dulzura y la sumisión” (pp.38-39).

Luis Bonino (2002) define la violencia de género como “aquella que, con diversas formas tiene como principales víctimas a las mujeres de todas las edades”. Aunque hace énfasis en nombrarla como *violencia masculina* contra las mujeres porque piensa que al hablar de violencia de género, debemos señalar al ejecutor de este tipo de violencia que principalmente es el hombre; “la violencia contra las mujeres es predominante masculina y es ejercida por hombres de todas las edades y etnias (...)”⁸.

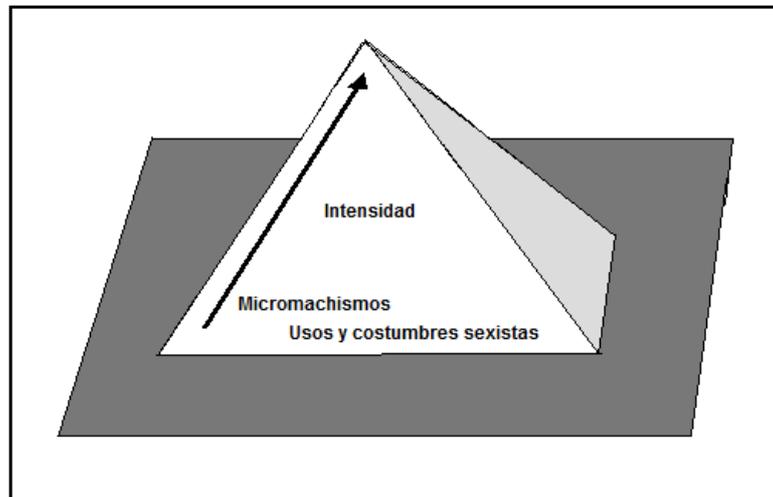
⁷ Desde el punto de vista de la resolución de conflictos el uso de la fuerza desplaza la posibilidad de diálogo y una verdadera resolución de conflicto, por lo tanto, el uso de la fuerza lo busca imponer y no resolver.

⁸ La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH 2006) sobre la dimensión, caracterización y prevalencia de la violencia de pareja en México señala que a nivel nacional el 43.2% de las mujeres sufrieron violencia por parte de su pareja a lo largo de la última relación.

Para Bonino (2005) existe un consenso internacional para definir la violencia masculina contra las mujeres como “toda forma de coacción, control o imposición ilegítima por la que se intenta mantener la jerarquía impuesta por la cultura sexista, forzándolas a que hagan lo que no quieren, no hagan lo que quieren, o se convenga de lo que decide el hombre es lo que se debe”. Sin embargo, haciendo un análisis más específico sobre la definición de violencia masculina en la pareja, considera que es una definición restringida porque sólo se consideran los tipos de violencia más graves como física, psicológica y sexual propiciando cierta invisibilidad de los hombres que ejercen violencias consideradas menos graves —que no se consideran violencia o se catalogan como banales o normales— como: violencia física, psicológica y sexual grave dejando a un lado dejando las otras formas física o sexual no graves, psicológicas, ambientales y económicas que son las más frecuentes.

En este sentido Bonino (2008) señala que “la misma socialización masculina tradicional legitima la posibilidad del ejercicio de la violencia hacia las mujeres para todos los hombres, y si bien no son tantos los hombres que ejercen violencias «graves» —las socialmente deslegitimadas como la física, la sexual y el acoso—, la mayoría de ellos ejercen formas aun naturalizadas de violencia, abuso y sexismo que en forma de microviolencias circulan como costumbres de la cotidianidad, si dibujamos una pirámide esta expresiones de violencia se encontrarían en la base de la pirámide porque son las más comunes aunque no las más graves o intensas (pp.17-18). Ver la *figura 1.2*, Pirámide de la violencia masculina retomada del Centro de Estudios de la Condición Masculina.

Figura 1.2
Pirámide de la violencia masculina



Bonino (2002, 2005 y 2008) hace hincapié que la violencia contra las mujeres “no es un acto de descontrol, o justificado por razones externas al varón, sino un mecanismo que, a “sangre fría” o con furor, busca el control de la mujer, históricamente legitimado por los varones y que estos usan en diversas circunstancias cuando esta se sale de “su” lugar (rol)”. Este autor, ve en la violencia un fenómeno que “tiene una causalidad compleja y multidimensional, pero sus causas primarias son las pautas culturales sexistas que mantienen y favorecen la superioridad masculina y la subordinación femenina, así como su naturalización o banalización”. Además, señala que la violencia tiene que ver con una estructura que fomente la desigualdad y el autoritarismo en detrimento de las mujeres y de los que tienen menos poder, así como, con una cultura machista donde se socializa a los varones suponiéndolos como superiores a las mujeres y con el derecho de usar la violencia para lograr lo que se desea y que permite creer a los varones el derecho de corregir a las mujeres para ponerlas en el lugar que supuestamente se merecen si hay conflictos con ellas.⁹

⁹ Además podemos encontrar en sus trabajos algunas consideraciones importantes al hablar de la violencia como que esta se debe cuestionar como una vía válida para la resolución de conflictos entre las personas, porque es una vía que apela al uso del poder para poner al inferior en su lugar o dominar al igual, es el fracaso de las palabras al no existir un pacto, un consenso y el respeto al otro: la violencia es parte de la vida humana y por lo tanto no se puede erradicar en su totalidad pero sí controlar y condenar socialmente y legalmente:

Si retomamos a Lagarde (2006) este es el resultado de la naturalización de la mujer y de la feminidad que se proyecta en el orden del universo y que funciona al mismo tiempo como una división sexuada de ese orden que por contener (supuestamente) características de “naturaleza” se hace inamovible. Esto provoca que un cambio en esta división sexuada conllevaría un cambio de todo el orden simbólico. De esta forma, se vive cotidianamente en una división sexuada y natural de la vida que hace que las actividades femeninas estén aparentemente “pre-escritas” por la misma “naturaleza” (p.329).

Lagarde (2006) menciona que la fuerza física y la violencia no siempre son necesarias (en el caso de la violación y quizás en otros actos de violencia sexual) puesto que el núcleo elemental de la violación es el poder, al cual nos remite simbólicamente a la *fuerza* física, emocional e intelectual. La fuerza es un concepto cultural que oculta el poder y que es depositado en el hombre. En algunas ocasiones hay mujeres que son violentadas físicamente –violadas- por hombres de estatura pequeña y débiles pues el poder económico, social y cultural de los hombres es transformado, por razón de operaciones ideológicas en poder físico (pp.267-268).

En este tipo de situaciones el concepto de violencia simbólica nos ofrece la explicación del comportamiento tanto de víctimas como victimarios. Debemos tomar en cuenta que la violencia simbólica se soporta en la cultura violenta que vivimos y se despliega en los diferentes contextos que abarca dicha cultura, por tal motivo, podemos encontrar a mujeres violentadas aún dentro de nuestras instituciones educativas, porque no hay un cambio profundo en las relaciones entre hombres y mujeres, donde el papel transformador de la conflictividad de este tipo de relaciones no se ha logrado alcanzar porque todavía en algunos sectores se niega la existencia de un conflicto de fondo en las relaciones de género que yace en la cultura y por ende, en nuestra sociedad.

Una masculinidad asociada a agresividad y violencia en vez de que homologue violencia con delito y masculinidad injusta cobarde y vergonzosa (Bonino, 2002)

Lagarde propone que la cultura patriarcal mira como una ofensa que la mujer o mejor dicho las mujeres “no hagan lo que tienen que hacer” y por lo tanto merecen un castigo:

“Si la mujer no hace sus quehaceres y no se comporta como debe, merece una reprimenda. Un castigo. La lógica del poder lo reclama: la mujer ha faltado a algo más que a una obligación social, se trata de una trasgresión más grave para todos: ha faltado a su feminidad, aun orden social y político y, con ello, ha atentado contra la estructura del mundo. Pone entredicho su ser y, sobre todo, debido a sus cualidades como dadora y preservadora de vida, el de todo los demás. Su falta es interpretada como autonegación, como muerte de sí y del mundo inmediato trascendente” (Ob. Cit., 2006, 333).

La violencia ejercida contra las mujeres desde la perspectiva de Torres (2004) es un acto (acción u omisión) intencional, que transgrede un derecho, ocasiona un daño y busca el sometimiento y el control. La violencia es siempre un acto de poder. Esta autora nos proporciona cuatro elementos necesarios para su estudiarla:

1. Intencionalidad que involucra forzosamente una alusión a la voluntad, tanto de quien ejerce la violencia como de quien sufre el embate; es una voluntad que quiere controlar a otra y para ello se expresa en actos concretos.
2. Transgresión de un derecho se refiere a las diferentes exclusiones que se pueden dar por condiciones de raza, etnia, clase social y género. Las mujeres no siempre han sido “sujetos” de derecho y de ciudadanía.
3. Provocar un daño por medios físico, psicológico, sexual o patrimonial.
4. Ánimo de sometimiento y control que se relaciona directamente con la idea de poder, es decir, quien ejerce violencia busca someter, dominar, imponer su voluntad. La violencia se da siempre en una relación, donde existen posiciones diferenciadas y asimétricas de poder, y que a su vez quedan reestructuradas o fortalecidas después de cada incidente violento.

1.2.1. Repercusiones de la violencia en la salud de la mujer

Las repercusiones en la salud de la mujer que puede causar la violencia el resultado directo de la violencia o un efecto a largo plazo de la misma como traumatismos o muerte (en el

cuadro podemos observar algunos ejemplos), además, se suma a esto los costos sociales y económicos que son enormes y repercuten en toda la sociedad, en este panorama las mujeres pueden llegar a encontrarse aisladas e incapacitadas para trabajar, perder su sueldo, dejar de participar en actividades cotidianas y ver menguadas sus fuerzas para cuidar de sí mismas y de sus hijos (Organización Mundial de la Salud, 2009). En el *cuadro 1.4* se citan algunos ejemplos de las repercusiones de la violencia contra la mujer en la salud.

Cuadro 1.4
Repercusiones en la salud de la violencia contra las mujeres según la OMS

Repercusiones en la salud de la violencia contra las mujeres	
Salud física	Los abusos pueden dar lugar a muchos problemas de salud, incluidas cefaleas, lumbalgias, dolores abdominales, fibromialgia, trastornos gastrointestinales, una movilidad limitada, y una mala salud general y/o traumatismos
Salud sexual y reproductiva	La violencia contra la mujer se asocia a infecciones de transmisión sexual, como la infección por VIH/SIDA, los embarazos no deseados, problemas ginecológicos, abortos provocados, y problemas durante el embarazo, como el aborto espontáneo, un peso bajo al nacer y la muerte fetal
Salud mental	La violencia y los abusos aumentan el riesgo de depresión, trastorno de estrés postraumático, insomnio, trastornos de los hábitos alimentarios y sufrimiento emocional
Comportamientos de riesgo	Los abusos sexuales durante la infancia se asocian a tasas más altas de prácticas sexuales de riesgo (como la precocidad de la primera experiencia sexual, la promiscuidad y las relaciones sexuales sin protección), el uso de sustancias y una mayor victimización. Cada uno de esos comportamientos aumenta el riesgo de sufrir problemas de salud.
Muertes	Las defunciones comprenden los asesinatos por honor (cometidos por familiares por razones culturales); el suicidio; el infanticidio femenino (asesinato de niñas lactantes); y las defunciones maternas por abortos inseguros. *Nosotros agregaríamos el feminicidio.

La violencia contra la mujer es una problemática que la acompaña a lo largo de las etapas de su vida, empieza antes del nacimiento con abortos selectivos según el sexo y continúa al nacer, cuando los padres desesperados por tener un hijo varón pueden matar a sus bebés del sexo femenino, en algunos casos las niñas son sometidas a la mutilación de sus genitales y son también las niñas las que tienen mayor probabilidad que sus hermanos (hombres) de ser violadas o agredidas sexualmente por miembros de su familia o por personas ajenas. En algunos países, cuando una mujer soltera o adolescente es violada, puede ser obligada a contraer matrimonio con su agresor, o ser encarcelada por haber cometido un acto "delictivo". La mujer que queda embarazada antes del matrimonio puede ser golpeada, condenada al ostracismo o asesinada por sus familiares, aunque el embarazo sea producto de una violación. Después del matrimonio, el riesgo mayor de violencia para la mujer sigue habitando en su propio hogar, donde su esposo y, a veces la familia política, puede agredirla, violarla o matarla. Cuando la mujer queda embarazada, envejece o padece discapacidad mental o física, es más vulnerable al ataque. La mujer que está lejos del hogar, encarcelada o aislada de cualquier forma es también objeto de agresión violenta. Durante un conflicto armado, las agresiones contra la mujer aumentan, tanto de parte de las fuerza hostiles (las violaciones a las mujeres, son usadas como una forma de violentar a los hombres, por eso se realizan frente al familiar de la víctima) como de las "aliadas" (Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud, 1998).¹⁰

En el *cuadro 1.5* se citan algunos ejemplos de los tipos de violencia contra la mujer a lo largo de su vida.

¹⁰ Retomada de la Sexta sesión plenaria, 25 de mayo de 1996.

Cuadro 1.5
Violencia contra la mujer en las etapas de la vida (OMS y OPS)

Etapas	Tipos de violencia
Pre-natal	Abortos selectivos según el sexo
Infancia	Infanticidio; abuso físico, sexual y psicológico
Niñez	Matrimonio infantil; mutilación genital, abuso físico, sexual y psicológico; incesto; prostitución infantil y pornografía
Adolescencia y vida adulta	Violencia durante el cortejo y el noviazgo, sexo forzado por razones económicas, incesto, abuso sexual en el trabajo; violación, acoso sexual, prostitución y pornografía forzada; tráfico de mujeres, violencia conyugal, violencia marital, abuso y homicidio; homicidio conyugal, abuso psicológico; abuso de mujeres discapacitadas, embarazo forzado
Vejez	“Suicidio” forzado u homicidio de viudas por razones económicas, abuso físico, sexual y psicológico

Sin embargo las huellas que deja la violencia de género ejercida por los hombres hacia las mujeres hoy son un asunto público que exige por un lado la condena de tales actos y por otro el acceso a la justicia de las mujeres violentadas, es un asunto que ha dejado de ser algo privado de “marido y mujer” para convertirse cada vez más en una detestable actuación perseguida social y jurídicamente a nivel local como de la comunidad internacional. Como menciona Gómez (2008), “No se ha tratado de la aislada reacción de un solo país, sino que este tratamiento normativo ha merecido una extendida aceptación en la civilización occidental, abriendo los ojos a las situaciones reales de discriminación de las mujeres que derivan en atentados contra la vida, la integridad física, la salud, la libertad o la dignidad de las mujeres” (p.13).

El ámbito jurídico tiene la tarea de castigar pero sobre todo (mediante leyes que se lleven a cabo) prevenir este tipo de violencia que se producen como manifestación del dominio del hombre sobre la mujer, su designio es el de proteger a la mujer en un ámbito, para esto las legisladoras y los legisladores deben apreciar que la vida, su integridad física y su salud, así como su libertad y dignidad están insuficientemente protegidos y por lo tanto deben enfocarse en cubrir esta demanda de seguridad y justicia (Gómez, 2008, p.13)

Un ejemplo, de como la legislación en su aspecto de prevención logró abrir las puertas de las escuelas a proyectos de no violencia que han retomado la legislación jurídica, las políticas públicas y las líneas de acción socioeducativas para prevenir y tratar la violencia y la violencia de género acaecida en el ámbito escolar, es el caso de España, donde las leyes hacen hincapié en una relación entre el modelo con que el sistema patriarcal “resuelve” los conflictos y la violencia de género, por ello incluyen entre sus principios para el sistema educativo la resolución pacífica de los conflictos, aunque debemos reconocer que el hecho de que estos principios estén bien reflejados en las leyes no asegura que su aplicación en el terreno educativo se logre de manera eficaz (Minguet y Cánovas, 2008, pp.10-11)¹¹.

Además de vemos reconocer que las legislaciones y políticas públicas contra la violencia que sufren las mujeres tienen una historia conformada por diferentes luchas sociales desde diferentes frentes, por tal motivo, es importante recordar que “la historia que sostiene, empapa y da lugar a todas estas disposiciones hay tres elementos fundamentales y también comunes: la influencia notable de los instrumentos internacionales de protección de los derechos de la mujer, la importancia del movimiento de mujeres (o de los movimientos de mujeres), y el hecho de que la violencia de género está pasando de ser un problema invisible y doméstico, a una cuestión de la esfera pública y de obligada atención por los poderes y políticas gubernamentales. De hecho pueden conectarse estos dos últimos caracteres admitiendo el hecho de que uno de los mayores logros del movimiento de mujeres en los últimos 10 años ha sido la incorporación del problema de la violencia contra la mujer a la agenda política nacional, regional e internacional” (Gómez, 2008, p.13).

En este sentido, en un esfuerzo por conceptualizar la violencia de género la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su Consejo Económico y Social (1992), la definió como “todo acto o amenaza de violencia que tenga como consecuencia, o tenga posibilidades de tener como consecuencia, perjuicio y/o sufrimiento en la salud física, sexual o psicológica de las mujeres y no sólo se concreta en acciones físicas, sino también son las amenazas “acciones” que pueden causar perjuicios a la salud de las mujeres”.

¹¹ Para mayor información sobre el tema de las políticas públicas y la acción socioeducativa en las diferentes comunidades de España consultar Minguet y Cánovas (2008) Educación, género y políticas de igualdad, Universitat de València.

La Asamblea General de la ONU (1993) definió la violencia de género como: “cualquier acto de violencia que se produzca por motivo de género o cuyo resultado sea daño físico, sexual o mental sufrido por las mujeres, incluidos los abusos de coerción o privación arbitrarias de libertad, tanto público como privado”. Como podemos observar la ONU en las definiciones anteriores utiliza el concepto de violencia de género y no de violencia contra las mujeres, sin embargo, cuando utiliza el concepto género es para señalar que hay un tipo de violencia que es ejercida por razones de género principalmente, violencia que en la mayoría de los casos es llevada a cabo por lo hombres hacia las mujeres.

En México contamos con un instrumento jurídico para definir los ámbitos de acción de las instituciones gubernamentales para erradicar la violencia contra las mujeres, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia¹² (VLV), este instrumento jurídico es un avance en la lucha de las mujeres para erradicar la violencia contra el género femenino, además sirve como marco de referencia conceptual.

La VLV no retoma el concepto de violencia de género sino de violencia contra las mujeres, en el Título primero; Capítulo I; Disposiciones generales; Artículo 5, Fracción IV, la define como “cualquier acción u omisión, en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público”.

Aunque la definición se enmarca en la violencia contra las mujeres el motivo de este tipo de violencia recae en la categoría “género”, parece que el concepto género es sinónimo de mujer. Realmente la categoría género busca visibilizar comparativamente y desde lo teórico la forma en que las mujeres han sido constreñidas a posiciones de discriminación y violencia en relación a los hombres. La categoría género es utilizada en un sentido estratégico, sin ella no podríamos explicar la violencia contra las mujeres, esta es la razón de que el concepto “violencia contra las mujeres” tenga un fuerte lazo con el concepto “violencia de género” hasta llegar hacer en algunos usos sinónimos.

¹² Ley publicada en el 2007 y modificada en el 2009.

1.2.2. Violencia de género en el ámbito escolar

Cuando pensamos en la violencia de género nos viene a la mente la violencia en la pareja, en el noviazgo o en el seno familiar, el acoso u hostigamiento en el ámbito laboral, imágenes recurrentes que nos hablan sólo de un segmento de esta problemática y por lo tanto hacen urgente ampliar nuestra visión hacia otros ámbitos y otros actores. Recordemos que la violencia contra las mujeres es un tema complejo por la diversidad de opiniones y de problematizaciones de este fenómeno que alcanzan a diferentes espacios como el académico, partidista, social y jurídico, haciendo que en cada contexto el ritmo de incorporación del concepto “violencia de género” sea distinto y a veces dispar respecto a la conceptualización de esta problemática.

Una de las discrepancias que podemos encontrar cuando conceptualizamos la violencia contra las mujeres es la definición de los tipos y las modalidades de violencia. En algunos casos un mismo término se conceptualiza como un tipo de violencia o como una modalidad, por eso es importante tener claro a qué nos referimos cuando hablamos de modalidad o tipo de violencia.

Cuando hablamos de modalidades de violencia nos enfocamos en los ámbitos públicos o privados donde ocurre dicha violencia: familiar, laboral, docente, institucional y en la comunidad, mientras que los tipos de violencia son los medios que emplean las personas que violentan a las mujeres y los daños que les producen: psicoemocional o psicológica, física, patrimonial, económica y sexual, (*ver cuadro 1.6*).

Cuadro 1.6
Modalidades y tipos de violencia

Modalidades de violencia	Tipos de violencia
Son los ámbitos donde acontece la violencia	Son los medios que emplean los agresores y los daños que les producen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Familiar ▪ Laboral ▪ Docente ▪ Institucional ▪ Comunidad 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Psicoemocional o psicológica ▪ Física ▪ Patrimonial ▪ Económica ▪ Sexual

Como señalamos anteriormente, existe en algunos casos discrepancias sobre la manera de definir las modalidades y tipos de violencia de género. Un ejemplo, lo encontramos en la “Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia para el Distrito Federal” (VLVDF) y la “Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia” (VLV), la VLV describe en su Título I, Capítulo I, Artículo 6 cinco tipos de violencia contra las mujeres: psicológica, física, patrimonial económica y sexual, dejando una fracción abierta para otras formas análogas de violencia que puedan existir pero que aún no están determinadas, mientras que la VLVDF en su Título II, Capítulo I, Artículo 6 define siete tipos de violencia contra las mujeres: psicoemocional, física, patrimonial, sexual, contra los derechos reproductivos y la feminicida (ver *figura 1.3*).

En la VLVDF encontramos un nuevo tipo de violencia que la denomina “contra los derechos reproductivos de las mujeres”.¹³ El nuevo tipo de violencia que se considera en VLVDF se debe a que en el Distrito Federal tenemos una legislación que aboga por el derecho de las mujeres a interrumpir libremente su embarazo durante las primeras 12 semanas de gestación, lo que se denomina interrupción legal del embarazo (ILE). Este tipo

¹³ La violencia contra los derechos reproductivos de las mujeres en la VLVDF se define como: “Toda acción u omisión que limite o vulnere el derecho de las mujeres a decidir libre y voluntariamente sobre su función reproductiva, en relación con el número y espaciamiento de los hijos, acceso a métodos anticonceptivos de su elección, acceso a una maternidad elegida y segura, así como el acceso a servicios de aborto seguro en el marco previsto por la ley para la interrupción legal del embarazo, a servicios de atención prenatal, así como a servicios obstétricos de emergencia”.

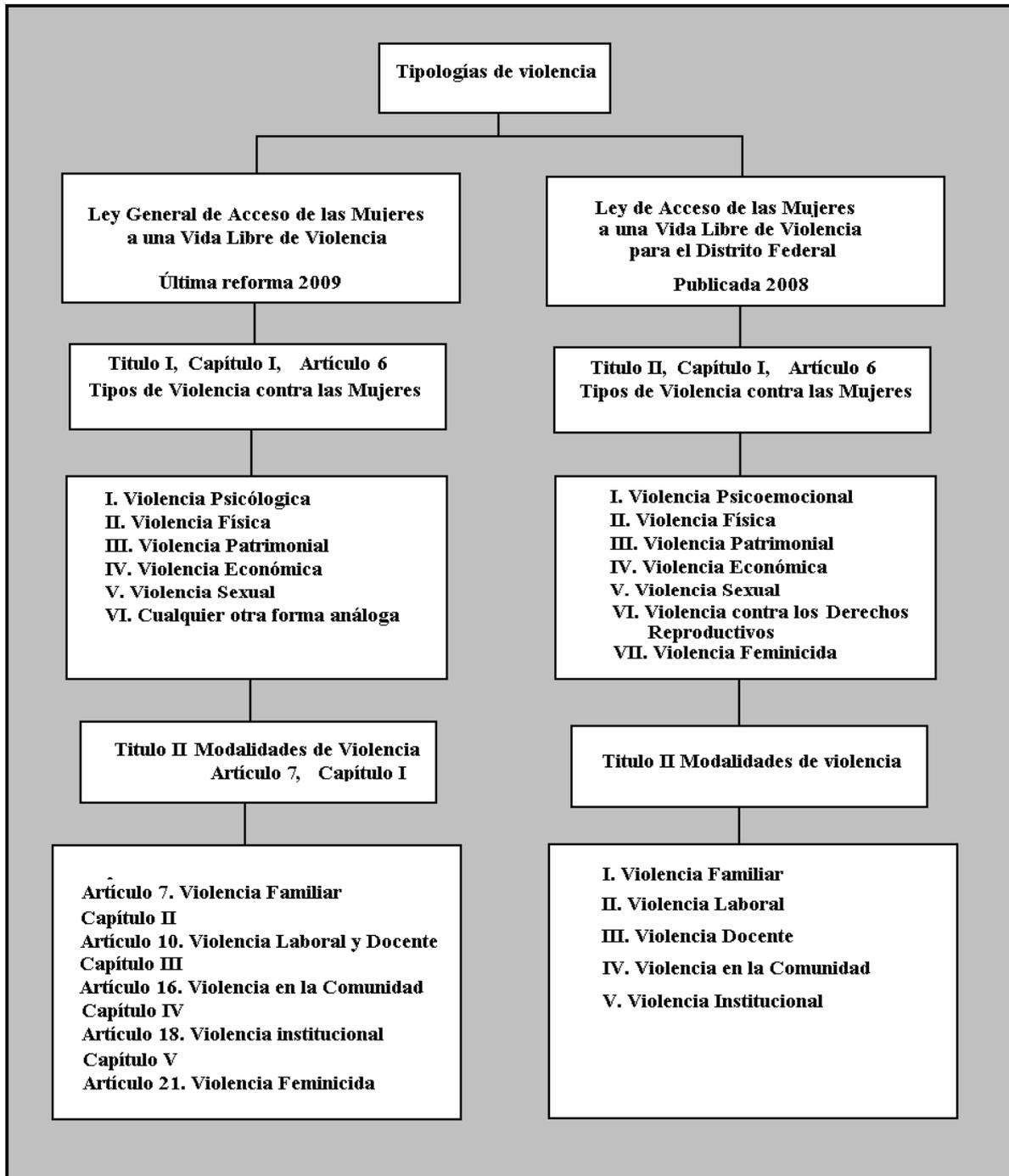
de violencia impide a las mujeres la libertad de decidir sobre sus cuerpos y sobre la procreación.

En el caso de la violencia “feminicida”¹⁴ en la VLV no es considerada como un tipo de violencia pero si como una modalidad, la discrepancia sobre si el femenicidio es un tipo de violencia o una modalidad nos recuerda que el concepto de violencia tiene múltiples pliegues:

- (1) La VLVDf considera al feminicidio como un tipo de violencia, la razón radica que en los tipos de violencia se definen a través de los medios que emplean los agresores y los daños que les producen. En el feminicidio se utilizan los medios más atroces de violencia causando la muerte.
- (2) En el caso de la VLV se considera una modalidad porque esta se define mediante los lugares donde ocurre la violencia, pensemos a un grupo específico de mujeres, en un territorio determinado como un lugar donde confluyen circunstancias muy particularidades que hacen en su conjunto un lugar para el feminicidio.

¹⁴ La violencia feminicida (como modalidad de violencia) en la VLV se define de la siguiente manera: “la forma extrema de violencia de género contra las mujeres, producto de la violación de sus derechos humanos, en los ámbitos público y privado, conformada por el conjunto de conductas misóginas que pueden conllevar impunidad social y del Estado y puede culminar en homicidio y otras formas de muerte violenta de mujeres”, mientras que en la VLVDf (como tipo de violencia) se define como: “toda acción u omisión que constituye la forma extrema de violencia contra las mujeres producto de la violación de sus derechos humanos y que puede culminar en homicidio u otras formas de muerte violenta de mujeres”.

Figura 1.3
Tipologías de violencia contra las mujeres



(Creación personal)

Una modalidad de violencia de género que proponemos para estudiar esta problemática dentro de las escuelas, es la modalidad de violencia de género en la comunidad educativa (VGCE) ya que es innegable que la escuela es un ámbito que no está libre de la violencia de género, ésta habita en bases más amplias y anteriores a la escuela, como lo es la cultura, por eso podemos observar en las aulas de clase conductas discriminatorias y de violencia contra las mujeres que son disfrazadas con los apelativos de juego, broma o accidente, o que simplemente son actos descarados de violencia que se siguen ejerciendo por la impunidad con la que gozan los agresores y que en muchas ocasiones éstos son protegidos bajo el velo de la estructura institucional. Tal estructura normalmente se ve rebasada ante dicho fenómeno al no existir los mecanismos de prevención, intervención y reparación del daño.

En la LVLDF y la LVL existe la modalidad de violencia en la comunidad, nosotros retomaremos por el momento la definición de la ley del DF como “aquella cometida de forma individual o colectiva, que atenta contra su seguridad e integridad personal de las mujeres y que puede ocurrir en el barrio, en los espacios públicos o de uso común, de libre tránsito o en inmuebles públicos propiciando su discriminación, marginación o exclusión social”. Nosotros tenemos la misión de proveer esta definición de una tonalidad acorde al ámbito educativo por lo cual definiríamos la VGCE como: la violencia de género surgida de la no resolución de conflictos en el ámbito educativo y que es cometida individual o colectivamente por parte de estudiantes, docentes o administrativos que de manera intencional atentan contra la seguridad e integridad de las mujeres en dicho ámbito, en los espacios públicos como en los privados desde el aula, los espacios para el deporte, el esparcimiento, los sanitarios, los pasillos y cubículos, etc.

La definición de VGCE tiene varios propósitos: delimitar la violencia de género en un espacio específico (escolar), determinar los posibles agresores (estudiantes, docentes y personal administrativo), así como los lugares donde puede acontecer la violencia de género. La modalidad de VGCE debemos de operarla como un acercamiento a la particularidad de relaciones que se construyen en los espacios educativos, por eso debemos

conocer a los actores y los conflictos que pueden presentarse y desencadenarse en hechos violentos en este espacio.

La comunidad educativa tenemos que pensarla como un lugar donde concurren tres actores principales: estudiantes, docentes y personal administrativo, los estudiantes asisten al espacio educativo (físico, psicológico y normativo) a aprender con y de sus compañeras/os y profesores, son los estudiantes quienes “conviven” más tiempo con otros/as estudiantes, entre ellos se gestan relaciones de amistad, de rencor, competencia y enamoramiento, comparten algunas asignaturas, algunos docentes y enfrentan conflictos acertada o equivocadamente, a veces lo hacen en grupo y en otras ocasiones de forma individual y casi siempre lo hacen en la interpelación con otro/a estudiante.

Una mirada probabilística nos haría pensar que los conflictos y/o hechos de violencia de estudiante con estudiante sean los de más presencia en el entorno educativo, porque este grupo (categoría) comparte el mayor tiempo de horas en la escuela en relaciones e interacciones juntos (de estudiante a estudiante).

Por otra parte, el magisterio esta a cargo del proceso de enseñanza, convive diariamente con el estudiantado, comparten el espacio del aula, en algunas ocasiones el docente comparte más tiempo con el estudiantado que estos con sus familias. En el magisterio recae de alguna manera la responsabilidad de hacer viable un proyecto educativo, pues éstos deben formar - en algunos proyectos pedagógicos- al estudiantado en una dimensión integral para la vida y existen espacios educativos donde el objetivo es instruirlos en labores que les sirvan para encontrar un trabajo remunerado.

Con las y los docentes se comparten dudas, se hacen presentes inconformidades y alegrías, ellos notan el hastío, la enfermedad, la felicidad y el dolor, o quizás están más ocupados en cumplir sus tareas estrictamente de enseñanza. Su posición en la comunidad educativa los coloca como los actores más “cercaños” al estudiantado después de la proximidad de estudiante a estudiante.

Por último, encontramos al personal administrativo que se encargan del funcionamiento del centro educativo, desde las tareas de gestión, recursos, limpieza, vigilancia, etc. Las mujeres y hombres que desempeñan las labores administrativas se apuntalan como los apoyos indirectos en la educación del estudiantado, por tal motivo existe cierta lejanía con las y los estudiantes ya que el “contacto” no es tan frecuente, pensemos en las labores del secretariado en las escuelas: ¿Cuál es la frecuencia con la que un estudiante se acerca a este grupo dentro de la escuela? Seguramente es mínima comparada con la proximidad del magisterio con el estudiantado, lo que no elimina un grado de importancia para nuestro estudio.

En la LVLDF se presenta la modalidad de violencia docente circunscrita al ámbito escolar como: “aquella que puede ocurrir cuando se daña la autoestima de las alumnas o maestras con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros”. Esta definición es conveniente que la complementemos con su homóloga en la VLV: “se ejerce por las personas que tienen un vínculo (...) docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consiste en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad”.

Sin embargo, en el caso de la violencia de género en una situación de pares (estudiante-estudiante) podemos recurrir a otros estudios sobre violencia en el ámbito escolar como el fenómeno de “*bullying*”. Este tipo de estudio señala que la repetición de las acciones “violentas”, la asimetría (de poder), los actos violentos directos e indirectos y el papel que juega el espectador (testigo) son factores a considerar en un acercamiento sobre la violencia que ocurre en las instalaciones educativas. A continuación hacemos algunas acotaciones sobre los conceptos anteriores:

Olweus (2006) señala que un estudiante es una víctima cuando está expuesto de manera repetida –en un lapso de tiempo- a acciones negativas, aunque se sabe que en algunos casos un solo acto violento puede marcar la vida de un estudiante. La repetición entre otros

factores nos puede indicar el nivel de intervención ya que no podemos intervenir de la misma forma cuando se presentan una acción violenta episódica que una crónica. La asimetría es un concepto fundamental para los estudios de “*bullying*”, se considera que debe existir una asimetría de poder físicamente o psicológicamente entre la víctima y el agresor para que exista un verdadero caso de “maltrato entre escolares”. Además este autor, hace una diferenciación entre acoso directo e indirecto, el acoso directo “son los ataques relativamente abiertos a la víctima y el acoso indirecto que se da en una forma de aislamiento social y de exclusión deliberada de un grupo o de un individuo” (pp.25-26).

Aunque el estudio del fenómeno del “*bullying*” nos ofrece conceptos con los que podríamos trabajar es importante tener un acercamiento a la violencia de género que nos dote de distintos referentes sobre la situación de las mujeres en una cultura patriarcal. Cuando hablamos de la violencia de género en su dimensión general podemos acercarnos a ella desde las definiciones jurídicas de los tipos de violencia contra las mujeres, que son fruto de un intenso trabajo de reflexión de distintas mujeres y distintos grupos sociales que han logrado proyectar sus demandas en nuestras cámaras de representantes.

Debemos aclarar que los tipos de violencia contra las mujeres no se presentan en su totalidad en el ámbito educativo ya que la “naturaleza” –de algunas de estas formas- no corresponde con los significados, situaciones y funcionamiento del espacio educativo¹⁵. En el caso de la violencia psicológica tenemos cierta reserva a conceptos que se incluyen en dicha definición como negligencia, abandono y descuido reiterado. La reserva que tenemos acerca de estos conceptos se basa en dos razones: la primera radica en la dificultad para tener una definición general y aceptada por todas las partes involucradas, por ejemplo: lo que uno entiende por abandono otro lo puede pensar como separación; la segunda razón es que no existe un marco de referencia (visible) donde podamos encontrar especificaciones claras que se desprendan de un análisis teórico y jurídico de dichos conceptos, tales como circunstancias, contextos y relaciones.

¹⁵ Sin embargo, debemos atender esta problemática porque la violencia contra la mujer toma diversas formas en el ámbito educativo, lo que hace que este ámbito se ha tomado en cuenta como campo de investigación, ya que la encuesta ENDIREH 2006 señala que el 15.6% de las mujeres que asisten a la escuela han experimentado algún tipo de violencia.

Las definiciones jurídicas¹⁶ hacen énfasis en la *expresión* de los diferentes tipos de violencia contra las mujeres y podemos resumirlas de la siguiente manera: la violencia contra las mujeres son actos no accidentales que buscan dañar la integridad física, psicológica, sexual y económica de las mujeres. Esta violencia presenta numerosas facetas que van desde los insultos, humillaciones, devaluación, marginación (cuando se presenta de manera psicológica), lesiones físicas causadas por la fuerza del agresor o por algún tipo de arma u objeto cuando es ejercida físicamente, que ponen en riesgo o lesionan la libertad, seguridad, integridad y desarrollo psicosexual -como la violación-, son todas las acciones que amenazan la integridad sexual de las mujeres, que limitan o buscan controlar el ingreso económico, desigualdad de salarios, explotación laboral y la promoción en el trabajo cuando afectan la economía de la mujer, y las acciones encaminadas a limitar o vulnerar de manera “consciente” sobre el ejercicio libre y voluntario sobre la función reproductiva de estas o la interrupción legal del embarazo. Mientras que las consecuencias de estos tipos de violencia van desde la depresión, el aislamiento, la devaluación de la autoestima, lesiones físicas internas y/o externas (*ver cuadro 1.6*).

La violencia de género ejercida por los hombres contra las mujeres en la “escuela”, no sólo se presenta en forma de discriminación en los contenidos sexistas de los textos y materiales escolares, sino también en las relaciones cotidianas en los espacios educativos, que van más allá del currículo formal ya presenta deficiencias -respecto a la igualdad de género-, puesto que los mensajes sexistas que se transmiten –en el currículo oculto- y las conductas que se reproducen -“conscientes” o “inconscientes”- y que en ocasiones se llega al uso de la violencia son el producto de las normas, creencias y mitos de una cultura patriarcal que legitiman el uso de la violencia contra las mujeres. Por tal razón, hemos realizado un acercamiento a la violencia de género en el ámbito escolar definiendo algunas de sus posibles acciones violentas. Las acciones violentas que hemos definido están circunscritas en los tipos de violencia abordados a lo largo de este capítulo; estas acciones van desde el uso de un lenguaje lascivo y sexista contra las mujeres, acciones físicas que buscan dañarlas, conductas que vulneran su autodeterminación e impiden el acceso a información sexual (*ver cuadro 1.7*).

¹⁶ Las leyes con las que venimos trabajando son la VLV y la VLV DF.

Cuadro 1.7
Comparación entre la violencia de género “general” con casos específicos en el ámbito escolar

VIOLENCIA DE GENERO EN SU DIMENSION GENERAL	VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO
<p>La violencia psicológica. Es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: *negligencia, *abandono, *descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio (VLV)</p>	<p>Señalar de manera repetida a las mujeres como seres con falta de capacidad intelectual para desempeñarse en las tareas de la escuela (devaluación de la figura femenina). Acciones que las hagan sentir que no son tomadas en cuenta en las actividades escolares (indiferencia). Que el hogar (ámbito doméstico) es lugar por excelencia de las mujeres (devaluación de la figura femenina). Acciones indirectas que busquen inhibir la asistencia de ciertas chicas a la escuela o a ciertas actividades del ámbito escolar como las canchas de fútbol (marginación). Que el mundo sería mejor sin las mujeres porque son traicioneras, chismosas, infieles, etc., (devaluación de la figura femenina).</p>
<p>La violencia física.- Es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas. (VLV)</p>	<p>Golpear con las manos o con algún objeto, (lápiz, borrador, mochila, etc.), aventar algún objeto intencionalmente buscando dañar la integridad física, sacudir el cuerpo, jalar el cabello como reprimenda y empujar por las escaleras sin ser un accidente.</p>
<p>Violencia Sexual: Toda acción u omisión que amenaza, pone en riesgo o lesiona la libertad, seguridad, integridad y desarrollo psicosexual de la mujer, como miradas o palabras lascivas, hostigamiento, prácticas sexuales no voluntarias, acoso, violación, explotación sexual comercial, trata de personas para la explotación sexual o el uso denigrante de la imagen de la mujer. (VLVDF)</p>	<p>Que algún compañero de la clase, el patio o de la comunidad educativa bese a las mujeres sin su consentimiento o toque alguna parte de su cuerpo.</p>
<p>Violencia contra los Derechos Reproductivos: Toda acción u omisión que limite o vulnere el derecho de las mujeres a decidir libre y voluntariamente sobre su función reproductiva, en relación con el número y espaciamiento de los hijos, acceso a métodos anticonceptivos de su elección, acceso a una maternidad elegida y segura, así como el acceso a servicios de aborto seguro en el marco previsto por la ley para la interrupción legal del embarazo, a servicios de atención prenatal, así como a servicios obstétricos de emergencia. (VLVDF)</p>	<p>Expulsar por estar embarazada o por haber interrumpido su embarazo voluntariamente o negar información sobre métodos anticonceptivos.</p>

La ENDIREH (2006) nos ofrece otra propuesta, ya que señala que la “violencia sufrida en el ámbito educativo, (...) está basada en el abuso de poder por parte de maestros, prefectos, directores, y en general, por toda aquella figura que represente alguna autoridad. Las agresiones en este sector pueden presentarse en forma de burlas, humillaciones, discriminaciones, acosos (moral y sexual), hasta maltratos físicos” y “la práctica de la violencia contra las mujeres en el ámbito educativo suele expresarse de distintas formas: discriminación, acoso verbal y sexual, intimidando a la víctima o castigándola, por medio de agresiones físicas (caricias no deseadas, relaciones sexuales, condicionamientos, etcétera). Esta “educación” transmite socialmente antivalores –injusticia, discriminación, desprecio e intolerancia hacia el sexo femenino– que culturalmente son aprendidos, permitidos, reproducidos por la sociedad”.

Par concluir, podemos precisar que la violencia de género en sus distintos tipos se presenta tanto en nuestras instituciones educativas, como en los diferentes ámbitos donde se desarrollan y viven estas, sus consecuencias la podemos observar en las alumnas que asisten a los centros educativos y que seguramente merman su calidad de vida. Esta violencia no se presenta de la “nada” sino es un cúmulo de situaciones históricas en la esfera personal, social y cultural que dan lugar a episodios de violencia que tienen como antecedentes conflictos que al no ser resueltos se ha llegado a una escalada de violencia en sus diferentes expresiones.

Una de las constantes en las investigaciones sobre violencia dentro de las instituciones educativas es “la unánime constatación que los chicos tienen mayor tendencia que las chicas a ser agresores y que el tipo de agresiones de los chicos es más física y verbal, mientras que las chicas se constituyen en agresoras en menor medida y tienden a desarrollar una violencia de tipo psicológico y de exclusión” (Etxeberría. et al., 2001, p.102).

1.3. El conflicto como origen de la violencia

El conflicto guarda una relación estrecha con la violencia aunque el conflicto por sí mismo no es violencia a pesar de las creencias negativas que tengamos sobre éste. Por tal motivo,

es necesario separar el concepto de “conflicto” de las acciones violentas para dimensionar un “mapa de la violencia”, que nos ayude a erradicarla de nuestros aulas y pasillos escolares, donde la convivencia es el medio por el cual se sustituye el uso prepotente del poder expresado en la violencia, por medios pacíficos como el dialogo y la negociación para resolver de manera pactada las diferencias personales y grupales (*como veremos en el capítulo 4*). Por el momento nos centraremos en el conflicto, para desmitificar su imagen negativa y ver el potencial transformador que guarda en su interior, siempre y cuando lo manejemos correctamente.

Convivimos diariamente con la violencia, todos la hemos sufrido y todos la hemos ejercido. Johan Galtung (1998) nos ofrece una mirada que destapa de su anonimato al “conflicto de raíz”, materia prima de la violencia y concepto clave para prevenirla, así el conflicto será nuestro eje en los siguientes en este apartado.

En la obra de Galtung (1998) Tras la violencia 3R: reconciliación, reconstrucción, resolución enmarca al mundo en un contexto golpeado por la violencia citando varios ejemplos; sin duda uno de los más visibles son los efectos que causa la violencia de la guerra: los daños materiales, las ruinas, las carencias, etc. Justamente este es uno de los puntos importantes a tratar porque los daños y efectos de la violencia es lo que vemos, son las consecuencias de nuestras conductas, de este modo vale la pena preguntarnos ¿qué sucesos promueven la violencia?, ¿qué la precipita? y ¿cuáles son las condiciones que la alimentan?

Galtung (1998) responde a estas preguntas trazando un primer triangulo sobre la violencia llamado: el triangulo ABC, donde A (*attitudes*) representa actitudes/suposiciones, B (*behavior*) son las conductas y C (*contradiction*) las contradicciones subyacentes en el conflicto, es decir el conflicto de raíz. Cuando el conflicto va subiendo de “tono”, las conductas se vuelven una pieza clave porque son en éstas donde se hace visible la violencia, la violencia sólo es visible en su capa superior como la conductas que surgen tras el conflicto de raíz (p.14).

De este modo son nuestras conductas y sus efectos lo que hacen visible a la violencia quedando en la capa menos visible el conflicto de raíz. Tendríamos que preguntarnos: ¿cuáles son los conflictos básicos que desatan la violencia por motivos de género contra las mujeres? y ¿acaso estos conflictos están relacionados con los sistemas de poder que sitúan a las mujeres en los terrenos de la vida menos favorecidos?

Otro punto que aborda Galtung (1998) son las dos vertientes sobre la violencia, la primera se centra en transformar el conflicto de raíz (los temas de fondo) para que las partes involucradas puedan hacerle frente ya que “el fracaso en la transformación del conflicto es lo que lleva a la violencia”, la segunda vertiente está inserta en la tesis de que el conflicto es un motor movilizador de energía que puede ser dirigido hacia objetivos constructivos dejando a un lado la “creencia” de que el conflicto sólo lleva a desenlaces destructivos, de esta forma la violencia no es sólo la consecuencia de no saber afrontar el conflicto sino también el resultado de no encauzar de una manera adecuada su energía para fines constructivos (p.14).

Tomemos un ejemplo hipotético:

Un grupo de alumnas se "enfrenta" a un grupo de alumnos en el patio de deportes de la escuela, las niñas quieren hacer uso del patio pero los niños se han adueñado de dicho espacio desde el principio del ciclo escolar y no las dejan usar las instalaciones porque ellos se entretienen jugando al fútbol. Uno de ellos insulta a una de ellas diciéndole palabras que la denigran, dice en voz alta: *las mujeres no deben estar en el patio de deportes porque aquí sólo se juega fútbol*, refuerza su comentario diciendo: *“es más, las mujeres deben quedarse en casa”*, *no sé para que vienen a la escuela*, al final las niñas son expulsadas del patio de deportes, los niños siguen haciendo uso del patio, juegan fútbol.

Una manera de proseguir sería exigir a los alumnos que no se insulten pues deben guardar un lenguaje apropiado en las instalaciones de la escuela ya que los profesores y directivos de la escuela ven en las ofensas un acto de indisciplina, si actuamos de esa manera estamos poniendo énfasis en las acciones violentas pero no en el conflicto de raíz, lo que supondría que aún esta latente el conflicto de fondo y que es posible que en cualquier momento se

pueda desatar otras acciones de violencia y no sólo en el mismo espacio sino en otros lugares como el salón de clases.

¿Cuál es el conflicto de raíz? seguramente debemos reflexionar sobre los estereotipos y la división de roles que encarnan hombres y mujeres en la sociedad mexicana; los estereotipos son creencias, socialmente compartidas y aceptadas, cualidades que se atribuyen a los hombres y mujeres, mientras que el rol son las acciones diferenciadas que se esperan que éstos desempeñen. Desde la perspectiva de María Jesús Izquierdo (1998) en las sociedades donde la asignación de posiciones sociales está basada en las diferencias sexuales de antemano hay distintas implicaciones de ser niña a las de ser niño, esta situación se gesta antes del nacimiento porque el género precede al sexo, pues el deseo de los progenitores lleva el valor social que se le atribuye a los individuos de un sexo u otro. Así surgen dos categorías contrapuestas y mutuamente excluyentes, es decir aquello que denominamos masculino es patrimonio de los hombres y lo femenino de las mujeres (p.55).¹⁷

En nuestra sociedad el valor social que se atribuye a lo femenino es inferior al valor social de lo masculino, los espacios determinados para cada sexo son contrapuestos y excluyentes. Las diferencias anatómicas, de las mujeres, no son por sí solas las causantes de la desigualdad que viven cotidianamente, existen una serie de procesos que naturalizan y legitiman la desigualdad y que se desarrollan dentro de una sociedad sexista, por tal motivo, tenemos que cuestionar los argumentos naturalistas en los que se basa la desigualdad, argumentos que dejan aún lado factores sociales, económicos y culturales, por ejemplo: que las mujeres practiquen menos deportes, en comparación de los hombres, radica en la educación sexista que ha planteado a la feminidad en términos de fragilidad, sedentarismo, pulcritud, etc.

Con estos referentes podemos plantear que el conflicto de raíz en nuestro ejemplo (por el patio de deportes) esta basado en la segregación de las mujeres en el espacio de la “intimidad” por eso se atribuye al hogar como el espacio predilecto de ellas, el

¹⁷ Si pensamos la categoría género como mutuamente excluyente entre los sexo/género la igualdad sería una especie de ficción, quizás el objetivo que conllevaría una igualdad radical sería la desaparición de los géneros.

enfrentamiento por el espacio para deportes es una escalada del conflicto de raíz y las ofensas (violencia) el resultado de no saber enfrentar el conflicto para resolverlo de manera pacífica y, consecuentemente, el fracaso para dirigir el conflicto hacia un objetivo constructivo.

Sin embargo, debemos reconocer que el conflicto de raíz, de manera más profunda, esta incrustado en la imposibilidad que tienen las mujeres para cumplir con los atributos que la ideología patriarcal define para ellas, un deber ser con características de opresión, que moldea una identidad asignada a la que algunas mujeres se resisten o que simplemente no corresponde con su “identidad” vivida y que las enfrenta principalmente con el “mundo masculino”, los hombres, con ellas mismas y con otras mujeres, ya que sus acciones son evaluadas a partir del argumento que la condición de las mujeres corresponden a “(...) determinaciones biológicas, congénitas, verdaderas, e inmutables, en una ideología de la naturaleza femenina¹⁸ que supone un conjunto de atributos sexuales de las mujeres, que van desde el cuerpo, hasta formas de comportamiento, actitudes, capacidades intelectuales y físicas, su lugar en las relaciones económicas y sociales, así como la opresión que las somete”. En este sentido, “las mujeres deben realizar actividades, tener comportamientos, actitudes, sentimientos, creencias, formas de pensamiento, mentalidades, lenguajes y relaciones específicas en cuyo cumplimiento deben demostrar que en verdad son mujeres” (femeninas) y si no lo pueden demostrar cabalmente son castigadas por medio de la violencia que ejercen los hombres y las instituciones masculinas contra ellas para ponerlas en su “lugar” (Lagarde, 1990).

Así el género asignado, el género realizado y la conciencia de los hechos no corresponden, pero siempre las mujeres (y también los hombres) son evaluadas con estereotipos rígidos, independientemente que sus modos de vida conformen nuevas formas de feminidad, y son señaladas como equivocadas, malas mujeres, enfermas, incapaces, raras, fallidas, locas” y, por lo tanto, son susceptibles de ser castigadas y corregidas por medio de la violencia (Lagarde, 1990). Restringiendo toda posibilidad de diálogo, mediación o consenso ya que las voces

¹⁸ El patriarcado niega que la condición de las mujeres este determinada por medio de procesos culturales e históricos.

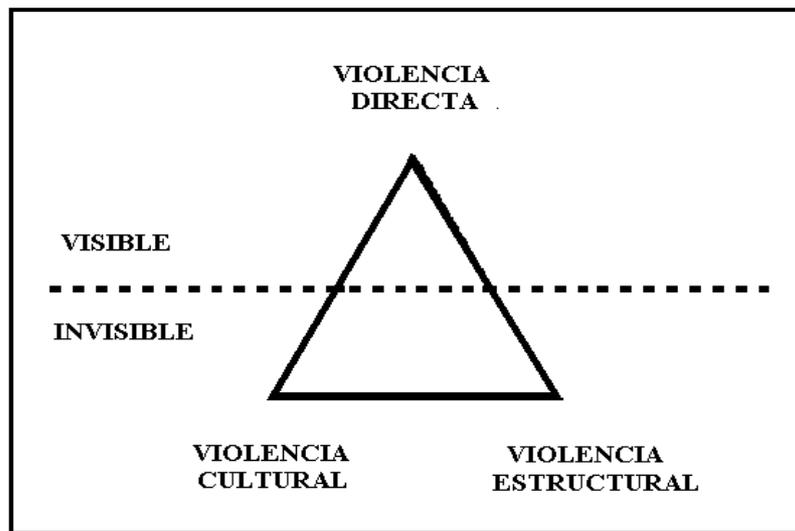
mujeres son diluidas, calladas en una maquinaria patriarcal que les niega la posibilidad de ser sujetos de interpelación.

A lo anterior, se suma que cuando la violencia se ha hecho presente hay una especie de frenesí que distrae, opaca, oculta, invisibiliza al conflicto de raíz, por tal motivo debemos trazar un mapa de la formación del conflicto que desencadenó los hechos de violencia, para entonces, como plantea Galtung (1998), intervenir el conflicto de raíz como un problema intelectual que conlleva altos niveles de creatividad, además de la creación de un espacio para el diálogo (p.14).

Cuando Galtung (1998), traza el triángulo de la violencia (*figura 1.4*) relacionado con el ya citado triángulo ABC donde A representa actitudes/suposiciones, B son las conductas y C las contradicciones subyacentes en el conflicto, es decir el conflicto de raíz, propone que la violencia directa, física o verbal que es visible en formas de conducta, es alimentada por una cultura de violencia -heroica, patriótica, patriarcal, etc.- y a una estructura social que en sí misma es violenta, por lo cual podemos afirmar que la misma cultura y estructura social se pueden conformar como obstáculos para la resolución de conflictos (p.15).

Galtung (1998) propone que las grandes variaciones en la violencia se explican por medio de la cultura y la estructura, recordemos que la violencia cultural consiste en la suma total de todos los mitos, de gloria y trauma, y sirve para justificar la violencia directa, mientras que la violencia estructural, que es la suma total de todos los choques incrustados en las estructuras sociales y mundiales que yacen cimentados y solidificados en éstas, y que dan como resultado situaciones injustas, desiguales y que son casi inmutables. La estructura como cultura son causas de la violencia directa y utilizan como “instrumentos” o “mediadores” actores violentos ya sea para revelarse o para legitimar el uso de la violencia, bajo esta propuesta, no es raro que la cultura patriarcal ha legitimado el uso de la violencia en detrimento de quienes se revelan en contra del “orden natural” que supuestamente asigna un lugar privilegiado a los hombres respecto a las mujeres (pp.15-16).

Figura 1.4 Triángulo de la violencia



Es importante, aclarar que el triángulo de la violencia de Galtung (1998) es el reflejo del triángulo ABC la razón radica que el triángulo ABC está en el nivel humano (actitudes, suposiciones, cognición y emociones, conducta humana violenta física o verbal, percepción humana de objetivos como incompatibles y chocando) mientras el triángulo de la violencia está inscrito en lo social (cultural y estructural) (p.16).

La violencia directa como la llama Galtung (1998), tiene su base en un conflicto profundo el cual desencadena otros tipos de conflictos alimentado del primero, la negativa o la imposibilidad de solucionarlo (por el contexto) tiene como resultado la violencia que sería en si un primer fracaso, se suma la falta de creatividad para sacar provecho al conflicto. La violencia puede ser vista como un potencial, todos somos potencialmente violentos. Hasta este momento nos hemos centrado en la forma como se crea la violencia pero también hemos citado en varias ocasiones la palabra *conflicto*, aunque es usada comúnmente, se relaciona con una connotación negativa, es aquí donde Galtung interviene y nos proporciona una visión distinta invitándonos a mirar el conflicto como una oportunidad para construir fines constructivos (pp.4-15).

1.3.1. ¿Qué es el conflicto?

Aunque la palabra “conflicto” para la mayoría de los escolares es sinónimo de “pelea”; esto es una idea errónea porque el conflicto no se puede valorizar como una acción buena o mala, podemos mirar un aspecto positivo que se caracteriza por su potencial de cambio; por ejemplo: brinda espacios de reclamo que de otro modo no existirían, posibilita el crecimiento y la madurez personal y grupal. El aspecto negativo del conflicto puede ser el desgaste que provoca, una escalada que desemboque en violencia. Sus residuos pueden afectar las relaciones, y en ambientes no favorables, pueden que no se resuelva (Rozenblum, 1998, p.77).

El conflicto tiene dos caras: la vertiente del *desacuerdo* de ideas, intereses o principios entre personas y/o grupos, es importante enfatizar que al momento del conflicto los intereses se miran como excluyentes, y la vertiente del *proceso* que expresa insatisfacción, expectativas no cumplidas de cualquier índole (Rozenblum, 1998, p.78).

Por tal motivo, es importante que el conflicto no se torne en una disputa o en acto de violencia, si en un debate, la resolución de un conflicto necesariamente conlleva dos partes: los *acuerdos* y las *resoluciones*, los acuerdos son las pautas y conductas a seguir tanto en el presente como en futuro para terminar con dicho conflicto, es decir, se establece quién hace qué cosa y cuándo, mientras que la resolución implica el cambio de actitudes subyacentes, supone dejar de percibir al otro como enemigo (Rozenblum, 1998, p.78), (ver cuadro 1.8).

Cuadro 1.8 Acuerdos y resoluciones:

ACUERDOS	RESOLUCIONES
Pautas y conductas a seguir. (en el futuro como en el presente)	Cambio de actitudes.
¿Quién hace qué cosa? y ¿Cuándo lo hace?	Dejar de percibir al otro como enemigo.

En este sentido, Ortega (2007) en el capítulo “violencia, agresión y disciplina” nos señala que los individuos de la especie humana disponen de capacidades que vienen a modificar

los procesos naturales de aprendizaje y a modificar patrones heredados que no siempre son adaptativos, sobre todo cuando cambian las condiciones sociales en las que éstos aparecen. Tal es el caso de la capacidad de comunicación que nos ofrece el lenguaje. Los patrones que heredamos, además de esquemas de respuesta defensivos y, por tanto, agresivos, también nos brinda las habilidades necesarias para resolver el conflicto de forma pactada. Todo ello confirmaría los rasgos adaptativos de la llamada agresividad “natural”, dado de que existe la posibilidad de reconvertirla en habilidades sociales. Las capacidades del ser humano como la inteligencia mental y habilidades verbales¹⁹, entre otras, deben convertirse en instrumentos idóneos para penetrar en las sutilezas de la negociación social y la resolución de los conflictos que acontecen a los seres humanos (pp.19-20).

Ortega (2007) insiste que la negociación verbal²⁰, es la mejor manera de solucionar conflictos producidos por la confrontación de intereses entre los que, por su condición, pueden verse enfrentados en sus posiciones y metas. Pero más allá de la agresividad “natural” y de la aceptación de que vivimos en permanente conflicto con nosotros mismos y con los demás, debemos entender la violencia en una esfera distinta como un comportamiento de agresividad gratuita y cruel, que denigran y daña tanto al agresor como a la víctima, por tanto la violencia no puede justificarse a partir de la agresividad natural, pues se trata de conflictos distintos, que pueden diferenciarse si hacemos uso de la idea conflicto como un proceso (p.20).

Conflicto es una situación de confrontación de dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses. Algunos conflictos pueden desencadenar agresividad cuando fallan (en alguna medida) los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarlo. Así cuando está en juego una tensión de intereses y aparece un conflicto, todo depende de los procedimientos y estrategias que se empleen para salir de él. Si no se usan procedimientos pacíficos, sino belicosos, aparecerán episodios agresivos que pueden causar violencia, si uno de los contrincantes no juega

¹⁹ El modelo etológico plantea estas capacidades como del ser humano.

²⁰ Ortega nos refiere al etólogo Eibl-Eibesfeldt que plantea que el ser humano es un ser pre-programado, pero que en dicha herencia atávica no se determina su comportamiento, solamente lo limita o lo condiciona dejándole una apertura al mundo. Para más información consultar Alsina en *Etología humana. Punto y Coma. Diciembre-febrero, 1984*.

honestamente y con prudencia sus armas²¹, sino que abusa de su poder, luchando, no por resolver el asunto, sino por destruir o dañar al contrario, eso es violencia, el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello. Aceptemos que un cierto nivel de agresividad se activa cuando el ser humano -para nuestro caso la mujer- se enfrenta a un conflicto, especialmente si éste se le plantea como una lucha de intereses. Desde una perspectiva ecológica -y de género-, el conflicto es un proceso inherente al ser humano que se desencadena dentro de un sistema de relaciones en el que, con toda seguridad, va a haber confrontación de intereses. (Ortega, 2007, pp.20-21).

Un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con quienes detentan la autoridad legítima. Debemos recordar que no sólo hay conflictos cuando se producen malos tratos físicos o verbales, o cuando alguien deteriora el mobiliario o el edificio, (Casamayor, 2007, pp.18-19).

El conflicto no es, necesariamente, sinónimo de indisciplina, como se ha dicho anteriormente, un conflicto se produce cada vez que hay un choque de intereses (mis intereses contra los de un compañero, un alumno, la dirección...), cada vez que se produce un “enfrentamiento” a causa de un desacuerdo en relación con actuaciones, ideas, etc., (Casamayor, 2007, pp.18-19).

En el *cuadro 1.9*, retomamos de Casamayor (2007) los tipos de conflictos y las formas más comunes que se presentan en los centros educativos (p.19). Nosotros hemos incluido un nuevo tipo de conflicto, aquel desencadenado por causa de género. Algo que debemos resaltar es que no se consideran los conflictos desencadenados por causa de género (como en la mayoría de los libros que hablan de conflictos en el ámbito escolar), es decir, en el mundo de los humanos y sus conflictos desencadenados de sus relaciones e intereses no cabe la especificidad de las mujeres y las formas muy particularidades de éstas para

²¹ Cuando se presenta un conflicto las partes buscan la mejor manera de hacer uso de su poder, estrategias y condiciones físicas e intelectuales (por ejemplo el lenguaje) para enfrentarse y vencer al contrincante, este enfrentamiento no se encuentra mediado por un marco normativo o de valores, quizás en ese sentido Isabel Fernández nos habla de honestidad y prudencia como elementos que den lugar a un escenario más equitativo donde no todo se valga.

relacionarse con los hombres, por consecuencia se anula toda posibilidad para la resolución de los conflictos por causa de género, ya que se niegan la existencia de sistemas de poder en el contexto público y privado que colocan a las mujeres en las posiciones menos favorables de la esfera social, cultural y económica, viviendo cotidianamente situaciones de discriminación y violencia.

Lo anterior no es causa de sorpresa, puesto como menciona Scott (2008) el principio de la masculinidad se basa en la necesaria represión de los aspectos femeninos teniendo como consecuencia la creación de un conflicto basado en la oposición de lo masculino y lo femenino. Por una lado, los interés de cada género se miran como excluyentes, hay un punto en el desarrollo del conflicto donde esta contraposición produce un choque, cabe mencionar, que estos interés están basados en modelos genéricos rígidos y preconcebidos, los niños no quieren ser identificados como femeninos y en su afirmación de la masculinidad rechazan con violencia todo aquello identificado tradicionalmente con lo femenino, por otro lado, el no cumplir con las expectativas de cada género enfrenta a las mujeres y/o los hombres con sus “pares” y con el género opuesto produciéndose un conflicto, que casi siempre se espera “resolver” con el uso de la violencia para corregir o castigar las supuestas desviaciones del modelo preestablecido (roles y estereotipos de género), los niños y las niñas castigan a sus pares que tienen “actitudes” del género contrario, por ejemplo, les aplican la “ley del hielo” o los excluyen de los juegos en el patio escolar, muchas veces de forma violenta.

Cuadro 1.9 Conflictos más frecuentes en las escuelas

Conflictos	Forma en las que se presenta el conflicto
Conflictos de relación entre alumnado y entre éstos y el profesorado.	Actitudes peyorativas y de desprecio, agresividad verbal y física, violencia, etc.
Conflictos de rendimiento.	Pasividad, apatía, dependencia, etc.
Conflictos de poder.	Liderazgos negativos, arbitrariedad, etc.
Conflictos de identidad.	Actitudes cerradas y agresivas que se vuelven contra los demás o contra los objetos, el mobiliario o el edificio.
*Conflictos de género	*Discriminación y violencia hacia las mujeres y hombres

El conflicto es inherente a la condición humana, puesto que las personas son seres sociales que interacciona con otros, con quienes discrepan y tiene necesidades e intereses contrapuestos, además es inevitable porque tiene su propia dinámica, que sigue su curso aunque intentemos ignorarlo o evitarlo (Etxeberria, et al, 2001, p.82). El conflicto podemos nombrarlo con adjetivos que traten de ocultar la confrontación de intereses que se están produciendo en el contexto donde este emerge o minimizar las tensiones que se están jugando en él, con lo cual estamos llevando a una zona de riesgo la situación conflictiva porque se siguen acumulando más tensiones, enojos, sentimientos de revancha o frustraciones que pueden contribuir a que éste evolucione en un “estallido” de violencia. En este caso, el silencio y la pasividad no son sinónimos de calma sino de acumulación de tensiones e imposición de intereses. Siempre será mejor abordar el conflicto como una forma de prevenir brotes de violencia, que intervenir un clima escolar o social afectado por la violencia.

El conflicto abordado de manera responsable e informada conlleva altos niveles de tolerancia y dialogo, no es fácil manejar las confrontaciones que existen dentro de él. Esto se debe, aquel conflicto también es confrontaciones de ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento, etc., que en una sociedad democrática, que necesariamente se rige por el dialogo y la tolerancia, debe encontrar su espacio y ámbito de expresión. (Escudero 1992, citado en Ortega, Míguez y Saura 2003, p.21). Forma parte de las sociedades democráticas pues no es esperable ni deseable que, en una sociedad plural, todos los ciudadanos se expresen desde un mismo sistema de valores y pretendan ordenar la sociedad desde un mismo proyecto político. (Bodine y Crawford 1998, citado en Ortega et al, 2003, p.22).

La perspectiva que tienen actualmente las mujeres sobre ellas mismas y el mundo en el que desean vivir las coloca en situaciones conflictivas con el orden patriarcal, lo adecuado es abordar estas confrontaciones y no ocultarlas o banalizarlas, un lugar idóneo es el ámbito escolar como espacio democratizador de la sociedad. Una de las primeras tareas que tiene la escuela, es por una parte, la de combatir la visión negativa que se tiene del conflicto, visión que nos lleva a intentar alejarnos de él, para no “pelearnos” y mantener el supuesto

clima de armonía en el que vivimos, porque se piensa que abordar el conflicto en temáticas tan profundas como la situación de la mujer en la sociedad, es afectar la estabilidad de esta, estabilidad por demás ilusoria, por otra parte, la escuela debe concretar estrategias “positivas” (informadas, éticas, científicas, con objetivos claros, etc.) para intervenir el conflicto y no abordarlo de manera negativa, es decir, una situación que se debe resolver de un “solo golpe” , casi siempre mediante la imposición de acciones humillantes, triviales o poco prácticas, sin buscar el potencial de aprendizajes que podemos obtener de la situación conflictiva.

Es importante, aclarar que cuando hablamos de conflicto en las aulas nos referimos a faltas de disciplina continuas, incumplimiento sistemático de los deberes escolares, falta de respeto a los compañeros o al profesor, resistencia al cumplimiento de las normas establecidas en el centro (buenas o malas criticar chicas), falta sistemática de puntualidad, interrupción del trabajo de los compañeros y del profesor (Ortega, Míguez y Saura, 2003, pp.20-22).

En el *cuadro 1.10* retomamos de Ortega et al. (2003) los aspectos generales sobre la percepción del conflicto situándonos ante él como algo negativo u como un elemento positivo que se ha de utilizar en el desarrollo de habilidades de comunicación, diálogo, autocontrol, razonamiento y empatía. Además incluimos dos aspectos relevantes para reflexionar los conflictos desde una perspectiva de género: la negación y la aceptación del conflicto de género que para nosotros es anterior a la percepción de los conflictos como positivos o como negativos (25-26).

Cuadro 1.10

Negación y aceptación del conflicto de género y percepción del conflicto como algo negativo ó positivo

EL CONFLICTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negativo: Siempre es malo y sinónimo de violencia. ▪ Positivo: Es inherente a las relaciones humanas. ▪ Negación: No existen problemas con la división de roles en la sociedad ya que son el resultado de un consenso, por lo tanto, no hay contraposición de intereses entre hombres y mujeres. ▪ Aceptación: Es parte de las relaciones de género.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negativo: Tiene una connotación negativa, suscita un sentimiento desagradable. ▪ Positivo: Puede ser una oportunidad para desarrollar nuestra capacidad de diálogo, de cooperación, de solución de problemas. ▪ Negación: El mundo es de los hombres y para éstos, dentro de éste se encuentran las mujeres, por tal motivo las únicas problemáticas existentes se dan entre hombres. ▪ Aceptación: Debe ser la oportunidad para desarrollar mecanismos para solucionar las problemáticas de las mujeres en relación con La división de roles.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negativo: Lo mejor es evitarlo, con ello logramos que no aparezca la amenaza, la negación, la pérdida de autoridad. ▪ Positivo: Con el descubrimos problemas que están ocultos y nos invita a buscar soluciones. ▪ Negación: Los sistemas de poder han beneficiado de igual manera tanto a hombres como a mujeres. ▪ Aceptación: Visibilizamos los sistemas de poder que constriñen a las mujeres a contextos menos favorables en comparación con los hombres.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negativo: Aísla y separa a las personas. Se recurre al conflicto siempre para ganar o imponer la voluntad del vencedor. ▪ Positivo: Facilita la aceptación y el reconocimiento del otro, favorece la integración de las personas en un espacio común. ▪ Negación: Hace que riñan mujeres contra hombres, rompe con la estabilidad social. ▪ Aceptación: La mujer es sujeto de su propio agenciamiento y le dota de visibilidad.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Negativo: Es destructivo de las relaciones interpersonales: perturba el estado efectivo de las personas porque se convierten en enemigos. ▪ Positivo: Es constructivo de las relaciones interpersonales: contribuye al esfuerzo por mejorar las relaciones, a aumentar el sentimiento de complementariedad entre las personas implicadas. ▪ Negación: Es un enfrentamiento de las mujeres contra los hombres para quitarles sus lugares y ser como ellos. ▪ Aceptación: Es uno de los caminos para analizar, discutir y construir relaciones equitativas entre mujeres y hombres.

Un aspecto que debemos tomar en cuenta para la resolución de conflictos es la clara diferenciación que debe haber entre “violencia” y “conflicto” éste último visto como algo negativo, no es inusual que se confunda uno con el otro ya que la presencia tanto de la violencia como del conflicto perturban de alguna forma el clima de clase aunque los efectos son distintos.

Una pauta para ubicarnos en el terreno del conflicto o de la violencia nos la ofrece Torrego (2007) que define a los conflictos como situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución de conflicto (p.37).

La violencia, en contraparte genera siempre un estado de ansiedad e inseguridad, a veces cuadros depresivos que dificultan gravemente la actividad de enseñanza y aprendizaje en quienes la padecen. (Casamayor 2007, p.21).

En el *cuadro 1.11* podemos observar el impacto diferenciado para el conflicto “negativo” y la violencia en el ámbito escolar, como lo plantea Ortega et al. (2003), ya que este autor centra la diferenciación del impacto entre uno y otro en la generación de un clima de ansiedad, inseguridad y alarma social por parte de la violencia mientras el conflicto “negativo” sólo logra perturbar el clima de clase sin llegar a dañar la vida del centro educativo (pp.20-22).

Cuadro 1.11
El impacto del conflicto y de la violencia en el ámbito escolar

CONFLICTO NEGATIVO	VIOLENCIA
Es visto como negativo, trastorna e interrumpe el ritmo de enseñanza-aprendizaje en el aula, entorpece el clima de clase, altera las relaciones interpersonales entre los alumnos y profesor-alumno, pero no daña gravemente la vida del centro, no genera un clima de ansiedad e inseguridad en las aulas, ni crea alarma social	La violencia genera siempre un estado de ansiedad e inseguridad (de la mujer), a veces cuadros depresivos que dificultan gravemente la actividad de enseñanza y aprendizaje en quienes la padecen

Por otra parte, el conflicto latente es una situación en que las partes involucradas, no logran divisar la contraposición de intereses o partes de forma explícita, sin que esto anule tal contraposición. Hay acciones concretas que harán visible dicha contraposición. (Torrego: 2007a). Así como en la fotografía, existe el termino “revelador fotográfico” que es una solución que hace visible la imagen latente de un material fotográfico expuesto, hay acciones que hacen de “revelador del conflicto”. Este autor indica que existe algo que se llama grado de polarización del conflicto que se refiere cuando las partes en conflicto no perciben intereses comunes, y están totalmente instaladas en la dinámica adversarial: yo gano-tú pierdes, no hay matices, blanco o negro son las únicas opciones, cada una de las partes cree tener la razón y niega a la otra parte la posibilidad de que tenga la razón (p.40).

Retomemos el ejemplo con el que hemos venido trabajando:

Un grupo de alumnas se “enfrenta” a un grupo de alumnos en el patio de deportes de la escuela, las chicas quieren hacer uso del patio pero los chicos se han adueñado de dicho espacio desde el principio del ciclo escolar y no las dejan usar las instalaciones porque ellos se entretienen jugando al futbol. Un chico insulta a una chica diciéndole palabras que denigran su dignidad, dice en voz alta: *las mujeres no deben estar en el patio de deportes porque aquí sólo se juega futbol*, refuerza su comentario diciendo: *“es más, las mujeres sólo deben dedicarse al hogar”*, *no sé para que vienen a la escuela*, al final las chicas son expulsadas del patio de deportes, los chicos siguen haciendo uso del patio, juegan futbol.

Si expresamos la problemática anterior en su “dinámica” obtenemos tres partes: el conflicto latente, “el relevador del conflicto” y los problemas que se pueden añadir al conflicto latente. Cabe señalar que en el *cuadro 1.12*, hemos retomado algunas ideas y preguntas de Torrego (2007a)²² para estructurar nuevos cuestionamientos con una perspectiva de género y que son nutridos por algunas acotaciones sobre los estereotipos y roles de género que se siguen transmitiendo en las escuelas, con el objetivo de analizar de mejor manera la “dinámica” del conflicto (p.40).

De esta manera, en el conflicto latente debemos cuestionarnos sobre las problemáticas más profundas que alimentan a éste: ¿cuáles son las contraposiciones de intereses de fondo atravesadas por los estereotipos y roles de género? En el caso del revelador del conflicto debemos tener la precaución de no cegarnos por el suceso mediato que “encendió” la situación, debemos preguntarnos: ¿qué ocurrió? o ¿qué situación hizo visible al conflicto latente? Mientras que el riesgo de que se añadan otros problemas al conflicto y que puedan provocar una escalada de éste y un grado de polarización mayor, siempre está presente, por tal motivo, no está de más preguntarnos: ¿qué otros problemas se añadieron?, ¿qué actividades han aumentado el conflicto? y ¿cuál es el grado de polarización del conflicto?

²² Torrego retoma los planteamientos de la dinámica del conflicto de Lederach, J. P. (1984). *Educación para la paz*. Fontarama. Barcelona. Nueva Edición bajo el título: *ABC de la paz y los conflictos*. Catarata. Madrid. 2000.

Cuadro 1.12
Preguntas claves para abordar un conflicto

CONFLICTO LATENTE	REVELADOR DEL CONFLICTO	¿QUÉ SE PUEDE AÑADIR?
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cuáles son las contraposiciones de intereses de fondo? ▪ ¿Cuáles son las contraposiciones de intereses de fondo atravesadas por los estereotipos y roles de género? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué ocurrió? ▪ ¿Qué situación hizo visible al conflicto latente? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Que otros problemas se añadieron? ▪ ¿Qué actividades han aumentado el conflicto? ▪ ¿Cuál es el grado de polarización del conflicto?
<p>Los espacios predeterminados para cada género buscan perpetuar el poder y dominio masculinos de los espacios públicos y/o de aquellos que.</p> <p>Las instituciones educativas siguen transmitiendo los estereotipos y roles de género.</p>	<p>Los dos grupos (tanto de mujeres como de hombres) desean hacer uso del mismo espacio.</p> <p>El grupo de chicos no quieren ceder un espacio que creen que les pertenece por el simple hecho de ser hombres, es decir son más fuertes en comparación de las niñas.</p>	<p>Las chicas se sienten desbordadas por el enojo y no admitirán ninguna clase de negociación.</p> <p>Los chicos se sienten “fuertes” porque han “vencido” a las chicas y no aceptarán ninguna clase de negociación.</p> <p>Tanto chicas como chicos se quieren vengar por lo sucedido.</p>

Como hemos visto el conflicto es la pieza clave para entender la dinámica de la violencia donde siempre encontraremos un “conflicto de raíz” como señala Galtung (1998) o un “conflicto latente” como indica Torregro (2007a). La resolución, mediación del conflicto, es lo que hará la diferencia entre un conflicto convertido en violencia o en una oportunidad de construir un horizonte más propicio para las partes en conflicto.

Una perspectiva interesante a estudiar serian los conflictos de raíz por causa de género, muchas situaciones de violencia en la escuela tienen este origen, el ejemplo que utilizamos en este capítulo sobre el uso de los espacios, el patio de deportes está estrechamente ligado a los conflictos derivados por causa de género. El uso de los espacios es diferencial según cada género aunque esto no quiera decir que hombres o mujeres participen en espacios supuestamente opuestos para cada género, uno de los puntos importantes que vimos con este ejemplo fue que el conflicto de raíz puede quedar oculto cuando las acciones violentas son muy aparatosas y se corre el riesgo de resolver “aparentemente” un conflicto

deteniendo estas acciones violentas pero en la realidad el origen sigue latente convirtiéndose en un ciclo vicioso.

De esta forma, cuando hablamos del conflicto como pieza clave en la violencia de género nos referimos a una perspectiva que señala un antes, un durante y después de la violencia. El antecedente de toda violencia siempre estará marcado por un conflicto de raíz (de fondo), que puede presentarse -como menciona Galtung (1998)- desde el nivel macro (conflictos entre los Estados y naciones.), meso (surge en la sociedad dentro de cada Estado) y micro (se produce dentro y entre las personas). Los mecanismos por el cual se sustenta y busca perpetuarse una sociedad y una cultura patriarcal opera en estos tres niveles por lo cual podemos identificar diferentes tipos de conflictos por cada nivel, lo que necesariamente conlleva diferentes tipos de intervención (resolución) (30-35).

Desde esta perspectiva podemos decir que la cultura patriarcal y lo que de ella se desprende siempre está contra opuesta -en intereses- con el género femenino. Existe un conflicto de raíz que gira alrededor de cómo se ha estructurado la cultura para favorecer el mundo masculino y aún cuando se logren avances desde el territorio de lo femenino habrá un conflicto que seguirá latente, siempre y cuando no se “resuelva” el conflicto de raíz, es decir, no se logre poner en marcha la parte transformadora que contiene todo conflicto.

La violencia de género se hace presente cuando se ha errado en la manera de intervenir oportunamente el conflicto o cuando simplemente se han “echo oídos sordos” a las demandas que nacen de éste. Así se busca en el empleo de la violencia para incapacitar al “contrincante”, para imponer la voluntad del más fuerte, como la expresión de la frustración que nace cuando nuestros objetivos fueron bloqueados o por el simple hecho de ganar “honor y gloria” demostrar el poder que se tiene.

La violencia de género desde la perspectiva del conflicto nos permite afirmar que la violencia no es gratuita, ni casual y mucho menos espontánea, al contrario tiene un antecedente y un desarrollo, lo que nos permite intervenir oportunamente para eliminar la violencia y dar paso a contextos de diálogo y mediación, que desemboquen en acuerdos y en resoluciones.

CAPITULO DOS

METODOLOGÍA

En este capítulo describimos la metodología que seguimos en nuestra investigación tanto en la construcción de nuestro instrumento de recopilación de información como en su aplicación. El instrumento que construimos (cuestionario de preguntas cerradas) tuvo como objetivo medir el alcance de la violencia de género contra alumnas del CCH Sur sólo en el aspecto de la prevalencia, así como de visibilizar esta problemática en el ámbito educativo: nivel medio superior. Los indicadores que incluimos en nuestro instrumento fueron variados, entre ellos podemos encontrar el periodo de tiempo en el que pueden acontecer la violencia, el grupo de población la cual debió cumplir con una identificación coherente para efectos de comparabilidad, por lo menos en la *edad*, el grupo al que pertenece el agresor/a (estudiantes, docentes y personal administrativo), el *sexo* del agresor/a, la *frecuencia* con la que suceden los eventos de violencia, a lo largo de un año escolar, y el *sentimiento* ante un evento de violencia específico.

A lo largo de este capítulo también podemos comparar los eventos que incluyó nuestro cuestionario con los eventos que se eligieron en la *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares* (ENDIREH 2006) que es uno de los estudios más importantes sobre la violencia contra las mujeres con los que contamos en nuestro país, por su complejidad y por su alcance.

2.1. El problema

La violencia de género ha existido desde tiempos inmemorables, antes de que empezáramos hablar de ella en la academia, antes de que las mujeres organizadas introdujeran este concepto en nuestras leyes, en nuestro hogares y en el lenguaje cotidiano que a veces se ve sumergido en confusiones, generalidades y un ocultamiento del poder analítico que conlleva la categoría género para conceptualizar la violencia desde una mirada distinta a la que comúnmente conocemos. El reconocimiento de un tipo de violencia por razones de género implica necesariamente una ardua reflexión y teorización sobre nuestro propio

actuar como seres singulares dentro de una sociedad y una cultura que ha privilegiado a lo “masculino” sobre todo aquello que identificamos con lo femenino. Una cultura y una sociedad que también merece ser cuestionada desde las distintas facetas que la conforman ya que la eliminación de la violencia de género contra las mujeres conlleva la transformación personal, política y estructural de nuestro entorno, porque la violencia de género tiene su base en las normas y comportamientos que aprendemos de un mundo sexuado y de un discurso de género que permite y legitima la violencia contra las mujeres.

Hoy en día encontramos a distintos frentes que trabajan por la eliminación de la violencia de género contra las mujeres y sus distintas expresiones, así como en los diferentes ámbitos donde la podemos encontrar. Uno de estos ámbitos es la “escuela”, institución que sigue reproduciendo prácticas sexistas en su quehacer tanto en el currículo formal como en el oculto, la escuela no está desmarcada de la cultura patriarcal que en gran medida la ha dotado de sus referentes más íntimos como una estructura donde predomina y se valora aquello que se identifica con lo masculino en detrimento de lo femenino –fuerza, lealtad, razonamiento, etc., y se legitima el uso de la violencia para castigar o poner en su lugar a las mujeres que cuestionan el orden patriarcal, un uso de la violencia a veces imperceptible por no expresarse exclusivamente en acciones físicas, sino verbales, corporales o psicológicas.

La violencia de género contra las mujeres en el ámbito escolar es una realidad que hoy no podemos negar, los datos lo demuestran así, la ENDIREH (2006) señala que el 15.6% de las mujeres que asisten a la escuela han experimentado algún tipo de violencia. El hecho de que las mujeres son violentadas, aún dentro de nuestras instituciones educativas, obedece a que no hay un cambio profundo en las relaciones entre hombres y mujeres, donde el papel transformador de la conflictividad de este tipo de relaciones no se ha logrado alcanzar porque todavía en algunos sectores se niega la existencia de un conflicto de fondo en las relaciones de género que yace en la cultura y por ende, en nuestra sociedad.

La violencia es la forma más común de afrontar la conflictividad de las relaciones de género, por parte de la mayoría de los hombres, porque ha sido un instrumento legítimo

para controlar a las mujeres y así seguir conservando sus intereses, por tal motivo, nos encontramos que no se tiene la intención de cambiar esta realidad que les ha beneficiado por siglos. En este sentido, el camino (que principalmente) las mujeres emprendieron para visibilizar y problematizar la violencia de género ejercida contra ellas, ha sido largo y difícil, porque aún hoy comprende una constante confrontación con algunos actores, instituciones y normativas que niegan la viabilidad de una mirada cuestionadora a lo que tradicionalmente entendíamos como rudeza de los hombres contra las mujeres y que actualmente reconocemos como violencia de género en diferentes ámbitos como el doméstico y el laboral, sin embargo en el ámbito escolar, *el problema, aún radica en la invisibilidad de este tipo de violencia, no se reconoce que exista, ya que se tiende a identificar las conductas violentas con acciones como juegos, travesuras, accidentes o situaciones banales que no merecen atención, ó bien, se enmarca dentro de otros tipos de violencia como el bullying limitando una intervención adecuada que logre eliminarla de este ámbito.*

De esta manera, la mayoría de las expresiones de la violencia de género hacia las mujeres se hacen presentes en el ámbito educativo, desde las expresiones más conocidas como la violencia psicológica, sexual y física. En el caso de la violencia psicológica sabemos que tiene múltiples facetas en la vida de las mujeres jóvenes tanto en quienes la viven ocasionalmente o en aquellas donde está presente de manera cotidiana. Este tipo de violencia puede presentarse desde barreras invisibles que obstaculizan el desarrollo personal hasta en las formas más conocidas: como la violencia en la pareja donde la celotipia se disfraza como “amor en exceso” por parte de algunos hombres hacia la esposa o novia. Sin embargo, en el ámbito educativo la violencia psicológica toma características propias, ya que en este se gestan diversos tipos de relaciones entre diferentes actores y en distintos espacios escolares que van más allá del salón de clases.

La violencia de género psicológica nace de los estereotipos y roles que se le adjudican social y culturalmente al género femenino. Por una parte a las mujeres se les han atribuido actividades que las encasillan en el ámbito de lo privado, como las actividades del hogar.

Se piensa que las mujeres deben desempeñar sus labores “femeninas”, labores que en la mayoría de los casos están fuera de los círculos donde se desempeñan los hombres, actividades que supuestamente las mujeres no pueden llevar a cabo porque incluyen un alto nivel intelectual o físico. Por tal motivo, ha existido la idea generalizada que el lugar de la mujer era el hogar, lejos de las escuelas o de las universidades, pues sus deberes iban encaminados a la atención de los hijos y del marido, al que debían fidelidad y devoción. Aunque se ha construido una imagen contradictoria donde se les mira como personas que carecen de lealtad a los hombres y se les señale como traicioneras, pocos confiables cuando atentan contra el orden supuestamente natural de las cosas.

Mientras la violencia física en el ámbito escolar tiene sus propios rasgos, uno de ellos es que las acciones de este tipo de violencia son más visibles por las marcas, cicatrices e uso de la fuerza física que se utiliza para dañar a la víctima. Esta visibilidad “aparente” en muchas ocasiones no nos hace tomar más conciencia de ella porque no estamos sensibilizados para identificar la violencia. Además debemos recordar que todo tipo de violencia esconde en su fondo un conflicto de raíz que no han sido resuelto, en el caso de la violencia de género contra las mujeres radica en la imposición de una visión masculina del mundo, que ciertamente les favorece a los hombres en detrimento de las mujeres y la confrontación de las mujeres con los hombres y con otras mujeres por la identidad asignada (naturalizada) y el constante cuestionamiento de esta por medio de las actividades que realizan o buscan realizar las mujeres en su identidad vivida.

Sin embargo, por los cambios que vivimos culturalmente hoy en día podríamos pensar que la mayor parte del estudiantado del CCH Sur –nuestro lugar de estudio- han eliminado de sus referentes la imagen de la mujer falta de intelecto, fiel a los hombres y que sólo se dedica al hogar, en especial las mujeres, sobre todo porque como lo muestra el trabajo de *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM 2006: una radiografía*, elaborado por el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) la matrícula de los dos bachilleratos con los que cuenta la UNAM, en los que está incluido el bachillerato del CCH, se está feminizando, el índice de feminidad es de 99 (por cada 100 hombres inscritos en el bachillerato de la UNAM, hay 99 mujeres) para el semestre 2006-1.

Las mujeres están ganando espacios que antes les fueron negados y no sólo eso, están demostrando que en algunos rubros presentan mejores resultados. Por ejemplo, el nivel de egreso de las mujeres es mayor que al de los hombres, aunque por otra parte, las mujeres siguen siendo quienes dedican mayor parte de su tiempo al trabajo del hogar, como lo indica la encuesta *Mujeres y Hombres en México 2008* del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) donde encontramos que las mujeres dedican al trabajo doméstico (84.8%) de su tiempo, mientras que los hombres lo hacen al extra-doméstico (71.1%).

A pesar de que las mujeres tienen una fuerte presencia en nuestra universidad, parece que en las demás esferas de su vida siguen desempeñando roles tradicionales que no gozan ni de prestigio social, y ni de ingreso económico, además, el ámbito educativo tampoco es un lugar libre de estereotipos, roles de género y del uso de la violencia, aunque aparentemente se idealice como un espacio donde mujeres y hombres conviven en total armonía, en condiciones de igualdad y equidad, sabemos que no es así, porque mientras exista una contraposición de intereses personal, cultural y social entre las mujeres y los hombres por encarnar estereotipos y roles de género, tendremos conflictos latentes que se alimentan de las desigualdades, discriminación, injusticia y uso del poder faccioso de un género sobre el otro que usa legítimamente la violencia para castigar y controlar a las mujeres para conservar sus posiciones privilegiadas.

2.2. Indicadores de violencia contra las mujeres

La guía principal para determinar los indicadores de violencia en nuestro cuestionario fue la *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares* (ENDIREH 2006) que es uno de los estudios más importantes en México sobre la violencia contra las mujeres por su complejidad como por su alcance. Cabe señalar que en la encuesta (2003) se centró en la temática de la violencia hacia las mujeres casadas o unidas, violencia ejercida por el esposo o pareja y tiene representatividad estadística a nivel nacional y para 11 entidades federativas: Baja California, Coahuila, Chiapas, Chihuahua, Hidalgo, Michoacán, Nuevo León, Quintana Roo, Sonora, Yucatán y Zacatecas. Su diseño y esquema muestral

permiten que los resultados puedan generalizarse a toda la población, las mujeres encuestadas fueron mujeres de 15 años.²³

La encuesta ENDIREH 2006 abordó otros tipos de violencia, en distintos ámbitos como el laboral, educativo social y patrimonial, sin dejar a un lado el doméstico, violencia ejercida por el cónyuge u otros familiares. Los objetivos generales se centraron en generar información sobre la frecuencia y magnitud de la violencia que experimentan las mujeres al interior de sus hogares y conocer las características de la dinámica de las relaciones de pareja, identificar los eventos de discriminación, agresión y violencia que han padecido en los ámbitos escolar, laboral y social. Sus objetivos específicos fueron generar información sobre la incidencia y gravedad de los comportamientos violentos en la relación de pareja, identificar los tipos de violencia padecida: psicológica, física, económica y sexual, así como la frecuencia, duración y gravedad de los mismos, generar información sobre el perfil sociodemográfico de agresores y de las víctimas, generar información de los antecedentes familiares de las víctimas y de los agresores, así como determinar el tipo y las características principales de la violencia y su frecuencia.

En suma, la encuesta ENDIREH sintetiza en su estructura aspectos clave en el abordaje de la violencia contra las mujeres. Por la naturaleza de nuestro estudio, de carácter exploratorio, nos llevo a tomar sólo algunos de ellos, dado que teníamos que tomar en cuenta la viabilidad del estudio, me refiero a los recursos humanos y presupuestales.

Este trabajo retoma aspectos de la encuesta ENDIREH 2006 comparables con las propuestas internacionales del *Grupo de Amigos del Presidente*²⁴ (ONU). En los trabajos de Eva Gisela Ramírez Rodríguez “Descripción y alcances de la ENDIREH” y “Avances en la definición de un conjunto básico de indicadores internacionales para medir la violencia contra las mujeres” del 2008, se sintetiza de una manera clara los aspectos

²³ Para más información acerca de la encuesta ENDIREH ver “Descripción y alcances de la ENDIREH” de Eva Gisela Ramírez Rodríguez.

²⁴ En la Reunión de la Comisión de Estadística de la ONU celebrada en febrero de 2008, se creó el *Grupo de Amigos del Presidente* sobre indicadores de violencia en contra de las mujeres. Su objetivo central es definir un conjunto de posibles indicadores sobre la violencia en contra de las mujeres, para apoyar a los Estados a que logren evaluar el alcance, la prevalencia y la incidencia de la violencia contra las mujeres.

generales de dicha encuesta, y su relación con las propuestas para construir un conjunto de indicadores de violencia contra las mujeres del *Grupo de Amigos del Presidente* (ONU).

Prevalencia de la violencia

Ramírez (2008 b) nos dice que hay dos tipos de indicadores en desarrollo sobre la violencia contra las mujeres. Los indicadores que miden el alcance del fenómeno y aquellos que miden las respuestas de los estados al problema. Nos menciona que la propuesta internacional del *Grupo de Amigos* se centra en los que miden el alcance del problema y que se conocen a través de la prevalencia e incidentes.

- La prevalencia se refiere a la proporción de la población que ha experimentado la violencia en un período determinado.
- Los incidentes se refiere al número de incidentes de violencia en una determinada unidad de población, por ejemplo X incidentes por cada 100 o 1000 personas) dentro de un período de tiempo determinado.²⁵

El instrumento que diseñamos está basado en medir el alcance del fenómeno; en la “prevalencia” no buscamos medir todos los tipos de violencia ya que algunos son difíciles de visibilizar en el ámbito escolar por las peculiaridades que presentan (por ejemplo, la violencia patrimonial). Los tipos de violencia que retomamos fueron la psicológica, sexual y física, por estar más estudiados.

Tiempo

Ramírez (2008 b) muestra en su trabajo el periodo en el que pueden ocurrir los eventos de violencia que se divide básicamente en dos:

1. **A lo largo de la vida:** que puede cubrir toda la vida o desde la edad adulta. Cuando se opta por el último caso se debe especificar la edad, aunque en su trabajo “Avances en la definición de un conjunto básico de indicadores internacionales para

²⁵ Ramírez especifica que la reunión del grupo de expertos se refirió al concepto de “incidentes” en lugar de incidencia, aunque el concepto de incidente es utilizado principalmente en el ámbito de la justicia y se refiere al número de delitos o incidentes ocurridos en una población específica en un determinado periodo de tiempo.

medir la violencia contra las mujeres” en la parte Acuerdos Generales del grupo EGM se propone que las encuestas sobre violencia sean dirigidas a las mujeres de 15 años en adelante.

- 2. Durante un periodo reciente:** un año, dentro de los últimos 12 meses (el año pasado), o los últimos 3 o 5 años.

*Los indicadores deben incluir un periodo de largo plazo y uno de un año.

En este trabajo nos enfrentamos a las características especiales de Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ya que no es lo mismo considerar este indicador en la vida que desarrolla una mujer fuera del contexto escolar (que no tiene límites de tiempo preestablecidos) que inmersa en la estructura de una institución educativa (que cuenta con estas restricciones). En el caso del CCH, el periodo de tiempo que una alumna regular permanece son seis semestres, es decir tres años escolares; a lo largo de un año escolar se cursan dos semestres, éstos tienen la característica de cursar la misma línea “temática” en su tira de materias, por ejemplo; *Laboratorio de Física I y II*, en el mismo salón, compañeras/os y docentes. Sólo en casos muy especiales no se cumple lo anterior. Por tal motivo, decidimos establecer este indicador retomando los dos últimos semestres a la fecha de aplicación de la encuesta, esto es, un año escolar.

Población

Ramírez (2008b) nos indica que la población sujeta a estudio debe cumplir con una identificación coherente para efectos de comparabilidad, por lo menos en edad (por ejemplo, todas adultas), y/o estado conyugal, entre otras.

Al respecto la población que encuestamos tiene como característica que todas las mujeres son alumnas del CCH Sur, cursan el segundo año y tercer año escolar, su edad va de los 15 a 18 años, la gran mayoría son solteras y sin hijos.

Desagregados de violencia contra las mujeres

a) Perpetrador

Un aspecto de gran relevancia para la investigación fue indagar acerca del grupo al que pertenece el perpetrador de la violencia. Nosotros determinamos a los posibles “agresores” a partir de la relación que tienen con las alumnas en el ámbito educativo, de tal forma determinamos como posibles agresores a estudiantes, docentes y personal administrativo ya que todos confluyen activamente en el contexto escolar; las relacionas las determinamos de la siguiente manera alumna-estudiante, alumna-docente, alumna-personal administrativo.

b) Sexo del perpetrador

Un punto en el que pusimos un cuidado especial fue en considerar como primera instancia “irrelevante” el sexo del perpetrador/a del evento de violencia, centrando la importancia en la presencia o ausencia de la acción, frecuencia o sentimiento ante el evento de violencia y no en “el actor”. En el caso de haber encontrado la presencia de violencia preguntamos el sexo del perpetrador/a, lo anterior tuvo como objetivo no encasillar a los hombres como el agresor “innato” de las mujeres.

c) Frecuencia

Otro aspecto de suma importancia es la frecuencia con la que ocurren los eventos violentos, ya que nos ofrece una visión más amplia del fenómeno. A partir de la frecuencia podemos identificar qué eventos se están repitiendo más veces y cuáles menos.

En el estudio determinamos que la frecuencia sólo sería medida en aquellos eventos que corresponden al tipo de violencia física ya que para la violencia psicológica y sexual preferimos usar otro desagregado llamado “sentimiento ante la violencia”.

Una de las formas más comunes para obtener información sobre la frecuencia de eventos violentos es la utilización de las siguientes opciones: una vez, pocas veces y muchas veces,

la cual sustituimos por: una vez (episódica: un episodio a lo largo de un año escolar), dos veces (límite: dos episodios a lo largo de un año escolar), y tres o más veces (crónica: tres o más episodios a lo largo de un año escolar). Toda vez que, las primeras tres opciones dejan un amplio espectro para la interpretación de las alumnas encuestadas, en el caso de las últimas tres determinan con exactitud la frecuencia de cada opción.

d) Sentimiento ante la violencia

Este desagregado nos ofrece un tipo de información muy valiosa para los eventos de violencia psicológica y sexual, su importancia radica en que podemos saber que sentimiento causa a la alumna cada evento de violencia. Aunque en primera instancia podemos pensar que para todo evento de violencia lo más “coherente” es tener un sentimiento de malestar, en realidad no lo sabemos, así como tampoco sabemos si el mismo “evento de violencia” causa el mismo sentimiento cuando es llevado a cabo por un estudiante, un docente o alguien del personal administrativo. Las opciones que determinamos para este desagregado fueron sentirse: bien, indiferente o mal.

2.3 Tipología de violencia contra las mujeres

En la encuesta ENDIREH 2006 la tipología sobre violencia contra las mujeres es diversa, sin embargo, la particularidad de la dinámica del contexto escolar nos llevó a considerar sólo algunos eventos. En nuestra prueba piloto consideramos mayor número de eventos violentos de los que al final incluimos en el cuestionario ya que fueron eliminados por no presentarse en el contexto del CCH Sur. A continuación presentamos las definiciones de violencia que utilizamos en nuestra investigación.

Violencia psicológica o emocional: “Son las formas de agresión que, aunque no inciden directamente en el cuerpo de la mujer, afectan su estado emocional o psicológico. Se consideran violencia emocional hacia la mujer: los insultos, amenazas, intimidaciones, humillaciones, indiferencia, omisiones, menosprecio, burlas, aislamiento, entre otras” (ENDIREH 2006).

Violencia Física: “Agresiones dirigidas al cuerpo de la mujer de parte del agresor; lo que se traduce en un daño o en un intento de daño, permanente o temporal” (ENDIREH 2006). Este daño se inflige de manera “(...) no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones ya sean internas, externas, o ambas (VLV, 2008).²⁶

Violencia sexual: “Es toda forma de dominación o coerción, ejercida sobre la mujer (...) con el fin de tener relaciones sexuales con ella, sin su consentimiento. Estas formas de dominación van desde exigir u obligar hasta el uso de la fuerza para lograr el sometimiento” (ENDIREH 2006)²⁷. Así como, “toda acción u omisión que amenaza, pone en riesgo o lesiona la libertad, seguridad, integridad y desarrollo psicosexual de la mujer, como miradas o palabras lascivas, hostigamiento, prácticas sexuales no voluntarias, acoso, violación, explotación sexual comercial, trata de personas para la explotación sexual o el uso denigrante de la imagen de la mujer” (VLV, 2008).

A continuación mostramos en el *cuadro 2.1* los eventos de violencia considerados para los tipos de violencia física, sexual y psicológica de la encuesta ENDIREH 2006. Al observar el cuadro notamos que la violencia física se define con acciones muy concretas como *golpear con las manos o con algún objeto*, en los eventos de violencia física se utiliza el cuerpo para agredir o algún objeto. Las acciones de violencia sexual pueden ser físicas y/o psicológicas, y son divididas en tres categorías: intimidación sexual, acoso sexual y abuso sexual, mientras que las acciones de violencia psicológica o emocional se dividen en cuatro categorías: indiferencia, degradación, intimidación, aislamiento y amenazas.

²⁶ *Ley General de Acceso a las Mujeres una Vida Libre de Violencia 2007.*

²⁷ Aclaramos que la definición de violencia sexual de la Encuesta ENDIREH 2006 esta complementada con la situaciones de violencia consideradas en la misma, lo que llamamos eventos (ver cuadro 2.1), superando su propia definición que esta enfocada a la acción de “tener relaciones sexuales”.

Cuadro 2.1
Tipología de los eventos de violencia captados en la encuesta ENDIREH 2006

VIOLENCIA FÍSICA	VIOLENCIA SEXUAL	VIOLENCIA PSICOLÓGICA
<p>La golpeaban Presenció golpes entre integrantes de su familia -Agresiones físicas -Empujar o jalar -Amarrar, Patear -Aventar objetos -Golpear con las manos con un objeto -Tratar de asfixiar o ahorcar -Agredir con cuchillo o arma -Golpear o agredido físicamente</p>	<p>Intimidación sexual -Le hicieron sentir miedo de sufrir un ataque o abuso sexual - Recibido piropos groseros u ofensivos sobre su cuerpo o de tipo sexual</p> <p>Acoso sexual -Propuestas de relaciones sexuales a cambio de calificaciones -Castigos o represalias por negarse a las pretensiones de carácter sexual -Insinuaciones o propuestas de relaciones sexuales a cambio de mejoras en el trabajo -Represalias por negarse a las pretensiones de carácter sexual</p> <p>Abuso sexual -Manoseos y caricias no consentidas -Relaciones sexuales forzadas -Actos sexuales forzados por dinero -Le exige tener relaciones sexuales no deseadas -La obliga a hacer actos sexuales no deseados -Usa la fuerza física para obligarla a tener relaciones sexuales</p>	<p>Indiferencia -La ignoran, no la toman en cuenta, no le brindan atención, no la toman en cuenta, no le brindan atención, le deja de hablar</p> <p>Degradación -Presenció insultos u ofensas entre integrantes de su familia -Humillaciones, degradación y menosprecio -La ignoran o le hacen sentir menos por ser mujer, la avergüenza o menosprecia -Le dice que lo engaña -Ofensas por incumplimiento de obligaciones domésticas</p> <p>Intimidación -Le hace sentir miedo -La vigila, espía o persigue -Destruye, tire o esconde cosas -Entrado o intentado entrar a su casa por la fuerza o sin su consentimiento (desde la separación o divorcio)</p> <p>Aislamiento -Encierro y prohibición de salir o de recibir visitas -Poner en contra suya a hijos y/o pariente -Controla o domina sus movimientos (solteras)</p> <p>Amenazas - Amenazar con irse, dañarla, quitarle a los hijos, correrla, golpearla, con armas, matarla, matarse él o a los hijos.</p>

El *cuadro 2.2* nos presenta los eventos de violencia seleccionados para nuestro cuestionario, como podemos observar el número de eventos es menor en comparación con la encuesta ENDIREH 2006. Esto obedece a las circunstancias específicas del desarrollo de

los eventos de violencia en el ámbito educativo. No hay que olvidar que nosotros partimos que la violencia es el resultado de la no solución de conflictos por causa de género, por tal motivo los conflictos escolares delimitan en gran parte la forma como se presentará la violencia en el ámbito educativo. Los eventos seleccionados para la violencia física fueron cinco; para la violencia sexual nos basamos en un evento que dividimos en dos acciones distintas y la violencia psicológica o emocional cambiamos el grupo donde ocurre la acción –de familia a escuela- y a partir de este cambio diseñamos tres eventos.

Cuadro 2.2
Tipología de los eventos de violencia seleccionados
para la encuesta “Convivencia en el CCH Sur”

VIOLENCIA FÍSICA	VIOLENCIA SEXUAL	VIOLENCIA PSICOLÒGICA
<p style="text-align: center;">Agresiones físicas</p> <ul style="list-style-type: none"> -Empujar -Jalar el cabello -Sacudir el cuerpo -Aventar objetos -Golpear con las manos o con un objeto 	<p style="text-align: center;">Abuso sexual</p> <ul style="list-style-type: none"> *Manoseos y caricias no consentidas -Tocar alguna parte del cuerpo sin consentimiento de la alumna -Besar sin su consentimiento a la alumna 	<p style="text-align: center;">Degradación</p> <ul style="list-style-type: none"> *Presenciar insultos o degradaciones de sus compañeros/as, docentes o personal administrativo dentro de la escuela -Bromas o chistes donde se denigra a las mujeres basadas en estereotipos; son tontas, son infieles o sólo deben dedicarse al hogar

Estructura de las preguntas

a) Preguntas base

La pregunta base es aquella donde se busca saber si las alumnas viven o no violencia en la escuela, por ejemplo: ¿te han empujado sin ser un accidente?, es la parte introductoria de cada evento del cual deseamos obtener información. No ofrece la pauta para que las alumnas encuestadas nos señalen (después) el sexo del agresor/a, el sentimiento que tuvieron ante tal evento o la frecuencia del evento. En nuestro cuestionario redactamos un

total de 10 preguntas base, éstas se agrupan en tres categorías que corresponden a los tipos de violencia contra las mujeres (*ver cuadro 2.3*).

La categoría de violencia psicológica agrupa tres preguntas base que se centran en la expresión verbal de la violencia y que hacen referencia a estereotipos y/o roles con los que se identifica tradicionalmente a la mujer. La categoría de violencia sexual agrupa dos preguntas base que hacen referencia al mismo número de acciones, éstas plantean una trasgresión a la integridad sexual de las alumnas sobre todo en el hecho de sentirse invadidas, como el acto de ser besadas o tocadas sin su consentimiento. Las preguntas base de la categoría de violencia física hacen referencia a eventos de violencia física de manera directa (cuerpo a cuerpo) o indirecta (por medio de algún objeto).

Cuadro 2.3
Preguntas base del cuestionario

PREGUNTAS BASE
<ul style="list-style-type: none">▪ ¿Ha hecho chistes o bromas donde afirma que las mujeres son infieles?▪ ¿Ha hecho chistes o bromas donde afirma que las mujeres son tontas?▪ ¿Ha hecho chistes o bromas donde afirma que las mujeres sólo deben dedicarse al hogar?▪ ¿Te ha besado sin tu consentimiento?▪ ¿Te ha tocado alguna parte del cuerpo sin tu consentimiento?▪ ¿Te ha empujado sin ser un accidente?▪ ¿Te ha sacudido el cuerpo?▪ ¿Te ha jalado el cabello?▪ ¿Te ha aventado algún objeto?▪ ¿Te ha golpeado con las manos o con algún objeto?

b) Preguntas consecuentes

Este tipo de preguntas se refiere a aquellas que sólo deben ser contestadas cuando la pregunta base es respondida como afirmativa, en el caso contrario, estas preguntas no

pueden ser respondidas por la falta de un antecedente. Las preguntas consecuentes son los desagregados de los indicadores de violencia contra las mujeres (*Ver cuadro 2.3*) Para tener una visión más amplia del cuestionario aplicado a las alumnas del CCH Sur *ver anexo 1*.

Cuadro 2.3
Preguntas consecuentes del cuestionario

PREGUNTAS CONSECUENTES	
▪	¿Cómo te sentiste?
▪	¿A cuál sexo pertenece?

2.4. Glosario

Para cada evento definimos el significado de cada una de las opciones para dejar claro su significado. Además nos era importante definir las palabras que situamos como condicionantes, por ejemplo las palabras “accidente” y “consentimiento” podrían ser determinantes para inclinar las respuestas de las alumnas hacia una opción o hacia otra. Por ejemplo no es lo mismo ser empujada en un juego, a ser empujada intencionalmente. Lo anterior determina la intencionalidad del agresor/a. En el caso de la palabra “consentimiento”, determina la autonomía de la alumna sobre su cuerpo ya que ésta puede decidir sobre su cuerpo.

Por tal motivo, construimos el glosario de palabras clave, definiciones tomadas del diccionario de la *Real Academia de la Lengua Española* en su vigésima segunda edición (edición en línea). Algunas definiciones fueron adaptadas para acercarse más a nuestros fines.

a) Palabras condicionantes

- **Consentimiento:** m. Acción y efecto de consentir. Manifestación de voluntad, expresada verbalmente.
- **Accidente** (Del lat. *accīdens, -entis*): m. Suceso eventual o acción de que involuntariamente resulta daño para las personas.

- **Dedicación** (Del lat. *dedicatio*, *-ōnis*): f. La que por compromiso o contrato ocupa todo el tiempo disponible, con exclusión de cualquier otro trabajo o actividad.

b) Palabras del desagregado de sentimiento de violencia

- **Bien:** adv. m. Con gusto, de buena gana. Sin inconveniente.
- **Indiferente** (Del lat. *indiffērens*, *-entis*): adj. Que no importa que sea o se haga de una o de otra forma.
- **Mal** “malo” (Del lat. *malus*): adj. Dañoso o nocivo a la salud. Desagradable o molesto.

c) Palabras del desagregado de frecuencia de violencia

- **Episódica:** adj. Perteneciente o relativo al episodio; Cada una de las acciones parciales o partes integrantes de la acción principal.
- **Limítrofe:** adj. Confinante, alledaño.
- **Crónica:** adj. Que viene de tiempo atrás.

d) Palabras de las preguntas base para cada tipo de violencia

- **Chiste** (De *chistar*). Dicho o historieta muy breve que contiene un juego verbal o conceptual capaz de provocar risa.
- **Broma** (Del gr. βρῶμα, teredón, de βιβρώσκειν, carcomer): f. coloq. Ven. Hecho o situación que causa incomodidad o inconvenientes.
- **Infiel** (Del lat. *infidēlis*): adj. Falto de fidelidad.
- **Fidelidad** (Del lat. *fidēlitas*, *-ātis*): f. Lealtad, observancia de la fe que alguien debe a otra persona.
- **Tonto/ta** (De or. expr.): adj. Falto o escaso de entendimiento o razón. Que padece cierta deficiencia mental.
- **Hogar** (Del b. lat. *focāris*, adj. der. de *focus*, fuego): m. Casa o domicilio. Familia, grupo de personas emparentadas que viven juntas.

- **Besar** (Del lat. *basiāre*): tr. Tocar u oprimir con un movimiento de labios, a impulso del amor o del deseo o en señal de amistad o reverencia.
- **Tocar** (De la onomat. *toc*): tr. Llejar a algo con la mano, sin asirlo.
- **Empujar** (Quizá del b. lat. *impulsāre*): tr. Hacer contra alguien o algo para moverlo, sostenerlo o rechazarlo.
- **Sacudir** (Del lat. *succutĕre*): tr. Mover violentamente algo a una y otra parte.
- **Aventar**: Arrojar al aire algo.
- **Golpear**: tr. Dar un golpe o golpes repetidos.

2.5. Categorías escolares

Cuando hablamos de categorías nos referimos a los diferentes elementos de clasificación que utilizamos para agrupar a las personas que desempeñan cierta actividad específica en el ámbito educativo, como actividades de enseñanza, actividades administrativas o actividades de formación, propusimos tres categorías: docente, estudiante y personal administrativo.

- **Docente**: Es aquella persona hombre o mujer que su actividad principal dentro del CCH es la enseñanza, actividad que puede ser realizada en el salón de clases, en los laboratorios o patio de deportes. Para nosotros este tipo de persona no deja de ser un docente cuando no está desempeñando su actividad profesional, siempre y cuando se encuentre dentro de su centro de trabajo.
- **Estudiante**: Es la persona que cursa sus estudios de bachillerato dentro del CCH Sur.
- **Personal administrativo**: Es el grupo de personas que se dedica al apoyo de las labores educativas, de la administración y la gestión escolar.

2.6. Ámbito de estudio, población y cálculo de la muestra

Colegio de Ciencias y Humanidades plantel sur (CCH Sur), institución de educación media superior de la UNAM, cuenta con dos turnos para realizar sus actividades (matutino y vespertino). Los cursos académicos están divididos a lo largo de seis semestres, en un periodo de tres años escolares. Las instalaciones del plantel cuentan con salones de clase y de actividades culturales, biblioteca, auditorio, salas audiovisuales, laboratorios, talleres, imprenta, zonas deportivas y verdes, en alrededor de 35 edificios.

La población que encuestamos fue en su totalidad femenina, alumnas en su mayoría adolescentes. La muestra se cálculo a partir del total de alumnas (sólo mujeres) de los años escolares equivalentes a segundo y tercero del turno vespertino y matutino del CCH Sur del ciclo escolar 2007-1. Para una población de 3768 alumnas (números redondos 3770), con una variabilidad de $0.249 = (px1-p)$, con un nivel de error 5.0% y un nivel de confianza 95.0%, resultando una muestra de 347 alumnas. En el *cuadro 2.3* mostramos la forma en que dividimos la muestra, buscamos que estuviera dividida en porcentajes equivalentes respecto a la población total de alumnas, por año escolar y por turno.

Cuadro 2.3 División de la muestra por año escolar y por turno

Año escolar/Turno	Población total	Porcentaje	Muestreo
Segundo/Matutino	954	25%	87
Segundo/Vespertino	864	23%	80
Tercero/Matutino	1050	28%	97
Tercero/Vespertino	900	24%	83
Total	3768 (3770)	100%	347

2.7. Aplicación del cuestionario

El cuestionario “Convivencia en el CCH Sur” se aplicó a una muestra representativa de 347 alumnas del Colegio de Ciencias y Humanidades Sur, considerando a los turnos matutino y vespertino y los años escolares equivalentes a segundo y tercero, durante la última semana del mes de junio del 2007. El aplicador del cuestionario leyó las instrucciones frente al

grupo de las alumnas, respondió sus dudas y especificó las palabras claves (glosario) que se incluían en la redacción de los enunciados que conformaban el cuestionario, no hubo un límite de tiempo para contestar. Los grupos de alumnas encuestadas no fueron seleccionados por una característica especial, el único parámetro fue que se encontraran en horario de clase para cada turno y por cada grado, que estuvieran disponibles para la aplicación.

CAPITULO TRES

LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES SUR

En este capítulo presentamos los resultados del cuestionario “Formas de convivencia en el CCH Sur”, cuestionario que tuvo como principales objetivos conocer la incidencia de la violencia de género psicológica, física y sexual en las alumnas del CCH Sur, así como las diferencias porcentuales con respecto al sexo del agresor o agresora, qué sexo ejerce más cada tipo de violencia, la frecuencia con la que se presenta la violencia física: *una vez, dos veces, tres veces o más a lo largo de un año escolar*, y el sentimiento ante un hecho de violencia (específico) con respecto a la violencia psicológica y sexual: *me siento bien, indiferente o mal*.

La violencia de género en el contexto escolar y en otros, sitúa a las mujeres como su primordial objetivo. Este tipo de violencia no se escapa de las motivaciones de un sistema patriarcal que ejerce y busca perpetuar este tipo de violencia contra las mujeres para resguardar sus privilegios y mostrar -al mismo tiempo- el uso del poder de forma prepotente. La violencia de género muestra que el uso de la violencia no se ejerce de forma igualitaria por parte de hombres o mujeres: los hombres detentan el uso de la violencia como la expresión más clara de su poder en detrimento de las mujeres.

Las expresiones verbales y físicas en las que se manifiesta la violencia de género están cargadas de vejaciones, insultos, desvaloraciones y agresiones físicas con las que se les ha tratado a las mujeres a lo largo de la historia. Estas acciones no son una casualidad o un accidente en su vida, son una forma de constreñirlas a posiciones de menor valor, así como de negarles sus derechos para seguirlas explotando física, laboral, sexual y económicamente en los distintos espacios públicos y privados donde se desenvuelven.

Vemos un ejemplo de lo anterior cuando identificamos que una parte de los hombres del CCH Sur –profesores, compañeros y administrativos- hacen chistes o bromas donde afirman que las mujeres sólo deben dedicarse al hogar. En el fondo muestran la insistencia cultural y personal para que las mujeres regresen al ámbito doméstico –no precisamente como los *ángeles del hogar*- para seguir siendo explotadas, ya que en dicho ámbito

desempeñan las labores domésticas y de cuidados de enfermos/as, niños/as y/o adultos/as mayores sin una remuneración económica por parte de sus familiares o por el Estado que a veces funciona como un mecanismo que impide un mejoramiento de la situación de las mujeres- y en consecuencia se les niega su independencia económica.

La violencia sexual, física y psicológica son un medio de contención, sumisión y apropiación del cuerpo y de las emociones de las mujeres. Este tipo de acciones -como la del ejemplo anterior- no son extrañas en las relaciones entre los géneros y por tal razón las mujeres han buscado rebelarse, y transformar este tipo de relaciones para alcanzar espacios y derechos que les han sido negados por los hombres, los sistemas y las instituciones que ellos mismos han creado.

Uno de los propósitos de este estudio es mostrar, de forma sencilla y clara cómo la violencia de género opera dentro de una comunidad educativa. Para ello reconstruimos un día en la vida de las mujeres del CCH Sur, entretejiendo cada dato, aparentemente desarticulados, en un contexto específico y dentro de una esfera de relaciones de género que social y culturalmente norman el desenvolvimiento cotidiano de mujeres y hombres. Así, el apartado de panorama general, narra un día de las mujeres en CCH Sur con respecto a la violencia de género. Por otra parte, se retomaron los datos estadísticos que obtuvimos de nuestro estudio para conformar un apartado más específico sobre la violencia de género.

3.1 Panorama general: cómo es vivir siendo mujer en el CCH Sur

Antes de comenzar este recorrido por el panorama general de la violencia de género en el CCH Sur, debemos aclarar que los valores porcentuales sobre la presencia de violencia psicológica, sexual y física fueron calculados a partir de la muestra total de alumnas encuestadas (n=347), mientras que los valores porcentuales para la *frecuencia*, *sentimiento ante un evento de violencia* y *sexo* fueron calculados a partir de las alumnas que se identificaron *sólo como víctimas* para cada evento específico (n=víctimas por cada evento). Por tal motivo, se guarda cierta cautela al interpretar estos resultados ya que el número de

mujeres que se identificó como víctima varía según el evento y el agresor/a: estudiante, docente y personal administrativo.

Por otra parte, una variable que se considera en la mayoría de las investigaciones es la del turno escolar que hace énfasis en las relaciones del estudiantado dentro de las instituciones de acuerdo con turnos (horarios) que conforman espacios diferentes de actuación, aún cuando las actividades escolares se desarrollen en las mismas instalaciones. La existencia de factores exógenos –la oscuridad, la falta de transporte, la disminución de personas en lugares públicos, etc.- y endógenos –la edad de los y las estudiantes, el número de estudiantes matriculados, etc.- hacen que cada turno se conforme con cierta singularidad. En algunas ocasiones estos factores son determinantes para encontrar diferencias significativas sobre el estudio que se realiza.²⁸

En el caso del CCH Sur, una alumna no está más expuesta a la violencia de género por pertenecer al turno matutino o al vespertino. Las alumnas del turno matutino son víctimas de este tipo de violencia casi de igual manera que aquellas que asisten al turno vespertino. En el caso de este estudio –la mayoría de las veces-, la violencia no se incrementa ni tampoco disminuye²⁹ en función del turno.

Otra variable que regularmente se toma en cuenta es el *grado* que cursa el o la estudiante, puesto que hay factores que pueden ser determinantes para que opere con cierta singularidad la violencia dentro del ámbito escolar como la edad y la madurez de las y los estudiantes para enfrentar situaciones conflictivas o de violencia. En el CCH Sur, al igual que con el turno, no se encontraron diferencias significativas entre los grados.

²⁸ Por ejemplo: no se gestan de la misma manera las relaciones entre pares de estudiantes de secundaria en un turno matutino que en uno nocturno ya que intervienen factores como la edad, la madurez, el trabajo o la dependencia económica, estos factores pueden determinar la forma de relacionarse.

²⁹ Las diferencias porcentuales sobre la presencia de violencia (en cada reactivo) casi siempre son menores al 5% en comparación con cada turno –matutino y vespertino- y cada año escolar –segundo año y tercer año-.

Sin embargo, las alumnas del CCH SUR están expuestas a la violencia de género psicológica, física y sexual,³⁰ como lo demostró esta investigación, ya que se encontró presencia de estos tres tipos de violencia que varía por factores como el evento específico de violencia: empujar, golpear, hacer chistes o bromas cargadas de violencia simbólica, etc., el sexo o la categoría del agresor/a: estudiante, docente o personal administrativo.

Ser alumna del CCH Sur es estar expuesta de igual manera, independientemente del turno y del curso, a bromas o chistes sexistas que conllevan una carga de violencia simbólica hacia las mujeres. Estas expresiones sitúan a las mujeres en lugares tradicionales asignados al género femenino como el ámbito doméstico, la traición, la falta de intelecto y las agresiones físicas y/o sexuales.

Una alumna del CCH Sur está expuesta principalmente a la violencia psicológica.³¹ Los eventos que más les tocan vivir, relacionados con este tipo de violencia, son *los chistes o bromas que señalan a las mujeres como infieles, tontas o en el espacio doméstico*, colocando estas acciones como las más comunes para las tres categorías de posibles agresores/as: estudiantes, docentes y personal administrativo.

Sus compañeros (estudiantes hombres) de escuela, serían los protagonistas de este tipo de chistes y bromas, seguidos de sus profesores (docentes hombres) y por el personal administrativo (masculino). En todas las categorías (estudiantes, docentes y personal administrativo), estas afirmaciones llevadas a cabo por hombres, llegarían a un 80% o más en comparación con las mujeres.

El sentimiento³² que más prevalece en las alumnas es el *malestar* ante tales chistes o bromas³³ con un porcentaje que varía entre el 55% a un 86%, dependiendo si los dice un

³⁰ Recordemos que nosotros sólo investigamos estos tres tipos de violencia, para ver más detalles ver el capítulo de metodología.

³¹ En comparación con la violencia física y sexual.

³² Recordemos que en el caso de violencia psicológica y sexual indagamos sobre el sentimiento que les provoca a las alumnas un evento específico de violencia, mientras que en la violencia física indagamos la frecuencia de este tipo de violencia.

³³ En la mayoría de las preguntas hubieron alumnas que contestaron sentirse bien aunque en porcentajes muy bajos.

estudiante, un docente o alguien del personal administrativo; sólo en un caso sienten mayormente *indiferencia*, cuando se hacen *chistes o bromas donde se afirma que las mujeres son infieles*, cuando los dice otro estudiante se alcanza un valor porcentual del 59%, en comparación con el sentimiento de *malestar* 37% y *bienestar* 04% para esa pregunta específica.

Aunque el sentimiento que mayormente manifiestan tener las alumnas encuestadas se ubica en el *malestar*, el sentimiento de *indiferencia* se incrementa cuando el evento violento es realizado por otro estudiante –sólo en un caso rebasa porcentualmente el sentimiento de *malestar*-, mientras que el sentimiento de *malestar* se incrementa si la violencia la ejerce un docente, y aumenta aún más si la lleva a cabo alguien del personal administrativo.

Las alumnas del CCH Sur son violentadas -en su esfera sexual- *al ser besadas sin su consentimiento*, siendo sus pares quienes llevan a cabo más esta acción (33%), seguidos de la categoría docente (04%) y del personal administrativo (04%). De su grupo de pares, son los hombres quienes ejercerían más esta violencia (91%) en comparación de las mujeres (09%). De la categoría personal administrativo también son mayoritariamente los hombres (96%), mientras que en el grupo docente encontramos que aunque los hombres siguen teniendo el porcentaje más alto (69%), en las mujeres aumenta significativamente su participación (31%).

El sentimiento que a las alumnas les provoca *ser besadas -sin su consentimiento-* por un estudiante se ubica principalmente en el *malestar* (64%) -aunque los sentimientos de *indiferencia* y de *bienestar* no se encuentran con valores porcentuales muy bajos, si sumamos los dos, dan un total del 36.0%, si son besadas por un docente su sentimiento se ubica mayoritariamente en el *malestar* con un 61%; en este caso, si sumamos los porcentajes de *indiferencia* y de *bienestar* nos dan un total del 39%, y cuando la violencia la ejerce alguien del personal administrativo, nuevamente el sentimiento de *malestar* se coloca como el más identificado por las alumnas con un 54%. Notemos que en este grupo se eleva por sí solo el porcentaje de *indiferencia* en un 46% y cae en su totalidad el porcentaje de *bienestar* a un 0.0%.

Las alumnas del CCH Sur son *tocadas en alguna parte de su cuerpo -sin su consentimiento-* tanto por sus pares (15%), docentes (4%) y por el personal administrativo (0.6%). En el grupo administrativo son exclusivamente los hombres quienes llevan a cabo tal acción (100%); de su grupo de pares son los hombres quienes ejercen más esta violencia (82%), mientras que en el grupo docente encontramos que aunque los hombres siguen teniendo el porcentaje más alto como agresores (77%), en las mujeres se incrementa su intervención (23%).

Las alumnas que son *tocadas en su cuerpo –y sin su consentimiento-* por alguien del personal administrativo reportaron sentir exclusivamente *malestar* (100%); si lo hace algún docente, su sentimiento se ubica entre el *malestar* (92%) y el *bienestar* (8%), pero si lo hace un estudiante su sentir se inclina preferentemente por el *malestar* (81%).

La violencia de género física esta presente en el CCH Sur, puesto que las alumnas de dicho colegio son *empujadas -sin ser un accidente-, sacudidas del cuerpo, les jalan el cabello, les lanzan algún objeto (para dañarlas) y/o golpean con las manos o con algún objeto.*

La acción de violencia física que más viven las alumnas cuando es ejercida por otro estudiante es *empujarlas sin ser un accidente* (33.%), seguida de *jalarles el cabello* (28%), *aventarles algún objeto* (24%), *sacudirles del cuerpo* (19%) y, por último, *golpearlas con las manos o con algún objeto* (17%). Mientras si lo hace un docente, les *avientan algún objeto* (11%), *las golpean con las manos o con algún objeto* (7%), *las empujan sin ser un accidente* o les *jalan el cabello* (5%) y, por último, les *sacuden el cuerpo* (3%). Si la violencia la lleva a cabo el personal administrativo *les avientan algún objeto para dañarlas* (3%).

Las acciones violentas que presentan más número de repeticiones (frecuencia), en el lapso de una año escolar, cuando son ejercidas por su grupo de pares son *golpearlas con las manos o con algún objeto* (49%) y la llevan a cabo en su mayoría sus compañeros hombres (64%), seguida de *empujarlas sin ser un accidente* (40%) y es llevada a cabo, esta vez, por sus compañeras mujeres (55%).

El grupo docente no está exento de ejercer sobre las alumnas violencia física con una frecuencia crónica (tres o más veces a lo largo de un año escolar). Las acciones que realiza este grupo son *empujarlas -sin ser un accidente-* (53%), y sus profesores hombres la ejercen con más regularidad (76%), seguidas de *sacudirlas del cuerpo* (41.5%) y nuevamente son los profesores hombres quienes la ejercen mayoritariamente (92%).

En el caso del personal administrativo la acción de *sacudirlas del cuerpo* se ubica como la acción que presenta mayor valor porcentual con la característica de crónica (33.3%). Esta acción es llevada a cabo principalmente por hombres (67%).

En el contexto de la violencia física nos encontraríamos con algunas particularidades respecto al sexo del agresor/ra. En el caso de *jalarlas del cabello* por parte del personal administrativo son las mujeres quienes más ejercen esta acción (71%), mientras que en la acción de *aventarles algún objeto para dañarlas*, aquí tanto mujeres como hombres realizan con igual valor porcentual esta acción (cada uno con el 50%).

Las alumnas del CCH Sur, se encuentran con una serie de eventos de violencia en sus vidas dentro del ámbito escolar -como vimos en los párrafos anteriores-. La violencia que viven es ejercida por parte de sus propios compañeros, profesores y del personal administrativo. Los hombres son mayormente los protagonistas de dicha violencia aunque también son violentadas por otras mujeres. Es importante destacar que sus sentimientos ante dichos eventos de violencia serían distintos cuando las violentan sus pares, docentes o el personal administrativo. Sin duda estos resultados nos ofrecen un panorama sobre la violencia de género que viven las alumnas del CCH Sur. A continuación se detallan resultados específicos.

3.2 . Panorama específico: resultados estadísticos sobre la violencia de género en el CCH Sur

A continuación presentamos de una manera más específica los resultados obtenidos en nuestra investigación, de este modo tendremos una visión sobre la violencia de género en el

CCH Sur con más elementos. Presentamos estos resultados en forma de tablas y gráficas antecedidas por una explicación donde se rescatan los hechos más sobresalientes.

3.2.1. Valores porcentuales sobre la presencia de cada tipo de violencia de género a partir de las respuestas de las víctimas

Como se observa en la *tabla 3.1*, los eventos de violencia psicológica presentan mayor valor porcentual en comparación con los eventos de violencia sexual y física. La acción que las víctimas señalan como la más común es *hacer chistes o bromas donde se afirma que las mujeres son infieles* con un 61% cuando la ejecuta un estudiante, 33%, cuando lo hace un docente y un 12% cuando lo lleva a cabo el personal administrativo, aunque en este último grupo la acción de *hacer chistes o bromas donde se afirma que las mujeres son tontas* alcanza el mismo porcentaje del 12%.

Debemos destacar que más del 45% de las alumnas encuestadas identifican haber sido agredidas psicológicamente por algún estudiante en sus tres eventos posibles: *hacer chistes o bromas donde se afirma que las mujeres son infieles, son tontas y que sólo deben dedicarse al hogar*. En este sentido la violencia psicológica ejercida de estudiante a estudiante es la más identificada por las víctimas, por arriba de la violencia docente-estudiante (que un su valor máximo alcanza el 33%) y personal administrativo-estudiante (que un su valor máximo alcanza el 12%).

La violencia sexual de *ser besada sin su consentimiento*, es mencionada por el 33% de las alumnas cuando es ejercida por un estudiante, y desciende drásticamente al 4% cuando es llevada a cabo por algún docente o algún administrativo. En el evento de *ser tocadas en alguna parte de su cuerpo sin su consentimiento*, nuevamente el grupo de estudiantes es quien más ejerce esta acción con un 15%. Notemos que en los dos eventos de violencia sexual desciende el porcentaje de alumnas identificadas como víctimas cuando estas acciones son realizadas por docentes o el personal administrativo.

No olvidemos que el evento de *ser tocadas en alguna parte de su cuerpo sin su consentimiento*, es el que menos identifican las víctimas -cuando son violentadas por alguna persona del grupo de estudiantes o del personal administrativo- en comparación con los demás eventos de violencia psicológica y física. La situación del grupo docente -como agresor- revela que esta acción se encuentra a la par de *ser tocadas en alguna parte de su cuerpo sin su consentimiento* y por debajo del evento de *sacudirles el cuerpo*.

Las alumnas que se identificaron como víctimas de la violencia física nos muestran que el valor máximo de este tipo de violencia se alcanza en el evento de *ser empujadas sin ser un accidente* con un 33% cuando son violentadas por algún estudiante. Cuando son agredidas por algún docente, el valor máximo se alcanza en el evento de *aventarles algún objeto* (para hacerles daño) con un 11%. En el escenario de ser agredidas por el personal administrativo, la situación cambia, puesto que los valores porcentuales se encuentran mayoritariamente a la par en cuatro eventos con un 2%, y sólo un evento rebasa este valor con un punto porcentual para llegar al 3%.

El grupo de pares (estudiantes) podemos identificarlo como aquel que violenta más a las alumnas del CCH Sur, en los tres tipos de violencia de género y en los distintos eventos que las alumnas identificaron haber vivido. Notemos que los valores porcentuales rebasan -en todos los casos- el 15% sobre la presencia de violencia.

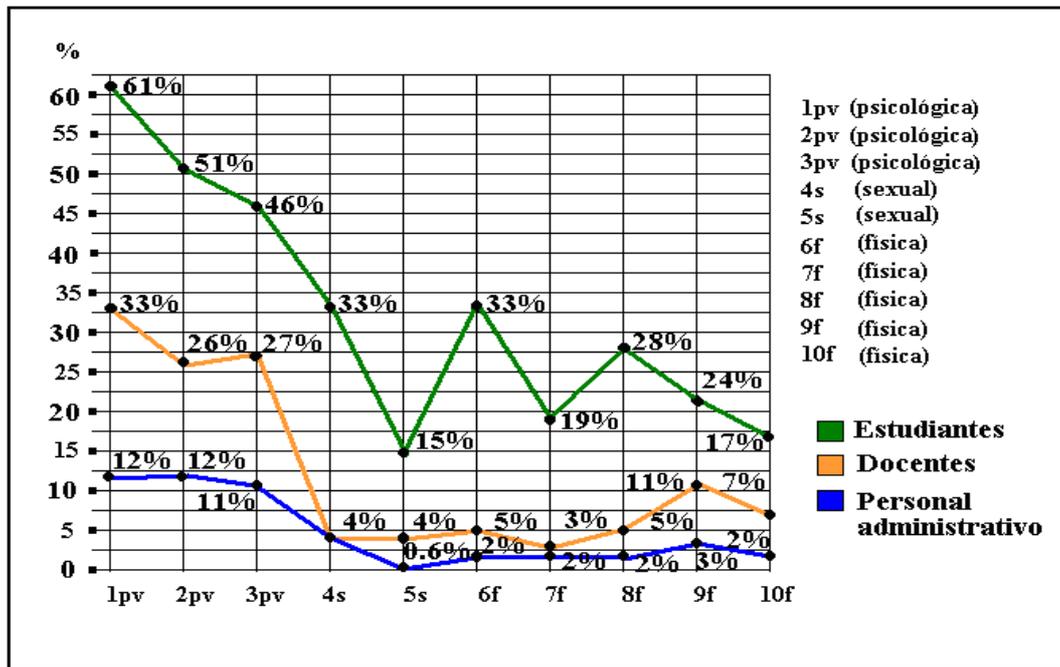
Tabla 3.1
Porcentaje de alumnas que declaran ser víctima de los distintos tipos de violencia de género por parte de estudiantes, docentes y personal administrativo

Violencia de género	Eventos	Estudiantes	Docentes	Personal Administrativo
Psicológica	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres son infieles.	61% (n=213)	33% (n=114)	12% (n=43)
	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres son tontas.	51% (n=178)	26% (n=89)	12% (n=41)
	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres sólo deben dedicarse al hogar.	46% (n=159)	27% (n=92)	11% (n=37)
Sexual	Me han besado sin mi consentimiento.	33% (n=116)	4% (n=13)	4% (n=13)
	Me han tocado alguna parte del cuerpo sin mi consentimiento.	15% (n=56)	4.0% (n=13)	0.6% (n=1)
Física	Me han empujado sin ser un accidente.	33% (n=116)	5% (n=17)	2% (n=8)
	Me han sacudido el cuerpo.	19% (n=66)	3% (n=12)	2% (n=6)
	Me han jalado el cabello.	28% (n=97)	5% (n=16)	2% (n=7)
	Me han aventado algún objeto (para hacerme daño).	24% (n=85)	11% (n=37)	3% (n=12)
	Me han golpeado con las manos o con algún objeto.	17% (n=58)	7% (n=26)	2% (n=7)

En la *gráfica 3.1* se presenta la comparación de cada categoría (estudiantes, docentes y personal administrativo) por evento de violencia: psicológica, sexual y física, ordenados tal como se ubicaron en el cuestionario siendo las preguntas 1, 2 y 3 de violencia psicológica, la 4 y 5 de violencia sexual, y la 6, 7, 8, 9, y 10 de violencia física. En esta gráfica notamos que la presencia de la violencia psicológica, sexual y física es siempre mayor cuando el agresor fue un estudiante (línea verde) y baja considerablemente cuando el agresor es un docente y disminuye drásticamente cuando el agresor es del personal administrativo. Una

de las posibles explicaciones es que las estudiantes pasan el mayor tiempo dentro de la escuela interactuando con sus pares que con el grupo docente y el personal administrativo.

Gráfica 3.1
Comparación de las categorías estudiantes, docentes y personal administrativo para presencia de los eventos de violencia psicológica, sexual y física



3.2.2. Valores porcentuales sobre el sexo del agresor/ra para cada tipo de violencia de género a partir de las respuestas de las víctimas

En la *tabla 3.2* se puede observar que la violencia de género ejercida sobre lo pares (*estudiante-estudiante*), es protagonizada principalmente por los hombres. En la mayor parte de los eventos de violencia, las respuestas preferentes de las víctimas optaron por los estudiantes hombres con dos excepciones: *empujar sin ser un accidente* es una acción preferentemente femenina, mientras que *jalar el cabello* es llevada a cabo “equitativamente” tanto por alumnas como por alumnos. En los eventos donde las mujeres son las agresoras principales de otras mujeres tendríamos que recurrir a otro tipo de indagaciones para conocer con mayor exactitud el motivo y el contexto de la agresión, para después determinar si son agresiones por causa de género.

Tanto la violencia psicológica como la sexual muestran, valores porcentajes muy altos que identifican a los hombres como los protagonistas principales de estos tipos de violencia. El evento con mayor porcentaje de violencia sexual que ejercen los estudiantes hombres contra sus compañeras es *besarlas sin su consentimiento*, y el evento con mayor porcentaje de violencia psicológica –en su expresión verbal- es *afirmar en chistes o bromas que las mujeres sólo deben dedicarse al hogar*.

La violencia física ejercida por estudiantes hombres y por mujeres -hacia otras alumnas- se presenta en el contexto del CCH sur. Tres eventos de este tipo de violencia son protagonizadas por hombres: *sacudir el cuerpo*, *aventar algún objeto* (para hacer daño) y *golpear con las manos o con algún objeto*. Como habíamos mencionado en párrafos anteriores, la acción de *empujar sin ser un accidente* es llevada a cabo principalmente por mujeres y la acción de *jalar el cabello* es realizada tanto por hombres como por mujeres en porcentajes casi iguales.

Tabla 3.2

Porcentaje de alumnas que declaran ser víctima de los distintos tipos de violencia de género por parte de ESTUDIANTES, donde identifican el sexo predominante del “agresor”

Violencia de género	Eventos	Hombre H	Mujer M	Víctimas totales por evento (n=X)	
Psicológica	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres son infieles.	85.0% (n=179)	H	(n=213)	
	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres son tontas.	87.0% (n=155)	H	(n=178)	
	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres sólo deben dedicarse al hogar.	91.0% (n=145)	H	(n=159)	
Sexual	Me han besado sin mi consentimiento.	91.0% (n=106)	H	(n=116)	
	Me han tocado alguna parte del cuerpo sin mi consentimiento.	82.0% (n=46)	H	(n=56)	
Física	Me han empujado sin ser un accidente.	55.0% (n=64)	M	(n=116)	
	Me han sacudido el cuerpo.	67.0% (n=44)	H	(n=66)	
	Me han jalado el cabello.	51.0% (n=48)	H	49.0% (n=47)	(n=97)*
	Me han aventado algún objeto (para hacerme daño).	68.0% (n=58)	H		(n=85)
	Me han golpeado con las manos o con algún objeto.	64.0% (n=37)	H		(n=58)

La *tabla 3.3* sobre violencia de género ejercida por parte del grupo *docente* contra las alumnas muestra que este tipo de violencia es protagonizada principalmente por el grupo docente masculino en comparación con el femenino. Los eventos de violencia psicológica,

* 97 alumnas se identificaron como víctimas pero sólo 95 señalaron el sexo de su agresor/ra aún con esta ausencia de datos no se rebasaría el valor porcentual del 5% entre cada sexo.

sexual y física son realizados en su gran mayoría por hombres. En todos los casos el valor porcentual rebasa el 50% hasta alcanzar el 92%, respecto a las alumnas que se identificaron como víctimas por cada evento. Los eventos que presentan mayor porcentaje sobre violencia ejercida por docentes hombres son: *afirmar en chistes o bromas que las mujeres sólo deben dedicarse al hogar y sacudir el cuerpo*. Los dos eventos presentan un porcentaje mayor al 90%.

Tabla 3.3
Porcentaje de alumnas que declaran ser víctima de los distintos tipos de violencia de género por parte de DOCENTES, donde identifican el sexo predominante del “agresor”

Violencia de género	Eventos	Hombre H	Mujer M	Víctimas totales por evento (n=X)
Psicológica	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres son infieles.	84% H (n=96)		(n=114)
	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres son tontas.	80% H (n=71)		(n=89)
	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres sólo deben dedicarse al hogar.	91% H (n=84)		(n=92)
Sexual	Me han besado sin mi consentimiento.	69% H (n=9)		(n=13)
	Me han tocado alguna parte del cuerpo sin mi consentimiento.	77% H (n=10)		(n=13)
Física	Me han empujado sin ser un accidente.	76% H (n=13)		(n=17)
	Me han sacudido el cuerpo.	92% H (n=11)		(n=12)
	Me han jalado el cabello.	56% H (n=9)		(n=16)
	Me han aventado algún objeto (para hacerme daño).	54% H (n=20)		(n=37)
	Me han golpeado con las manos o con algún objeto.	54% H (n=14)		(n=26)

Como se observa en la *tabla 3.4* la violencia de género ejercida por el personal administrativo contra alumnas, es protagonizada principalmente por hombres en 7 de los 10 eventos de violencia que presentamos a las alumnas, mientras que dos eventos son llevados a cabo (50% y 50%) tanto por mujeres como por hombres y sólo uno es realizado mayormente por las mujeres del personal administrativo.

Los eventos efectuados principalmente por hombres son: *afirmar en chistes o bromas que las mujeres son infieles, tontas y que deben dedicarse al hogar, tocar el cuerpo de las alumnas y besarlas sin su consentimiento*. Los eventos realizados tanto por hombres y mujeres -en partes iguales- son: *empujar sin ser un accidente y aventar algún objeto (para hacer daño)*, y *el evento de jalar el cabello* es casi exclusivamente realizado por mujeres.

Tanto la violencia psicológica como la sexual, muestran valores porcentajes muy altos que identifican a los hombres como los protagonistas principales de estos tipos de violencia. Si ponemos atención a la información que nos ofrecieron las alumnas que se identificaron como víctimas -respecto a la violencia sexual ejercida por el personal administrativo- encontramos que sólo hay una alumna que fue *tocada en alguna parte de su cuerpo sin su consentimiento*, acción que fue llevada a cabo por un hombre. En el evento de *ser besadas sin su consentimiento*, la mayor parte de las alumnas víctimas identificó que esta agresión la realizó un hombre y sólo en un caso lo hizo una mujer.

La violencia física ejercida por el personal administrativo en detrimento de las alumnas del CCH Sur, muestra que existe un evento ejecutado mayoritariamente por mujeres: *jalar el cabello* (71%), y dos eventos llevados a cabo principalmente por hombres: *sacudir el cuerpo* (67%) y *golpear con las manos o con algún objeto* (57%), mientras que *empujar sin ser un accidente y aventar algo (para hacer daño)* son eventos realizados por los dos sexos en partes iguales (50% cada uno).

Tabla 3.4

Porcentaje de alumnas que declaran ser víctima de los distintos tipos de violencia de género por parte del PERSONAL ADMINISTRATIVO, donde identifican el sexo predominante del “agresor”

Violencia de género	Eventos	Hombre H	Mujer M	Víctimas totales por evento (n=X)
Psicológica	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres son infieles.	88% (n=38)	H	(n=43)
	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres son tontas.	88% (n=36)	H	(n=41)
	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres sólo deben dedicarse al hogar.	86% (n=32)	H	(n=37)
Sexual	Me han besado sin mi consentimiento.	92% (n=12)	H	(n=13)
	Me han tocado alguna parte del cuerpo sin mi consentimiento.	100% (n=1)	H	(n=1)
Física	Me han empujado sin ser un accidente.	50% H (n=4)	50% M (n=4)	(n=8)
	Me han sacudido el cuerpo.	67% (n=4)	H	(n=6)
	Me han jalado el cabello.	71% M (n=5)		(n=7)
	Me han aventado algún objeto (para hacerme daño).	50% H (n=6)	50% M (n=6)	(n=12)
	Me han golpeado con las manos o con algún objeto.	57% H (n=4)		(n=7)

3.2.3. Valores porcentuales sobre el sentimiento ante un evento de violencia de género específico a partir de las respuestas de las víctimas

En los cinco eventos donde indagamos sobre el sentimiento que provocaba a las alumnas la violencia psicológica y sexual, encontramos que en la mayoría de los casos el sentimiento de *malestar* es el predominante; sólo en un caso el sentimiento de *indiferencia*

se colocó como el que identificarían la mayoría de las alumnas (*afirmado en chistes o bromas que las mujeres son infieles* 37%, cuando lo afirma otro/a estudiante).

En la *tabla 3.5*, sólo se muestran los porcentajes de *malestar* que las alumnas identificaron haber sentido, por cada evento. Podemos observar que en la mayoría de los eventos, el porcentaje de *malestar* se incrementa según el actor que lleva a cabo la violencia: es menor cuando lo lleva a cabo un estudiante y mayor cuando recibe de un docente o alguien del personal administrativo. El evento de *ser besadas sin su consentimiento*, se comporta de distinta manera: el sentimiento de *malestar* aumenta si es ejecutado por un estudiante y disminuye cuando lo realiza un docente o alguien del personal administrativo.

Tabla 3.5
Porcentaje de alumnas que declaran ser víctima de violencia de género psicológica y sexual y que identificaron sentirse MAL

Violencia de género	Eventos	Mayor valor porcentual por categoría		
		ESTUDIANTES	DOCENTES	P. ADMINISTRATIVO
Psicológica	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres son infieles.	Mal 37% *Indiferente 59% de (n=213)	Mal 55% de (n=114)	Mal 63% de (n=43)
	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres son tontas.	Mal 56% de (n=178)	Mal 72% de (n=89)	Mal 83% de (n=41)
	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres sólo deben dedicarse al hogar.	Mal 62% de (n=159)	Mal 70% de (n=92)	Mal 86% de (n=37)
Sexual	Me han besado sin mi consentimiento.	Mal 64% de (n=116)	Mal 61% de (n=13)	Mal 54% de (n=13)
	Me han tocado alguna parte del cuerpo sin mi consentimiento.	Mal 81% de (n=56)	Mal 92% de (n=13)	Mal 100% de (n=1)

Como vimos en la tabla anterior, el sentimiento de *malestar* ante un evento de violencia provocado por estudiante casi siempre fue menor en comparación con el malestar provocado cuando es ejecutado por un docente o alguien del personal administrativo, por tal motivo, fue importante indagar sobre el sentimiento de *indiferencia* (ver *tabla 3.6*) en los eventos antes descritos. Lo que encontramos fue que el sentimiento de *indiferencia* casi siempre fue mayor para las acciones provocadas por estudiantes que por los otros actores, es decir, el sentimiento de *malestar* es menor cuando la violencia la lleva a cabo otro/a estudiante –en comparación con los porcentajes obtenidos para docentes y personal administrativo– porque las alumnas con sus compañeros/as se sienten más *indiferentes* que *molestas*.

Recordemos que en el evento de *ser besadas sin su consentimiento*, el sentimiento de *malestar* aumenta si es ejecutado por un estudiante y disminuye cuando lo lleva a cabo un docente o alguien del personal administrativo. Esto es así, porque las alumnas se sienten más *indiferentes* hacia la población de docentes y personal administrativo que hacia sus pares. Algo que debemos notar es que el sentimiento de *bienestar* –en este mismo evento– alcanza 18% cuando el evento es ejercido por otro/a estudiante y es de 0.0% cuando lo ejerce alguien del personal administrativo.

Las víctimas respondieron que el evento de *ser tocadas en alguna parte de su cuerpo sin su consentimiento* les causa *malestar* en 92%, o *bienestar* en 8%, pero no *indiferencia* (0.0%).

Tabla 3.6
Porcentaje de alumnas que declaran ser víctima de violencia de género física y que identificaron sentirse INDIFERENTE

Violencia de género	Eventos	Mayor valor porcentual por categoría		
		ESTUDIANTES	DOCENTES	P. ADMINISTRATIVO
Psicológica	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres son infieles.	Indiferente 59% de (n=213)	Indiferente 41% de (n=114)	Indiferente 30% de (n=43)
	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres son tontas.	Indiferente 41% de (n=178)	Indiferente 27% de (n=89)	Indiferente 15% de (n=41)
	Me han afirmado en chistes o bromas que las mujeres sólo deben dedicarse al hogar.	Indiferente 37% de (n=159)	Indiferente 26% de (n=92)	Indiferente 37% de (n=14)
Sexual	Me han besado sin mi consentimiento.	Indiferente y *Bien, cada uno con 18% de (n=116)	Indiferente 31% de (n=13)	Indiferente 46% *Bien 0.0% (n=13)
	Me han tocado alguna parte del cuerpo sin mi consentimiento	Indiferente 14% de (n=56)	Indiferente 0.0% *Bien 08% de (n=13)	Indiferente 0.0% de (n=1)

Respecto a las partes del cuerpo, debemos reconocer desde la perspectiva de género y los estudios donde se soporta, que en la mayoría de los casos forman una variedad de investigaciones y teóricos, que el cuerpo está inmerso en un orden simbólico que las nombra y hace que se vivan como más o menos privadas, casi siempre las partes más privadas son las que se identifican con el erotismo y/o la procreación, dicha identificación se hace bajo supuesto de naturaleza, es decir, se asegura que la naturaleza a destinado de manera distinta razones de erotismo a las partes del cuerpo y que por tanto existe un erotismo normal-natural y otro patológico, y que los cuerpos son objetos de relaciones de poder, es decir, se puede acceder a ciertos cuerpos y a ciertas partes del cuerpo por medio de ciertos mecanismo que legitiman la aproximación y posesión del cuerpo, por ejemplo, la objetividad (científica) de la práctica médica o los derechos que supuestamente el marido

posee sobre la esposa. En este sentido tendríamos que preguntar ¿qué partes del cuerpo le son tocadas a las alumnas que identifican esta acción con la indiferencia?, para así, tener un panorama más amplio sobre el evento de *tocar alguna parte del cuerpo de la mujer sin su consentimiento* y las circunstancias particulares que circundan a dicho evento.

3.2.4. Valores porcentuales sobre la frecuencia ante un evento de violencia de género específico a partir de las respuestas de las víctimas

En el caso de los eventos de violencia física, indagamos sobre la *frecuencia* con la que se presentaban dichos eventos a lo largo de un año escolar. Las opciones de frecuencia que expusimos a las alumnas fueron: una vez, dos veces y tres o más veces. En la *tabla 3.7* mostramos sólo las frecuencias que presentaron mayor porcentaje por cada evento.

La violencia física ejercida de estudiante a estudiante presenta en tres eventos una frecuencia crónica (tres o más veces a lo largo de un año escolar): *empujar sin ser un accidente, golpear con las manos o con algún objeto y aventar algún objeto (para hacer daño)*, aunque el último evento presenta mayor valor porcentual en su frecuencia episódica (una vez a lo largo de un año escolar) tan sólo con un 2% por arriba de la frecuencia crónica.

Los eventos de *empujar sin ser un accidente, y sacudir el cuerpo* -cuando son llevados a cabo por docentes- alcanzan una frecuencia crónica, aunque sacudir el cuerpo tiene el mismo valor porcentual en su frecuencia limítrofe (dos veces a lo largo de un año escolar). Mientras que el evento de *sacudir el cuerpo* -cuando es realizado por el personal administrativo- no se inclina ni por la frecuencia episódica, como la limítrofe o la crónica, sino que, todos comparten el mismo valor porcentual. En los demás eventos efectuados por el personal administrativo, la mayoría de las alumnas los identificó como episódicos o limítrofes, siendo esta categoría la que menos ejerce la violencia crónica en comparación con los docentes o los estudiantes.

Una de las preguntas que nos hemos realizado después de analizar los resultados, es que en realidad no conocemos si es un mismo individuo, un grupo pequeño o un grupo amplio (de docentes, estudiantes, o del personal administrativo) quien ejerce violencia contra las alumnas, esto se debe a que el cuestionario que aplicamos no indago este aspecto ya que sólo se centro en conocer la categoría a la que pertenecía el agresor/ra, sin embargo, vemos como un acierto identificar los eventos de violencia con categorías como docente o estudiante y no con grupos.

Tabla 3.7
Porcentaje de alumnas que declaran ser víctima de violencia de género física y que identificaron la frecuencia con la que ocurre cada evento

Violencia de género	Eventos	Mayor valor porcentual por categoría		
		ESTUDIANTES	DOCENTES	P. ADMINISTRATIVO
Física	Me han empujado sin ser un accidente.	Tres o más veces 40% de (n=116)	Tres o más veces 53% de (n=17)	Una vez 37.5% Dos veces 37.5% de (n=8)
	Me han sacudido el cuerpo.	Una vez 43 % De (n=66)	Dos veces 41.5% Tres o más veces 41.5% de (n=12)	Una vez, Dos veces y Tres o más veces 33.33% cada una de (n=6)
	Me han jalado el cabello.	Una vez 36 % Dos veces 38% De (n=97)	Una vez 49% De (n=16)	Una vez 72% de (n=7)
	Me han aventado algún objeto	Una vez 40% Tres o más veces 38% de (n=85)	Dos veces 62% De (n=37)	Una vez 50% De (n=12)
	Me han golpeado con las manos o con algún objeto.	Tres o más veces 49% de (n=58)	Una vez 47% De (n=26)	Dos veces 57% De (n=7)

3.2.5. Comparación de los valores porcentuales por turno sobre la presencia de cada tipo de violencia de género a partir de las respuestas de las víctimas

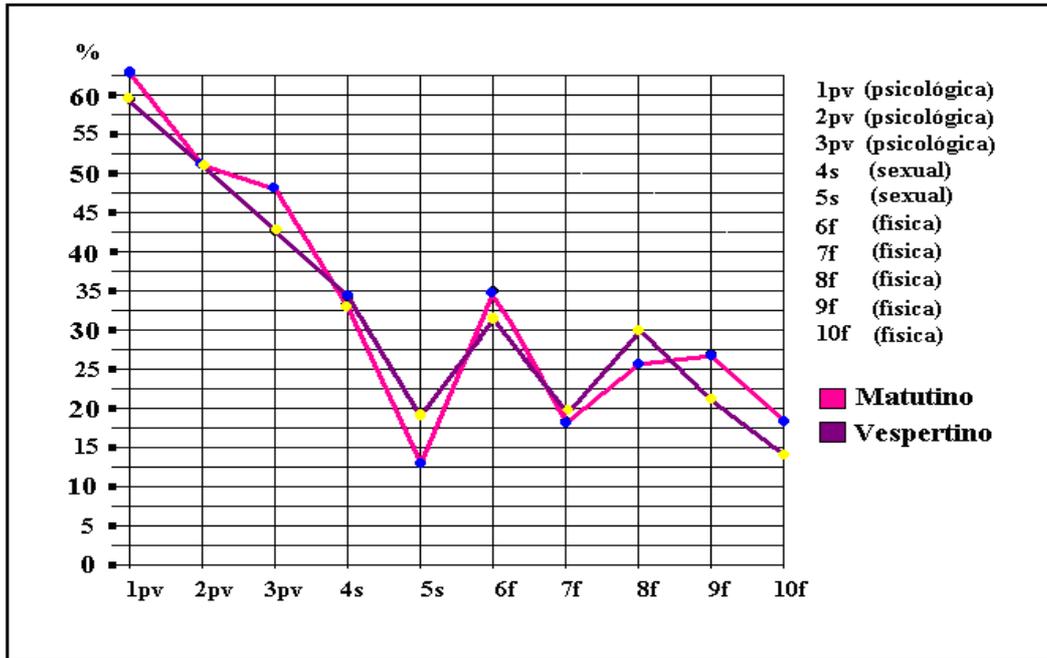
Las gráficas que presentamos a continuación tienen como objetivo mostrarnos la comparación de los eventos de violencia de género entre turnos, por tal motivo, podemos observar dos líneas de distintos colores, el rosa representa al turno matutino y el violeta al vespertino. Los eventos fueron ordenados como se ubicaron en el cuestionario, correspondiendo los números 1, 2 y 3 a la violencia de género psicológica, los 4 y 5 a la violencia de género sexual, y la 6, 7, 8, 9, y 10 a la violencia de género física.

En la *gráfica 3.2* podemos observar que los eventos de violencia de género psicológica presentan los mayores porcentajes de incidencia, mientras los eventos de violencia de género sexual y física presentan menor incidencia, sin embargo vemos de manera gráfica como la línea rosa como la violeta se comportan casi como líneas paralelas, en otras palabras, no hay grandes diferencias de incidencia entre un turno y el otro, por lo cual descartamos la idea generalizada que los turnos vespertinos presentan mayores eventos de violencia en comparación con los matutinos, en lo que respecta a nuestra investigación.

De esta manera, encontramos en la gráfica que la presencia de violencia psicológica, sexual y física por turno –cuando es ejercida por estudiantes-, en la mayoría de los eventos no presenta diferencias mayores al 5% por turno. Tan sólo en los eventos: *aventar algún objeto (para hacer daño)* y *golpear con las manos o con algún objeto*, encontramos una diferencia porcentual mayor al 5% entre un turno y el otro. El evento *aventar algún objeto (para hacer daño)* tiene más presencia en el turno matutino con un porcentaje del 27.2% (vespertino 21.55), y el evento *golpear con las manos o con algún objeto* tiene mayor presencia en el turno matutino con un 19% (vespertino 14%).

Gráfica 3.2

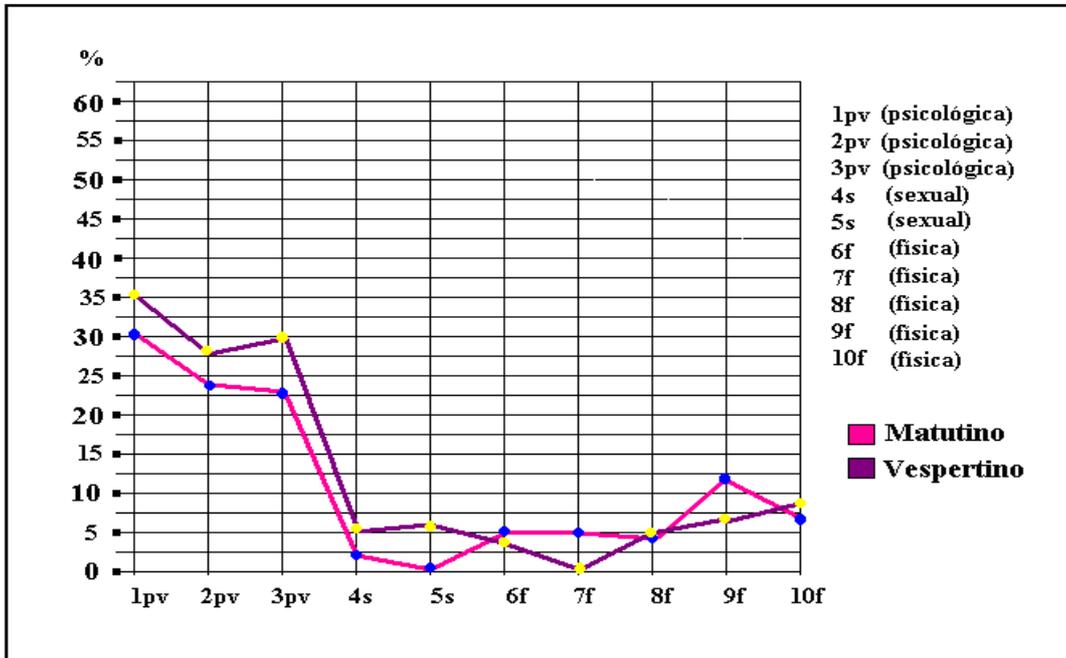
Comparación de presencia de violencia psicológica, sexual y física por turno cuando es ejercida por otro ESTUDIANTE



En la *gráfica 3.3*, que compara la presencia de violencia psicológica, sexual y física por turno –cuando es ejercida por docentes-, observamos que en la mayoría de los eventos no existen diferencias mayores al 5% entre cada turno. Tan sólo en el evento número tres, que corresponde *hacer chistes o bromas donde se afirma que las mujeres deben dedicarse al hogar*, encontramos una diferencia porcentual mayor al 5% entre un turno y el otro, siendo en el turno vespertino donde hay más presencia de este evento con un 30.7% (matutino 22.8%).

Nuevamente no encontramos que no existe una brecha significativa entre un turno y otro, al igual que cuando estos eventos son llevados a cabo por los y las estudiantes, lo que si podemos observar es que la incidencia de violencia de género psicológica, sexual y física es menor cuando es ejercida por las y los docentes, quizás la presencia de violencia de género no esta determinada por factores como el turno si no por factores que involucran directamente a los individuos como el prestigio, el poder, la responsabilidad o los valores que se atribuye a un estudiante o un docente.

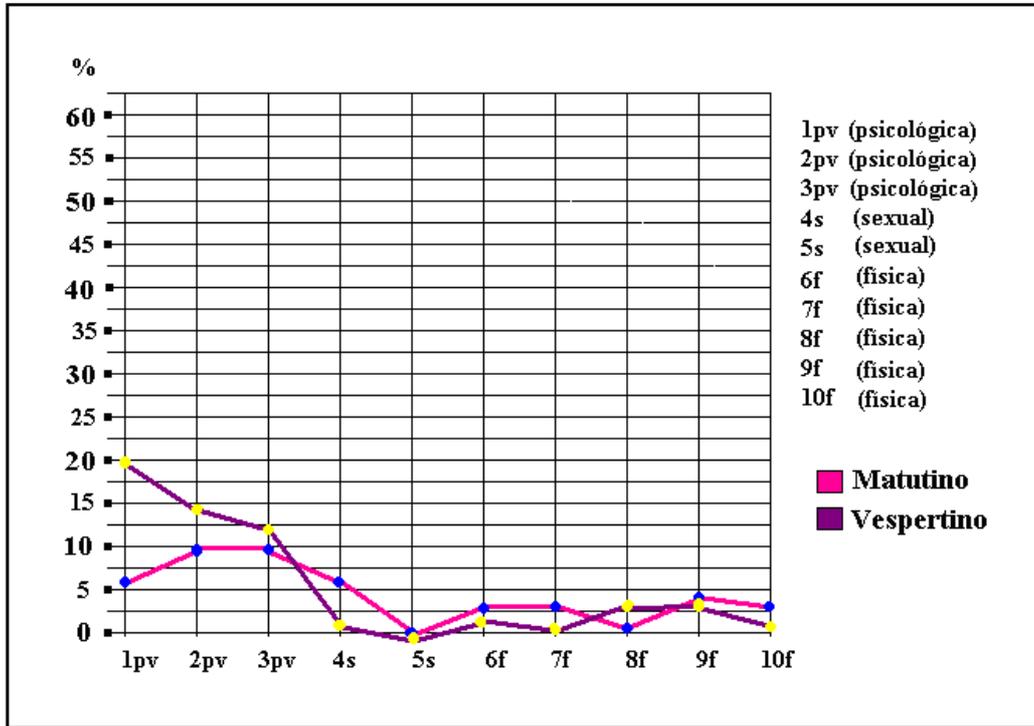
Gráfica 3.3
Comparación de presencia de violencia psicológica, sexual y física por turno cuando es ejercida por algún DOCENTE



En la *gráfica 3.4*, que compara la presencia de violencia psicológica, sexual y física por turno –cuando es ejercida por el personal administrativo–, notamos que en la mayoría de los eventos no existen diferencias mayores al 5% entre turnos. Tan sólo en el evento número uno, que corresponde a *hacer chistes o bromas donde se afirma que las mujeres son infieles* encontramos una diferencia porcentual mayor al 5% entre un turno y el otro, siendo en el turno vespertino donde hay más presencia de este evento con un 19.6% (matutino 06.0%). Podemos concluir que en el caso de la incidencia de violencia de género, respecto al turno vespertino y matutino, no presenta grandes diferencias entre uno y otro en ninguna de las categorías propuestas para clasificar a los posibles agresores.

Gráfica 3.4

Comparación de presencia de violencia psicológica, sexual y física por turno cuando es ejercida por el PERSONAL ADMINISTRATIVO



3.2.6. Comparación de los valores porcentuales por grado sobre la presencia de cada tipo de violencia de género a partir de las respuestas de las víctimas

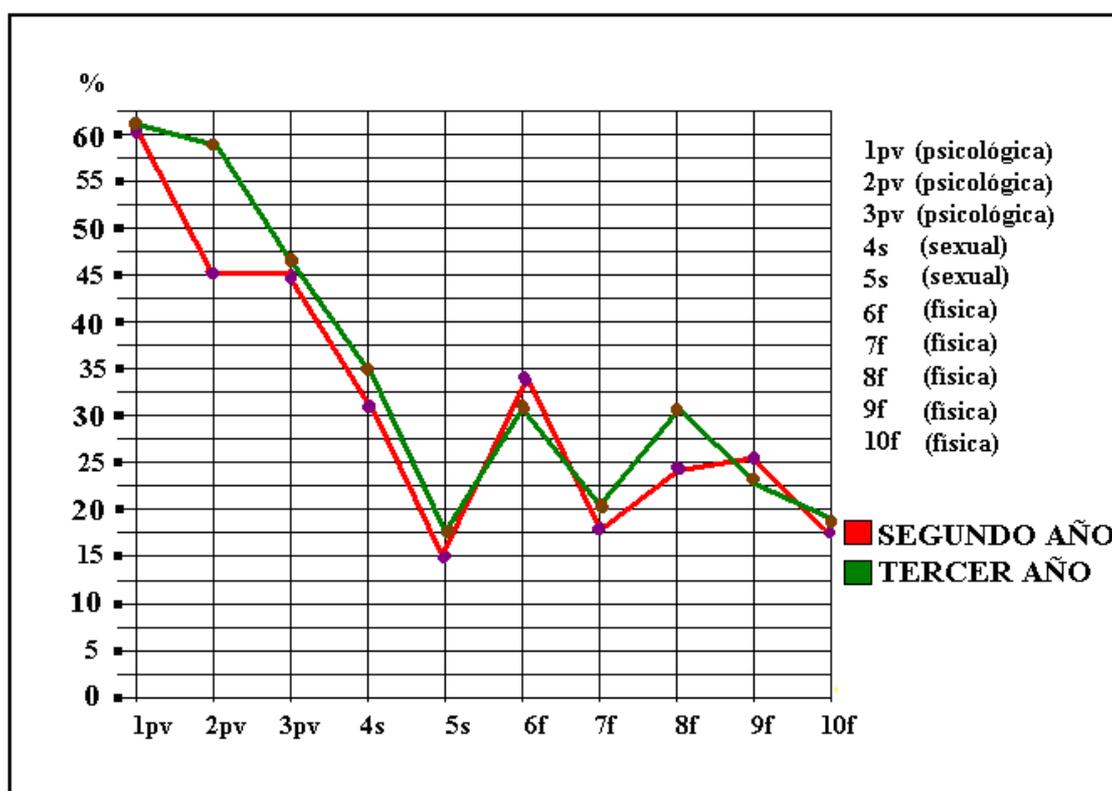
Las gráficas que presentamos a continuación tienen como objetivo mostrarnos la comparación de los eventos de violencia de género entre grados, por tal motivo, podemos observar dos líneas de distintos colores, el rojo representa al segundo año y el verde al tercer año. Los eventos fueron ordenados como se ubicaron en el cuestionario, correspondiendo los números 1, 2 y 3 a la violencia de género psicológica, los 4 y 5 a la violencia de género sexual, y la 6, 7, 8, 9, y 10 a la violencia de género física.

Tal como reflejan las gráficas 3.5, 3.6 y 3.7, según las alumnas que se declaran víctimas, la violencia psicológica, sexual y física se presenta casi con los mismos porcentajes tanto en

aquellas que cursaron el “segundo” como el “tercer” año de CCH. Cuatro eventos -de un total de diez- sobrepasan el 5% de presencia de violencia entre un curso y el otro. A continuación se detallan los resultados por curso y por tipo de agresor.

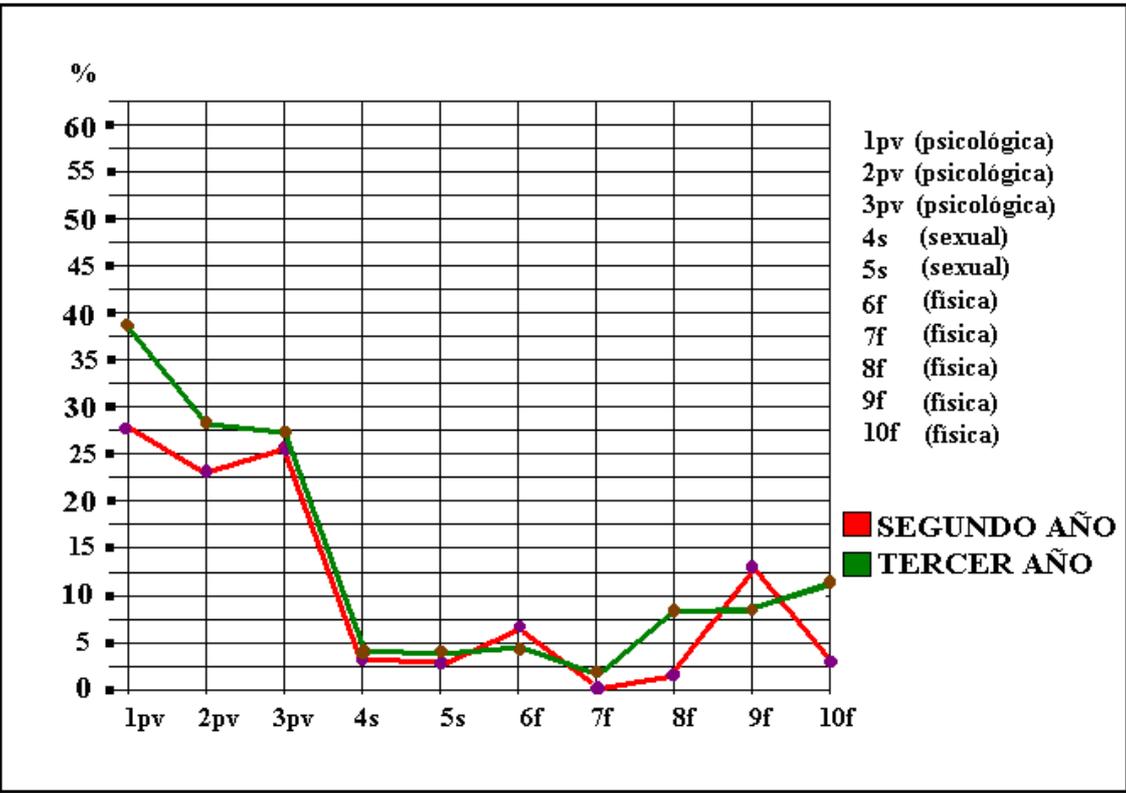
La violencia ejercida de estudiante a estudiante no presenta grandes diferencias entre cursos. Notemos en la *grafica 3.5* que solamente existen dos eventos donde se encuentra una diferencia mayor al 5%. El evento (número dos) *hacer chistes o bromas donde se afirma que las mujeres son tontas* siendo el tercer año quien presenta mayor presencia con un 57.2% (segundo año 44.9%), y el evento (número ocho) donde el tercer año presenta la mayor presencia con un 31.1% (segundo año 24.6%).

Gráfica 3.5
Comparación de presencia de violencia psicológica, sexual y física por grado cuando es ejercida por otro ESTUDIANTE



La violencia ejercida de docentes contra las alumnas no presenta grandes diferencias entre cursos. Notemos en la *gráfica 3.6* que sólo hay un evento donde se encuentra una diferencia mayor al 5%. El evento (número uno) de *hacer chistes o bromas donde se afirma que las mujeres son infieles* siendo el tercer año quien presenta mayor presencia con un 37.8% (segundo año 27.5%). Notemos que este evento también presentó una diferencia significativa cuando lo ejercen los docentes contras las alumnas del CCH Sur.

Gráfica 3.6
Comparación de presencia de violencia psicológica, sexual y física por grado cuando es ejercida por algún DOCENTE

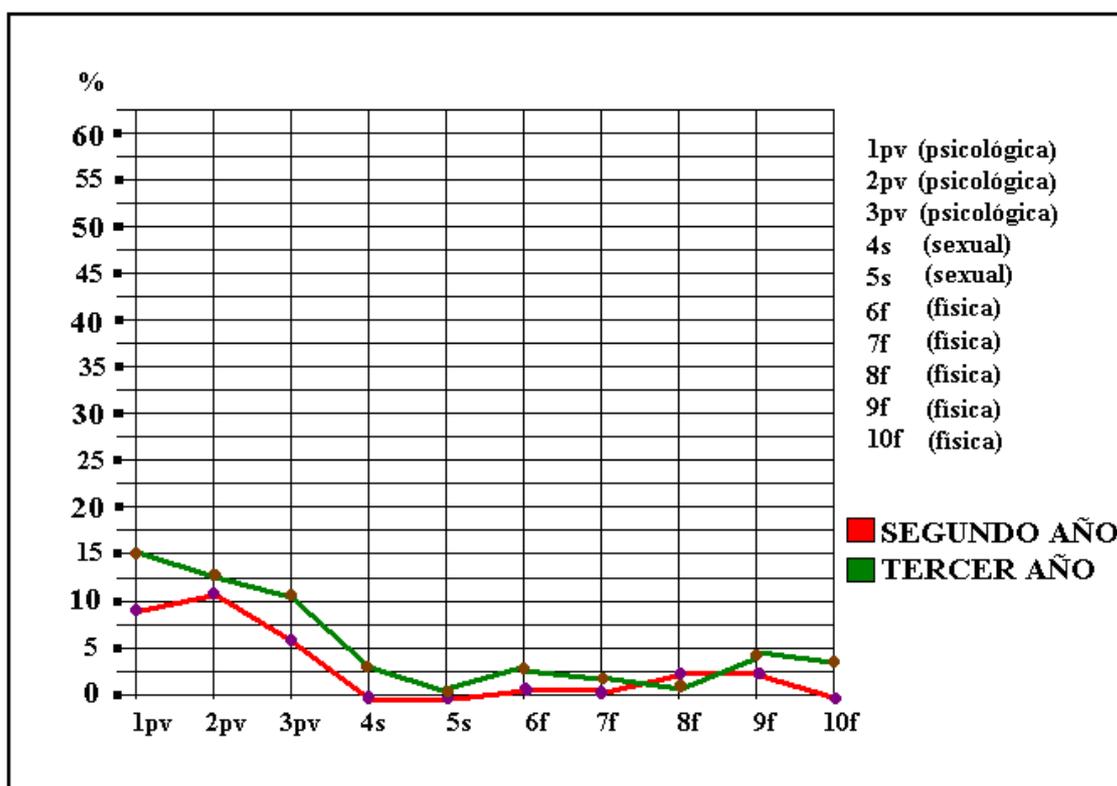


Por último, observamos en la *gráfica 3.7* que tampoco existen grandes diferencias para la presencia de violencia entre el segundo y el tercer año de CCH, cuando es ejercida por el personal administrativo en detrimento de las alumnas. Una diferencia mayor al 5% se encuentra exclusivamente en el evento (número 1) *hacer chistes o bromas donde se afirma*

que las mujeres son infieles siendo el tercer año quien presenta mayor presencia con un 15.0% (segundo año 9.6%).

Podemos concluir que las diferencias porcentuales sobre la presencia de violencia de género entre el tercer y el segundo año escolar en el CCH Sur, en la mayoría de los eventos, no rebasan el 5% cuando este tipo de violencia es llevada a cabo por estudiantes, docentes o el personal administrativo.

Gráfica 3.7
Comparación de presencia de violencia psicológica, sexual y física por grado cuando es ejercida por el PERSONAL ADMINISTRATIVO



CAPITULO CUATRO

APRENDER A VIVIR JUNTOS: CONSTRUYENDO ESPACIOS LIBRES DE VIOLENCIA

En este capítulo retomamos el concepto de “convivencia escolar” a partir de la resolución de conflictos como, una pieza importante en el desarrollo de centros escolares libres de violencia. Partimos del Informe de Jacques Delors (UNESCO) sobre los cuatros pilares de la educación, centrándonos en el principio de *aprender a vivir juntos* (convivir) piedra angular de lo que hoy llamamos “convivencia escolar”. Este principio fue entrelazado teóricamente en la presente investigación con los principios pedagógicos del modelo educativo del CCH porque vemos como una necesidad la incorporación del concepto de convivencia dentro del modelo de esta institución puesto que en la convivencia se despliegan estrategias, medios y espacios para vivir en compañía de los demás en un ambiente libre de violencia y de respeto a la diversidad. En el tema de la convivencia se retoman las reflexiones de Juan Carlos Torrego y Rosario Ortega como los principales autores que la abordan.

La convivencia libre de violencia permite que hombres y mujeres puedan ejercer sus derechos sin ningún tipo de restricciones. Por tal motivo, hacemos hincapié en que la convivencia no podemos pensarla como la aceptación de modelos preestablecidos que desfavorezcan a las mujeres y que generan la ilusión de un “pacto” donde todas y todos viven en una aparente armonía. Este supuesto “pacto” rechaza el conflicto sin considerar que éste puede ser “motor” de la transformación de las relaciones entre los géneros.

El concepto de “coeducación” busca redimensionar la labor educativa en un contexto de igualdad para los géneros, donde puedan desarrollarse con libertad, aprendiendo uno del otro, incorporando lo mejor de cada uno y sobre todo desmitificando los estereotipos y los roles de género que aún se siguen transmitiendo dentro de las instituciones escolares. De esta manera, hacemos un recorrido por los principales referentes de la coeducación apoyándonos en algunos autores clásicos como Marina Subirats, Amparo Tomé y Xavier Rambla, señalando los puntos principales para un eficaz desarrollo de este concepto. También retomamos algunos aspectos del “I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación (2008)” de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

4.1. Aprender a vivir juntos

El concepto de “convivencia escolar” es planteado por García y López (2007) como “el deseo de construir de forma colectiva y dinámica un entramado de relaciones humanas, susceptibles de vincular a todos los actores educativos en el marco de un consensado conjunto de derechos y deberes entre los diferentes colectivos (...)” (p.72), aunque no siempre se ha planteado desde esta perspectiva, ya que ha sufrido una evolución en los últimos treinta años (al menos en España). En este sentido, los mismos autores señalan que el concepto de “convivencia escolar” lo entendemos actualmente desde tres contextos: la educación para la ciudadanía, la diversidad y la no violencia: educación ciudadana, prevención y resolución de conflictos, y respeto a las diferencias.³⁴

A lo anterior debemos añadir que la “convivencia” no siempre ha formado parte de los proyectos educativos. Para García y López (2007) la preocupación por entender la educación como un proceso de adquisición de capacidades y estrategias que nos permitan vivir en compañía de otros, surge a partir del *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, “Informe Delors” (1996) que entrelaza los principios de aprender a conocer, aprender a ser y aprender hacer con el principio de *aprender a vivir juntos* que es la columna vertebral de lo que hoy llamamos convivencia (p.72).

Delors (1996), señala que el principio de *aprender a vivir juntos* (convivir) consiste en el reto de comprender al otro y la percepción de las formas de interdependencia, la realización de proyectos comunes y sobre todo el enfrentar los conflictos desencadenados de la convivencia, así como el respeto de los valores de pluralismo, comprensión mutua, paz y énfasis en la erradicación de la violencia. Este Informe de alguna manera es el punto de partida, de la investigación y desarrollo de la “convivencia escolar”. Su aparición en la década de los noventa marcó una preocupación sobre la forma como nos enfrentamos a la diversidad, la conflictividad y la cooperación a lo largo de nuestras vidas. La publicación de

³⁴ Para García R. y López M. (2007) la conceptualización de la convivencia (en España) como hoy la conocemos ha vivido una intensa evolución, desde la convivencia como formación en hábitos cívico sociales; sentido comunitario, tradiciones y culturas patrias, fomento del espíritu de convivencia, pasando por la enseñanza de contenidos conceptuales centrados en la constitución; democracia, estado, constitución, la participación de la comunidad educativa; consejo escolar, asociaciones de padres y de alumnos, derechos, comisión de convivencia, trasmisión de valores democráticos y autonomía de los centros; transversalidad, planificación, deberes, normas de convivencia hasta la prevención de la violencia.

este informe marcó un antes y un después en el diseño e incorporación del concepto de convivencia en la estructura educativa; por tal motivo, la mayoría de proyectos educativos anteriores, “carecen” del concepto de “convivencia” dentro de su estructura educativa. Tal es el caso del CCH. No olvidemos que el modelo educativo de esta institución es anterior a dicho informe. Terán (2005) comenta que este modelo nace del proyecto “Nueva Universidad”, que desembocaría en su creación en 1971 y en el que participarían los coordinadores de Ciencias y Humanidades y los directores de las llamadas “Facultades madres”: Filosofía y Letras, Ciencias Químicas, Ciencias Políticas y Sociales, y el director general de la Escuela Nacional Preparatoria.

La creación del CCH respondió a diversos factores, principalmente a la necesidad de ampliar la matrícula de bachillerato perteneciente a la UNAM por la creciente demanda de jóvenes/adolescentes que buscaban incorporarse a este nivel educativo, no sólo en el Distrito Federal sino en los diversos municipios del Estado de México que conformaban el área metropolitana del Valle de México. También pretendió consolidar el bachillerato universitario junto con la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), crear nuevas licenciaturas y estudios de posgrado con un enfoque interdisciplinario científico, tecnológico y humanista e impulsar nuevos métodos de enseñanza (Terán, 2005).

No podemos dejar de lado la influencia del movimiento estudiantil mexicano de 1968 en los nuevos modelos educativos de la década de los setenta, aunque en las demandas (pliego petitorio) de dicho movimiento no existía ninguna que específicamente estuviera ligada con la transformación de la educación media y superior en México. La inspiración de una rebeldía “estratégica” que proyectó la juventud ante un gobierno autoritario y una sociedad donde la visibilidad de la juventud era casi nula, expuso la necesidad de dimensionar el concepto que se tenía de la juventud, sus necesidades, sus luchas, sus anhelos y sus problemáticas.

El daño que sufrió la imagen y legitimidad del gobierno de Díaz Ordaz³⁵ por la salida violenta que se le dio al movimiento estudiantil y que heredó el gobierno de Echeverría

³⁵ Presidente de México durante el sexenio de 1964-1970 y que enfrentó durante su gestión el movimiento estudiantil de 1968.

Álvarez³⁶, propició que el gobierno de este último se viera en la necesidad de concebir una estrategia para legitimarse. La estrategia se basó en plantear como un problema de educación la inconformidad de los estudiantes contra el régimen. Así, en su discurso de toma de posesión como presidente de la república, anunciaba una reforma educativa que revisaría y transformaría la educación en México desde sus objetivos, conceptos y estrategias de enseñanza (Rodríguez, 2008).

Los daños que buscaba revertir el gobierno en su credibilidad, las propias necesidades de la UNAM y el entusiasmo de una generación joven de docentes trastocada por el movimiento estudiantil de 1968, fueron conformando los ejes que darían forma al nuevo proyecto educativo. Sin embargo, la implementación de medidas para la convivencia escolar que desembocara en una convivencia social basada en el respeto a las libertades políticas, los derechos humanos y los tópicos de la perspectiva de género, ya que estas medidas no eran parte de las preocupaciones educativas de la década de los setenta, estos temas no eran parte de la política educativa, ni de la política nacional, aún hoy en día para algunos sectores no se hace evidente la necesidad de abordarlos.

El modelo de enseñanza CCH se basó en tres principios pedagógicos: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. A continuación describimos cada principio, comparándolos con la definición que nos ofrece Delors (1996) en su informe.

Aprender a aprender: significa la apropiación de una autonomía en la adquisición de nuevos conceptos, supone aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer: es la adquisición de habilidades, supone conocimientos y elementos de métodos diversos, determina enfoques y procedimientos de trabajo, no se trata de obtener un calificación sino de la adquisición de una competencia que tenga el propósito de que el individuo pueda hacer frente a una amplia diversidad de tareas, de situaciones y de formas de trabajar en equipo, no sólo se queda en el margen de tareas para resolver las tareas del currículum sino se extiende a un aprender a hacer en el contexto de las experiencias sociales o de trabajo que ofrece el contexto donde se desenvuelven las y los estudiantes.

³⁶ Presidente de México durante el sexenio de 1970-1976. y secretario de gobernación en el periodo 1911-1991.

Aprender a ser: se refiere a los valores humanos en la formación de las y los estudiantes, valores éticos y cívicos, así como la sensibilidad estética, donde el estudiante logre formar su propia personalidad, en un contexto de valores humanos, éticos y cívicos sin perder su autonomía y juicio personal.

Los tres principios en los que se asienta el modelo educativo del CCH, fueron y son importantes ejes rectores en la educación del estudiantado, sin embargo *el aprender a vivir juntos* es un principio imprescindible en una sociedad afectada por la violencia, en sus diferentes esferas como el contexto educativo. Por tal motivo el principio de *aprender a vivir juntos* ha cobrado un gran protagonismo en los programas para la mejora del clima escolar y la eliminación de la violencia en los centros educativos. Cabe señalar que algunos autores que abordan la convivencia escolar, miran como indisociable de la función de la escuela la de fomentar un entorno de convivencia que prevenga casos de violencia además de la de transmisión de conocimientos.

En este sentido Pezzi (1998) plantea que la “escuela” debe educar para la convivencia, teniendo como base la educación en valores, que debe reflejarse como un elemento constitutivo del currículo de las diferentes etapas educativas y no sólo enfocarse a la transmisión de contenidos científicos y culturales, además sostiene que se debe dar prioridad al abordaje de la violencia escolar desde una mirada educativa y preventiva, sin dejar a un lado la responsabilidad de responder con prontitud a los casos que, por su especial gravedad así lo requieran (p.5).

La convivencia escolar desde su función preventiva, debe alcanzar a todos/as los actores de la comunidad y a todos los tipos de violencia que puedan presentarse en dicho ámbito. En este sentido debemos abordar la convivencia escolar desde la perspectiva de género, para señalar que en el ámbito educativo -como en el social- se hace presente un tipo específico de violencia contra las mujeres.

Atendiendo a la premisa anterior, hemos “impregnado” de la perspectiva de género a los cuatro pilares de la educación que plantea Delors (1996), poniendo énfasis en el respeto, aquel que se basa en el libre ejercicio de los derechos de las mujeres y hombres, en la

transformación de las relaciones de género como punto clave de la convivencia, en la adquisición autónoma de estrategias para la resolución de conflictos de género de forma no violenta, en la cooperación entre mujeres y hombres en un clima de igualdad que superen los estereotipos y roles de género de ambos.

De esta manera podemos concluir que *aprender a vivir juntos* (convivir) es la construcción de un clima escolar -de forma cooperativa- entre mujeres y hombres, donde se respete la diversidad y los derechos de ambos, la eliminación de la discriminación y la violencia de género, haciendo énfasis en la resolución de conflictos de género rechazando el uso de la violencia, buscando en el conflicto la parte transformadora de las relaciones de género para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres.

Aprender a aprender es la apropiación de una autonomía en la adquisición de estrategias para la resolución de conflictos de género en el ámbito escolar, fuera de éste y a lo largo de la vida.

Aprender a ser es la formación de la personalidad de las alumnas y alumnos en la diversidad, los derechos humanos, la igualdad de género y en aquellos valores éticos y cívicos que propicien un mejoramiento de las relaciones entre mujeres y hombres.

Aprender a hacer es la adquisición de competencias que tenga el propósito que las alumnas y los alumnos puedan hacer frente a una amplia diversidad de tareas, de situaciones y de formas de trabajar cooperativamente entre mujeres y hombres, es un aprender a hacer en el campo de las experiencias sociales o de trabajo que ofrece el contexto donde se desenvuelven superando los estereotipos y roles de género

4.2. Modelos de convivencia

La diversidad de modelos que hoy existen para la convivencia escolar, han nacido de la preocupación por los casos de violencia que se presentan en el ámbito educativo. La manera de abordar la convivencia depende de la visión que se tenga del concepto de

violencia y convivencia, así como de los elementos a tomar en cuenta para la implementación de un plan basado en el *aprender a vivir juntos*. Torrego (2006), define al modelo de tratamiento de la convivencia como “un conjunto integrado de planteamientos de índole educativo, que tratan de argumentar y de justificar una serie de comportamientos y de actuaciones concretas que se adoptan normalmente desde una perspectiva de centro, para prevenir y hacer frente a los problemas de disciplina”. A continuación revisaremos brevemente los tres modelos sobre la convivencia que Torrego ha estudiado en sus ventajas y desventajas: el modelo punitivo, el relacional y el integrado (p.2).

El modelo punitivo (normativo-correctivo)

El modelo punitivo para Torrego (2007b), se centra en la sanción o corrección ante la falta que se comete, por ejemplo, ante un conflicto entre dos o más personas, o una violación de la normativa de la institución educativa, el Consejo Escolar, o la persona a la que le corresponde. En este modelo se aplica una corrección de tipo sancionador –reportes en el expediente, suspensiones o expulsiones- (p.30). Torrego (2006) nos advierte que este modelo presenta algunas limitaciones respecto a la *reparación y la reconciliación*³⁷ del conflicto, ya que la reparación se ve anulada en el sentido que al o a la estudiante o estudiantes que han sufrido el daño se les toma sólo como “denunciante/es”, lo que puede producir un aumento en el sentimiento de la indefensión de la “víctima” como consecuencia de la sanción puesta al agresor/a (p.3).

Recordemos que uno de los eventos que las alumnas identificaron en nuestro cuestionario, fue que en chistes o bromas se identificó a las mujeres como “infieles” (con 62% cuando es ejercido por otro/a estudiante), situación que les provocó un sentimiento de malestar. Si en este caso utilizamos el modelo punitivo (ver a las alumnas sólo como denunciante, al mismo tiempo que se pone una sanción a los agresores), podemos agravar la situación ya que se sumaría a tal concepción la “chismosa” pues las alumnas serían vistas sólo como “denunciante” y quizás propiciaríamos un clima de rencor y/o revancha.

³⁷ Para Galtung (1998) es necesario abordar el tema de la violencia en tres aspectos fundamentales que son: *reparación* (reconstrucción) en relación a la violencia directa, *reconciliación* de las partes en conflicto y *resolución* del conflicto subyacente, raíz del conflicto (conflicto de fondo) y no sólo de las acciones visibles; violencia, mientras Torrego (2006) lleva estos aspectos al ámbito educativo, mismos que abordaremos en páginas posteriores.

Además debemos considerar que los resultados de nuestro cuestionario mostraron que existe cierta “complacencia” cuando los eventos negativos (violencia) son ejercidos por sus pares en comparación con cuando son ejercidos por otros grupos, como los docentes. Quizás puede haber cierto sentimiento de fidelidad al grupo de pares para no denunciarlo o para dejarlo pasar como algo normal y cotidiano.

En el modelo punitivo no se alcanza la reconciliación entre las partes involucradas porque el conflicto queda latente y si no se trata debidamente el trauma sufrido por la “víctima” y la culpa del “agresor”, éstos se unen en un sentimiento de sufrimiento, mientras que la resolución (profunda) tampoco se logra, ya que no se aborda el conflicto de fondo y existe la probabilidad de que el “agresor” que recibió la sanción pueda manifestar una falta de interés por establecer un diálogo que logre abordar el conflicto de fondo, porque puede tener la impresión de que el tema se ha cerrado con la sanción (Ob.Cit., 2006). Por todo lo anterior concluimos que en los conflictos de género es de suma importancia transitar del conflicto “desencadenante” al conflicto de fondo para transformar las relaciones entre mujeres y hombres.

Por otra parte, la oportunidad de realizar propuestas creativas y democráticas para la resolución del conflicto, en un sentido de corresponsabilidad entre estudiantes y familiares, queda anulada por las autoridades educativas que administran las sanciones y correcciones, ya que éstas tienen el poder para tomar decisiones respecto del conflicto y sobre los actores involucrados, además el protagonismo que se otorga a un tercero como juzgador de los actos, puede hacer que no se contribuya a potenciar una moral ³⁸ autónoma, así el personal docente puede convertirse en un experto en controlar a al estudiantado pero éste no aprenden procedimientos ni habilidades para la resolución autónoma y constructiva de los conflictos (Ob. Cit., 2006). De este modo, no se ofrece un ámbito para que el estudiante logre la apropiación de una autonomía en la adquisición de estrategias para la resolución de conflictos en el ámbito escolar, fuera de éste y a lo largo de la vida, no se logra el aprender a aprender.

³⁸ La moral entendida desde el desarrollo psicológico para discernir entre lo bueno y lo malo.

La respuesta que se ofrece a los conflictos o a los hechos de violencia legitima un estilo de ejercer la autoridad con indudables limitaciones de tipo democrático, sobre todo cuando las normas y correcciones se elaboran unilateralmente por parte del equipo educativo, sin contemplar espacios de participación de la comunidad educativa en su elaboración, lo que puede provocar un distanciamiento y alejamiento de las personas respecto a la institución educativa, resultado de la frustración y el resentimiento que puede generar la aplicación de sanciones y correcciones (Ob. Cit., 2006).

Modelo relacional e integrado

En el modelo relacional y en el integrado, el poder de la resolución del conflicto se traslada a la relación (comunicación directa entre las partes). Las partes, por propia iniciativa o animados por otros, buscan la solución a sus problemas de manera que, a través del diálogo, tratan de llegar a la resolución del conflicto. En ambos la víctima puede recibir una restitución material, inmaterial o moral por parte del agresor, que a su vez libera su culpa (Ob. Cit., 2006, p.4).

Una de las principales limitaciones de éste modelo es que en grupos que no sean naturales (amigos, familia, etc.), como en las instituciones educativas, puede dificultarse un diálogo comprometido para resolver el conflicto debido, entre otros motivos, a que no existe tradición ni tampoco nivel de vínculo interpersonal que invite de un modo natural a que se realice dicho diálogo (Ob. Cit., 2006, p.4).

A nuestro parecer, aún en estos grupos llamados “naturales”, no se asegura un diálogo ya que los lazos filiales o de amistad no aseguran una verdadera comunicación entre las partes. Por ejemplo, la diferencia conceptual entre amigos y compañeros se ha estrechado en el uso coloquial, a veces se consideran sinónimos, no diferenciamos por qué a unos llamamos de una forma o de otra y lo que conlleva el uso de cada adjetivo: ¿Con todos nos sentimos cómodos para expresar nuestras ideas? mientras que en el ámbito familiar la falta de comunicación en nuestros días es más común, por los horarios, la brecha generacional, la falta de comunicación asertiva, las grandes distancias para desplazarse de un lugar a otro (casa-trabajo-escuela) en ciudades grandes, por lo tanto no podemos afirmar que exista una

espontaneidad para el diálogo entre grupos que a primera vista parecieran susceptibles de una comunicación eficaz.

En el caso de los eventos de violencia que identificamos en nuestro cuestionario respecto a las tres categorías que investigamos: estudiantes, docentes y personal administrativo, los resultados mostraron que los sujetos de las tres categorías han ejercido violencia hacia las alumnas. En estas circunstancias coincidimos con Torrego (2006) en cuanto a que la diferencia de edades, funciones e intereses imposibilita un diálogo en condiciones de igualdad y quizás el diálogo entre partes tan desiguales no sea la estrategia más apropiada, excepto en algunos casos de conflictividad y/o violencia de estudiante a estudiante.

Una de las estrategias que podemos utilizar cuando las partes en conflicto presentan características asimétricas -por ejemplo: que uno de los estudiantes tenga mayor protagonismo al exponer la situación conflictiva o de violencia en la que se encuentra, y por tanto pueda hacer mejor uso de su expresión verbal para sus beneficios en detrimento de la otra parte involucrada, aún cuando sean de la misma edad, es la mediación que posibilita que las partes en conflicto tengan el mismo protagonismo y en las mismas condiciones.

Volviendo al modelo integrado, Torrego (2006) hace hincapié que este modelo está sustentado en la estructura y legitimación institucional, por tal motivo, se ve reflejado en los reglamentos de convivencia de la escuela, además articula una nueva estructura especializada como el equipo de mediación y tratamiento de conflictos. Para Torrego, el modelo integra los aspectos más positivos de los dos modelos anteriores. Del modelo punitivo-normativo retoma la necesidad de que en las instituciones existan límites y normas definidas y por lo tanto consecuencias ante el incumplimiento de las mismas, y del relacional rescata el énfasis en la relación interpersonal como sistema para resolver los conflictos (P.4).

El modelo integrado desde la óptica de Torrego (2006), puede analizarse desde su potencial de resolución de conflictos. Para tal fin utiliza el aparato de análisis de Galtung (1998), es decir, las tres R: reparación, reconciliación y resolución. Así el modelo integrado presenta las siguientes ventajas a las que hemos incluido algunos elementos de la perspectiva de

género para hacer énfasis en *el aprender a vivir juntos* construyendo un contexto educativo libre de violencia de género (p.5).

- ❖ **Reparación.** *Con respecto a la persona (o personas) que ha sufrido el daño favorece una reparación directa a la víctima,* (Torrego, 2006). Además la reparación debe darse hacia la transformación de mejoras de la vida de las mujeres respecto a los hombres, no puede verse como un solo acto, sino como una serie de pasos que propicien dicha transformación.
- ❖ **Reconciliación.** *Dedica atención a la mejora de la relación entre las partes. El diálogo es una herramienta básica en este modelo* (Ob. Cit., 2006). Vivir juntos en situaciones de igualdad, no discriminación entre mujeres y hombres, ya que sin estas condiciones no puede haber un diálogo verdadero ni una mejora de las condiciones de las mujeres.
- ❖ **Resolución.** *Plantea un diálogo sincero para que los conflictos subyacentes puedan ser escuchados y por tanto atendidos y resueltos (conflicto de intereses, necesidades, valores o relación) dentro de una búsqueda del acuerdo* (Ob. Cit., 2006).

Debemos fomentar un equilibrio de poderes para un dialogo verdadero, y una posición abierta ante los planteamientos de la perspectiva de género para visibilizar los conflictos que nacen de la asimetría existente entre hombres y mujeres.

Además, el modelo integrado muestra a la comunidad educativa que se está interviniendo, que ante los conflictos se está actuando y además de una forma humanizada y profesional. De esta manera, la institución educativa es activa en el proceso al otorgar legitimidad y estatus a una estructura organizativa dedicada a la atención de conflictos -equipo de mediación- (Ob. Cit., 2006, 5).

Los tres planos de actuación del modelo integrado

El modelo integrado (Ob. Cit., 2006, 5-6) requiere una actuación en tres planos *el primero* consiste en conformar un sistema de normas elaboradas participativamente para que puedan ser vistas por el estudiantado como un “pequeño” pacto de convivencia y no como algo impuesto o solamente burocrático; *el segundo* es contar con sistemas de diálogo y tratamientos de conflictos con personal capacitado dentro de la organización escolar, y *el tercero* es trabajar sobre aquellas temáticas que las investigaciones nos dicen que colaboran con las conductas antisociales y los conflictos de disciplina. A continuación citamos de Torrego (2006), los elementos principales de los tres planos de actuación del modelo integrado ver *cuadro 4.1*.

Cuadro 4.1

Elementos de los tres planos de actuación del modelo integrado

Planos de actuación	Elementos a tomar en cuenta
1.Conformación de un sistema de normas	Las normas y su aplicación deben ser justas y el estudiantado debe participar activamente en la elaboración de aquellas que les atañen más directamente, donde quede explícito lo deseable y lo que no está permitido, el modo de aplicación de esta "normativa" y las consecuencias derivadas de su incumplimiento
2.Sistemas de diálogo e intervención del conflicto	Equipo de Mediación y Tratamiento de Conflictos – E.M.T.C – comisiones de convivencia, alumnado ayudante, organización de espacios comunes, uso de apoyos y refuerzos, apertura de los centros a la comunidad. Implica, pues, un esfuerzo organizativo y un apoyo decidido al proyecto.
3.Marco protector del conflicto	Introducir cambios en el currículum escolar, haciéndolo más inclusivo y democrático, favorecer la colaboración de las familias con el centro educativo, tomar medidas que afronten la influencia del contexto social cercano del alumnado, revisar el clima y las interacciones del aula (interacción verbal y no verbal, discurso docente, estilo motivacional y reacción inmediata a la interrupción) y diseño y desarrollo de medidas organizativas directamente relacionadas con la mejora de la convivencia.

Una de las particularidades que conforman al modelo integrado de resolución de conflictos de convivencia es el concepto de “integrado”. ¿Qué entendemos por integrado?, Torrego (2006), responde a esta pregunta desglosando sus características en los siguientes incisos:

- a) Integrado, en la medida en que incorpora en un único sistema las fortalezas de las normas elaboradas democráticamente y la existencia de una nueva estructura orientada a gestionar, con respeto y confidencialidad, el diálogo entre las partes en conflicto, obteniendo como resultado un acuerdo de fondo basado en la cooperación entre las partes enfrentadas (p.6).
- b) Integrado en las actividades de enseñanza-aprendizaje: aprender a convivir no implica sólo la gestión de la convivencia, significa adoptar decisiones de carácter preventivo en el núcleo de los procesos de enseñanza para que éstos sean más significativos y permitan mayores cuotas de éxito para todos.
- c) Integrado en la escuela: en su cultura organizativa. Se hace imprescindible reflexionar y explicitar entre todos los valores en los que la escuela quiere educar y establecer cuáles son las normas y estructuras necesarias para garantizar el desarrollo de esa educación.
- d) Integra a la Comunidad Educativa: este proceso debe implicar a todo el profesorado y personal de la escuela, alumnos y padres de alumnos. Toda la comunidad educativa debería ser capaz de compartir y asumir valores como la paz, la justicia y la solidaridad, así como la participación democrática.

4.3. El aprender a vivir juntos desde un enfoque preventivo de la violencia

Los episodios de violencia -vistos desde un enfoque preventivo dentro de un programa de convivencia- son sólo la punta de una pirámide, cuya base está conformada por un entramado de relaciones conflictivas, creencias, estereotipos y barreras psico-emocionales, sociales y culturales que obstaculizan el ejercicio de los más elementales derechos. En este

tipo de situaciones podemos implementar en los centros educativos un entramado social que se fundamente en el respeto mutuo, la solidaridad y la conciencia clara de las normas de convivencia y donde se hace más complicado que los conflictos den paso a episodios de violencia. Debemos tomar en cuenta que los conflictos siempre existirán y que la aparición esporádica de episodios de violencia no puede evitarse en su totalidad pero la existencia de un buen clima de relaciones sociales disminuye el riesgo de violencia (Ortega y Fernández, 1998, p.79).

El *aprender a convivir juntos* debemos inscribirlo en la parte preventiva para eliminar la violencia en los centros educativos, aunque no debemos cerrar la posibilidad de intervenir con este principio en otras etapas en el desarrollo de un plan más amplio, de este modo, Ortega y Fernández (1998, pp. 80-81) plantean los beneficios de un enfoque preventivo en los siguientes cinco puntos:

- a) **La prevención es más económica en todos los aspectos.** Por muy costosa que sea la implantación de un proyecto anti-violencia de carácter preventivo, en términos de tiempo, formación docente, instrumentalización y evaluación, a partir de una situación no dañada, es más útil, ya que no se tratará tanto de restaurar el daño causado, sino de evitar que se provoque. Lo que se destruye, en el fenómeno de la violencia, es la personalidad misma de los implicados, y este daño no siempre es reversible para algunos chicos/as.

- b) **Los instrumentos, como los recursos humanos preventivos son más próximos a los sistemas de actividades propias de la comunidad educativa.** La cultura de la institución escolar incluye recursos y formas de actuar que son más cercanos a la prevención que a la intervención terapéutica. Además los objetivos son más estimulantes y más adecuados a la capacitación de los recursos humanos disponibles.

c) **La prevención es más eficaz y conveniente si pensamos en la población a la que va dirigida.** Los beneficios se extienden a otros muchos aspectos, que se consideran objetivos de la institución educativa. Por ejemplo, un proyecto preventivo de mejora de la convivencia suele incidir en el bienestar del alumnado, del profesorado y de las tareas de enseñanza y aprendizaje. Mejorar la convivencia implica, siempre, mejorar el rendimiento de los agentes humanos, en cualquiera de sus tareas.

d) **La prevención es técnica y procedimentalmente más fácil que la intervención sobre situaciones deterioradas.** Lo que se intenta optimizar no está todavía destruido y, por tanto, la labor de reconstrucción no exige recursos muy especializados. Si la actuación es preventiva, puede ser incluida en la acción instructiva, tutorial u orientadora, con lo cual no hay que abandonar ninguna de estas funciones para actuar contra ella.

d) **La institución educativa es, por sí misma, un ámbito de atención social, que está mejor preparada para la actuación preventiva,** que escolares, pero también padres y madres, asistentes sociales, etc., tienen la formación y el entrenamiento idóneo para actuar en situaciones que no sean de alto riesgo, sino de atención general. Pedirle a la institución educativa que sea terapéutica es, de alguna forma, desvirtuar su función educadora. Por ello es mejor prevenir que curar.

4.4. La coeducación como eje de la convivencia

La convivencia implica repensar en términos de mujer y de hombre la idea universal de lo humano, puesto que convivir significa establecer un conjunto de interacciones basadas en la eliminación de cualquier forma de discriminación y violencia entre mujeres y hombres, en cada uno de los aspectos relacionales donde se produce el hecho educativo, como la organización escolar, el currículo, el papel de las y los docentes y la influencia de sus creencias en la mejora del ambiente socioeducativo de los centros escolares, y las propias variables del proceso de enseñanza – aprendizaje- (Tuvilla, 2004, p.27).

En este sentido, la convivencia debemos entenderla en términos de coeducación, mirando hacia la igualdad entre mujeres y hombres, transformando las prácticas educativas basadas en un modelo androcéntrico que ha creado sistemas de poder que desfavorecen al género femenino y que están reflejados claramente en las estructuras de los centros educativos.

El concepto de igualdad es nuestra pieza clave cuando hablamos de coeducación, siendo para Simón (2006) un principio democrático que debe construirse en las instituciones educadoras, especialmente en la escuela ya que forma el pilar básico de formas de vida que tendrán como consecuencia el rechazo de los abusos y la interiorización de los derechos humanos como forma compartida de convivencia y de relación. La igualdad es fuente de respeto, solidaridad y reconocimiento (p.87).

Sin embargo, la igualdad en la educación no es bienvenida por todos los sectores de la sociedad. Existen algunos que no ven idónea la incorporación de este valor democrático en las escuelas, ya que lo miran como la contraposición de la diferencia, uso que comúnmente se le da; por tal razón, antes de continuar, haremos algunas acotaciones sobre este concepto. Lo haremos sin entrar al debate teórico sobre la igualdad y la diferencia en los estudios feministas, es claro que éste no es el propósito de nuestra tesis.

De este modo, la igualdad y la diferencia no es un binario que se rige bajo la supuesta oposición de la una con la otra, la igualdad no se alcanza por la vía de la similitud y no niega la existencia de la diferencia de género, sino que nos sugiere que sus significados se refieren siempre a construcciones particulares en contextos específicos, siendo ésta una condición de las identidades individuales y colectivas, así como un constante desafío frente a la fijación de estas identidades como el auténtico significado de la igualdad (Scott, 2008, pp.217-218).

Además consiste en una crítica a las operaciones de la diferencia y la exposición de las exclusiones e inclusiones (jerarquías) que resulten de ésta, el reconocimiento de la

naturaleza contingente de las demandas políticas de las mujeres y las estrategias políticas que den utilidad a determinados argumentos contextos discursivos, sin referirse a las cualidades absolutas de las mujeres o los hombres para no caer en esencialismos o binarios (Ob. Cit., 2008, p.220).

Cabe señalar, que algunos detractores del concepto de “igualdad” lo etiquetan negativamente porque piensan que es la negación de la diversidad, “ahora todos y todas vamos a vivir y comportarnos de la misma forma”, y ven a las instituciones educativas que desarrollan planes para la igualdad, como una especie de fábricas de producción en serie de sujetos “idénticos”. Este planteamiento es erróneo ya que la igualdad denota que todas y todos juguemos con las mismas reglas y podamos acceder a los mismos contextos con las mismas condiciones. En este sentido, Amorós (2007) plantea que “la igualdad (...) no hace sino establecer una relación de homologación, es decir, de ubicación en un mismo rango de cualidades o de sujetos que son diferentes y perfectamente discernibles”, y rescata las ideas de igualdad como equipolencia, equivalencia y equifonía.³⁹ La equivalencia entre dos personas o grupos no influye necesariamente en que se cultiven idénticos valores, sino que dichos valores diferentes se revaliden de acuerdo a un misma escala que los homologue, por ejemplo, se da el mismo valor tanto la justicia como la solidaridad, mientras que la equifonía es la posibilidad de emitir una voz que sea escuchada o considerada como baluarte de significado, verdad y goce, y que al mismo tiempo provea de credibilidad, en las mismas circunstancias que otra, lo que no implica que los sujetos que se vean en esas condiciones tengan que decir lo mismo, como tampoco tienen la obligación de hacer lo mismo, aquellos que cuentan con la misma capacidad para hacerlo, en otras palabras los equipotentes (pp.89-90).

Podemos decir que la igualdad desde el punto de vista de la coeducación consiste en el acceso igualitario a todas las posibilidades que nos ofrece la vida y no como una construcción obligada de seres idénticos. En ese sentido, buscamos la igualdad entre

³⁹ Amorós nos remite a Valcárcel, A. (1991). *Sexo y Filosofía. Sobre mujer y poder*, Antrhopos, Barcelona., y a Santa Cruz, I. (Noviembre 1992). “Sobre el concepto de igualdad: algunas observaciones”, en *Isegoría*, núm., 6, Madrid.

mujeres y hombres en el ámbito escolar sin negar las diferencias que puede haber entre las mismas mujeres que asisten a dicho ámbito, sin embargo, es una realidad que la mayoría de las mujeres se encuentran en posiciones menos favorecidas en comparación de los hombres aunque existan sus excepciones.

En el caso de las mujeres “más favorecidas”, tendríamos que hacer nuestro análisis de la situación pensando en las circunstancias particulares y contexto específico donde éstas se ven en mejores situaciones, sin negar la posibilidad de que en otros contextos y en otras circunstancias su realidad sea otra.

Uno de los obstáculos mayores para la coeducación es la negación de la necesidad de transformar nuestras escuelas, donde las y los estudiantes puedan vivir nuevas experiencias basadas en la igualdad. Esta negación no es nueva, ni tampoco particular de un proyecto educativo, quizás ha sido la constante. Como veremos en los siguientes párrafos el proyecto educativo CCH no es la excepción.

En la mayoría de los casos, la coeducación no es un asunto que esté en la agenda escolar, además en algunos proyectos que buscan la convivencia se hacen a un lado los preceptos de la coeducación, parecería que son dos términos incompatibles. Para nosotros el *aprender a vivir juntos* (convivencia) está estrechamente asociado al proceso de resolución de conflictos y al despliegue de estrategias, planes y experiencias que posibiliten el desarrollo integral de mujeres y hombres sin restricciones de género (coeducación) en el ámbito escolar.

No debemos olvidar que la presión social devenida de modelos culturales androcéntricos ha impactado de gran manera la vida de las instituciones educativas y en consecuencia el desarrollo académico de las mujeres, negándoles el acceso a la educación o estudiando en condiciones menos favorables en comparación con los hombres. Basta mirar las

instituciones antecesoras de nuestras actuales escuelas, y aún hoy en día, para encontrar un gran número de ejemplos.

Uno de estos ejemplos lo encontramos en el artículo “*Mujeres y educación superior en el México del siglo XIX*” de Lourdes Alvarado, donde el acceso a la educación no siempre se negó a las mujeres a partir de un postulado jurídico, sino que en algunos casos, tuvo mayor peso la cultura y la tradición que la ley. Es el caso de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) donde las leyes de Instrucción Pública de 1867 y 1869 (en México), no tenían impedimentos formales para que las mujeres se inscribieran para cursar los estudios preparatorianos (pre-universitarios), sin embargo, se mantuvo una matrícula exclusivamente masculina en la ENP hasta la década de los ochenta del siglo XIX, siendo Matilde Montoya quien encabezaría la lista de las primeras mujeres (un grupo pequeño) que cursarían dichos estudios en 1883.

El caso de la ENP muestra cómo los modelos supuestamente homogéneos y descriptivos⁴⁰ pero sobre todo prescriptivos (que es en efecto lo que ocurre) sobre lo que se piensa que es una mujer o un hombre, traspasan las barreras jurídicas, educativas y políticas instituyéndose como una realidad social que trastoca fuertemente el ámbito educativo, convirtiendo a éste ámbito en una fuente de transmisión y legitimación de modelos claramente contrarios a la igualdad entre mujeres y hombres.

Los resultados del cuestionario que aplicamos en el CCH Sur, son un ejemplo de cómo la educación mixta no ofrece un lugar que propicie un desarrollo armónico para mujeres y hombres que sea independiente de su sexo y del género que se les atribuya. Recordemos que más del 45% de alumnas encuestadas dijo haber escuchado en afirmaciones hechas por otros/as estudiantes (en chistes o bromas), que las mujeres son infieles, tontas o deben dedicarse al hogar, más del 25% lo había escuchado del personal docente y más del 10%

⁴⁰ Subirats, M. y Tomé, A., (2007) plantean que si los géneros fueran modelos descriptivos “significaría que únicamente describen los comportamientos y actitudes que libremente adoptan los hombres o las mujeres, sin que nadie tratara de imponérselos” mientras que si fueran prescriptivos serían “modelos existentes a priori, que la sociedad impone a los niños y a las niñas y les exige que se comporten de acuerdo con ellos”.

cuando lo afirma alguien del personal administrativo, afirmaciones que les causaron malestar a las alumnas -dependiendo de algunas circunstancias de las que hablamos en el capítulo anterior. Además, la violencia física y sexual son eventos que se presentan en el CCH Sur y no son exclusivas de otros ámbitos como algunas personas piensan que ocurre.

Por tal motivo, debemos tener una visión más amplia sobre la problemática que presenta la igualdad de género y no sólo pensar esta problemática en términos del acceso de las mujeres a la educación, que en muchas ocasiones está desplegada desde el modelo androcéntrico del mundo, aún cuando las instituciones educativas tengan el carácter de educación mixta (para hombres y para mujeres).

La educación mixta tiene una serie de deficiencias que plantean Subirats y Tomé (2007, 50-51), pues existen dos principales clases de déficit. El primero consiste en que a las mujeres se les ofrece -en promedio- menos atención que a los hombres, que las “raciones” de conocimientos son menores para las mujeres o no se cuida que tanto hombres y mujeres tengan el mismo acceso al conocimiento. El segundo (que evita que se resuelva el primero), plantea que las mujeres al acceder al conocimiento y modelos supuestamente perteneciente a los hombres -aunque en menores proporciones- no dejan de recibir otro tipo de conocimientos y modelos –supuestamente femeninos como las emociones y la valoración del cuidado de la vida- y que se reflejará en un mayor número de modelos posibles de comportamiento y desarrollo de su personalidad para ellas en comparación de los que reciben los hombres, puesto que los conocimientos femeninos aparentemente no tienen nada que ofrecer al mundo masculino.

Por tal motivo, se hace necesario llevar a la educación mixta hacia horizontes coeducativos, pero ¿qué entendemos por coeducar? Esta pregunta es importante ya que en algunas ocasiones se relaciona con la escuela mixta, llegando a ser sinónimos en algunos usos y para algunas disciplinas. De acuerdo con la Junta de Andalucía⁴¹ (2009), coeducar “consiste

⁴¹ Para más información consultar la dirección web de la Junta de Andalucía

en desarrollar todas las capacidades, tanto de (mujeres) como de (hombres), a través de la educación (...), supone eliminar estereotipos o ideas preconcebidas sobre las características que deben tener las niñas y los niños, los chicos y las chicas, las mujeres y los hombres”, donde “cada (hombre) o cada (mujer) tiene derecho a ser diferente, por lo que es necesario educar valorando las diferencias individuales y las cualidades personales”.

Para Subirats (1994), la coeducación supone modelos de enseñanza que afectan tanto a la educación de las mujeres y los hombres, sin embargo el debate sobre este concepto se centra en la forma adecuada de educar a las mujeres –ha sido así en cada época-. La opción coeducativa supone que en cada etapa se alcance una mayor igualdad, frente a otras opciones que defienden el mantenimiento de las diferencias.

Además, el feminismo ha defendido históricamente como principio pedagógico de la coeducación la necesidad de una educación verdaderamente democrática, que entrecruza las clasificaciones de género, donde todos los hombres y las mujeres accediesen en condiciones de igualdad a los atributos llamados “masculinos-universales” y “femeninos”, por tanto debemos dudar que la escuela mixta sea realmente coeducativa ya que no permite este encruzamiento de género por el simple hecho de que mujeres y hombres asistan al mismo salón de clase (Tomé y Rambla, 2001, p.106).

A pesar de que pensamos a la educación mixta como una educación neutra, en el fondo no es así, ya que este tipo de educación sigue reforzando dos modelos de conducta distintos y excluyentes entre ellos, uno perteneciente a las mujeres y el otro a los hombres. La cultura androcéntrica está presente en los contenidos curriculares, la interacción entre el personal docente y el alumnado, los libros de texto, la gestión del aula o la del propio centro educativo, teniendo en cuenta los aspectos arquitectónicos de los equipamientos o las instalaciones deportivas o laboratorios.

La educación mixta ha tenido una relevancia importante en la educación de las mujeres pero no ha logrado alcanzar la igualdad entre los dos géneros. Como menciona Subirats:

Con la generalización de la escuela mixta se han conseguido avances en la educación de las mujeres y se ha alcanzado la meta que antiguamente justificaba la coeducación. Sin embargo, como se ha podido comprobar, las mujeres no han alcanzado aún la igualdad social, tanto por el tipo de profesiones y estudios que eligen como por el rendimiento económico y de status que obtienen de ellos. Se ha de clarificar si la escuela mixta sigue ejerciendo, a través de mecanismos inscritos en el sistema educativo, formas de discriminación sexista que puedan reforzar en las niñas y las jóvenes la elección de opciones menos ventajosas, y si pueden introducirse elementos de cambios en esta situación (Subirats, 1994).

Por tal razón, la coeducación debemos pensarla como una propuesta educativa que rompa con las fronteras determinadas por los géneros, como modelos estáticos y jerarquizados que obstaculizan el enriquecimiento de las experiencias entre mujeres y hombres, para construir un ambiente escolar de igualdad, respeto y colaboración entre mujeres y hombres, tanto en el currículum, como en los libros de texto, la organización escolar, dentro de planes a nivel micro, mezzo y macro.

El concepto de igualdad debe trastocar el ámbito educativo, así como los diferentes contextos donde se desenvuelven mujeres y hombres, por eso es importante contar con leyes que fomente la igualdad como una política nacional, regulen los mecanismos para incorporar medidas a favor de ésta y sancionen toda actividad que obstaculice el ejercicio de la igualdad.

En México contamos con la *Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres* que tiene como objetivos regular y garantizar la igualdad entre mujeres y hombres y proponer los lineamientos y mecanismos institucionales que orienten al estado mexicano hacia el cumplimiento de la igualdad sustantiva en los ámbitos público y privado, promoviendo el empoderamiento de las mujeres. La política nacional en materia de igualdad entre mujeres y hombres es la encargada de establecer las acciones conducentes a lograr la igualdad sustantiva en los ámbitos económico, político, social y cultural. Estamos convencidos que esta política debe plantear una serie de propuestas para transformar la educación en México, como se ha hecho en otros países, en un proceso continuo de revaloración de las acciones y mecanismos para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito educativo.

En este sentido, uno de los referentes más importantes para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito de la educación es el *I Plan de igualdad entre hombres y mujeres en educación* de la Junta de Andalucía (2006, pp.45-46), que pretende una intervención global en el marco educativo y que contiene tres principios de actuación que bien podríamos retomar en el momento de diseñar planes para alcanzar la igualdad:

Visibilidad: Hacer visibles las diferencias entre alumnas y alumnos, para facilitar el reconocimiento de las desigualdades y discriminaciones que aquellas pueden producir y producen. Visibilizar a las mujeres a través de: su contribución al desarrollo de las sociedades, valorando el trabajo que tradicionalmente han realizado; un uso no discriminatorio del lenguaje; la reflexión sobre la injusticia de los privilegios en una sociedad democrática y de la persistencia de papeles sociales discriminatorios en función del sexo, Junta de Andalucía.

Transversalidad: Los principios de igualdad entre hombres y mujeres deben estar presentes en el conjunto de acciones y políticas emprendidas por la administración y los centros educativos. Este enfoque transversal supone la inclusión de la perspectiva de género en la elaboración, desarrollo y seguimiento de todas las actuaciones que afecten, directa o indirectamente, a la comunidad educativa. Por ello las actuaciones y medidas impulsadas por la administración educativa buscarán ser ejemplarizantes.

Inclusión: Las medidas y actuaciones educativas se dirigen al conjunto de la comunidad, porque educar en igualdad entre hombres y mujeres requiere una intervención tanto sobre unos como sobre otras para corregir así los desajustes producidos por cambios desiguales en los papeles tradicionales, conciliar intereses y crear relaciones de género más igualitarias. En efecto, los cambios políticos y sociales de las últimas décadas han repercutido de forma muy importante en la construcción de nuevos modelos de feminidad, sin que estos se hayan acompañado de cambios en el modelo de masculinidad, con graves consecuencias en algunos casos.

El *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* (2006, pp.46-57) propone cuatro objetivos, que rescatamos a continuación, y se acompañan de las medidas y actuaciones que se van a desarrollar para su consecución.

Objetivo 1: *Facilitar un mayor conocimiento de las diferencias entre niños y niñas, hombres y mujeres, que permita evitar y corregir las discriminaciones que de aquellas se derivan, así como favorecer las relaciones basadas en el reconocimiento y la libertad de elección.*

Este objetivo se inserta en el proyecto educativo y se fundamenta en el reconocimiento a la singularidad de cada ser humano, para una actuación libre y plena de las mujeres y hombres en contraposición del referente masculino como un universal, que jerarquiza las diferencias asignando un desigual valor al ser hombre y al ser mujer y que resulta en la desigualdad y la discriminación, así como, el reconocimiento de la diversidad de ser hombre o mujer y las aportaciones que estas últimas han hecho a lo largo de la historia y en el presente para el desarrollo de la humanidad. Busca visibilizar las conductas sexistas, los prejuicios, los estereotipos y la discriminación, sus razones y sus mecanismos que “perpetúan” la discriminación en los diferentes contextos donde se desenvuelven mujeres y hombres, apoyar al profesorado (en su formación) para detectar y corregir las conductas contrarias a la igualdad y a la diversidad de modos de ser hombres o mujeres.

Objetivo 2: *Promover condiciones escolares que favorezcan prácticas educativas correctoras de estereotipos de dominación y dependencia.*

Este objetivo se agrupa en el proyecto educativo y se fundamenta en la eliminación de los procesos de organización escolar, de libros de texto y materiales e intervención didáctica, de los estereotipos, prejuicios culturales y de discriminaciones ocultas sobre las mujeres que son devenidas de la hegemonía de los referentes masculinos que están presente en el ámbito educativo y que imposibilitan la adquisición libre de posibilidades que brinda la diversidad humana, así como, ofrecer una imagen de la mujer diversa en su desempeño en la vida social, haciendo énfasis en la existencia de las mujeres por medio del lenguaje ya

que este constituye un importante espacio simbólico que tiene la capacidad para conformar nuestros pensamientos y nuestro comportamiento, por lo tanto se rechaza la utilización de un lenguaje neutro que no hace otra cosa que incluir a las mujeres en un mundo simbólico masculino ya existente.

Objetivo 3: *Fomentar el cambio de las relaciones de género formando al alumnado en la autonomía personal.*

El tercer objetivo hace referencia al estudiante y se fundamenta en la revaloración y adquisición de una autonomía personal para afrontar las responsabilidades familiares, domésticas y el cuidado de las personas en la vida de las mujeres y los hombres, puesto que los trabajos que hemos realizado tradicionalmente las mujeres o los hombres han aportado distintas estrategias para nuestra autonomía personal. Sin embargo actualmente las mujeres han incorporado a su esfera de desenvolvimiento cotidiano aquellas estrategias que eran consideradas masculinas y esperaríamos que los hombres incorporaran aquellas estrategias vinculadas tradicionalmente con el mundo femenino lo que lamentablemente no se ha logrado porque los estereotipos sobre mundos genéricos excluyentes siguen estando presente en la mayoría de los jóvenes varones.

Objetivo 4: *Corregir el desequilibrio existente entre profesoras y profesores en actividades y responsabilidades escolares de tal modo que se ofrezca a niños y niñas y jóvenes modelos de actuación diversos, equipotentes y no estereotipados.*

Este último objetivo se centra en las docentes y se fundamenta en la escuela como un espacio donde se educa con todo lo que en ella se hace, no sólo a través de lo que explícitamente se enseña en ella, ya que la escases de las profesoras en los niveles de decisión y dirección pone de manifiesto la continuidad de desequilibrios entre hombres y mujeres en un espacio cuya función es educar, es decir, que debe conformar modelos y valores de, por tal motivo se hace necesario eliminar modelos de la división jerárquica del trabajo en función del sexo, fomentando el reconocimiento de las actividades de las

profesoras, su participación en la vida de la escuela y el acceso a puestos directivos en las instituciones educativas.

Para finalizar, debemos hacer hincapié en que cada objetivo contenga puntos muy específicos para intervenir en el proyecto educativo, estos puntos deben ser redactados después de una investigación ya que cada institución educativa tiene sus propias particularidades, pero podemos comenzar con algunas acciones muy específicas que pueden ir transformando el proyecto educativo a un proyecto coeducativo.

La convivencia y la coeducación son imprescindibles en la labor educativa de toda institución escolar, la primera debe garantizar un contexto libre de violencia, medios y espacios adecuados para la resolución de los conflictos desencadenados de las relaciones individuales y/o grupales entre la comunidad educativa, es el aprender a convivir en la libertad de desarrollar una propia personalidad, en el respeto a la diversidad, la cooperación de proyectos comunes y en la resolución de conflictos de forma acertada que beneficie a todas las partes y que proyecte nuevos esquemas de convivencia, mientras que el segundo propicia un contexto de igualdad entre mujeres y hombres, desmitificando los estereotipos y roles que tradicionalmente se les han atribuido, haciendo que aprendan uno de otros, en el hacer educativo y en las emociones, abriendo los espacios que en el pasado les fueron negando por su condición genérica, formando personas que puedan incluir en su desarrollo lo mejor de su propio género y del otro.

La convivencia y la coeducación son pilares que deben estar presentes en la educación temprana y es fundamental conceptualizarlas en los niveles superiores para garantizar mejores resultados, ya que la consolidación de los principios de la coeducación, es un proceso continuo de apropiación y perfeccionamiento que no tiene un fin, sino una serie de metas que se modifican y proyectan en el futuro respecto a las experiencias particulares de cada nivel y de cada contexto escolar.

CONCLUSIONES

A continuación señalo los puntos centrales de esta investigación. Para tal propósito, formulo las siguientes interrogantes: ¿qué esperábamos encontrar?, ¿qué nos causó sorpresa de lo encontrado?, ¿qué podemos aportar sobre el tema de la violencia de la género en el CCH Sur? y ¿qué autocrítica podemos plantear sobre esta investigación?

¿Qué esperábamos encontrar?

Esta pregunta, nos remite a los antecedentes teóricos que plantean a la violencia de género como una problemática social, respecto a la violencia que viven las mujeres en una cultura patriarcal. Mujeres que se han organizado en colectivos, grupos o desde la academia, para poner en el contexto de las problemáticas sociales, la violencia que se reproduce contra ellas. Los logros que han obtenido estas mujeres se ven reflejados, por ejemplo, en instrumentos jurídicos que buscan apoyar la lucha para la eliminación de la violencia contra las mujeres, instrumentos con los que trabajamos a lo largo de esta tesis como la VLV y VLVDF.

Este tipo de instrumentos delimitan una modalidad de violencia de género acontecida en la comunidad, a la que nosotros insertamos en el ámbito educativo y que llamamos *Violencia de Género en la Comunidad Educativa* (VGCE). Esta modalidad de violencia reconoce que ésta se desarrolla dentro de las escuelas, habita en bases más profundas y anteriores a la educación institucionalizada, como lo es la cultura patriarcal. Encontramos en el ámbito educativo sus diferentes expresiones encubiertas con los apelativos de juego brusco, broma o accidente, simplemente actos insolentes de violencia que se siguen ejerciendo por la impunidad con la que gozan los agresores.

La VGCE es cometida individual y/o colectivamente por parte de estudiantes, docentes o administrativos, que de manera intencional atentan contra la seguridad e integridad de las mujeres en dicho ámbito y en los diferentes espacios educativos donde se desarrollan las alumnas.

La violencia de género en el CCH SUR, como espacio de una comunidad educativa que se relaciona con la amistad, el compañerismo, la enseñanza o el aprendizaje, también es un ámbito de violencia psicológica, física y sexual. Lo anterior se corrobora con los resultados que obtuvimos de nuestra investigación. La presencia de los distintos tipos de violencia de género que indagamos, varía respecto a cada evento específico, aunque podemos afirmar que la violencia de tipo psicológica (en su expresión verbal) es la que ejercen mayormente tanto los agresores identificados como estudiantes, al igual que los docentes y personal administrativo. Es importante decir que los valores porcentuales varían por categoría (docentes, estudiantes y personal administrativo). En este sentido, las alumnas identificaron a sus compañeros como aquellos agresores que ejercen mayormente este tipo de violencia, ya que los valores porcentuales son mucho más altos, cuando la violencia psicológica es llevada a cabo de estudiante contra estudiante, que cuando es de docente contra estudiante o de algún trabajador/a administrativo contra un estudiante.

Por otra parte, sabemos que el orden patriarcal que sitúa a los hombres por encima de las mujeres, ha naturalizado el hacer femenino, colocándolo en el ámbito privado donde predominan las actividades de servicio y cuidado a los demás. En esta lógica patriarcal Lagarde (2006) menciona que “si la mujer no hace sus quehaceres y no se comporta como debe, merece una reprimenda” por parte de las diversas representaciones de la masculinidad, porque la mujer ha faltado a sus supuestas obligaciones, y “naturaleza femenina”. Estas supuestas obligaciones de las mujeres van desde hacer los quehaceres domésticos, el cuidado de las/os infantes y adultos/as mayores, hasta la reproducción de la especie y la satisfacción sexual de los hombres (p.333).

Desde esta lógica, podemos explicar que los eventos de violencia de género psicológica y sexual sean llevados a cabo casi exclusivamente por los estudiantes, docentes y personal administrativo de sexo masculino, al igual que los eventos de violencia física, aunque en menor porcentaje en comparación con los eventos de violencia de psicológica y sexual. Es importante señalar que los eventos de violencia psicológica, son los que tienen mayor presencia y describen a las mujeres en sitio preestablecidos para la femineidad “naturalizada” como el hogar, la ignorancia y a su vez la infidelidad, puesto que las mujeres

encarnan (en el orden patriarcal) la ambivalencia, ya que representan “al ángel del hogar”, el amor, la madre abnegada y bondadosa o la traición, el engaño, la ingratitud, la locura y la seducción.

Como pudimos constatar la violencia de género no es exclusiva de un ámbito, sino la podemos encontrar en los diferentes lugares donde se ha cimentado la cultura patriarcal. Las instituciones educativas no son espacios libres de la lógica patriarcal, en su interior se siguen reproduciendo conductas violentas que buscan subyugar a las mujeres en un mundo masculino, de los hombres y para los hombres; pese a esto, las mujeres se resisten a esta dominación aunque su salud emocional y física se merme (en la mayoría de los casos), en una sociedad que las violenta cotidianamente. Los actores pedagógicos debemos intervenir en esta situación para ofrecer a nuestras alumnas un espacio libre de violencia.

¿Qué nos causó sorpresa de lo encontrado?

Uno de los aspectos que indagamos en nuestra investigación fue el sentimiento que prevalecía más en las alumnas respecto a las opciones de *bien*, *indiferente* y *mal*, sólo en los eventos de violencia de género psicológica y sexual. De esta manera pudimos detectar que el sentirse *mal* era el sentimiento que más identificaban las víctimas, sin embargo hay dos hechos que nos llamaron la atención.

El primero, nos refiere a la importancia de la categoría del agresor (estudiantes, docentes o personal administrativo), puesto que dependiendo del agresor, el sentimiento ante un mismo evento de violencia presentara diferentes valores porcentuales. En cuatro de cinco reactivos el sentirse *mal*, presenta menor valor porcentual cuando es realizado de estudiante contra estudiante. Por lo anterior, podemos concluir que la violencia que ejercen los estudiantes contra sus pares es identificada en menor medida con el sentirse mal, mientras que la violencia que lleva a cabo el personal administrativo contra un estudiante es la que más identifican con el sentirse *mal*. Además, el valor porcentual sobre el sentimiento de *indiferencia* ante un evento específico de violencia en la categoría estudiantes, se encuentra más alto que en las categorías docentes y personal administrativo, es decir, la violencia que

realizan estudiantes contra estudiantes es más permisible en comparación con las otras dos categorías.

El segundo hecho, es que en el evento de ser besadas sin su consentimiento, cuando lo lleva a cabo un estudiante, presenta mayor porcentaje respecto al sentirse *mal* que cuando lo realiza algún docente o alguien del personal administrativo. Esto rompe con los datos que habíamos encontrado sobre las preguntas de violencia psicológica y sexual, donde la violencia ejercida de estudiante contra estudiante es identificada por la alumnas en menor medida con el sentirse *mal*. Aunque debemos resaltar que la incidencia de los distintos tipos de violencia siempre es mayor cuando se llevan a cabo de estudiante contra estudiante en comparación, con la violencia ejercida de docente contra estudiante y del personal administrativo contra estudiante, la cual es mucho menor.

La reflexión que se puede hacer sobre estos comportamientos nos hace pensar que en este tipo de eventos intervienen múltiples factores para que las alumnas identifiquen una misma acción con diferente sentimiento cuando lo realiza un estudiante, un docente o alguien del personal administrativo; quizás algunos de estos factores pueden ser la cercanía con su agresor, la posición que ocupa en la comunidad educativa, la frecuencia con la que lo ve y las propias experiencias de la adolescencia.

¿Qué podemos aportar sobre el tema de violencia de género en el CCH Sur?

Podemos afirmar que la violencia de género psicológica, sexual y física se presenta con diversos índices porcentuales en la comunidad del CCH Sur, en detrimento de la salud emocional y física de las alumnas, por lo menos en las acciones que investigamos: *degradación*; bromas o chistes donde se denigra a las mujeres basadas en estereotipos como tontas, infieles y dedicadas exclusivamente al hogar, *manoseos* y *caricias no consentidas*; tocarlas alguna parte del cuerpo y besarlas sin su consentimiento y *agresiones físicas*; empujar, jalar el cabello, sacudirles el cuerpo, aventarles algún objeto y golpearlas con las manos o con algún objeto.

Los distintos eventos de violencia de género que investigamos se presentan indistintamente tanto en el turno matutino como en el vespertino, las alumnas del turno matutino son víctimas de la violencia de género ejercida por sus compañeros/as, docentes y personal administrativo, casi en los mismos valores porcentuales que aquellas que asisten al turno vespertino. En el caso de nuestro estudio, la mayoría de las veces, la violencia no se incrementa, ni disminuye en función del turno, consideremos que en la mayoría de los eventos la diferencia del valor porcentual entre un turno y el otro es menor al 5%.

Las diferencias porcentuales sobre la presencia de los eventos de violencia que investigamos respecto al año escolar que cursaban las alumnas al ser encuestadas, tampoco muestran discrepancias relevantes, puesto que en la mayoría de los eventos no se rebasa el 5% entre el segundo y el tercer año escolar.

La frecuencia con la que ocurre cada evento de violencia no representa un comportamiento homogéneo, por lo que no podemos hacer conjeturas que señalen una dinámica específica, sino al contrario. Esto nos lleva a concluir que cada evento debe ser considerado como una situación única para su intervención pedagógica.

Por otra parte, el análisis de la convivencia escolar a nivel teórico nos ofrece un cúmulo de estrategias desarrolladas dentro de un plan institucional para abordar la conflictividad y la violencia de género dentro de las escuelas. Desde esta perspectiva el conflicto se revaloriza desde su parte más positiva, como motor para transformar situaciones de exclusión, discriminación y violencia, ya que nos posibilita espacios de reclamo, discusión y diálogo, siempre y cuando sea abordado de forma acertada, es decir cuando impide que la contraposición de intereses desemboque en la violencia.

El *aprender a vivir juntos* (convivir) planteado por Delors (1996), es el referente conceptual más cercano a lo que hoy llamamos convivencia escolar; constituye sin duda un principio que el modelo educativo del CCH Sur pudiera insertar en su estructura pedagógica. Junto a los principios de *aprender a aprender*, *aprender a ser* y *aprender a hacer*, el incorporar este referente ubicarían a esta institución a la vanguardia de los modelos educativos que no sólo

se preocupan por una formación del estudiantado encaminada a saberes científicos y/o humanistas, sino por una formación que nos ayude a sortear el gran reto de convivir y cooperar con los demás, sobre todo en un momento histórico, que plantea un compromiso real con las generaciones futuras, para establecer las bases de un contexto mundial, social y comunitario, libre de violencia para las mujeres y hombres. La coeducación aportaría al modelo educativo del CCH Sur una perspectiva diferente a la educación que se planteó en el último tercio del siglo XX para esta institución, la cual no logró dimensionar las deficiencias de la educación mixta por el momento socio-histórico en el que nació. Estos aportes van encaminados a establecer un entorno de convivencia basado en la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en el ámbito educativo, que logre eliminar la división de roles y estereotipos, que den como resultado la eliminación de la discriminación y la violencia de género principalmente contra las mujeres.

Un proyecto coeducativo plantearía que en el entorno del CCH, mujeres y hombres cooperaran en la adquisición de sus diferentes aprendizajes para la vida, lo que necesariamente conlleva que a las mujeres se les retribuya de todo aquello que se les ha negado social, económica y culturalmente hablando. Por ejemplo, demandamos un reconocimiento histórico de la participación de las mujeres en la construcción del México moderno, mientras que los hombres estarían en la posibilidad de acceder a aprendizajes, habilidades, emociones y trabajos que se han identificado tradicionalmente con las mujeres.

¿Qué autocrítica podemos plantear sobre esta investigación?

La investigación que realizamos sobre la violencia de género en el CCH Sur nos aportó muy variada información sobre esta problemática. Sobre todo nos ofrece una visión específica acerca de los diferentes tipos de violencia que indagamos, su frecuencia, el sentimiento que provoca en las víctimas y los actores que intervienen; sin embargo, existen aspectos que no retomamos y que serían de gran importancia incorporarlos en un trabajo de investigación posterior.

Uno de los aspectos que se podrían investigar es el relativo a los lugares donde ocurre la violencia, como los salones de clase, laboratorios, pasillos, sanitarios, cafetería y patio de deportes, porque a cada tipo de lugar corresponde un desarrollo específico de actividades, en algunos se gestarán relaciones de amistad, de compañerismo y cooperación, y en otros no habrá ningún tipo de relación aunque compartan los mismo espacios, puesto que los actores y las circunstancias también serán distintas.

Un cuestionamiento que nos interesaría responder es por qué con un tipo de agresor las alumnas son más permisivas que con otros. Por ejemplo, en este estudio las alumnas se sienten menos molestas cuando otro estudiante las violenta que cuando un docente o alguien del personal llevan a cabo la misma acción. Por otra parte, nuestra investigación sólo se basó en las conductas violentas ejercidas individualmente, por lo que no sabemos si la violencia de género realizada de forma individual o colectiva se manifiesta en las mismas proporciones, ni qué tipo o tipos de agresores la ejercen con mayor frecuencia.

Además, la presencia o la ausencia de las y los docentes, como figuras de autoridad, cuando se presentan las conductas violentas, nos señalaría si los agresores se ven intimidados ante su autoridad para llevar a cabo actos de violencia de género o se sienten de alguna manera “protegidos” a sabiendas de que no habrá intervención alguna. Esta variable también nos podrían hablar de la complicidad o el compromiso para construir un clima escolar libre de violencia por parte del cuerpo docente. Desconocemos qué actitud tienen las y los docentes cuando en sus grupos ocurren hechos de violencia, no contamos con información que nos diga si son los docentes hombres o mujeres quienes son más o menos permisivos sobre estos tipos violencia o sobre una específica expresión de violencia; así como tampoco conocemos qué procedimientos y estrategias pedagógicas se despliegan para intervenir estos casos de violencia.

Además, subrayamos el interés para investigar sobre el rol que desempeñan los espectadores de la violencia de género, si refuerzan este tipo de violencia, si se sienten intimidados, o si de alguna manera dotan de más poder al agresor, al sentir que pueden

violentar a las alumnas sin consecuencias. Con respecto al cuestionario que aplicamos en el CCH Sur, nos dejó una gran satisfacción por el tipo de información recabada, aunque en algún momento pensamos realizar algo más cercano o más participativo por parte de las alumnas que encuestamos, quizás hacer algunas entrevistas o formular un apartado con preguntas abiertas. Sin embargo el número de alumnas que encuestamos y los tiempos determinados para concluir este trabajo nos impidieron realizar estos puntos.

A manera de cierre, queremos comentar que nuestro paso por las aulas universitarias nos dejó una gran variedad de experiencias y de comentarios, que de alguna manera retroalimentaron nuestra investigación, aunque no siempre gozamos de un clima de apertura sobre los planteamientos que aborda la perspectiva de género.

La universidad actualmente sigue siendo uno de los escenarios donde se discuten las problemáticas que aquejan a la sociedad mexicana. Sin embargo, no es conveniente que nos quedemos en ese nivel, es necesario consolidar las políticas que se vienen impulsando sobre la equidad de género. El contexto universitario debe plantearse como el lugar donde afiancen y retroalimenten las propuestas teóricas y prácticas, para enfrentar los retos que conlleva una sociedad basada en las diferencias de género, la desigualdad y la violencia contra las mujeres.

La universidad tiene la obligación de formar hombres y mujeres que cuestionen en su cotidianidad la división de roles de género y sus consecuencias, aún cuando su ejercicio profesional no esté enmarcado en la discusión académica de la perspectiva de género y de abrir más espacios para la discusión sobre esta perspectiva en los programas de estudios.

REFERENCIAS

- ❖ Alvarado, Ma. L. (2009). “Mujeres y educación superior en el México del siglo XXI. Arranque de un proceso”. CESU-UNAM. Con la colaboración de Guzmán Elizabeth. Recuperado en Octubre, de http://bibloweb.dgscu.unam.mx/html/articulos/sec_10.htm
- ❖ Amorós, C. (2007) *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres* (3ª ed). Colección Feminismos. Cátedra, Madrid.
- ❖ Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (eds). (1999). *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*. UNAM/Paidós. México.
- ❖ Belausteguigoitia, M. y Leñero M. (Coords.). (2005) *Fronteras y cruces: cartografía de escenarios culturales latinoamericanos*, Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) y FCPyS, UNAM, México.
- ❖ Bonino, L. (2002). “Violencia de género y prevención. El problema de la violencia masculina”. En Ruiz, C., y Blanco, p. (Comp). (2004). *La violencia contra las mujeres. prevención y detección*. Madrid: Díaz de Santos.
- ❖ Bonino, L. (2005). “La violencia masculina en la pareja”. En *Cárcel de amor*. Editado por el Museo de Arte Reina y Sofía, (2005). Madrid.
- ❖ Bonino, L. (2008). *Hombres y violencia de género, Más allá de los maltratos y los factores de riesgo*. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. Madrid.
- ❖ Bourdieu, P. (1989). “Reproduction Interdite. La dimension symbolique de la domination économique”, *Études Rurales* núm. 113-114 (janv.-juin): pp.15-36. En Fernández, M. (2005). “La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica”. Universidad Complutense de Madrid. En los *Cuadernos de Trabajo Social de la UCM* (2005), Vol. 18, PP.7-31.
- ❖ Bourdieu, P. (1993). "La violencia simbólica", Entrevista a Pierre Bourdieu. en la Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche de la RAI-Educational. (Italiano). Página en red. Consultada en Enero de 2010, en <http://www.emsf.rai.it/interviste/interviste.asp?d=388>
- ❖ Bourdieu, P. (199). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona. En “La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica”. Universidad Complutense de Madrid. En los *Cuadernos de Trabajo Social de la UCM* (2005), Vol. 18, PP.7-31.

- ❖ Buquet, A., Cooper, J., Rodríguez, H., y Botello, L. (2006). Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: Una radiografía. Comisión de seguimiento a las reformas de equidad de género en la UNAM. Programa Universitario de Estudios de Género. UNAM. México.
- ❖ Casamayor, G. (Coord.). (2007). Antúnez, S., Armejach, R., Checa, P., Giné, N., Guitart, Notó, C., Rodón, A., Uranga, M., y Viñas, J. Cómo dar respuestas a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria (7ª. ed.). GRAO, Biblioteca de aula. Barcelona.
- ❖ Colegio de Ciencias y Humanidades (2008). Página en red. Consultada en Enero del 2008, en <http://www.cch.unam.mx/>
- ❖ Colegio de Ciencias y Humanidades Sur (2008). Página en red. Consultada en Enero de 2008, en <http://www.cch-sur.unam.mx/>
- ❖ Delors J., (Comp) (1996). Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro (pp. 89-103). México: UNESCO.
- ❖ Diario Oficial de la Federación. (1ª de Febrero 2007). “Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia”. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma 20 de Enero del 2009. México.
- ❖ Diario Oficial de la Federación (2007) “Ley General de Igualdad entre Mujeres y Hombres”. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos.
- ❖ Diccionario etimológico de Chile. Recuperado en Enero del 2010, de <http://etimologias.dechile.net/?violencia>
- ❖ Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2008). Vigésima segunda edición. Recuperado en Enero del 2008, de <http://buscon.rae.es/draeI/>
- ❖ Etxeberría, F., Esteve, J. M. y Jordán, J. A. (2001). “La escuela y la crisis social” 2ª Ponencia del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. En Ortega, P. (Coordinador). Conflicto, violencia y educación. CAJAMURCIA, Obra Social y Cultural. Murcia.
- ❖ Fernández, M. (2005). “La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica”. Universidad Complutense de Madrid. En los *Cuadernos de Trabajo Social* de la UCM (2005), Vol. 18, PP.7-31.
- ❖ Gaceta Oficial del Distrito Federal. (29 de Enero del 2008) “Ley de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia para el Distrito Federal”. Asamblea Legislativa del Distrito Federal, IV Legislatura. México.

- ❖ Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia.* Bakeaz y Gernika. Bilbao.
- ❖ García, R., y López, R. (2007). *Mediación y sistema escolar, la convivencia como horizonte. En las múltiples caras de la mediación y luego para quedarse.* López, R., (Coord). Universitat de València. Valencia.
- ❖ Gómez, I. (2008). *La acción legislativa para erradicar la violencia de género en Iberoamérica. Compilación iberoamericana de leyes contra la violencia de género.* Tirant lo Blanch. Valencia.
- ❖ INEGI, e INMUJERES. (2003). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2003.* Autor. Recuperado en Enero del 2008, de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/encuestas/hogares/metodendireh.pdf>
- ❖ INEGI, e INMUJERES. (2006). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006. Síntesis metodológica.* Autor. Recuperado en Enero del 2008, de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/encuestas/hogares/sm_endireh06.pdf
- ❖ INEGI, e INMUJERES. (2009). *Estadística mujeres y hombres 2008.* Autor. Recuperado en Noviembre del 2009, de http://ceidas.org/documentos/Centro_Doc/Mujeres_y_Hombres_Mexico_2008_INEGI_ParteI.pdf
- ❖ Izquierdo, M. J. (1998). *El malestar en la desigualdad.* Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia e Instituto de la Mujer. Madrid.
- ❖ Jordan (1999). *“Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas”.* en Belausteguigoitia, M. y Mingo, A., (eds). (2001). *Géneros Prófugos. Feminismo y educación.* UNAM/Paidós. México.
- ❖ Junta de Andalucía. (2009). *Coeducación.* Autor. Recuperado en Noviembre del 2009, de <http://www.juntaandalucia.es/institutodelamujer/-Coeducacion-.html>
- ❖ Junta de Andalucía. Consejería de Educación. (2006). *“I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación”.* Autor.
- ❖ Lagarde, M. (1990). *“Identidad Femenina”.* Documento en red. Recuperado en Diciembre del 2009, de http://webs.uvigo.es/xenero/profesorado/purificacion_mayobre/identidad.pdf
- ❖ Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas.* UNAM, México.
- ❖ Minguet, P., y Cánovas, P. (eds). (2008). *Educación y políticas de igualdad.* Universitat de València. Valencia.

- ❖ Organización Mundial de la Salud. (2009). N° 239, noviembre. Web oficial. Consultada en Diciembre del 2010, en <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es/index.html>
- ❖ Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud. (1998). “Violencia contra la mujer un tema de salud prioritario”. Autor. Sexta sesión plenaria, 25 de mayo de 1996. Recuperado en Diciembre del 2010, de http://www.who.int/gender/violence/en/violencia_infopack1.pdf
- ❖ Organización de las Naciones Unidas. (1992). Definición de violencia contra las mujeres. Consejo Económico y Social.
- ❖ Organización de las Naciones Unidas. (1993). Definición de violencia contra las mujeres. Asamblea General.
- ❖ Organización Panamericana de la Salud y Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.
- ❖ Ortega en Fernández, I. (2007). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Nancea. Madrid,
- ❖ Ortega, P., Mínguez, R., y Saura, P. (2003). Conflicto en las aulas. Propuestas educativas. Ariel educación. Barcelona.
- ❖ Ortega, R. y Fernández colaboradores (1998). La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.
- ❖ Olweus, D. (2006). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. 3ª edición. Traducción Roc Filella. Morata. Madrid.
- ❖ Pezzi M. (1998). En Ortega R. La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, Sevilla.
- ❖ Ramírez, E. G. (2008a). “Avances en la definición de un conjunto básico de indicadores internacionales para medir la violencia contra las mujeres”. INEGI, Dirección General de Estadística. *IX Encuentro Internacional de estadísticas de género Aguascalientes, México*. Recuperado en Diciembre del 2008, de http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/eventos/IXeieg/doctos/loct/sesion%205%20b/e_ramirez.ppt.
- ❖ Ramírez, E. G. (2008b). “Descripción y alcances de la ENDIREH”. INEGI, Dirección General de Estadística. Recuperado en Diciembre de 2008, de http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/eventos/curso_ieg/doctos/E_Ramirez.ppt.

- ❖ Rodríguez, R. (2008). “Efectos educativos del 68”. Campus Milenio, núm. 282, 24 de julio 2008.
- ❖ Rozenblum, S. (1998). Mediación en la escuela. Aique. Buenos Aires.
- ❖ Scott, J. W. (2008). Género e Historia. Fondo de Cultura Económica. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. México, D. F.
- ❖ Spivak, G. (1988). “¿Puede hablar el subalterno?”. En Revista Colombiana de Antropología. Vol. 39, Enero-Diciembre (2003) pp. 297-364.
- ❖ Secretaria de Educación. Gobierno del Distrito Federal. (2009). Escuelas sin violencia. Autor. Recuperado en Septiembre del 2009, de http://www.educacion.df.gob.mx/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=75&Itemid=137
- ❖ Simón, M, E. (2006). En Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación. Consejería de educación. Junta de Andalucía. Sevilla.
- ❖ Subirats, M. (1994). “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”. Revista Iberoamericana de Educación. Número 6, Género y Educación, Septiembre - Diciembre 1994. Recuperado en septiembre del 2009, de http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=187
- ❖ Subirats, M. y Tomé, A., (2007). Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación. Ediciones Octaedro. Barcelona.
- ❖ Terán, R. (Coord). (2005). Crónica de una historia: Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur 1971-2004. Investigación Alejandro García y Raquel Flores Ozaine. UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades. México.
- ❖ Tomé, A. & Rambla, X. (2001). Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela Barcelona: Editorial Síntesis/ ICE-UAB. Barcelona.
- ❖ Tomé, A. (2001). La investigación acción coeducativa con el profesorado y las familias. Capítulo 5. En Tomé, A. & Rambla, X. (2001). Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela Barcelona: Editorial Síntesis/ ICE-UAB. Barcelona.
- ❖ Torrego, J. (2006). Ponencia: el modelo integrado de mejora de la convivencia en centro escolares. II Congreso Virtual de Educación en Valores 2006. Recuperado en Diciembre del 2008, de [http://www.deciencias.net/convivir/5.noticias/N.congresos/II_Educacion_valores\(Zgza-2006\)/ponencia/texto_ponencia.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/5.noticias/N.congresos/II_Educacion_valores(Zgza-2006)/ponencia/texto_ponencia.pdf)

- ❖ Torrego, J. (Coord.). (2007a). Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores. Narcea. Madrid.
- ❖ Torrego., J. (Coord.). (2007b). Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamientos de conflictos (7º ed.). Editorial GRAO. Barcelona.
- ❖ Tuvilla, J. (2004). Convivencia y resolución pacífica de conflictos. Consejería de Educación y Ciencia, y Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Junta de Andalucía, Sevilla.

- **ANEXO 1**

Cuestionario “Formas de convivencia en el CCH Sur”

FORMAS DE CONVIVENCIA EN EL CCH SUR

FOLIO	Número	Grado	Turno
--------------	--------	-------	-------

Toda la información recabada en este cuestionario será confidencial y sólo se usará confines académicos.

Instrucciones:

A cada pregunta responde marcando con una **X** sobre el paréntesis de la opción que elijas. Sólo puedes elegir una opción.

1. ¿Qué edad tienes?

- 14 años..... (1) 15 años.....(2) 16 años..... (3)
17años.....(4) 18 años.....(5) 19 años..... (6)

2. ¿Cuál es tu estado civil en la actualidad?

- Soltera..... (1) Casada..... (2) Unión Libre.....(3)

3. ¿Eres madre?

- Si..... (1) No..... (2)

Enseguida lee con atención el texto del lado derecho de la hoja, después lee las preguntas del lado izquierdo y responde según sea el caso marcando con una **X** sobre el paréntesis de la opción que elijas. Hazlo con cada pregunta.

***Lee con atención y luego**
En los últimos dos semestres algún **ESTUDIANTE** en el CCH Sur ha tenido alguna de estas acciones:

*** Lee con atención y responde**

1. ¿Hace chistes o bromas donde afirma que las mujeres son infieles?
Si (1) No (2) ~~X~~

Si has respondido positivamente a las preguntas 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25 y 28 por cada hoja, responde las preguntas subsecuentes marcando con una **X** sobre el paréntesis de la opción que elijas (si has respondido negativamente no contestes las preguntas subsecuentes), por ejemplo:

En los últimos dos semestres algún **DOCENTE** en el CCH Sur ha tenido alguna de estas acciones:

1. ¿Hace chistes o bromas donde afirma que las mujeres son infieles?
Si (1) No ~~(2)~~
2. ¿Cómo te sentiste ante tal acción?
Bien (1) Indiferente (2) Mal ~~(3)~~
3. ¿A cuál sexo pertenece la persona que llevo a cabo tal acción?
Mujer (1) Hombre ~~(2)~~

En los últimos dos semestres algún **ESTUDIANTE** en el CCH Sur ha tenido alguna de estas acciones

1. ¿Ha hecho chistes o bromas donde afirma que las mujeres son infieles? Si (1) No (2)
2. ¿Cómo te sentiste? Bien (1) Indiferente (2) Mal (3)
3. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
4. ¿Ha hecho chistes o bromas donde afirma que las mujeres son tontas? Si (1) No (2)
5. ¿Cómo te sentiste? Bien (1) Indiferente (2) Mal (3)
6. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
7. ¿Ha hecho chistes o bromas donde afirma que las mujeres sólo deben dedicarse al hogar? Si (1) No (2)
8. ¿Cómo te sentiste? Bien (1) Indiferente (2) Mal (3)
9. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
10. ¿Te ha besado sin tu consentimiento? Si (1) No (2)
11. ¿Cómo te sentiste? Bien (1) Indiferente (2) Mal (3)
12. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
13. ¿Te ha tocado alguna parte del cuerpo sin tu consentimiento? Si (1) No (2)
14. ¿Cómo te sentiste? Bien (1) Indiferente (2) Mal (3)
15. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
16. ¿Te ha empujado sin ser un accidente? Si (1) No (2)
17. ¿Cuántas veces? Una vez (1) Dos veces (2) Tres o más veces (3)
18. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
19. ¿Te ha sacudido el cuerpo? Si (1) No (2)
20. ¿Cuántas veces? Una vez (1) Dos veces (2) Tres o más veces (3)
21. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
22. ¿Te ha jalado el cabello? Si (1) No (2)
23. ¿Cuántas veces? Una vez (1) Dos veces (2) Tres o más veces (3)
24. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
25. ¿Te ha aventado algún objeto? Si (1) No (2)
26. ¿Cuántas veces? Una vez (1) Dos veces (2) Tres o más veces (3)
27. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
28. ¿Te ha golpeado con las manos o con algún objeto? Si (1) No (2)
29. ¿Cuántas veces? Una vez (1) Dos veces (2) Tres o más veces (3)
30. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)

En los últimos dos semestres algún **DOCENTE** en el CCH Sur ha tenido alguna de estas acciones:

1. ¿Ha hecho chistes o bromas donde afirma que las mujeres son infieles? Si (1) No (2)
2. ¿Cómo te sentiste? Bien (1) Indiferente (2) Mal (3)
3. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
4. ¿Ha hecho chistes o bromas donde afirma que las mujeres son tontas? Si (1) No (2)
5. ¿Cómo te sentiste? Bien (1) Indiferente (2) Mal (3)
6. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
7. ¿Ha hecho chistes o bromas donde afirma que las mujeres sólo deben dedicarse al hogar? Si (1) No (2)
8. ¿Cómo te sentiste? Bien (1) Indiferente (2) Mal (3)
9. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
10. ¿Te ha besado sin tu consentimiento? Si (1) No (2)
11. ¿Cómo te sentiste? Bien (1) Indiferente (2) Mal (3)
12. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
13. ¿Te ha tocado alguna parte del cuerpo sin tu consentimiento? Si (1) No (2)
14. ¿Cómo te sentiste? Bien (1) Indiferente (2) Mal (3)
15. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
16. ¿Te ha empujado sin ser un accidente? Si (1) No (2)
17. ¿Cuántas veces? Una vez (1) Dos veces (2) Tres o más veces (3)
18. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
19. ¿Te ha sacudido el cuerpo? Si (1) No (2)
20. ¿Cuántas veces? Una vez (1) Dos veces (2) Tres o más veces (3)
21. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
22. ¿Te ha jalado el cabello? Si (1) No (2)
23. ¿Cuántas veces? Una vez (1) Dos veces (2) Tres o más veces (3)
24. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
25. ¿Te ha aventado algún objeto? Si (1) No (2)
26. ¿Cuántas veces? Una vez (1) Dos veces (2) Tres o más veces (3)
27. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
28. ¿Te ha golpeado con las manos o con algún objeto? Si (1) No (2)
29. ¿Cuántas veces? Una vez (1) Dos veces (2) Tres o más veces (3)
30. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)

En los últimos dos semestres alguien del **PERSONAL ADMINISTRATIVO** en el CCH Sur ha tenido alguna de estas acciones:

Nota: **PERSONAL ADMINISTRATIVO** pueden ser: secretarias/os, vigilantes, personal encargado de la limpieza, laboratoristas, personal de ventanillas en control escolar, personal que atiende en el audiovisual, salas alfa y gama.

1. ¿Ha hecho chistes o bromas donde afirma que las mujeres son infieles? Si (1) No (2)
2. ¿Cómo te sentiste? Bien (1) Indiferente (2) Mal (3)
3. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
4. ¿Ha hecho chistes o bromas donde afirma que las mujeres son tontas? Si (1) No (2)
5. ¿Cómo te sentiste? Bien (1) Indiferente (2) Mal (3)
6. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
7. ¿Ha hecho chistes o bromas donde afirma que las mujeres sólo deben dedicarse al hogar? Si (1) No (2)
8. ¿Cómo te sentiste? Bien (1) Indiferente (2) Mal (3)
9. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
10. ¿Te ha besado sin tu consentimiento? Si (1) No (2)
11. ¿Cómo te sentiste? Bien (1) Indiferente (2) Mal (3)
12. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
13. ¿Te ha tocado alguna parte del cuerpo sin tu consentimiento? Si (1) No (2)
14. ¿Cómo te sentiste? Bien (1) Indiferente (2) Mal (3)
15. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
16. ¿Te ha empujado sin ser un accidente? Si (1) No (2)
17. ¿Cuántas veces? Una vez (1) Dos veces (2) Tres o más veces (3)
18. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
19. ¿Te ha sacudido el cuerpo? Si (1) No (2)
20. ¿Cuántas veces? Una vez (1) Dos veces (2) Tres o más veces (3)
21. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
22. ¿Te ha jalado el cabello? Si (1) No (2)
23. ¿Cuántas veces? Una vez (1) Dos veces (2) Tres o más veces (3)
24. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
25. ¿Te ha aventado algún objeto? Si (1) No (2)
26. ¿Cuántas veces? Una vez (1) Dos veces (2) Tres o más veces (3)
27. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)
28. ¿Te ha golpeado con las manos o con algún objeto? Si (1) No (2)
29. ¿Cuántas veces? Una vez (1) Dos veces (2) Tres o más veces (3)
30. ¿A cuál sexo pertenece? Mujer (1) Hombre (2)