



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
POSGRADO EN ANTROPOLOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES, UNIDAD MORELIA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
CENTRO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS SOBRE CHIAPAS Y
LA FRONTERA SUR

**VIOLENCIA, JÓVENES Y ESCUELA:
MASCULINIDADES Y RELACIONES DE GÉNERO EN JÓVENES QUE CURSAN
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA CIUDAD DE MORELIA.**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRÍA EN ANTROPOLOGIA

PRESENTA:
CINDY JANET GUERRERO CANSINO

TUTORA
DRA. MÓNICA LIZBETH CHÁVEZ GONZÁLEZ
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES, UNIDAD MORELIA

MORELIA, MICHOACÁN DICIEMBRE 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

A las y los jóvenes que me han permitido acompañarles en sus caminos

a Paulina Mendoza.

a Mercedes, José y hermanas.

Agradecimientos

Agradezco al Posgrado en Antropología de la UNAM por ser la institución que me abrió las puertas a esta máxima casa de estudios, por el apoyo y acompañamiento brindado durante este tiempo. Esta tesis fue posible gracias a la beca que me otorgó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) de agosto 2019 a julio 2021. De la misma manera, agradezco el apoyo recibido para concluir esta investigación al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM que otorga la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), en el cual participé durante el periodo de agosto a diciembre 2021 como parte del proyecto “Violencias escolares en contextos de vulnerabilidad social en Uruapan, Michoacán” con clave IN310220 coordinado por la Dra. Mónica Lizbeth Chávez González.

Mis agradecimientos profundos y sinceros a mi asesora la Dra. Mónica por siempre apoyar mis procesos e impulsar la generación de nuevas reflexiones críticas en los estudios de educación y violencia. Al comité dictaminador integrado por la Dra. Diana Tamara Martínez Ruíz; Dra. Martha Erika Pérez Domínguez; Dra. Diana Cecilia Rodríguez Ugalde y el Dr. Luis Alejandro Pérez Ortiz por sus invaluable comentarios que sin duda aportaron a la construcción de esta investigación que espero sea una puerta para futuros estudios.

INDICE

Introducción.....	6
1.1 Presentación.....	6
1.2 Justificación.....	7
1.3 Objetivos.....	10
1.4 Planteamiento del problema.....	10
1.5 Marco teórico.....	13
1.6 Capitulado.....	19
Capítulo 1. Estrategias de trabajo de campo virtual: jóvenes, género y violencia.....	20
1.1 El trabajo de campo virtual.....	20
1.2 Mi primer acercamiento con las autoridades escolares.....	25
1.3 Estrategia de trabajo de campo virtual.....	26
1.3.1 Entrevistas a actoras/es clave y profesores/as.....	27
1.3.2 Formulario de google.....	29
1.3.3 Sesiones virtuales.....	30
1.3.4 Grupos de WhatsApp.....	35
1.3.5 Entrevista a estudiantes.....	40
Capítulo 2. La zona industrial de Morelia y la violencia en la periferia urbana.....	43
2.1 Introducción.....	43
2.2 Mis primeros pasos en el terreno.....	43
2.3 La zona industrial y el desarrollo urbano en Morelia.....	47
2.4 La violencia en la zona industrial y la alerta de género en Morelia.....	53
2.5 Las escuelas técnicas y sus márgenes en la construcción de las masculinidades.....	56
Capítulo 3. Experiencias y narrativas de las/los jóvenes: Violencia de género y construcción de las masculinidades.....	61
3.1 Introducción.....	61
3.2 Violencia de género: Persecución, culpabilización y justificación de las agresiones.....	61
3.3 Situaciones de violencia entre hombres y construcción de masculinidades.....	66
3.4 Actitudes y formas de relacionarse de las mujeres.....	75
3.5 Relaciones en el noviazgo.....	78
Capítulo 4. En camisa de 11 varas: Experiencias y percepciones docentes sobre la violencia escolar.....	84
4.1 Introducción.....	84

4.2 Un día de escuela antes del COVID	85
4.3 Reflexiones sobre el quehacer docente y el futuro de las/los jóvenes.....	90
4.4 Reflexiones docentes sobre la educación en el hogar y los riesgos de las juventudes	92
4.5 Percepciones de las/los profesoras/es sobre la violencia en jóvenes.....	96
4.6 Violencia entre estudiantes, género y masculinidades	100
4.7 Situaciones de violencia que viven las/los jóvenes y el personal docente	107
Conclusiones.....	111
Referencias bibliográficas	117
Anexos	123

Introducción

1.1 Presentación

En el año 2015 comencé a trabajar con jóvenes que viven en una institución que brinda cuidados alternativos y acogimiento familiar que alberga a niños, niñas, adolescentes y jóvenes que perdieron la protección parental por situaciones de violencia sexual, maltrato físico, abandono o tortura. Mi experiencia de trabajo en este espacio me marcó personal y profesionalmente, motivándome a estudiar el tema de la violencia de género en las y los jóvenes y la construcción de las masculinidades ya que pude darme cuenta que frecuentemente las instituciones que trabajan con jóvenes, orientan su atención hacia las mujeres a través de talleres, charlas y actividades de sensibilización en materia de género. Sin embargo, pude observar que estas acciones no son suficientes porque en muchos casos se continúa desvalorizando y responsabilizando a las mujeres por las situaciones de riesgo y de violencia que enfrentan cotidianamente, y pocas veces se cuestionan las conductas, patrones, actitudes y las formas de relacionarse de los varones con las mujeres, entre ellos mismos y con la diversidad de género.

Durante mis tres años de trabajo como psicóloga y acompañante de jóvenes en la institución, pude escuchar los relatos de las jóvenes, las narrativas que expresan la desesperanza y la impotencia al no poder transformar sus realidades, a pesar de las diversas actividades de sensibilización en materia de género. El deseo de construir formas de convivencia más respetuosas y solidarias con sus parejas sentimentales, amigos, familiares y autoridades se veía constantemente frustrado por las relaciones desiguales de poder y violencia ejercidas por algunas figuras masculinas. Muchas veces las jóvenes mujeres cuestionaban por qué los varones continuaban teniendo los mismos privilegios, reproduciendo y normalizando estereotipos de género, mientras que ellas enfrentan grandes dificultades para ejercer libremente la toma de decisiones sobre sus proyectos personales.

Mi incursión a la Antropología Social surgió con la motivación de generar un diálogo y aportar al estudio de las juventudes, la violencia de género y la construcción de masculinidades. En específico esta investigación plantea conocer las formas de interacción entre las y los jóvenes que cursan el nivel secundaria y analizar cómo estas influyen en la construcción de las masculinidades y la violencia de género, a partir de las relaciones que

entablan las/los jóvenes con los diferentes actores de la comunidad escolar, desde sus propios compañeros/as, profesores/as y autoridades antes del inicio de la pandemia y durante los primeros meses de confinamiento.

El estudio surgió reconociendo que la escuela como espacio de socialización y formación cumple un papel clave en la construcción de las subjetividades de las/los jóvenes, por lo que es un importante campo de análisis etnográfico desde la antropología de la educación (Bertely, 2000; Rockwell, 2018). Sin embargo, las situaciones derivadas de la pandemia me impidieron estar presencialmente en el centro educativo y me impulsaron a enfrentar el reto de realizar esta investigación a través del trabajo de campo virtual. La reconfiguración de la escuela durante el COVID-19 ha implicado múltiples cambios en las formas de interacción de la comunidad educativa y en la manera de comprender los procesos que se generan dentro y fuera de las aulas. Aspectos que he logrado conocer y abordar en esta investigación gracias a la disposición que tuvieron las autoridades escolares, profesoras/es y estudiantes desde los primeros contactos presenciales antes de la pandemia y durante el desarrollo de mis actividades de campo virtual.

1.2 Justificación

La investigación se realizó con jóvenes de secundaria de un plantel que se ubica en una zona de escuelas de educación básica y educación tecnológica, en la zona industrial de la periferia de la ciudad de Morelia, donde convergen diversas secundarias técnicas, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica 1 (CONALEP 1), el Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios, no.120 (CETis 120) y el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial, No. 35 (CECATI 35). La zona industrial es uno de los principales espacios de interacción para las/los jóvenes que viven en las colonias aledañas quienes enfrentan diariamente situaciones de violencia, exclusión y discriminación por las condiciones de precariedad socioeconómica, por los estigmas que genera el vivir en la periferia urbana, por su condición de género y por los retos que implica el ser jóvenes que habitan en los márgenes de la ciudad.

El estudio propone indagar cómo se configuran las masculinidades y las relaciones de género violentas en las dinámicas de interacción dentro y fuera del espacio escolar, durante la etapa de la adolescencia que es clave en la formación de sujetos protagonistas, de sus

procesos individuales y colectivos. Tomando en cuenta que la violencia es un fenómeno complejo, multifactorial y multicausal dado que no existen motivos aislados o exclusivos que permitan comprender el por qué de sus manifestaciones y formas de reproducción (Fernández, Pericacho y Candelas, 2011: 197-203; Furlán y Saucedo, 2013; Pereda, Plá y Osorio, 2013). Además de tomar en cuenta que la violencia entre jóvenes es una preocupación constante por parte de las autoridades escolares, personal docente, padres y madres de familia, así como de las/los propios estudiantes.

Durante la última década, la violencia e inseguridad en la ciudad de Morelia se ha convertido en un tema principal en la agenda pública (IMPLAN, 2015) que cobró relevancia a raíz del inicio de la llamada “guerra contra el narcotráfico” que inició el gobierno federal en el 2006, los atentados a la población civil durante la celebración del 15 de septiembre en 2008 y la posterior ola de violencia ligada al narcotráfico y crimen organizado (SEIMUJER, 2019). El aumento en los índices delictivos, la creciente impunidad, la deficiente administración de la justicia, junto con la desconfianza social en las autoridades públicas, entre otros factores, han influido para que el 79.7 % de las personas que habitan en Morelia consideren que no es seguro vivir en esta ciudad (ENSU, 2018).

Los jóvenes enfrentan con mayor vulnerabilidad la situación de violencia que se percibe a todos los niveles, dada la etapa de desarrollo en la que se encuentran, caracterizada por la búsqueda de pertenencia e identidad, construcción de las subjetividades y diseño de sus propios proyectos de vida. La Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED, 2014), muestra datos relevantes al señalar que el 57.2% de jóvenes a nivel nacional que han sido víctimas del delito o maltrato, tuvieron como agresor a personas conocidas y el 42.6% de los casos fueron compañeros/as de la escuela, seguido del 18.4% por conocidos de vista, y el 18.1% por parte de familiares, amigas/os o conocidos cercanos (ECOPRED, 2014). Los datos arrojan para el caso de Morelia que el 68.3% de los jóvenes que estudian, sufrieron delitos o actos de maltrato en su escuela (ECOPRED, 2014).

De acuerdo con la información estadística y los estudios que se han realizado sobre el tema (ECOPRED, 2014; Chávez, Gómez, Ochoa y Zurita, 2016:2), la escuela es el principal espacio donde los jóvenes ejercen y viven la violencia entre sus propio/as compañero/as, a través de las agresiones físicas, los insultos, las riñas entre grupos por

rivalidades, el acoso sexual, el hostigamiento en la interacción directa y a través de redes sociales. Asimismo, la escuela se ha convertido en un espacio de atención prioritaria en las políticas de prevención y combate a la delincuencia, debido a las redes de distribución y consumo de sustancias psicotrópicas que se generan al interior de los planteles y en las zonas aledañas de las instituciones educativas (PRONAPRED, 2018).

Si bien diversos estudios han puesto énfasis en el análisis de la violencia entre las/los jóvenes desde una perspectiva de género y de las masculinidades (Delgado, 2003; González, 2009; Castro y Casique, 2010) en el actual contexto de violencia en Morelia marcado por la inseguridad, el narcotráfico, el crimen organizado y el aumento de los feminicidios, se hace necesario conocer desde la voz de las/los jóvenes y el personal docente cómo se vive la violencia en los espacios de interacción dentro y fuera del plantel, poniendo especial énfasis en la configuración de las masculinidades violentas y las relaciones de género atravesadas por la violencia.

La escuela como espacio de formación educativa y entorno de socialización, enfrenta en la actualidad múltiples desafíos ya que también se ha convertido en un espacio donde se genera y/o reproduce la violencia (PRONAPRED, 2018). Lo/as docentes y la comunidad escolar en su conjunto conformada por directivos, prefectos, trabajo social, personal administrativo y padres/madres de familia, enfrentan los retos de generar nuevas estrategias y actuar ante los escenarios de violencia, tensión y conflicto a los que se enfrentan los jóvenes en su vida cotidiana y en la dinámica escolar.

Lo/as profesores/as tienen un papel clave en la formación de las subjetividades de los/las jóvenes, pueden influir en la construcción de los roles y estereotipos de género dado que son agentes que transmiten conocimientos, valores, juicios y percepciones de la realidad; con la posibilidad de convertirse en referentes que influyen en las decisiones, planes y proyectos de vida a futuro de las/los estudiantes (Bertely, 2000; Chávez, 2017; Furlán, 2012). Lo anterior resulta en aspectos que justifican la pertinencia de analizar la violencia, las relaciones de género y la construcción de las masculinidades entre jóvenes que cursan la educación secundaria, a partir de las narrativas y experiencias de las/los alumnos/as y los profesores/as que viven y enfrentan cotidianamente situaciones de violencia dentro y fuera del plantel.

1.3 Objetivos

Objetivo General

Analizar la violencia, las relaciones de género y la construcción de las masculinidades en el espacio escolar y en las dinámicas de interacción entre jóvenes, a partir de las experiencias y narrativas de las/los estudiantes y el personal docente de una escuela secundaria ubicada en la periferia de la ciudad de Morelia.

Objetivos particulares

- Analizar la construcción de las masculinidades y las relaciones de género en las dinámicas escolares y en los espacios de convivencia, a partir de las prácticas narradas por las/los jóvenes.
- Analizar las expresiones de la violencia en la construcción de las masculinidades y las relaciones de género en las/los jóvenes que cursan la secundaria.
- Analizar las percepciones del personal docente sobre la violencia, la construcción de las masculinidades y las relaciones de género en las/los estudiantes que cursan el nivel secundaria.

1.4 Planteamiento del problema

A principios del mes de noviembre de 2019 realicé el primer acercamiento al plantel escolar para presentarme con las autoridades escolares y consultar la viabilidad de realizar la investigación en el espacio de interés. En este acercamiento también me interesaba hacer un ejercicio etnográfico de las prácticas de interacción adentro y afuera del plantel, como parte de mis primeras actividades de campo. Los encuentros con las/los jóvenes y las autoridades durante esa visita me permitieron identificar con mayor claridad mi problema de investigación y la pertinencia de realizar el proyecto en el lugar previsto.

Al tener un breve pero significativo acercamiento con algunas/os jóvenes que esperaban la entrada del turno vespertino, pude observar y reflexionar acerca de ciertos patrones de conducta que se introyectan y se refuerzan entre ella/os, y que se manifiestan en

sus formas de interacción cotidiana. El conversar con este pequeño grupo de jóvenes, escuchar sus narrativas sobre algunos temas como los motivos de las peleas entre mujeres y/o entre hombres, algunas de sus expectativas e inquietudes al terminar la secundaria y el observar sus formas de convivencia durante nuestra charla, me permitieron reforzar la pertinencia de estudiar los temas de masculinidades, género y violencia escolar en jóvenes.

En esta primera salida de campo me compartieron que en la zona escolar existen rivalidades entre las/los jóvenes de los distintos bachilleratos y entre las/os propios jóvenes de la secundaria. Comentaron que existen conflictos “entre las escuelas” y que frecuentemente se “echan pleito” por diversos motivos. Algunos de los principales motivos de las peleas son los chismes, los mensajes ofensivos por redes sociales o en algunos casos, porque una chica “anda con dos chavos”. También compartieron algunas dudas e incertidumbres sobre sus proyectos a futuro; si era buena opción continuar los estudios, qué tipo de carrera profesional y centro educativo elegir entre los bachilleratos técnicos o el bachillerato de la Universidad Michoacana.

Durante la conversación mencionaron algunos de los sentidos que las/los jóvenes atribuyen a las prácticas violentas como el justificar una pelea entre chicos porque una joven decide entablar otras relaciones sentimentales. También fueron visibles las interacciones hostiles entre ello/as mismo/as que generaban un ambiente de ambigüedad en la forma de relacionarse como “amigos”. Durante la observación etnográfica se identificaron manifestaciones sutiles de violencia entre ello/as como empujones, burlas, bromas que reforzaban los roles de género y la construcción de la masculinidad.

En un segundo momento, durante la presentación con el director y el coordinador, autorizaron la realización del estudio en el centro educativo ya que identifican claramente la urgencia de abordar el problema de la violencia entre los/las jóvenes porque consideran que este ha ido en aumento. El dialogar con las autoridades escolares y conocer la percepción que tienen sobre las/los jóvenes fueron aspectos cruciales para comenzar a problematizar acerca de las dinámicas de interacción que tienen las/los estudiantes en el espacio escolar y cómo estas influyen en la construcción de las masculinidades y relaciones de género basadas en la normalización y reproducción de la violencia.

Una de las autoridades afirmó que abordar la situación de violencia en el plantel es meterse en “camisa de 11 varas” pues considera que en los últimos 5 años han aumentado las

manifestaciones de violencia entre lo/as jóvenes. El tema de las masculinidades estuvo presente a lo largo de la conversación y en la narrativa que construía sobre el problema de la violencia. Mencionó que actualmente las jóvenes mujeres “están cambiando” porque antes los hombres eran los precoces y ahora son ellas quienes “buscan” a los chicos o se pelean más seguido. Reafirmó que antes los hombres eran los que se peleaban a golpes y que “ahora de 10 peleas, 9 son entre mujeres y 1 es entre hombres”. Además, señaló que los hombres suelen pelearse afuera de la escuela, mientras que a las mujeres “no les importa” hacerlo tanto adentro como afuera.

Desde la visión de la autoridad se asume que existe un cambio radical en el comportamiento de las mujeres. En ese encuentro, me mostró una pequeña caja metálica con marihuana que habían decomisado a dos chicas un día anterior, con lo cual, parecía reafirmar que las chicas actualmente son más problemáticas. Además, mencionó el caso de una estudiante a la que se refirió como “loca” (haciendo una seña con el dedo) debido a que se autolesionó con una engrapadora y esto fue visto por las autoridades como una forma de “llamar la atención” porque no estaba siendo atendida en ese momento por el personal escolar.

Después de escuchar la narrativa de la autoridad, no pude evitar reflexionar sobre los estigmas que frecuentemente se generan hacia las mujeres en los espacios institucionalizados, al ser señaladas como “locas”, “busconas” o “fáciles”, aspectos que han sido trabajados desde los estudios antropológicos en espacios como las escuelas y los internados. El discurso de autoridad reforzaba la idea de que las mujeres jóvenes transgreden el “deber ser” o el ideal de mujer construido desde la mirada adultocéntrica y masculina, ya que el ser “precoces”, “violentas” y “pelear” se interpretan como prácticas generalmente masculinas (Beltrán, 2009, 2012). Dialogar con las autoridades escolares y conocer la percepción que tienen de los hombres y las mujeres estudiantes, fue clave para comenzar a problematizar las formas de interacción de las/los estudiantes en el entorno escolar y en dinámicas cotidianas que influyen en la construcción de las masculinidades, en las relaciones de género entre estudiantes y docentes, así como en la reproducción de la violencia en las/los jóvenes. Temas que son abordados a lo largo del estudio a partir de las reflexiones teóricas que se muestran a continuación.

1.5 Marco teórico

El marco teórico del estudio se compone de diversos debates sociales y antropológicos sobre la violencia escolar, las relaciones de género en jóvenes y la construcción de las masculinidades. El análisis de estos conceptos se realiza a lo largo de la tesis, a partir de los hallazgos del trabajo de campo virtual con las y los estudiantes y profesores de la escuela secundaria. Asimismo, esto se complementa con las reflexiones personales y las experiencias que han sido resultado del proceso de investigación. A continuación, presento una introducción a los conceptos que se discuten y desarrollan a lo largo de los cuatro capítulos.

Violencia escolar

Durante los últimos años, los estudios sobre Antropología de la educación se han interesado en abordar temas sobre la construcción de la violencia escolar desde enfoques analíticos que permiten un estudio a profundidad de sus orígenes y expresiones en el espacio educativo. Como lo han planteado diversos analistas (Rockwell, 2018; Fernández et al, 2011; Saraví, 2004), la escuela es para las juventudes uno de los sitios de mayor relevancia para el desarrollo social dado que permite la interacción con otros/as, promueve la construcción de relaciones interpersonales, la creación de lazos afectivos, además de ser un espacio en constante movimiento que es clave para la formación de las subjetividades y las identidades de las/los jóvenes. Al respecto, Chávez quien retoma a Rockwell menciona lo siguiente:

En el espacio escolar confluye una diversidad de actores sociales cuyas representaciones y acciones sobre el mundo están en constante diálogo, negociación y tensión. La escuela, no sólo transmite conocimientos formales, sino que juega un papel preponderante en la construcción de subjetividades y comportamientos culturales en un proceso de socialización continuo. Estas subjetividades entran en un juego constante de reelaboración, aceptación y rechazo que convierten precisamente a la escuela en una arena de negociación entre los diferentes sujetos que interactúan en ella (Rockwell, 1995 en Chávez, 2017:817).

De acuerdo con Antonio Gómez y Úrsula Zurita (2013) la escuela es uno de los muchos espacios donde la violencia se encuentra arraigada dentro de la sociedad. Sin embargo, se reconoce que el acoso y el hostigamiento entre los alumnos es un tema que ha adquirido una gran presencia en la actualidad y se ha conformado como un campo específico

en la investigación educativa a través del estudio del bullying. Los autores mencionan que “este es un tema que tiene varias aristas y niveles de complejidad, pero que en muchos casos queda reducido a aseveraciones que privilegian en demasía a determinados factores” (Gómez y Zurita, 2013:191) como la violencia familiar o la falta de atención de los padres, los cuales, si bien pueden ser causales de la violencia contribuyen a “generar y agudizar estereotipos y estigmas sociales” (Gómez y Zurita, 2013:191).

De acuerdo con López, Bertely et al, (2011) la violencia escolar se puede expresar en manifestaciones sutiles que en ocasiones son vistas como “juegos”, “bromas” o “chistes” pero que llevan un trasfondo agresivo y discriminatorio, el cual, frecuentemente hace alusión a rasgos físicos, culturales, clase social o género (López, Bertely et al, 2011). En la escalada de la violencia también se identifican acciones de contacto físico como son los empujones, patadas, puñetazos, riñas, peleas o acoso que establecen niveles de jerarquía y poder diferenciados entre las y los estudiantes. Estas formas cotidianas de vivir y enfrentar la violencia transitan hacia una normalización tanto en las autoridades escolares, profesores y alumnos, la cual, se construye culturalmente. Al respecto Chávez menciona lo siguiente:

La violencia es un fenómeno escolar que no sólo se vive en términos de poder y dominación sino también es un fenómeno sociocultural en tanto que es significado y experimentado de diversas maneras por los sujetos en función de sus contextos específicos. De ahí que para los actores escolares la violencia escolar no se manifiesta de las mismas formas, tiene orígenes diversos y puede llegar a ser justificada, normalizada o invisibilizada (Chávez, 2017: 817).

En los estudios recabados por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se ha planteado que la violencia escolar requiere un abordaje multidisciplinario que permita explicar y contextualizar apropiadamente los factores y hechos que confluyen en esta (Gómez y Zurita, 2013:191). De acuerdo con De Stéfano quien retoma a Kaufman, señala que para comprender los actos de violencia estos se deben analizar con base en los contextos sociales en los que se tienen lugar (Kaufman, 2009 en De Stéfano, 2017:S/P). En este sentido, Auyero y Berti (2013) proponen estudiar las diferentes formas de producción de la violencia social desde sus manifestaciones cotidianas, reflexionando cómo la presencia y el crecimiento de distintas formas de agresiones interpersonales se relacionan con procesos

sociales y económicos más amplios que pueden ser vinculados bajo la noción de “violencias estructurales” (Auyero y Berti, 2013:80).

Alfredo Furlán realizó uno de los estudios etnográficos pioneros sobre la violencia escolar en una primaria pública en la Ciudad de México donde se describe “cómo la escuela -su estructura y funcionamiento, resguardada por el docente en el marco del discurso institucional, y por los alumnos, apoyados en un código propio- promovía relaciones discriminatorias y, por consiguiente, productoras y generadoras de violencia” (Gómez y Zurita, 2013:195). Por su parte, Gómez y Zurita (2013) mencionan que la violencia en los espacios escolares ha sido parte de la vida cotidiana en la mayoría de las escuelas en México. Afirman que la violencia ha estado atravesada por las tradiciones, costumbres, interacciones y decisiones que en algunas ocasiones adoptan maestras/os y autoridades educativas, lo que muestra que la violencia escolar es un fenómeno que históricamente ha estado presente en la cultura que promueven y reproducen las instituciones escolares a través de las prácticas formativas y disciplinarias del personal docente (Gómez y Zurita, 2010:184).

Por su parte, los estudios sobre la Antropología de la educación y juventudes analizan las lógicas, códigos y prácticas violentas que ejercen las/los jóvenes ante los adultos, como los son, el retar a las personas que representan autoridad, el incumplimiento de las normas, las expresiones hostiles y agresivas, los cuestionamientos y las trasgresiones a los principios establecidos por la institución escolar (Gómez, 2019). En la actualidad existen pocos estudios que abordan las violencias que vive el personal docente por parte de las/los estudiantes (Gómez, 2019), siendo este uno de los aspectos que analizan la presente investigación.

En este estudio, la dimensión social de la violencia se asocia con la serie de narrativas, actos y representaciones que generan los diferentes actores escolares en la relación profesor-alumno dentro y fuera del salón de clase, en las formas como se ejerce y concibe la autoridad, así como en la reproducción de estereotipos que frecuentemente están asociados a las diferencias de género y a la construcción de las masculinidades. La investigación asume el desafío de analizar a profundidad el entramado de relaciones sociales, culturales y de género que han permeado la construcción de las masculinidades por parte de las y los estudiantes en el espacio escolar, analizando las manifestaciones de violencia y formas como los hombres y las mujeres jóvenes construyen su subjetividad.

Jóvenes y violencia de género

El concepto de género ha sido adoptado por las teorías feministas como parte de una categoría de análisis que hace referencia a las simbolizaciones que han construido las sociedades acerca de las diferencias biológicas de las personas y que ha permeado en todas las estructuras y formas de organización social (González, 2009:3). González sostiene que esto no sólo ha influido en la construcción de subjetividades que han marcado de formas diferenciadas las identidades, los deseos y las supuestas necesidades de las mujeres y hombres, restringiendo y limitando las formas de actuar en el mundo, sino que, además, permea el orden simbólico, rige las normas y los valores que se comparten socialmente, que se legitiman y reproducen de manera automática desde las instituciones (González, 2009:3).

De acuerdo con Spitzer (2004) existen marcas de género que influyen en la violencia y en la indisciplina en los jóvenes, las cuales están basadas en un modelo de masculinidad dominante que “favorece comportamientos disruptivos que rápidamente pueden desplazarse hacia la violencia, en especial cuando se trata de afirmar la hombría a través del alcohol y de la agresión hacia las mujeres” (Pereda, Plá y Osorio, 2013:149). Por su parte, Mesina Polanco (2010) identifica a partir del estudio de las diferencias de género y su relación con los actos de indisciplina que “las mujeres han establecido todo un sistema de simulación que les resulta muy útil para trasgredir la normatividad escolar sin que las sancionen” (Gómez y Zurita, 2013:148), el cual consiste en generar actos disruptivos que permanecen en ámbito privado y para el registro íntimo, lo que influye en la reproducción de la idea de que la indisciplina es más bien una “cuestión de hombres” (Gómez y Zurita, 2013:148).

Las expresiones de la violencia juvenil y las relaciones de género que se establecen en la dinámica escolar requieren de un análisis a profundidad, desde una mirada integradora y multiescalar sobre las formas como se ejerce, reproduce y normaliza la violencia en la diversidad de agentes de la comunidad escolar (Fernández, Pericacho y Candelas, 2011: 197-203; Furlán y Saucedo, 2013; Pereda, Plá y Osorio, 2013). Tomando en cuenta la propia estructura jerárquica de la institución, las figuras de autoridad y los roles que ejercen los directivos, profesores/as, alumno/as como parte de una comunidad que genera dinámicas de interrelación, prácticas y discursos que tienen la capacidad de fomentar, normalizar o contrarrestar la violencia escolar (Fernández, Pericacho y Candelas, 2011: 201) y la violencia de género.

El presente estudio retoma las investigaciones sociales sobre juventudes y violencia escolar que buscan generar perspectivas incluyentes y libres de prejuicios para evitar criminalizar o estigmatizar las conductas disruptivas durante esta etapa de la vida (Saraví, 2004; Furlán et al, 2013; De la O et al, 2012). Desde una perspectiva de género que, de acuerdo con González, permita visibilizar y analizar las jerarquías de los roles que se han asociado al género, y señalar la existencia de relaciones de poder presentes en el ámbito interpersonal y a nivel estructural (González, 2009:3). La investigación propone abonar a estos enfoques a partir de un análisis de las manifestaciones de violencia, la construcción de las masculinidades y las relaciones de género “sin la condena moral que despierta [y que] a la vez ha generado investigaciones más prescriptivas y condenatorias en lugar de favorecer la comprensión profunda de sus causas y manifestaciones” (Chávez, 2017).

Masculinidades

De acuerdo con Connell, la definición de masculinidad se encuentra íntimamente ligada a la historia de las instituciones, como la escuela, y las estructuras económicas de la división social del trabajo. La masculinidad no es sólo “una idea” de lo que es ser hombre o una “identidad personal” sino una serie de relaciones sociales en un momento histórico determinado que influyen en la producción de la masculinidad (Connell, 2003:51). Siguiendo con Connell la masculinidad como configuración práctica del género representa toda una serie de categorías sociales de varones que suelen estar subordinadas entre sí, estas se encuentran insertas en formas de poder de las que suelen ser socialmente excluidas las mujeres. Connell argumenta que, por esta razón, los hombres se reconocen explícitamente como semejantes frente a las mujeres, siendo cómplices estructurales respecto a la discriminación de ellas (Connell, 2003:109).

Guttmann identifica al menos cuatro formas de comprender la masculinidad, partiendo de las visiones más comunes hasta la construcción de una perspectiva relacional. Por una parte, menciona que la masculinidad suele ser entendida como “cualquier cosa que los hombres piensan y hacen”, es decir, cualquier acción desempeñada por un varón. La segunda noción refiere a “todo lo que los hombres piensan y hacen *para* ser hombres”, de modo, que las acciones tienen la intencionalidad de reafirmar el “ser hombre” en términos sexo-genéricos. La tercera noción remite a la distinción entre las diferentes formas de ser

hombre, desde una visión que privilegia y margina ciertas expresiones sobre otras, partiendo de la idea de que hay unos varones que “son más hombres que otros”. La cuarta dimensión que aborda Gutmann refiere a la visión relacional y excluyente entre masculino-femenino, donde “ser hombre” es todo lo contrario a lo femenino (Gutmann, 2000:2).

Luis Bonino en su estudio sobre las masculinidades menciona que este término problematiza la idea de que existe una forma “correcta de ser hombre” en contraposición a la feminidad. Señala que la masculinidad como categoría social hace referencia a una “organización más o menos coherente de significados y normas que sintetiza una serie de discursos sociales que pretenden definir el término masculino del género” (Bonino, 2002:9), que evidencian la naturalización de una supuesta “superioridad masculina” y visibilizan la normalización de prácticas asociadas al “ser hombre” que frecuentemente son violentas.

Connell menciona que el género esta construido en medio de contextos sociales y culturales que producen una diversidad de masculinidades. Sin embargo, de acuerdo con Connell, las masculinidades incluso las no hegemónicas, están atravesadas y conformadas por prácticas sociales y discursos que se encuentran regulados por la cultura patriarcal y que reproducen sus dinámicas de poder. Connell señala que la masculinidad hegemónica es aquella que respalda la legitimidad del patriarcado como una estructura vigente de poder (1995). La autora pone de manifiesto que, aunque existan masculinidades diversas y puestas en conflicto de poder entre sí, estructuralmente todas son cómplices respecto de la discriminación social contra la mujer (Connell, 2003;117).

Connell problematiza el término de adolescencia, al considerar que esta no es una etapa fija en el ciclo de la vida, por el contrario, describe a la adolescencia como un terreno complejo en donde se conjugan encuentros entre personas jóvenes y adolescentes con el mundo adulto (Connell, 2003:53). La autora pone énfasis en la importancia de profundizar en las relaciones de género y la configuración de las masculinidades en los jóvenes, ya que ve a las masculinidades como construcciones, en ocasiones móviles y otras permanentes en el orden del género (Connell, 2003:53). Siguiendo con la autora, señala que la escuela juega un papel importante en la construcción de masculinidades debido a que las dinámicas de las instituciones normalmente refuerzan la dicotomía de género (Connell, 2003;114), como se analiza a lo largo de esta investigación.

1.6 Capitulado

La estructura general de los capítulos se conforma de la siguiente manera. El capítulo 1 titulado “Estrategias de trabajo de campo virtual: jóvenes, género y violencia” desarrolla de manera puntual una descripción de las actividades realizadas durante el trabajo de campo que comprende desde el primer acercamiento que tuve con las autoridades escolares, previo al inicio de la pandemia y posteriormente durante el trabajo virtual. En este capítulo señalo los matices, retos y estrategias empleadas que me permitieron el acercamiento con las/los actoras/es clave para realizar la investigación.

En el capítulo 2 titulado “La zona industrial de Morelia y el contexto de violencia en la periferia urbana”, hago un reconocimiento de la zona industrial de Morelia que permite acercar al lector o lectora al contexto de violencia social y violencia de género en la periferia urbana en donde se ubica la zona de estudio. A lo largo de este capítulo muestro que la desigualdad y la diferenciación socioespacial que existe en la periferia de la zona industrial de Morelia se ha agudizado durante las últimas décadas y ha reforzado un estigma hacia los sectores populares a través de la criminalización de la pobreza y de los jóvenes que habitan en los márgenes de la ciudad.

En el capítulo 3 titulado “Experiencias y narrativas de las/los jóvenes: Violencia de género y construcción de las masculinidades”, aborda las relaciones que las y los jóvenes establecen en los espacios de convivencia y en el entorno escolar, las dinámicas de interacción que están ligadas a la reproducción y normalización de los roles de género, así como a la construcción de masculinidades violentas.

El capítulo 4 lleva por nombre “En camisa de 11 varas: Experiencias y percepciones docentes sobre la violencia escolar” analiza las narrativas, experiencias y percepciones de la violencia desde la perspectiva de las/los docentes de nivel secundaria. Igualmente, se identifican las relaciones que establecen las/los profesores con la comunidad estudiantil y las estrategias que han generado los docentes para abordar los conflictos en el plantel escolar.

Capítulo 1. Estrategias de trabajo de campo virtual: jóvenes, género y violencia

A continuación, se presenta la estrategia metodológica desarrollada para esta investigación, la cual fue reformulada respecto a la propuesta inicial por el inicio de la pandemia por COVID-19. El 31 de marzo del 2020 el presidente de la República, Andrés Manuel López Obrador declaró “emergencia sanitaria por causa de fuerza mayor”¹ en todo el territorio mexicano como consecuencia de la evolución de casos confirmados y muertes por el virus en el país. Esto sucedió meses antes de que iniciara la etapa de trabajo de campo, en un periodo donde tuvieron lugar diversas acciones gubernamentales para la prevención y control de la pandemia, entre ellas la suspensión inmediata de todas las actividades “no esenciales” en los sectores público, privado y educativo, por lo que todas las aulas y escuelas fueron cerradas dando paso a las clases a distancia. Esta situación conllevó a la necesaria reformulación de la estrategia de trabajo de campo que inicié en agosto de 2020, la cual presento a continuación como una experiencia que implicó múltiples retos y aprendizajes.

1.1 El trabajo de campo virtual

Durante el desarrollo de la investigación surgieron situaciones que implicaron diversos ajustes para realizar el trabajo de campo con las y los estudiantes de la Secundaria Técnica. Uno de los primeros retos fue la reformulación de la estrategia metodológica en la modalidad virtual a causa de la pandemia. De acuerdo con Bárcenas y Preza (2019) el trabajo de campo virtual ha logrado posicionarse como una alternativa metodológica en los estudios antropológicos, que actualmente es crucial dado que se han transformado las prácticas sociales a partir del confinamiento y hemos vivido una transición en las actividades habituales como estudiar, dar clases y convivir de forma presencial a la modalidad en línea, lo que ha conllevado la construcción de otras formas de estar juntas/os a partir de las interacciones que están atravesadas por la tecnología y el internet.

¹ Para mayor información ver <https://www.gob.mx/salud/prensa/consejo-de-salubridad-general-declara-emergencia-sanitaria-nacional-a-epidemia-por-coronavirus-covid-19-239301?idiom=es>

La estrategia metodológica que construí para mi trabajo de campo se basa en los principios de la etnografía educativa de Rockwell, la cual plantea que la etnografía aporta a la descripción y el análisis de los procesos que se dan dentro y fuera de las instituciones educativas (Rockwell,2009:9). Rockwell menciona que una de las características de la etnografía educativa es que centra su atención a los significados de las prácticas sociales, por lo tanto, en esta se logran integrar los conocimientos locales de los/as diversos/as actores/as involucrados/as en las dinámicas educativas. Por otro lado, la autora menciona que la etnografía es una herramienta clave en la investigación social dado que permite comprender las relaciones de poder y desigualdad que están presentes en los espacios educativos (Rockwell,2009:9).

Rockwell afirma que la etnografía no es una metodología que transforme por sí misma las prácticas educativas, aunque señala que esta puede contribuir a los procesos encaminados a ello. Menciona que la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practican. Por lo tanto, “la experiencia del trabajo de campo y el trabajo analítico debe cambiar la conciencia del investigador/a y modificar las formas de mirar los procesos educativos y sociales” (Rockwell,2009:11).

Siguiendo con las contribuciones de Rockwell refiere que la experiencia de campo nos obliga a construir las categorías de análisis en diálogo con los significados locales, lo que impulsa a realizar las modificaciones necesarias en las propuestas, discursos y concepciones iniciales. Por lo tanto, lo que se pretende con el ejercicio etnográfico es iniciar un arduo proceso que busca descolonizar el conocimiento en diálogo con los/las otros/as. De acuerdo con la autora, mucho se han cuestionado si esto es realmente posible, sin embargo, menciona que proceder con esa intención pone en evidencia la tensión que suele haber entre los marcos dominantes y las interpretaciones locales (Rockwell,2009:21).

Como se había señalado anteriormente, en el desarrollo de esta investigación me enfrenté al reto de realizar una etnografía digital en un espacio educativo con jóvenes de nivel secundaria. Las actividades virtuales realizadas partieron del objetivo de conocer las prácticas, las experiencias y las narrativas de los/las alumnos/as sobre la violencia de género y la construcción de las masculinidades, a partir de su vida cotidiana que transitó de manera inesperada a la virtualidad.

Bárcenas y Preza señalan que las etnografías digitales han evolucionado desde una “etnografía virtual”, realizada únicamente en la pantalla, a arreglos más integrados y complejos de multisitios, multiniveles y multiplataformas (Gómez Cruz y Ardèvol, 2013:30,31 en Bárcenas y Preza,2019:136). En mi caso, para llevar a cabo la investigación, hice uso de diversas herramientas y plataformas como lo fueron las sesiones grupales por Google Meet, las entrevistas individuales, la elaboración de un formulario en google y el desarrollo de actividades a través de grupos de WhatsApp. Mi trabajo etnográfico partió de la propuesta que plantean Bárcenas y Preza, de realizar un análisis de la realidad no solo a través de lo que observamos directamente, sino también por medio de las experiencias, interacciones y relatos a través de los encuentros virtuales (Bárcenas y Preza, 2019:137).

Algunas de las características que plantean Bárcenas y Preza (2019) en el estudio de la etnografía digital fueron retomadas en mi investigación, como las siguientes:

1. En mi trabajo de campo partí del entendido de que “la observación en contextos digitales no se limita a los aspectos textuales, visuales o auditivos, sino que también incorporan los elementos quinestésicos que generan la comunicación mediada por computadora” (Cora, 2009:61 en Bárcenas y Preza,2019:137). En un inicio pude dialogar con las y los estudiantes a través de los grupos de WhatsApp y preguntarles sobre sus gustos e intereses, lo que retomé para hacer propuestas en las siguientes actividades. Sumado a lo anterior, en las sesiones virtuales utilicé plataformas dinámicas que permitieron detonar el diálogo y reflexionar sobre algunos temas. Estas actividades intentaron de una manera lúdica y participativa crear ese ambiente de confianza para generar momentos significativos con las/os estudiantes.
2. De acuerdo con Bárcenas y Preza, “la observación etnográfica constituye la fase previa a la puesta en operación de otras técnicas de investigación, como la entrevista en línea” (Cook, 2012 en Bárcenas y Preza,2019:137), la cual permite crear un diálogo con las/los actores sociales a partir de las categorías y los datos que se han generado desde una mirada etnográfica (Bárcenas y Preza,2019:137). En el caso de mi investigación mis primeros encuentros con la institución y las autoridades

escolares antes de la pandemia fueron de forma presencial, esta experiencia previa en el terreno facilitó el acercamiento con las/os actoras/es de forma virtual.

Al inicio del trabajo de campo virtual logré ingresar a algunos chats creados por los profesores/as responsables de grupo, lo que me permitió entablar un diálogo constante con los/las estudiantes a través de estos espacios y realizar diversas actividades colectivas. Posteriormente, fue posible realizar entrevistas individuales a quienes de manera voluntaria decidieron participar. En las entrevistas pude abordar temas íntimos y significativos que permitieron conocer a profundidad la percepción que tienen las/los jóvenes de la violencia en sus dinámicas de vida escolares y cotidianas.

En el marco de la estrategia metodológica es importante tomar en cuenta las reflexiones que realiza Markham sobre los estudios a través del internet. La autora plantea que el “internet se ha entendido por un lado como campo de estudio y por el otro como instrumento de investigación” (Markham, 2003 en Ardèvol, 2011:198). Por ejemplo, menciona que se han desarrollado diversos estudios tanto etnográficos como cualitativos sobre plataformas específicas como Facebook, twitter y otras redes sociales donde el internet se constituye como un campo empírico, “lo que en etnografía se denomina el lugar donde se realiza el trabajo de campo y que en buena parte corresponde con el contexto de investigación donde tienen lugar las interacciones con los sujetos de estudio o con los informantes” (Markham, 2003 en Ardèvol, 2011:198). La autora señala que el internet y sus plataformas han sido el medio de observación de diversos fenómenos sociales, pero también son una herramienta para la investigación, como en el caso de mi estudio que fue a través del internet y otras formas de conectividad que logré el acercamiento con las/los estudiantes y profesores/as.

Ardèvol menciona que uno de los primeros retos de realizar etnografías en internet ha consistido en demostrar que es posible relacionarse con las/los actores y establecer rapport o confianza a través de la comunicación mediada por medios digitales y aparatos electrónicos. La autora señala que incluso realizar entrevistas a profundidad por medio de tecnologías como el chat han sido muy cuestionadas. Menciona que algunos de los argumentos son que los datos obtenidos por estos medios no son tan fiables, ya que no siempre se pueden

contrastar los datos y en muchos casos se carece de la información proporcionada por los rasgos físicos y la comunicación no verbal.

La autora agrega que hoy en día, estos aspectos siguen siendo muy cuestionados para lograr una aceptación del internet, los medios electrónicos y las plataformas digitales como trabajo de campo y como instrumento de recogida de datos, especialmente por las/los investigadores que no han experimentado con estas herramientas (Ardèvol, 2011:198). Sin embargo, como pude constatar en mi propia experiencia de investigación, estos medios permitieron generar un acercamiento auténtico con las y los jóvenes y en algunas ocasiones mencionaron lo valioso que había sido para ellos/ellas el generar esos espacios de diálogo dada la falta de convivencia con sus amigos/as y compañero/as a partir del confinamiento. La posibilidad de estar en los grupos de WhatsApp y tener un diálogo constante, generar preguntas para saber cómo se encontraban las/los estudiantes, prestar atención a cada una de sus respuestas, sin duda fueron elementos cruciales para generar un ambiente de confianza que permitió afianzar el diálogo y la comunicación.

De acuerdo con Bárcenas y Preza (2019), algunos de los retos del trabajo de campo virtual consisten en construir las condiciones para realizar las actividades bajo esta modalidad, además de generar las estrategias de análisis de datos etnográficos (Bárcenas y Preza, 2019:143). Algunos de los retos que plantea la autora son 1) La generación de datos e información a través de medios digitales, 2) La elaboración de un registro sistemático de las actividades y 3) La forma de producir, registrar o sistematizar los datos a partir de la diversidad de técnicas en las que converge el método etnográfico (Bárcenas y Preza,2019:143).

Como señalan Bárcenas y Preza, “La etnografía digital, a diferencia de la etnografía clásica, se presenta como un método interdisciplinario y al mismo tiempo dinámico, en tanto que se va nutriendo de las reflexiones de los etnógrafos digitales conforme lo ponen en práctica” (Bárcenas y Preza, 2019:148). A continuación, narro la forma como puse en práctica este trabajo de campo virtual, que se nutre de las experiencias previas de otros/as investigadores/as y que a su vez busca abrir nuevos canales de reflexión y análisis social en tiempos de confinamiento para las actuales generaciones de investigadoras/es sociales.

1.2 Mi primer acercamiento con las autoridades escolares

En los siguientes apartados describo de manera detallada las actividades que logré realizar como parte de mi investigación gracias al apoyo de las/los profesoras/es para trabajar con tres grupos de estudiantes de la secundaria técnica. Describo los retos, vicisitudes, ajustes y las emociones que emanaban mientras transcurría el trabajo de campo virtual.

Mi primera visita al espacio escolar comenzó el día jueves 7 de noviembre de 2019 alrededor de las 11:10 de la mañana. Ese día después de haber permanecido unas horas afuera de la secundaria técnica esperando la salida del turno de la mañana para poder ingresar, tuve la oportunidad de observar la dinámica del espacio y dialogar con algunas/os estudiantes que esperaban para entrar a clases vespertinas. Al llegar la hora del cambio de turno, ingresé al espacio escolar y busqué con quién podía dialogar. Unas estudiantes que se encontraban terminando de construir unas maquetas me indicaron que podía hablar con el coordinador en turno.

Me dirigí con el coordinador para presentarme, le mencioné que era estudiante de maestría y que estaba interesada en realizar algunas actividades en la escuela como parte de mis estudios de maestría. Le mencioné que quería platicar con el director o con la persona encargada para saber si consideraban viable mi colaboración. Afortunadamente, el coordinador atendió mi solicitud permitiéndome el diálogo con el director de la institución por lo que nos dirigimos a la dirección.

Al estar en la oficina del director, el coordinador hizo todo el preámbulo de porqué estaba ahí y tomamos asiento los tres, tomé la palabra y me presenté. Le mencioné que me encontraba muy interesada en colaborar en la secundaria y realizar algunas actividades como talleres, charlas, entre otras actividades como parte de mis estudios. Le comenté que me interesa el tema de la violencia escolar dado que es una problemática que a todas/os nos atañe e involucra. Él confirmó que efectivamente, es un tema muy importante y urgente de seguir trabajando. Me preguntó que cuándo deseaba iniciar con las actividades, en ese momento le comenté que primero necesitaba saber si la institución me permitiría colaborar ahí y sabiendo la respuesta afirmativa, lo que proseguía era hacer una presentación de manera formal, llevar una carta por parte del posgrado y posteriormente, colaborar de manera constante, los 5 días de la semana, al inicio del siguiente ciclo escolar 2020-2021. Me cuestionó si pretendía estar en la mañana o en la tarde y le pregunté qué era lo que ellos consideraban mejor, a lo que el

director respondió: “te necesitamos en la tarde”. Finalmente, mencionó que me pusiera de acuerdo con el coordinador para proporcionarle mis datos y poder estar en comunicación, asentí y agradecí que me permitieran el acceso al centro escolar.

Posteriormente, el coordinador y yo salimos de la dirección y nos dirigimos a su oficina. En el espacio pudimos dialogar aproximadamente 45 minutos, mismos en los que me compartió algunas de sus impresiones y reflexiones respecto a los cambios que ha observado a lo largo de sus 31 años de trabajo en la institución; algunos de estos comentarios se enfocaron en señalar las transformaciones en la dinámica escolar a lo largo de este tiempo, los cambios en la relación entre las/los estudiantes, el consumo de sustancias psicoactivas por parte de algunas/os alumnas/os, la percepción de la violencia, la situación de las familias y particularmente se señaló la percepción sobre los cambios de comportamiento de las estudiantes. La autoridad destacó que “las jóvenes ya no son como antes” y a lo largo de la conversación se reafirmó la idea de que actualmente las chicas son más problemáticas que los hombres.

Finalmente, después de escucharlo, compartimos números telefónicos y agradecí su tiempo y la disposición para dialogar, acordamos que me volvería a comunicar para mostrarles un plan de trabajo e iniciar con las actividades con las/los estudiantes. Sin embargo, nadie se imaginaba que se avecinaba una noticia que cambiaría nuestras vidas y nuestras dinámicas, la pandemia por COVID-19.

1.3 Estrategia de trabajo de campo virtual

Después de mi primer encuentro con las autoridades escolares en el mes de noviembre de 2019, pasaron algunos meses y con ello las modificaciones hacia la modalidad de clases a distancia y el inicio de mi trabajo de campo durante la pandemia. Era momento de continuar con el desarrollo de mi investigación e iniciar mi trabajo de campo virtual, comencé con la realización de entrevistas virtuales a actoras/es clave que son expertas/os en temas sobre violencia de género quienes conocen la dinámica de la zona de estudio y a profesores/as del plantel escolar.

1.3.1 Entrevistas a actoras/es clave y profesores/as

Se realizaron entrevistas virtuales con actores clave que han investigado sobre los feminicidios y la violencia de género en la periferia y la zona industrial de la ciudad de Morelia, quienes también cuentan con experiencia de trabajo con grupos de mujeres y hombres para abordar temas sobre masculinidades y violencia de género. Las entrevistas individuales fueron con una colaboradora del Instituto Municipal de la Mujer para la Igualdad Sustantiva (IMUJERIS); con el encargado del programa de Re-educación de agresores y escuela para hombres de la secretaria de Salud. Otra entrevista que realicé fue con la activista, académica y representante de la asociación civil Humanas sin violencia A.C quien ha realizado diferentes investigaciones sobre violencia de género y violencia feminicida en el estado de Michoacán. Finalmente, la última entrevista que realicé con actores clave fue al encargado del centro comunitario de Villas de Oriente coordinado por grupo Herso.

Respecto a la comunicación con las autoridades escolares, en ese mismo periodo nuevamente me puse en contacto con el coordinador con el objetivo de retomar nuestro acuerdo de colaborar en el plantel. Tenía el temor en ese momento de que la institución hubiera cambiado de opinión sabiendo que estaban sucediendo situaciones tan adversas para todas/os y sobre todo para las/os estudiantes, afortunadamente, el apoyo por parte de las autoridades continuó. En esa comunicación fue importante compartir los ajustes y modificaciones que se habían realizado a la investigación y enviarle información relevante vía electrónica para compartirla con la comunidad escolar.

Posteriormente, después de socializarlo con el personal docente, el coordinador pudo compartirme el número telefónico de las/los profesoras/es que estaban de acuerdo en participar y en que realizara actividades con los grupos a su cargo. Los contactos que me proporcionó el coordinador fueron de dos profesoras y dos profesores, al recibir la información en ese mismo momento me puse en contacto con ellas/os para solicitarles un espacio para una entrevista virtual, como una forma de lograr entablar una primera comunicación, conocerlas/os y que me conocieran, a lo cual ellas/os aceptaron.

Fue a través de los mensajes de WhatsApp que logramos coordinarnos con las/los maestras/os en los horarios y días. La realización de las entrevistas virtuales con el personal docente se llevó a cabo sin complicaciones, haciendo uso de las plataformas de Google Meet

y Zoom, a partir de un guion de preguntas semiestructuradas (Ver anexo 1). Cada entrevista tuvo una duración de 40 minutos a una hora veinte aproximadamente.

En estos encuentros se pudo dialogar sobre las experiencias docentes, la visión de personal, las estrategias, los retos que enfrentan actualmente las/los profesoras/es ante la situación de la pandemia, el agotamiento del personal docente, la relación de trabajo. Por otra parte, se pudieron abordar algunas experiencias de violencia que viven las/los maestras/os, como lo son el acoso por parte de algunas/os estudiantes y la sensación de temor e inseguridad para abordar o trabajar los temas de violencia dentro de las aulas. A través de estas entrevistas también se pudo conocer la percepción que las/los docentes tienen de las/los alumnas/os, algunos casos de violencia en contra de las/los estudiantes, el uso de sustancias por parte de algunas/os estudiantes. Igualmente, se habló de los retos que enfrentan las/los jóvenes antes y durante la pandemia, las prácticas de violencia en la comunidad escolar, algunas de las realidades que enfrentan las/los estudiantes y las desigualdades que se vuelven evidentes ante el confinamiento.

Al finalizar cada una de las entrevistas, se abordó la posibilidad de trabajar con alguno de sus grupos, a lo que en los cuatro casos las/los maestras/os accedieron, no sin antes compartirme las complicaciones que estaban teniendo para contactar y trabajar con las/los estudiantes. Por otra parte, en ese momento me solicitaron que esperara un poco para poder tener acercamiento con los grupos, por lo tanto, debía ser paciente.

Mi entrada al trabajo de campo virtual tuvo varios matices, algunos momentos fueron de alegría y de entusiasmo debido a que la comunicación con las y los profesores estaba siendo fluida, además de que mostraban una apertura para que pudiera trabajar con los grupos a su cargo. Otro de los matices fue de incertidumbre, ya que me encontraba sujeta a los tiempos que las/los profesores me ofrecieron para acceder a sus espacios virtuales, sin perder de vista la enorme complejidad y los retos por los que todo el sector educativo estaba transitando y aún enfrentan. Al inicio de mi trabajo de campo sentía un enorme deseo y ganas de comenzar a interactuar con las/los jóvenes.

Durante la comunicación con las/los profesoras/es, hubo momentos en los que acordábamos el comenzar en una fecha específica, misma que posteriormente se postergaba por cuestiones administrativas de la institución. En una de esas ocasiones, me solicitaron esperar tres semanas para que las autoridades escolares logran contactar a todas/os las/los

estudiantes. La información que me compartían en ese momento, era que desafortunadamente habían perdido comunicación con más del 40% de la comunidad estudiantil por lo que las autoridades escolares, Trabajo social y todo el personal docente debía trabajar arduamente para retomar contacto con las y los estudiantes y conocer el motivo por el que no se lograba un diálogo constante con sus profesores/as. El personal escolar quería saber si la escasa comunicación era por falta de las herramientas tecnológicas, falta de internet, algún empleo de los/las estudiantes, motivos de salud, falta de interés u otras razones. Ante esta situación, sentía la misma preocupación que las/los profesores por no tener contacto con la comunidad estudiantil, al mismo tiempo que vislumbraba la gravedad de la situación y el momento tan complicado por el que transitaban las y los jóvenes ante estos nuevos retos e incertidumbres que la pandemia por COVID-19 traía consigo.

Otros avatares que enfrenté durante mi entrada al campo virtual fue la preocupación por cumplir con los tiempos de la investigación. Consideraba que el ciclo escolar avanzaba y por varias circunstancias aún no había tenido la posibilidad de interactuar con las/los estudiantes. Por otro lado, sabía que debía ser paciente para no insistir y presionar a las/los profesores que me habían abierto las puertas, temía que en algún momento me dijeran que ya no era viable que trabajara con las/los estudiantes. Pasaron esas largas semanas en las que las autoridades escolares trabajarían para retomar la comunicación con la comunidad estudiantil y de nueva cuenta me enfrenté a otra noticia, comenzaría el periodo de evaluación. Una vez más me pidieron esperar dos semanas para que las/los maestras/os pudieran cumplir en tiempo y forma con la evaluación del primer trimestre, en ese momento decidí elaborar una encuesta a través del formulario Google con la intención de tener un primer acercamiento con las y los estudiantes.

1.3.2 Formulario de google

El formulario estuvo conformado por 16 preguntas en las que debían ingresar algunos datos como su grado escolar, edad, género, seleccionar algunas respuestas relacionadas con la percepción sobre la escuela, sobre los/as profesores/as, la relación con sus compañeros/as, la frecuencia de las peleas entre chicos o chicas, y finalmente, la percepción de la violencia en los diferentes espacios de interacción de las y los jóvenes antes y durante el COVID-19. Este pequeño pero significativo cuestionario se pudo distribuir gracias a que los/as

profesores/as a los que previamente había contactado, compartieron la liga en los diferentes grupos de WhatsApp que tenían con las/los estudiantes. En un periodo de dos semanas, respondieron 296 alumnos/as de los tres grados escolares, 104 estudiantes de 1º grado, 135 de 2º grado y 53 de 3º año, la edad promedio osciló entre los 12 y los 14 años. La encuesta fue respondida por 181 mujeres y 115 hombres (ver anexo 2).

Pasado el periodo de las dos semanas, volví a retomar comunicación con el personal docente y dos maestros/as me notificaron que derivado de los retos a los que se habían enfrentado en este último periodo, llegaban a la conclusión de que en ese momento no podría tener un acercamiento con sus grupos. Esta fue una noticia muy impactante y angustiante, sin embargo, me animaba saber que aún mantenía la comunicación con dos profesoras/es y la puerta aún no estaba cerrada para continuar con mi objetivo de interactuar con las/los estudiantes.

Después de este largo periodo, conté con el apoyo de una profesora y un profesor quienes me permitieron el acercamiento con algunos de los grupos a su cargo. En el caso de la profesora, ella me permitió el acceso a dos grupos de WhatsApp, uno de 2º grado y otro de 3ero. Con el grupo de 2º tuve comunicación a través de mensajes los días miércoles de 10:30-11:30 y para 3er grado los jueves de 12:30-1:30 pm. En el caso del maestro pudimos realizar sesiones virtuales con el grupo asesorado a su cargo de 2º, los días jueves de 4:00-4:30pm siempre con la compañía y presencia del profesor.

1.3.3 Sesiones virtuales

Las sesiones virtuales se realizaron a través de la plataforma Meet y constaron de seis actividades². Cuando tuve mi primera sesión recuerdo la emoción que me generó el tener ese encuentro de manera virtual con las y los estudiantes, al mismo tiempo sentía un poco de nervios ya que no sabía si habría respuesta, interés o participación por parte de las/os jóvenes. En esta sesión se conectaron alrededor de 8 estudiantes y el profesor responsable, las cámaras estaban desactivadas y en la pantalla sólo podía observar la imagen del profesor y la mía, todas las demás ventanas se encontraban oscuras o con una que otra foto de las/los jóvenes. Era momento de dar inicio, el maestro comenzó dando la bienvenida a todas/os las/los

² Se decidió cambiar todos los nombres de las/los estudiantes y profesoras/es para resguardar la confidencialidad.

participantes, posteriormente me presentó y compartió que estaría acompañándoles por algunas sesiones, enseguida me dio la palabra. Abrí el micrófono y comencé agradeciendo al profesor la posibilidad de estar con ellas/os, les mencioné mi nombre y compartí un poco de lo que me encontraba realizando en ese momento, posteriormente comencé con una dinámica rompehielo, la actividad constaba en mencionar su nombre y un animal que iniciara con la letra de su nombre. Para esta actividad hubo algunos elefantes, dinosaurios, jirafas, águilas, avestruces y una que otra ardilla. El objetivo era que todas/os participáramos y al mismo tiempo generar un espacio agradable y de confianza. Después de la dinámica retomamos las preguntas del formulario que se les había compartido previamente y comenzamos a socializar las respuestas con la intención de escuchar sus impresiones, experiencias y narrativas. Llegados los 28 minutos, las/los estudiantes comenzaron a desconectarse, argumentando que tenían que retirarse a otra clase que continuaría a las 4:30 pm, en ese momento tuve emociones encontradas, por un lado, alegría por haber tenido acercamiento con las/los jóvenes, sin embargo, tuve la sensación de que el tiempo para dialogar fue muy corto sin haber logrado concluir la actividad.

El segundo encuentro se realizó de manera puntual en el día y horario acordado, con la intención de optimizar lo mejor posible el tiempo de conexión de las/os alumnas/os que era de 30 minutos, comencé la actividad programada para esa sesión. La dinámica consistía en mostrar imágenes a través de la plataforma de Wordwall³, la consigna para esta dinámica fue que todas/os debían participar eligiendo un número, posteriormente, la tarjeta seleccionada mostraría una serie de imágenes que serían descritas y compartidas por las y los estudiantes. El objetivo de la actividad era detonar la participación y el diálogo de las/los estudiantes para conocer cómo viven la violencia en el espacio escolar, en los diferentes espacios de interacción y abordar juntas/os las problemáticas a las que se enfrentan cotidianamente. Se abordaron temas sobre los roles de género, violencia en redes sociales, conflictos entre compañeros/as y sobre algunas manifestaciones de violencia dentro y fuera del espacio escolar.

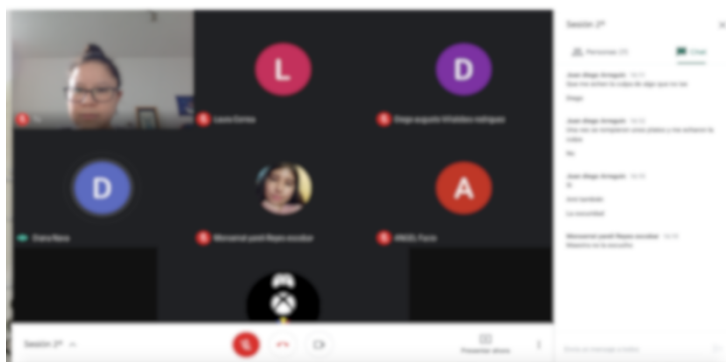
³ Es una plataforma digital que permite crear actividades interactivas.



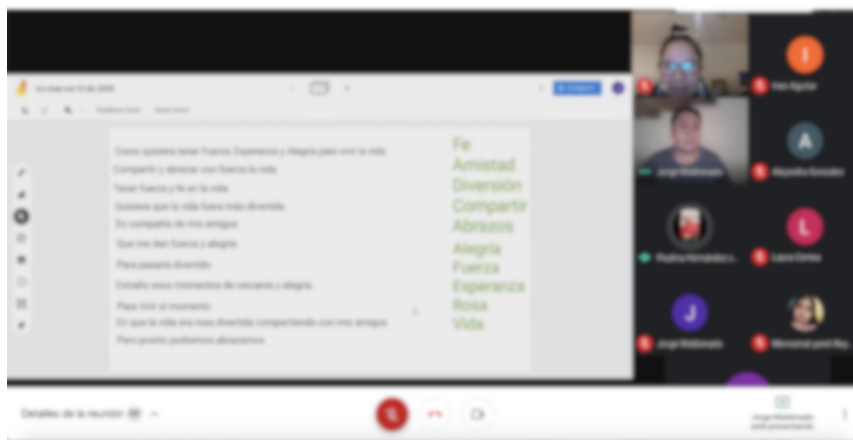
Para la tercera sesión, un día antes de nuestro encuentro virtual, en el grupo de WhatsApp les compartí un video musical de rap del grupo Adickta sinfónica: “Así me la vivo yo” en el que se abordan los retos a los que se enfrentan algunas/os jóvenes en la vida cotidiana (Anexo 3). La intención de esta sesión era que a partir de preguntas clave se pudiera generar el diálogo y con ello, conocer los desafíos a los que se enfrentan cotidianamente dentro y fuera de la escuela, explorar acerca de los temores que viven día a día y escuchar las propuestas de las y los jóvenes para poder abordar estos temas en la comunidad escolar. Al comenzar la sesión, comencé con una pequeña dinámica rompehielo y concluida esta, lancé la pregunta de ¿qué les había parecido el video? Hubo un silencio prolongado y posteriormente un chico abrió el micrófono y mencionó “la verdad yo no lo vi maestra”, enseguida otras/os comenzaron a hablar y escuchaban comentarios al mismo tiempo refiriendo “yo tampoco maestra”, “ni yo”, “yo no pude verlo porque no tenía datos”. En ese momento me sentí sorprendida, al mismo tiempo que intentaba ser empática y respetar los motivos por los que no habían atendido a la dinámica. Les mencioné cuál era el objetivo de esa sesión y el motivo por el que me interesaba que vieran el video, por lo tanto, sugerí que cambiáramos de estrategia y continuáramos la comunicación con una nueva actividad a través del chat. Les pedía que nos compartieran un video con su canción favorita y mencionaran ¿qué era lo que más les gustaba de la canción? y ¿qué les hacía sentir cuando la escuchaban? En esa sesión estuvimos conectados por videollamada aproximadamente 10 minutos y después pasamos a la comunicación por medio del grupo de Whatsapp en donde expusieron sus videos, algunos de sus intereses y sentimientos. Algunos de los videos musicales y artistas que compartieron fueron Canserbero, Paulo Londra, Josh A, Shiloh Dynasty, Kid Flex, Vance Joy, Chanyeol & Punch, con letras en las que se expresaban

diferentes temáticas como el desamor, las injusticias sociales, desigualdades, dolor, tristeza, depresión, riesgos por consumo de drogas y en algunos casos las canciones abordaban temas sobre suicidio.

La cuarta sesión virtual con las y los estudiantes estuvo integrada únicamente por seis estudiantes y yo, ya que para este encuentro el profesor encargado no pudo unirse a la videollamada. Esta actividad partió de la lectura de un cómic elaborado por otras/os jóvenes de secundaria titulado “cazadores de sombras”. La idea era que juntas/os pudiéramos leer los recuadros de las diferentes escenas del cuadernillo, sin embargo, debido a algunos problemas técnicos al momento de compartir mi pantalla no fue posible que las/los estudiantes vieran de manera clara las frases por lo que decidí dar lectura al texto para poder llevar a cabo la actividad. Después de haber leído el cómic y a través de la metáfora del espejo en la que debían imaginarse ellos/as como protagonistas o como algún personaje del mismo, se dialogó y reflexionó sobre el enojo y los miedos a los que se enfrentan y viven cotidianamente. Gracias a esta actividad se pudo identificar algunos de los miedos más comunes, en el caso de un joven mencionó que le da temor cuando ve a personas por su casa que están tomando o drogándose. En el caso de una joven mencionó que le da temor ir a la tienda o a la calle sola, ya que en una ocasión mientras estaba en un supermercado con su prima, dos hombres las persiguieron hasta que lograron esconderse y perderlos de vista, a lo que agregó que fue una experiencia que no compartió con sus familiares por temor a que las regañaran. En el caso de los enojos, un joven mencionó que le molesta mucho cuando siente que no es escuchado por algunos adultos o cuando no le creen, posteriormente hicimos un cierre para cumplir con el tiempo acordado de 30 minutos.



En la quinta sesión se realizó una canción colectiva, la intención de esta actividad era que las/los jóvenes compartieran palabras y frases sobre sus intereses o gustos para que de manera grupal construyeran una canción. La participación fue fluida, entre las palabras más relevantes que las/los estudiantes transmitieron fue la “fuerza”, “esperanza”, “alegría”, así como el anhelo por regresar al espacio escolar para compartir con las/los amigas/os. Debido a que las/los chicas/os debían retirarse a las 4:30 pm, no se pudo definir el ritmo o género que deseaban para la canción que elaboraron, sin embargo, se hizo un reconocimiento a las/los jóvenes ya que en 30 minutos lograron crear una letra que posteriormente fue compartida en el chat del grupo.



La sexta sesión se llevó a cabo en la tercera semana de enero, posterior al regreso a clases en enero. En esta ocasión se realizó un recuento de cada una de las actividades que realizamos a lo largo de nuestras reuniones semanales. La intención de hacer este recuento con las y los estudiantes, fue abrir el espacio para escuchar las propuestas, ideas y sugerencias que tenían para trabajar los temas de violencia dentro y fuera del espacio escolar. Algunas de las sugerencias generadas por las/los estudiantes fueron, tener pláticas en grupos, lograr una mejor comunicación entre la comunidad estudiantil y profesores/as, tener pláticas de alumnas/os para alumnas/os que “llamen más la atención”. Algunos de los temas que propusieron para abordar fue la violencia como las peleas afuera de la escuela y temas para ayudar a “superar” la separación de los padres ya que consideran, en la actualidad hay muchas separaciones y divorcios.

1.3.4 Grupos de WhatsApp

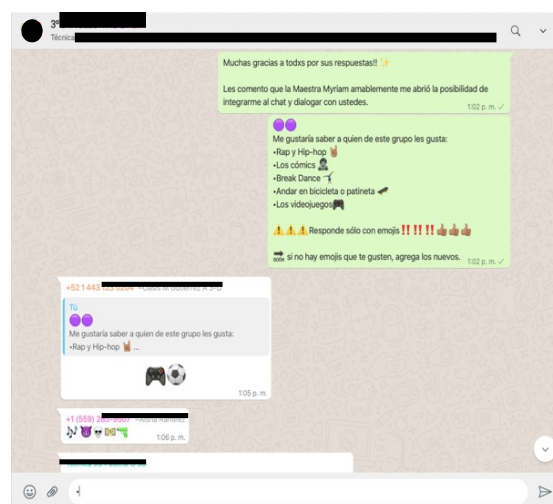
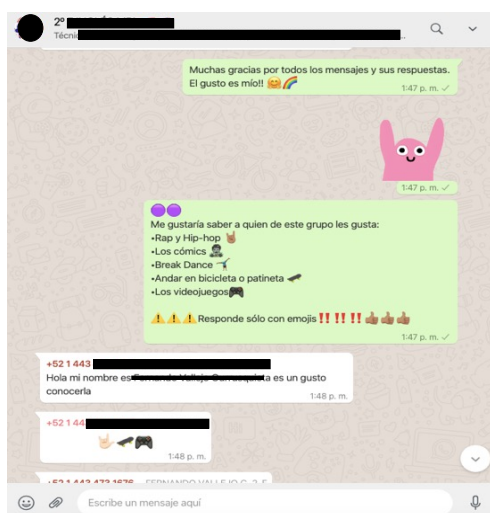
La experiencia de grupo de Whatsapp con el grupo de 2º grado comenzó el 25 de noviembre del 2020 y el 26 de noviembre con el grupo de 3º, en ambos grupos se realizaron las siguientes actividades. Se inició con una breve introducción por parte de la profesora para darme la palabra y presentarme a través de mensajes con las/los estudiantes, en ese momento sentía mucha emoción y al mismo tiempo tenía algo de nervios, temía que la respuesta de las/los jóvenes fuera poca, creía que posiblemente se les haría extraño conversar con alguien a quien no conocían y a quien nunca habían visto.

En la primera actividad comencé por compartirles mi nombre, les comenté que era estudiante de maestría, que estaba muy interesada en conversar con ellas/os por ese medio para conocer algunas de sus experiencias dentro y fuera de la escuela y sobre las relaciones con sus compañeras/os. En esos mismos mensajes les compartía que estaríamos trabajando los días miércoles de las 10:30 a 11:30 en el caso de 2º y el día jueves de 12:30-1:30 en el caso del grupo de 3º aunque usualmente nos quedábamos en comunicación más tiempo de lo programado. En el primer encuentro, les comenté que recibirían algunas imágenes, videos y actividades con la intención de generar un diálogo entre el grupo, por lo que todos sus comentarios eran bienvenidos y eran válidos.

En la primera ocasión con la intención de conocerlos un poco más, les de pedí que respondieran con “emojis⁴” si les gustaba la música rap o hip-hop, los cómics, break dance, andar en bicicleta o patineta y los videojuegos. Afortunadamente la mayoría de los/las estudiantes que se habían presentado comenzaron a responder y compartir sobre las actividades que les gustan realizar, la mayoría coincidía en los videojuegos, el rap y hip-hop y el break dance, en algunos casos manifestaron que no les gustaba ninguna de las opciones y agregaron elementos como el reggeton, música electrónica, futbol, bailar, dibujar personajes de animé, las pistolas, el dinero, tocar guitarra y jugar basquetbol. Para continuar con el diálogo, pregunté si alguien quería compartirme su canción o grupo favorito, algunas/os de los que respondieron mencionaron grupos como “herencia de patrones”, “calibre 50”, “Camilo”, “Grupo firme”, “cartel de santa”, “canserbero”, “santa grifa” entre

⁴ Refiere al pictograma que se utiliza principalmente en la comunicación de mensajería instantánea.

otros. Por último, escribí si alguien quería hacerme alguna pregunta que pudiera responder con emoticones, sólo recibí dos preguntas.

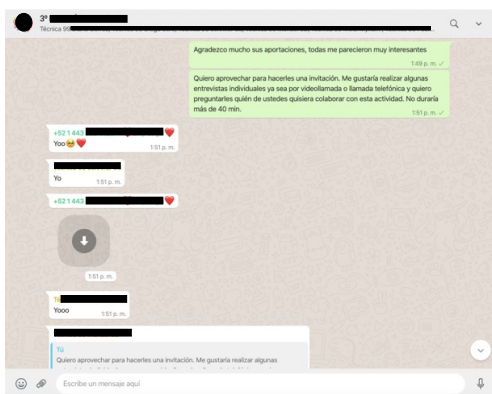


Después de esta presentación a la semana siguiente escribí en ambos grupos de WhatsApp, como lo habíamos acordado, para llevar a cabo la segunda actividad. En esta ocasión la actividad consistía en que a partir de una serie de imágenes que les estaría mostrando, las/los jóvenes manifestarían sus impresiones, comentarios y opiniones. En ese primer encuentro fue importante resaltar que todas las aportaciones eran valiosas y el respeto de nuestros comentarios sería importante en todo momento. En la actividad se retomaron temas sobre el tipo de baile que les agrada y la música que escuchan con más frecuencia, algunas/os comentaron que les gustaba escuchar Rap o Hip-hop ya que muchas de estas canciones hablan de “desamores”, “enojo”, “injusticias”, “guerra” o “racismo”.

A partir de otras imágenes, se abordaron temas sobre los estereotipos masculinos y violencia en el noviazgo, las/los estudiantes mencionaron algunas de las impresiones que tienen de los varones y mencionan que la mayoría suelen ser controladores e inseguros. Posteriormente algunas/os de las/os estudiantes compartieron situaciones familiares en donde sintieron algún tipo de presión, por ejemplo, para tomar alcohol o fumar cigarrillos. Otro de los temas que se pudieron abordar en el grupo de WhatsApp fueron las peleas entre estudiantes, compartieron impresiones sobre los motivos de las peleas, argumentaron algunos de los motivos de estos conflictos y quiénes se peleaban con mayor frecuencia, si hombres o mujeres. La intención de la actividad era mostrar más imágenes para continuar con la

conversación, sin embargo, después de este tiempo, las/los jóvenes del grupo de 2º comenzaron a tener otro tipo de conversación entre sus compañeros/as utilizando “stickers⁵” y “emoticon⁶”, por lo que fue complicado en ese momento retomar el hilo de la actividad y se dio por concluida la dinámica hasta la siguiente semana. En el caso del grupo de 3º la actividad pudo concluirse como lo previsto.

En el transcurso de la semana me comuniqué nuevamente con ambos grupos para realizar la tercera actividad, en este momentos pregunté abiertamente a quienes les interesaría participar en la actividad adicional que consistía en una entrevista de manera virtual o por llamada telefónica, afortunadamente hubo buena respuesta por parte de las/os estudiantes y comenzaron a responder chicos y chicas con los que me puse de acuerdo de manera personalizada para acordar los días y la hora sin que interfiriera con sus actividades escolares.

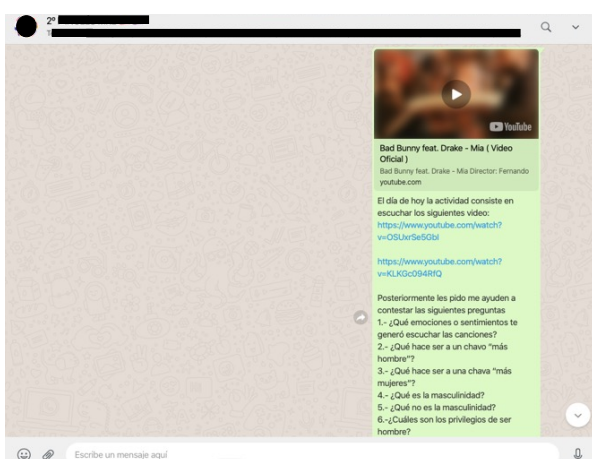


En la cuarta actividad respetando los días y las horas acordadas con los grupos, comencé la comunicación con preguntas para saber cómo se encontraban ese día o si estaban listas/os para comenzar las actividades, la intención era comenzar el diálogo y que de algún modo sintieran una cercanía, interés y escucha activa de mi parte. Después de que algunas/os comenzaron a responder, mencioné de qué se trataría la actividad para ese día. Les envié las ligas para escucharan dos canciones, una del artista de reggeton Bad Bunny con su canción titulada “Mía” y otra titulada “Sé-mental: un camino hacia las nuevas masculinidades” que fue retomada del proyecto de una asociación civil “Asinch” en la que se abordan temas sobre

⁵ Termino que se utiliza de forma común para nombrar las imágenes enviadas en las aplicaciones de mensajería instantánea.

⁶ Refiere a una representación tipográfica de una expresión facial que se utilizan en aplicaciones de mensajería instantánea.

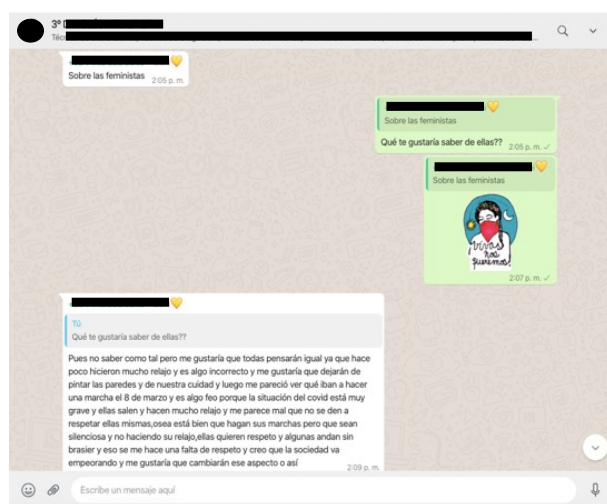
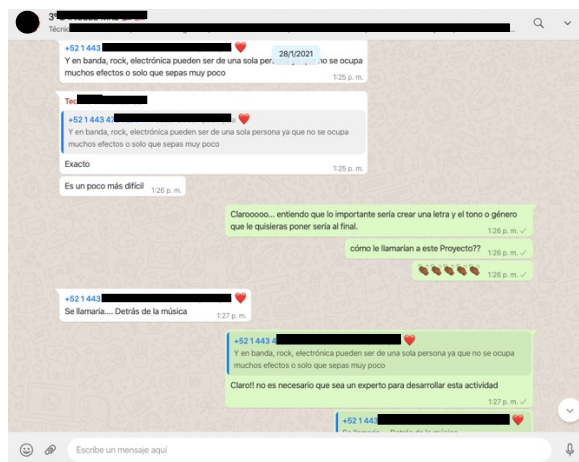
sexualidad, violencia y masculinidades (ver anexo 4). Junto con los links, escribí 7 preguntas puntuales con la intención de que las respondieran después de escuchar ambos videos. Las preguntas fueron las siguientes: ¿Qué emociones o sentimientos te generó escuchar las canciones? ¿Qué hace ser a un chavo “más hombre”?, ¿Qué hace ser a una chava “más mujeres”? ¿Qué es la masculinidad? ¿Qué no es la masculinidad? ¿Cuáles son los privilegios de ser hombre? ¿Cuáles son los privilegios de ser mujer? Se señaló que la entrega se podía realizar a través de mensaje en el grupo, en un audio, o quienes no quisieran compartir sus impresiones en el grupo, los podían enviar a mi chat personal. La mayoría de las/os estudiantes respondieron y compartieron sus respuestas en el grupo y en el caso de algunos/as estudiantes enviaron la imagen de las preguntas en su libreta de manera individual



La quinta actividad que se realizó a la semana siguiente consistió en la elaboración de una canción colectiva en la que a partir de 8-10 palabras propuestas por las/os estudiantes, el objetivo era darle sentido con oraciones cortas para lograr construir la letra de la canción entre todo el grupo. En el caso del grupo de 2º, el resultado de la letra de la canción colectiva estuvo enfocada al tema del confinamiento causado por el COVID-19 y lo difícil que ha sido no poder ver a las/los amigos, expresaron la importancia del cuidado de la familia y de las/los compañeros. En el caso del grupo de 3º lamentablemente hubo muy poca participación por parte de las/los estudiantes y no se pudo llevar a cabo la actividad planeada. Esta sesión en ambos grupos fue la última del año ya que daban inicio las vacaciones de diciembre. Tuve la oportunidad de agradecer en ambos espacios su participación y disposición para llevar a cabo

las actividades, compartí un mensaje sentido de buenos deseos para ellas/os y sus familias, quedamos en el acuerdo que nos leíamos regresando de vacaciones para continuar con las actividades.

La sexta actividad se llevó a cabo al regreso a clases con un pequeño recuento de las actividades que fuimos realizando durante las semanas de trabajo. Se mencionó que estuvimos compartiendo nuestras experiencias sobre temas de violencia escolar, violencia en las calles y algunos intereses propios. Se mencionó que para esta última actividad era importante leer las propuestas o ideas que se podían generar ellas/os para prevenir y atender la violencia en el espacio escolar y hacia las/os jóvenes. Algunas de las propuestas fueron hacer campañas organizadas por las/los estudiantes, tener pláticas con expertos, crear grupos coordinados por estudiantes para abordar temas como el aborto y feminismo.



1.3.5 Entrevista a estudiantes

Como parte de las actividades de campo virtual y con el consentimiento previo de la profesora y el profesor, se realizaron 20 entrevistas a estudiantes de 2º y 3º grado, mismos con los que se trabajaron en las sesiones virtuales y en los grupos de Whatsapp. Esta actividad se llevó a cabo a partir de una invitación que se hizo en una de las sesiones virtuales y en el grupo de Whatsapp, donde las y los jóvenes mostraron una buena disposición para realizar estos encuentros. Las entrevistas se realizaron a 12 mujeres y 8 hombres, hubo 2 voluntarios más, varones, sin embargo, al momento de tener la comunicación personal no respondieron los mensajes, por lo que se anuló su participación.

Posteriormente, después de haber hecho la invitación y haber registrado los nombres y los números telefónicos de las/los estudiantes que habían decidido participar, me puse en contacto con cada una/o de ellas/os para conocer sus horarios y la vía por la que llevaríamos a cabo nuestro encuentro sin que se vieran afectadas las actividades escolares o familiares. Fue así como se realizaron 16 entrevistas a través de Google Meet y 4 entrevistas por llamadas telefónicas (ver anexo 5).

En este espacio de encuentro se pudieron conocer las impresiones, anécdotas y algunos de los recuerdos de actividades que realizaban dentro y fuera del espacio escolar. Compartieron algunas experiencias con las/los profesoras/es, por ejemplo, cuando disfrutaban de las clases presenciales y la forma en la que impartían sus materias. En otro momento de las entrevistas, las/los jóvenes mencionaron las experiencias más significativas que vivieron dentro del espacio escolar, señalaron a las personas más importantes que conocieron dentro de la secundaria y se abordaron temas sobre las relaciones de noviazgo y de amistades.

Del mismo modo, las/los jóvenes compartieron situaciones de violencia a los que se han enfrentado dentro y fuera del plantel escolar. En algunos de los casos, las estudiantes compartieron situaciones de riesgo y de inseguridad que vivieron al trasladarse a la escuela. Señalaron también, algunas de las agresiones tanto verbales como físicas que se presentan en la dinámica cotidiana, como las agresiones en el salón de clase o las peleas dentro y fuera de la institución. Las estudiantes compartieron cómo era la dinámica con los compañeros y las compañeras, así como también describieron la forma de interactuar entre hombres y mujeres.

Durante el desarrollo de mi trabajo de campo virtual fui transcribiendo y sistematizando las entrevistas individuales con los actores clave, las/los profesores y las/los estudiantes, así como las actividades grupales a través de las videollamadas y los grupos de WhatsApp. Esto me permitió realizar ajustes a las actividades conforme transcurrieron las semanas de trabajo de campo y generar durante la última etapa de entrevistas con las/los estudiantes un ambiente de confianza y de cercanía, resultado de los diversos encuentros virtuales que tuvimos durante el trabajo de campo (Ver diagrama 1).

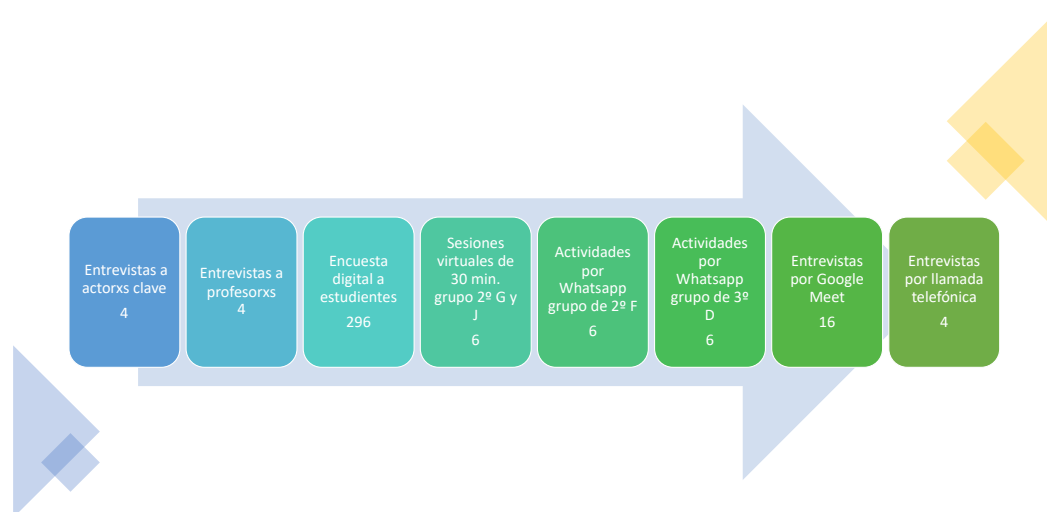


Diagrama 1
Mapa de ruta metodológica

Las entrevistas con actores/as clave, docentes y estudiantes realizadas a través de la plataforma de Meet y en algunos casos por llamadas telefónicas, fueron analizadas y categorizadas de acuerdo con los temas más recurrentes que se abordaron durante estos acercamientos. En las entrevistas con los actores clave las categorías de análisis fueron las siguientes: violencia de género, masculinidades violentas, desplazamientos forzados y Zona Industrial.

En el caso de los/las profesores/as las principales categorías de análisis fueron las siguientes: Experiencias docentes; percepción docente de las/los estudiantes; violencia entre jóvenes; manejo de la violencia por la institución; violencias contra el personal docente y retos de la pandemia. La categoría de violencia entre jóvenes se dividió a su vez en las

siguientes subcategorías: Normalización de la violencia, violencia de género, feminicidios, masculinidades violentas, situaciones de violencia que viven las/los jóvenes.

En las entrevistas con las/los estudiantes las principales categorías y subcategorías fueron las siguientes: violencia de género con las subcategorías, persecución del cuerpo femenino, culpabilización de la sexualidad femenina y justificación de las agresiones contra las mujeres. La siguiente categoría, construcción de las masculinidades, se dividió en las subcategorías: lo femenino como insulto, complicidad ante las relaciones de abuso, pactos de silencio y discursos racionalizados y contradictorios de la violencia. La categoría violencia ejercida entre mujeres, fue dividida en las subcategorías: chismes y daños a la reputación, burlas y ridiculización, y agresiones físicas para la aprobación de los varones. Finalmente, la categoría violencia en el noviazgo se subdividió en celos y manipulación; agresiones físicas y verbales; control de círculos sociales y amistades; acoso y hostigamiento.

Como parte de la sistematización y análisis de la encuesta se retomaron las respuestas con mayor porcentaje de participación, que proporcionaban información sobre las peleas dentro y fuera del espacio escolar, los motivos por los que generalmente se pelean los hombres y mujeres, así como las acciones violentas que han ejercido sobre las/los estudiantes. Posteriormente, los resultados se retomaron en las sesiones virtuales, lo que permitió abrir el diálogo para profundizar en estos temas centrales.

En las sesiones virtuales realicé una transcripción de los encuentros y un registro de los principales temas, tales como: Las experiencias y dinámicas de las/los estudiantes dentro y fuera del espacio escolar; los roles y estereotipos de género; la violencia y las agresiones físicas entre las/los compañeras/os. Esta información fue enlazándose con las entrevistas y contrastándose con las experiencias y narrativas individuales y grupales. Finalmente, las actividades de WhatsApp fueron diseñadas de acuerdo con los temas que surgieron en los acercamientos previos y posteriormente hice una revisión exhaustiva de los escritos de las/los estudiantes en cada una de estas actividades que permitieron nutrir las categorías que previamente fueron identificadas. El análisis y los resultados de las actividades generadas como parte de mi estrategia metodológica se muestran en los capítulos que se presentan a continuación.

Capítulo 2. La zona industrial de Morelia y la violencia en la periferia urbana

2.1 Introducción

El presente capítulo analiza las características de la zona industrial de Morelia, espacio donde se ubica el plantel escolar y las colonias donde habitan las/los estudiantes que colaboraron en la investigación. Mi experiencia de trabajo previa en una organización de cuidados alternativos ubicada en esta misma zona de la ciudad, me permitió conocer algunas de las dinámicas y problemáticas que enfrentan las/los jóvenes que habitan en la periferia de Morelia. En el siguiente apartado retomo algunos relatos de situaciones que enfrenté durante mi trabajo en esta zona, mismos que en gran medida me impulsaron a realizar la presente investigación. En los siguientes apartados de este capítulo, realizo una revisión bibliográfica y periodística sobre las dinámicas sociales, económicas y las situaciones de violencia que se viven en la zona industrial del nororiente de Morelia, lo que permite comenzar a vislumbrar los retos que enfrentan los jóvenes que habitan en los márgenes de la ciudad.

2.2 Mis primeros pasos en el terreno

Las primeras ocasiones que tuve oportunidad de conocer algunos de los espacios de la zona industrial donde las/los jóvenes suelen recurrir a convivir y generar redes de apoyo fue en el año 2015, cuando conocí el Fraccionamiento de Los Ruiseñores para visitar a una joven que recientemente había decidido iniciar su vida independiente. En esa primera ocasión cuando conocí la zona, me asombró lo lejano que se encontraba el lugar. A primera vista se observaba que el acceso al fraccionamiento era complicado ya que se podía apreciar poco movimiento del transporte público, era un camino poco transitado tanto de vehículos como de personas y las condiciones del terreno no eran las óptimas. Meses después conocí con mayor profundidad la zona dado que participé en la búsqueda de una joven que se sospechaba estaba en la misma área, ya que sabíamos que sus redes de apoyo se encontraban principalmente en ese fraccionamiento.

En aquella ocasión, cuando me encontraba trabajando en el centro de cuidados alternativos, se emitió una alerta de búsqueda de una adolescente que se había fugado la noche anterior de la organización en la que vivía la joven. Levantada la denuncia ante la

fiscalía de personas desaparecidas, se iniciaron las entrevistas y diálogos con las y los jóvenes cercanos/as a ella con el objetivo de obtener datos que permitieran la ubicación y salvaguardar la integridad de la adolescente. No era la primera ocasión durante mi estancia como colaboradora de esta institución en la que experimentaba la sensación de angustia, preocupación, enojo y temor ante la fuga de algunas/os de las/os adolescentes y jóvenes.

En el caso de la adolescente que se fugó en dicha ocasión, se logró obtener en la primera etapa de la investigación algunas pistas y referencias de posibles contactos que vivían en el fraccionamiento Los Ruiseñores. Esta información permitió que se comenzara con la búsqueda en la zona. Ese día, al iniciar mi jornada laboral, al llegar a la organización vi que se encontraba una camioneta de la fiscalía, me percaté que había tres agentes del ministerio público dialogando con el entonces director. Me acerqué a la oficina para saludar y saber si tenían noticias de la adolescente, en ese momento el director me compartió que los agentes ahí presentes habían encontrado pistas de su paradero, estas pistas nos llevaban a la zona nororiente de la ciudad donde el equipo de trabajo de la organización también había identificado que probablemente se encontraba la joven.

En ese momento uno de los agentes comentó que procederían a ir en la búsqueda de la adolescente y señaló que sería importante que alguien de la organización acompañara en el recorrido. El director me observó y preguntó si podría acompañarlos, mi respuesta fue positiva. Era la primera ocasión en la que yo me subía a una patrulla de la fiscalía con tres agentes ministeriales y dos personas más que acompañaban en la parte trasera de la camioneta. Mi sentimientos y emociones eran ambiguos, por una parte, el temor y el asombro de ir en una camioneta con personas que llevaban diferentes tipos de armas y, por otro, anhelar que la adolescente se encontrara en buen estado físico y emocional.

Iniciamos el recorrido por el acceso a ciudad industrial, en el lugar pude observar varias fábricas, tráilers circulando, camiones y personas que trabajaban en las fábricas cercanas, había muchos baches y puestos de comida rápida. Seguimos avanzando y el escenario comenzó a cambiar, parecía que subíamos un cerro por una de las calles principales, alrededor se podían apreciar las casas y muchas calles que se encontraban sin pavimentar. Nos fuimos alejando cada vez más y transitamos por lo que parecía una carretera, se observaba terracería, áreas verdes y a lo lejos se apreciaban unos complejos habitacionales.

En un primer momento, nos detuvimos en una tienda de abarrotes ubicada en los edificios habitacionales de Villas de Oriente, cerca de la escuela técnica N°190. Los agentes procedieron a entrevistarse con un joven encargado de la tienda y preguntar sobre el paradero de la adolescente. No se obtuvieron resultados del paradero de la adolescente así que la búsqueda continuó.

Retomamos la carretera que conducía hacia el fraccionamiento “Los ruseñores”, el camino fue largo, al menos así lo percibía, el asfalto se encontraba en muy mal estado, lleno de baches que había que esquivar. Había un silencio en la cabina de la camioneta, del lado izquierdo se podía observar un gran mosaico de pequeñas casas, la gran mayoría pintadas del mismo color. También se podía apreciar que algunas de estas casas se encontraban deshabitadas y abandonadas, algunas otras, con todas las protecciones tanto en puertas y ventanas. Del lado derecho, podía ver un paisaje verde y con algunos árboles, nos encontrábamos ya en la parte alta de una loma. Al fondo podía notar un último fraccionamiento y lo que parecía ser un asentamiento irregular.

Ese silencio que llevaba ya unos minutos fue interrumpido por el agente que conducía la camioneta y mencionó con acento firme “aquí ni nosotros entramos de noche” haciendo alusión a que era un lugar muy riesgoso. En ese momento no pude responder nada pues intentaba entender su comentario y el motivo por el que lo estaba diciendo con tal firmeza, por otra parte, me preguntaba cómo es que las y los chicos de la organización en la que trabajaba lograban llegar hasta esa zona. Después del comentario del agente, señaló hacia el frente y mencionó “ahí son Los Ruseñores, a donde vamos”. Nos fuimos acercando, había un poco más de movimiento, a la entrada había una glorieta en donde se encontraban varios camiones del transporte público y alguna que otra combi, era la base de los camiones que esperaban su salida y mientras tanto algunos limpiaban el camión o comían algo junto con otros choferes.

Ya en Los Ruseñores, al entrar al fraccionamiento, las casas eran aún más pequeñas que los otros espacios habitacionales que habíamos pasado anteriormente. Además, este fraccionamiento contaba con un número menor de casas concentradas en la misma zona. El lugar se apreciaba deshabitado, las calles en un evidente deterioro y falta de mantenimiento. Atravesamos unas cuantas cuadras y me percaté que únicamente la mitad del fraccionamiento estaba concluido, la otra mitad del fraccionamiento se encontraba en obra negra. Al llegar a

esa mitad del fraccionamiento, hicimos un alto y los agentes descendieron de la camioneta y se acercaron a la puerta de madera de una de las casas. Mientras esperaba cerca de la camioneta, me pude dar cuenta que varias de las casas de esa última etapa que no estaba concluida eran habitadas por familias, había movimiento de niños y niñas jugando en las calles, algunos jóvenes lavando microbuses del transporte público y algunos adultos sentados afuera de sus casas.

Finalmente, abrieron la puerta del domicilio y los agentes interrogaron a la señora que al parecer había tenido contacto con la joven que buscábamos, la señora había cuidado en alguna época a la chica y aún tenían comunicación. Los agentes regresaron a la camioneta y todos volvimos a subir. Cuando íbamos en marcha, el conductor me compartió la información que la señora había proporcionado y mencionó que la chica había estado con ellos en la casa un par de días antes y durante ese transcurso ella había intentado convencer a la joven de que regresara a la organización, pero finalmente había decidido irse sin saber a dónde ni su paradero.

Para ese momento nuestro recorrido ya llevaba aproximadamente 3 horas y los agentes mencionaron que con la información obtenida continuarían la búsqueda al día siguiente porque tenían más casos que resolver. Fue entonces cuando me llevaron de regreso a mi lugar de trabajo. En ese lejano punto donde nos encontrábamos, el regreso fue diferente, los agentes conocían un camino que mencionaron sería un “atajo”. Era una brecha de terracería, para mí fue totalmente desconocido el trayecto. Fue un camino largo, sentía un poco de temor por no conocer la zona, aunado al comentario nuevamente del agente quien ahora mencionó que en ese lugar constantemente encontraban cuerpos tirados. Finalmente, ese atajo nos condujo a una de las zonas de la colonia La Aldea y posteriormente a la parte más transitada de Ciudad Industrial. Los agentes me dejaron en el estacionamiento del lugar donde inició todo el recorrido.

Después de esta experiencia regresé al espacio en un par de ocasiones para apoyar en la búsqueda de jóvenes que por alguna razón decidían salir temporalmente de la organización, así como también para brindar acompañamiento en asuntos escolares a una chica que estudiaba en la Secundaria Técnica 190, la cual era conocida como “escuela de palitos” antes de su remodelación. En algunas de estas visitas nos informaron que la joven llevaba tiempo sin asistir a clases, lo cual inevitablemente me hacía pensar sobre los riesgos a los que se

enfrentaban al transitar el espacio. Nos preguntábamos ¿qué hacía todo ese tiempo? ¿en dónde se encontraba? ¿con quién o quiénes estaba la joven durante ese tiempo? y ¿qué actividades realizaba?

2.3 La zona industrial y el desarrollo urbano en Morelia

La ciudad de Morelia es el centro urbano con mayor población del estado de Michoacán donde convergen diversas actividades económicas y sociales tanto del sector educativo, turístico, la industria y el comercio. Morelia se localiza en la región centro norte del estado de Michoacán, cuenta con una extensión territorial de 1,199 km², la cual representa el 2.03% de la superficie total del Estado. Pertenece a la región hidrográfica que lleva por nombre Lerma-Santiago-Pacífico que también forma parte del lago de Cuitzeo. Morelia es una ciudad media que de acuerdo con los datos oficiales tiene 729,279 habitantes (INEGI, 2010; Larrazábal, Gopar-Merino y Vieyra, 2014: 97).

La ciudad de Morelia cuenta con 5 principales rutas de acceso. Al norte, se ubica la salida a Salamanca, Guanajuato. La carretera a esta ruta colinda con el municipio de Tarímbaro que forma parte de la zona periurbana con mayor población de Morelia. Al poniente se ubica la salida al municipio de Quiroga, Michoacán, la zona donde se ubican los complejos habitacionales de interés social más poblados de la capital. Del lado sur se encuentra la salida a Pátzcuaro que conecta con la autopista a Uruapan y Lázaro Cárdenas, que son los centros urbanos y comerciales más activos del estado, además de Morelia. Del lado sur oriente se ubica la salida a Mil Cumbres donde se encuentran los principales fraccionamientos residenciales y corporativos empresariales de la ciudad. En la parte nororiental se localiza la salida al municipio de Charo que intersecta con la autopista a las ciudades de Toluca y México. Esta es la zona de estudio donde se ubican las escuelas técnicas de Morelia, la ciudad Industrial, algunos fraccionamientos de interés social semihabitados y asentamientos irregulares (Ver mapa 1).



Mapa 1. Delimitación territorial de la ciudad de Morelia.

Fuente: Google Earth, 2020.

A mediados del siglo XX, especialmente en la década de 1960, la capital del Estado experimentó una acelerada transformación urbana y crecimiento poblacional que fue resultado del aumento de fábricas e industrias que se expandieron en el territorio. Esto dio paso a la migración de población campesina, indígena y obreros tanto del interior del Estado como de otras entidades federativas, junto con el crecimiento progresivo de ofertas educativas en la ciudad que permitieron al arribo de jóvenes estudiantes provenientes de diferentes regiones del país (Sánchez y Urquijo, 2014:13).

De acuerdo con Sánchez y Urquijo, la localidad de Morelia presentó un crecimiento inesperado entre las décadas de 1940 y 1970, periodo en el cual el número de población ascendió de 44,300 a 161,000 habitantes, lo que representó un incremento de más del triple de la población. Asimismo, en el lapso de 1950 a 1970 el área urbana se duplicó de 725 hectáreas a 1,377 hectáreas, lo cual se vio reflejado en el incremento de colonias localizadas al oriente de Morelia. Los autores mencionan que en el año de 1942 se identificaban solamente 4 colonias en esta zona de la ciudad, mientras que para 1965 ya habían aumentado a 11 colonias (Sánchez y Urquijo, 201:16-17).

En la década de 1970 se establecieron algunas empresas industriales, entre estas la fábrica de Celulosa y Papel de Michoacán S. A. conocida como CEPAMISA y a finales de la misma década se crea la Ciudad Industrial con el propósito de regular y concentrar el creciente aumento de fábricas en la capital (Ávila, 2007 en Sánchez y Urquijo, 2014:37). Esto es resultado de las acciones realizadas durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) en el cual se crearon los Fideicomisos de conjuntos, parques, ciudades industriales y centros comerciales (Fidein) con el objetivo de lograr la descentralización industrial de la Ciudad de México, lograr una distribución más equitativa de los beneficios del desarrollo industrial y reducir las desigualdades sociales (Garza, 1992:287-288).

Garza (1992) señala que las acciones de estos fideicomisos se insertaban dentro de un programa que la banca Financiera tenía estructurado para apoyar a las pequeñas y medianas empresas, mismas que también contaban con diferentes apoyos crediticios para lograr su impulso a través del aprovechamiento de la infraestructura local y los recursos naturales existentes en cada región. Como parte de las políticas de descentralización urbano-industrial se proyectaba que las zonas industriales se ubicaran en las afueras de las ciudades donde se encuentra una mayor extensión de áreas verdes.

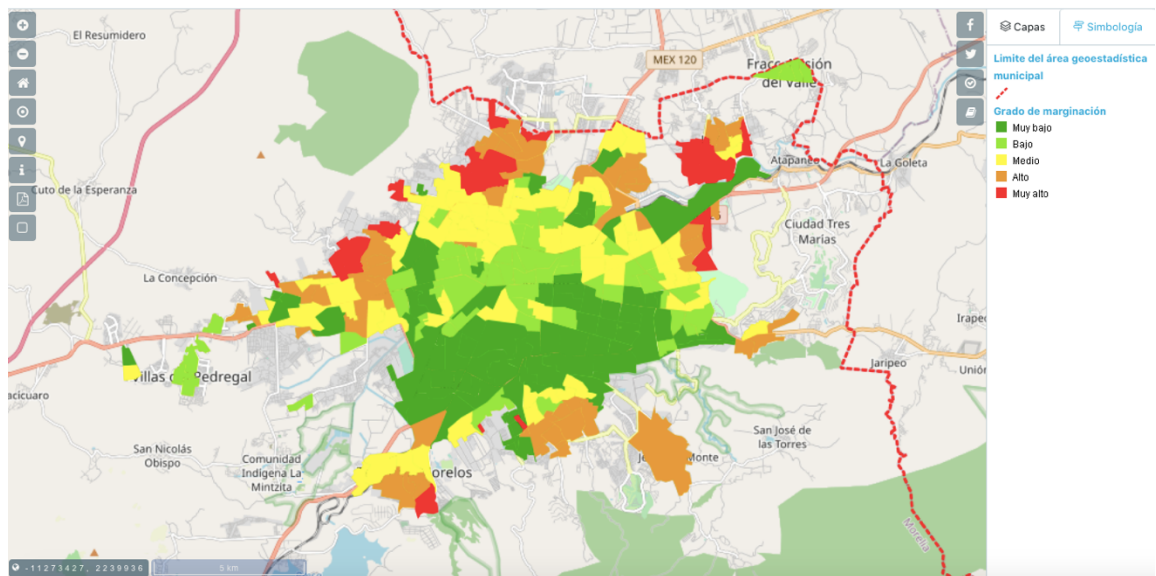
Esto se vio reflejado en el caso de la ciudad de Morelia, ya que durante la década de 1970 el gobierno del estado concedió tierras ejidales a propietarios privados con el objetivo de promover la inversión a través de la urbanización y el fraccionamiento de las tierras. Desde el comienzo de la expansión urbana en la ciudad de Morelia, tuvieron lugar cambios importantes en diferentes puntos de la capital, como sucedió en la parte nororiental, ya que junto con el desarrollo comercial e industrial de la zona comenzó el aumento de casas de interés social, la conformación de colonias populares que carecían de servicios básicos y algunos asentamientos irregulares (Sánchez y Urquijo, 2014:42).

En algunos casos se realizaron malos manejos, conductas ilícitas y deshonestas por parte de los fraccionadores, dado que vendían terrenos y construían zonas habitacionales sin que las áreas se encontraran urbanizadas, especulaban con los precios de acuerdo con la demanda y empleaban materiales para la construcción de baja calidad. De acuerdo con los autores que han analizado el desarrollo urbano en Morelia, el resultado del crecimiento fue complejo tanto en términos sociales como en términos ambientales. Al respecto se menciona:

El resultado fue desastroso en términos sociales y ambientales, ya que en menos de 10 años la ciudad se expandió en diferentes direcciones, afectando espacios naturales, rurales y zonas de protección ecológica (Ávila, 2014:128).

Ávila menciona que esta expansión de la zona urbana y los límites de la ciudad fue producto de grupos empresariales e inmobiliarios que visualizaron a Morelia como una zona mercantil con altas ganancias. La producción masiva de viviendas de interés social en las periferias de la ciudad de Morelia afectó importantes extensiones territoriales, particularmente en las salidas a los municipios de Quiroga, Tarímbaro y Charo. La urbanización se logró en gran medida a costa de las áreas forestales y agrícolas que fueron otorgadas a particulares con el interés de potenciar los beneficios económicos (Ávila, 2014:128).

El crecimiento desproporcionado en la ciudad de Morelia ha tenido como consecuencia que en algunas periferias de la urbe como en Ciudad Industrial, existan espacios habitacionales que no cuentan con las condiciones de infraestructura, acceso a los servicios básicos de agua, drenaje, salud, educación y vivienda digna. Actualmente, el nivel de marginación en las colonias que se ubican en la zona nororiente es Alto y Muy Alto (Mapa 2), aunado a los altos índices de inseguridad y violencia que son registrados y percibidos por la población (INEGI, 2010; Vieyra y Larrazábal, 2014).



Mapa 2. Grados de marginación en Morelia.

Fuente: Mapa interactivo Morelia, IMPLAN.

Vieyra y Larrazábal identifican que en la ciudad de Morelia existe una creciente brecha de desigualdad que se hace presente en la diferenciación socioespacial de la población de acuerdo con su condición socioeconómica. Esta diferenciación es entendida como un proceso de segregación del espacio urbano, en el cual, los habitantes se distribuyen dependiendo de las posibilidades de habitar uno u otro territorio. Morelia actualmente se define como un “mosaico socioespacial” con múltiples diferencias y contradicciones entre algunas zonas periféricas que se convirtieron en espacios residenciales y exclusivos para población con ingresos económicos altos como Tres Marías y Altozano, en relación con las periferias donde se han establecido complejos habitacionales de interés social, colonias populares y asentamientos irregulares como la Aldea, la Nueva Aldea, Fracc. Villas de Oriente y Los Ruiseñores que se ubican en el nororiente de la ciudad (Ávila, 2004 en Vieyra y Larrazábal, 2014).

Por otra parte, los estudios identifican un aumento en la zona periurbana de la ciudad de Morelia. Estas zonas son consideradas como espacios de transición entre la ciudad y el campo, en ocasiones son descritos como “territorios indeterminados” por las características geográficas y los fenómenos sociales que se generan en estos espacios (Granados, Rangel y Mendoza, 2014). En el caso de Morelia se puede identificar que desde el año 2000 iniciaron los primeros fraccionamientos ubicados en las zonas periurbanas ubicadas en los municipios de Tarímbaro, Charo y Quiroga, los cuales fueron construidos para la población con ingresos medios y medios bajos que laboran en la cabecera municipal de Morelia.

Granados, Rangel y Mendoza (2014) mencionan que en muchos casos los trabajadores no pueden acceder a comprar una propiedad dentro de la ciudad por que los costos para su adquisición son muy elevados, siendo los fraccionamientos que se encuentran fuera de la ciudad la única opción para adquirir una casa propia o una renta a bajo costo. En muchos casos estos complejos habitacionales se han convertido en lo que se denomina como “ciudad dormitorio”, es decir, espacios donde los habitantes llegan a sus hogares por las noches a descansar porque durante el transcurso del día se encuentran trabajando en lugares distantes y no es fácil regresar a sus casas hasta terminada la jornada laboral (Granados et al, 2014).

Estos nuevos fraccionamientos de interés social se caracterizan por tener una limitada área de construcción que en algunas ocasiones pueden llegar a medir 30 m², con un patrón

establecido de construcción que suele ser poco funcional para las dinámicas y características de las familias (Granados, Rangel y Mendoza, 2014). Después del auge inmobiliario en las zonas periurbanas, en los últimos años se ha identificado una disminución en la adquisición de estas casas habitación y una notoria desocupación de estos espacios, lo que ha generado que dichos complejos se encuentren semi-habitados e invadidos por personas que no son los propietarios (Granados, Rangel y Mendoza, 2014), además en algunas ocasiones se identifican áreas vandalizadas, casas de seguridad y espacios utilizados por el crimen organizado.

Las zonas periurbanas también se definen como “territorios indeterminados” dada la presencia de los asentamientos irregulares que se consolidan a través de organizaciones con intereses políticos y alianzas partidistas, como Antorcha Campesina, que ocupan territorios de poco interés para las inmobiliarias; dado que generalmente se encuentran ubicados en zonas ejidales, de propiedad estatal o en terrenos con mayor exposición a riesgos como inundaciones, deslaves o contaminación (Schteingart y Azuela, 1990, en Ávila y Pérez, 2014:227). Estos espacios influyen en la segregación urbana dado que existe una distribución de los habitantes de acuerdo con su condición socioeconómica que condiciona el acceso a una calidad de vida diferenciada⁷ y da muestra de los contrastes sociales en el territorio.

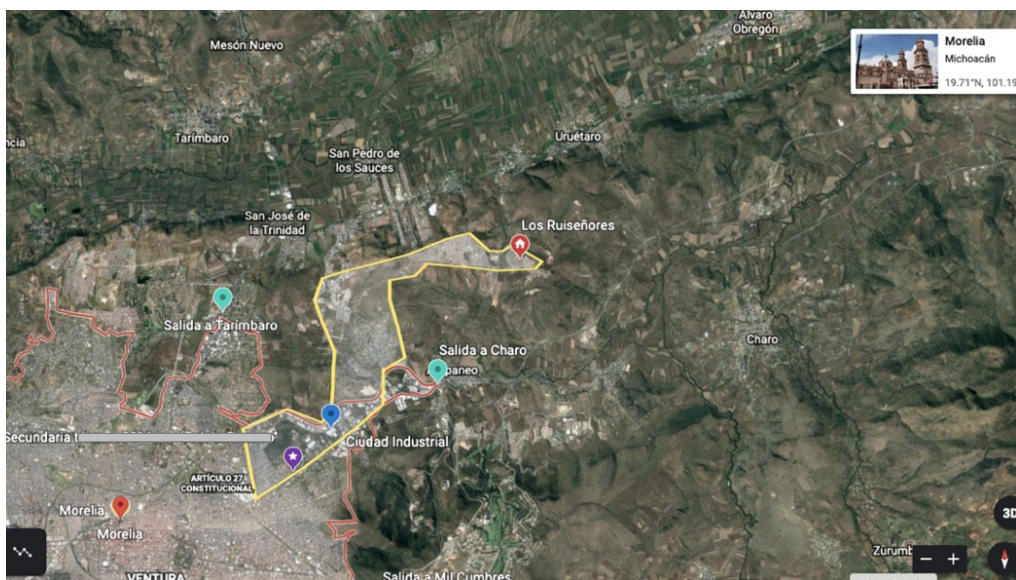
La diferenciación socioespacial no solo refleja las desigualdades socioeconómicas, sino que también genera un estigma hacia los sectores populares (Rodríguez y Arriagada, 2004 en Ávila y Pérez, 2014:227) dado que suele manifestarse una criminalización de la pobreza y de las personas mayoritariamente jóvenes, que habitan en estos espacios ubicados en las periferias con mayores índices de vulnerabilidad. La formación de la ciudad capitalista “es definida como la expresión espacial de las contradicciones sociales, las formas de reproducción del capital y las políticas del Estado” (Lefebvre, 1969; Harvey, 1990; Castells, 1976 en Ávila y Pérez, 2014:267) que pueden ser observadas en la zona nororiente de la ciudad de Morelia, a partir de las dinámicas que se generan en el espacio y entre los diferentes actores que lo habitan.

⁷ De acuerdo con algunos autores, la calidad de vida se encuentra asociada con el bienestar social que incluye aspectos materiales como el empleo, ingreso, el alimento, la vivienda, entre otros. Así como también, los aspectos no materiales que refiere a la identidad, la cultura, la seguridad, el tiempo libre, etc. Para los autores, el territorio es un factor importante que influye en la diferenciación de la calidad de vida (Ávila y Pérez, 2014:226).

2.4 La violencia en la zona industrial y la alerta de género en Morelia

Desde principios del siglo XXI, la violencia e inseguridad en la ciudad de Morelia se ha convertido en un tema principal en la agenda pública y ciudadana (IMPLAN, 2015). El aumento en los índices delictivos, la creciente impunidad, la deficiente administración de la justicia junto con la desconfianza social hacia las autoridades públicas, entre otros factores, han influido para que el 85% de las personas que habitan en Morelia consideren que no es un lugar seguro para vivir (ENSU, 2020). Esta percepción se acentúa en las áreas de la periferia urbana, como sucede en el polígono de la zona industrial donde habitan las/los estudiantes con quienes se realizó el estudio.

El polígono de la zona industrial se compone de diversas colonias, fraccionamientos y asentamientos irregulares ubicados en el nororiente de Morelia. Algunas de las principales colonias son La Aldea, la Nueva Aldea y las tres ampliaciones que existen hasta la fecha. De acuerdo con los datos oficiales, en el año 2010 la colonia La Aldea fue la que tuvo mayor número de población en la zona con un total de 6,162 habitantes (INEGI, 2010). En la zona también se ubica el Fraccionamiento Villas de Oriente de la constructora Grupo Herso, el cual cuenta con siete etapas de construcción de casas y departamentos de interés social. Por otra parte, se encuentra el Fraccionamiento Los Ruisseños del municipio de Tarímbaro donde se ubican algunos asentamientos irregulares (Ver Mapa 3. Polígono zona industrial).



Mapa 3. Polígono zona Industrial.
Fuente: Google Earth, 2020.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Seguridad Pública (ENSU, 2020) la ciudad de Morelia presenta niveles de violencia mayor en relación con la media nacional en términos de percepción de inseguridad, delincuencia y violencia de género. En el año 2016 se emitió la Alerta de Violencia de Género contra la Mujeres (AVGM) misma que fue declarada por la Secretaría de Gobernación del Estado de Michoacán para 14 municipios: Morelia, Uruapan, Lázaro Cárdenas, Zamora, Apatzingán, Zitácuaro, Los Reyes, Pátzcuaro, Tacámbaro, Hidalgo, Huétamo, La Piedad, Sahuayo y Maravatío.

De acuerdo con la entrevista realizada a la Dra. Circe López quien fue parte del equipo de solicitantes de la Alerta por Violencia de Género en Michoacán (AVGM), este es un mecanismo de protección de los derechos humanos de las mujeres único en el mundo, establecido en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Esta consiste en un conjunto de acciones gubernamentales de emergencia para enfrentar y erradicar la violencia feminicida y/o la existencia de agravios comparados que impidan el ejercicio pleno de los derechos humanos de las mujeres, en un territorio determinado ya sea en el municipio o entidad federativa.

López menciona que Michoacán comenzó a sufrir una situación grave de violencia a partir de la declaratoria de la guerra contra el narcotráfico en el año 2006, lo cual generó el desplazamiento de poblaciones que provenían de municipios tanto del estado de Michoacán como de Guerrero y Veracruz, quienes se asentaron en las periferias de la ciudad de Morelia. En ese periodo, cuando comenzaron los desplazamientos forzados por la violencia, se identificó un aumento de población en la zona de fraccionamientos de interés social ubicados en la salida a Quiroga. Asimismo, también hubo familias que se desplazaron al nororiente de la ciudad en la zona industrial, enfrentando condiciones de mayor adversidad dado que estas familias comenzaron a habitar en asentamientos irregulares (López, entrevista 2020).

De acuerdo con López (2020) los municipios de Tarímbaro, Álvaro Obregón y Charo que confluyen con la zona nororiente de la ciudad de Morelia, se percibe un aumento drástico de incidencia delictiva. La zona nororiente ha sido controlada por algunos grupos que intentan adueñarse del territorio de La Aldea, La Nueva Aldea, Villas de Oriente y Los Ruiseñores. Las organizaciones de la sociedad civil que han estudiado esta zona tienen conocimiento de cómo se han intensificado los casos de violencia feminicida y los feminicidios, lo cual se considera tiene relación con una lucha de control territorial. Como lo

afirma López (2020), la violencia feminicida es uno de los elementos para apoderarse, adueñarse o mantener el control por parte de ciertos grupos, los cuales no necesariamente son del crimen organizado, pero sí son grupos o bandas de delincuencia.

López identifica que el fenómeno de la violencia se conforma como una estructura piramidal en donde lo que vemos es la punta del iceberg del crimen y del narcotráfico; sin embargo, señala que todo lo que está hacia abajo, es decir, los que roban, quienes son halcones, quienes son tiradores, los que venden drogas, no necesariamente pertenecen a una gran agrupación del crimen organizado, pero su presencia e incidencia delictiva se beneficia de esa estructura que permite construir de manera fáctica y simbólica una forma de intocabilidad (López, entrevista 2020).

La activista señala que en la zona nororiente del municipio de Morelia se ha presentado un aumento de actos de acoso en algunas de las escuelas aledañas, lo que ha derivado en situaciones de vulnerabilidad hacia las mujeres, principalmente en el caso de niñas y adolescentes. Para López y su equipo de colaboradoras, este es un tema que preocupa mucho, ya que también se han identificado casos de homicidios perpetrados contra niñas y mujeres adultas que se encuentran asociados con agresiones y violencia sexual.

En los estudios de Segato (2016) sobre los crímenes hacia las mujeres argumenta que las expresiones sobre la “violencia sexual” no solamente son del orden de lo sexual, sino también del orden del poder (Segato, 2016:17). Este poder se puede observar con los casos de violencia en contra de las mujeres en la zona nororiente de la ciudad de Morelia y en general en los casos que se presentan de violencia feminicida. Segato (2016) menciona que no se trata de agresiones originadas como parte de la pulsión libidinal que se traduce por un deseo de satisfacción sexual, más bien, que las agresiones se encuentran orientadas al poder y a un mandato o cofradía masculina que reclama constantemente pruebas para lograr pertenecer al grupo (Segato, 2016:17). De acuerdo con la autora, esta estructura jerárquica funciona ya que el mandato de masculinidad es análogo a un orden mafioso que se expresa, se exhibe y consolida de forma siniestra a la mirada pública mediante la violencia sexual y de género (Segato, 2016:17).

López (2020) señala que en el municipio de Morelia y en la zona nororiente las mujeres continúan siendo asesinadas en sus hogares y en ocasiones, los cuerpos son arrojados a las calles por lo que estos actos continúan siendo una violencia familiar integrada al espacio

público. De acuerdo con el Estudio de Casos de Violencia Femicida en Michoacán, los datos arrojan que entre los años de 2016 y 2018, se observó un incremento en la incidencia de homicidios de mujeres dedicadas al hogar y mujeres desempleadas en la ciudad de Morelia. Se destaca el caso de las mujeres desempleadas que fueron asesinadas, ya que el número creció de 1 a 7 casos en este periodo de tiempo. Por otro lado, la investigación señala que el 32% de las mujeres que fueron asesinadas estaban dedicadas únicamente al hogar, lo que confirma que sigue siendo la casa el espacio más riesgoso para las mujeres quienes mantienen una convivencia cotidiana con la pareja agresora. La investigación destaca un decremento notable de casi el 10% de exposición a ser asesinadas por parte de las mujeres que desarrollan una actividad como empleadas. Las autoras señalan que esto podría ser indicativo de que una mujer cuando trabaja tiene posibilidad de ampliar sus redes de apoyo (SEIMUJER, 2019).

Finalmente, López comenta que el fenómeno de la violencia en contra de las mujeres es muy amplio, y si bien esta alarmante problemática no se expresa únicamente en contextos de pobreza o marginalidad, es una realidad que en estos espacios operan ciertas formas de crueldad y brutalidad en contra de las mujeres que se exponen en la esfera pública (López, entrevista 2020). Igualmente, al hacer una revisión de notas periodísticas relacionadas con los actos de violencia registrados en la zona de estudio, destacan los actos de crueldad que se ejercen hacia las mujeres y los jóvenes. En la revisión periodística se identificaron múltiples asesinatos efectuados durante el periodo de 2016 a 2020 en diferentes colonias del polígono, como La Aldea, La Nueva Aldea, Villas de Oriente y Los Ruiseñores donde se encontraron los cuerpos con señales de violencia, impactos de bala, descuartizados o calcinados.

2.5 Las escuelas técnicas y sus márgenes en la construcción de las masculinidades

El plantel donde estudian las/los jóvenes que participaron en la investigación, se ubica en una zona de escuelas de educación básica y bachilleratos técnicos que se localizan cerca de la zona industrial de Morelia. Los espacios de formación que se encuentran en el área principalmente son centros de capacitación para el trabajo industrial y brindan educación técnica. La conformación los planteles y escuelas técnicas en México tuvo lugar en la década

de 1970 como parte de las políticas de desarrollo científico e industrial, impulsadas durante el sexenio de Luis Echeverría.

De acuerdo con De Ibarrola (1993), una de las prioridades del gobierno en turno fue incrementar las oportunidades de escolaridad media superior en los jóvenes, a través de una amplia gama de opciones de formación técnica que se acercaran a los intereses de las y los estudiantes, que a su vez permitieran generar oportunidades de acceso a la educación superior. El objetivo de estos centros era brindar una formación directa para un trabajo inmediato, sin dejar de lado la formación académica necesaria para el ingreso a las universidades (De Ibarrola, 1993:38).

Algunas de las investigaciones realizadas por María de Ibarrola (1993) abordan la relación que existe entre las escuelas técnicas y la industria. De acuerdo con la autora, a lo largo de la historia contemporánea, las escuelas técnicas se han proyectado al menos tres propósitos básicos 1) Involucrar a los alumnos y estudiantes directamente al área laboral a través de mecanismos como la producción escolar y las prácticas o servicios sociales en las diferentes industrias o instituciones; 2) Contribuir en el desarrollo del país a través de la modernización y tecnificación en el ámbito productivo, así como en el de lograr capacitar a los sectores populares que permita desarrollar un papel fundamental en el desarrollo mediante el conocimiento de las técnicas y 3) Generar una movilidad social, ocupacional, fuentes de trabajo y por lo tanto mejores condiciones de vida (De Ibarrola, 1993:7)

El modelo de las escuelas técnicas a nivel medio superior y superior está ligado a las necesidades de la producción técnica, industrial y comercial de cada región (De Ibarrola, 1993:31). Esto es importante de identificar dado que nos permite analizar que los centros educativos de la zona de estudio fueron establecidos para cumplir con los objetivos de desarrollo y modernización de finales del siglo XX, a partir de un modelo educativo y formativo de las juventudes que ya no es vigente dado que reproduce relaciones de género desiguales y estructuras de poder adultocéntricas que no responden a las necesidades, inquietudes y problemáticas que enfrentan las juventudes.

Actualmente, las/los jóvenes experimentan situaciones de violencia y criminalización que son resultado de diversos factores estructurales como la vulnerabilidad económica y social, que a su vez conllevan a la normalización de formas de interacción que están atravesadas por la violencia. Algunos estudios que analizan la violencia desde los márgenes

del espacio urbano y del propio Estado, identifican que existe un incremento en las formas en como esta se vive y se reproduce a escala local y global. De acuerdo Rodgers, Auyero y Berti (2013) en algunos casos la violencia se concentra en las periferias de las ciudades, como sucede en la zona Industrial de Morelia, lo cual ha generado que esta sea una característica que defina a dichos asentamientos (Rodgers et al, 2013:15 en Auyero y Berti, 2013:32). Sin embargo, ello también produce una estigmatización de las zonas periféricas al considerarlas como núcleos generadores de la violencia que se “expande” a toda la ciudad.

Auyero y Berti analizan los factores externos al espacio local del barrio o la colonia que sostienen y retroalimentan el círculo de la violencia (Auyero y Berti, 2013:27), ya que argumentan que las dinámicas cotidianas que se generan en los márgenes de las ciudades frecuentemente son interpretadas como si se realizaran en “ausencia” del Estado y de sus aparatos de control. Sin embargo, para los autores la violencia en las periferias de las ciudades es un importante regulador de la estabilidad que pretende generar el propio Estado en el territorio.

Los autores difieren de los planteamientos que frecuentemente reproducen la idea de que las zonas con mayores índices de pobreza han sido lugares “vacíos de gobierno” o espacios donde se observa un “abandono” del Estado. Por su parte, Auyero y Berti argumentan que la aplicación de la ley en los márgenes de la ciudad está presente, aunque de forma intermitente, selectiva y contradictoria, por lo cual la violencia que se genera en las zonas periurbanas es compleja y hasta cierto punto impredecible (Auyero y Berti, 2013). En el caso de la zona industrial de Morelia se puede identificar que lejos de ser un espacio “olvidado” por el Estado, se conformó desde sus orígenes como un territorio clave con una intervención selectiva de éste para el desarrollo de las actividades industriales y la formación técnica de jóvenes de sectores vulnerados o en situación de desventaja.

Para Auyero y Berti (2013), el aumento de la violencia en las periferias de las ciudades requiere ser analizado a partir de las intervenciones selectivas del Estado en el territorio. Los autores consideran que existe una falsa percepción por parte de los sectores medios y medios altos de quienes se considera que son los que sufren más la violencia. No obstante, los autores señalan que los sectores sociales que experimentan con mayor crudeza la victimización, el asesinato, los robos y la inseguridad se encuentran en los márgenes (Auyero y Berti, 2013:7). Tal como también se puede observar a partir de los estudios y las

notas periodísticas recopiladas de la zona de estudio en las que se manifiesta de manera cruenta las expresiones de violencia que se viven en dichos territorios.

Las y los jóvenes que viven en contextos de violencia en los márgenes de la ciudad, enfrentan los retos de subsistir en territorios donde la presencia selectiva del Estado genera mecanismos diversos de inclusión y exclusión. Por ejemplo, los espacios educativos que existen en la zona, si bien son espacios institucionales que marcan una clara presencia del Estado, estos a su vez se convierten en espacios donde se ejerce y reproducen diversas manifestaciones de violencia al margen del Estado. De acuerdo con Connell, se han realizado diferentes estudios en contextos locales donde se muestra que los jóvenes suelen aprender una ideología autoritaria y patriarcal en la escuela (Connell, 2003:60), en el espacio familiar, en el mismo grupo de amigas/os y en los espacios de convivencia, en los cuales, podemos decir que hay una presencia y ausencia selectiva del Estado.

Como parte de las actividades y del acercamiento que tuve con las/los estudiantes y docentes de la secundaria, pude conocer algunos de los acontecimientos que viven en la dinámica cotidiana de la escuela, la Zona Industrial y las colonias aledañas. En las entrevistas con las/los jóvenes mencionaron sobre acontecimientos como los asaltos mientras se dirigían a la escuela, extorsiones de policías y la ausencia de seguridad pública; el experimentar temor al ver grupos de jóvenes reunidos en las canchas o en las esquinas, quienes probablemente se encontraban consumiendo drogas o alcohol; el miedo de agredidos/as por alguna banda de jóvenes, aunque en ciertos momentos se hacía mención de que también se sentían protegidos por ellos.

En el caso de las mujeres estudiantes, compartieron que era recurrente sentir miedo y angustia al dirigirse a la escuela y transitar la zona, dado que han vivido experiencias de acoso y persecución por parte hombres. Además, en varios momentos externaron el temor que les genera la información que circula en la zona sobre las desapariciones, raptos y asesinatos de mujeres y niñas, lo cual, ha conllevado a cambios en sus rutinas y dinámicas familiares para tomar medidas de protección y cuidado.

Asimismo, las/los profesoras/es compartieron algunas reflexiones, experiencias y situaciones de violencia e inseguridad que viven las/los estudiantes y algunos/as maestros/as. Por ejemplo, el impacto y el sentimiento de tristeza al recibir la noticia de que algunos/as estudiantes han sido violentados, agredidos o incluso, asesinados. Al igual que el temor y la

inseguridad que genera en el personal docente el imaginar que algunos de los alumnos, específicamente hombres, puedan ser parte de grupos delictivos.

Connell quien retoma a Peteet, menciona que el “éxito” de la conformación de las masculinidades hegemónicas se ha logrado a partir de un proyecto definido en la propia colectividad que suele ser violento (Peteet, 2000 en Connell, 2003:56), desde las prácticas e instituciones de educación y en la intervención selectiva del Estado en los márgenes de la ciudad. Esto se hace visible en las dinámicas de convivencia que generan las/los jóvenes dentro y fuera de la escuela a través de sistemas de género establecidos (Connell, 2003:62), los cuales incluyen marcadas divisiones en los roles y las relaciones de género entre las/los propios estudiantes y en sus interacciones con las/los profesores/as, como se muestra en los siguientes capítulos.

Capítulo 3. Experiencias y narrativas de las/los jóvenes: Violencia de género y construcción de las masculinidades

3.1 Introducción

Este capítulo analiza la violencia en las/los jóvenes de nivel secundaria a partir de las experiencias y narrativas de estudiantes sobre la construcción de las masculinidades y las relaciones de género. La información ofrecida en el presente capítulo forma parte de las actividades virtuales realizadas con las/los estudiantes de secundaria en el periodo de noviembre 2020 a febrero 2021. Como resultado de la sistematización y el análisis de la información recabada durante el trabajo de campo se plantearon cuatro categorías principales: violencia de género, construcción de las masculinidades, violencia ejercida entre mujeres y violencia en el noviazgo, las cuales, guiarán las siguientes reflexiones sobre los hallazgos obtenidos durante las entrevistas individuales por Meet y vía telefónica, en las sesiones grupales, en las actividades por Whatsapp y en el formulario de preguntas por Google Forms.

3.2 Violencia de género: Persecución, culpabilización y justificación de las agresiones

De acuerdo con los estudios sobre feminismo, el concepto de género ha sido trabajado como una categoría de análisis que hace referencia a las representaciones sociales que se construyen en torno a las diferencias biológicas de las personas, y que se encuentran permeadas en toda las prácticas y formas de organización social. González señala que la categoría de género ha permitido visibilizar y analizar la jerarquización de los roles asociados al género, así como la existencia de relaciones de poder, violencia y exclusión tanto en el ámbito interpersonal como a nivel estructural (González, 2009:3).

Como parte del trabajo de campo virtual se identificaron los siguientes ejes de análisis sobre la violencia de género que son resultado del acercamiento con las/los jóvenes. Por una parte, la violencia de género se asocia a las prácticas y narrativas cotidianas como la **persecución del cuerpo femenino**, a través de experiencias como el temor que han vivido algunas estudiantes por haber sido perseguidas mientras se dirigían al plantel escolar u otros espacios públicos. Algunos autores mencionan que el actual orden de género, o al menos

como lo hemos visto estructurado hasta ahora, plantea una dominación de los hombres sobre las mujeres, en la que estos hombres algunas veces se instauran como grupos garantes de la defensa de la estructura de género (Connell, 2003 en Minello, 2005:81).

Por lo tanto, en la búsqueda del orden de género y estructura de una sociedad determinada se utiliza la violencia como un elemento poderoso de regulación de las relaciones masculinas. Segal señala que la persecución de los cuerpos evidencia una forma de represión de lo femenino y con ello una manera de mantener a las mujeres como subordinadas (Segal, 1990 en Minello, 2005:82). Es así como se evidencia la situación de inseguridad que viven muchas de las jóvenes mientras se dirigen a la escuela y que genera una sensación de desprotección y temor. Por otro lado, Segato (2016) menciona que la agresión de los cuerpos femeninos es una forma truculenta que permite la garantía del control sobre territorios y cuerpos, así como de los cuerpos como territorios y por otro lado, reafirma la existencia de una pedagogía de la crueldad como estrategia en la reproducción de un sistema patriarcal (Segato, 2016:61-62).

Segato (2016) menciona que el agresor o los agresores que se apropian del cuerpo femenino en un espacio abierto o público, lo hacen para “demostrar” que pueden hacerlo. De esta manera, la autora sostiene que este tipo acciones buscan evidenciar un dominio del cuerpo del otro/a, así como exhibir una capacidad de dominación, la cual, de acuerdo con Segato es expuesta con determinada regularidad y se asocia con los rituales de renovación de los votos de virilidad (Segato, 2016:43). En este sentido, al hablar de violencia de género nos referimos a las agresiones contra las mujeres, en específico las que enfrentan las estudiantes, sin embargo, hablar de cuerpo femenino nos permite incluir las violencias patriarcales, misóginas y homofóbicas, que incluyen a aquellos cuerpos que rompen con los estereotipos de género socialmente establecidos.

Jennifer, una joven de 15 años, relata en una entrevista personal haber vivido un momento de mucho temor un día por la mañana, mientras aún no salía el sol y se dirigía a la escuela. Describe que mientras caminaba a la parada de la combi, vio una camioneta con varios hombres que le comenzaron a gritar. Ella menciona que intentó ignorarlos y caminar más rápido, sin embargo, se dio cuenta que estaba en peligro cuando los individuos se subieron a la camioneta y se dirigieron hacia ella. Jennifer señala que al ver este hecho, comenzó a correr mientras estos hombres le continuaban gritando para que se detuviera.

Finalmente, la joven menciona que logró llegar a un sitio en donde había más personas caminando y esperando el transporte público, lo que hizo que la camioneta tomara otro rumbo. Agrega que tuvo mucho temor por su vida, ya que en ese momento circulaban muchas noticias y rumores en la zona en donde vive de “chavas y niñas que se estaban robando”. Finalmente menciona que ella y su familia tuvieron que generar estrategias para acompañarla en su ruta a la escuela después de este incidente.

En uno de los encuentros grupales, con el apoyo del cómic “Cazadores de sombras”, las/los estudiantes compartieron experiencias y momentos en los que han experimentado enojo o temor ante las situaciones de violencia. En el caso de Gema, ella compartió una experiencia que vivió con una de sus amigas cuando se trasladaron a Bodega Aurrera a comprar unas cosas, Gema narra que cuando salieron de la tienda dos hombres se les quedaron viendo y mientras caminaban de regreso a casa, se percataron que las perseguían en un carro, menciona que ella y su amiga decidieron correr y esconderse entre los carros estacionados para lograr que las perdieran de vista. En la sesión compartió que “fue un gran susto el que pasaron”, sin embargo, agregó que cuando llegaron a sus casas no lo comentaron con nadie “por temor a que las regañaran” y las cuestionaran por haber tomado la decisión de salir a la calle, al preguntarles “qué tenían que hacer allá”.

La violencia de género también se relaciona con la **culpabilización del cuerpo femenino** y la toma de decisiones, relacionadas o no con la sexualidad, por medio de señalamientos, juicios y actitudes ofensivas por parte de la propia familia, las autoridades escolares y compañeros/as que cuestionan la vida, las expresiones de la sexualidad y del cuerpo femenino desde la forma de vestir e interactuar. Lourdes Raymundo menciona que a las mujeres se nos construye socialmente como seres que debemos tener miedo, sentir culpa y vergüenza (Raymundo, 2016:240), lo cual aparece reflejado en algunos de los relatos y experiencias que han tenido las jóvenes en sus interacciones cotidianas, antes del confinamiento y por medios virtuales.

Durante la entrevista, Jennifer compartió una situación que le generó mucha tensión dentro de la escuela. Narra que tuvo una relación con un chico, al cual envió unas fotografías íntimas y privadas durante una conversación por Whatsapp. Tiempo después, una compañera con la que había tenido algunos conflictos, le mostró las fotos. Esta joven le mencionó que “dejara de meterse con ella” y que se abstuviera de comentar a las autoridades escolares sobre

las actividades que ella realizaba ya que, de lo contrario, haría públicas las fotografías. Ante esta situación, Jennifer decidió notificarle a su madre sobre lo que estaba sucediendo, así como también a las autoridades escolares y al área de Trabajo Social. Menciona que ambas jóvenes fueron convocadas para abordar el tema e intentar solucionar la situación, sin embargo, la percepción de Jennifer ante esta situación fue de confusión y desaliento, debido a la intervención de las autoridades que la cuestionaron sobre la decisión de mostrar y compartir dichas fotografías.

Jennifer argumentaba que había decidido compartir las fotografías con un chico con el que tenía un vínculo afectivo y además, le tenía confianza. Resalta que este caso se abordó únicamente con las jóvenes involucradas, mientras que al joven se le eximió de toda posible responsabilidad y no fue llamado para aclarar la situación, el argumento de las autoridades fue evitar que el “problema se hiciera más grande”. De este modo, surge la pregunta ¿por qué la responsabilidad fue adjudicada únicamente para el caso de las jóvenes? ¿Por qué se consideró que hablar con el joven haría el problema más grande cuando él fue quien compartió o permitió que otras personas tuvieran acceso a estas? Como lo menciona Lourdes Raymundo (2016), la construcción social de la mujer tiende a culpabilizar y avergonzar a las jóvenes por sus acciones, eximiendo de responsabilidades a los varones.

En una de las actividades al mostrar la imagen de un grupo de jóvenes consumiendo sustancias psicoactivas y después de varios comentarios que se habían realizado en el chat sobre la importancia de negarse a consumir drogas, en caso de que los amigos/as ofrezcan, Bertha agregó que “también te tienes que cuidar de tus familiares”. Compartió una experiencia en la que se vio involucrada ella y su prima, dado que su tío quería que fumaran un cigarro. Por ello Bertha comentó que “tampoco hay que confiar del todo en los familiares”, dando a entender que ella sentía temor por el contacto con adultos, incluso de la familia, quienes podían llegar a ejercer violencia a través de la intimidación o la presión para hacer cosas que no desean.

En uno de los encuentros virtuales con el grupo, se realizó una actividad que estuvo apoyada por la plataforma de WordWall, específicamente con el juego interactivo “Abre la caja”, el cual fue proyectado en la pantalla digital para la visualización de todas/os. Este juego permitió detonar la participación de las/los estudiantes a partir de la selección de un número que se mostraba en cada una de las tarjetas, en las cuales, al seleccionar el número se

descubría una imagen que permitía comenzar a dialogar sobre las impresiones, experiencias y retos a los que se enfrentan las/os jóvenes.

Al mostrar una de las imágenes de actos violentos se indagó si alguna/o de ellas/os había identificado algún tipo de violencia en redes sociales durante el confinamiento, a lo cual Natalia respondió que ella considera que sí han aumentado las agresiones hacia las mujeres ya que señala “hay muchos que te quieren quemar y lo hacen por esos medios”, mencionó que conocía muchos casos en los cuales los “chavos publicaban fotos de chavas desnudas sólo para quemarlas o hacerles daño”.

Las manifestaciones de la violencia de género también se expresan a través de la **justificación de las agresiones contra las mujeres**, por medio de actos como el escupir, insultar o empujar a las compañeras, principalmente por parte de compañeros varones. En sus investigaciones, Segato señala que el mandato de masculinidad emerge como una pedagogía inicial y permanente que muchas veces se encuentra caracterizada por la expropiación de valor y dominación (Segato, 2016:16) mismas que se manifiestan desde los espacios de interacción de las y los jóvenes. Por lo tanto, en este sentido, las agresiones y violencia contra las jóvenes cumpliría la función de "re-establecer el orden patriarcal", perpetuando la dominación sobre las mujeres y asegurando su subalternidad. (Castro y Casique, 2010:31).

En una entrevista a un joven de 2º grado de nombre Daniel, menciona que hay grupitos de chavos que molestan a otros compañeros por su forma de actuar y frecuentemente también molestan a las compañeras: “les jalan el cabello o las andan insultando”. Daniel describe un evento suscitado en su grupo de clases en donde se vieron involucrados dos de sus compañeros, una de sus mejores amigas y un compañero de clases. Menciona que en una ocasión “una niña andaba de llevada y el niño se enojó y le aventó el corrector en la cara, haciendo que se manchara todo, la ropa y todo”, refiere que la “niña” fue a reportar al compañero con el maestro, sin embargo, Daniel considera que “también fue culpa de la niña porque estaba de llevada”. En el relato, Daniel de alguna forma justifica la acción del compañero que agredió a la joven, por considerar que ella provocó el acto violento que es normalizado en el caso del estudiante.

Otro acontecimiento importante narrado durante las entrevistas fue el caso de Valentina una estudiante de 13 años que cursa el 2º año, quien compartió sobre las situaciones

que viven algunos de sus compañeros/as ante la violencia que ha ejercido un joven a diferentes personas del grupo. En particular, narra un momento en el que estaba con el compañero dentro del salón de clases y este mientras bebía agua la escupió mojándole la cara, sus lentes y su uniforme. Valentina menciona que sintió mucho enojo por la acción de su compañero, además describe que tuvo un sentimiento de impotencia al observar que le daba gracia lo que había hecho. Ella mencionó que no le pudo decir nada porque estaba sola en el salón y le dio temor que las agresiones aumentaran y que no le creyeran, lo que refleja la función que adquiere la violencia para refrendar el orden patriarcal y perpetuarlo ante el miedo de enfrentar una mayor opresión.

3.3 Situaciones de violencia entre hombres y construcción de masculinidades

Como resultado de mi trabajo de campo virtual identifiqué que la construcción de las masculinidades en las/los jóvenes que cursan nivel secundaria, se conforma de ciertos prejuicios, ideas discriminatorias y excluyentes como considerar **lo femenino un insulto**, a través de comentarios despectivos entre varones haciendo alusión a expresiones o prácticas que suelen estar ligadas al ser mujer. Autores como Rosemberg (2013) quien estudia la violencia de género, habla de las estratificaciones y las desigualdades entre hombres y mujeres, mismas que se ven reflejadas en una jerarquización social en la que se observa una dominación masculina en la mayoría de las sociedades. Rosemberg menciona que los estereotipos de género son construcciones sociales que forman parte del mundo de lo simbólico (Rosemberg, 2013:276) y constituyen una de las herramientas más eficaces ante las diversas manifestaciones de las desigualdades sociales.

Para ello, Rosemberg menciona que los estereotipos de género se definen como el primer mecanismo ideológico eficaz que reproduce y refuerza la desigualdad por género (Rosemberg, 2013:276). Señala que una vez que se encuentran constituidos los estereotipos de género estos pueden ser utilizados para simbolizar aspectos que están completamente al margen de las relaciones entre hombre/mujer, como se observa en el hecho de llamar “mujer” a manera de insulto a un hombre para simbolizar inferioridad (Martín Cásares, 2008 en Rosemberg, 2013:276) o cuestionar su identidad de género.

Durante la comunicación que establecí con las y los estudiantes de la secundaria pude escuchar algunas experiencias y percepciones sobre la forma de relacionarse entre las/los jóvenes. Un ejemplo de ello fue el relato de Emilia de 14 años, quien cursa el 3º grado escolar y afirmaba que en su salón de clases la relación con sus compañeros en ocasiones se tornaba complicada por las agresiones de algunos jóvenes hacia otros compañeros. Describe el caso de uno de sus compañeros al que molestaban constantemente “porque tenía la voz muy delgadita”, agrega que los compañeros lo agredían con frases como “es que tú eres niña”, “tú eres joto”. Emilia mencionó que en otros momentos y espacios este mismo grupo de estudiantes solían agredir a más compañeros del grupo o incluso de otros grupos de grados anteriores, algunas de las agresiones que ejercían eran empujarlos, quitarles sus alimentos a la hora del receso o negarles la posibilidad de jugar en la cancha de fútbol.

Mario menciona que la dinámica con sus amigas es diferente a la que tiene con los hombres, ya que con ellas sólo se pellizcan o se abrazan. Además, comenta que en ocasiones puede hablar de “cosas de mujeres” como “maquillajes o moda” ya que considera, conoce del tema porque ha convivido con su madre, sus abuelas y su madrina. Enfatiza que jamás les ha faltado al respeto a sus compañeras porque se lo han enseñado en su casa y afirma que está en contra de que les peguen a las mujeres. En el diálogo compartió que en ocasiones ha recibido comentarios por parte de sus amigos de que parece muy afeminado y también le han cuestionado “si es gay”, debido a las relaciones de amistad que entabla con las mujeres.

Mario considera que “rompe” con las conductas de otros hombres, ya que desde muy pequeño su madre lo ponía a hacer quehacer, cuidar a sus hermanos, hacer la comida, lavar los trastes, planchar, lavar los baños. Recuerda que su padre biológico a quien no ve desde hace más de 5 años, no le permitía realizar actividades relacionadas con la limpieza del hogar ni con el cuidado de sus cosas personales ya que argumentaba que “eso era lo que hacían las mujeres”. Sin embargo, Mario afirma que actualmente se encarga de las actividades de la casa mientras que su madre y su padrastro laboran, lo que ha generado que algunos de sus amigos se burlen de él. Por su parte asume que la situación de sus amigos es diferente porque generalmente ellos tienen a sus madres que les hacen todo.

La construcción de las masculinidades también se expresa en las actitudes que se generan entre hombres, basadas en **la complicidad** en las relaciones sociales, familiares y de amistad. Además, las masculinidades se manifiestan en los **pactos de silencio** ante las

infidelidades de otros hombres e incluso en el “apoyo” para sostener las mentiras y perpetuar las prácticas de infidelidad como muestra de “ser hombre”.

Segato (2016) ha profundizado en el estudio sobre la construcción de las masculinidades, menciona que el mandato de masculinidad, la cofradía y la hermandad masculina generan un pacto de lealtad entre hombres para ejercer la violencia, así como también generan un pacto de silencio que es capaz de garantizar la lealtad inviolable a la cofradía masculina (Segato, 2016:43). La autora señala que la mujer juega un papel “funcional” en este pacto por el lugar que adquiere la figura femenina de inferioridad y subordinación.

En la entrevista con Mario, menciona que la relación que ha construido con sus compañeros ha sido de complicidad y en algunas ocasiones de “traición”. Por ejemplo, describe el caso de su mejor amigo quien tuvo una relación oculta con la joven que era novia de Mario, motivo por el que considera que generalmente “lo traicionan”. Además, afirma que sus amigos lo han “delatado” cuando ha tenido relaciones ocultas, mientras él suele encubrirlos. Retoma el caso de un amigo que encubrió cuando le fue infiel a una chava. Menciona que la novia se enteró de que su amigo “andaba poniéndole el cuerno” y Mario le mintió a la chica diciéndole que las conversaciones eran suyas, que simplemente le había mandado los mensajes a su novia del celular de su amigo.

Como parte de la violencia entre hombres y la construcción de las masculinidades se identifica el **discurso racionalizado y contradictorio de la violencia** como se observa en algunos jóvenes que no se consideran “machistas” y se pronuncian en contra de la violencia hacia las mujeres, pero en la narrativa sobre las relaciones que entablan con las/los otros/as persiste una construcción estereotipada del “ser hombre” y “ser mujer”. Al respecto, Garda menciona que existen contradicciones en los discursos de algunos hombres que inicialmente muestran un discurso equitativo sobre las mujeres, y al analizar los hechos de violencia, surgen otros discursos que reflejan los abusos de poder y misoginia (Garda, 2008:183).

Por su parte, Seidler menciona que algunas veces se reproducen ciertas “imágenes dañinas” acerca de los hombres y menciona que lejos de contribuir a los procesos de transformación esto ha generado resistencias que refuerzan “los conservadurismos masculinos” (Seidler, 2000 en Olivos, 2008:60-61). Por otro lado, Olivos analiza y menciona la existencia de hombres que se ostentan “distintos” a la mayoría, que son partidarios de las

libertades y los derechos de las mujeres, pero que al mismo tiempo y de manera contradictoria reproducen creencias, ideas y valores patriarcales (Olivos, 2008:49).

Garda menciona que los discursos de las masculinidades tienen un movimiento pendular, que va de un discurso equitativo a uno violento. Además, señala que la negación a aceptarlo es lo que muchas veces impide el reconocimiento de la violencia que ejercen los hombres (Garda, 2008:184). El autor menciona que esta narrativa pendular de los hombres se encuentra socialmente aceptada y muchas veces validada (Garda, 2008:184). Esto se observa en el relato anterior de Mario quien, por un parte, afirma que nunca ha faltado el respeto a las mujeres y genera vínculos de amistad fuertes con ellas, pero al mismo tiempo pone de manifiesto que realizar actividades como la limpieza, la elaboración de los alimentos, el lavar ropa y ordenar su cuarto, son actividades que “corresponden” a las mujeres; lo cual en su caso “es diferente porque su mamá trabaja”, mientras que en el caso de sus amigos “tienen a su mamá en casa que les hacen todo”. Por otra parte, se observa que Mario forma parte de los círculos de complicidad y pactos de silencio entre hombres, aunque en su caso afirma que ha sido traicionado.

El discurso pendular también estuvo presente en algunas de las interacciones grupales. Durante la actividad de Wordwall en la que se utilizaron tarjetas para detonar el diálogo, uno de los estudiantes seleccionó la imagen que mostraba la silueta de un hombre golpeando físicamente a una mujer. David mencionó que muchas veces sucede “que los hombres les pegan a las mujeres porque hay problemas en la relación”, como una forma de justificar y normalizar la violencia ejercida por los hombres. Al invitar a que las/los demás estudiantes participaran, Fredy argumentó que otro de los motivos por los que los hombres agredían a las mujeres era “porque muchos [hombres] son alcohólicos”. Mencionó que “cuando están en estado de ebriedad no saben lo qué hacen y muchas veces les reclaman a las mujeres ¿por qué hiciste eso? y empiezan a pelear y de ahí comienzan los golpes, por eso”.

En ese momento se pudo apreciar que la participación era mayor por parte de los jóvenes, quienes en algunos casos justificaban los actos de violencia hacia las mujeres, al normalizarlos como consecuencia de posibles “problemas en la relación” o el alcoholismo. En ocasiones las chicas abrían el micrófono para participar, sin embargo, la palabra era nuevamente tomada por los varones. Las/los estudiantes compartieron que a la mayoría les

había tocado apreciar algún tipo de violencia física hacia alguna mujer en algún momento de sus vidas. Dayana, quien había intentado participar en una de las ocasiones anteriores, opinó que “estaba mal que un hombre le pegara a una mujer y que una mujer le pegue a un hombre”. Posteriormente, Fredy abrió su micrófono para comentar: “a veces también hay otras razones por las que un hombre golpea a una mujer”, ya que algunas ocasiones “las mujeres también abusan mucho de los hombres con eso de que los hombres no pueden pegarles”. Fredy señaló que “ellas si les pueden pegar [a los hombres] y uno no puede hacer nada”, agregando: “esa es otra razón por la que los hombres golpean a las mujeres, que el hombre también se quiera defender”.

Después de que Fredy justificó a lo largo de su discurso diversos motivos por los cuales un hombre suele violentar a las mujeres, agregó que tiene un primo al que “le encanta pelear y pegar”. Sin embargo, compartió que aún cuando él le dice “ya cálmate, porque algún día van a llegar y te van a hacer algo y te van a pegar”, por más que “le dice no entiende”. A lo que concluye: “no sé cómo hacerle para que algunos hombres dejen de tener esas actitudes”, haciendo evidente un discurso pendular y contradictorio de la violencia desde una visión masculina.

La construcción de las masculinidades también se manifiesta en los **encuentros, riñas e interacciones que están atravesadas por la agresión** a manera de “juegos”, bromas y exigencia por transgredir las normas y con ello reafirmar el mandato de masculinidad en las interacciones cotidianas (Segato, 2016). En el diálogo con Mario mencionó que ocasionalmente él “se lleva pesado” con sus compañeros de la escuela o con sus amigos con los que juega videojuegos. Menciona que con un amigo en específico suele tener una relación más violenta, pero de amigos: “con él si es más pesado el asunto, es de hacernos bromas y contamos chistes”. Mario refiere que cuando se llevan pesado es porque se “dan sapes” o “se empujan”, considera que estos actos son permitidos sólo cuando conoces bien a alguien y cuando sabes que “se llevan y se aguantan”. Por otra parte, retomando los datos obtenidos en el formulario de Google, en la pregunta ¿Por qué motivo se pelean más los hombres? La mayoría de las/los estudiantes respondieron que el motivo es para demostrar valentía, por lo que se demuestra que existe una exigencia constante hacia los hombres por reafirmar una masculinidad que en muchos de los casos suele ser violenta.

En una de las actividades grupales donde se retomaron las preguntas y las respuestas del formulario de Google como parte de la dinámica de esa ocasión, las/los jóvenes mencionaron que estaban de acuerdo con el resultado de la pregunta en la que se afirmaba que los hombres son quienes se pelean con mayor frecuencia y que en muchos de los casos lo hacen “para demostrar que son valientes”, “por chismes” o “por las novias”. Natalia señaló que muchas veces los hombres tienen que demostrar que son valientes “porque se quieren sentir superior a las personas”. Igualmente, Fredy mencionó que “muchas veces buscan sentirse más que otras personas y lo demuestran así”.

En otra de las actividades realizadas en el grupo de chat, se mostraron las imágenes en la que se peleaban unos estudiantes afuera de la escuela, Valentina escribió: “Dios mío, haci (SIC) se pelearon dos niños afuera de nuestra escuela por una niña” (chat 1, 02 diciembre 2020). Al preguntar quiénes se pelea más, si hombres o mujeres, la mayoría de los mensajes hicieron referencia a que ambos se “pelean mucho”. Sin embargo, Andrea remarcó que hay una diferencia en la forma de las peleas, señala que “los hombres se pelean a golpes y las mujeres con bien artas magaderias (SIC)” (chat 1, 02 diciembre 2020).

En el encuentro grupal a través de la actividad de WordWall una de las imágenes mostraba a un hombre con diversos tatuajes. David mencionó que generalmente se piensa que “las personas que tienen tatuajes son vistos como malos o que vienen de la cárcel”. En el siguiente número que eligieron, se observó una imagen que muestra a unos jóvenes con unas armas y a una adolescente bebiendo cerveza. Dos estudiantes tomaron la palabra y abrieron el micrófono para describir la imagen y compartir sus experiencias. Fredy señaló que la imagen mostraba “niños que son narcos y que les gustan las armas”, posteriormente, David mencionó: “yo tengo un amigo que su tío es narco” agregando “yo creo que muchos de los narcos que son muy jóvenes lo hacen por dinero o por llamar la atención”.

En la actividad que estuvo apoyada por videos musicales y preguntas abiertas al chat, fue interesante conocer las impresiones de algunas chicas y chicos sobre la construcción de las masculinidades a través de los videos. La canción “Mía” trataba sobre la posesión y cosificación de las mujeres, mientras que la canción de “Sé-Mental. Caminos hacia la nueva masculinidad” cuestionaba la violencia de género y las formas de relacionarse entre hombres y mujeres (Anexo 1).

Al preguntarles, **¿Qué hace ser a un chavo “más hombre”?** Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

“Depende porque hay diferentes tipos de cosas que te hacen ser más hombre como el defender a mi mamá o Ami (SIC) familia o no llorar” (chat 1, 09 diciembre 2020, Alberto)

“...no actuar como un niño” (chat 1, 09 diciembre 2020, Javier)

“Sus actitudes hacia las mujeres (respeto y sinceridad)” (chat 1, 09 diciembre 2020, Roberto)

“No llorar” (chat 1, 09 diciembre 2020, Carlos)

“Pues eso es una tontería ya que no se hace ni más ni menos hombre a una persona ya que son iguales, pero en su pensar es peliar (SIC), estar fuerte, tener novia entre otras cosas que en si no tienen sentido”. (chat 1, 09 diciembre 2020, Liz)

Al preguntarles **¿Qué hace ser a una chava “más mujer”?** Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

“Ser buena persona, comportandose (SIC) como se debe y no como persona menor” (chat 1, 09 diciembre 2020, Alberto)

“Tal vez comportarse como adulta y ser buena gente y también comportarse como una mujer” (chat 1, 09 diciembre 2020, Javier)

“Su valor como persona y la generosidad de ellas” (chat 1, 09 diciembre 2020, Roberto)

“Portarse como una mujer” (chat 1, 09 diciembre 2020, Carlos)

“En realidad una o niña, no dejan de ser mujeres ni pierden el prestigio (SIC) de ser llamadas tal cual, ya que desirles (SIC) p*ta (SIC) no es la de hay pero según en siertas (SIC) personas “es usar las faldas o vestidos, tener el pelo largo, no usar camisas descotadas o ropa disque provocadora, pero en mi opinión eso no es motivo de faltarle al respeto a una mujer, entre otras cosas, esos prejuicios son muy antiguos como el de que las mujeres no deberíamos jugar futbol” (chat 1, 09 diciembre 2020, Liz)

Al preguntarles **¿Cuáles son los privilegios de ser hombre?** Estas fueron algunas de las respuestas:

“Tenemos q trabajar y casi hacer todo lo que se podría decir duro por que los hombres son los que tienen la fuerza para realizar las actividades” (chat 1, 09 diciembre 2020, Alberto)

“Trabajar y hacer trabajos duros cuidar a la mujer tal vez” (chat 1, 09 diciembre 2020, Javier)

“Son aquellas ventajas de los varones gozan de las mujeres como tener una buena compañía como pareja una bonita amistad y es un privilegio que la voz de los hombres se es cuche más que las mujeres cuando Disen (SIC) lo mismo” (chat 1, 09 diciembre 2020, Roberto)

“Aser (SIC) cosas de fuertes cosas pesadas” (chat 1, 09 diciembre 2020, Carlos)

“Son muchos en mi punto de vista, en que su ropa es más cómoda, no siempre se tienen que ver bien, los dejan usar tenis, en tiempos de frio usan pantalón en la secu y eso no es justo, anosotras (SIC) tambien (SIC) nos deverian (SIC) dejar y siempre son a ellos” (chat 1, 09 diciembre 2020, Liz)

Finalmente, al preguntar **¿Cuáles son los privilegios de ser mujer?** Estas fueron algunas de las respuestas:

“Las mujeres no tienen que trabajar sino encargarse de la limpieza, comida, y ellas pueden dar a la luz a un ser humano (chat 1, 09 diciembre 2020, Alberto).

“Tal vez puede ser ser (SIC) mamá, hacer de comer para el esposo y los hijos, la limpieza de la casa o algún otro lado cuidar a los niños ya que ellas no tienen que trabajar (chat 1, 09 diciembre 2020, Javier).

“las mujeres no tienen que trabajar en cosas pesadas” (chat 1, 09 diciembre 2020, Roberto)

“A mi ver no creo que hay ga (SIC) algunos aunque al contrario de los hombres anosotras (SIC) nos jusgan (SIC) si no nos arreglamos entre otras cosas” (chat 1, 09 diciembre 2020, Liz).

En chat del grupo de 3° al realizar la misma actividad relacionada con los videos musicales las/os estudiantes comentaron lo siguiente. Al preguntarles, **¿Qué hace ser a un chavo “más hombre”?** Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

“Madurar y pensar que todos somos iguales y podemos hacer lo mismo” (chat 2, 10 diciembre, 2020, Julio).

“La responsabilidad, lo educado” (chat 2, 10 diciembre, 2020, Héctor)

“pz (SIC) mucha aveces (SIC) madurar saber que las cosas no son como se oyen o sueñan” (chat 2, 10 diciembre, 2020, Marcos)

“Por lo que venia en la canción a un “hombre lo hace más estar con varias mujeres a la vez:

Voy a tomar el ejemplo de una cancion...

Artista: Anuel

Arrebatao, dando vuelta en la jeepeta a laó mio tengo a una rubia que tiene grande las tetas..las tetas... y quiere que yo se lo meta...

Ese es un fragmento de la cancion” (chat 2, 10 diciembre, 2020, Sandy)

Al preguntarles **¿Qué hace ser a una chava “más mujer”?** Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

“Madurar y pensar que todos somos iguales y podemos hacer lo mismo que ellas” (chat 2, 10 diciembre, 2020, Julio)

“Darse a respetar, responsable” (chat 2, 10 diciembre, 2020, Héctor)

“dejar de actuar como una adolescente como una niña pz (SIC) ya no es lo mismo” (chat 2, 10 diciembre, 2020, Marcos)

“Por la canción de mía y por su letra no creo que a una chava la “haga más mujer estar con tantos hombres” en realidad a nadie hace mejor estar con muchas personas” (chat 2, 10 diciembre, 2020, Sandy)

Al preguntarles **¿Cuáles son los privilegios de ser hombre?** Estas fueron algunas de las respuestas:

“No creo que haiga privilegios ya que podemos hacer lo mismo que las mujeres” (chat 2, 10 diciembre, 2020, Julio)

“Es una ventaja de que gozamos los varones sobre las mujeres por derecho de nacimiento” (chat 2, 10 diciembre, 2020, Héctor)

“pz (SIC) a muchos de los hombres les dan más trabajos más rápido por su fuerza o por lo que están dispuestos a hacer” (chat 2, 10 diciembre, 2020, Marcos)

“Pues tienen más oportunidades de estudiar, ser presidentes, más oportunidades de tener mejores empleos etc.” (chat 2, 10 diciembre, 2020, Sandy)

Finalmente, al preguntar **¿Cuáles son los privilegios de ser mujer?** Estas fueron algunas de las respuestas:

“Pues no creo que haiga (SIC) privilegios porque no pueden hacer las mismas cosas que los hombres” (chat 2, 10 diciembre, 2020, Julio).

“De no participar en el servicio militar, de no ser forzadas a alistarse si se entra en un conflicto armado” (chat 2, 10 diciembre, 2020, Héctor).

“...son protegida por (SIC) su pareja o cualquier persona ya que a una mujer no se le toca no con le pétalo de una rosa 🌹” (chat 2, 10 diciembre, 2020, Marcos).

“Pues ir a la escuela, dar a luz o dar vida, en mi opinión es un privilegio de los más hermosos” (chat 2, 10 diciembre, 2020, Sandy).

En las respuestas que dieron las/los jóvenes como parte de la actividad realizada se identifica que la construcción de la masculinidad está conformada por acciones y discursos que representan en la mayoría de los casos una presión por cumplir con ciertos roles que se convierten en cargas para los jóvenes como el trabajar, mantener, proteger a la familia y ser fuertes. Mientras que en el caso de las mujeres se perpetúa el rol de cuidadora, encargada de procrear hijos/as y que debe darse a respetar. Asimismo, se manifiesta un sentir y un actuar de las/los estudiantes que en muchas ocasiones atiende a las exigencias externas y cotidianas que generalmente son adultocéntricas y patriarcales generando en las/los jóvenes constantemente la idea de cumplir con las expectativas y retos que trae consigo el hombre y ser mujer.

3.4 Actitudes y formas de relacionarse de las mujeres

A lo largo de mi trabajo de campo identifiqué que la violencia ejercida entre mujeres se construye a partir de diversas manifestaciones como **las burlas y la ridiculización**, con acciones como evidenciar a alguna de las compañeras a causa de alguna rivalidad. Zárate

menciona que con este tipo de actos se evidencian las relaciones de poder y las jerarquías, mostrando la dialéctica entre el miedo y la violencia que forma parte de la propia hegemonía masculina (Zárate, 2008:240). Asimismo, la violencia entre mujeres se reproduce a través de los **chismes y daños a la reputación**, ya sea con comentarios verbales, burlas o al compartir imágenes en las redes sociales.

En la entrevista con Pamela de 14 años, quien cursaba el 3er año, comentó que ha tenido problemas con varias compañeras lo que ha generado que en reiteradas ocasiones sea llamada por las autoridades escolares para aclarar las situaciones. Narra que en una ocasión una compañera del salón de clases, quién anteriormente había sido su amiga, la “metió en un problema dentro de la escuela”. Menciona que la joven abrió un grupo de whatsapp, en el que se encontraba una imagen que ridiculizaba a una compañera del salón. Pamela comenta que la mayoría de las/los que formaban parte del grupo de whatsapp comenzaron a escribir y reírse de la imagen de la compañera expuesta, quien también estaba en el grupo de whatsapp. Pamela señala que cuando las autoridades se enteraron de la existencia del chat, comenzaron la investigación pertinente, sin embargo, la chica que abrió el grupo mintió a las autoridades y responsabilizó a Pamela de la creación del grupo.

Pamela compartió que le cuesta trabajo relacionarse con sus compañeras del salón porque “casi no se caen bien”, señala que se siente más cómoda conviviendo con los compañeros. Menciona que el motivo por el que existe esta diferencia es que “si no te hablas después con alguna niña, todo lo que le compartiste o todo lo que les contaste, luego se lo dicen a otras personas y de ahí se dan muchos chismes y problemas”, afirma que con los compañeros es diferente, “si ya no te hablaron, no te hablaron y ya”.

Valentina describió que uno de los momentos más difíciles que recuerda en la escuela, fue el día que una de sus compañeras del salón de clases con la que tenía conflictos, le dejó una toalla sanitaria usada debajo de su asiento a su regreso del baño. Valentina refiere que este hecho fue para hacerla quedar mal con todos, ya que la reacción del grupo fue de sorpresa y asco, lo que le causó mucha vergüenza. Ella fue enviada a Trabajo Social por la maestra, donde dio a conocer que la toalla sanitaria no era de ella por lo que comenzaron con la investigación, posteriormente se dieron cuenta que la responsable había sido otra compañera del salón que fue suspendida por tres días ya que anteriormente había tenido muchas llamadas de atención.

Por otra parte, en las formas de relacionarse entre mujeres se identifican las manifestaciones de **agresión física por la aprobación y demostrar fortaleza**. Antonieta Beltrán quien retoma a Schippers menciona que no solamente existe una masculinidad hegemónica sino también diversas expresiones de feminidad hegemónica que incorporan “las experiencias en torno a la violencia en la imagen de sí mismas” (Beltrán, 2012:74). La autora señala que las mujeres que se encuentran inmersas en espacios de violencia, también pueden recurrir a ejercer la violencia como medio de protección y de demostrar que son capaces de desenvolverse solas (Beltrán, 2012:76).

Beltrán señala que muchas de las prácticas violentas de las mujeres son resultado de una violencia de género, de situaciones de violencia que viven en el espacio privado y de la inseguridad en los lugares en los que habitan. La autora menciona que muchas mujeres recurren a la violencia como un recurso para poder desenvolverse en esos contextos, en sus hogares o en sus barrios. Afirma que con frecuencia, las maneras de pelear y defenderse se aprenden directamente de otros hombres y señala que esos aprendizajes pueden utilizarse como en una herramienta útil cuando las mujeres son amenazadas o atacadas en su barrio u otros espacios de interacción como lo son la escuela, las calles, las plazas, etc. (Beltrán, 2012:86).

En el caso de estudio, en una de las actividades realizadas con el grupo de 2º al indagar los motivos más frecuentes por los que se pelean las mujeres en la escuela, las respuestas fueron: “la típica por el novio”, “por malos entendidos”, “en general por todo y por nada”, “se pelean por cosas que ni al caso”. Valentina agregó que en ocasiones las relaciones entre las mujeres son así, “nos insultamos en el salón pero es de broma”, además comentó que en ocasiones los insultos también son por redes sociales, a lo que Valeria agregó que las mujeres “se dejan venir con todo”. Igualmente, en la encuesta realizada a través del formulario en Google, ante la pregunta ¿por qué se pelean más las mujeres? La mayoría de las/los estudiantes señalaron que las peleas son por chismes, seguido de afirmar que las peleas son a causa de los novios

Al dialogar sobre las peleas entre mujeres dentro y fuera de la escuela, Mario manifestó que cuando había peleas entre el mismo turno, la mayoría de las veces eran entre mujeres por “algo clásico, por un novio o por alguien que les gustaba”. Menciona que en algunas ocasiones el chico “por el que se peleaban” se encontraba como espectador de la pelea que se llevaba a

cabo entre las jóvenes, y agrega que era común que dependiendo de quien ganara la pelea se formalizaba la relación, aunque en otros casos los jóvenes no accedían a entablar relación con ninguna de las combatientes.

En la actividad grupal en la que se mostraban diversas imágenes para detonar el diálogo, se mostró una fotografía de dos estudiantes peleando afuera de la escuela. Uno de los alumnos describió la imagen y afirmó “que se ven mal que dos mujeres se peleen”, argumentando que “se deben respetar tanto compañeras como compañeros”. En otro de los encuentros virtuales donde se retomó el comic “Cazadores de sombras”, pregunté ¿qué era lo que a ellas/os los hacía enojar más? La primera en contestar fue Gema quien mencionó que a ella la hacía enojar su prima. Al indagar los motivos de la molestia, Gema señaló que le molestaba que “se lleva pesado y no se aguante”, además agregó que muchas veces “deja hablando a su abuelita y le falta al respeto y eso me hace enojar mucho”.

Beltrán afirma que desenvolverse en escenarios en donde se manifiesta la violencia implica aprender a cuidarse, por ello, la puesta en práctica de la fuerza y la violencia resultan una buena estrategia desde el punto de vista de las jóvenes. De esto deriva que las mujeres desarrollen formas alternativas de interacción que muchas de ellas desafían las construcciones de género tradicionales. La autora afirma que en los momentos en que las mujeres recurren a la violencia, no sólo se impone o establece respeto, sino que también “deshacen el género” al transgredir los estereotipos vinculados a la feminidad (Beltrán, 2012:86).

La violencia entre mujeres es un tema presente en las dinámicas de convivencia dentro y fuera del espacio escolar, sin embargo, existen pocas investigaciones que profundicen en esto desde una perspectiva de género que permita comprender las formas como influyen las estructuras patriarcales en el ejercicio de prácticas violentas entre mujeres, problematizar la idea de que las mujeres son las responsables del aumento de la violencia en los espacios educativos y a la vez, cuestionar los estereotipos de género que los diferentes actores de la comunidad escolar han instaurado hacia las estudiantes.

3.5 Relaciones en el noviazgo

En las actividades de trabajo de campo se identificó que la violencia en el noviazgo se genera a través de ciertas expresiones como los **celos y manipulación**, lo cual se muestra en el caso de algunos jóvenes que consideran que deben conocer a los amigos de sus parejas

y observar cómo interactúan para tener su aprobación. También la violencia en el noviazgo se manifiesta con **agresiones físicas y verbales**, como lo narran algunas de las estudiantes que han vivido este tipo de situaciones por parte de sus parejas. La violencia en las relaciones de pareja se vincula con el **control de los círculos sociales y amistades** mismas que se observan en el caso de las restricciones que viven algunas de las parejas al limitar las relaciones de amistad. Finalmente, la violencia en las relaciones en torno al noviazgo se manifiesta a través del **acoso y hostigamiento** que han vivido algunas de las estudiantes por parte de sus parejas, exparejas o incluso, por personas con las que no han tenido ningún vínculo previo.

Castro y Casique han estudiado los problemas de la violencia en el noviazgo y mencionan que en la actualidad la palabra “noviazgo” ha tomado diferentes acepciones en las/los jóvenes, más allá de las relaciones eróticas-afectivas tradicionales, e incluso, mencionan que en muchos casos los vínculos de pareja que se generan no son nombrados con este término (Castro y Casique, 2010:12). Además, se observa una mayor apertura a las relaciones sexuales como parte de las relaciones de noviazgo y una relativa disminución de la importancia del matrimonio (Castro y Casique, 2010:18).

Los autores afirman que los estudios sobre la violencia en el noviazgo ponen de manifiesto que es un problema "simétrico", es decir, que tanto varones como mujeres ejercen violencia en el marco de las relaciones afectivas que ambos pueden llegar a padecer (Castro y Casique, 2010:12). Por otra parte, Chung quien es retomado por Castro y Casique menciona que muchos de las/los jóvenes sienten presión por establecer una relación de noviazgo o un vínculo afectivo, dejando de lado si en ese momento desean o no establecer una relación, ya que carecer de ese vínculo en algunos casos puede derivar en diversas formas de exclusión por parte de las/los compañeras/os (Chung, 2005 en Castro y Casique, 2010:19).

En las entrevistas al dialogar sobre las relaciones de noviazgo, Dennis quién tiene 15 años y cursa el 3er año, compartió que tuvo una relación muy complicada, narra que su pareja era un chico violento, física y verbalmente. Señala que no le gustaba que tuviera amigos o que saliera a fiestas. Sostiene que el joven comenzó a tener problemas en la escuela debido a que consumía sustancias psicoactivas, por tal motivo fue expulsado de la secundaria. Expresa que ya no ha tenido acercamiento con él, aunque un tiempo la buscó por algunos medios y a través de algunas amistades para que regresaran.

Dennis considera que no ha logrado establecer una buena relación con sus compañeros, comenta que en algunas ocasiones no se ha sentido cómoda en la forma cómo se relacionan o se acercan a ella. Describe el caso de uno de sus compañeros que le estuvo enviando mensajes por Facebook para invitarla salir a lo que ella se negó, los mensajes no cesaron, él continuó y le pidió que fuera su novia y nuevamente le dijo que no. Dennis comenta que desde un inicio le dijo al chico que no quería salir con él, ni tampoco iniciar una relación, ella señala que el chavo comenzó a insultarla a través de los mensajes diciéndole que era una “puta y zorra”. Dennis expresa que no comprendía la reacción del joven si desde un inicio ella fue clara diciéndole que no quería tener una relación con él, agrega que además sintió mucho enojo por la forma en que se expresaba y se refería hacia ella. Concluye mencionando que afortunadamente no la siguió molestando más.

En otra de las entrevistas, Daniel sostiene que los hombres son más celosos que las mujeres, ya que, si las mujeres tienen amigos, para algunos significa que ya “andan con ellos”, por lo tanto, algunos jóvenes no quieren que sus parejas tengan amigos hombres. Daniel afirma que no está de acuerdo con estas conductas ya que los amigos suelen estar presentes en la vida de los jóvenes desde antes de comenzar una relación. Por lo cual, él sugiere que para evitar problemas sería importante conocer a los amigos de la pareja y “ver cómo se tratan” para no desconfiar de la persona con quien se comienza una relación.

Por otra parte, Mario comparte sus experiencias de las dos relaciones que han sido más significativas para él. Considera que la primera relación fue difícil porque terminaron en varias ocasiones, aunque al final afirma que fue “más leve” la ruptura porque “ella cambió y ya no la conocía en la forma de ser y en la forma de cómo se comportaba” con él y concluye diciendo que dejó de extrañarla. En la segunda relación destaca que duró medio año y para él fue más serio, menciona que después de la comunicación que tuvieron por Facebook y de que comenzaron “a andar” en línea, él le dijo que “se vieran” ya que vivía muy cerca de la secundaria.

Mario describe que fue a verla, conoció a sus papás y se veían una vez a la semana, generalmente los fines de semana, aunque siempre mantenían la comunicación. Compartió que sintió que ella “perdió el interés” de seguir con él porque en algunas ocasiones le preguntaba por mensaje si “todo estaba bien” y la respuesta que recibía por parte de ella era que sólo eran “sus tontas ideas” y le “dejaba de contestar los mensajes”. Refiere que en la

última ocasión fue a visitarla a su casa y “hablaban bien, pero ella se mantenía lejos” y “luego por mensaje, se tardaba en contestar”, agrega que “siempre” le hablaba de un amigo. Mario manifiesta que al final a ella “le valió” y se veía claro que ya no estaba interesada en él y en la relación por lo que tomó la decisión de terminar con ella.

Elisa quien tiene 14 años y cursa el 3er grado, distingue a los jóvenes que están en una relación sentimental entre “dos tipos de hombres”. Uno de ellos es el machista que es el que “le da igual lo que tú hagas”, ya que “por más que tú seas una mujer cariñosa con él, ellos lo toman como un enfado, un fastidio para ellos y es como quítate, aléjate, no me toques”. Elisa considera que siempre habrá ese tipo de hombres que les “peguen a las mujeres y les digan cosas que no deberían de decirles. Y el otro tipo de hombres es el “cariñoso, amable contigo, esté atento... preguntándote si ya comiste, qué te falta”. Destaca que lo importante es valorar a las personas y tener un respeto mutuo. Concluye mencionando que una buena estrategia para trabajar con los hombres “machistas” es incluirlos en pláticas, talleres en donde conozcan “lo que hacen y las palabras que dicen que lastiman a las mujeres y a las personas”.

En uno de los encuentros virtuales en los que se mostraban imágenes diversas, una de las imágenes fue de una adolescente embarazada para conocer la percepción que tienen las/los estudiantes sobre los temas de sexualidad y noviazgo. Algunas/os de las/los participantes señalaron que “hace falta información” sobre temas de sexualidad y que eso era el motivo por el que aún había muchos embarazos adolescentes. Fredy abrió el micrófono y señaló que en ocasiones cuando las parejas deciden tener relaciones sexuales “no están bien informados y lo hacen sin condón”, a lo que agregó que es “parte de los dos la responsabilidad de usarlo”. Finalmente, Diego señaló que en ocasiones los amigos influyen para iniciar una vida sexual, “a veces te dicen que ya hicieron eso y luego tú también lo quieres hacer para no sentirte excluido”.

Como parte de las actividades realizadas en los grupos de Whatsapp, en una de las sesiones se compartieron las imágenes previamente seleccionadas sobre situaciones de violencia entre jóvenes. En el chat de 2ºb a partir de una de las imágenes en las que se mostraba un hombre “joven y apuesto”, se indagó sobre las relaciones de noviazgo, a lo cual, hubo diversas respuestas por parte de las/los estudiantes. En el caso particular de Mitzi y de Isabel, comentaron que generalmente los hombres son “controladores” y en ocasiones

“malos”. Erika señala que en ocasiones pueden mostrarse “amorosos y respetuosos” pero después muestran un “lado que nadie conoce”. Al indagar cuáles eran las formas más comunes de controlar a las mujeres, Mitzi menciona que los hombres “generalmente no quieren que estés con nadie más que con ellos”.

Durante la reflexión de las imágenes presentadas con el grupo, las/los estudiantes comenzaron a retomar el tema de los tatuajes y mencionaron que en ocasiones las personas que tienen algún tatuaje se perciben como “malas personas”. Andrea y Bertha señalaron que “no se puede definir la personalidad por el físico (SIC), la verdad hay personas que por llevar tatuajes los tachan pero para ellos es un arte” (chat 1, 02 diciembre 2020). Además, agregó que “hay personas que traen traje y las personas piensan que es un hombre de clase y que es un hombre respetuoso cuando en realidad no lo es” (chat 1, 02 diciembre 2020). Valentina retomó el comentario previo y agregó que la violencia en los hombres solo “refleja su inseguridad”. Conforme transcurría la conversación en el chat Bertha mencionó que “todos han pasado por amistades y relaciones tóxicas” a lo que Andrea y Valentina coincidieron.

Como parte de las actividades, posteriormente se mostró la imagen del joven cantando. Algunos/as mencionaron que a la mayoría de las/los jóvenes les gusta el Rap y hip-hop porque muchas veces habla de “enojo”. Andrea comentó que frecuentemente las canciones de enojo remiten a la “desilusión” por un amor. Al igual, Fabián comentó que el enojo puede ser por un “desamor o [fracaso] al conquistar a una chica”, siendo el enojo una manifestación que comúnmente es aceptada como expresión de desamor. Bertha agregó que ella “conoce muchos raperos que hacen canciones de amor, pero todas [las canciones] van dedicadas para sus ex”.

Con el grupo de 3º al utilizar la misma estrategia en la que se les mostraban una serie de imágenes con el objetivo de detonar los comentarios e impresiones, se mostró la imagen de la silueta de un hombre ejerciendo violencia hacia una mujer. Las/los estudiantes señalaron que se trataba de “violencia física o verbal”, al indagar los motivos por los que ellas/os consideraban que una persona o pareja podía agredir a alguien, Sandra, Daniela, Mariel y Emilia mencionaron que lo hacen “por celos”, “por cosas que no le salen bien al hombre y se desquita con la mujer”, “por sus inseguridades”, “por su miedo de que su pareja se vaya con otra persona”. Al terminar la actividad una de las jóvenes mencionó que “cuando en una relación comienza a ver insultos y malos tratos corres el riesgo de que te empiece a

agredir físicamente y verbalmente, y para evitar eso es mejor alejarse” (chat 2, 03 diciembre, 2020).

Las expresiones narradas por las/los jóvenes sobre la violencia de género, la construcción de las masculinidades, el ejercicio de la violencia entre las mujeres y las relaciones en el noviazgo permiten observar que las dinámicas de interacción dentro y fuera de la escuela, se encuentran atravesadas por relaciones desiguales de poder, fricciones constantes entre lo que se espera de un hombre y una mujer, así como expectativas relacionadas con los roles de género que muchas veces no coinciden con los intereses, deseos y proyectos que las/los propios jóvenes visualizan en sí mismos/as.

Finalmente, el estudio considera que un aspecto adicional para comprender las formas de interacción de las/los jóvenes dentro y fuera de la escuela son las experiencias y percepciones que tiene el personal docente en las dinámicas cotidiana con las/los estudiantes. Estos aspectos se analizan a continuación retomando los diálogos, las expectativas y las reflexiones que se generan desde la mirada de los/las profesores/as respecto a los retos que ellos/ellas enfrentan en su actividad profesional y los propios desafíos de las juventudes ante las situaciones de violencia que se viven y ejercen en las dinámicas escolares y cotidianas.

Capítulo 4. En camisa de 11 varas: Experiencias y percepciones docentes sobre la violencia escolar

4.1 Introducción

Este capítulo analiza las narrativas, experiencias y percepciones de la violencia desde la perspectiva de las/los docentes de nivel secundaria. Igualmente, se identifican las relaciones que establecen las/los profesores con la comunidad estudiantil y las estrategias de intervención para abordar los conflictos. La información ofrecida en el presente capítulo inicia con la etnografía que realicé durante mi primer acercamiento a la institución antes de la pandemia por COVID-19 y las entrevistas virtuales realizadas con las/los docentes de la secundaria en el periodo de diciembre del 2020 a febrero 2021. Como resultado de la sistematización y el análisis de la información recabada durante el trabajo de campo se plantearon seis apartados principales: Un día de escuela antes del COVID; experiencias y expectativas de los/las estudiantes desde el trabajo docente; percepciones de los/las profesores/as sobre los/las estudiantes; percepciones de los profesores sobre la violencia en jóvenes y la institución; violencia entre estudiantes, género y masculinidades, y finalmente, la situación de violencia que viven las/los jóvenes y el personal docente.

Gómez Nashiki (2019) menciona que el análisis de la violencia escolar es un tema vigente que requiere la atención e involucramiento de diversos actores como las/los docentes, autoridades escolares, padres y madres de familia, estudiantes y sociedad en general. Además, considera que se trata de un fenómeno social que, debido a su complejidad, no puede ser resultado de una forma única, a partir de una metodología, perspectiva, enfoque o disciplina exclusiva. Por lo tanto, señala que se requiere “una reflexión colectiva” e interdisciplinaria acerca de los diferentes aspectos que están íntimamente relacionados con la convivencia y las interacciones cotidianas entre las/los estudiantes y profesoras/es, a partir de un análisis que va más allá de los contenidos únicamente educativos (Gómez, 2019:20).

Gómez señala que el tema de la violencia en las escuelas secundarias en México, ha dejado de ser considerado como “una serie de incidentes espectaculares” (2019), por el contrario, menciona que la violencia es una realidad multiforme, cambiante, compleja y en muchos casos silenciosa, la cual, está presente en las interacciones cotidianas que se construyen entre la comunidad estudiantil, el personal docente y las autoridades escolares. Argumenta que las investigaciones en temas de violencia escolar se han centrado en dos

vertientes principales; por una parte, la violencia que se manifiesta entre estudiantes, haciendo énfasis en un tipo de violencia específico como lo es el bullying, y por otro lado, el estudio de las violencias que ejercen las/los maestras/os sobre las/los estudiantes (Gómez, 2019:21).

El autor agrega que las investigaciones que se han realizado sobre la violencia hacia las/los docentes han intentado profundizar en lo que se ha llamado “una epidemia silenciosa entre docentes” (2019) que se viven en los diferentes espacios educativos. Dichos estudios revelan que este fenómeno se ha incrementado de forma preocupante respecto a las conductas desafiantes a la autoridad (Díaz y Rodríguez, 2010 en Gómez, 2019:21) así como a los ataques hacia la integridad física de las/los profesores (Ji-Kang & Ron Avi, 2009 en Gómez, 2019:21), sobre lo cual enfatiza, que las profesoras mujeres han sido las más violentadas tanto en las confrontaciones como en los casos de acoso sexual (Steffgen & Ewen, 2007 en Gómez, 2019:21).

En la mayoría de los estudios con el personal docente prevalece la idea de que hay un deterioro en el clima institucional (Michael & Philip, 2011 en Gómez, 2019:21), una tensión entre las/los docentes y las/los estudiantes dentro del aula (Leff, 2011 en Gómez, 2019:21), además de que manifiestan sentir inseguridad, miedo o malestar al realizar la labor docente (Esteve, 1994; Travers y Cooper, 1997 en Gómez, 2019:21). Esto muestra la importancia de analizar la posición del personal docente ante las situaciones de violencia y otras problemáticas que se irán desarrollando a lo largo de los siguientes apartados.

4.2 Un día de escuela antes del COVID

Mi primera visita al espacio escolar comenzó el día jueves 7 de noviembre de 2019 alrededor de las 11:10 de la mañana. Era un día soleado y caluroso, la emoción me hizo estar más temprano de lo esperado, pues no quería perderme ni un detalle. Al llegar a la zona, comencé a observar que había poco movimiento de estudiantes y las escuelas cerradas, incluso dudé si había clases o habían suspendido labores. Por el contrario, observé bastante movimiento de camiones de transporte público, tráileres, trabajadores de las fábricas que se encuentran a los alrededores, talleres mecánicos y deshuesaderos. Pude identificar bastante movimiento durante esa hora y media que duró mi espera, después de ese tiempo me dirigí a una camioneta que vendía todo tipo de productos rápidos, desde churros, sabritas, dulces y

su gran lona que anuncia venta de “esquimos” y una larga lista de sabores. Entre tantas opciones para consumir, decidí probar los churros que me hicieron recordar mi propia experiencia de salir de la secundaria y comerme unos ricos churros con limón, sal y chile. Mientras recordaba esa experiencia, me dirigí a la parada del transporte público que se encontraba a unos cuantos pasos y donde además uno podía resguardarse del sol incandescente del momento.

Me senté en el lugar y me percaté de que estaban unos estudiantes de la secundaria dialogando. Eran dos chicos y una chica. Mientras observaba discretamente la forma de interactuar entre ellos/ellas, me llamó la atención que la chica un poco molesta les decía a los chavos: “sígale y van a ver”, ellos se reían y continuaban pasándose una botella de agua saborizada. Después comprendí que era una botella de agua que recién acababa de comprar la chica y ellos simulaban que se la tomarían por lo que no se la querían regresar. Finalmente, la chica recuperó su botella, las risas y empujones entre quienes estaban presentes siguieron.

En ese momento, yo logré acercarme y hacer plática, preguntándoles que si estaban en el turno de la tarde. Me respondieron que sí, enseguida pregunté a qué hora entrarían y me respondieron que a la 1:40, mi siguiente pregunta fue a qué hora salen los de la mañana y me respondieron que a la 1:20. Las/los chicos se mostraron amables ante sus respuestas, lo que me permitió seguir con la conversación y preguntarles sus nombres. Me llamó la atención saber que estaban desde una hora antes de su entrada, por lo que les pregunté si siempre llegaban tan temprano para entrar a la escuela. Me respondieron que sí y en el transcurso de la plática Rosa y Manuel me compartieron que viven en Los Ruiseñores, a una hora de distancia en camión o 40 minutos en combi. El otro chico, Daniel, comentó que vivía por la colonia La Aldea y que hacía como media hora de camino.

Daniel comenzó a hacer comentarios de burla para los otros dos compañeros diciendo que ellos vivían juntos y que eran novios, lo que hizo que Manuel reaccionaran de manera hostil diciéndole: “no mames güey, no es cierto”. Mientras que Rosa también se mostraba incómoda. Quise centrarme en los jóvenes que se estaban sintiendo incómodos diciéndoles que me parecía positivo que se acompañaran a la hora de la entrada y la salida de la secundaria, sobre todo, en esos días en los que obscurecía más temprano. Acto seguido pregunté si en la noche había peleas o se ponía feo y me respondieron que había peleas con los chavos de las prepas. Ellos comentaron que los del Cbtis120 siempre iban a “echar pleito”

y que había “guerra entre ellos”, refiriéndose a la secundaria con los de las prepas. En ese mismo espacio estaba otro chico de la secundaria que llevaba puesto el uniforme de deporte y se veía que era más grande que los tres chicos/as con los que yo conversaba. Él se veía muy reservado pero atento a lo que estaba sucediendo, por lo que decidí acercarme e iniciar la conversación con él y tras varias preguntas me compartió que se llamaba Bryan, tenía 15 años y cursaba tercer grado.

Cuando les pregunté qué les gusta más de la escuela, Manuel y Bryan respondieron que les gustaban las canchas. En ese momento les pregunté si se peleaban seguido en la escuela y Manuel me respondió: “Uuh sí”, y le dije, ¿en dónde?, ¿adentro o afuera? Y me respondió: “afuera muy seguido y adentro a veces”. Luego le pregunté el motivo de las peleas, Miguel respondió: “por chismes o por la novia que luego anda con dos chavos y así”. Yo le contesté: ¿tú cómo ves eso? e inmediatamente me respondió: “pues mal porque la chava debe andar sólo con uno”. Después le dije: ¿quién se pelea más seguido, hombres o mujeres? Y Miguel respondió: “los hombres” y volteó a ver a Bryan, diciéndole: “¿verdad? wey”. Bryan afirmó con la cabeza que sí, mientras que Manuel puntualizaba que también las chavas se pelean, pero ellas por chismes o a veces también “por un wey”.

Bryan continuaba sentado donde habíamos estado desde el principio, Manuel ya se había ido a platicar con otros compañeros que estaban cerca. Para ese momento del día ya había bastante movimiento de estudiantes de la secundaria que estaban llegando para su hora de entrada que era a la 1:40 pm. Había muchos jóvenes afuera esperando a que abrieran la puerta, algunas madres de familia llegaban para recoger a sus hijas/os que estaban por salir. Mientras se llegaba la hora de la salida, aproveché para seguir platicando con Bryan y le dije: “ya te falta muy poco para terminar la secundaria, ¿a qué prepa vas a entrar?” Me respondió que aún no sabía bien porque dijo que quiere entrar al CONALEP pero su papá insiste que entre a una prepa de la Michoacana. Me compartió que tal vez quiere estudiar leyes pero que le interesa ver más opciones.

En ese momento ya estaban saliendo las/los estudiantes del turno de la mañana y Bryan me dijo: “yo creo que ahorita puede encontrar al director”. Él aprovechó para despedirse y yo decidí quedarme un poco más de tiempo afuera mientras observaba la dinámica del cambio de turno. En ese momento había demasiadas/os estudiantes, todas/os con uniforme rojo, blanco y azul. Se paraban los camiones y bajaban más estudiantes, otros/as

se retiraban en transporte público y en algunos casos llegaban familiares por ellos. Alcancé a observar que particularmente pasaban a recoger a las adolescentes, e incluso en un momento identifiqué que unos padres de familia recogieron a un grupo de cuatro chicas de la misma edad en una camioneta.

La hora de entrada había terminado y se estaba despejando la zona de acceso. Decidí esperar un poco para poder ingresar, cuando accedí al espacio escolar observé que había varios profesores platicando en la entrada y firmando una lista. Desde mi punto de vista, nadie se percataba de quién entraba o quién salía del plantel. Muy cerca de la puerta se encontraban dos estudiantes que construían unas maquetas de las canchas de voleibol y basquetbol. Me acerqué y les pregunté si sabían donde se encontraba el director, ellas me respondieron que al fondo del pasillo estaba el coordinador así que me dirigí hacia él.

Al presentarme, mencioné que era estudiante de maestría y que tenía el interés de realizar algunas actividades en la escuela como parte de mis estudios. Enfatiqué que quería platicar con el director o con la persona encargada para saber si consideraban viable mi colaboración. El coordinador, respondió que lo acompañara para presentarme con el director para dialogar. Después de una pequeña conversación en la que se abordaron algunos temas y algunas dudas, se autorizó mi colaboración y se me indicó que me pusiera de acuerdo con el coordinador para realizar las actividades.

Posteriormente, salimos de la dirección y el coordinador me pidió que nos dirigiéramos a su oficina que se encontraba en otro de los edificios. Al entrar al espacio me percaté de que era un lugar muy pequeño lleno de libros, folders, carpetas, pelotas. Apenas cabía el escritorio, el librero y dos sillas que se encontraban pegadas a la pared para permitir el paso del coordinador a su asiento. Era un lugar con un aroma muy peculiar y con poca luz. Me senté e inmediatamente me dijo: “se metió en camisa de 11 varas, las cosas andan muy mal por acá”.

Me dijo: “yo tengo 31 años trabajando en esta escuela y desde hace 5 años para acá las niñas están cambiando, antes los niños eran los precoces, ahora vienen los niños a decirme “maestro ya dígame a esta niña que me deje de molestar”. Reafirmó la idea de que antes los hombres eran los que se peleaban a golpes y dijo que “ahora de 10 peleas, 9 son entre mujeres y 1 es entre hombres”. Aseguró que los hombres suelen pelearse afuera, pero que a las mujeres ya les “vale sombrilla”, dado que no les importa pelearse adentro o afuera. “Se dan

feo”, mencionó. Y luego dicen: “aunque me corran, pero esta me las paga”, y uno “ya no las puede separar tan fácilmente”.

Acto seguido me dijo: “mire nada más lo que encontramos ayer”. Sacó de su cajón una cajita metálica en forma de corazón y me dijo: “tiene marihuana” con lo cual, parecía que intentaba reafirmar que las chicas actualmente son más problemáticas. Le pregunté cuáles eran los tipos de drogas que han detectado que se consumen y me respondió que sólo marihuana y cigarros. También comentó que otro grave problema en la escuela es el uso de las tecnologías porque los jóvenes se la pasan en el Facebook o se mandaban “cosas” por el Whatsapp.

El coordinador continuó platicando que las chicas están cada vez más difíciles. Mencionó que a la escuela asisten unas niñas que “viven en una casa y que no tienen papás”. Hizo una seña y dijo: “viven en un lugar que está por aquí” y están... guarda silencio y hace una seña de “locas”. Nada más para que se de una idea, mencionó: “Un día estaba una niña en la oficina de la trabajadora social hablando con ella y tuvo que atender a otros jóvenes. Como no le hacía caso, se engrapó la mano con 5 grapas, la tuvimos que llevar a que la entendieran. Ya no está aquí, creo que se la llevaron a un psiquiátrico a la CDMX”. También comentó que un día antes habían sacado a una estudiante por el estacionamiento porque ya que se quería “pelear con otra niña”. Además, reafirmó: “y eso que vienen por ellas en camionetas, ni el personal de ellos las puede controlar”.

Después de haber tenido la oportunidad de escuchar los relatos por parte de las autoridades escolares, comenzó a circular la información sobre el nuevo virus SARS/COVID-19 que se propagaba por el mundo. Una de las primeras acciones realizadas fue el cierre de las escuelas dando lugar a las clases virtuales. Algunas/os estudiantes celebraban la suspensión de clases, quizá por la idea de que la suspensión sólo sería por unas semanas, sin embargo, tal vez en ese momento algunas/os de nosotras/os aún no dimensionábamos la situación de la pandemia que llevó al cierre de los centros educativos por más de un ciclo escolar. Esta situación se convirtió en una oportunidad para conocer a profundidad las experiencias y las percepciones que tienen los/las profesores/as de la violencia que viven los jóvenes y las docentes, a partir de su trayectoria en el plantel como se muestra a continuación.

4.3 Reflexiones sobre el quehacer docente y el futuro de las/los jóvenes

De acuerdo con Gómez una de las principales características dentro de una institución educativa, es que la escuela construye, legitima y transmite una variedad de valores, normas y actitudes que sostienen las formas particulares de ver y percibir el mundo, las cuales, obedecen a las necesidades, los intereses y las circunstancias específicas de la acción educativa (Gómez, 2005 en Gómez, 2019:22). Por lo tanto, es importante analizar y reflexionar acerca de las percepciones e imágenes de la comunidad estudiantil, no solamente desde la visión de las/los jóvenes sino también a partir de las experiencias del personal docente.

En las entrevistas realizadas a las/los profesores, se pudo conocer que en su mayoría ha colaborado en la institución por más de 20 años. En el caso del profesor Alberto, comentó que llevaba más de 35 años de haber ingresado a la Federación y aproximadamente 25 años de impartir clases con las/los jóvenes en la secundaria técnica. El profesor compartió que su ingreso al Magisterio fue de manera accidental ya que se encontraba estudiando una licenciatura y fue gracias a una invitación que decidió dedicarse a la docencia. Concluyó mencionando que no se imaginaba dedicarse toda su vida a la docencia, sin embargo, afirmó que se sentía muy agradecido por esta oportunidad de ser profesor “aunque haya sido de forma accidental” y señaló que todavía realiza su labor con mucha pasión.

En el caso de la profesora Guadalupe compartió que tiene 33 años trabajando en espacios educativos y 31 años en la secundaria técnica en la que trabaja con ocho grupos, tres de 1º grado, tres de 2º y dos de 3º grado. Respecto al profesor Javier señaló que tiene aproximadamente entre 12 y 13 años trabajando en la institución. Mencionó que comenzó a trabajar cuando comenzó la pandemia de gripe H1N1 conocida como influenza, aunque señaló que ya tenía un año y medio dando clases en otro plantel. La profesora Martha compartió que estaba por cumplir 21 años trabajando en la misma escuela, que comenzó trabajando en el área administrativa aproximadamente 7 años y posteriormente comenzó a desempeñarse como docente en ambos turnos.

Al dialogar con las/los profesores/as sobre su visión como docentes, Alberto señaló que la labor docente consiste en “no sólo aventarles la pelota a los chiquillos o darles algo nada más para entretenerlos”, menciona que su labor consiste en lograr que desarrollen

habilidades, valores, actitudes y crear en ellas/ellos una visión de “buscar algo más en la vida”. Agregó que uno de sus objetivos como profesor es que su enseñanza “no quede nada más en lo informativo, sino en lo formativo” y señaló que su principal interés con las/los alumnas/os es “lograr que estudien lo que les guste”.

Compartió que las/los jóvenes con los que él ha trabajado “siempre han sido personas con valores muy altos, honestos, sencillos y transparentes” refiere que “difícilmente un alumno trataría de sacarte alguna ventaja o hacerte una mala jugada” y concluye señalando que “los estudiantes generalmente hacen su trabajo de corazón y convencidos de que lo que están haciendo es lo mejor, y todas las generaciones desde 1979 hasta la fecha, han sido iguales”.

El profesor Alberto afirmó que hay un reto mayor como profesor y es el de invitar a las/los alumnos “a que crezcan como personas sin importar el campo en el que se desempeñen”. Considera que si las/los alumnos/as eligen su vocación, “en donde estén se va a notar que el trabajo lo están haciendo íntegramente con toda la pasión” y señala que esta virtud les rendirá un fruto y muchas/os jóvenes dejarán de “perseguir sólo el dinero”. Señala que el reto es “hacerles entender que tiene que hacer lo que su pasión les marque”.

Al respecto, algunos autores sostienen que más allá de las expectativas que puedan generar los adultos sobre las juventudes, muchas/os jóvenes observan con desánimo el “cierre de las opciones en las cuales podrían generar proyectos de vida viables” (Valenzuela 2012: 100). En el caso de Conde señala que existe una percepción en las/los estudiantes de educación secundaria de que “el futuro es incierto”, en muchas ocasiones con pocas oportunidades y alternativas, incluso de supervivencia (Conde, 2014:5). Por lo tanto, en muchos casos los esfuerzos de las/los docentes por generar en la comunidad estudiantil el interés y motivación en la construcción de proyectos de vida “esperados” se ven frustrados ante las necesidades y retos que enfrentan las juventudes.

En las narraciones por parte del personal docente, recurrentemente se plantea la idea de que las/los jóvenes “carecen” de una “visión hacia futuro” o que “no tienen metas en la vida”. Algunas/os profesores/as y autoridades, si bien reconocen que muchas/os de ellas/os enfrentarán situaciones adversas en sus vidas, los responsabilizan por “no construir” o “desear” un proyecto de vida diferente. Al respecto, Reguillo quien es retomada por Conde, menciona que muchos jóvenes son “víctimas de la discriminación social” porque se considera

que carecen de planes o proyectos de vida y por lo tanto, se asume que son “incapaces” de adaptarse al medio social.

Reguillo considera que las juventudes pueden recurrir a la delincuencia como alternativa de sobrevivencia y afirma que la violencia aparece como resultado ante la frustración social (Reguillo, 2008 en Conde,2014:5). Sin embargo, considero que es importante no estigmatizar a los jóvenes por la “falta” de un proyecto de vida y continuar reflexionando sobre el papel que tiene la escuela no solo en su labor de “educar para el futuro” (Conde, 2014:5) sino en una comprensión del presente inmediato de las juventudes que les brinde herramientas para resolver el día a día, en la toma de decisiones (Conde, 2014:5).

En los relatos de las/los profesores se identifica claramente un compromiso por aportar en la formación educativa de las/los estudiantes e impulsarlos para que cumplan sus metas, sin embargo, esto resulta paradójico dado que también se percibe una visión poco alentadora al considerar que las juventudes carecen de proyectos de vida sólidos. Como se muestra a continuación las reflexiones que generan las/los docentes sobre el futuro de las/los estudiantes, se complementa con las percepciones, prejuicios y ciertas formas de estigmatización de las juventudes, haciendo alusión a sus condiciones de vulnerabilidad económica y dinámicas familiares adversas que consideran determinantes en sus destinos de vida.

4.4 Reflexiones docentes sobre la educación en el hogar y los riesgos de las juventudes

Al indagar sobre la percepción que las/los profesores tienen sobre las/los estudiantes, se identifica que usualmente se asume que las situaciones de riesgo, vulnerabilidad y violencia que enfrentan las/los estudiantes se deben a la educación, la atención y las condiciones de vida de las familias, delegando una fuerte responsabilidad de la educación de las/los jóvenes a los hogares y en específico, a las madres. En algunos casos se asume que una buena educación debe ir acompañada de una condición económica, social y familiar “estable” que permita el acompañamiento constante de las madres y padres de familia en los procesos de vida de las/los jóvenes. Mientras que aquellas familias que no cumplen o carecen de estas condiciones son señaladas por no estar presentes, ni responsabilizarse de los proyectos de vida de sus hijos/as.

En el caso de la profesora Guadalupe considera que las/los estudiantes son “muy versátiles” ya que señala, se encuentran en una edad en la que están forjando su carácter y buscando su identidad, por lo que se vuelven “rebeldes”. La profesora señaló que las/los jóvenes cuestionan mucho a la autoridad y en ocasiones no están de acuerdo con las reglas o normas, sin embargo, considera que todavía se cuenta con una “educación tradicionalista” en la mayoría de los casos, ya que los papás y las madres de familia les dictan que “respeten a los maestros, que los escuchen y ayuden”, por lo tanto, algunas/os estudiantes tratan de cumplir “muy a su pesar”, ya que tienen una diversidad de carácter. Sostiene que se encuentran en una etapa muy difícil cuando son adolescentes, menciona que la misma palabra lo dice: “adolecen”.

La profesora afirma que de cinco años a la fecha ha observado un cambio en la dinámica entre las/los estudiantes, ya que considera ahora son más agresivos. Argumenta que estos cambios han sido derivados de los diversos problemas que las/los estudiantes enfrentan en sus familias y en sus casas, por lo que señala, “mucho de lo que viven en casa lo trasladan a la escuela”. Considera que muchas veces las/los jóvenes no saben cómo manejar los diferentes problemas por los que atraviesan y menciona que a esto se suma que, en varios casos, las/los alumnos deben comenzar a trabajar desde temprana edad. Gómez señala que el papel de las familias es un punto central en el tema de la violencia escolar, ya que las/los profesoras/es coinciden en que los problemas derivan de la educación que reciben en los hogares, así como del poco apoyo y acompañamiento que reciben las/los profesores en la educación de las/los hijas/os (Gómez, 2019:29).

Otro aspecto que la profesora señala es el aumento de la violencia y las agresiones entre estudiantes. La docente compartió que en ocasiones ha sentido “miedo y sorpresa” ante estas manifestaciones de violencia y afirma que se atreve a suponer “que en ocasiones las/los estudiantes se encuentran bajo el efecto de alguna droga”. Al respecto, Conde señala que el sentimiento de inseguridad en las y los profesores se encuentra íntimamente ligado al miedo y este se retroalimenta ante las situaciones de violencia y agresión que comúnmente se presentan entre las/los estudiantes, lo que genera en el personal docente la desconfianza y la angustia acerca de su labor formativa (Conde, 2014:4).

En el caso del profesor Javier percibe que existe similitud entre las/los estudiantes del turno matutino y vespertino. Desde su perspectiva, en ambos turnos existe el mismo

porcentaje de alumnas/os “que cumplen y que no cumplen, indisciplinados y menos disciplinados”, sin embargo, señala que percibe una diferencia entre ambos turnos. El contraste que identifica es que las/los estudiantes del turno vespertino son “más despiertos ya que muchos de ellos ya trabajan”. Comenta que es muy común que las/los alumnos de tercer grado realicen algún trabajo u oficio, por lo que en la mañana trabajan y en la tarde asisten generalmente a la escuela. El profesor considera que debido a esta experiencia las/los jóvenes “ya ven las cosas diferente y se comportan diferente”. Señala que en el turno matutino “tienen más posibilidades” porque “están más arropados por sus familias”, “vienen con la idea de que su obligación es estudiar” y “todavía tienen la intención de seguir estudiando”, además, considera que tienen un círculo social que los respalda en contraste con las/los estudiantes del turno vespertino.

El profesor Javier mencionó que los trabajos más usuales entre las/los estudiantes son laborar en la cooperativa del CONALEP, en el mercado de abastos durante las madrugadas o por las mañanas. Afirma que estos jóvenes son más independientes y “ven la escuela como un entorno social de convivencia, más que como un lugar de aprendizaje”. Por otra parte, señaló que usualmente cuando los padres/madres de familia trabajan, las/los estudiantes “prácticamente pasan mucha parte de la mañana solos” por lo que el profesor considera que “comienzan a buscar con quién compartir y no sentirse tan solos”. Agregó que en muchas ocasiones los papás no saben si comieron, o no comieron, si fueron o no a la escuela, opina que en ocasiones esto no siempre es bueno ya que, en algunos casos, las/los estudiantes comienzan a “agarrar malos caminos”. Por ejemplo, mencionó que antes de comenzar la pandemia un estudiante fue descubierto dentro del salón con marihuana y anteriormente, en ciclos pasados se percataron de que algunos estudiantes se encontraban bajo el efecto de alguna droga dentro del salón.

En el caso de la profesora Martha mencionó que la mayoría de las/los estudiantes de la secundaria técnica son de zonas de “bajos recurso”, algunas de las colonias que menciona son Primo Tapia cerca del Mercado de Abastos, La Aldea, La Nueva Aldea y Villas de Oriente. Señaló que generalmente “la máxima aspiración [de las/los estudiantes] es terminar la secundaria y nada más”, comentó que ha conocido casos en los que algunas/os estudiantes “por su misma situación económica” se dedican a venta y distribución de drogas al concluir la secundaria. Compartió el caso de un joven con el que convivió durante el viaje de

graduación a Six Flags y meses después se enteró de que lo habían asesinado en una disputa territorial por la venta de drogas. Concluye que hay jóvenes que sí han salido adelante y que están estudiando alguna carrera profesional pero que “es uno entre mil”.

De acuerdo con Conde, suele existir la percepción de que los/las jóvenes que viven en contextos mayormente vulnerados y de alto riesgo social, no tienen mayores aspiraciones. Sin embargo, la autora refuta esta idea al señalar que en la infancia las/los niñas/os en contextos de violencia y desigualdad también imaginan ser doctoras/es, docentes, arquitectas/os o ingenieros/as. No obstante, a medida que transcurren los años y ante las vicisitudes a las que se enfrentan, en algunos casos se va construyendo la idea de ser narcos, sicarios, novias de los sicarios, militares o incluso, se hace presente la idea de que morirán a muy temprana edad (Conde, 2014:5).

La profesora Martha percibe que existe una diferencia entre las/los estudiantes del turno de la mañana y de la tarde, mencionó que las/los jóvenes de la mañana son “un poco más medidos” aunque considera que están en “la misma sintonía del relajo y son un poco inquietos”; sin embargo, menciona que las/os alumnas/os del turno de la tarde, “no se miden”, enfatiza que “son directos y pesados”. La maestra opina que las/los jóvenes reciben suficiente información sobre sexualidad, métodos anticonceptivos y consumo de drogas que “los hace ser así” porque muchas veces no saben manejar tanta información.

Por otra parte, la profesora Martha percibe que actualmente existen muchas familias “disfuncionales” o “monoparentales” en la que las/los jóvenes carecen de atención. Menciona que cuando ha observado que alguna/o de las/los estudiantes “andan mal” ha solicitado una reunión a las mamás y comenta que se ha dado cuenta que en algunos casos las señoras hacen el aseo en dos casas al día. Mencionó que a muchos de las/los jóvenes no les importa el trabajo y esfuerzo de sus familiares, señala que “les vale que sus mamás se partan el lomo” y muchas veces ellas/ellos las engañan diciéndoles que “van a la escuela” pero en realidad “vienen a todo, menos a estudiar”. Señaló que han identificado estudiantes que viven en casas hogares, que tienen esquizofrenia, problemas mentales y emocionales, que viven violencia en sus casas o hijos de padres que consumían alguna droga o alcohol durante la gestación o “estrés porque el papá le pegaba a la mamá durante el embarazo”. Señala que estos son algunos de los motivos por los que las/los estudiantes “son violentos o tienen bajo coeficiente intelectual”. Concluye mencionando que “curiosamente cuando los chicos son bien

portaditos o estudiosos” generalmente vienen de una familia “relativamente normal” y señala que se compone de “papá y mamá que trabajan” pero que la mamá está más pendiente del hijo/a.

De acuerdo con Díaz y Rodríguez existe una percepción por parte de las/los profesoras/es de que el aumento de la violencia y los modos violentos de relacionarse (basados en la competitividad, narcicismo, exigencia de triunfo) se debe al abandono de la tarea educativa por parte de los padres y las madres, así como también por la falta de recursos para imponer la disciplina en los espacios escolares (Díaz y Rodríguez, 2010:54-55). Sin embargo, estas ideas siguen reproduciendo los discursos en los que se responsabiliza exclusivamente a las familias y en específico a las madres por la educación de las/los hijas/os, dejando de lado la responsabilidad de los/las profesores/as y el involucramiento de la escuela en los procesos formativos de las/los estudiantes.

4.5 Percepciones de las/los profesoras/es sobre la violencia en jóvenes

Durante las entrevistas se pudieron conocer las diferentes percepciones que tienen las/los profesoras/es sobre la violencia que viven las/los estudiantes en sus entornos familiares, sociales y escolares. El profesor Alberto señaló que “la violencia ha existido desde el inicio de la humanidad y es parte de la situación cultural como familiar”. Explica que siempre se ha manifestado la “violencia no verbal y la violencia conductual” en la que se refleja la forma cómo las/los estudiantes viven en sus casas y que muchas veces intentan reproducir con las/los maestros. El profesor Alberto pone como ejemplo cuando los estudiantes dan golpes con el puño a los maestros a manera de saludo y como muestra de afecto, considera que “eso es lo que ellos reciben en casa”.

Elena Azaola retoma a Sheper- Hughes y Bourgois quienes mencionan que la violencia es un concepto “escurridizo” (2004). Es un término que por sí mismo desafía una categorización sencilla ya que la violencia puede ser considerada como “legítima o ilegítima”, “visible o invisible” y en algunos otros casos como “racional y estratégico” (Sheper-Hughes y Bourgois, 2004 en Azaola, 2012:15). Azaola sostiene que la violencia es parte de la condición humana y afirma que esta sólo adquiere poder y significado dentro de cada contexto social y cultural específico, que a su vez le otorga un determinado sentido (Azaola, 2012:15). Desde este punto de vista y como se observa en algunos de los relatos de

las/los profesores se puede identificar que la violencia es una situación que a todas/os nos involucra y afecta de diversas formas, sin embargo, muchas de estas violencias se han “normalizado” y nos hemos acostumbrado a que formen parte de nuestras vidas como lo señalan algunos docentes.

El profesor Alberto menciona que una de las manifestaciones de violencia entre estudiantes, se observa cuando a manera de “broma” se ponen sobrenombres y afirma que en ocasiones las/los estudiantes no consideran el daño emocional que sufre quien recibe estos apodos. Él considera que los sobrenombres y apodos no son “malos” y son “permitidos” cuando se dicen de “cariño” y no ofenden. Menciona que en algunas ocasiones ha puesto de ejemplo a las/los alumnas/os que en la mayoría de los matrimonios se les dice a la esposa: “la vieja” “la gorda” o al marido “el gordo”, sin embargo, sostiene que es una forma afectiva de relacionarse que es violenta. El docente expresa que el uso de estos apodos y sobrenombres se utilizan desde casa y se reproducen en la escuela, por lo tanto, esto ha sido motivo de conflictos entre las/los estudiantes y ha generado que lleguen a los golpes y peleas. Menciona que las peleas por los apodos siempre han existido desde que él estaba en la secundaria, “sólo te podían llamar con un sobrenombre tus amigos, pero si alguien más te llamaba por ese apodo que no era tu amigo, ya no estaba dentro de lo permitido”. Por último, el profesor sugiere que, para evitar estas situaciones de violencia, tendría que existir un cambio en los adultos, ya que afirma “muchas veces como maestros también hacemos lo mismo y les ponemos apodos a los estudiantes”.

En el caso de la profesora Guadalupe considera que el problema de la violencia es que los/las estudiantes la ven en sus casas e intentan repetirla, además de que existen detonantes para que las/los jóvenes cometan actos violentos. Considera que continua una educación “tradicionalista” en la que las manifestaciones de violencia no necesariamente están relacionadas con las diferencias de género. Ella señala que no ha sabido de abusos de parte de los hombres hacia las mujeres en la escuela y enfatiza que “definitivamente no lo ha visto”.

Siguiendo con la autora, Azaola señala que en nuestro país ha habido poca atención en analizar las diversas expresiones de la violencia. Considera que la violencia en las familias y en las instituciones, pueden estar vinculadas y generar otras formas de violencia (Azaola, 2012:16), como lo puede ser la violencia de género. Azaola quien retoma a Scheper- Hughes

y Bourgois señala que la familia es una de las instituciones sociales más violentas y que los comportamientos violentos en las familias son resultados de exclusiones sociopolíticas o económicas que generaron la idea del comportamiento violento como el único posible dentro del entorno familiar (Scheper-Hughes y Bourgois, 2004 en Azaola, 2012:16).

En este sentido, se puede reflexionar cómo a partir de la visión de las/los docentes se refuerza la idea de que la violencia se genera en las casas y en muchas de estas ocasiones específicamente se asume que las madres son las responsables o incluso las culpables de que existan estos tipos de actos como lo son el acoso, las agresiones sexuales y la violencia de género. Aunado a la estigmatización de las madres que trabajan y se encargan del sostenimiento del hogar, además de que suelen ser ellas las que responden ante las situaciones conflictivas que enfrentan sus hijos/as en las dinámicas escolares, a pesar de que en el lenguaje de las/los profesores se habla de los “padres de familia” cuando son las madres quienes asumen esta responsabilidad.

El profesor Alberto compartió que cuando se presenta un conflicto o pelea entre estudiantes, lo más frecuente es “que uno los separe” y “llamen a sus papás”, mencionó que posteriormente se realiza una investigación y se trata de “conciliar con ellos”. El docente agregó que generalmente los papás “nunca quieren avanzar más allá de los problemas que se generan con los hijos por temor a que haya represalias”. Al profundizar sobre este tema, el profesor aclaró que las represalias en ocasiones suceden por parte de las/los maestros o de “la familia que los agredió” por lo tanto, menciona que se busca que “las cosas se solucionen de manera pronta para evitar mayor conflicto”.

La profesora Guadalupe compartió que existe un reglamento dentro de la institución, mismo que señala, se “les da a conocer a los alumnos, a los papás y tutores”. Mencionó que en el reglamento ya vienen “tipificada la sanción correspondiente a la falta”, por ejemplo, algunas de las sanciones son “la suspensión de clases, la realización de faena dentro de la escuela y la firma de una carta compromiso del estudiante y de los padres para corroborar que están enterados”. En el caso de las/los estudiantes que se detecta que están consumiendo algún tipo de sustancia psicoactiva, la profesora afirmó que de inmediato se cita a los papás y se canalizan el caso al área de trabajo social quienes se encargan de darle seguimiento “de manera más detallada”.

El maestro Javier compartió que cuando detectan que algún estudiante consume alguna droga o sustancia “se tomaba a consideración”, sin embargo, afirmaba que el acuerdo institucional era que “no se les corría” o expulsaba de la escuela, por el contrario, “se les obliga a tomar tratamiento por parte de alguna institución profesional” y señala que “deben de ir a un centro de rehabilitación para que les emitan algún documento comprobatorio de que están en tratamiento”. El profesor concluyó mencionando que considera que “el problema no es tanto el consumir sustancias” y expresó que estas situaciones “muchas veces son fruto de otros problemas más fuertes”. Este relato muestra el interés de algunos docentes por generar estrategias de acompañamiento, partiendo del principio de que los espacios educativos no deberían excluir a los estudiantes “violentos o disruptivos” sino dar prioridad a la atención y seguimiento, en lugar de “apartar un conflicto de la realidad” (Díaz y Rodríguez, 2010:61).

Respecto a los conflictos que se generan entre estudiantes como los son las riñas o peleas, el profesor Javier señaló que es muy difícil intervenir en esos casos, porque “para que haya un problema, debe de haber dos puntos de vista encontrados”, por lo tanto, considera que se vuelve complicado saber “quién tiene la razón” y manifiesta que “la institución trata de hacer lo que puede”, expresó que “muchas veces se platica con ellos antes de que se llegue a problemas más serios”. El profesor expuso que en ocasiones “se complican las cosas” cuando los padres y madres de familia “apoyan a sus hijos a capa y espada” o en otros casos, donde los familiares expresan que “ni ellos pueden controlarlos porque no les hacen caso”. Por lo tanto, el profesor señaló que la escuela lo que hace es “simplemente trata de poner fin al problema diciendo: -¿saben qué? ya no queremos ese tipo de problemas- si no, se tomarán medidas de sanción incluso la expulsión”. Concluyó mencionando que “lo único que se evita es que se peleen en la escuela y que mantengan dentro una cierta cordialidad” aunque “ya algunos se van más lejos y es allá donde se pelean”.

Mercado quien es retomado por Gómez, señala que la docencia es una actividad que reúne diversos niveles de complejidad que requiere de una toma de decisiones ante situaciones planeadas, como también en las situaciones inesperadas que son resultado de las interacciones cotidianas. Si bien, esta planeación de actividades en un primer momento se relaciona con la impartición de contenidos, saberes y habilidades, una gran cantidad de investigaciones han dado cuenta de la diversidad de aspectos que se encuentran involucrados

más allá de lo únicamente formal y académico (Gómez, 2019:23), como lo es la resolución de los conflictos y situaciones violentas que se presentan en el plantel. En este sentido, Gómez plantea que muchas/os de las/los docentes reconocen que la mayoría de los problemas con la comunidad estudiantil se debe a la falta de recursos educativos y de capacitación en temas específicos relacionados con las juventudes y sus formas de interacción (Gómez, 2019:27).

De esta forma se puede observar que las/los profesoras/es en muchas ocasiones se deslindan de los conflictos que se presentan en la dinámica escolar y se responsabiliza a las familias argumentando que las manifestaciones de violencia por parte de las/los estudiantes se deben en gran medida a la falta de atención hacia las/los hijas/os por parte de la familia, por las condiciones económica del hogar, el divorcio o separación de los padres y las dinámicas en el entorno familiar. Así como también se suele responsabilizar y estigmatizar a las/los jóvenes que ejercen algún tipo de violencia, que se pelean o consumen algún tipo de sustancia psicoactivo, sin embargo, en muchos de los casos existe un sentir de que la realidad rebasa las posibilidades de acción del personal docente, lo que refleja la falta de herramientas que permitan a las/los profesoras/es construir formas de interacción e intervenciones con las/los jóvenes para abordar las situaciones de violencia.

4.6 Violencia entre estudiantes, género y masculinidades

En las entrevistas con las/los profesores se abordaron diversas experiencias marcadas por la violencia que han enfrentado en su quehacer docente como las peleas entre las/los estudiantes dentro y fuera de la escuela, los conflictos que se generan en las dinámicas del aula, las percepciones que tienen algunos/as profesores/as de que las mujeres ahora son más “extrovertidas” y se saben defender, así como diversas manifestaciones de violencia de género. En los relatos de los docentes se mencionan diversos motivos que identifican como detonadores de las prácticas violentas, algunos de los cuales consideran mínimos o banales, y a su vez, expresan la sorpresa y el temor ante la escalada de actos violentos entre las/los estudiantes.

La profesora Guadalupe mencionó que las peleas y las agresiones entre estudiantes son recurrentes y en ocasiones “por cualquier cosa”. Compartió una experiencia cuando al

estar concentrada revisando tareas, de pronto unos estudiantes se comenzaron a “jalonear” dentro del salón, posteriormente uno de ellos lo golpeó en la cara y le tiró un diente. La profesora comenta que otros de los motivos frecuentes para detonar algún conflicto entre las/los estudiantes es a causa del dinero, señala que en ocasiones los reportes mencionan que “se les cayó el dinero en el salón o en la escuela” y dicen “es que lo levantó está persona o tú lo traes y comienzan los golpes”. Concluyó mencionando que las peleas de las que ha tenido conocimiento han sido a causa de un teléfono celular, dinero, tareas o por una chica.

En el caso del profesor Javier mencionó sobre las prácticas violentas que viven las/los estudiantes dentro y fuera de la institución y afirma que la mayoría de ellas/ellos están expuestos a entornos difíciles y considera que “saben defenderse”. Señala que es muy frecuente que un “grupitos de estudiantes se ensañen con algunos muchachos y los molestan”, sin embargo, considera que en general todas/os se “llevan, se molestan y se dicen de todo”. Mencionó que las peleas generalmente son porque “fulanito le bajó la novia a sultanito” y entre mujeres “porque una muchacha les vio feo”. Concluyó afirmando que en general “se llevan pesado y de repente uno no sale bien y empiezan los problemas”. En el caso de la profesora Martha, mencionó que generalmente la violencia que se presenta en la escuela y los salones tiene que ver con las “agresiones verbales” por ejemplo, señala que en el caso de las/los estudiantes de tez morena frecuentemente los insultan porque “están más morenos” y agrega que les dicen “muchas cosas, muchos apodosos y más los molestan”.

De Stéfano (2017) señala que la invisibilización y normalización de la violencia se encuentra íntimamente ligada a la construcción del género. El autor argumenta que existen violencias consideradas “normales” mismas que en muchas ocasiones encuentran mecanismos de legitimación. Por ejemplo, menciona, la violencia contra las mujeres en sus múltiples expresiones, la violencia de Estado, las desigualdades, el racismo, el daño al medio ambiente, entre muchas otras (De Stéfano, 2017:s/ref). El autor retoma a Kaufman y argumenta que la mayoría de estas violencias son cometidas por hombres, mismas que en ocasiones se muestran de forma espectacular para un consumo del público masculino y en una cultura saturada por la violencia en la que es difícil de reconocerla como tal (Kaufman 2009 en De Stéfano, 2017: s/ref).

La profesora Guadalupe considera que ha observado cambios en las “señoritas” y menciona que “ahora también son agresivas y también se pelean a golpes”. Mencionó que,

aunque las peleas son de “mujeres contra mujeres y hombres con hombres” ha habido un aumento de las peleas entre las estudiantes. Por otra parte, la profesora señala que la violencia que viven las estudiantes, generalmente se presenta en las casas, afirma que ha tenido conocimiento de casos en la que la madre de la joven “les exigen a las niñas que atiendan a las parejas de su mamá, en este caso al padrastro, para que lo atienda como si fuera su papá y muchas veces ellas tienen que estar ayudando o apoyando a la mamá y no es el papá”.

De Stéfano afirma que la normalización de la violencia es constantemente legitimada ya que en muchas ocasiones ni se percibe, por lo tanto no puede enfrentarse o cuestionarse lo que no se percibe, lo que no indigna o lo que “siempre ha sido así” (Pichardo, 2009 en De Stéfano, 2017: s/ref). Esto lo podemos observar con el relato de la profesora que considera que la violencia contra las mujeres únicamente se vive en los hogares y esta es ejercida por las parejas de las madres y son ellas las responsables de esta violencia, o en este mismo relato en el que se observa que es “normal” que las hijas “ayuden a la mamá a que atiendan al padre biológico o a la pareja”.

El profesor Javier considera que las/los estudiantes se encuentran en una “época en la que comienzan a noviar”, donde se generan conflictos y problemas porque “a la novia no le gustó que el novio anduviera platicando con otra chica o al revés”. Por otra parte, el maestro opina que “las estudiantes son más extrovertidas y de carácter más fuerte que los muchachos”, señala que “ahora las jóvenes se saben defender y cuando los chavos las molestan ya no se quedan calladas y le dicen de cosas al que empezó a molestarla y luego ya no saben qué decir los chavos”.

Segato menciona que a lo largo de la historia del género se han reproducido y perpetuado las formas de interacción de hombres y mujeres. La autora señala que la masculinidad es un estatus condicionado a su obtención a través de procesos de aprobación o conquista que se encuentran sujetos a aquellos tributos naturalizados en este orden de estatus y que proveen un amplio repertorio de acciones que alimentan la virilidad (Segato, 2016:40-41). En este sentido, se observa cómo se refuerza la idea de que los hombres generalmente tendrían que ser los más “extrovertidos” y “seguros” al momento de relacionarse con las mujeres, sin embargo, se muestra con cierta extrañeza que actualmente las estudiantes sean “más extrovertidas y seguras que los hombres” dado que no corresponde al rol históricamente asignado a las mujeres.

Al respecto, el profesor Javier compartió que hubo un periodo, en el cual, “en lugar de que los muchachos fueran a buscar a las muchachas, era al revés, ellas los iban a buscar a ellos”. Mencionó que desde que llegó a la escuela técnica observó que “había muchas muchachas extrovertidas y seguras” y “era al revés, muchas veces dejaban en predicamentos a los muchachos”. Agregó que “hay uno que otro por ahí que también es extrovertido”, sin embargo, aseguró que, en proporción, son más los casos de las mujeres que buscan a los muchachos. El profesor concluyó mencionando que generalmente sus grupos de clase han estado integrados mayoritariamente por hombres ya que él imparte cursos técnicos, pero antes de la pandemia, hubo ciclos escolares en la que asistían la misma proporción de hombres y mujeres, sobre lo que comenta que desconoce a qué se debe este cambio.

En el caso de la profesora Martha identifica que en diversos espacios de interacción ha habido un cambio significativo en las jóvenes. Menciona que “ahora en la vida normal, familiar, en reuniones” ha observado que “la mayoría de los pleitos son entre niñas”. Afirma que cuando la profesora estudió la secundaria “eran los niños los que se peleaban y no las niñas”. Comenta que cuando ha dialogado con las estudiantes que han tenido conflictos, se ha dado cuenta que el motivo de las peleas es por algún novio, la maestra comparte que al hablar con las estudiantes les ha mencionado que “las niñas no se deben pelear por los hombres” y concluye señalando que actualmente “hay más pleitos entre niñas que entre niños, ahora las peleas son porque se andan peleando por un niño”.

Connell quien es retomada por Beltrán, menciona que el binomio hombre-mujer, es a la masculinidad a la que se le atribuye el poder. Mientras que la feminidad se mantiene en una posición de subordinación que protege la hegemonía masculina. Argumenta que las distinciones que se han atribuido a la masculinidad deben de ser y permanecer inalcanzables para las mujeres (Connell, 1995 en Beltrán, 2012:73). En este sentido, Casale (2010) menciona que en el paradigma patriarcal la organización binaria de los géneros se manifiesta como algo “natural” y “absoluto” (Casale, 2010 en Beltrán, 2012:72). Asimismo, se observa en el espacio escolar donde se refuerzan estereotipos de cómo debería comportarse un alumno o una alumna, donde cualquier “cambio en la conducta de las estudiantes” es vista de manera negativa o despectiva.

La profesora Martha comentó que cuando se ha percatado que alguna de las estudiantes tiene algún “desequilibrio emocional” decide canalizar los casos a Trabajo Social

para saber si “están diciendo la verdad”. La maestra Martha mencionó que en el ciclo anterior tuvo el caso de una estudiante de nuevo ingreso, la cual, se ausentaba por largas temporadas y faltaba mucho a clases. Las ocasiones que la estudiante asistía la observaba “con la mirada como perdida, así como pensativa” por lo que decidió acercarse y preguntarle qué era lo que le pasaba. La profesora narró que la estudiante comenzó a contarle “una historia desgarradora” que escuchó con atención, posteriormente, comenta que para no involucrarse decidió llevarla al departamento de Trabajo Social para que la ayudaran emocionalmente.

La profesora compartió que al parecer la madre de la estudiante se “prostituí” ya que la joven refería que su mamá tenía varias visitas en su casa y al recibirlas, “la echaban” a ella de la casa. La joven señalaba que había un amigo de su madre con el que no se sentía cómoda. La maestra compartió que al parecer el hombre quería “comprar la virginidad de la chica a cambio de un celular”. La profesora mencionó que fue muy fuerte para ella recibir esta información, por lo que decidió inmediatamente dirigirse con el área de Trabajo social. Afirmó que las/los Trabajadoras/er Sociales se encargaron de hacer la investigación y menciona que “no todo era cierto”. Afirmo que la mamá si andaba “de cascos ligeros” pero la estudiante no quería que esta información se compartiera con su madre por temor a que la agrediera físicamente, por lo que consideraron que la joven estaba mintiendo. La profesora compartió que la estudiante dejó de asistir a la escuela y ya no supieron más de ella. Concluyó señalando que los casos en los que han tenido conocimiento de estudiantes que han sufrido acoso sexual este ha sido en casa, afirma que generalmente las agresiones son por parte de “las segundas parejas de las madres”.

En algunos relatos se asume que las agresiones que viven las estudiantes son a causa de que las madres deciden iniciar “una nueva relación” o “tienen varias parejas”, sin embargo, existe una escasa o nula percepción de la violencia de género que también enfrentan las madres por parte de sus parejas y por la figura ausente del padre. Por otro lado, en algunos de los casos se omite y existe un silencio por parte de las autoridades escolares ante situaciones de violencia de género. En ocasiones se asume la idea de que la joven miente, crea una historia falsa o fantasiosa “para llamar la atención”.

El profesor Javier comentó que la dinámica entre las/los estudiantes es que “todos son muy llevados de manera general” es decir “se molestan y se dicen de todo”. Mencionó que ha habido algunas excepciones y pone el ejemplo de un alumno que tiene problemas de

lenguaje y considera que a él “no lo molestan porque es un muchacho que está muy grandote y eso ha mantenido a que no lo molesten”. El profesor agregó que ha identificado algunos casos “como algunos cinco alumnos por grupo” que tienen “la idea como de machismo”. Señaló que son jóvenes que frecuentemente señalan: “yo no me tengo que dejar”, “ni que les bajen a la novia”, “ni que les hagan”. Sin embargo, el maestro sostuvo que existe un número considerable de estudiantes hombres “que respetan muchos a las muchachas” debido a que en muchos de los casos viven únicamente con la madre y es la “razón por la que muchos tratan de buena manera a las muchachas, porque toda su vida han estado compartiendo con una mujer en su casa”.

Durante el diálogo con el profesor Alberto al abordarse el tema de la violencia de género, el docente señaló que él de ninguna manera justifica “la violencia con violencia”, sostuvo que las agresiones en contra de las mujeres se han desatado a causa de los “movimientos feministas” que han salido a las calles, avenidas y plazas a manifestarse. El profesor señaló que todo surge a partir del “enojo” “la rabia” y “el coraje” de las mujeres a causa de los feminicidios. Explica que la violencia de género inicia cuando una persona comete un feminicidio, expone que el acto de “matar a una mujer” se comente por el “simple hecho de ser mujer”. El profesor argumentó que existen diversas “justificaciones” para comprender los motivos por los que algunos hombres comenten feminicidios, el profesor señaló como posible factor el “enojo” hacia la madre no resuelto en la infancia y que en la edad adulta “existe una cierta revancha por lo mal que les fue en la vida”. Por otro parte, menciona que hay una crítica y señalamiento hacia las madres, ya que afirma, “son ellas las responsables de educar a los hombres y mujeres”, sin embargo, considera que “jamás se educa al hombre para que sea un asesino”.

El profesor retomó el feminicidio de Jessica⁸, mencionó que era familiar de una exalumna y fue como se enteró de lo sucedido. Afirmó que este hecho “desató una ola de violencia terrible en las calles que no es justificable ¡digan lo que digan!”, aclara que “no se puede combatir el fuego con el fuego”. Desde su postura manifiesta: “si una persona está herida por algo que le hicieron y agrede a alguien, esa persona no encontrará paz si no perdona”. El profesor señaló que a él ya lo han lastimado y mencionó que “cuando te lastiman

⁸ Para mayor información revisar la siguiente nota periodística
<https://aristeguinioticias.com/0310/mexico/trece-dias-sin-jessica-gonzalez-el-asesinato-que-movilizo-a-miles/>

y realmente otorgas el perdón de lo que te hicieron, realmente no perdonas a la persona que te hirió, sino realmente te estás perdonando a ti mismo y te liberas del coraje que puede sentir contra la persona que te agredió”, agregó que “tal vez en ese momento que te agredieron a lo mejor tu también agrediste porque es una reacción innata, pero que no es justificable”.

El maestro consideró que deberían de abrirse “talleres sociales masivos” y “foros abiertos al público” de tanatología para ayudar a las personas que sufrieron algún tipo de agresión y que logren “sanar todas sus heridas”. Concluyó que comprende el dolor que causa el ser agredido/a pero no está de acuerdo en que esas mismas personas “destruyan” y “hagan daño a los demás”, como lo han hecho las “jovencitas que van tapadas del rostro con la intención de agredir”.

En las entrevistas con las/los docentes, los comentarios más críticos entorno a los movimientos feministas fueron desde las miradas masculinas, en las que se manifiesta un malestar hacia las acciones, protestas y manifestaciones generadas para visibilizar la violencia que por décadas han experimentado las mujeres, considerándose incluso que esas “no son formas de actuar”, invisibilizando la importancia de transformar las estructuras patriarcales y las formas de violencia que se desprenden de ellas.

Olivos menciona sobre la existencia de algunos hombres quienes de manera contradictoria reproducen creencias, ideas y valores patriarcales (Olivos, 2008:49) como en el caso del profesor y otros discursos en los que existe un malestar por las acciones realizadas por algunos grupos feministas. Azaola afirma que gran parte de los medios de comunicación se han encargado de informar sobre los hechos violentos y especificar sobre el número de personas fallecidas además de documentar la forma en la que han perdido la vida. Sin embargo, han sido pocos los esfuerzos que se han dedicado a comprender las causas, a descifrar el sentido o a explorar aquellos factores sociales específicos que han permitido que la violencia escale a los niveles actuales que van más allá de los factores delincuenciales (Azaola, 2012:15). En este sentido, reflexionar sobre la violencia de género, los asesinatos de mujeres y los movimientos feministas permitiría construir otros discursos y narrativas críticas sin reproducir ideas que abonen al enojo, malestar e incluso odio por ciertos movimientos sociales, como es el caso de los movimientos feministas.

4.7 Situaciones de violencia que viven las/los jóvenes y el personal docente

En las entrevistas, las/los profesoras/res compartieron situaciones de violencia que viven las/los estudiantes fuera del espacio escolar. En el caso del profesor Alberto señaló que se han presentado peleas y conflictos fuera la escuela debido a que hay “bandas de alumnos” o “vagos” que han llegado a la escuela a extorsionar a las/los jóvenes de la secundaria. Mencionó que personas externas “llegan a darles drogas”, a “amenazarlos” e “intimidarlos”, revela que en muchas ocasiones estas personas “están protegidas por la misma policía”, pone de manifiesto que es una situación muy compleja ya que afirma: “los mismos policías se dedican a extorsionar a los jóvenes”.

El maestro compartió una experiencia que presenció el personal de Trabajo Social. Esto sucedió “cerca de donde se entroncan los camiones de la carretera hacia el corredor industrial”, por lo tanto, observó cuando una pareja de novios que portaban el uniforme de una de las instituciones ubicada en la Zona Industrial, se percató que circulaba una patrulla de policías, mismos que les marcaron el alto, abordaron al joven y “subieron a la niña a la camioneta”. El profesor narró que lo sucedido fue registrado en un video donde se apreciaba cuando los supuestos policías les pidieron a las/los jóvenes que “les dieran todo el dinero que traían”. Señaló que en el video se escuchaba cuando el joven respondía que “sólo traía \$40 pesos, que se los daba pero que dejaran que su novia se bajara de la patrulla”. El profesor agregó que después de algunos minutos y de negociar con los policías, dejaron que la joven bajara de la patrulla y mencionó que “los dos se fueron llorando”. Posteriormente, el docente expuso que la persona que grabó el video “lo subió a las redes y lo envió a Seguridad Pública”, posteriormente, se dieron cuenta que esa supuesta patrulla no contaba con un registro por lo que no era una patrulla oficial. Al día siguiente volvieron a ver “la patrulla” por la zona, nuevamente la grabaron y denunciaron los hechos, hasta que, según el docente, una persona cercana le dijo a quien había hecho los registros: “ya déjalo así porque van a ir contra ti”. El profesor concluyó señalando que “esos son problemas serios a los que se enfrentan los jóvenes” y el personal escolar.

Por otro lado, la docente Guadalupe expuso que las/los jóvenes han sido asaltados afuera de la escuela, señaló que “en ocasiones hay coches desconocidos que se acercan y los asaltan”, agregó que quienes cruzan el “puente amarillo” frecuentemente son despojados de

sus pertenencias. La profesora compartió que, durante el ciclo anterior, tuvo conocimiento de un estudiante al que ella asesoraba, que había sido asaltado mientras se dirigía a la escuela. La docente manifestó que el estudiante se acercó con ella para pedirle prestado dinero para su regreso a casa y compartirle lo sucedido. Manifestó que además de prestarle el dinero le mencionó que la buscara a la hora del receso para “comprarle una torta porque si no traía dinero, tampoco traía para comprar”. La profesora señaló que el estudiante la buscó al día siguiente para pagar el dinero que le había prestado. Concluyó mencionando que estos son los retos a los que se enfrentan cotidianamente las/los estudiantes al trasladarse a la escuela o al salir de ella.

La profesora Martha retomó el caso de un estudiante egresado de la secundaria técnica que fue asesinado. Describió que “el hecho sucedió allá por su casa”, comentó que el joven “era adicto” por lo que anteriormente había estado “en un anexo”. Señaló que durante su estancia en la escuela se dio cuenta que tenía “dificultades de aprendizaje, sin embargo, la profesora afirmó que era un “chico que le echaba muchas ganas y era el más aplicado del grupo”. Aseguró que el joven tenía un promedio de 8.5- 9, a lo que agregó: “imagínate cómo estaba el resto del grupo”. Compartió que al graduarse de la secundaria y entrar al bachillerato “se le hizo fácil comenzar a distribuirla” y afirmó que “se metió en terrenos de quienes ya tenían su venta dominada” y que “ese fue el motivo por el que lo mataron”.

Al abordar los temas de violencia que viven las/los estudiantes de la secundaria técnica, también se pudo conocer las percepciones y situaciones de violencia que viven las/los docentes en la dinámica escolar. En el caso del profesor Alberto expresó que cuando se presenta un conflicto, se pretende que haya una solución “de manera pronta” con el objetivo de evitar represalias hacia los maestros por parte de las/los mismo alumnas/os y familiares.

La profesora Guadalupe consideró que ha habido un cambio en la relación de las/los profesoras/es con los padres y madres de familia, ya que “hay papás que ya no tienen el mismo respeto hacia los maestros”. Expuso que los padres de familia en ocasiones han sido groseros con los profesores estando presentes los hijos y además cuestionan el trabajo que realizan los docentes ante las autoridades. La maestra considera que “desafortunadamente ha cambiado la relación de los padres hacia los maestros” y manifiesta que “ahora son muy impositivos”.

Por otra parte, la maestra Martha afirmó que hay un cambio en la relación de las/los estudiantes hacia profesoras/es. Al compartir su experiencia mencionó que cada vez le han hecho bromas más fuertes, por ejemplo, en el ciclo anterior un alumno de 3er año le preguntó si “quería ser su sugar mami”. La profesora percibe que “cada vez son más albureros” hacia ella y otras/os maestras/os, “son más pesados los albures y el doble sentido”. La maestra señaló que en ocasiones “se siente como hombre” ya que “debe aprenderse todos los albures y chistes de doble sentido” con la intención de que “no la agarren en curva”.

Gómez señala que existen diversos mecanismos por parte de las/los estudiantes de secundaria que buscan cuestionar el rol docente a través de insultos, el uso del lenguaje con doble sentido que pretende ridiculizar al o la docente sin confrontarlas/os directamente. Gómez manifiesta que la doble interpretación o doble sentido, la connotación en muchas ocasiones de tipo sexual, pretenden confundir y dañar la imagen de la profesora o profesor (Gómez, 2019:31), como se identifica en el relato de la profesora.

La profesora Martha manifestó que en muchas ocasiones ha sentido impotencia de no generar propuestas que ayuden a disminuir la violencia escolar, sin embargo, afirma que ha sentido temor porque conoce casos en donde las/los profesores han recibido amenazas de las/los alumnas/os. Mencionó que no es que se “haga de la vista gorda” pero prefiere mantener una postura “imparcial” para no involucrarse tanto, ya que considera que algunos estudiantes “en su familia hay gente poderosa”.

La maestra Martha compartió que una persona del plantel recibió amenazas de muerte en el buzón para el personal docente. Le dejaron varias notas escritas, donde decía: “te vas a morir”. La profesora mencionó que “rayaron el carro horrible” de la persona amenazada, de modo que tuvo que pedir su cambio de escuela y ahora está en otro plantel. La maestra señaló que en muchas ocasiones prefiere mantenerse al margen de las situaciones, “no es que no quiera dar más o que no pueda” sino que ya no conviene involucrarse en los conflictos porque “hasta ahí llegó tu intervención como docente”.

La profesora manifestó que es una “impotencia tremenda” cuando hay algún conflicto o pelea entre estudiantes pues se genera una incertidumbre y temor por la propia integridad física del personal docente. La maestra compartió que su mayor temor es que “mientras está en su casa, la estén esperando para balearla o secuestrarla”. Señaló que la colonia La Aldea es famosa porque “hay muchas casas de seguridad”, “muchas personas a las que secuestran

allá van y los esconden y es justo donde viven los chicos”. Finalmente, la profesora relató que en una ocasión “le recogieron y revisaron el celular a un chico”, el joven “tenía videos de una persona secuestrada que estaban golpeando” y agregó que “quienes lo estaban golpeando eran chavos”. Subrayó que “los que estaban torturándolo eran chavillos” que tal vez “eran de la misma escuela”, por lo que finalizó mencionado que “hay que ir con mucho tacto y con mucho tiento”.

A partir de las entrevistas con las/los docentes se pudieron conocer diversas situaciones de violencia que enfrentan las/los estudiantes en la dinámica cotidiana, tales como extorsiones por parte de personas externas, amenazas, asaltos, intimidaciones, venta de drogas y en algunos casos, asesinatos. Así mismo, las/los profesoras/es pudieron compartir experiencias de violencia y agresiones que han vivido como parte del ejercicio de su labor profesional, como lo han sido las agresiones por parte de las familias de las/los alumnos, albulos de estudiantes hacia las profesoras, amenazas de muerte y daños materiales a pertenencias de las/los docentes.

En este sentido, se observa que la percepción de las/los profesoras/es hacia las “nuevas generaciones” ha cambiado significativamente, aunque en el discurso en ocasiones se señala que “todas las generaciones son iguales y no han cambiado”. Sin embargo, el temor, la inseguridad y las agresiones que han experimentado las/los docente ha generado una percepción desalentadora de las juventudes lo que influye en una estigmatización por parte de los adultos que muchas veces se manifiesta en desesperanza de las/los estudiantes ante las complejas situaciones personales, familiares, profesionales y laborales a las que se enfrentan las/los jóvenes al buscar construir sus propios proyectos de vida.

En las narrativas presentadas a lo largo de este capítulo se observa una preocupación constante por parte de las/los docentes en abordar los problemas de violencia con el ánimo buscar alternativas que ayuden a disminuir las violencias que impactan a todas/os. Sin embargo, se percibe una sensación generalizada de evitar un involucramiento mayor por temor a un daño a su integridad física, lo que muestra la importancia de conocer las problemáticas, los temores y las necesidades del personal docente para generar posibles propuestas que brinden un apoyo a la comunidad escolar.

Conclusiones

Esta investigación se realizó con estudiantes que cursan el nivel secundaria en un plantel ubicado en la Zona Industrial de la ciudad de Morelia, Michoacán. El estudio surgió con el objetivo de analizar la violencia, las relaciones de género y la construcción de las masculinidades en el espacio escolar y en las dinámicas de interacción entre jóvenes, a partir de las experiencias y las narrativas de alumnas/os y profesoras/es. En específico la investigación planteó indagar cómo se configuran las masculinidades y las relaciones de género violentas en las dinámicas de interacción dentro y fuera del espacio escolar durante la etapa de la adolescencia que es clave en la formación de sujetos protagonistas de sus procesos individuales y colectivos.

Al inicio de esta investigación tuve un primer acercamiento presencial con las autoridades de la institución escolar para presentarles la propuesta de proyecto y conocer la viabilidad de realizar el estudio en la secundaria, a la cual me permitieron el acceso. Habiendo transcurrido apenas algunos meses, la pandemia por COVID -19 comenzó a impactar en México generando importantes cambios en las dinámicas diarias de toda la población y en las actividades escolares a todos los niveles, por lo que repentinamente todas las clases transitaron a una modalidad virtual.

Derivado de este acontecimiento social y epidemiológico fue necesario reformular las actividades de campo a una modalidad virtual, lo que implicó una serie de retos debido a que ninguno/a de los/as actores/as involucrados/as contábamos con la experiencia de trabajo en dichas condiciones. De esta manera se diseñó una propuesta metodológica virtual que recuperó diversas propuestas de Bárcenas y Preza (2019) para tener un acercamiento con estudiantes y docentes de los tres grados escolares a través de una serie de actividades individuales y grupales realizadas con el apoyo de herramientas digitales como formularios en línea, plataformas de juegos interactivos, grupos de mensajería instantánea por whatsapp, videollamadas y llamadas telefónicas.

La estrategia metodológica de investigación se construyó como un aporte a los estudios sobre violencia en jóvenes y relaciones de género en los espacios educativos, dado que fueron diseñadas múltiples actividades interactivas, basadas en el uso de imágenes, videos musicales, stickers, emoticones, conversaciones virtuales que fueron de interés para

las/los jóvenes, incentivando espacios de diálogo e interacción digital en los cuales expresaban sus experiencias sobre las situaciones de violencia que han vivido dentro y fuera de la escuela, las formas como se construyen los vínculos de amistad y noviazgo, las ideas y percepciones de los/las estudiantes y docentes sobre la violencia en relación con el “ser hombre” o “ser mujer”.

Esta propuesta metodológica generó una alternativa de trabajo con jóvenes durante la pandemia que también podría implementarse una vez terminado el periodo de contingencia sanitaria, ya que se pudo observar que existe una apertura y disponibilidad de las/los estudiantes para compartir sus experiencias, sentires, recuerdos, temores y retos a través de las actividades realizadas por medio de las plataformas virtuales. En el caso de esta investigación, si bien se lograron gestionar espacios relativamente cortos para tener una interacción y conversación con la comunidad estudiantil, fue posible establecer lazos de confianza y seguridad para abordar temas sensibles y de interés para las/los estudiantes.

La principal limitante que implicó el uso de metodologías virtuales fue la ausencia de una interacción directa que me permitiera estar presencialmente en la escuela y en las dinámicas cotidianas, en donde se pudiera observar a detalle las formas de interacción, las dinámicas de violencia que fueron narradas por las/los estudiantes. Asimismo, no fue posible conocer en campo los diferentes espacios de convivencia entre las/los jóvenes al interior del plantel y las dinámicas institucionales que influyen en la construcción de las masculinidades y las relaciones de género. Además, otra de los límites que trajo consigo la implementación de estas herramientas fue la complicación para generar estrategias de acción participativas con la comunidad escolar para abordar los temas de violencia, género y masculinidades.

El análisis de la violencia, las relaciones de género y la construcción de las masculinidades en las/los jóvenes que cursan la secundaria, inició con el reconocimiento de la zona donde se ubican las escuelas técnicas y las colonias en las habitan la mayor parte de las/los estudiantes del plantel. El acercamiento a la zona de estudio durante mis primeras visitas al plantel, junto con las investigaciones sobre las desigualdades y la diferenciación socioespacial que existe en la periferia de Morelia (Ávila, 2004; Vieyra y Larrazábal, 2014), me permitieron identificar los contrastes que caracterizan a los fraccionamientos de interés social y los asentamientos irregulares de la zona industrial del nororiente de la ciudad.

En la investigación retomé registros etnográficos de recorridos que previamente había realizado a la zona de estudio, entrevistas con especialistas sobre la composición social y urbana de la zona industrial así como reflexiones teóricas que desde el campo antropológico permitieron analizar que el aumento de la inseguridad y la violencia en la ciudad de Morelia, refuerza estigmas hacia los sectores urbanos populares y las juventudes a través de la criminalización de la pobreza y de las personas que habitan en los márgenes (Auyero y Berti, 2013) más vulnerables de la ciudad. De esto derivó la necesidad de profundizar en las experiencias de las y los jóvenes sobre las formas como viven, enfrentan y reproducen prácticas violentas en sus relaciones de convivencia y en la dinámica escolar, tomando en cuenta que la escuela en modalidad presencial y ahora virtual continúa siendo uno de sus principales espacios de convivencia.

El análisis de las experiencias y narrativas de las/los jóvenes sobre la violencia de género y la construcción de las masculinidades permitió comprender las relaciones que las y los jóvenes establecen en sus dinámicas sociales y escolares, desde una perspectiva que problematiza la reproducción y normalización de los roles de género, así como la construcción de las masculinidades violentas.

Como resultado del trabajo de campo se analizaron diversas situaciones y experiencias sobre las formas como las jóvenes viven la violencia de género (Connell, 2003; Segato, 2016; Raymundo, 2016), a través de la persecución del cuerpo femenino y la angustia de ser perseguidas mientras se dirigían al plantel escolar u otros espacios públicos; la culpabilización y el cuestionamiento ante la toma de decisiones sobre su cuerpo, por medio de señalamientos, juicios y actitudes ofensivas que cuestionan la vida y las expresiones de la sexualidad de las jóvenes, así como la justificación social ante las agresiones contra las mujeres como prácticas que refuerzan el orden patriarcal y la construcción de masculinidades violentas.

Asimismo, al analizar las prácticas de violencia que se ejercen entre hombres (Rosemberg, 2013; Connell, 2003; Garda, 2008; Olivos, 2008) se identificó que la construcción de las masculinidades se refuerza a partir de ciertos prejuicios, ideas discriminatorias y excluyentes en los discursos y prácticas de las/los jóvenes, tales como el considerar lo femenino un insulto, a través de comentarios despectivos entre varones que hacen alusión a expresiones que suelen estar ligadas al “ser mujer” como realizar labores

domésticas o saber de moda. Además, las expresiones recurrentes de la masculinidad de los jóvenes se basan en la complicidad y los pactos de silencio ante acciones como las infidelidades e incluso el “apoyo” para sostener mentiras y perpetuar prácticas hostiles y deshonestas como muestra de “ser hombre”.

Por otra parte, en la investigación encontré que la violencia ejercida entre mujeres es un tema latente en la comunidad escolar que no ha sido suficientemente trabajada desde enfoques antropológicos (Beltrán, 2012). Estas violencias se construyen a partir de diversas manifestaciones como las burlas, ridiculización, chismes, daños a la reputación y agresiones físicas en la búsqueda de la aprobación y el reconocimiento de varones, mujeres y la comunidad, así como para demostrar fortaleza entre mujeres. Esto permitió problematizar cómo las jóvenes además de recibir juicios estigmatizantes, despectivos y ofensivos por parte de los varones también son cuestionadas por ejercer actos violentos, transgredir las normas y no comportarse como se espera de las estudiantes.

Finalmente, la investigación analizó las narrativas y juicios que las/los profesores emiten sobre las formas de interacción de las/los estudiantes, lo que permitió identificar las percepciones que tiene el personal docente sobre la violencia, los roles de género y las masculinidades, así como las expectativas que generan sobre la comunidad estudiantil. Por una parte, el estudio identificó que existe una idea generalizada y adultocéntrica en la que se considera que las/los estudiantes “carecen” de una “visión hacia futuro” y “no tienen metas en la vida”. Esto se muestra en las narrativas de algunas/os profesoras/res y autoridades, que si bien reconocen que muchas/os de las/los jóvenes enfrentan situaciones adversas en sus vidas, les responsabilizan por “no construir” o “desear” un proyecto de vida “diferente”.

Asimismo, se analizaron las experiencias y narrativas docentes que frecuentemente señalan que existe un cambio en la dinámica de la comunidad estudiantil, al considerar que ahora las/los jóvenes son “más rebeldes y violentos” y que actualmente las/los jóvenes van a la escuela a “todo menos a estudiar”. El estudio problematizó la mirada de algunas/os profesoras/es que cuestionan los cambios en las actitudes de las estudiantes y culpabilizan a las madres de familia por estar ausentes del cuidado y la atención de sus hijos/as, ya sea porque trabajan y/o porque han sido modificadas las dinámicas de la “familia tradicional”, reproduciendo con esto los roles de género socialmente asignados a las mujeres.

A lo largo del estudio se identificaron diversas prácticas y narrativas pendulares (Garda,2008) tanto en docentes como estudiantes que transitaban de un discurso equitativo a uno violento. En la investigación pude observar que por una parte, existe una cierta sensibilidad al reconocer la violencia, las desigualdades de género y los retos que enfrentan las juventudes desde las diversidad miradas de la comunidad escolar, pero a la vez se refuerzan prácticas y discursos violentos socialmente aceptados, como el continuar con actitudes de complicidad masculina, reproducir los roles de género, normalizar la agresiones hacia las estudiantes, así como cuestionar las acciones de las estudiantes e incluso de las madres de familia, sobreponiendo las expectativas de lo que “esperarían de ellas”.

La investigación destacó que las masculinidades y las relaciones de género violentas se configuran a partir de múltiples dinámicas, tanto a nivel del territorio que habitan las/los estudiantes, el cual muchas veces se vive con inseguridad, temor y desafío. Tal como se expresaba en las narrativas de las mujeres que enfrentan cotidianamente la violencia de género y la viven como un temor recurrente de ser perseguidas o violentadas, así como en los hombres que a pesar de mostrar un discurso de valentía en las interacciones con sus compañeros/as y profesores/as, también compartieron el temor a ser agredidos, golpeados o asaltados por grupos de bandas o delincuentes.

Por otra parte, los jóvenes configuran las masculinidades violentas a partir de la normalización de prácticas y discursos basados en relaciones de género desiguales, que transgreden de manera física y verbal a sus compañeras, amigas, novias, exnovias y profesoras. Asimismo, algunas de las narrativas de las/los profesores refuerzan la configuración de las masculinidades violentas y los roles de género socialmente establecidos, tanto al responsabilizar a las mujeres de que los hombres tengan actitudes transgresoras porque se asume que son ellas quienes han cambiado sus formas de interacción y conducta, como al culpabilizar a las madres de familia porque consideran que han descuidado la educación de sus hijos/hijas.

Las narrativas de las/los jóvenes y el personal docente muestran que las violencias que se viven, enfrentan y reproducen en las relaciones interpersonales, en la escuela, en la familia, son fenómenos colectivos que tienen lugar en los territorios y las experiencias personales, que están atravesadas por relaciones de género desiguales y por la construcción

de masculinidades violentas. Aspectos que al no siempre ser visibles entre las/los jóvenes y en la comunidad escolar, hacen necesario la generación de estrategias y alternativas que permitan transformar las ideas, prejuicios y estereotipos de lo que significa ser hombre y ser mujer, así como de las formas de interacción y construcción de las propias juventudes.

En este sentido, la investigación identificó que las instituciones educativas no siempre cuentan con las herramientas suficientes para fomentar relaciones de interacción y formas de intervención más respetuosas, solidarias y menos violentas entre las/los jóvenes. Para lo cual, sería necesario profundizar y conocer a detalle los retos a los que el personal docente se enfrenta cotidianamente dentro y fuera de la institución, ya que en ocasiones las/los profesores expresan temor y preocupación de no poder abordar temas de violencia entre los/las estudiantes por miedo a posibles represalias, amenazas o agresiones por parte de las/los jóvenes.

Finalmente, considero que para investigaciones futuras será necesario profundizar en el estudio de la violencia entre mujeres ya que es un tema de interés constante en la comunidad escolar que requiere abordarse desde una perspectiva de género para lograr problematizar la idea de que las mujeres son las responsables del aumento de la violencia y a la vez, cuestionar los estereotipos de género que las instituciones educativas han instaurado hacia las mujeres.

Referencias bibliográficas

- Ardévol, E; Gómez-Cruz, E. (2011). Imágenes revueltas: los contextos de la fotografía digital, Barcelona, Quadernse. N°16. www.antropologia.cat
- Ardévol, E; Vayreda, A. (2002). La mediación tecnológica en la práctica etnográfica. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- Ardévol, E. (2017). Big data y descripción densa. VIRTUalis, Vol. 7, N°14, pp.14-38.
- Ardévol, E. et al (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social, 3.
- Auyero, J; Berti, M. (2013). La violencia en los márgenes: Una maestra y un sociólogo en el conurbado bonaerense. Katz editores. Buenos Aires.
- Ávila, P; Pérez, A. (2014). Pobreza urbana y vulnerabilidad en la ciudad de Morelia. En Vieyra, Antonio y Larrazabál Alejandra(coord) (2014) Urbanización, Sociedad y Ambiente: Experiencias en ciudades medias. Universidad Autónoma de México UNAM, Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA), Morelia. pp. 223-268.
- Ávila, P. (2014). Urbanización, Poder local y conflictos ambientales en Morelia. En Vieyra, Antonio y Larrazabál Alejandra(coord) (2014) Urbanización, Sociedad y Ambiente: Experiencias en ciudades medias. Universidad Autónoma de México UNAM, Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA), Morelia. pp. 121-146.
- Azaola, E. (2012). Las violencias de hoy, las violencias de siempre, en Revista Desacatos. Septiembre-diciembre. pp.13-32.
- Bárcenas, K; Preza, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo online Virtualis, Revista de cultura digital. Vol. 10, N°18, pp.134-151.
- Beltrán, M. (2009). Construcciones de género en torno a prácticas violentas. Una revisión teórica. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. pp. 2-20.
- Beltrán, M. (2012). La otra cara de la moneda: Mujeres que practican la violencia. Revista Punto Género, N°2. pp. 71-92.
- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestra escuela. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Maestros y enseñanza. México. Paidós.
- Bertely, M. (2002). La etnografía en la formación de enseñantes. Teoría educativa. No 13. pp. 137- 160.
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. Dossier Feministes 6. Masculinitats: Mites, De/construccions I Mascarades. pp. 7-35.
- Bonino, L. (2003). Los hombres y la igualdad con las mujeres. En C. Lomas (ed.), Todos los hombres son iguales: identidades masculinas y cambios sociales. Barcelona: Paidós. pp. 105-144

- Casique, I. (2011). Conocimiento y uso de anticonceptivos entre los jóvenes mexicanos. El papel del género en Estudios Demográficos y Urbanos, Vol. 26, N° 3, pp. 601-637.
- Castro, R; Casique, I. (2010) Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos Universidad Autónoma de México UNAM e Instituto Mexicano de la Juventud, Ciudad de México. pp. 209-218.
- Chávez, M. (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el altiplano mexicano. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 22, núm. 74, julio-septiembre, pp. 813-835.
- Conde, S. (2014). La violencia y la cultura de la calle entran a la escuela: acciones y reacciones. Revista Electrónica Sinéctica, N° 42, enero-junio, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México. pp. 1-21.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. en Valdés, Teresa y José Olavarría, Masculinidad/es: poder y crisis. ISIS FLACSO: Ediciones de las Mujeres, No. 24, pp. 31-48.
- Connell, R. (2003). Adolescencia en la construcción de masculinidades contemporáneas. en Olavarría, J. (coord) (2003). Varones adolescentes: Género, identidades y sexualidades en América Latina FLACSO-Chile; FNUAP; Red de Masculinidad/es. Santiago, Chile. pp. 53-67.
- De Ibarrola, M. (1993). Industria y escuelas técnicas. Dos experiencias mexicanas. UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, CIID-CENEP Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, México.
- De la O, M; Ávila, A. (2012). Violencia, jóvenes y vulnerabilidad en la frontera noreste de México. Revista Desacatos, No. 38, enero-abril, pp. 11-28.
- De Stéfano, M; Puche, L; Pichardo, J. (2015). El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Vol. 29, N°1, abril, Universidad de Zaragoza Zaragoza, España. pp. 49-60.
- Del Castillo-Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (9), pp. 637-652.
- Delgado, G. (2003). Educación y género. En Colección: La investigación educativa en México 1992-2002. Tomo II Educación, derechos sociales y equidad. Bertely, M (Coord.). Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE. pp. 467-498.
- Díaz, J; Rodríguez, J.(2010). El papel del docente en las situaciones de violencia escolar Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XL, N° 1, Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México, pp. 53-68.
- ECOPRED (2014). Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia. Principales Resultados. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México: INEGI.
- ENSU (2020). Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana. Principales Resultados. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México: INEGI.

- Fernández; Pericacho; Candelas. (2011) Reflexiones en torno al concepto de violencia en las aulas. *Revista Pulso*. No 34. pp.195- 210.
- Furlán, A; Spitzer, T. (coords.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento.
- Furlán, A. (2003). *La investigación educativa en México 1992-2002*. COMIE. Tomo 2, parte III, México.
- Furlán, A. (2003). Introducción. Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En Juan Manuel Piña, Alfredo Furlán y Lya Sañudo (coords.). *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*. Colección *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México: COMIE, pp. 245- 258.
- Furlán, A. (coord.) (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Garda, R. (2003). La experiencia de violencia de género de los hombres jóvenes. Complejidad en la prevención y atención a la violencia de los hombres jóvenes en las escuelas. En Olavarría, J. (ed.). *Varones adolescentes: Género, Identidades y Sexualidades en América Latina*. FLACSO-Chile; FNUAP; Red de Masculinidad/es. pp. 205-220
- Garda, R. (2004). Acerca de la violencia masculina: complejidad e intimidad en la violencia de los hombres. Reflexiones en torno al poder, el habla y la violencia hacia las mujeres. En J. T. Fernández (Coord.), *Violencia contra la mujer en México*. México: CNDH. pp. 119-144.
- Garda, R. (2008). La misoginia en el discurso y acción de los hombres. En Cazés, D y Huerta, F. (Coord.), *Hombres ante la misoginia: Miradas críticas*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM; Plaza y Valdés Editores. pp. 161-190.
- Garza, G. (compilador) (1992). *La Política de parques y ciudades industriales en México: Etapa de expansión 1971-1987 en Una década de planeación urbano-regional en México 1978-1988*. Colegio de México, México. pp. 332-378.
- Gómez, A; Úrsula Z. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En Furlán, Alfredo y Terry Carol Spitzer (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento. pp. 183-222.
- González, M. (2013) Los valores tradicionales de género y la valoración de la sexualidad entre jóvenes de secundaria un estudio de caso en tres secundarias de la Ciudad de México. Tesis de Maestría en Demografía. México, DF: El Colegio de México.
- González, R. (2009). Estudios de Género en Educación: Una mirada rápida. *Revista de Investigación Educativa*. Julio-septiembre, Vol. 14, N° 42, pp. 681-699.
- Granados E, Rangel V y Mendoza M. (2014). Proceso de cambio de cobertura vegetal y uso del suelo en un municipio periurbano: El caso de Tarímbaro, Michoacán de Ocampo, México. En Vieyra, Antonio y Larrazabál Alejandra(coord) (2014) *Urbanización,*

- Sociedad y Ambiente: Experiencias en ciudades medias. Universidad Autónoma de México UNAM, Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA), Morelia. pp.151-171.
- Gutiérrez, A. (2016). Etnografía móvil: una posibilidad metodológica para el análisis de las identidades de género en Facebook en Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género, Año 2, N° 4, Julio-diciembre, pp. 26-45.
- Gutmann, M. (2000). Ser hombre de verdad en la ciudad de México. Ni macho ni mandilón. México: El Colegio de México.
- IMPLAN (2015). Plan Municipal de desarrollo 2015- 2018. Morelia NexT 1.0. Morelia: Instituto Municipal de Planeación de Morelia/H. Ayuntamiento de Morelia 2015-2018.
- Lazzarabál; Gopar-Merino; Vieyra, A. (2014). Expansión urbana y fragmentación de la cubierta del suelo en el periurbano de Morelia. En Vieyra, Antonio y Larrazabál Alejandra (coord) (2014). Urbanización, Sociedad y Ambiente: Experiencias en ciudades medias. Universidad Autónoma de México UNAM, Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA), Morelia. pp. 89-114.
- López, N; Bertely, M. (2011). Escuela, identidad y discriminación. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación/IPE-Unesco.
- López, R.; Fernando de J, (2018). Dispositivos y redes sociales digitales en la vida social y escolar de los jóvenes universitarios en Ortiz Henderson G. (coord.), Juventudes digitales. México: Universidad Autónoma Metropolitana, pp.9-31.
- Minello, N. (1998). De las sexualidades. Un intento de mirada sociológica,. en Szasz, I. Y Susana Lerner, Sexualidades en México. Algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales. México: El Colegio de México.
- Minello, N. (2002). Masculinidades: un concepto en construcción. En Nueva Antropología, N° 61, pp.11-30.
- Minello, N. (2005). De la misoginia y otras dominaciones. En Hombres ante la misoginia: Miradas críticas. Cazés, D; Huerta, F. (Coord.). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM; Plaza y Valdés. México D.F. pp. 77-86.
- Muñoz, G. (2011). La relación de los jóvenes y las jóvenes con la cultura y el poder en Muñoz G. (Ed), Jóvenes, culturas y poderes, Siglo del Hombre Editores, Bogotá.
- Olivos, L. (2005). Hombres feministas y misóginos. Una contradicción posible. En Hombres ante la misoginia: Miradas críticas. Cazés, D; Huerta, F. (Coord.). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM; Plaza y Valdés. México D.F. pp. 49-76.
- Ortiz, G. (2018). Juventudes digitales. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Páez, D. (2018). El conflicto armado, la violencia política y la escuela: perspectivas desde las historias de vida de los docentes. Clío & Asociados (27), pp. 127-139.
- Pereda, A; Plá, S; Osorio, E. (2013). Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento. En Furlán, Alfredo y Terry Carol Spitzer (coords.). Convivencia,

- disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011. México: ANUIES- COMIE. Colección Estados del Conocimiento. pp. 133-182.
- Polanco, M. (2010). Somos chidos(as): la construcción social de los(as) alumnos(as) indisciplinados(as) en una escuela secundaria en Colima, Tesis de Doctorado en Educación, Colima, Universidad de Colima.
- Raymundo, L. (2016). De los márgenes al centro: mujeres Nahuas y escolaridad en Blazquez, N y Castañeda, P. (2016) *Lecturas críticas en investigación feminista*. Universidad Autónoma de México UNAM, colección Alternativa, Ciudad de México. pp. 217-252.
- Raymundo, L. (2016). De los márgenes al centro: mujeres nahuas y escolaridad en *Lecturas críticas en investigación feminista*. Blazquez, N; Castañeda, M (coord). Universidad Autónoma de México; Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos; Red de Ciencia y Tecnología; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Colección Alternativas. Ciudad de México, México. pp. 217-252.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Reguillo, R. (2010). La condición juvenil en el México contemporáneo. *Biografías, incertidumbre y lugares*, en Reguillo, Rossana (Coord.), *Los jóvenes en México*, Fondo de Cultura Económica. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología Esencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rosemberg, F. (2013). *Antropología de la violencia en la Ciudad de México: Familia, poder, género y emociones* Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), Ciudad de México. pp. 149-318.
- Saavedra, E; Villalta, M; Muñoz, M. (2007) *Violencia escolar: la mirada de los docentes Límite*, vol. 2, N°15, Universidad de Tarapacá. Arica, Chile. pp. 39-60.
- Sánchez; Urquijo. (2014). *La expansión urbana en el suro-orienté de Morelia. Una revisión histórico-ambiental, 1885-2010*. En Vieyra, Antonio y Larrazabál Alejandra (coord) (2014) *Urbanización, Sociedad y Ambiente: Experiencias en ciudades medias*. Universidad Autónoma de México UNAM, Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA), Morelia. pp. 13-42.
- Saraví, G. (2004). *Juventud y violencia en América Latina. Reflexiones sobre exclusión social y crisis urbana*. *Desacatos*, No. 14, primavera-verano, pp. 127-142.
- Saucedo, C; Alfredo, F. (2013). *Aportes y retos para la investigación en procesos de indisciplina y violencia escolar*. En Nelia Tello y Alfredo Furlán (Coords.). *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*. México: UNAM. pp. 115-124.

- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres* Traficante de sueños MAPAS, Madrid. pp. 57-127.
- SEIMUJER (2019) Estudio de casos de violencia feminicida a partir de la declaratoria de lerta de violencia de género contra las mujeres en el Estado de Michoacán de Ocampo. Secretaría de Igualdad Sustantiva y Desarrollo de las Mujeres. Gobierno del Estado de Michoacán (SEIMUJER). Hospital de Marcas.
- Spitzer, T; Furlán, A. (coords.) (2013). *Violencia en las escuelas. Problemas de Convivencia y Disciplina*. Colección Estados del Conocimiento. México: COMIE/ ANUIES.
- Spitzer, T. (2004). *Disciplina, violencia estudiantil y género en la Universidad Autónoma Chapingo*. en A. Furlán Malamud, C. Saucedo Ramos y B. Lara García (comps.), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, pp. 125-140.
- Valenzuela, J. (1997). *Culturas Juveniles: Identidades Transitorias*. En *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*. Vol. 1. N°. 3. México: Causa Joven, Secretaría de Educación Pública-Centro de Investigaciones y Estudios sobre La Juventud. pp. 12-35.
- Vieyra, A; Larrazabál, A. (coord) (2014). *Urbanización, Sociedad y Ambiente: Experiencias en ciudades medias*. Universidad Autónoma de México UNAM, Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA), Morelia.
- Zurita, Ú. (2016). *La Política Nacional de Convivencia Escolar de México y su impacto en la vida en las escuelas de educación básica*. *Revista Posgrado y Sociedad*. Vol. 12, No.1. pp. 1-13.

Anexos

Anexo 1: Guion de preguntas para entrevista con docentes

1. ¿Me podría compartir sobre su experiencia y su trabajo en la?
2. ¿Cómo ha sido esta experiencia de trabajo con las y los jóvenes en la Técnica?
3. ¿Usted ha identificado cambios en los últimos años en la relación de las y los alumnos, entre las y los estudiantes con las y los profesores?
4. ¿Y la relación de los padres y madres de familia con los profesores?
5. A partir de esta cercanía que ha tenido con las y los estudiantes, ¿usted a que retos considera que se enfrentan las/los estudiantes de manera cotidiana?
6. A partir del Covid ¿Ustedes como profesores a que situaciones se han enfrentado? Y a ¿qué situaciones enfrentan los estudiantes?
7. Me podría compartir sobre las manifestaciones y prácticas de violencia que viven las y los jóvenes dentro y fuera de la institución
8. Usted identifica que estas manifestaciones de violencia están relacionadas con algún tipo de violencia de género
9. Y de acuerdo con la información que les llegaba a ustedes ¿las chicas por qué es que se peleaban?
10. ¿Usted considera que estas manifestaciones de violencia están relacionadas con la idea que tenemos del ser hombres o ser mujeres?
11. me gustaría saber ustedes como institución ¿cómo han abordado algunos de los tipos de violencia que han sucedido en la escuela?
12. ¿Ustedes han identificado algún uso o abuso de sustancias por parte de los chicos y chicas?
13. Ustedes han identificado ya algunos casos de alumnos y alumnas que estén pasando por situaciones de violencia durante la pandemia

Anexo 2: Preguntas del formulario Google

Ser chico o chica en la técnica

1. Grado escolar que cursas actualmente
1º 2º 3º
2. ¿Cuántos años tienes?
3. Género
Femenino
Masculino
4. ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?
Estar con mis amigos/as
Las clases y los/las maestros/as
Que me siento seguro/a en la escuela
Que salgo de casa
Porque aprendo cosas nuevas
5. ¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela?
Que frecuentemente hay peleas dentro y fuera de la escuela
Que mis maestros/as me regañan
Que me siento inseguro/a en la escuela
Que me obligan a ir a la escuela
Que creo no me sirve de nada ir a la escuela
6. ¿Qué es lo que más te gusta de los/as profes/as?
7. ¿Qué es lo que menos te agrada de los/as profes/as?
8. ¿Cómo es tu relación con tus compañeros/as de clases?
Buena
Mala
Regular
No suelo relacionarme con mis compañeros/as
9. Selecciona las acciones que has ejercido a alguno/a de tus compañeros/as
Empujado
Golpeado
Humillado
Insultado
10. Selecciona las acciones que alguno/a de tus compañeros/as ha ejercido hacia ti
Empujado
Golpeado
Humillado
Insultado
11. ¿Te has peleado a golpes dentro o fuera de la escuela?
Si
No

12. ¿Quién se pelea con mayor frecuencia?
 - Hombres
 - Mujeres
13. ¿Por qué motivo se pelean más los hombres?
 - Por las novias
 - Por chismes
 - Para demostrar que son valientes
14. ¿Por qué motivo se pelean más las mujeres?
 - Por los novios
 - Por los chismes
 - No deberían pelear porque son mujeres
15. Antes del COVID-19 ¿has vivido alguna situación de violencia en alguno de estos espacios?
 - Violencia en el espacio familiar (gritos, insultos, golpes)
 - Violencia en redes sociales (burlas y humillaciones en whats, Facebook, etc)
 - Violencia en tu colonia (peleas, robos, asesinatos)
16. A partir del COVID-19 ¿has vivido alguna situación de violencia en alguno de estos espacios?
 - Violencia en el espacio familiar (gritos, insultos, golpes)
 - Violencia en redes sociales (burlas y humillaciones en whats, Facebook, etc)
 - Violencia en tu colonia (peleas, robos, asesinatos)

Anexo 3: Dinámica del chat tercera sesión

Canción: Así Me La Vivo

Grupo: Adickta Sinfónica

Así me la vivo, el tiempo es testigo
De lo que digo y si sigo es porque tú
Me llenas me llama no me arrepiento
Tuvieron que pasar 14 años para que
mis manos pudieran escribieran estos
texto
En el camino más difícil, el más
angosto, ese camino lleno de piedras sí
que tiene un costo ¿Costo?
Más que la cresta respeto al ayer
Y al presente, mi gente, al esfuerzo y a
la decisión correcta
Por las veces que sentí la frustración en
carne propia, hoy conozco el triunfo
también conozco las derrotas
Avanzo, firme, tranquilo, respiro, miro
mi entorno y confirmo que este es mi
destino
Así e-es
Cuando caí, calláito me pare y me
Puse en pies ve y tenlo por seguro
Que si naciera de nuevo seria rapero
otra vez
Toman decisiones unas buenas otras
malas yo elegí hacer canciones que
levantan la mirada
Y no por nada, hoy en día es mi trabajo
donde encajo la pasión ante que fama
mal ganada
Todo el día trabajando, aprendiendo y
demostrando, que el esfuerzo es difícil
comprarlo
Hay que vivir para contarlo, escribir y
grabarlo. ¿Por qué? Estar siempre
dispuesto a mejorar
Porque el Hip-Hop en serio me lo tomo,
me hago responsable de todo lo que
escuchaste
Porque el Hip-Hop nos define a todo,
como personas importantes y no
delincuente

O payasos entreteniendo en la tevé
¿Qué cree usted? ¿Qué eso está bien?
O que mejor nos toman en serio y
dejamos los cuentos, para los niños y
lejos del movimiento
Mantenemos firme el paso y el camino,
el objetivo claro sin temer por lo vivido
De todo lo aprendido, saco lo corregido
¡Así me la vivo! ¡Así me la vivo!
Mantenemos firme el paso y el camino,
el objetivo claro sin temer por lo vivido
De todo lo aprendido, saco lo corregido
¡Así me la vivo! ¡Así me la vivo!
Aunque tenga todo en contra, encontrar
y contar es lo que no se
Comprar, saber ocupar la trompa frontal
el destino como venga y soportar sin
aportar, si esto de verdad te importa
Vivo entre la sombra el rap me nombra,
mi rima no adorna, informa
Conforma el contenido pero nunca se
conforma, en esto no existe norma cada
quien deforma o transforma
Mantiene underground como el polvo
bajo la alfombra
Me lo vivo en onda, con que te queme
ronda y me enseñe a como
Zapatear la fonda, por más feo que se
ponga
Que se oiga esta música bien alto veinte
cuadras a la redonda, poner la bomba
donde los falsos se escondan
Pateando las piedras que en el camino
me estorban, larga vida al rap pondrá
todo lo que se me interpongan
Sentir, que parte de mi al escribir se va
otro ser y que de ser mal entendido su
contenido harán ver
Ver la escancia las palabras no querrán
callar, reclamaran por libertad porque
en rap quieren escapar
Y es, la la oportunidad, de aflorar la
voluntad, por los que vienen mas atrás
En búsqueda de algo mejor teniendo las
manos atadas, con la rabia acumulada

porque han sido violentadas
Pasaras a llevar teniendo que aguantar
para tener pan y para educar a los hijos
y para tener que ir a trabajar
Y para relajar tener que esperar un año
mas volviéndose en un círculo vicioso y
sin respirar
El rap nació y creció por algo vive
dentro de mi, confió que se quedara
para siempre si es que esta aquí
Así lo vivo 24-7 en este recorrido

siendo real con mi clase y los demás
para el olvido
Mantenemos firme el paso y el camino,
el objetivo claro sin temer por lo vivido
De todo lo aprendido, saco lo corregido
¡Así me la vivo! ¡Así me la vivo!
Mantenemos firme el paso y el camino,
el objetivo claro sin temer por lo vivido
De todo lo aprendido, saco lo corregido
¡Así me la vivo! ¡Así me la vivo!

Anexo 4: Dinámica del chat cuarta sesión

Letra de la canción Sé-mental: un camino hacia las nuevas masculinidades

Máscaras de poca emoción, grito frases sin control, no sabía lo que decía.
Soy un simple soñador, buscando paz interior con el transcurso de los días.
Sé que todo cambiará en cualquier momento, tu respetarás lo que represento.
Hombres, mujeres, los mismos derechos, manténlo en mente y todos satisfechos.

Alguna vez un sabio dijo -respeto a quien respeta y el que no interpreta que haga silencio mijo- mucha ignorancia causa este acertijo, que el hombre es el que trabaja, lo he escuchado hasta dormido.
Definición astuta, los quehaceres no te cambiarán la ruta, por razones coherentes, esto es cuestión de mente y concientizar a mucha gente.

Me arrepiento por jugar sin saber, por señalar sin ver, por ser yo el ser y ahora que reconozco muchas cosas puedo yo hacer, como cambiar el maltrato que te causé mujer.
Olvidar el machismo, el racismo, es un acto de reconocer y recordar que tenemos los mismos derechos, no se trata de rebajarte, te hace más humano si concientizas este arte.

Oye, espera un momento no eres más hombre cuando hieres sentimientos,
Oye, espera un momento cuantas mujeres para superar tu ego,
Oye, espera un momento no eres más hombre cuando hieres sentimientos,

Oye, espera un momento cuantas mujeres para superar tu ego.

Vivimos en un mundo donde todo es injusto, el día vemos a la mujer por su trasero y su busto.
Como una carga en la que sus derechos ya no son su propio asunto, hoy son obstruidos sólo por un culto.
Es verdad, ellas no son un objeto que manejas a tu antojo, no, no, no, ellas son más que eso, así que abre bien el ojo.

Después de un tiempo de pensar, de analizar, de interpretar mis ideas y juzgarme.
Comenzar por cambiarme, verme de frente al espejo y a la mente decirme, Yo también puedo ser libre.
Le digo adiós a los complejos y a los estereotipos visibles,
El cambio está en mi y está en ti.

En los recuerdos de la infancia siempre está mamá, sonriendo, aunque las cosas vayan mal.
No dejaba de trabajar, de frente a los problemas, no se dejaba pisotear.
Y cómo no honrarte si tu mensaje siempre ha sido la igualdad,
La vida es dura y nos golpea por igual, Hombres y mujeres que también pueda llorara,
Si las labores del hogar son cosas mutuas.
Oye, espera un momento no eres más hombre cuando hieres sentimientos,
Oye, espera un momento cuantas mujeres para superar tu ego,
Oye, espera un momento no eres más hombre cuando hieres sentimientos,
Oye, espera un momento cuantas mujeres para superar tu ego.

Canción: "Mía"

Voz: Bad Bunny

Bad Bunny, baby, bebé
Yeh-yeh-yeh-yeh
Yeah
Todos están pendiente' a ti
Pero tú puesta pa' mí
Haciendo que me odien más
Porque todos te quieren probar
Lo que no saben es que no te dejas llevar
de cualquiera
Y todos te quieren probar
Lo que no saben es que hoy yo te voy a
buscar
Dile que tú eres mía, mía
Tú sabe' que eres mía, mía
Tú misma lo decías
Cuando yo te lo hacía
Yeh, dile que tú eres mía, mía
Tú sabe' que eres mía, mía
Tú a mí me lo decías
Cuando yo te lo hacía
(Yeah-yeah-yeah-yeah)
Bebé, yo soy fan de tu caminar
Te doy todo lo mío, hasta mi respirar
Contigo veo todo como en espiral
Quiero tirarnos fotos y que se hagan viral
Tus ojos me concentran como Adderall
Contigo me sube el overall
Te toco y hasta el mundo deja de girar
A nosotros ni la muerte nos va a separar
Bebé, yo soy tuyo na' más
Diles que conmigo te vas
Que dejen de tirarte
Que a ti nadie va a tocar
Dile que tú eres mía, mía
Tú sabe' que eres mía, mía
Tú a mí me lo decías
Cuando yo te lo hacía
Yeh, dile que tú eres mía, mía
Tú sabe' que eres mía, mía
Tú a mí me lo decías
Cuando yo te lo hacía
Yo soy tu Romeo, pero no Santo (No)
A estos bobos con la forty los espanto
Muchas me quieren desde que yo canto

Pero yo soy tuyo na' más
Yo soy tu Romeo, pero no Santo (Yeh)
A estos bobos con la forty los espanto
Muchas me quieren desde que yo canto
Pero yo soy tuyo na' más
Dile que tú eres mía desde la high
(Desde la high, yeh)
El yerno favorito de tu mai' (De tu mai')
El capo que tenía to' las Jordans y las
Nike
Dile a estos bobos que dejen de darte like
(De darte like)
Quiero está noche entera
Pa' recordar los tiempos en la escalera
(La escalera)
Dile que yo no soy cualquiera
Yo soy tu primero, tú eres mi primera
(Yah-yah-yah)
Porque todos te quieren probar
Lo que no saben es que no te dejas llevar
de cualquiera
Y todos te quieren probar
Lo que no saben es que hoy yo te voy a
buscar
Dile que tú eres mía, mía
Tú sabe' que eres mía, mía
Tú misma lo decías
Cuando yo te lo hacía
Dile que tú eres mía, mía
Tú sabe' que eres mía, mía
Tú misma lo decías
Cuando yo te lo hacía

Anexo 5: Guion de preguntas para entrevista con las/los jóvenes

1. Me gustaría saber ¿qué año cursas actualmente?
2. ¿Qué edad tienes?
3. ¿Vives cerca de la escuela?
4. Me podría compartir ¿cómo ha sido tu experiencia en la secundaria?
5. Recuerdas ¿qué sentías cuando estabas por concluir la primaria y entrarías a la secundaria?
6. ¿Qué te entusiasmaba o emocionaba de entrar a la secundaria?
7. ¿Qué te preocupaba o daba temor al entrar a la secundaria?
8. Ahora que ya estás en la secundaria, me podrías compartir ¿Qué es lo que más te ha gustado de estar en la secundaria?
9. ¿Cómo era un día “normal” en la escuela?
10. ¿Cuáles han sido los momentos más importantes y significativos que has vivido en la secundaria?
11. Me podrías compartir ¿Cuáles han sido los momentos más complicados y difíciles que has vivido en la secundaria?
12. ¿Cómo se comportan los chavos cuando están un grupo de amigos entre hombres?
13. ¿Cómo son las chavas?
14. ¿Cómo son los chavos cuando están en relación sentimental?
15. Me podrías describir o dar algunos ejemplos
16. ¿Cómo era un día “normal” a la hora de la salida de la escuela?
17. ¿Cómo describes a los maestros?
18. ¿Cómo es la relación de las y los maestros con los estudiantes?
19. A partir de la pandemia ¿cómo ha sido la comunicación con las y los maestros?
20. ¿Cómo ha sido tu experiencia de las clases virtuales en esta nueva modalidad?
21. ¿Qué es lo que más extrañas de la secundaria?