



De la  
**violencia**  
de **género**  
a la educación de la  
equidad social

Ma. Luisa Quintero Soto  
Elisa B. Velázquez Rodríguez  
Silvia Padilla Loredo

De la  
**violencia**  
de **género**  
a la educación de la  
equidad social



De la  
**violencia**  
de **género**  
a la educación de la  
equidad social

Ma. Luisa Quintero Soto  
Elisa B. Velázquez Rodríguez  
Silvia Padilla Loredo



Universidad Autónoma  
del Estado de México



MÉXICO

2018

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

364.4045  
Q457

Quintero Soto, Ma. Luisa  
De la violencia de género a la educación de la equidad social / por Ma. Luisa Quintero Soto, Elisa B. Velázquez Rodríguez y Silvia Padilla Loredo. -- 1ª ed. -- México : Universidad Autónoma del Estado de México : Miguel Ángel Porrúa, 2018.  
98 p. : 17 × 23 cm. -- (Estudios de Género)

ISBN 978-607-524-188-3

1. Violencia -- México -- Prevención. 2. Discriminación -- México -- Prevención. 3. Equidad (Derecho) -- Estudio y enseñanza.

Primera edición, octubre del año 2018

© 2018  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

© 2018  
Por características tipográficas y de diseño editorial  
MIGUEL ÁNGEL PORRÚA, librero-editor

Derechos reservados conforme a la ley  
ISBN 978-607-524-188-3

En cumplimiento a la normatividad sobre el acceso abierto de la investigación científica, esta obra se pone a disposición del público en su versión electrónica en el repositorio de la UAEMéx (<http://ri.uaemex.mx>) para su uso en línea con fines académicos y no de lucro, por lo que se prohíbe la reproducción parcial o total, directa o indirecta del contenido de esta presentación impresa sin contar previamente con la autorización expresa y por escrito de MAPorrúa, en términos de lo así previsto por la *Ley Federal del Derecho de Autor* y, en su caso, por los tratados internacionales aplicables.

IMPRESO EN MÉXICO



PRINTED IN MEXICO

LIBRO IMPRESO SOBRE PAPEL DE FABRICACIÓN ECOLÓGICA CON BULK A 80 GRAMOS

[www.maporrúa.com.mx](http://www.maporrúa.com.mx)

Amargura 4, San Ángel, Álvaro Obregón, 01000, CDMX

## Introducción

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) ha enfatizado que para reducir la naturalización, intensificación o extensión de la violencia, la educación para la igualdad, la no discriminación y la no violencia son factores de un cambio crucial. El proceso educativo abre la oportunidad de desaprender prejuicios y conductas agresivas que da la pauta para aprender no sólo a tolerar sino a valorar la diferencia, no sólo a evitar la violencia sino a resolver los conflictos mediante el diálogo y la negociación. De ahí la importancia del compromiso que se adquiere para prevenir la violencia de género en todos los niveles educativos; y el valor de sus iniciativas de apoyo a maestras y maestros de primaria para adquirir prácticas educativas que promuevan la igualdad entre mujeres y hombres y prevengan la violencia de género, que en sí, representa dos prioridades, una el de conseguir no sólo una disminución general de la violencia en la escuela, sino el fortalecimiento de competencias para la convivencia y para la vida en sociedad.

Por ello, en el presente libro pretendemos resaltar la comprensión conceptual y metodológica de la perspectiva de género y su aplicación para crear y propiciar relaciones de igualdad entre mujeres y hombres, así como para identificar y prevenir la violencia y la discriminación que se presenta en la sociedad. La violencia no es un fenómeno aislado obedece a múltiples factores, y se intensifica cuando el contexto sociocultural la justifica, promueve o tolera.

Con la perspectiva de género, se retomaron categorías epistémicas tales como violencia de género, sometimiento, cultura del patriarcado, intolerancia y persecución de mujeres, reelaboramos un posicionamiento

teórico que percibe a las mujeres en la interpretación de sus roles de género, en los dilemas ante el Techo de Cristal<sup>1</sup> y la singular condición que juega en la historia del pensamiento occidental ocupando un lugar de segunda a partir de la diferenciación de su naturaleza femenina con la masculina. Una diferenciación que se define en una posición política que claramente excluye a las mujeres de ciertas actividades sociales. Hombres y mujeres han sido agrupados en los espacios políticos de lo público y lo privado. Al paso del tiempo, los dos ámbitos representan un discurso dominante en la sociedad que ubica a las mujeres en lo privado y a los hombres en lo público. Esta idea se fortaleció con el pensamiento de algunos filósofos que marcaron los rumbos del comportamiento social y desencadenaron la reacción de las mujeres que buscan su identidad de ciudadanas.

El problema de la exclusión y la desigualdad que se cometen contra los seres humanos son las problemáticas más incomprensibles para las mentalidades que avizoran la historia de la humanidad en sus dos polaridades, ascendente y descendente, en los que se acota el equilibrio de fuerzas entre hombres y mujeres, cuyo propósito en su existencia, es ir siempre en búsqueda del bienestar social, anteponiendo el respeto, la tolerancia y la calidad de vida. En efecto, la exclusión, la desigualdad y la pobreza han estado presentes desde la invención de la propiedad privada, en el momento en que un hombre afirmó su derecho a la posesión sobre el derecho de los otros, sobrevino la desigualdad, y cuando alguien no pensó como el otro, apareció la exclusión. Nada es nuevo en esta realidad, sólo que en la modernidad líquida (Bauman, 2013) se enfatiza el desgaste de los valores originales de cada pueblo y de cada individuo, en el entramado simbólico de una jerarquía extraña, que muestra a cada instante su inversión del mal por el bien, de la muerte por la vida y del sufrimiento por la felicidad, privilegiando el miedo, la incertidumbre del mañana, y el goce visual y acústico de las imágenes que develan la existencia herida, rasgada del cuerpo y del alma de las mujeres que expresan semblantes de apatía y desinterés sociopolítico, corriendo en desbandada hacia los refugios de lo privado y el individualismo.

<sup>1</sup>Concepto que refiere la imposibilidad de las mujeres de figurar en las cúpulas del poder, la economía y la política. Es una metáfora que alude a una membrana que obstaculiza su incursión y a la vez, provoca el juego de sus imaginarios con la seducción de participar en estas esferas de dirección. *Cfr.* Victoria Sau (2004).

La idea de hablar acerca de la violencia como fenómeno social que se presenta en las formas de interrelación de mujeres contra mujeres, hombres contra hombres, mujeres contra hombres y sobre todo, hombres contra mujeres, es una causa que nos transporta al análisis y búsqueda de soluciones, que al menos en nuestra labor docente, elaboremos propuestas de formación y reeducación de los individuos para reinventar un mundo con menos violencia, fincado en el basamento de la tolerancia y la comprensión a la diferencia desde el reconocimiento de los valores universales del respeto a la vida, la salud integral de cuerpo, mente y espíritu, y el derecho a la libertad. Vida, salud y libertad son los ejes que direccionan el cuerpo de este análisis, que destaca la pobreza para la vida humana de continuar en la práctica de la violencia como objetivo esencial en la interacción cotidiana.

La violencia prospera gracias a la desigualdad que, tanto en nuestra sociedad como en muchas otras, marca las relaciones entre mujeres y hombres. La falta de igualdad ocurre a partir de los prejuicios sociales, creencias, ideas y prácticas que se ostentan como verdades, con las cuales se justifica la tendencia a devaluar a niñas y mujeres y a aceptar como normal la discriminación hacia ellas. Cuando esta violencia se normaliza, esto es, cuando se vuelve cotidiana, puede potenciarse y alcanzar niveles destructivos o adquirir un carácter endémico (SEP, 2010).

La violencia contra las mujeres y niñas ocurre en variados escenarios tanto públicos como privados, incluyendo el hogar, espacios dentro de las comunidades tales como las escuelas (dentro y alrededor de ellas), en las calles o espacios abiertos (por ejemplo, mercados, transporte público), centros de trabajo (por ejemplo, oficinas, granjas y fábricas); instituciones manejadas por el Estado o instituciones asistenciales tales como prisiones, estaciones policiales o instalaciones donde se brindan servicios de salud y bienestar social. Asimismo, las áreas asignadas para refugiados y personas discapacitadas o zonas relacionadas a conflictos armados, tales como bases o complejos militares, frecuentemente son sitios de violencia (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006).

Para trabajar eficazmente en la eliminación de la violencia contra las mujeres y niñas, es especialmente importante adquirir una capacidad de respuesta adecuada a una dinámica de género específica y a puntos socio-culturales de referencia que prescriben los roles de hombres y mujeres en una sociedad determinada. Se requiere una investigación y análisis



sociocultural para entender cuáles son las normas y expectativas que se tienen para hombres y mujeres en un contexto dado y cómo pueden ellas afectar al programa, de modo que las intervenciones puedan diseñarse de acuerdo a ello (ONU, s/f).

También es importante evaluar cómo las intervenciones interactúan e influyen en los elementos esenciales de planificación para la eliminación contra la violencia de mujeres y niñas, a fin de asegurar que los estereotipos negativos de género y la discriminación contra las mujeres y niñas no sean reforzadas. Así como entender cómo las inequidades de género se presentan de modo más grave en ciertos grupos de mujeres y niñas (debido a su edad, etnicidad, nacionalidad de origen, ocupación u otras características) a fin de identificar las barreras que enfrentan estos grupos para acceder a los servicios y también para desarrollar estrategias que permitan superar dichos obstáculos. Un enfoque sensible al género también requiere del empoderamiento de las mujeres y de asegurar que conocen sus derechos, para que puedan aprovechar por sí mismas de aquéllos los servicios y recursos a los que tienen derecho (ONU, s/f).

La violencia de género en las escuelas es un fenómeno multidimensional de tipo superestructural, que se presenta como una preocupación internacional del que no se salva ningún país de la Tierra. En mayor o menor grado, se ha manifestado en diferentes latitudes con características específicas, pero, a fin de cuentas, como un obstáculo para el desarrollo personal, social, económico y cultural. No obstante, la violencia de género al interior del aula ha sido poco estudiada, no abarca a todos los niveles educativos, en igual proporción, además de ser escasamente enfrentada.

Por otro lado, hay dificultad para contar con estadísticas globales con perspectiva de género, tal como lo manifestó el equipo integrado por United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; la United Nations Girls' Education Initiative y la Educational For All Global Monitoring Report (UNESCO; UNGEI; EFAGMR, 2015 y se puede inferir por la cantidad de estudios que se han realizado con diferentes enfoques y metodologías.

Por lo tanto, este libro está integrado por 17 apartados, primeramente se muestra el estado del conocimiento sobre el tema, seguido de la perspectiva de género en la investigación, los actores educativos, tarea del educador, actitudes del docente, violencia, ruptura de paradigmas, subjetividad

femenina, tortura y sufrimiento de las mujeres, los secretos femeninos, del sometimiento a la ciudadanía de las mujeres, el reconocimiento de las mujeres, por la organización de las mujeres, ciudadanía y equidad, tolerancia, acciones contra la violencia, implicaciones socioculturales de la violencia, terminando con las conclusiones.



## Estado del conocimiento

Es importante tener un estado de arte sobre el tema “De la violencia de género a la educación de la equidad social”, debido a que se reflexionará sobre los conocimientos que se han generado en los últimos años de cómo ha sido abordado. Este libro presenta distintos apartados derivados del análisis de la investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado, escrito en textos dentro de un área específica y poder compilar y sistematizar información especialmente en el tema ya mencionado, es decir una demostración científica que sitúa el tema como vigente.

De esta forma, en el libro *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar* elaborado por la Secretaría de Educación Pública y el Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM (2004), cuyo objetivo general consistió en contribuir en la formación de competencias que a su vez promuevan la construcción de una sociedad democrática, diversa e igualitaria. Mediante conceptos, ejemplos y propuestas provenientes del campo de los estudios de género se busca propiciar la reflexión de las y los docentes, así como movilizar capacidades, habilidades y actitudes que les faciliten capitalizar su propia experiencia. Se pretende prever a las educadoras y educadores de la información y los conocimientos que les permitan desarrollar las capacidades para impartir una educación que favorezca la equidad entre hombres y mujeres y elimine las formas de violencia en la sociedad.

Por su parte Valls (2008) en su publicación *Violencia de género en las universidades españolas*, “es un estudio que explora los problemas de violencia de género en la educación superior, los cuales señalan que se trata de un problema que acontece en diferentes regiones del mundo, sin condición de

nacionalidad, edad, clase social o nivel académico". En dicho trabajo se resalta las distintas formas de agresión física, sexual y psicológica perpetrada en contra de las mujeres "en función de su género y que se presenta al interior de la comunidad universitaria, tanto dentro como fuera del espacio físico de la universidad" (Valls, 2008: 34-35).

En el *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México* elaborado por la Secretaría de Educación Pública y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (SEP-UNICEF, 2009) se muestra la existencia de diversas formas de violencia y discriminación de género presentes en la escuela, así como la persistencia de estereotipos y concepciones culturales de género tanto en el ámbito de los hogares como en las percepciones de alumnas y alumnos, personal docente y directivo. La publicación pretende ser una herramienta para quienes toman decisiones de política pública sobre programas preventivos y de atención a niños, niñas y adolescentes. En el campo académico, aporta datos sobre indicadores útiles para la medición de la violencia de género y de variables asociadas a los estereotipos de género. Se busca comprender el perfil de los patrones de género y la violencia que vive la población estudiantil en estos grupos de edad.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010), en el libro *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*, resalta la importancia que tiene la comprensión conceptual y metodológica de la perspectiva de género, lo que permitirá a través de su aplicación propiciar relaciones de igualdad entre mujeres y hombres, así como para identificar y prevenir la violencia y la discriminación que se presenta en las aulas. Se indica en el libro que la violencia no es un fenómeno aislado y obedece a múltiples factores, y se intensifica cuando el contexto sociocultural la justifica, promueve o tolera. "La violencia prospera gracias a la desigualdad que, tanto en nuestra sociedad como en muchas otras, marca las relaciones entre mujeres y hombres. La falta de igualdad ocurre a partir de los prejuicios sociales, creencias, ideas y prácticas que se ostentan como verdades, con las cuales se justifica la tendencia a devaluar a niñas y mujeres y a aceptar como normal la discriminación hacia ellas. Cuando esta violencia se normaliza, esto es, cuando se vuelve cotidiana, puede potenciarse y alcanzar niveles destructivos o adquirir un carácter endémico" (SEP, 2010: 9). Comentan que para transformar las relaciones de género desiguales es indispensable persistir en el examen y la modificación del ordenamiento social y cultural que coloca,

atribuye y dicta de manera arbitraria a las mujeres y a los hombres comportamientos, posiciones, trabajos, capacidades, habilidades, sentimientos, lugares y espacios, deseos, expectativas, derechos y obligaciones, privilegios e injusticias, reconocimientos y desconocimientos.

Mendoza (2011) en la investigación, *Prevención de la violencia de género en las universidades: características de las buenas prácticas dialógicas*; nos muestra la situación de la presencia de la violencia de género en las universidades españolas que revela un profundo proceso de deserotización de las relaciones humanas y cuyo grupo en desventaja lo constituyen mayoritariamente las mujeres, sin importar la edad, la clase social, cultura, ni nivel académico. Se resalta como el hostigamiento y el acoso sexual son formas de violencia de género. En general, se tiende a suponer que en las universidades y en otras instituciones de educación superior la discriminación y la agresión contra mujeres se presentan de forma poco frecuente. El tema es tan incómodo que durante muchos años ha sido considerado tabú y los estudios que hacen evidente la violencia de género en la educación terciaria, son duramente criticados.

Para OMS-OPS (2011), en su documento “Prevención de la violencia. La evidencia”, ésta se puede prevenir con un conjunto de siete orientaciones basadas en revisiones rigurosas de la bibliografía que analiza las pruebas científicas (también llamadas evidencia o datos probatorios) sobre la eficacia de las intervenciones dirigidas a prevenir la violencia interpersonal y la autoinfligida. Cada orientación se centra en una estrategia general de prevención de la violencia, y bajo esa perspectiva analiza los datos sobre la eficacia de las intervenciones específicas. Las estrategias de prevención de la violencia abarcadas en estas siete orientaciones son: 1. Desarrollar relaciones sanas, estables y estimulantes entre los niños y sus padres o cuidadores; 2. Desarrollar habilidades para la vida en los niños y los adolescentes; 3. Reducir la disponibilidad y el consumo nocivo de alcohol; 4. Restringir el acceso a las armas de fuego, las armas blancas y los plaguicidas; 5. Fomentar la igualdad en materia de género para prevenir la violencia contra la mujer; 6. Cambiar las normas sociales y culturales que propician la violencia; 7. Establecer programas de identificación, atención y apoyo a las víctimas.

En tanto que García y Quintero (2014) elaboran el artículo “Violencia de género en el ámbito universitario” donde el objetivo principal es demostrar que la violencia de género existe gracias a las ideologías erróneas que se

tienen de ella, hacen énfasis que sólo hay distinciones biológicas, mas no de capacidad y mucho menos de raciocinio. Utilizan el enfoque de género, la teoría del aprendizaje social y la teoría de la conducta para explicar el comportamiento y las actitudes que se presentan en torno a la violencia de género. Definen la violencia de género como todos los actos nocivos que se practican a otra persona en contra de su voluntad y que principalmente toman como pretexto las diferencias sociales arraigadas entre hombres y mujeres dañándolas psicológicamente, sexualmente, económicamente y físicamente. Se resaltan los tipos de violencia que habitan dentro de las universidades y cuál es el más recurrente dentro de éstas, además de identificar los tipos de agresores y las actitudes que tienen en contra de los demás. Se habla de los principales factores que influyen en la generación de violencia y proponen información que ayuda a la prevenir este fenómeno.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) en la investigación “La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos”, destaca algunos datos disponibles sobre la violencia de género relacionada con la escuela y presenta nuevos análisis de datos extraídos de evaluaciones internacionales y regionales de la enseñanza. Enfatizan que la violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos en nuestra capacidad de identificar este tipo de violencia e intervenir con eficacia. El presente documento también aprovecha la experiencia adquirida a raíz de intervenciones satisfactorias para documentar medidas que funcionan contra la violencia de género relacionada con la escuela y formula recomendaciones sobre políticas para los interesados en el ámbito nacional e internacional.

En el documento de Ruiz y Ayala (2016), nos dicen que la violencia escolar es multifactorial, las instituciones educativas, de todos los niveles académicos, se ven influenciadas por aspectos socioculturales, familiares, personales, institucionales, entre otros. Señalan que debido a que este tipo de violencia es cada vez más común y de graves consecuencias, surge la necesidad de prevenir y atender los diferentes tipos de violencias que se ejercen en los centros educativos como el *bullying*, *mobbing*, violencia de género, entre otras. Resaltan que la violencia de género en las instituciones, no es propiamente producida en este ámbito, tiene su origen en aspectos socioculturales, arraigados en la cultura patriarcal y androcéntrica. Reconocen

que mucho se ha escrito sobre las distintas formas en que la violencia afecta en mayor medida a las mujeres en el sistema educativo, por lo que en su trabajo pretenden responder a tres preguntas básicas sobre violencia de género en las instituciones educativas: ¿Por qué existe violencia de género en las instituciones de educación? ¿Cómo se manifiesta la violencia de género en las escuelas? Y ¿Qué acciones se han tomado para mitigar las agresiones en contra de las mujeres?





## La perspectiva de género en la investigación

Para llevar a cabo la presente investigación se retoma la teoría de género partiendo de sus principios epistemológicos para ayudar a explicar teóricamente el porqué la violencia está presente en nuestra sociedad y cómo podemos revertir este proceso.

De acuerdo con Rodó y Valdés (1992) el desarrollo en los terrenos de lo sociológico-humanistas con respecto al género está encaminado a la aplicación del progreso de la democracia, así pues cada persona tiene su propia manera de definir al género como parte de su visión del entorno, su historia y su cultura. Ahora bien, en la concepción del género se mantiene un vínculo con los valores y las motivaciones, es decir que para cada persona se integran distintas formas de ser hombre o mujer que en parte provienen de sus concepciones mismas y que se estructuran con el contacto de los acontecimientos cotidianos, aunque no con los comportamientos como una forma de establecer que se sigan patrones de conducta. En particular la cultura actúa como vivencia social de cada quien, donde a lo largo de su vida cada persona va creando su visión sobre el género, al cambiar la sociedad la identidad de género también se modifica. La perspectiva de género es una visión de análisis que pretende explicar cómo se construyen los roles y funciones de los géneros, y estudiar las características de los hombres y mujeres para tener conocimientos, e interpretaciones de sus prácticas sociales ante una problemática social. En esta teoría se presenta la evolución de nuestro entorno, los estereotipos y las tradiciones que definen a cada individuo ya sea hombre o mujer determinado por los aspectos de su propia identidad (Rodó y Valdés, 1992).

En esta teoría los hombres y las mujeres son ubicados por su circunstancia histórica, así es como se entiende la organización de la sociedad y las diferentes participaciones de los hombres y mujeres. Con respecto al poder se puede captar la complejidad cultural, social y política en la asignación de los poderes asociados a describir un ambiente androcéntrico (Bustos, 1994).

Lamas (2016) plantea al género, como esa simbolización cultural construida a partir de la diferencia sexual, rige el origen humano y se manifiesta en la vida social, política y económica. Entender qué es y cómo opera el género nos ayuda a vislumbrar cómo el orden cultural produce percepciones específicas sobre las mujeres y los hombres, percepciones que se erigen en prescripciones sociales con las cuales se intenta normar la convivencia, el género es, al mismo tiempo, un filtro a través del cual miramos e interpretamos al mundo, y una armadura, que constriñe nuestros deseos y fija límites al desarrollo de nuestras vidas.

El género es el conjunto de características sociales, culturales, políticas, psicológicas, jurídicas, económicas asignadas a las personas en forma diferenciada de acuerdo al sexo, está estrechamente vinculado tanto al factor cultural como al social, referido a los aspectos socioeconómicos que participan en los procesos de producción y reproducción, que las mujeres sean las máximas responsables de las tareas domésticas, desigual distribución de los roles domésticos, desigual o diferente representación en los espacios de toma de decisión (Lamas, 2016).

Para Molina (2010) el género es multidimensional: tiene una dimensión biológica, una social, económica, subjetiva y otra política. Las dimensiones biológica y social reflejan las diferencias de nacer macho o hembra (prohibiciones, normativas, costumbres, todo un deber ser). Ello se traduce en la cultura patriarcal y la subjetividad social, generalizándolo a través de la familia, escuela, instituciones laborales y las religiosas. Cómo se presenta lo femenino y lo masculino, la representación de los roles tradicionales, cargados de simbolismo.

El enfoque o la perspectiva de género, se refiere a tener en cuenta el lugar y el significado que las sociedades dan al hombre y a la mujer en su carácter de seres masculinos o femeninos. Reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferen-

cia sexual, es una herramienta conceptual que busca mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres se dan, más que por su determinación biológica, que por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos, esta perspectiva ayuda a comprender más profundamente no sólo la vida de las mujeres, sino también la de los hombres y las íntimas relaciones que se establecen entre ambos (S.S., 2010).

Este enfoque cuestiona los estereotipos con que somos educadas o educados y abre la posibilidad de elaborar nuevos contenidos de socialización y relación entre los seres humanos, hay distinciones de género socialmente construidas con mujeres y hombres que afectando la salud de unas y otros y su respectiva posición dentro del sistema de salud, esta distinción cultural entre las esferas femenina y masculina, lejos de ser neutra, se asocia con relaciones desiguales de poder entre los sexos, que se traducen en diferenciales de riesgos, necesidades, contribuciones, y acceso y control sobre los recursos en salud (S.S., 2010).

La categoría de género es un componente elemental en las relaciones sociales con base en las diferencias percibidas entre los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder, es decir, la jerarquía de poder en las relaciones entre hombres y mujeres provienen de representaciones simbólicas sobre la diferencia sexual (Scott, 1986). Ahora bien, quienes han trabajado con esta categoría han postulado que la categoría de género debe utilizarse con el objetivo de contribuir a la construcción de la equidad entre hombres y mujeres, desde la universalidad de la condición humana, pero siempre considerando las diferencias entre cuerpos sexuados.

El género hace alusión a los roles socialmente construidos alrededor de las diferencias naturales o biológicas que pueda haber entre sexos; a las desigualdades en torno a la distribución de las funciones que una sociedad considera apropiadas para mujeres y hombres; a la interrelación entre ambos y a las diferentes relaciones de poder/subordinación en que esas interrelaciones se presentan (Diez y Díaz, 2016: 67).

De esta forma, la perspectiva de género permite el análisis de los fenómenos sociales relacionados a esas diferencias entre varones y mujeres, además reconoce su participación en la explicación del cruce de identidades, como son las de raza, etnia y clase (Garduño, 1997). Mientras Benhabid y Cornet (1990) sostienen que permite la transdisciplinariedad con otras

teorías históricas y sociales convergiendo como un elemento indispensable en las políticas públicas, que delineadas desde esta visión contribuye al beneficio de las mujeres y hombres, desamparando así a la cultura patriarcal. Ésta se fundamenta en la teoría crítica ubicándose en las corrientes democratizadoras posmodernas.

## Actores educativos

Los protagonistas del acto educativo hablan, piensan, sienten y caminan juntos para aprender o desaprender, recorriendo senderos con múltiples bifurcaciones en las que ponen en juego sus propias identidades, proyectan simbólicamente sus cualidades y, en la mayoría de los casos, tratan de ocultar sus defectos. En el aula aflora su forma de ser, ellos actúan desde su propio cuerpo, se ven a sí mismos en sus acciones y de acuerdo con su autoimagen.

La dialéctica de las relaciones escolares entre el conjunto de actores educativos y su vínculo con el acto educativo sólo puede apelar al desarrollo del otro (estudiante-profesor) cuando ambos enfrentan el proceso de enseñanza-aprendizaje como seres humanos, singulares e irrepetibles, que comparten la semejanza de pertenecer a la humanidad, así como su calidad de hablante y de *Ser pensante*, partiendo de que el habla y el pensamiento son inseparables (Chomsky, 2005). De ahí que el uso de la voz no puede negarse a nadie, menos a los sectores oprimidos, más como relación humana, el(la) adulto(a), profesor(a) mantiene una relación dialéctica con el(la) alumno(a), niño(a) en constante tensión (Flores del Rosario, 2016).

No obstante, muchos(as) estudiantes tienen negada la voz desde la infancia, cuando sufren violencia y agresiones en el hogar o la comunidad, por ejemplo, “uno de los rasgos fundamentales del abuso infantil es que las víctimas guarden silencio, sean silenciadas por el propio agresor (quien les hace creer a las víctimas que ellas son culpables de lo ocurrido) o inclusive por los familiares a los que la niña o el niño acuden a pedir ayuda” (Ramos y Moctezuma, 2011: 159 y Padilla, Quintero y Velázquez, 2012). El silencio y el miedo a hablar que se promueven en casa, son elementos que

abonan a la sumisión para permanecer callados en el hogar y en la escuela (Usón, 2012).

Ello, propicia que los actos de violencia queden sin documentar porque la mayoría de las víctimas, los padres o sus familiares, en caso de menores de edad, carecen de la cultura de la denuncia o son silenciados por autoridades de la escuela, autoridades externas, o bien otros agentes de presión entre los que pueden estar los mismos familiares.

Los fines específicos de la escuela se encaminan regularmente a la transmisión de contenidos curriculares, para alcanzar objetivos académicos que redunden la formación de personas capaces de insertarse al sistema productivo y de servicios, o bien, al servicio de la ciencia según el caso y nivel educativo, poco se preocupan por el estudiante como persona, por el cultivo de valores y el autoconocimiento (Klaric, 2017 y Usón, 2012).

En el contexto institucional, el éxito del profesorado se centra más, en mayor medida, en el seguimiento de los procedimientos que en el fortalecimiento del espíritu crítico. Moreno *et al.* (2014) señalan que para cumplir con el fomento de relaciones en el aula, el profesor diseña sus actividades en cuatro dimensiones: la primera aduce a las relaciones, con la que evalúa el grado de integración entre los estudiantes en la clase, es decir, se apoyan y ayudan entre sí para la realización de las actividades propuestas. La segunda comprende la autorrealización (que debía contemplar tanto al profesor como al conjunto de estudiantes) en la cual valora la realización de tareas y los temas de las asignaturas; en tercer lugar, dimensiona la estabilidad en función del currículo, bajo la óptica del cumplimiento de objetivos. Su análisis se centra en la organización, claridad y coherencia en los contenidos, finalmente enfatiza lo procedimental, valora la eficacia, diversidad, novedad y variación “razonables” de las actividades de clase, quizá podría incorporar nuevas tecnologías en el aula, pero se preocupa poco del aspecto afectivo.

Las dimensiones aludidas tienen importancia institucional cuando pueden ser medibles, cuantificables y relativamente sencillas de explicar. Hasta ahí el profesor se comporta como un empleado técnico, abocado a la aplicación de procedimientos, pero él es un profesionalista que cuenta con la capacidad de actuar, todos los días, como facilitador de relaciones interpersonales en actividades de tipo científico y disciplinario, es un ser humano que se relaciona con otros humanos, no obstante, hasta cierto punto, es un ser estandarizado que a su vez clasifica, reclasifica y estandariza a otros.

En el enfoque de educación bancaria, la dominación del sujeto oprimido es doble porque él se rehúsa a concordar con esas visiones devaluadas, objetivadas y estereotipadas de sí mismo. Por el contrario, desea reconocimiento como ser humano, quiere que se le reconozca como capaz de realizar la actividad, él está lleno de esperanza y posibilidades, pero lo único que recibe de la cultura dominante es el juicio de que es diferente, inferior, o que está marcado (Young: 192, citado por McLaren, 2005: 86). En una relación asimétrica, al ser concebido como el Otro, y a todos *aquellos otros* se les desconocen sus derechos, al ser visualizados bajo la lupa de un molde *autenticado* artificialmente, como válido.

La diferenciación y estandarización constituyen la base de la violencia que se inicia desde la forma como se percibe y se nombra al Otro. La estandarización es una práctica común, que puede ser considerada como violencia simbólica, a través de ella, “el cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone” (Foucault, 2003: 141). “En los comienzos de la Revolución, el objetivo que se prescribiría a la enseñanza primaria era, entre otras cosas, el de ‘fortificar’, ‘desarrollar el cuerpo’, el de disponer al niño ‘para cualquier trabajo mecánico en el futuro’, el de procurarle un golpe de vista preciso, la mano segura, los movimientos habituales rápidos donde las disciplinas funcionaban cada vez más como unas técnicas que fabrican individuos útiles” (Foucault, 2003: 194). Desde la niñez, y especialmente en la escuela, las personas han sido uniformadas, estandarizadas y, cuando no responden a las clasificaciones que se han hecho de ellas, se les psicoanaliza, estigmatiza, se les segrega, se fuerzan los mecanismos clasificatorios numeradores y sus expectativas deben responder al del individuo promedio.

Los estándares permiten y pretenden justificar las clasificaciones por edad, por grado, por estatura, peso, tamaño, función orgánica, configuración hormonal y estado neurológico; también lo hace por lo cognitivo, lo lingüístico y lo afectivo, permite el encauzamiento de la conducta. La clasificación más ruda, por decirlo de la mejor manera, es por su *inocencia* que es equiparada a la *ignorancia*, al no poder, al no saber, al hacerlo dependiente del otro que sí puede, sí sabe, se le ha dado autoridad y, en la mayoría de los casos, pronto es convertida en autoritarismo.

Una forma común de estandarizar a la población es por sexo, éste es entendido como el género y actúa como un principio organizador “mayor”



en la educación que se aplica a uniformes, asignaturas curriculares, prácticas administrativas, actividades de clase y uso del espacio en el aula y fuera de ella" (Castillo y Gamboa, 2013: 7). "El edificio mismo de la escuela debía ser un aparato para vigilar". "El género es un principio organizador 'mayor' en la educación que se aplica a uniformes, asignaturas curriculares, prácticas administrativas, actividades de clase y uso del espacio en el aula y fuera de ella" (Castillo y Gamboa, 2013: 7). "El edificio mismo de la escuela debía ser un aparato para vigilar" (Foucault, 2003: 177).

El imperialismo cultural impone al resto su opresión colocando a unos seres humanos por encima de los demás de su misma especie, ejerce una doble estimulación mediante la coerción, justificada como forma de disciplina, de tal forma que actúa sobre la conciencia oprimida. Cuando es eficaz al sistema, provoca que los miembros del grupo internalicen imágenes estereotipadas, marcadas por etiquetas de inferioridad que impone el grupo de la cultura dominante, para ello, se vale desde formas sutiles hasta abiertamente discriminatorias contra los de "otros", fomentando el deterioro de su autoimagen.

Los actos violentos que viven los actores educativos no son exclusivos de un solo sector. "Young señala que, en la sociedad estadounidense, mujeres, negros, asiáticos, árabes, homosexuales y lesbianas viven bajo la amenaza de ataques xenofóbicos, aleatorios y no provocados, tal como sucede a judíos, puertorriqueños, chicanos y otros estadounidenses hispanohablantes que viven en ciertas regiones" (McLaren, 2005: 87).

En su calidad de espacio social, la escuela es escenario de encuentros y desencuentros entre los actores educativos, quienes, cotidianamente efectúan un conjunto de interacciones interpersonales, donde unos y otros intercalan sus voces. En ese lugar, la relación puede darse en forma vertical u horizontal de manera esporádica o permanente. La voluntad de los actores puede inclinarse para ubicarse como entes transformadores en el camino de la democratización de los espacios escolares o transitar por las aulas sin reconocerse en el Otro, ni aun a ellos mismos, como seres libres, en la tarea educativa.

Cuando se parte de una interacción democrática en el salón de clases, el laboratorio o el espacio físico o sitio web (plataformas, blogs, redes sociales, etcétera) la relación lleva consigo "el reconocimiento del *Otro* con un esfuerzo de comprensión de sus creencias, conocimientos y cosmovisión".

Para lograr una transformación de relaciones conflictivas a la no violencia, se apela a la valoración del aula como un espacio de reciprocidad entre estudiantes y docentes (Cárcamo y Méndez, 2016; Michel, 2001). La condición esencial para que el maestro aprenda a liberarse de la violencia, de la que —consciente o inconscientemente— es objeto es que tenga disposición a aprender que es vulnerable, a suprimir seguridades que sea capaz de asumir riesgos. Latapí (2005) dice que ser confrontado con la prueba del ácido del aula, es un riesgo real en el que se puede “perder” autoridad.

Al inducir a los alumnos a pensar por sí mismos hay que estar dispuestos a entender lo que implica aceptar que van a descubrir cosas que el maestro ignora y que le harán preguntas para las cuales no tendrá respuesta (Latapí, 2005). La interacción vertical con imposición de autoritarismo inmoviliza conciencias, la interacción horizontal permite la liberación del pensamiento y promueve la movilización de la creatividad e innovación. En una educación democrática, la autoridad se gana, no es asignada para el docente transformador, quizá sea el momento para reflexionar sobre el reconocimiento de que toda persona cuenta con sabiduría y que todos podemos aprender de todos, además de que el aprendizaje requiere del pensamiento y el lenguaje desplegado en todas sus manifestaciones, los cuales necesitan libertad para desarrollarse.

El profesor debe estar consciente de que los factores de riesgo de sufrir violencia en el aula son múltiples, van desde la situación económica desfavorable hasta las intrigas más inexplicables para posicionar a determinados grupos sobre otros, y que más allá de ser docente le toca ser mediador para que las partes en conflicto resuelvan sus diferencias, de manera pronta a fin de evitar que problemas menores escalen a niveles difíciles de resolver.

El docente es la persona que estudia para enseñar, y el estudiante el que escudriña los conceptos, bajo la direccionalidad del primero, el primero; idealmente, le facilita las herramientas para conocer, construir y repensar el conocimiento socialmente construido. Según Freire (2002), ambos actores persiguen juntos la comprensión del conocimiento, despliegan sus capacidades en torno al saber, simultáneamente y en intercambio mutuo, todos se benefician intelectualmente del acto educativo.



## La tarea del educador

“El papel de los educadores no es tanto ofrecer a sus estudiantes respuestas dogmáticas o preestablecidas a problemas sociales, económicos y políticos, sino alentarlos y estimularlos a cuestionar y a volver problemáticas las injusticias sociales existentes” (McLaren, 2005: 15), para encontrar juntos las alternativas de una sociedad más justa y equitativa. Para Latapí (2005), “el maestro(a), cuando tiene una comunicación asertiva con los alumnos, cuando logra su confianza, es un invitado, en ciertos momentos privilegiados, a entrar al alma de un chico o una chica y ayudarlo a encontrarse, a afirmar paulatinamente su carácter, a discernir sus emociones, quizás a superar sus temores y angustia, pues, para muchos alumnos el maestro o la maestra son los únicos apoyos con que cuentan”.

El producto del acto educativo, de acuerdo con el sistema, es el aprendizaje, vía enseñanza y certificación de conocimientos en los diferentes niveles. Si se plantea en el ámbito superior formar profesionistas que accedan a la movilidad social, primero de un grado a otro, de un nivel educativo a otro, de un estrato social bajo a otro medio o superior, esa movilidad depende de la forma en que se les prepare para asumir los retos del sector laboral o para resolver los problemas que les plantea la vida. Cuando hay estudiantes en desventaja que, generalmente, no tienen éxito en la escuela, a pesar de los esfuerzos de educadores y maestros bienintencionados y entusiastas (McLaren, 2005: 33), es claro que algo falta en el cumplimiento de los objetivos de un sistema educativo que se precie de promover la educación para todos.

Eso conduce a la demostración de que no basta con la realización de la tarea contractual de la transmisión de contenidos y reproducción de prácticas

disciplinarias; hay varias formas de participar del medio ambiente, los comportamientos y actitudes personales, los aspectos organizativos y del funcionamiento que regulan la dinámica interna del aula (Moreno *et al.*, 2011: 73).

Para el cumplimiento de la tarea se requiere de un clima escolar adecuado, que puede comenzar desde la distribución espacial de los actores, la capacidad de movimiento e interacción que proporciona el mobiliario, el alcance visual que cada actor educativo abarca de los demás actores y el tipo de movimientos, que cada cual puede realizar en el acto educativo. El lenguaje corporal incide, tanto en la creación de ambientes autoritarios como democráticos. Las formas de expresión corporal para emitir deseo de participación ha provocado, en más de una ocasión, que los estudiantes permanezcan con la mano en alto, esperando su turno de hablar, durante toda la clase o que nadie levante la mano para emitir su opinión, dudas o comentarios, expresándose así un tipo especial de la dominación por medio del silencio.

La palabra es la herramienta privilegiada del proceso de enseñanza-aprendizaje sin la cual la comprensión se difumina porque con ella se designa “la importancia de la relación entre las cosas, de los objetos entre sí, de las palabras y su arreglo en la composición de las frases y la estructura del texto”. Es la palabra escrita o hecha voz, la que hace posible las relaciones entre educandos y educadores(as), es el puente entre sujetos cognoscentes y objetos cognoscibles, se ejerce mediante el diálogo como sello de la relación gnoseológica y no como simple cortesía. Freire (2010: 24), permite ratificaciones y rectificaciones con los educandos. La contraparte del uso irresponsable de la palabra usando mofas, ironías o un lenguaje vulgar—dentro del aula y la escuela en su conjunto— apareció como otra fuente de violencia para los estudiantes, profesores y administrativos, lo que en el ámbito escolar genera situaciones de violencia dentro del aula (Blaya y Debarbieux, 2011).

Por otra parte, el diálogo es garantía del respeto de la voz y límites que permite el pensar en lo que se dice y en la palabra del otro. Contrario al diálogo está la voz unilateral del profesor que representa valores autoritarios de un sistema educativo que considera “el conocimiento en términos instrumentales y los evalúa en la medida en que satisfaga la reproducción de valores, prácticas y aptitudes que requiere el orden empresarial” (Giroux, 2003: 173). En esa dinámica las voces del estudiantado son controladas por el profesor, quien otorga la palabra a unos y la niega a otros. Ese modelo

prepara a los estudiantes para tolerar las segregaciones del mercado por consideraciones de género, raza y clase. “Las ideologías radicales y conservadoras omiten ocuparse de la política de la voz y de la representación —las formas de la narrativa y del diálogo—, en torno de la cual los alumnos dan sentido a su vida y a las escuelas” (Giroux, 2003: 174).

El análisis de los discursos que se dan en el aula puede arrojar luces para la comprensión de los contextos porque “el lenguaje no es un medio neutro que libre y fácilmente pasa a ser propiedad privada de las intenciones del hablante. Expropiarlo, forzarlo a someterse a intenciones y énfasis, es un proceso arduo y complicado” (Giroux, 2003: 176). De ahí que el uso de la voz bajo la existencia de un pensamiento claro resulte una herramienta primordial de la resistencia contra la reproducción.

El contra diálogo sustentado en los gritos, insultos, burlas o amenazas, son considerados como violencia por parte de los actores educativos. La impuntualidad es otra forma de violencia de ambas partes (estudiante y profesores) por que se entorpece la actividad sustantiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. El no entrar a tiempo a las clases da lugar a desorden en las áreas públicas como patio y corredores, dificultando además el desarrollo normal de las clases.

En el terreno espacial se propician las condiciones adecuadas para que el habla forma parte de un proceso de comunicación asertiva, por ejemplo, una organización circular del mobiliario en el aula produce mayor visibilidad y coadyuva a disminuir las jerarquías en el uso de la voz del conjunto de los actores educativos, en esa medida es también un elemento de prevención de violencia y, en caso de que se presenten agresiones, quizás, pueda ser un elemento inhibitorio; los pupitres traseros de un aula con organización en filas y columnas, por el contrario, permiten otro tipo de encubrimiento de acciones violentas, difíciles de percibir al ojo de un profesor cuya movilidad en el espacio áulico es poca (McLaren, 2005), “la organización del espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. Al asignar lugares individuales ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (Foucault, 2003: 151).

Las jerarquías sirven para legitimar decisiones, se establecen a partir de punto de corte de las estadísticas, “una jerarquía de excelencia se transforma

con facilidad en una dicotomía, por un lado, los que repiten curso son relegados a los estudios profesionales o entran en el mercado de trabajo a los quince o dieciséis años, por el otro, los que progresan en la trayectoria y se abren camino hacia los estudios prolongados” (Perrenoud, 2015: 12).

La interacción circular es también un elemento de prevención de violencia y, en caso de que se presenten agresiones, quizás pueda ser un elemento inhibitorio; los pupitres traseros de un aula con organización en filas y columnas, por el contrario, permiten otro tipo de encubrimiento de acciones violentas, difíciles de percibir al ojo de un profesor cuya movilidad en el espacio áulico es poca (McLaren, 2005).

En la distribución jerárquica de espacios, tiempos y movimientos, la autoridad se vuelve autoritarismo que impone silencio, el cual viola la condición de hablante del ser humano y ser social. “Bajo la mirada clasificadora del maestro, cada uno de los alumnos tendrá un lugar determinado y ninguno abandonará ni cambiará el suyo sino por orden y consentimiento del inspector de las escuelas” (Foucault, 2003: 154).

El tiempo de convivencia en el aula permite un conjunto de interacciones de diversa índole en el que se mezclan aspiraciones y emociones, derivadas de estados de ánimo de carácter exógeno y endógeno. Los horarios saturados también pueden contribuir a mantener un orden artificial de tal modo que el estudiante al no tener horas libres, no contar con salones de estudio u oportunidades de reuniones en el comedor, al estar siempre ocupado aparentemente *reduce* la posibilidad del ejercicio de la violencia entre estudiantes, pero aumenta el estrés, al que se suma el hecho de violentar su derecho a expresar sus emociones o de fortalecer lazos de camaradería, “su carácter distintivo, sus fracturas, su cualidad vivida, quedan disueltos bajo una ideología de control y gestión. En nombre de la eficiencia, en general, se ignoran los recursos y la riqueza de las historias de vida de los alumnos” (Giroux, 2003: 180).

Cuando no se cuenta con las condiciones óptimas, al docente le toca crear ambientes de aprendizaje que contribuyan a la aplicación de estrategias que —dependiendo de la planeación flexible— suelen desarrollarse entre dos extremos: uno favorable abierto, participativo, ideal y coherente, en el cual exista mayor posibilidad para la formación integral del educando, desde el punto de vista académico, social y emocional; de modo que brinde más oportunidades para la convivencia armónica. El otro extremo es des-

favorable, está representado por el clima cerrado, autoritario y de control; carente de estímulos para el desarrollo de los procesos interpersonales o el fomento de la participación libre y democrática. En este último, se producen comportamientos individuales y sociales hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje (Díaz *et al.*, 2011).

La hostilidad y la violencia no se combaten con más hostilidad y mayor violencia, existen teorías de la resistencia que demuestran que en el aula se presenta un nivel de conflicto y en ella se dan luchas que tienen lugar a través del intercambio discursivo y las experiencias vividas que ese discurso produce, media y legitima (Giroux, 2003: 176). La lucha no siempre es violenta y frontal. Se equivocan quienes creen que al hacerse nombrar como liberales o conservadores, radicales o bolcheviques, están trascendiendo porque lo realmente importante se da en los actos. El docente debe ubicar el papel que desea asumir en el aula. Es imprescindible distinguir al que sabe del que no sabe, al que edifica del que derrumba, al que crea del que destruye (Latapí, 2005). Al asumir una posición clara ante el reto de cumplir con la tarea que se han echado a costas el manejo adecuado de conflictos, contribuye al buen desarrollo académico.

Los contextos inadecuados promueven un trato interpersonal de luchas internas que se regulan a través de premios y castigos. Entre las herramientas de dominación, una de las principales es la asimetría del poder que posee el docente con relación a los estudiantes; la disciplina sustentada en el adiestramiento de la docilidad de los cuerpos y la microeconomía de premios y castigos (Foucault, 2003).

En el ámbito docente el premio se presenta como certificaciones, reconocimientos de carácter instruccional y puntajes por labores diversas, en las que se diluye la docencia; de tal modo que muchas de las actividades para alcanzarlas acotan el papel imaginativo y creativo que —a su vez— reduce la posibilidad de convivir en el aula, principalmente por cuidar los límites del tiempo, uso de espacios y “control” de las conductas en clase, a lo que hay que sumar la saturación de contenidos que impide la profundización en la comprensión conceptual, procedimental o de detección y ejercicio de valores.

En el contexto en que se ubican los niveles de competencia de los sujetos para alcanzar los fines de la certificación, es un castigo no lograr el anhelado documento: boleta de calificaciones aprobatorias, certificado, título u otros



productos evaluadores. La evaluación es otro medio de control que los tres grupos de la comunidad educativa, identificaron como fuente de violencia, al percibir la reprobación indiscriminada como un factor que propicia violencia (Moreno *et al.*, 2011) (UNESCO; UNGEI; EFAGMR, 2015: 1064).

Cuando la violencia se ejerce de forma invertida, es decir de estudiantes a profesores, datos de UNESCO; UNGEI; EFAGMR (2015) muestran que el 22.1 por ciento de los profesores afirmaron que la violencia afecta su rendimiento escolar, esto significa que, para un alto porcentaje de los profesores, la vivencia cotidiana de la violencia tiene un impacto que deteriora su capacidad académica productiva (Bustos, 2013).

Así, se va desarrollando el sistema de la reproducción que privilegia el currículo para la formación de autómatas. Lo bueno es que la reproducción de un sistema educativo no es tan automática, tan eterna ni tan irremediable. El estudiante puede romper el monopolio del poder en las aulas, cuando logra procesos de autodirección —en la conducción de sus aprendizajes— pero, ni el estudiante ni el profesor pueden liberarse solos, la educación al ser un producto social y formar parte de la comunidad educativa es un ente socializador y es la sociedad, como creadora, la que puede poner remedio. En esa parte socializante y socializadora, la labor docente debe ir acompañada de amor a la profesión para motivar adecuadamente a los estudiantes a que se conozcan a sí mismos y se les faciliten las condiciones para desplegar sus capacidades.

Las dimensiones de la enseñanza que se desarrollan en el espacio que acuna el acto educativo se tienen que alimentar de autenticidad, respeto y simpatía (Moreno *et al.*, 2011: 74). Una alternativa puede verse en la película *Entre maestros* donde se muestra una aplicación de una de las máximas de Freire (2010) quien señala: nadie enseña a nadie, todos aprendemos de todos y el docente, con la experiencia acumulada y las herramientas que conoce, guía con amor al estudiante para descubrir todo lo que puede hacer para aprender enseñando.

## Actitudes del docente

Un docente empático establece contacto visual con los otros, utiliza el lenguaje de la inclusión y actúa en forma relajada y entusiasta, genera confianza en su forma de hablar. Sus expresiones no verbales, faciales y gesticulaciones son de agrado a los alumnos y utiliza vocalizaciones adecuadas (García, 2009). Todo eso va acompañado de calidez para proporcionar seguridad, liberación del miedo, al desarrollar estrategias movilizadoras de la creatividad y la imaginación para evitar la dependencia, y liberar la ansiedad que conlleva a la inseguridad.

Moreno *et al.* (2011) recuperan seis opciones distintas de relación profesor-estudiante que, tanto el docente como el estudiante y las autoridades educativas a todos los niveles, deben reflexionar:

1. Generar estudiantes dependientes (“dependent”) donde el maestro cuenta en exceso con la confianza de los educandos, lo que inhibe la curiosidad y la capacidad de los estudiantes de ir más allá de la visión personal del docente, que puede ser limitada, más aún, concretarse a la ejecución de programas del sistema de forma acrítica;
2. Generar estudiantes de implicación positiva (“positively involved”) que describe la relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación, cuya base es un primer paso para motivar a través del amor a la docencia, al ser humano y al conocimiento.
3. Generar estudiantes disfuncionales (“dysfunctional”), caracterizados por bajo compromiso con ellos mismos y por parte del profesor, lo que provoca altos niveles de irritabilidad, malestar y rabia —en ambos actores— que en los estudiantes se manifiestan miedo e inseguridad.

4. Generar estudiantes de carácter funcional promedio (“average-funcional”) que se dedican a cumplir las tareas con mediana o alta calidad, administrativamente todos cumplen su papel en el terreno del aprendizaje planeado, sin pena ni gloria.
5. Generar situaciones donde el actor educativo se tensa e irrita (“angry”), con niveles altos de conflicto que provocan miedo, incertidumbre y angustia en ambos actores educativos.
6. Generar indiferencia con una actitud no implicada (“uninvolved”), en la que el maestro muestra poca calidez y comunicación y bajos niveles de enfado, ignorando hasta su propio desarrollo como docente.

Las formas de aplicar esos tipos de relaciones, en la práctica educativa varían en función de la edad, etnia, cultura, estado socioeconómico, situación laboral de la sociedad en que estudiantes y docentes viven. Si el docente controlador se percibe como depositario de verdades absolutas violenta el pensamiento del estudiante, si el estudiante recibe pasivamente las verdades absolutas del profesor —con sumisión y sin análisis— violenta su capacidad de raciocinio y discernimiento. A ello se suman otra serie de situaciones conflictivas que dependen del contexto en el que se encuentra el centro educativo.

En contextos de violencia como la que en los últimos años se vive en México, la resistencia de los grupos que viven con violencia no es automática porque la imagen que tienen de ellos mismos ha sido construida a partir de los otros, en dos sentidos: uno, en función de las opiniones que los otros manifiestan acerca de ellos, las cuales internalizan, dando pie con ello a un segundo momento, en el cual las expectativas de otros se transforman en sus autoexpectativas. La intersubjetividad permite al actor educativo construirse, a veces a pesar de sí mismo, en un individuo que puede adaptarse a lo socialmente aceptable o en lo contrario.

Estudios realizados por UNESCO; UNGEI; EFAGMR (2015: 1063) indican que las formas de violencia observadas por los académicos, concluyen que, en muchos casos, los estudiantes son considerados (en una proporción que supera el doble del siguiente grupo señalado, que es el de directivos) como los promotores de la violencia en la escuela, con actos en los que predominan, en orden de frecuencia, el vandalismo, los gritos, las discusiones, los insultos y los golpes.

La falta de libertad y la escasez de herramientas contra la violencia no son exclusivas de los estudiantes. Algunos(as) docentes y los estudiantes en general también ejercen violencia contra otros docentes, o cuando menos ellos perciben ciertos sucesos como tal. Cuando los y las estudiantes u otros docentes ironizan, se burlan de ellos, les ponen sobrenombres, los ignoran por estar con su teléfono celular o algún otro dispositivo electrónico con fines ajenos a los de la clase, Tablet o haciendo tareas de otras clases.

Los actores educativos, cada cual a su manera y con el uso de sus recursos cognitivos, pueden llegar a participar de un proyecto de resistencia. Para Henry Giroux en su libro *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* señala que “la resistencia es síntoma de un incipiente proyecto alternativo que, en muchas ocasiones, no es evidente a los actores mismos. Los estudiantes no sólo rechazan las ideologías obligatorias y sus prácticas, ellos forman una cultura distinta y esferas públicas en las que son reproducidos diferentes grupos de prácticas” (Giroux, 2004: 16).

Aunque al docente le compete crear condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto de conocimiento, la relación, institucionalmente asimétrica, muchas veces impide el uso con libertad de la voz de los estudiantes, por lo que obstaculiza el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y más aún —cuando el docente abusa del poder que le confiere su posición de autoridad educativa— al maltratar verbal, física, emocional o sexualmente al estudiante puede considerarse como un agresor académico porque al violentarlo frena e incluso puede llegar a impedir el desarrollo integral del estudiante y hasta llegar a ser la ruina de sus pupilos.

Por lo anterior, analizar el contexto concreto en el cual se desempeña cada uno de los actores educativos, implica considerar el pensamiento que guía sus acciones, especialmente en barrios pobres o en escuelas de las periferias de las ciudades donde “muchos estudiantes y profesores en formación conviven con la violencia y con la muerte, de la que casi siempre se vuelven íntimos, lo que desempeña un papel enorme en su vida, e innegablemente marca la manera cultural de estar siendo, independientemente de que esas personas sean niños o adultos” (Freire, 2010: 127). Por tanto, el estar siendo en el aula, se conecta con su forma de ser en casa, en la calle, en la sociedad y en la vida misma.

El educador que actúa como profesionalista consciente de su capacidad transformadora, en bien de la sociedad, establece lazos socioafectivos con los estudiantes que sirven de puentes cognitivos, a diferencia de educadores izquierdistas, devotos del éxito profesional que están más interesados en construir sus propios imperios radicales que en liberar a los estudiantes de los arreglos sociales capitalistas (McLaren, 2005), el profesor conserva la templanza necesaria para hacerse respetar con el respeto recíproco.

El docente tiene una doble responsabilidad en el proceso de la resistencia a la reproducción de esquemas violentados, porque debe luchar contra la violencia simbólica, en la que ha sido “educado”. En México, muchos docentes no están conscientes de que son violentados, se han convertido, quizá, sin quererlo en ejecutores de programas, se asumen como empleados y portadores de la acumulación de un conocimiento inerte —convertido en texto, muchas veces obligatorio— y eso los conduce a representar —ante el estudiante y la comunidad— el control autoritario que sustenta intereses acordes a la institución que le da un salario (Padilla, 2014).

Difícilmente se atreven a imaginar canales alternativos para liberarse del tedio y el automatismo, en parte por miedo e incertidumbre ante las permanentes crisis económicas que inciden en altas tasas de desempleo, en parte al abandono de su desarrollo intelectual, quizá, por falta de autoestima. En el ejercicio de la docencia hay que buscar espacios de liberación del pensamiento para interactuar con el estudiante en formas libres de violencia.

El acto educativo, tradicionalmente parte del uso de un espacio específico llamado aula. El aula física o virtual, con modalidad presencial o en línea, es un laboratorio permanente que todos los días presenta renovados retos. Es la unidad espacial tradicionalmente básica de convivencia escolar, es el lugar en el que convergen personas con ideas y pensamientos complejos, cuyo objetivo fundamental —prioritaria, pero no exclusivamente— es el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de conocimientos. En ella, se manifiesta un conjunto de interacciones sociales complejas, que van más allá de los aspectos técnicos que puedan ser proporcionados por las estrategias de enseñanza aprendizaje o didácticas y pedagogías tradicionales, contestatarias o radicales.

El profesor inercial, el que no quiere o no puede movilizar ninguna de sus capacidades creativas, se convierte correa de transmisión del interés del sistema educativo al sistema social en el cual también retroalimenta sus temores e incertidumbres y difícilmente puede hacer del aula un espacio libre de violencia.



## Violencia escolar

La violencia implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en hechos agresivos, se presenta cuando un sujeto impone su fuerza, poder y estatus en contra de otro, de forma que lo dañe o maltrate, o abuse de él física o psicológicamente (Padilla *et al.*, 2017). La Organización Mundial de la Salud (OMS) la define como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2002: 3).

En el artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño incluye todas las formas físicas o mentales de violencia, lesiones o abusos, negligencia o malos tratos negligentes, maltrato y explotación laboral o sexual. Según estudios publicados por INEGI (2016: VII), “el maltrato o la vejación de niños y niñas abarca todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la salud del niño, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder” (Vargas y Pérez, 2010: 11).

La violencia en su carácter multidimensional está estrechamente vinculada con el ámbito de los hogares, “la más extendida es el castigo corporal con fines disciplinarios y el maltrato infantil, de tipo físico o psicológico, seguido de la falta de atención de sus necesidades básicas, mediante la omisión de cuidados y los tratos humillantes que se traducen en violencia emocional (Vargas y Pérez, 2010: 8).



La violencia: es comprendida como “actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebató al ser humano de algo que le es esencial como tal (integridad física, psíquica, moral, derechos y libertades); puede provenir de personas o instituciones y realizarse en forma activa o por pasiva” (UNESCO; UNGEI, EFAGMR, 2015: 1054).

Dentro de los analistas del tema hay quienes piensan que la principal víctima de la violencia escolar es el proceso pedagógico y las consecuencias van desde la deserción escolar, hasta la persistencia de altos índices de analfabetismo. El miedo, el individualismo y la falta de un proyecto pedagógico efectivo impiden construir una representación colectiva del rol social de la escuela, como prácticas e interacciones sociales dirigidas hacia el conocimiento y la difusión del bienestar (UNESCO; UNGEI, EFAGMR, 2015) aducen que “el rendimiento académico no puede ir desligado de un clima de convivencia ausente de violencia” (Burgués *et al.*, 2015: 50). La violencia sexual y el *bullying* en general propician la caída del rendimiento académico. En 2011 de 48 países, principalmente desarrollados, los alumnos de 4<sup>o</sup> grado que indicaron ser víctimas de este obtuvieron 32 puntos menos en las notas de matemáticas en comparación con los que casi nunca habían sufrido *bullying*” (UNESCO; UNGEI, EFAGMR, 2015: 12).

Cabe señalar que no hay acto pedagógico sin actores educativos y que la mirada reproductivista del sistema como sinónimo de bienestar debe comprender el desarrollo integral de los seres humanos y estudiarse con la mayor pormenorización posible para no dejar cabos sueltos que sirven de escalada a problemas mayores.

El alcance y formas de la violencia relacionada con el entorno escolar que sufren niñas y niños varía, pero las pruebas señalan que las niñas están en situación de mayor riesgo de sufrir violencia sexual, acoso, explotación, y suelen acarrear con las consecuencias adversas que se producen en la salud psicológica, sexual y reproductiva, siendo eso un impedimento de gran importancia para lograr la escolarización universal y el derecho a la educación de las niñas (ONU, 2017).

Luego entonces, la vulnerabilidad puede ser múltiple, ser mujer, gay o lesbianas, infantes, indígenas o estar en la etapa de la niñez, la adolescencia o la vejez y en situación de pobreza constituyen elementos de desventaja que producen un alto factor de riesgo de discriminación —por no adoptar los roles tradicionales de hombres o de mujeres. Es susceptible de

afectar a todos los grupos de edad, desde que la mujer se encuentra en estado de gravidez, la niñez, la juventud hasta la senectud. A cualquier edad se adiciona con otras características como ser gordos o flacos, güeros o morenos, por tener mayor o menor edad y estar en situación de rezago educativo, o bien por aplicarse al estudio más que los demás, el problema comienza cuando se convierte a la persona en el blanco de hostilidades.

Las diferencias establecidas por la característica biológica del sexo son percibidas como antesala de patrones culturales de comportamiento como mujeres y hombres. Otras modalidades que buscan justificar las desigualdades se relacionan con condición étnica o lingüística, por ejemplo entre indígenas-norteamericanos o africanos y europeos, o bien, de tipo religioso entre judíos, cristianos y musulmanes —por citar algunas filiaciones religiosas—. La diferenciación en las relaciones sociales en el ámbito laboral también inciden en el cultivo de espacios violentados o libres de violencia, e intentan ser justificados por estar en la categoría de trabajadores técnicos, manuales y profesionistas en niveles inferiores de mando. En las escuelas por ser administrativos, académicos o investigadores; es decir, todas las diferencias posibles que se establezcan sirven de pretexto para desfavorecer al otro(a) al ser reinterpretadas como una desviación y como sinónimo de inferioridad (McLaren, 2005).

El lugar en que se desarrolla la violencia es indistinto, puede ser en la casa, la calle, la escuela, en sitios de esparcimiento, etcétera, por ejemplo, en una mirada al escenario internacional, es posible afirmar que el entorno en que viven la mayor parte de las mujeres, es decir casi la mitad de la población mundial, el 43 por ciento de ellas, que radican en alguno de los 28 Estados Miembros de la Unión Europea han sufrido algún tipo de violencia psicológica por parte de un compañero sentimental a lo largo de su vida (ONU, 2017). En lo que se refiere a los hombres, en 2015, la OMS estimó 468 mil asesinatos a nivel mundial, siendo éstos el porcentaje más alto de víctimas.

“La discriminación de género en las escuelas latinoamericanas es una realidad campante, apoyada por el silencio y el escepticismo docente, por ejemplo, en Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá y la República Dominicana, las niñas han sufrido acoso sexual en la escuela y chantaje sexual relacionado con las calificaciones (Quiaragua, 2016). En México, 19 personas por cada 100 mil habitantes murieron por homicidio intencional. La extensión territorial de la violencia en el país va desde 52.4 por ciento

en Chiapas hasta 79.8 por ciento en la Ciudad de México. Las entidades que presentan los niveles más altos son la Ciudad de México, Estado de México, Jalisco, Aguascalientes y Querétaro. Por el contrario, las que tienen la prevalencia más baja son San Luis Potosí, Tabasco, Baja California Sur, Campeche y Chiapas (ENDIREH, 2017).

Según la ENDIREH (2017), en los espacios públicos o comunitarios de México, 34.3 por ciento de las mujeres han experimentado algún tipo de violencia sexual. De los 46.5 millones de mujeres de 15 años y más que residen en el país, se estima que 30.7 millones de ellas (66.1 por ciento) han padecido al menos un incidente de violencia emocional, económica, física, sexual o discriminación en los espacios escolares, laborales, comunitarios, familiares o en su relación de pareja. Durante 2017, de las mujeres de 15 años y más, 66.1 por ciento han enfrentado al menos un incidente de violencia por parte de cualquier agresor, alguna vez en su vida; 43.9 por ciento de ellas han sufrido violencia por parte de su actual o última pareja, esposo o novio, a lo largo de su relación.

La violencia escolar resulta difícil de conceptualizar y encontrar consenso o uniformidad en los criterios para su análisis porque los esfuerzos de abordaje son distintos, por ejemplo, en Blaya y Debarbieux (2011) alertan sobre ello, al mencionar que mientras en el norte de Europa se prioriza la violencia física y el uso de la fuerza, especialmente el *bullying*, también llamado matoneo o matonismo; ni ellos ni la OMS consideran la violencia no intencional.

La definición depende de contextos espaciales y temporales en los que las diferencias culturales tienen cabida, en general, se conceptualiza a partir de lo medible y tangible. Pero, a fin de cuentas, tampoco es ajena a la que se ejerce en la sociedad. La escuela es una expresión de ésta, más aún, en ella se ejerce el poder hegemónico. Refleja una parte de las políticas públicas del Estado que favorece a las empresas que requieren individuos con cuerpos dóciles, lo que a la postre justifica los roles que ejercen dentro y fuera de los ámbitos escolares, mediante microviolencias ejercidas en las aulas como mecanismo de alineación, ajuste y balanceo del pensamiento de los actores educativos, a lo largo de su formación y al enfrentarse al mercado de trabajo (González, 2013).

En el devenir estudiantil, “el camino está lleno de múltiples ‘accidentes’ por ejemplo la falta de recursos, los embarazos ‘prematuros’, dificultades

de convivencia, entre otras cosas, además de que la formación entre un lapso y otro termina por una prueba calificadora que establece, por una especie de 'negociación' de intercambio global, diferencias e inequidad entre el maestro que debe dar su saber y el aprendiz que debe aportar sus servicios, su ayuda y con frecuencia una retribución económica" (Foucault, 2003: 144), además de su obediencia.

La distribución de actividades en la escuela hace el aula el centro de la actividad educativa, en ella se cristaliza la parte medular del sistema educativo, puede ser un espacio de alta conflictividad o libre de violencia. La violencia en el aula adopta múltiples manifestaciones, entre ellas el *bullying*, ejercido entre estudiantes hombres como entre mujeres, en todas sus combinaciones posibles. También se expresa en otras modalidades y con otros actores educativos, puede ser dirigida del profesor hacia los estudiantes y de los estudiantes hacia el personal docente o entre docentes mismos de ambos sexos y en otras formas de relación entre el personal administrativo desde los más alto a los más bajos niveles de jerarquía. Su característica esencial se focaliza en ejercer dominación sobre los más débiles o en aprovechar alguna debilidad, real o adjudicada, que coloque al otro u otra en situación de vulnerabilidad.

Vargas y Pérez alertan sobre la violencia escolar pues "en su forma menos cruel, daña las relaciones interpersonales, imprescindibles como base de la convivencia escolar, atemoriza y deteriora el clima de seguridad y confianza necesarias para el progreso intelectual, afectivo y moral de los y las escolares" (Vargas y Pérez, 2010: 24).

Un clima escolar violento priva a hombres y mujeres de su derecho a "leer el mundo, escribir sobre su lectura y repensar las lecturas que se hacen sobre ese mundo; proceso que se efectúa cuando se separa lo emocional de lo cognoscente, porque quien se involucra como estudiante o como profesor conoce, enseña y aprende con todo su cuerpo, en el acto educativo se enfrentan cuerpos, emociones, sensaciones, personas con sueños y expectativas que requiere de los actores la escucha mutua y el ejercicio del diálogo, partiendo de que la educación es un acto político donde los actores asumen su propia identidad autoritaria o democrática" (Freire, 2010).

Los actos de violencia escolar, en cualquiera de sus formas, pueden provocar el ausentismo, la falta de concentración, la disminución del desempeño,

ante la frustración y el miedo, también es un factor de riesgo para la deserción e incluso el suicidio o el asesinato. “El castigo corporal y el trato cruel impartido por los docentes se han vinculado al abandono precoz del sistema escolar, en Nepal 14 por ciento de quienes dejaron de ir a clases lo atribuyeron al miedo al profesor; entre los niños palestinos refugiados del Líbano el 68 por ciento de los niños y el 58 por ciento de las niñas habían dejado de ir a clase por el trato cruel de los docentes. En Swazilandia entre 1,292 mujeres jóvenes, el 17 por ciento de las niñas entre 13 y 17 años tuvieron que abandonar la escuela por embarazo. Una décima parte de las jóvenes indicaron que habían sido víctimas de violación, el 20 por ciento de los casos en la escuela o de camino hacia ella” (UNESCO; UNGEI; EFAGMR, 2015: 13).

Los actos violentos se inician, desde el momento en que los alumnos participan como perpetradores en actos, tales como agresiones verbales o físicas hacia uno o más actores educativos, realizan acciones que dañan las instalaciones de la escuela; son actores activos o pasivos en las facetas de victimización, se caracterizan por ejercer violencia y contar con sanciones recibidas por faltas de respeto a los profesores, e inciden en la percepción de los docentes en cuanto a la presencia de violencia dentro y fuera de la escuela.

En la medida en que comiencen a menor edad y adopten los comportamientos violentos frecuentes y estables van subiendo la escala de agresividad, lo que conduce a problemas de delincuencia e incluso de criminalidad una vez adultos, y, a menor edad se inicia con el padecimiento o ejercicio de la violencia, el ser humano sufre con mayor intensidad y duración las consecuencias de sus acciones (Blaya y Debarbieux, 2011).

En diversos estudios realizados por la UNESCO, en el año 2013, se encontró que en los Países Bajos el 27 por ciento de los alumnos habían sido objeto de acoso sexual por personal de la escuela, en el Reino Unido, uno de cada tres jóvenes de entre 16 y 18 años experimentaron tocamientos sexuales no deseados en la escuela. República Democrática Popular de Yemen, Qatar y Kuwait, plantea que el sexismo y la discriminación de la mujer se hace patente en la organización del sistema educativo, en la relación docente-estudiante, entre los alumnos y las alumnas y en los manuales escolares” (Quiaragua, 2016: 1).

“Más de la mitad de los niños del mundo viven en países que carecen de protección jurídica contra el castigo corporal en la escuela, el 45 por

ciento de ellos en Asia Meridional. En diciembre de 2014, 122 Estados habían prohibido el castigo corporal en la escuela, mientras 76 no lo prohibían” (UNESCO; UNGEI; EFAGMR, 2015: 8).

“Según la Encuesta Mundial de Salud de Estudiantes en la Escuela (GSHS, por sus siglas en inglés), el porcentaje de adolescentes entre 13 y 15 años que ha sido físicamente agredido oscila desde 20 por ciento para países como la antigua Yugoslavia, la República de Macedonia y Uruguay, hasta más del 50 por ciento en países como Botswana, Djibouti, Egipto, Ghana y Tanzania. Además, los niños son significativamente más agredidos que las niñas. En los Estados Unidos, identifican que la mayoría de los infanticidios ocurridos entre los cero y cinco años son perpetrados principalmente por las madres o tutoras. 49 por ciento de los delitos sexuales reportados son cometidos por conocidos; 47 por ciento por familiares y sólo 4 por ciento por desconocidos” (INEGI, 2016: 4).

El acoso sexual entre estudiantes se presenta en diversas partes del mundo, entre otras, en Kenya, donde casi la mitad de los directores de escuela informaron de acoso entre alumnos, observando una diferencia de 40 puntos porcentuales entre escuelas con niños de entornos más pobres respecto a los más ricos. En República Unida de Tanzania, el 41 por ciento de los directores de las escuelas más pobres indicaron casos de acoso sexual de docentes a alumnos, en comparación con el 20 por ciento de las más ricas. Excepcionalmente, otros países, como Lesotho, Namibia y Mozambique había más casos de acoso de docentes a alumnos en las escuelas más ricas” (UNESCO; UNGEI; EFAGMR, 2015).

En los países afectados por conflictos, la violencia generalizada contra las escuelas, con frecuencia, genera un ambiente de inseguridad que impide a las niñas continuar su escolarización pues, los padres optan por mantenerlas en casa para reducir riesgos. En Liberia los docentes explotaban sexualmente a las niñas en los campamentos de refugiados. En la República Centroafricana, 42 por ciento de los alumnos de secundaria en la capital de Bangui, dijeron que habían cometido agresiones sexuales violentas en la escuela o sus alrededores (UNESCO; UNGEI; EFAGMR, 2015).

En Uganda, de 3,706 niños de primaria de entre 11 y 14 años, que contaban con algún tipo de discapacidad, habían sufrido violencia sexual en la escuela, en comparación con 12 por ciento de los que no tenían discapacidad. En Estados Unidos de Norteamérica el 82 por ciento de alumnos

declarados como LGBT de entre 13 y 20 años habían sufrido alguna forma de acoso sexual, 38 por ciento violencia física. En Tailandia 56 por ciento dijeron haber sufrido *bullying* en el mes anterior. En Zimbabwe los huérfanos de padres que fueron afectados o murieron por el VIH y SIDA aumentaban sus probabilidades de ser sometidos a relaciones sexuales forzadas. En cuatro estados de la India las autoridades escolares ejercían discriminación y violencia física contra niños dalit, musulmanes y de etnias tribales, en especial las niñas corrían el riesgo de abandonar la escuela, porque sus padres vivían con la preocupación de ellas por su seguridad (UNESCO; UNGEI; EFAGMR, 2015).

En Francia, estudios realizados en 2011 permiten inferir la forma en que se presenta la violencia de género, “En lo que toca a la victimización, hay pocas diferencias para las mofas (65 por ciento para niños frente al 67 por ciento para las niñas) y los sobrenombres (el 43 por ciento en ambos grupos). Los rumores afectan a los niños y a las niñas de modo similar con el 55 por ciento de niñas y el 49 por ciento de niños victimizados. El 56 por ciento de las niñas encuestadas se queja de haber sido excluida de su grupo de compañeras, mientras el 49 por ciento de los niños denuncia esta conducta. Los insultos son más frecuentes entre los niños (71 por ciento frente al 63 por ciento). La violencia física afecta más a los niños que a las niñas (63 por ciento frente a 53 por ciento) y son también mucho más agresores, ya que sólo el 24 por ciento de los niños dice nunca haber golpeado a alguien comparado con el 49 por ciento de las niñas. No obstante, las niñas dan empujones tanto como los niños (Blaya y Debarbieux, 2011).

En el molde de los violentados está la mayoría de la población por su situación de pobreza, en Mozambique, por ejemplo, las niñas de zonas urbanas tenían mayores probabilidades de haber experimentado violencia sexual con relación a las niñas de zonas rurales más remotas. Las migrantes que vivían en zonas urbanizadas provocaba mayor riesgo de explotación sexual, e incluso, ahí las escolares mantenían relaciones sexuales a cambio de dinero y bienes, incluyendo material escolar. En Sierra Leona, los docentes varones coaccionaban a menudo a niñas que no podían pagar los gastos escolares para mantener relaciones sexuales con ellas.

Los actos de violencia no intencionada o velada son expresiones más difíciles de medir y describir, sin embargo, “como ‘tecnología del poder’, el discurso adquiere una expresión concreta en las formas de conocimiento que

constituyen el currículum formal, así como en la estructuración de las relaciones sociales del aula que constituye el currículum oculto de la enseñanza” (Giroux, 2003: 176).

Por otra parte, la mirada vigilante es difícil de contabilizar, por ejemplo, en Francia, el hecho de ser espiado en los baños por otros niños es mencionado de modo casi igual por los niños y las niñas (21 por ciento niñas frente a 19 por ciento niños) y ser forzado a desvestirse o ser desvestido a la fuerza (15 por ciento niños frente a 13 por ciento niñas). En su mayoría, los autores de estos comportamientos son niños (62 por ciento frente a 30 por ciento)” (Blaya y Debarbieux, 2011: 348).

En Brasil e Israel los niños y jóvenes varones de barrios más pobres sufren mayor riesgo como perpetradores y como víctimas de violencia. En ambos casos la violencia circundante afecta directamente a las escuelas (UNESCO; UNGEI; EFAGMR, 2015).

Para entender la magnitud del fenómeno, que violenta México, es necesario reflexionar sobre algunos datos. En cuanto a los actores y espacios específicos (Vargas y Pérez, 2010) difunden que “la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH)” en el año 2010, recibió, en promedio, una queja diaria de maltrato por parte de maestros, de las cuales el 90 por ciento se da en escuelas públicas en las que los alumnos perciben más violencia del profesorado hacia el alumnado y más violencia física, tanto directa entre estudiantes como indirecta por parte del alumnado, que las alumnas. Coinciden, asimismo, en vincular la violencia verbal indirecta entre estudiantes con las alumnas (Álvarez *et al.*, 2014: 356) y entre ellos, en la escuela secundaria, el estudiante novato padece la dominación de los más avanzados. La violencia física indirecta por parte del alumnado tiende a aumentar a medida que avanzan los cursos.

De las mujeres que han asistido a la escuela, 25.3 por ciento enfrentaron violencia, entre otros, por parte de compañeros, compañeras y maestros durante su vida de estudiantes. Las más frecuentes fueron las agresiones físicas (16.7 por ciento) y sexuales (10.9 por ciento). 20.1 por ciento de las mujeres que estudiaban el bachillerato o preparatoria en los últimos 12 meses, fueron víctima de violencia, particularmente de tipo sexual; 12 de cada 100 mujeres preparatorias sufrió abuso, acoso, hostigamiento (INEGI, 2016). La escolaridad de las mujeres agredidas era limitada pues sólo el 18.8 por ciento tenía educación superior, el 21.3 por ciento de educación



media superior, 28.4 por ciento, tenían estudios de secundaria, el 24.6 por ciento de primaria. Únicamente el 6.8 por ciento no había aprobado ningún grado escolar. Entre las mujeres solteras, 42.8 por ciento asisten a la escuela (ENDIREH, 2017).

De acuerdo a los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Geografía e Informática, en el año 2016, de los 122'325,716 integrantes del hogar del país, 59'501,338 son hombres y 62'824,378 mujeres. De 60'482,949 personas que tienen edad entre tres y 30 años, 35'299,266 asisten a la escuela, de ellas, 7'891,543 son las que disponen de beca o crédito educativo, 27'044,960 no disponía de beca o crédito educativo y 25'183,683 no asistían a la escuela. México, en general, tiene un rezago del 34.4 por ciento y el Estado de México de 30.2 por ciento; el rezago de la población mexiquense es de 20.1 por ciento menos que Chiapas y 9 por ciento más que la Ciudad de México (ENIGH, 2016).

Es difícil describir el problema con perspectiva de género porque las estadísticas no están construidas para abonar en dicho objetivo, sin embargo, un dato base es que aproximadamente la mitad de la población en el país son mujeres y el total de las que han experimentado violencia física o sexual en al menos una ocasión, en alguno de los diferentes ámbitos y no acudieron a ninguna institución o autoridad es de: 8.6 millones, para el ámbito escolar, 3.6 millones, para el ámbito laboral, 15.9 millones en el ámbito comunitario y 1.5 millones, para el ámbito familiar.

El hecho de que niñas, jóvenes y adultas padezcan unas u otras formas de victimización (o que concurren diversas expresiones) parece estar en función de su ubicación en la matriz de dominación. Algunas formas de violencia permanecen veladas, ya que ni se identifican ni se conoce su extensión (Frías, 2014: 31). Aquellas a quienes se les niega el derecho a estudiar sufren violencia pues “se ha encontrado que no asistir a la escuela disminuye el funcionamiento cognitivo y, en última instancia, favorece que los menores se involucren en pandillas o actividades delictivas” (INEGI, 2016: 25).

Los datos, generalmente engloban a la población estudiantil en su conjunto, es común que se diga, por ejemplo, “Dos de cada diez alumnos de primaria y uno de cada diez de secundaria aceptaron participar en peleas en las que se dieron golpes, siendo ésta la manifestación más común dentro de las escuelas”. En segundo lugar, se encuentra participar en grupo

para robar o amenazar a otros alumnos en primaria (10.9 por ciento) y el daño a las instalaciones en secundaria (7.3 por ciento), en tercer lugar, el daño a instalaciones en primaria (9 por ciento) y la intimidación en grupo a otros alumnos en secundaria (6.8 por ciento) y por último el robo de objetos o dinero en ambos niveles educativos –2.4 por ciento en primaria y 1.3 por ciento en secundaria.

Tanto a nivel primaria como secundaria, a casi la mitad de los niños, niñas y adolescentes entrevistados le han robado algún objeto o dinero, la proporción de alumnos que son víctimas de burlas constantes es de 24.2 por ciento en primaria y a 13.6 por ciento en secundaria. 17 por ciento en primaria y 14.4 por ciento en secundaria han sido víctimas de violencia física por parte de uno o más compañeros. 13.1 por ciento de adolescentes de secundaria sufren amenazas y a 2.5 por ciento de los niños y niñas de primaria les da miedo ir a la escuela (Vargas y Pérez, 2010: 24). Más de la mitad de los niños sufren violencia por parte de sus hermanos y, al menos, un tercio por parte de sus compañeros (INEGI, 2016: 4).

En otros casos, como el siguiente se dice: En la Ciudad de México en 2007 se había reportado que 7 por ciento de las mujeres y 2 por ciento de los hombres han sufrido abuso sexual y violencia severa y la misma autora en su discurso engloba al decir que la prevalencia de robo, agresión o violencia en el año 2007-2008, en estudiantes de 10 años o más fue de 7.8 por ciento. De éste, 1.6 por ciento con daño a la salud y cuando va avanzando hacia lo macro se expresa así: El estado con la mayor prevalencia de robo, agresión o violencia en estudiantes de secundaria fue San Luis Potosí, con una prevalencia de 4.8 por ciento. seguido de Chihuahua, Sonora y Zacatecas, con 3.3 por ciento cada uno. Por otra parte, los escolares de secundaria de Sinaloa y Guerrero mostraron la menor frecuencia de robo, agresión o violencia, con 0.5 y 0.9 por ciento, respectivamente (Shamah, 2010: 202).

La violencia de género en las escuelas implica la existencia de actos o amenazas como parte de sistemas autoritarios de control que hacen posible su normalización —en muchos casos como disciplina y abuso de autoridad—, en sus diferentes modalidades: sexual, física, psicológica, verbal, etcétera, tanto en los espacios escolares como en sus alrededores. Es habitual que suceda en las aulas, los baños, los pasillos y, en ciertos contextos como las viviendas del personal de vigilancia (conserjería), en las habitaciones de niñas y niños en los orfanatos oficiales o colegios particulares, entre otros.

La organización de espacios, tiempos y movimientos en aulas, pasillos, patios y alrededores cuando se descuidan, suelen propiciar ambientes diferenciados para el ejercicio tanto de la vigilancia como para fugarse de la misma: de ella depende la forma en que se presenten las interacciones y procesos de la comunicación, que son asumidas por los actores educativos positiva o negativamente.

Cuando se habla de violencia de género en el aula, ésta no puede aislarse del contexto social, dado que forma parte de todo un sistema opresivo que se extiende a amplios sectores de la sociedad, adopta muchas caretas, muchas veces está oculta o normalizada por reglas socioconstruidas, a través de aparatos de dominación que se apropian de los discursos populares (Giroux, 2016). Tanto el Estado como las instituciones laborales y escolares siguen una lógica masculina en las que se reproduce el sistema patriarcal, que viola los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres, y se les da un trato desigual —respecto al varón— por su condición de género (Frias, 2014: 29).

La prevalencia nacional de violencia escolar, en la población mexicana, es de 25.3 por ciento y las entidades con las prevalencias más altas son: Querétaro, Jalisco, Ciudad de México, Aguascalientes y Oaxaca. La violencia ejercida contra las mujeres en el ámbito escolar en los últimos 12 meses ocurre predominantemente en las instalaciones de la escuela (74.3 por ciento), y en menor medida en las inmediaciones (25.7 por ciento). Del total de agresiones ocurridas en la escuela en los últimos 12 meses, el 38.3 por ciento fueron de índole sexual; 34.1 por ciento psicoemocionales y el 27.7 por ciento físicas. Los principales agresores en el ámbito escolar en los últimos 12 meses fueron: 47.1 por ciento compañeros, 46.6 por ciento compañeras y 11 por ciento maestros (INEGI, 2016).

En el caso del norte de México, por ejemplo, en la Universidad de Nuevo León, cuatro de cada 10 estudiantes son víctimas, principalmente de agresiones verbales y de exclusión social, aunque son menores las agresiones físicas directas e indirectas, eso no deja de ser preocupante. El principal maltrato es de corte psicológico, 41.4 por ciento de alumnos(as) víctimas de agresores sufrieron maledicencia, hablan mal de ellos(as), el 31.7 por ciento de alumnos(as) reportó que son ignorados(as), el 30,6 por ciento que son víctimas de motes que les ofenden y ridiculizan; el 49.4 por ciento registró la exclusión social que sufren, les impide participar en reuniones, conversaciones y juegos y el 17.1 por ciento que les esconden sus cosas.

Las medias estadísticas por sexo revelan que los varones emiten significativamente mayor violencia que las mujeres, lo que permite afirmar la vigencia de estereotipos culturales por género que propicia la violencia entre pares estudiantes, intra e inter género, en las instituciones de educación pública superior, favoreciendo la desigualdad y —con ello— la discriminación (Piedra *et al.*, 2013).

En el año 2003 “un 42 por ciento de las mujeres mexicanas fueron golpeadas en su niñez por sus padres o familiares; el 21.5 por ciento declaró haber recibido insultos de manera reiterada y un 16.5 por ciento haber sido humillada, además de incidentes de violencia emocional en la etapa escolar durante su infancia entre los que destacaban el sentimiento de inferioridad por ser mujer, violencia física o represalias por negarse al hostigamiento sexual. Es decir, la discriminación y la violencia de género inician con las niñas (Vargas y Pérez, 2010). La ENDIREH 2014 (Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares), registró el 3 por ciento de violencia hacia las niñas y jóvenes de la población que han pasado por aulas” (González, 2013).

El aislamiento físico de los locales y una vigilancia inadecuada, por parte de autoridades escolares y asociaciones de padres de familia, agravan el problema. En ocasiones, hay violencia en los traslados, en el transporte público o en el transporte escolar, en el paso de transeúntes, puentes, detrás de autos o en puestos abandonados, en fin, los lugares que aumentan la vulnerabilidad de los niños son múltiples, también están relacionados con los horarios de entrada y salida a las escuelas, por ejemplo, en invierno cuando los niños y niñas del turno matutino ingresan a las 7:00 am, todavía está oscuro el día o en el turno vespertino cuando a la salida comienza a oscurecer.

Según Fernández (2014), se presentan 4,972 suicidios de los cuales 59 por ciento se aducen a razones diversas, entre las que se incluye el acoso físico, psicológico y cibernético entre estudiantes siete de cada 10 alumnos de preescolar, primaria y secundaria han sufrido algún tipo de *bullying*.

Otro factor que impide sistematizar la información sobre violencia de género en las escuelas es cuando se le invisibiliza priorizando factores socioeconómicos, como las carencias de recursos, entre ellos la pobreza. De pronto los aspectos más visibles que se ejerce contra los pobres, sobre todo aquéllos con pobreza extrema o crónica, que por lo mismo viven en

condiciones de inestabilidad, adicionada con la vulnerabilidad de las niñas por motivos culturales, especialmente la generada por la violencia sexual, por parte de los varones circundantes, entre los que pueden estar los profesores, los compañeros de clase, los estudiantes de otros grupos o trabajadores administrativos de la escuela, están encubiertos con indicadores considerados de mayor relevancia.

Las formas de normalizar la violencia sobrepasan los muros escolares de tipo espacial y temporal porque los actores educativos traen consigo la carga socioeconómica y sociocultural, con actitudes que conllevan a validar la violencia, con denominación de origen, que se pone en juego en el acto educativo.

Es importante resaltar que, en un vistazo breve a las cifras, en todos los niveles educativos se encuentra una matrícula mayor de estudiantes de sexo femenino que masculino y que, a pesar de las adversidades, son más exitosas, en lo relativo a la eficiencia terminal en todos los niveles educativos.

Tristemente, no sólo hemos presenciado la deslegitimación de los impulsos igualitarios de las últimas dos décadas, sino que hemos visto cómo se ha hecho un énfasis desmesurado en la motivación profesional y en las asociaciones entre escuelas y corporaciones en un esfuerzo por vincular a los jóvenes con las necesidades empresariales imperiosas del mercado internacional (McLaren, 2005: 80).

El problema comienza cuando la verticalidad se impone, cuando se establecen procesos selectivos de negación de los derechos de las personas, bajo distintos pretextos, entre otros, por su forma de vivir la sexualidad, se estigmatiza al hombre que tiene relaciones sexuales con hombres o la mujer que tiene una relación sexual íntima con otra mujer y hasta entre heterosexuales. En Estados Unidos el 82 por ciento de alumnos declarados como LGBT de entre 13 y 20 años habían sufrido alguna forma de acoso sexual, 38 por ciento violencia física (UNESCO; UNGEI; EFAGMR, 2015).

El doble control de los cuerpos, en el que la persona internaliza la forma en que es vista por los otros, ha provocado que, especialmente, entre las mujeres y otros grupos vulnerados, cuya experiencia de vida está ligada con la violencia sean susceptibles de normalizar su situación de riesgo, presente, latente y potencial de reproducir, sin resistencia algunas los entornos violentos (Foucault, 2003).

En el año 2010, los estados de la región centro donde la problemática de la violencia al interior de la escuela fue mayor están el Estado de México,

Distrito Federal, Michoacán y Jalisco —cabe señalar que son aquellos que también están más densamente poblados—. Y, en lo respectivo a los mayores índices de violencia en los alrededores del plantel (contexto) son nuevamente el Estado de México y el Distrito Federal (Vargas y Pérez, 2010: 25).

Entre las formas de violencia no visibles y por tanto difíciles de verbalizar, está el ser ignoradas como otra forma de sufrir violencia, pues los estudiantes quieren atención, como elemento importante para su desarrollo escolar; pero los maestros no la otorgan ya que, como señalamos antes, consideraron que los grupos son muy numerosos, lo que les dificulta darles la atención individualizada que sus alumnos demandan (Vázquez *et al.*, 2005).

En relación con el género, las mujeres que se han sentido agredidas, 93.4 por ciento observaron violencia y del 6.6 por ciento que no lo han experimentado, 68.8 por ciento sí la identificaron. De los hombres que aceptaron haber recibido agresiones, 95.5 por ciento percibió violencia. En la muestra de los académicos, 53.8 por ciento de las maestras declaró haber recibido agresiones, frente a 31.5 por ciento de los varones (Shamah, 2010: 1062).



## Ruptura de paradigmas

La humanidad ha emigrado de la sociedad industrial a la sociedad de la información, y no por ello se ha transformado en menos violenta, en más sensible con los otros, tampoco ha buscado un nuevo concepto de ciudadanía humanitaria y de calidad de vida para los individuos y las sociedades. La violencia en la sociedad de la información toma nuevos matices en relación con la violencia ejercida en los tiempos de la sociedad industrial.

La sociedad industrial fue producida en varios periodos de la historia, desde los inicios del pensamiento moderno y el despliegue de la era tecnológica hasta los pliegues de la posmodernidad. El siguiente pasaje que atraviesa es el universo tecnológico en el que hombres y mujeres despliegan sus vidas en torno a la eficiencia digital. La eficiente producción de la información está incluida en la estructura de la sociedad industrial y en el centro de su corazón habita la interacción social de la violencia que se encarna en una red de significantes circulando libremente y originando su mundialización que se despliega por todos los continentes, en algunos rincones del planeta los impactos son de menos fuerza, y en otros, su poder es devastador, sobre todo para las mujeres que residen en contextos de servidumbre humana como en las culturas que se construyeron sobre la piedra del fundamentalismo islámico o el fanatismo cristiano. Bajo estas posturas ideológicas, su condición de siervas está escrita y su destino es trazado todos los días en los planos del principio patriarcal que se edifica sobre el silencio de las mujeres. Sólo donde el estruendo de la garganta del Padre retumba surge la ausencia de la voz femenina, su grito devino una Ley Universal sobre todo para regular el cuerpo femenino definido como la fusión de carne y deseo. La voz del Padre desde el principio de los tiempos, elaboró



las creencias de la mayor parte de la población mundial, es la Palabra que se convirtió en el contorno de las sociedades opresoras contra la subjetividad de las mujeres.

Las sociedades opresivas se caracterizan por el ejercicio indiscriminado de la violencia contra hombres, mujeres, y los integrantes de la diversidad sexual. La política de la opresión contiene en su memoria la voz del Padre que inspira las disposiciones públicas que incluyen y excluyen sujetos en el aparato productivo, determinan los derechos y obligaciones de todos los individuos; es la voz de la excepción en el respeto y violación de derechos humanos.

El Estado representa la voz del Padre que tiene legitimidad para perseguir y desaparecer individuos, para construir delitos sobre sus espaldas y para exonerarlos si son útiles a sus intereses. La opresión social se hace escuchar en la melodía ideológica que canta baladas cursis a los personajes buenos y malos que actúan en el escenario cotidiano, y en lo crudo de las disposiciones que determinan la economía pública y privada de sus ciudadanos. Son las maniobras que plasman en la memoria colectiva la crudeza de la violencia, subrayadamente contra las mujeres en la velocidad que aumenta los feminicidios. El pasaje entre la opresión y el crimen se llama violencia, pasaje por donde transita el cuerpo femenino convertido en un mero objeto de deseo del poder patriarcal. Sobre su epidermis se escriben las atrocidades más increíbles ejecutadas por las mentes desequilibradas de los hombres que se forjaron en la ideología delirante del patriarcado. La opresión económica, política y sexual se muestra en el ropaje de la normalidad.

Lo terrible de nuestro tiempo es que la sistematización de la opresión ha provocado el ejercicio de la violencia en la interrelación social, en busca del dominio de uno sobre otro. De un hombre sobre una mujer, de un hombre sobre otro hombre, de una mujer sobre un hombre. Sin duda, se trata de un hecho convertido en una visión apocalíptica, aterradora para el equilibrio mental de todos los tiempos, haciendo esquina con las fantasías sexuales de perversos que se regodean en el poder que protege la Ley del Padre. Es el Padre que viola a sus mujeres, que vulnera sus derechos y horroriza con su poder infiltrado en la subjetividad masculina. La violencia contra las mujeres que transcurre en el interior de los hogares o en los escenarios públicos, es muestra de la eficacia de sometimiento del poder

patriarcal. La manera brutal de aproximarse a ellas, de abordarlas, de hablarles, es un manifiesto que contiene el desprecio a su sexualidad, a sus modos de subjetivación en su producción científica, humanística, artística, tecnológica, religiosa y axiológica, las cuales provienen del sustrato epistemológico de la subjetividad femenina.



## Contra la subjetividad femenina

Los mecanismos de descalificación y sometimiento a las mujeres ha dejado de ser noticia en las sociedades en descomposición por los efectos que causa la acumulación del capital sin límite, el triste paisaje que se dibuja con la tinta de sangre de cuerpos femeninos mutilados y desmembrados como en México y Pakistán,<sup>2</sup> a causa del dominio de organizaciones terroristas que aniquilan pueblos enteros por causas religiosas, políticas y de género. Son grupos armados como los Talibanes y Boko Haram, que son organizaciones, tristemente célebres en todo el mundo.

La persecución política, religiosa, ecologista y de género sobresalen desde hace varios siglos y hoy se recrudece justo cuando las mujeres empiezan a tomar conciencia de la opresión global. La persecución es una forma de violencia que gira en el círculo de la víctima y el victimario. La de corte religioso se evidencia con el asesinato constante de cientos de cristianos, especialmente mujeres en territorios ocupados por el islamismo radical. Tomaremos dos relatos de distintas épocas y diferentes países para comprender el mecanismo del poder intolerante que acciona la violencia sin contención:

### MALALA EN PAKISTÁN

El día en que todo cambió fue el martes 9 de octubre de 2012. Tampoco era un momento especialmente bueno, porque estábamos en plena época de

<sup>2</sup>El *ranking* de la vergüenza: los 10 países más crueles con los cristianos (2012). *Libertad Digital*. Recuperado de <http://www.libertaddigital.com/mundo/2012-01-05/el-ranking-de-la-verguenza-los-diez-paises-que-mas-persiguen-a-los-cristianos-1276446017/>

exámenes, aunque como soy estudiosa no me preocupaban tanto como algunas de mis compañeras...

Había empezado a ir en autobús porque mi madre tenía miedo de que fuera andando sola. Llevábamos todo el año recibiendo amenazas. Algunas habían aparecido en los periódicos; otras eran mensajes escritos o que nos transmitía alguien. Mi madre estaba preocupada por mí, pero los talibanes nunca habían atacado antes a una niña y a mí me inquietaba más que fueran por mi padre, que hablaba en contra de ellos abiertamente. En agosto habían matado a su amigo y compañero activista Zahid Khan cuando se dirigía a rezar, y yo sabía que todos decían a mi padre "Ten cuidado, tú serás el siguiente"...

En realidad, lo que ocurrió es que nos detuvimos súbitamente. A nuestra izquierda estaba la tumba de Sher Mohammad Khan, ministro de Finanzas del primer gobierno de Swat y a nuestra derecha la fábrica de dulces. Debíamos de estar a menos de 200 metros del puesto de control.

No podríamos ver lo que ocurría adelante, pero un joven barbudo con ropa de colores claros había salido a la carretera y hacía señales para que la camioneta se detuviera.

"¿Es este el autobús del Colegio Khushal?", preguntó a nuestro conductor. Usman Bhai Jan pensó que aquella era una pregunta estúpida porque el nombre estaba pintado a un lado. "Sí" respondió. "Quiero información sobre algunas niñas", dijo el hombre. Entonces tendrá que ir a la secretaría, repuso Usman Bhai Jan. Mientras hablaba, otro joven vestido de blanco se acercó a la parte trasera de la camioneta. Mira, es uno de esos periodistas que viene hacerme una entrevista, dijo a Moniba. Desde que empecé hablar con mi padre en actos públicos en pro de la educación de las niñas y contra aquellos que, como los talibanes, querían mantenernos ocultas, con frecuencia venían periodistas, incluso extranjeros, pero no se presentaban así en medio de la carretera.

Aquel hombre llevaba un gorro que se estrechaba hacia arriba y un pañuelo sobre la nariz y la boca, como si tuviera gripe. Tenía aspecto de universitario. Entonces se subió a la plataforma trasera y se inclinó sobre nosotras. "¿Quién es Malala?" preguntó. Nadie dijo nada, pero varias niñas me miraron. Yo era la única que no llevaba la cara cubierta. Entonces es cuando levantó una pistola negra. Más tarde supe que era una Colt 45. Algunas niñas gritaron, Moniba me dijo que le apreté la mano. Mis amigas dicen que disparó tres veces, una detrás de otra. La primera bala me entró por la parte posterior del ojo izquierdo y salió por debajo de mi hombro derecho. Me desplomé sobre Moniba sangrando por el oído izquierdo. Las otras dos balas dieron a las niñas que iban a mi lado. Una hirió a Shazia

en la mano izquierda, otra traspasó su hombro izquierdo y acabó en el brazo derecho de Kainat Riaz. Mis amigas me dijeron más tarde que su mano temblaba mientras disparaba. Cuando llegamos al hospital, mi largo cabello y el regazo de Moniba estaban empapados de sangre... (Yousafzai, 2013: 12, 14-18).

Esta es la historia de Malala, una niña que ha luchado porque las niñas y las mujeres tengan educación en Pakistán.

El anterior relato es una muestra de la violencia y su forma descarnada que ocurre cotidianamente en Pakistán, país en el que el grupo de los talibanes han decidido quién puede vivir y quién debe morir. Justamente son las mujeres el blanco de los ataques y más aún si transgreden las leyes imperativas que se han impuesto sobre la voluntad de todos los ciudadanos. La muerte por la transgresión de la Ley del Islam.

## LA CAZA DE BRUJAS

La historia del cuerpo es la historia de su propia muerte, como en la cacería de brujas que se hizo en Europa, en los siglos XVI y XVII, especialmente.

Si el cuerpo de la mujer era el lugar donde se manifestaba el demonio porque estaba hecho de carne y deseo, la tarea era combatirlo sin descanso para el bienestar de la sociedad. Para escudriñar los cuerpos de las mujeres, en esta época, se instituyó la persecución con los "Wich Pricker" o "montero de brujas", se trataba de un hombre encargado de la exploración de los rincones secretos del cuerpo femenino para descubrir el pezón del diablo, es decir, una huella contundente del "demonio" (Velázquez, 2011), la búsqueda de este rastro duró varios siglos y miles de mujeres fueron asesinadas ante la presunción de sus enredos con el diablo.

Eunice Cole de Salisbury fue desnudada por el alguacil para azotarla. Cuando su ropa cayó al suelo, los testigos presenciaron bajo uno de sus pechos... una cosa hinchada, parecida a una teta que colgaba hacia abajo, de aproximadamente tres cuartos de pulgada de largo y no muy gruesa. Los hombres que estaban alrededor vieron estirársela. Ellos afirman que Eunice se la arrancó violentamente, con lo cual suponen que intentó eliminar las pruebas de su cuerpo... en su lugar encontraron una parte en su pierna, en la que era probable que hubieran chupado los demonios fami-

liares (Velázquez, 2011: 121). La concepción de la mujer en este tiempo señalaba que su esencia era una sexualidad insaciable que sólo se satisfacía con los artilugios del demonio. La brujería y la sexualidad femenina gozaba de estrecho vínculo. La crueldad de los inquisidores se manifestó en quemar vivas a las víctimas sin estrangularlas previamente debido a su desordenada afición a los placeres carnales. Satanás hablaba a través de sus partes pudendas y todas eran abortistas. El cuerpo de las mujeres era repugnante, no sólo por su apetito sexual desmedido sino por sus excrecencias menstruales. Los cazadores de brujas pensaban que hacían pactos con Satanás escritos con sangre menstrual. “La sangre del cuerpo femenino es una mancha que lo hace impuro, otra señal de su estigmatización y una prueba más de su inferioridad con respecto a los hombres, puesto que ellos usan toda su sangre, mientras que la mujer tiene un exceso que bloquea su cerebro y provoca melancolía, debilidad de carácter y suicidio” (Velázquez, 2011: 124).

Los dos relatos expuestos develan el goce patriarcal de la persecución, naturalmente una forma de violencia que concluye con el asesinato. Serían demasiados los relatos que se propongan ilustrar la exposición de la violencia contra la vida, la salud y la libertad, que a fin de cuentas, son los ejes principales que le dan sentido a las mujeres y a los hombres en la sociedad. Cuando hablamos de un proyecto político de persecución como en la cacería de brujas y un anarco-terrorismo como el de los talibanes, sólo nos queda saber que el fin es exterminar a las mujeres, a pesar de que son fuente de vida y representan la posibilidad de trascendencia en el universo.

La evidencia que se tiene de los hechos internacionales de persecución y violencia a las mujeres, independientemente de su credo, postura política, cultura, etnicidad, raza o estrato social, así como de época, país y región, las ha convertido en sujetos políticos aún ante los intentos de invisibilización que tiene la racionalidad patriarcal impregnada en los aparatos jurídicos de los Estados-naciones. La pregunta en torno al origen de la intolerancia a lo femenino que se encarna principalmente en las mujeres parece múltiplemente contestada: desde el psicoanálisis que despliega innumerables tesis del espíritu freudiano acerca del “Terror a la castración” (Cournut, 2002: 230). Se trata de un concepto que refiere la angustia y la represión.

El terror a la castración está anclado en lo más hondo del hombre. Hemos dicho “terror” y no “angustia” en la medida en que Freud emplea los

dos términos casi indistintamente hasta 1925... en Inhibición, síntoma y angustia, propone que no es la represión lo que induce la angustia sino justo lo contrario: es la angustia, señal de alarma, lo que desata la represión ...el complejo de castración instala en el hombre un miedo constante y estructurante, una suerte de fobia universal, central y permanente, en el origen de las instancias interiorizadas llamadas permanentes, en el origen de las instancias interiorizadas llamadas superyó (que prohíbe) e ideal del yo (que prescribe) (Cournut, 2002: 230).

El doble movimiento de la percepción masculina hacia las mujeres apunta por un lado a la concepción de un ser castrado que refiere los despectivos conceptos de personas de segunda clase, disminuidas, menores, frágiles, incapaces física y psicológicamente; adjetivos que las colocan en el escenario social como algo menor a ciudadanas, incapaces para tomar decisiones en la esfera privada y pública. La verdad de esta mirada, históricamente las ha colocado en el orden de la exclusión social, al margen de la historia de los vencedores y el ejercicio absoluto del poder. La exclusión es la condición para desplegar acciones violentas contra sus cuerpos y su voluntad, que las convierte en sujetos de violencia indiscriminada contra lo "femenino castrado".

La supuesta castración femenina produce en ellos el miedo a la diferencia sexual que genera comportamientos masculinos en algunas sociedades occidentales como: "Para conjurar este miedo adornan a las mujeres de cualidades, de joyas, de fetiches, incluso de maternidad" (Cournut, 2002). Este comportamiento social masculino ha desencadenado diversas formas de violencia de género: el sometimiento por medio de los imaginarios de belleza, de capital, y de estatus tomando el cuerpo femenino como el centro de atención de la mirada masculina. Los hombres adornan el cuerpo de las mujeres con la ayuda de los significados que fluyen en el mundo telemático, en la obsesión de las redes sociales y el dictado de la moda como la industria sagaz que acumula capital a partir de las necesidades de conversión de cientos de mujeres, necesidades que resultan ser más bien caprichos fugaces que atrapan en el consumismo. Este comportamiento masculino también es una forma de persecución a las mujeres para que modifiquen sus cuerpos y sus emociones a la voluntad de los hombres. La belleza en la modernidad líquida es lo fugaz, un mero resplandor, efímero en el tiempo. Las mujeres son un cuerpo vestido con ropa, joyas y fetiches solamente una mascarada.



En las culturas del Medio Oriente, las mujeres no visten ropajes atractivos, como los fetiches occidentales. La efigie de la mujer se encuadra en el sentido del honor que se obtiene por la completa e irrestricta entrega a su fe, creencia y práctica religiosa del Islam. Ninguna mujer puede abandonar la religión, porque será acusada de traición ante una acción conversa, sobre todo al cristianismo, es una falta tan grave como ser adúltera. La muerte para estas mujeres está justificada por las sociedades musulmanas que tomarán los instrumentos de lapidación, horca, desmembramiento y vergüenza pública para exterminar sus cuerpos y subjetividad femenina. Por un lado, las mujeres de Occidente deben someterse a la cultura patriarcal con la obediencia, la aceptación del hurto de su voluntad, la renuncia a la libertad y a su deseo, colocando en su lugar, el deseo masculino como eje rector de sus vidas. En el Medio Oriente las mujeres deben ser incondicionales a sus maridos y a las Leyes del Islam, que meticulosamente las observa ante la sospecha de traición al código de ética. Es una Ley Estado que equivale al panóptico, vigilante de sus cuerpos y mentes.

Las tensiones sociales en todo el planeta se plantean en dos polos: las mujeres como objetos del deseo masculino colocadas en el horizonte de la satisfacción total de sus demandas, y el escenario donde las mujeres toman acciones-palabra para revelarse al imperio del patriarcado.

El control femenino inicia con la observación meticulosa de su cuerpo y en sus modos de habitar los espacios (ciudades, escuelas, universidades, hogares, hospitales, reclusorios, parques de diversión, etcétera), y en las formas de practicar el amor, la nutrición y el culto religioso, las relaciones laborales, los encuentros con las figuras de la autoridad, el erotismo y la muerte.

La mirada es el primer punto del que partimos en nuestro intento por descifrar los jeroglíficos del poder patriarcal que atrapa espectacularmente a las mujeres. Se trata de un dispositivo instaurado en las fibras del ojo, cuyo propósito es dominar el cuerpo de las mujeres, vigilando su desplazamiento por los terrenos de lo público y lo privado. En seguida trazamos una línea en el tiempo de la memoria para recordar las formas de control en la historicidad del cuerpo femenino.

## Tortura y sufrimiento a las mujeres

Las formas del sufrimiento de las mujeres en la Edad Media a causa de la persecución y la tortura que se instauró a las sospechosas de brujería, que bajo el supuesto de tener tratos con el demonio eran merecedoras de estos castigos. Los inquisidores y verdugos acosaron y secuestraron cientos de mujeres en un clima de terror contra brujas, apóstatas y hechiceras que principalmente amenazaban la seguridad y las buenas costumbres de la sociedad. La reacción de las mujeres, brujas o no decidieron defender su placer y su cuerpo a pesar del peligro de muerte que debían sortear en el intento de detener la locura del poder patriarcal desbordado en la violencia. Con el cambio de época, ellas dejaron de ser el centro de los relatos de hechicería para encarnar las tesis psiquiátricas que describen su locura. En la era de la tecnología y con el discurso de la modernidad, las mujeres dejaron las hogueras por el encierro en los manicomios. Fueron desplazadas de la exhibición a la confinación. En el encierro irrumpieron las mujeres delirantes, con una maquinaria que manifestaba síntomas y discursos, completamente involuntaria. En manos de la locura por la persecución y la tortura, ellas implementaron una estrategia de defensa al embate del poder patriarcal representado por la psiquiatrización de las mujeres, estrategia que buscó en el imaginario un puerto para conectarse con el mundo simbólico, con la intención de recubrir lo real descarnado de la violencia y hacerla comprensible. El delirio es una forma de escapar de la locura, un modo de defensa contra la violencia patriarcal en sus expresiones discursiva y real. En lugar de que la locura femenina se exprese en delirio, el delirio es el escudo contra la locura disfrazada de cordura objetiva que sustenta una verdad histórica.

Sin embargo, en la modernidad el cuerpo de la mujer se escudriña con el discurso de la medicina, vigilando las formas de subjetivación de las mujeres, psicóticas delirantes es el nombre que asigna el discurso especializado de nuestra época para todas aquellas que se encuadran en los manuales de psiquiatría, haciendo un ejercicio simultáneo de lectura y mirada sobre el cuerpo femenino, que a la vez revierte la acción de la violencia a la responsabilidad de las mujeres. Por ello, el sentido del discurso sobre la violencia recae sobre las acciones femeninas.

La búsqueda de un estado de salud femenina, que trascienda al mecanismo convencional de encuadres psicopatológicos, acompañados del recurso habitual de la medicalización, es el punto que remite al análisis del estado patológico de las mujeres en su cuerpo y en su mente, un análisis que hurga en el espeso bosque de la medicina holística que propone la construcción de la salud en la conjunción con el flujo vital.

## Los secretos femeninos

La violencia se infiltra en la mirada patriarcal sobre las mujeres desde la Antigüedad, el Medioevo y el Renacimiento hasta la Modernidad; en el último periodo, la violencia se expone en la racionalidad de lo saludable, caminar en sentido contrario origina juicios condenatorios, en el uso del cuerpo, la sexualidad y las emociones. Aún en la era de la información apuntalada en el poder del discurso tecnológico, la vigilancia del cuerpo es más sofisticada e implacable. Las formas de la belleza implican a la salud, la moral al bien y si no hay correspondencia entre estas coordenadas, sobreviene la exclusión social.

Si tomamos en cuenta la cifra de mujeres que consumen fármacos, con el fin de aliviar dolor y sufrimiento, nos enfrentamos a una sociedad femenina que rompió con la autonomía del bienestar autoadministrado, tomando la posición dependiente de la mirada médica que da cuenta del sistema orgánico disimulado bajo la tela de su piel, y de los laberintos de su mente. La mirada del especialista descubre el malestar femenino pero lo encubre con el saber científico de teorías y modelos que relatan el andar de su texto manifiesto en donde están escritos sus laberintos subjetivos.

La cultura de la salud femenina es un dispositivo simbólico que permea la conciencia de hombres y mujeres, convertida en prácticas discursivas que apuntalan la diversidad de modelos curativos, enfocados a resolver el problema de la enfermedad, que bajo el régimen de la mirada, es considerada como un artefacto de fácil instalación en el cuerpo y la mente del paciente, un estado desafortunado que impide el desarrollo personal y social y confina a las actividades marginales del aparato productivo de una sociedad.

El modelo de salud y enfermedad se aplica para hombres y mujeres, niños y niñas, ancianos y ancianas, a partir de la concepción del organismo-máquina que funciona en la salud y se avería en la enfermedad. Es un modelo que procede de la episteme cartesiana, enfocado al abordaje del cuerpo y la mente por separado, como dos engranajes que giran cada uno en sentido contrario; el modelo cartesiano impactó la mirada médica que resplandece en la epistemología positivista, instauradora de las formas terapéuticas para las disfunciones del cuerpo. La concepción de la medicina a la luz del dualismo cartesiano, hace intentos fallidos por explicar los fenómenos inconscientes expuestos en las caras de la subjetividad. En esta concepción que separa mente y cuerpo, la salud y la enfermedad son dos entidades separadas que ocurren en distintos tiempos sobre las personas, de tal forma, que mente y cuerpo sano es la unión de elementos deseables para las personas, mientras que cuerpo enfermo y mente alterada corresponde a lo indeseable y tormentoso que acecha desde la oscuridad la paz y la armonía de las sociedades modernas. La mirada cartesiana de la salud y enfermedad sostiene la certeza de que las mujeres tienden más a la enfermedad que los hombres, a causa de la violencia de género que conlleva el discurso médico al decir que las mujeres son más débiles y poseen una salud fragilizada por los estados permanentes de "enfermedad" corporal como la menstruación, el embarazo y el parto.

El discurso refiere a las mujeres como dueñas de padecimientos propios de su género, a diferencia de los hombres que simplemente se enferman del cuerpo o de la mente, sin embargo, son más fuertes y tienen mayores posibilidades de restablecerse. Esta concepción determina el discurso especializado que hace sutura con la práctica médica, caracterizando a las mujeres en patologías de género. Las mujeres son instaladas en el concepto de pacientes en el momento en que su cuerpo o su mente son alterados por la enfermedad, cuya duración puede ser indeterminada. En el estado de paciente, la mujer se convierte en un sujeto pasivo que pierde la motricidad autónoma y la confiabilidad de su libre pensamiento; provoca dudas en sus juicios de realidad, en sus valoraciones y en la objetividad de su razón. El dispositivo médico establece una clínica especial que las mira como enfermas, mentirosas y temperamentales (López Sánchez, 1998).

El cuerpo de las mujeres, aún guarda los secretos femeninos ante la mirada de la psicopatología. Su lenguaje subjetivo con la perspectiva médica

es motivo de clasificación psicopatológica, independientemente de su clase social, raza, color, etnia, religión, formación profesional, actividad social, y su lugar en una época y momento histórico.

La clínica occidental se refiere al cuerpo femenino como un campo específico en el que se despliega: "La mirada médica que abre el secreto de la enfermedad" (Foucault, 1997: 17) y se parece a un taladro que penetra la carne para introducirse en la esencia mórbida de la enfermedad. La mirada panóptica hace al mismo tiempo microfísica del cuerpo femenino: su obsesión por descubrir la enfermedad se equipara a la actividad de los cazadores de brujas en el Medioevo, que perseguían las impurezas del cuerpo femenino.

La concepción médica del Renacimiento tomó el cuerpo femenino como objeto privilegiado de la investigación científica, un ejemplo sobresaliente es la disección de cuerpos de mujeres en los recintos universitarios. La separación de su esencia humana los ha convertido en fragmentos de estudio para el avance de la medicina, su efecto simbólico de sacralización se desplazó al margen del proyecto científico. "El cuerpo expuesto en la mesa de cirugía representaba el lugar de revelación de los signos de la patología a la mirada médica" (López, 1998: 95), la mesa de disecciones es la cuna de la enseñanza de los trastornos femeninos, y la pasión de seccionarlo en trozos ha convertido a sus investigadores en burdos coleccionistas de esencias femeninas, inmersos en la perversión de los goces invasores a la otredad.

Las mujeres, desde el siglo XVI a la fecha, son el objeto preferido de la observación y la experimentación, sobre todo en los terrenos de los fenómenos reproductivos: el embarazo y el parto, que la convierten en una enferma crónica, necesitada de la medicalización permanente. La mirada médica ha provocado en la fisiología y la anatomía de su cuerpo un interés gineco-obstétrico para explorar su naturaleza y descubrir el origen de todos sus trastornos en la parte más significada: el útero.

El pensamiento gineco-obstétrico coloca al útero como el lugar donde ocurren los misterios femeninos, la causa de las alteraciones hormonales y mentales, la tentación de los hombres y los códigos de la sexualidad insatisfecha. Del útero como el recinto de los enigmas, emergió un mito de procedencia antigua que simboliza la sexualidad de la mujer. En algunos pasajes de la mitología griega se dice que la sexualidad de la mujer es más fuerte que la del hombre:

Hera y Zeus discutieron un día sobre la relativa intensidad del goce de la mujer y del hombre, y cada uno de los esposos pretendía que su propio goce era inferior al del otro. Al final tomaron a Tiresias de árbitro, que primero había sido hombre, luego mujer, y acabó siendo hombre otra vez. Cuando Tiresias afirmó que el goce de la mujer era nueve veces más fuerte que el del hombre, Hera le cegó para castigarlo por esta revelación (Devereux, 1984: 101).

Los genitales femeninos componen un grupo de elementos interrelacionados: vulva, bello, vagina, matriz, ovarios y trompas de Falopio, que en su relación determinan la reproducción humana, a la vez, son representantes de la sexualidad femenina, cada uno es su portador, al igual que la piel, los ojos y el ritmo de su respiración o su digestión, por citar parte de todas las funciones y órganos que la hacen existir. Si cada elemento del todo es portador de la sexualidad, entonces podemos afirmar que los órganos reproductores no son los únicos representantes de la sexualidad. El cuerpo de la mujer está sexuado (también el de los hombres). Este hecho lo convierte en la "carne de la tentación", que alberga el imperio de la sexualidad insaciable y desencadena los trastornos psicossomáticos en el régimen de la mirada médica.

La construcción de la psicopatología de las mujeres se deriva de las teorías y prácticas médicas, que disponen controlar el temperamento femenino a través de la medicalización de su cuerpo y su mente. La psicossomática demuestra la exposición de señales en la fusión de cuerpo y mente, señales que hacen el texto de los malestares, un texto que narra la historia de las voces silenciadas acerca de sí mismas y de la escisión mente-cuerpo. Razón por la cual el modelo cartesiano que sostiene su separación, se convierte en un supuesto que la medicina oriental cuestiona y coloca en el museo de la cultura médica.

Si las representaciones de la sexualidad femenina son diagnosticadas como psicopatológicas, es porque se da por hecho que las mujeres generan conflictos psíquicos causados por su sexualidad. La psicopatología es una práctica que observa y controla a la mujer por medio de la información que obtiene de su cuerpo y su comportamiento. Si esta información reporta cambios físicos o emocionales, se acude a los indicadores para diagnosticar los estados alterados. La mirada médica es un dispositivo de control que ha funcionado sobre las mujeres desde la conformación de las sociedades patriarcales.

## Del sometimiento a la ciudadanía de las mujeres

La condición de la mujer en la historia del pensamiento occidental es un lugar que le fue designado a partir de la diferenciación de su naturaleza femenina con la masculina. Una diferenciación que se define en una posición política que claramente excluye a las mujeres de ciertas actividades sociales. Hombres y mujeres han sido agrupados en los espacios políticos de lo público y lo privado. Al paso del tiempo, los dos ámbitos representan un discurso dominante en la sociedad que ubica a las mujeres en lo privado y a los hombres en lo público. Esta idea se fortaleció con el pensamiento de algunos filósofos que marcaron los rumbos del comportamiento social y desencadenaron la reacción de las mujeres que buscan su identidad de ciudadanas.

La lucha de las mujeres por ser reconocidas como sujetos sociales que gocen de igualdad de derechos, con los hombres es una tarea que han desarrollado durante muchos siglos. Como grupo de resistencia política, en el acontecer histórico han desarrollado movimientos de protesta a los símbolos de opresión que provienen de la racionalidad patriarcal cuyo centro discursivo es el género masculino, que se ha apropiado de los significados del mundo, que designan, clasifican y distribuyen a los individuos en espacios destinados a las funciones públicas y privadas. Lo público está constituido por el universo político, económico, científico, tecnológico y es donde se forman los líderes; y la vida privada en la que se inscriben la educación basada en los valores instituidos, el ciudadano de la familia, la organización y la administración de la economía doméstica, la salud corporal mental, sexual, amorosa y el vasto compendio de la instrucción conyugal. En lo público habla del discurso de los hombres; en lo privado transcurre la



vida de las mujeres. No obstante a los discursos dominantes, las mujeres hablan con los discursos que articula su deseo femenino, con la urgencia de ser reconocidas y poder participar en el estatuto de ciudadanas de sujetos activos en la vida pública.

Existen diversos posicionamientos sobre la información y su relación con la educación, en un primer momento, la formación es referida al pensamiento griego, en este plano, el educar es contribuir al desarrollo evolutivo de los individuos por medio de la transmisión de los conocimientos y el cuidado de sus propias personas, a través de la convivencia y la interacción con otros individuos que tengan los mismos intereses colectivos. La formación es la conciencia de los actos que se han elegido con plena libertad e independencia, es un modo de ser fiel a la conciencia.

La razón ilustrada los coloca en dos espacios simbólicos: lo público y lo privado. Lo público es la racionalidad en la que se desarrollan las historias de lo masculino, el contrato social que enmarca las relaciones laborales que incluyen el trabajo remunerado, la participación política, y la trascendencia del hombre, en la cultura del Occidente. El saber de la ilustración ha construido la dimensión pública para el hombre libre que hace uso de su razón y goza de los derechos políticos que la libertad le otorga, como es el caso de la igualdad.

Para comprender bien en qué consiste el poder político y para remontarse a su verdadera fuente será forzoso que consideremos cuál es el estado en que se encuentran naturalmente los hombres a saber.

Bajo esta ley natural los hombres se hacen libres e iguales entre ellos, regulando sus relaciones y estableciendo el principio de autonomía que les da la facultad de elección, y el poder de decisión sobre sus personas. Las ideas revolucionarias de Locke en el siglo XVII son trascendentales para la cultura occidental, no obstante que su concepción acerca de la familia y la mujer no coincide con su postura acerca de los derechos del hombre a la propiedad. Locke es un defensor de la sociedad civil que supera la sociedad natural, defiende el pacto de civilidad que los hombres suscriben respetando las leyes.

“El defensor a ultranza de la autonomía del individuo que ‘ni puede ni debe someterse a otros’ pero el caso de la mujer y la familia es otra cosa. La familia y la relación conyugal es una sociedad natural y está separada de la vida social y política, puesto que la familia es la única sociedad instituida directamente por Dios” (Locke, 1983: 47).

En el pensamiento de Locke, la mujer es una propiedad del hombre, sobre todo del marido que puede disponer del pensamiento y la vida familiar de su esposa. En este contexto, la mujer no tiene derecho a la propiedad, más bien ella es la propiedad del hombre. La mujer se encuentra en una suerte de incapacidad desde el día en que contrae matrimonio, “es legalmente incapaz de dar, enajenar, hipotecar o adquirir algún bien... su incapacidad es de orden público, como el matrimonio mismo” (Locke, 1983: 54).

Si la mujer es propiedad del hombre, sea su padre, esposo, hermano o hijo, tampoco tiene derecho a decidir con voluntad propia, según la ley patriarcal que se desprende del pensamiento de John Locke, la voluntad es una acción del hombre libre que ejerce su derecho a la propiedad, en cambio la mujer, puesto que no tiene derecho a la propiedad, tampoco tiene medios para proveerse a sí misma, lo cual la convierte en dependiente de algún hombre de la familia.

La dependencia a la voluntad de otros vulnera su autonomía como individuo, sin propiedad, sin poder ni voluntad, las mujeres carecen de autoridad como personas en un mundo que hace a los hombres dueños absolutos de la estructura familiar y social; la sociedad civil les otorga los privilegios de la libertad y autonomía, voluntad, autoridad y vida pública; mientras que a las mujeres les convierte en menores de edad, incapaces de cuidar por sí mismas sus propios bienes, sus hijos y su familia. La sujeción de las mujeres la define como un grupo que necesita de la conducción masculina, luego entonces, su posibilidad de convertirse en ciudadanas, bajo la idea de tener naturaleza que necesita del tutelaje, se convierte en un pálido deseo.

La ciudadanía, entendida como la protección de la ley, la desigualdad y la representatividad de la voluntad popular, no puede ser privilegio de las mujeres; su lugar es la esfera privada para cultivar la idea doméstica en razón de su naturaleza femenina contiene el deseo de ser subyugada, dependiente, pasiva, débil, y a la vez, hace del hombre un ser independiente, fuerte, racional y un ciudadano participativo.

Desde esta postura, la mujer encerrada en la esfera privada reproduce su domesticación por medio de la educación que transmite a su familia, ella no es dueña de sí misma, en su mundo privado no cabe la reflexión, el análisis y la comprensión de su cuerpo, su sexualidad y el ejercicio político.

La condición de la mujer señala dos funciones: esposa y madre. El código moral que la rige indica que debe agradar a su marido, atender todas

sus necesidades, mostrar sus virtudes como la honestidad y la fidelidad que son necesarias ante la sociedad. La mujer como esposa y madre debe estar fuera de la esfera pública, sin aspiraciones a la ciudadanía, dando satisfacción a las necesidades del varón.

Stuart Mill es un filósofo crítico a la sociedad patriarcal, en su análisis al sometimiento de las mujeres, explica que la subordinación al hombre es el ejercicio del poder masculino que se han apropiado de la tierra, del capital y de las mujeres; el patriarcado defiende la idea que la debilidad física es una característica natural de ellos. Con el tiempo y la evolución de los gobiernos, se instauraron leyes que convertían su debilidad e inferioridad ante el Estado del derecho.

Para Stuart Mill la idea de superioridad física del hombre es la razón más fuerte para la sujeción de la mujer: “este régimen proviene de que, desde los primeros días de la sociedad humana, la mujer fue entregada como esclava al hombre que tenía interés o capricho en poseerla y a quien no podía resistir ni oponerse, dada la inferioridad de su fuerza muscular” (Stuart Mill, 2010: 42).

Ante esta disposición del orden público, la mujer sometida se ocupa de la organización de su casa y el cuidado de la familia, en la urdimbre del poder masculino ella no puede ser ciudadana, considerando que este atributo político y social es una conquista de los hombres en su interacción pública.

La gran ocupación de la mujer debe ser la de embellecer la vida: cultivar las facultades de su cuerpo y mente por el gusto de hacerlo y para aquellos que le rodean... cultivar sus poderes de alegría y difundir elegancia y gracia por doquier... (Stuart Mill, 2010: 102).

La naturaleza de la mujer constituyó una diferencia política que en la antigüedad Platón y Aristóteles discutían.

Platón comenta en *La República* que las mujeres nunca serán como los hombres porque tienen una naturaleza cuya esencia es la debilidad, por esta razón, no pueden desarrollar trabajos físicos los cuales están destinados para los hombres, como la gimnasia y las artes marciales, y si bien es cierto que la filosofía no es un trabajo físico, también es una actividad de los hombres porque su estudio implica una facultad que ellas no poseen.

Las mujeres deben esforzarse en acompañar a sus maridos en el arte de la guerra con el fin de preservar el Estado. Si las mujeres no tienen la

facultad para el cultivo de la filosofía, tampoco tienen posibilidades para gobernar, ya que el filósofo es el único indicado para gobernar en tanto sea capaz de contemplar la verdad como un hombre cercano al bien. Por su parte, las mujeres se deben interesar en la música y en todo caso, en la gimnasia para embellecer sus cuerpos.

Para Platón las mujeres no pueden ser filósofas ni políticas, la política es una facultad que sobrepasa, incluso, la virtud de la filosofía es un nivel más alto que el encuentro con la verdad. Si las mujeres tienen la intención de ser políticas, deberán tejer los hilos de las almas y de los intereses de la ciudad, hilvanar lo psicológico con lo social, lo cual significa penetrar el mundo interno de los individuos de la República en un intento de comprensión y organizarlos como agentes de la sociedad para que resguarden los intereses del Estado. Lo político es una tarea elevada que sólo se les confiere a los hombres por su fortaleza y no a las mujeres que les caracteriza su debilidad.

Si las mujeres pretenden ser políticas y ciudadanas, deben conjuntar el estudio de la filosofía como búsqueda de la Verdad y practicar la política como el análisis de las cosas internas de los hombres, su dimensión psicológica, y sus formas de conducción en la sociedad, esas acciones significan unir lo público y lo privado en una forma de ser.

En el mismo sentido que Platón habla de las limitaciones de la mujer como un ente semejante al hombre, Aristóteles explica en la *Ética a Nicómaco* que su naturaleza débil la hace dependiente de su marido, en ella manda el varón, y no puede ser libre porque es una vasalla de su marido. "La sociedad del marido y la mujer parece ser aristocrática porque en ella manda el varón conforme a su dignidad y en las cosas en que debe imperar el varón, pero remitiendo a la mujer todo lo que a ella corresponda" (Aristóteles, 1983: 200).

En un gobierno democrático existen los ciudadanos pero no las ciudadanas, debido a que la ciudadanía exige la soberanía de la persona, en función de su libertad. Las mujeres son servidoras de sus maridos puesto que son incapaces de por sí mismas, gozan de una permanente minoría de edad y necesitan la tutela del hombre para conducirse. Su minoría de edad las hace no libres, incapaces de convertirse en ciudadanas. La mujer filósofa y política es un absurdo (Platón, 1977: 260).

Las mujeres que practicaban sus habilidades extáticas en los oráculos y socializaban las presiones de victorias y derrotas guerreras, podían

atemorizar a los funcionarios y a los soldados, hasta el grado de disminuir la capacidad de combate de sus ejércitos. Por una razón de estado, las adivinas y profetisas fueron perseguidas y silenciadas, proscritas a la esfera privada para los siguientes siglos, fueron consideradas de alta peligrosidad.

Ante estos hechos, es de comprenderse que las mujeres al estar prisioneras en el mundo privado, no tienen acceso a una formación de ciudadanas, a construirse como sujeto de libre elección, en igualdad de derechos civiles. Hasta este momento, la esfera pública era exclusiva del género masculino, exaltando la racionalidad del mundo lógico y el uso del poder a través de redes de género. La subjetividad femenina es un obstáculo para que las mujeres se desarrollen en la esfera pública, para ser ciudadanas y sujetos autónomos.

No obstante al designio patriarcal de los ámbitos público y privado, las mujeres han dejado de pensar en la subordinación de sus tareas, en su falsa identidad de segunda clase, en el deber de velar por la moralidad de su familia y en el discreto silencio que la caracterizó en los espejismos del simbolismo patriarcal.

Como dice Touraine (2006), las mujeres están pensando en ellas, en sus formas de participación social, en resolver sus necesidades de salud, en atender su cuerpo, y en la interlocución con otras mujeres para exponer racionalmente sus intereses espirituales y políticos, haciendo uso del diálogo, del consenso y del acuerdo.

Como hemos expuesto, para los filósofos mencionados, la mujer se debía a la misión de permanecer en la esfera privado, encargada de sus hijos, la familia y la organización de su casa, priorizando la atención a su marido. En esta concepción, queda subrayado que la mujer es desigual al hombre por su naturaleza femenina, por su sexualidad y su vida subjetiva que la hacen diferente.

## Por el reconocimiento de las mujeres

Si bien es cierto que las mujeres pertenecen a los grupos minoritarios por mandato discursivo, no hay que olvidar que en las últimas décadas las mujeres y otros grupos excluidos han abanderado un sinnúmero de movimientos en defensa de los derechos civiles y políticos. No obstante, subyace la pregunta: ¿Cómo hacer a las mujeres ciudadanas?

Hasta este momento se habla de diversos proyectos de ciudadanía: ecologistas, planetaria, democrática, multiétnica y territorial, por citar algunas tendencias en la investigación antropológica y política, pero una ciudadanía de género que recupere las voces y posiciones femeninas, con el fin de explicar sus intereses y estrategias de comunicación para organizar en comunidades regionales y territoriales mejores niveles de vida, es un proyecto que está incipiente.

Las mujeres están de acuerdo en que la democracia es la conquista decisiva de la modernidad, pero el contrato social que la fundamenta se repite en cada generación mediante la educación cívico-política que a estas alturas sigue hablando de las bondades de la opresión femenina. La democracia sólo se puede ejercer, porque no es un lugar o un objeto que se puede atesorar, de tal modo que sólo en la acción social los sujetos se hacen ciudadanos. Cuando las mujeres lo sean, podemos hablar de una sociedad democrática.

En la teoría política ateniense se consideraba que el individuo que faltara al orden del respeto y la justicia sería eliminado de la ciudad por considerarlo un enfermo contagioso (Platón, 1977: 334).

Bajo este esquema de ideas, la lucha de las mujeres por hacerse ciudadanas las compromete a gestionar un proyecto de ciudadanía basado en el

respeto a la existencia de toda persona, reconociendo las diferencias de pensamientos de los otros, sin cabida a la opresión, el sometimiento y la exclusión simbólica, real y discursiva.

Más allá de la identidad de los grupos minoritarios, clasificados en el renglón de las protestas sociales, las mujeres asumen un compromiso de responder a la hegemonía de los discursos con acciones ciudadanas de construcción social. Es el tiempo de convertirse en ciudadanas haciendo ciudadanía.

Las mujeres son personas que se interesan por ejercer todas las prácticas civiles en el marco de la convivencia, en la tolerancia a los derechos igualitarios en correspondencia con la búsqueda del bien social.

Las mujeres en el imaginario masculino han sido niñas eternas, menores de edad, tuteladas, residentes de la esfera privada, madre-esposa, monjas, putas y locas, aun como grupos minoritarios, los hombres siguen preguntando ¿qué quieren las mujeres? De igual manera que Freud se preguntó: ¿qué es lo que quería una mujer? La respuesta es: las mujeres no pueden contestar porque son un enigma para sí mismas, o no están interesadas en esta pregunta. Más bien, son los hombres los que preguntan acerca del supuesto enigma.

Desde la sociología femenina, Alain Touraine toma la palabra para exponer una respuesta al enigma femenino. En *El mundo de las mujeres* (2007) sostiene que ellas han cambiado de posición y de estatuto dentro de la sociedad occidental.

Las mujeres están instaurando un tipo de sociedad en la que son productoras de significados, de símbolos, representaciones y discursos, dejando el papel de consumidoras culturales. Dice Alain Touraine que las mujeres de la generación actual, posfeminista, desean afirmar sus propias convicciones e instalarse en un mundo liberado sin enfrentamientos con los hombres. “Las mujeres a las que escuchamos se alejan de esta forma de concebir la acción política, y su objetivo prioritario ya no es definirse por su situación, sino por su relación consigo misma” (Touraine, 2007: 105).

Más allá de pensar en los hombres, las mujeres están trabajando en la organización de la sociedad y en la representación del mundo, “hay que partir de la vida privado para transformar el espacio público” (Touraine, 2007: 104).

Como dice Touraine (2006), las mujeres están pensando en ellas, y han dejado de preocuparse por la vida pública de los hombres. Las añoranzas

de participación política las han convertido en realidad. En estos tiempos, pueden votar y con ellos se trazan un puente de la esfera privada a la pública. Su tránsito a la esfera pública es por los modos de organización que han implementado, desde la cocina y la recámara hasta las cámaras legislativas. Votar es una acción de elegir un proyecto político, una forma de tener libertad y una posibilidad de convertirse en ciudadanas, hacen presencia alzando la voz, tomando la palabra en grupos pequeños que hacen red.

Las mujeres han cambiado: las prácticas de obediencia a los esquemas del liberalismo patriarcal, que asumían la dicotomía público-privado, se han desgastado para dar paso a la perspectiva del cuerpo femenino, de la sexualidad y la subversión de los valores morales. La mirada de las mujeres sobre sí mismas es intensa, no se pierde de vista en el diseño de sus proyectos privados que circulan en lo público.

El voto es una forma de mirar al otro, de reconocer su diferencia con el género masculino, de asumirse en el mismo plano de igualdad política, desgastando la idea de subordinación por su esencia femenina. La organización de las mujeres ha permitido crear redes sociales para intercambiar valores, símbolos, experiencias y sobre todo para construir proyectos de vida que resguarden la salud, el bienestar de la existencia y la plenitud como personas para que trasciendan a todas las sociedades del planeta.

Es un modo de formarse autónomamente en ciudadanas, sin esperar que la racionalidad masculina convoque a la construcción de proyectos ciudadanos para mujeres. Las mujeres ya están haciendo ciudadanía, desde el interior de la esfera privada hasta la esfera pública, en un diálogo continuo en la organización de redes. El siglo XXI es el siglo de las mujeres organizadas en red que trascienden el tiempo y el espacio, las fronteras geográficas, políticas y culturales.





## La organización de las mujeres

La organización política de algunas mujeres ha provocado la construcción de una conciencia femenina universal, basada en el ejercicio de su sexualidad; de sus vínculos con la naturaleza buscando el equilibrio y la relación respetuosa con las diferencias.

Es quizá, los nuevos rostros del amor a sí misma. "La construcción de sí implica un cierto amor propio" (Touraine, 2006: 49). Esto es, la construcción de sí es a partir del amor que se tiene el individuo amor que le convierte en sujeto femenino, puesto que mientras estuvo alimentada por la mirada masculina, convertida en un espectro o en una pantalla que reflejaba la existencia del otro, no tenía conciencia de sí, no llegaban a construirse en una presencia, la mujer relatada por la filosofía clásica, y por el movimiento de la ilustración, sólo permanecía en el reflejo, en la ausencia de una mujer concreta.

Ahora las mujeres están dando un giro completo: "La palabra de las mujeres puso su empeño en destruir la representación de la mujer para el hombre, que muchas mujeres tienen profundamente interiorizada. El feminismo crítico combate la imagen de la mujer impuesta por el hombre... la mujer para el otro, y que propone construir 'la mujer para sí misma'" (Touraine, 2006: 50).

La organización de mujeres en redes ha puesto en escena la importancia de la mujer para sí misma, interesada en su cuerpo, su sexualidad y su futuro independientemente de la mirada de aprobación o rechazo de los hombres. En las redes se vinculan las historias femeninas: Sus deseos en diversas representaciones, las prácticas de salud y enfermedad que someten a sus cuerpos, sus formas de amarse y amar a los otros y sobre todo

las formas de su independencia. Las mujeres hablan más de sí mismas que de los hombres, con frecuencia les dan un espacio menor en sus relatos.

Hay que subrayar que también están en la escena internacional movimientos que se oponen a la emancipación, como los neofascistas, neoconservadores, cuyos proyectos es la continuidad de la opresión. El movimiento social que busca la emancipación mantiene una lucha para recuperar la soberanía, el poder de autodeterminar sus vidas y encontrar un sentido, un rumbo posible para sus existencias. En este punto, las mujeres se organizan y escriben un nuevo sentido en la historia olvidando la cultura de la opresión.

## Ciudadanía y equidad

La organización de las mujeres en redes sociales les ha permitido construir una conciencia ciudadana de participación, las que en partidos políticos y en el justo ejercicio del voto la comunicación de sus intereses privados inciden en la dimensión pública, convirtiendo tales intereses en un proyecto colectivo que involucra al género masculino y al femenino.

La cultura de la opresión construida por la diferenciación sexual que inició en la antigüedad y se prolongó hasta la modernidad con la irrupción de las ideas racionalistas, románticas y utilitaristas, inmovilizó la acción ciudadana de las mujeres, bajo el argumento de su naturaleza débil.

La organización mediante comunicación permanente de asociaciones, grupos de participación literaria, filosófica, religiosa y científica, abren la posibilidad para construir la conciencia ciudadana que propone un programa de participación política.

Las mujeres quieren caminar junto a los hombres, lejos de la exclusión de género, raza, color y cultura.

Es la posibilidad de encausar a la sociedad en un ambiente de respeto y tolerancia a la subjetividad femenina, en la atmósfera de aceptación de la diferencia que abre las venas para encontrar el líquido precioso que fundamenta a las personas dignas, y la equidad de género no sólo es una enseñanza universitaria, es más bien, una acción trascendental de luchar contra la violencia, vulgar síntoma de intolerancia, temor a la castración masculina y espíritu paupérrimo de los tiempos líquidos.

La educación de la equidad de género es posible sólo con el recorrido de la memoria, memoria de la intolerancia y la aberración humana, el atentado contra las mujeres y su poder femenino coloca a la sociedad en los límites con el abismo insondable de la nada.



## Una apuesta por la tolerancia

El recorrido que hemos desarrollado nos muestra una cara de la violencia contra las mujeres en sus formas de persecución y asesinato y también de maltrato, humillación y descalificación de sus potencialidades y capacidades.

La violencia no sólo ha sido física, sino también ha sido inferiorizada en todos los polos de la dinámica social, las formas discursivas de referirlas, de clasificarlas, de relacionarse con ellas en los contextos del amor, la lealtad, la confianza y sobre todo, la igualdad, han dado los mismos resultados: invisibilizarlas. Desde este punto categórico, tenemos la convicción de una sociedad tolerante emergente que toma fuerza en las relaciones de géneros, hombres y mujeres deben respetar sus diferencias sabiendo que la desigualdad no equivale a inferioridad, que la libertad y el bienestar individual y social se conquistan en nombre de la confianza sin fanatismos. La negociación mediante la palabra llega a los acuerdos más notables en la alcoba y en la política. Tolerar significa aceptar la diferencia y compartirla.

Buscar posibilidades de encuentros con mujeres reales que toman posiciones como ciudadanas y personas dignas en una sociedad patriarcal, es un avance para la sociedad democrática que clama paz y libertad en todo el planeta.



## Acciones contra la violencia

Lo anterior, demuestra que es necesario fomentar una cultura de la denuncia, que revele que las agresiones a las que son víctimas las mujeres, no son normales y que son inadmisibles las conductas que fomentan y perpetúan la violencia de género. Se debe dar seguimiento a los casos de violencia a través de protocolos institucionales apegados a las normas y leyes nacionales e internacionales. No sólo se trata de incluir en el discurso la palabra género, equidad, no violencia, paz, entre otras palabras, en un proceso superficial, sino también que se lleven a cabo reformas estructurales para prevenir, atender y sancionar la violencia de género en las instituciones de educación (Ruiz y Ayala, 2016).

Por tal motivo es muy importante generar una cultura de la no violencia en nuestros niños y niñas, creando en ellos una conciencia de vivir libres de violencia, ya que es un derecho fundamental de todo ser humano y que nada justifica el uso de la violencia, en donde la discusión debe llevar a la negociación y a acuerdos, sin el uso de la violencia por ningún motivo que éste la pueda generar. Esta cultura de la no violencia debe comenzar en el ambiente familiar, ya que el maltrato es una condicionante de cierto grado de reproducción de la violencia pero también es una labor del medio escolar de proveer condiciones necesarias para el correcto desarrollo del alumno, creando ambientes de aprendizaje que fomenten un espacio seguro para ellos. De igual forma es necesario incluir a toda la comunidad, solicitando a instituciones y organismos de la sociedad civil para que prevengan la violencia en compañía con la escuela, así como la capacitación continua de padres y profesores de la educación básica llegando a un punto de sensibilizar a los padres para que apoyen a sus hijos en la adopción de



una cultura saludable y para la prevención de conductas violentas en su trato con los demás integrantes de su comunidad (SEP-SSA, 2008).

También hay que resaltar que el Estado mexicano ha firmado instrumentos como la Convención para Eliminar todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW, por sus siglas en inglés), que incluye recomendaciones para prevenir, sancionar y erradicar la discriminación y la violencia contra niñas y mujeres. Con ello se busca favorecer el desarrollo equitativo, proteger y respetar los derechos humanos de las mujeres. En este mismo sentido, el sistema que se deriva de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (publicada en 2007) señala que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) es una de las instituciones encargadas de promover una vida sin violencia en las escuelas.

Asimismo, la Ley General de Educación estipula que uno de sus objetivos es que sea utilizada para mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres están no sólo en su determinación biológica, sino también en las diferencias culturales asignadas a los seres humanos, las cuales han generado desigualdades de trato, acceso y oportunidades. Esta perspectiva ayuda a comprender más profundamente tanto la vida de las mujeres como la de los hombres y las relaciones que se dan entre ellos constituyen contenidos transversales porque los conocimientos sobre la diferencia y la desigualdad en razón de la pertenencia a uno u otro sexo están relacionados implícita o explícitamente con temas de salud, de educación sexual, cívica y ética, temas de diversidad cultural, de educación para la convivencia, para la paz, para la no violencia —entre los más importantes— y con amplios campos disciplinarios de las humanidades como la historia, la economía, la pedagogía, la sociología, la psicología, la filosofía, la literatura, la geografía, etcétera (SEP, 2010).

## Implicaciones socioculturales de la violencia de género

La violencia contra mujeres y niñas acarrea costos —más allá del sufrimiento no visible y del impacto en su calidad de vida y bienestar— que incluyen aquellos costos que el sobreviviente y su familia deben asumir a nivel de salud (física o mental), trabajo y finanzas, así como el efecto que ello tiene en los niños. Se agrega a ello una selección de 10 causas y factores de riesgo de discapacidad y muerte para mujeres entre las edades de 15 y 44, la violación y violencia doméstica consideradas con una incidencia superior al cáncer, accidentes de tránsito, la guerra y la malaria (Banco Mundial, 1994).

La Organización de las Naciones Unidas especifica como ejemplos tales costos y consecuencias:

- lesiones inmediatas como fracturas y hemorragias así como enfermedades físicas de larga duración (por ejemplo, enfermedades gastrointestinales, desórdenes del sistema nervioso central, dolor crónico);
- enfermedades mentales como depresión, ansiedad, desórdenes de estrés postraumático, intento de suicidio;
- problemas sexuales y reproductivos como infecciones por transmisión sexual (incluyendo el VIH) y otras enfermedades crónicas; disfunciones sexuales; embarazos forzados o no deseados y abortos inseguros; riesgos en la salud materna y la salud fetal (especialmente en casos de abuso durante el embarazo);
- abuso de sustancias (incluyendo alcohol);
- habilidades deficientes para el funcionamiento social, aislamiento social y marginación;

- muerte de mujeres y de sus hijos (producto de negligencia, lesiones, riesgos asociados al embarazo, homicidio, suicidio o HIV y asociados al SIDA);
- pérdida de días laborales, baja productividad y bajos ingresos;
- reducción o pérdida total de oportunidades educativas, laborales, sociales o de participación política, y
- desembolsos (a nivel individual, familiar y del presupuesto público) para sufragar servicios médicos, judiciales, sociales y de protección (ONU, s/f).

## Conclusiones

Los principales obstáculos que las mujeres enfrentan para acceder a la justicia son: problemas estructurales propios de los sistemas de administración de justicia, la fragilidad del Poder Judicial, los ataques contra su independencia e imparcialidad, insuficiencia presupuestaria, la inestabilidad de los jueces, la remoción de magistrados sin respetar las garantías mínimas del debido proceso y las amenazas que reciben jueces, fiscales y testigos acompañadas de insuficientes medidas de protección por parte del Estado. Igualmente se reconoce la situación crítica que los grupos tradicionalmente discriminados como los pueblos indígenas y los afrodescendientes enfrentan para acceder a los sistemas (OEA, 2007).

Estos problemas estructurales afectan en forma más crítica a las mujeres como consecuencia de la discriminación que han sufrido históricamente. Es constante y persistente la existencia de patrones y comportamientos socioculturales discriminatorios que obran en detrimento de las mujeres, que impiden y obstaculizan la implementación del marco jurídico existente y la sanción efectiva de los actos de violencia, a pesar que este desafío ha sido identificado como prioritario para muchos países. El ritmo de los cambios legislativos, políticos e institucionales en las sociedades ha excedido el avance de los cambios en la cultura de hombres y mujeres ante la violencia y la discriminación, y este problema se refleja en la respuesta de los funcionarios ante actos en contra de las mujeres (OEA, 2007).

Eliminar el sexismo actual en educación puede, debe ser superado, construir una escuela coeducativa que requiere instaurar una igualdad de valores y de trato entre hombres y mujeres para crear una sociedad en la que ni las mujeres ni los hombres vean limitadas sus expectativas personales,

en función de su sexo, ni las actividades que realicen sean valoradas y medidas por la atribución a uno u otro género para ello hay que trabajar a fin de rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, así como repensar los contenidos educativos (Castillo y Gamboa, 2013).

Para que puedan desarrollarse políticas y acciones de transformación que redunden en la disminución de la violencia de género en las escuelas, se requiere de estudios más especializados, donde todos los organismos involucrados en su estudio establezcan protocolos que permitan profundizar en la violencia visible como en la encubierta por cuestiones culturales o de dominio hegemónico en el currículo oculto y en la normalización de actos que colocan a los estudiantes, profesores, trabajadores administrativos y autoridades educativas, en condición de vulnerabilidad.

Los organismos municipales, estatales, nacionales, regionales e internacionales deben continuar e intensificar acciones para lograr, desde la escuela los ciudadanos del mundo que se requieren para coexistir en un mundo globalizado en lo económico y desglobalizado en múltiples aspectos entre otros en la convivencia escolar. La calidad de vida escolar conlleva al diseño, implementación y evaluación permanente de una cultura escolar, a una sensación de bienestar general y confianza en las capacidades y habilidades de todos los actores que, en forma colaborativa, coinciden en un lugar espacial, un tiempo específico y una tarea concreta, para realizar el trabajo escolar, bajo la convicción de la relevancia de aquello que se enseña y aprende.

Identificar el centro escolar (físico o virtual) en sus distintas modalidades de interacción educativa como un espacio de encuentro, que permita mantener interacciones democráticas y respetuosas entre pares, con el profesorado, con el personal administrativo y con las autoridades escolares, será un avance sustancial de resistencia encaminada a la democracia escolar, teniendo conciencia de que el control y la dominación generan un proceso discriminatorio que —en el ámbito escolar— se expresa de muy diversas maneras, en ocasiones visible y otras ocultas, que en sí misma se constituye como un acto violento.

La democracia en el aula, abre espacios de enseñanza-aprendizaje que abonan más a una forma de gobierno que no se quede en moda sexenal o de la temporalidad que cada país tenga; es la esencia de un estilo saludable de vivir asociado, bajo formas asertivas de comunicación. Es un camino que

se construye día con día, de libre adopción, cuyo aparente obstáculo está en la extensión de los espacios y el número de individuos que participan en las escuelas. Pero, si se parte de la comprensión de que son seres humanos complejos que sólo compartiendo una meta y un conjunto de procedimientos, cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia. Eso, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad moral e ideal, por lo que los actores educativos han de exigir de todos un servicio social y ofrecer a todos la oportunidad para el desarrollo de las capacidades distintivas (Dewey, 1998).

La idea de que las cosas “esenciales” de la educación primaria son la lectura, la escritura y el cálculo, tratados mecánicamente, se basa en la ignorancia de lo esencial y necesario para la realización de los ideales democráticos. Supone, inconscientemente, que estos ideales son irrealizables; supone que, en el futuro, como en el pasado, el “ganarse la vida” debe significar para la mayor parte de los hombres y mujeres hacer las cosas que no tienen significación por sí mismas, ni se escogen libremente ni ennoblecen a aquellos que las hacen: hacer cosas que sirven para fines no reconocidos por aquellos que las realizan, llevadas a cabo bajo la dirección de otros en vista de una remuneración pecuniaria, no viable para la realización integral de las personas como humanos (Dewey, 1998).

Educar para la vida en común, y en atención a la percepción y el interés sociales es fundamental para el crecimiento de un país. La sociedad-mundo debe luchar primeramente contra los efectos de desigualdades, del tipo que éstas sean, para asegurar, a todos los sectores de la nación, la igualdad de condiciones para sus carreras futuras, es importante señalar que la escuela y sus actores no pueden hacer las transformaciones y resistir la reproducción si no involucran a todos los actores externos a ella, sobre todo a quienes inciden en su quehacer. Buscar el consenso en las acciones podría ser mejor que la disciplina basada en el control y coerción.

Es importante para el ciudadano mundial desprenderse del carácter secundario y provisional de la soberanía nacional y practicar un proceso globalizador bajo una lógica inversa a la que se viene desarrollando. Es preciso hacer de cada escuela, respecto a una asociación de intercambio más pleno, más libre y más fructífero de todos los seres humanos. Ese tipo de

resistencia a ser desprendido de la esencia humana pensante y actuante debe introducirse como un estado de ánimo operante que considere e incluya en el accionar cotidiano la idea de la educación considerada como una liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales (Giroux, 2004).

Urge instrumentar medidas para que la dominación (derivada en violencia) no predomine en las aulas universitarias, instrumentar un “sistema de seguridad”, entendido como “el conjunto de normas, estructuras de organización, formas de participación, programas, políticas, protocolos, lineamientos, espacios físicos y recursos humanos para la atención de la seguridad” en los recintos de las escuelas de todos los niveles y modalidades educativas.

## Fuentes consultadas

- ÁLVAREZ, D. *et al.* (2014). "La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado". *Educación XXI*. julio-diciembre, 17(2), pp. 337-360.
- ARISTÓTELES (1983). *Ética nicomaquea*. México: UNAM.
- BENHABID, S. y Cornet, D. (1990). *Teoría feminista y teoría crítica*, en: <http://www.ceiich.unam.mx/genero/conapo/genero-3.html>. Consultado el 16 de mayo de 2016.
- BLAYA, C. y Debarbieux, E. (2011). "La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿Cómo están los alumnos franceses?" *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, junio-octubre, 4(8), pp. 339-356.
- BURGUÉS, A., Castro, M. y Cortés, M. (2015). "Socialización preventiva de la violencia de género". *Feminismos*, diciembre, pp. 107-120.
- BUSTOS, B. (2013). "Violencia en instituciones de educación superior". *Gaceta Universidad de Guadalajara*, p. 2.
- BUSTOS R., Olga (1994). *La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación*. México, Consejo Nacional de Población.
- CÁRCAMO, H. y Méndez, P. (2016). "Imaginarios sociales en torno al comportamiento ciudadano docente: Una mirada desde la formación inicial docente". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, enero-abril, 16(1), pp. 1-32.
- CASTILLO, M. y Gamboa, R. (2013). "La vinculación de la educación y el género". *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, enero-abril, 13(1), pp. 1-16.
- CHOMSKY, N. (2005). "Sobre democracia y educación". vol. 1 *Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural*. Barcelona: s.n.
- COURNUT, J. (2002). *Por qué los hombres temen a las mujeres*. México: Editorial Aguilar
- DELGADILLO, L.G., Argüello, F. y González, L. (s/f), *Prácticas violentas por género en estudiantes de educación pública superior*. Estado de México: UAEMEX.
- DEVEREUX, G. (1984). *Baubo, la vulva mítica*. Barcelona: Icaria Antrazyt.



- DEWEY, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- DIEZ, C. y Díaz, M.A. (2016). *La igualdad de género en salud: Un gran reto internacional*. 1ª ed. Farmamundi Extremadura. Consultado en: [http://www.farmacosmundi.org/farmamundi/descargas/publicaciones/La%20igualdad%20del%20g%C3%A9nero%20en%20salud\\_Farmamundi\\_2016\\_ED\\_DIGITAL.pdf](http://www.farmacosmundi.org/farmamundi/descargas/publicaciones/La%20igualdad%20del%20g%C3%A9nero%20en%20salud_Farmamundi_2016_ED_DIGITAL.pdf). Consultado el 8 de mayo de 2016.
- ENDIREH (2017). "Resultados de la Encuesta Nacional sobre Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2016". *Boletín de prensa INEGI*, 18 de agosto, 379(17), p. 21.
- ENIGH (2016). *Encuesta Nacional de los Hogares (ENH) Principales resultados*. [En línea] Disponible en: [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/promo/enh2016\\_resultados.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/promo/enh2016_resultados.pdf) [22 de sept de 2017] [Último acceso: 22 sept. 2017].
- FERNÁNDEZ, E. (2014). "Sufren bullying en Neza, 7 de cada 10 alumnos: DIF", *El Universal*, 27 de mayo.
- FLORES DEL ROSARIO, P. (2016). *La filosofía en el aula*. Caracas: Ediciones del solar.
- FOUCAULT, M. (1997). *El nacimiento de la clínica*. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. 2ª ed. México: Siglo XXI Editores.
- FREUD, S. (1989). *Obras completas*. Vol. 22, 33ª Conferencia, la feminidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- FRÍAS, S.M. (2014). "Ámbitos y formas de violencia contra las mujeres y niñas: Evidencias". *Revista Acta Sociológica*, septiembre-diciembre, núm. 65, pp. 11-36.
- GARCÍA, B. (2009). "Las dimensiones afectivas de la docencia". *Revista Digital Universitaria*, 1 noviembre, 10(11), pp. 1-13.
- GARCÍA MARTÍNEZ, N., Quintero Soto, M.L. (2014). "Violencia de género en el ámbito universitario", en Quintero Soto M.L., Silvia Padilla Loredó, Elisa Velázquez (comps.). *Aplicaciones de la transdisciplina en los sistemas de Información, salud, transporte y comercio*, México: UAEM.
- GARDUÑO, M.A. (1997). *La categoría de género y su utilidad en la explicación de problemas de salud*. Buenos Aires: VII Congreso Latinoamericano de Medicina social. Oficina de trabajo sobre Género y Salud Buenos Aires.
- GIROUX, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.

- \_\_\_\_\_ (2016). *American at War with Itself. San Francisco (California): Open media series.*
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, R.M. (2013). *Violencia de género en instituciones de educación superior en México.* México: Universidad Pedagógica Nacional.
- INEGI (2016). *Violencia contra niñas, niños y adolescentes: consideraciones conceptuales, metodológicas y empíricas para el caso de México.* México (Aguascalientes): INEGI.
- KLARIC, J. (2017). *Un crimen llamado educación Versión completa HD dirigido por Jürgen Klaric.* s.l., s. n.
- LAMAS, M. (2016). Género, en: "Conceptos clave en los estudios de género". UNAM. *Programa Universitario de Estudios de Género.* PUEG. Vol. 1<sup>a</sup> ed., p. 168.
- LATAPI, P. (2005). *¿Cómo aprenden los maestros?* México (Ciudad de México): SEP. Cuadernos de Discusión.
- LEON CROCHÍK, J. (2016). *Jerarquía, violencia e intimidación entre los estudiantes de la escuela primaria.* Paidéia, septiembre-diciembre, 26(65), pp. 307-315.
- LOCKE, J. (1983). *Ensayo sobre el gobierno civil.* México: Ed. Porrúa.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, O. (1998). *Enfermas, mentirosas, temperamentales.* México: Plaza y Valdés.
- MCLAREN, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- MENDOZA MORTEO, M. (2011). *Prevención de la violencia de género en las universidades: características de las buenas prácticas dialógicas.* (Doctorado en Sociología), Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MICHEL, A. (2004). "Los estereotipos sexistas en las escuelas y en los manuales escolares". *Educere, Perspectiva de género,* enero-febrero-marzo, año 5(12), pp. 67-77.
- MOLINA, B. (2010). *Teoría de género. Contribuciones a las Ciencias Sociales, 1, 2.* Recuperado el 19 de abril de 2016, de <http://www.eumed.net/rev/cccss/10/yimb2.htm>
- MORENO, C. et al. (2011). "Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención". *Revista Electrónica de Psicología Iztacala,* marzo, 14(3).
- OEA (2007). *Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Doc. 68,* 20 de enero 2007. Organización de los Estados Americanos.
- OMS (2002). *Informe mundial sobre violencia y salud.* Sinopsis, Ginebra, Suiza: s.n.
- OMS-OPS (2011). *Prevención de la violencia. La evidencia.* Washington, D.C.: Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud.
- ONU (s/f). *Elementos esenciales de planificación para la eliminación contra la violencia de mujeres y niñas.* Consultado en [www.unwomen.org/es/what-we-do/hiv-and-aids/violence-against-women](http://www.unwomen.org/es/what-we-do/hiv-and-aids/violence-against-women), el 30 de enero de 2018.

- ONU, MUJERES (2017). *Hechos y cifras: Acabar con la violencia contra mujeres y niñas*, s.l.: s.n.
- PADILLA, S. (2014). *Breve historia educativa y cultural del municipio de Nezahualcóyotl (1963-2013)*. México: Plaza y Valdés.
- PADILLA, S., Quintero, M. L. y Velázquez, E. B. (2012). *Género y salud*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- PADILLA, Y. M., Serna, S. B. y David, G. J. (2017). *Convivencia escolar en instituciones educativas y su relación con el bullying y el cyberbullying*. Colombia (Santiago de Cali): s.n.
- PAYNE, M. (2002). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós.
- PERRENOUD, P. (2015). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.
- PIEDRA, J., García, R., Latorre, A. y Quiñones, C. (2013). "Género y educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas. Profesorado". *Revista de curriculum y formación del profesorado*. enero-abril, 17(1), pp. 224-244.
- PLATÓN (2010). *Diálogo, La República*. serie Sepan Cuantos. México: Porrúa.
- QUIARAGUA, C. J. (2016). "¿Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas?", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, septiembre-diciembre, 16(3), pp. 4-21.
- RAMOS, L. y Moctezuma, G. (2014). "La agresión sexual y la violencia de género. El caso de los asesinos y los abusadores sexuales de niños y niñas", en *La agresión y la violencia*. México: El Colegio Nacional.
- RODÓ, A. y Valdés, X. (1992). *Género, mujer y sociedad*. Sur, Santiago de Chile.
- RUIZ-RAMÍREZ, Rosalva y Ayala-Carillo, M.R. (2016). "Violencia de género en instituciones de educación". *Revista Ra Ximhai*, vol. 12, núm. enero-junio.
- SCOTT, J. (1986). "Gender: A useful category of historical analysis". *American Historical Review*, núm. 94, pp. 1053-1075.
- SEP-SSA (2008). *Manual para el Maestro del programa Escuela y Salud, Desarrollando competencias para una nueva cultura de la salud*. 1ª ed. México.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: SEP.
- SEP-UNICEF (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México* (INVGEBM), México: SEP, Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas-UNICEF.
- \_\_\_\_\_ (2016). *Estadísticas del Sistema Educativo*. México. Ciclo escolar 2015-2016. [En línea] Disponible en: [http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_15MEX.pdf](http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf) [Último acceso: 22 de septiembre de 2017].
- SHAMAH, T. (2010). *Encuesta Nacional de Salud en Escolares 2008*. Cuernavaca: instituto Nacional de Salud Pública (MX).

- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar*, México: SEP.
- SS (2010). *Guía para la Incorporación de la Perspectiva de Género en Programas de Salud*. Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, 1-25.
- STUART MILL, J. (2010). *El sometimiento de la mujer*. Madrid: Alianza editorial.
- TOURAINÉ, A. (2007). *El mundo de las mujeres*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2015). *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*. Nueva York: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO; UNGEI; EFAGMR (2015). "La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos". Documento de Política, marzo, pp. 1-19.
- USÓN, P. (2012). *Entre maestros*. Barcelona: LEA.
- VALLS CAROL, R. (2008). *Violencia de género en las universidades españolas. Memoria final 2006-2008* (Exp. 50/05), Barcelona.
- VARGAS, C. y Pérez, J.M. (2010). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes en México. Miradas regionales*. Ensayo temático La Infancia Cuenta en México 2010. Ciudad de México: Red por los Derechos de la Infancia en México.
- VÁZQUEZ, R., Villanueva, A. E., Fernando, A. y Ramos, M. A. (2005). "La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no-violencia escolar". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 27 de octubre, 10(27), pp. 1047-1070.
- VELÁZQUEZ, E. (2011). *Lilith: nombre prohibido. Lo erótico de lo siniestro*. México: Castellanos editores.



# Índice

INTRODUCCIÓN . . . . .	5
ESTADO DEL CONOCIMIENTO . . . . .	11
LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INVESTIGACIÓN . . . . .	17
ACTORES EDUCATIVOS . . . . .	21
LA TAREA DEL EDUCADOR . . . . .	27
ACTITUDES DEL DOCENTE. . . . .	33
VIOLENCIA ESCOLAR . . . . .	39
RUPTURA DE PARADIGMAS. . . . .	55
CONTRA LA SUBJETIVIDAD FEMENINA. . . . .	59
TORTURA Y SUFRIMIENTO A LAS MUJERES . . . . .	65
LOS SECRETOS FEMENINOS . . . . .	67
DEL SOMETIMIENTO A LA CIUDADANÍA DE LAS MUJERES . . . . .	71
POR EL RECONOCIMIENTO DE LAS MUJERES . . . . .	77
LA ORGANIZACIÓN DE LAS MUJERES. . . . .	81
CIUDADANÍA Y EQUIDAD. . . . .	83

UNA APUESTA POR LA TOLERANCIA .....	85
ACCIONES CONTRA LA VIOLENCIA.....	87
IMPLICACIONES SOCIOCULTURALES DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO .....	89
CONCLUSIONES.....	91
FUENTES CONSULTADAS .....	95

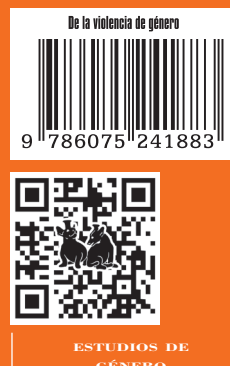
De la obra  
*De la violencia de género a la educación de la equidad social*,  
el proceso editorial se terminó en la Ciudad de México durante  
el mes de octubre del año 2018. La edición impresa  
sobre papel de fabricación ecológica con  
*bulk* a 80 gramos, estuvo al cuidado  
de la oficina litotipográfica  
de la casa editora.





ISBN 978-607-524-188-3

En el presente libro pretendemos resaltar la comprensión conceptual y metodológica de la perspectiva de género y su aplicación para crear y propiciar relaciones de igualdad entre mujeres y hombres, así como para identificar y prevenir la violencia y la discriminación que se presenta en la sociedad. La violencia no es un fenómeno aislado, obedece a múltiples factores y se intensifica cuando el contexto sociocultural la justifica, promueve o tolera. Nuestra labor docente, entre otras cosas, radica en elaborar propuestas de formación y reeducación de los individuos para reinventar un mundo con menos violencia, fincado en el basamento de la tolerancia y la comprensión a la diferencia desde el reconocimiento de los valores universales del respeto a la vida, la salud integral de cuerpo, mente y espíritu, y el derecho a la libertad.



Universidad Autónoma  
del Estado de México



estudios  
de género  
ESTUDIOS DE GÉNERO