

El Cotidiano

ISSN: 1563-7417

#233

CULTURA DE LA VIOLENCIA Y EDUCACIÓN



Universidad
Autónoma
Metropolitana



Casa abierta al tiempo Azcapotzalco

Mayo-junio 2022

Año 37, \$35.00



El Cotidiano

Director: Raúl Rodríguez Guillén

Editor Responsable: Tomás Bernal Alanís

Comité Editorial: Raúl Rodríguez Guillén, Norma Ilse Veloz Ávila, Karina Ochoa Muñoz, Marco Antonio Leyva Piña, Juan Reyes del Campillo, Ana María Fernández Poncela, Francisco Reveles Vázquez, Jorge Mercado Mondragón, Manuel Alejandro Ramos López.

Coordinadores de las secciones fijas:

Educación, Cultura Política y Medios: Adrián de Garay Sánchez y Hugo Aboites Aguilar.

Economía Nacional y Relaciones Laborales: Marco Antonio Leyva, Griselda Martínez V., Sergio Sánchez, Abel Pérez, Juan Froylán Martínez, Cristian Leriche

Democracia y Cambio Político: Juan Reyes del Campillo, Gabriela Ángela Magdaleno Del Río, Víctor Alejandro Espinoza Valle, Víctor Reynoso, Francisco Reveles, Manuel Alejandro Ramos López, Carlos Bustamante López

Panorama Internacional: Miriam Alfie, Silvia Vélez, Agustín Cue, Alejandro Becerra, Carlos Vilas, Neil Harvey

Movimientos Sociales y Violencia Política: Rosalía Carrillo Meraz, Carmen Cariño Trujillo, Carlos Alberto Ríos Gordillo, José Luis Cisneros

Dictaminadores: Hugo Aboites, Jaime Aboites, Arturo Anguiano, Alejandro Carrillo, Michel Chauvet, Adrián de Garay, Rosa Albina Garavito, Alenka Guzmán, Luis Hernández Navarro, Luis Arturo Jiménez, Cristian Leriche, Francisco Zapata, Yolanda Massieu, Norma I. Veloz Ávila

Portada: Emiliano Imati Rodríguez Veloz, Isis Andrea Torres Molina

Coordinación Administrativa: Gabriela Pérez Venegas

Distribución: María de Lourdes Delgado Reyes, Víctor Hugo Ramírez Jiménez

Fundadores: Rosa Albina Garavito Elías, Augusto Bolívar y Edmundo Jacobo Molina

Esta revista está indexada a nivel nacional e internacional en la Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (Redalyc).

Rector General

Dr. José Antonio De Los Reyes Heredia

Secretaría General

Dra. Norma Rondero López

Rector de Unidad

Dr. Oscar Lozano Carrillo

Secretaría de la Unidad

Dra. Yadira Zavala Osorio

Director de la División

de Ciencias Sociales y Humanidades

Mtro. Miguel Pérez López

Secretario Académico de la División

de Ciencias Sociales y Humanidades

Lic. Gilberto Mendoza Martínez

Nuestra revista es el producto de un proceso de investigación que recoge diversas experiencias teóricas y metodológicas.

Por otra parte, es el resultado de la conjugación de los intereses teóricos de una serie de investigadores que han adoptado como desafío el referirse a la realidad inmediata, intentando superar, aunque sea en parte mínima, el sentido común.

Es un proyecto universitario en el mejor de sus sentidos: pluralista, abierto a la crítica y, por tanto, no sectario. Pretende entregar un instrumento de expresión a los académicos de nuestra Universidad y a aquellos que compartan estos principios, con la idea de que la referencia a lo real no se reduzca a las investigaciones de largo plazo ni al juicio periodístico, sino que sea posible también referirse al presente en forma rigurosa.

Our magazine is the product of a research process that shows a diversity of theories and methodologies. Also, it is a result of the unification of a variety of researchers coming together with theoretical interests and the need to express their beliefs on the immediate reality of Mexico, and how it affects us all.

This magazine is a University project in the very best sense. Our magazine is pluralistic, open to all critics and nonsectarian. We feel that it is an instrument of expression for the Academics of our University and for those who share similar principles.

The idea is that the reality cannot be reduced to long-term research and neither to periodical judgment, but to understand the reality as it is. We hope that this is a possible form to comprehend the present in a more structural way.

We welcome all participation and submissions.

EL COTIDIANO. Año 37, número 233, mayo-junio de 2022, es una publicación bimestral editada por la Universidad Autónoma Metropolitana a través de la Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades. Prolongación Canal de Miramontes 3855, colonia Ex-Hacienda San Juan de Dios, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14387, Ciudad de México y Av. San Pablo Núm. 180, Edificio K, cubículo 011, colonia Reynosa Tamaulipas, Alcaldía Azcapotzalco, C.P. 02200, Ciudad de México, teléfonos 53189336 y 53189109, apartado postal 32-031, C.P. 06031, Ciudad de México, México, página electrónica de la revista: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx>. Correo electrónico: cotid@correo.azc.uam.mx.

Editor Responsable: Tomás Bernal Alanís. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo de Título No. 04-2018-092714104900-203, ISSN 1563-7417, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Lucino Gutiérrez Ortiz, Unidad Azcapotzalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades; Avenida San Pablo#180, Edificio K, Salón 011, Col. Reynosa Tamaulipas, Alcaldía Azcapotzalco, C.P. 02200; fecha de última modificación: Junio de 2022. Tamaño del archivo 894 MB.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana.

Revista No. 232

Reforma eléctrica
y soberanía nacional

Marzo-abril 2022
Año 37. ISSN en trámite
Periodicidad Bimestral

Certificado de Licitud de título 5306.
Certificado de Licitud de Contenido 4086.



Bienvenidos a El Cotidiano

Revista de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAM - Azcapotzalco

Buscar

Antecedentes

Nuestra revista es el producto de un proceso de investigación que recoge diversas experiencias teóricas y metodológicas.



ver info

Comentarios al editor

Envía tus comentarios al editor, tus opiniones son muy importantes y hacen que nuestro sitio mejore continuamente.



ver info

A nuestros colaboradores

Requisitos técnicos y de contenido para que puedas colaborar con nosotros. Descarga el PDF para tu comodidad.



descargar

“ SOBRE EL COTIDIANO:

Es un proyecto universitario en el mejor de sus sentidos: pluralista, abierto a la crítica y, por tanto, no sectario. Pretende entregar un instrumento de expresión a los académicos de nuestra Universidad y a aquellos que compartan estos principios, con la idea de que la referencia a lo real no se reduzca a las investigaciones de largo plazo ni al juicio periodístico, sino que sea posible también referirse al presente en forma rigurosa.

LUIS MÉNDEZ BERRUETA, EDITOR EMÉRITO

www.elcotidianoenlinea.com.mx

Cultura de la violencia y educación

Presentación	<u>5</u>		
Estudio comparativo: violencias en universidades públicas mexicanas		Narrativa sobre la violencia de género en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)	
<i>Rosalía Carrillo Meráz</i>	<u>7</u>	<i>Priscila Amayrani L. Ugalde</i>	<u>55</u>
<i>Rafael Montesinos Carrera</i>			
Violencias en contra del estudiantado de posgrado en México		Educación, desigualdad sociodigital y pandemia. Un recuento latinoamericano	
<i>Florencia Peña Saint Martin</i>	<u>17</u>	<i>Abel Pérez Ruiz</i>	<u>69</u>
<i>Scherezada López Marroquín</i>			
Las modalidades de la protesta contra la violencia por razones de género en México. Una lectura sintomática		Ciberacoso en estudiantes. Entre amenazas e intimidación y ataques en los videojuegos	
<i>Griselda Gutiérrez Castañeda</i>	<u>31</u>	<i>Luz María Velázquez Reyes</i>	<u>77</u>
Un reto en común: combatir la violencia de género en las universidades mexicanas		La educación artística: una alternativa para llegar a la inclusión educativa	
<i>Luis Alberto Monroy Lara</i>	<u>43</u>	<i>Samantha Mesina Velasco</i>	<u>91</u>

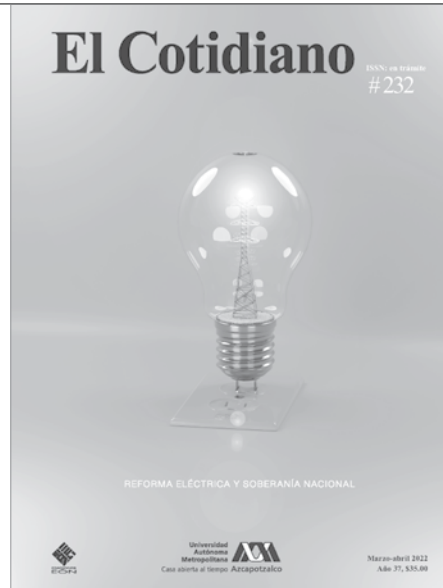
EL Cotidiano

Complete su colección. Al suscribirse solicite hasta 12 diferentes ejemplares de la revista bimestral.

EL Cotidiano

Precios de suscripción (6 ejemplares):

- \$ 255.00 En el D.F.
- \$ 340.00 En el interior de la República
- 45.00 USD En el extranjero



Formas de pago: * Cheque certificado
a nombre de la Universidad Autónoma Metropolitana
* Efectivo

Información y ventas:

☎ 53 18 93-36
Apartado postal 32-031, C.P. 06031, México, D.F.

✂.....

SUSCRIPCIONES

Fecha: _____

Adjunto cheque certificado por la cantidad de: \$ _____ a favor de la
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, por concepto de suscripción y/o pago
de (____) ejemplares de la revista **EL Cotidiano** a partir del número (____)

– Deseo recibir por promoción los números: _____

Nombre: _____

Calle y número: _____

Colonia: _____ Código postal: _____

Ciudad: _____ Estado: _____

Teléfono: _____

– Si requiere factura, favor de enviar fotocopia de su cédula fiscal

RFC _____ Dom. Fiscal _____

Presentación

Cultura de la violencia y educación

La violencia es un elemento presente y latente, la cual se muestra en distintas morfologías y es la causa-consecuencia de diversas problemáticas sociales en el México actual. La cultura de la violencia se puede tomar como una de las múltiples versiones y derivaciones de la presencia social y, por ello, del estudio de las violencias.

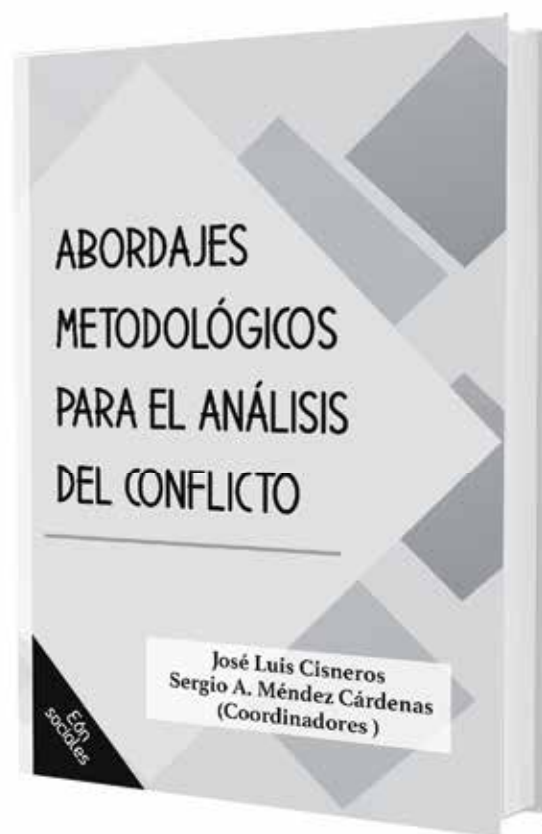
La educación, por su parte, sigue siendo el principal proyecto de desarrollo, movilidad, inclusión y cambio social. Sin embargo, simultáneamente, es el recinto de reproducción de prácticas culturales estructurales que implican al personal administrativo, profesores y alumnado. Entre estas prácticas, la violencia cultural sobresale y se coloca como una problemática a resolver.

En el **Cotidiano 233** se expone la cultura de la violencia en relación con la educación y sus impactos sociales que se evidencian en temas adscritos como la estructura universitaria, el género, la identidad, la desigualdad y los medios virtuales. Los estudios que se presentan se enfocan en el análisis de dichos tópicos, se exponen sus principales propiedades y, además, se plantean alternativas para la solución de la violencia como problema social en el campo educativo.

Novedad editorial

Abordajes metodológicos para el análisis del conflicto

José Luis Cisneros y Sergio A. Méndez Cárdenas
(Coordinadores)



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

Estudio comparativo: violencias en universidades públicas mexicanas*

Rosalía Carrillo Meráz**

Rafael Montesinos Carrera***

El presente artículo revela una aproximación comparativa de las violencias que acontecen en el ámbito de las universidades públicas. Esta investigación fue elaborada desde una metodología mixta (cuestionarios, entrevistas y grupos focales) en 14 instituciones de educación superior de la República mexicana. Hoy presentamos una modesta síntesis de ese trabajo, a partir de algunos aspectos de las violencias detectadas en la Universidad Veracruzana, la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, la Universidad Autónoma de Baja California Sur, la Universidad Autónoma Metropolitana y el Instituto Tecnológico de La Paz, así como un primer intento de establecer criterios propios de los estudios comparativos sobre el tema de la violencia, evidenciando las principales problemáticas que enfrentan las Instituciones de Educación Superior.

Introducción

Cada vez se hace más sensible el fenómeno de la violencia que vive el mundo en la segunda década del siglo XXI. Desde todo tipo de guerras: rebeliones regionales o de alcance mundial, crímenes de Estado incluidos los de “cuello blanco”, violencias impuestas por el crimen organizado, hasta la violencia intrafamiliar y toda forma de violencia simbólica inherente a sociedades presumible-

mente civilizadas que, en su versión más precaria, hace de las diferencias sociales un ejemplo gráfico de la violencia social intrínseca a las bondades y miserias de cada sistema político. Así, sociedades como la mexicana y otras todavía más distantes de hacer realidad un Estado de Derecho, muestran lo más grotesco del fracaso de la Modernidad, el sentido contrario de lo que apunta la razón. No es gratuito que Gandhi señalara que: *la peor expresión de la violencia es la pobreza*.

Ya no basta con señalar que la tendencia del mundo actual es la incertidumbre, que la inestabilidad que impone la dinámica del tiempo, el constante cambio, exige continua adaptación a las nuevas formas que adquiere el ambiente, cada vez más drásticas que obliga a los países, instituciones, organizaciones, empresas y/o personas, a sentir lo que

realmente significa la incertidumbre sobre el futuro inmediato (Luhmann, 1992, 1991; Beck, 2002, 1999). Ya no se trata de la pérdida del nivel de vida, el desempleo, la miseria en la que se encuentra una parte sustancial de la población mundial, sino de una violencia galopante que amenaza lo único que va quedando como elemental: la vida.

Hoy, México es uno de los peores ejemplos de lo que acontece en el mundo “moderno”. Una crisis social que no parece tocar fondo. Una situación política, económica y cultural que no alienta expectativas de un futuro mínimamente alentador. Un gobierno desacreditado que no ve ni escucha las demandas sociales más urgentes. Una clase política y empresarial que no se cansa de confirmar su ambición por el poder, altos niveles de corrupción, negligencia e ineptitud, lo que nos sume

* Proyecto de investigación: estudio comparativo sobre la violencia en las universidades públicas, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

** Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

*** Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.

en una obscuridad tal que impide siquiera pensar en alguna forma de futuro esperanzador (Montesinos, 2016a). Y por si fuera poco, la incapacidad de los últimos gobiernos para restablecer el orden y someter al crimen organizado, lo que parece el principal reto del siguiente sexenio (2018-2024) y francamente imposible de solventar en el corto plazo.

Un escenario que exhibe el fracaso de toda estrategia de carácter militar/policiaco y un discurso gubernamental que constantemente recurre al símbolo de la educación, como la vía que podría coadyuvar a la solución del fenómeno de la violencia que vive el país. Ello llama a las *Instituciones de Educación Superior* (IES), particularmente a las universidades públicas, a demostrar que cumplen con su *razón de ser*, por lo cual están en condiciones de incidir en la resolución del complejo fenómeno de la violencia que vive la sociedad mexicana.

Es precisamente la universidad, y con ello el conjunto de IES con las que cuenta la sociedad, la institución que debiera cumplir con uno de los principales cometidos de la cultura: *la transmisión del conocimiento científico entre generación y generación*. Pero también, y de manera muy significativa, la generación de conocimiento científico y humanista que permita resolver los problemas y satisfacer las necesidades de la sociedad a la que se debe. Más aún, prevenir contingencias y disminuir los impactos negativos de fenómenos previsible.

Así que sería de esperar que las IES estuvieran más que preparadas para actuar en consecuencia del fenómeno de la violencia que se vive en México, para intervenir socialmente y detallar las políticas públicas que debieran activarse para resolver este fenómeno en el mediano y largo plazo. Desafortunadamente, no existe una solución mecánica. Se trata de construir el primer escalón que permita ir levantando la urgente *cultura ciudadana* que tanto requiere la sociedad mexicana.

En ese sentido, tendríamos que determinar si en realidad las IES están en condiciones de llevar a cabo esta imperiosa actividad cuyo objetivo sería, primero, determinar si cuenta con suficientes especialistas para concretar un proyecto de esta naturaleza; segundo, si cuenta con las *condiciones intra-institucionales* para que dichos especialistas se hagan cargo de tal responsabilidad; y tercero, si existe la voluntad política de las autoridades universitarias y funcionarios públicos para no caer en la *cultura de simulación* que ha sepultado los escritorios de la alta burocracia con un sinnúmero de proyectos que debieran servir para la solución inmediata de muchos de los problemas contemplados en la agenda nacional.

Este trabajo de investigación se ubica en el segundo punto mencionado anteriormente, por lo cual aquí intentaremos evaluar el clima organizacional en el que interacciona la comunidad universitaria, empezando por identificar las formas de violencia que se ejercen en el interior de las IES. De hecho, dada la experiencia recogida desde 2010, *hemos aprendido que el objeto de estudio de este tipo de investigación resulta políticamente incorrecto dados los intereses de las autoridades y grupos de poder existentes en las universidades públicas*.

Por nuestro lado, siguiendo la premisa de la que parte el *Observatorio Nacional sobre Violencia entre Hombres y Mujeres* (ONAVIHOMU): *el enemigo número uno de la sociedad mexicana es la cultura de la simulación*; reiteramos, entonces, la pertinencia de un orden expositivo reconociendo que en las sociedades occidentales, al menos, se idealiza el carácter simbólico que poseen la universidades públicas. De tal forma, se hace necesario que desmantelamos el telón, desmontemos la escenografía y nos adentremos no sólo en lo que propone el guión institucional, sino en el contenido subjetivo implícito en esta puesta en escena, como lo sugiere Goffman (1977). Y con ello descubramos lo que está más allá de un discurso que exalta el valor social del espacio del conocimiento, alimentado por los principios de la ética y el humanismo, campo de debate que promueve la tolerancia, el compromiso social, el respeto y la solidaridad.

Investigaciones sobre violencia en las IES

El problema de la violencia suscitada dentro del espacio universitario no es nuevo; sin embargo, hasta los años noventa inicia el análisis de esta problemática motivada por los estudios de género, principalmente proponiendo un análisis sobre las violencias vividas por las mujeres en dicho espacio. Casi una década después, se empiezan a visualizar los problemas de violencia entre todos los actores universitarios (Eyre, 2000; Amórtegui, 2005; Castro y Vázquez, 2008; Oliver y Valls, 2009; Zamudio, Ayala y Andrade, 2011; Montesinos y Carrillo, 2010, 2011, 2012, 2014, entre otros). Posterior a 2015, en México se genera material importante respecto al tema, gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, quien convocó a investigadores especializados de todo el país a investigar a fondo esta problemática (Sánchez, 2015; Casillas, Dorantes y Ortiz, 2017; Martínez, 2017; Acuña y Román, 2018; Acuña, Román, Cubillas y Saldaña, 2017; Sánchez et al., 2018; Tlalolin, 2018; Carrillo, 2015, 2016, 2017; Montesinos, 2016). Los resultados de las investigaciones, en general, muestran un análisis del problema sin que necesariamente

a partir de ello se propongan soluciones al respecto. Por ello la necesidad de seguir produciendo conocimiento sobre este tópico.

La presente investigación propone el análisis de las percepciones, experiencias y reacciones de la comunidad universitaria (alumnos, profesores, administrativos/empleados y funcionarios) ante las diferentes formas de violencia ejercidas en cinco instituciones de educación superior (IES), tomando en cuenta los roles que ejercen ante esta problemática (testigos, víctimas y/o victimarios). También se pretende conocer su percepción de las iniciativas institucionales para atender este problema. Con ello se busca conocer los índices de violencia para diseñar estrategias que ayuden a prevenir, atender, contener y disminuir la violencia a su mínima expresión dentro del espacio universitario, pero sobre todo a impulsar un *proceso institucional de aprendizaje continuo de la No Violencia*.

Violencias posibles en las IES

Independientemente de que exista en México una clasificación de violencias en contra de las mujeres (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia [LGAMVLV], 2008), y que con ella se pretenda promover una cultura de no violencia en contra de ese género, en la metodología propuesta como estrategia de investigación en el *Observatorio Nacional sobre la Violencia entre Hombres y Mujeres* (ONAVIHOMU), consideramos las siguientes premisas planteadas a partir de la experiencia del trabajo de campo sobre *violencia entre los géneros y violencia en las universidades/IES*, realizado en los últimos 10 años.

En primer lugar, hacemos una distinción de la *Violencia y la violencia simbólica*. Para nosotros es fundamental discernir entre estos dos tipos. La primera alude a toda aquella agresión inferida por un individuo o grupo en contra de otro sujeto, individual o colectivo; es decir, cuando una de las partes tiene por objetivo dañar a la humanidad o propiedades de otro. Se trata, entonces, de una violencia objetiva, física, material. En el caso de la segunda, entendemos aquellas formas en que un individuo o grupo agrede a la psique o subjetividad de otros; es simbólica porque no requiere el uso de la fuerza física en contra de un individuo o colectividad, si no agresiones a través de la comunicación personal o masiva, oral o corporal, que intimida, exhibe, desprecia o difama al otro, afectando su psique, estado emocional y/o imagen social.

En el caso de la *Violencia (material u objetiva)*, contemplamos cualquier daño físico que se le infrinja al individuo, robo o daño a sus pertenencias. En el caso *simbólico*, se encuentra todo tipo de violencia que subyace a las relaciones sociales diferenciadas, donde unos poseen alguna forma de poder y otros se someten a él. Por ello es reconocida como todo tipo de violencia que deriva de las diferencias de un sistema de clases sociales, organizacional/institucionales, raciales, de género, generacionales, culturales, etcétera.

Entendemos por *Violencia docente* todas las formas de violencia que ejercen las/os docentes en contra de sus alumnas/os. Se trata de una violencia tanto objetiva como simbólica donde la víctima es exclusivamente el alumnado. Es violencia docente cuando el profesor/a ejerce una violencia en contra de sus alumnas/os, ya sea material (golpes con objetos —la regla, el borrador, las llaves—, castigos corporales —exposición del alumno al sol, arrinconarlo en el salón de clases—, coscorriones, jalón de orejas, cachetadas, empujones, palmadas en cualquier parte del cuerpo, tocamientos, violación, etc.) o simbólica (gritos, insultos, denostación, desprecio, ninguneo, exhibición pública, difamación, estigmatización, marginación, humillaciones, chantajes, amenazas, intimidación, burlas, discriminación, etc.).

Para nosotros es importante visualizar la *Violencia de género* como todas aquellas violencias, materiales o simbólicas, ejercidas en contra de hombres o mujeres por el solo hecho de pertenecer a uno u otro género. Es importante resaltar que, en este punto, son las mujeres quienes viven mayor violencia de género. Las principales manifestaciones de la misma se dan a través de hostigamiento y acoso sexual. Ambos manifestados en las siguientes prácticas: imágenes de naturaleza sexual que incomodan, piropos o comentarios no deseados acerca de la apariencia de la víctima; miradas o gestos morbosos, bromas o comentarios sobre la vida sexual o amorosa; insinuaciones sexuales (juego de palabras o frases de connotación sexual pronunciadas en tono inocente o indirecto para hacer entender a la víctima un deseo meramente sexual), presión para aceptar invitaciones a encuentros fuera del espacio escolar o laboral; cartas, llamadas o mensajes de naturaleza sexual no deseados, amenazas con dañar su reputación o desempeño escolar/laboral si no acepta invitaciones o propuestas sexuales; exigencia de realizar actividades que no le corresponden como castigo por no aceptar invitaciones o proposiciones sexuales, tocamientos (roces y/o contacto físico, caricias o manoseos en partes íntimas sin consentimiento), presión para tener relaciones sexuales; compartir imágenes de su

cuerpo sin su consentimiento, publicar rumores sobre la vida sexual de la víctima y, el caso más grave de este tipo de violencia, violación sexual (penetración vaginal, anal u oral sin el consentimientos de la víctima) (PGR, 2012; Carrillo, 2015).

Las diferencia entre el acoso y el hostigamiento es que en el primero no hay una relación de poder, se da entre individuos que ocupan una misma posición jerárquica (profesor-profesora, alumno-alumna), mientras que el segundo es efectuado aprovechando la diferencia jerárquica entre las partes en las que, quien ejerce mayor poder, somete al que goza de menor poder en un espacio social determinado, como el caso de las universidades (profesor-alumna, profesora-alumno, funcionario-profesor/a, funcionario-alumno/a, etc.).

Por otra parte, la *Violencia laboral* es la que se da en la interacción entre trabajadores universitarios (funcionarias/os, trabajadoras/es, administrativas/os y profesoras/es). Este tipo de violencia, también conocida como *mobbing*, deriva del término *mob* que significa turba, muchedumbre; por tanto, significa agolparse, asediar, acosar en masa en torno a algo o alguien. También puede traducirse como regañar, atacar, maltratar, abusar (Ortega Olivares, 2007). Es una conducta, práctica o comportamiento realizado de manera recurrente en el seno de una relación de trabajo con intención de minimizar la dignidad o integridad del trabajador, mediante presión psicológica hostil, disminuyendo, anulando o eliminando su rol o vida laboral.

Este tipo de violencia se ejerce por personas que tienen un vínculo laboral, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad. En ella se reconocen cinco tipos de actores: *acosador principal* (instigador), *aliados* (son quienes, por lo regular, hacen el trabajo violento motivado por el acosador), *colaboradores tácitos* (no son tan violentamente activos pero difunden rumores y se niegan a ayudar a la víctima), *testigos mudos* (observan, pero no hacen nada por ayudar a la víctima) y *amigos incondicionales o testigos no mudos* (son quienes actúan apoyando a la víctima).

Entenderemos por *Violencia escolar*, también conocida como *bullying* (proviene del inglés *bully*, bestia, matón, intimidador, acosador) o maltrato entre iguales, a toda aquella acción que refiere a comportamientos o actitudes negativas que engloban conductas agresivas e intimidantes, agresiones físicas, insultos, discriminación, rechazo y humillaciones. Sus principales actores son el *agresor*, la *víctima* y el *observador*.

“En el caso de *bullying* universitario, los estudiantes actúan por envidias, lucha de poder ante un grupo, rechazo a compañeros nuevos o sobresalientes, abuso hacia los más débiles, o como un juego donde las agresiones son tomadas como parte de la convivencia, a pesar de que generan un daño físico o psicológico” (Carrillo, 2015: 107).

En este trabajo reconocemos la violencia escolar como toda manifestación activa o pasiva ejercida con el objetivo de dañar a las/los compañeras/os de clase. Por tanto, no referiremos al *bullyng* como el conjunto de agresiones entre estudiantes, sino que trataremos cada una de las violencias por separado para analizarlas de manera independiente con el fin de conocer sus causas y posibles soluciones.

Referentes metodológicos

El presente trabajo se basó en una metodología mixta. Por una parte, se utilizó *la perspectiva de análisis cualitativo* con el objetivo de generar referentes empíricos que nos permitieran comprender las percepciones de las y los entrevistados sobre la violencia a través de entrevistas a profundidad a estudiantes, trabajadores, profesores y funcionarios, y grupos focales con estudiantes y profesoras/es, para conocer los diferentes conflictos vividos dentro del espacio universitario y algunas formas de solucionarlos, tomando en cuenta la educación recibida antes de integrarse al espacio universitario, así como el significado que cada uno de los actores da a la violencia dependiendo del rol que desempeñan dentro de la institución.

Por otra parte, se recurrió al *método cuantitativo* (estadística descriptiva) para recabar información a través de la aplicación de un cuestionario a la comunidad estudiantil, con el fin de generar datos que nos permitieran comparar el discurso de los universitarios de cuatro universidades públicas y un instituto tecnológico: *Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca* (UABJO), *Universidad Veracruzana* (UV), *Universidad Autónoma de Baja California Sur* (UABCS), *Universidad Autónoma Metropolitana* (UAM) y el *Instituto Tecnológico de Baja California Sur* (ITBCS).

Las circunstancias de cada universidad analizada fueron muy diversas, por lo que el trabajo de campo difiere en cada una de ellas. Por ejemplo, la UAM fue la primera universidad donde se trabajó; en ella tuvimos todas las facilidades para realizar dicho trabajo, dado que es la institución donde provenimos, por lo que logramos aplicar más de 2,000 cuestionarios, dos grupos focales y 19 entrevistas a profundidad a diferentes actores de la comunidad universitaria.

En el caso de la UABCS, aunque contábamos con el apoyo institucional, cuando viajamos a realizar el trabajo de campo sólo fue posible trabajar con grupos focales, mientras que nuestros contactos se encargaron de aplicar los cuestionarios con base en una muestra ya utilizada para otros fines. En total obtuvimos resultados de 468 cuestionarios, 4 entrevistas y un grupo focal con profesores.

En la UV se levantaron 477 cuestionarios, 14 entrevistas y un grupo focal con estudiantes, mientras que en la UBJAO fueron 469 cuestionarios, 4 entrevistas y un grupo focal, y finalmente, en el ITBCS se aplicaron 400 cuestionarios, se realizaron 4 entrevistas y no tuvimos oportunidad de realizar ningún grupo focal ante la abierta negativa de las autoridades de ese campus.

En el proceso de investigación, también pretendimos trabajar en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, pero, a causa de la inseguridad, no pudimos permanecer mucho tiempo en este estado y sólo tuvimos oportunidad de realizar algunas pláticas con profesores. También iniciamos la investigación en la Universidad del Mar, donde, a pesar de contar con los permisos para trabajar en los diferentes campus, en el primer intento para aplicar los cuestionarios todo el equipo de trabajo fue escoltado a la salida de las instalaciones universitarias y se nos informó que nuestro permiso para investigar había sido revocado “por órdenes superiores”.

Así, pues, tomando en cuenta que se trata de un estudio donde apostamos a la experiencia de vida de los actores universitarios, utilizamos la información cuantitativa sólo como un referente para explicar las percepciones sobre la violencia que tiene la comunidad universitaria. Por ello, el rigor metodológico en cuanto a la disparidad en el número de cuestionarios aplicados no impidió realizar un análisis profundo sobre las diferencias y similitudes de cada IES.

El contexto familiar

En esta investigación apostamos a que el entorno familiar y social influye directamente en las interacciones violentas dentro de las IES. Es importante resaltar que la educación recibida en el núcleo familiar en la mayoría de las y los estudiantes entrevistados, así como en trabajadoras y trabajadores, reflejaba altos grados de violencia (Montesinos, 2016). Fue diferente con profesoras/es y funcionarias/os, quienes preferían no hablar de su historia familiar, argumentando que no recordaban cómo era su entorno.

En las experiencias del estudiantado encontramos que la violencia en el hogar era un tema “normalizado”, así lo

expresó una estudiante en un grupo focal: “Yo no estaba acostumbrada a que me gritaran... bueno, nada más mi papá, pero otra persona no” (Alumna 1, UABJO). Al indagar en su experiencia familiar, los golpes, los insultos y la privación de actividades como castigo, eran una constante. Una compañera agregó: “Pero es que la violencia es algo normal. A mí me pegaban, me insultaban, el profe de mi primaria nos golpeaba y era algo que estaba permitido. Acá las costumbres de pueblo son diferentes, acá todo se resuelve a golpes” (risas del grupo) (Alumna 2, UABJO).

Varias personas que participaron en este grupo focal contaron su experiencia donde aparecía la figura paterna como principal fuente de violencia. Para cerrar el tema, un estudiante comenta: “No, pues la pregunta sería: ¿en qué casa no hay violencia?” (Alumno 1, UABJO), y todo el grupo soltó la carcajada, haciendo catarsis ante un tema que, evidentemente, les lastimaba.

La experiencia de otras/os estudiantes en las diferentes universidades fue similar. La violencia aparecía como una constante en su educación familiar, a la que justificaban diciendo que “era algo totalmente normal”. Esto nos muestra el grave problema al que nos enfrentamos al analizar la violencia en las IES, pues no sólo vivieron violencia en su infancia, sino que sigue siendo un modo de convivencia en la actualidad. Ante ello surge la pregunta: ¿qué toca hacer a las universidades para sensibilizar y concientizar ante la violencia no sólo a la comunidad universitaria sino al círculo familiar/social más cercano de las y los actores universitarios?

La violencia docente

Entre los casos analizados, el autoritarismo y la violencia docente fueron un tema que surgió de manera casi espontánea en las entrevistas y grupos focales. En la opinión de la comunidad universitaria y de algunos miembros de la planta académica, existen profesores que constantemente se burlan, hacen comentarios inapropiados en clase y acosan sexualmente a estudiantes; no obstante, nadie se atreve a denunciarlos porque temen represalias en su contra. Esto hace evidente la ausencia de una cultura de denuncia, la cual refleja la desacreditación de las autoridades de las IES, como instancias que responderán asertivamente hacia los actos de violencia denunciados por los estudiantes. Así lo expresó un estudiante de la UV: “... a la violencia de los profesores ya estamos acostumbrados. Desde el primer año te dicen que eres bruto, que no aprendes, que eres un burro; o en las clínicas que te insultan enfrente del paciente y así,

pero, pues ya es de cajón” (risas) (Alumno 2, UV). Esta normalización de las actitudes denostativas de los profesores pone en evidencia una cultura universitaria donde las agresiones verbales son una constante. Suponiendo que la universidad es una institución generadora de conocimiento donde priva el uso de la razón y el respeto hacia los otros, ¿por qué permitir dichas actitudes? ¿Cómo hacer para cambiar estas prácticas que merman el desempeño académico de la comunidad estudiantil?

Otra experiencia similar fue la de una participante de un grupo focal, quien refirió:

Yo al menos cuando entré [a la universidad], igual que la compañera [refiriéndose a la alumna que opinó antes que ella], no estaba acostumbrada a que me insultaran, más que mi papá. Pero eso al menos me hizo fuerte, el que mi papá me insultara, porque a mí ya me iban y me venían esas cosas que me decían. Entonces cuando yo entré a primero contesté mal una pregunta y el profesor me dijo que era una burra, que no sabía... y pues yo dije qué mala onda, pero le eché más ganas y saqué adelante mis exámenes. Entonces cuando acabó el año, ese mismo profesor me dijo bien feo, me dijo que no sabía cómo había podido yo sacar esa calificación, que de seguro tenía a alguien comprando los exámenes y me insultó (Alumna 3, GF, UABJO).

Se cuestionó a las personas entrevistadas sobre el porqué no denunciaban las conductas de los profesores autoritarios, pero no sólo los detenía el miedo a las represalias, sino que también eran expuestos al poner una queja, pues las autoridades les pedían pruebas que comprobaran que las habían violentado. Así lo externó una profesora:

Pues muchos doctores les han dicho que cualquier cosa que pase así, que se grabe en un video o algo, pero es muy difícil porque al final de cuentas no sabes cuándo va a pasar y no andas con el teléfono afuera o tu grabadora para ver cuándo pasa, para ver cuándo te van a pedir dinero o lo que sea (Profesora 1, GF, UABCS).

A muchos kilómetros de Baja California Sur, en la Ciudad de México, un profesor compartió:

Hay mucha violencia subliminal que no se ve, pero que está. Los profesores son autoritarios con los alumnos, los humillan, los tratan como idiotas, los acosan, ¿y cómo lo comprueban los alumnos? Si lo llevas a consejo

tienes que llevar pruebas, ¿cómo mides la violencia psicológica?, ¿cómo? Es un problema permanente en la UAM [y en el resto de las universidades]. Todos hemos sido víctimas de violencia, pero sin pruebas no hay delito (Profesor 1, UAM).

Ante la difícil tarea de comprobar que son víctimas de algún tipo de violencia (sobre todo psicológica y sexual), la comunidad universitaria se mantiene en silencio y las autoridades, a falta de denuncias, aseguran que los índices de violencia en las IES son casi nulos.

Así pues, nos encontramos con una comunidad universitaria dolida, cansada de los abusos de quienes detentan las posiciones de poder, por lo cual sólo les queda limitarse a “aguantar”, pues aunque alcen la voz, no tendrán una recepción por parte de las autoridades, quienes se han tardado bastante en atender los casos de violencia que tanto han afectado a las IES mexicanas.

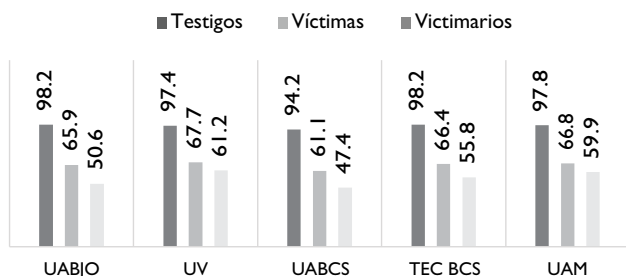
Percepción sobre testigos, víctimas y victimarios de la violencia en las IES

A continuación mostramos un gráfico sobre la percepción de la violencia en las IES, en el que se comparan las opiniones de los actos de violencia dependiendo del rol que desempeña cada estudiante: testigos, víctimas y victimarios. Podemos analizar cómo los porcentajes se asemejan en cada una de las cinco instituciones analizadas, a pesar de su ubicación geográfica y del tipo de personas que atienden.

Por ejemplo, en el caso de las personas que han sido testigos de violencia dentro de cada IES, se encontró que en todos los casos, más de 95% de la comunidad estudiantil ha presenciado un acto de violencia en las aulas y/o los espacios comunes de la universidad. Este alto porcentaje responde a que, si bien el acto violento puede ser entre una o varias personas, quienes circulan por los pasillos o comparten aula se convierten en testigos (pasivos o activos) ante dicha problemática.

Como se puede observar, en el caso de las víctimas, el porcentaje baja significativamente a 65% (en promedio). Dicha baja refleja que no todos los estudiantes han experimentado un acto de violencia dentro de su universidad, lo que puede ser un buen indicador para seguir trabajando en bajar este índice. Otro aspecto que destacamos en este porcentaje es que personas de la comunidad estudiantil no reconocen como violencia algunas agresiones que consideran “cotidianas” o “normales” dentro de la convivencia escolar. Así lo expresó una estudiante de la UV: “Yo sí he

Gráfica 1
Testigos, víctimas y victimarios de la violencia en las IES



visto que se pelean las parejitas, o que se insultan, o que hay profes que se les quedan viendo morbosos a las chavas, pero a mí nunca me ha pasado nada, bueno, a veces me han dicho gorda y cosas así, pero como que equis. Yo creo que como me ven medio ruda, pues casi nunca se meten conmigo (risas)” (Alumna 3, UV).

La experiencia de esta estudiante muestra claramente cómo las burlas hacia su aspecto físico son normales y, a decir de ella, no afectan su desempeño académico, aunque en la entrevista aceptó que faltó una temporada a clases porque se sentía muy deprimida por las burlas de que era víctima por parte de compañeras de clase. Experiencia de trayectoria laboral que nos deja un botón de muestra respecto a algunos de los tipos de violencia que ejercen las mujeres sobre ellas mismas.

Para finalizar, el porcentaje de estudiantes que aceptaron haber ejercido violencia en contra de sus pares u otros miembros de la comunidad difiere en casi 13%, mientras en la UABCS 47.4% *aceptó ser victimario*, en la UV 61.2% registró haber ejercido violencia en contra de otros miembros de la comunidad universitaria.

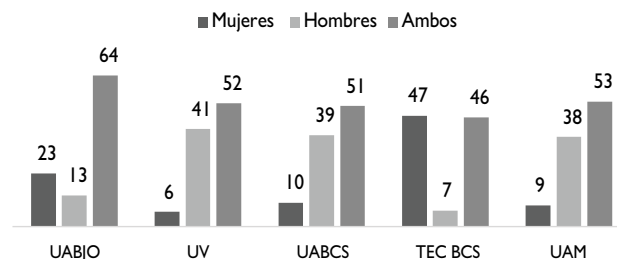
A pesar de que el cuestionario era anónimo, la diferencia entre personas que aceptan su responsabilidad ante los actos violentos guarda una diferencia significativa; no obstante, en las entrevistas fue difícil encontrar datos que nos permitieran comprender estas diferencias entre cada IES.

Quién ejerce mayor violencia

Otro punto que era importante analizar fue el que nos permitió reconocer *quién ejercía mayor violencia en función de su género*, por lo que se incluyó una pregunta en el cuestionario donde debían contestar entre tres opciones: hombres, mujeres o ambos.

Como puede observarse, las mujeres ocupan un bajo porcentaje en el ejercicio de la violencia. Mientras en la

Gráfica 2
¿Quién ejerce mayor violencia?



UV se les reconoce como victimarias en 6%, en la UABJO ocupan 23%, a excepción del ITBCS, donde el estudiantado opina que 47% de las mujeres ejerce mayor violencia. En el análisis de los datos, encontramos que quienes opinan que las mujeres ejercen mayor violencia son las mismas mujeres, mientras que los varones opinan que son ellos o ambos géneros quienes mayormente ocupan un rol de victimarios (Gráfica 2).

Encontrar que más de 50% (en promedio) opina que ambos géneros pueden ejercer violencia por igual, nos muestra un cambio de percepción en los roles genéricos, pues en investigaciones previas (Illiver y Valls, 2009; Castro y Vázquez, 2008; Zamudio, Ayala y Andrade, 2011) los autores destacan que las mujeres aparecen siempre como víctimas y los varones como potenciales victimarios. Esto puede ser un indicador de que empieza a desmitificarse la dupla víctima femenina-victimario masculino, para dar lugar a nuevas formas de convivencia entre los géneros.

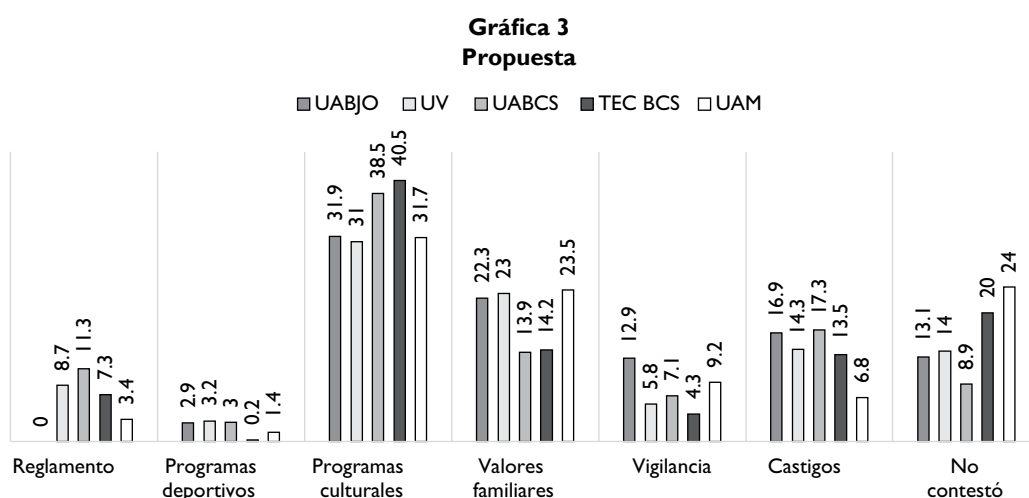
También es importante destacar que, aunque opinan que ambos géneros ejercen violencia, las expresiones de la misma cambian, así lo explicó una profesora: “... pues las mujeres discuten, se ponen a decir cosas y a ofender con las palabras. Y los muchachos tienden más a golpear, pero eso está muy encasillado, la verdad es así (Profesora 2, UABCS). Y así coincidió también un estudiante: “Pues sería el hombre más violento; aunque las mujeres también son violentas, los hombres ejercen violencia física y las mujeres violencia moral... verbal” (Alumno 2, ITBCS).

Se sigue atribuyendo la violencia “bruta”, basada en la fuerza, a los varones, mientras que las violencias “sutiles” (psicológicas) son ejercidas mayormente por mujeres. Esto no quiere decir que una u otra causen menor daño; ambas expresiones de la violencia pueden ser potencialmente dañinas no sólo para las víctimas, sino también para quienes son testigos de las mismas.

Propuestas para disminuir la violencia en las IES

Como parte de la escucha activa propuesta por nuestro proyecto, la última parte del cuestionario aplicado incluía una pregunta abierta donde se pedía a la comunidad que describiera las acciones que implementaría si estuviera en sus manos solucionar el problema de la violencia en las IES. Esto con la finalidad de realizar propuestas encaminadas a intervenir en cada una de las universidades para sensibilizar, concientizar, prevenir y atender los casos de violencia.

En el trabajo cualitativo, entrevistas y grupos focales, al finalizar, se les pedía que propusieran acciones para poner fin al problema de la violencia, así fue posible comprobar que la principales peticiones de la comunidad universitaria fueron campañas de sensibilización y concientización de la violencia a través de conferencias, talleres, grupos focales, coloquios, campañas culturales (apareciendo el teatro como la principal herramienta de trabajo) y, lo que aparecía como una constante, apoyo psicológico tanto a víctimas como a victimarios, como se puede ver en la gráfica 3:



Seguido de la petición de programas culturales e informativos, la comunidad apostaba a que los valores familiares son la mejor solución al problema de la violencia. Sin embargo, en este punto la universidad tiene injerencia en las familias sólo por medio de su comunidad, pero difícilmente se pueden modificar los aprendizajes previos a la educación superior. Por ello consideramos que la primera opción, los programas culturales, podrían atender el tema de los valores para crear conciencia desde la universidad hacia afuera y no viceversa.

Por otra parte, la comunidad refirió que los castigos y/o sanciones son la mejor vía para resolver la violencia; entre ellos, mencionaron: pedir una disculpa pública, la suspensión temporal o definitiva (rescisión de contrato en caso de profesores y/o trabajadores), y lo que más llamó nuestra atención fue la propuesta de talleres de sensibilización como castigo. Es decir, algunas personas de la comunidad consideran que quienes ejercen violencia lo hacen sin reflexionar previamente al respecto, por lo que

solicitan que se les obligue a tomar cursos que les ayuden a visibilizar sus malas prácticas.

A lo anterior nosotros hemos agregado que para la sensibilización de cualquier sujeto individual o no, que incida en un acto de cualquier forma de violencia, sea convocado a un taller sobre las formas de ejercer violencia y cómo contenerlas, acción que sería registrada como parte del expediente correspondiente que garantice una llamada de atención, siempre y cuando la violencia ejercida no caiga dentro del reglamento de conductas institucionales, como altamente lesivas a la víctima y que merezca la sanción máxima: expulsión definitiva o rescisión de contrato.

Por otra parte, llamó también la atención que pocos entrevistados opinaran que mayor vigilancia podría reducir la violencia, aunque sí consideraban necesarias otras medidas de seguridad, como: la instalación de cámaras de seguridad en el espacio universitario y calles aledañas, instalación de torniquetes en las entradas, rondines policiacos en las horas pico (de entrada y salida de clases, así como en las ac-

tividades nocturnas) y aumentar el número de vigilantes y el sistema institucional de seguridad en el interior de la universidad.

Un porcentaje menor propuso modificaciones al reglamento universitario para definir claramente los tipos de faltas y sus respectivas sanciones, pues considera que las reglas son laxas y, como no se definen con claridad, no se aplican las sanciones correspondientes o no son aplicadas de manera eficiente, situación que la mayoría de las veces permite la reproducción cotidiana de este tipo de prácticas.

Para finalizar, se presentó la propuesta de aumentar las actividades deportivas con el fin de promover una cultura libre de violencia, pero en un grupo focal de la UV los estudiantes debatían su pertinencia al expresar: “Acá tenemos partidos amistosos con otras facultades, pero son amistosos y al final terminamos agarrándonos a madrazos... No creo que los deportes sean la mejor opción. Yo prefiero programas culturales, conferencias o talleres para identificar correctamente la violencia” (Alumno 3, GF, UV).

En las propuestas antes señaladas, lo que podemos visibilizar es la voluntad de la comunidad para buscar soluciones al problema de la violencia en el mediano y largo plazo. Si se analizan estas aportaciones, podemos observar que se trata de propuestas del todo viables, sólo falta la voluntad política de las autoridades para diseñar estrategias que atiendan las necesidades de la comunidad, como lo expresó una profesora de la UABCS: “Entonces estar informados, creo que eso es lo que hace o puede hacer la diferencia” (Profesora 3, UABCS).

A manera de conclusiones preliminares

El presente artículo es un reflejo muy acotado del trabajo de investigación realizado en cinco IES, por lo cual sólo se destacan algunos aspectos de interés del mismo, dadas las condiciones propias de un espacio editorial especializado. Ante lo cual llamamos la atención de considerar, sobre todo para los interesados y especialistas en el tema, la necesidad de consultar los diagnósticos completos de cada organización con el afán de ofrecerlos como referentes de la toma de decisiones que definan estrategias para sensibilizar, contener y prevenir la violencia primero en las universidades públicas y luego en su entorno. Lo que nosotros proponemos es lo siguiente:

1. La creación de campañas permanentes de información, sensibilización y concientización de la violencia, pues si la comunidad universitaria no distingue cuáles son actos

violentos y cuáles no, ninguna estrategia diseñada a corto, mediano y largo plazo funcionará. Primero debemos centrarnos en “desnaturalizar” o “desnormalizar” los eventos violentos aprendidos en el hogar y legitimados en el contexto social y escolar.

2. Diseñar rutas de atención a los casos que cumplan con los requisitos mínimos para garantizar el respeto de los derechos humanos de las personas que denuncian. En varias universidades encontramos que la comunidad tiene miedo a denunciar, desconoce dónde puede denunciar y/o tiene total desconfianza en las autoridades. Necesitamos, de manera urgente, crear espacios donde la comunidad se sienta segura de exigir sus derechos dentro de cada casa de estudios.
3. Garantizar un modelo de aprendizaje continuo con sus respectivos diagnósticos, donde cada IES pueda dar a conocer qué está haciendo para disminuir la violencia y qué le falta por hacer, con el fin de evaluar semestral o anualmente los tópicos donde debe poner mayor énfasis para la prevención, atención, sanción y disminución de todo tipo de violencia dentro del espacio universitario.

A pesar de las diferencias de cada IES por su ubicación territorial y el tipo de personas a las que atiende, se pudieron encontrar problemáticas muy similares en el interior de las mismas: existe una normalización de la violencia que fue aprendida y aprehendida desde el contexto familiar. En general, la comunidad reconoce las diferentes manifestaciones de violencia, pero piensa que nada puede hacer al respecto; las prácticas de violencia en las universidades públicas se manifiestan como un tema de menor relevancia porque no existe una cultura de la denuncia; la comunidad se niega a denunciar por miedo, falta de medidas asertivas para atender la violencia y porque dejaron de confiar en las autoridades. A esto se suma, lamentablemente, la complacencia o negligencia de las autoridades, quienes, a pesar de tener el compromiso institucional de garantizar la prevalencia de valores como el humanismo, ética y solidaridad, hacen caso omiso ante este fenómeno que ya es imposible de ocultar y que, a regañadientes, algunas IES tendrán que atender.

Referencias

- Acuña, C. y Román, R. (2018). “Juventud universitaria y desigualdad de género. Opinión de las y los tutores”. *GénEros*. Universidad de Colima.

- Acuña, C., Román, R., Cubillas, M. y Saldaña, B. (2017). "Cultura institucional de género en estudiantes de una institución de educación superior pública". *Praxis Investiga ReDIE*. Durango, México.
- Amórtegui-Osorio, D. (2005). "Violencia en el ámbito universitario: el caso de la Universidad Nacional de Colombia". *Salud Pública*, (7), Colombia.
- Beck, U. (1999). *Los hijos de la libertad*. Argentina: FCE.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. París: Munit.
- Casillas, M., Dorantes, J. y Ortiz, V. (2017). *Estudios sobre la violencia de género en la universidad*. México: UV/Tanable.
- Carrillo Meráz, R. (2017). "Para entender las manifestaciones de violencia en las IES". En Casillas, Dorantes y Rodríguez, *Estudios sobre la violencia de género en la universidad*. México: UV/Tanable.
- Carrillo Meráz, R. (2016). "Entre la simulación y la práctica institucional. Primer diagnóstico sobre violencia en la UAM". *El Cotidiano*, núm. 200, noviembre-diciembre, UAM-X, México.
- Carrillo Meráz, R. (2016b). "Violencia en la UAM. Testigos, víctimas y victimarios". En Guzmán, G. y Montesinos, R., *Violencia: nuevo dilema de la crisis en México*. México: UACM.
- Carrillo Meráz, R. (2015). *Violencia en las Universidades Públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM.
- Castro, R. y Vázquez, V. (2008). "La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo". *Estudios Sociológicos*, (78), 587-616.
- Domenach, J.-M. (1981). *La violencia y sus causas*. París: UNESCO.
- Eyre, L. (2000). "The discourse framing of sexual harassment in a university community". *Gender and Education*, 12(3): 293-307, septiembre.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) (2008). México: DOF.
- Lourau, R. (2001). *El análisis institucional*. Argentina: Amorrortu.
- Luhmann, N. (1991). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Madrid: Alianza.
- Luhmann, N. (1992): *Sociología del riesgo*. Guadalajara (Méx.): Universidad Iberoamericana/Universidad de Guadalajara.
- Martínez, C. (2017). *Las instituciones de educación superior y la violencia de género*. México: Eón/Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Montesinos, R. (2016). *Otra mirada a las universidades públicas. Violencia entre hombres y mujeres*. México: UAM.
- Montesinos, R. (2016a). "El Leviatán de barro. Una democracia en riesgo". En Cisneros, J. L. y Montesinos, R. (coords.), *Violencia igual a caos. El riesgo de una democracia endeble*. México: UAM-X/Colofón.
- Montesinos, R. (2014). "De la cultura de la simulación a la cultura del miedo". *El Cotidiano*, (186), julio-agosto, UAM-A, México.
- Montesinos, R. y Carrillo, R. (2012). *Entretejiendo fronteras entre hombres y mujeres. Historias de violencias vividas*. México: Universidad de Guanajuato.
- Montesinos, R. y Carrillo, R. (2012a). "Violencia en las IES. La erosión institucional en las universidades públicas". *Revista Iztapalapa*, (72), enero-junio, UAM-I, México.
- Montesinos, R. y Carrillo, R. (2011). "El crisol de la violencia en las universidades públicas". *El Cotidiano*, (170), 49-56 UAM-A, México.
- Montesinos, R. y Carrillo, R. (2010). "Feminidades y masculinidades del cambio cultural de fin y principio de siglo". *El Cotidiano*, (161), mayo-junio, UAM-A, México.
- Morin, E. (2002). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Oliver, E. y Valls, R. (2009). "Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (16), 174-175.
- Ortega Olivares, M. (2007). "Mobbing en la reestructuración laboral salvaje". *Cuando el trabajo nos castiga: debates sobre el mobbing en México*, 117.
- PGR (Procuraduría General de la República) (2012). *Protocolo de investigación ministerial, policial y pericial con perspectiva de género para la violencia sexual*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/51043/Protocolo_inv_con_pg_para_la_violencia_sexual.pdf>.
- Sánchez-Soto, M. L. (2015). "Significados asociados a la violencia en estudiantes universitarios: análisis desde la perspectiva de género". Tesis de Maestría, Instituto de Investigación Científica, Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Sánchez S., A., Carreón G., J., Molina R., H. D. y García L., C. (2018). "Contratación de un modelo de formación laboral". *Interconectando Saberes*, (5), 37-73.
- Tlalolin, F. (2018). "Violencia y actores sociales en la universidad pública: un estudio descriptivo desde la perspectiva sistémica". Tesis de especialidad en orientación educativa. BUAP.
- Valls, R., Oliver, E., Sánchez Aroca, L. R. y Melgar, P. (2007). "¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto". *RIE*, vol. 25-1, 219-231, España.
- Zamudio, F. J., Ayala, M. R. y Andrade, M. A. (2011). "Violencia en el alumnado de la Universidad Autónoma de Chapingo, según género". En *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 7-11 de noviembre de 2011. Monterrey: UANL.

Violencias en contra del estudiantado de posgrado en México

Florencia Peña Saint Martín*
Scherezada López Marroquín**

Existen investigaciones que documentan la violencia laboral y la violencia de género en contra de las mujeres en espacios laborales y académicos. Lo que se ha invisibilizado es la violencia que ejerce la institución y la propia estructura que conforman los posgrados que pretenden pertenecer o consolidarse ante la institución encargada de fomentar y avalar el desarrollo de las investigaciones científicas del país. En la búsqueda de la excelencia de los posgrados, el alumnado vive un proceso académico plasmado de violencia naturalizada. El objetivo fue analizar y visibilizar la violencia que se ejerce sobre el cuerpo de investigadores y el alumnado de los posgrados de nuestro país. Se incluyen testimonios y hechos recabados de las redes sociales, que ilustran los niveles de violencia ejercidos en espacios académicos y de investigación. Se recomienda analizar, investigar, debatir y discutir la situación que se vive actualmente en los posgrados, para deconstruir y construir el sistema que sustenta la investigación en México.

Introducción

En fechas recientes, se ha ido aceptando ampliamente la presencia de violencias en los espacios laborales. No es casualidad que el pasado 25 de junio de 2021 haya entrado en vigor en la Organización Internacional del Trabajo el *Convenio sobre la eliminación de la violencia y el acoso en el mundo*

del trabajo (No. 190)¹; recientemente, en la Cámara de Senadores mexicana se emitió el decreto aval de dicho convenio en el país². Esto fortalece y complementa que la Secretaría del Trabajo y Previsión Social haya publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, el 23 de octubre de 2018,

la NOM035STPS *Factores de riesgo psicosocial en el trabajo. Identificación, análisis y prevención*³. Estos instrumentos constituyen reconocimientos oficiales internacionales y nacionales a la existencia del problema, con la consecuente puesta en marcha de acciones para afrontarlo.

En un trabajo previo (Fernández y Peña, 2021b), se retomó a Byung-Chul Han (2017) y su propuesta del psicopoder como fuerza decisiva en la transformación de las subjetividades como mecanismo de control en el capitalismo global hegemónico que se impuso prácticamente en todo el

* Profesora-investigadora de tiempo completo, Escuela Nacional de Antropología e Historia. Correo electrónico: <doniaflor@yahoo.com>.

** Posdoctorante, Escuela Nacional de Antropología e Historia. Correo electrónico: <schermarlop@gmail.com>.

¹ <https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C190>, 15 de febrero de 2022. En orden subsecuente, a la fecha lo han ratificado: Uruguay, Sudáfrica, Namibia, Mauricio, Italia, Grecia, Fiji, Ecuador, Argentina, Reino Unido e Irlanda del Norte.

² Senado de la República (15 de marzo, 2022). "Pleno del Senado aprueba Convenio 190 de la OIT; elimina violencia y acoso laboral". <<https://comunicacionsocial.senado.gob.mx/informacion/comunicados/2126-pleno-del-senado-aprueba-convenio-190-de-la-oit-elimina-violencia-y-acoso-laboral>>, 17 de marzo de 2022.

³ <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5541828&fecha=23/10/2018>, 15 de febrero de 2022.

mundo después de la caída del muro de Berlín. Para el autor, el neoliberalismo promueve la transmutación de los seres humanos a lo que denomina “el sujeto del rendimiento” que, por sí solo, sin la necesidad de coacción, al proponerse tener poder, prestigio y dinero se esfuerza al máximo por lograrlos, con el espejismo colectivo de que ello es posible con esfuerzo y talento personales.

Así, este sujeto se exige a sí mismo hasta los límites del agotamiento, lo cual explica en gran parte las nuevas patologías (Fernández y Peña, 2021b: 393):

Es en este escenario que puede explicarse el surgimiento de las nuevas epidemias, reflejo de los malestares subjetivos que devienen cuando las expectativas de “éxito” no se cumplen. Tienen su origen en que ahora el enemigo es interno cuando el sujeto, para poder hacer, se auto explota, como contraparte, se culpa de sus “fracasos”, lanzando su frustración, su rabia y su agresividad hacia sí mismo, lo que explica las altas tasas de suicidios, depresión, angustia, insomnio, estrés de múltiples etiologías, de *burn out*, cánceres, fibromialgias y un muy largo etcétera...

El sujeto del rendimiento también se ve compelido no sólo a autoexplotarse, sino a competir en su intento por ser de los mejores, lo que lo conduce al individualismo: el poder, el prestigio y el dinero los anhela para sí mismo y su familia nuclear, cuando mucho. Adicionalmente, con el afán de lograr sus objetivos, en no pocas ocasiones incurre en sabotajes y agresiones a quienes le representan obstáculos en su camino al éxito, lo cual explica en parte las violencias en el mundo del trabajo.

Para Han (2017), la conjunción de estas condiciones genera en paralelo al sistema económico un “capitalismo de las emociones” que oculta las desigualdades e inequidades estructurales resultado de la división internacional del trabajo y las contradicciones internas existentes en los países. Colocando la responsabilidad en los sujetos del rendimiento, queda fuera del panorama de análisis el surgimiento del precariado como nueva gran masa despojada de estabilidad laboral, prestaciones sociales y derechos como trabajadores (Standing, 2011). Ello ocurre porque con la conquista de la subjetividad de los sujetos, si no logran sus metas, la sociedad y ellos los culpan de su propio “fracaso” por no haberse esforzado o preparado lo suficiente, enmascarando, a la vez, como responsabilidades personales las inequidades generadas por el propio sistema social (violencia estructural, según Galtung, 2003).

La autoexigencia de alta productividad y eficiencia instala a la meritocracia como un gran valor y segrega a los colectivos entre seres triunfadores, mediocres y fracasados, supuestamente, como resultado de sus habilidades y capacidades personales. Han (2017) considera que este proceso se acompaña también de una “violencia de la positividad” porque, adicionalmente, se espera que dichos sujetos del rendimiento también sean asertivos, que estén en forma, que tengan buena salud porque cuidan de su alimentación y hacen ejercicio, y que respondan con resiliencia ante la adversidad. Los millones de talleres de “superación personal” son un ejemplo claro de este afán, “el cambio está en uno” es su slogan de fondo, en la misma línea de construcción de narrativas. Asimismo, salirse de este esquema, con sus consecuencias negativas, es de entera responsabilidad personal, se asume: mala salud, inestabilidad emocional, angustia, frustración, malos puestos de trabajo, obesidad, etcétera.

La culpa, la responsabilidad sobre su salud mental y física, la responsabilidad de alcanzar el éxito académico, la responsabilidad de no fracasar, construye una amalgama de intolerancia hacia la o el propio estudiante, que genera un estado de angustia permanente. En vez de disfrutar la estancia en los posgrados, se sufre.

Así, la psicopolítica reproduce las relaciones sociales en el neoliberalismo a través de esta “conquista de las subjetividades”, controlándonos precisamente al transformarnos en sujetos del rendimiento. En esta carrera en pos de éxito, con frecuencia la compulsión por lograr méritos propios atropella a quienes representan obstáculos en el camino o acceso a los recursos para lograr estar en la cima, surgiendo como nuevos fenómenos tanto el acoso laboral individual como el grupal –también conocido con el anglicismo *mobbing*–, los estilos de gerencia abrasivos, la eliminación del lugar de trabajo de los que obstaculizan la consecución de estos objetivos, por medio de despidos, lograr renuncias, nulificar por desprestigio, etc., coadyuvando así a la presencia de violencias en el mundo del trabajo (Evangelista et al., 2021).

Violencias en las instituciones de educación superior

De este contexto no escaparon los espacios universitarios. En ellos el neoliberalismo también profundizó la meritocracia basada en individualismo y competencia, y, en consonancia, las violencias se hicieron presentes (Sieglin, 2012;

Evangelista, 2021; Zapata *et al.*, 2018, entre otros/as). Por tanto, la hipótesis que aquí se desarrolla es que las políticas públicas de los posgrados nacionales son funcionales a la construcción de sujetos del rendimiento, derivando en exigencias de cumplimiento de indicadores de desempeño a instituciones, programas de posgrado, profesorado y alumnado, de 1991 a 2021, a través del ingreso y permanencia en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)⁴.

Con enorme frecuencia, tales políticas han sido funcionales a la conquista de las subjetividades de los diferentes actores de las comunidades académicas en una secuencia interactiva de la que pretendemos dar cuenta, pero que, al final, no es poco común que se traduzca en violencias hacia el alumnado de este nivel de estudios, lo cual hasta ahora sólo marginalmente ha sido señalado (Fernández y Peña, 2021b; Figueroa, 2021). Ello también se facilita porque el mismo sistema coloca al estudiantado en una posición de extrema vulnerabilidad que, combinada con la responsabilidad que recae en sus directores/as de exigirles que logren y demuestren un muy alto nivel académico, con facilidad devienen en violencias hacia ellos/as⁵.

Por tanto, en el presente trabajo reflexionamos alrededor de los siguientes cuestionamientos: ¿qué dimensiones se articulan para naturalizar y hacer invisibles los estados emocionales del alumnado de posgrado, cosificándolo como sujeto de rendimiento? ¿Qué papel juegan los/as directores/as de tesis, principalmente, pero también los/as integrantes de los comités tutoriales y el profesorado, en general, en la creación y recreación de un contexto tóxico para la enseñanza-aprendizaje que permite y sustenta las violencias? ¿Cuándo se cruza la línea entre exigencia académica y lo que Figueroa (2021) llama iatrogenia docente?

En años recientes se ha reconocido y comenzado a documentar e investigar la existencia de violencias en las instituciones de educación superior (Evangelista, 2021, entre otros). Como consecuencia de los movimientos feministas y fundamentalmente por la presión de las alumnas, blancos frecuentes de acoso sexual y hostigamiento sexual, en las

IES se ha avanzado sobre todo en crear instancias, elaborar protocolos y procedimientos para enfrentar las violencias en contra de las mujeres (Evangelista, 2021), pero se han dejado de lado otras de sus expresiones en los contextos académicos, dejando prácticamente desatendidas las perpetradas en contra de los/as estudiantes de posgrado. Ello puede deberse a la secuencia de exigencias académicas a las que, como políticas públicas, son sometidos los posgrados para su evaluación, incluyendo los perfiles académicos de su profesorado de tiempo completo (núcleo académico básico) y el desempeño de su alumnado.

En específico, las agresiones que reciben los/as estudiantes de posgrados, principalmente por parte de sus directores/as de tesis, pero también de tutores/as integrantes de sus Comités, y profesores/as, en general, suelen perpetrarse en aras de garantizar su “formación de excelencia”, han sido naturalizadas y apenas comienzan a ser visibles (Figueroa, 2021; Fernández y Peña, 2021b). Los/as mismos estudiantes “de alto nivel” han comenzado a identificarlas, dando cuenta también del desarrollo de su patologización y el profundo malestar emocional que con frecuencia conllevan. Las denuncias en redes sociales han comenzado a emerger, las recuperaremos posteriormente.

Por tanto, es importante contribuir a sacar de las sombras las violencias de las que es blanco el alumnado de posgrado, dado que asumir que existen es un requisito indispensable para, después, atenderlas y prevenirlas. El fenómeno es complejo y, como tal, multidimensional. En este texto se dará cuenta de tres ejes fundamentales en articulación: las políticas públicas neoliberales de educación superior; su impacto en la subjetividad de los/as profesores/as de tiempo completo de los posgrados, convirtiéndolos/as en sujetos del rendimiento, mecanismo a través del cual terminan por ser instrumentos fundamentales para que el estudiantado también devenga en ello.

Es también importante señalar la gran vulnerabilidad en que dichas políticas, en consonancia con su subjetivación por parte del personal académico, colocan a los/as alumnos/as de los posgrados nacionales. Como se dijo anteriormente, los protocolos para atender las violencias en contra de las mujeres han proliferado; hoy, prácticamente, no hay IES que carezcan de ellos, pero se siguen invisibilizando otras violencias perpetradas en las comunidades académicas mexicanas, por lo que resulta impostergable contribuir a sacarlas de las sombras, prevenirlas, atenderlas y resolverlas. Esperamos aportar a ello.

⁴ El programa de excelencia comenzó cerca de diez años antes con otro nombre y otros criterios de evaluación. En 2021 se anunció que se abandonaba para transitar a otro.

⁵ El Conacyt anunció el 4 de julio de 2021, a través de su Comunicado 226, que el Sistema Nacional de Posgrados sustituirá al PNPC, lo cual a la fecha se encuentra en transición (<<https://conacyt.mx/anuncian-la-creacion-del-sistema-nacional-de-posgrados-que-sustituira-al-pnpc/>> 18 de febrero de 2022).

Neoliberalismo y educación superior en México

En trabajos anteriores (Fernández y Peña, 2021a y Fernández y Peña, 2021b) se ha enfatizado el impacto negativo de las políticas neoliberales en las instituciones de educación superior (IES) en el país. En fecha reciente, incluso el presidente de la República mexicana, Andrés Manuel López Obrador, abrió la discusión sobre si la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y otras IES se derechizaron en la etapa neoliberal, siendo funcionales a la implantación de políticas contrarias al interés colectivo, dado que poco cuestionaron el despojo de que fue objeto la nación^{6, 7}, coadyuvando así a profundizar las desigualdades e inequidades sociales, sin objetar enfáticamente que estas políticas concentraron la riqueza en muy pocas manos y quitaron derechos y prestaciones a las y los trabajadores, al lanzar al desempleo, al subempleo y a actividades precarias a las grandes mayorías (el precariado, Standing, 2014), y llegar al punto en que hoy 60% viva en pobreza (Mundo-Rosas *et al.*, 2019).

Las medidas de ajuste estructural fueron las primeras en implantarse a través de este modelo económico, gastando millones del dinero público en su propaganda, para lograr “liberar” a la economía disminuyendo el gasto público, recortar personal en oficinas gubernamentales y poner en venta las empresas del Estado. Adicionalmente, se ejerció un férreo control de los salarios, mientras aumentaban los de los funcionarios de alto nivel y las ganancias y privilegios del sector empresarial (Tello, 2019).

Promoviéndose la no intervención del Estado en la economía, se fomentó la inversión privada nacional y extranjera, estableciéndose verdaderos atracos a la nación, como las condiciones en que entraron al país las compañías españolas generadoras de electricidad; la privatización de las prisiones a las que se les pagan sumas estratosféricas por toda la capacidad de presos, aunque no tengan cupo completo; la construcción de gasoductos que nunca se utilizaron, etc. (López-Obrador, 2021).

⁶ Conferencia de Prensa Matutina, 26 de octubre de 2021. Noticias Televisa, <<https://www.youtube.com/watch?v=f7Hlcy40bql>>, 27 de febrero de 2022.

⁷ Si bien no es el objetivo de este trabajo, es posible reconocer que las IES sí fueron impactadas negativamente por el neoliberalismo. Se crearon burocracias doradas, sectores académicos privilegiados, participaron en actos de corrupción, como la llamada Estafa Maestra (Moreno, 2019), pero, a la vez, y de manera contradictoria, varias y varios de sus profesores-investigadores realizaron contribuciones muy importantes sobre el impacto de este modelo económico en la nación.

Esta preferencia hacia el sector privado, generalmente implicando enorme corrupción, llegó a toda área rentable de la economía, incluyendo la salud, la educación, el transporte y los alimentos (antes considerados bienes-salario). También se abrieron las fronteras, desde el supuesto de que el comercio se comenzaría a regular a través de la competencia, lo que puso a los productores nacionales de los sectores primario y secundario en desventaja con respecto a sus pares internacionales, casi destruyendo al sector manufacturero nacional y a la producción agrícola del país, aumentando las importaciones y generando dependencia alimentaria (Tello, 2019).

El impacto de estas políticas en las IES públicas pasó, incluso, por la intención de implantar cuotas como parte del objetivo de privatizar o lucrar donde quiera que hubiera la posibilidad de generar ganancias. El llamado “Plan Barnés” fue la estrategia más ilustrativa de este proceso en la máxima casa de estudios del país, el que fue avanzando sin mayores problemas, avalado por el Consejo Universitario⁸, hasta que pretendió modificar el Reglamento General de Pagos para implantar cuotas obligatorias de inscripción, pagos semestrales y de otros servicios. Ello desencadenó en 1999 un movimiento estudiantil en contra, que a través de una huelga de nueve meses logró la renuncia del rector y conjurar la implantación de cuotas, esperamos que de manera permanente (Meneses, 2018).

Después de esta fuerte experiencia con repercusiones nacionales, la estrategia neoliberal continuó, pero a través de la promoción de programas y proyectos de fortalecimiento y evaluación de la calidad de las IES con indicadores de desempeño en gran parte diseñados por instituciones extranjeras, tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). Entre estas estrategias surgió el Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC) en 1991.

Programa Nacional de Posgrados de Calidad

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) inició sus actividades formales en 1971 para atender los grandes problemas nacionales a través de organizar y apoyar la investigación científica a nivel nacional. Hacia 1976 fundó también quince centros de investigación, que fueron aumentando con el paso de los años; en la actualidad con-

⁸ Como ejemplo, se modificó el pase reglamentado del bachillerato a las licenciaturas en 1997, <<https://www.dgae.unam.mx/noticias/primingr/conv-pase-reg-98/conreg97.html>>, 8 de marzo de 2022.

forman el Sistema de Centros Públicos de Investigación, con 26, la mayoría de los cuales imparten estudios de posgrado⁹.

Otra de las tareas que también asumió el Consejo desde sus inicios fue la formación de recursos de alto nivel, ofreciendo becas nacionales e internacionales. Los esquemas de becas han variado a lo largo de medio siglo, iniciaron como becas-crédito, cuyos montos eran condeñables en el caso de obtener los grados, pero debiendo retribuirlos de no hacerlo.

En 1991 se creó el PNPIC para elaborar un padrón nacional con los programas de alta calidad académica; los/as estudiantes de este nuevo programa serían los/as únicos/as con posibilidad de recibir becas del Consejo durante su formación. El PNPIC estuvo vigente por veinte años, por ello, a pesar de que en 2021 se anunció la creación del Sistema Nacional de Posgrados (SNP), en su sustitución¹⁰, aquí se retoma el impacto del PNPIC en la dinámica de los posgrados nacionales, dado que el SNP no se ha puesto completamente en marcha.

El Conacyt y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública emiten convocatorias anuales con requisitos claros a cumplir por parte de los programas que solicitan el ingreso al PNPIC. Las solicitudes son evaluadas por pares académicos, quienes, según el cumplimiento de los diversos indicadores, otorgan o no el ingreso. De sí otorgarlo, colocan cada programa en uno de cuatro niveles: de nueva creación, en desarrollo, consolidado y nivel internacional. Los montos de las becas son los mismos en cualquier nivel, el nivel asignado repercute en prestigio institucional.

De lograr ingresar al PNPIC en cualquier nivel, el Conacyt beca a los/as estudiantes que las instituciones proponen de manera jerarquizada¹¹. Una de las características de los apoyos a los/as becarios/as es que también se les otorgan a los/as estudiantes extranjeros/as admitidos/as.

Las condiciones de otorgamiento de becas se fueron transformando a lo largo de los años, con el PNPIC, si no se obtienen los grados se enfrenta la imposibilidad de volver a contar con recursos del Consejo, pero sin ninguna otra consecuencia para el becario/a, sí para su programa de adscripción que debe demostrar “eficiencia terminal” como un

indicador fundamental de buen desempeño, esto es, que la mayoría de los/as becarios/as obtuvieron los grados según el calendario curricular.

La política que con el PNPIC se instaló es becar a los/as alumnos/as de programas de posgrado que garantizaran su buena calidad a través de indicadores establecidos por el propio Conacyt. Con base en la posibilidad de contar con becas, para los posgrados nacionales el ingreso al PNPIC se convirtió en un objetivo de supervivencia y consolidación irrenunciable, dado que, por lógica, los/as aspirantes eligen preferentemente programas que puedan cursar con dicho apoyo económico, sobre todo en un contexto en que, a la par, los empleos disponibles suelen ser precarios.

Diversos son los requisitos a cubrir y los condicionamientos que se hacen explícitos para futuras evaluaciones, según los diferentes niveles. No obstante, para los fines de este ensayo conviene rescatar que, entre otros indicadores, se evalúa el perfil de lo que el PNPIC denomina el núcleo académico básico, esto es, el de los/as profesores/as de tiempo completo adscritos/as a cada programa, donde el porcentaje del total que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) es muy importante¹². A la vez, un indicador crucial de pertenencia al SNI es la demostración de la dirección de tesis, preferentemente de posgrado, así como la titulación de los/as alumnos/as en tiempo curricular; por dieciocho años se consideraron seis meses después del egreso, en 2019 se cambió a un año a partir del momento en que hayan cursado la última materia.

Profesorado de tiempo completo de las IES

Con la implantación de estos procesos de evaluación y rendición de cuentas en las IES y sus posgrados, para los/as PTC la pertenencia al SNI se convirtió prácticamente en una obligación. El ingreso y la permanencia en éste se logran respondiendo a una convocatoria emitida por el Conacyt. Asimismo, a través de evaluaciones de pares es posible obtener uno de cinco niveles: candidato/a, I, II, III y emérito/a. Quienes ingresan se hacen acreedores/as a un estímulo económico mensual, según el nivel alcanzado. La pertenencia al Sistema también otorga prestigio profesional al ser reconocidos/as como académicos/as de muy

⁹ <<https://conacyt.mx/conacyt/areas-del-conacyt/uasr/sistema-de-centros-de-investigacion/>>, 28 de febrero de 2022.

¹⁰ Coordinación de Comunicación del Conacyt, Comunicado 226, 4 de julio de 2021, <[Comunicado_226_04072021.pdf](https://conacyt.mx/comunicado_226_04072021.pdf) (conacyt.mx)>, 26 de febrero de 2022.

¹¹ <https://conacyt.mx/becas_posgrados/programa-nacional-de-posgrados-de-calidad/>, 12 de febrero de 2022.

¹² <<https://conacyt.mx/sistema-nacional-de-investigadores/>>, 28 de febrero de 2022.

alto nivel (hay aproximadamente 33 mil investigadores/as nacionales)¹³.

Se conforman comisiones evaluadoras del cumplimiento de requisitos basados en la producción presentada individualmente por cada PTC que haya hecho la solicitud de ingreso, siendo indispensable ser mexicano/a y demostrar que se han realizado actividades académicas, de formación de recursos humanos, principalmente, direcciones de tesis de posgrado (ahora hay más flexibilidad para aceptar las de licenciatura), publicaciones en revistas con “índices de impacto JCR”¹⁴ (promoviéndose, en los hechos, las revistas extranjeras y las publicaciones en inglés), la creación y el liderazgo de grupos de investigación y el desarrollo de infraestructura científica y tecnológica. En la última convocatoria se exigió demostrar haber realizado actividades de divulgación (en redes sociales hubo quejas y preguntas porque muchas solicitudes fueron rechazadas por ser un rubro que incumplieron),¹⁵ así como la vinculación de la investigación realizada con los sectores público y social, que antes no se consideraba.

La creación del SNI fue publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de julio de 1984, supuestamente, para reconocer a los/as investigadores/as de muy alto nivel, lo que creó instantáneamente dos categorías de PTC en las IES: los/as que pertenecían al Sistema y los/as que no, además de la segregación por los niveles que se otorgan con este nombramiento. En realidad, alrededor de la creación del SNI prácticamente se habían congelado los salarios de los/as académicos/as universitarios/as, siendo el ingreso al SNI la vía para aumentarlos, pero, nuevamente, a través del eufemismo del mérito individual. Sin duda, el Sistema representó un incentivo para el personal de base de las IES, probablemente ocasionó que muchos/as se doctoraran y aumentaran el número de sus publicaciones, impactando

¹³ “De acuerdo con el padrón de beneficiarios del Conacyt (2020), actualmente 33,165 investigadores son reconocidos por el SNI, de los cuales 8,727 son candidatos a investigador nacional (26.31%), 17,091 investigadores nacionales nivel I (51.53%), 4,793 nivel II (14.36%) y 2,584 nivel III y eméritos (7.79%)”. (¿Cuántos SNI hay en México? Respuesta en Google, 10 de marzo de 2022).

¹⁴ “El *factor de impacto JCR* es una medida de calidad científica para evaluar las revistas académicas que proporciona el *Journal Citation Report*, producto actualmente de la empresa Thomson Reuters” (<file:///C:/Users/Usuario/Dropbox/Mi%20PC%20(DESKTOP-DQ3S7VH)/Downloads/JCR_WOK.pdf>, 25 de febrero de 2022).

¹⁵ Por ejemplo, en Sistema Nacional de Investigadores del Conacyt, grupo en Facebook, <<https://www.facebook.com/groups/snidelconacyt>>, 3 de marzo de 2022.

positivamente a las instituciones, así como contribuyendo al cumplimiento de los indicadores de evaluación de los posgrados de sus instituciones.

Adicionalmente, y en la misma lógica meritocrática, competitiva e individualista, prácticamente todas las IES generaron estímulos propios a la productividad. Igualmente, emiten convocatorias periódicas con requisitos particulares y son acreedores/as los/as PTC que demuestren alta productividad académica. La combinación del salario ordinario, sumado al estímulo del SNI y al bono de productividad, ciertamente conformó una élite académica bien remunerada y con prestigio social. Los bonos a la productividad generaron inequidad entre instituciones porque ni todas las IES los tienen ni están unificados requisitos y montos (como sí lo hace el SNI). Por ejemplo, en el Instituto Nacional de Antropología e Historia nunca hubo un programa de estímulos justo, se otorgaban un número insuficiente de estímulos a la docencia para la cantidad de PTC de sus escuelas, los niveles eran injustos y arbitrarios, y, además, en 2020, con la reclusión por la pandemia, de manera unilateral y sin información previa, las autoridades dejaron de emitir las convocatorias respectivas, poniendo a sus PTC en desventaja con respecto a los de otras IES.

Desde nuestra experiencia, se ha abordado poco el impacto de los reconocimientos recibidos por esta élite académica en su propia subjetividad y el de ésta en la dinámica de las comunidades académicas a las que pertenecen¹⁶. Es imposible agotar aquí en extenso sus diversas expresiones, pero, para nuestro análisis, es necesario recuperar tres cuestiones:

1. Se implantó la búsqueda de la “excelencia académica” a través de los parámetros establecidos por el Conacyt, convirtiéndose indirectamente en la única forma correcta de “hacer ciencia”, incluida la preferencia por publicar en inglés y en revistas extranjeras incluso los problemas nacionales que serían más útiles para las comunidades estudiadas del país, en el caso de las ciencias sociales.
2. El individualismo y la competencia se convirtieron en la forma predominante de relaciones sociales en las IES, necesarias para lograr el éxito académico, ingresar al SNI y obtener estímulos. Ciertamente, no puede ne-

¹⁶ Susana Martínez et al. (2011) estudiaron las repercusiones del SNI y los estímulos a la productividad en la salud de los PTC de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, demostrando que la afectan negativamente.

garse que muchos/as PTC formaron grupos solidarios y productivos, pero surgieron también los que llegaban a acuerdos cuestionables para beneficiarse entre sí, y los que también incurrían en prácticas inaceptables para desplazar competidores y lograr que sus alumnos/as cumplieran con metas a su conveniencia.

3. Se profundizó también la búsqueda de espacios de docencia en los posgrados para poder dirigir tesis de este nivel, a veces en ausencia de motivaciones verdaderas y talentos didácticos, así como lograr que los/as sustentantes obtengan el grado en los tiempos establecidos por el Conacyt; además, con trabajos que “doren” el prestigio de sus directores/as.

En este contexto no puede soslayarse que, tal como Täuber y Mahmoudi (2022) han señalado, es innegable que incluso algunas de las “estrellas académicas”, probablemente como resultado de las presiones a las que son sometidas, son perpetradoras de acoso y hostigamiento (laboral y hasta sexual) del que no se escapan sus tutorados/as. Pero los/as autores/as avanzan en señalar que es necesario también reconocer e investigar si estas prácticas no son en realidad estrategias usadas para escalar e imponerse en la academia a través del abuso de poder, el sabotaje sistemático a otros/as, la cooptación de datos de sus alumnos/as para sí, etcétera.

También señalan que, una vez llegadas así a la cima, es común que estas “estrellas” usen su prestigio para promover con las mismas tácticas a sus aliados y elegidos, con el fin de aumentar su área de influencia y consolidar su poder. Los/as autores/as señalan que es posible que sea precisamente el personal de investigación y docencia con menos talento el que incurra en estas prácticas para lograr éxito, eliminando posibles competidores. Su propuesta es resignificar las violencias como posibles estrategias para el escalamiento académico, hasta ahora, exitoso, lo cual, asimismo, el propio sistema invisibiliza y sustenta al premiarlos.

Por otro lado, algunos/as de los/as PTC que han logrado los estándares para ser considerados/as de muy alto nivel, en su subjetividad han interiorizado grandiosidad, lo que puede promover en ellos/as un trato discriminatorio hacia quienes asumen como “inferiores” o sus subordinados/as, entre los/as cuales están los/as alumnos/as de posgrado, principalmente, sus tutorados/as.

Además, el propio sistema de premios a la excelencia repercute en que los/as directores/as de tesis se vean compelidos/as a lograr que dichos tutorados/as realicen investigaciones y trabajos recepcionales excelentes; que obtengan premios o sean publicados, para que estén a la altura de su nivel, y, a la vez, sean vehículos de una mejor evaluación en el SNI, en los programas de estímulos y en su reconocimiento académico. La combinación de grandiosidad subjetiva, con la presión por cumplir los estándares de evaluación establecidos, logra que fácilmente crucen la línea para convertir sus asesorías en abusivas como estrategias de aseguramiento de sus intereses académicos personales. Entre estos abusos figuran: imponerles temas de tesis y perspectivas teórico-metodológicas –los de su interés personal–; exigirles que los/as citen; destruir en público rendimientos y avances como vehículo para reforzar su prestigio y sapiencia frente a otros/as estudiantes; llamar o enviar mensajes a sus tutorados/as a cualquier hora, incluyendo altas horas de la noche, muy temprano en la mañana o los fines de semana; exigir cumplimientos de tiempos y movimientos, sin tomar en cuenta vidas personales o estilos de trabajo, negándose a escuchar razones; incurrir en maltrato verbal, en amenazas académicas y exigencias extremas innegociables, bajo chantajes velados; dejar que otros/as también ejerzan maltrato, y muchas expresiones más¹⁷. En este contexto es fácil que se constituyan en lo que Figueroa (2021) denomina instrumentos de “iatrogenia docente” por las repercusiones negativas que provocan en la salud mental y física de los/as estudiantes de posgrado que dirigen o a los/as que les imparten cátedra.

Morteza señala que los abusos de los/as investigadores/as altamente calificados/as, precisamente por este estatus, pueden incluso llegar al extremo de la

[...] violación de la propiedad intelectual y acreditación injusta de los autores. En casos extremos, puede incluso incluir coaccionar... para que renuncien a firmar los derechos de autor o... de propiedad intelectual... (traducción nuestra) (2019: 129).

¹⁷ <<https://paritymovement.org/the-problem/>>, 4 de marzo de 2022.

En México, el proceso de perpetración de violencias ocurre también por la vulnerabilidad en que el propio sistema de excelencia coloca a los/as becarios/as.

Las y los alumnos de posgrado como becarios

En efecto, el sistema de evaluación y rendición de cuentas del PNPC pretende garantizar que los posgrados formen recursos humanos de muy alto nivel académico, pero en no pocas ocasiones los indicadores de desempeño del Programa mismo, en combinación con los requisitos para el ingreso y la permanencia en el SNI, refuerzan e interactúan en sus diferentes niveles para posibilitar la existencia de violencias en contra de los/as alumnos/as.

Esto sucede porque, como ya se dijo, no sólo el porcentaje de egresados/as de cada cohorte de los posgrados que se gradúan en tiempo curricular es esencial para lograr una buena evaluación en el PNPC, sino que también la dirección de tesis de posgrado es indispensable para el ingreso y la permanencia en el SNI de los/as profesores/as de tiempo completo de su núcleo académico básico. En ambos casos, que las tesis sean premiadas, los resultados publicados, etc., se convierten en un plus adicional importante en ambas evaluaciones, por lo que fácilmente se incurre en presiones excesivas para los alumnos/as, que fácilmente cruzan la línea y devienen en abuso y maltrato, desde el lado del estudiantado.

Adicionalmente, cada fin de periodo escolar durante todos los estudios de posgrado hacen depender a dicho estudiantado de las calificaciones y evaluaciones generales de los/as directores/as para la continuidad de las becas. En efecto, tanto el Reglamento de Becas del Conacyt como los de los posgrados de cada institución suelen implicar la baja automática de reprobarse el Seminario de Tesis, obtener un promedio menor a ocho en algún ciclo escolar, o si en el Formato de Evaluación que los/as directores/as envían al Consejo consignan que quien el/la evaluado/a se desempeñó como candidato a seguir contando con beca en el siguiente periodo. Este contexto da un enorme poder a los/as directores/as y coloca a los/as alumnos/as bajo su conducción en extrema vulnerabilidad.

Probablemente, este desbalance de poder silenció por mucho tiempo las violencias que se cometían en contra de los/as estudiantes de posgrados, las protestas fácilmente podían derivar en represalias que los dieran de baja de los programas y dejaran de percibir las becas.

Es necesario señalar una inequidad más que deviene en un desbalance que refuerza la vulnerabilidad de los/as becarios/as. El estudiantado es evaluado sistemáticamente a través de Coloquios, reuniones con los Comités Tutoriales, calificaciones de materias en cada ciclo escolar, prácticas de campo, seminarios de tesis y el llenado del formato mencionado, pero no existen sistemas de evaluación para los/as directores/as y tutores/as ni instancias, protocolos y comisiones de atención en donde puedan quejarse de los posibles abusos de que fueron blanco los/as alumnos/as. Otro momento de gran vulnerabilidad es experimentado por quienes entran en programas integrados desde la maestría, dado que su tránsito al doctorado, asimismo, queda en manos de la valoración académica que realice el equipo de tutores, cuando mucho, con participación de quienes integran los Comités Tutoriales. Asimismo, el alumnado carece de instancia para plantear injusticias en caso de percibir que las sufrieron o de encontrar soluciones colegiadas, de haberlas. En el mismo sentido, los/as dirigidos/as carecen de posibilidad de evaluación de los tutores, incluso para proporcionar información asertiva que mejore esta importante tarea.

Las IES han ido poniendo en marcha Defensorías de Derechos de las Comunidades, pero éstas no suelen considerar casos de violencias y acosos distintos al sexual (Fernández, 2017). En el Conacyt existe la Junta de Honor del Sistema Nacional de Investigadores, prácticamente desconocida por las comunidades académicas. Por ello, hasta ahora, estas instancias se han mostrado insuficientes para prevenir y atender esta problemática originada por el gran desbalance de poder entre quienes conforman las comunidades de los posgrados y las instancias de evaluación, que en conjunto colocan a los/las posibles afectados/as en una posición de indefensión. Por tanto, la realidad es que, hasta hoy, los/as alumnos/as de posgrado se encuentran sin recursos para hacerle frente a los abusos de los que frecuentemente son objeto.

Haciendo visible lo invisible

Por fortuna, en fecha reciente comienzan a aparecer referencias, protestas y reconocimientos nacionales de que el problema de la violencia hacia este grupo vulnerable existe. Por ejemplo, el 13 de febrero de 2022, el usuario Julio César GARLu repostó en la página de Facebook Becarios Conacyt, con la siguiente pregunta: “¿No serían contribuciones importantes más investigaciones sobre la

salud mental de doctorantes en México?”, la captura de un mensaje de Twitter originalmente publicado por Fernando de Córdoba @gamusino que dice:

Conozco tres personas que están haciendo su tesis doctoral. Las tres están tomando regularmente ansiolíticos. ¿Por qué esto es normal?¹⁸.

Al 28 de febrero del mismo año, 501 personas habían reaccionado al mensaje de Facebook y en unos días ya había acumulado 124 comentarios, entre los cuales había recomendaciones de acudir a terapia, de que la angustia y la depresión son inherentes al proceso de cursar un doctorado, de que es algo que les pasa a todos y a todas; declaraciones de sufrir insomnio, despertándose en la madrugada para levantarse a redactar, pero enfrentándose a una hoja en blanco. Alguien más comentó: “Yo no tomé ansiolíticos, pero acabé convulsionado en el seguro” (estudiante con epilepsia que en seis años no había experimentado crisis y que sufrió una muy severa justo después de su examen de grado). Como respuesta a su comentario, varios y varias estudiantes más relataron sus experiencias hospitalarias por la presión experimentada, imposibles de recuperar en su totalidad aquí.

Hay aseveraciones aceptando que esta situación se ha normalizado en la academia, al punto de que “[...] hasta se ve como un valor enfermarte”. En otro comentario se dice que

[...] los directores de tesis fueron parte de una cadena de formación donde los trataron igualmente mal y contribuyen a perpetuar dicha cadena atosigando y [a]medrentando. No hay para ellos otras maneras.

También se afirmó:

Porque pocas instituciones aceptarán que gran parte de esos problemas emocionales son originados por ellas y por sus académicos...

En otro comentario otro u otra estudiante trató de sintetizar el problema:

Mis hipótesis:

¹⁸ <<https://www.facebook.com/groups/2239592495/user/100004006961150/>>, 19 de febrero de 2022.

1. porque previo al doctorado no habíamos considerado nuestra salud mental como algo importante que cuidar. Y a la hora de la presión: reventamos.
2. Porque el sistema de tutores es una lucha inmensa de egos y poner de acuerdo a 5 personas es casi imposible.
3. Porque te piden dedicación exclusiva y te amenazan con quitar la beca regularmente si algo no les parece.
4. Porque pensamos que con ansiolíticos ya la hicimos.

En fin, hay varias corresponsabilidades, desde mi humilde punto de vista.

A esta síntesis alguien más agrega:

Además de que descartan tajantemente una fuente de ingresos extra o un trabajo que complementa tu vida diaria. No conciben el doctorado sin beca y esa misma la utilizan como un rehén ante cualquier detalle.

Por su parte, el tweet original en la misma fecha (28 de febrero de 2022)¹⁹ había sido reenviado 27 veces, acumulaba 251 “likes” y había sido comentado en 35 ocasiones. Una de las respuestas incluía un artículo de *El País* intitulado “La tesis doctoral es perjudicial para la salud mental”²⁰.

En Twitter varios de los comentarios expresaban haber cursado el doctorado y elaborado la tesis sin consumir ansiolíticos ni sufrir problemas emocionales, pero, asimismo, predominaron los que declaraban sí haberlos tomado, que les salieran canas y que sufrieran y enfrentaran problemas diversos debido a la presión recibida, incluyendo “querer matar a su director”.

Un exalumno de El Colegio de México, que en el momento de postear el comentario era profesor de la Universidad de Guadalajara, participó en el hashtag #ITAMDateCuenta (diciembre de 2019)²¹ con la siguiente reflexión:

Máximo Ernesto Jaramillo-Molina @rojo_neon 13 de dic. 2019

¹⁹ <<https://twitter.com/gamusino/status/1492924353109020683>>, 22 de febrero de 2022.

²⁰ <https://elpais.com/elpais/2018/03/15/ciencia/1521113964_993420.html>, 20 de febrero de 2022.

²¹ Un movimiento de alumnos y alumnas, fundamentalmente de licenciatura, que se desencadenó por el suicidio de una de sus compañeras, cometido presuntamente como consecuencia de las presiones académicas a las que fue sometida (<<https://twitter.com/ITAMDateCuenta>>, 16 de febrero de 2022).

#ITAMDateCuenta es claramente un llamado generalizado a las instituciones educativas de “excelencia”, para que dejen de confundir terrorismo y acoso académico con enseñanza de calidad. Rigor no debería ser igual a terror. Va hilo con la situación en la institución que conozco [El Colegio de México]:

2 de 3 estudiantes sufren de ansiedad, insatisfacción o depresión debido a la carga de trabajo. El problema aumenta en los estudiantes más jóvenes y de licenciatura (presenta gráficas de apoyo).

En general, se identifica una problemática especial con el incentivo a la competencia desmedida.

Los resultados se entregaron a las autoridades y se solicitó se hiciera un seguimiento periódico, así como dar oferta de servicios psicológicos. Hace un año dejé de ser alumno y perdí la pista de qué se siguió haciendo en el Colmex.

2) Este año cumplí ya diez años de impartir (intermitentemente) clases, sobre todo de estadística y matemáticas. Cada alumno que ha reprobado por no tener los elementos de conocimiento mínimos, lo he considerado un fracaso propio. Pero otros profes disfrutaban el abuso del poder [Ilustra con cuatro capturas de tweets de Issac Katz @econoclasta que dicen]:

1. Habiendo visto su desempeño este semestre, mi pronóstico es de 50% reprobados en el examen final de Eco I. *Sorry baby.*
2. Promedio de los que respondieron las 4 preguntas del examen tuitero de Eco I: 4.35/10. Patético.
3. Y así estarán los alumnos de Eco mañana cuando les entregue su examen (foto de un torero sentado, llorando enfrente del toro ensangrentado).
4. Los alumnos del ITAM: no mames; ¿eso viene en el examen? [sic] Los profesores, sólo sonrían.

Parto de creer que, en gran medida, si la clase promedia evaluaciones muy bajas, es porque algo no estamos sabiendo comunicar. Y hay excepciones. Pero sobre todo en mis materias, se necesita trabajo para lograr que estudiantes sientan interés. Y tal vez no lo logro, pero lo intento.

Pero no sólo son responsabilidades individuales de profes. Creo que en estas instituciones hay una inercia que genera presión sobre profes que no son “exigentes” en

términos ya mencionados. O se prescinde de aquellos que no son “suficientemente exigentes”.

3) Así llego al punto que destaca muy bien acá Paloma: esta identidad de exacerbada “competencia” y desmedida “exigencia”, vende. Y no sólo venden los profes frente a otros al decir: “soy tan exigente, que la mitad reprobó”, sino también las instituciones...

Paloma @palomaparda 13 dic. 2019

Veo mucho reconocimiento de la violencia institucionalizada detrás de la idea de excelencia. Veo menos reconocimiento del MERCADO de la violencia institucionalizada detrás de la idea de excelencia.

No son cualquier institución. Viven de vender esa violencia sublimada en prestigio. Y se les compra, por mucho dinero. Ojalá ahora se abra un debate sobre las economías de la credencialización y sus violencias.

Al vender que son una “institución de excelencia académica”, basada en la “competencia” y “exigencia”. En fin, es momento para preguntarnos:

- Cómo institución, ¿velamos por el bienestar de estudiantes? ¿Qué les dejamos con prácticas de “terrorismo académico”?
- Como profesores, ¿nos preocupamos cuando un/una estudiante reprueba? ¿Qué nos dice de nuestra enseñanza? ¿Aún sentimos algo al verles abrumados por tantas actividades imposibles de realizar con el rigor debido?
- Como estudiantes, ¿qué hacemos por compañeros en problemas? ¿Ya aprehendimos hasta el tuétano la noción de competencia irrestricta? ¿Nos irrita que sea injusto trato de instituciones o profesores a compañeros en desventaja?
- Y, pues, para todes, ¿ya naturalizamos que los problemas de salud mental son algo “irremediable” en estudiantes de instituciones de “excelencia”? ¿o vamos a hacer algo?

Otro eje que ha devenido en abuso es la simbolización de los/as estudiantes como de “tiempo completo” por la beca que reciben. Con esta percepción se nulifica que, a la vez que estudiantes, son personas con una vida personal que también tienen que atender y derecho a vivir. Generalmente, el alumnado de este nivel ya no son “hijos/as de familia”; por sus grupos de edad, enfrentan transiciones importantes a sus trayectorias, en paralelo a sus estudios: se casan, tienen hijos/as, son cuidadores/as de sus proge-

nitores/as, se divorcian o sufren rupturas; se enferman ellos/as, sus cónyuges, sus hijos/as o sus padres, etc., todo lo cual es inaceptable desde la meritocracia y la concepción rígida de su compromiso de “tiempo completo”. En la construcción del sujeto del rendimiento estos avatares son su problema y tienen que resolverlos para poder cumplir irrestrictamente con los tiempos y a los ritmos que se les establecen institucionalmente, sin excusa ni pretexto. En un trabajo previo, se señaló:

[...] la condición de alumno/a de posgrado-becario/a es, a la vez, un privilegio social externo, pero de extrema vulnerabilidad interna. En un contexto de desempleo y precarización del mercado laboral, es un lujo y una opción invaluable y prestigiosa poder contar con una beca para estudiar un posgrado. No obstante, dado que su permanencia en los programas de posgrado depende de no reprobar una sola materia, de mantener un promedio semestral de 8.0 (siendo 10.0 el máximo), así como de que su tutor/a firme al final de cada periodo escolar ante la institución que otorga las becas que su desempeño sea satisfactorio... [contar con la beca puede significar experimentar presión extrema crónica durante todos los años de la formación] (Fernández y Peña, 2021b: 395).

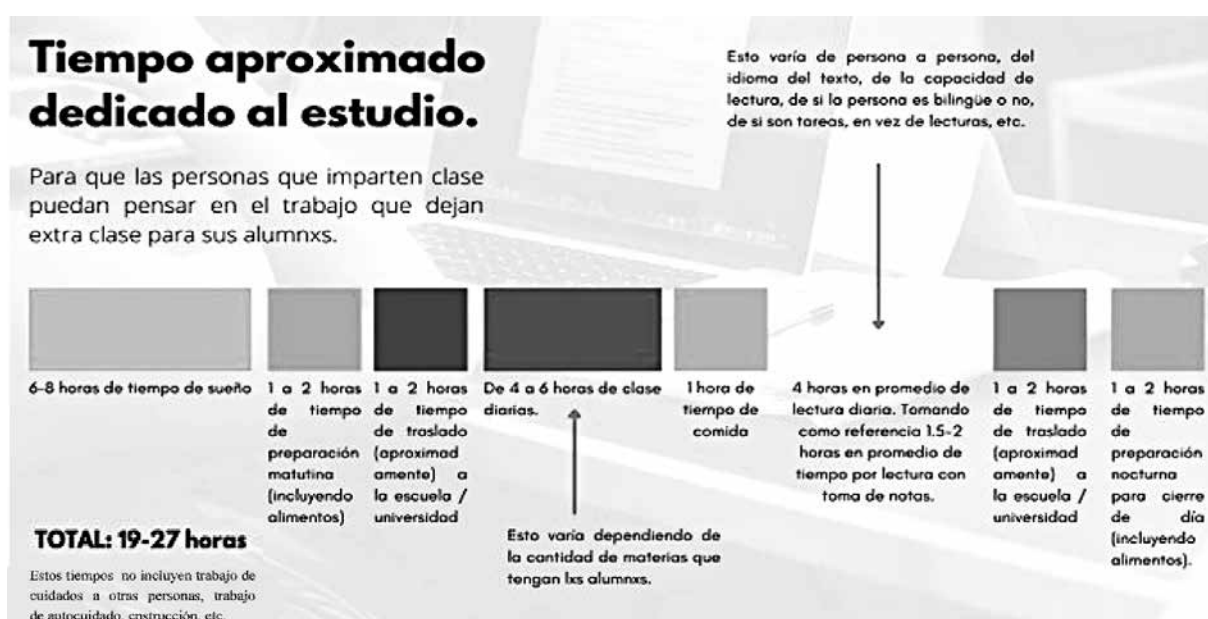
Sobre esta forma de interpretar la dedicación de tiempo completo en la que las becas los/as colocan, se espera una extraña obligación implícita de cancelar el resto de la vida en aras de una formación académica de alto nivel (Fernández y Peña, 2021b).

Asimismo, los problemas para los/as becarios/as derivados de esta interpretación comienzan a percibirse y someterse a discusión. Por ejemplo, el 15 de marzo de 2022 @MiguelAgustin_ posteó en *Twitter* un cuadro elaborado por él sobre el uso del tiempo por parte de estudiantes, con varios comentarios, que también generó mucha interacción, predominando las coincidencias con el tweet original.

1. Compañerxs profxs. Un consejo desde mi experiencia. Siempre piensen en el tiempo de sus alumnxs, calculen aproximados de lectura, pregúntense cuántas otras materias tienen y si, con todo eso, más el tiempo de la vida, cuidado y autocuidado, es viable que respondan a sus expectativas.
2. Lo que enseñamos, pese a que nos apasione y lo consideremos importante, generalmente no es lo único que lxs alumnxs están atendiendo. Que nuestra intensidad se traduzca en aprendizaje significativo y ganas de seguir aprendiendo y que nuestra intensidad no rompa a nadie.
3. Comparto un diagrama que elaboré y que puede ser de utilidad para profesorxs (sobre todo a nivel preparatoria, licenciatura y posgrado).

Vulnerabilidad de los/as estudiantes y violencias entre PTCs

Adicionalmente, en ocasiones, en contra del alumnado se interponen también las animadversiones entre docentes,



que a través de perjudicar a reales o potenciales los/as dirigidos/as por sus “enemigos/as”, pretenden perjudicarlos/as, afectando al alumnado a manera de “carambola de tres bandas” en el billar (Peña *et al.*, 2014). Para ello, intentan impedir que dichos/as “enemigos/as” cuenten con direcciones de tesis, por lo que a los/as aspirantes que manifiestan interés por sus líneas les ponen obstáculos fuera de los criterios obvios o los perfiles de ingreso registrados. En estos casos, éticamente inaceptables, los/as aspirantes y los/as alumnos/as son perjudicados para, indirectamente, afectar los intereses de otros/as PTC (Peña *et al.*, 2014). En ello influyen también los indicadores de desempeño; hacia las dianas importantes para el ingreso al SNI se dirigen este tipo de “dardos”, siendo profundamente injustos para los/as aspirantes o alumnos/as afectados/as que, como dice el dicho popular: “ni la deben ni la temen”.

Un caso extremo ocurrió en 2011 en un posgrado de ciencias sociales, en que más de una docena de aspirantes supuestamente habían obtenido menos de 8.0 en el proceso de admisión y, por tanto, no habían sido aceptados. Una profesora presionó para revisar a fondo el proceso porque no le pareció lógico el resultado, descubriendo omisiones graves que expuso. De manera responsable, dos profesoras y un profesor que habían participado en la evaluación y cuantificación del promedio, descubrieron errores. La lógica ética concluiría que lo que correspondía de inmediato era corregirlos y recalcular las calificaciones. Esto no ocurrió en automático porque 10 de las y los rechazados habían solicitado la línea de una “enemiga” de dos profesoras que se negaban a ello, seguramente con el indemostrable propósito de perjudicarla, pero afectando sin bases el proyecto de vida de un conglomerado de jóvenes que cursaron la maestría y el doctorado y en su mayoría obtuvieron los grados con honores.

Reflexiones finales

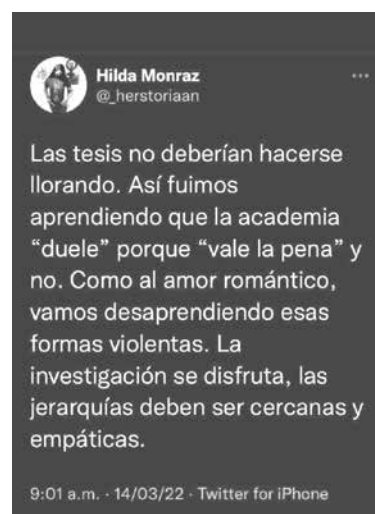
Concordando con Gustavo Esteva (2018), quien señaló que el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) ya reconoció que haber enseñado a sus alumnos/as a ser competitivos fue un gran error (agregaríamos el mismo juicio de valor para el fomento del individualismo y la meritocracia), dado que lo que se necesita en el mundo de hoy es que aprendan a cooperar, no a competir y ganar.

Por tanto, se hace necesario deconstruir y reconstruir todo el sistema que sustenta a la investigación y a la docencia en los posgrados nacionales. No obstante,

hasta ahora, los cambios en el nuevo Sistema Nacional de Posgrado dejan intocada la meritocracia basada en sujetos del rendimiento, individualistas y competitivos; lo mismo sucede con los ajustes al Reglamento del SNI y los mecanismos relativos a la asignación de becas y los Reglamentos correspondientes.

Por lo menos durante los 20 años de la vigencia del PNPC, el alumnado nacional de posgrado, sin duda alguna, ha vivido experiencias positivas y desarrollado habilidades y actitudes útiles en la investigación académica; también ha aprehendido conocimientos y estrategias para dicha investigación, reforzando su creatividad y compromiso con las ciencias, pero es innegable que además ha sido blanco de múltiples violencias que hasta ahora han pasado mayormente desapercibidas o en indefensión.

Urge contribuir a seguir abriendo y profundizando la discusión que ya se ha iniciado, así como presionar para que se creen mecanismos que los/as empoderen —como la evaluación recíproca a sus directores/as ante el Consejo— y crear instancias donde puedan quejarse sin sufrir represalias. Si queremos construir espacios académicos libres de violencias, el profesorado de tiempo completo también debiera ser evaluado a través de políticas públicas que enfatizen y valoren la colaboración, el apoyo amable a la consecución de los objetivos de cada trabajo de tesis, etc., en lugar de seguir fomentando la competencia basada en el individualismo. El estudiantado debe ser resimbolizado de manera tal que devenga nuevamente en personas con responsabilidades y ritmos propios de ser estudiantes “de tiempo completo”, sin duda alguna, pero con derecho a que ocurra una vida placentera en paralelo a atender, sin reclamos ni culpas. Tal como lo señaló Hilda Monraz, para enseñar a investigar:



Referencias

- Han, B-Ch. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Evangelista, A. (2021). "Violencia de género en ámbitos de educación superior. Más allá del acoso y hostigamiento sexual". En Evangelista, A., Peña F. y Mena, A. (coords.), *Violencias en la educación superior en México* (17-32). México: El Colegio de la Frontera Sur/Ediciones y Gráficos Eón.
- Esteva, G. (2018). "La universidad perdió pertinencia social y hasta sentido". "La Mirada de la Academia", Ibero Prensa, <<https://ibero.mx/prensa/la-universidad-perdio-pertinencia-social-y-hasta-sentido-gustavo-esteva>>, 15 de febrero de 2022.
- Fernández, K. y Peña, F. (2021a). "Tecnocracia neoliberal y exámenes de oposición en la contratación de profesores-investigadores de tiempo completo en una universidad mexicana". En Evangelista, A., Peña F. y Mena, A. (coords.), *Violencias en la educación superior en México* (62-88). México: El Colegio de la Frontera Sur/Ediciones y Gráficos Eón.
- Fernández, K. y Peña, F. (2021b). "Alumnos/as de posgrado-becarios de tiempo completo como sujetos de rendimiento en México. Estudio de caso". En Torres, L. A. y Guevara, L. (eds.), *Violencias en el mundo del trabajo. Revisión del flagelo en Iberoamérica* (391-428). La Serena, Chile: Facultad de Derecho, Universidad Libre, Bogotá, Colombia/Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organizaciones y Centro Internacional de Estudios Jurídicos Interdisciplinarios Latinoamericanos (CIEJIL).
- Fernández, K. (2017). "Mobbing, tema ausente en defensorías de derechos universitarios en México". En Peña, F. y Fernández, K. (eds.), *Mobbing: haciendo invisible lo invisible* (89-110). México: Ediciones y Gráficos Eón/Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organizaciones y Red del Programa para el Desarrollo Profesional Docente.
- Figuroa, J. G. (2021). "Recuerdos ambivalentes de un ayudante de estudiantes de posgrado con miedo a la iatrogenia docente". En Evangelista, A., Peña F. y Mena, A. (coords.), *Violencias en la educación superior en México* (177-214). México: El Colegio de la Frontera Sur/Ediciones y Gráficos Eón.
- Galtung, J. (2003). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- Keashly, L. y Neuman, J. H. (2010). "Faculty experiences with bullying in higher education: Causes, consequences, and management". *Administrative Theory & Praxis*, 32(1), 48-70. doi: 10.2753/ATP1084-1806320103.
- López-Obrador, A. M. (2021). *A la mitad del camino*. México: Editorial Planeta.
- Mahnoudi, M. (2019). "Academi bullies leave no trace". *Bioimpacts*, 9(3), 129-130. <https://www.researchgate.net/publication/333555209_Academic_bullies_leave_no_trace>, 15 de febrero de 2022.
- Martínez, S., Méndez, I. y Murata, Ch. (2011). "Becas, estímulos y sus consecuencias sobre el trabajo y la salud de docentes universitarios". *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (61), 56-70. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34019137008>>, 1° de marzo de 2022.
- Meneses, M. (2018). "Memorias de la huelga estudiantil en la UNAM 1999-2000". XII Curso Interinstitucional Un Siglo de Movimientos Estudiantiles, UNAM. <<https://oci.juridicas.unam.mx/detalle-casos-de-estudio/119>>, 2 de marzo de 2022.
- Moreno, D. (2019). "Las universidades públicas dentro de la Estafa Maestra". Observatorio de la Corrupción e Impunidad (OCI), Universidad Nacional Autónoma de México, México, 12 de marzo de 2022.
- Morteza, M. (2019). "Academic bullies leave no trace". *BioImpacts*: BI, 9(3), 129-130.
- Moss, S. (2018). "Research is set up for bullies to thrive". *Nature*, 560(7720), 529. doi: 10.1038/d41586-018-06040-w, 3 de marzo de 2022.
- Mundo-Rosas, V., Unar-Mungúia, M., Hernández, M., Pérez-Escamilla, R. y Shamah-Levy, T. (2019). "La seguridad alimentaria en los hogares en pobreza de México: una mirada desde el acceso, la disponibilidad y el consumo". *Salud Pública de México*, 61(6), 866-875.
- Naezer, M. M., van den Brink, M. C. L. y Benschop, Y. W. M. (2019). *Harassment in Dutch Academia: Manifestations, Facilitating Factors, Effects and Solutions* (LNVH, 2019).
- Peña, F., Martín, B., Aquino H. y von der Walde, L. (2014). "Graduate students as proxy mobbing targets: Insights from three Mexican universities". *Workplace: A Journal for Academic Labor*, (24), 19-32. <<https://ices.library.ubc.ca/index.php/workplace/issue/view/182392>>, 12 de febrero de 2022.

Raffo, E., Ráez, L. y Cachay, O. (2013). “Riesgos psicosociales”. *Revista de la Facultad de Ingeniería Industrial*, 16(2), 70-79.

Sieglin, V. (2012). “El acoso laboral en universidades públicas en México. Incidencia y factores subyacentes”. En Peña, F. y Fuentes, R. (coords.), *Tras las huellas del acoso grupal* (21-42). México: Universidad Autónoma de Nuevo León/Escuela Superior de Medicina, Instituto Politécnico Nacional/Ediciones y Gráficos Eón.

Standig, G. (2011). *The precariat*. Londres: Bloomsbury Academic.

Täuber, S. y Mahmoudi, M. (2022). “How bullying becomes a career tool”. *Nature Human Behaviour*, publicado en

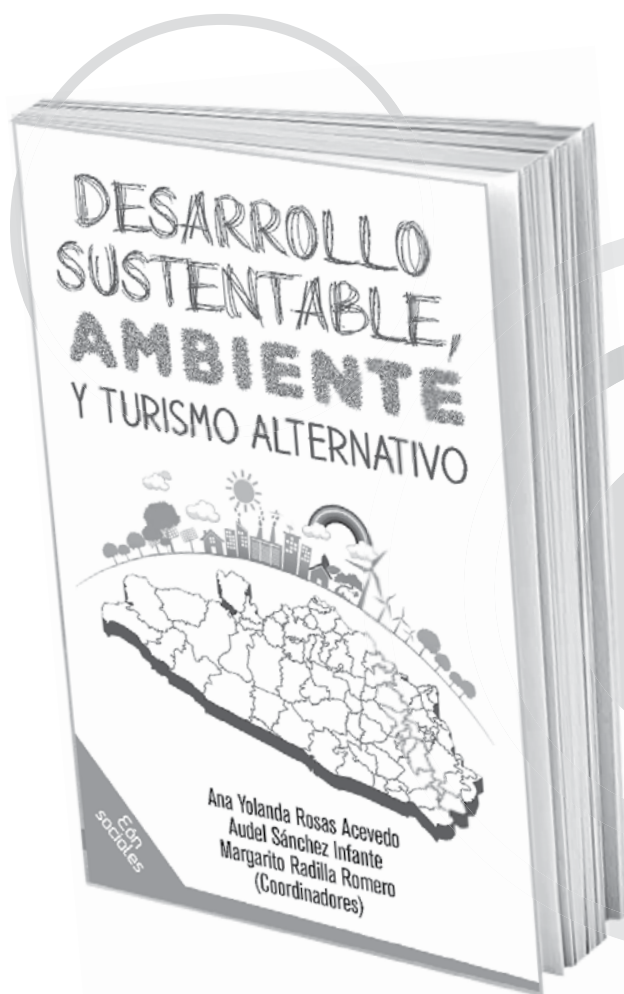
línea el 7 de febrero de 2022, <<https://doi.org/10.1038/s41562-022-01311-z>> 15 de febrero de 2022.

Tello, C. (2019). “Austeridad, gasto público y crecimiento económico con justicia social”. *Economíaunam*, 16(46), 54-60. <<http://www.economia.unam.mx/assets/pdfs/econunam/46/07Tello.pdf>> 9 de julio de 2019.

Young Academy Groningen (2021). *Report on Harassment at the University of Groningen*.

Zapata, E., Ayala, M. R., Suárez, B., Lázaro, R. y López, A. (2018). *Violencia en universidades. Sociedad, estado, familia y educación*. Texcoco: Colegio de Posgraduados.

▶ ▶ ▶ ▶ ▶ ▶ ▶ ▶ NOVEDAD EDITORIAL



DESARROLLO SUSTENTABLE, AMBIENTE Y TURISMO ALTERNATIVO

Ana Yolanda Rosas Acevedo
Audel Sánchez Infante
Margarito Radilla Romero
(Coordinadores)



PROFEXCE
2020-2021



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

Las modalidades de la protesta contra la violencia por razones de género en México. Una lectura sintomática

Griselda Gutiérrez Castañeda*

Reflexionar sobre los índices de violencia por razones de género en México y las formas de protesta que recientemente mujeres jóvenes vienen protagonizando, exige ir más allá del registro de primer orden en cuanto a contabilizar cifras o dar cuenta de las modalidades de expresión de las protestas en el espacio público. La interpretación de esos datos plantea el reto de indagar sobre los múltiples factores que subyacen a esta problemática y el tipo de reacciones que desencadenan. De ahí la propuesta de interpretarles como síntoma de tendencias estructurales, articuladas con elementos contextuales y factores motivacionales, con el fin de contribuir a una comprensión y formas de intervención sustentadas.

Preámbulo

Indudablemente la violencia por razones de género tiene una especificidad de la que nos da cuenta la investigación teórica y de campo dentro de los desarrollos de la teoría feminista y la teoría de género, especificidad que no justifica aislarle de los contextos histórico-sociales en que tiene lugar. De ahí el propósito de sustentar la necesidad de un enfoque multifactorial para analizar la ocurrencia de este tipo de violencia —que en nuestro país alcanza las cifras más altas

a nivel mundial—, en el que no puede ignorarse la dimensión de los cambios epocales y su efecto trastocador en las dinámicas sociales, en el funcionamiento de los marcos institucionales, y los procesos de subjetivación ante el rango y la deficitaria calidad de oportunidades de integración de las y los agentes sociales, como la de su expulsión en distintos grados, en el cariz de sus expectativas, en sus recursos y capacidad de adaptación a condiciones adversas y, como elementos de la mayor importancia, en el sesgo de los patrones generizados que pautan sus referentes identitarios, así como en la crisis del sistema de género (véase Connell, 2019).

Desde esa visión amplia es que se podrían abordar los efectos y las reacciones de los grupos sociales y las personas que se convierten en blanco de esa violencia, tanto en

términos del daño psico-emocional y físico en sus personas, como en la pérdida de la vida, y a la par de los efectos directos, indagar sobre los daños que desencadena en su entorno, en su incidencia en las dinámicas sociales y la afectación en la vida de las comunidades, y con base en ello interpretar las formas de respuesta a tales agravios, que pueden ir desde formas de repliegue, pero también, entre otras posibilidades, traducirse en formas de protesta.

En países como México la comprensión de la violencia por razones de género que alcanza cifras abrumadoras no se puede abstraer de las condiciones de violencia generalizada y de inseguridad prevalecientes, al punto que el patrón de crecimiento de éstas en la óptica de algunos especialistas en materia de seguridad justifica la caracterización de “epidemia

* Profesora Titular C en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Investigadora Nacional (SNI) Nivel III.

social”. Tal enfoque nos da la pauta para formular múltiples preguntas, algunas de las cuales guían la indagación que se aborda en este ensayo, en el que se intenta responder, así sea de manera parcial, a algunas de ellas:

1. ¿Qué explica que en este clima epidémico la violencia por razones de género –entre otras formas de violencia– que alcanza cifras tan altas en las tres últimas décadas, haya generado a nivel institucional y social una tendencia sistémica de impunidad y de silencio cómplice, salvo muy puntuales y acotadas excepciones?
2. Más allá de contextos o tendencias coyunturales, ¿cuáles son los factores estructurales y socio-culturales que explican la existencia de este tipo de violencia y le dan su especificidad?, ¿cómo se entrecruzan ésta con otras formas de violencia y cuáles factores favorecen su expresión reiterada y creciente?
3. ¿Qué factores están en la base de las formas de protesta radicalizada de grupos de mujeres, mayoritariamente jóvenes, que hoy se hacen presentes en el espacio público en forma disruptiva práctica y discursivamente, cuya exigencia es poner freno a esta ola de violencia y formas prontas y eficaces de justicia?
4. En calidad de síntoma, ¿qué subyace estructural y motivacionalmente a estas modalidades de protesta que asumen una línea separatista, que les atenaza una veta paradójica como un profundo escepticismo hacia las instancias de autoridad, y a la par en el contenido de sus discursos y pliegos petitorios formulan demandas de justicia de carácter punitivista?

Concomitante al interés de abordar estas cuestiones y contribuir con ello a la reflexión e interpretación de la violencia por razones de género de manera general y en nuestro contexto en particular, considero fundamental debatir sobre la premisa en que descansan las teorías sobre los movimientos sociales, entre ellas las teorías feministas, cuyos posicionamientos imbuidos en una línea de crítica y transformación social asumen el tema de la *agencia* como un eje central, y le anteponen como la clave por excelencia para interpretar las iniciativas y las movilizaciones de protesta, priorizando “las múltiples formas de agencia humana en términos tanto de construcción como de resistencia” (véase Marchand y Runyan, 2010). Por mi parte, considero fundamental la revisión crítica de tales concepciones, en función de la relevancia del estudio y diagnóstico adecuado de los problemas, y con ello la conveniencia de un enfoque estructural de carácter multifactorial capaz de dimensionar

el peso de tendencias sistémicas que configuran en un sentido material y social a nuestros ordenamientos sociales, su impronta en la dimensión subjetiva de las, les y los agentes, articulada con la metabolización subjetiva y generizada que configura sus pautas de socialización y sus prácticas; de manera que las formas de protesta no serían resultado sin más de la intencionalidad y voluntad de sus participantes.

Proponer una *lectura sintomática* de la violencia por razones de género y de las respuestas de denuncia y repudio a dicha problemática tiene como referente la estrategia teórica althusseriana del uso filosófico de la estrategia de lectura de síntomas que lo mismo un Freud y un Lacan, que Marx, a su manera, habrían puesto en práctica (Althusser y Balibar, 1990). En esa estrategia de lectura se conjunta el intento de ir más allá de la opacidad de lo inmediato, no para encontrar el “núcleo oculto” o “la verdadera realidad”, sino para aproximarse a la complejidad de la realidad social, en la que están insertas las prácticas, las relaciones sociales y los procesos de constitución de la subjetividad, en tanto procesos de sobredeterminación que existen en la multiplicidad de sus efectos; y, a la par, rastrear las huellas de aquello que subyace a las conductas de las, les y los agentes sociales y la intencionalidad inequívoca que se les adjudica.

Visibilidad y latencia del movimiento feminista. Antecedentes

Conforme al modelo de análisis de los movimientos sociales de larga data propuesto por Melucci, que denomina *bipolar* –vale decir, con periodos de *latencia* y *visibilidad*, y donde el autor da cuenta de cómo todo movimiento social ha experimentado momentos de gran impulso, fuerza y visibilidad pública, y momentos de latencia (Melucci, 1999)–, considero que la trayectoria histórica del feminismo en su vertiente crítico-analítica y particularmente política se puede interpretar conforme a dicho modelo; de manera que en su proceso las etapas de latencia, más que diluirle, han posibilitado que algunos de los contenidos de su discurso crítico, interpretativo y reivindicador vayan incorporándose a los marcos culturales de los ordenamientos sociales en aras de desestabilizarlos al introducir la posibilidad de nuevos códigos culturales en el sistema de significados pre-valetentes. En tanto que, cuando la movilización cobra presencia y visibilidad en algunos casos, puede ser motivada por cálculos estratégicos para intervenir en alguna coyuntura propicia, aun cuando generalmente esos casos son los menos, más frecuentemente son reacción a situaciones críticas como una forma de protesta, de oposición

o de mera resistencia a experiencias agraviantes, contra aquellos a los que se considera responsables de tal estado de cosas y, principalmente, contra las autoridades instituidas que en primera instancia estarían obligadas a remediar los problemas dadas sus competencias y atribuciones.

El momento por el que atraviesa el movimiento feminista en nuestros días se distingue por la gran visibilidad pública y no por las mejores razones, ya que tanto a nivel macro y micro, como a nivel internacional y local, tienen lugar múltiples expresiones de denuncia y de protesta por los canales de comunicación virtual y de manifestaciones con diversos grados de radicalidad en el espacio público. Con todo y ser expresiones que consideran tener su propia agenda, están vinculadas ineludiblemente a los escenarios de precarización de la vida, de predación ecológica y de la vida de las comunidades en el campo y en las urbes; de fragmentación social, de crisis de seguridad, de violencia generalizada que si bien afectan a todos los sectores sociales, son tendencias que hacen mella de forma exacerbada en la vida de las mujeres por cuanto a esos perjuicios se suma el de la violencia por razones de género, acompañada de niveles de impunidad inadmisibles. Por ello la irrupción en el espacio público de mujeres identificadas o no con las banderas feministas, en un ánimo de hartazgo, de denuncia, de exigencia de justicia y de respeto a la vida.

Por consiguiente, enfatizo que estas formas de presencia que tienen en su haber reclamos puntuales cumplen a su vez una función que desborda su agenda y/o pliegos petitorios, por cuanto sus cuestionamientos que desvelan los grandes déficits de inclusión, reconocimiento y justicia, e incluso los fracasos y perversiones de la lógica que subyace a nuestros sistemas sociales y sus formas de organización, de hecho, no sólo interpelan a los destinatarios de sus denuncias, sino también a la sociedad en su conjunto, y ponen en entredicho esas formas de organización y administración de la vida.

La posibilidad de contar con recursos teóricos que permitan diagnósticos apropiados de los problemas, que provean de información e interpretaciones sustentadas para nutrir un diálogo y un intercambio productivo, y para sostener plataformas de acción política viables y asertivas, plantea la exigencia de analizar estas álgidas experiencias que hoy se viven y a las que las protestas de mujeres y de mujeres feministas enfrentan a la sociedad en su conjunto, enfocando la atención en la articulación entre la movilización política con la reflexión analítica, crítica y autocrítica.

Antes de entrar al análisis de la vinculación entre las actuales protestas de mujeres y el contexto problemático

en que se inscriben, me interesa recuperar brevemente el modelo *bipolar* propuesto por Melucci, para en trazos muy escuetos considerar el trabajo que desde el feminismo, tanto en la academia como en el activismo y la política formal, se desarrolló de cara al registro periodístico que a partir de 1993 se realizó de la ola de homicidios en contra de mujeres que ocurrían en Ciudad Juárez (Pérez-Espino, 2004); una experiencia de trabajo que sin duda fue significativa como las alertas que mujeres de organizaciones civiles locales dirigieron a los grupos del movimiento feminista en el país, que permitió resignificar el hecho de que no se trataba de “las muertas de Juárez” como si fueran decesos naturales o simple tema de nota roja, sino de formas de violencia de género que permitiría su conceptualización como *feminicidio*, y como hechos no circunstanciales sino como una forma sistémica de violencia de género.

Esta fue una etapa de visibilidad que se tradujo en el impulso de alianzas entre organizaciones civiles, con el movimiento amplio de mujeres y legisladoras, que además de buscar formas de interlocución con las autoridades locales, federales e instancias internacionales, les exigieron rendición de cuentas y la realización de investigación, la juridización de los casos y medidas de protección para las mujeres juarences (Jiménez, 2004).

A la par, se crearon comisiones especiales de investigación y de fiscalización de las acciones de las autoridades competentes. Finalmente, se logró involucrar al Poder Ejecutivo en la creación de una Comisión para Prevenir y Erradicar la Violencia contra la Mujer en Ciudad Juárez (2006). A iniciativa de Marcela Lagarde, feminista universitaria y entonces legisladora, y de la ampliación de las investigaciones en otras entidades de la República que daban cuenta de la generalización de la problemática –respaldada por el trabajo de investigación de académicas feministas universitarias–, logró la ampliación de dicha comisión como Comisión Especial para toda la República así como la Procuración de la Justicia Vinculada (2004-2006), y abrió el debate para lograr la tipificación del delito de feminicidio y las reformas de ley para sancionarlo, así como a otras formas de violencia sexual, las que se concretaron en 2012 (Lagarde, 2006).

Algo a resaltar, más allá de las simulaciones y omisiones de las autoridades de todos los niveles, fue que ante el crecimiento de las cifras de esta violencia depredadora se lanzó una convocatoria para desarrollar una gran movilización en la Ciudad de México con motivo de que las organizaciones de familiares de las víctimas acudirían a la sede de los poderes federales para ser atendidas por el

Ejecutivo (noviembre 2002). La movilización se proponía acompañarles, así como crear una gran caja de resonancia, y nos encontramos con que no sólo las madres de las víctimas no fueron recibidas, sino que la movilización tuvo escasa respuesta y la indiferencia a nivel social, e incluso comentarios de estudiantes y jóvenes académicas que desestimaban la problemática porque, según su dicho, “nunca habían experimentado violencia sexista”.

Con ser un periodo en que desde distintos frentes el trabajo del movimiento feminista fue constante y su visibilidad se tradujo no en expresiones estridentes, sino en acciones organizadas para posicionar el tema en instancias nacionales e internacionales, dar asesoría profesionalizada y acompañamiento a familiares de víctimas, así como mantener el debate abierto en la academia y en distintos foros e incluso en el diseño e impulso de las reformas legales mencionadas, no faltaron voces que ante un clima poco receptivo se preguntaran qué trascendencia y poder de convocatoria tenía el feminismo entre las jóvenes y, desde luego, en este trabajo en específico; qué pasaba con las jóvenes que podían ser el remplazo generacional y que tendían a mantenerse ajenas a estas actividades e incluso en algunos casos a expresar distancia y declarar no reconocerse en el ideario feminista (Lamas, 2002; Gómez-Ramírez y Reyes, 2010; “Las jóvenes...”, vol. 41)¹.

Sinergias y desencuentros en las actuales movilizaciones de mujeres

Cuando se contrasta la respuesta amplia de manifestaciones masivas de repudio ante casos aislados de violencia por razones de género en algunos países, y a manera de termómetro se mide la intensidad de la descalificación a esos acontecimientos como un indicador del nivel de rechazo e intolerancia a su repetición o naturalización, no puede menos que atezar la interrogante del porqué de esta suerte de anomia a nivel social ante las tendencias abrumadoras de violencia de género depredadora que ocurren en México; es esa inquietud la que está en la base de una veta de la primera pregunta que aquí se formula, a manera de síntoma que explica la falta de respuesta social en esos años, y tendencialmente la que prevalece en nuestros días, con algunas excepciones, entre otras las de algunos

grupos de mujeres jóvenes que en forma beligerante hoy día toman las calles y algunas instalaciones públicas, entre ellas escuelas y universidades.

Si bien las formas de manifestación de dichos grupos han conseguido captar la atención mediática y fijar en la discusión pública el problema de la violencia de género, no dejan de ser numéricamente reducidas frente a las dimensiones de la problemática y mantienen la interrogante sobre el porqué de la tendencia más generalizada de anomia social y sobre el porqué del carácter ambivalente de sus posturas y algunas de sus declaraciones que enarbolan reivindicaciones propias del ideario feminista y a la par manifiestan distancia, escepticismo o incluso rechazo respecto a la producción teórica feminista, al movimiento mismo o a algunas de sus líderes. A mi juicio, estas expresiones bien se podrían interpretar, con todo y sus inconsistencias, como un producto de esas etapas de latencia del propio movimiento feminista, en donde las nuevas generaciones por distintas vías han tenido la ocasión de entrar en contacto con algunas de las críticas, valores, banderas y algunos cambios en la vida social que el feminismo ha logrado insertar dentro de los modelos culturales en uso, y que en algunos aspectos de sus vidas esas jóvenes encarnan; y ese contacto, consciente o no, buscado o no, les ha abierto la posibilidad de resignificar sus propios esquemas, y a la par, la novedosa y reciente incursión en estas prácticas vivenciadas como inéditas les lleva a desconocer sus vínculos con una tradición de lucha e incluso a rechazarle.

Prácticamente el último lustro se ha destacado por un sinnúmero de movilizaciones de mujeres a nivel internacional y nacional, mayoritariamente jóvenes, algunas en lo individual, otras pertenecientes a ciertos sectores ocupacionales o como integrantes de agrupaciones o colectivas que en algunos casos se identifican como feministas en forma expresa o implícitamente y otras se desmarcan, las cuales, utilizando el recurso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), han capitalizado su potencial, y en una suerte de organización en red, han visto replicadas sus iniciativas, proyectadas sus convocatorias y consignas para posicionar temas de discusión, denuncias y acciones de protesta que han confluído en la reivindicación de derechos sexuales y reproductivos, pero de manera prioritaria en la denuncia y repudio de las prácticas misóginas y las distintas formas de violencia de género, mayoritariamente el acoso sexual, la violación y el feminicidio, entre otras.

En México, sin desmedro del curso de acciones locales, algunas de esas iniciativas surgidas en otros países repre-

¹ Véase el número completo de la revista dedicado al tema de la renuencia al feminismo de las jóvenes, “Las jóvenes: Feministas o no, a su manera”. *Debate Feminista*, vol. 41, 2010.

sentaron un importante estímulo que pareció concitar a manera de un efecto de espejo, al reconocimiento de la gravedad de los alcances de la violencia sexista en el país. Al respecto, se puede destacar la megamarcha en Argentina con el lema *Ni una más* (2015) —este último, por cierto, acuñado por la poeta y activista mexicana Susana Chávez en 1995, en contra del feminicidio en Ciudad Juárez— y el reposicionamiento y la réplica de la convocatoria del hashtag #Me Too estadounidense (que data de 2008 y resurge en 2017).

A nivel local, además de sumarse a tales convocatorias y de generar las propias, diversos acontecimientos puntuales contribuyeron a manera de disparador a la irrupción en el espacio público —de manera destacada el feminicidio de Lesvy Berlín en el campus de Ciudad Universitaria en mayo de 2017— por parte de jóvenes, particularmente estudiantes universitarias, así como de otras instituciones y niveles de escolaridad y provenientes de otros sectores sociales, quienes a través de marchas de protesta, de ciberactivismo, de toma de instalaciones, mayoritariamente educativas, de acciones de denuncia a través de tendedores en los espacios escolares y en redes sociales mediante la plataforma de internet, visibilizaban las persistentes y crecientes prácticas misóginas y violentas de que son objeto en prácticamente todos los espacios privados y públicos, incluyendo las escuelas y universidades.

Ciertamente, en una primera aproximación se puede apreciar el uso de ciertos recursos compartidos de tipos de acción, no importando el país de origen, como puede ser la confluencia de actoras múltiples y diversas en las marchas y concentraciones que no responden a una organización concertada ni a liderazgos, cuya trascendencia en el tiempo es efímera a la manera de sus intervenciones en modalidad de performance, al uso de consignas o lemas multivariados que se han viralizado en redes, así como a estilos discursivos imbuidos del argot juvenil mezclado con la brevedad y velocidad del lenguaje cibernético, y fórmulas provocadoras capaces de captar la atención y romper con los marcos de lo políticamente correcto.

No obstante, cabe destacar que además de las similitudes hay rasgos distintivos. La diversidad de actoras que participan en estas iniciativas en el caso de México manifiesta una pluralidad y fragmentación en sus posturas y métodos, lo mismo las que rechazan toda posibilidad de articulación y colaboración con instancias del propio movimiento feminista como OSC's, académicas feministas, figuras de liderazgo —con declaraciones del tipo de que rechazan cualquier tutelaje o que no necesitan ningún sustento teóri-

co para su lucha porque el acuerpamiento² (Cabnal, 2015) y cuidado que se brindan entre ellas mismas es suficiente—, así como sectores que han abierto de manera restringida vías de diálogo con tales instancias, o aquellas que integrándose a células anarquistas o replicando sus métodos rechazan en forma abierta y áspera toda posibilidad de diálogo y/o sinergias (Álvarez, 2020).

Esta diversidad no obsta para que, de manera convenida o presionadas por la dinámica de sus intercambios grupales o en el curso de las propias demostraciones públicas, se asuman posturas separatistas que rechazan cualquier forma de vinculación o incorporación de varones en sus grupos y movilizaciones, así como prácticas de bloqueo de canales de interlocución con posturas de intransigencia, de intolerancia y descalificación, las cuales se ejercen aun entre las propias colectivas, pero particularmente hacia funcionarios públicos, instituciones y figuras de autoridad, que pueden incluir a profesores/as y a feministas académicas, con lo cual el planteamiento de sus pliegos petitorios no da curso al diálogo, son formulados en términos de exigencia y una lógica del todo o nada, con interacciones selladas con consignas como “¡Que arda todo!”, incluso con la incorporación de métodos violentos de parte de algunos de los grupos como el “bloque negro”, ante cuyas intervenciones generan otra consigna como “¡Fuimos todas!”, la cual pone de manifiesto una dificultad para sostener un diálogo autocrítico, concertar el sentido de los métodos empleados o desmarcarse de éstos, y de fondo una ambivalencia respecto a la legitimidad de usar la violencia de cara a la violencia que se padece³.

Si bien es cierto que las denuncias a presuntos agresores sexuales y la “justicia” mediática concomitante es una práctica generalizada, y otro tanto la *acción directa* a través del escrache, de la misma manera se pueden registrar dife-

² Acorde con la perspectiva comunitaria de Lorena Cabnal, la noción “acuerpamiento” denota “la acción personal y colectiva de nuestros cuerpos indignados ante las injusticias que viven otros cuerpos”.

³ Por cierto, en la última marcha realizada a propósito del Día Internacional de la Mujer (8 de marzo 2022), específicamente en la Ciudad de México, prevaleció el ánimo entre muchos de los contingentes de evitar replicar las formas de violencia y enfrentamiento directo con los destacamentos policiacos presentes en marchas previas, lo cual eventualmente se podría interpretar como un contrapunto a los argumentos que aquí desarrollo; no obstante, las intervenciones directas del bloque negro se hicieron presentes, y lo que se pudo observar fue que, sin consignas de por medio como ¡Fuimos todas!, muchas manifestantes procedieron a acuerpar a estos grupos para bloquear las medidas de reacción policial, lo cual se puede interpretar como un gesto de solidaridad, pero se mantiene la ambigüedad al no haber una declaración política para desmarcarse de tales tácticas violentas.

rencias significativas que infunden un cariz contrastante a la presencia pública de estos grupos. Las formas de acción directa que ocurren en México dan cuenta de otra tesitura respecto a la que se observa en otros países; su nivel de beligerancia incluye *intervenciones* de monumentos y edificios públicos mediante graffitis u otros daños, destrucción de instalaciones o bienes públicos, confrontación abierta con agentes de las fuerzas del orden, portación no sólo de pancartas sino de objetos contundentes, armas punzo-cortantes, e incluso explosivos de fabricación casera por parte de algunos de los grupos, estridencia que termina por opacar la participación amplia de otras colectivas y diluir la legitimidad de las denuncias.

Interrogantes sobre las formas de protesta y algunas lecturas

Más allá de calificar la tesitura de estas modalidades de expresión y de presencia en el espacio público, el objetivo de analizarles es indagar y comprender, tal como se formula en la tercera y cuarta pregunta, ¿qué factores están en la base de las formas de protesta radicalizada de grupos de mujeres?: en calidad de síntoma, ¿qué subyace estructural y motivacionalmente a estas modalidades de protesta?

En la dimensión explícita de sus expresiones y en los testimonios de algunas de sus participantes se podría decir que la condensación de sus motivaciones se cifra en su denuncia de la violencia patriarcal materializada en las prácticas de acoso que cotidianamente padecen, y en los niveles de saña con que se ejecutan hechos de violencia contra mujeres y niñas cuya ocurrencia alcanza niveles alarmantes, y en el repudio contra la irresponsabilidad y misoginia del manejo de estos hechos por parte de los medios de comunicación, como del sesgo en la cobertura de sus movilizaciones y, de manera principal, contra la ineficacia de las autoridades para paliar la problemática, la cual hace manifiesta una clara incompetencia, incompreensión, complicidad e incluso participación en algunos de estos hechos. Y en estos testimonios conforme a su autopercepción lo que las mueve es el miedo, la tristeza y la rabia que no admite más el silencio cómplice ni la simulación, que repudia el que sus formas de protesta sean objeto de banalización, descalificación y criminalización al caracterizarlas como vandálicas, así como la reacción de violencia cibernética de que se les hace objeto, frente a lo cual vislumbran como objetivo el que “¡El patriarcado va a caer!” y formas de lucha que se condensan en el “¡Que arda todo!” (Viera y Salas, 2020).

En su perspectiva, las formas de acción directa que conjugan dosis de violencia y de rabia no ameritan descalificación; no hay proporcionalidad entre el daño material de un bien público o del daño al prestigio de un presunto acosador o violador, respecto a la destrucción psíquica, social o física que atenta contra la estabilidad emocional, la oportunidad de un desarrollo integral de las mujeres agredidas o la pérdida de la vida de mujeres y niñas, con lo cual la rabia que en un primer momento puede ser explosión de impotencia y agravios acumulados se considera que no sólo es justificada sino que puede tener un gran potencial movilizador con cuya fuerza se puede llegar a producir cambios.

En este punto es relevante considerar qué lecturas han suscitado estas expresiones entre quienes se esfuerzan en interpretarles, ya sea manifestando respaldo o quienes rechazan tales formas. En el primer caso, hay perspectivas que además de hacer un recuento genealógico de la presencia de la ira femenina en movilizaciones a lo largo de la historia, así como de su potencial para impulsar cambios y dar cuenta de las razones que dentro de una cultura patriarcal censura y rechaza tales expresiones, reivindicando e incluso sobrevaloran la rabia como un recurso político (Traiste, 2019; Colanzi, 2019). En la misma línea, pero con mayores matices, quienes hacen el registro de los costos que les representa a estas jóvenes estas formas de protesta, en términos de censura y descalificación e incluso reacciones virulentas a nivel social, no sólo revictimizándolas sino desviando la atención sobre lo verdaderamente medular que es la violencia de género misma, y otro tanto las interpretaciones que además del registro de la forma confrontativa que utilizan en sus mensajes en redes, focalizan el valor de la estética que emplean, que busca provocar y romper con los estereotipos genéricos asignados, las formas disruptivas de manifestarse y el carácter aleatorio y fragmentario de sus articulaciones, que con todo y representar aspectos novedosos no cristalizan en una presencia efectiva y continuada políticamente, pero que al ser iniciativas enmarcadas en condiciones de desventaja, exclusión y agravio, la rabia parece inevitable y resulta justificada (Cerva, 2020a; Lamas, 2021); así como quienes sin mayor argumentación con el prurito de no estar del lado correcto la dan por buena. En tanto que, en el segundo caso, está la postura de quienes abiertamente la rechazan a través de la fórmula “¡No me representan!” (Gutiérrez Larios, 2019).

Con todo y coincidir con algunas de las líneas de análisis respecto a la novedad e incluso creatividad de algunas de estas modalidades de manifestación, así como

con algunas de sus limitaciones políticamente hablando, considero fundamental resaltar que en cualquiera de las variantes, unas y otras interpretaciones parecen quedarse en el registro de lo dado y a lo sumo incorporan algunos trazos de la conexión entre emociones y política con lo que, en función de la ineludible economía de emociones que acompaña a la conducta humana de la que la política no es la excepción, se busca justificar el papel de la rabia y la violencia, introduciendo una suerte de enfoque psicologista antes que transversal, con el que no se alcanza a penetrar sobre el trasfondo que pudiera explicar su irrupción, sus modalidades y sus posibles derivas.

Particularmente me interesa resaltar que en esta variedad de interpretaciones el presupuesto del papel del agenciamiento de las participantes de estas intervenciones está en la base, pero no es objeto de un análisis crítico, lo mismo en el caso de quienes pretenden que con voluntad y autocritica se pueden corregir los errores por los métodos empleados, que para quienes atribuyen a esa cuota emocional y movilizadora de la rabia y la violencia el carácter de resistencia con potencialidad política y en la que el protagonismo de las agentes está fuera de discusión.

En este punto coincidiría con Wendy Brown, quien considera que la resistencia es más una “táctica vital” con fines de supervivencia, donde está a discusión que la “resistencia-como-política” tenga posibilidades de “apropiación del poder [y no sea otra cosa], sino un efecto y una reacción ante éste” (Brown, 2019: 121-122).

A este respecto, el meollo de la cuestión es si la línea de argumentación típica que asocia la acción con intencionalidad y potencialidad es una interpretación incontrovertible. Puede haber posturas que acentúan el peso de las tendencias sistémicas que condicionan el rango de posibilidades de la acción, como podría ser la lectura diagnóstica sobre las movilizaciones sociales por parte de Luhmann, quien les considera una suerte de efecto residual de las propias dinámicas funcionales de los sistemas sociales que limitan alternativas, que ante la complejidad pone en entredicho la relevancia de la participación política, dinámicas que desestimulan formas de involucramiento y participación —y agregaríamos que ante la profundización de la precarización lleva a reconcentrar la energía y atención de las, les, los agentes sociales en construir estrategias de sobrevivencia—, lo cual le permite al autor considerar que “No son organizaciones en tanto no organizan decisiones, sino motivos, *commitments*, vínculos...” (Luhmann y De Giorgi, 1993: 376). Así como posturas que plantean un contrapunto que

con todo e incorporar el papel de los recursos estructurales que generan formas de reproducción social, éstas pueden a la vez ser constrictivas y habilitantes, de manera que serían estructuras estructurantes, con lo cual esa dimensión estructurante abre la posibilidad de que los agentes sociales en el curso de sus interacciones realicen “procesos de ‘filtrado de información’ selectivo” de esos recursos, lo cual puede abrir la posibilidad de cierta capacidad de hacer cosas y de producir efectos (Giddens, 1995: 61 y 64).

Una propuesta de lectura de segundo orden

Abordar el contexto problemático en el que tienen lugar las manifestaciones que nos ocupan, más allá de coyunturas específicas, implica considerar algunas de las transformaciones estructurales y societales que repercuten en un clima de desarreglo social que propicia, entre sus múltiples derivas, esta tendencia creciente de violencia por razones de género, lo cual nos puede proveer elementos para la interpretación del porqué de estas formas de protesta; pero también implica posicionarnos respecto a los supuestos teóricos con los que se intenta alcanzar este objetivo, a los que me referí previamente. En diversos análisis que he desarrollado en otros espacios, y que ahora refiero sucintamente, sobre las repercusiones sociales y políticas que conllevan las tendencias de complejidad e indeterminación crecientes características a la globalización y agudizadas por las políticas económicas neoliberales que vienen trastocando marcos reguladores, cohesión social y calidad de vida, junto con otras y otros autores, he abordado cómo estas transformaciones radicalizan las interrogantes sobre las posibilidades de inclusión o exclusión de las, les y los agentes sociales, si esas posibilidades están pautadas por modelos de *integración social* o por formas de *inserción funcional*, así como sobre la densidad de los efectos fragmentadores en la formación de identidades colectivas, todo ello con el propósito de ponderar las oportunidades o las restricciones para realizar intervenciones políticamente relevantes, así como la conveniencia de preguntarse sobre el significado o alcances de lo que insistentemente se denomina como resistencias (Gutiérrez Castañeda, 2017 y 2018)⁴.

⁴ Me detengo brevemente sobre el uso de la noción de *resistencia*. En la caracterización canónica de la acción política se le atribuye intencionalidad, asertividad y potencialidad, la propia concepción teórico-política progresista y de izquierda se inserta en esa tradición con cuya base habría sustentado sus aspiraciones revolucionarias; no obstante, en el campo

Para ello he asumido la estrategia teórica que múltiples investigaciones sobre los procesos de modernización crecientes aplican para dar cuenta de los cambios epocales que enfrentamos, de manera que se puede hacer un corte histórico respecto al modelo de cohesión social que, lejos de idealizaciones, habría caracterizado a las políticas del Estado de bienestar basado en la noción de *integración*, lo que significa, como puntualiza Robert Castel, entre otros, que el proceso de integración se sustenta en el eje del trabajo, en la red relacional educativa y familiar, y, de manera fundamental, en el vínculo con la esfera institucional, que además de aportar regulaciones generales, ampara un sistema de derechos objetivos, de ahí la relevancia concedida a la gestión política ante escenarios de crisis. En contraste, el desmantelamiento de dichas políticas conforme a los programas de ajuste estructural de sello neoliberal como bien apuntó Dahrendorf, entre otras muchas voces, no parece haber calculado el efecto diluyente en el plano social, subjetivo y político (Dahrendorf, 2009), como a la postre tampoco parecen sopesarse los daños irreparables a la cohesión social que se siguen profundizando, al persistir la prioridad de la competitividad en el mercado mundial pese a los “daños colaterales”, no solamente en términos de precarización de la vida, sino además porque los cauces de integración social y política, con todo y sus déficits, quedan minados.

Tanto en las investigaciones de campo como en la experiencia cotidiana de las, les y los agentes sociales, no sólo se puede comprobar que el mercado de trabajo se ha convertido hoy día en uno de los principales generadores de vulnerabilidad y exclusión social, y otro tanto ocurre con el sistema de educación formal, lo cual tiende a producir un doble efecto, una fractura en la integración social de los agentes, lo que a la par condiciona fragmentación social (Bayón y Saraví, 2007).

Este doble efecto de desintegración y fragmentación se ve reforzado por el tendencial abandono o incapacidad del sistema político de la función de formación de integración colectiva, lo cual parece ser consecuencia de la

de la reflexión teórica se ha contribuido a desmantelar muchos de los supuestos en que se sustenta esa concepción de la acción, y otro tanto a partir de la constatación de la capacidad de autorreproducción del sistema de organización económico-político existente, que en conjunto parecen quitar piso a la potencialidad transformadora de la acción política, dando paso a que se instale como divisa el papel de la resistencia y con ello los interminables debates sobre su relevancia política, sin que falte quien a trasmano le atribuye esa potencialidad que ha quedado en entredicho.

fusión infortunada entre viejos rezagos de consolidación institucional de los ordenamientos políticos en la región y en nuestro país, y las nuevas tendencias características al neoliberalismo globalizado de flexibilidad y desregulación; como se observa, la creciente subsunción del sistema político al económico profundiza la tendencia autorreferente del primero, lo cual redundará en una gestión gubernamental de espaldas a sus gobernados, y además contribuye al debilitamiento institucional conforme a los marcos de la legalidad, lo cual mella la eficacia y vicia la administración pública y la administración de la justicia, entre cuyas consecuencias están los grandes déficits en la provisión de las funciones básicas de seguridad y justicia.

Lejos de quitarle relevancia y especificidad a las relaciones asimétricas de género y a las políticas sexistas, considero insoslayable situarles y en ese tenor dimensionar el cariz de los cambios estructurales referidos en aras de poder interpretar las transformaciones en las dinámicas sociales, en los marcos culturales y en la dimensión subjetiva. La profundización de la precarización conlleva un acrecentamiento de las dificultades que encaran las, les y los agentes individuales y amplios estratos sociales para encontrar un lugar propio, involucrarse y sentirse parte de la sociedad, al experimentar injusticia y/o carencia de reconocimiento social, por la condición desventajosa de inserción o la abierta exclusión; lo cual genera insatisfacción con la sociedad y con las instituciones, con las políticas sociales y con la democracia misma, e incluso el vivir como remotas a la política y a las instituciones públicas, lo cual se agrava en los sectores sociales de las, les y los jóvenes que experimentan un desfondamiento a sus expectativas educativas y laborales, y posibilidades de movilidad social, y para los que dichas instancias no parecen ofrecerles alternativas para construir vinculación y comunidad (*Informe 2017...*, 2017), sino más bien tienden a generar desafiliación.

Con todo y sus imperfecciones, que el Estado hubiese tenido como objetivo desarrollar capacidades para construir formas de cohesión social a través de programas políticos y recursos y servicios, o el empleo de recursos simbólicos con los que posibilitaba otorgarle un sentido a lo colectivo, a la pertenencia a éste, al marco institucional como vía de interlocución y negociación de intereses y perspectivas divergentes y de resolución de conflictos, estimulaba la construcción de una esfera pública.

Por ello la pérdida de capacidad de integración de comunidad política repercute en formas de desinstitucionalización y problemas de gobernabilidad, ya sea por

efecto de las tendencias sistémicas y por las presiones de los bloques de interés, o por prácticas de ilegalidad arraigadas, lo que se traduce en que en el plano institucional se puedan constatar indicios de que numerosos dominios de autoridad se debilitan y fragmentan. El debilitamiento de las instituciones y de su autoridad invita a que socialmente prosperen conductas de desapego a las normas, y de impunidad al constatar que la ilegalidad forma parte del entorno; todo ello contribuye a acrecentar desconfianza, así como inseguridad, lo cual genera desde escepticismo y apatía respecto a conducirse por los cauces institucionales, así como las crecientes y reiterativas formas de protesta de sectores diversos que mediante bloqueos, destrucción de mobiliario público y formas confrontativas levantan sus exigencias, y cuya aparición coyuntural tiende a ser desorganizada y defensiva, pero están además las formas extremas, como los fenómenos desbordados de delincuencia y violencia que nos asolan, por cuanto la experiencia de la exclusión, de ser prescindible, y la de la ineficacia o ruptura de los marcos y las reglas que los contienen y producen mecanismos de autolimitación, no pueden más que traducirse en formas antisociales y violentas.

La crisis que el Estado mexicano pone de manifiesto en el ejercicio de la función de autoridad, en la conducción conforme a los marcos de la legalidad y la aplicación de la fuerza vinculante de las normas que contribuye a una tendencia sistémica de impunidad, se traduce en que no hay coto para que proliferen el delito y las prácticas antisociales, como el que recurrentemente se den intercambios cargados de agresividad que denotan miedo social ante la escasez o ausencia de las instancias encargadas de proveer seguridad, experiencias en que se conjugan incertidumbre, frustración y fracaso que buscan formas compensatorias de afirmación mediante el despojo y la extorsión; intercambios en los que las conductas violentas que pueden tener distintas líneas de encausamiento parecen tener en la de la violencia sexista un cauce aprendido, prácticamente naturalizado por los patrones culturales arraigados que, a través de mecanismos simbólicos tan primarios como la afirmación de la virilidad mediante el ejercicio de control y poder machista, no hace sino dar salida al fracaso y a la impotencia.

Es este entorno de desarreglo social el que genera efectos de contagio. La experiencia de vulnerabilidad se acompaña de violencia compulsiva que a su vez vulnera a otras, a otras y a otros. La subcultura de la violencia delin cuencial que promueve una suerte de culto, que la naturaliza y la banaliza parece proyectar su impronta a los distintos

ámbitos y prácticas sociales, a la par que su proliferación produce un efecto anestésico que bloquea la sensibilidad social y toda posibilidad de respuesta crítica y reflexiva.

En este punto retomo la noción de *desafiliación* propuesta por Castel, que considero una herramienta valiosa para la compleja tarea de aproximarnos a la articulación entre la fractura de la integración sujeto-sociedad, la fragmentación social y el creciente distanciamiento hacia los cauces institucionales y de la política misma. Me he referido a las tendencias de exclusión social y su acrecentamiento actual, y al respecto el autor da un giro que considero por demás acertado; él se decanta por el término *desafiliación* más que por el de *exclusión* y nos dice:

La exclusión es inmóvil. Designa un estado o más bien, estados de privación. Pero la simple constatación de las carencias no permite captar los procesos que las generan. Hablar de *desafiliación*, en cambio, no es confirmar una ruptura, sino retrazar un recorrido. El concepto pertenece al mismo campo semántico que la disociación, la descalificación o la invalidación social... en esta perspectiva, la zona de vulnerabilidad ocupará una posición estratégica. Reducida o controlada, ella permite la estabilidad de la estructura social... Al contrario, abierta y en extensión, tal como es aparentemente hoy día, la zona de vulnerabilidad alimenta las turbulencias que debilitan las situaciones logradas y deshacen las estabilidades aseguradas... (Castel, 1995: 14).

Las políticas neoliberales globalizadas no sólo capitalizan la construcción social de género para su viabilidad económica, sino también medran con los cambios que en un sentido cultural ha introducido la lucha feminista en términos de patrones de identidad, roles de género y formas de interacción, y los propios avances de la agenda feminista; la descolocación que en los procesos de subjetivación masculina se juega como resultante de una economía que precariza, marginaliza y bloquea el cumplimiento de mandatos de género en conjunción con construcciones retóricas que trastocan escalas jerárquicas entre los patrones de género contribuyen a la crisis del sistema de género.

La vulnerabilidad, que al decir de Castel ocupa una posición estratégica, se traduce en conductas reactivas diversas, y habrá sujetos para los que la descalificación social les genere cuotas de insatisfacción, minusvalía y depresión, o los que busquen formas compensatorias para las que el recurso de la violencia de género de distinta embergadura sea la vía.

En el caso de las mujeres y portadores del significante femenino, esa vulnerabilidad se traduce en índices de riesgo a su integridad, el que la afectación que esto representa no sólo repercute en términos de daños a la integridad de sus personas, sino en la experiencia de descalificación o invalidación social que representa el silencio, la incompreensión y la inacción por parte de la sociedad y de las autoridades competentes ante los agravios de que son objeto; es esa conjunción de experiencias lo que puede explicar la desafiación, el escepticismo respecto a las promesas y compromisos de solución, el alejamiento de los cauces institucionales para demandar soluciones, el descrédito a los cauces de la política para alcanzarlas. Una tendencia a la desafiación que de antemano descarta hacer política tanto por desconfianza como por inexperiencia, porque ante la acumulación de agravios los cauces actuales –favorecidos por la desintegración y fragmentación social y política, y por la asimilación de los recursos de las TIC– son las movilizaciones en forma de protesta, de manifestaciones (*demonstrations*), donde priman los vínculos virtuales y de carácter simbólico, la vía más recurrida, y que son puestos en entredicho en cuanto a su relevancia política, conforme a la lectura diagnóstica de Luhmann. Manifestaciones que al acompañarse con formas de gran beligerancia no parecen ser ajenas sino una secuela más de un clima de epidemia de violencia, como el que se ha instalado en México, y que se suelen interpretar comunmente como expresión de resistencias que, como sostuve previamente y en coincidencia con Brown, son en todo caso formas de “táctica vital” con fines de supervivencia, las cuales en tanto no generen estrategias de organización y continuidad se diluyen.

Estas reacciones sociales que son explicables nos dejan con grandes interrogantes y una agenda con tareas de difícil cumplimiento, las cuales, empero, no podemos eludir tanto para quienes protagonizan estas protestas, como para quienes estamos comprometidas/es/os con la solución de los problemas:

- ¿Es inocuo festinar la rabia y desvalorizar el hacer política?
- ¿El potencial del acuerpamiento y la sororidad en el interior de las colectivas es suficiente y reemplaza las posibilidades que abre crear alianzas con otros grupos y sectores?
- ¿La compensación emocional que provee humillar públicamente a un funcionario, enjuiciar mediáticamente a un presunto acosador o violador o *intervenir* un bien público,

reemplaza al diseño de estrategias para legitimar las banderas que se reivindican? Entre muchas otras preguntas.

Y respecto a las tareas:

- ¿Cómo reabrir posibilidades de diálogo y encuentro que permitan intercambios de experiencias, de saberes, y la creación de redes de acción en un sentido transversal, vale decir, plural y democrático, capaz de potenciar iniciativas y formas de organización?
- ¿Qué estrategias diseñar que contribuyan a deconstruir la naturalización de prácticas predatorias y sexistas?

Todo ello basado en diagnósticos realistas de constricciones y posibilidades y enmarcado en el propósito de generar formas de organización cuya continuidad trascienda y no se diluya en el efectismo del performance, y que se enfoque a contrarrestar y no más bien a replicar y reforzar las tendencias neoliberales que le niegan sentido y razón de ser a la política como una forma de construir comunidad y solución a los problemas.

Referencias

- Althusser, L. y Balibar, E. (1990). *Para leer el Capital*. México: Siglo Veintiuno.
- Álvarez, L. (2020). “El movimiento feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia”. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, UNAM, pp. 147-175.
- Bayón, M. C. y Saraví, G. (2007). “De la acumulación de desventajas a la fractura social. ‘Nueva’ pobreza estructural en Buenos Aires”. En Saraví, G. (ed.), *De la pobreza a la exclusión: continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Brown, W. (2019). *Estados de agravio. Poder y libertad en la modernidad tardía*. Madrid: Lengua de Trapo.
- Cabnal, L. (2015). SUDS-Internationalisme solidaritat feministes. SUDS: <<https://suds.cat/es/esperiencias/lorenacabnal-feminista-comunitaria/>>.
- Castel, R. (1995). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.
- Cerva Cerna, D. (2020a). “Criminalización de la protesta feminista: el caso de las colectivas de jóvenes estudiantes en México”. *Investigaciones feministas* (115-125). Ediciones Complutenses.
- Cerva Cerna, D. (2020b). “La protesta feminista en México en el siglo XXI: juventud, radicalidad y violencia”.

- Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 145-175. UNAM.
- Connell, R. (2019). *Masculinidades*. México: CIEG-UNAM.
- Colanzi, L. (2019). "Escribir la rabia". "Feminismos, dossier". *Revista de la Universidad de México*, (854). Nueva Época.
- Dahrendorf, R. (2009). *Quadrare il cerchio. Ieri e oggi*. Bari: Laterza Editori.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Echeverry, J. L. (trad.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez-Ramírez, O. y Reyes Cruz, L. V. (2010). "Las jóvenes y el feminismo: ¿indiferencia o compromiso?". *Debate Feminista*, vol. 41.
- Gutiérrez Castañeda, G. (2017). "The political subject in globalisation: the discussion agency". En Rohbeck, J., Roldán, C. y Brauer, D. (coords), *Philosophy of Globalisation*. Berlin: Editorial Walter de Gruyter.
- Gutiérrez Castañeda, G. (2018). "¿Qué es políticamente posible en tiempos de globalización?". Gutiérrez Castañeda, G. y Navarro, M. (eds. invitadas), *La desinstitutionalización de la política*. Número Monográfico *Bajo Palabra, Revista de Filosofía*, Época II, núm. 20, 181-198, Universidad Autónoma de Madrid.
- Gutiérrez Larios, S. (2019). "La agresión no me representa". *El Universal*, 22/08/19.
- Informe 2017 Latinbarómetro; Social Precarity and Social Integration* (2017). Reporte escrito por Duncan Gallie and Serge Paugam. For the European Commission Directorate-General Employment Eurobarometer 56.1 October 2002.
- Jiménez Patria (2004). "Historia sobre Ciudad Juárez". Gutiérrez Castañeda, G. (coord.), *Violencia sexista*.
- Algunas claves para la comprensión del feminicidio en Ciudad Juárez*. México: PUEG/FFyL-UNAM.
- Lagarde, M. (2006). "El derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia". En Maqueira, V. (ed.), *Mujeres, globalización y derechos humanos*. Valencia: Cátedra/Universidad de Valencia/Instituto de la Mujer.
- Lamas, M. (2002). "Fragmentos de una autocrítica". En Gutiérrez C., G. (coord.), *Feminismo en México. Revisión Histórico-Crítica del Siglo que Termina*, 71-79. México: Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- "Las jóvenes: feministas o no, a su manera". *Debate Feminista*, vol. 41, 2010.
- Luhmann, N. y De Giorgi, R. (1993). *Teoría de la sociedad*. Guadalajara: Univ. de G/UIA/ITESO.
- Marchand, M. H. y Runyan, A. S. (2010). *Gender and Global Restructuring: Sightings, Sites and Resistances*. 2ª ed. London: Routledge.
- Melucci, A. (1999). *Acción, colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Pérez-Espino, J. (2004) "Homicidios de mujeres en Ciudad Juárez: la invención de mitos en los medios y la lucrativa teoría de la conspiración". En Gutiérrez Castañeda, G. (coord.), *Violencia sexista. Algunas claves para la comprensión del feminicidio en Ciudad Juárez*. México: PUEG/FFyL-UNAM.
- Traister, R. (2019). *Buenas y enfadadas. El poder revolucionario de la ira de las mujeres*. Madrid: Capitán Swing.
- Viera, M. y Salas, K. (2020). "¿Por qué en México las jóvenes feministas quieren quemarlo y romperlo todo?". En LATFEM: <<https://latfem.org/por-que-en-mexico-las-jovenes-feministas-quieren-quemarlo-y-romperlo-todo/>>.



Coedición

UAM-Xochimilco

Ediciones Eón



De venta en Ediciones Eón:

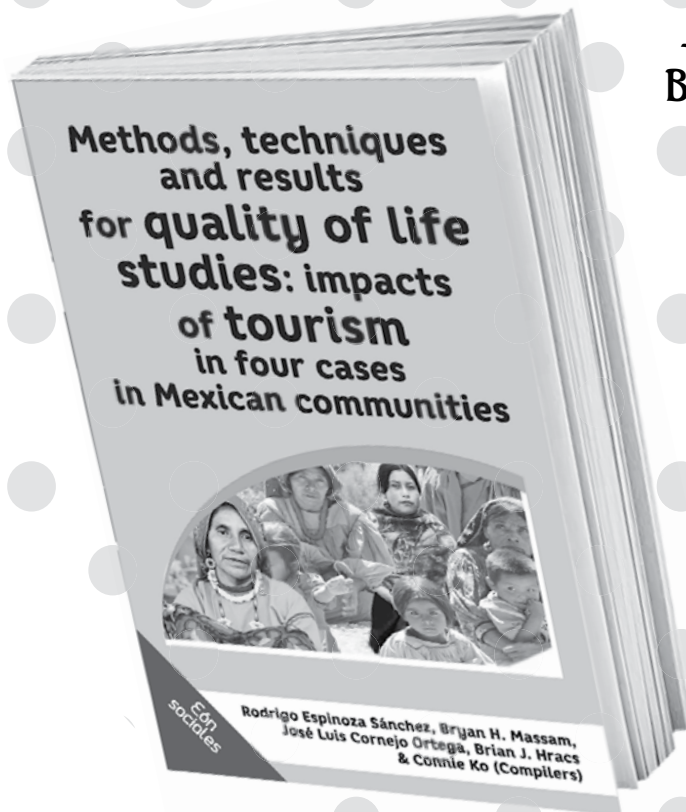
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

El Cotidiano 233 • 41

Novedad editorial

Methods, techniques and results
for quality of life studies:
impacts of tourism in four cases
in Mexican communities

Rodrigo Espinoza Sánchez,
Bryan H. Massam,
José Luis Cornejo Ortega,
Brián J. Hrac & Connie Ko
(Compilers)



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneleon.com.mx • www.amazon.com

Un reto en común: combatir la violencia de género en las universidades mexicanas

Luis Alberto Monroy Lara*

El presente artículo tiene como finalidad presentar elementos para el análisis institucional de la Educación Superior ante la incorporación de la perspectiva de género, especialmente, en lo referente al diseño e implementación de políticas, mecanismos y acciones institucionales que Universidades e IES han impulsado para dar respuesta a la problemática de violencia de género. Se retoma la noción de cambio institucional como herramienta analítica para comprender las dinámicas que se generan en torno a la institucionalización y transversalización de dicha perspectiva. Esta lectura es fundamental para comprender el reto común: impulsar y consolidar una nueva cultura institucional encaminada a la construcción de espacios universitarios en igualdad de condiciones y libres de cualquier forma de violencia por razones de género.

Introducción

La violencia de género es un problema que afecta todas las esferas de la vida social y a todos sus miembros; desafortunadamente, son las mujeres quienes más la sufren. Es menester señalar que las universidades e Instituciones de Educación Superior (IES) no están exentas de esta problemática, pues son el reflejo de la sociedad en la que se encuentran inmersas. Sin embargo, la problemática de violencia de género en el ámbito de la Educación Superior (ES) ha sido escasamente

reconocida por distintos sectores de la comunidad universitaria, quienes han minimizado y normalizado desigualdades estructurales, especialmente las manifestaciones de la violencia de género en el espacio universitario. Por ello, es necesario señalar que las IES no pueden ni deben mantenerse apartadas de los problemas sociales (Buquet *et al.*, 2013).

En los últimos años, se ha generado una ola de manifestaciones y denuncias por parte de distintos actores y colectivos sociales femeninos que han exigido acciones contundentes al Estado y sus Instituciones con la finalidad de que se garantice el respeto y derecho de las mujeres a una vida libre de violencia. Tal fenómeno ha impactado de manera contundente en la vida universitaria, ya que alumnas y académicas universitarias, cansadas de la violencia que sufren en el espacio

universitario, han visibilizado, denunciado y cuestionado ampliamente las desigualdades estructurales de género que se reproducen en sus instituciones educativas y las violencia que se ejercen contra ellas en su tránsito y permanencia en la educación superior; además, han cuestionado y llamado la atención sobre la normalización de la violencia de género dentro de los espacios universitarios y el escaso interés y respuesta institucional que se le ha dado a la problemática.

En un contexto de presiones internas y externas constantes, las universidades e IES han tenido que reconocer paulatinamente las demandas femeninas como parte de las agendas institucionales. Con esto no queremos decir que la problemática se solucione, sino que queremos enfatizar el avance institucional por el reconocimiento y la necesidad de

* Candidato a Maestro en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y Licenciado en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

atender las desigualdades de género, especialmente la problemática de violencia de género, que tienen cabida en el ámbito de la educación superior; dicho reconocimiento es la punta del iceberg de un proceso institucional que demanda cambios necesarios en la ES y que exige acciones afirmativas por parte de las universidades e IES, que coadyuven en la conformación de espacios educativos libres de cualquier forma de desigualdad y manifestación de violencia por razones de género.

Ante este breve contexto es que surge la necesidad de enfatizar y reconocer la puesta en marcha de un cambio institucional en la ES mexicana, por lo que su lectura y análisis es fundamental para comprender las dinámicas de cambio y con ello ubicar los elementos que conforman el alcance y limitaciones de las políticas, acciones y mecanismos diseñados e implementados a partir de la incorporación de la perspectiva de género en las universidades e IES. Las siguientes reflexiones buscan abonar al campo del conocimiento y la reflexión crítica de lo que se considera un cambio institucional y cultural necesario para la ES mexicana.

La presencia femenina de la educación superior mexicana

El propósito de este apartado es ofrecer un panorama general que permita dar cuenta de la presencia de las mujeres en la Educación Superior, así como de algunas de las problemáticas a las que se enfrentan y tienen que hacer frente durante su tránsito y estancia en la educación terciaria. Es importante reconocer que la incorporación de las mujeres en la Educación Superior en México se ha generado con el crecimiento y expansión del Sistema de Educación Superior hacia las últimas décadas del siglo XX y durante las primeras décadas del XXI (Brunner, 2016; Acosta, 2015).

De Garay (2013) señala que para 2012 la presencia femenina en la matrícula de nivel licenciatura representa 50.2% a nivel nacional, mientras que para el ciclo escolar 2020-2021, con base en las cifras del Anexo Estadístico de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la matrícula activa de licenciatura del país es de 4,294,469 alumnos, tanto del sistema público como privado, de los cuales 52% es representado por las mujeres (ANUIES, 2022).

En tanto, a nivel de posgrado, para el ciclo escolar de 2008-2009, por primera vez en el sistema de educación superior la proporción de mujeres es superior con 50.4% del total de la matrícula nacional (185,516) (De Garay y Del Valle, 2012), y para el ciclo escolar 2020-2021, la

participación femenina representa 56% de la matrícula total (403,309), de las cuales se encuentran en el nivel de especialización 55%, en el nivel de maestría 57% y en el doctorado 50.4% (ANUIES, 2022).

Sin embargo, la distribución de la matrícula por género en los distintos campos disciplinares y de formación profesional ha sido y es desigual (De Garay, 2013; Buquet *et al.*, 2013) hasta nuestros días. Este proceso de desigualdad en las áreas de conocimiento se refleja en la medida en que,

[...] las áreas de ciencias agropecuarias, ingenierías y tecnología la matrícula femenina representa menos de la mitad, mientras que en ciencias de la salud, ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades, más del cincuenta por ciento de la participación es femenina, de la cual el área de educación y humanidades representa el 68% (De Garay, 2013: 208; De Garay y Del Valle, 2012).

Ante este panorama, la distribución de la matrícula por género tanto en licenciatura como en posgrado refleja un proceso de feminización y masculinización de las áreas de conocimiento (Buquet *et al.*, 2013; De Garay y Del Valle, 2012), lo que nos obliga a cuestionarnos las causas que generan este proceso; desafortunadamente, el espacio y propósito de este artículo queda lejos de su tratamiento y análisis.

Estos datos son reveladores en la medida en que confirman el avance, la presencia e importancia de las mujeres en la educación superior, tanto a nivel de licenciatura como de posgrado, así como en la carrera académica. Lamentablemente, la presencia femenina en la educación superior se ha visto afectada por una serie de desigualdades y problemáticas durante su tránsito y estancia en el sistema de educación superior, y ejemplo de ello es la violencia que sufren día a día en el ámbito educativo terciario. Así, estos datos nos obligan a reconocer un proceso de cambio institucional necesario dentro del sistema educativo nacional que requiere del diseño e implementación de una serie de políticas, mecanismos y acciones institucionales que coadyuven en la transversalización e institucionalicen la perspectiva de género en las universidades e IES de nuestro país.

Estudios sobre la violencia de género en las universidades e IES. Un acercamiento a la problemática

Entre los antecedentes del estudio sobre la violencia de género en la educación superior encontramos que, en la

década de 1980, en Estados Unidos se comenzó a desarrollar una serie de investigaciones que exponían el problema de violencia de género en las universidades estadounidenses, lo que produjo de manera casi inmediata una serie de respuestas por parte de las autoridades universitarias estadounidenses (Lamas, 2018; Buquet *et al.*, 2013; Aguilar *et al.*, 2009; Valls *et al.*, 2007).

Este proceso de visibilización de la violencia de género dentro de las universidades estadounidenses surgió principalmente en 1984 con la investigación y publicación del libro *The Lecherous Professor*, de Diezch y Weiner. Lamas señala que las autoras “describen el ascenso de dos fenómenos simultáneos: el empoderamiento de las estudiantes que se atrevieron a denunciar acoso y la diseminación del pánico sexual... Además... recomendaba a las alumnas no encontrarse con un profesor fuera del ámbito académico” (2018: 31-34).

En prácticamente todas las instituciones de Estados Unidos y Canadá se comenzaron a desarrollar estudios para indagar en la problemática de violencia de género, específicamente sobre el acoso y hostigamiento sexual. Estos estudios centraron su mirada en el estudiantado y el personal académico, así como en el diseño de medidas de actuación propuestas por estos dos sectores (Buquet *et al.*, 2013; Aguilar *et al.*, 2009; Valls *et al.*, 2007). Algunas de estas investigaciones apuntan que dentro del espacio universitario existen marcadas desigualdades que han sido heredadas y se han mantenido como parte de la cultura.

En nuestro país, se han desarrollado distintas investigaciones que enfatizan y llaman la atención sobre la problemática de la violencia de género, especialmente la que se ejerce contra la mujer en el ámbito educativo de la educación superior. Se ha dicho que las universidades son espacios que reproducen desigualdades estructurales e institucionales que se repiten bajo sistemas y estructuras de jerarquía y dominación, en donde se ejerce la violencia sexual, física y psicológica, acoso y hostigamiento sexual (Buquet *et al.*, 2013; Mingo y Moreno, 2015; Ruiz y Ayala, 2016; Vázquez y Castro, 2008; Aguilar *et al.*, 2009).

Por otro lado, se han desarrollado trabajos que centran la mirada en las percepciones de los universitarios sobre la violencia de género dentro de las universidades, y con ello se ha preferido la construcción de tipologías de las violencias presentes dentro de este espacio (Casillas *et al.*, 2017; Dorantes, 2017; Montesinos y Carrillo, 2012 y 2011; Carrillo, 2017 y 2015; Tlalolin, 2017).

Además, trabajos recientes proponen una revisión de los mecanismos formales que las universidades han dise-

ñado e implementado para dar respuesta a la violencia de género (Varela, 2020; Romero, 2017; Aguilar *et al.*, 2009). También se ha trabajado la perspectiva Institucional desde el enfoque de los Derechos Humanos, acentuando su interés en la inclusión y salvaguarda de los derechos de la mujer y la población LGTBTTI+ (Valdez, 2018; Jongitud, 2017).

Y se ubican trabajos que plantean los esfuerzos por desarrollar acciones de intervención institucional con estudiantes universitarios, encaminados a la prevención de la violencia de género a partir del reconocimiento y la concientización de la problemática, desde los programas de tutoría institucional (Barbosa *et al.*, 2017).

Estas investigaciones han señalado y coinciden en la necesidad de incluir la perspectiva de género dentro de las universidades, pues coinciden que existe insuficiencia de mecanismos y estructuras institucionales formales que procuren el tratamiento y respuesta a la violencia de género de manera adecuada dentro de las universidades (Varela, 2020; Carrillo, 2017; Montesinos y Carrillo, y 2012; Romero, 2017; González, 2017; Guzmán, 2017; Barreto, 2017).

Desafortunadamente, la exposición del problema de la violencia, especialmente la violencia de género dentro de las universidades, es considerada un tema sensible, poco reconocido e incómodo para las autoridades universitarias (Varela, 2020; Barreto, 2017). Además, esta situación no sólo repercute en las autoridades, sino que también se refleja en los actores universitarios, en donde no sólo pueden ser víctimas, sino que, al ser “testigos silenciosos” de diversas manifestaciones de violencia, en diversos espacios universitarios reproducen las condiciones para que se mantengan estas prácticas (Carrillo, 2017 y 2015; Barreto, 2017; Mingo y Moreno, 2015).

Asimismo, se enfatiza que la cultura de la denuncia es un arma fundamental para el cambio; lo que antes se callaba ahora se expone. A pesar de que no toda denuncia llegue a la sanción, la importancia radica en su visibilización, para lo cual las estrategias y mecanismos formales deben procurar la salvaguarda de los Derechos Humanos y evitar con ello la revictimización (Varela, 2020; Barreto, 2017; Mingo y Moreno, 2015).

Ante este panorama, surge la necesidad de conocer, analizar y explicar de qué manera es que se han generado esfuerzos institucionales para atender la problemática de violencia de género desde la noción de cambio institucional. Además, las investigaciones aquí presentadas son un marco y referente fundamental para reconocer que las universidades son espacios que se construyen y reproducen a partir de una *cultura institucional* en la que la violencia de

género se reproduce y deja entrever las desigualdades y los vacíos institucionales que las universidades e IES deben atender ante la problemática de la violencia de género, por lo que comprender la cultura institucional es fundamental en el análisis del cambio institucional (Buquet *et al.*, 2013).

Asimismo, el contexto actual que se vive en la Educación Superior deja entrever la puesta en marcha de políticas, acciones y mecanismos institucionales en distintos niveles de la educación superior, para hacerle frente a la violencia de género, por lo que una lectura del cambio institucional adecuada permitirá reconocer los elementos necesarios para la conformación de espacios universitarios libres de violencia de género y en igualdad de condiciones.

Apuntes para analizar el cambio institucional en la educación superior ante la violencia de género

El presente apartado ofrece elementos para reflexionar sobre la noción de cambio institucional como una herramienta analítica para analizar las dinámicas y cambios que se generan en el ámbito de la educación superior ante la incorporación de la perspectiva de género y la necesaria atención de la violencia de género. Tal noción se retoma de los planteamientos ofrecidos por el Nuevo Institucionalismo Sociológico.

Desde esta perspectiva, el cambio institucional varía según las condiciones técnicas de cada organización; además, se encuentra vinculado a los acuerdos institucionales que influyen en la acción colectiva, y las condiciones organizacionales que conducen a la renovación de las reglas y a la posibilidad de crear un nuevo orden institucional (Acosta y Buendía, 2016). Acosta señala que “el ritmo y la direccionalidad del cambio en una institución o en un conjunto de instituciones dependen del perfil de las relaciones y pactos vigentes (formales e informales) que regulan las interacciones legitimadas por los arreglos institucionales construidos por los distintos sectores que conforman la institución” (2006: 31).

Para el NIS (Neo-Institucionalismo Sociológico), en cambio, no tiene un origen explicativo monocausal, sino que es resultado de un proceso donde convergen distintos factores, por lo tanto, el cambio institucional y organizacional es multicausal. Acosta (2006) puntualiza que el concepto de cambio institucional es pertinente para explorar la complejidad interna de las organizaciones y los arreglos interinstitucionales que se gestan, puesto que se resalta la importancia

del diseño institucional, las reglas, preferencias, valores y creencias, roles estratégicos, así como de los constreñimientos e incentivos a la acción colectiva, que se desarrollan en el seno de las organizaciones universitarias. En consecuencia, el cambio institucional y organizacional que sucede en las universidades, visto desde el NIS, es el resultado de una tensión constante entre instituciones, reglas del juego y organizaciones en ambientes específicos (Del Castillo, 2003).

Sin embargo, los factores de cambio se pueden clasificar en dos ámbitos, factores de cambio endógenos y exógenos. El primero de ellos tiene que ver con un aspecto endógeno, generado por la influencia del ambiente (Powell y DiMaggio, 1991 y 1999, citados en Acosta y Buendía, 2016). Es decir, que el cambio organizacional va acompañado de cierta legitimación de prácticas y las normas que se modifican con el tiempo, ya que definen lo que se debe hacer para conseguir de manera más eficiente los resultados esperados por la organización y la sociedad (Guy, 2003; De la Rosa, 2002). Al respecto, Del Castillo menciona que los factores endógenos se centran en

[...] las interacciones internas y características de las organizaciones [...] comprenden aspectos relacionados con las estructuras, procesos y dinámicas internas, tales como las relaciones laborales, las interacciones formales e informales entre los miembros que constituyen la organización, el diseño organizacional interno, los métodos de supervisión o de control, así como la cultura organizacional. Desde esta perspectiva, [...] una organización se concibe como un sistema cerrado en el cual el cambio al interior de las organizaciones se explica a partir de la manera en cómo se articulan sus estructuras, procesos y rasgos internos con la toma de decisiones (2003: 17 y 18).

El segundo factor de cambio institucional se conforma por los elementos exógenos, los cuales se encuentran estrechamente relacionados con el tema de la competencia, los arreglos interinstitucionales y las presiones que se ejercen en el ambiente donde se encuentra inmersa la organización (Powell y DiMaggio, 1999). Visto el cambio institucional desde los factores exógenos, las instituciones deben hallar los medios necesarios para adaptarse a los cambios de su entorno, reconociendo los desafíos existentes en el ambiente, para así encontrar maneras de lograr que las organizaciones se adapten a esas fuerzas externas que generan incertidumbre (Guy, 2003).

Ante estas consideraciones, es necesario ubicar un elemento clave para el análisis del cambio institucional, y que remite a la conformación de los campos organizacionales, los cuales permiten identificar normas y prácticas similares dentro de las organizaciones que desarrollan actividades similares. En nuestro caso, el campo organizacional es el de la educación superior, el cual integra a las universidades e IES y se encuentra conformado básicamente por la política gubernamental que sanciona los actos de violencia de género y cualquier forma de discriminación dentro del sistema de educación superior, así como por las agencias y organizaciones gubernamentales, agentes de la sociedad civil, ONG, entre otros, que se encargan de coordinar e implementar planes de acción y estrategias para frenar, concientizar, disminuir y eliminar la violencia de género en todo espacio social.

En este sentido, las organizaciones tienden a moderarse a sí mismas, siguiendo organizaciones similares en su campo organizacional, según las cuales se presentan como más legítimas o exitosas. No obstante, tal como señalan Powell y DiMaggio: “la ubicuidad de ciertas clases de arreglos estructurales puede atribuirse más a la universalidad de los procesos miméticos que cualquier evidencia concreta de que los modelos adoptados aumentan la eficiencia” (1999: 113).

De tal manera que el cambio institucional se presenta de manera incremental al conjunto de tradiciones, normas, valores y prácticas institucionales y organizacionales que no se pueden predecir ni controlar totalmente (Powell y DiMaggio, 1999). Ante estos elementos, “el cambio institucional es el resultado de un proceso de ajustes incrementales al conjunto de reglas, de normas y de cumplimientos obligatorios de la evaluación de la calidad, como parte de un proceso de cambio anterior y más amplio registrado en el entorno organizacional” (Acosta y Buendía, 2016: 17).

En este sentido, el cambio institucional de las organizaciones se percibe como un componente natural del campo organizacional y del ambiente. Según esta versión, el cambio se produce a través de la institucionalización o la desinstitucionalización de normas, pautas y prácticas socialmente legitimadas y reconocidas; en otras palabras, “la institucionalización aumenta agregando más roles y características a la institución, por ejemplo, compromisos más firmes con los marcos imperantes en la institución, o bien delimitando tales compromisos” (Guy, 2003: 162). En nuestro caso, es la institucionalización y transversalización

de la perspectiva de género y el diseño de políticas, mecanismos y acciones encaminados a eliminar la violencia de género en el ámbito de la educación superior.

Los elementos y reflexiones aquí esbozados representan la conformación de una lectura que nos permita analizar y dar cuenta del proceso de cambio institucional que se genera en la educación superior, retomando los esfuerzos que distintas organizaciones educativas han implementado ante la necesidad de atender una problemática concreta como la violencia de género, y de incorporar en la agenda de la educación superior la perspectiva de género, lo que nos permitirá elaborar en los siguientes apartados algunos elementos que dan cuenta del proceso de cambio institucional que se ha impulsado y se gesta en la educación superior mexicana a partir de distintos esfuerzos interinstitucionales e institucionales.

La educación superior ante la violencia de género

En nuestro país, la problemática de violencia de género en las Universidades e IES ha pasado de la invisibilización a la visibilización, gracias a las denuncias y acciones que colectivos de alumnas y académicas han desarrollado. Estos actos han propiciado que las distintas autoridades se posicionen ante la problemática. Si bien el reconocimiento institucional es un factor clave en la visibilización de la violencia de género, las políticas y acciones institucionales diseñadas e implementadas por las instituciones educativas son fundamentales para transitar hacia la conformación de espacios educativos libres de violencia de género y cualquier forma de discriminación a partir de la transversalización e institucionalización de la perspectiva de género en el ámbito educativo terciario.

En este contexto, se han impulsado distintos esfuerzos interinstitucionales en la Educación Superior, y ejemplo de ello es que, desde hace ya varios años, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en colaboración con distintas universidades e IES, han comenzado un trabajo interinstitucional que, desde 2009, se ha fortalecido con la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior (RENIES), Caminos para la Igualdad de Género, la cual busca el intercambio de las experiencias institucionales a partir del proceso de institucionalización de la perspectiva de género y los avances en materia de Igualdad de Género en las universidades e IES de nuestro país.

Asimismo, se han desprendido esfuerzos por generar indicadores que permitan medir el grado de avance en materia de Igualdad de Género en la Educación Superior. Ejemplo de ello es el Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES), el cual, poco a poco, se ha convertido en un referente puntual en la construcción de espacios de conocimiento libres de cualquier forma de discriminación y violencia por razones de género.

La necesidad de contar con un observatorio surge en la Declaratoria Caminos para la Igualdad de Género en la Educación Superior, en la que se definieron ejes temáticos que IES y universidades deben impulsar, tales como: *legislación con perspectiva de género; corresponsabilidad familiar; estadísticas y diagnósticos con perspectiva de género; lenguaje incluyente y no sexista; sensibilización de género; investigaciones y estudios de género; violencia de género; e igualdad de oportunidades*. Estos ejes conforman el Índice de Igualdad de Género de las IES en México, el cual se encuentra disponible en la página del ONIGIES y ofrece datos que caracterizan el panorama y la situación actual de las IES en materia de incorporación de la perspectiva de género. Desafortunadamente, para el año 2020 el índice es de 1.8 puntos de un total de cinco. Si echamos un vistazo a los datos recabados durante los periodos de 2017-2020 por el ONIGIES, se refleja un proceso de transversalización e institucionalización lento, pues se señala un avance en materia de transversalización e institucionalización reportado al año 2020, donde se establece un porcentaje de 21% y 52.8%, respectivamente, comparado con el año 2017, de 16.2% y 49.5%, además de una lenta incorporación de IES y universidades, pues en 2017 se contaba con 40 IES, mientras que en 2020 son 52 adscritas en este padrón.

Al margen limitado de los avances en la materia, encontramos que, con la aprobada Ley General de Educación Superior en 2021, se llama la atención sobre la necesaria incorporación y transversalización de la perspectiva de género en las IES y universidades, especialmente en lo que se refiere a la implementación de políticas, mecanismos y acciones institucionales para atender y prevenir la violencia de género en los espacios universitarios.

La aprobación de dicha ley agrega a las presiones y factores exógenos que impulsan a las instituciones a sumarse al cambio institucional de manera coercitiva, pues se establece en los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior que, en la medida de lo posible, las IES y universidades incorporen y transversalicen la perspectiva de género en las agendas institucionales, así

como el reconocimiento y la atención de la violencia de género dentro de los espacios universitarios. Tal como lo señala la Ley General de Educación Superior en el artículo 10° en las fracciones:

XVII: La incorporación de la transversalidad de la perspectiva de género en las funciones académicas de enseñanza, investigación, extensión y difusión cultural, así como en las actividades administrativas y directivas con el propósito de contribuir a la igualdad y la equidad en el ámbito de la educación superior e impulsarla en la sociedad; [...] en la fracción XVIII: La promoción de medidas que eliminen los estereotipos de género para cursar los planes y programas de estudio que impartan las instituciones de educación superior [...] en la XIX: La promoción y respeto de la igualdad entre mujeres y hombres generando alternativas para erradicar cualquier tipo y modalidad de violencia de género en las instituciones de educación superior; y, [...] en la fracción [...] XX: La creación, implementación y evaluación de programas y estrategias que garanticen la seguridad de las personas en las instalaciones de las instituciones de educación superior, así como la creación de programas y protocolos enfocados a la prevención y actuación en condiciones de riesgos y emergencias, en términos de lo dispuesto por la Ley General de Protección Civil (Ley General de Educación Superior, 2021: 8-10, cursivas propias).

De la misma manera, en los artículos 37° y 42° se establece que las autoridades educativas e IES deberán promover acciones coordinadas para la elaboración de modelos y programas educativos que eliminen las desigualdades entre hombres y mujeres durante su acceso, permanencia y egreso dentro del SES (Sistema de Educación Superior), especialmente, con las mujeres mediante acciones afirmativas que permitan su acceso, permanencia, continuidad y egreso dentro del SES.

Además, en el artículo 43° se reconoce la importancia de contar con instancias y coordinaciones para la igualdad de género, las cuales deben formar parte de la estructura organizacional de las instituciones de educación superior, ya que será la encargada de realizar el seguimiento y establecer procedimientos y mecanismos institucionales que atiendan las siguientes medidas en tres ámbitos. El primero de ellos se refiere al educativo institucional:

a) Emisión de diagnósticos, programas y protocolos para la prevención, atención, sanción y erradicación de to-

dos los tipos y modalidades de violencia; en el caso de la violencia contra las mujeres, se excluirán las medidas de conciliación o equivalentes como medio de solución de controversias; b) Creación de instancias con personal capacitado para la operación y seguimiento de protocolos para la prevención, atención, sanción y erradicación de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la que se ejerce contra las mujeres; c) Adopción de medidas para considerar la violencia que se ejerce contra las mujeres como causa especialmente grave de responsabilidad; d) Aplicación de programas que permitan la detección temprana de los problemas de los tipos y modalidades de la violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior, para proporcionar una primera respuesta urgente a las alumnas que la sufren; e) Realización de acciones formativas y de capacitación a toda la comunidad de las instituciones de educación superior en materia de derechos humanos, así como de la importancia de la transversalización de la perspectiva de género; f) Promoción de la cultura de la denuncia de la violencia de género en la comunidad de las instituciones de educación superior, y g) Creación de una instancia para la igualdad de género cuya función sea la incorporación de la perspectiva de género en todas las acciones que lleve a cabo la institución (Ley General de Educación Superior, 2021: 23).

Mientras que en el ámbito académico se señala la necesidad de

- a) Incorporación de contenidos educativos con perspectiva de género que fomenten la igualdad sustantiva y contribuyan a la eliminación de todos los tipos y modalidades de violencia, en específico la que se ejerce contra las mujeres, así como los estereotipos de género y que estén basados en la idea de la superioridad o inferioridad de uno de los sexos;
- b) Desarrollo de investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos para la detección y erradicación de la violencia contra las mujeres en las instituciones de educación superior (Ley General de Educación Superior, 2021: 23-24).

Por último, las medidas establecidas en la fracción III, que se refiere al entorno de la prestación de los servicios educativos, se consideran complementarias y coadyuvantes a las que realicen las autoridades respectivas en el ámbito de su competencia:

- a) Fomento de senderos seguros dentro y fuera de las instalaciones de las instituciones de educación superior; b) Promoción del mejoramiento del entorno urbano de las instituciones de educación superior, así como de su infraestructura para la generación de condiciones de seguridad de las mujeres; c) Dignificación de las instalaciones sanitarias con la implementación de medidas que respeten los derechos y la dignidad de las mujeres y se constituyan como espacios libres de violencia; d) Fomento de medidas en el transporte público para garantizar la seguridad de las alumnas, académicas y trabajadoras de las instituciones de educación superior en los trayectos relacionados con sus actividades académicas y laborales, respectivamente, y e) Promoción de transporte escolar exclusivo para mujeres (Ley General de Educación Superior, 2021: 24).

Al respecto, con estos dictados normativos, se abona a la necesidad de transversalizar la perspectiva de género y a la urgencia por atender la violencia de género en las IES y universidades. Sin embargo, habrá que esperar los resultados y caminos recorridos por las éstas, en coordinación con los distintos actores que conforman el campo organizacional de la educación superior y que han sido enunciados en esta Ley.

Sin duda, el proceso de cambio institucional que se avicina y se avizora se observa como un proceso de mediano alcance que las universidades e IES deben atender de manera inmediata, pues se considera necesario transitar hacia una cultura institucional que promueva espacios libres de cualquier forma de desigualdad, discriminación y violencia por razones de género.

Claves para analizar el cambio institucional de las universidades e IES ante la violencia de género

Las universidades entendidas como campos de estudio se consideran como espacios sociales e institucionales que “recrean relaciones de poder, e inevitablemente constituyen una fuente de conflicto entrañado en la práctica institucional, dando como resultado diversas formas de violencia” (Carrillo, 2017: 88). Así, la violencia que se vive dentro de las instituciones educativas es consecuencia y reflejo de los problemas y desigualdades estructurales que persisten en nuestro país (Ruiz y Ayala, 2016; Montesinos

y Carrillo, 2012 y 2011; Carrillo, 2015; Barreto, 2017; Buquet et al., 2013).

De acuerdo con estos planteamientos, se apunta que en el interior de las universidades se reproducen patrones culturales que normalizan las conductas violentas en las interacciones cotidianas (Carrillo, 2017 y 2015; Barreto, 2017; Mingo y Moreno, 2015; Buquet et al., 2013). Estos elementos se traslapan en el contexto de una “cultura institucional de género” (Mingo y Moreno, 2015), que normaliza las prácticas sexistas que afectan “principalmente a las mujeres dada la vigencia de creencias culturales que las consideran inferiores o desiguales a los hombres por naturaleza” (Mingo y Moreno, 2015: 139).

Es bajo este tenor que distintas IES y universidades de nuestro país, recientemente, se han comenzado a posicionar en contra de la violencia de género. Sin embargo, la tarea no queda en el mero posicionamiento, sino que trasciende hacia el diseño e implementación de acciones positivas que favorezcan a la paulatina modificación y, en su caso, erradicación de la violencia de género, especialmente la que se ejerce contra las mujeres.

En este sentido, incorporar el género como proceso social, dentro de nuestra reflexión nos permitirá comprender y explicar a las organizaciones universitarias a partir de los factores y dinámicas que caracterizan el contexto en el que se producen las dinámicas del cambio institucional ante la violencia de género. Además, permitirá realizar una lectura de los avances del cambio institucional en los niveles normativo, organizacional y cultural, impulsados por las universidades para dar respuesta a la violencia de género, así como del contexto de incorporación de la perspectiva de género en estructuras formales, en tanto que se debe entender que las organizaciones universitarias están “dotadas de género” y por lo tanto son “Generizadas” y, además, son “Generizadoras” (Acker, 1990, en Cáceres, 2019).

En este sentido, retomamos la noción de la “hechura del género” (*doing-gender*) en las organizaciones, señalada por Cáceres (2019), mediante la cual se pone el acento en el (enfoque de) *género* como elemento constitutivo de las estructuras organizacionales, ubicadas éstas en procesos de interacción a nivel individual y organizacional, pero principalmente poniendo de relieve los procesos por los que el género se reproduce dentro de las estructuras institucionales, formales e informales de la organización. En este sentido, “Hacer género” implica, según West y Zimmerman:

[...] un conjunto complejo de conductas sociales, insertas en arenas interaccionales e institucionales que pueden ser comprendidas como actividades micropolíticas y socialmente guiadas que moldean particulares patrones definidos como naturales de lo masculino y femenino. El género, lejos de ser una propiedad de los individuos, es algo que las personas “hacen”, recurrentemente en interacción con otros. Es un emergente de las interacciones sociales que se convierte en categoría, en realidad objetiva, y a pesar del papel activo de los individuos en su producción, sus competencias como miembros de una sociedad dependen de esta producción. En este sentido, ser humano implica, inevitablemente, hacer género (1987 en Cáceres, 2019: 16-17).

En este sentido, Mackay y Waylen (2014) indican que el enfoque de género para el análisis de las estructuras formales e informales de las instituciones resulta relevante, toda vez que se concibe que éste se encuentra implicado en las instituciones, es decir, se encuentran “generizadas” en todas sus dimensiones y niveles de la institución como son el organizacional, normativo y cultural. Mientras que Martínez y Novo (2017) mencionan que las estructuras formales e informales de las instituciones afectan la distribución de los recursos y con ello el poder de los actores políticos, lo que permite el aumento o disminución de la brecha de género.

Por lo tanto, la organización institucional formal e informal ofrece una variedad de reglas, ante las cuales los individuos deben interpretar cuál es la más adecuada ante la situación en cuestión, en función de su rol o identidad. Para que las reglas sean seguidas, y este es un elemento clave en la lectura del cambio institucional, es que los nuevos arreglos doten de sentido al individuo, pues “la interpretación y construcción del significado es fundamental para la institucionalización de la acción y de las reglas” (De la Rosa, 2002: 34).

Respuestas institucionales a la violencia de género en las universidades e IES

Antes de profundizar en el tema, es necesario cuestionarnos: ¿qué mecanismos institucionales formales se han diseñado e implementado para dar una respuesta al problema de violencia de género que subyace en las universidades e IES? Esta cuestión resulta ser un aspecto fundamental en la lectura del cambio, pues supone la incorporación de inno-

vaciones o modificaciones institucionales como aspectos fundamentales, ya que nos permitirá poner en la mesa de debate los retos, alcances y limitaciones institucionales a los que se enfrentan las IES, especialmente las universidades e IES en el proceso de cambio institucional.

Sin duda responder a esta pregunta no es una tarea sencilla. En sí misma, conforma un proyecto de investigación que supera los alcances y extensión de estas reflexiones. No obstante, se puede construir un acercamiento a estas cuestiones y, con ello, llamar la atención sobre algunos elementos que permitan trabajar la punta del iceberg de la violencia de género en las universidades públicas mexicanas, por lo cual debemos observar los caminos andados por otras universidades e IES, y con ello las IES y universidades construyan, según las necesidades de sus comunidades universitarias, los mecanismos adecuados para atender y erradicar la violencia de género.

Cabe destacar que en nuestro país las universidades e IES encuentran sus propias lógicas de organización y estructura; no obstante, nuestra mirada ubica un camino común en la atención a la violencia de género en las universidades e IES, a partir del diseño e implementación de políticas, mecanismos y acciones institucionales, y ejemplo de ello son los Protocolos de Atención a Víctimas de Violencia de Género, los cuales han sido retomados por las universidades e IES para ofrecer mecanismos institucionales que favorezcan la denuncia de la violencia de género, especialmente actos de acoso y hostigamiento sexual.

En las universidades e IES mexicanas la implementación de protocolos ha sido una respuesta institucional a la visibilización y presiones internas hechas por los colectivos de alumnas, que cansadas de la violencia de género, han exigido respuestas institucionales a la violencia de género que viven día con día en el espacio universitario. No obstante, Varela (2020) realiza un mapeo de los protocolos existentes en las universidades e IES desde 2013 hasta 2019, y señala que desde 2016 se ha incrementado en éstas el diseño de protocolos de actuación y atención a la violencia de género. Según los datos recabados, se identifica que en 2018 de 35 universidades públicas autónomas, sólo 18 cuentan con protocolo y una dependencia institucional encargada de atender los casos de violencia de género; 13 sólo tienen la instancia encargada de atender, y en algunos casos se está trabajando en la construcción y el diseño de un protocolo; y por último, en 7 no se cuenta con ningún registro al respecto (Varela, 2020).

Desafortunadamente, la existencia de vacíos y resistencias institucionales no permite avanzar en la implemen-

tación y mejora de estos mecanismos. Por tanto, afirmar que las soluciones diseñadas al margen de las actuaciones institucionales a través de la implementación de protocolos son suficientes es una falacia. Además, el panorama que se propone enuncia la dificultad para dimensionalizar la violencia de género dentro de los espacios universitarios; en este sentido, la falta de datos confiables que permitan conocer la situación de violencia que se vive dentro de las instituciones educativas es abrumadora. La importancia de contar con indicadores institucionales es fundamental para el diseño de protocolos y políticas institucionales adecuadas y que den una solución real a la problemática de violencia de género.

Ante este contexto de creciente “protocolización” de la atención de la violencia de género en las universidades e IES, es que distintas investigaciones han señalado y criticado ampliamente los esfuerzos institucionales formales diseñados e implementados hasta el momento, los cuales han resultado ser endebles y poco eficaces, pues no resuelven la problemática de fondo y en la mayoría de los casos las víctimas son revictimizadas (Varela, 2020; Mingo y Moreno, 2015).

Además, el diseño e implementación de estos mecanismos institucionales se ven dificultados por la escasa información y diagnósticos que permitan conocer la situación de violencia de género que se vive en las universidades e IES. Esto se debe en parte a la indiferencia que la comunidad y las autoridades universitarias han dado a la violencia de género, especialmente al tema del acoso y hostigamiento sexual, ya que estas prácticas no son reconocidas como un problema que amerite la intervención institucional mediante acciones de atención y prevención pertinentes (Guzmán, 2017).

Por otro lado, la desconfianza que se tiene en las autoridades y los mecanismos institucionales, así como el miedo a las represalias y posible revictimización, ha generado que los afectados por la violencia de género, especialmente las mujeres, opten por no denunciar los casos de violencia sufrida (Barreto, 2015; Mingo y Moreno, 2017; Carrillo, 2017). A pesar de que todos los actores universitarios están protegidos por un reglamento, éstos no contemplan aún la sanción de manifestaciones de la violencia de género y, en general, existe un desconocimiento de los mismos por parte de distintos sectores universitarios.

En consecuencia, las universidades e IES deben poner en marcha acciones de concientización y prevención que, si bien no resuelven el problema, son necesarias para coadyuvar en su erradicación, a partir de talleres de sensi-

bilización; mediante campañas informativas que les permitan reconocer las violencias; promover el respeto, tolerancia y solidaridad; reformar la normatividad y reglamentos institucionales con la finalidad de reconocer la problemática, y tipificando y estableciendo sanciones a los actos y manifestaciones de violencia de género ejercidos por los miembros de la comunidad universitaria.

Para que estos esfuerzos den resultados positivos, los reglamentos escolares y laborales de las universidades deben generarse a través de reformas estructurales para prevenir, atender y sancionar actos de violencia de género y no sólo quede en el discurso institucional (Guzmán, 2017: 28).

No se trata de promover conflictos para las universidades, sino de dejar en claro la postura y las sanciones adecuadas para quienes incurran en estas faltas. La importancia es evitar la experiencia de las universidades estadounidenses que se vieron rebasadas por la situación, tal como lo indica Lamas:

Los protocolos universitarios para el manejo de la mala conducta sexual se diseñaron al vapor y bajo presión, por lo que tuvieron fallas graves, como la de dar a conocer el nombre de la persona acusada antes de haberse realizado la investigación. Estudiantes que se habían sentido “acosadas” por una mirada o una propuesta, al no lograr que el profesor fuera despedido por “acosador”, acudieron a la justicia. Las universidades empezaron a afrontar el problema de los costos económicos de demandas millonarias [...] tanto el pánico sexual como el miedo a las demandas de las estudiantes generaron regulaciones jurídicamente defectuosas que, en lugar de algo justo –castigar el acoso sexual–, pasaron a criminalizar cualquier forma de insinuación sexual calificándola de acoso. Muy pronto las autoridades universitarias encargadas de recibir las denuncias empezaron a favorecer siempre a quienes acusaban, violando así el debido proceso (2018: 34-36).

Reflexiones finales

Es importante reconocer que aún falta mucho camino por recorrer en el proceso de cambio institucional ante la violencia de género y la transversalización de la perspectiva de género en las universidades e IES mexicanas. Sin embargo, el proceso de cambio se ha puesto en marcha y la presencia de esfuerzos institucionales por avanzar en él es innegable, por lo que mantener una lectura continua de este proceso nos permitirá reconocer los elementos que impiden el

avance y con ello identificar los retos para hacerle frente y salir adelante en el cambio necesario.

En este sentido, la noción de cambio organizacional nos permite identificar la multiplicidad de factores y elementos que convergen en el proceso de institucionalización de la perspectiva de género, así como de los mecanismos institucionales. Su desarrollo es importante toda vez que nos permite observar el proceso en distintas dimensiones y niveles, los cuales contemplan el ambiente, campo organizacional y las instituciones u organizaciones educativas de la educación superior, así como los esfuerzos que distintas instituciones, sectores universitarios y colectivos han impulsado para visibilizar la problemática de la violencia de género que se vive en los espacios universitarios a través de distintas presiones internas y externas y en distintos niveles.

Por otro lado, asegurar que los mecanismos formales institucionales diseñados e implementados para dar respuesta a la violencia de género, es decir, los protocolos, son la única respuesta para resolver la problemática sería descabellado. La intención es, en un principio, dejar en claro que su reconocimiento es fundamental para avanzar en el proceso de cambio, ya que éstos son en sí mejorables e incluso perfectibles.

Ante este panorama, la conformación y consolidación de una cultura de la denuncia y estrategias de prevención son fundamentales para el diseño y la reformulación de acciones y mecanismos eficaces en las universidades e IES. En consecuencia, la construcción e implementación de mecanismos y políticas institucionales deben tener en cuenta siempre los contextos y ejercicios que se han desarrollado en otras universidades e IES.

Por ello, se enfatiza que mantener una lectura constante del contexto social, así como del institucional, es fundamental para avanzar en la construcción de una nueva cultura institucional fundada en la igualdad de condiciones y espacios educativos libres de violencia de género en la educación superior, así como en el diseño e implementación de mecanismos formales adecuados y efectivos ante la violencia de género.

Referencias

Acosta O., A. y Buendía E., A. (2016). “Perspectivas institucionales y educación superior desde miradas globales a espacios locales: el caso de México”. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 9-23. <<https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.04.007>>.

- Acosta S., A. (2015). "Políticas universitarias para el siglo XXI en México. Del ajuste institucional a la planeación conservadora". *Propuesta Educativa*, (43), 65-74. <<https://www.redaínc.org/articulo.oa?id=403041717007>>.
- Acosta, A. (2006). *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas en México, 1990-2000*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, División de Economía y Sociedad, Departamento de Políticas Públicas.
- Aguilar, C., Alonso O., M. J., Melgar A., P. y Molina R., S. (2009). "Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16(3), 85-94.
- ANUIES (2022, marzo). "Anuarios estadísticos de la Educación Superior 2020-2021". ANUIES. <<http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>>.
- ANUIES (2018, 4 de junio). *Constituyen el Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior*. ANUIES. <<https://www.anui.es.mx/noticias/constituyen-el-observatorio-nacional-para-la-igualdad-de-genero-en-las>>.
- Barbosa M., P. A., Padilla G., L. L. y Nieto del Valle, C. A. (2017). "Enroques institucionales para la atención de la violencia de género en el contexto de la tutoría universitaria: un estudio de caso". *Psitas Educativas*, 126(39), 42-57. <<http://www.itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/pistas/article/view/1001/842>>.
- Barreto, M. (2017). "Violencia de género y denuncia pública en la universidad". *Revista Mexicana de Sociología*, 79(2), 261-286.
- Brunner, J. J. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. CINDA.
- Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusos en la Universidad*. PUEG-UNAM.
- Cáceres, P. (2019). "El género en el cambio organizacional: instituciones, poder y agencia". *Revista Pelicano*, 5(8), 8-34. <https://www.researchgate.net/publication/335983765_El_genero_en_el_cambio_organizacion_instituciones_poder_y_agencia>.
- Carrillo M., R. (2017). "Testigos silenciosos de la violencia en las universidades públicas". *Vínculos. Sociología, Análisis y Opinión*, 11(2), 85-110. <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/pdfs/vinculos11/V11_5.pdf>.
- Carrillo M., R. (2015). *Violencia en las Universidades Públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM/Abate Faria.
- Casillas, M., Dorantes, J., Guadarrama, M. E., Castro, C. y Morales, C. (2017). "Tipos de violencia en la Universidad: primeros resultados de una investigación en la UV". En Casillas, Dorantes y Ortiz (coords.), *Estudios sobre la violencia de género en la universidad* (55-76). México: Biblioteca Digital de Humanidades-UV.
- De Garay, A. (2013). "Igualdad de género en la Universidad Autónoma Metropolitana: Un espejismo". *La Ventana*, 4(38), 277-330. <<https://www.redalyc.org/pdf/884/88430445010.pdf>>.
- De Garay, A. y Del Valle D. M, G. (2012). "Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México", 3(6). DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.6.54>
- De la Rosa A., A. (2002). "Teoría de la Organización y Nuevo Institucionalismo en el Análisis Organizacional". *Administración y Organizaciones*, 8(2), 13-44. <https://www.researchgate.net/publication/317887594_Teoria_de_la_Organizacion_y_Nuevo_Institucionalismo_en_el_Analisis_Organizacional>.
- Del Castillo A., G. (2003). "Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM y la UIA". Tesis de Doctorado. FLACSO-México.
- Diario Oficial de la Federación (2019, septiembre 3). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf>.
- Dorantes C., J. J. (2017). "La violencia de género, miradas de los estudiantes de la Universidad Veracruzana". En Casillas, Dorantes y Ortiz (coords.), *Estudios sobre la violencia de género en la universidad* (101-124). México: Biblioteca Digital de Humanidades-UV.
- García-Castro, M. (2018). "La institucionalización de la transversalización de igualdad de género en las Instituciones de Educación Superior". En López Pérez, O., Martínez Sanz, M. L. y Tuñón Pablos, E. et al., *Estudios de género: feminismos, violencias y temas emergentes* (549-561). COMECSO. <[HTTPS://WWW.COMECSO.COM/CIENCIAS-SOCIALES-AGENDA-NACIONAL/CS/ISSUE/VIEW/10](https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/issue/view/10)>.
- González R., A. H. (2017). "Panoramas de violencia en las universidades". En Casillas y Ortiz (coords.), *Estudios*

- sobre la violencia de género en la universidad (78-90). Biblioteca Digital de Humanidades-UV.
- González S., R. E. (2017). "Violencia de género femenino en las aulas universitarias". En Casillas, Dorantes y Ortiz (coords.), *Estudios sobre la violencia de género en la universidad* (33-41). México: Biblioteca Digital de Humanidades-UV.
- Guzmán I., M. de L. (2017). "Atención y prevención del acoso sexual". En Casillas, Dorantes y Ortiz (coords.), *Estudios sobre la violencia de género en la universidad* (91-100). Biblioteca Digital de Humanidades-UV.
- Guy Peters, B. (2003). *El nuevo institucionalismo. Teoría institucional en Ciencia Política*. Gedisa.
- Jongitud Z., J. (2017). "Discriminación por identidad de género: propuestas para su prevención y erradicación en instituciones de educación superior". En Casillas, Dorantes y Ortiz (coords.), *Estudios sobre la violencia de género en la universidad* (174-193). México: Biblioteca Digital de Humanidades-UV.
- Lamas, M. (2018). *Acoso. ¿Denuncia legítima o victimización?* FCE-Cenzontle.
- Mackay, F. y Waylen, G. (2014). "Introduction: Gendering 'New' Institutions". *Politics & Gender*, 10(4), 489-494. DOI:10.1017/S1743923X14000385
- Martínez R., I. y Novo A., A. (2017). "Las dimensiones del reclutamiento político desde el Institucionalismo Feminista, un estudio de caso: El Partido Nacionalista Vasco (1977-2017)". Tesis de Doctorado. Universidad del País Vasco.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2015). "El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad". *Perfiles Educativos*, 148(37), 138-155. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200009>.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2016). "¿Ni con el pétalo de una rosa? Discriminación hacia las mujeres en la vida diaria de tres facultades". *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 24-41. <<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299143567002.pdf>>.
- Mingo, A. y Moreno, H. (2017). "Sexism at the university". *Estudios Sociológicos*, 35(105), 571-595.
- Montesinos C., R. y Carrillo M., R. (2012). "Violencia en las IES. La erosión institucional en las universidades públicas". *Revista Iztapalapa*, 72(1), 67-87.
- Montesinos C., R. y Carrillo M., R. (2011). "El crisol de la violencia en las universidades públicas". *El Cotidiano*, 70(1), 49-56.
- ONIGIES (s.f.). *Índice de igualdad de género IES México*. Consultado el 3 de marzo de 2022. <<https://onigies.unam.mx>>.
- Powell, W. W. y DiMaggio, P. J. (comps.) (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE-UAEM-CNCPYAP.
- Romero, E. (2017). *En busca de los verdaderos fines de la educación: la alteridad como respuesta*. México: Editorial Cetys.
- Ruiz-Ramírez, R. y Ayala-Carillo, Ma. R. (2016). "Violencia de género en instituciones de educación". *Revista Ra Xim-hai*, 12(1), 21-33. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6463993>>.
- Tlalolin, B. F. (2017). "¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde la perspectiva sistémica". *El Cotidiano*, 206, 39-50.
- Valdez, E. (2018). "Visibilizando la sexodiversidad: el contrapunteo de la mononormatividad y los poliamores en Violeta, de Yolanda Arroyo Pizarro". *Centro Journal*, 30(2), 296-319.
- Valls, R., Oliver, E., Sánchez-Oroca, M., Ruiz-Eugenio, L. y Melgar, P. (2007). "¿Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto". *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 219-231. <<https://revistas.um.es/rie/article/view/96771>>.
- Varela G., H. (2020). "Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 238(1), 49-80. <<http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>>.
- Vázquez, V. y Castro, R. (2008). "¿Meu namorado seria capaz de me matar? Violência no noivado entre adolescentes da Universidade Autônoma Chapingo". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 709-738.

Narrativa sobre la violencia de género en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

Priscila Amayrani L. Ugalde*

El presente artículo parte de mi trabajo de investigación de maestría en Psicología Social. El objetivo de éste es dar a conocer algunos de los resultados obtenidos durante dicho proceso. ¿Narrativa articulada por quién? y ¿sobre qué? Las participantes han sido mujeres estudiantes de la universidad Autónoma Metropolitana (UAM) de la unidad Azcapotzalco, Xochimilco e Iztapalapa, en tanto la violencia experimentada por parte de algún integrante de la misma comunidad académica, con el fin de ahondar y dilucidar dicha problemática en la institución, así como el impacto que tienen los eventos en la identidad de las estudiantes.

Introducción

La violencia de género se ha tornado un mal endémico de las sociedades y se ha reproducido a lo largo de los años. Ésta se manifiesta de diversas maneras: física, psicológica, simbólica, entre otras. La violencia dirigida hacia la mujer, en específico, ha transgredido su libertad en su forma de ser y estar, en la configuración social de su identidad y en las formas de relacionarse consigo misma y con otras personas en sociedad. Hablar sobre violencia es prever el campo de posibilidades, es decir, del lugar o espacio en el que se ejerce, en

este caso, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); observar, por parte, de quién o quiénes se activa, integrantes de la comunidad UAM; y quién o quiénes la experimentan, alumnas (UAM). Mi interés y búsqueda estuvo en hacer visible, dejar de normalizar y legitimar las prácticas de violencia que viven las alumnas de la institución. Ésta es la que, de algún modo u otro, me encuentro vinculada, ya que ellas (las alumnas) también son Yo, o sea, nosotras. Así que la narrativa como la acción del habla, contar, en este caso, las participantes alumnas de la UAM, me han ayudado a entender la vinculación existente entre el individuo y la sociedad y la forma de relación e interacción que se da en diversos momentos de la vida, así como la descripción de su identidad personal como social, antes, durante y después de haber experimentado

algún acto de violencia por parte de algún integrante de la comunidad universitaria. Tras plantear la pregunta central: ¿qué dice la narrativa de las participantes?, así como: ¿qué señalan o apuntan?, ¿qué se puede inferir tras analizar éstas? A continuación comparto parte del planteamiento metodológico del cual me valí para proceder a la obtención de datos, una breve descripción contextual de la cual parte mi investigación; entro a la discusión en la que constato los resultados generales de las entrevistas en sí mismas, consecuentemente, los resultados específicos que competen a mi designación de ejes temáticos de desarrollo como: la violencia de género, las relaciones de poder, la normalización, los tipos de violencia de género, la identidad, la denuncia y el impacto. Por último, enuncio algunas de las reflexiones generales.

* Licenciada en Ciencia Política y egresada del Posgrado en Psicología Social en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I). Correo electrónico: <prinstoon17@gmail.com>.

El planteamiento metodológico

La narrativa caracterizada por ser un acto del habla me permitió enfocarme en un análisis de corte cualitativo. Lo que uno obtiene de la narrativa es un relato; en concordancia, llevé a cabo entrevistas a profundidad con apoyo de un guion o punteo de tópicos de acuerdo con las temáticas: narrativa, identidad y violencia de género, con sus respectivos subtópicos, ya que buscaría un diálogo que permitiera crear las condiciones necesarias para que se desarrollaran relatos de forma fluida y natural. Para contactar a las alumnas de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa, Azcapotzalco, Cuajimalpa, Xochimilco y Lerma, diseñé un cartel de difusión. Éste por contenido portaba el tema y la invitación a todas las alumnas pertenecientes a la comunidad UAM, estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado en Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS), Ciencias Básicas e Ingeniería (CBI), Ciencias Sociales y Humanidades (CSH) o Ciencias y Artes para el Diseño (CYAD), al plantear el objetivo de la investigación. Se aclaró en el mismo que la identidad sería preservada. Asimismo, contaba con mi nombre, correo o posibilidad de que me contactaran vía *in-box*, ya que el cartel se difundiría a través de los grupos de *Facebook* creados en las distintas unidades, bajo el supuesto de que sería una forma práctica y de mayor impacto, dadas las condiciones de pandemia, que de algún modo nos han llevado a remitirnos de manera constante a las redes sociales. Acto seguido de consolidar alguna entrevista, aplicar la técnica no probabilística que lleva por nombre *bola de nieve*, es decir, “de voz en voz, de conocida en conocida”. Al recibir la notificación de interés por parte de alguna alumna, a ésta se le hizo llegar un documento en el que se constató el título de la investigación, una breve descripción de la investigación, el objetivo, así como puntos aclaratorios que tienen que ver con las cuestiones éticas de la investigación con el fin de brindar certeza, en tanto, la seriedad con la que se estaría tomando su participación. Se consensuó una fecha, día y hora en la que se llevaría a cabo cada encuentro. Se tomó nota durante las entrevistas, además de que fueron grabadas bajo el consentimiento de cada participante. Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad para llevar a cabo el análisis de las mismas en el *software Microsoft Word*; paulatinamente, hice una clasificación por cada entrevista, identifiqué las coincidencias de dicho proceso hasta llegar a los ejes o titulares de cada apartado de mi investigación.

El contexto

La violencia de género es un acto que al parecer no discrimina, pues ha atravesado por toda estructura social y no ha hecho distinción de condición, estatus o ubicación geográfica. Y aunado a esto se encuentra el hecho del desarrollo de las sociedades bajo una noción machista que ha contribuido con la normalización de prácticas de dominio y control de la mujer. En consecuencia, el problema de la violencia contra las mujeres ha sido un fenómeno constante a lo largo y ancho del mundo. Tras la apertura y el proceso de concientización del tema, se comenzaron a desplegar investigaciones para conocer las formas de manifestación de la violencia de género. La violencia a nivel escolar no es algo que se reduce a un fenómeno de actos espectaculares, diría Romero, de “esos que nos muestran los medios. No, la violencia escolar es una realidad que se manifiesta de múltiples formas, es cambiante y silenciosa y está presente en las relaciones” (2017: 15) entre estudiantes, entre estudiantes y maestros/as, entre directivos/as y trabajadores/as, entre grupos y también en las relaciones interpersonales cotidianas. Tiene razón Carrillo cuando refiere que “las instituciones educativas son reconocidas como reproductoras de la cultura y, por tanto, reproductoras de las formas de dominación y violencia entre sus integrantes” (julio-diciembre de 2017: 29), dados los rangos académicos, además de las asimetrías por cuestión de género. Las Instituciones de Educación Superior (IES) hacen y han hecho visible la necesidad de impulsar procesos políticos que garanticen la igualdad entre grupos sexogenéricos en el espacio universitario. Ya que “la violencia de género afecta la inclusión de las mujeres en la Universidad debido a los efectos negativos, por ejemplo, a través del bajo rendimiento escolar, el abandono de los estudios, la imposibilidad de avanzar en puestos de jerarquía para las mujeres y otros elementos asociados con el estrés postraumático que produce la violencia” (Barreto y Flores, 2016: 205). Lo anterior ha llevado a desarrollar estrategias de prevención como de atención a las víctimas de violencia. Coincido con Romero cuando refiere que “en las universidades debemos afrontar críticamente y reflexionar sobre cómo algunas formas de explicación (de fenómenos, temas o problemáticas) son abordados” (2017: 16), ya que es necesario nombrar y abrir espacios para hacer frente a la problemática de la violencia de género hacia la mujer. Menciona Santillán Iris (2020: 188) que se

reconocen diferentes modalidades y tipos de violencia en contra de las mujeres. Los temas relacionados con el reconocimiento de la mujer en diversos ámbitos como el político, laboral, cultural, educativo y demás, es algo que a partir de los sesenta, setenta y ochenta tuvo lugar en las calles de diversos países. Sin embargo, el camino ha sido arduo, ya que el fenómeno de la violencia de género contra la mujer, en sí, en los espacios universitarios, ha sido un problema que ha llevado a discusiones formales, al menos en la UAM, a partir de 2015 a la fecha. Durante estos años, se abrieron mesas de debate sobre la creación de protocolos que coadyuvaran a “la atención y prevención de la violencia de género en la Universidad Autónoma Metropolitana” de cada unidad (Boletines UAM, 2020): Cuajimalpa (31 de marzo de 2017, protocolo aprobado), Azcapotzalco (7 de abril de 2017, aprobado el protocolo), Xochimilco (7 de mayo de 2018, protocolo aprobado), Lerma (11 de julio de 2019, protocolo aprobado) e Iztapalapa (13 de marzo de 2020, aprobado el protocolo)¹, pese a la existencia de la Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU) que promueve, defiende y observa que se respeten los Derechos Humanos en la Universidad, instancia creada en la UAM en 2015. Como tal, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) es una institución pública mexicana que fundó en 1974 la unidad Iztapalapa, Azcapotzalco y Xochimilco, Cuajimalpa en 2005 y Lerma en 2009, lo cual implicó ir puliendo el desarrollo de la estructura política de cada una; es decir, la estructura como ese conjunto de relaciones que se mantienen entre sí, en pro de un mejor desarrollo o desenvolvimiento de cada unidad, desde cada uno de los quehaceres internos en los que confluyen las relaciones e interacciones del personal administrativo, los profesores/as, los alumnos/as y demás, como aquella dialéctica entre éstos y de los mismos con otras instituciones, organizaciones, medios de comunicación, entre otros. El tema de la violencia de género en la UAM tiene el precedente de la creación de sus respectivas Comisiones por unidad. En el proceso participó la comunidad universitaria y destacadamente

¹ Se puede hallar el protocolo en formato PDF de cada unidad en los siguientes enlaces: Iztapalapa: <http://www.izt.uam.mx/wp-content/uploads/2020/06/IZT_PROTOCOLO_VIOLENCIA.pdf>, Azcapotzalco: <<https://digitaldcsh.azc.uam.mx/anteproyectodelprotocolodegenero/images/documentos/Anteproyecto-de-Protocolo-para--Sesion-N-534.pdf>>, Xochimilco: <<https://www.xoc.uam.mx/sites/default/files/protocolo-violencia-genero/00completo.pdf>>, Cuajimalpa: <<http://www.cua.uam.mx/igualdad-de-genero>> y Lerma: <http://www.ler.uam.mx/work/models/UAMLerma/Resource/55/1/images/APROBADO_PROTOCOLO_SOBRE_VIOLENCIA_DE_GENERO_UAML.pdf>.

colectivas feministas, con el fin de debatir para reflexionar y analizar los procedimientos de atención de las víctimas de violencia de género. De acuerdo con uno de los últimos y disponibles anuarios estadísticos de la UAM en 2020, se informa que la existencia del número de alumnos/as activos a nivel licenciatura es de 56,038, distribuidos en las distintas disciplinas, con un total de 28,149 alumnas y 27,889 alumnos (Anuario estadístico, 2020: 101). Mientras que entre los/as alumnos/as a nivel especialización, posgrado y doctorado se cuenta un total de 3,617 estudiantes activos, de los cuales 1,784 son mujeres y 1,887 hombres (Anuario estadístico, 2020: 211). En cuanto al personal académico, se cuenta con un registro de 2,988 pertenecientes a éste, en los que 1,124 son identificados con el sexo femenino y 1,864 con el sexo masculino (Anuario estadístico, 2020: 244). Pero, ¿qué hay de los datos de denuncia y procesamiento de los casos de violencia que en la UAM se han dado hasta la fecha?, ¿dónde están los testimonios al respecto? Es evidente que aún hace falta trazar camino y transitar a través de la problemática, como en todo lo que se involucra con ésta, tal cual, al cuestionarse sobre cómo es que la estructura política de la UAM ha intervenido y está interviniendo, ya que cobra sentido orientado a la necesidad de dar seguimiento, fortalecer las acciones como de gestar condiciones pertinentes para proceder, por ejemplo, a denunciar, como de generar espacios donde la comunidad de alumnas se sienta acompañada en el proceso, así como de desarrollar mecanismos que las protejan.

La discusión: las narrativas

Se obtuvieron 8 entrevistas. Se llevaron a cabo vía Zoom. La duración mínima de las entrevistas fue de una hora con 8 minutos, mientras que la máxima fue de 3 horas con 6 minutos. Todas con la cualidad de ser foráneas, ya que provenían de diversos estados de la República mexicana. La edad de las participantes osciló entre los 20 y 30 años. El estado civil de éstas fue de 6 solteras y 2 en unión libre. Asimismo, 6 de ellas sin hijos y 2 con un hijo/a, menores de 12 años de edad. Todas con licenciatura, 2 de ellas con maestría concluida. Bajo el estatus de egresadas, con ocupaciones variadas. El periodo en el que ocurrieron los hechos narrados fue de 2015 a 2020. La división a la cual pertenecían era CSH, CBS, CBI y CYAD, de la carrera de economía, nutrición, psicología social, ingeniería ambiental y diseño; éstas, de la unidad Iztapalapa, Azcapotzalco y Xochimilco. Ahora bien, la narrativa como método permite

la obtención de datos, es decir, el relato, el cual “no es ni verdadero ni falso, en sí, simplemente una construcción de acontecimientos” (Gergen, 1996: 216); es aquel en el que se puede hallar el anclaje con las experiencias que refieren al mundo que se habita, ese acto comunicativo que significa, también el medio crítico por el que nos hacemos inteligibles en el seno del mundo social. Nos hacemos comprender, refiere Gergen (1996: 222), ya que “no sólo contamos nuestras vidas como relatos, sino que existe también un sentido importante en el que nuestras relaciones con otros” allí se encuentran. Esto permite identificarnos a nosotros mismos como con otros. Las exposiciones narrativas se pueden observar “incrustadas en la acción social, hacen que los acontecimientos sean socialmente visibles” (Gergen, 1985: 269), de modo que se van cargando de sentido. Las narraciones como manifestación de las relaciones, en este caso, dan muestra de 3 tipos de relación e interacción, en las que la violencia de género ha impactado en su identidad como en el desarrollo de las mismas cuán intercambio social (Gergen, 1996: 164). La primera, relación de pareja docente-alumna, “*es difícil sustentar alguna señalación porque de alguna forma yo acepté tener una relación con él (docente de la UAM)*” (entrevista No. 1), o sea, ¿el consentimiento para relacionarse con alguien incluye el acto permisivo de ser violentada y ello exime al victimario de todo castigo? La segunda, la interacción docente-alumna, “*el profesor todo el tiempo tomaba cualquier pretexto para tocarnos, incluso nos tomaba fotos con el argumento de que era parte de la evidencia de la clase*” (entrevista No. 5), ¿el cargo como docente lleva consigo la etiqueta del “yo todo lo puedo”, independientemente de que ese poder intervenga en el bienestar de las alumnas? Y la interacción investigador/a docente-alumna, “*empiezo a trabajar con ella y comienzo a notar ciertas actitudes... yo sentía como que ella se quería sentir mi dueña... me buscaba todo el tiempo, hacía referencias despectivas hacia mi imagen, me dejaba más actividades de las previstas y me alargaba mis horarios al atiborrarme de actividades*” (entrevista No. 3), ¿la alumna y asistente de un docente cede propiedad, uso y disposición de ésta de modo indiscriminado? La tercera, la interacción alumno-alumna, “*yo me sentía muy sola, era el primer trimestre que cursaba. Yo, nueva en la ciudad, adaptándome y él (alumno-compañero UAM) en el mismo grupo. Yo viviendo el acoso a flor de piel*” (entrevista No. 2), ¿el decir “no” obliga a las alumnas a tolerar cualquier acto de violencia hacia ellas?, ¿este tipo de interacción alumno-alumna es ajena a la UAM cuando surgen actos de violencia hacia la estudiante? Es así como

se da lugar al anclaje de acontecimientos claves, es decir, las experiencias de las participantes que vivieron algún acto de violencia en contra de su persona.

La violencia de género

La violencia de género es considerada como una manifestación de “relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer que han conducido a la dominación y discriminación de la mujer por parte del hombre” (Mesa, 2020: 23). Refieren Barbosa, Padilla y Nieto que “la violencia contra la mujer constituye una violación de derechos humanos, un obstáculo para el logro de su igualdad en diversos ámbitos como el jurídico, social, político, económico y educativo, el desarrollo y la paz” (diciembre de 2017: 49), así como una forma de dominio del patriarcado en la que se invisibiliza a las mujeres, a través de la reproducción ideológica que se halla en la educación de las personas, por lo que surgen actos machistas que se ejercen por hombres directamente o mujeres, producto de la repetición como manifestación de la cultura; a su vez que deposita cargas sociales del deber ser que juegan como trampas del sistema y llevan a la normalización y minimización de los actos de violencia contra la mujer. Además de que la violencia contra la mujer interviene en la identidad de ésta, enuncia Cabruja (1996: 1), se parte del “dilema de la ‘construcción’ del ‘sí mismo’”, lo que directamente vulnera el pleno desarrollo y goce de derechos de las víctimas.

Las relaciones de poder

Carrillo asevera:

[...] la socialización adquiere un carácter colectivo donde tanto miembros de la familia como vecinos y, más tarde, profesores hacen evidente el papel coercitivo de la cultura, pues los habitantes de la sociedad han interiorizado las normas de convivencia, las han aceptado y legitimado al grado de sentir las no como una imposición de la cultura dominante, sino como una obligación que se debe cumplir al pie de la letra (2015: 63).

Lo anterior se agrava cuando la circunstancia normalizada es aquella en la que se va en detrimento del bienestar de las mujeres, aún más, cuando se desencadena una serie de relaciones e interacciones desiguales, enmarcadas por el poder. Al respecto, ¿qué dice la narrativa de las participantes

sobre la violencia que atravesaron por parte de algún integrante de la comunidad UAM? “Cuando me dicen que fui aceptada (en la UAM), fui la más feliz del mundo; aunque nunca me imaginé lo que vendría (actos de violencia por parte de un docente y compañero)” (entrevista No. 8). Carrillo refiere que “la cultura dominante adquiere legitimidad y poder para someter al resto del grupo” (2015: 47):

Él sigue dando clases, estando enfrente de otras instituciones, él es coordinador de... (una revista académica muy conocida), lo cual es horrible. Me parece muy absurdo que manden correos de: contesta la encuesta de género. Yo veo esos correos y me da pena y se me hace lamentable que hagan ese tipo de cosas. Somos un pinche chiste, no nos toman en serio. Dónde está la coherencia, el posicionamiento de los académicos, eso que tanto nos insisten debemos tener (entrevista No. 8).

Esto lleva a un conflicto entre los actores, ya que refuerza la validación de la institución y la relación de poder, pero no sólo eso, el abuso de poder. Ahora bien, “para que exista una relación de poder se necesitan, al menos, dos actores para reconocer el ejercicio del poder cuando uno imponga su voluntad sobre el otro. Admitiendo el uso de diversas estrategias para imponer la voluntad del dominador sobre los dominados” (Carrillo, 2015: 69):

Ese día estábamos cerca del escritorio del profesor varios compañeros, por lo que estábamos escuchando, entonces le comenzó a enseñar su teléfono (a una compañera del grupo que también acosaba), y le dijo: mira, todas estas chavas; o sea, le comenzó a enseñar nuds de las chavas de la escuela y le dijo que eran sus novias, remató diciendo: “yo podría cogermela a cualquiera de este salón” (entrevista No. 5).

Acciones primitivas que se encuentran en lo radical del abuso de poder, sin embargo que están y continúan, pese a la gravedad. Existen modos más sutiles de ejercer violencia, es decir, violencia simbólica que no es reconocible al instante, por lo que no se cuestiona y se ejerce ésta de forma indiscriminada y sin distinción de sexo de quien la ejerce: “han sido como pequeños actos que uno no está seguro si son o no son violentos porque son muy institucionales (los/las docentes UAM). Menos aún cuando los demás te advierten que es de carácter fuerte, que como mujer le costó llegar hasta donde está, que es como una persona blindada” (entrevista No. 6). Sin duda, el ejercicio del poder ha adquirido formas de dominación sutiles o imperceptibles:

Un día me dice (docente de la UAM), bueno, vio que estaba batallando con un tema, y me dice: oye, pues te puedo explicar, no sé, nos podemos ver en tu casa y te puedo explicar. Yo lo veía como un profesor con seriedad y a mí me parecía que era una persona como importante. Como si él fuera a decidir si yo me iba de la UAM o no al rechazar su ofrecimiento, porque tiene un puesto importante, es coordinador (de área) (entrevista No.7).

Bourdieu reconoce que “el poder simbólico es, en efecto, este poder invisible que sólo puede ejercerse con la complicidad de quienes no quieren saber que lo sufren o que incluso lo ejercen” (2000: 37). ¿Acaso el acceder a las acciones de otros (los docentes), justificando las mismas, no es una forma de sometimiento ante el miedo a las repercusiones, sean éstas reales o no, por lo que el “no” es algo inexistente? Somos “domesticados”, asevera Carrillo, “para aceptar que debemos ejecutar los roles que nos fueron atribuidos al momento del nacimiento y posteriormente en el proceso de socialización” (2015: 75): “mis papás siempre me recordaban que tenía que respetar la autoridad de los superiores y debía ser leal... Yo lo admiraba (docente de la UAM), respetaba, por lo que accedía a lo que me pedía” (entrevista No. 7). La autoridad, refiere Montesinos, “como conjunto de dispositivos que internamente regulan y presiden la funcionalidad del sistema social, toda autoridad se encuentra en el individuo socializado” (2005: 143):

Ella (docente-investigadora UAM) prácticamente lo que buscaba era que alguien escribiera y le cediera los derechos, tal cual, poner el nombre y apropiarse de tu trabajo, yo accedía porque creía era lo correcto por ser su ayudante y porque aprendía supuestamente más y adquiriría experiencia haciendo artículos de investigación gracias a que ella me daba esa oportunidad (entrevista No. 3).

Lo que constata lo que Goffman menciona sobre “la fachada social que tiende a institucionalizarse en función de las expectativas estereotipadas abstractas a las cuales da origen” (1997: 33), además de dar lugar a la idealización, aquella reforzada por los actores que extienden al observador una impresión en la que los valores son los pertinentes y el saber más que suficiente: “el primer día de clase, él se presenta (docente UAM); yo maravillada con su C.V. y su capacidad... se presentó como alguien muy pro; además al final de la clase se aventó un speech como de 15 o 20 minutos como de otros temas, como de psicología, ya después

me di cuenta de que sólo quería impresionarnos” (entrevista No. 7). Aunado el hecho de cuando el victimario tiende a dar la impresión de que su rutina y su relación con la víctima es algo único y especial: “me preguntó (docente UAM) que si quería ser su novia, que le encantaba como era, distinta a las chicas del grupo, que estaba dispuesto a todo” (entrevista No. 1). Asimismo, como ilustra Goffman, se puede manifestar “la tergiversación como aquella mentira o descaro ante pruebas irrefutables de que el victimario sabía que mentiría y que hizo premeditadamente las cosas” (1997: 75): “ese día (la víctima se ausentó a clase) el profesor aprovechó para confrontar al grupo porque le dieron el pitazo de cuando yo fui a pedir ayuda porque él era un acosador. El mismo día una compañera grabó todo, él dijo: ya me dijeron que me están acusando de acoso, me dijeron eso allá arriba. En ese video él admite haber cometido pequeños errores y se disculpa, aunque le parecía exagerado, porque según él, así es el instinto masculino” (entrevista No. 5). La sociedad, refiere Goffman, “está organizada sobre el principio de que todo individuo que posee ciertas características sociales tiene derecho moral a esperar que otros lo valoren y traten de un modo apropiado” (1997: 25): “(enuncia una docente-investigadora) ¿quién crees que eres como para referir que yo te violento? ¿Acaso no sabes quién soy y lo que hago? Ese día me gritoneo muchas cosas, yo sentí que me iba a golpear o no sé por qué su agresión fue muy fuerte” (entrevista No. 3). Entonces, las llamadas “vacas sagradas”, ¿todo lo pueden? Menciona Giménez Gilberto (enero de 2011) que en la vida social las posiciones y las diferencias entre éstas fundan la identidad, mientras que Gergen (1996) agrega que ésta se halla bajo el influjo de diversos recursos disponibles para actuar en los juegos y participar en las danzas de la vida cultural. En cuanto al abuso de poder

[...] genera que uno o varios miembros de la universidad se sientan con “derecho” de reprimir, sancionar e incluso agredir a quienes consideran de menor nivel. [Ante esto se encuentran diversos tipos de violencia. Coincido con la noción de que] la violencia que se vive en el espacio universitario es multicausal y, por ello, sistémica, en la que se puede asegurar que la violencia que se vive en las IES es herencia de valores y antivalores aprendidos en el entorno (Carrillo, julio-diciembre de 2017: 107).

Así que las víctimas por miedo a ser reprendidas, de alguna manera se contraen y por la validación de grupos de poder

en la UAM, lo cual conlleva a una limitante para denunciar un acto de violencia:

Tenia miedo de que me reprobara por no aceptar su propuesta (tener relaciones sexuales con un docente), me imponía mucho. Como coordinador, ¿qué no podía hacer? (entrevista No. 7).

Estoy sentada frente al escritorio del coordinador del área, me dice: ¿cómo es posible que tú hayas denunciado esto aquí? Vienes y me pones en un papel que necesitamos un protocolo de atención de género y capacitación; estoy seguro de que ni siquiera sabes qué es un protocolo, ustedes las muchachitas de licenciatura creen que lo saben todo... a ver, ¡ah!, ese profesor yo lo conozco, es mi amigo. Tú no eres el tipo de mujer que le gusta (entrevista No. 8).

Entonces, ¿cómo no sentir miedo, frustración e impotencia cuando son las propias autoridades las que reproducen la violencia?

La normalización

La normalización de los actos de violencia de género dan muestra de la manifestación cultural patriarcal en la que se valida el menoscabo de la mujer en diversas áreas de la vida, tal cual el familiar, laboral, académico, entre otros, aunado al hecho de que la violencia de género se observa minimizada, como el acto que “no agrava del todo”: “Mi historia es sobre la experiencia que tuve con uno de mis compañeros (UAM) de clase, aunque no estoy segura de si será del todo útil en tu estudio, porque quizá no es tan grave” (entrevista No. 2). Se minimizan las acciones, también, cuando los actos de violencia se observan aislados y dirigidos: “platicando con las compañeras, se acerca una y dice les quiero hacer una pregunta, quiero saber si este profesor (de la UAM) siempre es así, porque le pedí una asesoría, fui a su cubículo y pasó esto y esto, entonces como que me hizo clic porque yo en algún momento pensé, si no es así con todo mundo, por qué estaría bien decir algo” (entrevista No. 8). La duda asalta cuando los actos de violencia son sutiles, casi imperceptibles: “no estoy segura si lo estoy minimizando (la participante refiere a una entrevista de postulación para obtener un grado más, en el que fue violentada) o que no tenía las pruebas necesarias como para exponerlo” (entrevista No. 6). Por ello me cuestiono: ¿sin evidencia no hay actos de violencia?, ¿qué propuestas

existen ante los actos de violencia simbólica cometidos en la UAM? El concepto de normalización de la violencia alude, y coincido con Varela:

[...] obliga a referirse a ésta que va más allá de la violencia directa y visible de carácter relacional y que claramente se materializa en actos físicos y psicológicos delimitados en el tiempo y el espacio, al ocuparse de los actos invisibles que se expresan a través de la subordinación a patrones culturales impuestos por grupos de poder (enero de 2020: 22).

Ya que por la limitación ante lo palpable o visible se caen en nociones como: “*me ha pasado lo genérico, lo que todas hemos pasado*” (entrevista No. 2), por ejemplo, abuso de los/as docentes bajo el argumento de que es parte de la rigurosidad académica el trato y las formas que manifiestan hacia las alumnas, en tanto que la escuela aparece como un espacio disciplinador, por ende, las alumnas de la UAM ocupan un papel pasivo y resignado, regularmente, al aceptar la violencia como normal, en ocasiones, bajo la confusión o influjo de la falta de distinción de los mensajes y representaciones del sistema patriarcal que permea en nuestra sociedad, lo cual repercute en la conducta, en este caso, a través de un bajo rendimiento o abandono de la calidad como estudiante: “*mi compañera, también víctima de este señor (docente UAM), al final se cambió de universidad, ella no pudo más*” (entrevista No. 5). Suma la alusión de Vera, Londoño, Ortigón y Romero al referir que “en este fenómeno atraviesa el discurso patriarcal manejado en la sociedad, que permea de manera infalible todas las organizaciones y los sistemas, favoreciendo el establecimiento de relaciones de poder” (julio-diciembre de 2018: 180) en las que la normalización y la minimización de lo experimentado cobra vida y no hay distinción de género, al final, de aquellos/as quienes ejercen violencia de género. Al respecto, se cuestiona en una de sus investigaciones Carrillo (julio-agosto de 2014: 12): ¿por qué las mujeres ejercen violencia?, a lo que reflexiono: ¿son éstas resultado de la estruendosa “voz” patriarcal que a través de los años se ha reproducido?, ¿será que la validación de un carácter dramático u exagerado por parte de la mujer valida su forma de ser ante los demás?, ¿o viven un proceso de musicalización? En sí, insisto, la violencia de género no tiene género, pues la ejercen tanto hombres como mujeres y tiene repercusión en la víctima, lo cual agrava. No se puede normalizar, entonces, la violencia de género porque ello

“constituiría un obstáculo para aproximarse a su existencia y magnitud” (Evangelista, octubre de 2019: 86).

Los tipos de violencia de género

La impunidad ante los casos de violencia de género, en tanto las alumnas de la UAM que experimentan actos de violencia por parte de algún integrante de la comunidad, se hallan puestos sobre la mesa como parte del dilema constata, porque no siempre tienen una huella o evidencia física los actos recibidos. “La violencia es un tema delicado de tratar en las Instituciones de Educación Superior (IES)” (Carrillo, julio-diciembre de 2017: 91). Es cierto que hay una incidencia en los actos verbales, en los que se hacen manifiestas las formas despectivas de referir a las alumnas o de generar una interacción o exposición de éstas: “*¿te puedo hacer una pregunta? (cuestiona un compañero de clases), y yo así de: sí, pues estamos en esa onda de las preguntas de la escuela. ¿Por qué te tatuaste las chichis?, ¿es para que te viéramos? Era verano y yo llevaba escote, pero no era super pronunciado, pero sí abierto de los hombros, como fuera, ¿no?*” (entrevista No. 8). Violencia que a su vez genera controversia, pues se autocuestionan los modos, en este caso, el de elegir sobre el propio cuerpo. La violencia de género que más aqueja es la simbólica, pues se reproduce de forma desmedida e indiscriminada, da lugar a las relaciones de poder, en el que por diversas circunstancias se perpetua al ser permitida, ya que no es nada nuevo que algunos integrantes de la comunidad UAM ejerzan violencia de forma, incluso, cínica: “*usaba su autoridad (docente UAM) para hacernos como quería y nadie se atrevía a decir nada porque tenía un puesto alto ahí, era coordinador de carrera, además de que llevaba años en la universidad trabajando*” (entrevista No. 2), el claro ejemplo de lo que entre pasillos las alumnas nombran: “las vacas sagradas”, esas que por tener una vida académica prolongada y prestigiosa se tornan intocables. Conuerdo con una de las reflexiones de Carrillo cuando refiere que las personas, en este caso, las alumnas, que “han sido vulneradas, pero no tienen evidencias, deben enfrentar un proceso de lucha por su credibilidad y la de su atacante. Sumando a esto, la desconfianza en las autoridades universitarias” (julio-diciembre de 2017: 101). Así que suelen desistir de la idea de denunciar los actos que han experimentado y que van en detrimento de su bienestar y pleno desarrollo. ¿Qué tipo de violencia experimentan o experimentaron las participantes?, ¿cómo se identifican ante la situación? En la UAM persisten múltiples formas de violencia:

Violencia académica, que identifico como aquel ejercicio de poder sobre otro que va en detrimento de su bienestar y pleno desarrollo, el cual tiene lugar dentro de la propia institución, UAM:

Hay profesores que gozan de mil privilegios y sólo van a ejercer violencia, hacer lo que quieren, ni siquiera a dar clase o contribuir a lo que realmente la UAM está pidiendo (entrevista No. 3).

Ese cabrón (docente de la UAM) guardaba fotos que tomaba mientras que nosotras trabajábamos, a los hombres no los tomaba en cuenta, además, en sus tomas se notaba un enfoque específico en ciertas partes del cuerpo de nosotras (entrevista No. 5).

El coordinador de la carrera nos dijo básicamente que no había nada que hacer, que, qué pena por lo que estaba pasando, que no le gustaría estar en mis zapatos (refiere a uno de los episodios experimentados durante su proceso de denuncia de un docente UAM) (entrevista No. 5).

Tocaron la puerta y era una señora que dijo, en este salón fue donde denunciaron a fulano de tal, una compañera dijo: sí y lo demandamos por acoso. Resulta que era una profesora, dijo que también a ella la había acosado y a otras profesoras del área. Dijeron que ellas ya habían denunciado en algún momento, que, qué bueno que ya pasaba algo (entrevista No. 5).

Si a las profesoras no se les hacen valer sus denuncias, ¿qué pueden esperar las alumnas?

Las siguientes formas de violencia las entiendo como la especificación del modo en que se manifiesta:

- Acoso: “(docente de la UAM) sabía mis horarios, estaba al pendiente de ello, alguna vez me dijo que me había tomado una foto y un video, en forma amenazante, porque decía que me monitoreaba, lo cual me hacía sentir muy vulnerable y que tenía que acceder sí o sí a sus peticiones, me sentía triste” (entrevista No. 7).
- Hostigamiento: “al final de la clase él (docente de la UAM) me dijo: expusiste muy bien, muchas felicidades. Me tomó por la espalda, me acercó a él y me dio un beso en la mejilla, mi reacción fue corporal, o sea, un rechazo corporal, no era la primera vez” (entrevista No. 8).

- Violencia psicológica: “a veces me decía que estaba loca, que era exagerada, por negarme a ciertas cosas, me volteaba la situación y me hacía sentir siempre responsable del porqué no salían bien las cosas. Llegaron momentos en los que sentía taquicardia, culpabilidad y me daba tanta pena que quería desaparecer porque sabía me hacía mal, pero sentía quererlo (docente de la UAM)” (entrevista No. 1).
- Violencia laboral: “yo era estudiante, pero también estaba de asistente de una doctora, me ponía a hacer cualquier cosa, menos las actividades que ella mencionaba que en realidad en una investigación se tenían que hacer, a última hora me dejaba más trabajo, de modo que yo salía más tarde. Me encargaba papeleos, si tardaba más de lo que ella suponía tardaría, comenzaba a llamarme y me gritoneaba cuestionándome. Además, me mandaba a dar sus clases cuando ella no quería darlas” (entrevista No. 3).
- Violencia simbólica: “en ese momento me sentí muy torpe, porque en medio de la entrevista (estaba aplicando para entrar a un posgrado UAM) ella me cuestionaba sobre cosas personales del tipo económico y familiar, ponía en duda mi capacidad para estudiar y ser madre de modo implícito en su discurso, parecía algo personal... en general siento que se manejó todo de forma sutil, siendo como muy políticamente correcta. Ella (docente-investigadora UAM) no me quería en el posgrado, era evidente” (entrevista No. 6).

En cuanto esta última forma de ejercer violencia, me parece que debe ponerse mayor atención, ya que suele minimizarse y reproducirse, lo cual resulta peligroso porque permea en la identidad de las alumnas de la UAM, así como en su integridad psicológica y emocional, en tanto que es la que “no se ve”.

La identidad

Parte del autoconcepto, refiere Tajfel, “del individuo se deriva del conocimiento de pertenencia a grupos sociales, junto con el valor significativo otorgado a esa pertenencia” (1984: 68). ¿A qué conlleva el sentido de pertenencia de las alumnas, justo al formar parte de la comunidad UAM? Trae consigo un sinfín de emociones y sensaciones, así como de formas de comprender y sobrellevar su identificación: “me pareció padrísimo ser aceptada en la UAM, fue todo un sueño, la verdad es que ha sido una de las cosas más valoradas de mi vida, porque después de mucho tiempo, sentí pertenecer a algo” (entrevista No. 7). En los procesos de

identificación, existe una función adaptativa, por ende, flexible de la identidad, en la que se producen conductas y actitudes: *“me sentía feliz de haber sido aceptada en la UAM, pero también presionada, como que era un nivel totalmente diferente, me generaba mucho estrés, como que sentía mucha presión social porque tenía que cumplir con las expectativas de los demás (refiere a su círculo más cercano), así como la de los profesores/as que creían en mí”* (entrevista No. 2). Por lo que, cuando las relaciones e interacciones se dan en la UAM, se engendra un sentido de aceptación de las condiciones en las que se está inmerso: *“sentía mucho agradecimiento por la escuela que me dio tanto, por lo que me aguantaba el trato que me daba la doctora (docente UAM), porque además no quería echar todo mi esfuerzo por la borda”* (entrevista No. 3). A su vez, que algunas de las circunstancias se entienden o ven como medios de avance, en los que son clave persistir o permanecer dentro de la institución, al costo que sea, lo cual tiene que ver nuevamente con un sentido de pertenencia, pero, ¿cuál es ese costo? También existe la idea de que para seguir latente en la academia hay que ser productivo, de lo contrario uno se va desvaneciendo o queda en el olvido, cuán carga o imposición que genera un sentido de autoexigencia como de permisividad de los actos de violencia, en muchas de las ocasiones, bajo el aprovechamiento de ello por parte de los/as docentes: *“todo lo que ella me solicitaba (docente-investigadora) lo hacía, aunque no me tocara, porque asumía que estaba aprendiendo de más; además, ya sabes, si no produces, te sales del mapa y dejas de existir, o sea, de ser considerada en nuevos proyectos, así que había que aguantar”* (entrevista No. 3). Refiere Tajfel (1984: 17) que *“la identidad es la parte del autoconcepto que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social”*, aunado a lo que agrega Peris (diciembre de 2007: 8), aspectos emocionales y valorativos asociados a dicha pertenencia: *“estaba tan orgullosa de pertenecer a la UAM, que sentía una especie de lealtad hacia la escuela. Cuando pasó lo que sucedió (el acto de violencia experimentado por una profesora), me sentí defraudada y decepcionada. Me sentía sin motivación, sólo quería que acabara todo ya”* (entrevista No. 6). Es así que cuando la identificación con los otros se mantiene estable, o sea, bajo una perspectiva de coincidencia con éstos, la relación se mantiene; sin embargo, de lo contrario, se verá vulnerada ante los actos de violencia experimentados. Coincido con Sabido sobre el hecho de *“dar cuenta de cómo los ‘esquemas de percepción’ son sociales y están diferenciados socialmente, lo que resulta de un aprendizaje. Si bien la percepción es individual, es significativa y por ello*

social” (2019: 78), pero que es sustancial tener en mente porque interviene en los procesos de desenvolvimiento de las alumnas cuando éstas son violentadas.

La denuncia

Con base en los datos obtenidos, identifiqué tres procesos que las alumnas en sus narrativas enuncian; el primero, el silencio como una forma de negación, normalización, minimización o temor, como ya se enunció en un apartado previo: *“pensé en lo engorroso que sería (denunciar), yo ya estaba muy cansada de todo; también porque él (docente de la UAM) es amiguísimo del jefe de departamento y de división”* (entrevista No. 1). El segundo, *“un casi denuncia”*, pero que por diversas circunstancias la alumna no termina con la denuncia: *“la jefa del área nos citó (tras comentar la violencia que vivía), pero en algún momento sentí que todo el apoyo era hacia ella (docente UAM), porque a mí me decían que estaba exagerando, que no era para tanto. Siempre estuve sola, me sentía expuesta porque ya todos sabían”* (entrevista No. 3). La tercera, la denuncia consolidada: *“Me deprimí muchísimo, después de todo el proceso (de denuncia) me deprimí muy fuerte. Tuve que ir a terapia, estuve a punto de renunciar a todo. Todo en mí colapsando porque había sido muy desgastante. ¿Y de qué sirvió realmente? Él sigue ahí en la universidad como si nada”* (entrevista No. 8). Dentro de estos tres procesos se puede palpar parte de los dispositivos de negación que se han instituido a través de la negación colectiva o la impunidad. En las comunidades políticas-institucionales, enuncia Barreto al respecto, *“el encubrimiento obedece a las tradiciones de lealtad y secreto, la reciprocidad mutua, los códigos de silencio y el mandato de la ignorancia concertada o estratégica. La negación de la violencia de género se presenta a través de su aceptación tácita o encubierta para continuar reproduciendo el orden de género tradicionalmente asignado”* (abril-junio de 2017: 265). Así como de las visiones conservadoras de las IES:

La verdad me callé porque, voy a utilizar el ejemplo de los niños que sufren bullying, porque si yo hablaba, nadie me iba a creer, todo mundo le tiene miedo (docente-investigadora UAM), eso era expresado, porque yo escuchaba a las doctoras que luego no querían meterse en problemas con ella porque la conocían, o sea que sí yo decía digo, qué se va a hacer, si he escuchado que no se quieren meter en broncas personas que están a la par, imagínate yo (entrevista No. 3).

En el plano personal, la negación de los agravios emana una respuesta de bloqueo de los hechos que acontecen dentro de la universidad; pero, ¿qué más nos revela el testimonio de las participantes que experimentaron actos de violencia por parte de algún integrante de la comunidad UAM y que procedieron a denunciar? Reconocer los actos de violencia de los cuales se ha sido víctima implica un trabajo e inversión de energía, de la misma manera que negarlo supone un malestar:

Fuimos tres (las que pasaban por actos de violencia por parte de un docente UAM), pero la única que siguió como todo rollo y toda la aventura fui yo... a veces me arrepiento de haberlo hecho, porque solamente fue revictimizarme una y otra vez hasta el cansancio. Me harté de escuchar muchas veces que no era lo adecuado, que no era suficiente, que no es acoso, eso sí provocó una ruptura en mi estabilidad académica, como en muchos otros aspectos (entrevista No. 8).

“Los componentes culturales insertos en el derecho constituyen una amalgama que reproduce la injusticia, difícil de superar” (Barreto, abril-junio de 2017: 274). Además de la latencia incómoda del hacer que se presenta en el proceso y al que se le suma la revictimización, ¿se puede ser más víctima de lo que ya se fue? Incansablemente, cuando no se cuenta con un personal capacitado para enfrentar procesos de denuncia, mucho más, cuando impera y sobresale el proteccionismo. Constata Barreto que “forma parte de la ceguera de género, las creencias generalizadas que estimulan la violencia de género en los espacios universitarios” (abril-junio de 2017: 247):

Al final fue evidenciar lo que todo el mundo sabe, tanto que el coordinador del área me tiraba de aloca al referir que su cuate no tenía gustos tan extraños, ¿su amigo?; después hubo muchos comentarios de otras personas que referían a las compañeras de licenciatura, sobre las prácticas de campo (en las que el docente aprovechaba para violentar a las alumnas), o sea, es algo que todo mundo lo sabe, es un secreto a voces. Entonces, mi denuncia lo que provocó fue evidenciar lo que pasa como tal, e incomodar, pero no más (entrevista No. 8).

La denuncia pública por sí sola no es una garantía de éxito para el acceso a la justicia, como hacen evidente los testimonios de las participantes, ya que, como refiere Barreto, se requiere “sustento legal y la voluntad de las autoridades, el respaldo de un grupo organizado dispuesto a articular la lucha social, generar simpatía y solidaridad entre la comu-

nidad universitaria receptora” (abril-junio de 2017: 279); no un doble discurso: “*me arrepentí mucho de haberlo hecho. Sobre todo, porque hubo muchas personas que supuestamente se posicionaron como en esta línea de: no vamos a permitir esto y no sé qué, pero al final, los veía publicando o compartiendo espacios de conocimiento con él (docente de la UAM)*” (entrevista No. 8). En adición, Barreto refiere que “la falta de acceso a la justicia obliga a quien la padece a invertir una considerable energía en la elaboración psíquica de los daños sufridos y tiempo de recuperación para poder responder adecuadamente a la injusticia” (abril-junio de 2017: 280): “*yo llevé a un abogado, de lo contrario no estoy segura de haber visto algunos avances, ya estaba harta, exhausta, no podía más esperar a que ellos (la institución UAM) me pusieran un abogado*”. Así como de condiciones favorables, en aislados casos de las víctimas, que desde alguna perspectiva se pueden categorizar como privilegios, tal cual:

Uno de mis familiares trabajó muchísimo tiempo en la UAM y fue una caca grande del sindicato, entonces yo hablé con él y le dije lo que estaba pasando, entonces me dijo que su mejor amigo era el jefe del sindicato, entonces él habló con el sindicato y el sindicato dejó de apoyar al profesor, como lo había hecho en un principio, privilegio o no, ¿quién no va a tomar la oportunidad de realmente hacer uso de sus contactos para que la justicia se haga presente? (entrevista No. 5).

La denuncia pública, entonces, ha sido una respuesta desde las estudiantes que ha logrado visibilizar la ausencia de protocolos e instancias especializadas para atender la violencia de género de forma contundente, dados los vacíos institucionales, como de la omisión de los integrantes de la comunidad, así que en razón de ello me pregunto: ¿está capacitada la comunidad UAM para dar cauce a una denuncia? Refiere Arteaga que “pensar la violencia como el resultado de la anomia, la desorganización y la marginación social de ciertos grupos” (mayo-agosto de 2003: 131) no es para menos:

Cuando yo entré a la UAM (año 2018), había esta oficina que se llamaba DDU y yo buscaba esa oficina y no estaba, en la UAM ya no existe esa oficina, de hecho, yo toqué la puerta donde estaba. Alguien me dijo: ahora tienes que ir a la rectoría general y yo así como de: ¿es en serio, a qué hora, en qué momento? Entonces intenté ahí en la rectoría de la unidad y dijeron que buscara a una licenciada, esa licenciada no estaba, me mandaron con un abogado, fui en sí por todo mundo prácticamente (entrevista No. 8).

Es así como la violencia de género hacia las mujeres se legitima, reproduce y perpetúa en la UAM, cuando faltan caminos por trazar y así consolidar de forma pertinente una denuncia, además, de contar con las condiciones y mecanismos suficientes que acompañen a las denunciantes: “*recibí el apoyo, pero por sobre el agua, sólo lamentaban la situación (compañeros/ras y profesores/as), poque al final, me lo aventé todo yo, como pude*” (entrevista No. 8), ¿quién acompaña a las alumnas?, ¿sabemos acompañar a éstas de modo que contamos con las herramientas o preparación necesaria para ello? La UAM como institución, “al igual que otras organizaciones, se compone por élite e intereses personales y de grupo que ejercen, de manera material o simbólica”, ya lo enunciaba Carrillo (2015: 100). Entonces, ¿ignoramos y seguimos con la vida académica de la simulación en la que “no pasa nada” o “no es para tanto”? Porque sin duda hay un sesgo que lleva a un estado pasivo, en el que se aparentan avances, éstos que se quedan en la reflexión, debates y papeleo, pero no en la consolidación de actos de justicia. ¿A qué le teme la UAM?, ¿qué podría perder?, cuando sus alumnas se observan en constante amenaza, por ende, en medio de la violación de sus derechos, el goce de su libertad, en detrimento de su bienestar y de su desarrollo pleno, en el que su identidad está inserta en la incertidumbre del ser y el poder ser. Como refiere Hogg:

[...] la incertidumbre en cuanto a la identidad basada en la premisa de sentirse inseguro sobre nuestro mundo y, en particular, sobre cómo comportarse y cómo se comportarán los demás, lo cual puede ser inquietante, incluso aversivo. Por lo que la incertidumbre dificulta la predicción y la planificación del comportamiento, de tal manera que complejiza la posibilidad de actuar con eficacia (2016: 11).

El impacto

En el autoconcepto, refiere Páramo Pablo, se hace referencia a “los distintos estándares evaluativos, las representaciones sobre lo que llegaremos a ser o sobre lo que deberíamos llegar a ser en un futuro” (2008: 547): “*Yo ya no quería seguir más, no importaba ya no ser licenciada, me sentía insuficiente, con temor, dudaba de lo que quería, pero de alguna forma los demás me miraban extraño y hablaban sobre mí y lo que había hecho (denunció el acoso que vivía por parte de un docente)*” (entrevista No. 7). El efecto de los actos de violencia experimentados pueden llevar a las alumnas a

renunciar a sus estudios, lo cual no sólo vulnera su instancia y desempeño, sino también sus acciones y futuro, además de que dichas emociones y sensaciones llevan a un hartazgo que engendra un estado de repulsión como de pasividad al no querer proseguir con la denuncia, si es el caso. Páramo Pablo enuncia: “el conocimiento que tenemos de nosotros mismos es el resultado de las demandas que hace la cultura por observar a través de las categorías verbales empleadas para ello, o sea, de lo que se quiere que se observe de nosotros mismos” (2008: 548): “*yo sentía que ya no era la misma de siempre, comencé a sentirme apagada, apática y sin ganas de convivir con los demás. De cualquier modo, no me entenderían y seguro me juzgarían (por tener una relación de pareja con un docente UAM)*” (entrevista No.1). La identidad se ve influenciada por el cúmulo de emociones y sensaciones que en las alumnas se manifiestan, además de que no todas las emociones son iguales en su potencial para promover la supervivencia y el bienestar (Damásio, 2016: 51). Por otro lado, que una emoción humana puramente incorpórea es un ente vacío, refiere James William (1985): “*sentí que perdí el control (ante uno de los episodios de acoso por parte de un compañero UAM), me sentía vulnerable en ese momento, pero realmente el miedo me paralizó, me dio tanto pánico, yo no sabía cómo actuar, me dolía el estómago, sentía pesadez en las piernas y mi cuerpo gritaba peligro*” (entrevista No. 2). Actos que, sin más, llevan a escenarios de angustia, zozobra e incertidumbre a la alumna, más allá del espacio que compete a la UAM: “*Ese trimestre me costó mucho, una, las mañanas para despertar, luego en las noches me costaba mucho dormir o literal, lloraba todas las noches. En la mañana desde que sonaba mi alarma ya sentía angustia, como de no me quiero topar con él en los pasillos y de, si lo veo, qué pasa. Me daba temor (el miedo era hacia un docente de la UAM)*” (entrevista No. 1); entonces, la experiencia social influye en las actitudes en tanto las emociones: “*yo me sentía fuera de lugar, entré en crisis (tras los actos de violencia experimentados por un compañero UAM), no sabía hacia dónde ir con mi vida*” (entrevista No. 3), “*fue como una situación en la que no supe como a quién decirle, cómo es que me voy sintiendo con ese tema, pero bueno, él (docente de la UAM) ya se había enterado de mi contexto tras ir a mi casa*” (entrevista No. 7). Las emociones y sensaciones también pueden jugar un papel paralizante ante las circunstancias, aunado al prejuicio social que se tiene introyectado. Ahora bien, pese a lo experimentado, tras el pasar el tiempo y haber procesado las experiencias vividas por parte de las participantes, se desencadena, paulatinamente, un estado de resiliencia. Es

cierto que “nuestra vida está tejida de relatos, a diario narramos y nos narramos el mundo. Nuestra memoria e interés nos llevan a operar una incesante selección de incidentes a partir de nuestra vida, de la vida de los otros, del mundo que nos hemos ido narrando, una selección orientada de nuestra experiencia, para llevar a cabo una ‘composición’ que signifique y/o resignifique esa experiencia” (Pimentel, 2020: 10), por lo que se va dando una especie de superación de lo acontecido, lo cual permite impulsar una motivación de querer continuar: “*todas esas cosas negativas que viví durante el proceso de denuncia y en mi vida, fueron una especie de impulso, estaba como en el plan de tener una nueva hoja en blanco y escribir lo que yo quisiera, porque no iba a permitir que me siguieran menospreciando*” (entrevista No. 8). Cabe mencionar que tener la posibilidad de ser resiliente, desde luego no implica que se tengan que validar o aguardar por más actos de violencia de género, impresos en nosotras las estudiantes de la UAM. Así que, ¿qué sigue con respecto a las acciones de la UAM ante los actos de violencia que experimentan las alumnas por parte de algún integrante de la comunidad, tras saber que éstas viven y sienten el impacto en su identidad, lo cual interviene en ese vivir y sentir como actuar y decidir después de lo acontecimientos?

Reflexiones finales

La violencia de género hacia las mujeres no distingue condiciones, como tampoco la de quienes la ejercen, ya que tanto hombres como mujeres que forman parte de la comunidad UAM y que detentan un puesto, por ende, poder, la aplican. Además de dar cuenta que no todas las mujeres con puestos representacionales de la UAM encarnan la idea de transición hacia el cambio en el que se apela y lucha por los derechos de las mujeres, así como por la igualdad y respeto de éstas.

La normalización de las prácticas de violencia de género hacia la mujer, en todo ámbito de la vida del ser humano, se halla impresa en la narrativa de las alumnas de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), lo cual influye en las formas de construcción de significados, dado el sistema de reproducción patriarcal, en el que inciden los actos machistas, en sí, prácticas sociales que enmarcan la desigualdad estructural entre hombres y mujeres.

La violencia de género hacia la mujer en las UAM incide directamente en la identidad de las estudiantes, al estimular un estado de duda de lo que se es y hacia dónde se va y el

cómo es o debiera de ser, además de tener injerencia en los actos subsecuentes tras experimentar actos de violencia por parte de algún integrante de la institución.

Lo narrado refiere al mundo que habitamos, así como a los procesos de interacción y socialización, como de transformación de la identidad, que tienen lugar en el enclave de lo que corresponde a la institución, UAM, lo cual da muestra de una problemática que se halla enquistada en ésta.

La UAM como institución requiere un proceso auto-crítico que coadyuve con la visibilización de la forma en que procede, actúa e interviene ante los problemas de violencia de género. Asimismo, de evaluar las conductas de los integrantes de la comunidad universitaria.

No sólo se trata de culpables, victimarios, sino también de buscar mecanismos, formas, en sí soluciones que den lugar a un proceder de las víctimas, alumnas de la UAM, de modo pertinente y eficiente, en el que se vele su bienestar físico, psicológico y energético, así como de proponer maneras de acompañamiento de éstas durante los procesos que experimentan.

Referencias

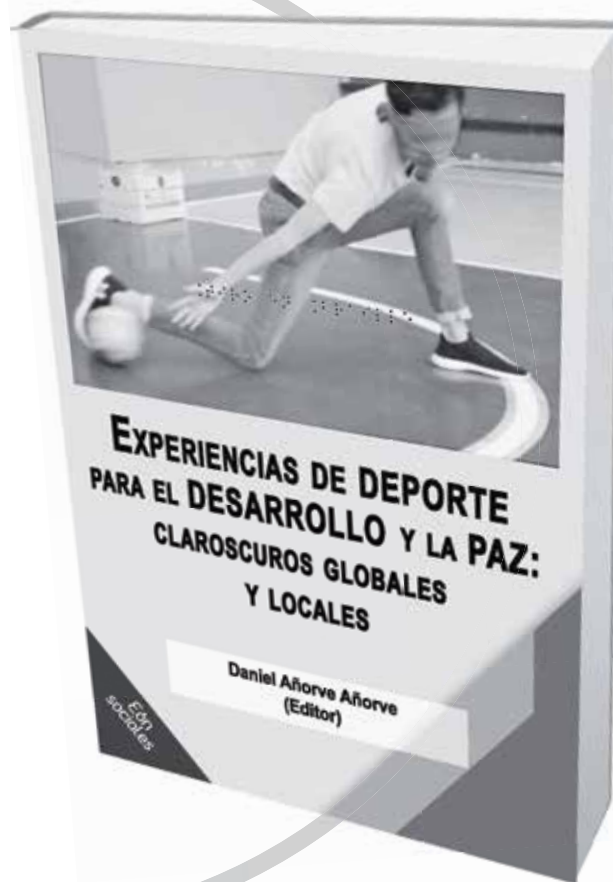
- Anuario estadístico (2020). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Arteaga, N. (mayo-agosto de 2003). “El espacio de la violencia: un modelo de interpretación social”. *Sociológica*, (52), 119-145, México.
- Barbosa, P., Padilla, L. y Nieto, C. (diciembre de 2017). “Enroques institucionales para la atención de la violencia de género en el contexto de la tutoría universitaria: un estudio de caso”. *Pistas Educativas*, (126), 42-57. <<http://www.itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/pistas/article/view/1001>>.
- Barreto, M. (abril de 2017). “Violencia de género y denuncia pública en la universidad”. *Revista Mexicana de Sociología*, (2), 261-286. <<https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2017.2.57663>>.
- Barreto, M. y Flores, N. (2016). “Institucionalización, violencia de género y demandas desde la base”. *NÓMADAS* 44, 201-217, Universidad Central de Colombia.
- Boletines UAM (2020). En <<http://www.comunicacionsocial.uam.mx/boletinesuam/022-20.html>> (última visita el 11 de febrero de 2022).
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

- Breve semblanza de la UAM. En <<http://www.izt.uam.mx/index.php/historia/>> (última visita el 11 de febrero de 2022).
- Bruner, J. (1987). *Life as Narrative. Social Research*. Retrieved May 7, 1-21. En <<http://www.jstor.org/stable/40970444>>.
- Cabruja, T. (1996). “Posmodernidad y subjetividad: construcciones discursivas y relaciones de poder”. *Psicologías, Discursos y Poder*, 1-13.
- Carrillo, R. (julio-agosto de 2014). “La violencia de género en la UAM: ¿un problema institucional o social?”. *El Cotidiano*, (186), 45-54, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, México.
- Carrillo, R. (2015). *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Colección Abate Faria 22.
- Carrillo, R. (julio-diciembre de 2017). “Testigos silenciosos de la violencia en las universidades públicas”. *Vínculos. Sociología, Análisis y Opinión*, (11), 85-110. <<http://www.vinculosociologiaanalisisyopinion.cucsh.udg.mx/index.php/VSAO/article/view/7453>>.
- Damásio, A. (2016). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. México: Paidós.
- Evangelista, A. (2019). “Normalization of gender violence as a methodological obstacle to its understanding”. *Nómadas*, (51), 85-97. <<https://doi.org/10.30578/nomadas.n51a5>>.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Giménez, G. (2011). “Cultura, identidad y procesos de individualización”. *Identidades: Teorías y métodos para su Análisis*, 15-28.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hogg, M. (2016). “Teoría de la Identidad Social”. *Peace Psychology Book Series: Springer, Cham*, 3-17.
- James, W. (1985). *¿Qué es una emoción?* Estudios de Psicología, No. 25.
- La Defensoría de los Derechos Universitarios (2019). En <<https://ddu.uam.mx/la-ddu/>> (última visita el 11 de febrero de 2022).
- Mesa, S. (2020). “Introducción. Violencia contra las mujeres en las universidades: Una realidad que tenemos que afrontar”. En *Estrategias de intervención ante la violencia por motivos de género en las instituciones de educación superior*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma.
- Montesinos, R. (2005). *Otra mirada hacia las universidades públicas. Violencia entre hombres y mujeres*. México: Abate Faria/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Páramo, P. (2008). “La construcción psicosocial de la identidad y del self”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550. <<https://doi.org/10.14349/rp.v40i3.363>>.
- Peris, R. (diciembre de 2007). “Evolución conceptual de la identidad social. El retorno de los procesos emocionales”. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(26-27), 1-11.
- Pimentel, L. (2020). *El relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*. México: Siglo XXI.
- Romero, E. (2017). “Violencia, educación y universidad”. En *Estudios sobre la violencia de género en la Universidad*. Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Humanidades.
- Sabido, O. (2019). “Introducción: el sentido de los sentidos del cuerpo”. En Sabido, O. (coord.), *Los sentidos del cuerpo: un giro sensorial en la investigación social y los estudios de género (19-30)*. México: UNAM/CIEG.
- Santillán, I. (2020). “Riesgos de las denuncias y de la sororidad en torno a la violencia de género en las Universidades. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana”. En *Estrategias de intervención ante la violencia por motivos de género en las instituciones de educación superior*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Varela, H. (enero de 2020). “Las universidades frente a la violencia de género. El caso de la Universidad Autónoma de Guanajuato”. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, vol. 6, 1-38. <<https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.556>>.
- Vera, L., Londoño, N., Ortigón, M. y Romero, J. (julio-diciembre de 2018). “Narrativas biográficas de mujeres que han experimentado Violencia de pareja”. *Razón Crítica*, (5), 177-209.

Novedad editorial

Experiencias del deporte
para el desarrollo y la paz:
claroscuros globales y locales

Daniel
Añorve
Añorve
(Editor)



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

Educación, desigualdad sociodigital y pandemia. Un recuento latinoamericano

Abel Pérez Ruiz*

El presente artículo tiene como propósito hacer una revisión y análisis de los efectos que ha ocasionado la pandemia de Covid-19 en materia educativa en el contexto latinoamericano. A partir de una recuperación de tipo documental y la revisión de datos secundarios publicados en fechas recientes, el énfasis está centrado en la reflexión sobre las condiciones de inequidad en el acceso, uso y manejo de los recursos tecnológicos aplicados al aprendizaje. Mediante la categoría de “desigualdad sociodigital”, es como se busca dar cuenta de las asimetrías estructurales que padece la región en materia de desarrollo social y de disponibilidad tecnológica, las cuales ponen en riesgo las expectativas de formación para un buen número de estudiantes en el marco de la actual crisis sanitaria.

A la memoria de Luis Méndez

Introducción

Desde principios del año 2020, la presencia del virus SARS CoV 2, causante de la enfermedad mundialmente conocida como Covid-19¹, ha

* Doctor en Estudios Sociales por la UAM-Iztapalapa. Adscripción: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098.

¹ La versión más extendida y plausible sobre el origen de la enfermedad es la que afirma que, debido a la exhibición y comercialización de animales exóticos en un mercado de Wuhan, China, en condiciones insalubres, es como se dio la transmisión de un virus de un animal mamífero, presumiblemente un murciélago, a un ser humano a finales del año 2019. Dado que el virus pertenece a la familia de los coronavirus por su configuración genética, y dado el momento en que se presentó el primer caso de infección, es como se deriva el nombre de la enfermedad (Covid-19).

alterado nuestras formas de concebir y organizar las prácticas cotidianas. El confinamiento (parcial o total), las restricciones, los temores y las incertidumbres se han mezclado para trazar una imagen de sociedad envuelta en una crisis no sólo de orden sanitario, sino también en una crisis que afecta la condición emocional, económica y moral de millones de personas a nivel global. En este marco, los sistemas educativos se han visto en la necesidad de reorganizar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo ciertos mecanismos tendientes a brindar seguridad y protección a la población estudiantil para evitar la propagación de los contagios, fundamentalmente a través del trabajo a distancia y de modelos mixtos que combinan el uso de plataformas digitales y la

asistencia presencial a las aulas en aforos reducidos.

Para los centros escolares, esto último ha representado todo un desafío, tanto en lo técnico-pedagógico como en la organización del trabajo docente, ya que la pandemia está obligando a reorientar las condiciones de operación, sociabilidad, convivencia, integración y transferencia de conocimientos, a fin de darle continuidad a los trayectos formativos. La concepción de escuela, tal y como convencionalmente la asumimos en tanto espacio en el que se acude para recibir una formación, está viéndose afectada, quizá como nunca antes. De esta suerte, las medidas de control sanitario en la mayoría de los países están haciendo que vida escolar y vida social se imbriquen de muy variadas

mayo-junio, 2022

El Cotidiano 233 • 69

formas, lo cual conduce a un replanteamiento en el manejo de los contenidos, las emociones, los vínculos, los afectos y los hábitos cotidianos.

Con base en lo anterior, las siguientes líneas están orientadas a dar cuenta de los efectos educativos que ha traído consigo la pandemia, enfatizando las condiciones en que los países latinoamericanos han buscado sortear los inconvenientes provocados por la presencia de la Covid-19 en relación con el aprendizaje formal de las nuevas generaciones. Para ello, la exposición se organiza en dos bloques temáticos fundamentales: el primero emprende la relación entre educación, tecnología y desigualdad como marco explicativo, y el segundo pone de relieve las implicaciones socioeducativas que la actual pandemia está produciendo en la región.

Educación y desigualdad sociodigital

El proyecto de modernización en el mundo occidental, desde la etapa decimonónica, identificó a los centros escolares como espacios para brindar oportunidades de desarrollo y ascenso social entre la población dentro de un escenario capitalista, al tiempo que servía como un factor cohesionador y civilizatorio para el progreso de las distintas sociedades. Con el transcurso de los años, esta magnificación se ha conservado más o menos inalterable hasta nuestros días, aun cuando el gran cometido educativo contrasta notablemente con las condiciones de desigualdad, pobreza, exclusión, discriminación, racismo, xenofobia y demás asuntos por atender en el mundo contemporáneo. En términos analíticos, la relación entre educación, sociedad y tecnología se puede situar como parte de la discusión de larga data sobre el papel de la educación en la reproducción o transformación de las condiciones sociales.

Dentro del espectro educativo, en un extremo se ubica un enfoque en el cual la educación se corresponde funcionalmente con las necesidades sociales en materia productiva, civil, política y cultural. De este modo, la escuela opera como un mecanismo favorecedor de los talentos para hacer de los individuos seres diestros dentro del colectivo bajo un principio de igualdad de oportunidades y recompensa al mérito. Esta armonización entre la escuela y la sociedad permite identificar los contenidos educativos como componentes neutros o ajenos a cualquier tipo de interés, ya sea por razones ideológicas de clase, género, origen étnico, religión, nacionalidad, etc. La función trascendente de la educación está garantizada desde el momento en que existe una uniformidad en las pretensiones y aspi-

raciones de la sociedad vista como un todo, y porque los distintos agentes involucrados ajustan sus preferencias a una finalidad en común.

En el otro extremo, existe un enfoque que ve en el aparato educativo un elemento de reforzamiento de las desigualdades sociales y de dominación cultural ejercido por una fracción de la sociedad para mantener sus intereses y privilegios. En tal virtud, la escuela, lejos de servir para suprimir los desequilibrios estructurales en cuanto a las posibilidades de acceso a los beneficios colectivos, más bien los reproduce, contribuyendo así a la perpetuación de un sistema excluyente y fragmentado. Los contenidos plasmados en la currícula no son neutrales, más bien responden a prerrogativas de grupo por medio de las cuales se fijan criterios de formación, se oficializan las diferencias, se naturaliza la desigualdad y se celebra la docilidad y la disciplina.

El presente análisis se sitúa más cercanamente a esta última lectura educativa, ya que se parte del reconocimiento de que las expectativas de formación no actúan al margen de las condiciones estructurales que distribuyen de manera diferenciada las oportunidades de desarrollo entre los diversos grupos de la población. Esta asimetría opera desde diferentes vertientes. Una de ellas es de índole económica, la cual brota de las relaciones sociales de producción en las que se hace presente una polarización de los beneficios económicos, es decir, una riqueza concentrada en unas cuantas manos y una miseria extendida en muchas más. La otra es de naturaleza política al momento en que existe una distribución desigual del poder político entre individuos y sectores sociales. Una más aparece de forma cultural alentada por un proceso de aculturación que disuelve o erosiona a las culturas locales a través de la apropiación de valores occidentales o pro capitalistas (Solano, 1996). A estas expresiones se le puede agregar una de corte tecnológico, resultado de la provisión diferenciada en el acceso, uso y manejo de la tecnología como recurso digital de socialización.

Al amparo de esta circunstancia, los sistemas educativos no pueden ser concebidos como distanciados o desprovistos de mecanismos de diferenciación social que implican desequilibrios en los proyectos de vida y en las aspiraciones de realización de las nuevas generaciones de estudiantes. En tal perspectiva, el carácter de la cobertura, alcance y pertinencia de la educación se desenvuelve en medio de dinámicas de privación relativa que sufren las personas y los colectivos en función de la clase social, el origen étnico, el género, la cultura de pertenencia y el grado

de participación económica. Ello trae efectos negativos en las oportunidades de bienestar, identidad y desarrollo, ya que puede vulnerar un sentimiento de autoafirmación y el sentido de la dignidad personal y social.

Desde esta aproximación, la variable tecnológica digital, como uno de los elementos clave que organiza el carácter de las relaciones sociales en curso, produce efectos en la forma de comprender las oportunidades educativas. Siguiendo la lógica argumental previa, se puede decir que la práctica cultural asociada a las tecnologías de la información y comunicación no es uniforme ni accesible en igualdad de circunstancias para todos los grupos sociales sin excepción. De modo que la apropiación digital se organiza a partir de grados diferenciados de oportunidad económica, así como de comprensión o razonamiento en cuanto a su uso y ventajas en la adquisición del conocimiento.

Esto nos lleva necesariamente a concebir la tecnología como un “bien cultural” (Carvajal, 2011) ligado a las condiciones de producción, transmisión y distribución social de los códigos simbólicos que organizan las relaciones entre los sujetos. En este encuadre de análisis, la aplicación tecnológica con fines educativos se inserta dentro de un discurso centrado en la innovación y la redefinición de saberes que permite adaptarse a la actual condición de los flujos e intercambios comunicativos. La utilización de estos artefactos culturales, de naturaleza digital, se expande globalmente no sólo a través de procedimientos técnicos e instrumentales, sino además mediante elaboradas construcciones de sentido alrededor de la idea de progreso (Tenhunen, 2008).

Dentro del imaginario social, es de uso frecuente pensar que los avances en materia tecnológica mejoran o hacen más eficiente los procesos educativos, por cuanto favorecen renovadas formas de aprendizaje a través del recurso digital (Asín, Bois y Jurado de los Santos, 2009; Kebckhove, 2008; Palamidessi, 2006; Prat y Foguet, 2012). Esto se relaciona directamente con la incursión a la llamada “sociedad del conocimiento”, en la que la armonización entre educación, desarrollo, ciencia y tecnología son los puntales fundamentales de progreso para nuestras sociedades, en un marco de interdependencia económica global y cambio acelerado. No es casual, por tanto, ver la incorporación tecnológica en las labores de enseñanza-aprendizaje como un “avance”, frente a una visión de escuela ligada fuertemente con lo ya conocido, lo convencional o lo típicamente esperado.

La expectativa alrededor de la relación entre educación y tecnología se nutre de las posibilidades abiertas que el

insumo técnico ofrece en cuanto a la ruptura de los límites de espacio-tiempo en nuestros aprendizajes culturales. Para algunos autores, lo anterior deja ver una ventana de oportunidades y conocimientos que da cuenta del cambio en las sociedades contemporáneas:

Vivimos en una época en que la tarea de la mayor parte de las escuelas y de los educadores se ve crecientemente acechada por la influyente presencia de los flujos comunicacionales. Hasta no hace muchos años, las tecnologías de la información eran vistas como “intrusas” en el mundo escolar... La difusión social de PC's y de Internet en los hogares y en otros ámbitos de la vida ha contribuido a incrementar y a naturalizar su presencia. A la vez, muchas escuelas y educadores han asumido el desafío de incorporarlas en la cotidianidad escolar y en las tareas de enseñanza (Palamidessi, 2006: 27).

De la presente formulación advertimos un par de problemas; por un lado, no repara que la difusión cada vez más extendida de los recursos digitales implica modos y condiciones de uso diversos y fragmentarios más allá de la naturalidad cotidiana con la cual se presenten, y, por otro, que la introducción de tales recursos a las escuelas no constituye un proceso pasivo, neutro e incontrovertible, sino más bien está rodeado de pugnas, posicionamientos y luchas simbólicas sobre su pertinencia y alcance real en el terreno de los aprendizajes. Sobre esa base, el uso tecnológico, desde una intención educativa, requiere pautas de codificación que no están distribuidas universalmente, lo cual nos habla de una diferenciación social no sólo en términos de su acceso, sino además en cuanto a su comprensión pedagógica.

Lo anterior nos permite advertir que no existen significados unívocos ni indistinguiblemente compartidos alrededor de la presencia tecnológica en las escuelas, así como en la vida social en general, debido a que su desarrollo viene acompañado por una variedad de entendimientos o apreciaciones producto del ambiente de complejidad, diversidad y contradicción estructurado globalmente. La racionalidad de su manejo educativo, por ende, está sujeta a procesos de asimilación, sustitución y reformulación constante, por medio de los cuales se recrea el sentido de los fines escolares así como del carácter de intervención de cada uno de los agentes educativos. Como lo advierten algunos autores, parte de estas condiciones institucionales tienen que ver con: “la tradición oral e impresa en la que tiende a desenvolverse la cultura [escolar], la forma-

ción y el papel que juega el profesor como transmisor de información, el desconocimiento tecnológico institucional, la formación tradicional del profesor... y los altos costos de las tecnologías” (Araujo y Bermudes, 2009: 10).

Desde tal óptica, es necesario considerar que en función de los códigos culturales, los insumos y recursos con los cuales cuentan, tanto los estudiantes como los mismos profesores, es como pueden reconocerse las ventajas de los dispositivos digitales en materia de conocimiento, más allá de su propia configuración instrumental. De ahí que por mucha “familiaridad” con la que socialmente estemos vinculados con la tecnología en nuestras prácticas cotidianas, eso no supone en modo alguno un aprendizaje garantizado dentro de los circuitos formales de la enseñanza.

Estos diferenciales relativos a la potencialidad en el uso de la tecnología como dispositivo de aprendizaje se pueden ubicar en los marcos de asimilación que orientan o restringen las capacidades de realización para acceder a un tipo particular de conocimiento considerado como idóneo o deseable. En ello reside el que algunos cuenten con el suficiente conocimiento para hacer de la tecnología su herramienta de interlocución con el mundo, resultado de una clara apropiación material y simbólica de los artefactos digitales manifestada en un saber tecnológico incorporado, mientras que otros más se ven limitados por acarrear con una serie de desventajas en materia de competencia y habilidades tecnológicas (Salado y Ramírez, 2018).

De esta manera, se impone la necesidad de relativizar el discurso basado en las oportunidades infinitas, con el que de manera frecuente se reviste el recurso digital en la labor educativa, ya que tiende a desconocer, o en el mejor de los casos a simplificar, las desigualdades y heterogeneidades vinculadas con la realidad escolar en distintas regiones del mundo. Es esta última cualidad la que nos permite hablar de una *desigualdad sociodigital* que incluye no únicamente las disparidades en materia de desarrollo y bienestar social producto de factores estructurales como la pobreza, la exclusión, la marginación y la precariedad, sino además las desventajas de disposición, manejo y destrezas tecnológicas aplicadas a lo educativo entre los distintos grupos de la población.

Lo que nos ha dejado la pandemia

La emergencia sanitaria, producto de la propagación global del virus SARS Cov 2, ha sido un evento de alto impacto en diferentes órdenes, siendo el educativo uno de los que

más ha resentido las implicaciones sociales que siguen estando presentes hasta el día de hoy². Desde el inicio de la pandemia³, las escuelas se vieron en la necesidad de cerrar sus instalaciones con el fin de aminorar los contagios y proteger la salud de millones de estudiantes alrededor del mundo. De acuerdo con datos de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en mayo de 2020 poco más de 1,200 millones de alumnos de todos los niveles educativos habían dejado de recibir clases presenciales, de los cuales 160 millones eran de América Latina y el Caribe (CEPAL- UNESCO, 2020).

Al igual que en otros sectores de la sociedad, a los sistemas educativos les tomó por sorpresa el alcance y magnitud de la Covid-19. La ocurrencia de dicha enfermedad dejó ver la ausencia de previsión ante un escenario sanitario que puso a prueba la capacidad de respuesta de las instituciones, prácticamente de todo el orbe. En América Latina, de manera particular, no existió una debida preparación para enfrentar adecuadamente el desafío, pese a que en algunas regiones del mundo, concretamente en China y en algunos países europeos, el virus —en los comienzos del año 2020— estaba causando severos estragos entre la población. En materia educativa, la respuesta fue la clausura de los centros y la incorporación de un conjunto de medidas, tales como el traslado de los procesos de enseñanza-aprendizaje al ámbito de lo doméstico, así como el uso de plataformas o dispositivos vía remota para asegurar el bienestar integral de la población estudiantil⁴. Todo ello vino a resignificar la función socializadora de las instituciones escolares, en razón de suspender los intercambios personales, los tratos informales y todo aquello que permite concebir a la escuela como un espacio de vida social (Billard, 2002; Tenti Fanfani, 2007).

Al menos en una fase inicial, la modalidad virtual se convirtió en una de las salidas más generalizadas e inmediatas

² Al momento de escribir estas líneas (febrero de 2022), la situación sanitaria, particularmente en México, si bien ha comportado una mejoría, en especial por la cobertura de las vacunas a la mayor parte de la población y por la disminución de la letalidad del virus, sigue propiciando que se observen protocolos muy estrictos de convivencia social en la mayor parte de las escuelas.

³ En marzo del año 2020, la Organización Mundial de la Salud declaró a la enfermedad conocida como Covid-19 como una pandemia por la rápida propagación de los contagios en distintas regiones del mundo.

⁴ Entre las modalidades más usuales llevadas a cabo por los países de la región, en los primeros meses de la pandemia destaca el aprendizaje en línea y fuera de línea, la transmisión de programas educativos por TV o radio y plataformas en línea de aprendizaje a distancia (véase CEPAL-UNESCO, 2020).

para enfrentar la contingencia, lo cual supuso valerse de la tecnología digital para organizar y desarrollar una serie de acciones educativas, pero sin un plan específico de adecuación curricular ni tampoco una estrategia general de apoyo docente orientada al conocimiento y el dominio técnico de los recursos digitales pensados para la enseñanza⁵. Dicha situación condujo trasladar la responsabilidad del aprendizaje al ámbito de lo privado, bajo lógicas y dinámicas de funcionamiento completamente diferentes a las establecidas en las organizaciones educativas. La configuración del tiempo y el espacio, dedicada a las labores de enseñanza, se tuvo que someter a las posibilidades domésticas, a la disposición personal de los recursos y a la vinculación con los compromisos familiares. El imperativo de no interrumpir la escolarización de los estudiantes de todos los niveles hizo que alumnos y profesores sortearan la incertidumbre con los medios puestos a su alcance en medio de informaciones y declaraciones sobre la enfermedad difusas, diversas y contradictorias⁶.

El funcionamiento escolar, bajo este escenario, discursó esencialmente en la utilización de distintas plataformas a través de un proceso de conocimiento y familiarización desde la práctica, donde la propia recurrencia del medio posibilitaba el aprendizaje técnico necesario para el desarrollo de las clases. Aunque cabe decir que esto último varió en función del nivel educativo y del tipo de establecimiento escolar, debido a que algunas instituciones (tanto públicas como privadas), previo a la pandemia, ya contaban dentro de su oferta educativa con sistemas digitales para el aprendizaje a distancia, sin embargo a la luz de los alcances reportados, estas experiencias han sido las menos

⁵ Esto a pesar de que desde el año 2007, varios países del área comenzaron a impulsar políticas orientadas a la creación de portales educativos. Países como Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, México y Paraguay, entre otros, ya formaban parte de la Red Latinoamericana de Portales Educativos desde el año 2004, uno de cuyos compromisos era dotar de una computadora a cada estudiante. Algunas de estas naciones favorecieron además políticas centradas en la ampliación de la cobertura digital, mientras que otras se centraron mayormente en la formación y en las prácticas educativas (véase el informe de la UNICEF "Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de Covid-19". Disponible en <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378636>>).

⁶ A lo largo del periodo de la pandemia, las informaciones sobre la naturaleza del virus por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) competían con declaraciones, artículos, opiniones, noticias falsas y demás contenidos, especialmente a través de los medios de comunicación y las redes sociales, que sólo vinieron a acrecentar los temores, discordancias e incertidumbres de la población acerca de la presencia de la enfermedad y su manejo sanitario correspondiente.

en comparación con el tipo de organización curricular del grueso de los centros escolares.

Adicionalmente, la pandemia puso al descubierto de manera nítida la desigualdad de oportunidades educativas a través del recurso tecnológico, lo cual se expresó, a su vez, en una desigual distribución de los recursos y las estrategias para garantizar la calidad de cobertura a todos los sectores de la población estudiantil. Algunos datos muestran que desde antes de la pandemia ya se venía arrastrando una brecha importante en materia de acceso al mundo digital. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), para el año 2016 en la región alrededor de 42% de los habitantes de áreas urbanas tenía acceso a internet en sus hogares, en contraste con 14% de aquellos que residían en zonas rurales.

Para 2018, cerca de 80% de estudiantes de 15 años que participaron en la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) tenía acceso a internet en sus hogares y sólo 61% contaba con una computadora. Asimismo, únicamente un tercio de los estudiantes disponía de un software educativo en casa, en comparación con más de la mitad de los estudiantes, en promedio, perteneciente a los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Las diferencias según condición socioeconómica y cultural son todavía más significativas, ya que entre 70 y 80% de la población estudiantil ubicada en el cuartil más alto cuenta con una computadora portátil en el hogar, frente a 10 o 20% de los estudiantes situados en el cuartil más bajo (CEPAL-UNESCO, 2020).

Al ser el recurso tecnológico la ruta primordial de acción contingente frente al confinamiento provocado por la pandemia, se revisitaron los llamados a hacer de la tecnología digital el modelo de innovación aplicado a la educación en el siglo XXI (CAF-CEPAL, 2020; Sandoval, 2020). Conforme fueron avanzando los meses en un ambiente de restricción, se fueron creando e incorporando aplicaciones y recursos diversos, fundamentalmente a través de sitios web dedicados a ofrecer alternativas de trabajo a distancia para enriquecer los entornos de aprendizaje. Fue así como se difundió, con un impulso renovado, la necesidad de un dominio digital en materia de enseñanza sin contemplar suficientemente un conjunto de aspectos, tales como: i) la inexistencia de dispositivos únicos que solucionen la variedad de problemas educativos; ii) la brecha social digital entre las y los estudiantes de diferentes estratos, y iii) los enormes intereses comerciales que están detrás de estas propuestas (Pini, 2021: 46).

Esta reordenación del sentido educativo demandó orientaciones prácticas que ofrecían disposiciones y respuestas divergentes entre algunos actores involucrados. Por una parte, la adecuación que supone pasar de un trato cara a cara y de socialización *in situ* del aprendizaje a un ambiente de aislamiento relativo mediado por dispositivos tecnológicos de naturaleza asincrónica y sincrónica, requiere un tratamiento pedagógico sistemático y de cierto alcance, algo que por las obvias circunstancias estaba lejos de suceder. Por otro lado, la valoración de lo efectivamente aprendido dejaba razonables dudas, en especial entre los padres de familia por estar habituados a una cultura del aprovechamiento escolar convencionalmente instituida desde mucho tiempo atrás⁷.

Desde un plano curricular, el ajuste técnico obligado por la contingencia hizo necesario repensar la forma de abordar los contenidos y propósitos de aprendizaje con implicaciones directas en los modos de comunicar, generar y transferir los conocimientos. Ello implicó modular los ritmos y la secuencia de actividades, ya no únicamente por un criterio de planeación oficial de carácter escolar, sino además por las condiciones propias de la situación de emergencia que repercutían en las posibilidades de conectividad entre los estudiantes, en la autonomía docente para el manejo de la tecnología así como en la organización de las tareas domésticas dentro del entorno familiar; variables todas ellas que no estaban contempladas evidentemente en el diseño de los currículos.

Del mismo modo, esta reordenación hizo más evidentes los requerimientos específicos de aprendizaje de una población estudiantil bastante heterogénea, con notorios diferenciales de acceso y dominio de la tecnología y con grados de bienestar socioeconómico altamente desiguales. Bajo esta condición, la pandemia agudizó los desequilibrios estructurales que afectan a millones de estudiantes en la región latinoamericana en cuanto a la posibilidad de continuar con sus trayectos educativos. De ahí que, con justificada razón, una preocupación constante fuese cómo garantizar

⁷ En Perú, por citar un caso, a partir de una encuesta en el año 2020 a más de 8,000 familias, llevada a cabo por el Ministerio de Educación, con apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo, se destaca que si bien los padres reconocen la importancia de la educación a distancia como medida para saldar la contingencia sanitaria, señalan también la necesidad de reparar en ciertos aspectos, como la corta duración de las clases, la falta de interacción con el docente y la ausencia de información oportuna (véase “La opinión de más de 8,000 familias sobre la educación remota durante la pandemia”. Disponible en <<https://blogs.iadb.org/educacion/es/opinioneducacionremota/>>).

la cobertura curricular en los distintos niveles en medio de un escenario de prevención, incertidumbre e inseguridad que estaba asolando al mundo entero.

El rezago previsible

Uno de los efectos que ha traído consigo la pandemia es la disminución de los aprendizajes así como la interrupción de los estudios que impide la concreción y conclusión efectiva de los ciclos escolares por parte de la población estudiantil. Si pensamos que la emergencia sanitaria trastocó con particular fuerza la dinámica social, sometién-dola a un conjunto de acciones para aislar y restringir, en la medida lo posible, la concentración de las personas, no es difícil suponer que muchos niños, adolescentes y jóvenes enfrentaron una variedad de problemas de orden económico, cognitivo, moral y emocional con efectos directos en sus expectativas educativas.

De acuerdo con un informe del Banco Mundial del año 2021, el cierre masivo de los centros escolares en América Latina ha provocado, entre otras cosas, una *pobreza de aprendizaje* estimada en términos de los aprendizajes que no se generan durante el período de confinamiento, así como de aquellos que se pierden u olvidan a medida que las y los estudiantes se van desvinculando de la escuela. Así, por ejemplo, en materia de lectura y comprensión de textos simples, se estima que la disminución de aprendizaje pudo haber pasado de 51 a 62.5%, lo cual equivale a 7.6 millones de niños y niñas en educación primaria. Esta pérdida no se presenta por igual en todos los sectores, sino que —a decir del propio organismo— afecta principalmente al quintil inferior en la escala de ingresos, ampliando en 12% adicional la ya existente brecha socioeconómica en cuanto a resultados educativos (Banco Mundial, 2021).

En el mismo informe se advierte además que la caída de los aprendizajes supone un retraso en los ritmos y secuenciación de los logros académicos. A partir del empleo de un programa de simulación que estima la calidad de los aprendizajes en función de los años de escolarización, el organismo señala que el cierre prolongado de los centros escolares, es decir hasta por 13 meses, propiciaría una pérdida de 1.7 años en promedio en la región. Entre países, las consecuencias de esta circunstancia se verían traducidas en una notoria desproporción de los rendimientos académicos, ya que en aquellas naciones con bajos índices de aprovechamiento, de acuerdo con criterios de evaluación estándar como los llevados a cabo por la prueba PISA, los alumnos no podrían desarrollar habilidades básicas o fun-

damentales en ciertos campos del conocimiento (Banco Mundial, 2021).

Por lo anterior, el cierre prolongado de las escuelas se convierte en un factor que contribuye al rezago de los aprendizajes, en particular en aquella población de estudiantes que no tiene acceso a la educación a distancia, o bien que no cuenta con las condiciones suficientes o apropiadas para ello. Un caso típico son aquellos alumnos que residen en comunidades indígenas o alejadas de la infraestructura requerida para el trabajo en línea. Según un representante de la UNICEF, en Perú, por ejemplo, poco más de un millón de estudiantes no tuvo acceso a internet durante el periodo de confinamiento para continuar con las clases⁸. Otro caso es Bolivia, donde a partir de una encuesta nacional sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), se destaca que sólo 42% de la población cuenta con una computadora y 10% con internet fijo, situación que es mayormente grave en localidades rurales donde la cifra es de 18 y 3%, respectivamente⁹.

Por el lado del abandono escolar, de lo documentado hasta el momento por algunos países latinoamericanos, se tiene que en Argentina 600 mil estudiantes de educación básica no regresaron a clases para el año 2021; en Brasil, 8.4% de los estudiantes de 6 a 34 años matriculados hasta antes de la pandemia informaron que abandonaron los centros de enseñanza, siendo los problemas financieros y la falta de acceso a clases no presenciales las principales razones del abandono; en Bolivia se calcula que la tasa de deserción escolar podría rondar 20%, situando al país como uno de los de mayor abandono escolar en América Latina y el Caribe; en Colombia se tiene que en 2020, un total de 243,801 estudiantes de colegios, tanto públicos como privados, habían desertado del sistema educativo; en Chile más de 186 mil niños, niñas y jóvenes entre los 5 y 21 años abandonaron el sistema escolar; en Paraguay el abandono aumentó en 0.3% con respecto al periodo previo a la pandemia; en Panamá la cifra fue aproximadamente de 80 mil estudiantes, entre niños, niñas y adolescentes; en Perú se estima que unos 300 mil alumnos dejaron de asistir durante el año 2020, afectando en mayor medida a estudiantes de zonas rurales, a aquellos que hablan lenguas originarias y a niñas y adolescentes mujeres; en Uruguay

⁸ Extraído de <<https://www.scidev.net/americ-latina/news/jovenes-invierten-menos-tiempo-en-educacion-por-pandemia>>.

⁹ Extraído de <<https://www.unicef.org/bolivia/historias/unicef-plantea-bolivia-un-trabajo-conjunto-para-enfrentar-desaf%C3%ADos-de-la-educaci%C3%B3n>>.

más de 13 mil niños se desvincularon de la escuela durante la pandemia; mientras que en México 5.2 millones de niños, adolescentes y jóvenes entre los 3 y los 29 años de edad, no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021 por motivos económicos y por causas de la Covid-19¹⁰.

Considerando este panorama, es natural asumir que el sector más afectado a corto y mediano plazo es el que se sitúa en los niveles inferiores de la escala social. La pandemia ha venido a agravar la situación de vulnerabilidad de aquellos grupos que estructuralmente han padecido la pobreza, la marginación y la exclusión que les impide participar de los beneficios económicos. La desvinculación educativa y el abandono escolar pueden ser para muchos casos una respuesta forzada por el desempleo, el cierre de distintas actividades económicas y la disminución del ingreso familiar como consecuencia de la crisis sanitaria. Esto último, desde luego, aleja las posibilidades de afianzar una trayectoria académica y profesional como proyecto de vida para quienes la pandemia ha significado la postergación de una aspiración educativa¹¹.

A modo de conclusión

En toda sociedad debemos reconocer en la educación un factor clave para replantear constantemente el carácter de nuestra condición civilizatoria desde determinados referentes de conocimiento. Pero en este esfuerzo, no podemos seguir pensándola sin destacar sus fuertes imbricaciones con lo económico, lo político y lo social, ya que estos

¹⁰ Datos proporcionados por los Ministerios de Educación de cada país, con excepción de Bolivia y México. En el primer caso la información se deriva del informe del Banco Mundial “Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de Covid-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe”, mientras que el segundo se desprende de la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19, realizada por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI).

¹¹ Para Emanuela di Gropello, directora de la Práctica Regional de Educación del Banco Mundial, existen dos factores problemáticos en América Latina. El primero es el alto nivel de pobreza e inequidad de aprendizajes, que ya era alto en la región antes de la pandemia; y el segundo es el nivel de conectividad, el cual si bien es superior al de otras regiones del planeta, está por debajo de la media mundial. Esto ha llevado, entre otras cosas, a que alrededor de 50% de la población de estudiantes no pueda leer de manera apropiada a la edad de 10 años y que, en un contexto donde menos de 60% de las personas usan internet, especialmente en los sectores más desfavorecidos, los riesgos de aprendizaje sean particularmente elevados (véase “La educación en América Latina enfrenta una crisis silenciosa que con el tiempo se volverá estridente”. Disponible en <<https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2020/06/01/covid19-coronavirus-educacion-america-latina>>).

componentes afectan su sentido y proyección en cuanto a la viabilidad de un proceso formativo desde principios democráticos, equitativos y justos. La actual situación provocada por la pandemia de la Covid-19 ha venido a evidenciar, con mayor énfasis, las desiguales oportunidades de acceso educativo a través del recurso digital para un importante sector de la población al tiempo de resignificar el carácter de nuestros intercambios. El confinamiento, las restricciones y el control social han dejado una huella indeleble en lo cotidiano por cuanto se han acompañado de incertidumbres, angustias y aflicciones de distinta índole. En materia educativa, hemos tenido que organizar desde otras lógicas nuestras formas de alentar, generar y transmitir el conocimiento, mediadas por el componente tecnológico, situación que desprende interrogantes sobre el alcance efectivo, la pertinencia y los grados de oportunidad que este tipo de acción representa para la población estudiantil en su conjunto. De ahí la relevancia de reflexionar y problematizar alrededor de esta circunstancia histórica, como una manera de desafiar en el plano del pensamiento la crisis que como humanidad actualmente enfrentamos.

Referencias

- Araujo de Cendros, D. y Bermudes, J. (2009). “Limitaciones de las tecnologías de información y comunicación en la educación universitaria”. *Horizontes Educativos*, 14(1), 9-24. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/979/97912444001.pdf>>.
- Asín, A., Bois, J. y Jurado de los Santos, P. (2009). “La sociedad del conocimiento y las TICs: una inmejorable oportunidad para el cambio docente”. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 34, 179-204.
- Banco Mundial (2021). “Informe: Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de Covid-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe”. Disponible en <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es>>.
- Billard, J. (2002). “Escuela y sociedad”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 167-186. Disponible en <<http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/bolen/v7/articulo8.pdf>>.
- CAF-CEPAL (2020). “Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19”. Disponible en <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45360/4/OportDigitalizaCovid-19_es.pdf>.
- Carvajal, Á. (2011). “La cultura tecnológica como base de las capacidades y el aprendizaje tecnológico”. *Revista Humanidades*, 1, 1-13. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/4980/498050304004.pdf>>.
- CEPAL-UNESCO (2020). “La educación en tiempos de Pandemia de Covid-19”. Disponible en <<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>>.
- Kebckhove, D. (2008). “Sobre la aceleración cultural”. En Martínez, F. y Prendes, Ma. P. (coords.), *Nuevas tecnologías y educación* (3-14). España: Pearson Prentice Hall.
- Palamidessi, M. (2006). “Las escuelas y las tecnologías en el torbellino del nuevo siglo”. En Palamidessi, M. (comp.), *La escuela en la sociedad de redes* (13-31). México: FCE.
- Pini, M. (2021). “Desigualdad digital y prácticas pedagógicas en Argentina: la pandemia y las tensiones que se agudizan”. En Gorostiaga, J., Fatima Flach, S. y Almada, J. (coords.), *Educación, desigualdad y pandemia en América Latina. Miradas desde el campo de la política educativa*. São Luís: CIEPP.
- Prat Ambrós, Q. y Foguet, C. (2012). “Las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) en la educación física, la WebQuest como recurso didáctico”. *Revista Apunts*, 109, 44-53.
- Sandoval, C. H. (2020). “La educación en tiempo del Covid-19. Herramientas TIC: El nuevo rol docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativa innovadoras”. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24-31. Disponible en <<https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.138>>.
- Salado-Rodríguez, L. I. y Ramírez, A. (2018). “Capital cultural en el contexto tecnológico: consideraciones para su medición en la educación superior”. *Universia*, 24(9), 125-137.
- Solano, M. (1996). “Aportaciones de la sociología clásica para la comprensión de la violencia estructural”. *Revista Reflexiones*, 42(1), 35-49. Disponible en <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/10892/0>>.
- Tenhunen, S. (2008). “Mobile technology in the village: ICT’s culture and social logistic in India”. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 14, 515-534.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ciberacoso en estudiantes. Entre amenazas e intimidación y ataques en los videojuegos

Luz María Velázquez Reyes*

En este trabajo se investigaron los tipos de ciberviolencia, determinando incidencia global y severa; asimismo, se analizó la experiencia estudiantil con la misma. Participaron 295 estudiantes (60% mujeres y 40% hombres) de una preparatoria universitaria de Toluca, Estado de México, quienes respondieron el autoinforme “Violencia online, 2019” y además narraron su experiencia con la violencia online. Los resultados muestran que 33.79% ha sido victimizado, 12.53% ha perpetrado y 62.75% ha observado ciberacoso. Se concluye que las chicas se ven más afectadas que sus compañeros hombres, excepto en ciberacoso en videojuegos y en difusión de humillación, y son los chicos quienes perpetran con mayor frecuencia estos dos ciberacosos.

Introducción

El artículo tiene como objetivo determinar los tipos de violencia en línea, así como cuantificar tanto la incidencia global como la grave o severa, además de evidenciar la experiencia con la ciberviolencia, específicamente, del ciberacoso, en una muestra de estudiantes de preparatoria universitaria pública, en la ciudad de Toluca, México, cuya edad fluctúa entre 14 y 16 años.

En este mundo repleto de dispositivos digitales, los jóvenes fueron los primeros en domesticar la tecnología (Haddon, 2004); no obstante, este dominio temprano y exhaustivo conlleva

obviar que el vínculo con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) tiene su lado oscuro (Bauman, 2011 y 2012), ya que se generan relaciones inesperadas como las teñidas de violencia en las pantallas.

La ciberviolencia, violencia online, violencia electrónica, ciberagresión social, violencia en línea, violencia en las pantallas, funcionan como sinónimos para referirse a ser cruel, maltratar y herir a alguien a través de un dispositivo digital; también ha sido nombrada acoso electrónico, acoso en línea, acoso cibernético y acoso en las pantallas. Se trata de una forma de victimización y de ciberagresión relativamente reciente, con apenas dos décadas de estudio.

Kowalski *et al.* precisan que

[...] el acoso cibernético incluye el acoso a través del uso de las nuevas tecnologías tales como

internet y los teléfonos móviles; abarca una amplia variedad que engloba toda una serie de distintos tipos de conductas, palabras o actos (habitualmente reiterados o persistentes) que, dirigidos a una persona específica, molestan, alarman o generan una alteración emocional sustancial en dicha persona (2010: 86).

En este artículo se prefiere emplear el término “ciberviolencia”, dado que no siempre se conoce la identidad del ciberagresor y no precisa que la ciberagresión sea reiterada; en ocasiones un solo episodio es suficientemente grave para provocar ciberheridas indelebles.

La ciberviolencia se caracteriza, en primer lugar, por la posibilidad de acontecer en cualquier momento y espacio, los siete días de la semana y las 24 horas, beneficiándose de la

* Doctora en Pedagogía (UNAM), Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

movilidad y conectividad de las TIC, que proveen el almacenaje y distribución a una potencial mayor audiencia; suele presentarse entre compañeros, conocidos offline y online, amigos o examigos, exparejas, y en ocasiones entre desconocidos, quienes cuentan con información “lucrativa” que esgrimirán a la hora de ciberacosar (Velázquez-Reyes, 2020a y 2020b) frecuentemente. El ciberagresor(a) aprovecha el anonimato o la suplantación de identidad como una forma implacable de hostigar e intimidar, sin sentir responsabilidad por las ciberheridas causadas; además, la facilidad técnica para ejercerla juega a favor de éste, quien sólo encontrará los límites que le imponga su imaginación y el alcance de sus dispositivos digitales, lo que hace que “los ciberagresores no sean fácilmente identificables” (Donoso, Rubio y Vilà, 2019: 12), y de ello resulta “erróneo hablar de la existencia de un solo perfil de acosador cibernético” (Kowalski et al., 2010: 107); asimismo, a medida que la tecnología progresa y se facilita el acceso a la conexión, la ciberviolencia se ensancha, adquiriendo originales formas de desplegarse, luego entonces, enfrentamos un fenómeno diversificado, en ascenso y cada vez más frecuente entre la población joven (Velázquez y Reyes, 2020).

El término ciberespacio, acuñado por el escritor estadounidense-canadiense, William Gibson, en su novela *Neuromante*, publicada en 1984, ha sido emparejado metafóricamente, con la distopía recreada por William Golding en su obra *El Señor de las Moscas*, por la coincidencia en el énfasis de la crueldad manifestada por los niños. Por su parte, Kowalski et al. (2010: 33) lo han equiparado con el “viejo oeste” colmado de emociones y aventuras sin igual, pero potencialmente hostil, perturbador y atestado de peligros, y a menudo de “bandidos” de ambos sexos, con pocas o nulas reglas sociales establecidas y donde pareciera que todo se vale, que cualquiera que posea un dispositivo digital conectado a internet “puede ser agente 007 con licencia para matar o sin ella” (Bauman, 2012: 178); empero, con letalidad similar a la hora provocar un daño intencional a través de una pantalla a chicos y chicas sorprendidos que cuentan con escasas posibilidades de defenderse y, por supuesto, sean víctimas o ciberaudiencia, padecerán por igual las secuelas de la imposición de la ley que rige en la jungla cibernética, “del que puede y quiere”.

Estado del conocimiento

Para la elaboración de este estado de la cuestión, se recuperaron únicamente las investigaciones publicadas

a partir de 2010, por considerar que el fenómeno de la ciberviolencia tiende a metamorfosearse continuamente y tornarse obsoletas las cifras.

Se puede considerar, no sin reserva, que la duración del uso de internet es directamente proporcional al riesgo de victimización y ciberagresión; la residencia online facilita involucrarse como perpetrador o en represalia (Jiameng, Aissata, Xiaoyun y Hesketh, 2019), es decir, a mayor tiempo de uso de Internet mayor riesgo de ser parte de ciberacoso (Tokunaga, 2010; Garaigordobil, 2011; Arnaiz, Cerezo, Giménez y Maquilón, 2016).

En cuanto a la participación del género, no existen datos contundentes, mientras que autores como Hinduja y Patchin (2015) detectaron que las adolescentes son significativamente las que tienen más probabilidades de haber sufrido acoso cibernético a lo largo de su vida. Otros investigadores señalan a los chicos más victimizados que las chicas (Del Río, Bringué, Sádaba y González, 2010); una tercera tendencia concluye que no existen diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas (Donoso et al., 2019; Álvarez, Barreiro y Núñez, 2017, y Romera, García y Ortega, 2016). Pese a esta divergencia, se cuenta con evidencia de la existencia de una victimización diferenciada en ciberacosos específicos, las mujeres más frecuentemente afectadas por grooming, difusión no consensuada de sexting y terminación de la relación sentimental a través de un mensaje (ghosting); se trata de violencias con rostro femenino propias de un sistema patriarcal impositivo, mientras que las amenazas y paliza feliz suelen presentarse como violencia de rostro masculino (Velázquez y Reyes, 2020). Los chicos, particularmente, ciberagreden a la población LGTBTT (Donoso, Rubio y Vilà, 2017), si bien se ha registrado una relación positiva entre la participación en la intimidación tradicional y la participación en la intimidación cibernética (Páez, 2018; Slonje, Smith & Frisén, 2013; Waasdorp & Bradshaw, 2015), de tal manera que los conflictos suscitados en la vida offline, persisten y se arrastran a las pantallas.

En las investigaciones que reportan tanto cibervictimización como ciberagresión y ciberaudiencia, esta última condición obtiene las mayores puntuaciones (Donoso et al., 2017; Velázquez y Reyes, 2020; Velázquez-Reyes, 2020a y 2020b), es decir, la ciberviolencia es más observada que asumida y reportada. Las buenas o malas calificaciones no hacen diferencia entre los ciberacosadores. Sabella, Patchin e Hinduja (2013) encontraron que estudiantes con buenas calificaciones tenían la misma probabilidad de estar invo-

lucrados. El acosador digital no tiene que ser más fuerte que sus víctimas y suele tener buenas relaciones con los profesores.

Los ciberacosadores se involucran para demostrar su habilidad tecnológica, por diversión o para sentirse poderosos (Sánchez-Pardo, 2016); entre otras consecuencias de la cibervictimización se encuentran somatización con dolor de cabeza y abdominal y problemas del sueño (Jiameng et al., 2019), chicos y chicas deprimidos (García-Maldonado et al., 2011); “En su forma más extrema, la perpetración de acoso cibernético podría provocar acoso sexual, episodios de acoso e incluso amenazas de muerte” (Chan y Wong, 2015: 4) y suicidio (Navarro-Gómez, 2017).

En América Latina, Del Río et al. (2010) investigaron a 2,542 estudiantes de siete países, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela, en las edades de 10-18, y encontraron que 12.1% había sufrido una forma de cyberbullying; 13.3% reconoció haber perjudicado con su móvil; 22.4% de estudiantes varones habían usado el móvil o Messenger para perjudicar; 19.25% de los chicos fueron víctimas versus 13.8% de chicas víctimas.

En los últimos años se registran inéditas manifestaciones de violencia online como la difusión no consensuada de sexting en represalia contra la expareja (Velázquez-Reyes, 2015); e igualmente “Sin dar respiro a las cibervíctimas, hallamos que 39% ha recibido mensajes acosadores, 28.2% ha sido víctima de rumores online, 25.8% ha sido saboteado en videojuegos, 20.7% ha sufrido suplantación de personalidad, 18.2% ha sido filmado sin consentimiento, 8.33% ha sido víctima de paliza feliz” (Velázquez y Reyes, 2020: 69).

La prevalencia de violencia *online* ha aumentado en la población mundial de adolescentes y jóvenes. En México, la ciberviolencia más frecuentemente reportada son los insultos online, empero, día con día, se diversifica. La residencia y disponibilidad permite a niños, niñas, adolescentes y jóvenes ocasionar daño de forma remota, anónima e independientemente de la hora y el lugar, sin demasiados desvelos, además de presentarse en torno a situaciones tan disímiles como las relaciones sentimentales, los juegos en línea y simplemente porque el ciberacosador “puede y quiere”.

Método

Problema de investigación

De acuerdo con el INEGI (2015), 24.5% de la población mexicana había sido ciberacosado. Más mujeres que hombres se

vieron afectados y la población mexiquense es la segunda más dañada por el acoso por medios electrónicos, (32%), cifra por encima del promedio (25%). Los estudiantes de preparatoria son los más afectados.

Por tanto, nos interrogamos: ¿cuáles son los tipos de ciberviolencia, particularmente de ciberacoso que afectan al estudiantado de preparatoria? ¿Qué tipos de ciberacoso son más y menos frecuentes entre los y las estudiantes? ¿Cuál es la incidencia global e incidencia grave, severa o sistemática del ciberacoso? ¿Cómo narran la experiencia del ciberacoso?

Diseño y participantes

En esta investigación participaron 295 estudiantes (177 mujeres y 118 hombres) de una preparatoria universitaria de la ciudad de Toluca, México. Se trata de una investigación de campo exploratoria transversal que busca aportar comprensión sobre la incidencia global y severa así como de la experiencia del ciberacoso padecido, perpetrado y observado, por lo que se acudió a un diseño mixto de investigación, apelando a la *complementariedad* por deficiencia (Orti, 1999: 89), dado que el interés está localizado no sólo en determinar cuántos estudiantes se ven implicados sino cómo son afectados, es decir, cómo hacen la experiencia del ciberacoso.

Instrumentos

El autoinforme “Violencia online, 2019”, construcción *ad hoc* que interroga sobre 19 diferentes tipos de ciberviolencia, recuperadas de la elaboración del estado del conocimiento, es una escala Likert con cinco opciones de acuerdo con la frecuencia de ocurrencia (nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre).

Sustentada en investigación cualitativa comprendida “como el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes... para comprender la vida del sujeto a través de los significados desarrollados por éste” (Katamaya, 2014: 43), se acudió a una *pregunta generadora de narración* (Flick, 2007: 111) que permitió convocar los relatos de experiencia con el ciberacoso, en cualquiera de las tres posiciones: receptor de acoso, emisor o ciberacosador(a) y como audiencia (espectadores), atendiendo a preguntas ejes tales como ¿Qué pasó? ¿Cuándo, cómo, dónde, con qué, por qué, cuántas veces? ¿Cuánto dura o duró? ¿Conoces a la persona? ¿Qué sentiste o sientes?

Procedimiento

La investigación se desarrolló de agosto a diciembre de 2019. El autoinforme se responde de manera anónima. El tiempo de aplicación ocupa aproximadamente 30 minutos. Los estudiantes respondieron voluntariamente el cuestionario dentro del salón de clases.

Después de exponer en qué consiste la violencia online, se formuló la siguiente solicitud: “Cuéntame un episodio de violencia través del celular o internet”, donde la temporalidad quedó abierta, generándose 134 relatos de experiencia.

Análisis de datos

En el caso del autoinforme, se empleó el SPSS-25; se realizaron operaciones estadísticas básicas de cálculo de frecuencia y porcentajes, además de la prueba T de Student para establecer diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, con un intervalo de confianza de 95%.

Respecto a los relatos de experiencia, cada uno de los 134 relatos se codificaron de forma axial (Schettini y Cortazo, 2015: 38), identificando la categoría ciber-violencia como central y agrupando los relatos en tres subcategorías: ciberacoso, ciberviolencia en las relaciones de noviazgo y ciberviolencia sexual (Tabla 4). Posteriormente, a cada uno de estos tres grupos se le realizó un *análisis categórico refinado*, destacando el énfasis, con letras negritas (Knobel y Lankshear, 2001: 100); de esta manera, el ciberacoso se diferenció entre intimidación y acoso en línea, insultos en un videojuego, insultos por actividad online, hackeo, recepción de video violento y violencia en un reto. Asimismo, se determinó la frecuencia, se tipificó la implicación: cibervíctima, ciberacosador(a) y ciberespectador(a); también se estableció la relación social con el ciberacosador: compañeros, conocidos, conocidos online, desconocidos, y se resaltó la relación

ciberejecutor(a) y cibervíctima, de acuerdo con el género: hombre a mujer, hombre a hombre, mujer a mujer y mujer a hombre; igualmente, se subrayaron las emociones suscitadas, y por último se clasificó la acción frente al ciberacoso: activa o pasiva, así como la denuncia o falta de ella. Con la información analizada, se construyeron las tablas 5, 6 y 7.

Resultados

Datos sociodemográficos

De 295 estudiantes de preparatoria, urbana, universitaria de segundo semestre, cuya edad promedio es 15 años, 60% corresponde al género femenino y 40% al masculino. Respecto a su preferencia sexual, 85% manifestó ser heterosexual, 1.35% homosexual y 5.42% reconoció ser bisexual, mientras que 5.76% afirmó aún no definirse; 2% de los estudiantes no respondió la pregunta. En cuanto a disponibilidad de Internet y posesión de smartphone, 89.15% afirmó contar con Internet en casa, 87% de los estudiantes poseen un celular inteligente, en tanto que 11% dijo no tenerlo; en promedio han tenido 6 celulares. Cerca de 34.23% se ha enamorado a través de Internet, 26% de los estudiantes ha jugado en línea; los videojuegos más frecuentemente mencionados fueron: Minecraft, Fifa y Free fire. Casi 25% reportó que participó en retos en línea; de éstos, 1% mencionó haber sido invitados a retos como “Ballena azul” y “Momo”.

Implicación en ciberacoso. Incidencia global

La Tabla I muestra la incidencia global de cibervictimización, ciberagresión y ciberaudiencia en orden descendente, considerando la condición de víctima. El porcentaje reportado es la suma de cuatro columnas del autoinforme (casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre).

Núm.	Tipo de ciberacoso	Condición Víctima. Cibervictimización %			Condición Emisor. Ciberagresión %			Espectador %
		Total	M	H	Total	M	H	
1	Amenazas e intimidación	48.13	25.08	23.05	8.47	2.37	6.10	66.77
2	Mensajes stalkadores	47.79	27.79	20.0	6.1	2.37	3.72	68.13

Continúa...

Núm.	Tipo de ciberacoso	Condición Víctima. Cibervictimización %			Condición Emisor. Ciberagresión %			Espectador %
		Total	M	H	Total	M	H	
3	Chismes	43.72	23.72	20.0	11.86	4.74	7.12	68.81
4	Insultos online	36.27	20.0	16.27	14.91	7.79	7.11	67.45
5	Insultos por publicación	32.88	16.61	16.27	14.23	6.77	7.45	61.35
6	Ataques en videojuego	32.54	11.86	20.67	27.79	9.15	18.64	54.23
7	Hackeo	32.20	17.28	14.92	10.16	3.72	6.44	75.71
8	Grabación no consentuada	29.15	14.57	14.58	16.94	7.79	9.15	58.3
9	Stalking	28.81	14.23	14.58	9.83	4.06	5.76	57.28
10	Difusión humillación	6.44	0.67	5.76	5.08	0.67	4.40	49.49
	Promedio	33.79	17.18	16.61	12.53	4.94	7.58	62.75
	Incidencia global (Promedio tres condiciones)	36.35%						

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario "Violencia online, 2019".

36.35% es la incidencia global del estudiantado que ha padecido ciberviolencia en cualquiera de las tres condiciones, ya sea como víctima (33.79%), ciberacosador(a) (12.53%) o espectador (62.75%).

En cuanto a victimización, existen diferencias estadísticamente significativas en los siguientes ciberacosos. Los hombres padecen mayor difusión de humillación (*happy slapping*) y mayor cantidad de ciberataques en videojuegos, mientras que las chicas padecen mayor cantidad de amenazas e intimidación, se ven más involucradas en chismes, reciben más insultos online y offline, debido a su actividad online, y sus cuentas son hackeadas con mayor frecuencia que sus pares hombres.

No existen diferencias estadísticamente significativas en los siguientes ciberacosos, chicas y chicos por igual reciben mensajes stalkeadores (persecutorios), son grabados sin su consentimiento y ambos grupos se han sentido perseguidos (stalkeados), debido a que una persona ha logrado conseguir sus datos, en contra de su voluntad, para perseguirlo(a) en la vida real y/o para establecer o restablecer contacto.

En la condición de perpetración de ciberacoso o ciberagresión, los hombres amenazan e intimidan, atacan en videojuegos y difunden humillación (*happy slapping*) mayormente que sus pares mujeres. En los restantes siete ciberacosos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

Condición	Incidencia global %	Mayor incidencia %	Menor incidencia %
Cibervictimización (Víctima)	33.79	Amenazas e intimidación 48.13	Difusión de humillación 6.44
Ciberagresión (Emisor o Ciberacosador(a))	12.53	Insultos online 14.91	Difusión de humillación 5.0
Ciberaudiencia (Espectadores)	62.75	Ha visto hackeo 75.71	Difusión de humillación 49.49

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario "Violencia online, 2019".

En la implicación de los y las estudiantes de preparatoria en la condición de cibervictimización, encontramos una incidencia global de 33.79%, fluctuando entre 6.44% en víctima de difusión de humillación y padecer amenazas (48.13%). En la condición de ciberagresión, encontramos incidencia global de 12.53%, fluctuando entre 5.0% que difunden humillación a 14.91% como emisor de insultos online. La incidencia global en la comunidad de espectadores es de 62.75%, siendo el hackeo la más observada (75.71%) y la difusión de humillación la menos observada (49.49%).

Ciberacoso. Incidencia grave, implicación severa

En la siguiente tabla se registra la incidencia grave en los 10 tipos de ciberacoso y en las tres condiciones, en orden descendente, tomando como referencia la condición de víctima. El porcentaje reportado corresponde a la columna “Siempre” del autoinforme.

Tabla 3 Incidencia grave. Implicación severa o sistemática				
No.	Tipo de violencia online. Implicación constante en ciberacoso	Condición Víctima %	Condición Emisor %	Condición Espectador %
1	Chismes	4.74	0.0	6.77
2	Ataques en videojuego	4.40	2.37	11.18
3	Mensajes stalkedores	2.71	0.0	2.71
4	Amenazas e intimidación	2.37	1.0	4.74
5	Stalking	1.69	0.33	3.38
6	Insultos online	1.69	1.0	7.45
7	Hackeo	1.69	0.33	8.13
8	Insultos por publicación	1.35	0.33	6.10
9	Grabación no consentida	1.35	1.0	6.44
10	Difusión humillación	1.0	0.0	3.0
	Promedio	2.72	0.72	7.33
	Incidencia grave	3.59		

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario “Violencia online 2019”.

La incidencia grave con una implicación severa o sistemática es de 3.59% de las y los preparatorianos que se han visto involucrados como víctimas, 2.72%; como perpetradores, 0.72%, y 7.33% como ciberaudiencia. 2.72% se han visto implicados en la recepción de diferentes formas de ciberacoso de manera persistente, severa, fluctuando entre 1.0% en la condición de difusión de una humillación (*happy slapping*) a 4.74% que se ha visto implicado en chismes. La incidencia en la condición de ciberagresión persistente es de 0.72%, fluctuando entre 0% en emisor de chismes, mensajes stalkedores y difusión de humillación a 2.37% en ciberatacar en un videojuego; y en la condición de observador de ciberacoso, encontramos una incidencia grave de

7.33%, fluctuando entre 2.71% en espectador de mensajes stalkedores a 11.18% como espectador de ciberataques en juegos en línea.

La narración de la violencia en las pantallas, la experiencia estudiantil

De la totalidad de los 295 preparatorianos, 45.42% narró algún episodio de ciberviolencia. Específicamente, 14.28% narró un episodio de ciberviolencia sexual, 23.13% de ciberviolencia en el marco de las relaciones sentimentales y 84 estudiantes narraron un episodio de diferentes tipos de ciberacoso (62.68%).

Tabla 4 Incidencia y tipos de violencia online relatada			
	Tipo de ciberviolencia	F	%
1	Ciberacoso	84	62.68
	Intimidación y acoso en línea	64	47.76
	Insultos en videojuegos	10	7.46
	Insultos por actividad online	5	3.73
	Hackeo	3	2.23
	Violencia en un video	1	0.74
	Violencia en un reto	1	0.74
2	Violencia en las relaciones sentimentales	31	23.13
3	Violencia sexual	19	14.17
	Total	134	100

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis categórico refinado de la narrativa estudiantil

“Experiencia significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma” (Larrosa, 1998: 20). La experiencia estudiantil con la violencia online se expresa de manera profunda en los siguientes términos y condiciones: tanto desconocidos, conocidos tanto del mundo offline como online y hasta los propios compañeros acosan, difaman, critican, molestan, ofenden, insultan, denigran, se burlan, intimidan, amenazan, hieren, lanzan indirectas y agreden, a través de mensajes en redes sociales, memes, publicaciones, etiquetas e imágenes subidas a la red, e incluso en llamadas realizadas expreso para intimidar, en reacción a la actividad online e, inclusive, los agravios verbales se dan en el escenario lúdico de los juegos en línea. El contenido del ciberacoso se circunscribe alrededor de groserías, palabras altisonantes u obscenidades.

La duración del ciberacoso narrado transcurre desde una sola vez y en ocasiones alcanza una duración de años. Ningún estudiante denunció el acoso ni a profesores ni a padres. La competencia digital más activa fue bloquear al usuario acosador y/o cerrar cuenta y abrir otra. En cibervictimización (Tabla 5) más mujeres (42.85%) que hombres (25.0%) relataron ciberacoso; en la mayoría de los casos la víctima desconoce el motivo de éste. Ellas mencionaron “nunca supe porque me odiaban tanto” o “no sé qué rayos hice para que me amenazara”, en tanto que ellos ubican la fuente del acoso en conflictos derivados de la derrota en un videojuego.

Las emociones y sentimientos suscitados por el ciberacoso suelen afectar la autoestima debido a que se desencadena una retahíla de minusvalía: “a nadie le caía

bien”, “no se limitaban para hacerme saber lo mal que les caía”; reiteradamente acuden a descriptores como: “me sentí la peor”, “me dolió”, “me sentí mal”, “me sentí molesta”, me “sentía muy insegura”, “me sentí humillada”, “miserable”; frecuentemente, se autorresponsabilizan del ciberacoso. Las ciberheridas trascienden al ciberespacio e impactan en la subjetividad de los estudiantes, pues no hay que soslayar que “las personas tienen una necesidad humana básica de ser aceptados por otras personas, de ser incluidos dentro de su círculo o endogrupo. Buena parte de nuestra conducta social está guiada por nuestros intentos de ser aceptados por los demás y evitar quedar excluidos, lo que algunos denominan “muerte social” (Kowalski et al., 2010: 92).

En la siguiente edición de la narración de la experiencia estudiantil con la violencia, se patentiza el impacto que el ciberacoso origina en los tres actores (víctimas, ejecutores y observadores). Cada viñeta se identifica con un código que incluye edad, sexo masculino o femenino y número de relato. “Me hacían *indirectas* en Facebook y en la escuela hacían todo por verme mal y llorando; todo fue durante 3 años, me sentía *la peor* y *que a nadie le caía bien*, que yo era la *culpable*, varias compañeras, prefiero dejarlo en el pasado” (15 años, M. 214). El caso anterior representa un caso típico de ciberbullying, ya que éste precisa que ambos actores, emisor y víctima, sean menores (Garaigordobil, 2011); empero, no siempre se conoce la identidad del ciberacosador, oculto tras la pantalla, como en el siguiente episodio: “En la secundaria me hicieron cyberbullying, me *difamaban* en FB y se metían a mi cuenta, publicaban cosas obscenas; nunca supe por qué me odiaban tanto, me sentía *miserable* y *humillada*, actualmente ya no me importa, nunca supe quién era” (15 años, M. 290).

El *happy slapping*, traducido al español como “paliza feliz”, consiste en “caer sobre una víctima e infringirle una especie de correctivo, agresiones físicas o vejaciones, mientras otros las filman con el propósito de difundirlas posteriormente”, como en el siguiente episodio: “Unos chicos de la escuela más grandes fueron a agredir a un niño menor y *lo grabaron para después subirlo a Facebook*” (15 años, M. 206). En este tipo de ciberviolencia existe una doble victimización, la agresión presencial y su difusión en la red, lo que ocasiona ciberheridas aún mucho más profundas.

En la suplantación, el acosador se hace pasar por la víctima, la mayoría de las veces utilizando la clave de acceso de la víctima para acceder a sus cuentas online, y a continuación enviando contenidos negativos, crueles o

fuera de lugar a otras personas, como si la propia víctima fuera quien estuviera manifestando dichos pensamientos (Kowalski *et al.*, 2010: 91). Una chica relató: “Una ocasión una compañera creó un Facebook, como ella tenía la contraseña *publicaba cosas sin mi consentimiento*” (15, M. 171). Otra forma que adquiere el ciberacoso es la denigración, que consiste en colgar o enviar fotos de alguien alteradas digitalmente, sobre todo de forma que refleje actitudes sexuales o que puedan perjudicar a la persona en cuestión (Kowalski *et al.*, 2010: 89). Otra chica relata: “A una amiga le hicieron una cuenta falsa en Facebook, modificando su *cuerpo en fotos normales e insultándola*” (14 años, M. 122); “Alguien *hackeo* mi cuenta y la utilizaba para hacer *comentarios ofensivos*; sucedió durante varios días hasta que las personas empezaron a reclamarme y ofenderme, pero yo no sabía por qué; después me di cuenta de los comentarios. Les pedí una disculpa y les expliqué la situación” (15 años, M. 215). También, la actividad online genera insultos: “Mis amigas y yo comentamos una publicación de Facebook, se molestó y nos comenzaron a *insultar*” (217); “En la secundaria *me atacaron por subir un video* a YouTube, fue la mayoría del salón” (16 años, M. 263).

La normalización de la violencia está ampliamente instalada, como se observa en los casos del ciberacoso en los juegos en línea, la cual es relatada como algo “normal”, tanto en la recepción de insultos como en el intercambio breve y acalorado entre dos o más jugadores; ambas circunstancias son minimizadas e incluso son apreciadas positivamente por los preparatorianos, como en el siguiente episodio: “Una vez estaba jugando y gané, pero un jugador se *enojó* y empezó a *mandarme mensajes con groserías*. Me sentí *raro pero me subió el ánimo* por saber que mis habili-

dades molestan a alguien” (15 años, H. 15). En el caso de la sucesión de una serie de intercambios insultantes, se inicia lo que se conoce como *flame war*, una guerra de insultos electrónicos enardecidos, como en el siguiente episodio: “Estaba jugando partidas online en Minecraft con unos amigos y uno empezó a romper las reglas impuestas y *todos comenzaron a insultarse y atacarse* (en el juego), y pues es algo normal, suele pasar durante 3 o 5 minutos” (15 años, H. 134). De la misma manera, los insultos pueden suscitarse entre chicos en igualdad de condiciones: “Estaba jugando en línea cuando *perdimos una partida* mi equipo y yo, ya que nos ganaron y alguien del equipo se *enojó* y *empezó a insultarnos*; sentí *sentimientos de culpa, responsabilidad e impotencia de no poder hacer nada*” (15 años, H. 174).

Por último, se recuperó un testimonio de violencia en un reto viral: “El juego de la ballena azul/Momo, amigos míos conocieron el juego de la ballena azul, en donde tenías que cumplir con retos propuestos, que usualmente denigraban a los personajes. Momo era un meme de Internet que *era un niño que enviaba mensajes de acoso y a mí me envió uno*” (15 años, M. 241). Este relato expone la experiencia de cibervictimización en la modalidad de “reto viral peligroso” (Juárez-Escribano, 2020: 919); indudablemente, la semipermanencia de los jóvenes en las redes sociales potencializa padecer ciberviolencia debido a la participación en retos virales peligrosos (Velázquez-Reyes *et al.*, 2021).

En las siguientes tablas se resume la implicación de los y las preparatorianos en ciberacoso de acuerdo con su condición de víctima, ejecutor(a) y ciberespectador(a) en hombres y mujeres, la relación social que se mantiene con el ciberacosador(a) y, por último, la relación ciberacosador(a) y género.

Tabla 5 Incidencia de ciberacoso en mujeres y hombres en las tres condiciones								
Sexo	Victima		Ejecutor		Espectador		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Mujeres	36	42.85	3	3.57	15	17.85	54	64.28
Hombres	21	25.00	0	0	9	10.71	30	35.71
Total	57	67.85	3	3.57	24	28.57	84	100

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis *categorico refinado* de la narrativa estudiantil.

Las mujeres resultaron mayormente implicadas en ciberacoso en las condiciones de cibervictimización y de ciberaudiencia, que sus pares hombres. Las preparatorias parecen observar mayor ciberviolencia que sus pares

hombres; empero, las mujeres suelen relatar que agreden más online que sus pares. Fundamentalmente, insultan a otras chicas por cuestiones sentimentales, ya que ambas muestran interés amoroso por el mismo chico.

Ciberacosadores	Hombres		Mujeres		Total	
	F	%	F	%	F	%
Conocidos online	17	20.23	20	23.80	37	44.04
Compañeros	9	10.71	23	27.38	32	38.09
Desconocidos	4	4.76	7	8.32	11	13.09
Sin datos	0	0	4	4.76	4	4.76
Total	30	35.71	54	64.28	84	100

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis *categorico refinado* de la narrativa estudiantil.

De acuerdo con la fuente de los agravios virtuales, 44.04% del estudiantado (23.80% mujeres y 20.23% de los hombres) fue ciberacosado por conocidos online, 38.09% (10.71% de los hombres y 27.38% de las mujeres) relató que

fue ciberacosado por compañeros, mientras que 13.09% (4.76% hombres y 8.32% mujeres) desconocía quiénes los ciberacosaban, y 4.76% de las mujeres mencionaron que no tenían la más mínima idea de quién las acosaba ni por qué.

	Mujeres		Hombres		Total	
	F	%	F	%	F	%
Hombre vs Mujer	7	8.32	1	1.19	8	9.52
Hombre vs Hombre	1	1.19	27	32.14	28	33.33
Mujer vs Mujer	19	22.61	0	0	19	22.61
Mujer vs Hombre	0	0	0	0	0	0
Se desconoce	27	32.14	2	2.38	29	34.52
Totales	54	64.28	30	35.71	84	100

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis *categorico refinado* de la narrativa estudiantil.

El 34.52% de los preparatorianos (32.14% de las chicas y 2.38% de chicos) desconocía el género del ciberacosador, 33.33% de los preparatorianos (32.14% de los hombres y 1.19% de las mujeres) reportó que un hombre ciberacosó a otro hombre, la mayoría fue dentro de un videojuego; 22.61% de las estudiantes reportó ciberacoso perpetrado de una mujer hacia otra; 9.52% de los preparatorianos (8.32% mujeres y 1.19% de los hombres) reportó la relación hombre que ciberacosa a mujer. Sumando las frecuencias de las mujeres ciberacosadas ya sea por un hombre (9.52%) o por una mujer (22.61%), tenemos 32.11%,

mientras que la suma de los hombres ciberacosados es de 33.33%. Lo anterior indica que en la narración de la experiencia de ciberacoso los chicos y chicas resultan igualmente cibervictimizados, aunque difieren en los tipos de ciberacoso.

Discusión

Se encontró una incidencia global de 36.35% de estudiantes que resultaron implicados de algún modo (víctimas, agresores u observadores), 33.79% entre 6.44% y 48.13%

reconoció haber sido víctimas, aunque afortunadamente sólo 2.72% lo ha sido de forma grave con implicación severa; 12.53% entre 5.08% y 14.91% aceptó haber perpetrado ciberagresión, por fortuna, sólo 0.72% de forma grave o severa, y 62.75% entre 49.49% y 66.77% admitió haber observado ciberacoso, 7.33% con una implicación grave o sistemática.

La incidencia global de cibervictimización hallada, 33.79%, es mayor que Garaigordobil (2011); Donoso *et al.* (2019) e Hinduja y Patchin (2015), similar a Álvarez *et al.* (2015) e inferior a Montiel, (2015); 2.72% de incidencia grave con implicación severa es similar a Álvarez *et al.* (2015).

Cuantitativamente, las mujeres padecen más ciberacoso; particularmente, son mayormente amenazadas e intimidadas, insultadas tanto en línea como offline y sus cuentas hackeadas, que sus pares hombres. Los chicos resultaron afectados por difusión de paliza feliz (*happy slapping*) y más frecuentemente ciberatacados en videojuegos (Álvarez-García *et al.*, 2017).

La incidencia global de ciberagresión o ciberacoso (12.53%) es similar a Hinduja y Patchin (2015) y Del Río *et al.* (2010), mayor a García-Maldonado *et al.* (2011) y menor a Montiel, Carbonell y Orts, (2011). En perpetración de ciberacoso, los chicos amenazan e intimidan, atacan en videojuegos y difunden humillación mayormente que sus compañeras.

Respecto a la experiencia con la violencia online, cualitativamente las mujeres relataron padecer más ciberviolencia que sus pares hombres (42.85% *versus* 25%).

Como perpetradores de ciberacoso, existen diferencias: mientras las chicas emplean su residencia online para insultar, fundamentalmente, a la rival en el entorno de las relaciones sentimentales (Velázquez-Reyes, 2020b), los chicos, insultan a sus contrincantes en los videojuegos (Jiménez y Estevez, 2017; Fernández-Montalvo *et al.*, 2015) y difunden mayor humillación (*happy slapping*). Particularmente, en el ciberacoso en los videojuegos suele pasar que se circule entre victimización y ciberagresión como reacción, lo que comprende una doble implicación que da lugar a un *ciclo de violencia* (Ruiz-Narezo *et al.*, 2020).

La condición de ciberaudiencia registra los porcentajes más altos, “es incongruente que haya más observadores que agresores o víctimas, probablemente cuesta trabajo reconocerse como tal” (Donoso *et al.*, 2017: 211). La combinación de metodologías (cuantitativa y cualitativa) apunta en el mismo sentido; existe un subregistro de la ciberviolencia, tanto en su recepción como en su emisión (perpetración).

Un porcentaje tan alto de conocidos online (44.04%) y de compañeros de clase que acosan constata que los “amigos” online resultan poco confiables (Bauman, 2011); únicamente, en dos de cada diez episodios la identidad del ciberacosador se mantiene anónima.

El objetivo “determinar los tipos de ciberviolencia, cuantificar la incidencia global y la grave o severa, así como analizar su experiencia” ha sido cumplido. El escenario social perfilado tanto por la incidencia global y severa como por la vastedad de la experiencia estudiantil, plantea el desafío ineludible de introyectar que seguir la ley de la jungla cibernética “porque puedo y quiero”, soslaya el principio ético “lo que se puede hacer no siempre se debe hacer ni mucho menos atrevernos a hacer” (Bauman, 2010: 254).

Conclusiones

Los y las jóvenes preparatorianos se encuentran a la vanguardia en disponibilidad de dispositivos digitales e Internet: 87% cuenta con un smartphone y 89% disfruta de Internet en su casa, por lo que su vida online es amplia; por ello, no resulta extraño que 34.23% se haya enamorado a través de Internet, que uno de cada cuatro estudiantes participe en juegos en línea y en retos respectivamente, y que un porcentaje mínimo, pero no por ello menos grave, se haya visto involucrado en retos catalogados como virales peligrosos (Juárez-Escribano, 2020).

El ciberespacio, en contraparte al fácil acceso y la conectividad permanente, en ocasiones puntuales se convierte en un *espacio erizado* (Bauman, 2007), una zona que no puede ser ocupada con comodidad dada la presencia de “villanos” que, amparados bajo la ley “porque puedo y quiero”, lo suponen el escaparate ideal para imponer su voluntad, gustos y opiniones, asumiendo que pueden insultar, intimidar, amenazar, humillar, perseguir (*stalkear*), hackear y ciberatacar en un videojuego, beneficiándose tanto del dominio tecnológico como de la ausencia de reglas claras.

En ocasiones el *espacio erizado* desplaza a los estudiantes del escenario lúdico del juego a una *posición infame* debido a los ciberagravios; el ciberagresor se arroga el privilegio de castigar al jugador mediocre; en ciertos momentos, este jugador denostado a su vez responderá a los agravios recibidos con más insultos desatando una auténtica *flame war* (guerra de insultos electrónicos enardecidos) (Willard, 2006), involucrándose en un *bucle circular* de violencia que convierte a las víctimas en agresores, lo que repercute no sólo en la continuación, sino en la prolongación del ciberacoso (Donoso *et al.*, 2019; Ruiz-Narezo *et al.*, 2020).

Existe una victimización diferenciada por género. Ellas se ven más afectadas por la expresión de opiniones y socialización, en tanto que los chicos padecen mayor ciberacoso debido a su participación, competición y acción (Montiel *et al.*, 2011). Chicos y chicas en las condiciones de ciber-victimización y ciberagresión registraron una incidencia menor a la reportada por los espectadores en los diez ciberacosos investigados, lo que reafirma que hay una *cifra oculta de victimización* (Velázquez y Reyes, 2020); empero, en la narración de la ciberviolencia las chicas se muestran más proclives a relatarla que sus pares hombres.

Independiente al espacio social en que acontezca, cualquier ciberacoso estampará su marca en la vida offline; no obstante, en la diversidad de formas de ciberacosar encontramos homogeneidad de la experiencia, articulada en torno al socavamiento de la autoconfianza, el malestar subjetivo y la impotencia, condiciones emocionales, que abonan al sufrimiento, el miedo y la inseguridad de los y las estudiantes que impactarán su vida en la escuela.

El ciberacoso sigue diversificándose día con día, las tendencias al alza son la publicación de fotos sin consentimiento con el fin de humillar tanto en la vida offline como online, el ciberacoso en los videojuegos y el involucramiento en retos virales peligrosos (Velázquez-Reyes *et al.*, 2021).

No obstante que la ciberviolencia deja huellas profundas, inclusive resulta más grave el daño psicológico dada la dificultad o imposibilidad de retirar el material publicado (Montiel, 2015). Los riesgos omnipresentes se exacerbaban debido al eslabonamiento de la normalización del ciberacoso, con la ausencia de una cultura de la denuncia (Donoso *et al.*, 2019; Velázquez-Reyes, 2020a y 2020b). Por otra parte, un agravante más se encuentra en el anonimato, y aunque se conozca la identidad del ciberagresor, junto a la normalización alimentan la impunidad con la consiguiente perpetuación de la violencia.

Los jóvenes “sospechosos” de generar violencia simultáneamente constituyen un sector vulnerable por la diversidad y gravedad de los agravios virtuales recibidos. ¿Cómo, entonces, menoscabar este poder otorgado por las TIC?, ¿cómo limar las asperezas del ciberespacio erizado?, ¿cómo imponer orden en este nuevo “salvaje oeste”? ¿Cómo desautorizar la ley “porque puedo y quiero”? Quizá la reflexión “un solo hombre sin el apoyo de otros jamás tiene suficiente poder para emplear la violencia con éxito” (Arendt, 2006: 70), parafraseando a la filósofa alemana, diríamos un ciberacosador, sin el apoyo de la inmensa audiencia, no podrá emplear jamás la violencia con éxito.

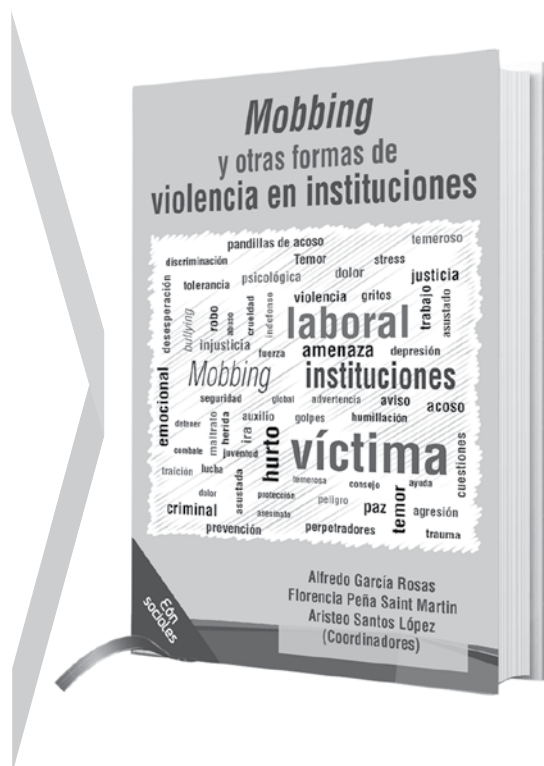
Finalizando, la investigación presenta limitaciones en torno la representatividad de la muestra, ya que fue realizada en una sola escuela, urbana, por lo que se requiere ampliar el universo de estudio a otros contextos y a otros estudiantes de diversos niveles educativos.

Referencias

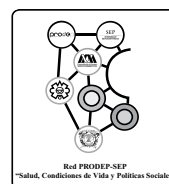
- Álvarez, D., Núñez, J. C., Dobarro, A. y Rodríguez, C. (2015). “Risk factors associated with cybervictimization in adolescence”. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 227-235. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33741175006.pdf>
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A. y Núñez, J. (2017). “Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género”. *Comunicar*, XXV(5), 89-97. *Revista Científica de Educación*. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. y Maquilón, J. (2016). “Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullying entre adolescentes. [Cyberaddiction behaviors and cyberbullying experiences among adolescents]”. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.217461>
- Bauman, Z. (2007). *Amor líquido*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2010). *Modernidad y holocausto*. Madrid: Sequitur.
- Bauman, Z. (2011). *44 cartas*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2012). *Esto no es un diario*. Barcelona: Paidós.
- Chan, H. C. O. y Wong, S. W. D. (2015). “Traditional school bullying and cyberbullying in Chinese societies: Prevalence and a review of the whole-school intervention approach”. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 98-108. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.010>
- Del Río Pérez, J., Bringué, X., Sádaba, Ch. y González, D. (2010). “Cyberbullying: un análisis comparativo en estudiantes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Venezuela”. En *Generació digital: oportunitats i riscos dels públics. La transformació dels usos comunicatius. V Congrés Internacional Comunicació i Realitat*. <https://hdl.handle.net/10171/17800>
- Donoso-Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J. y Vilà Baños, R. (2017). “Las ciberagresiones en función del género”. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 197-214. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249771>
- Donoso-Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J. y Vilà Baños, R. (2019). “Factores asociados a la cibervictimización

- en adolescentes españoles de 12-14 años”. *Health and Addictions*, 19(1), 11-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6818210>
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A. e Irazabal, I. (2015). “Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia”. *Comunicar*, 44, XXII, 113-120. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata: Madrid.
- Garaigordobil, M. (2011). “Prevalencia y consecuencias del cyberbullying. Una revisión internacional”. *Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254. https://www.researchgate.net/publication/268810981_
- García-Maldonado, G., Joffre-Velázquez, V., Martínez-Salazar, G. y Llanes-Castillo, A. (2011). “Ciberbullying: forma virtual de intimidación escolar”. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40 (marzo). <http://ieac.redalyc.org/articulo.oa?id=80619286008>
- Golding, W. (2011). *El señor de las moscas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gibson, W. (1984) *Neuromante*. Ed. Booket.
- Haddon, L. (2004). “Juventud y móviles: el caso británico y otras cuestiones”. *Revista de Estudios de Juventud*, (5), 115-124. https://www.researchgate.net/publication/45487744_Juventud_y_moviles_el_caso_britanico_y_otras_cuestiones
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2015). “Datos cyberbullying victimization 2015”. Cyberbullying Research Center. <http://cyberbullying.org/2016-cyberbullying-data>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). *Modulo sobre ciberacoso MOCIBA 2015. Principales resultados*. INEGI 2015. http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/proyectos/investigacion/ciberacoso/2015/doc/mociba2015_principales_resultados
- Jiameng, L., Aissata, M. S., Xiaoyun, S. y Hesketh, T. (2019). “Incidence, risk factors and psychosomatic symptoms for traditional bullying and cyberbullying in Chinese adolescents”. *Children and Youth Services Review*, vol. 107, 1-8, diciembre, 104511. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104511>
- Jiménez, T. y Estévez, E. (2017). “School aggression in adolescence: examining the role of individual, family and school variables”. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17, 251-260. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
- Juárez-Escribano, M. B. (2020). “La necesidad de clasificar los retos virales para establecer un sistema de prevención eficaz”. En De Vicente Domínguez, A. M. y Sierra Sánchez, J. (coords.), *Aproximación periodística y educacional al fenómeno de las redes sociales (907-920)*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7277130>
- Katamaya-Omura, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Cuadernos IMCED.
- Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyberbullying. El acoso escolar en la era digital*. Madrid: Desclée De Brouwer.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- Montiel, I. (2015). “Victimización Juvenil Sexual Online: Incidencia, características, gravedad y co-ocurrencia con otras formas de victimización electrónica. [Online Sexual Juvenile Victimization: Incidence, characteristics, severity and co-occurrence with other forms of electronic victimization]”. Doctoral thesis, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=99314>
- Montiel, I., Carbonell, E. y Orts, E. (2011). “Estudio piloto sobre victimización juvenil a través de internet”. *Revista Gallega de Cooperación Científica Iberoamericana*, 22, 25-35. https://www.researchgate.net/publication/275272939_ESTUDIO_PILOTO_SOBRE_VICTIMIZACION_JUVENIL_A_TRAVES_DE_INTERNET
- Navarro-Gómez, N. (2017). “El suicidio en jóvenes en España: cifras y posibles causas. Análisis de los últimos datos disponibles”. *Clinica y Salud*, 28, 25-31. file:///C:/Users/DELL/Downloads/398-1495-1-PB.pdf
- Orti, A. (1999). “La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social”. En Delgado, J. y Gutiérrez, J., *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (84-95)*. Madrid: Síntesis.
- Páez, G. R. (2018). “Cyberbullying among adolescents: A general strain theory perspective”. *Journal of School Violence*, 17(1), 74-85. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1220317>
- Romera, E., Cano, J. J., García-Fernández, C. y Ortega-Ruiz, R. (2016). “Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales”. *Comunicar*, 48, pp. 71-79. <https://doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Ruíz-Narezo, M., Santibañez, R. y Laespada, T. (2020). “Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores.

- La implicación en ciclos de violencia”. *Bordón Revista de Pedagogía*, 72(1). <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.71909>, <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/71909>
- Sabella, R., Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2013). “Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*”, 29, 2703-2711. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.040>.
- Sánchez-Pardo, L. (2016). *Los adolescentes y el ciberacoso*. Valencia, Ajuntament de Valencia. <http://hdl.handle.net/10261/163035>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (EDULP).
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisén, A. (2013). “The nature of cyberbullying, and strategies for prevention”. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Tokunaga (2010). “Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization”. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Velázquez-Reyes, L. M. (2015). “Seducción, cortejo, sexting y frees, violencia online, divulgación no consensuada”. *Isceem*, (20), 7-20, año 10, julio-diciembre. https://issuu.com/isceem/docs/revista_20
- Velázquez-Reyes, L. M. (2020a). “Ciberviolencia sexual en preparatorianos. Packs, grooming, sexting, sextorsión, pornografía y propuestas sexuales”. *Isceem*, 3a. época, año 15, (29), 7-20.
- Velázquez-Reyes, L. M. (2020b). “Del cortejo hostigante al rompimiento en línea, ciberviolencia en estudiantes”. *Educa UMCH*, (16), julio-diciembre. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202016.161>
- Velázquez-Reyes, L. M. y Reyes-Jaimes, G. (2020). “Voces de la ciberviolencia”. *Voces de la Educación*, 5(9), 63-75. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/204>
- Velázquez-Reyes, L., Reyes-Jaimes, G. y Espinosa, L. (2021). “De la ciberviolencia a la violencia física: el día que Holk irrumpió en la prepa”. *Revista Educación*, 45(1), 86-101, Universidad de Costa Rica. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44064134013> <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40529>
- Wassdorp, T. y Bradshaw, C. (2015). “The overlap between cyberbullying and traditional bullying”. *Journal of Adolescent Health*, vol. 56, 483-488, mayo. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.12.002>
- Willard, N. (2006). “Cyberbullying and cyberthreats. Effectively managing internet use risks in the schools”. https://www.cforks.org/Downloads/cyber_bullying.pdf



NOVEDAD EDITORIAL



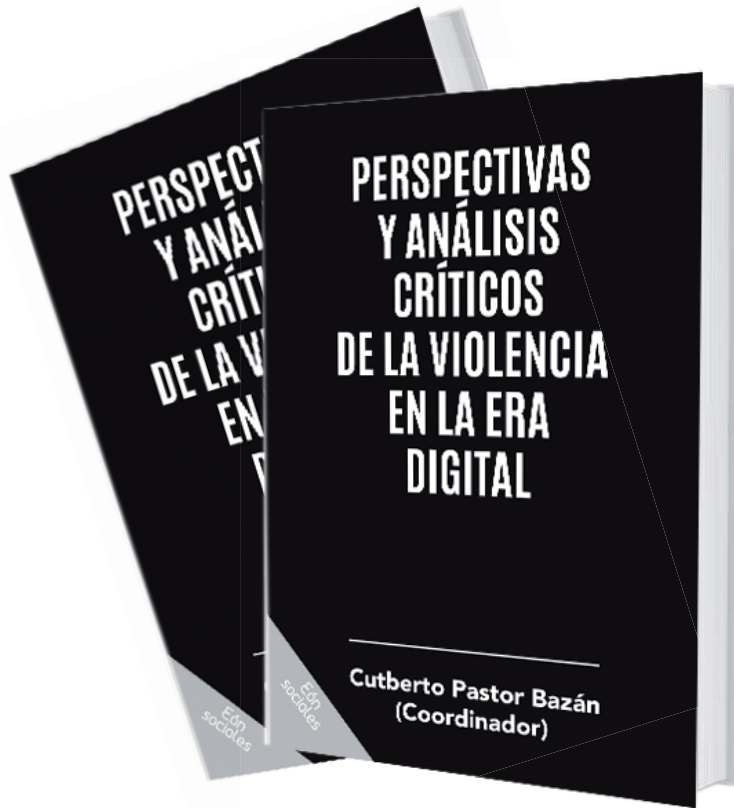
De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco,
Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneoneon.com.mx • www.amazon.com



Novedad Ediciones Eón:

Perspectivas y análisis críticos
de la violencia en la era digital

Cutberto Pastor Bazán
(Coordinador)



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx · www.amazon.com

La educación artística: una alternativa para llegar a la inclusión educativa

Samantha Mesina Velasco*

La inclusión educativa ha sido un concepto que, en los últimos años, se ha ido popularizando cada vez más. Tanto es así que se menciona en cada uno de los lineamientos que rigen a la educación, a nivel nacional e internacional. Si bien el término está en su momento de mayor auge, aún no existen, dentro del contexto de las aulas mexicanas, estrategias específicas que ayuden a impulsar los procesos de inclusión entre los estudiantes. A partir de esto, surge la propuesta de utilizar las clases de educación artística como un medio para lograrlo, esto debido a las similitudes que comparten los objetivos de dicha materia con los planteados para llegar a la educación inclusiva, además de sus características de subjetividad, interdisciplinariedad y adaptabilidad, lo cual facilita que los estudiantes, independientemente de sus capacidades o limitaciones, puedan ser partícipes de los procesos de creación artística.

La inclusión en el contexto educativo

El término inclusión educativa surgió por primera vez en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien en 1990. Dicho tratado establecía que se debía ampliar la cobertura de educación básica alrededor del mundo, así como desarrollar políticas de apoyo en los sectores cultural, social y económico para aprovechar la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y la sociedad.

En la Convención sobre los Derechos del Niño, en el artículo 29, se define que la educación tiene el compromiso de “preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de

los sexos y amistad entre los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena”.

Aunque en esta declaración no se menciona de manera explícita el concepto de inclusión educativa, sí se señala que el niño debe formarse para ser parte de una sociedad, la cual, inevitablemente, es diversa. Esta formación debe darse en un ambiente de tolerancia y respeto hacia las diferencias. El niño debe educarse en la diversidad, con el fin de que pueda aceptarla, respetarla y admirar las contribuciones que puede tener en su vida.

En años más recientes, el término apareció en la Declaración de Icheon, en el año de 2016. El subtítulo de ésta era “Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”.

Dentro de ésta, se establece que “la inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora”.

Se reconoce que la educación es la clave para lograr cambios significativos en la sociedad. En los espacios educativos no sólo deben formarse profesionistas, se debe preparar a ciudadanos que pronto desarrollarán un papel en su entorno y tendrán la posibilidad de causar un impacto, ya sea negativo o positivo, en él.

En esta misma Declaración, se establece que la educación tiene por obligación “hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y desigualdades en el acceso y la participación y los resultados del aprendizaje”. Algo que vale la pena resaltar es que no sólo se habla

del acceso a los centros educativos, sino de la permanencia y el logro de aprendizajes significativos. No basta que se asegure la admisión a todos los alumnos, se debe garantizar que la experiencia escolar sea de utilidad y de valor para cada uno de los estudiantes.

En el contexto nacional, actualmente en el Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana, emitido el 11 de mayo de 2019, se menciona que la educación será “democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural y de excelencia”.

De mismo modo, se establece que una de las mejoras que se buscan a través del modelo, con referencia al anterior (Nuevo Modelo Educativo 2017), es que se garantice la inclusión y la equidad para el acceso a materiales educativos con el fin de que los grupos en desventaja tuvieran una experiencia escolar adecuada que responda a sus necesidades.

A pesar de esto, no se menciona dentro del modelo una estrategia en específico que se pueda poner en práctica dentro de las aulas para poder incentivar la inclusión en el grupo, entre todos sus integrantes. He ahí que surja la necesidad de encontrar una alternativa concreta para poder facilitar esto.

Integración vs inclusión: dos conceptos muy distintos

Una de las problemáticas principales al hablar de la inclusión educativa es que, aun ahora, se confunde el término con la integración educativa. Se debe considerar que la inclusión es un concepto más amplio, pues se refiere a todos los integrantes de un grupo, sin importar su nivel de capacidad, situación económica, desempeño académico, condición social, etcétera.

La integración, sin embargo, se refiere a la inserción de personas con necesidades educativas especiales a centros de educación “regulares”. Si bien la inclusión también toma en cuenta a estos individuos, no deja de lado a los otros integrantes.

La inclusión no niega que existen grupos vulnerables que requieren de mayor atención y de adecuaciones a las prácticas educativas que el resto de los niños. De hecho, exige que se haga una evaluación diagnóstica donde se identifiquen las necesidades de todos, con el fin de terminar con la enseñanza hegemónica.

Gerardo Echeita (2006), autor principal en lo referente al tema de la inclusión, se refiere a este término como un derecho que es inherente a todos los niños y niñas, el cual

garantiza el acceso y la permanencia en un centro escolar independientemente de factores tales como el nivel de capacidad, origen étnico, nivel socioeconómico, etcétera.

Si bien garantizar el acceso es el principio de la inclusión, la tarea no debe terminar ahí. Se debe asegurar la conclusión exitosa de todos los estudiantes. La inclusión, además de ser una manera de desarrollo integral y de cubrir los derechos de los niños, es un medio para reducir los índices de deserción educativa, pues, al disminuir las desventajas de los integrantes, hay más posibilidades de que no se abandonen los estudios antes de culminar el nivel educativo.

De acuerdo con Mel Ainscow (2002), esta debe de ser una reforma que apoya y da la bienvenida a la diversidad de todos los estudiantes. Es decir, cualquier persona, independientemente de sus contextos.

La palabra reforma demanda una reestructuración completa del currículo, repensando los métodos de enseñanza-aprendizaje. Cabe recalcar que la inclusión no quiere decir que los contenidos de las clases deban cambiarse, sino que se deben buscar métodos que sean efectivos y representen un reto acorde a las habilidades de cada estudiante (Echeita, 2006).

Obviamente, el reto también se presenta hacia los docentes. Los obliga a capacitarse de manera continua, con el propósito de poder atender la diversidad con la que se puede encontrar en su aula, de modo que se pueda asegurar que todos los estudiantes puedan llegar a los objetivos esperados y adquieran experiencias significativas de aprendizaje.

Aprendiendo de la diferencia: el mayor tesoro de la inclusión

Si bien el desarrollo académico es algo importante de la inclusión, posiblemente uno de los logros más grandes de estas prácticas es la convivencia y el aprendizaje colaborativo y mutuo.

Cuando la integración comenzaba a implementarse dentro de las aulas, se planteaba que los alumnos con limitaciones pudieran adquirir los mismos conocimientos que otros niños de su edad y tuvieran la oportunidad de convivir con ellos, pensando que serían los más beneficiados al tener la posibilidad de estar en un entorno “normal”.

La inclusión busca que todos pueden aprender de todos. Si bien los estudiantes que presentan dificultades tienen la oportunidad de poder convivir y aprender del

resto del grupo, también los compañeros pueden hacerlo de estos miembros del aula. Mediante la diversidad pueden adquirir distintas perspectivas y puntos de vista que son muy diferentes del suyo, logrando desarrollar un sentido de empatía hacia el otro y, de este modo, desarrollando actitudes de respeto, aceptación y tolerancia.

Este es uno de los motivos de que la inclusión se considere como el modelo educativo ideal para el desarrollo de los estudiantes. Según Casanova y Rodríguez (2009), la inclusión está en consonancia con las reglas y principios que deberían regir a la sociedad, tales como la valoración y la defensa de las diferencias y la diversidad.

Educar con la diferencia, y aprendiendo de la diversidad, entrena a los niños para que, posteriormente, se integren a la sociedad e impacten en ella de manera positiva.

Para poder facilitar esto dentro del aula, se debe dar cabida a la diversidad. Saiz (2009) habla sobre los agrupamientos heterogéneos. Es decir, dentro de un mismo grupo se debe contemplar a niños con diferentes niveles de capacidad y con distintas habilidades.

En las aulas es común ver, hasta la fecha, agrupamientos de niños que tienen características en común. Por ejemplo: los niños con buen rendimiento académico están con aquellos que tienen logros similares; los niños percibidos como “problema” son agrupados juntos; los niños con dificultades de aprendizaje con compañeros que también los tengan, etcétera.

Este tipo de prácticas no aportan a la inclusión, pues, de entrada, se segrega a los estudiantes de acuerdo con características determinadas. Además, limita el contacto con la diversidad y acentúa las diferencias que ya existen entre ellos.

En un aula inclusiva, cada equipo debe contar con elementos diversos. Esto obligará a los niños a tener contacto y a aprender a lidiar con las diferencias que lo rodean.

El trabajo cooperativo es otro elemento que Saiz (2009) considera importante para desarrollar la inclusión dentro del aula escolar. De nada sirve tener un agrupamiento diverso si las actividades son pensadas para llevarse a cabo de manera individual.

Esta modalidad de trabajo es vista como inclusiva, ya que supone un reto para todos los miembros del grupo. Al realizar actividades de modo cooperativo, no solamente entran en juego las habilidades y capacidades de los integrantes del equipo respecto a lo académico, sino que, también, están presentes las diferentes personalidades y preferencias que cada uno de ellos tiene.

Trabajar en equipo supone llegar a acuerdos y consensos, así como una capacidad para poder resolver los conflictos que, posiblemente, podrían darse al convivir con estas personas provenientes de contextos tan diferentes y con una manera diferente de hacer las cosas.

Todo esto no podría lograrse de hacer las actividades de manera individual. Trabajar en equipo se enfoca más en el desarrollo integral y comunitario que se da dentro del aula.

Otro elemento importante dentro del trabajo cooperativo, y que se relaciona con la apreciación de la diversidad, es la valoración de cada uno de los compañeros. Al contar con diferentes cualidades y características, los niños comienzan a identificar las contribuciones y las fortalezas de sus compañeros, lo cual los hace ver la importancia que tienen en las dinámicas en clases.

De este modo, comienzan a verlos como parte importante de su entorno. Se reconoce que, si uno de ellos falta, la dinámica no sería igual, por lo que su trabajo es reconocido.

Esto no solamente impacta en el grupo o en el equipo de trabajo, sino también en el autoconcepto de los estudiantes. Sentirse valioso lo motivará a seguir trabajando y generará en la confianza para continuar esforzándose en sus actividades, obteniendo más logros y aprendizajes significativos.

Exclusión e inclusión: dos caras de la misma moneda

Es importante recalcar que no puede hablarse de inclusión si no existe, también, la exclusión. Si bien ambos conceptos son diferentes, forman parte de un proceso y, como lo define Popkewitz *et al.*, “son caras de una misma moneda” (2006).

Según este autor, a pesar de que ambos términos funcionan como un complemento, comprenden dos dimensiones diferentes que, por lo general, conducen a la homogeneización del contexto educativo (Popkewitz, 2006).

Además, expone que las prácticas que los sistemas educativos ponen en acción con el propósito de incrementar sus índices de inclusión tienen un trasfondo que surge, en su mayor parte, de ideas de discriminación y exclusión. Es decir, en un esfuerzo por reducir algunas prácticas excluyentes surgen otras manifestaciones de exclusión de las cuales no se tenía conocimiento.

Esto se debe, principalmente, a que identificar las prácticas de exclusión es bastante complicado. De acuerdo con

la UNESCO (2012), las formas de exclusión varían según el contexto en el que se den. Lo que para algunas personas puede ser considerado como una conducta excluyente, para otros puede no serlo.

Sin embargo, existen pautas para poder identificar este tipo de prácticas. Por ejemplo, hay grupos que son marginados en la mayoría de los contextos, tales como las personas que viven en situaciones de pobreza, aquellos con una posición social no favorecida, personas provenientes de otro grupo étnico, entre otros.

La exclusión, en resumen, significa dejar de lado a aquellas personas o poblaciones por ser diferentes. Esto deriva del poco aprecio y valoración a la diversidad que aún predomina no solamente en la sociedad, sino también en el contexto educativo.

Si se suma lo difícil que es identificar situaciones de exclusión con el desconocimiento del concepto de inclusión al que se hizo mención al principio de este texto, deriva en que no se tenga en claro qué prácticas son las que deben evitarse y reducir dentro de los espacios educativos. Es aquí donde se recomienda, también, que se otorgue una capacitación pertinente a los actores educativos.

Popkewitz además menciona que la exclusión-inclusión es un ciclo que no tiene un final. Si bien algunos alumnos serán incluidos dentro de las dinámicas en los grupos de clase, otros quedarán fuera o no tendrán el mismo nivel de experiencias significativas, debido a que los nuevos miembros, aquellos a los que se busca incluir, tomarán el centro de las prácticas.

Esta idea es errada y queda refutada por los teóricos que aseguran que la educación inclusiva es de ayuda para todos los miembros de la comunidad educativa.

Incluir nuevos miembros y brindarles la atención que necesitan para poder llegar a los objetivos de aprendizaje esperados para el curso no significa que se les reduzca la atención a los estudiantes “regulares”.

Si bien es cierto que a los estudiantes que presentan necesidades especiales se les debe prestar más atención con el fin de que tengan experiencias de aprendizaje significativas y exitosas, no quiere decir que se le dejará al resto de los miembros del grupo sin acompañamiento.

La inclusión supone brindarle a cada estudiante los recursos y herramientas que requiera para poder aprender. Los niños que son considerados como “regulares” no necesitan del mismo nivel de atención que uno que presenta limitaciones o condiciones que le impiden llevar a cabo los

procesos de aprendizaje de la misma manera y al mismo ritmo que al resto del grupo.

Si se están buscando estrategias de inclusión, es porque se tiene un problema de exclusión al que se busca entender. Es cierto que se busca reducir el índice de exclusión que existe, pero no se debe perder de vista que la exclusión es algo imposible de erradicar por completo.

Como expone Estivill (2003), todos en algún momento han sido excluidos de algún grupo o alguna situación. No todas las personas pueden formar parte de algo, no sería práctico ni funcional para ningún tipo de grupo y asociación. Se entiende que existen algunos grupos que demandan ciertas características de sus miembros e, incluso, los intereses de las personas son distintos, y tampoco es que toda la gente tenga el interés de ser incluido en determinados grupos. Sin embargo, todos deberían tener igualdad de oportunidades para acceder, y los criterios por los que se seleccionan los miembros no deberían ser por aspectos tales como el grupo étnico, el contexto social o económico, preferencia sexual, color de piel, etcétera.

Las manifestaciones de exclusión dentro del aula

Como ya se mencionó, identificar las prácticas de exclusión es complicado, debido a la diversidad y sutileza con la que pueden presentarse. Sin embargo, hay algunas prácticas concretas que pueden observarse dentro de los centros escolares.

Yubero (2009) define el rechazo como el principal indicador de exclusión. Hacer entender, de manera explícita, a través de acciones o palabras que alguien no es bienvenido en un grupo. Aunque puede también tomar un tinte sutil al simplemente ignorar al integrante y no considerarlo como parte del grupo.

Ignorar a un niño supone no tomar en cuenta sus ideas y opiniones en procesos de toma de decisiones ni incluirlo en experiencias de aprendizaje significativas, como los grupos de estudio o los equipos de trabajo.

También se limita el desarrollo de sus capacidades socioemocionales, pues se le impide interactuar y crear lazos y relaciones con el resto de sus compañeros, lo cual provoca que no pueda socializar dentro del espacio escolar.

Mel Ainscow y Tony Booth, en su INDEX para la inclusión, exponen que la exclusión que tiene lugar en las instituciones ha sido profundamente absorbida por las

culturas a lo largo de los años, lo cual se refleja en el trato que dan a las personas y las respuestas que éstas obtienen.

Ainscow y Booth también destacan que la discriminación en las instituciones no se limita al racismo. Hacen referencia, principalmente, a la manera en la que éstas ponen en desventaja a una persona por motivos personales. Esto constituye una barrera de participación, la cual puede obstaculizar el aprendizaje.

Esto quiere decir que la exclusión y el rechazo que experimentan se extienden a situaciones más sutiles. Incluye aspectos que algunas veces pueden parecer pequeños, en los que las instituciones ponen en desventaja a los estudiantes por cuestiones como género, el modo en el que se visten, clase social, la religión que profesan, sexualidad, etcétera.

Estas desventajas suponen una barrera de participación, la cual, a su vez, se transforma en una barrera para el aprendizaje. Las barreras son obstáculos que no permiten que el niño pueda alcanzar su máximo potencial y les impiden alcanzar los objetivos de aprendizaje y los aprendizajes esperados.

La exclusión educativa no hace referencia solamente a los niños “no escolarizados”, es decir, a aquellos que no tienen acceso a la educación. También se refiere a los niños a los que no se les proporcionan las herramientas y las oportunidades educativas iguales a las del resto de sus compañeros.

La exclusión puede darse en cualquier momento del proceso educativo, no existe una etapa determinada donde se presente con mayor frecuencia. Falta, sin embargo, recopilar datos sobre los índices de exclusión, pues todos los indicadores y las cifras que se dan son demasiado vagos y poco precisos.

En busca de una estrategia de inclusión

Como se mencionó anteriormente, en los lineamientos que rigen la educación, si bien se menciona el concepto de “inclusión”, no se han identificado, hasta el momento, estrategias o propuestas que puedan permitir incentivar prácticas inclusivas dentro del aula.

Esto se debe, en mayor parte, porque cada aula tiene sus propias necesidades. Cada salón de clases tiene particularidades que debe atender. Dictar una sola estrategia sería intentar homogeneizar la práctica educativa, y no se atendería la diversidad que existe en el grupo, que es uno de los objetivos principales de la inclusión educativa.

Existen criterios y sugerencias que algunos autores han hecho sobre prácticas docentes inclusivas y, claro, lineamientos y políticas que incluyan a cada sector de la población. Sin embargo, no se hace mención de la inclusión que debe darse entre los compañeros de clase.

Si bien tener la política y la pedagogía necesarias es importante para poder atender a la diversidad que existe en el sistema educativo del país, no debe perderse de vista que los niños deben convivir con sus compañeros la mayor parte del día.

En la escuela se preparan para posteriormente integrarse a la sociedad y desarrollarse en ella. El sistema educativo tiene la obligación de prepararlos, desde la etapa inicial, para respetar las diferencias y convivir con ellas, sobre todo por el contexto en el que nos encontramos.

México es un país diverso por naturaleza. Se tienen, dentro del mismo territorio, distintas culturas, grupos étnicos, lenguajes, tradiciones, contextos sociales, condiciones económicas, etc. Encontrar y establecer un solo modelo de educación inclusiva que pueda satisfacer las necesidades de cada uno de los participantes sería imposible.

Debido a esto, se deben buscar alternativas que puedan ser flexibles y adaptables a los diversos contextos que existen dentro del sistema educativo nacional.

La educación artística: una posible solución

Como se planteó al inicio del texto, a pesar de la tendencia en la que se encuentra actualmente la palabra “inclusión”, no se mencionan estrategias precisas para poner en práctica dentro del aula. Es por eso que es urgente proponer opciones para facilitarla. Una de ellas podría ser la educación artística.

En primer lugar, debe mencionarse la poca importancia que se le da a dicha materia dentro de las escuelas. En el artículo “Retos de la educación artística en el siglo XXI en México”, de Colorado Araujo (2014), se resaltan las dificultades por las cuales atraviesa este módulo. Uno de ellos es el poco apoyo que se le da al papel de la educación artística por parte del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) y el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (Fonca), los cuales tienen la tarea de dar impulso a escuelas de iniciación artística y a la divulgación de las artes y su enseñanza, pues no se preocupa por hacerlo en el nivel básico de educación.

Otra limitante para la educación artística son las pocas horas de las que dispone en el plan de estudios, apenas una hora por semana. Es un tiempo muy reducido, y más si se le compara con la carga curricular en artes que llevan otros países, en especial aquellos de la Unión Europea. Cabe destacar que, en algunos centros escolares, ni siquiera se cuenta con un profesor que imparta la materia. En estos casos, en ocasiones, son los maestros regulares de grupo quienes se encargan de dar estas clases. En otros casos, ni siquiera se molestan en buscar alternativas para cubrir esos contenidos, y la hora destinada a la materia se utiliza para realizar otras actividades.

Además de esto, las artes y, en específico, la educación artística tienen potencialidad para facilitar las prácticas de inclusión. Esto de acuerdo con diversos teóricos especialistas en el tema.

Esta propuesta surge de la idea de Touriñán (2016) de que las artes, a nivel primaria, no se enfocan en la formación de profesionales en esta área, sino que son un elemento de formación para el desarrollo integral del niño.

La educación artística en la educación primaria, si bien es cierto que busca despertar la creatividad y comenzar a potenciar el talento para ciertos estudiantes que posean habilidad para la creación de arte, es, más que nada, un medio de intervención para lograr el desarrollo de habilidades y capacidades tanto académicas como personales, que puedan utilizar en un futuro.

En el proceso de creación artística en este nivel no se le otorga tanto peso a los productos que se obtienen al final. Lo que realmente importa es la experiencia y lo que hayan aprendido durante ésta y las potencialidades que pueda llegar a desarrollar.

Touriñán también ve a la educación artística como un elemento formativo en la educación primaria. Sostiene que su enseñanza favorece la adquisición y el desarrollo de valores y otras virtudes tales como la inteligencia, la voluntad, la afectividad, la operatividad, la proyectividad y, claro, la creatividad.

Dentro de las potencialidades que la educación artística puede tener para facilitar la inclusión dentro del aula está la variedad de maneras diferentes que existen para elaborar un producto. En palabras de Eisner, “una lección que enseñan las artes es que puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema” (2004: 239).

A partir de esta idea, la educación artística ayudaría a los estudiantes no sólo a participar dentro de su grupo de

pares e involucrarse más en los procesos de aprendizaje, sino que, además, fomentaría el desarrollo de la creatividad en la resolución de problemas, habilidad que podrá serle de mucha ayuda en todos los aspectos de su vida.

Otro principio que podría considerarse como “inclusivo” dentro de la educación artística es la del trabajo cooperativo. Ya se mencionó con anterioridad que Saiz lo considera como un elemento clave para llegar al aprecio de la diversidad y el desarrollo de la empatía.

Gómez (2014) también señala que esto es importante cuando se habla de educación artística. Para él no tiene importancia la expresión artística que se utilice, sino que se lleve a cabo de manera grupal. Otro aspecto a señalar sobre lo expuesto por la autora es que el estudiante debe aprender a relacionar su propia vida con la colectiva. Esto quiere decir que pertenecer a un grupo no significa desligarse completamente de su identidad. De hecho, se alienta el autoconocimiento y la construcción del “yo” como uno de los primeros pasos para lograr la inclusión.

Posiblemente uno de los elementos principales que vuelven a la educación artística el medio idóneo para llegar a la inclusión es el de la subjetividad. Jiménez (2018) argumenta que, al no existir una manera “correcta” de hacer arte, los estudiantes tienen mayor confianza para trabajar sin temor a equivocarse o a recibir regaños por parte del profesor.

Esta subjetividad, también, la vuelve una estrategia flexible. El arte puede ser realizado por cualquiera, sin importar el contexto en el que se encuentre y, como ya se mencionó, tampoco importa el nivel de talento artístico que posea, porque, cuando se habla de educación artística, es un elemento formativo.

El arte como experiencia

Ya se mencionó que el arte debe ser percibido como una experiencia más que como un producto. Esta característica es, posiblemente, la que más debe resaltarse en esta propuesta.

Si se ve a la educación artística como un medio para poder desarrollar prácticas inclusivas dentro del salón de clases, entonces la relevancia no puede adjudicarse al producto. El proceso que se siguió para llegar a él debe ser en donde se observen conductas de inclusión, y es a lo que el profesor debería prestar mayor atención.

Se habla de que el arte debe ser una experiencia significativa para aquel que lo practica. Desarrollar la in-

clusión podría otorgarle ese significado. El profesor puede facilitar que los estudiantes tengan, durante la elaboración del producto, diversas experiencias que lo ayuden en su formación integral.

Dentro de la experiencia artística deben estar involucrados los sentimientos y las emociones. Después de todo, algo que caracteriza al arte es que debe despertar el lado emocional no solamente del espectador, sino, de igual manera, del autor.

El desarrollo y el trabajo de la emocionalidad, tanto en el aspecto personal como en el colectivo, pueden ayudar a desarrollar estos sentimientos de empatía y de cambio de perspectiva.

Este cambio de perspectiva puede derivar en el desarrollo de la empatía, la cual es uno de los elementos principales mediante los que se puede llegar a la inclusión. Para esto, el profesor debe establecer temáticas que puedan ayudar a abordar el tema.

Por ejemplo, si lo que se va a hacer es una obra teatral, el docente debe buscar guiones que contengan aspectos relacionados con la empatía. O, mejor aún, elaborar uno junto con sus estudiantes (Jiménez, 2017).

La participación dentro de la experiencia artística

Cabe mencionar que algo que debe estar presente en todas las prácticas inclusivas debe ser la participación y el involucramiento del niño en las actividades.

La participación es considerada por Ainscow y Booth (2002) como uno de los elementos más importantes de la inclusión educativa. Argumentan que, si un niño participa, quiere decir que tiene la confianza y la seguridad de hacerlo, además de que ayuda a su desarrollo académico y contribuye a la valoración de sus logros y esfuerzos.

En el proceso de creación artístico también se debe cuidar que todos los niños participen. Sin embargo, no se le debe forzar a hacer tareas que ellos no quieran llevar a cabo. El arte debe verse como algo placentero y seguro (Winner, Goldstein y Vincent, 2013).

Esto no quiere decir que se le deba brindar libertad al niño para permanecer al margen durante el proceso, o que se le permita llevar a cabo otras actividades que no corresponden a lo que se está haciendo. Se le debe involucrar buscando diferentes alternativas que satisfagan sus gustos, pero que, al mismo tiempo, tengan que ver con la actividad que se está realizando.

Volviendo al ejemplo de la obra de teatro: si un niño no quiere aparecer en el escenario, se le pueden asignar otras tareas, como elaborar la escenografía o el vestuario, hacer carteles promocionales o panfletos que promocionen el evento, ser el encargado del sonido, etcétera.

De este modo, se respeta la decisión del niño de no actuar, pero, aun así, se le involucra dentro de la actividad. En este aspecto, se involucra, además, el aprecio de la diversidad de la que ya se hablaba anteriormente.

Cada niño tiene habilidades y capacidades diferentes, al igual que preferencias y gustos únicos. Si a alguien se le da mejor el diseño y desea dedicarse a hacer el vestuario, sigue contribuyendo al producto con lo que mejor puede hacer.

Al final, aunque todos se dediquen a tareas diferentes, se deben unir para llevar a cabo la obra. La valoración de la diversidad también entra aquí: el producto final no sería el mismo si no se tuvieran las habilidades de todos los miembros del grupo para contar con todos los elementos que se necesitan.

El propósito de los agrupamientos diversos es precisamente ése, el que todos los miembros se vean como partes complementarias de un sistema en el que todos desempeñan un papel importante (Saiz, 2009).

Lo mismo pasa con las orquestas o agrupaciones musicales. Cada uno de los integrantes tiene una tarea distinta para hacer una presentación posible: se tocan diferentes instrumentos para poder crear la melodía, hay encargados de sonido, de hacer publicidad para los eventos, todo un equipo que, si bien tiene distintas responsabilidades, debe trabajar en conjunto para lograr un objetivo en común.

La individualidad de trabajar en equipo

Se ha hecho hincapié en que el trabajo en equipo y el sentimiento de pertenencia es importante en el desarrollo de la inclusión, también lo es el sentido de la individualidad.

El trabajo colaborativo ayuda a la persona, en lo individual, a darse cuenta de sus fortalezas, habilidades, valores y, también, de aquellos aspectos en los que necesita ayuda.

El reconocimiento del valor de cada persona es algo de importancia en la creación del autoconcepto y el desarrollo de la autoestima. Al tener a un grupo de personas que reconozcan el trabajo hecho y los logros que se tienen a lo largo del proceso, la persona comienza a darse cuenta de lo mucho que vale en lo individual.

Verse como un miembro de una comunidad o un grupo no debe significar que se pierda la identidad personal. Al

contrario, debe reforzar la individualidad de cada uno de sus miembros y reconocer la diversidad.

Y es que la inclusión no se debe percibir como ser ciegos a las diferencias. Por años se ha tratado de imponer la igualdad como algo que elimina la diversidad y trata de imponer que todas las personas son iguales.

Esto es un error al hablar de la inclusión. Ignorar la diversidad es, de hecho, una práctica de exclusión. Da a entender que no hay cabida para la diferencia y que las personas deben forzarse a encajar en el estereotipo dominante de la sociedad en la que se desarrollan.

Si esto se traslada al contexto educativo, no solamente afectaría la individualidad de los estudiantes, sino que limitaría los logros académicos y el aprendizaje significativo. Se deben buscar métodos de enseñanza diferenciados que puedan responder a las necesidades del grupo y atender la diversidad que se tiene.

La inclusión obliga no solamente a aceptar la diferencia, sino a valorarla, incentivarla y celebrarla, viéndola como una oportunidad de aprender para todos los integrantes del grupo. Como ya se estableció, eso es, seguramente, lo más significativo cuando se habla de la inclusión educativa.

Conclusiones

Si se quiere llegar a tener prácticas de inclusión dentro del espacio escolar, se deben buscar estrategias para implementarla. Si bien las políticas educativas han ido cambiando, poco a poco, a favor de la inclusión, faltan métodos pedagógicos diferenciados y estrategias de inclusión dentro del aula de clases.

La educación artística es una potencial estrategia para facilitar la inclusión entre los estudiantes. Esto, desde luego, si se cumplen ciertos criterios y se lleva a cabo de una manera pensada para ser inclusiva. El arte, por sí solo, no garantiza un medio de inclusión.

En primer lugar, la educación artística representa una alternativa factible porque se encuentra dentro del currículo de la educación primaria. En teoría, todos los centros escolares deben tener, al menos, una hora de esta materia a la semana.

Esto quiere decir que, de manera obligatoria, todos los estudiantes deben estar presentes en clase. No exige que se abra un espacio extra o que los estudiantes expandan su jornada escolar. Es un recurso con el que ya

se cuenta y al que, lamentablemente, se le ha dado poca importancia.

Otro aspecto importante es la flexibilidad que se tiene al utilizar los lenguajes artísticos. La subjetividad que caracteriza al arte permite que cualquier persona pueda ser partícipe del proceso de creación, ya que no existe una forma correcta de hacer arte.

No se debe perder de vista que, sea cual sea el lenguaje que se piense poner en práctica dentro del aula, éste tiene que llevarse a cabo de manera cooperativa, respondiendo a uno de los criterios principales para la inclusión educativa.

De hecho, la educación artística comparte bastante con la inclusión educativa, ya que da espacio para la diversidad, tanto de capacidades y habilidades, como de técnicas y métodos.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). "Developing inclusive education systems: what are the levers for change?". *Journal of Educational Change*, 6(2), 2-16. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/44838506_Developing_inclusive_education_systems_What_are_the_levers_for_change>.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Reino Unido: CSIE.
- Colorado Araujo, A. (2014). "Retos de la educación artística en el siglo XXI en México". *Revista Electrónica Universita*, 3(7), 117-132.
- De Derechos Humanos, D. U. (1948). Organización de las Naciones Unidas. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General, 217.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Estivill, J. (2003) *Panorama de la lucha contra la exclusión social: conceptos y estrategias*. OIT, Ginebra.
- Gómez de la Errecha Cohas, M. (2014). "El potencial de la educación artística en la participación e inclusión: una aproximación crítica a la conformación de sujeto pedagógico". *Investigación y Postgrado*, 29, 61-81. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/html/658/65848281004/>>.
- Jiménez, L. (2017). *Arte para la convivencia y educación para la paz*. México: Fondo de Cultura Económica.

Popkewitz, T. S., Olsson, U. y Petersson, K. (2006). "The learning society, the unfinished cosmopolitan, and governing education, public health and crime prevention at the beginning of the twenty-first century". *Educational Philosophy and Theory*, 37(4), 431-449.

Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. España: Grao.

Stainback, S. y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea, España.

Touriñán, J. M. (2016). "Educación artística: Sustantivamente 'educación' y adjetivamente 'artística'". *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 19(2), 45-76.

UNESCO (2012). *Addressing Exclusion in Education: A Guide to Assessing Education Systems Towards More Inclusive and Just Societies*. Francia. UNESCO. Recuperado de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073e.pdf>>.

UNESCO (2000). Declaración de Dakar. UNESCO.

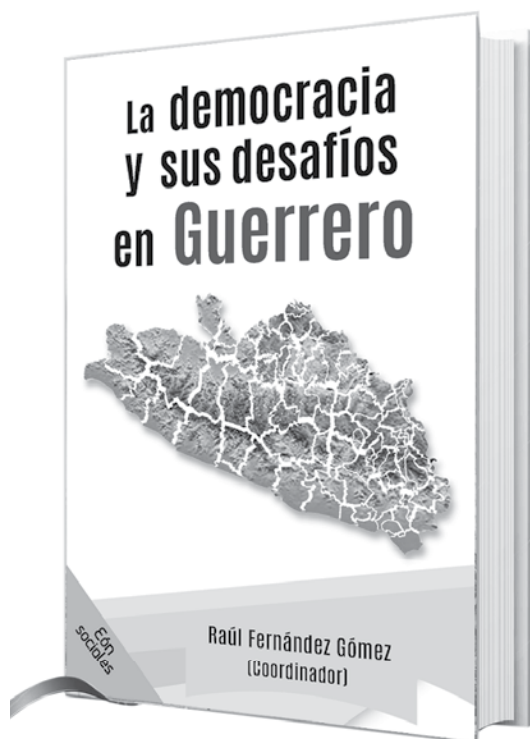
UNESCO (2015). Declaración de Incheon. UNESCO.

Winner, E., Goldstein, T. y Vincent, S. (2013). ¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística. París, Francia: OCDE.

Yubero, S. (2009). *Exclusión: nuevas formas y nuevos contextos*. España: Universidad de Castilla-La Mancha.

Novedad

Ediciones
EÓN



La democracia y sus desafíos

Raúl Fernández Gómez
(Coordinador)



De venta en Ediciones Eón:

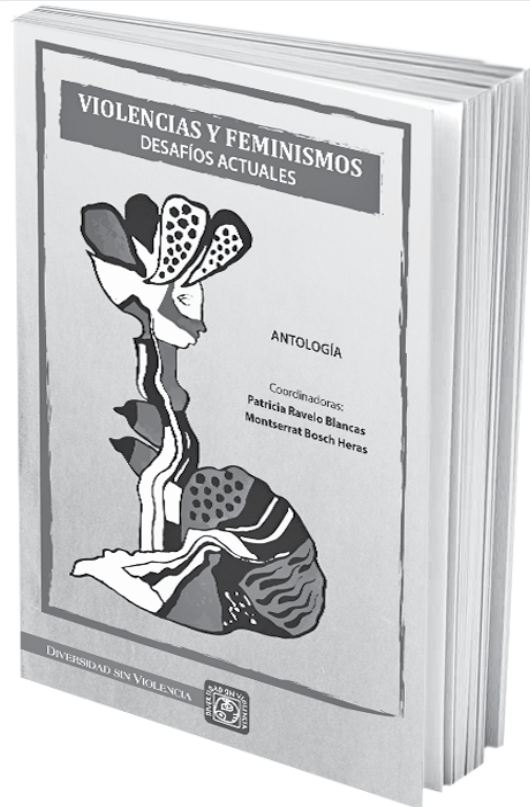
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

Novedad editorial

Violencias y feminismos

Desafíos actuales

Coordinadoras:
Patricia Ravelo Blancas
Montserrat Bosch Heras



THE UNIVERSITY OF TEXAS AT EL PASO
DEPARTMENT OF SOCIAL WORK



CULTURA **FONCA**
SECRETARÍA DE CULTURA

De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneon.com.mx • www.amazon.com

A nuestros colaboradores

Como órgano de expresión de los esfuerzos de investigación que se abocan al estudio riguroso del presente, los artículos que en **EL Cotidiano** se publiquen deberán dar cuenta, en lo posible, de los logros o resultados del trabajo de investigación que realizan los autores respecto a problemáticas actuales del acontecer nacional, con un sustento empírico amplio (sistematizado en cuadros, gráficas, recuadros, etc.), independientemente del enfoque teórico-metodológico empleado.

Todas las contribuciones recibidas serán enviadas a dos pares académicos, quienes dictaminarán de forma anónima si el documento:

- a) Debe ser publicado tal y como está por su coherencia, estructura, organización, redacción y metodología.
- b) Puede ser publicado con modificaciones menores.
- c) No debe ser publicado debido a que no reúne los requerimientos del contenido de la revista **EL Cotidiano**. En caso de controversia en los resultados, se enviará a un tercer dictaminador, cuya decisión determinará la publicación o no de la contribución. Los resultados de los dictámenes son comunicados a los autores.

El sistema de arbitraje para **EL Cotidiano** recurre a evaluadores tanto internos como externos a la entidad que la publica, quienes son investigadores y profesores con reconocido prestigio nacional e internacional, implementando así un sistema objetivo para sus evaluaciones.

De acuerdo con las políticas de **EL Cotidiano**, para salvaguardar la confidencialidad tanto del autor como del dictaminador de los documentos, así como para asegurar la imparcialidad de los dictámenes, éstos se realizan con el sistema *doble ciego* y los resultados se conservan bajo el resguardo de la Coordinación de la revista.

El Consejo de Redacción y el editor de la revista se reservan el derecho a cambiar o introducir títulos y subtítulos a los artículos, así como realizar la corrección de estilo correspondiente; asimismo, el Consejo de Redacción se reserva el derecho de devolución de originales.

Con objeto de facilitar y optimizar el proceso de edición, los trabajos propuestos para su publicación deberán sujetarse a las siguientes normas:

1. Ser inéditos y presentados preferentemente en español. Los artículos que se reciban para su posible publicación deberán ser resultado de una investigación científica en la que los autores participen. Los textos en la forma y contenido en que se postulen deberán ser originales.

2. Acompañarse de una ficha que contenga los siguientes datos del autor(es): nombre completo, dirección, número telefónico, correo electrónico, grado académico y disciplina, institución donde labora, área de investigación, datos del proyecto en curso y referencia de sus principales publicaciones.

3. Salvo petición expresa del Consejo de Redacción, la extensión de los artículos será de entre 20 y 30 cuartillas de texto foliadas (doble espacio, 27 renglones y 65 golpes de máquina por línea), o bien, de un número de caracteres entre los 33 mil y 43 mil.

4. Los trabajos deberán ser presentados en original, por duplicado, y enviados a la dirección electrónica: <cotid@correo.azc.uam.mx>, preferentemente en formato Word 7.0 o anterior, Excel 7.0 o anterior, Photoshop CS3 o anterior (MAC), Illustrator CS3 o anterior (MAC), e InDesign CS3 o anterior (MAC).

5. Cada artículo deberá iniciar con una síntesis del contenido a tratar, cuya extensión sea de entre siete y diez líneas (entre 450 y 600 caracteres). Se indicarán también al menos dos palabras clave de identificación temática del trabajo.

6. Los artículos deberán incluir subtítulos para facilitar la lectura y comprensión del texto.

7. Las referencias históricas, teóricas o metodológicas serán consideradas como apoyo; cuando sea estrictamente necesario hacerlas explícitas, se insertarán por medio de notas al texto. De la misma manera, se evitarán las introducciones largas.

8. Toda referencia bibliográfica dentro del cuerpo del texto deberá hacerse con el sistema Harvard-APA, el cual no las anota a pie de página, sino entre paréntesis: (Ritzer, 1997: 173), para libro; (Fernández, julio-agosto de 2010: 154), para publicación periódica. Las referencias finales se deben enlistar como se muestra a continuación:

- a) Libro: Apellido, A.A. (ed.) (año). *Título del libro*. Ciudad: Editorial. Ejemplo: Rotker, S. (ed.) (2002). *Ciudadanías del miedo*. Caracas: Nueva Sociedad.
- b) Artículos en libros: Apellido, A.A. (año). "Título del artículo". En Apellido, A.A. (ed.), *Título del libro* (páginas). Ciudad: Editorial. Ejemplo: Sáez, C. (1990). "Violencia y proceso de socialización genérica: enajenación y transgresión. Dos alternativas extremas para las mujeres". En Maqueira, V. y Sánchez, C. (comps.), *Violencia y sociedad patriarcal* (1-19). Madrid: Pablo Iglesias.
- c) Artículo en publicación periódica: Apellido, A.A. (fecha). "Título del artículo". *Título de la publicación*, año.volumen(núm), páginas. Ejemplo: Rubin, G. (noviembre de 1986). "Tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". *Nueva Antropología*, VIII(30), 95-146.
- d) Referencia electrónica: Apellido, A.A. [o nombre de la institución] (fecha). "Título del artículo". Nombre de la página. Recuperado de <URL> (consultado el día de mes de año). Ejemplo: Rosales, A. K. (18 de septiembre de 2007). "Intento de feminicidio". Recuperado de <http://www.informarn.nl/especiales/especialfeminicidiojuarez/070918_intentofeminicidio> (consultado el 29 de noviembre de 2007).

9. Los cuadros, gráficas e ilustraciones que se incluyan deberán ser numerados, remitidos desde el cuerpo del artículo y contar con un título breve, señalando en cada caso la fuente de información; asimismo, ser presentados en original, cada uno en hoja separada, en tonos de blanco y negro suficientemente contrastantes, aptos para su reproducción.



NOVEDAD
EDITORIAL

Actividad económica en México Un análisis sectorial

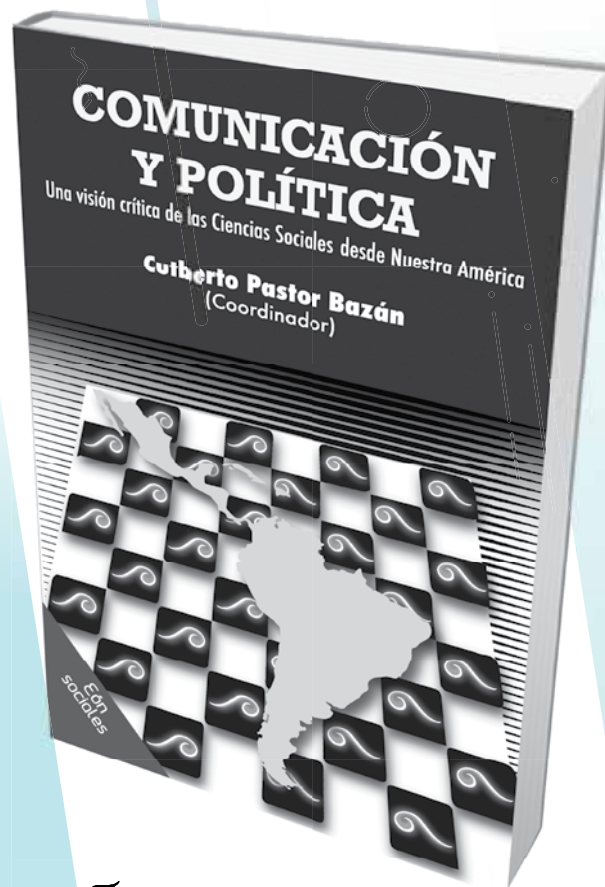
Leobardo de Jesús Almonte
Yolanda Carbajal Suárez
Víctor Hugo Torres Preciado
(Coordinadores)



De venta en Ediciones Eón:
Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneseon.com.mx • www.amazon.com

NOVEDAD

Ediciones Eón



Universidad Autónoma
de Guerrero

PROFEXCE

2020-2021



EDICIONES
EÓN

De venta en Ediciones Eón:

Av. México-Coyoacán 421, Col. Xoco, Alcaldía Benito Juárez, Tel. 55 5604-1204
y en www.edicioneon.com.mx • www.amazon.com

TIEMPO ECONÓMICO

Revista universitaria de economía



Universidad
Autónoma
Metropolitana **AMM**
Casa abierta al tiempo Azcapotzalco