



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN ESTUDIOS DE LA MUJER

**“..... NO SÉ BIEN SI ESO ES VIOLENCIA, PERO ME HIZO
SENTIR MUY MAL”.**

**UNA APROXIMACIÓN AL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO ENTRE
ESTUDIANTES EN LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA No. 275
“JOSÉ MARÍA VELASCO”**

IDÓNEA COMUNICACIÓN DE RESULTADOS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN ESTUDIOS DE LA MUJER**

**P R E S E N T A
SAMANTA NORMA ZARAGOZA LUNA**

DIRECTORA:	DRA. MARTA TORRES FALCÓN
LECTORAS:	MTRA. KATYA BUTRÓN YÁNEZ
	DRA. ANA LAU JAIVEN

ENERO DE 2007.

Agradecimientos

Quiero expresar mi mas profundo agradecimiento a la institución que me ha visto formar desde la licenciatura, la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, así también al CONACYT quienes hicieron posible la realización de esta investigación.

Agradezco infinitamente a mi asesora de tesis, la Dra. Marta Torres Falcón por sus invaluable comentarios y acompañamiento permanente, muchas gracias.

A la Mtra. Katya Butrón Yáñez y a la Dra. Ana Lau Jaiven por el interés mostrado en la lectura de esta investigación, por sus enriquecedoras observaciones y por la solidaridad mostrada en todo momento.

A mi hija Karen y a mi hijo Carlos Raya Zaragoza, gracias por la paciencia, por la espera, por el amor, por compartir conmigo este camino. Ustedes son parte importante de la inspiración y frutos de este trabajo.

A Juan Carlos Raya mi compañero incansable, inseparable, siempre presente en todo momento, gracias Cayo por estar siempre ahí, por existir.

A mi madre María de los Ángeles Luna y a mi padre Roberto Zaragoza Pazos quienes han acompañado e impulsado permanentemente mi formación y a quienes debo mi existencia.

A mis hermanos Iván, Alejandro y Roberto Zaragoza Luna esperando que este logro sea una vía de motivación para ustedes.

A la escuela secundaria José María Velasco y muy especialmente a su director, el profesor Pedro Páramo, gracias por la oportunidad y la confianza en permitirme trabajar en sus instalaciones.

A las (os) estudiantes de la *secu* que me dejaron compartir con ellas (os) la experiencia de ser estudiantes, gracias por su tiempo, su sinceridad, sus confidencias, su paciencia, por dar sentido y razón de ser a este trabajo que es de ustedes.

A la Maestría en Estudios de la Mujer y a sus docentes que enriquecieron con sus comentarios este trabajo, especialmente a las profesoras: Dra. Dora Cardaci, Dra. Mary Goldsmith, Dra. Ángeles Sánchez y nuevamente a la Dra. Ana Lau Jaiven y a la Dra. Marta Torres Falcón, que además de ser mi lectora y asesora de tesis respectivamente, también fueron mis maestras.

A mis amigas y compañeras de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Plantel San Lorenzo Tezonco, quienes animaron y acompañaron en todo momento este trabajo: Ana, Yola, Marie, gracias.

A Jesús, donde quiera que estés amigo, este proceso, la tesis y el título que tanto soñabas son tuyos también. Hasta pronto.

Índice

<i>Tema</i>	<i>Págs.</i>
Introducción	1
Capítulo I. Género y violencia	22
1.1 Género	
1.1.1 Acercamiento y análisis desde diferentes perspectivas	
1.2 Violencia	27
1.2.1 La teoría feminista y su postura frente a la violencia	29
1.2.2 El estudio de la violencia	31
1.2.3 Violencia de género: una propuesta inclusiva	42
Capítulo II. Adolescentes y su paso por la escuela secundaria	46
2.1 Adolescencia: algunas aproximaciones a la construcción de la categoría	
2.2 Ser mujer y ser hombre en la secundaria	51
2.3 La escuela secundaria "José María Velasco"	54
2.3.1 Comunidad educativa y organización institucional	56
Capítulo III. La escuela: un espacio diverso y antagónico	61
3.1 Espacio de socialización y construcción de conocimientos y saberes	
3.2 Espacio de reproducción de relaciones sociales entre estudiantes: amistad, afecto, amor y solidaridad	67
3.3 Espacio de reproducción de jerarquías sociales, de segregación, de exclusión y de violencia	72
3.4 Aproximaciones al tema de la violencia en el ámbito escolar	74
3.4.1 Principales debates	77

Capítulo IV. “.... no sé bien si eso es violencia, pero me hizo sentir muy mal”

4.1	Direcciones de la violencia	81
4.1.1	Violencia intragenérica	83
4.1.2	Violencia intergenérica	102
4.2	Formas de nombrar la violencia	109
4.3	Espacios generadores de violencia: salón de clase, pasillos, patio de la escuela, baños y, de camino a casa	111
4.4	Medidas y acciones expresadas ante actos violentos	114
	Conclusiones	118
	Anexos	130
	Fuentes de consulta	140

“..... NO SÉ BIEN SI ESO ES VIOLENCIA, PERO ME HIZO SENTIR MUY MAL”.

**UNA APROXIMACIÓN AL FENÓMENO DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO ENTRE
ESTUDIANTES EN LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA NO. 275
“JOSÉ MARÍA VELASCO”**

“Ni liberadas ni víctimas, las mujeres estructuramos nuestros espacios, producciones y enlaces sociales y subjetivos en el marco de conflictos de poder con el otro género, donde sin lugar a dudas se nos subordina y nos subordinamos a desventajas objetivas y subjetivas; pero también resistimos y enfrentamos la hegemonía masculina”

Ana María Fernández. *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*, p. 122.

Introducción

En la familia, la iglesia, la escuela, la comunidad, los centros de trabajo, entre muchos otros lugares, cotidianamente se viven, padecen y reproducen acciones violentas. En cada institución social y en cada espacio, la violencia se presenta y manifiesta de maneras y bajo condiciones muy particulares. Condiciones, escenarios y especificidades que es necesario estudiar e investigar si se quiere avanzar en el análisis teórico y metodológico de un fenómeno que cada día alcanza mayores dimensiones.

Socialmente se concibe a la escuela como un espacio donde se educa, se aprende, se construye, se madura; sin embargo, muy pocas veces se analiza como un espacio en el que históricamente se generan y reproducen acciones autoritarias, contradictorias, antagónicas, discriminatorias u ofensivas. Acciones manifiestas a través de la violencia de género, la cual va más allá del ámbito individual, ya que, entre otras cosas, inhibe la participación social y política de las (os) estudiantes, disminuye su rendimiento, origina deserción escolar y dificultades en el aprendizaje, así como la posibilidad de reproducción de modelos violentos para relacionarse y resolver conflictos y diferencias (Medina, 1998).

La violencia de género en el ámbito escolar es un fenómeno minimizado por las autoridades educativas, docentes, madres y padres de familia y por sociedad en general, lo que ha generado el incremento y recrudecimiento de sus expresiones. Además, la ausencia de políticas educativas dirigidas a abordar esta problemática es una manifestación más de la indiferencia y poco interés de las autoridades de nuestro país¹.

Existen instrumentos legislativos internacionales que plasman los derechos de las mujeres con un carácter vinculante, los cuales conciben a la violencia como una de las principales formas de discriminación, lo que obliga, a las instituciones educativas a impulsar acciones en torno al combate de estereotipos sexuales y conductas discriminatorias contra las mujeres. Ante estos compromisos de prevención y lucha en contra de la violencia en el contexto educativo, el Estado mexicano ha trabajado de manera parcial y aislada con énfasis -aunque todavía insuficiente- en el contenido de los libros de texto, pero dejando de lado otro tipo de acciones igualmente importantes como son: la formación docente y de personal administrativo, la sensibilización a madres y padres de familia, el impulso de programas y campañas de sensibilización entre la comunidad educativa.

Son muchos los instrumentos internacionales que han contribuido a la construcción de un marco formal para analizar y tratar de erradicar la violencia contra las mujeres en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Los siguientes son los más importantes:

- *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (CEDAW) aprobada por Naciones Unidas en 1979, suscrita por México el 17 de julio de 1980, y en vigor a partir del 3 de septiembre de 1981. Se trata de un instrumento dirigido a la protección de los derechos de la mujer, que

¹ Un primer intento por iniciar la discusión en torno al análisis del fenómeno en México se llevó a cabo en Hermosillo, Sonora (marzo 2002) a través de la organización del Coloquio "La violencia y sus repercusiones en el ámbito educativo" por la Secretaría de Educación y Cultura del Estado. El evento logró poner en la mesa de discusión el fenómeno, pero no logró concretar acuerdos ni dar seguimiento al tema; sin embargo, dio cabida a la intensificación de posteriores discusiones.

obliga a los Estados participantes a legislar e impulsar políticas públicas y acciones afirmativas tendientes a erradicar y sancionar cualquier tipo de trato diferenciado, excluyente o discriminatorio, incluyendo la violencia.

- *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer, 1993*, primer instrumento que contempló a la violencia contra la mujer como una transgresión a los derechos humanos.
- *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer "Convención de Belem do Pará", 1994*. Instrumento que recoge los planteamientos hechos por la *Convención* y plantea nuevas recomendaciones; es el único de carácter regional cuyo objetivo es la lucha contra la violencia. Al suscribir y ratificar este instrumento, México se comprometió a crear o modificar los instrumentos legales e impulsar mecanismos necesarios para erradicar y detener la violencia contra las mujeres. Fue suscrito y ratificado por el gobierno mexicano el 26 de noviembre de 1996, y entró en vigor el 5 de marzo de 1996.
- *Plataforma y Plan de acción de la Cuarta conferencia mundial de las Naciones Unidas sobre las mujeres, Pekín 1995*. Este documento si bien no es obligatorio jurídicamente establece nuevas recomendaciones para atender la problemática de la violencia contra las mujeres y cuenta con el respaldo simbólico de la comunidad internacional y los organismos de Naciones Unidas.

Los instrumentos internacionales por sí solos no erradican la violencia, pero sí constituyen un marco para las acciones concretas tanto de los gobiernos como de la sociedad civil organizada. Tales acciones se redefinen sensiblemente por los contextos (rurales o urbanos) y el tipo de violencia que se pretende atacar. Los espacios educativos públicos no han ocupado un lugar prioritario.

Violencia en la escuela: Estudiantes

Si bien la violencia de género en el ámbito escolar puede ser sufrida, generada o reproducida por los diversos actores que integran la comunidad educativa, como son las autoridades, docentes, prefectas (os), madres y padres de familia y estudiantes, son estas (os) últimas (os) quienes se encuentran en una posición más vulnerable.

Sin duda alguna, resulta interesante conocer el punto de vista de la población escolar con respecto a la forma en que se expresa la violencia de género, pues generalmente los escasos estudios que existen al respecto retoman las opiniones de docentes y autoridades educativas, pero dejan de lado a los principales actores que enfrentan, padecen o reproducen la violencia de género en el ámbito escolar: las (os) estudiantes.

En esta tesis, la violencia de género es la categoría de análisis que sustenta el desarrollo de la investigación. Por ello resulta necesario analizar las repercusiones que este fenómeno tiene sobre los géneros ya que la violencia es multidireccional: de género masculino a femenino, de masculino a masculino, de femenino a femenino y, en mucha menor medida de femenino a masculino.

La violencia de género evidencia la desigualdad de condiciones en las que se ejerce, se vive y se enfrenta. Es importante subrayar que sus manifestaciones no tienen los mismos efectos, repercusiones, intencionalidad o intensidad, lo cual está determinado por el género al que pertenece quien ejerce y es víctima de violencia.

Por ejemplo, los varones sufren mucha violencia de parte de sus propios compañeros, lo cual también es violencia de género.

Además, la violencia de género permite evidenciar los actos de resistencias que históricamente han permitido a las mujeres enfrentar la hegemonía masculina, aún cuando muchas veces se reproduce y sostiene la posición masculina, a pesar de negarla o estar en contra de ella.

Las características consideradas para la elección de la población estudiantil objeto de estudio fueron las siguientes:

a) Estudiantes (mujeres y hombres) de nivel secundaria.

Considerar el punto de vista masculino y femenino radica fundamentalmente en las categorías de análisis que orienta esta investigación: violencia de género.

b) Estudiantes del turno vespertino.

Este turno concentra a un importante número de estudiantes repetidores, es decir, que por diversas cuestiones (aprovechamiento, abandono temporal, reinserción o indisciplina) han tenido que recurrir alguno de los niveles educativos.

Lo descrito no es una situación general, pero es importante señalarlo ya que esto genera una dinámica diferente en la relación que se establece entre estudiantes. Por ejemplo, la edad promedio de permanencia en la secundaria oscila entre los 12 y los 15 años, mientras que el turno vespertino atiende a estudiantes hasta los 16.

Es importante apuntar que el turno vespertino tiene una carga social muy arraigada. Se le considera conflictivo y con un bajo nivel de aprovechamiento. El cambio de turno (de matutino a vespertino) se impone como castigo a las (os) estudiantes que muestran problemas de conducta o bajo nivel de aprovechamiento.

Es importante mencionar que en la zona donde se encuentra ubicada la secundaria es muy común que se presenten actos delictivos o de violencia por las noches, es decir, a la hora de salida de la escuela.

c) Clase media-baja

Las características del contexto donde se establece la escuela corresponde a un nivel socioeconómico medio-bajo. La zona cuenta con servicios públicos como luz, agua, drenaje, escuelas y centros de salud, pero el nivel educativo promedio de la población se ubica en el 5° grado de primaria, y la actividad económica preponderante es el comercio.

Institución educativa objeto de estudio

En el Distrito Federal, el tema de la violencia en el ámbito escolar ha atraído la mirada y atención de la ciudadanía sobre todo por las manifestaciones extremas de violencia perpetradas entre estudiantes de secundaria. Recordemos el caso reciente de la muerte, por arma de fuego, de una adolescente de secundaria a manos de su compañero, en el mismo salón de clase²; y otro caso, no tan reciente, de violación de una jovencita a manos, también, de sus compañeros de clase, quienes al creerla muerta, la sepultaron. Después afirmaron que “era una presumida y nos quería *“ningunear”*. Nos caía gorda”³. En ambos casos acciones violentas en contra de mujeres, de nivel educativo secundaria y ambos casos también presentados en la Delegación Iztapalapa. Esto determinó de manera sustancia la elección de la institución educativa donde se realizó esta investigación.

Estos fenómenos han llamado la atención y han ocupado las primeras planas de los noticieros y la nota roja. Sin embargo, pocos han sido los esfuerzos por

² Periódico *Crónica*, 18 julio de 2003, México.

³ Periódico *Crónica*, 14 febrero de 1998, México.

investigar los orígenes, alcances y dimensiones de la violencia de género en el ámbito escolar. Inclusive se puede afirmar que es un tema en la agenda pendiente de las teóricas feministas de la educación.

Los aspectos que consideré en la elección de la institución educativa objeto de estudio fueron los siguientes:

a) Escuela secundaria.

La violencia en la escuela se presenta de manera más crítica y con un mayor número de problemas en la denominada escolaridad media, entre los 12 y 15 años de edad (Skiba, 2002), lo que en México equivale a la educación secundaria. Hay que considerar que esta edad puede variar en función de la trayectoria académica de las (os) estudiantes.

El nivel educativo secundaria marca el tránsito entre la niñez y la adolescencia, factor que permite observar de manera más clara las actitudes y acciones que desembocan en violencia de género, en tanto se mostraron de manera más directa y espontánea.

b) Con modalidad de atención mixta.

Un aspecto central de la investigación fue analizar el punto de vista tanto de los hombres como de las mujeres con respecto a la violencia de género. Parto de la premisa de que este fenómeno se fundamenta en la desigualdad construida a través de las diferencias genéricas.

c) Que pertenezca a la zona oriente de la Delegación Iztapalapa.

La elección de la ubicación geográfica responde a los altos índices de violencia que registra la Delegación, concretamente en la zona oriente, donde se ubica la escuela secundaria "José María Velasco". Recordemos además que en esta zona tuvieron lugar los sucesos de extrema violencia entre estudiantes de nivel educativo secundaria descritos anteriormente.

La escuela secundaria 275 "José María Velasco" se encuentra situada a un costado sur del Reclusorio Preventivo Varonil Oriente, en la colonia Puente Ramírez. Esta zona se caracteriza por presentar diversas problemáticas sociales: alto índice de delincuencia, venta de drogas, desempleo y bajo nivel educativo.

Motivaciones personales

Estudiar el tema de la violencia de género en el ámbito escolar responde fundamentalmente a mi preocupación por analizar, para luego poder contribuir a transformar, los espacios de la vida cotidiana impregnados por el fenómeno de la violencia.

Me he desempeñado como docente de nivel educativo secundaria por cinco años y con mucha preocupación y tristeza he presenciado actos inconcebibles de violencia. Con mayor preocupación aún he sido testigo de que, a medida que aumenta el nivel educativo (segundo y tercer año), se recrudecen estas expresiones. alguna vez presencié, a la salida de la escuela, cómo un estudiante de tercer grado agredió a una estudiante de primero con un lápiz, con el cual trataba de levantarle la falda y picarle las nalgas, aun cuando ella iba en compañía de su hermano, de primero. La intimidación que el estudiante de tercero ejerció sobre el hermano de la chica acosada provocó que se paralizara, a grado tal que no se atrevió a cuestionar la actitud, mientras que la joven caminaba llorando y pidiéndole que la dejara- en paz. No cesó la agresión, sino hasta que me vio parada frente a él; cuando lo enfrenté en el momento que cometía el acto, lo negó todo.

Este tipo de situaciones me parecen alarmantes, cuando uno de los principios fundamentales que se deben reforzar permanentemente en toda institución educativa es el respeto, la tolerancia y la lucha por erradicar la violencia.

Otra motivación es la extensa bibliografía que existe con respecto al tema de la violencia en el ámbito escolar en otros países, en contraste con lo que ocurre en México donde son pocos los estudios que analizan el fenómeno de la violencia de género en el ámbito escolar. Todo eso invita a formular y tratar de contestar preguntas que a la vista de otras investigaciones son poco importantes o relevantes, las que tienen que ver con la desigualdad que vivimos y enfrentamos las mujeres en los contextos de la vida cotidiana: educativo, familiar o laboral.

La última de mis motivaciones, pero no por esto menos importante, es mi preocupación por intentar presentar una propuesta para democratizar todos y cada uno de los espacios de convivencia humana, en este caso la escuela, la cual debe ser un espacio de reflexión, crecimiento y convivencia.

Qué se busca

La presente investigación tiene por objetivo describir algunas expresiones de la violencia de género en el ámbito escolar desde la mirada de las (os) estudiantes, a fin de contribuir al estudio de un fenómeno poco explorado en nuestro país.

El fundamento empírico de esta investigación se encuentra en mi experiencia laboral como docente de secundaria, lo que me ha posibilitado presenciar determinadas acciones, actitudes y prácticas que me permiten afirmar que existe violencia de género en el ámbito escolar. Es posible entonces hacer las siguientes conjeturas:

- a) La violencia de género trastoca la forma en la que se establecen las relaciones cotidianas entre estudiantes;

- b) El ejercicio del poder se manifiesta en distintos grados, expresado a través de la violencia de género en el ámbito escolar; y
- c) Las (os) estudiantes han implementado mecanismos de resistencia a la violencia de género, los cuales se estructuran en función de las diferencias genéricas, hombres y mujeres no resisten de igual forma.

Los objetivos específicos de esta investigación son:

- a) Definir violencia de género; describir las pautas y contextos que dan origen a la violencia de género en el ámbito escolar;
- b) Identificar qué relación tienen estas manifestaciones con las relaciones de género que rigen los vínculos entre estudiantes; y,
- c) Analizar a la escuela como un espacio de socialización, pero también de reproducción y generación de violencia.

Propuesta metodológica

Desde la perspectiva metodológica, esta investigación trató de desarrollar lo que Eli Bartra denomina investigación social desde el punto de vista feminista:

- a) Parte de las experiencias de la persona o grupo investigador (mi trayectoria como docente) y en función de las experiencias de las personas investigadas (estudiantes de la escuela secundaria);
- b) Retomará conceptos y categorías desarrolladas desde el feminismo: género (Cobo, 1995; Molina, 2003; Scott, 1999; Lamas, 1996; Campillo, 2003; Harding, 1996 y Lagarde, 1998); patriarcado (Molina, 2003); violencia (Torres, 2001); violencia de género (Velázquez, 2002; Badinter, 2006); poder (Cobo, 1995; Scott, 1999; Amorós, 1987); y opresión y dominación (Femández, 1994).
- c) Pondrá énfasis en la desconstrucción de los conocimientos existentes sobre el tema para descubrir los sesgos sexistas e intentar corregirlos, por ejemplo el hecho de suponer que el hostigamiento sexual no es violencia,

sino un acto antisocial como afirman algunos investigadores en el tema de la violencia en contextos escolares.

- d) Se estudiará a la violencia no sólo como un fenómeno social y estructural que afecta a hombres y mujeres, sino que además se analizará cómo las especificidades que involucra la construcción genérica provocan que las mujeres sean las más afectadas;
- e) Intentará resolver las siguientes preguntas: ¿existe la violencia de género en el ámbito escolar?, ¿cómo se expresa?, ¿cómo se ejerce el poder entre estudiantes en función de las diferencias genéricas?, ¿qué mecanismos de resistencia emplean diferencialmente las (os) estudiantes para contener o enfrentar la violencia?⁴

Mi formación como socióloga me permitió analizar la violencia de género en el ámbito escolar desentrañando lo que Weber (1974) denomina “ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos”⁵

Se trata de una investigación descriptiva que busca caracterizar algunas de las expresiones de la violencia de género. Bajo esta perspectiva se desarrolló el método cualitativo⁶ de la investigación, al llevar a cabo tanto la descripción como la interpretación de los elementos que intervienen en el fenómeno. Por método cualitativo entiendo, el conjunto de prácticas interpretativas de hechos, es decir,

⁴ Cfr. Eli Bartra (comp.) (2002). *Debates en torno a una metodología feminista*, pp. 141-158.

⁵ Para Weber la acción social es “una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo”. Ver. Max Weber (1974). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, p. 5.

⁶ Carolina Martínez afirma que no hay un consenso para definir método cualitativo ya que es un campo marcado de tensiones y contradicciones para lo cual retoma la explicación de Denzin y Lincoln al afirmar que “es un conjunto de prácticas interpretativas que no se encuentra ligado con una determinada teoría o paradigma en particular ni es privativo de una u otra área del conocimiento, ni posee sus propios métodos, sino que se vale de las aproximaciones, los métodos y las técnicas de diversas disciplinas y perspectivas teóricas como la etnometodología, la fenomenología, el feminismo, el psicoanálisis, los estudios culturales, la teoría crítica, el positivismo y el postpositivismo, entre otros”.

Ver Carolina Martínez Salgado (1996). “Introducción al trabajo cualitativo de investigación” en *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexual*, p. 36.

aquel que nos permite abordar estos procesos interpretativos identificando el cómo y él para qué.

Los aspectos descritos se orientaron a dar cuenta de las características generales de la escuela secundaria; el contexto familiar, económico y cultural de las (os) estudiantes; la interrelación entre actores y relaciones de poder; y las acciones y actividades en los pasillos y en el patio de la escuela, que propician o desembocan en actos de violencia de género.

Los elementos interpretados fueron los códigos, simbolismos, valores, reglas y normas (tanto escritas como no escritas) que establecen la interrelación entre estudiantes.

Esta propuesta metodológica no pretende corroborar hipótesis ni teorías, sino conocer significados y en todo caso generar hipótesis a partir de los datos. No se pretende arribar a generalizaciones, sino conocer la diversidad de significados que sobre el tema de la violencia tienen las (os) estudiantes de la escuela secundaria.

La investigación de campo se desarrolló a través del diseño, aplicación y análisis de las siguientes técnicas:

- a) Entrevista en grupo⁷, la cual me brindó la posibilidad de identificar la dinámica que se vive en el interior de un grupo de estudiantes, con respecto a la violencia de género. Si bien me interesaron los puntos de vista individuales, el grupo me permitió la observación de actos y actitudes, tanto individuales como colectivos, entre personas que comparten una misma situación: el ser estudiantes, pertenecer a la misma institución, tener una edad que oscila entre los 12 y 16 años y contar con una situación socioeconómica similar.

⁷ “Es aquella en la que un número de personas son reunidas en un emplazamiento o lugar para que expresen sus opiniones, revelen sus actitudes o manifiesten sus conductas”. José Ignacio Ruiz Olabuénaga (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, p. 248.

Un elemento importante que reforzó la entrevista grupal fue la solicitud a las (os) estudiantes de una descripción por escrito de una experiencia significativa de un acto violento experimentado en el contexto escolar. El objetivo fue indagar sobre alguna situación que no hubieran podido externar colectivamente. Esta descripción se realizó después de haber participado en la entrevista a fin de que, una vez problematizado el fenómeno colectivamente, pudieran reflexionarlo con mayor profundidad en casa. Las descripciones se recolectaron al día siguiente de la entrevista.

La entrevista se realizó en una aula de la institución educativa en horario de clases y duró aproximadamente 2 horas con 25 minutos.

A fin de establecer un primer contacto con las (os) estudiantes y contar con una primera aproximación de las implicaciones del fenómeno de la violencia, opté por iniciar con esta técnica de recolección de datos.

- b) Entrevistas individuales no estructuradas⁸, las cuales buscaron profundizar la comprensión de cómo se define, se vive y enfrenta la violencia de género. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de 40 min., cada una.

Para la organización de la información de la entrevista grupal y de las individuales se realizó un índice temático:

I. Expresiones de la violencia de género

- Conocer las formas en las que cotidianamente se desarrollan las relaciones entre compañeras (os) (armónica, de respeto, agresiva, indiferente, etc.).
- Conocer si alguna vez se han sentido agredidas (os) por sus compañeras (os).

⁸ "Es aquella en la que el entrevistador sigue un esquema general y flexible de preguntas, en cuanto a orden, contenido y formulación de las mismas" *Ibid.*, p. 168.

- Identificar con qué frecuencia se viven actos agresivos o violentos
- Conocer qué comentarios o expresiones verbales (insultos, groserías, chiflidos, chismes, descalificaciones, etc.) de sus compañeras (os) les hacen sentir incómodas (os).
- Conocer qué actitudes les parecen ofensivas (rechazo, burla, indiferencia, intimidación, amenazas, discriminación, exclusión, etc.)
- Conocer qué actos (golpes, maltrato físico, robo, hostigamientos, etc.) les han parecido ofensivos y porqué

II. Respuesta a los actos considerados ofensivos

- Identificar si se presentó alguna reacción y cual fue
- Saber si se tomó alguna medida al respecto
- Saber si se habló con alguien sobre lo ocurrido y cómo se procedió
- Conocer si los actos se repitieron

III. Espacios comunes de generación de violencia

- Identificar la percepción de vulnerabilidad según el espacio que se ocupa (patio, salón de clase, baños, talleres, laboratorios, pasillos, a la salida)
- Conocer qué las (os) hace sentir vulnerables en esos espacios
- Conocer cómo han enfrentado estas situaciones

IV. Formas de negociación y resistencia

- Conocer si existen mecanismos de autodefensa, cuales son y en que momento se llevan a cabo
- Saber si estos mecanismos dan resultado o no
- Identificar las diferencias de implementación de dichos mecanismos según la condición genérica

V. Direcciones de la violencia

- Conocer quién las (os) ha agredido o violentado (compañeras (os), director, profesor (a), prefecta (o) o personal administrativo)
- Conocer qué experiencias han afectado en mayor medida
- Identificar qué diferencias existen en torno al ejercicio de la violencia según los actores que intervienen

VI. Significados de la violencia

- Identificar si existe un término o palabra que les ayude a definir la violencia.
- Identificar las situaciones que generan vulnerabilidad
- Analizar la valoración genérica que se hace de las acciones consideradas como ofensivas o violentas
- Identificar en qué se diferencia la agresión de una compañera en comparación con la de un compañero

El tipo de codificación que se realizó fue cualitativo-inductivo (extraer el significado), ya que esta investigación no cuenta con categorías predeterminadas; éstas se retomaron de los datos empíricos producto de las entrevistas, tanto grupal como individuales.

Como resultado de la revisión de las entrevistas, se determinó analizarlas en función de los siguientes aspectos:

- Las categorías, cómo se mencionó anteriormente, son las que se desprenden de los datos empíricos.

El análisis de las categorías se llevó a cabo a través de la elaboración de redes conceptuales⁹, para lo cual en primer lugar se identificó un universo vocabular, es decir, formas de nombrar las cosas.

⁹ Según Antonio Ontoria las redes conceptuales fueron ideadas por Galagovsky en 1993 y son técnicas para lograr el aprendizaje significativo. La red conceptual es una representación gráfica formada básicamente por conceptos y conexiones de conceptos que constituyen las ideas básicas de la información a través de la creación de estructuras de conocimiento. Ver Ontoria, Antonio,

Las redes conceptuales permiten representar y organizar gráficamente las diferentes formas de nombrar a la violencia de género.

- La descripción está referida a los significados literales que otorgan las personas.
- Lo común y lo diferente se refiere a las similitudes y diferencias entre las apreciaciones que proporcionan las (os) estudiantes.

Se observa una tendencia muy marcada a interpretar diferencialmente en función del género.

c) Observación-participación¹⁰, modalidad que respondió básicamente al trabajo previo que se había llevado a cabo con estudiantes, personal académico, administrativo y directivo de la institución, lo que me permitió formar parte de la dinámica escolar. Todas (os) tenían pleno conocimiento de los objetivos de esta investigación.

La observación se llevó a cabo durante 6 meses, tanto a la hora del receso como de salida de la institución. Es importante mencionar que estos horarios fueron los únicos autorizados por la dirección para la realización de esta investigación. Como resultado de esta actividad se realizó un diario de campo.

Durante la entrevista grupal conté con el apoyo de dos personas para registrar la actitud de las (os) estudiantes, sus manifestaciones de consentimiento o reprobación ante lo expuesto por sus compañeras (os), y para detectar posibles influencias, directas o indirectas, en las respuestas.

et.al. (2000). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar*, p. 135-150.

¹⁰ “..... consiste en examinar el grupo en sí mismo, en cuanto colectividad. Se le denomina observación-participación porque implica que el observador intervenga en la vida del grupo, participe en sus actividades.” Maurice Duverger (1983). *Métodos de las ciencias sociales*, p. 330.

d) Cuestionario con preguntas cerradas¹¹, para sistematizar algunos datos sobre las condiciones personales, familiares, educativas, económicas y culturales de las (os) estudiantes que participaron en las entrevistas. De ahí surgieron algunos elementos de análisis para relacionar las características individuales con las del contexto.

La muestra

Debido al carácter exploratorio de esta investigación, se recurrió al muestreo opinático; es decir, se tomaron puntos de vista de estudiantes denominados “informantes clave” con base en los siguientes criterios:

- Estudiantes que cursen de manera regular la secundaria
- Estudiantes del turno vespertino.
- Igual número de hombres y de mujeres de los tres grados
- Estudiantes que, según la valoración institucional¹², representaran equitativamente los puntos de vista de las (os) estudiantes considerados “indisciplinadas” (os) y “disciplinadas” (os).

La muestra quedó conformada por 6 estudiantes, 2 por grado escolar (1 mujer y 1 hombre).

La aplicación de los instrumentos metodológicos quedó conformada de la siguiente manera: 6 entrevistas individuales no estructuradas (2 por grado escolar, a 1 mujer y a 1 hombre); 1 entrevista grupal con estudiantes que participaron en la entrevista individual; 6 cuestionarios (aplicados a las personas entrevistadas); y el registro de observaciones realizadas durante 6 meses.

¹¹ “Es el que proporciona datos sistemáticos, estandarizados, fácilmente agregables, que pueden presentarse en un corto espacio para dar una versión sucinta de patrones estadísticamente generalizables, pero las preguntas estandarizadas sólo tocan la superficie de lo que esos datos significan.” Carolina Martínez Salgado. *Ob.cit.*, p. 46.

¹² A fin de lograr la heterogeneidad en los diferentes puntos de vista de las (os) informantes clave, se recurrió a la asesoría del director del plantel y de la trabajadora social.

Para guardar la confidencialidad de las (os) estudiantes entrevistadas (os) se nombraron tomando en cuenta la con la siguiente referencia: H y M, expresan el género al que pertenecen (hombre o mujer); 1°, 2° o 3°, se refiere al grado escolar; y el número final a la edad. Es decir si aparece H-2°-13, me refiero a un estudiante hombre, de segundo grado, que cuenta con 13 años de edad. En otros casos aparecerán los nombres de estudiantes que no formaron parte de la muestra de entrevistados (as), pero que accedieron a contestar algunas preguntas y autorizaron que se citara su nombre.

Los temas

Esta investigación esta dividida en cuatro capítulos. En el primero de ellos titulado *Género y violencia*, se analizan diferentes corrientes de estudio que se han encargado de problematizar sobre las categorías de género y violencia para finalmente proponer una aproximación a la definición de violencia de género.

El segundo capítulo se titula *Adolescentes y su paso por la escuela secundaria*. Ahí se problematizan las implicaciones de ser mujer y ser hombre en la escuela secundaria. Se habla también de la escuela "José María Velasco": contexto en el que se, la comunidad educativa y la forma de organización institucional.

La escuela: un espacio diverso y antagónico es el título del tercer capítulo, donde se analizan los diferentes escenarios que confluyen en un mismo espacio, la escuela, que pueden implicar crecimiento y reflexión, pero también segregación, exclusión o violencia.

En el capítulo cuarto titulado " ... *no sé bien si eso es violencia, pero me hizo sentir muy mal*", se analizan de manera más puntual las manifestaciones de la violencia de género en el ámbito escolar, tanto intragenérica como intergenérica.

Obstáculos y limitantes

En el desarrollo de esta investigación hubo satisfacciones y enormes alientos, pero también desilusiones, desencuentros y frustraciones. El primer motivo de desánimo fue enfrentado al realizar el trabajo de campo, septiembre de 2005.

Durante mi trayectoria laboral como docente de una escuela secundaria formaba parte también de un equipo de trabajo orientado a prevenir la violencia en el ámbito escolar y el embarazo adolescente. El grupo de trabajo que conformamos fue excepcional, lleno de profesoras y profesores con ganas de hacer algo por transformar la realidad cada vez más sombría que aquejaba a nuestras (os) estudiantes. Trabajamos juntos más de dos años, de enero de 2002 a agosto de 2004.

La zona donde llevábamos a cabo nuestras actividades se encontraba ubicada en la delegación Iztapalapa, en la colonia de las minas, donde se sucedieron los hechos de violencia entre estudiantes anteriormente descritos.

El grupo de trabajo lo conformábamos 4 profesoras y 3 profesores, que impartíamos clases en 2 planteles diferentes. Todas (os) estábamos completamente comprometidas (os) con nuestra labor y no importaban las críticas ni los descréditos al tacharnos de ilusas (os) y poco realistas, porque sabíamos que lo hecho era lo suficientemente valioso y ético, aunque reconocías que faltaba mucho por hacer.

Después de dos años de trabajo con este grupo me integro a la Maestría en Estudios de la Mujer (septiembre de 2004) y decido qué el tema de mi tesis se orientaría a estudiar el fenómeno de la violencia de género en el ámbito escolar. Dicha decisión la hago del conocimiento de mi grupo de trabajo a lo cual se manifestaron totalmente de acuerdo y con la disposición absoluta de apoyar mi investigación.

Después de iniciar la maestría, si bien sigo colaborando con el grupo de docentes, por varios motivos el trabajo deja de ser tan intenso. Un año después me entero que uno de los profesores que colaboraba en el grupo de trabajo fue ascendido a director de la escuela donde yo pretendía llevar a cabo mi investigación, lo cual me llenó de felicidad al pensar que todo sería más fácil de lo que había pensado. Y digo más fácil porque lograr la autorización de la Secretaría de Educación Pública para realizar una investigación como ésta es casi imposible, a menos que se cuente con el apoyo del personal directivo.

Al dirigirme a pedir la autorización del director para hacer el trabajo de campo en la secundaria me encuentro con un compañero muy cambiado, que de entrada me miró con mucha desconfianza y puedo decir que hasta con temor. Le clarifiqué los objetivos de la investigación, mismos que ya conocía de antemano porque trabajamos juntos, dos años. Pero ¿cómo pensar que su disposición sería la misma cuando se había convertido en el director de la secundaria que se conocía por el caso de violación y sepultura de una estudiante? Pues no, me equivoqué. Su respuesta fue contundente "quiero borrar todo antecedente de lo ocurrido, porque me ha traído muchos problemas y el regresar al tema de la violencia pone en entredicho el trabajo que ya hemos realizado para olvidar ese suceso tan desagradable". En muchas ocasiones hablamos y su respuesta siempre era la misma, parecía que todo lo que habíamos trabajado y compartido había sido sólo producto del momento. Se acabó el deseo por transformar al mundo, por luchar en contra de la violencia y la desinformación, o más bien, el llegar a un puesto directivo hizo que el profesor cambiara de posición: ahora lo importante era cuidar la imagen de la institución y ocultar una verdad lacerante.

Mi necesidad hizo que regresara muchas veces, gran error porque lo único que logré fue que el rechazo aumentara a tal grado que el director dio la instrucción a la conserje de que me soltara los perros, medida de seguridad que se utilizaba en caso de sospecha de robo o peligro.

Quizá el golpe más fuerte fue una llamada que recibí del ahora director solicitándome “de la manera más atenta” que no hiciera uso de la información producto del trabajo del grupo de docentes, de lo contrario se procedería, incluso a otros mecanismos por hacer mal uso de esta información, información que yo también había trabajado. La verdad me dio miedo, pero sobre todo mucha tristeza, no podía creer lo que me pasaba lo cual me llevó a dejar de trabajar en la tesis durante casi 2 meses.

Todo esto me trajo una serie de contradicciones y desánimos muy fuertes que inclusive me llevaron a cuestionar el cambio de tema; sin embargo, logré redefinir la estrategia para realizar el trabajo de campo, cambié de institución educativa y proseguí con el tema, él cual si bien no hará uso de la información negada, si trató de poner mucho ímpetu ante este nuevo reto.

Finalmente y ya en el penúltimo trimestre de la Maestría, la escuela que me brindó apoyo fue la secundaria “José María Velasco”, la cual si bien restringió los periodos y lugares de observación, me dio la oportunidad de trabajar con las (os) estudiantes, lo cual agradezco infinitamente.

Quizá no esté por demás mencionar que una de las limitantes a las que se enfrentó esta investigación es que, si bien el tema de la violencia en el ámbito escolar no es nuevo, cuantitativamente no existe un registro que dé cuenta de este fenómeno.

Recientemente la Secretaría de Educación Pública se ha encargado de impulsar algunos estudios que documenten cuantitativamente la dimensión del problema; sin embargo, los resultados aún son incipientes. En este sentido, la relevancia de esta investigación se centra en apuntar datos que ayuden a tratar de despejar algunas omisiones con respecto al tema.

Capítulo I. Género y violencia

Una de las principales tareas de esta investigación es definir violencia de género, de ahí que llevare a cabo el análisis de diferentes corrientes teóricas que me permitan dilucidar los elementos que intervienen para proponer una definición.

1.1 Género

1.1.1 Acercamiento y análisis desde diferentes perspectivas

Desde sus orígenes, el feminismo como todo proceso emancipador, ha retomado, construido, reinterpretado y propuesto diferentes conceptos y categorías de análisis que le ayuden a explicar la realidad social, por ejemplo: patriarcado, subordinación, poder, estereotipos, roles, sexo. Sin duda alguna, “el concepto de género es la categoría central de la teoría feminista” (Cobo,1995:55), tiene como fundamento la construcción cultural de lo femenino y lo masculino.

Los estudios de género emergen de la idea de que el “género es una construcción cultural que se ha plasmado históricamente en forma de dominación masculina y sujeción femenina” (Cobo:62). La dominación y la sujeción, como apunta Cobo, son elementos importantes en tanto presentan una relación entre dominante y dominado, discusión que se sitúa en el desarrollo de la teoría del patriarcado.

Cristina Molina trasciende esta discusión y superpone la categoría patriarcado a la del género, al considerar que esta última está inmersa en la primera. Puntualiza que es erróneo universalizar al género; sin embargo, sí lo hace con la categoría de patriarcado. Para ella “el género ha de tomarse como una expresión –no la única- de poder del patriarcado y como una categoría analítica- en el mismo sentido que la <clase>- que permite descubrir esas relaciones de poder, ese *subtexto genérico* en los espacios adscritos a lo femenino, donde se pone de manifiesto la exclusión de las mujeres” (2003:126)

El patriarcado desde el género se refiere al “..... el *poder de asignar espacios* no sólo en su aspecto práctico colocando a las mujeres en lugares de sumisión, sino en su aspecto simbólico, es decir, nombrando y valorando esos espacios de las mujeres como <<lo femenino>>. Y más allá de su dimensión genérica, el patriarcado consistiría en este *poder de <<nombrar>>, de establecer la diferencia entre él y lo que no es él, de establecerse como diferencia y como referencia, como sujeto y como dueño del lenguaje.*” (Molina, 2003:124-125)

Lo femenino y lo masculino son construcciones que históricamente no han sufrido de una redefinición sustantiva. Están establecidos de manera tal que la contundencia del patriarcado se hace presente en cada una de las instituciones que conforman el conglomerado social, la escuela secundaria, por ejemplo. A tal grado que si bien el patriarcado ha cambiado y se ha ido adaptando a las condiciones sociales del momento sigue manteniendo jerarquías.

La diferencia entre lo que él o ella son y no son queda claramente definido ante lo que pueden y no hacer, ante lo que deben y no hacer: él puede tocarse los genitales frente a sus compañeras (os) sin ningún recato como símbolo de deseo sexual, ellas no de lo contrario serán severamente cuestionadas, incluso por las estudiantes de su misma edad; ellas pueden expresar abiertamente querer participar en el taller de corte y confección, ellos serán tachados de “raritos”, de “maricas” porque sólo las mujeres hacen esas cosas.

El género como una de las expresiones del poder del patriarcado evidencia la exclusión de actividades, de funciones, de prácticas. Es aquí donde se pone de manifiesto el mecanismo de ejercicio del poder que menciona Molina al afirmar que el patriarcado asigna espacios restrictivos, erigiéndose desde el centro y produciendo <lo femenino>.

Si bien la categoría patriarcado nos permite hacer este tipo de analogías, su universalización puede traer confusiones en otros aspectos, en tanto no permite

considerar la diversidad sexual al fundamentar su explicación en divisiones binarias.

El género como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en diferencias percibidas entre los sexos “..... facilita un modo de decodificar significado y comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana” (Scott,1999:66), análisis que no sería posible llevar a cabo desde el patriarcado.

Scott, teórica posmoderna que rechaza el determinismo biológico implícito en términos como sexo y diferencia sexual, considera al género como una categoría fundamental para el análisis histórico. No niega la existencia del patriarcado; sin embargo, afirma que debe analizarse en función del contexto, al no ser una estructura fija y al estar transversalmente permeado por relaciones de poder.

La definición de género de Scott (1999) tiene dos partes y varias subpartes, las cuales están interrelacionadas, pero son diferentes analíticamente hablando: a) el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos; y b) el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Las subpartes son los símbolos culturales; conceptos normativos que dotan de significado a los símbolos; las nociones políticas y referencias a instituciones y organizaciones sociales; y la identidad subjetiva.

Esto nos remite a reflexionar en el género en dos sentidos: como un ordenador social, en tanto su carga es social y no individual; y como un organizador de poder, el cual a su vez se verá ejercido y reproducido en los diferentes contextos, instituciones y espacios que integran una sociedad. El género como ordenador social y como organizador de poder tiene efectos directos en la institución escolar; el orden se establece en función del “deber ser” asignado a cada sexo y el poder

se estructura en función de la legitimación que han adquirido históricamente esas funciones.

Como denota Scott, "el género es una idea que confiere significado a las diferencias corporales" a través de prácticas, ideas y discursos reproducidos y legitimados históricamente. Las prácticas excluyentes de las que son objeto las estudiantes al considerarlas intelectualmente menos capaces que sus compañeros para desarrollar determinado tipo de conocimientos, reflejan la idea relacionada con las diferencias corporales: la mujer frágil, sumisa, obediente, pequeña, poco capaz, sin iniciativa, por lo tanto de intelecto reducido.

Marta Lamas (1996) identifica dos méritos fundamentales de la obra de Scott: uno relacionado con el cuestionamiento al esencialismo y la ahistoricidad; otro con la obviedad de la sustitución "académica" de la mujer por género. A lo que yo agregaría uno más, la lucidez para analizar al género desde la teoría feminista en función de relaciones de poder. Si bien el tema fue abordado por Cobo al hablar de dominación, Scott trasciende este análisis al plantearlo desde un enfoque tanto sociológico como histórico.

Relaciones de poder que reiteradamente desembocan en violencia, "la violencia, entonces, es inseparable de la noción de género porque se basa y se ejerce en y por la diferencia social y subjetiva entre los sexos." (Velázquez,2003:28). Qué violento resulta para una estudiante tratar de entender que la asociación de padres de familia decidieron que no puede ser una mujer quien represente a la escuela portando el estandarte de la institución en las mini olimpiadas de la zona escolar, porque consideran que debe ser un hombre el más adecuado por sus características físicas y los logros alcanzados por su equipo de fútbol, actividad deportiva considerada superior a cualquier otra. Qué violento resulta para un estudiante tratar de entender el porqué la maestra de matemáticas no le cree que no fue él sino su compañera quien robó el estuche de otra estudiante, porque afirma que siempre son los niños los "rateros", porque eso no lo hacen las niñas.

Lo descrito tiene que ver con la forma en la que se han construido las diferencias genéricas que sin duda han tenido mayores repercusiones sobre las mujeres. El problema con la maestra de matemáticas es un prejuicio que se resuelve interrogando a la compañera en cuestión para conocer la verdad; la representación institucional que excluye a las mujeres es un acto discriminatorio que no se resuelve al buscar –y encontrar- la verdad, porque haría falta un cambio radical de mentalidades que incorporara al menos la posibilidad de que las mujeres ocuparan una posición de prestigio. Eso sí, los cambios de mentalidades tienen que producirse tanto en hombres como en mujeres.

El “género se torna en una categoría de análisis fundamental en tanto recorre todos los ámbitos y niveles de la sociedad” (Cobo:61) y que a su vez “puede ser una herramienta conceptual para explicar y clarificar determinados problemas respecto del sujeto del feminismo, respecto de la diferencia de los sexos, respecto de la historia de las mujeres, etc.” (Campillo,2003:89)

Si bien existen desacuerdos entre las autoras analizadas, son varios los aspectos en los que coinciden. Molina, Scott y Cobo estudian al género como categoría analítica que ayuda a explicar las desigualdades entre hombres y mujeres basadas en la diferencia sexual. Otra coincidencia entre las autoras es analizar al género como una forma de expresión del poder.

Sandra Harding, al examinar cuáles son las tendencias que hay de la crítica feminista a la ciencia, define al género como “.... una categoría analítica en cuyo marco los humanos piensan y organizan su actividad social, ...” (1996:17), postura que coincide abiertamente con Campillo.

Una vez analizadas las contribuciones de las teóricas del feminismo, a continuación propongo una definición de género: categoría analítica, histórica y dinámica (es decir, que se transforma a través de los tiempos y de la estructura social) que permite explicar las construcciones socioculturales, entre mujeres y

hombres, que se han establecido en función de la diferencia sexual, la cual tiene un carácter relacional en tanto evidencia permanentemente las relaciones de poder.

Los elementos que planteo en esta definición persiguen problematizar la relación que tiene esta categoría con la de violencia, tema a tratar en el siguiente apartado.

1.2 Violencia

Género y violencia son dos categorías ampliamente abordadas y problematizadas desde diferentes perspectivas, donde la subordinación, la opresión, la desigualdad, pero también la resistencia y la transgresión han jugado un papel decisivo en el devenir histórico. Ana María Fernández apunta que sería imposible hablar de una sin remitirnos a la otra ya que “es inseparable el *análisis de la opresión de género y sus formas particularizadas de violencia manifiesta e invisible* (qué instituciones, qué dispositivos, qué agentes, qué discursos) *del análisis de las formas también particularizadas de resistencia y contraviolencia que las mujeres adoptamos*¹³.” (1994:110)

El género se construye a partir de la diferencia sexual. Como construcción sociocultural se fundamenta en acciones, prácticas, costumbres, valores, normas o simbolismos que con el tiempo se instituyen y legitiman. El género se nos confiere desde nuestro nacimiento y por lo tanto justifica la subordinación y la opresión muchas veces evidentes y lastimosas y otras tan sutiles que los hacen parecer actos naturales, “normales”.

Estas construcciones socioculturales se han expresado a través de la subordinación y opresión, actos que muchas veces se manifiestan en forma de violencia, a tal grado que las mujeres hemos tenido que enfrentar –en todos los

¹³ Cursivas de la autora.

ámbitos de la vida cotidiana- un largo proceso histórico de lucha por hacer valer su derecho a ser escuchadas, a ser reconocidas, a hacer valer su punto de vista, a ser consideradas como verdaderas ciudadanas.

En el contexto escolar, esta disputa se hace presente desde la elección del denominado “jefe de grupo”¹⁴, donde generalmente son hombres los titulares y las mujeres suplentes, aún cuando mayoritariamente la votación las beneficie; sin embargo, la decisión de elegir preferentemente a un hombre, muchas veces es reforzada por la misma institución al considerarlos con mayor capacidad de mando y de toma de decisiones.

Este acto transgrede los derechos de participación de las estudiantes; sin embargo, como acto de resistencia han optado por no exigir el respeto de la elección, sino por consolidar su liderazgo en la medida que transcurre el año escolar, siendo ellas generalmente las que toman las decisiones y otro el encargado de colectivizarlas. Si bien la subordinación sigue presente, a los ojos de las (os) integrantes del grupo la que toma las decisiones es la suplente, acto terrible porque en realidad se legitima la discriminación al ser una mujer la que hace el trabajo, pero al quedar totalmente excluidas de la figura de mando.

La relación género-violencia ha sido históricamente inseparable en la medida que la relación entre hombres y mujeres ha sido desigual, inequitativa, excluyente y por tanto violenta ya que si bien este ejemplo ilustra un momento actual, estos sucesos se han repetido permanentemente en todos los contextos de la vida cotidiana, no sólo el escolar.

¹⁴ Se denomina así al estudiante encargado (a) de supervisar el comportamiento y algunas actividades al interior del grupo. Es un medio de comunicación entre el personal docente /administrativo y el grupo.

Un aspecto a resaltar que denota un acto grave de exclusión es el nombre que se atribuye a esta figura, “jefe de grupo” y no “jefa”, quedando fuera la figura femenina de antemano.

La inequidad, la desigualdad y la exclusión son actos que han legitimado la violencia en tanto la han invisibilizado¹⁵, minimizando el impacto y dimensión de un fenómeno que en su mayoría se ejerce en contra de las mujeres.

1.2.1 La teoría feminista y su postura frente a la violencia

El fenómeno de la violencia, se ha pretendido justificar desde la teoría biologicista, como un acto "innato" de las personas. Estas explicaciones se han analizado y trascendido desde la teoría feminista al "hacer que los sistemas, métodos y presuposiciones patriarcales no puedan funcionar, no puedan retener su dominio y su poder." (Gross,1995:94)

Esto nos obliga a cuestionar la forma en la que se han erigido estos supuestos y más aún, como también afirma Gross, ya que si la teoría feminista se limita a "criticar los sistemas teóricos predominantes *sin plantear alternativas viables* es afirmar que estos sistemas teóricos son necesarios." (1995:92)

El movimiento y teoría feministas se han enfocado al estudio de los mecanismos a través de los cuales se genera y reproduce la violencia a fin de explicar las relaciones de desigualdad que se reproducen en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana: lo económico, social, cultural, político, familiar, sexual y educativo. Estos esfuerzo se han dirigido fundamentalmente a la denuncia y supresión de la subordinación de las mujeres.

Ana Lau Jaiven en su artículo *El nuevo movimiento feminista mexicano a fines del milenio* (2000), hace una caracterización por etapas de lo que denomina "la nueva ola del feminismo mexicano". La primera etapa, considerada la más prolífera del

¹⁵ Ana María Fernández en su libro *La mujer de la ilusión* puntualiza que el hablar de invisibilidad implica "..... problematizar críticamente aquellos procesos de naturalización por los cuales se produce socialmente esa invisibilidad. Lo invisible no es, entonces, lo oculto, sino lo denegado, lo interdicto de ser visto".

feminismo en México, abarcó de 1970-1982 llamada “organización, estancamiento y lucha” expresando una postura de rotunda negativa a relacionarse con partidos políticos y con instancias gubernamentales.

En 1975 se organiza en México la Conferencia Mundial sobre la Mujer y en el 76, se forma por primera vez una alianza, Coalición de Mujeres Feministas, con objetivos comunes: lucha por la despenalización del aborto, la educación sexual y la lucha contra la violencia.

Es importante observar que si bien el denominado feminismo “histórico o puro” mantenía celosamente la distancia con otros movimientos de mujeres, tanto gubernamentales como no gubernamentales, ya se vislumbraba la importancia de aglutinar esfuerzos en torno a la lucha contra la violencia.

En la segunda etapa, de los años 80, llamada de “estancamiento y despegue” se hace evidente la relación antagónica entre el denominado feminismo “puro” y el “popular”, expresado fundamentalmente en la diversificación de los objetivos del movimiento que no lograban estructurar un trabajo unificado. El tema de la violencia seguía tomando fuerza y estando presente en el análisis y lucha del movimiento. Incluso “en 1981 las feministas mexicanas impulsaron la Marcha de las Antorchas, una movilización que se realizó en México luego del Primer Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe verificado en Colombia. Fue en este encuentro donde se propuso que el día 25 de noviembre de cada año se dedicara a la lucha por erradicar la violencia contra las mujeres en América Latina”¹⁶.

La tercera etapa denominada “de alianzas y conversiones” de los 90, se caracteriza por la diversificación de las prácticas feministas a través del

¹⁶ Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión –LIX Legislatura-, Comisión especial para conocer y dar seguimiento a las investigaciones relacionadas con los feminicidios en la República Mexicana y a la procuración de justicia vinculada (2006). *Violencia feminicida en el Distrito Federal*, p. 162.

establecimiento de relaciones con instancias gubernamentales. Es un proceso de desarrollo político y de búsqueda de la democratización del movimiento, en tanto se detona el incremento de mujeres militantes o simpatizantes del feminismo, así como el de organizaciones no gubernamentales (ONG). Los temas de salud reproductiva, derechos sexuales y reproductivos, democracia, lucha por la igualdad de oportunidades y el de violencia son parte fundamental de la agenda feminista.

Concretamente, en el caso del Distrito Federal, la lucha por la eliminación de la violencia en contra de las mujeres va a la par del surgimiento de los primeros grupos feministas

La lucha contra la violencia ha logrado unificar al movimiento feminista, desde sus orígenes, al considerarla una de las vías más contundentes de dominación histórica contra las mujeres. Si bien el feminismo inicia con la denuncia pública de la violencia contra las mujeres, ha desarrollado trascendentes avances teóricos, metodológicos, así como de contribución en políticas públicas. Sin duda el movimiento feminista, a nivel mundial, ha representado un elemento clave para tratar de analizar, entender y erradicar el fenómeno de la violencia.

1.2.2 El estudio de la violencia

Diferentes corrientes de estudio, investigadoras (es) e instancias tanto gubernamentales como no gubernamentales también se han abocado a analizar el tema de la violencia y plantean un conjunto de elementos que son fundamentales de abordar.

Partiendo de la definición que nos proporciona un diccionario de sociología, violencia es una "forma extrema de agresión material, realizada por un sujeto individual o colectivo, consistente ya sea en el ataque físico, intencionalmente

destrutivo, contra personas o cosas que representan un valor para la víctima o para la sociedad en general; o bien en la imposición, mediante el empleo –o la amenaza manifiesta de empleo- de la fuerza física o de las armas a realizar actos gravemente contrarios a la propia voluntad.” (Gallino, 1995:907)

Definición que de principio pasa por alto la perspectiva de género; además, al afirmar que violencia "es una forma extrema de agresión" se omite toda aquella violencia, individual o colectiva, que se expresa sutilmente, por ejemplo las amenazas o intimidaciones de las que son sujetas las estudiantes al no acceder a algún tipo de presión ejercida por sus compañeros, actos que las anula y aniquila. Lo extremo de un acto violento no determina el daño que se puede causar a quien lo sufre; es decir, hay actos no extremos que son extremadamente violentos.

En este mismo sentido, al referirse que es un “acto gravemente contrario a la propia voluntad” nuevamente se remite a una cuestión de intensidad, cuando ésta no se vulnera por niveles o rangos.

Esta definición plantea las siguientes categorías: acto individual o colectivo, intencionalidad, imposición, uso de la fuerza o de armas y acto contrario a la voluntad.

Jorge Corsi señala que en sus múltiples manifestaciones “la violencia siempre es una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza (ya sea física, psicológica, económica, política ...) e implica la existencia de un “arriba” y un “abajo”, reales o simbólicos, que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios: padre-hijo, hombre-mujer, maestro-alumno, patrón-empleado, joven-viejo, etcétera” (1995:23). El poder que en el ámbito escolar se expresa a través de las relaciones que se establecen entre profesor-estudiante, institución-estudiante, estudiante de nuevo ingreso-estudiante por egresar, estudiante varón-estudiante mujer, fenómeno donde la dominación y la resistencia juegan a la vez un importante papel en el proceso de ejercicio y legitimación del poder.

El ejercicio del poder, el empleo de la fuerza, las relaciones verticales -un "arriba" y un "abajo"- y la complementariedad de roles son las categorías que propone el Corsi desde la psicología.

Torres Falcón retoma algunos elementos planteados por Corsi y define a la violencia como "una conducta humana (acto u omisión) con la que se pretende someter y controlar los actos de otra persona; como consecuencia de ello se ocasiona un daño o lesión y se transgrede un derecho. Se produce siempre en un esquema de poderes desiguales, donde hay un arriba y un abajo que pueden ser reales o simbólicos." (2001:39)

Torres, propone en su definición las siguientes categorías de análisis: conducta humana (acto u omisión), poderes desiguales ("un arriba" y "un abajo") y, a diferencia de Corsi, retoma el sometimiento, control, daño o lesión, transgresión de un derecho y la realidad y simbolismo que pueden presentarse cuando se ejerce el poder.

Medina Rosas (1999) identifica a la violencia como "las acciones u omisiones que obliguen a cualquier individuo a hacer lo que no desea o que impidan algo que necesite en las esferas física, psicológica o sexual"

Medina retoma en su definición el acto contrario a la voluntad y el impedimento a cubrir necesidades en las diferentes esferas de la vida cotidiana y al igual que Torres, las acciones u omisiones.

De acuerdo con los planteamientos expuestos, los elementos que intervienen para que una acción sea considerada como violenta son los siguientes:

1) *Conducta humana*

En tanto voluntad que quieren forzar a otra "... la especie humana es capaz de destruirse, de ejercer fuerza contra sí misma" (Gallego,1990:69. Si bien muchas

veces escuchamos decir que la naturaleza actuó violentamente -cuando un huracán azota las costas mexicanas por ejemplo- sin duda nos estamos refiriendo a un fenómeno que no está ligado con una cuestión de voluntades.

Cuando un perro muerde a un niño, inmediatamente se piensa que se trata de un animal violento, pero ¿cómo saber si los animales actúan por voluntad?, es una pregunta que mantiene el debate abierto, pero lo que no se puede negar es que actúan bajo un instinto de conservación y sobrevivencia que trasciende el propósito de causar un daño de manera alevosa.

2) *Hecho individual o colectivo*

En la escuela, la violencia se expresa tanto individual como colectivamente. Un ejemplo es la apropiación de espacios, donde las estudiantes quedan subordinadas a las condiciones que establecen tanto sus compañeros como la institución. En el área de talleres, específicamente el de electricidad, los hombres son los únicos autorizados para probar, en la planta eléctrica, tanto sus trabajos o prácticas escolares, como los de sus compañeras, al considerarlas incapaces de hacerlo por cuenta propia; inclusive existe un reglamento interno que así lo señala.

Es un acto individual cuando se expresa a través de un estudiante, y se convierte en colectivo cuando interviene el cuerpo docente, el grupo de estudiantes y la institución que aprueba y legisla esta práctica.

3) *Acto u omisión*

El actuar puede generar violencia, pero también el dejar de hacerlo. Un día por la noche una estudiante se dirige a su casa después de haber concluido sus clases, cansada de esperar a su novio –compañero de aula- que nunca llegó. Al caminar por la calle que la llevaría a su hogar es abordada por dos sujetos que se acercan y cada uno le propina una nalgada; cínicamente salen corriendo y uno de ellos exclama ¡dile al negro que ya estamos a mano!, al día siguiente, al hablar con su

novio se entera que, intencionalmente no llegó a su encuentro porque tenía que pagar una apuesta, la cual consistía en aprobar la "inofensiva nalgadita".

El hecho descrito evidencia un acto de omisión bajo plena conciencia del daño que esto puede generar. El ejercicio del poder, la dominación y el sometimiento actúan en varias direcciones, los amigos del novio violentan sexualmente a la joven, el novio omite acudir a la cita porque sabe que sus amigos van a aprovecharse de la chica. Sin duda alguna, se objetiva el cuerpo femenino como una vía de negociación y cambio, lo que claramente constituye un pacto patriarcal.

4) *Intencionalidad*

Se expresa cuando se tiene por objetivo causar un daño, someter o controlar. La intencionalidad expresa el ejercicio del poder.

5) *Impositivo, contrario a la voluntad*

El forzar u obligar no sólo están determinados por el uso de la fuerza física, también se puede imponer a través de presiones psicológicas, prolongando indeterminadamente la acción violenta.

6) *Es una forma de ejercicio del poder*

Poder es un tema ampliamente discutido y desarrollado sobre todo desde el feminismo, la sociología, la politología, la filosofía y la psicología. La teoría sociológica de Max Weber lo explica como "la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad." (1974:43)

Si bien la discusión y análisis de su obra se desarrollan en torno a las estructuras de autoridad y a la burocracia, su riqueza radica en no indicar la base en la que se genera el poder, por tanto permite problematizarse en contextos familiares, sociales, culturales, políticos o educativos.

Un legado determinante del patriarcado ha sido mantener a las mujeres apartadas del poder, el cual se implanta en el espacio de los iguales, donde las mujeres no tienen ninguna posibilidad de repartirse algo que es inexistente. (Cobo,1995:63)

Celia Amorós (1987) apunta que esta probabilidad de imponer la propia voluntad, de la que habla Weber, tiene cabida sólo entre los que se reconocen como titulares legítimos del ejercicio del poder, donde las mujeres quedan excluidas de este proceso.

Una expresión de ejercicio del poder en el ámbito escolar entre estudiantes es la presión que se ejerce como grupo masculino sobre algunas compañeras – generalmente las más “aplicadas”- a fin de que estas accedan a realizar trabajos y tareas escolares para ellos. En este caso los adolescentes negocian entre ellos el turno para ser sujetos del beneficio que otorgará la compañera con su trabajo, sin pedirle opinión al respecto utilizando cómo medio de coerción el chantaje o las amenazas. En casos como el descrito la violencia no es sino la manifestación más flagrante del ejercicio del poder como afirma Hannah Arendt (1970).

Michel Foucault también analiza al poder en torno a dos elementos inseparables: el ejercicio y la resistencia. El poder está presente en todas las relaciones sociales y es una capacidad de individuos o grupos.

Con respecto al poder, Foucault (1992:180-181) sugiere diversas hipótesis:

- 1) El poder es coextensivo al cuerpo social;
- 2) Las relaciones de poder están imbricadas en otros tipos de relación (de producción, de alianza, de familia, de sexualidad), donde juegan un papel a la vez condicionante y condicionado;
- 3) Tales relaciones no obedecen a la sola forma de la prohibición y del castigo, sino que son multiformes;
- 4) Su entrecruzamiento esboza hechos generales de dominación;

- 5) Las relaciones de poder "sirven" en efecto, pero no porque estén al "servicio" de un interés económico primigenio, sino porque pueden ser utilizadas en las estrategias; y
- 6) No existen relaciones de poder sin resistencia.

Cómo apunta María Inés García Canal (2001:2-4), es necesario considerar varios elementos para entender la complejidad de pensamiento del autor:

- Que al ser el poder una relación, no hay posibilidad alguna de escapar de él, de mantenerse en posición de exterioridad;
- El poder constituye, atraviesa a los sujetos;
- El poder es una fuerza en relación a otras fuerzas que recorre el campo social de un punto a otro; no es una forma (por ejemplo el Estado), sino que se expresa en toda relación;
- El poder no se posee, se ejerce, sólo existe en acto, es por lo tanto un ejercicio;
- Lo interesante no es quién lo ejerce, sino cómo se ejerce el poder: el padre sobre el hijo, el capataz sobre el obrero, el médico sobre el paciente, el maestro sobre el alumno, el hombre sobre la mujer.....;
- El ejercicio del poder no será más que la capacidad de aceptar este conjunto de acciones de uno para influir sobre las acciones del otro;
- El poder no es esencialmente el ejercicio de la prohibición, ya que incita, seduce, induce, facilita, dificulta, amplía o limita;
- El poder aparece en todos y cada uno de los ámbitos en los cuales nos movemos: en los espacios de trabajo, familiar, educativo y en las relaciones de pareja;
- El poder es lo que pulsa toda relación;
- El poder es una relación de fuerza, la fuerza puede ser observada desde una doble dimensión: su capacidad de afectar o bien de ser afectada;
- La capacidad de afectar lleva implícito el ejercicio del poder, en tanto que el ser afectado provoca la capacidad de resistencia; y

- La resistencia es la capacidad de todo sujeto de reaccionar, de manera presente o virtual, de oponer una fuerza en sentido contrario a la acción que se ejerce sobre él.

Tanto para Weber como para Foucault, el poder tiene un carácter relacional; sin embargo, Foucault trasciende el análisis de lo político al vislumbrar que entre hombre y mujer, estudiante y maestro y en el interior de una familia existen relaciones de autoridad que no son proyección directa del poder soberano, sino más bien condicionantes que posibilitan el funcionamiento de ese poder. Este carácter relacional nos permite hacer la vinculación con la dominación de género.

La tarea de la propuesta foucaultiana –y de esta investigación- consiste en "... fijar la mirada en lo obvio y repetitivo que, por serlo tanto, difícilmente somos capaces de percibirlo y menos aún de analizarlo." (García Canal, 2001:3)

6) *Somete y controla*

Una explicación a este hecho lo encontramos en Susana Velázquez quien apunta que *"como el ejercicio del poder se da en el contexto de una relación, la dinámica de ese ejercicio es que, mientras uno ostenta ese poder que lleva a abusos y conflictos, forzará a los otros a someterse. Y estos abusos de poder son los que darán lugar a variados circuitos de violencia"* (2003:120). Retomando el ejemplo planteado en el inciso 5, los estudiantes ejercen el poder sobre sus compañeras al someterlas y controlarlas a través de fuertes presiones, burlas, amenazas e insultos, lo que provoca temor y una profunda inseguridad con respecto al cumplimiento y alcance de estas presiones, es decir se transgrede una voluntad.

7) *Hace uso de la fuerza o de las armas*

La fuerza y las armas como medios de sometimiento, de ejercicio del poder, son vías que posibilitan pasar por encima del (la) otro (a), sin ninguna censura. El uso de la fuerza y/o de las armas pone en desventaja al sometido (a) pues acentúa las vulnerabilidades. En Estados Unidos, por ejemplo, cada vez son más cotidianos

los casos de violencia entre estudiantes por uso de armas de fuego al interior de las escuelas, acción que se ha convertido en una vía de sustitución de la fuerza física, es decir el estudiante considerado “débil” se enfrenta ante la posibilidad revertir esta tendencia, aunque sea por un momento, a través del uso de un arma de fuego.

8) Conlleva la existencia de relaciones verticales y desiguales, un “arriba” y un “abajo”, a través de la complementariedad de roles

Patricia Molinar expone que “..... la violencia aparece como una constante en toda relación social e interpersonal. Ella devela el ordenamiento social que legitima los abusos de autoridad mediante relaciones asimétricas de poder, sean éstas reales o simbólicas, que se estructuran en un sistema donde los papeles sociales se complementan en función del dominio de uno sobre el otro: gobierno-pueblo, patrón-empleado, hombre-mujer, padre-hijo, entre otros” (2004:284). El uso de la fuerza y del poder evidencian de manera directa los alcances del dominio, lo que conlleva a la estructuración vertical de las relaciones. Dominio en algunas ocasiones sutil y otras contundente y cimentado en gran medida por la división genérica.

9) Causa daño o lesión tanto física como emocional

La violencia tiene diferentes efectos sobre la (el) afectada (os), no se pueden generalizar sus consecuencias, ni sus alcances porque esto depende en gran medida de la forma en la que se reciba y enfrente la acción. Para algunas (os) estudiantes puede ser irrelevante la asignación de un apodo, a otras (os) las (os) afectará de manera tal que marcará de forma determinante sus vidas. De ahí que el daño no puede dimensionarse sólo a través de una lesión física, la cual inclusive puede tener menos efectos nocivos para la víctima, que una emocional.

10) Transgrede un derecho

El derecho de toda persona a vivir libre de violencia, a tener las mismas oportunidades y posibilidades de desarrollo, independientemente del contexto donde se encuentre (urbano, rural, escolar, laboral, etc.)

11) Representa un impedimento para cubrir necesidades en las diferentes esferas de la vida cotidiana

La violencia limita, restringe, coarta, impide lo que repercute directamente en todos las esferas de la cotidianidad. Sería erróneo pensar que si una estudiante es violentada en la escuela los efectos de ese violentamiento tendrán repercusiones solo en la institución. La afectación de la violencia trasciende espacios, momentos, circunstancias, contextos.

12) Implica dominación y resistencia, dos categorías complejas a las cuales considero fundamental brindarles un espacio de discusión para determinar si deben formar parte o no de la construcción del concepto de violencia.

Las teorías desarrolladas por Weber y Bourdieu sobre dominación y dominación masculina respectivamente, así como por Foucault sobre poder y resistencia representan un antecedente teórico fundamental para el abordaje de la violencia de género. Estos dos pensadores analizados y citados permanentemente por las teóricas del feminismo al buscar desentrañar las estructuras sociales, culturales, políticas y económicas expresadas a través de la “desigualdad-discriminación-violencia que forman parte de un particular circuito de realimentación mutua que se despliega a través de la producción social de las diversas formas de aceptación que legitiman tanto la desigualdad como las prácticas discriminatorias y, a la vez invisibilizan¹⁷ los violentamientos”. (Fernández,1994:118-119)

¹⁷ Al hablar de invisibilización en los casos en que se configura la violencia de género, la autora se refiere a los mecanismos que sociohistóricamente han contribuido a naturalizar los procesos por los cuales se produce socialmente esa invisibilidad, es decir lo oculto, lo denegado, lo interdicto de ser visto y que no por eso es invisible. Ver Ana María Fernández. *Ob.cit.*, p. 120.

Para Weber un caso especial de poder es la *dominación (autoridad)* a la cual define como “la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas.” (1974:43)

La dominación es una construcción social que se convierte en obediencia y la obediencia engendra legitimidad. El dominio, la obediencia y la legitimidad son los tres mecanismos que pone en marcha la autoridad política al no explicitarse la violencia como instrumento de mantenimiento del “orden social”.

La base de la dominación puede ser legítima –a lo que también llamó autoridad- o ilegítima. Los tres tipos puros de dominación legítima son de carácter racional, carismática y tradicional, donde esta última está constituida por dos tipos originarios de dominación: gerontocracia¹⁸ y patriarcalismo, al cual define como “situación en que dentro de una asociación, las más de las veces primariamente económica y familiar, ejerce la dominación (normalmente) una sola persona de acuerdo con determinadas reglas hereditarias fijas” (1974:184)

En esta línea de análisis, los conceptos de dominación legítima o autoridad implican la oportunidad de que un determinado orden o mandato encuentre obediencia en la persona o grupo que la recibe. Es decir debe existir alguien que logra que otro obedezca sus mandatos.

Pierre Bourdieu, en su obra *La dominación masculina* (2003), señala que dominar es someter a alguien a su poder, pero también implica engañar, abusar, tener, poseer, apropiarse del otro.

Mientras que para Weber dominar es la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato, para Bourdieu implica sometimiento en busca de la apropiación del otro. Bourdieu señala además que “los dominados aplican a las relaciones de

¹⁸ Es “la situación en que, en la medida que existe una autoridad en la asociación, ésta se ejerce por los más viejos (originariamente según el sentido literal de la palabra: los mayores en años), en cuanto son los mejores conocedores de la sagrada tradición”. Ver Max Weber. *Ob.cit.*, p. 184.

dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores, haciéndolas aparecer desde ese modo como naturales".(2003:50).

Una vez analizados los elementos que, desde diferentes perspectivas, intervienen en la definición de violencia es necesario acotar el campo a la violencia de género. A ello dedicaremos el siguiente inciso.

1.2.3 Violencia de género: una propuesta inclusiva

Es muy amplio el estudio e investigación desarrollados en torno a la violencia, lo que ahora me posibilita proponer una definición de violencia de género que permita el análisis bajo un contexto escolar.

Los organismos internacionales han desarrollado un importante trabajo sobre la violencia contra las mujeres. Esto ha implicado permanentes discusiones con respecto al uso de sus categorías de análisis. A partir de 1979, año en el que se firma la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), se intensifican las tareas por parte de estos organismos en dictar normas internacionales que buscan alcanzar el reconocimiento y respeto de los derechos humanos de las mujeres.

Una de las principales discusiones al respecto es precisar las implicaciones del uso de los términos violencia contra las mujeres y violencia de género, pues si bien tienen relación, se trata de conceptos que no pueden considerarse como equivalentes.

La Asamblea General de Naciones Unidas, a través de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (1993), expresa que la "violencia contra la mujer se entiende todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico,

sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada.”

Por su parte, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer "Convención de Belem do Pará" (1994) expresa que “debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado.” Esta definición incluye la violencia física, sexual y psicológica que tenga lugar dentro de la familia o unidad doméstica, incluyendo instituciones educativas o establecimientos de salud y que se presenten en cualquier tipo de relación interpersonal.

Un consenso por parte de los organismos internacionales es el uso del término violencia contra la mujer, atendiendo al género históricamente más vulnerable frente a la violencia: las mujeres.

Desde el campo de estudio de la psicología Susana Velázquez define a la violencia de género como aquella que “abarca todos los actos mediante los cuales se discrimina, ignora, somete y subordina a las mujeres en los diferentes aspectos de su existencia. Es todo ataque material y simbólico que afecta su libertad, dignidad, seguridad, intimidad e integridad moral y/o física.” (2003:29)

Fernando Barragán (coord.,2001:22) apunta que “la violencia de género es una forma de comportamiento alentado por los grupos sociales que comparten la ideología patriarcal de la masculinidad como ejercicio ilegítimo de poder que está asociada a una concepción que infravalora a las mujeres, ideas o creencias erróneas sobre las mujeres y su sexualidad y una socialización sexista”

Cómo se ha analizado a lo largo de este primer capítulo, existe una gran diversidad de posiciones en torno a la construcción de los conceptos de género y violencia; sin embargo, consciente de la complejidad de manifestaciones de la violencia y de la relación de este fenómeno con las desigualdades genéricas, esta investigación está dirigida al análisis de la violencia de género entendida como *aquellos actos u omisiones que acentúan las desigualdades entre hombres y mujeres mediante la imposición sociocultural del grupo dominante y a través del ejercicio desigual del poder. En este proceso los mecanismos de resistencia han permitido enfrentar diferencialmente este fenómeno.*

La violencia de género *acentúa las desigualdades* en tanto estructura su razón de ser en las diferencias genéricas; es una *imposición sociocultural del grupo dominante* porque se estructura en función del (de la) más fuerte, de ahí que la violencia de género también se expresa de hombre a hombre o de mujer a mujer; implica un *ejercicio desigual del poder* al desplegarse un conjunto de acciones que influyen directamente sobre las acciones de la otra (o); y, como respuesta de todo sujeto a reaccionar ante actos violencia se han desarrollado *mecanismo de resistencia* que permiten a hombres y mujeres resistir diferencialmente en función de quien ejerce la agresión: no serán iguales las estrategias de resistencia que despliega una estudiante frente a una compañera que la violenta, a los que manifiesta frente a un compañero agresor.

La base de la violencia de género es el patriarcado, sistema que prevalece como cultura dominante y que afecta a hombres y mujeres, pero diferencialmente. La contundencia de la violencia que ha sufrido la mujer la coloca en un estado mayormente vulnerable.

Este concepto pone atención en no centrarse únicamente en el uso de la fuerza física omitiendo otro tipo de violencias por ejemplo la emocional, invisible o la simbólica de la que habla Bourdieu. Puntualiza además que todo poder de violencia simbólica es todo poder que logra imponer significaciones o imponerlas

como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza.

En este capítulo se analizaron los conceptos de género y violencia para finalmente proponer una conceptualización de violencia de género que permita problematizarse en un contexto escolar. Esto nos da pie para profundizar sobre las relaciones genéricas que se desarrollan entre adolescentes en su paso por la escuela secundaria, motivo que da razón de ser al siguiente capítulo.

Capítulo II. Adolescencia y su paso por la escuela secundaria

2.1 Adolescencia: algunas aproximaciones a la construcción de la categoría

La violencia en la escuela se presenta de manera más crítica y con un mayor número de problemas en la escolaridad media, entre los 12 y 15 años de edad, es decir, en la adolescencia (Skiba,2002). En México equivale a la educación secundaria.

Al hablar de adolescencia no sólo debemos referirnos a una conceptualización delimitada por la edad, como lo señala la Organización Mundial de la Salud (OMS), que la define como la segunda década de la vida comprendida entre 10 y los 19 años de edad. Hablar de adolescencia implica no sólo remitirse a la presencia de cambios biológicos o psicológicos, explicación totalmente funcionalistas, al suponer que el adolescente es un sujeto inerme que interioriza pasivamente los valores o normas imperantes en su entorno social. Hablar de adolescencia requiere, como afirma Luckman (1979), entender que los sujetos construyen la realidad que viven. Esto quiere decir que se apropian de los discursos circulantes en el contexto cultural de su realidad social, atribuyéndoles un nuevo sentido; según Urteaga (1996) “los individuos intervienen activamente en los procesos de socialización, construyendo y resignificando las ideas, creencias, valores y normas circulantes”.

Esta resignificación de normas y valores es una constante en la adolescencia. Sin embargo, en un contexto escolar se mantiene bajo directa confrontación con las reglas establecidas por la institución. Una estudiante de tercero comenta a sus amigas a la hora del receso:

“El uniforme de este año esta bien “pinche” feo, pero para que se vea mejor le rompí el resorte al pantalón y le compre otro más grande, para hacerlo a la cintura, si no parecemos polivoces”.¹⁹

A lo que otra chica contesta:

“También se ve bien si rompes la parte de abajo, para que se vea bien “cholo”.

La idea original del uniforme escolar es el ahorro que representa para las familias, pero al paso del tiempo se ha convertido en una vía de homogeneización y de control institucional. El uniforme representa un gran reto para la (el) adolescente ya que, en el proceso de socialización que se vive en la escuela, lo reconstruye, lo hace suyo y lo resignifica, de lo contrario resultaría insostenible portarlo todo el año escolar.

Por adolescencia entiendo una construcción sociohistórica que se erige en función de normas, valores y significados ya existentes, pero los cuales, sin embargo, se conjugan, construyen y resignifican en función de la conformación de la identidad, proceso que varía de un contexto a otro.

La (el) adolescente es un ser humano que posee determinada historicidad, determinada por la clase social, la condición cultural, geográfica y de género, entre otras variantes. De ahí que es muy arriesgado hablar de las (os) adolescentes como generalidad.

Si bien no niego la existencia de características similares entre la población adolescente, es fundamental tener en cuenta que aspectos como el género o la

¹⁹ Una característica de la resignificación que las (os) adolescentes hacen de las normas y valores tiene que ver con el uso del lenguaje, el cual se torna empobrecido y muchas veces carente de sentido; sin embargo, también es un elemento que les permite ser aceptados por su grupo de adscripción.

clase social marcan una diferencia sustancial en la forma en la que se construye y se vive la adolescencia.

Armida, estudiante de segundo grado, enfatiza que:

“..... las niñas de la mañana son una bola de alzas, se sienten fresas, sólo porque en la mañana van las que tienen más dinero”.

Si bien se trata de una falsa idea, nos encontramos ante una aseveración que coloca en una posición diferencial a las (os) estudiantes. A pesar de tratarse del mismo contexto histórico, de la misma clase social y del mismo género; sin embargo, la condición cultural varía, al tratarse de un turno históricamente devaluado al destinarlo, en su gran mayoría, a la población con problemas de conducta, de nivel de aprovechamiento o de edad. En este sentido, se construye una identidad diferencial de las (os) adolescentes dependiendo en turno al que se pertenecen a tal grado que, la población del turno vespertino son catalogadas (os) como las (os) “fresas” y los del turno vespertino como las (os) “nacas (os)”²⁰.

A la hora de la salida del turno matutino es muy frecuente presenciar cómo algunas estudiantes coinciden con la entrada del turno vespertino, a lo cual responden con miradas apabullantes, burlas, rechiflas o en el peor de los casos con “mentadas de madre”, expresiones que son cotidianas entre ambos sexos; inclusive para el director del turno vespertino, el profesor Pedro Páramo

“Los estudiantes de la tarde representan un gran reto, pues son en extremo problemáticos”²¹

²⁰ Tanto las connotaciones de “fresa” como “naco” son parte del imaginario social, no sólo de la secundaria, y son utilizadas para hacer una clasificación de las personas.

²¹ Fragmento de entrevista realizada al Director de la Secundaria José María Velasco, el Profr. Pedro Páramo, 14 marzo 2006, en las instalaciones de la escuela.

Esta construcción social de la identidad que se hace de los adolescentes tiene sus implicaciones e influencias en la manera en la que las (os) propios estudiantes se asumen como tales.

Para Rovira (2001:39) la adolescencia “.....puede entenderse propiamente como un *status*, es decir, una posición determinada en la estructura de relaciones sociales, en las que adquiere significado”, *status* que se construye en la medida que las (os) estudiantes comparten experiencias con chicas y chicos de la misma edad, lo cual implica a su vez establecer relaciones sociales autónomas con respecto a los adultos, además de que se desarrollan prácticas culturales propias. Si bien este status se fija muchas veces en función de las atribuciones que socialmente se confieren a mujeres y hombres, el ámbito escolar, éste se encuentra determinado por factores que les permiten a las (os) adolescentes desarrollar determinadas prácticas que van totalmente en contra de lo establecido por los adultos o por la institución escolar. Para las estudiantes el ser la más atractiva, la más inteligente, la que hace mejores tareas, les da un status, pero también la que se anima a pelear a golpes con otras compañeras o incluso compañeros, la que se atreve a enfrentar directamente a las (os) profesoras (es), la que se atrevió a darle un beso a algún profesor o la que trae la falda más corta; en el caso de los estudiantes el status se puede establecer, entre otras cosas, en función de ser el mejor jugador de fútbol, el más intrépido, pero también el que ha acumulado mayor número de reportes, el que vende drogas en la escuela, el que tiene un familiar en el reclusorio y le provee seguridad.

Desafiar las normas establecidas socialmente implica un acto de autonomía que si bien será criticado e incluso castigado, les permite posicionarse frente a la institución, frente a sus compañeras (os), frente a las (os) maestras (os).

La adolescencia es una fase compleja, ya que cómo afirma Rovira “..... es la etapa en que se problematiza la propia identidad personal, así como las relaciones

con los y las demás” (2001:39). Esta problematización abarca todos los aspectos de la vida cotidiana del adolescente.

Un aspecto importante a observar es la forma en la que las (os) estudiantes perciben el desempeño académico, el cual ha sufrido importantes cambios, pero que sin embargo, les sigue confiriendo un status. En épocas pasadas, tener las mejores calificaciones otorgaba un status a las (os) estudiantes, no sólo entre las (os) docentes, sino también entre sus propias (os) compañeras (os) de clase. Sin embargo, esto hoy en día se ha convertido en un detonante de burla, denominado a este tipo de estudiantes como “*nerds*”, término derivado de “*matada*” (o), categoría que se utiliza para ubicar a las (os) estudiantes que presentan un mejor desempeño académico y se caracterizan por ser estudiosos y comprometidos con su proceso de formación. Si bien esta no es una práctica generalizada, cada vez tiene mayor aceptación por parte de las (os) estudiantes. Sin duda esto conlleva a una contradicción importante, ya que si bien existe la mofa, el status como la mejor o el mejor de la clase también permanecen.

Este status conlleva a su vez al cumplimiento de roles sociales de género que se refuerzan en el ámbito escolar, de ahí que el concepto de adolescencia también sea una construcción relacional, es decir, implica un conjunto de entrecruces de aspectos como el status y el rol de género.

El status y el rol de género se combinan para dar pie a la construcción de estereotipos. Teresa del Valle afirma que “el objetivo de los estereotipos de género es que aparezca como natural que los hombres estén mejor dotados para determinados roles” (1990:22)

Andrés, estudiante de tercero de secundaria, comenta que para él ha sido muy difícil su estancia en el taller de corte y confección, sobre todo porque es

constante presa de las burlas, tanto de sus compañeras como de sus compañeros, al considerarlo medio “*rarito*”²² y expresa:

“En realidad a mí me gusta mucho el taller porque estoy seguro que de grande voy a ser un gran diseñador de ropa. Mi madre es costurera y le ha costado mucho sacarnos adelante, por eso me gusta este taller, pero eso no lo entienden mis compañeros, ni modo, lo bueno es que ya voy a terminar”.

Los estereotipos de género no sólo afectan a las mujeres, los hombres viven constantemente las exclusiones producto de la construcción genérica que los sitúa como totalmente ajenos a las actividades consideradas fundamentalmente femeninas.

Por otro lado, para insultar u ofender a un hombre lo más común es feminizarlo. Toda construcción de género rechaza, subvalora o desprecia lo femenino.

2.2 Ser mujer y ser hombre en la secundaria

Ser adolescente no es nada fácil, sobre todo si consideramos que se trata de una etapa donde se experimentan serios cambios tanto físicos como emocionales. El aparato corpóreo se enfrenta a cambios radicales: las características que los definían como infantes, progresiva pero aceleradamente, empiezan a tomar forma de adulto.

La llegada a la secundaria implica cambios radicales: de escuela, de grupo de amistades, formas de interacción, pero sobre todo, se va configurando el proceso

²² Expresión que se atribuye a los estudiantes de los que se duda de su virilidad, de su hombría por presentar determinadas acciones o actitudes consideradas no masculinas.

de construcción de la autonomía al ir tomando una posición con respecto al mundo que las (os) rodea.

A la hora de la salida de la secundaria, aproximadamente a las 20:30 hrs. es muy común observar cómo las estudiantes se acompañan en grupos -de aproximadamente tres- a su casa. Al preguntarles el porqué de esta forma de organización, una de ellas contestó:

“Nos sentimos más seguras, porque si lo hacemos en grupos pequeños los niños o los de la calle se pasan de listos con nosotras. Una vez, uno de los que se drogan afuera de la escuela, le dio una nalgada a una compañera y ella se espantó mucho y cómo no hizo nada, después el chavo ya la quería “nalguear” del diario”.

Sin duda el hecho de ser mujer, en muchas circunstancias, coloca en estado de vulnerabilidad a las estudiantes, sobre todo en contextos y momentos en los que el poder masculino se presenta como autorizado para cometer cualquier tipo de arbitrariedad. Es evidente que el motivo que orilla a las estudiantes a salir en grupo es la protección de algún tipo de agresión sexual.

En el caso de los estudiantes, también procuran salir acompañados; sin embargo, el motivo es otro, básicamente el de evitar la agresión física o el robo por parte de algún integrante de las bandas que se establecen fuera de la escuela.

Tanto hombres como mujeres desarrollan estrategias para enfrentar la violencia – real o potencial- del contexto; ellos buscan protegerse de la violencia física o patrimonial, ellas de agresiones sexuales. Vale la pena detenerse un momento a señalar lo obvio: en ambos casos los agresores son hombres. Se advierte con claridad la construcción de género. La violencia es atributo indiscutible de la masculinidad.

El estudiante denominado H-2°-13 expone que:

"..... cómo a la hora de la salida siempre hay pleito con los niños que venden droga, diario viene mi tío por mí a la hora de la salida. El director mando traer a las patrullas"

El procurar la compañía de algún amigo o familiar les otorga determinada tranquilidad; sin embargo, la inseguridad que se vive en torno a la escuela se ha convertido en un elemento de inconformidad y tensión permanente por parte de la comunidad educativa.

Ser hombre en la escuela secundaria requiere de expresar en todo momento seguridad, no dar cabida al miedo, ni al temor y sobre todo mostrar una actitud desenfadada. De lo contrario, las burlas se tomarán incesantes en los que muestren algún tipo de inseguridad. El hecho de tachar a un estudiante de "puto" es una de las peores ofensas que pueden sufrir, ya que como afirman, tiene de dos salidas o es un "mariquita" porque algo le causa temor, o es un "puñal" concepto otorgado a los estudiantes que expresan, o se sospecha que son homosexuales. Es importante remarcar la sospecha porque muchas veces un simple ademán, gesto o actitud que denoten femineidad, según los parámetros establecidos por los propios estudiantes, es causa suficiente para desencadenar la mofa o rechazo, me atrevo a decir casi generalizado, de sus compañeras (os).

Ser mujer en la escuela secundaria es el primer acercamiento a la libertad, a la autonomía en muchos sentidos. Las chicas ya se atreven más explícitamente a utilizar maquillaje, faldas cortas o apretadas, a dejar de lado el horrible peinado de trenzas que era casi obligatorio en la primaria, a utilizar los denominados piercing²³, entre otras cosas.

²³ Accesorio que requiere de algún tipo de perforación en el cuerpo, es muy similar a un arete. Comúnmente utilizado en cejas, nariz, lengua y ombligo.

A la hora de la entrada a la escuela se observa a las madres o padres de familia dejando a sus hijas en la puerta de acceso; sin embargo, al darse la vuelta para regresar a casa es común que las adolescentes se levanten la falda a fin de convertirla en minifalda, se arremanguen el suéter o se coloquen el piercing, mismo que de antemano saben será exigido que se retire por alguna autoridad de la institución.

Una vez analizada la construcción de las relaciones genéricas entre adolescentes en el ámbito escolar a continuación conoceremos el contexto en el que se desarrolló esta investigación: La secundaria “José María Velasco”

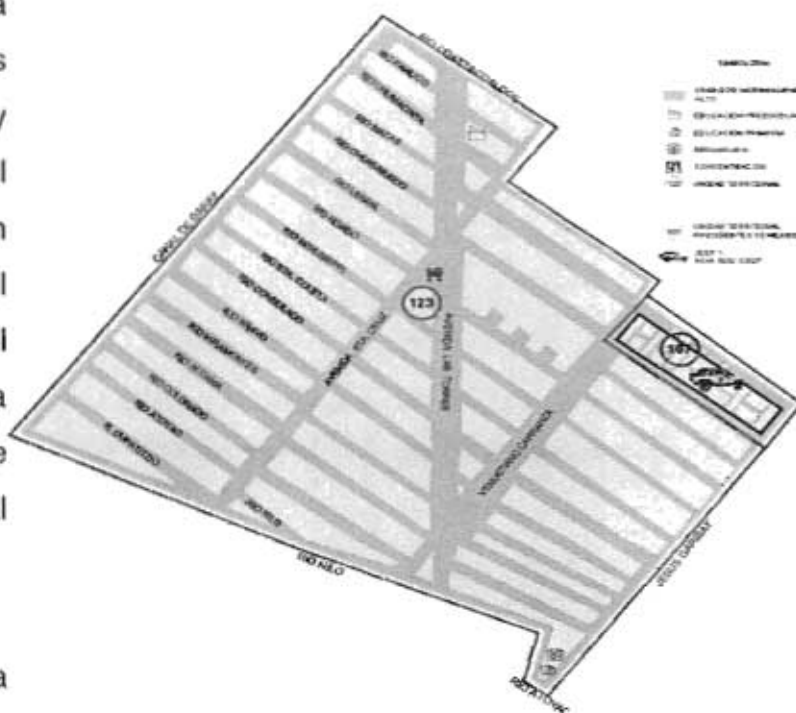
2.3 La escuela secundaria “José María Velasco”²⁴

La secundaria diurna No. 275 “José María Velasco”, con clave 09DES4275X, está adscrita a la Dirección General de Servicios Educativos de la zona oriente y su sostenimiento es federal.

El tipo de modalidad de atención es mixta, es decir, aquel “modelo educativo en el que conviven en un mismo escenario escolar alumnas y alumnos sin cuestionar el orden simbólico masculino ni incorporar los saberes y las expectativas de las mujeres” (González y Lomas;2002:226)

²⁴ El nombre de la institución hace honor a José María Velasco (1840-1912), originario del estado de México y considerado por la crítica como uno de los artistas con mayor envergadura en el siglo. Pintor, paisajista por excelencia que logró introducir en sus obras la historia de México retomando temas del pasado indígena, la colonia, hasta el progreso de un mundo moderno que se asomaba vertiginosamente a finales de siglo XIX y principios del XX.

La secundaria se encuentra ubicada en la esquina de las calles Palmas y Jesús Garay en la colonia Puente Blanco al oriente de la delegación Iztapalapa, a un costado del Reclusorio Preventivo Varonil Oriente. Pertenece a la Dirección Territorial de Puente Blanco, localizada al sureste de la territorial.



Para el año 2000 Iztapalapa contaba con una población total de 1,773,343 de la cual 909,104 son mujeres y 773,343 son hombres. El crecimiento demográfico de la delegación la sitúa como el área más poblada del país, arriba de Guadalajara que registró un total de 1,646,319 habitantes.

Según el CONAPO en el año 2000, 18 de cada 100 habitantes de la República Mexicana residían en la zona metropolitana de la Ciudad de México, de éstos 9 en el D.F. y de esos 9, 2 en Iztapalapa. En ese mismo año, de cada 100 habitantes de la zona metropolitana de la Ciudad de México, 48 eran del D.F. y de esos 48, 10 de Iztapalapa²⁵.

En Iztapalapa existe una alta incidencia de población joven (menores de 24 años) la cual representa el 40% del total del total en la delegación.

25 Consejo Nacional de Población (CONAPO). Población total de los municipios, 2000-2030. www.conapo.gob.mx

Según la Procuraduría General del Distrito Federal, la colonia Puente Blanco esta identificada como una zona con un alto índice de actos violentos.

Las puertas de la escuela se abren a las 13:50 hrs. para comenzar las clases a las 14:00 hrs., con un horario de salida a las 20:30 hrs. Es muy común observar a la salida una patrulla o camioneta de la policía preventiva que patrulla las zonas aledañas a la secundaria, esto como respuesta a la solicitud de la institución después de presentarse actos reiterativos de riñas, venta de drogas y robo a estudiantes. Sin embargo, también se observa una importante presencia de familiares que han optado por esperar a las (os) estudiantes para acompañarlos a casa.

Si bien la hora de la salida se presenta un poco complicada por la importante afluencia de autos en una avenida que pasa a un costado de la secundaria, se observa cómo en menos de 20 min. las calles que la rodean se presentan solitarias por el ambiente de inseguridad que se respira en la zona.

2.3.1 Comunidad educativa y organización institucional

La comunidad educativa está conformada por personal docente y administrativo, estudiantes, madres y padres de familia.

Los espacios de toma de decisiones -dirección y subdirección técnica,- están a cargo de hombres. Ambas figuras realizan actividades de tipo administrativo, de coordinación académica y de orientación pedagógica.

Aquí es importante apuntar que el subdirector técnico, además de las actividades antes mencionadas, se encarga fundamentalmente de vigilar y sancionar a las (os) estudiantes en caso de presentar alguna acción "incorrecta". Un comentario

común entre las (os) estudiantes es que “el subdirector nos persigue como perro”, de hecho ese es su apodo entre el estudiantado.

Por su parte el director de la escuela se encarga además de hablar con las madres y padres de familia ya sea para atender casos de indisciplina o de aprovechamiento académico.

Con respecto a la plantilla docente está integrada por 45 profesoras (es) encargadas (os) de impartir las once asignaturas que conforman el programa de estudios: español, matemáticas, historia, geografía, formación cívica y ética, biología, física, química, lengua extranjera (inglés), expresión y apreciación artística, educación física y educación tecnológica (que imparte los talleres de dibujo técnico, artes plásticas y corte y confección).

La feminización de la actividad docente se hace presente en la distribución de materias, ya que español, formación cívica y ética, inglés, expresión y apreciación artística y los talleres de artes plásticas y corte y confección son impartidas por mujeres. Incluso es frecuente escuchar comentarios como el que hace el profesor de dibujo técnico al expresar:

“El que se porte mal lo mando a hacer “vestiditos” con las niñas para que se le quite”.

Una vez más, es posible advertir el insulto que feminiza. Sin duda, la valoración que se da a dibujo técnico y a corte y confección es muy distinta, precisamente por el género de quienes participan; son las niñas quienes hacen “vestiditos”.

La edad de la planta docente oscila entre los 27 y los 50 años de edad, presentando una menor edad las profesoras.

La institución cuenta con tres personas encargadas de la prefectura, una mujer y dos hombres. Esta figura es la encargada de mantener el orden en la institución, así como auxiliar a las (os) docentes con respecto a cuestiones relacionadas con la disciplina. Si bien su función es de prevención, constantemente sancionan conductas que a su vista parecen incorrectas. Permanentemente se les ve haciendo recorridos por los pasillos, los patios, los baños, etc. a fin de evitar cualquier tipo de acción que altere el orden, y en caso de que se presente canalizar el caso al subdirector técnico o al director según corresponda.

Uno de los recursos que la institución tiene para sancionar conductas son los reportes –escrito donde se comunica a la familia de la mala conducta u omisión del estudiante, mismo que deberá ser devuelto a la dirección con la firma de enterado- los cuales en realidad no se encuentran muy legitimados entre las (os). Una vez pude observar cómo a la salida de la dirección una chica de primer grado rompió y echó a la basura un reporte que le acababan de entregar por contestar indebidamente a una profesora.

Es muy interesante observar cómo las (os) estudiantes mantienen una relación más cordial con la figura de la prefectura, que con el propio subdirector, inclusive un estudiante de tercer grado apunta que:

“Los prefectos nos gritan y nos regañan en buena onda, pero el subdirector es un “pinche culero”.

También se presenta de manera muy clara cómo la prefectura, bajo la presencia del subdirector, adopta una actitud mucho más agresiva para con las (os) estudiantes, inclusive se recurre a los gritos, el tronido de dedos o palmadas bruscas en la espalda. Es innegable que la figura de mando y control con base en el autoritarismo que ejerce el subdirector -aun por encima del director que mantiene una actitud mucho mas conciliadora- genera tensión y un ambiente

propicio para la generación de actitudes y actos violentos entre el personal de la institución y el alumnado.

Con respecto al personal de apoyo administrativo, lo conforman fundamentalmente dos secretarías y una trabajadora social encargada de atender problemas académicos, de conducta y además actividades dirigidas a la orientación vocacional ya que esta área se encuentra sin el personal correspondiente.

A la entrada principal de la secundaria hay una caseta donde se encuentra una señora encargada de llevar el registro de las visitas, a las cuales se les solicita, esporádicamente, la presentación de una credencial de identificación para poder ingresar a las instalaciones, misma que es devuelta a la salida de la institución. Al parecer este trabajo lo cumple una madre de familia ya que es muy común verla acompañada de una estudiante, a la hora del descanso, que la nombra constantemente mamá. En realidad no pude averiguar si se trata de un trabajo voluntario, si se percibe algún tipo de ingreso o beneficio por el mismo.

Otra figura que tiene el mismo carácter es un señor encargado de la cooperativa, espacio donde se venden productos alimenticios a la hora del descanso, al cual se le observa llegar a la institución aproximadamente diez minutos antes del periodo de receso que va de las 17:20 a las 17:40 hrs.

En este periodo se permite además la entrada de personas externas que venden productos variados como: gorditas de chicharrón, quesadillas, cócteles de fruta, dulces, gelatinas y refrescos congelados.

Cómo se analizó en el presente capítulo, ser mujer y hombre adolescentes en la secundaria conlleva la reproducción de relaciones genéricas, construidas históricamente, que refuerzan las desigualdades entre los géneros, lo cual tiene

repercusiones directas en la forma en la que presenta la violencia en el contexto escolar.

Mujeres y hombres viven de manera diferente su adolescencia en la secundaria: el acceso a la toma de decisiones, su participación dentro del grupo, los mecanismos de protección frente a sus compañeros (as), la relación frente al personal docente, entre otras. Esto nos da pauta para estudiar al espacio donde se desarrollan estas acciones: la escuela.

Capítulo III. La escuela: un espacio diverso y antagónico

3.1 Espacio de socialización y construcción de conocimientos y saberes

Al referirme al ámbito escolar estoy aludiendo al espacio donde se desarrolla la acción educativa formal, es decir la escuela, la cual como afirma Foucault (1999) “.... pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía”. Es el espacio donde se desarrolla un permanente intercambio y construcción de saberes y conocimientos, permeados a su vez -conciente o inconscientemente- por el sexismo, la desigualdad y la violencia.

De esta forma analizaré a la escuela como un espacio de construcción de conocimientos donde de entretejen relaciones de poder que pueden desembocar en actos violentos donde la dominación y resistencia se expresan a través de múltiples formas tanto pasivas como activas.

El significado que la institución adquiere para las (os) estudiantes es contradictorio sobre todo cuando “....., para una gran parte del alumnado, la escuela es, el lugar donde hay que aprender unos saberes cuya única finalidad es llegar al aprobado, ya que no enlazan en absoluto con las necesidades que se les plantean en su vida, y ni siquiera muy claramente con un ámbito laboral que se presenta difuso y lleno de incertidumbres” (Subirats;2001:21)

En la sociedad se generan y reproducen un conjunto de normas y valores que se transforman en función de la relación activa que el sujeto establece con su medio. Las transformaciones que presentan estas normas y valores inciden en la manera en que se presenta el proceso de socialización.

Talcott Parsons considera a la socialización como la internalización de normas y valores, proceso que se convierte en parte de la conciencia del sujeto y en una experiencia que dura toda la vida. Esta teoría fue ampliamente criticada sobre todo

porque Parsons consideraba al sujeto como un ente pasivo confinado al conformismo a través de la reproducción de estas normas y valores. Sin embargo, uno de los argumentos a su favor, como apunta George Ritzer²⁶, consistió en analizar a la socialización y el control social como los principales mecanismos que permiten al sistema social mantener un equilibrio. Recordemos que el orden social, es para el autor, la base de la estructura social.

Por su parte, Graciela Morgade (1995:67) hace un análisis de la teoría estructural-funcionalista desarrollada por Parsons y Merton²⁷, señalando que su mérito radica en haber desenmascarado la supuesta neutralidad de la educación formal, demostrando la estrecha relación entre “la escuela” y la racionalidad capitalista. Además resalta que a ellos debemos las nociones de “socialización”, “educación” como proceso de formación fundamentalmente de valores, la “necesidad social de diversificación”, la necesidad de “igualdad de oportunidades” y el énfasis en el “rendimiento escolar”.

Morgade afirma que si bien Parsons y Merton representan un componente insoslayable en cualquier análisis sociológico de la educación, además contribuyen indiscutiblemente a la comprensión del significado de la experiencia educativa para las mujeres.

Siguiendo el orden del análisis en la teoría feminista encontramos a Olga Bustos la cual apunta que “...la socialización ha sido definida como todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. Dentro de estas instancias se encuentra la familia, la escuela, la religión, los medios masivos de comunicación, entre otras” (Bustos,1994:280)

²⁶ Ver George Ritzer. *Teoría sociológica clásica*, pp. 412-413.

²⁷ Ambos autores más tarde fueron denominados “reproductivistas” por apoyarse en la noción de reproducción de Carlos Marx.

El proceso de socialización se divide en “socialización primaria” que se construye en el seno familiar donde se aprende de los lazos afectivos que se establecen con las (os) integrantes de la familia. Son los primeros aprendizajes que enfrenta la niña (os), es decir el hablar, caminar, vestirse, y obedecer, sólo por mencionar algunos. La “socialización secundaria”, por su parte, es el proceso mediante el cual se adquieren saberes, conocimientos y competencias más especializados; es decir, la construcción de elementos de formación y un acercamiento más puntual al conocimiento y comprensión de lo que nos rodea. Este tipo de socialización se desarrolla en el contexto escolar.

Si bien ambos procesos están directamente relacionados, en tanto uno es prolongación del otro, hay que considerar que la socialización primaria se desarrolla de manera totalmente distinta a la secundaria, en tanto se socializa con personas fuera de los lazos de parentesco. Sin embargo, hay un aspecto fundamental que comparten, según Bourdieu y Passeron (1995), la denominada Acción Pedagógica (AP)²⁸, la cual “es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”, análisis tendiente a identificar las fuentes de desigualdad que se generan en el sistema de enseñanza.

Identificados por Graciela Morgade (1995) como teóricos reproductivistas culturalistas, reconoce la relevancia de sus conceptos para el análisis de la educación como procesos cultural; sin embargo, apunta que no lograron incorporar en su análisis la especificidad del género, aún cuando si contienen una importante riqueza para el análisis del papel de la educación en la reproducción del género. Redujeron, dice, la “clase” a un conjunto homogéneo sin contemplar el

²⁸ Para Bourdieu y Passeron “la AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación).” Ver Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, pp. 44-108.

papel del sexo o la etnia en la discusión lo que ofrece pocas posibilidades teóricas para el estudio de las medicaciones y las resistencias a la dominación cultural.

La socialización es el proceso mediante el cual las personas adquieren conductas y valores asociados a sus roles genéricos culturalmente asignados. La socialización se inicia en la familia y continua en la escuela donde se construyen, resignifican y refuerzan estos valores, normas, pautas, conductas, estereotipos y roles tanto femeninos como masculinos.

Bustos afirma que este reforzamiento de los roles de género en la escuela se expresa "por un lado, a través de los materiales, juegos y otras actividades, así como de los textos utilizados; y por otro lado, a partir de las actitudes, preferencias y modos de dirigirse a las (os) estudiantes. En todas estas situaciones se observa un marcado sexismo y androcentrismo" (1994:286)

El papel de la escuela como espacio de reproducción de las desigualdades de género es innegable a pesar de que en nuestro país se llevan a cabo acciones tendientes a luchar en contra del sexismo en la educación. Una de las actividades tendientes a abordar este aspecto es la dirigida a revisar y reformular permanentemente el libro de texto gratuito que se distribuye en el nivel de educación primaria, poniendo especial énfasis en las imágenes, lenguaje y mensajes contenidos.

Según apunta la investigadora Graciela Morgade (1994), las principales aportaciones en la investigación del campo de la sociología cualitativa y la antropología social sobre sexismo educativo apuntan que tanto en el *currículum formal*²⁹, como en el *currículum resignificado*³⁰, y en el *currículum oculto*³¹, la educación no es igual para mujeres y varones. Asimismo, existe otra dimensión

²⁹ Aquel que está escrito, que plasma de alguna manera la visión académica hegemónica y el estado de desarrollo de la pedagogía.

³⁰ Aquello que las (os) docentes entienden que deben enseñar.

³¹ Todo lo que se enseña en las escuelas de modo no intencional.

del análisis del *currículum* en el que las mujeres una vez más resultamos desfavorecidas: el llamado *currículum omitido*³².

Pensemos un poco como se expresa en la secundaria cada currículum en función al tema de la violencia. A través del *currículum formal*, se establece problematizar en clase el tema de la lucha contra la violencia y del respeto a los derechos humanos. Sin embargo, por medio del *currículum resignificado* el docente hace hincapié en ideas tendientes a reforzar que los hombres son violentos por naturaleza, mientras que las mujeres son sumisas, obedientes y que al quebrantar su función detonan la violencia de género masculino. El *currículum oculto* se manifiesta cuando la (el) docente otorga un trato diferencial a mujeres y hombres, reforzando lo expresado en el *currículum resignificado*.

Se dice que la escuela promueve la adquisición de conocimientos y habilidades para convivir en sociedad, que facilita la adaptación del niño (a) a su papel social y que desarrolla estructuras de pensamiento y herramientas cognoscitivas para la solución de problemas, además de favorecer la conservación de tradiciones y cultura (Álvarez e Iriarte, 1991). Sin embargo, también se constituye como un espacio donde se entretajan un conjunto de relaciones de poder que se construyen en función de las desigualdades genéricas. De hecho, la escuela es una institución que, a pesar de su carácter igualitario, continúa reproduciendo las desigualdades sociales, muchas de las cuales desembocan en violencia de género.

En el análisis del contexto escolar retomaré las aportaciones de Henry Giroux el cual apunta que “1. Las escuelas no pueden ser analizadas como instituciones separadas del contexto socioeconómico en el que están situadas; 2. Las escuelas son sitios políticos involucrados en la construcción y control del discurso, significado y subjetividades; 3. Los valores del sentido común y las creencias que

³² Aquel que está formado por la multiplicidad de saberes que las mujeres hemos creado históricamente y necesitamos para construir nuestra identidad

guían y estructuran las prácticas en el salón de clase, no son universales *a priori*, sino que son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos” (2003:72).

Además de ser un espacio de construcción de conocimientos, también es producto directo o indirecto del contexto socio-histórico en el que se enmarca es decir, lo que pasa afuera de la escuela tiene repercusiones directas dentro y viceversa. La escuela debe analizarse como una estructura tanto generadora como reproductora de actos, conductas y fenómenos sociales.

“La escuela constituye un espacio de confluencia de una multiplicidad de condiciones, procesos e interacciones en donde los alumnos/as “aprenden” - además de los contenidos conceptuales- un conjunto de normas, actitudes y valores que son transmitidos y asimilados de múltiples formas”. (González,2000:162)

Además habría que señalar que este proceso no se desarrolla mecánicamente, existen múltiples formas de resistencia que despliegan las (os) involucradas (as) en el proceso escolar.

La escuela como espacio de construcción de conocimientos donde de entretejen relaciones de poder enfrenta además la invisibilización de sus efectos ya que “cualquier rasgo en el sistema educativo que tienda a reproducir diferencias de grupo ha pasado de estar explícitamente inscrito en la normatividad y la estructura escolar, a ocultarse en formas mucho más complejas y a “desaparecer” de la escena visible” (Subirats y Brullet;2002:138)

A pesar de que las (os) estudiantes, reciben una educación a través de la cual se persigue la igualdad, se siguen adoptando comportamientos y actitudes que refuerzan las desigualdades genéricas, ya que “... dado su papel en la socialización, el sistema educativo ha de tener algún efecto en la construcción

diferenciada de los géneros que siguen existiendo, aún cuando bajo las mismas características que en otras épocas históricas” (Mirats y Brullet;2002:140)

Las instituciones imponen la arbitrariedad cultural, piezas clave de los sistemas de dominación que opera mediante múltiples discursos, mitos sociales, relaciones religiosas y científicas, las otorgan legitimidad al grupo dominante. Este mecanismo tiene la particularidad de sostener el ordenamiento institucional basado en dos condicionantes necesarias para la producción y el mantenimiento del consenso en nuestra sociedad: la discriminación debe permanecer *oculta*, y los discriminados deben *articularse* con el resto de la sociedad, pero de tal modo que no peligren las reglas de discriminación vigentes. (Fernández,1991:115)

Las instituciones de las que habla Ana María Fernández, Pierre Bourdieu (2003:140) las denomina lugares de elaboración y de imposición de principios de dominación ya que si bien afirma, la unidad doméstica es uno de los lugares en los que la dominación masculina se manifiesta de manera más indiscutible y visible, en las instancias como la Iglesia, la Escuela o el Estado se perpetúan las relaciones de fuerza materiales y simbólicas.

3.2 Espacio de reproducción de relaciones sociales entre estudiantes: amistad, afecto, amor y solidaridad

Para Rosa María González, Ma. del Pilar Miguez, Leticia Morales y Alicia Rivera, “en los años de la educación básica —entre los 4 y los 15 años en el sistema escolar mexicano- niños y niñas van construyendo una idea de sí mismos/as, de los otros/as, y de las normas y valores de comportamiento que rigen en su comunidad” (González,2000:162)

La conformación de grupos de amigas (os) en función de simpatías o antipatías, de desempeño académico, de preferencias musicales, de formas de vestir, o de actuar, representan una expresión común entre las (os) adolescentes. Es muy frecuente observar como se conforman grupos de amigas (os) que concentran a las (os) denominados "aplicadas (os)", según la apreciación docente, mientras que para las (os) estudiantes se trata de "nerds", "matadas (os)" o "ñoñas (os)". Enfatizo grupo de amigas (os) porque también es muy poco frecuente observar que se conformen grupos mixtos, ya que si bien llega a suceder, lo hacen de manera muy esporádica para luego regresar a concentrarse en función del sexo.

Para las (os) estudiantes la amistad ocupa un lugar fundamental en el proceso de desarrollo de sus relaciones personales y en consecuencia tiene efectos directos sobre su trayectoria académica. De hecho casi todas sus relaciones giran en torno a ella. La valoración que hacen las (os) adolescentes de la amistad, esta fincada en gran medida por acciones o reacciones inmediatas.

Las (os) amigas (os) además de favorecer la adscripción a un grupo, de facilitar la apropiación de un espacio, de contribuir a la construcción de una identidad, también posibilitan resguardo, protección, seguridad y alianzas, elementos vitales en la secundaria donde la rebeldía y el desacato son aspectos característicos de las (os) adolescentes.

En el salón de clase los lazos de amistad son básicos, sobre todo cuando se busca la mirada de consentimiento o aprobación de las (os) amigas (os) en caso de algún cuestionamiento por parte del docente, o para buscar apoyo frente al conflicto con otra (o) compañera (o).

A la hora del receso son los grupos de amigas (os) los que predominan, es muy poco común, casi inusual, observar a algún estudiante sola (o). Los grupos van desde dos hasta los cinco integrantes, los cuales generalmente se reúnen para

jugar, tomar sus alimentos, sentarse a conversar o para dar vueltas incesantes a lo largo de la escuela.

Los grupos son claramente identificables, por ejemplo las (os) chicas (os) denominadas (os) problemáticas (os), que generalmente se encuentran bajo la observación permanente del subdirector. El grupo de las (os) deportistas, que esperan incesantes la hora del receso para realizar algún tipo de actividad física, así sea con un bote de refresco que sustituya al balón que les es negado por el subdirector. El grupo de las chicas sexys, las cuales explotan ampliamente sus atractivos físicos haciéndose presa de las miradas y rechiflas de sus compañeros y de uno que otro profesor. También el grupo de las (os) estudiantes que pertenecen a la escolta, las (os) cuales haciendo gala del papel conferido por la institución se la pasan ensayando todo el tiempo a fin de no cometer errores el día de la ceremonia y para dejar bien claro, ante la comunidad educativa, quienes son las (os) más aplicadas (os).

Los lazos solidarios entre el grupo de amigas (os) son básicos, los cuales expresan ayuda para comprar de una torta, unos chicharrones o en el peor de los casos un chicle para matar el hambre a la hora del receso, hasta la colaboración para hacer un “paro”³³.

A lo largo del pasillo que lleva a los salones de primer grado un estudiante expresa:

“Ayer el “pinche” Jerry se abrió y no quiso entrarle a los “madrazos”, nos dejó solos, que no me vuelva a hablar el desgraciado”.

³³ Se refiere a pedir la colaboración de otra persona para la realización de un acto de carácter variable. Actos que van desde la ayuda para conseguir una toalla femenina, pasar la tarea, pedirle permiso a la mamá para realizar un trabajo escolar cuando en realidad se fue al cine con el novio o la ayuda para cometer agresiones físicas o verbales en contra de otra persona.

La solidaridad es un elemento determinante para la permanencia o ruptura definitiva de la amistad ya que al presentarse un quiebre en las relaciones éstas se tomarán extremas. Entre estudiantes de secundaria se es amiga (o) o no se es amiga (o).

La solidaridad refuerza los lazos de amistad, que incluso son mas fuertes que las relaciones de noviazgo a pesar de que “no es hasta la adolescencia, cuando aparece el interés por el otro sexo y por las relaciones amorosas; en esta etapa evolutiva es cuando ambos mundos empiezan a problematizar las barreras que les separan” (Rovira;2001:47)

En la adolescencia la atracción física entre compañeras (os) es una constante. En esta etapa las relaciones se estructuran más allá de las afinidades establecidas en función de gustos o caracteres. Con los cambios físicos y mentales que se experimentan en la adolescencia también van aparejados cambios emocionales que detonan intereses que trascienden las posibilidades de la amistad.

La atracción física empieza a cobrar relevancia, el gusto por la (el) otra (o) hacen que las relaciones personales se tornen mucho más intensas. Bajo estas condiciones ahora el baño diario, el perfume, el aseo bucal, el cepillado de los zapatos, empiezan a tener una importancia que antes no tenían.

La sexualidad es una construcción cultural, es decir que cada sociedad la concibe y define de acuerdo a su propia cultura. La forma en la que cada sociedad conceptualice a la sexualidad determinará la normalización de sus prácticas sexuales.

Jeffrey Weeks afirma que la sexualidad “es un resultado de distintas prácticas sociales que dan significado a las actividades humanas, de definiciones sociales y autodefiniciones, de luchas entre quienes tienen el poder para definir y reglamentar contra quienes se resisten. La sexualidad no es un hecho dado, es

producto de negociación, lucha y acción humana” (1998:30). La adolescencia construye su sexualidad en función de la interacción que establece desde su propia percepción y las normas de la sociedad a la que pertenece.

En la secundaria se reproducen claramente los comportamientos sociales sexualmente aceptados para hombres y mujeres. Sin embargo, también se establecen mecanismos antagónicos que expresan formas variadas -muchas veces no aceptadas socialmente- de vivir la sexualidad. Una estudiante de segundo año comenta a la hora del receso al ver pasar frente a ella a un estudiante de tercero apodado Brad, en alusión al actor norteamericano Brad Pitt:

“Yo daría todo porque el Brad me diera una nalgada, porque así sabría que le intereso, pero no, siempre pasa junto a mí y ni me “pela”

A simple vista este acto denotaría una expresión clara de violencia sexual; según la apreciación de la estudiante un acto que le motivaría una serie de fantasías eróticas las cuales socialmente enfrentan una serie de sanciones y restricciones. El sentirse deseada, el despertar una reacción erótica es lo importante para la adolescente. Lo que define la violencia es la voluntad.

La sexualidad humana es compleja, dinámica, cambiante, se construye continuamente a través de la interacción entre individuos, además de que contribuye a fortalecer y/o generar vínculos interpersonales, que muchas veces trascienden la amistad.

La sexualidad tiene muchas y muy variadas formas de expresarse, el noviazgo en la adolescencia es una de ellas. El temor, el deseo, la sorpresa, la vergüenza, el placer, el amor son algunas de las emociones que encuentran su expresión a través del noviazgo.

El tener novia (o) en la secundaria es uno de los ritos más representativos entre las (os) adolescentes, marca el inicio de la construcción de las relaciones personales autónomas. Estar dentro de la escuela les provee de un espacio resguardo de la mirada adulta, por lo menos de sus padres.

Entre la comunidad estudiantil, el tener un (a) novio (a) de un grado escolar superior otorga determinado status ya que es sinónimo de aceptación, de contar con las “cualidades” que les permite competir, con estudiantes de mayor edad. Es frecuente observar estudiantes hombres con novias de mayor edad que ellos; sin embargo durante la investigación no se observó a ninguna estudiante entablar relaciones de noviazgo con estudiantes menores. Generalmente las relaciones de noviazgo se establecen entre estudiantes del mismo grado, aunque no siempre del mismo grupo.

3.3 Espacio de reproducción de jerarquías sociales, de segregación, de exclusión y de violencia

La escuela es una institución con reconocimiento históricamente legitimado donde se reproducen y constituyen permanentemente todo tipo de relaciones sociales, algunas entre “iguales” (maestro-maestra; alumna-alumno) y otras donde la posición jerárquica es evidente (docente-estudiante, estudiante-prefecto, estudiante-personal directivo). Debo hacer hincapié que al referirme a la expresión “iguales” no estoy omitiendo la desigualdad producto de la construcción genérica, sino al rol que se juegan dentro del contexto escolar, sin negar las diferencias en existentes respecto a la toma de decisiones y el ejercicio del poder.

La posición jerárquica marca diferencias sustanciales en el trato e interacción cotidianas. La (el) estudiante se muestra conocedora (or) ante la figura de la (el) docente; disciplinada (o) ante la (el) prefecta (os); o estrictamente correcta (o) ante el personal directivo. Si bien esta relación se modifica en la medida que

transcurre el tiempo, la actitud se ve influenciada, no por la persona en sí, sino por el nivel jerárquico que ostenta en su momento.

Situación totalmente opuesta al entablarse una relación entre estudiantes, la cual se muestra más espontánea y desinhibida, pero al mismo tiempo deja al descubierto lo excluyente, ofensiva y violenta que puede llegar a ser la relación entre “iguales”.

Las jerarquías sexistas³⁴ expresan permanentemente la división binaria entre individuos. Las relaciones entre adolescentes construyen y reproducen reglas y significados (a través de las producciones simbólicas de la cultura juvenil) y éstos constituyen el contexto donde toman sentido los géneros. (Rovira;2001:40)

Entre estudiantes cotidianamente se alude a calificativos extremos, por ejemplo el más fuerte, el más atractivo, el más atrevido, o a la más “*aplicada*”, la más cumplida, o contrariamente el más débil, el más “*burro*”, el más “*tonto*”, etc. adjetivos estructurados siempre en función del establecimiento jerárquico que confieren condiciones relativas a la división genérica.

Las jerarquías se instituyen y legitiman no sólo en función de la relación que se establece entre individuos, también a través del respaldo que la institución confiere a sus representantes (docentes, prefectas (os), personal administrativo y directivo) de hacer respetar normas, reglas, así como ideas y prejuicios socialmente legitimados.

Un estudio realizado por Miguel Ángel Pasillas (2002:24) en torno a las normas y disciplina en la escuela apunta lo siguiente:

- La escuela es una institución que prescribe lo que ha de hacerse, tanto en materia formativa, como disciplinaria.

³⁴ *Sexismo* se refiere a toda “actitud o conducta de menosprecio u opresión de un sexo hacia el otro”. Ver González, Ana y Lomas, Carlos (coords.). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, p. 231.

- La escuela es un ámbito en el que se desarrollan muchas rutinas; ...
- La escuela difunde o impone una cultura –la legítima-
- Las reglas, las normas excluyen el análisis de los conflictos entre razones.

Las reglas y normas que establece la institución permanentemente contradicen los principios bajo los cuales fueron creadas, lo que confunde al estudiante. Por un lado se colectivizan en clase la importancia de la equidad y la igualdad entre los géneros, pero por otro se insiste en apuntar que la función por excelencia de las mujeres es la maternidad y el sostenimiento de la familia, invisibilizando así su participación en ascenso en los diferentes niveles educativos.

La permanente y cada vez mayor incorporación de las mujeres a la educación en nuestro país ha provocado la reestructuración de este orden institucional, así como la reconfiguración de las relaciones entre la comunidad educativa: estudiantes, docentes, autoridades, personal administrativo, madres y padres de familia, y sociedad.

Sin embargo, como afirma Graciela Mogarde (1994:93), este aumento en la matrícula se ve determinado por una de las segmentaciones más evidente del sistema, la clase social de las (os) estudiantes, en tanto las mujeres de clase media tienen mayor posibilidad de acceder, continuar y egresar del sistema educativo, que los varones de sectores sociales más vulnerables; es decir, la clase social determina la permanencia y eficiencia terminal de los estudios, independientemente del sexo.

El tema de la violencia en el ámbito escolar se ha discutido ampliamente en varios países de Europa y en Estados Unidos, como resultado del recrudecimiento alarmante del fenómeno. A raíz de estos sucesos se ha dado un intenso debate en torno a su investigación y estudio a fin de impulsar planes y programas para su abordaje y erradicación.

3.4 Aproximaciones al tema de la violencia en el ámbito escolar

El incremento de manifestaciones de violencia en la escuela es un tema que preocupa y ocupa a diversas (os) investigadoras (es) de todo el mundo. Una revisión del estado de la cuestión nos permitirá identificar de manera más clara sus objetivos de análisis.

En Europa, concretamente en España (Moreno Olmedilla; Casamayor,1998; Fernández,1991) las investigaciones son diversas y con importantes planteamientos, ya que logran combinar el ámbito teórico- metodológico con propuestas y programas de intervención.

En Francia (Debarbieux, 1997) se ha analizado la trascendencia de considerar a la violencia escolar en las políticas públicas, lo que ha incidido en el impulso de programas de investigación sobre el tema. En Suecia (Campart y Lindström,1997) se discutió el fenómeno de la intimidación entre escolares, en la lucha por prevenir la violencia, a raíz de los resultados arrojados por el proyecto "DARE", *Resistencia al abuso de drogas*. Noruega (Olweus,1998) ha centrado también su análisis en la problemática del acoso y la intimidación entre escolares, pero con un mayor rigor teórico y metodológico, detalla los estudios y programas de intervención impulsados a nivel nacional. Y, en Alemania, Funk (1997) se han impulsado básicamente programas y acciones de prevención.

En general, se trata de estudios que persiguen la prevención de la violencia en los centros escolares, analizados fundamentalmente desde la teoría psicológica y pedagógica.

Con respecto a la problematización de la perspectiva de género en el ámbito escolar, el Reino Unido ha desarrollado notables contribuciones, que permiten analizar el fenómeno de la violencia a través de las relaciones de desigualdad entre los géneros. Debbie Epstein, Janette Elwood, Valerie Hey y Janet Maw

(1998) se han encargado de estudiar los frutos de la escuela inclusiva en la educación de las niñas, para lo cual llevaron a cabo estudios de los procesos de interacción cotidianos al interior de la escuela. Por otro lado, Julia Stanley (1995) estudió el comportamiento de las estudiantes en una escuela secundaria y apunta que la tranquilidad expresada es un medio que se emplea selectivamente y cómo mecanismo de resistencia. Hipótesis que contrapone los estudios que señalan que la tranquilidad es una característica inherente de las mujeres. En Europa las contribuciones sobre el análisis de la perspectiva de género llevada a los contextos escolares ha abierto importantes líneas de discusión que permiten profundizar sobre el tema de la violencia.

En el continente americano, concretamente en Estados Unidos (Skiba, 2002) se ha trabajado para prevenir la violencia en las escuelas a raíz de los sucesos dramáticos encabezados por estudiantes, los cuales han cobrando víctimas y donde el uso de armas de fuego y drogas han sido recurrentes.

En Argentina, como expone Catalina Wainerman, también se han impulsado planes de trabajo que atiendan la problemática de la violencia en la escuela.

En México se empiezan a generar importantes aportaciones dirigidas a abordar el tema del acoso y amenazas entre compañeros³⁵. Sin embargo, el tema ha sido poco estudiado, pues las investigaciones realizadas se han centradas en estudios de caso presentados en Tesis de Maestría en instituciones de educación superior del Estado de México³⁶ y en la Universidad Autónoma de Chapingo.

³⁵ Ver Velásquez Reyes, Luz María (2002). "Aplastando las hojas secas o de la violencia en la escuela" y Spitzer, Terry Carol. "Disciplina, violencia estudiantil y género en la Universidad Autónoma de Chapingo" en *Educar. Revista de Educación*, núm. 20, enero-marzo, Jalisco.

³⁶ Es importante apuntar que no niego la existencia de otros estudios, pero hasta el momento sólo he identificado los ya mencionados.

Ver Martínez Rebollar, F. "¿Violencia física en la educación básica?", Tesis de Maestría, ISCEEM, Toluca Edo. de México, 2001.

Téllez Blanco, J. "Las manifestaciones de rebeldía de los adolescentes en la vida escolar", Tesis de Maestría, ENSEM, Toluca Edo. de México, 1999.

Martínez Real, C. "Vías de resolución de conflictos en la resolución profesor-alumno, dentro de la práctica educativa del nivel medio superior", Tesis de Maestría, UAEM, Toluca Edo. de México, 1998.

Las manifestaciones de la violencia en la escuela más evidentes, según Terry Spitzer (2002:48-61), al referirse a un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Chapingo son: los ritos de iniciación; la relación jerarquizada y lineal entre estudiantes; las agresiones a través del lenguaje (insultos, el uso de apodos, burlas); el maltrato físico; la discriminación por género, preferencia sexual, religión, etnia o situación económica; el acoso y agresiones sexuales; y la extorsión y robo³⁷.

Las contribuciones de Spitzer son interesantes ya que nos introduce en el tema de la violencia de género en el ámbito escolar; sin embargo la generalidad de sus planteamientos deja fuera cuestiones como la desigualdad, exclusión o el sexismo.

3.4.1 Principales debates

La violencia en el ámbito escolar es un tema que ha provocado mucha controversia y posiciones antagónicas en su abordaje. La discusión se ha centrado principalmente en la forma en la que se define, la metodología que se requiere para abordar el fenómeno y las acciones o políticas que se deben llevar a cabo para su combate.

Con respecto a la forma en la que se define, el investigador español Moreno Olmedilla (1988), afirma que una de las dificultades del concepto es que se debe distinguir la violencia del conjunto de hechos comúnmente denominados 'faltas de conducta' o 'indisciplina', por lo cual propone el término de *comportamiento o conducta antisocial en las escuelas*, al considerarlo más inclusivo y adecuado.

³⁷ La Universidad de Chapingo que tiene sus orígenes en la Escuela Nacional de Agricultura (ENA) basada en una educación de corte semi-militar, situación que nos remite a entender el porqué de las expresiones extremas de violencia, sobre todo si consideramos que no fue sino hasta 1973 que se logra la desaparición de la disciplina militar, es decir 119 años después de su fundación.

Si bien en la última década el término de la violencia se ha sobreutilizado, cayendo en la generalización y escaso análisis, considero que en el caso de la violencia de género en el ámbito escolar se necesita mayor precisión ya que este tipo de violencia, más que constituir un acto antisocial, es producto de la desigualdad construida social e históricamente, la cual tiene sus efectos directos en el ámbito escolar.

Olweus (1988) habla del *bullying*, palabra inglesa que significa intimidación, la cual define como “aquella en la que un alumno o alumna es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o grupo de ellos/as. Por acciones negativas se entiende tanto las cometidas verbalmente o mediante contacto físico y las psicológicas de exclusión. Por tanto, un aspecto esencial del fenómeno es que debe existir un desequilibrio de fuerzas”.

Al considerar que el desequilibrio de fuerzas es determinante para que una acción negativa sea denominada como *intimidación* como apunta Olweus, entonces quedarían fuera muchas acciones que se cometen entre “iguales” -donde la fuerza es equilibrada- pero que resultan ser extremadamente intimidatorias y violentas. Por ejemplo algunas estudiantes recurren a escupir la cara de sus compañeras como acto de rechazo, de negación o de amenaza; otras más a embarrar chicle en el cabello porque la compañera les cae “gorda” o porque se “*siente mucho*”.

Los actos de intimidar o molestar (*bullying*) pueden tomar diversas formas como: golpear o empujar (molestia o intimidación física); burlas o insultar (molestia o intimidación verbal); intimidación a través de gestos o exclusión social (molestia o intimidación no-verbal o emocional); y enviar mensajes insultantes por correo electrónico (“ciber intimidación”).

Se puede intimidar a través de un gesto, pero había que considerar si un golpe, un empujón o un insulto tienen la misma intencionalidad y causan los mismos efectos en la víctima.

Para el autor existen diferencias entre el *bullying* y el *hostigamiento* al cual define como "... una acción más grave que el acoso, en donde las agresiones son más violentas, es decir, para que se use con propiedad el término "hostigamiento" debe existir también un desequilibrio de fuerzas"

Por consiguiente, tanto el *bullying* como el *hostigamiento* son expresiones de la violencia en tanto se ejerce poder sobre la (el) otra (os) y persiguen además causar un daño. La violencia puede presentarse tanto en relaciones asimétricas como en relaciones donde las fuerzas de poder son equiparables y el mejor ejemplo son las expresiones de la violencia de género entre estudiantes. Considero que la diferencia entre un acto y otro no puede establecerse en función de la intensidad en la que se presenta la violencia, es decir si es más o menos violento.

En algunos países europeos como Noruega y Dinamarca el fenómeno de la violencia escolar es denominado como *moobbing* ó *mobbning* en Suiza y Finlandia. La raíz del origen de esta palabra es inglesa, *mob* se refiere a un grupo, generalmente grande y anónimo, que se dedica al asedio, a atormentar a otras (os). La diferencia con el *bullying* de Olweus es que este término debe utilizarse sólo cuando se hace evidente el desequilibrio de fuerzas, es decir cuando se da una relación de poder asimétrico, donde el o la estudiante tienen dificultades para defenderse.

Los efectos de la violencia escolar según MacDonald " se suelen sufrir en silencio y produce efectos traumáticos y duraderos." (1996:130). En un artículo que publicó en el "British Journal of Medicine "urgía a los médicos a reconocer que el fenómeno del acoso y la intimidación entre escolares es esencialmente una

forma de maltrato infantil que puede conducir a grados de angustia más graves, al ausentismo escolar e incluso al suicidio”.

El hecho de nombrar los actos por su nombre “violencia”, posibilita llevar a cabo acciones para ser atendidos y buscar alternativas de lucha para su erradicación. Después de que México ha firmado tratados internacionales donde se compromete a luchar en contra de violencia en todos los sectores y ámbitos sociales, no resta más que darle la dimensión real que tiene el problema de la violencia en el ámbito escolar.

Al presentarse el *hostigamiento* o *bullying*, el agresor (a) tiene la posibilidad de acosar a la víctima en los baños, en los pasillos, en los laboratorios o en el patio, incluso llegar a sobrepasar los límites físicos de la institución. Las amenazas, insultos, agresiones, vejaciones, etc. son acciones que acompañan este proceso, ejerciendo un dominio aplastante sobre la víctima por tiempo indefinido. Sin duda esto no puede ser considerado únicamente como *bullying* u *hostigamiento*, es a todas luces violencia, en tanto anula la posibilidad de respuesta del estudiante, desencadenando incluso la deserción o el fracaso escolar.

El papel de la escuela como generadora y reproductora de las desigualdades de género es innegable, pero también innegable es su papel como medio de construcción de nuevos saberes y conocimientos que debe cuestionar y contribuir a transformar las desigualdades existentes.

La violencia que se genera en las escuelas es un tema que ha detonado importantes discusiones en el mundo, dando como resultado la generación de importantes contribuciones para su análisis, metodología y conceptualización, aportaciones realizadas desde la mirada del investigador (a). A continuación la violencia de género en el ámbito escolar vista desde las (os) estudiantes.

Capítulo IV. “.... no sé bien si eso es violencia, pero me hizo sentir muy mal”

Las expresiones de la violencia de género en el contexto escolar se presentan en diferentes direcciones, circunstancias y escenarios, motivo por el cual son peligrosas las generalizaciones. Además hay que considerar que la (el) estudiante no siempre tiene un papel pasivo en este proceso: domina, resisten, negocia o responde con violencia, de ahí la complejidad del tema.

4.1 Direcciones de la violencia

Un estudio realizado por el francés Francois Dubet (1994) habla de tres clases de violencia referidas al contexto escolar: *violencia exterior a la escuela*, *violencia contra la escuela* y *violencia en la escuela*. La violencia exterior a la escuela es toda a aquella que se experimenta una vez cruzado la puerta de salida de la institución, donde participan cualquiera de los integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, madres y padres de familia, docentes o personal administrativo) y que incluye desde las riñas entre compañeras (os) hasta la violencia familiar. La *violencia contra la escuela* es todo aquel daño que se comete en contra de las instalaciones, mismo que esta referido al maltrato del mobiliario o daños mayores a la infraestructura. Por su parte, la *violencia en la escuela* incluye los actos que se generan al interior de la escuela, donde intervienen relaciones de poder tanto institucional como interpersonal, la primera esta referida a la violencia que representa la escuela, en tanto imposición cultural y la segunda la que se desarrolla entre los sujetos que participan en el proceso educativo, es decir entre compañeras (os), entre docentes y donde el nivel jerárquico establece relaciones desiguales, por ejemplo la violencia generada de docente a estudiantes.

Para Susana Velázquez, en la escuela la violencia toma diferentes rostros, “entre ellos podemos mencionar la violencia simbólica del currículo, la violencia que ejercen algunos profesores contra algunos alumnos, la violencia de los alumnos contra los docentes, la violencia contra la institución, todo tipo de discriminación

étnica, religiosa, económica, la violencia sexual, la extorsión, y el robo de pertenencias e incluso el robo a las instalaciones educativas, puede ser considerada violencia" (2002:25). La autora atiende a la recomendación de Romans con respecto a la complejidad del término lo que nos remite forzosamente hablar de las violencias, en plural a fin de matizar los diferentes tipos y matices de la violencia que existen en nuestra sociedad.

Una de las principales expresiones de la *violencia en la escuela* es la denominada *violencia entre compañeros* (Ortega Ruiz,1995; Ortega Ruiz y Mora-Merchán,1997; Ortega Ruiz,1997; Ortega Ruiz y Mora-Merchan,1998) donde la agresividad y la victimización representan situaciones extremas en el fenómeno del maltrato entre escolares.

La violencia entre compañeras (os) se ha convertido en una norma de socialización entre estudiantes a través del cual se genera un sistema de inclusión y exclusión, mismo que puede presentar dos ramas de análisis: la violencia intragenérica y la violencia intergenérica.

La violencia intragenérica contempla las relaciones que se establecen entre estudiantes que comparten el mismo género: de femenino a femenino y de masculino a masculino. La violencia intergenérica es la que se presenta entre estudiantes que pertenecen a géneros distintos: de femenino a masculino y de masculino a femenino.

La violencia tanto intra como intergenérica puede ser física, verbal, emocional o sexual, caracterización difundida y estudiada ampliamente entre las (os) estudiosas (os) del tema.

La violencia física se refiere a todo aquel acto que causa un daño al cuerpo, es decir, el contacto físico que incomoda; la violencia verbal es la que se apoya en el lenguaje el cual busca humillar, insultar, agredir; la violencia emocional es la

violencia no verbal, no física que tiene efectos directos en el estado de ánimo de la persona violentada; y la violencia sexual que se refiere a los actos de connotación sexual tales como tocamientos, hostigamiento, mediante el uso de la fuerza física o moral. Tanto la violencia física, sexual o verbal causan daños emocionales en la víctima.

Si bien ésta caracterización de la violencia esta muy legitimada entre las (os) estudiosos del tema, pasaremos a analizar cómo se define en voz de las (os) estudiantes.

4.1.1 Violencia intragenérica

En reiteradas ocasiones se afirma que las relaciones intragenéricas se toman más equilibradas, cuando en realidad se trata de una verdad a medias ya que es importante mencionar que el equilibrio de fuerzas no determina directamente la posibilidad o no de violentar, sino por los efectos que se causa sobre la víctima. Estudiantes con la misma edad, complexión y características físicas pueden dañarse contundentemente, los apodos y las burlas son un claro ejemplo. El nombrar permanentemente a alguien en función de algún problema físico mofándose su situación, marca, aniquila al estudiante, anulando su capacidad de respuesta ante la fuerza de todo un grupo o una escuela que le llama "*el virolo*", aludiendo a un problema físico.

Las relaciones entre estudiantes del mismo género no se encuentran al margen de enfrentar la violencia ya que se ponen en juego relaciones de poder motivadas en gran medida por la competencia: quién viste mejor, quién tiene el novio (a) más guapo (a); quién es el más fuerte; quién es la más bonita, quién es la más inteligente, etc.

La violencia intergenérica pone en juego las armas de la competitividad, generando mecanismos de disputa muy sutiles que pueden llegar a ser muy lastimosos.

Manifestaciones de la violencia verbal intragenérica

La violencia verbal es parte de las relaciones cotidianas entre estudiantes, incluso quien no recurre a ella es fácil presa del abuso por parte de otras (os) estudiantes.

La cultura escolar refuerza en buena medida que la violencia verbal se presente como forma de relacionarse cotidianamente. Generalmente no se juzga ni se castiga incluso, "... la agresividad verbal no es penalizada como lo es la agresividad física, aunque es utilizada abundantemente por los adolescentes en los institutos". (Rovira; 2001,46)

Reiteradamente suele castigarse un acto de violencia física; sin embargo, los actos de violencia verbal pasan inadvertidos, a menos que estos se comentan en contra de algún docente o personal administrativo. Menciona el estudiante H-2°-13:

"Una vez le "menté la madre" a mi maestro de matemáticas porque se quiso pasar de listo conmigo y me dijo en pocas palabras que era un "pendejo"³⁸ frente a todo el grupo, ... No sé en realidad porque se enojó tanto, siempre nos mentamos la madre todos frente a él y nunca dice nada".

Institucionalmente se legitima el acto, siempre y cuando no se involucre el nivel jerárquico, de lo contrario será considerado una conducta que necesita ser reprendida y castigada. El dejar hacer y dejar pasar en "determinadas circunstancias" provoca confusiones entre la comunidad estudiantil. Al respecto

³⁸ Expresión de uso ofensivo. Se utiliza para expresar a una persona que es "tonta", estúpida o que no acepta una responsabilidad.

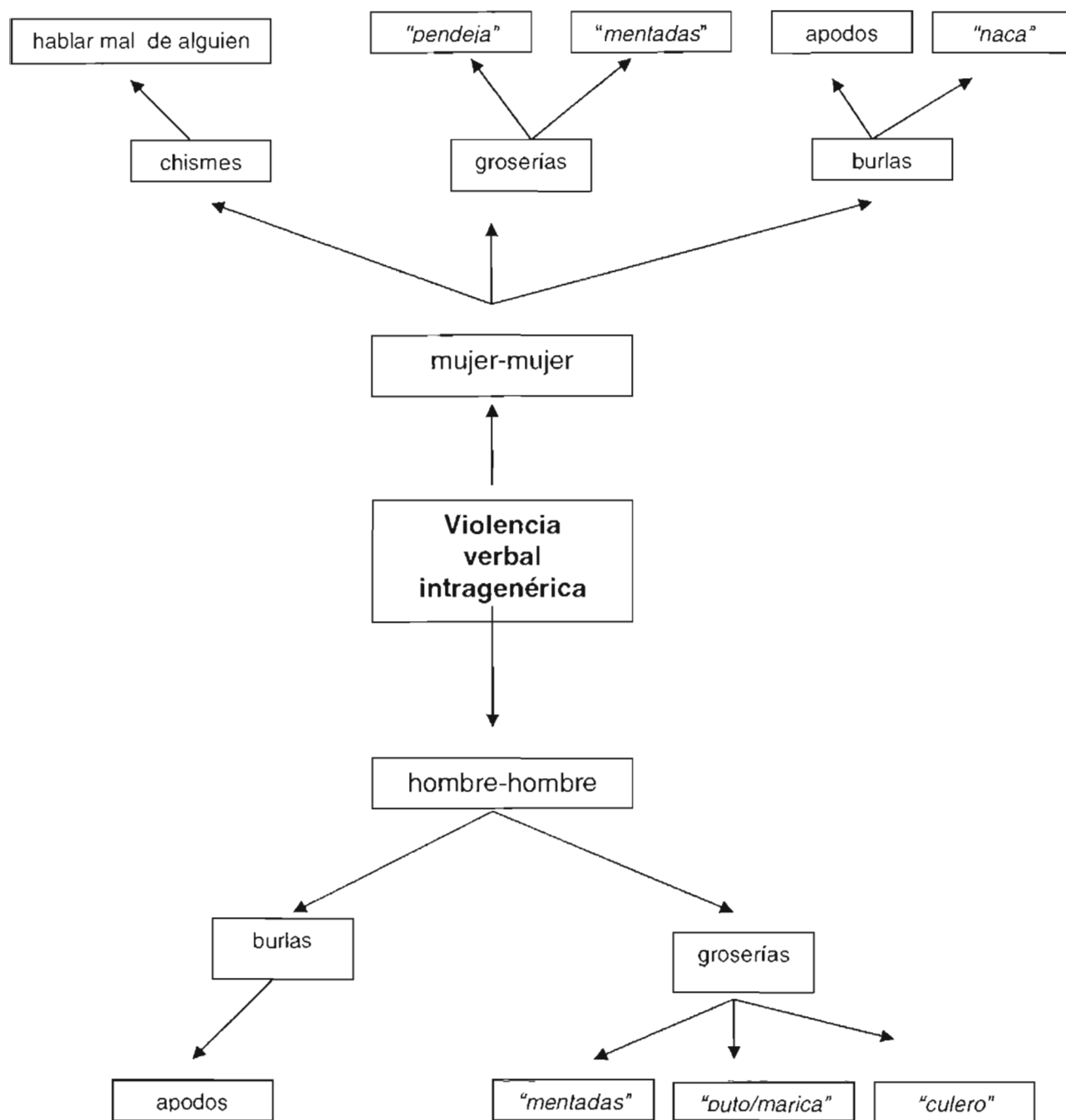
comenta una prefecta a la cual se le cuestionaba sobre las principales causas de llamada de atención y castigo institucional a estudiantes:

“... los estudiantes creen que somos iguales a ellos y muchas veces nos quieren hablar como ellos se hablan y eso no se los podemos permitir, si a ellos les gusta hablarse con groserías pues allá ellos”.

La violencia verbal tiene un carácter mucho más permisible que otros actos considerados graves, lo que otorga determinada libertad al estudiante, siempre y cuando estas acciones se lleven a cabo entre “iguales” y evitando que se comenten al interior del salón de clases, el cual debe resguardarse, según la institución, como un espacio de construcción y respeto, lo que se entiende alejado de este tipo de expresiones.

No obstante, es importante puntualizar que la violencia verbal no sólo se expresa a través de palabras altisonantes, expresiones mayormente observadas. Las burlas son una constante a las que poca atención presta la institución, por lo cual se convierten en un medio uso común, incluso frente al personal docente sin que este haga nada al respecto.

Red conceptual No. 1:
Manifestaciones de la violencia verbal intragenérica



La red conceptual No. 1, nos ilustra algunas expresiones de la violencia verbal intragenérica que les parecen incómodas y ofensivas a las (os) estudiantes están relacionadas directamente con el uso de las groserías y las burlas; no obstante, una misma grosería tiene efectos diferentes en función de la relación establecida entre el emisor y el receptor. Por ejemplo la expresión “*güey*” se ha convertido en un recurso utilizado por ambos géneros y tiene un carácter totalmente cotidiano, lo cual hasta hace poco tiempo era una expresión a la que recurrían generalmente los hombres.

La masculinización del lenguaje pasa inadvertida, incluso sin pensar el sentido mismo de la palabra. Ahora es muy frecuente escuchar a las estudiantes referirse a otra compañera como: “*qué onda güey*”, “*te pasas güey*”, “*que te dijo la maestra güey*”, expresión que incluso es tan generalizada que no se recibe de manera ofensiva, a pesar de que hace algunos años este vocablo se utilizaba fundamentalmente entre hombres para hacer alusión a una persona poco inteligente. En la red conceptual podemos observar que incluso las (os) estudiantes no hacen ninguna alusión a esta expresión.

Las groserías son un recurso al que recurren tanto hombre como mujeres permanentemente; sin embargo, la connotación de cada insulto tiene efectos muy diferentes. Todas (os) las (os) entrevistadas (os) coinciden en que la grosería que les ofende sobremanera y las (os) hace sentir muy molestos son las “*mentadas de madre*”, sobre todo porque alude a lo que social, cultural e individualmente tiene mayor peso y significación, la figura materna. Independientemente del género, los comentarios con respecto a esta expresión giran en el mismo sentido:

“Me siento enojado cuando me la “mientan” porque mi jefa no les hace nada ni se mete con ellos” (H-2º-13)

“Lo peor que me pueden hacer es “mentarme la madre”, con mi mamá que no se metan” (M-2º-15)

El significado que tiene la madre lleva al estudiante a defender un absoluto respeto a su figura, la cual contradictoriamente, incluso puede ser ofendida por ellas (os) mismas (os), pero nunca por otra persona.

Otra expresión de la violencia verbal intragenérica entre mujeres que se toma como ofensiva es la de *"pendeja"* cuando no sucede lo mismo con la de *"güey"* aunque tienen la misma connotación; sin embargo, *"güey"* se está convirtiendo en una expresión que denota confianza y camaradería.

Entre estudiantes hombres una expresión que es considerada ofensiva y denigrante es la de *"puto"* o *"marica"*³⁹, las cuales ponen en cuestionamiento su virilidad, su hombría, su fuerza, aspectos de los que nadie puede dudar. Cotidianamente se les escucha jugar a cambiar de voz o realizar expresiones corporales para mofarse de las personas que consideran *"maricas"*, pero eso es muy distinto a aceptar que alguien cuestione su masculinidad, esa construcción hegemónica que no acepta ser agraviada. En la entrevista grupal el estudiante H-3°-16 aprovecha un momento de receso en la sesión para hacer un comentario a un estudiante que pasaba por el pasillo:

"Oye no has visto al Jaime"

"No, pero si lo veo ¿qué le digo?"

"Dile que es un 'puto', que ayer no le quiso dar un beso a la Jenny"

"Nel güey", eso díselo tu porque sino a mí me va peor"

El simple hecho de pasar un recado haciendo alusión de esa expresión involucra un posible detonador de conflicto o violencia, el cual es mejor ser evitado.

A la hora del descanso una estudiante se dirige a uno de sus compañeros y frente al público presente se oye gritar:

³⁹ Expresiones de uso ofensivo utilizadas para referir falta de hombría o como sinónimo de homosexualidad.

“Eres un “puto, eres un “puto”

“A mi nadie me dice “puto” y si quieres te lo demuestro....”

Acto seguido sale corriendo detrás de ella hasta alcanzarla y una vez que logra controlar sus movimientos la abraza muy bruscamente y empieza a zangolotearla hasta que ella le pide perdón a lo que el chico le expresa *¡dímelo más fuerte y si me vuelves a decir así vas a ver!*. En realidad la necesidad del estudiante de escuchar gritar a la chica más fuerte ¡perdón! tiene que ver con dejar en claro frente a las (os) presentes que ella se había equivocado, que la expresión era producto de un juego y que en realidad no cuestionaba su preferencia sexual o su hombría.

El término “*culero*” esta relacionado con la falta de solidaridad, de apoyo y eso es muy condenado entre estudiantes ya que los lazos de amistad se estructuran, en gran medida, en función de estos aspectos. Un estudiante le condena al otro cuando regresan del receso:

“Ya no me hables, eres un “*culero*”⁴⁰, sabías que no traía dinero y te comiste mi torta, pero cuando me pida un varo porque no traes para comer te voy a mandar al diablo, ...

La falta de sensibilidad ante las necesidades del otro provocan que se desate un sentimiento de falta de compañerismo, de ahí que cuando se utiliza esta expresión lo que se esta haciendo es una seria recriminación, un reproche por un acto no esperado, lo cual lesiona de manera directa la relación entre estudiantes.

⁴⁰ Expresión ofensiva utilizada para reprochar a alguien su falta de solidaridad, de apoyo, de compañerismo.

Los denominados “chismes” son acciones verbales que incomodan extremadamente a las estudiantes en su relación intragenérica, contrariamente a los hombres los cuales aparentemente no le dan la misma importancia.

Un estudio realizado por Owens y MacMullin (1995) hace énfasis en cómo las mujeres tendían a manifestar su agresividad a través de formas indirectas como son la marginación, hablar mal de sus compañeras a sus espaldas, difundir rumores, inventar calumnias, etc. La estudiante M-2º-15 expresa lo siguiente:

“Los “chismes” me hacen enojar, sobre todo cuando no son verdad y más cuando me dicen que soy una chismosa y más me hace enojar que digan que yo no sé guardar secretos, porque eso no es verdad..... Cuando hablan a tus espaldas de ti es algo que hace enojar a cualquiera”

Las estudiantes dan notable importancia a los comentarios que de ellas se viertan, se encuentran al pendiente de las expresiones que se dan no sólo entre pares, sino también los comentarios del personal académico y administrativo. Por su parte, la relación entre estudiantes del género masculino no considera esta expresión como un acto violento, inclusive generalmente su actitud se toma cínica y desinhibida cuando de ellos se habla.

Es importante resaltar que culturalmente el “chisme” se relaciona de manera directa con una acción femenina, por lo cual es común escuchar a los estudiantes hacer uso de expresiones sexistas como “pareces vieja chismosas”, esto no quiere decir que a los hombres no los guste el “chisme” o no lo practiquen, inclusive más que las mujeres, sin embargo la carga cultural que tiene como meramente femenino los lleva a negarla y ocultarla permanentemente.

La burla –hacer mofa de alguien por cuestiones físicas, étnicas, raciales, emocionales, genéricas, etc.- es un recurso en el que coinciden ambos géneros como elementos considerados violentadores. La burla marca, sella, inclusive una

vez que el estudiante es tachado con un apodo será muy difícil que pueda deshacerse de él, de hecho muy frecuentemente lo llevará durante todo su proceso de formación en la secundaria y a veces toda la vida.

La burla generalmente se expresa a través del uso de apodos a haciendo alusión a determinadas expresiones peyorativas o despectivas. El apodo es una expresión muy generalizada, la menor de las veces resaltando cualidades, la mayor haciendo alusión a una característica física, al respecto comentan dos estudiantes:

"Me siento agredido cuando me dicen "largo" o me ponen apodos, sólo porque estoy medio flaco" (H-2°-13)

"Me cae bien gordo que se burlen de mis orejas, una la tengo como doblada, y por eso me pusieron "el arracadas", y con eso me molestan todo el tiempo, ... Lo peor es que el chamaco que me puso así lo conozco desde primero y ya se me quedó ese nombre, ..." (M-2°-15)

Esto sin duda afecta directamente al estudiante pues llega un momento en el que se oculta totalmente su nombre para construir una identidad asignada en función del apodo. El efecto que tiene esta expresión de la violencia puede resumirse con el comentario expresado por un estudiante:

"La peor violencia es la verbal, porque te hacen sentir muy mal, más que si te pegan" (H-3°-15)

Además el estudiante enfatizó que ante un golpe te defiendes y pegas tu también, pero ante la burla de tus compañeros sería imposible responderle a toda la escuela.

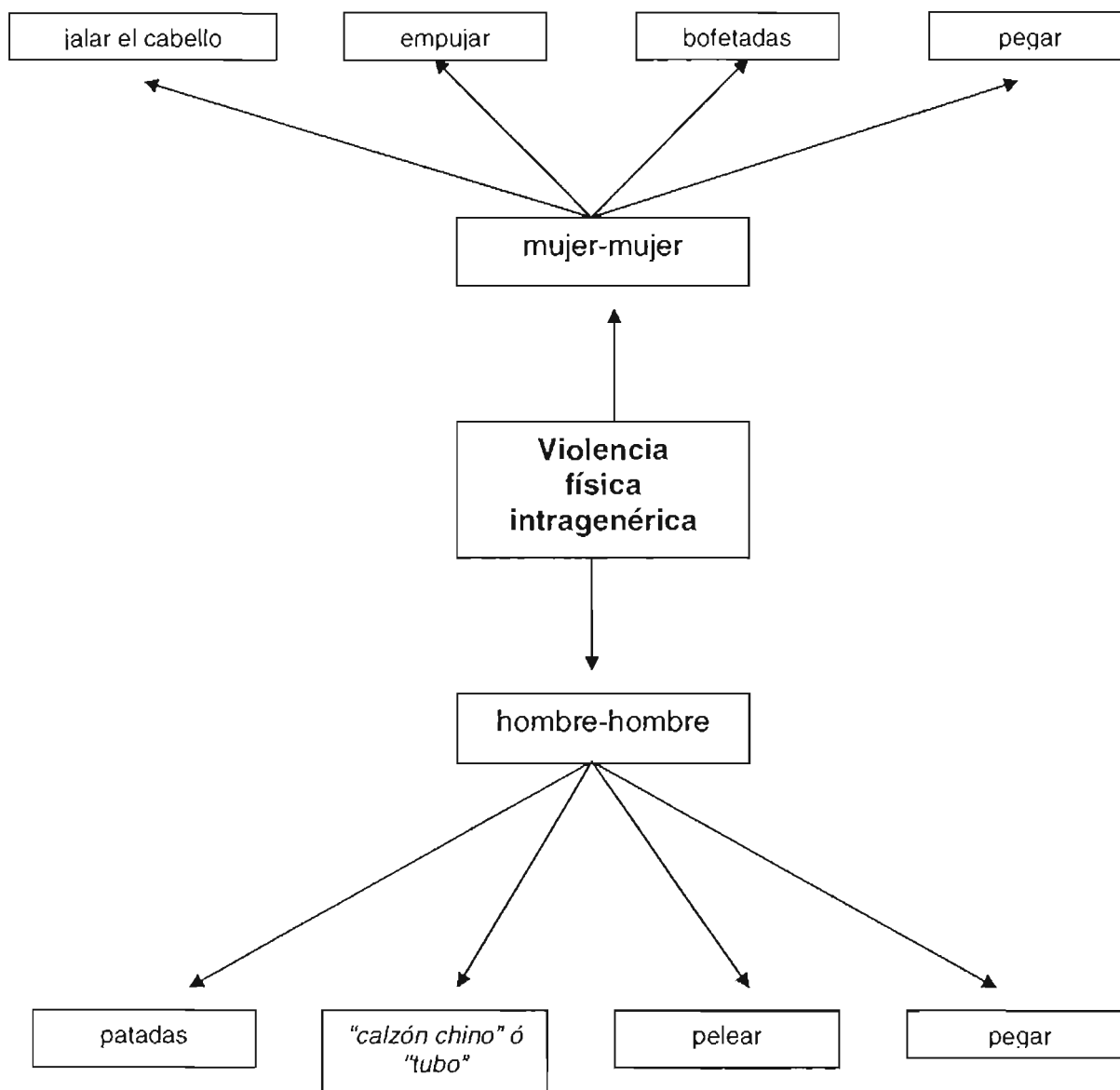
Manifestaciones de la violencia física intragenérica

La violencia física se analizó por mucho tiempo como privativa de la masculinidad hegemónica; sin embargo, habría que matizar que algunas expresiones de violencia física expresadas por estudiantes mujeres son una clara expresión de los mecanismos de resistencia que han implementado a fin de enfrentar la violencia vivida por siglos.

Las expresiones de los violentamientos intragenéricos no darán un claro ejemplo de sus alcances y consecuencias, lo que nos permitirá hacer un balance comparativo entre ellos.

Si bien en cualquier grupo social se puede detonar un acto de violencia por la presencia de intereses antagónicos, también es cierto que la violencia no se mantiene en la misma intensidad y bajo las mismas condiciones.

Red conceptual No. 2:
Manifestaciones de la violencia física intragenérica



Cómo se puede apreciar en la Red Conceptual No. 2, las expresiones de la violencia física expresadas entre mujeres están orientadas básicamente a los jalones de cabello, empujones, bofetadas y golpes, acciones que generalmente se presentan de forma esporádica, pero que no por eso pueden ignorarse. Sin embargo, cada vez es más común ver pelear a las estudiantes entre ellas afuera de la escuela, para lo cual incluso convocan, durante el día, a sus compañeras (os) para que asistan y “*echen porras*”. Como resultado de la pelea o se liman asperezas o se fragmenta definitivamente la relación.

Una estudiante de tercer grado que presenciaba una pelea entre compañeras expresó lo siguiente al cuestionarle si alguna vez ella también se había confrontado físicamente con otra compañera:

“Una vez me cachetee a una porque me quitó a mi novio y él me quería mucho, pero ella era bien arrastrada”

Las estudiantes tienden a justificar el actuar masculino, no así el femenino, ante el cual se manifiestan contundentes y muy extremas, a tal grado de estar dispuestas a llegar a los golpes. La disputa por la pareja es uno de los detonantes frecuentes de violencia física entre mujeres.

Los jalones de cabello y empujones son actos frecuentes de provocación que pueden desembocar en acciones más comprometedoras.

A pesar de que la violencia física entre estudiantes mujeres se toma cada vez más frecuente, sigue siendo una acción socialmente penada y considerada exclusiva del sexo masculino a lo que una estudiante comenta:

“La prefecta siempre dice que las niñas no se pelean, pero si no te defiendes te agarran de su “puerquito”, ...” (M-1º-12)

Por lo que respecta a la relación entre estudiantes hombres la violencia física se vive de manera diferente al considerarla parte de su naturaleza, incluso permanentemente juegan a simular peleas, lo que supone una amenaza constante de llegar más lejos.

Las patadas por ejemplo, son un recurso muy frecuente que causan incluso daños físicos como moretones o lesiones, pero hay de patadas a patadas. Al preguntarle a un estudiante porqué jugar a patearse contestó *“porque así nos llevamos”*, y no observó ninguna expresión de incomodidad, a pesar de que el golpe fue extremadamente violento; mientras que, por otro lado al pedir la opinión de otro estudiante que fue agredido por uno de sus compañeros que le propinó una patada al bajar las escaleras exclamó *“es que siempre que me ve sólo hace lo mismo, la verdad ya no sé que hacer para que deje de molestarme”*. Si bien en ambos casos se trata de una acción violenta, el significado que cada una tiene es sustancialmente diferente para la víctima.

La violencia de género tiende a interpretarse diferencialmente en función de la relación que se establezca entre los (as) protagonistas. Un mismo acto puede considerarse no violento dependiendo de los (as) involucrados (as).

Esto se relaciona directamente con la posición que asumen los estudiantes ante la forma de recibir la violencia física. Según un estudiante de primer año que había sido llevado a la dirección por pelearse con otro compañero comenta:

“A mí me trajeron aquí porque otro compañero me pegó y yo le respondí, eso no lo entendió la maestra la cual cree que nos peleamos, pero no fue así, él llegó y me pegó, yo no tenía porqué pelearme con él, es más ni le hablo, ...”

De acuerdo a esta apreciación hay una diferencia entre pelear y pegar ya que en la pelea hay un enfrentamiento directo, cuando te pegan no hay condiciones de igualdad al no tener en claro el motivo de la agresión o al acometer por descuido.

El denominado "*calzón chino*" es un juego de carácter sexual muy violento que esta referido a tomar por la fuerza a un estudiante entre varios compañeros, para jalar su calzoncillo por la parte trasera hasta escuchar un grito pidiendo parar, lo cual provoca malestar intenso en los genitales. Si bien es una expresión absolutamente violenta es practicada frecuentemente por grupos de amigos, a tal grado que se deben mantener alertas esperando su turno. En otros casos se toma distraída a la víctima, la cual puede no tener ninguna relación con el grupo, pero esta obligada a soportar, de lo contrario será tachada de "*maricón*", "*chillón*", etc.

Otra acción que tiene un sentido similar es el denominado "*tubo*", la cual consiste en cargar a un estudiante entre varios compañeros, abrirle las piernas y estrellarlo en el poste que sostiene el tablero de básquetbol. Las consecuencias pueden ser realmente lastimosas; sin embargo, son parte del rito que un "hombre" debe soportar. Israel, un estudiante de segundo grado asegura que:

"...todos debemos aguantarnos, porque somos hombres, a algunos no les gusta, sobre todo los que llegan a primero, pero todos debemos pasar por ahí, o ¿porqué a unos si y a otros no?"

La hombría, en gran medida, se establece en función de la tolerancia frente al dolor y ambos juegos constituye pruebas que los estudiantes deben afrontar si no quieren sufrir de la exclusión por parte de sus compañeros e incluso de sus mismas compañeras.

Tanto el *"calzón chino"* como el *"tubo"* son actos violentos que tienden a reproducirse permanentemente, es una prueba que todo estudiante debe pasar, independientemente de su grado escolar.

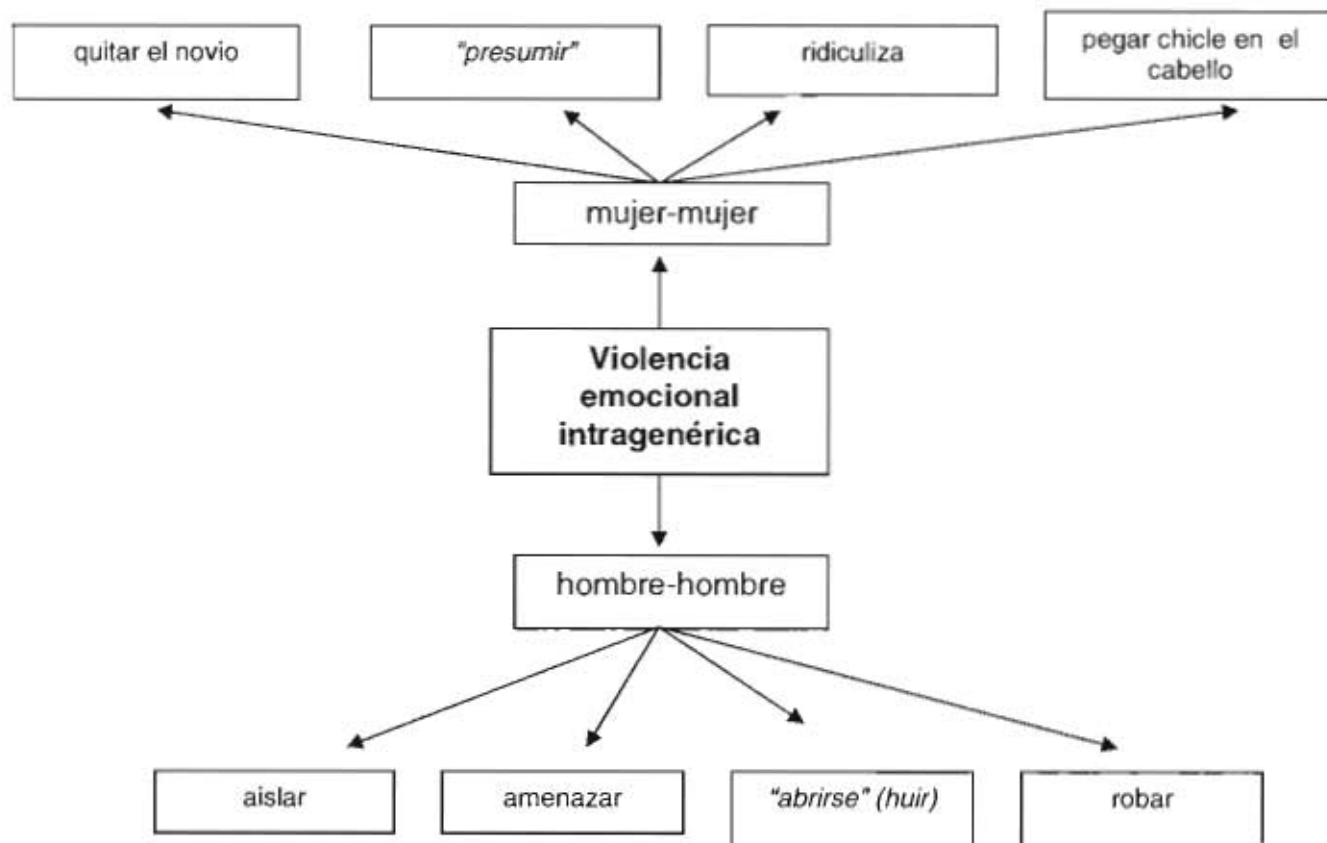
Si hacemos una comparación entre el tipo de violentamientos expresados entre hombres y mujeres se evidencia lo extremo que pueden llegar a ser los actos cometidos por los estudiantes. Por su parte las acciones cometidas por las estudiantes son esporádicas y no contienen el mismo nivel de contundencia.

La violencia física, en muchas de sus modalidades, es más observada y sancionada por la institución, quedando de lado las expresiones de la violencia emocional, que generalmente pasan inadvertidas por la sutileza de sus mecanismos.

Manifestaciones de la violencia emocional intragenérica

Red conceptual No. 3:

Manifestaciones de la violencia emocional intragenérica



La violencia emocional entre mujeres se orienta en varios sentidos: *presumir*, ridiculizar, pegar chicle en el cabello o quitar el novio, teniendo en común la lucha permanente por agradar al otro y la disputa por la apariencia física.

El *presumir* es un recurso referido al hecho de resaltar algunas características físicas o aspectos materiales con el objetivo de poner en evidencia carencias o limitaciones, a veces reales, a veces imaginarias. El *presumir* implica segregar momentáneamente haciendo alusión a esos aspectos de los cuales la otra se encuentra limitada o carece de ellos, además de que busca resaltar superioridad. Al respecto una estudiante de primer grado comenta:

“..... me cae bien gorda porque siempre se la pasa presumiendo que esta más flaca que yo, sólo porque estoy medio gordita, y eso me hace enojar mucho porque se supone que es mi amiga y lo peor es que siempre lo hace frente a todos y me hace sentir muy mal porque después todos se burlan de mi y a ella le gusta que se burlen”

Una acción de esta índole conlleva una doble afectación al vulnerar el respeto, la aceptación y la confianza y por el otro, la ridiculización pública. Si bien el “presumir” o “hacer quedar en ridículo” parecerían acciones ante las cuales no debería detenerme demasiado, para las estudiantes cobran vital importancia. La ridiculización implica mofa, burla, vulnerar el estado de ánimo de la persona violentada, pero además implica marcar.

Un fenómeno que ha cobrado niveles alarmantes es el robo entre estudiantes hombres, el cual va desde el hurto de útiles escolares hasta la desaparición de mochilas. Las dimensiones del problema han crecido a tal punto que el personal directivo ha implementado mecanismos para contener su propagación, a pesar de que la efectividad de dichas acciones es totalmente cuestionable como señala un estudiante:

“Para que no nos roben a veces nos tenemos que llevar las mochilas a la hora del receso porque siempre hace falta algo, un suéter, dinero, cuadernos, una vez se robaron un celular y eso que el niño lo traía en la bolsa del suéter” (H-2°-13)

Incluso, cómo subraya el mismo estudiante, el robo generalmente va acompañado de otras acciones violentas como son las amenazas o extorsiones:

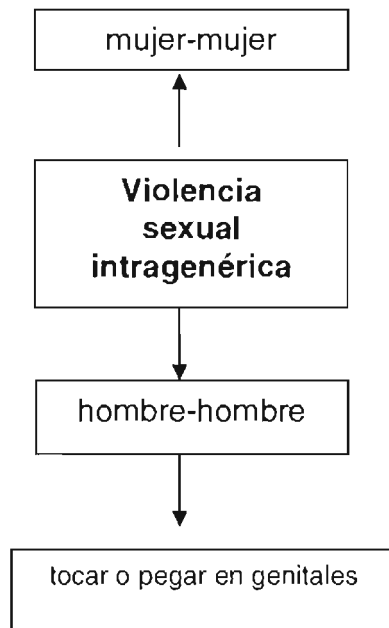
“Un niño de mi salón que roba nos amenaza diciéndonos que él vive en Tepito y que si alguien dice algo nada más echa una llamada y nos echa a la banda a allá”

La situación económica que priva en la zona provoca que sea muy limitado el dinero que portan las (os) estudiantes para satisfacer sus necesidades de alimentación a la hora del receso, incluso algunas (os) optan por llevar comida preparada, cómo son tortas, quesadillas o sincronizadas. El robo de la comida es mucho más frecuente de lo que se registra en las entrevistas.

Manifestaciones de la violencia sexual intragenérica

La relación intragenérica entre mujeres no registró dato alguno -tanto en las entrevistas como en las observaciones- que puedan dar cuenta sobre la presencia del fenómeno de la violencia sexual. Con lo anterior no pretendo negar su existencia, sólo dejar asentado que las estudiantes no se remitieron en ningún momento a este tipo de expresión de la violencia.

Red conceptual No. 4:
Manifestaciones de la violencia sexual intragenérica



En lo concerniente a la relación intragenérica entre hombres, de los tres entrevistados, dos coincidieron que los actos sexuales que consideran violentos son los tocamientos o golpes en los genitales; sin embargo, ambos también coincidían en que son parte del juego y que si bien son violentos son situaciones que tienen que pasar. El estudiante H-3°-15 comenta al respecto:

"No siempre nos hacen "tubo", sólo cuando la regamos o hacemos una tontería. Una vez los de tercero le hicieron tubo a un chavito bien flaquito de primer año y lo mandaron al hospital; primero cuando se enteraron y los llevaron a la dirección dijeron se sentían muy mal, pero cuando regresó le hacían burla porque le decían que se tenía que ir a jugar con las niñas a la comidita"

El grado escolar marca un nivel jerárquico que trastoca la relación entre "iguales" ya que el ejercicio del poder se torna contundente frente al más débil, incluso este

actuar se justifica al considerarlo consecuencia de alguna falta cometida. El hecho de pertenecer a un grado escolar mayor, generalmente pone en desventaja al estudiante del grado menor: los de segundo abusan de los de primero y los de tercero de los de segundo y de primero a la vez. En esta lógica los que sufren la peor parte son los estudiantes de nuevo ingreso.

Hay que resaltar nuevamente que los comentarios sexistas se vierte permanentemente, siempre que se quiere desvalorizar, ofender.

La práctica de juegos tan violentos como el "*tubo*" se generalizan, pero además se legitiman cómo medios que ponen a prueba la masculinidad de los estudiantes.

El estudiante H-2º-13, por el contrario, si bien ha consentido el hecho de que otros compañeros le toquen los genitales como expresión de un juego, se manifestó totalmente violentado al sufrir el tocamiento excesivo por parte de un amigo. Incluso apuntó que:

"....., siempre jugamos a pegamos ahí, pero una vez tuve que decirle a mi mamá que viniera a hablar con el director porque uno de mis compañeros de clase insistía en tocarme todo el tiempo, hasta que tuvieron que decirle que me dejara en paz"

La sexualidad sigue siendo un tema tabú, a tal grado que fue muy difícil que el estudiante se animara a hablar a seguir hablando del tema. La reticencia en hablar de lo sucedido también se hizo presente en la forma de nombrar las partes de su cuerpo a las cuales nunca llamó por su nombre; por otra parte, incluso apuntó que si bien le decía a su compañero que "*se calmara*", nunca pudo pedirle directamente que dejara de tocarlo, por lo cual tuvo que pedir la intervención de su madre y del director.

Por las características del acción bien podía catalogarse como hostigamiento sexual; sin embargo, es una expresión que no esta registrada en el universo vocabular del estudiante como un acto que se experimenta entre hombres, incluso apuntó que *“el hostigamiento sólo lo viven las mujeres cuando las hostigan los hombres, o no”*.

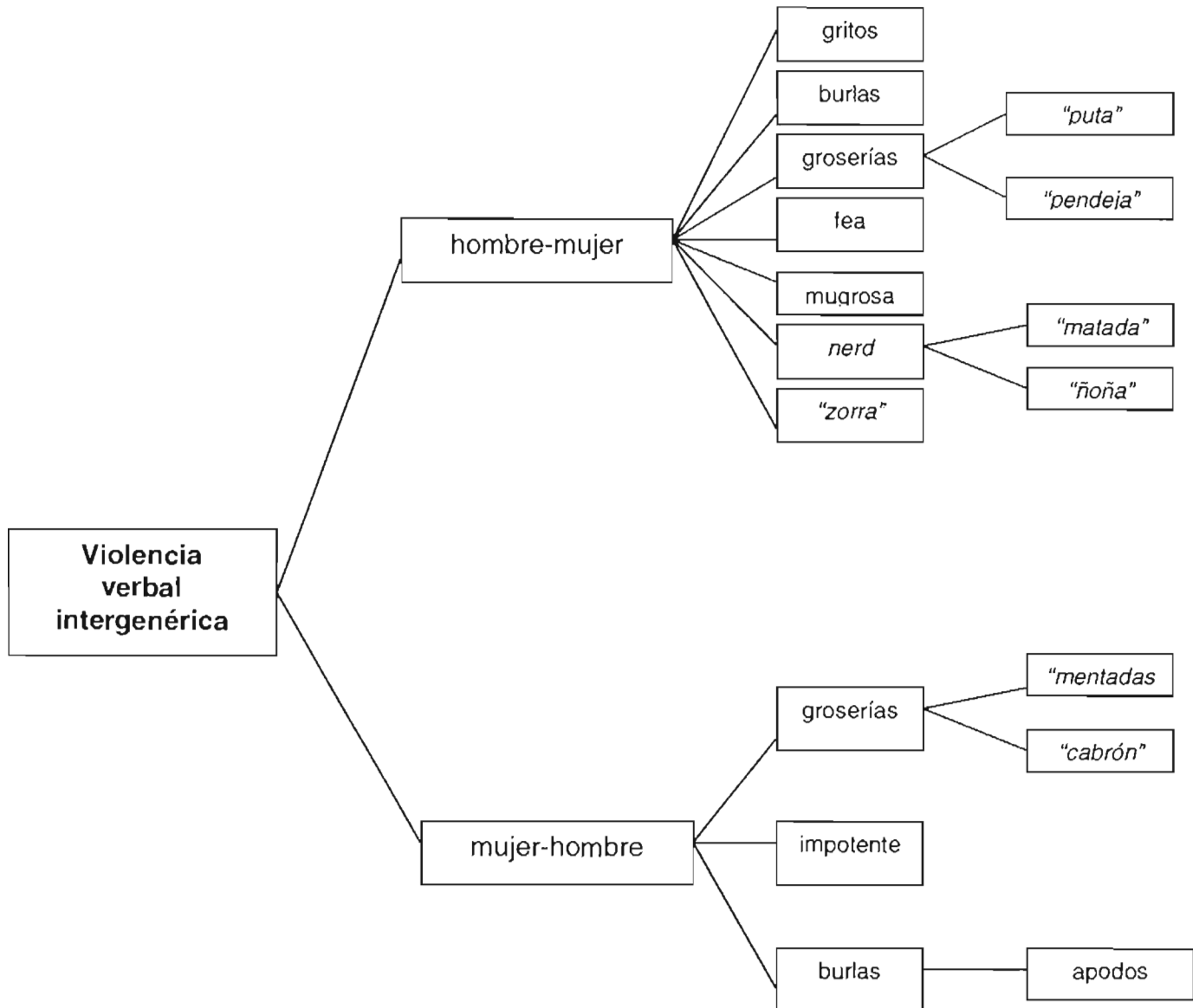
4.2 Violencia intergenérica

La violencia intergenérica pone en juego la lucha entre las diferencias y las desigualdades genéricas. La relación entre adolescentes se torna difusa al llevarse a cabo en un escenario complejo. Por un lado viven un proceso de búsqueda permanente de la identidad y por otro, ese proceso se enfrenta a los discursos contradictorios que se generan al interior de casa, en la escuela, la sociedad, los medios de comunicación y las (os) amigas (os). Los efectos de esas contradicciones, entre otras cosas, se reflejan a través de las expresiones de la violencia intergenérica.

Manifestaciones de la violencia verbal intergenérica

A continuación podemos observar en la siguiente red conceptual las manifestaciones de la violencia verbal intergenérica que registran las (os) estudiantes.

Red conceptual No. 5:
Manifestaciones de la violencia verbal intergenérica



Una de las expresiones verbales utilizadas por los estudiantes para ofender o generar incomodidad a sus compañeras esta orientada a hacer alusión a las características físicas. La connotación de “*fea*” tiene efectos directos en el estado de animo de la ofendida, sobre todo cuando socialmente se ha instruido a las niñas para ser bonitas, para agradar. Este comentario tiene efectos totalmente agraviantes, así provenga del estudiante más poco favorecido físicamente de la escuela, los cuales recurren de manera muy frecuente a este tipo de expresiones, ostentando el derecho que históricamente tienen el patriarcado de juzgar todo lo que se les atraviere por su camino.

Otra expresión que es utilizada por los estudiantes para agredir a sus compañeras es la de “*mugrosa*” la cual tiene un doble efecto, por un lado recalca la desaprobación física, pero por otro hace alusión a la vulnerabilidad económica de las estudiantes.

Las ofensas verbales que hacen alusión a la sexualidad son un recurso al que los estudiantes recurren permanentemente para agredir a sus compañeras como se señalaba en capítulos anteriores.

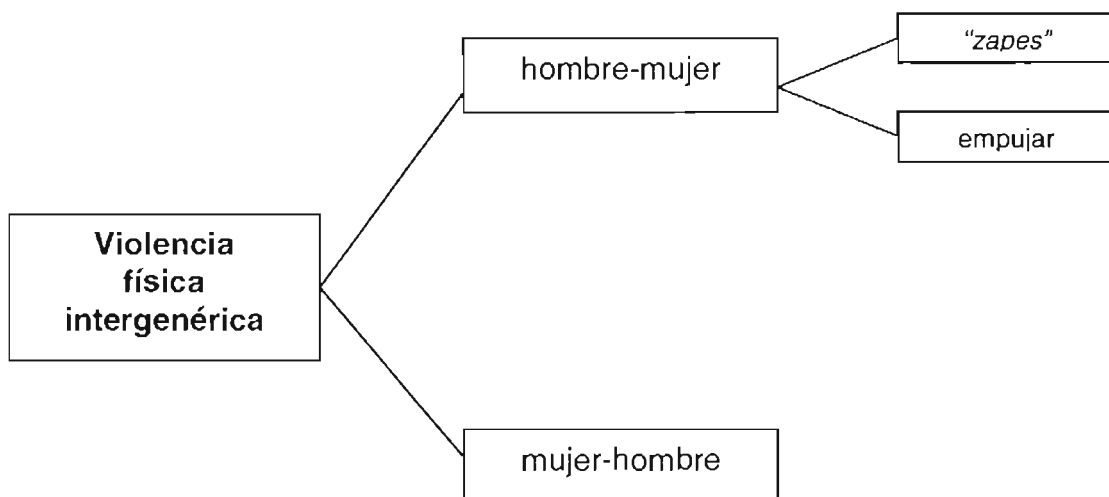
Por su parte, las expresiones calificadas como ofensivas de mujeres a hombres van desde las groserías, los apodos hasta la expresión de “*impotente*”, calificativo que busca revertir el efecto que tiene el llamar a una mujer “*zorra*” o “*puta*”. Sin duda se trata de una expresión de resistencia ante la violencia verbal permanente.

Es importante observar que no hay nivel de comparación entre las expresiones utilizadas por ambos géneros, sin duda, la carga que dan los estudiantes a las agresiones verbales son muy ofensivas.

Manifestaciones de la violencia física intergenérica

Red conceptual No. 6:

Manifestaciones de la violencia física intergenérica



Cómo se puede observar en la Red conceptual No. 6, los mecanismos más comunes de expresión de la violencia física que utilizan los hombres en contra de las mujeres son los denominados “zapés”. Los “zapés”, como se explicó anteriormente, están referidos a los golpes en la cabeza como símbolo de reprobación, los cuales por su carácter efímero son difíciles de sancionar.

Los empujones se han convertido en un recurso generalizado, sea para violentar a una estudiante o como manifestación de atracción física ante la incapacidad de expresar por otras vías el interés por una chica. Esto se torna alarmante, cuando la violencia se está interiorizando como una vía efectiva para establecer relaciones.

La respuesta de las estudiantes a un acto de violencia física generalmente se expresa a través de insultos verbales o salir corriendo detrás de ellos, lo que

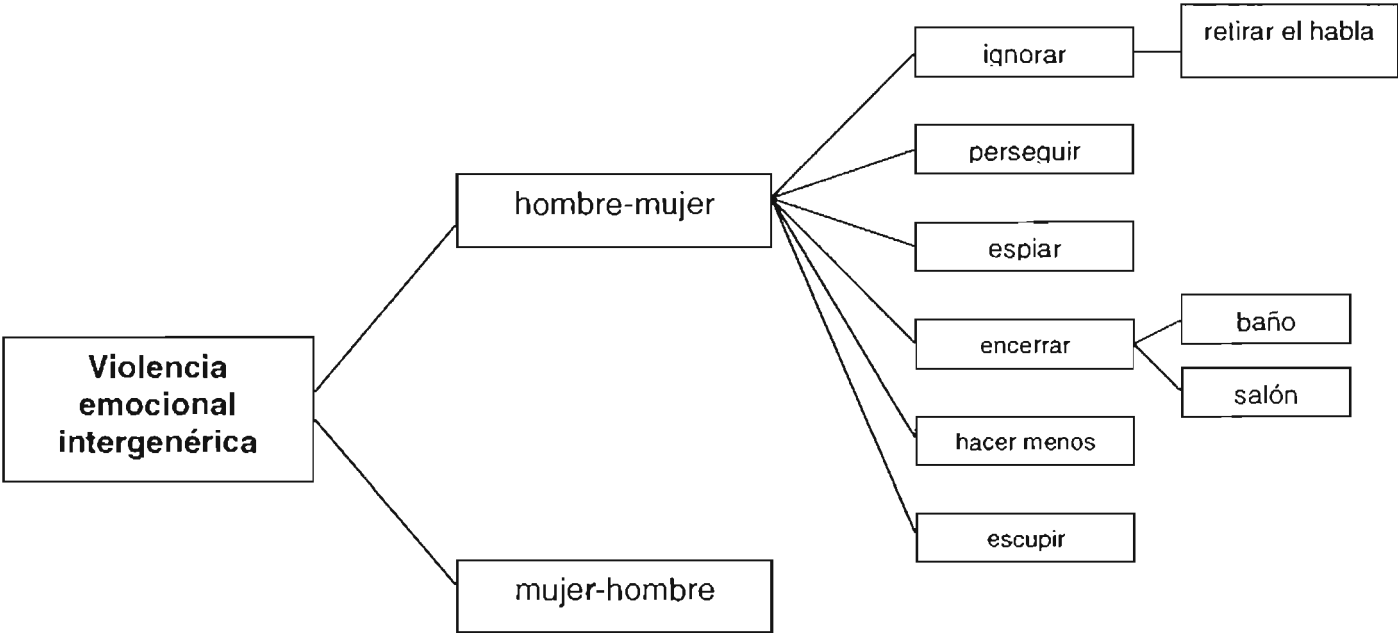
resulta contraproducente ya que reciben como respuesta burlas y o actos recrudescidos de violencia física o verbal.

Los hombres no expresaron ningún tipo de violencia física recibidas por una mujer, esto no quiere decir que no los sufran; sin embargo, tiene que ver con la negación de aceptar ser violentados por el considerado sexo “débil”, lo cual implica aceptación de debilidad o vulnerabilidad, que un estudiante de secundaria no puede darse el lujo de expresar.

Manifestaciones de la violencia emocional intergenérica

Si bien son diferentes y muy variadas las expresiones de la violencia emocional que sufre una estudiante por parte de su compañero, la exclusión es una de las más recurrentes.

**Red conceptual No. 7:
Manifestaciones de la violencia emocional intergenérica**



Una estudiante responde al cuestionarle que le afecta sobremanera en la relación que establece con sus compañeros:

"Me siento muy mal cuando me rechazan, creo que entre compañeros no se deben de dar estas cosas (M-2º-15)

El sentirse rechazada o ignorada representa una vía exclusión muy fuerte que tiene efectos directos sobre el estado de ánimo de las estudiantes. Es interesante observar que cuando el rechazo proviene de un chico la afectación parece ser mayor.

Las persecuciones, espiarlas o encerrarlas en el baño o en el salón de clase son acciones que frecuentemente tienen que enfrentar las estudiantes. Esto conlleva a una sensación de inseguridad permanentes que no permiten a las chicas desenvolverse libremente. Sandra, una estudiante de segundo comenta:

".... todo el tiempo me tengo que cuidar de los "chamacos", me siento perseguida todo el tiempo y no me gusta, pero no me dejan en paz"

El recurso de escupir a sus compañeras (os) es muy frecuente entre los estudiantes, incluso puede observarse cómo esta acción se lleva a cabo generalmente escudándose en el anonimato. Cotidianamente se ve a los estudiantes escupir a sus compañeras (os) desde los pasillos de los salones, siendo presa toda (o) el que pase en el momento del escupitajo. La estudiante M-2º-13 comenta:

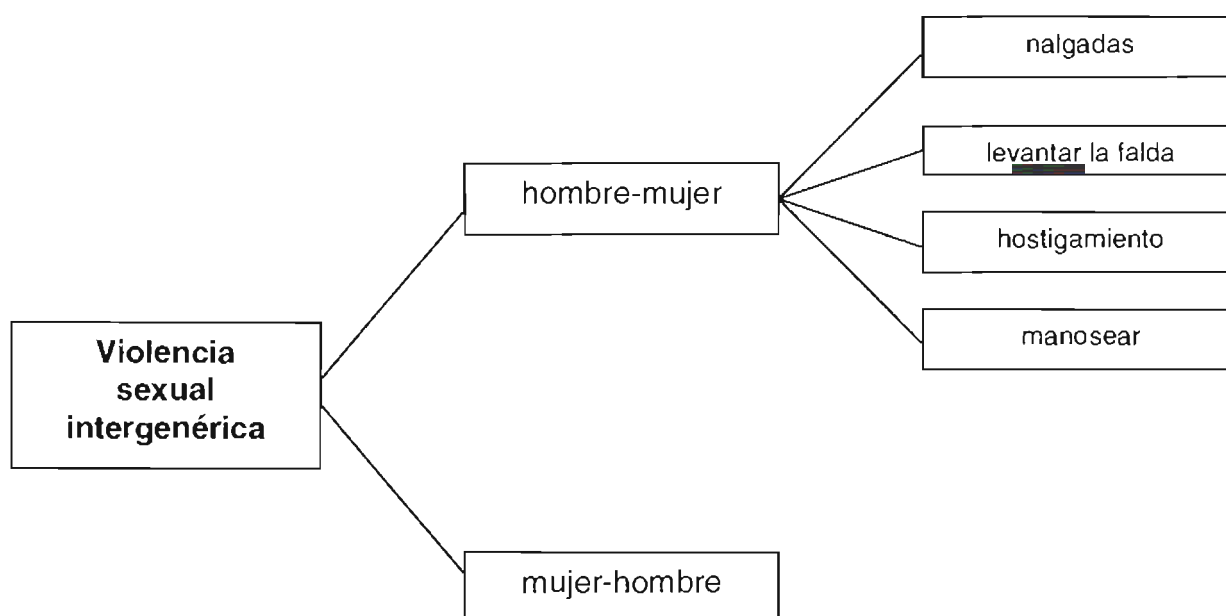
"Mis compañeros son bien asquerosos, se la pasan escupiendo a todo el que pase, una vez me cayo un gargajo en mi cabello, me dio mucho asco. Después supe quien fue y se hizo como que él no había hecho nada"

El escupir se tornó un problema de tal dimensión que la dirección tuvo que implementar acciones que impidiera a los estudiantes permanecer en los pasillos después de clase, comentó el director de la secundaria.

Con respecto a las manifestaciones de la violencia emocional intergenérica que ejercen las estudiantes sobre sus compañeros no se registró dato alguno.

Manifestaciones de la violencia sexual intergenérica

Red conceptual No. 8:
Manifestaciones de la violencia sexual intergenérica



Varios ejemplos se han vertido a lo largo de este trabajo con respecto a los actos de violencia sexual que ejercen los estudiantes sobre sus compañeras. Los violentamientos sexuales, recogidos a través de las entrevistas, en los que coinciden las estudiantes son las nalgadas, levantar la falda, el hostigamiento y los manoseos.

Es importante apuntar que en las entrevistas les fue muy difícil hablar del tema.

Una estudiante que vive un proceso de hostigamiento constante por parte de su compañero de clase comenta al preguntarle cuál es su sentir a ante esa situación:

“Sentirme como me siento cada que se acerca a mí el compañero que siempre me esta molestando, pidiéndome que ande con él. Todo el tiempo me persigue y esta encima de mí, me manda papelitos diciéndome cosas, me habla en la oreja, me mira muy raro” (M-3°-15)

Estos actos han aniquilado sustancialmente la capacidad de respuesta de la estudiante, lo que ha conllevado a un daño emocional muy fuerte a tal grado de llevarla a pensar en dejar la escuela pues a raíz de los sucesos, su desempeño académico se ha visto seriamente afectado.

Con respecto a las expresiones de violencia sexual de mujeres a hombres tampoco se registra dato alguno.

4.2 Formas de nombrar a la violencia

Las (os) estudiantes no tiene registrado el término de violencia, de las (os) seis entrevistadas (os), sólo una estudiante se refirió a esta expresión. Las expresiones de las (os) estudiantes al respecto son las siguientes:

“... siempre es un “gandalla” conmigo, me pateo mi mochila, me da de patadas cada que me ve, me avienta cosas, pero yo también le respondo, pero ni así se calma, ...”

"..... es un niño que siempre me molesta, me persigue, me dice de cosas, me saca la lengua, me fastidia todo el tiempo, cómo que quiere besarme, ¡guacala!"

"Todo el tiempo esta "chinga" que "chinga", ya no lo aguanto pero cuando venga mi primo de Estados Unidos no lo vamos a "topar" y me las va a pagar todas"

"Un grupo de niñas en mi salón siempre me molestan y me hacen cosas feas, cómo que me tiene envidia porque soy más bonita que ellas y porque los maestros dice que soy la mejor, ..."

"Cuando alguien te hace cosas que te dañan eso es violencia"

La violencia no se nombra como tal, el término es sustituido por palabras cómo: agresión, pegar, nalguear, "agandallar", "robar", "chingar", "fastidiar", "molestar", etc.; sin embargo, esto no quiere decir que no exista. Cómo se puede observar el tipo de expresiones utilizadas para sustituir el término violencia se encuentran muy relacionadas con el sometimiento o la subordinación, elementos que conllevan a un acto violento.

Incluso sólo se remiten al término cuando se hace la pregunta directa: ¿qué es la violencia? a lo que respondieron:

"La violencia es cuando alguien te quiere pegar, las palabras son agresiones" (H-2°-13)

"La agresión es una falta de respeto hacia la persona que puede expresarse a través de golpes o palabras, la violencia es lo mismo o no" (H-3°-15)

"La violencia es cuando te hacen sentir mal, ..."

"Violencia es cuando te hace algo alguien al que quieres, por ejemplo cuando te regaña o pega tu papá o tu mamá"

"Violencia es que otros te roben tus cosas, ¿o no?"

"Una vez un niño se me acercó y me lamió con su lengua en mi cachete, no sé bien si eso es violencia pero me hizo sentir muy mal"

Como se puede observar el discurso es complejo, ambiguo, pero nunca contradictorio pues exalta los aspectos que caracterizan a la violencia: hecho individual o colectivo, intencionalidad, impositivo o contrario a la voluntad, forma de ejercicio del poder, somete y controla, hace uso de la fuerza y transgrede un derecho. La expresión "... no sé bien si eso es violencia pero me hizo sentir muy mal", denota una seria dificultad para poder identificar a los actos como violentos, pero los cuales están contenidos en los aspectos mencionados. Son las dificultades que enfrenta la violencia de género para ser identificada.

El identificar un fenómeno y poder llamarlo por su nombre es un proceso que los adolescentes se encuentran construyendo, lo cual requiere seguir siendo problematizado por ellas (os), a fin de clarificar las características y dimensiones del problema.

4.3 Espacios generadores de violencia: salón de clase, pasillos, patio de la escuela, baños y, de camino a casa

Decir que la violencia se expresa en determinados espacios o contextos es erróneo ya que entonces pensaríamos que la escuela es uno de los lugares más seguros; sin embargo, no es así cuando en ella se desarrollan relaciones interpersonales, jerárquicas y de poder que desencadenan permanentemente acciones violentas.

Marta Torres incluso habla de que al escuchar la palabra “violencia” generalmente se piensa en escenarios extremos, por ejemplo guerra, destrucción u homicidios; sin embargo, reitera que “... , la violencia no se limita a las grandes avenidas y los parques solitarios, los callejones oscuros y el transporte público” (2001:17), la violencia esta presente en todos los espacios de la vida cotidiana y la escuela no puede quedar fuera ya que al limitar los espacios generadores de violencia se ha contribuido a mitificar y a minimizar las consecuencias y alcances del fenómeno. En este caso, la violencia entre estudiantes puede surgir en cualquier momento, en cualquier lugar y por cualquier motivo.

De los seis estudiantes entrevistadas (os), cinco afirman sentirse más vulnerables a sufrir un acto de violencia dentro del salón de clase. Este dato me parece muy interesante, sobre todo porque contribuye a seguir problematizando lo afirmado por Torres. Generalmente las madres y padres de familia recomendamos a nuestras (os) hijas (os) buscar mantenerse seguros en la escuela evitando lugares solitarios u oscuros, pero no nos detenemos a pensar que la violencia tampoco tiene nada que ver con lo concurrido del lugar y ¿qué espacio más concurrido que el salón de clase?, esto es lo hace más propicio para detonar actos violentos, encubiertos en las múltiples presencias:

“En los salones es donde te hacen sentir más mal, porque hay mas gente. Muchas cosas las dicen por coraje, porque tu eres mejor o porque te tienen envidia. Se burlan mucho cuando dices una mala respuesta a algo que pregunta el maestro” (H-3º-15)

“Con los compañeros de mi salón son con los que me siento más insegura por todo lo que me dicen y con los de otros salones no” (M-2º-15)

Las burlas y risas encubiertas tras las innumerables presencias, provoca impotencia y frustración pues no se tiene claro al agresor (a) o a los (as) agresores

(as), pero también el actuar de manera directa escudándose en las (os) presentes inhibe la respuesta ante un acto violento.

Para Marta Patricia Prieto "el salón de clases es un espacio donde los alumnos - además de conocimientos- aprenden a negociar, explícita e implícitamente, con los maestros y con sus pares para mantener la comunicación; ..." (2005:1015). En este proceso todo tipo de expresión oral y gesticular tienen un importante significado, sobre todo si consideramos que, de las seis horas y media que pasan las (os) estudiantes en la secundaria, seis están dentro de un salón de clase.

La negociación en un salón de clase, de la cual habla Prieto, involucra directamente al personal docente frente al cual no siempre se llega a acuerdos o consensos.

"Me he sentido mas agredida por los maestros porque muchas veces no entienden lo que uno les explica, por ejemplo lo del dinero, cuando les digo que no tengo para comprar material no entienden que no lo puedo comprar y lo que hacen es gritarme o bajarme a la dirección" (M-2º-15)

Otros espacio identificado como generador de violencia es el baño pues se convierte en un espacio propicio para la venta y uso de drogas.

"En el baño en donde muchos niños se drogan y hacen cosas" (H-2º-13)

Una regla no escrita entre estudiante que debe ser respetada es la de evitar el paso al baño cuando sea ocupado por los chicos que se drogan y mucho menos hablar de lo ocurrido, de lo contrario serán presas de algún tipo de violentamiento y tendrán problemas además con las personas que venden y distribuyen la droga, las cuales generalmente se encuentran concentradas fuera de la escuela a la hora de salida. De hecho muchos conflictos que desembocan en riñas campales están relacionados con este hecho, a lo cual comenta un estudiante:

“En la salida es cuando más se pelean, pero yo me voy a mi casa y ya no veo nada” (M-2º-15)

Como se mencionó anteriormente, por las características socioeconómicas de la zona donde se ubica la escuela, sus alrededores se toman muy peligrosos por lo cual el camino de llegada a casa debe llevarse a cabo de manera rápida y de preferencia en compañía de algún familiar, amigo o compañero (a), aunque esta última alternativa corre sus riesgos por la vulnerabilidad que implica ser estudiante.

4.4 Medidas o acciones expresadas ante actos violentos

Muchas de las expresiones de la violencia tanto intra como intergenérica provocan inseguridad, sometimiento, frustración, angustia, que puede llevar a las (os) estudiantes a afectar su desempeño académico, a mostrar cambios repentinos de carácter o incluso a abandonar sus estudios; sin embargo, estos efectos varían según la condición y características de cada estudiante.

El caso de la estudiante de tercer grado que es hostigada sexualmente por uno de sus compañeros de clase ha llegado a niveles insostenibles, a tal grado que, dada la desesperación de la chica y la poca confianza que le inspira la trabajadora social, ha optado por recurrir a su madre para poder enfrentar el problema ya que cómo afirma la estudiante M-3º-15

“Es tanta la insistencia de mi compañero para que yo sea su novia que tuve que decirle a mi mamá, porque yo ya no sabía que hacer, pero mi mamá dice que no sabe como decirle al director porque le da pena.....”

La ausencia de un área encargada de atender este tipo de problemáticas y del personal calificado para hacerlo, ha traído como consecuencia que se recurra a la familia como vía de solución de problemas. Si bien esta acción no es del todo errada, puede conllevar a recrudecer el conflicto sobre todo cuando la madre expresa serias dificultades para hablar del tema y esto se debe en gran medida a que culturalmente el hostigamiento tiene una carga muy fuerte para las afectadas: por ser víctimas, por tener problemas para hablarlo y por el castigo social que esto puede representar. El hecho de plantear este problema frente a otro hombre conlleva serias dificultades, enfrentar la sutileza de la fuerza hegemónica masculina, por más conciente y respetuoso que pueda llegar a ser el director, pertenece al sexo del que se recibe violencia.

Es importante resaltar que a un mes de haber llevado a cabo la entrevista con la estudiante afectada –fecha en la que concluí el trabajo de campo en la secundaria- su mamá no se había presentado en la escuela para hablar con el director.

Sería muy arriesgado afirmar que la alternativa de exponer los casos de violencia en la dirección o con el personal académico, menguaría de alguna forma el problema, porque no siempre es así. Las (os) estudiantes tiene sus propia reglas o normas que una vez fracturadas difícilmente pueden reordenarse, por ejemplo es muy juzgado el hecho de presentar una acusación ante la dirección o algún docente, porque inmediatamente será tachado de “*chismosa (os)*” o “*puto*”, según sea el caso. En estos casos la crítica recae contundentemente sobre los hombres, los cuales son juzgados duramente ya que se interpreta su acción como un acto que denota falta de hombría o de incapacidad para arreglar las cosas “entre hombres”. Recurso que no tiene el mismo efecto si lo realiza una mujer, independientemente si el delatado (a) es hombre o mujer, ya que cómo se analizó, a ellas se les atribuye socialmente la característica de “*chismosas*” cómo parte de su condición femenina. Martha una estudiante de primero comenta al salir de la escuela:

"..... a mí siempre que me hacen algo; yo si voy y le digo al director o al prefecto porque sino siguen y siguen, ... a veces se enojan conmigo y me dicen "chismosa", pero no importa, después se les pasa,.... a mí me da igual que me digan así, ..."

Si bien, como medida de contención se recurre al cuerpo docente, directivo o disciplinar de la institución o, a un integrante de la familia, las (os) estudiantes generalmente recurren al apoyo de algún (a) compañero (a), él (la) cual brinda fundamentalmente apoyo moral y en algunas ocasiones de complicidad para ayudar a menguar las agresiones. Al respecto expresan varias (os) estudiantes:

"Cuando alguien me hace algo yo si pido un "paro" a mis amigos porque sino te agarran de su puerquito, y así se para la bronca, ..."

"Una vez que una niña me metió en un chisme les pedí a mis amigas que la paráramos y le advertimos, a la salida, que si se metía otra vez conmigo se atuviera a las consecuencias y se calmó."

El recurrir a las (os) amigas (os), como una vía de solución del conflicto, es una medida muy frecuente entre estudiantes, sea en relaciones tanto inter como intragenéricas.

Los mecanismos de resistencia que permiten al estudiante enfrentar actos violentos son variados. El silencio, el cual si bien no contribuye a enfrentar el problema, si detona la idea imaginaria de que el tiempo se encargará de menguar el problema, acción que no siempre contribuye, el respecto una estudiante comenta:

"..... por mucho tiempo no dije nada porque no sabía como decir que mi compañero me molestaba y que me hacía sentir muy mal, yo pensé que se cansaría y me dejaría en paz, pero no fue así" (M-3°-15)

El responder con violencia aun acto violento es la medida o acción contraria al silencio, la cual si bien en algún momento se pensaba que era exclusiva del género masculino, hoy en día representa una opción que cada vez cobra mayor fuerza entre estudiantes, invariablemente de su género. La estudiante M-2º-15 señala:

“Cuando me hacen algo yo si voy y les pego, aunque sean hombres, y me dicen no te lleves, ...”

El enfrentamiento directo es una medida que si bien es extrema, muchas veces ayuda al estudiante a sentir que se esta actuando al respecto, que efectivamente no es una víctima pasiva ante la violencia. El hecho de enfrentar un acto violento con violencia provoca que se colectivice la acción dejando al descubierto a las (os) involucradas (os).

Otra medida de resistencia muy común es *“hacer cómo que no pasa nada”*, esto puede ser interpretado por algunos (as) estudiantes cómo sinónimo de cobardía, pero en ocasiones suele tener resultados:

“Una vez un chamaco de tercero me dio una pata sin que yo le hubiera hecho algo, me hice cómo si nada, se rió de mí, pero no me volvió a pegar, a lo mejor me tuvo miedo, ja, ja, ja, ja”

Estos mecanismos de resistencia generalmente buscan reducir la tensión, modificar las intenciones del agresor, lo que sea con tal de apaciguar la agresión.

Hombres y mujeres resistimos diferente ante los actos violentos, pero la resistencia esta determinada directamente por las características que las construcciones genéricas nos confieren. Lo importante es tratar de restar poder al agresor (a).

Conclusiones

La violencia de género en el ámbito escolar es un fenómeno poco estudiado en nuestro país. Para conocer algunas de sus expresiones desde la mirada de las y los estudiantes, se empleó el método cualitativo, a través de la denominada investigación social desde el punto de vista feminista. Esta propuesta metodológica no pretendió corroborar hipótesis ni teorías, sino conocer significados y en todo caso generar hipótesis a partir de los datos. La finalidad fue conocer la diversidad de significados que las y los estudiantes de la escuela secundaria No. 275 "José María Velasco" atribuyen a la violencia.

Una de las tareas de esta investigación se orientó a construir la categoría de violencia de género que permitiera analizar el fenómeno de la violencia en un contexto escolar.

Después de hacer un recorrido por las diferentes contribuciones hechas por autoras como Rosa Cobo, Cristina Molina, Joan Scott, Marta Lamas, Neus Campillo y Sandra Harding, con respecto al género, me di a la tarea de problematizar el concepto. Examine al género como una categoría analítica, histórica y dinámica (es decir, que se transforma a través de los tiempos y de la estructura social) que permite explicar las construcciones socioculturales entre mujeres y hombres, establecidas en función de la diferencia sexual. El género tiene un carácter relacional, en tanto evidencia permanentemente la dinámica del ejercicio del poder.

Una tarea paralela fue el estudio de la violencia. Al igual que el género, la violencia es un concepto de carácter relacional que debe ser estudiado al margen de las esencias, ya que la violencia trasciende a los sujetos e involucra contextos, situaciones, formas de poder y de resistencia. En pocas palabras, la violencia implica necesariamente relaciones sociales, entre ellas las de género.

Los elementos que intervienen para que una acción sea considerada como violenta, de acuerdo a los enfoques de Luciano Gallino, Jorge Corsi, Marta Torres y Andrea Medina (entre otros autores), son los siguientes: conducta humana individual o colectiva; acto u omisión intencional, contrario a la voluntad; es una forma de ejercicio del poder, somete y controla; hace uso de la fuerza o de las armas; conlleva la existencia de relaciones verticales y desiguales, un “arriba” y un “abajo” reales o simbólicos; causa daño o lesión tanto física como emocional; transgrede un derecho; representa un impedimento para cubrir necesidades en las diferentes esferas de la vida cotidiana; e implica dominación y resistencia.

La violencia de género comprende entonces *aquellos actos u omisiones que acentúan las desigualdades entre hombres y mujeres mediante la imposición sociocultural del grupo dominante y a través del ejercicio desigual del poder. En este proceso los mecanismos de resistencia han permitido enfrentar diferencialmente este fenómeno.*

Violencia contra las mujeres no es sinónimo de violencia de género. Sin duda alguna, históricamente las mujeres han enfrentado las peores consecuencias; el concepto de violencia de género permite analizar las relaciones desiguales y enfatizar su carácter construido. La violencia de género tiene como base la relación de poder-subordinación de manera dinámica, relacional de mujeres y hombres. La violencia de género es difícil de detectar por sus mecanismos sutiles y contundentes de operar a tal grado que se ha naturalizado y normalizado por la cultura.

El análisis de la violencia de género debe considerar determinadas particularidades; el contexto es una de ellas. La escuela se encarga de generar y naturalizar sus propios mecanismos de violencia, al grado que muchas veces no se registran como tales ni siquiera por los propios protagonistas: las y los estudiantes. No por esto dejan de serlo. La escuela debe analizarse como una estructura tanto generadora como reproductora de actos, conductas y fenómenos

sociales, uno de ellos la violencia de género. Es un espacio complejo y antagónico que reproduce las relaciones de desigualdad que se han construido histórica y socialmente. La violencia se aprende, se ejerce, se reproduce y se expresa o manifiesta de acuerdo a las condiciones que el contexto social posibilite.

La escuela secundaria “José María Velasco” se inserta en un contexto social permeado por la marginalidad, bajo nivel educativo, altos índices de delincuencia, la venta de drogas, entre otras formas de anomia social. Todo ello tiene efectos directos en la forma en la que se manifiesta la violencia de género.

El estudio de la violencia en el ámbito escolar ha dado sus mayores frutos en países europeos como Francia, Suecia, Noruega, Alemania y España. A partir del 2003 ya se encuentra funcionando el Observatorio Internacional de la Violencia en las Escuelas, donde participan investigadores de Francia, Inglaterra, Alemania, España e Italia. En el Continente Americano es en Estados Unidos, México y Argentina donde se tienen algunos avances al respecto. Las acciones tomadas por estos países han girado básicamente en torno a la problematización del término de violencia y en impulsar acciones para su erradicación a través de la implementación de campañas de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa.

La problematización de la perspectiva de género en el ámbito escolar ha aportado notables contribuciones en España e Inglaterra, que permiten analizar el fenómeno de la violencia a través de las relaciones de desigualdad construidas históricamente entre los géneros. Debbie Epstein, Janette Elwood, Valerie Hey y Janet Maw y Julia Stanley, en el Reino Unido han abierto importantes líneas de discusión.

Un debate intenso se refiere a la denominación que debe darse al fenómeno. Acoso o intimidación entre escolares (*bullying*) propuesto por Dan Olweus; comportamientos o conductas antisociales por Moreno Olmedilla; ó grupo grande

que se dedica al asedio (*moobbing* o *mobbning*) son algunos términos que se han empleado para el análisis del fenómeno fundamentalmente en el continente europeo. Sin embargo, es necesario llamar a cada fenómeno por su nombre, y los términos referidos tienden a ocultar acciones que son total y absolutamente violentas. Ese ocultamiento es parte de la naturalización de la violencia.

Una de las principales expresiones de la violencia en la escuela es la denominada violencia entre compañeros (expresión propuesta por Rosario Ortega y Joaquín Mora-Merchan), la cual se ha convertido en una norma de socialización entre estudiantes a través de la cual se genera un sistema de inclusión y exclusión que presenta dos líneas de análisis: la violencia intragenérica y la violencia intergenérica.

La violencia intragenérica se da de mujeres hacia otras mujeres o de hombres hacia otros hombres. La intergenérica comúnmente se da de hombres a mujeres y excepcionalmente de mujeres a hombres. Es muy importante tener en cuenta que las construcciones sociales de género dan preeminencia a todo lo masculino y establecen, como norma, la subordinación de las mujeres y de lo femenino. Esta desigualdad es la que permea la violencia de género; por ello es fundamental para el análisis.

La violencia tanto intra como intergenérica se clasifica a su vez en física, verbal, emocional o sexual. La violencia física se refiere a todo aquel acto que causa un daño al cuerpo, es decir, el contacto físico que incomoda; la violencia verbal es la que se apoya en el lenguaje el cual busca humillar, insultar, agredir; la violencia emocional es la violencia no verbal, no física que tiene efectos directos en el estado de ánimo de la persona violentada; y la violencia sexual que se refiere a los actos de connotación sexual tales como tocamientos, hostigamiento, mediante el uso de la fuerza física o moral. Tanto la violencia física, sexual o verbal causan daño o lesión física o emocional.

Desde la perspectiva de las (os) estudiantes, las expresiones de la violencia de género en el ámbito escolar que identificaron los y las estudiantes fueron las siguientes:

□ *Violencia intragenérica*

La violencia verbal forma parte de la cotidianeidad en las relaciones que se establecen entre estudiantes, pero no todas las ofensas verbales tienen el mismo efecto.

Entre mujeres se expresa a través de los denominados *chismes*, groserías y burlas. Los denominados *chismes* incomodan sobremanera, sobre todo porque hacen alusión a la reputación que socialmente las mujeres deben cuidar. Expresiones sexistas como "*pareces vieja chismosa*" son un claro ejemplo de los prejuicios que discriminan a las mujeres, atribuyéndoles como exclusiva una acción que sin duda practican ambos géneros. Toda construcción de género rechaza, subvalora o desprecia lo considerado eminentemente femenino. Como puede verse, la violencia intragenérica ejercida por las mujeres tiene también esta connotación.

La masculinización del lenguaje pasa inadvertida para las chicas. Ahora es muy frecuente escuchar referirse a sus compañeras a través de la expresión de "*güey*", cuando hace algún tiempo se tomaba como una seria ofensa, incluso entre el género masculino. La fuerza de la cultura hegemónica masculina tiene efectos sobre el lenguaje a tal grado que resulta inadvertida su influencia.

La violencia verbal intragenérica entre hombres se percibe a través de burlas y groserías. Una expresión considerada totalmente ofensiva y denigrante entre estudiantes es la de "*puto*" o "*marica*", connotación que pone en cuestionamiento su virilidad, su hombría, su fuerza, es decir, las características que erige el patriarcado como irrefutables. La expresión de "*culero*" también les resulta

ofensiva en la medida que cuestiona la ausencia de solidaridad, aunque sin duda no tiene el mismo efecto que las anteriormente citadas.

Es importante observar que la expresión verbal que ofende sobremanera a ambos géneros son las "*mentadas de madre*". El peso y significado que tiene la madre en nuestra sociedad la convierte en una figura de veneración indiscutible.

Las burlas expresadas a través de los apodos son un recurso en el que coinciden ambos géneros como elementos violentadores, pues generalmente aluden a expresiones peyorativas o despectivas. Los apodos representan una marca difícil de borrar, al menos durante su tránsito por la secundaria.

La violencia física entre mujeres se manifiesta a través de jalones de cabello, empujones, bofetadas y golpes. La disputa por la pareja es un detonante de la violencia física expresada por medio de bofetadas y empujones; mientras que, los golpes acompañados generalmente de jalones de cabello son utilizados en situaciones extremas, por ejemplo como respuesta a un insulto hacia la madre o a una difamación de carácter sexual. Los violentamientos físicos extremos se presentan muy esporádicamente. La comunidad educativa cuestiona seriamente la violencia física entre mujeres, al considerarla una acción exclusiva del género masculino.

De hombre ahombre, la violencia se expresa a través de patadas, peleas abiertas, golpes y de los denominados "*calzón chino*" o el "*tubo*". El género masculino se relaciona cotidianamente a través de la violencia física (patadas, empujones, jalneos) que de alguna manera consideran parte de su naturaleza, pero sobre todo de hacerse hombres en esa etapa difícil que es la adolescencia. La violencia física implica valentía, arrojo, intrepidez, pero sobre todo una firme y afianzada masculinidad. Relacionarse a golpes es mostrar una imagen de virilidad y ser aceptado en el grupo. Incluso es frecuente que los adolescentes simulen peleas que generalmente detonan acciones graves de violencia.

El denominado “calzón chino” y el “tubo” son juegos de carácter sexual extremadamente violentos. Estos ritos de iniciación pueden tener consecuencias graves; sin embargo, son considerados como acciones que un hombre debe tolerar y ante los cuales debe expresar valentía. Este tipo de prácticas provocan que la violencia se naturalice entre los varones, lo que tendrá efectos directos al desarrollar relaciones intergenéricas. La violencia física es un atributo ostentado permanentemente por la masculinidad.

La violencia emocional de mujer a mujer se expresa a través de pegar chicle en el cabello, las ridiculizaciones, “*presumir*” o “*quitar el novio*”, teniendo en común la lucha permanente por agradar al otro (sobre todo a los hombres) y la disputa por la apariencia física.

Los estudiantes por su parte apuntan como violencia emocional los robos, el “*abrirse*” o huir, las amenazas y el aislamiento. El robo ha cobrado niveles alarmantes, el cual va desde el hurto de útiles escolares hasta la desaparición de mochilas, fenómeno que además va acompañado de otras acciones violentas como las amenazas o extorsiones.

El aislamiento o exclusión es un recurso muy frecuente al que recurren los estudiantes como medida de castigo, de reprobación. Este proceso tiene una temporalidad variada, desde unos minutos hasta el año completo, lo que tiene efectos devastadores en el afectado.

Con respecto a las manifestaciones de la violencia sexual entre mujeres, no se registro dato alguno que diera referencia de este tipo de violencia.

Entre estudiantes del género masculino la expresión registrada es el tocar o pegar en los genitales, pero también coinciden en afirmar que es una situación que los hombres deben tolerar. El grado escolar marca jerarquías que trastocan la

relación entre “iguales”, ya que el ejercicio del poder se torna contundente frente al más débil, incluso el afectado justifica este actuar al considerarlo consecuencia de alguna falta cometida. Además, saben que al cabo de un año, ellos tendrán esas mismas prebendas. La violencia de género entre estudiantes hombres es consecuencia directa de los cánones establecidos por el patriarcado, donde el hombre debe mostrar ante todo “valentía”, entendida como la capacidad de soportar, de aguantar.

□ *Violencia intergenérica*

Las manifestaciones de la violencia verbal que sufren las mujeres de parte de sus compañeros son gritos, burlas o groserías; por ejemplo llamarles fea, mugrosa, “nerd” o “zorra”. Estas expresiones denigran, desvalorizan a las estudiantes, pues contraponen directamente los estereotipos sexuales que socialmente una mujer debe cumplir. Por su parte, palabras como “puta” –de uso muy frecuente- y la denominación de “zorra” ponen en cuestionamiento su comportamiento sexual, lo que causa mucho daño a las estudiantes, sobre todo cuando representa un principio socialmente tan observado, cuestionado y castigado. La cultura dominante no tiene ningún reparo en el uso del lenguaje, mientras más ofensivo resulte, queda mayor claridad de la contundencia de sus mecanismos de opresión.

La violencia verbal expresada de mujer a hombre se pone de manifiesto a través de palabras altisonantes, burlas y de expresiones como *impotente*. Uno de los mecanismos de resistencia a los permanentes actos de juzgar el comportamiento sexual de las mujeres es cuestionar la hombría de los estudiantes a través de expresiones que denoten su incapacidad para cumplir con el papel que socialmente también se les ha asignado. En este sentido el denominar a un estudiante impotente resulta totalmente ofensivo. El componente genérico sigue estando presente con absoluta nitidez. De las mujeres se espera la castidad y el recato y de los hombres la potencia sexual. La violencia emocional

frecuentemente se expresa de manera verbal y un ejemplo es llamar a un compañero impotente.

La violencia física de hombres a mujeres se manifiesta a través de los denominados “zapes” o de los empujones, que no son otra cosa que golpes, los cuales por su carácter efímero son invisibilizados. Los estudiantes se escudan generalmente en el anonimato que les brinda un grupo de compañeros. Los empujones se han convertido en un recurso generalizado, sea para molestar a una estudiante o como expresión de atracción física al no tener la capacidad de expresar sus emociones de otra manera que no sea a través de un acto violento. Esto nos habla de las dimensiones alarmantes del fenómeno, pues la violencia entre estudiantes no sólo se utiliza para afectar directamente, sino también como una vía de expresión de emociones o sentimientos, ante la incapacidad de mostrarlo de otra manera.

Los casos descritos de muerte de estudiantes mujeres a cargo de sus compañeros –que motivaron la realización de esta investigación- nos hablan de la contundencia de la violencia física y los alcances del ejercicio y abuso del poder patriarcal.

En las entrevistas no se registraron datos que denoten expresiones de violencia física de mujeres a hombres.

La violencia emocional que se ejerce de hombres a mujeres se expresa a través de ignorar o no dirigir la palabra a su compañera, a través de persecuciones, de espiar, de encerrar (en el baño o en el salón), hacer menos o de escupir.

La violencia sexual de hombres a mujeres se manifiesta a través de nalgadas, levantar la falda, hostigamiento y manoseos. Estos actos aniquilan sustancialmente la capacidad de respuesta de las estudiantes, lo que conlleva un daño emocional muy fuerte. La violencia sexual es contundente pues se ejerce

dominio y poder vertical sobre la víctima. A las afectadas les cuesta mucho trabajo exteriorizar lo sucedido.

La que se ejerce de mujer a hombre no registra datos. La violencia sexual ha sido una práctica autorizada en los hombres. De hecho las mujeres son las víctimas socialmente construidas para ventilar la hostilidad masculina. No es sorprendente que no haya violencia sexual de mujeres a hombres. Además, es obvio que a esa edad ya hay características físicas distintas y las mujeres están en desventaja. La violencia sexual se construye sobre la superioridad física masculina. Es un ejemplo claro de desigualdad corporal que da como resultado una desigualdad social.

Con respecto a las expresiones de la violencia intergenérica ejercida de mujeres a hombres no se registraron dato alguno en lo que respecta a la violencia física y sexual. Esto puede tener varias explicaciones, por un lado que efectivamente su incidencia es casi nula, pero también que son acciones que a los estudiantes les son muy difíciles de reconocer y aceptar, sobre todo si provienen de una mujer. Las expresiones de la violencia intergenérica evidencia que gran parte de la intimidación ejercida por el género masculino es física y sexual, y la ejercida por el género femenino es verbal. Es indudable que hombres y mujeres no se encuentran en igualdad de condiciones con respecto al ejercicio y reproducción de la violencia.

Las y los estudiantes no tienen registrada la palabra “violencia” para referirse a su entorno escolar. Utilizan otros vocablos como: agresión, pegar, “*nalguear*”, “*agandallar*”, robar, “*chingar*”, etc. Este discurso es complejo y ambiguo, pero nunca contradictorio, pues exalta los aspectos que caracterizan a la violencia: hecho individual o colectivo, intencionalidad, impositivo o contrario a la voluntad, forma de ejercicio del poder, somete y controla, hace uso de la fuerza y transgrede un derecho. Lo que define a la violencia es la voluntad. El punto donde se transgrede la voluntad o deseo del (la) otro (a) es violencia.

El espacio donde las (os) estudiantes se sienten mayormente vulnerables es el salón de clase. Este hallazgo muestra que es falsa la idea de que los lugares solitarios, alejados u oscuros son propicios para la violencia y por lo tanto temidos por los y las adolescentes. Las burlas, comentarios sexistas peyorativos, las ofensas y las risas encubiertas por el grupo favorecen el sentimiento de inseguridad. Es importante señalar que los docentes son señalados como actores fundamentales en la detonación de la violencia en el salón de clase. Los baños de la escuela también son propicios para la generación de actos violentos. El camino a casa es inseguro para ambos géneros, pero de manera diversa, pues el tipo de violentamiento que sufren está relacionado con la construcción genérica. Las mujeres padecen fundamentalmente actos de hostigamiento y acoso sexual, los varones son presa constante de robo, extorsión y amenazas. En todos los casos los agresores son hombres.

Las medidas y acciones expresadas ante actos violentos se dirigen fundamentalmente en dos direcciones; por un lado, se recurre a los lazos solidarios establecidos principalmente con amigas (os), familiares y en tercer lugar con docentes, prefectos o personal administrativo. Y por otro lado, se busca implementar mecanismos de resistencia para enfrentar los actos violentos. No hay una aceptación pasiva para negociar con el agresor. Hay diversas formas de resistencia: *“hacer como que no pasa nada”*, los enojos transitorios o sonreír frente a un violentamiento. Se busca siempre detener la agresión o por lo menos disminuir la intensidad.

Algunas de las repercusiones de la violencia de género en el contexto escolar son: ausentismo o abandono escolar, disminución de la participación social y política de las y los estudiantes, bajo desempeño académico y dificultades en el proceso de aprendizaje. Además, la violencia siempre provoca inseguridad, refuerza y reproduce las desigualdades genéricas (sexismo, discriminación, exclusión), así como la posibilidad de reproducción de modelos violentos.

El tema de la violencia de género en el ámbito escolar es una asignatura pendiente tanto para el sistema educativo de nuestro país, como para las teóricas feministas de la educación.

La escuela cumple un papel fundamental como institución encargada de favorecer la construcción de relaciones más igualitarias, el silencio y la evasión con respecto a las agresiones que sufren las (os) estudiantes contribuyen a comportamientos clásicos y perniciosos en el ámbito escolar que han detonado que el fenómeno se recrudezca.

Algunas líneas de investigación futuras que aportarían importantes elementos de análisis para seguir problematizando sobre el tema son: el uso de los apodos y sobrenombres en función de las desigualdades genéricas; análisis del lenguaje verbal y corporal entre estudiantes; o mecanismos de resistencia ante la violencia de género en el ámbito escolar.

Anexo 1.
Cuestionario con preguntas cerradas (estudiantes)

Datos generales de la aplicación del cuestionario (lo contesta la entrevistadora)

Folio	
Lugar	
Grado escolar	
Fecha (especificar día, mes y año)	
Hora	

I. Aspecto personal

1. Edad:

- a) 11- 12 años
- b) 13 - 14 años
- c) 15 - 16 años

2. Sexo:

- a) mujer
- b) hombre

3. Lugar de nacimiento _____

4. Lugar de residencia _____

II. Aspecto familiar

1. ¿Con quién vives actualmente?

- a) con mis padres y hermanas (os)
- b) con mi mamá
- c) con mi mamá y hermanas (os)
- d) con mi papá
- e) con mi papá y hermanas (os)
- f) con alguno de mis hermanos
- g) con algún familiar
- h) otro (especificar)

2. ¿Cuántas personas integran tu familia?

- a) 2 - 3
- b) 4 - 5
- c) 6 - 7
- d) 8 - o más

3. ¿Cuál es el nivel educativo de tu madre?

- a) Primaria concluida
- b) Primaria inconclusa
- c) Secundaria concluida
- d) Secundaria inconclusa
- e) Nivel medio superior concluido
- f) Nivel medio superior inconcluso
- g) Nivel superior concluido
- h) Nivel superior inconcluso
- i) Posgrado concluido
- j) Posgrado inconcluso
- k) Sin estudios

4. ¿Cuál es el nivel educativo de tu padre?

- a) Primaria concluida
- b) Primaria inconclusa
- c) Secundaria concluida
- d) Secundaria inconclusa
- e) Nivel medio superior concluido
- f) Nivel medio superior inconcluso
- g) Nivel superior concluido
- h) Nivel superior inconcluso
- i) Posgrado concluido
- j) Posgrado inconcluso
- k) Sin estudios

5. ¿Cuál es la ocupación actual de tu madre?

- a) Especifica: _____

6. ¿Cuál es la ocupación actual de tu padre?

- a) Especifica: _____

7. ¿Consideras violenta la relación entre tus padres?

- a) Siempre
- b) Frecuentemente
- c) En algunas ocasiones
- d) Casi nunca
- e) Nunca

III. Aspecto educativo

1. ¿Qué grado escolar cursas actualmente?

- a) Primero
- b) Segundo
- c) Tercero

2. ¿Haz repetido algún grado escolar?

Si ()

No ()

3. ¿Cuál?

4. ¿Por qué?

- a) por reprobar año
- b) por abandono
- c) por enfermedad
- d) por indisciplina
- e) otra causa

5. ¿Alguna vez te han sancionado o suspendido por cometer alguna acción en la escuela?

Si ()

No ()

6. ¿En qué consistió?

IV. Aspecto económico

1. Actualmente, además de estudiar ¿trabajas?

Si ()

No ()

Si respondes no, pasar a la pregunta 4

2. ¿En qué?

3. ¿Cuál es tu horario de trabajo?

4. ¿Cuántas personas viven en este momento en tu casa?

- f) 1 – 2
- g) 3 – 4
- h) 5 – 6
- i) 7 – 8
- j) 9 – 10
- k) 11 o más

5. ¿Cuántos cuartos tiene tu casa?

- a) 1
- b) 2 – 3
- c) 4 – 5
- d) 6 – 7
- e) 8 – más

6. En tu casa, ¿cuántas veces por semana comen huevo?

- a) De 1 a 2 veces
- b) De 3 a 4 veces
- c) De 5 a 6 veces
- d) Diario
- e) Nunca

7. En tu casa, ¿cuántas veces por semana comen carne, pollo o pescado?

- f) De 1 a 2 veces
- g) De 3 a 4 veces
- h) De 5 a 6 veces
- i) Diario
- j) Nunca

V. Aspecto cultural y deportivo

1. ¿En qué ocupas tu tiempo libre?

- a) ver televisión
- b) practicar algún deporte
- c) escuchar música
- d) salir al cine
- e) jugar maquinitas
- f) visitar a tu novio (a)
- g) otro. Especificar _____

2. ¿Con qué frecuencia visitas algún museo, galería o exposición?

- a) semanalmente
- b) quincenalmente
- c) mensualmente
- d) bimestralmente
- e) semestralmente
- f) cuando tengo que cumplir con una tarea
- g) nunca

3. ¿Participas en algún club coral, de poesía o de lectura?

Si () No ()

Especificar _____

4. ¿Con que frecuencia acudes a una sala de cine?

- a) semanalmente
- b) quincenalmente
- c) mensualmente
- d) bimestralmente
- e) semestralmente
- f) casi nunca
- g) nunca

5. Generalmente, ¿con quién asistes?

- a) Sola (o)
- b) amigas (os)
- c) novio (a)
- d) vecinas (os)
- e) padres
- f) hermanos
- g) primas (os)
- h) tíos (os)
- i) compañeras (os) de trabajo
- j) otros. Especificar _____

6. ¿Con que frecuencia vez películas en tu casa?

- a) cada semana
- b) cada quince días
- c) cada mes
- d) bimestralmente
- e) semestralmente
- f) anualmente
- g) casi nunca
- h) nunca

7. ¿Qué género cinematográfico de agrada más?

- a) acción
- b) drama
- c) comedia
- d) ciencia ficción
- e) terror
- f) suspenso

8. ¿Con que frecuencia asistes a conciertos musicales?

- a) semanalmente
- b) quincenalmente
- c) mensualmente
- d) bimestralmente
- e) semestralmente
- f) anualmente
- g) casi nunca
- h) nunca

9. Además de asistir, ¿tocas algún instrumento?

Si () No ()

¿Cuál?

10. ¿Prácticas algún deporte?

Si ()

No ()

¿Cuál?

11. ¿Con que frecuencia lo practicas?

a) diario

b) cada tercer día

c) cada semana

d) cada quince días

e) cada mes

f) casi nunca

g) nunca

Anexo 2.
Entrevista individual (estudiantes)

Datos generales de la aplicación del cuestionario (lo contesta la entrevistadora)

Folio	
Lugar	
Grado escolar	
Fecha (especificar día, mes y año)	
Hora	

Guión de preguntas

1. Expresiones y significados de la violencia de género

1. ¿Cómo se desarrolla cotidianamente la relación entre compañeras (os) de clase? Específicamente entre mujeres y hombres (es armónica, de respeto, agresiva, ofensiva, etc.)

2. ¿Alguna vez se te han sentido agredidas (os) por alguno (a) de sus compañeros (as)?

2.1 ¿Qué sucedió?

2.2 ¿Cómo se sintieron?

2.3 ¿Cómo reaccionaron ?

2.4 ¿Tomaron alguna medida al respecto?

2.5 ¿Hablaron con alguien?

3. ¿Qué tipo de comentarios de sus compañeros (as) los (as) han hecho sentir agredidos (as)?

3.1 ¿Qué sucedió?

3.2 ¿Cómo se sintieron?

3.3 ¿Cómo reaccionaron ?

3.4 ¿Con qué frecuencia han sufrido estas agresiones?

3.5 ¿Tomaron alguna medida al respecto?

3.6 ¿Hablaron con alguien?

4. ¿Qué actitudes (rechazo, burla, indiferencia, intimidación, amenazas, discriminación, exclusión, etc.) a cargo de sus compañeros (as) les han parecido ofensivos?

4.1 ¿Qué sucedió?

4.2 ¿Cómo se sintieron?

4.3 ¿Cómo reaccionaron?

4.4 ¿Con qué frecuencia han sufrido estas agresiones?

4.5 ¿Tomaron alguna medida al respecto?

4.6 ¿Hablaron con alguien?

5. ¿Qué expresiones verbales (insultos, groserías, chiflidos, chismes, descalificaciones, etc.) a cargo de sus compañeros (as) les han parecido ofensivas?

5.1 ¿Qué sucedió?

5.2 ¿Cómo se sintieron?

5.3 ¿Cómo reaccionaron ?

5.4 ¿Con qué frecuencia han sufrido estas agresiones?

5.5 ¿Tomaron alguna medida al respecto?

5.6 ¿Hablaron con alguien?

6. ¿Qué actos (golpes, maltrato físico, robo, hostigamiento, etc.) a cargo de sus compañeros (as) les han parecido ofensivos?

6.1 ¿Qué sucedió?

6.2 ¿Cómo se sintieron?

6.3 ¿Cómo reaccionaron ?

6.4 ¿Con qué frecuencia han sufrido estas agresiones?

6.5 ¿Tomaron alguna medida al respecto?

6.6 ¿Hablaron con alguien?

7. ¿Qué expresión corporal (mentadas de madre, sacar la lengua) a cargo de tus compañeros (as) les han parecido ofensivos?

7.1 ¿Qué sucedió?

7.2 ¿Cómo se sintieron?

7.3 ¿Cómo reaccionaron ?

7.4 ¿Con qué frecuencia han sufrido estas agresiones?

7.5 ¿Tomaron alguna medida al respecto?

7.6 ¿Hablaron con alguien?

8. ¿Qué normas o reglas (las mujeres no juegan fútbol soccer o americano, el taller de taquimecanografía no es para hombres) entre compañeros (as) les hacen sentir excluidos (as) o discriminados (as)?

8.1 ¿Qué sucedió?

8.2 ¿Cómo se sintieron?

8.3 ¿Cómo reaccionaron ?

8.4 ¿Con qué frecuencia han enfrentado estas situaciones?

8.5 ¿Tomaron alguna medida al respecto?

8.6 ¿Hablaron con alguien?

II. Espacios más comunes de generación de violencia

1. ¿En qué espacio de la escuela (salón, patio, baño, pasillos, a la salida) se sienten mayormente vulnerables de sufrir algún tipo de violentamiento?

1.1 Comenten ¿qué los (as) hace sentir así?

2. ¿Quién (es) creen que han tenido más actitudes (verbales, físicas, corporales, etc.) agresivas con ustedes?

a) compañera (o)

b) profesor (a)

c) prefecto (a)

d) administrativo

e) personal de limpieza

2.1 ¿Han hablado con alguien al respecto?

III. Impacto de la violencia

De todas las expresiones violentas que hemos platicado:

1. ¿Cuál consideran que es la más cotidiana?

2. ¿Cuál consideran que les ha afectado más?

3. ¿En qué sentido?

4. ¿Se pueden modificar?

5. ¿Cómo?

Ejercicio de descripción (para realizar en casa)

Instrucción: Solicitar a las y los estudiantes que describan, de manera escrita, alguna experiencia significativa con respecto a un acto violento que hayan sufrido dentro de la escuela. Sugerir que elaboren la descripción en función de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué paso?
2. ¿Cuándo?
3. ¿Dónde?
4. ¿Con quién estabas?
5. ¿Cómo te sentiste?
6. ¿Qué hiciste en el momento?
7. ¿Qué hiciste después?
8. ¿Alguna vez hablaste con alguien de esto?
9. ¿Qué piensas ahora de lo sucedido?
10. ¿Qué crees que se podría hacer para evitar esto?

Fuentes de consulta

Abramobay, Miriam et.al. (2002). *Juventud, violencia y vulnerabilidad social en América Latina: Desafíos para políticas públicas*, Brasilia, UNESCO/BID, 92 pp.

Amorós, Celia (1987). "Espacio de los iguales, espacio de las idénticas. Notas sobre poder y principio de individuación", *mimeo*, pp. 113-127.

Alexander, Jeffrey y Giesen, Bernhard (1994). "De la reducción a la vinculación: la visión a largo plazo del debate micro-macro" en Jeffrey, Alexander C.; Giesen, Bernhard; Richard Munich y Smelser, Neil J. (comp.), *El vínculo micro-macro*, México, Gamma Editorial - Universidad de Guadalajara, pp. 9-58.

Arendt, Hannah (1970). *Sobre la violencia*, México, Cuadernos Joaquín Mortiz.

Badinter, Elisabeth. (2006). "La violencia no es exclusividad masculina" en *La Nación.com*
<http://www.lanacion.com>

Barragán, Fernando (coord.) (2001). *Violencia de género y currículum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*, Málaga, Ediciones Aljibe.

Bartra, Eli (2002). "Reflexiones metodológicas" en Bartra, Eli (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*, México, PUEG-UAM-Xochimilco, 2ª. ed., pp. 141-155.

Bourdieu, Pierre (2003). *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, Pierre (2003). "Una suave violencia" en *A Primera Plana. Revista de género y comunicación*, año 2, núm. 8, Red dominicana de periodistas con perspectiva de género
<http://www.aprimeraplana.org/www/No8/paginas/laviolencia.htm>

Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión –LIX Legislatura-, Comisión especial para conocer y dar seguimiento a las investigaciones relacionadas con los feminicidios en la República Mexicana y a la procuración de justicia vinculada (2006). *Violencia feminicida en el Distrito Federal*, México, 260 pp.

Campart, Martina y Lindström, Peter (1997). "Intimidación y violencia en las escuelas suecas" en *Revista de Educación "Monográfico sobre violencia en los centros educativos"*, núm. 313, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Madrid, pp. 95-119.

Campillo, Neus (2003). "Ontología y diferencia de los sexos" en Silvia Tubert (ed.). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*, Madrid, Ediciones Cátedra/Universitat de Valencia/Instituto de la Mujer.

Cobo Bedia, Rosa (1995). "Género" en Celia Amorós, *10 palabras clave sobre mujer*, Pamplona, Verbo Divino.

Corsi, Jorge (comp.)(1995). *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*, Buenos Aires, Piados.

Consejo Nacional de Población (2006). Población total de los municipios, 2000-2030, CONAPO, México www.conapo.gob.mx

Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer "Convención de Belem do Pará" Organización de los Estados Americanos, OEA, 1994.

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer 1979, Organización de las Naciones Unidas, ONU.

Cuarta conferencia mundial de las Naciones Unidas sobre las mujeres Pekín 1995, Organización de las Naciones Unidas, ONU.

Debate feminista, año 10, vol. 20, México, 1999.

Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer 1993, Organización de las Naciones Unidas, ONU.

Debarbieux, Eric (1997). "La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones" en *Revista de Educación "Monográfico sobre violencia en los centros educativos"*, núm. 313, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Madrid, pp. 79-94.

Del Valle, Teresa (1990). "La violencia de las mujeres en la ciudad. Lecturas desde la marginalidad" en Maquieira, Virginia y Sánchez, Cristina (comp.), *Violencia y sociedad patriarcal*, Madrid, Pablo Iglesias, pp. 19-37.

Denman, Catalina A. y Haro, Jesús A. (2000). "Introducción. Trayectoria y desvaríos de los métodos cualitativos en la investigación social" en Denman, Catalina A. y Haro, Jesús A. (comp.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, Hermosillo, El Colegio de Sonora.

Dubet, Francois (1994). "Les mutations du système scolaire et les violences à l'école", en *Les cahiers de la sécurité intérieure*, núm. 15, París.

Duverger, Maurice (1983). *Métodos de las ciencias sociales*, Barcelona, Ariel.

Epstein, Debbie; Elwood, Janette; Hey, Valerie y Maw, Janet (eds.) (1998). *Failing boys? Issues in gender an achievement*, Londres, Open University Press.

Fernández, Ana María (1994). *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*, México, Piados.

Fernández, I., et.al. (1991). *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica*, Madrid, CEP de Villaverde.

Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 3ª. ed.

Foucault, Michel (1999). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 29ª. ed.

Funk, Walter (1997). "Violencia escolar en Alemania" en *Revista de Educación "Monográfico sobre violencia en los centros educativos"*, núm. 313, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Madrid, pp. 53-78.

García Canal, María Inés (2001). "Foucault y el discurso el poder. La resistencia y el arte del existir" en *Acción Educativa. Revista Electrónica del Centro de Investigación y Servicios Educativos*, vol. I, núm. 1, Culiacán, <http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1/>

Gallino, Luciano (1995). *Diccionario de Sociología*, México, Ed. Siglo XXI.

Gallego Méndez, María Teresa (1990). "Violencia y sociedad patriarcal" en Maquieira, Virginia y Sánchez, Cristina (comp.), *Violencia y sociedad patriarcal*, Madrid, Pablo Iglesias, pp. 67-80.

Giroux, Henry (2003). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI-UNAM, 5ª. ed.

Goldsmith, Mary (2002). "Feminismo en investigación social. Nadando en aguas revueltas" en Bartra, Eli (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*, México, PUEG-UAM-Xochimilco, 2ª. ed., pp.35-62.

González, Rosa Ma.; Miguez, Ma. del Pilar; Morales, Leticia y Rivera, Alicia (2000) en González Jiménez, Rosa Ma. (coord.), *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*, México, Porrúa, pp. 157-188.

González, Ana y Lomas Carlos (coord.) (2002). *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Graó, 233 pp.

Gross, Elizabeth (1995). "Qué es la teoría feminista? en *Debate feminista*, año 6, vol. 12, México, pp. 85-105.

Harding, Sandra (1996). *Ciencia y feminismo*, Madrid, Morata, pp. 11-51.

Lamas, Marta (1996). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género" en Lamas, Marta (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM-PUEG/Porrúa, pp. 327-366.

Lagarde, Marcela (1998). "La multidimensionalidad de la categoría de género y del feminismo" en González Marín, Ma. Luisa, *Metodología para los estudios de género*, México, IIEC-UNAM.

MacDonald, (1999). "Un lente de ampliación: la violencia de la escuela vista por el alumno" en Ross Epp, Juanita y Watkinson, Ailsa (eds.), *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid, La Muralla.

Martínez Salgado, Carolina (1996). "Introducción al trabajo cualitativo de investigación" en *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexual*, México, Colegio de México, pp. 33-56.

Memorias del Coloquio La violencia y sus repercusiones en el ámbito educativo (2002), Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora- Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Sonora - Consejo Estatal de Educación, marzo, México.

Medina Rosas, Andrea (1998). "Violencia de género e intrafamiliar", en *Gaceta No. 11*, Comisión Estatal de Derechos Humanos Jalisco, enero-marzo.
<http://www.cedhj.org.mx/gaceta/1998/g11art3.html#inicio>

Molina, Cristina (2003). "Género y poder desde sus metáforas. Apuntes para una topografía del patriarcado" en Silvia Tubert (ed.) *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*, Madrid, Ediciones Cátedra/Universitat de Valencia/Instituto de la Mujer.

Molinar Palma, Patricia (2004). "Entre la violencia de la cultura y la cultura de la violencia en grupos domésticos de Valle de Chalco Solidaridad" en De la Torre Barrón *et.al.* (coords.), *Construcción de género en sociedades con violencia. Un enfoque multidisciplinario*, México, Porrúa, pp. 283-294.

Mooij, Tom (1997). "Por la seguridad en la escuela" en *Revista de Educación "Monográfico sobre violencia en los centros educativos"*, núm. 313, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Madrid, pp. 29-52.

Moreno Olmedilla, Juan Manuel. "Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa" en *Revista Iberoamericana de Educación*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), No. 18.

Morgade, Graciela (1994). "La tensión igualdad/diferencia en una propuesta pedagógica feminista" en revista *Hiparquia*, vol. VII, núm. 1, Buenos Aires.

Morgade, Graciela (1995). "Notas sobre la contradictoria relación entre la nueva sociología de la educación y el género" en *Revista Mora Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Olwens, Dan (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Ediciones Morata.

Olwens, Dan y MacMullin, E. (1995). "Gender differences in aggression in children and adolescents in south australian schools" in *International Journal of Adolescence and Youth*, 6, pp. 21-35.

Ontoria, Antonio, et.al. (2000). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar*, Madrid, Narcea, 2ª. ed., pp. 135-150.

Ortega, Rosario (1992). "Violence in schools. Bully-victims problems in Spain" en Vth European Conference on Developmental Psychology, Sevilla.

Ortega, Rosario (1994). "Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros" en *Revista de Educación*, núm. 304, Madrid.

Ortega, Rosario (1995). "Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB" en *Infancia y Sociedad*, Madrid.

Ortega, Rosario (1997). "El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales" en *Revista de Educación "Monográfico sobre violencia en los centros educativos"*, núm. 313, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Madrid, pp. 143-158.

Ortega, Rosario y Mora-Merchán, Joaquín (1997). "Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares" en *Revista de Educación "Monográfico sobre violencia en los centros educativos"*, núm. 313, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Madrid, pp. 7-28.

Ortega, Rosario y Mora-Merchán, Joaquín (1998). "Violencia escolar. El problema del maltrato entre iguales" en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 270, Madrid.

Pasillas Valdez, Miguel Ángel (2002). "Normas y disciplina: la virtud de las razones" en *Educación. Revista de Educación*, núm. 20, enero-marzo, Jalisco, pp. 74-81.

Paulin, Horacio (2002). "Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo?" en *Educación. Revista de Educación*, núm. 20, enero-marzo, Jalisco, pp. 36-47

Prieto García, Martha Patricia (2005). "Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 27, octubre-diciembre, vol. 10, México, pp. 1005-1026.

Rodríguez Méndez, Ma. del Carmen (2003). *La configuración del género en los procesos de socialización*, Oviedo, Ediciones KRK - Colección Alternativas 14.

Ruiz Olabuénaga, José Luis (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 125-305.

Scott, Joan W. (1999). "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en Navarro, Marysa y Stimpson, Catherine R., *Sexualidad género y roles sexuales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 37-75.

Skiba, Russell (2002). "La violencia en las escuelas de Estados Unidos" en *Educación. Revista de Educación*, núm. 20, enero-marzo, Jalisco, pp. 74-81.

Spitzer, Terry Carol (2002). "Disciplina, violencia estudiantil y género en la Universidad Autónoma de Chapingo" en *Educación. Revista de Educación*, núm. 20, enero-marzo, Jalisco, pp. 48-61.

Subirats, Marina y Brullet, Cristina (2002). "Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta" en González, Ana y Lomas Carlos (coord.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*, Barcelona, Graó, pp. 133-167.

Subirats, Marina (2001). "¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio" en Tomé, Amparo y Rambla, Xavier (editores), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*, Madrid, Universidad Autónoma de Barcelona / Editorial Síntesis, pp. 17-25.

Rovira, Marta (2001). "Los códigos de género en la adolescencia" en Tomé, Amparo y Rambla, Xavier (editores), *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*, Madrid, Universidad Autónoma de Barcelona / Editorial Síntesis, pp. 39-56.

Torres Falcón, Marta (2001). *La violencia en casa*, México, Paidós.

Urteaga Castro-Pozo, Maritza (1996)

Vargas Islas, Lilia Esther (2001). "Un tema olvidado por el feminismo" en Matalobos, Isabel J. (comp.), *Sexualidad: símbolos, imágenes y discursos*, México, UAM-Xochimilco, pp. 139-157.

Velázquez, Susana (2003). *Violencias cotidianas, violencia de género. Escuchar, comprender, ayudar*, Buenos Aires, Paidós.

Velásquez Reyes, Luz María (2002). "Aplastando las hojas secas o de la violencia en la escuela" en *Educar. Revista de Educación*, núm. 20, enero-marzo, Jalisco, pp. 25-35.

Wainerman, Catalina. "La violencia escolar en Argentina" en *Programas de investigación de la Escuela de la Universidad de San Andrés, Argentina*.
<http://www.udesa.edu.ar/departamentos/escedu/investigacion/violencia.html>

Weber, Max (1974). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México, Fondo de Cultura Económica.

Weeks, Jeffrey (1998). *Sexualidad*, México, Paidós/PUEG/UNAM.