



ESCUELA NORMAL No.3 de NEZAHUALCÓYOTL



TESIS

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CONCEPTO DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN PROFESORAS DE BACHILLERATO

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRA EN INTERCULTURALIDAD PARA LA PAZ Y LOS CONFLICTOS
ESCOLARES**

P R E S E N T A

LIC. ITZEL CISNEROS MONDRAGÓN

A S E S O R A

DOCTORA NANCI VILLEGAS TAPIA

Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México

Marzo de 2023



REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CONCEPTO DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN PROFESORAS DE BACHILLERATO © 2023 por Cisneros Mondragón Itzel, se distribuye bajo una licencia [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Agradecimientos

A mis abuelos y padres, sin su esfuerzo no hubiera llegado hasta aquí.

A mi tía Ana y a mi hermana, por el apoyo para dar este paso.

A mis amigas, por estar siempre en este camino de conciencia.

A Far, por su presencia en los momentos tristes, en los llenos de dudas pero también en los más felices.

A mis profesores, por su guía y ayudarme a ver que otra academia es posible.

ÍNDICE

Introducción	4
Capítulo I. Construcción del problema	6
1.1. Objetivo general de la tesis	6
1.2. Marco referencial	6
1.2.1. Antecedentes y ubicación del Colegio Tomás Moro Lomas	6
1.2.2. Ingresos económicos	7
1.2.3. Modelo educativo del Colegio Tomás Moro Lomas	8
1.2. Planteamiento del problema	10
1.2.1. Vida cotidiana escolar	10
1.2.2. Problemas de violencia de género en el alumnado y profesorado	11
1.2.3. La presencia patriarcal	13
Tabla 1	15
Capítulo II. Marco teórico del objeto o problema de estudio	19
2.1. Violencia y Derechos Humanos (DDHH)	19
2.1.1. Tipos de violencia	19
2.1.2. Derechos humanos y diversidad cultural	21
2.2. Género	23
2.3. Violencia de género	26
2.3.1. Violencia de género contra las mujeres	27
2.3.2. La perspectiva de género y diversidad desde la perspectiva de la comunidad LGBTTT+	29
2.4. Violencia de género en México	30
Figura 1.	30
2.5. Interseccionalidad	32
2.6. Pedagogía feminista	34
Capítulo III. Metodología	36
3.1. El Método de las Representaciones Sociales	36
3.1.1. Antecedentes	36
3.1.2. Representación social	37
3.1.3. Origen de la representación social	38
3.1.4. Procesos de la representación social	40
3.1.5. Funciones de la representación social	41
Capítulo IV. Diseño de la investigación	43
4.1. Sujetos-Objetos de investigación	43
4.2. Técnica, sesiones en profundidad	44
4.3. Instrumento	49
Tabla 2	50
Capítulo V. Trabajo de campo	53
5.1. Correspondencia: recopilación de datos y registro de la entrevista	53
5.1.1 Organización previa	53

5.1.2 Recopilación y registro	53
5.2 Categorización de los datos	53
5.2.1 Descubrimiento de conceptos no vinculados al instrumento	54
5.2.2. Codificación: recopilación los datos dentro de categorías para su análisis.	54
Capítulo VI. Resultados	65
6. Modelización teórico-empírica y redescrición interpretativa	65
6.1. Microcontexto grupal:	65
6.2. Macrocontexto social:	66
6.3. Objetivación:	67
6.4. Apropiación:	68
6.5. Naturalización:	70
6.6. Anclaje:	72
Conclusiones	74
Anexos	78
Referencias bibliográficas	79

Introducción

Este texto aborda algunos de los problemas que se enfrentan desde la perspectiva de género en el trabajo docente desde el punto de vista de las profesoras, a partir de la representación social de este concepto, pero intenta adherirse a las tareas pendientes que quedan en los estudios feministas, como lo señala Ramos (1992):

Una nueva visión que recupere y reconstruya la presencia de las mujeres en diferentes aspectos: la vida social y personal, la vida económica, la vida política, la representación visual, lingüística y, sobre todo, que enfatice el aspecto social de la relación entre los géneros. (p.9)

La visibilización de nuestras condiciones sociales, culturales y económicas nos ayudará a redefinir nuestro papel en la historia y el presente como formadoras de pensamiento, participantes de nuestro entorno sociales y agente de transformación.

La historiografía feminista¹, por su parte, discute que: “las mujeres han construido la historia junto a los hombres con un idéntico estatus de sujetos. Lo específico es que se ha ocultado esta historia, por lo tanto, hay que historiarla” (García, 2016, p. 40). El rescate de las experiencias es vital para reconocernos también como sujetos dentro de la labor pedagógica, además de identificar las violencias de género a las que nos enfrentamos en nuestro trabajo como mujeres.

Si bien actualmente la educación y el género forman parte de las discusiones sociales e institucionales, por ejemplo, la UNESCO planteó dentro de sus objetivos del milenio desaparecer la desigualdad de género en la educación, esta discusión está sesgada al ver a las mujeres como recipientes o aprendientes, en el mejor de los casos, de la formación escolar. A veces, incluso se llegan a criticar los contenidos de los programas formativos. Sin embargo, ¿quién está enseñando?, ¿quién trabaja en las aulas? Dentro de los procesos educativos poco se llega a hablar del trabajo docente de las mujeres y los problemas que éste enfrenta desde los discursos hegemónicos de la labor educativa.

¹ Véanse los trabajos de Lola Luna o Elide Aponte.

Para garantizar los derechos humanos de las mujeres las legislaciones nacionales e internacionales han debido promover protocolos de capacitación y profesionalización de los servidores públicos en perspectiva de género (INMUJERES, 2008). Dentro de esta sensibilización, el tema de la violencia de género cobra especial importancia en nuestro país, pues los casos de violencia directa contra las mujeres cada vez son en números mayores, como lo indican los datos del Observatorio Ciudadano Nacional de Femicidio en su informe sobre Femicidio e impunidad en México.

Frente a esta realidad, se hace urgente que desde todas las áreas públicas y privadas posibles se trabaje para la reducción y prevención de esta crisis social. Las escuelas son un eje de vital importancia para que se aborden estos temas.

Los centros educativos son parte de las instituciones a nivel federal encargadas de establecer y normalizar procesos, lenguajes y rutinas que incluyan esta perspectiva y que rechacen contundentemente cualquier tipo de violencia; sin embargo, todavía estamos al principio de un proceso que busca enfrentar socialmente esta crisis de salud pública y derechos humanos, y que, por lo tanto, es más complejo que mecanizar guías y protocolos por parte de los servidores públicos.

La construcción de una representación social lleva tiempo y procesos complejos dentro de los grupos sociales; en el caso de las escuelas, se puede categorizar a los actores que interactúan cotidianamente como profesorado, estudiantado, personal administrativo y familias del estudiantado. Sin embargo, cada grupo tiene distintos factores a tener en cuenta a la hora de enfrentar un concepto relativamente nuevo, en el sentido de la importancia social que ha tomado en los últimos años la violencia de género, a partir de los movimientos feministas de denuncia.

Capítulo I. Construcción del problema

1.1. Objetivo general de la tesis

Analizar las representaciones sociales que tienen las docentes sobre la violencia de género dentro del entorno escolar, tomando en cuenta el lugar de enunciación y agencia que tienen en su función de profesoras. En este caso, analizaremos la representación con base en las experiencias de profesoras de bachillerato del colegio privado Tomás Moro, Lomas.

1.2. Marco referencial

1.2.1. Antecedentes y ubicación del Colegio Tomás Moro Lomas

El Colegio Tomás Moro es una institución surgida en los años 80 que actualmente cuenta con 2 planteles, uno en Lomas de Chapultepec y otro en Cuajimalpa. Estas zonas de la Ciudad de México están consideradas de lujo en el rubro inmobiliario. Lomas de Chapultepec es un distrito financiero antes llamado Chapultepec Heights, donde siempre ha vivido la clase alta mexicana y migrante².

El plantel de Lomas se encuentra a una calle de Reforma y a lado de una iglesia conocida de la zona. En él conviven los y las estudiantes de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato; cuenta con 3 edificios, estacionamiento, dos patios, cancha de básquetbol y cancha de fútbol, biblioteca, laboratorios, dos salones de tecnología, varias redes de WiFi, cuarto de cunas, cafetería y terraza con paneles solares. Además, cada salón cuenta con proyector, computadora para el profesor,

² Según Sánchez (2014), en cuanto a diseño urbanístico, casos análogos serían Beverly Hills, Riverside o Palos Verdes en Estados Unidos, lo cual quiere decir que se diseñó pensando en su calidad ambiental, es decir, que fuera una zona altamente arbolada (“Compre en Chapultepec y el Bosque será su jardín”); además de “zona en alto sobre la ciudad, limitada por barrancas, cercana al centro, acceso privilegiado, calidad de trazo urbano, amplitud de calles y banquetas, zonificación, etcétera”. (Sánchez, 2014, p. 33)

bocina, casilleros, ventilador y -ahora que es pandemia- contador de CO2 y purificador de aire. A esto podemos agregar que cada sección cuenta con 25 computadoras portátiles, además de las que hay en el salón de tecnología y biblioteca, para trabajar en las clases.

1.2.2. Ingresos económicos

A partir de los datos del anexo 1 respecto de las cuotas mensuales, podemos entender que, si en México el salario mínimo actual es de 172 pesos al día, lo que mensualmente nos da un aproximado de 4320 pesos, las cuotas que aquí se presentan las puede pagar un porcentaje muy mínimo de la población en México.

Según el CONEVAL, en su distribución de la pobreza, la población del décimo decil (Inegi, 2020) presupone un mínimo porcentaje de la población en México (menos del 1%), más aún dentro de la Ciudad de México; este decil tiene ingresos³ de más de 160,000 pesos, con lo cual podrían cubrir los gastos de esta institución educativa.

Este ingreso mide, según el CONEVAL, el acceso a la educación, acceso a los servicios de salud, a la seguridad social, a la alimentación, calidad y espacios de la vivienda y acceso a los servicios básicos de la vivienda. (Manjarrez, 2021)

De esta forma, podemos considerar que este decil acude a un centro educativo privado acorde a su edad; cuenta con una adscripción privada a los servicios de salud; cuenta con una vivienda propia o varias; en éstas no sólo se aseguran los servicios básicos sino que cuentan con servicios como: elevador dentro de sus casas, múltiples coches, choferes y servicios de escolta, servicios domésticos de planta y cuidadores para los y las hijas también de planta.

De la misma forma, los datos recabados en las admisiones del colegio arrojan que la mayoría de los padres son profesionistas y dueños de empresas, mientras que las madres son profesionistas o amas de casa, con familiar nucleares de 4 o más integrantes y un alto porcentaje de personas que son o tienen ascendencia estadounidense o europea.

³ El ingreso corriente corresponde al flujo de entradas que facilita adquirir bienes y servicios en el mercado, sin reducir los bienes y/o activos que se tienen: Diario Oficial de la Federación, 2010.

1.2.3. Modelo educativo del Colegio Tomás Moro Lomas

El modelo educativo del colegio tiene 3 ejes transversales: Valores y compromiso social, Aprender a aprender y Comunicación, aunado a estos ejes se presentan como una vía alternativa de la educación a partir de la enseñanza personalizada y la atención a la diversidad en el aula.

En su organización, cada plantel cuenta con 5 niveles educativos: guardería, preescolar, primaria, secundaria y bachillerato; cada uno cuenta con su directora administrativa y académica, además de una directora general del plantel.

Asimismo, se cuenta con dos apartados administrativos dedicados a evaluar la implementación de los fundamentos educativos, este es el Consejo de Filosofía Educativa (COFED), y al desarrollo e implementación de proyectos sociales en la comunidad, llamado Centro de Desarrollo Social Utopía (CDESU), ambos encargados de relacionar de mejor forma el desarrollo personal de los y las estudiantes con los ejes del modelo educativo. Además de esto, se cuenta con un Departamento de Educación Continua.

En cuanto a los actores educativos, por la organización de centro educativo como una asociación civil, las familias forman parte importante de las decisiones escolares; existen comités dedicados a temas como el medio ambiente o la salud en la pandemia. Es importante decir que estos comités funcionan de forma separada a la labor docente, pocos profesores y profesoras sabemos a qué se dedican estos comités, cuál es su agenda o la organización que se ve implicada en ellos y parten de un sentimiento de comunidad más allá de las aulas y el currículo de las materias. El puente que se tiende a veces entre estos comités y el profesorado es a través de algunas formaciones docentes, decisiones de organización o en encuestas estadísticas.

Las autoridades, por su parte, se dividen en distintos papeles, cada sección escolar cuenta con: dos directoras (una administrativa y una académica), dos coordinadoras pedagógicas (una en español y otra en inglés), tutoras de grado (2 en secundaria y 3 en bachillerato), psicóloga y departamento de orientación (que a su vez tiene a su propia jefa y su propia organización).

Dejando a las directoras de lado, todas las demás áreas están orientadas en ayudar al profesorado y alumnado a que se cumplan los objetivos pedagógicos en

la vida cotidiana. Con cada una de estas áreas los y las profesoras tenemos una hora de asesoría semanal pagada para poder acordar estrategias frente a los problemas que tenemos en nuestras clases.

La coordinación pedagógica se encarga de la revisión de la planeaciones, observación de clases, modelamiento de estrategias pedagógicas y organización de material; la tutoría funciona como enlace con las familias para dar seguimiento de aprovechamiento del estudiantado, los y las profesoras jamás tenemos contacto directo con las familias ni para aclarar problemas ni para recibir agradecimientos, todo es a través de las tutoras; la psicóloga se encarga de contener los problemas emocionales que puedan perjudicar el aprendizaje y la mediación de conflictos; finalmente, orientación es el departamento encargado de hacer las adecuaciones pedagógicas de los y las estudiantes que por alguna razón se les dificulta el proceso de aprendizaje, estas adecuaciones, por el tipo de modelo educativo, se hacen a todos los materiales de cada clase, todas las planeaciones pasan por orientación y si es necesario, también se hace un acompañamiento en clase.

De esta forma, dentro de un aula, además del grupo de alumnos y alumnas, que en general son entre 15 y 25, en una clase puede haber: una profesora, la coordinadora pedagógica, una orientadora y a veces un o una acompañante conocida como “sombra”, que ayuda en términos muy específicos a los y las alumnas con necesidades especiales, como el Síndrome de Down. Además de esta figura, el otro acompañamiento que tienen los y las estudiantes a lo largo de su estancia en este colegio es al que ellos y ellas mismas nombran como “nanita”, una persona (por lo general mujer) que se encarga de la labor de cuidados y limpieza de algunas áreas donde conviven, sobre todo los y las más pequeñas. En secundaria y bachillerato, el único acompañamiento que hacen es en el transporte escolar.

Hay que aclarar que el personal de mantenimiento y limpieza de la escuela está aparte del acompañamiento de las “nanitas”. De la misma forma faltaría nombrar a la administración escolar que es amplia e incluye pagos, recursos humanos, transporte, entre otros, pero en esta tesis nos centraremos en los actores educativos que tienen contacto directo con los y las estudiantes.

1.2. Planteamiento del problema

1.2.1. Vida cotidiana escolar

El profesorado y el alumnado conviven en las clases regulares y eventos que se hacen en fechas importantes en todo el colegio, Navidad y Halloween son los eventos más esperados por parte del estudiantado, así como en eventos propios de cada sección, por ejemplo, en bachillerato se hace una feria de prácticas profesionales o un torneo deportivo llamado “Preuniversitarios” organizado por la Universidad Anáhuac.

Respecto de los niveles educativos, secundaria y bachillerato comparten edificio, cada uno de los grados está dividido en dos grupos que van cambiando cada año. Sin embargo, la gran mayoría de los y las alumnas han convivido en la escuela desde que eran muy pequeños y tienen otros espacios de socialización vespertina que nada tienen que ver con el colegio, como el club al que pertenecen, esto hace que muchas de las relaciones sociales se tejan fuera del espacio educativo y tengan un sentimiento profundo de identidad que los reconoce con cierta clase social.

A nivel de bachillerato, llama mucho la atención la poca diversidad de vestimenta y de otros elementos de expresión propios del desarrollo de la identidad de los y las adolescentes. Entre la secundaria y el bachillerato no se ve un cambio general de los y las estudiantes en sus gustos o comportamientos que pretendan ser disruptivos para encontrar quiénes son ellos.

Se visten con el mismo tipo de ropa, las mismas marcas, los que no son rubios naturales tienden a pintarse el cabello de este color, hombres y mujeres por igual, salen a los mismos lugares de socialización y tampoco hay mucha diferencia entre sus formas de pensar el mundo en el que viven. Básicamente, aspiran a ser como sus padres y madres y se preocupan si no se sienten lo suficientemente cerca de éstos.

Para estos chicos y chicas es muy importante pertenecer no sólo a su grupo de amigos sino a la clase social de la que forman parte, lo cual es un problema que se entrecruza con la violencia de género, como veremos más adelante. Son muy evidentes los mecanismos sectarios que se establecen entre ellos y ellas. El dinero y la historia familiar también son algo muy importante en sus relaciones, “nuevo rico” es algo que se escucha con desdén para hablar de compañeros que no sostienen su riqueza en apellidos, de la misma manera se margina a las personas adoptadas, personas de tono de piel más oscuro que ellos o que no comparten su forma de ver el mundo. Defienden mucho “los valores”, que en general corresponden a reglas religiosas de comportamiento, y repiten discursos de dominación de la clase a la que pertenecen, como: “El pobre es pobre porque quiere”.

Sin embargo, hay poca conciencia sino es que una voluntad de invisibilizar causas que pueden provocar violencia estructural en este tipo de relaciones. Al menos en los niveles de secundaria y bachillerato, el rechazo a lo que es diferente difícilmente es tratado con la identificación pertinente de la causa estructural que hay detrás de ella por las autoridades.

Es interesante cómo en las encuestas de bullying que se hacen en estos niveles educativos por parte de la misma escuela difícilmente se logra detectar puesto que permea entre los y las estudiantes un discurso hegemónico de una escuela inclusiva en cuanto a necesidades educativas especiales y poco se habla de otras formas de diversidad, ya que estas son catalogadas como una decisión de confrontación.

1.2.2 Problemas de violencia de género en el alumnado y profesorado

Aunque muchos tipos de violencia se atraviesan en los conflictos que se juegan en estas relaciones de rechazo entre estudiantes, en esta tesis nos centraremos en la violencia de género. Mientras que la institución en su discurso es ambigua sobre si hay o no lineamientos de comportamiento ante la diversidad sexual y de género, sí hay un subtexto en sus acciones en las que se entrevé un apoyo a las dinámicas violentas mediante las cuales los y las estudiantes expresan su

rechazo a las diferencias de identidades de género, orientaciones sexuales y formas distintas de vivir la sexualidad de algunos, algunas y algunos estudiantes.

Por su parte, cuando han existido situaciones de violencia de género directa que exigen la activación de protocolos institucionales, aunque estos se activan, no hay una postura abierta sobre las medidas que se tomaron. En general, esto viene de un desconocimiento de la identificación, interpretación y mediación de lo que implica un hecho de violencia estructural. La mayoría de las veces los protocolos son insuficientes puesto que sancionan un hecho aislado, en lugar de leer los conflictos desde una perspectiva más amplia de los actores dentro de un conflicto de violencia directa.

En lo que respecta a situaciones sociales, tales como el lenguaje inclusivo o temas correspondientes a la sexualidad, dinámicas de relaciones de pareja o planes de vida que pudieran funcionar desde un enfoque con perspectiva de género a manera de prevención de futuros conflictos, la escuela toma una postura que nombra “neutralidad activa”, esto significa que el profesorado no puede intervenir en ninguna forma de pensar de los y las estudiantes, por más que ésta sea violenta o intolerante, puesto que se ve como un atentado hacia su cultura; hay una falacia de libre expresión que muchas de las veces deja en ambigüedad la función de los y las profesoras respecto de dinámicas como la homofobia o las relaciones violentas.

Sin embargo, este mecanismo no sólo invisibiliza este tipo de problemas sino que toma parte cuando los conflictos vienen de una forma de pensamiento que puede ser crítica con ciertos valores conservadores, por ejemplo, en cuanto al lenguaje inclusivo o las situaciones en que algunos alumnos piden ser nombrados con pronombres no binarios, esta “neutralidad activa” permite condenar estas formas de pensar porque en la escuela no podemos meternos con temas políticos y, por lo tanto, no se pueden cambiar las formas en las que nos comunicamos.

Otro ejemplo de esto es cuando los y las alumnas cambian de forma de vestir, es decir, cuando un hombre viene de falda o una mujer usa ropa más ajustada o corta, aun cuando no se usa uniforme en el colegio, desde el discurso de “neutralidad activa” se les llama la atención con la justificación de que pueden

confundir a los y las niñas pequeñas o que no es pertinente vestir de forma provocativa.

1.2.3 La presencia patriarcal

De esta forma, se observa que detrás de dicho término, la neutralidad es entendida como el discurso hegemónico en el que convivimos (en este caso hablaremos sobre todo del patriarcal aunque el análisis también intenta tomar en cuenta la raza y la clase) y la agencia de esta neutralidad los mecanismos para preservar este discurso.

Lo mismo ocurre con temas categorizados como personales que también corresponden a una violencia estructural, por ejemplo, los problemas relacionados con la percepción corporal y los trastornos alimenticios son considerados tabú, algo vergonzoso además de completamente del ámbito familiar, aun cuando hay una enorme cantidad de alumnos y alumnas que lidian con esto desde que son muy pequeñas.

Asimismo el llamado “sentimiento de comunidad” afecta de forma distinta a las alumnas, puesto que además del rechazo a la diferencia desde la raza y la clase, se agrega un rechazo más contundente a formas de vivir y socializar distintas sobre todo si eres mujer; por ejemplo, un alumno que no gusta de ir a fiestas o escuchar la misma música que sus compañeros o que lee mucho y no practica deportes, puede aún así ser integrado por sus compañeros a las dinámicas de la escuela, como eventos, formación de equipos o juegos; sin embargo, una alumna que tenga estos mismos comportamientos difícilmente va a ser aceptada por sus compañeras en las dinámicas sociales de la escuela, es más, puede incluso ser castigada con burlas, críticas abiertas o invisibilización. Por esto mismo, las alumnas intentan desesperadamente entrar en los cánones de feminidad que les permitan ser aceptadas.

Esta forma de abordar los problemas hace que se cree una percepción incompleta de las situaciones, esto es, al no ser socializados y mediados como una oportunidad de aprendizaje, se quedan como experiencias aisladas que difícilmente pueden llegar a vislumbrar las causas estructurales de los mismos,

como dice Amorós (2012, minuto 8), “conceptualizar es politizar, conceptualizar es pasar de la anécdota a la categoría”, lo cual es necesario para afrontar de una manera más integral la violencia de género desde la escuela.

Estos ejemplos relacionados con la violencia de género hacen repensar el papel del profesorado en la escuela. A partir de conceptos como el de “neutralidad activa”, explicado en el modelo educativo de la escuela como una estrategia de “tolerancia” a la cultura de los estudiantes y sus familias, aun cuando esta sea intolerante o discriminatoria con otras personas, es estrecho el campo de acción para una pedagogía que implique la identificación y mediación de la violencia.

1.2.4 *Las profesoras, sujetas de estudio*

Al hablar específicamente de las profesoras dentro del entorno escolar, nuestro doble rol como autoridades dentro del salón de clases y como subordinadas en las jerarquías escolares, nos ponen en una situación de extrema vigilancia por parte de la institución; al hablar *por* las mujeres el discurso histórico hegemónico en general presenta a las maestras básicamente como madres sustitutas, señoritas bien educadas que enseñarán los valores y hábitos patriarcales a sus alumnos. Por ejemplo, en los códigos de vestimenta y reprobación de nuestras conductas morales no se nos juzga de la misma manera que a los profesores.

A esto, debemos sumar que ninguna de las profesoras frente a grupo a nivel bachillerato forma parte de la misma clase social, en su mayoría pertenecen a la clase media y estudiaron en universidades públicas. De la misma forma, hay muchas más diversidad racial dentro del profesorado que dentro de la comunidad de estudiantes, lo cual en algunos casos también se presta a burlas.

Además, es notable cómo dentro del mismo colegio, mientras el nivel escolar es más alto, hay más profesores. La feminización del trabajo docente a lo largo de la historia supone un discurso patriarcal de fondo en el que las mujeres responden a su labor de cuidadoras. En México en 2019, las estadísticas del INEGI muestran que en educación básica y preescolar las mujeres somos mayoría. En preescolar un 94%, en primaria un 71% y en secundaria un 57 por ciento. En la siguiente tabla se expresa la cantidad de hombres y mujeres que laboran en cada sección del plantel:

Tabla 1

Personal docente del plantel por género

Puesto	Secundaria	Bachillerato
Profesores en total	20 profesores	28 profesores
Profesoras	13 mujeres	11 mujeres
Profesores	7 hombres	17 profesores
Orientadoras	1 hombre y 1 mujer	1 mujer
Tutoras	2 mujeres	3 mujeres
Directoras	2 mujeres	2 mujeres
Psicóloga	1 mujer	1 mujer
Coordinadoras académicas	2 mujeres	2 mujeres

Nota: Relación de profesores del Colegio Tomás Moro Lomas en el ciclo escolar 2021-2022.

Esta representación social de cuidadoras y la objetualización que sufrimos como mujeres, nos pone en un lugar de enunciación y reacción muy complicado a la hora de recibir o percibir una violencia como las nombradas anteriormente. Aunada a que las profesoras son percibidas como cuidadoras, de forma profesional también implica una precarización laboral frente a la profesionalización de los docentes varones.

Dentro del campo de oportunidades laborales y profesionales, el acceso de las mujeres a su profesionalización, que es uno de los temas más rescatados en el discurso de las instituciones hoy en día. Muchas son las estadísticas y los documentos que dan cuenta de ello, pero en el tema central del profesorado hay

que agregar que al ser desigual el acceso educativo no sólo se limita a las mujeres a llegar a puestos directivos o de toma de decisiones, o espacios generalmente masculinos como la medicina moderna o la política, tampoco se nos permite entrar a los campos de educación superior como profesoras.

En el caso de la UNAM, su portal sobre Tendencias de Género no muestra una estadística de brecha de género entre profesores ni investigadores. Lo único que podemos encontrar es que de las 34 universidades públicas que hay en México, sólo dos son dirigidas por mujeres y que en las carreras de Trabajo Social, Enfermería y Pedagogía la población es de 3 mujeres por cada hombre.

La brecha estudiantil está ligada directamente a la brecha de profesoras en niveles superiores de educación. Si no tienes un nivel académico al menos igual o más alto del que vas a enseñar, no se te permite ni aplicar. Faltaría todavía ver las otras violencias estructurales que atraviesan las mujeres como profesoras a nivel de oportunidades profesionales dentro de estos espacios universitarios.

Sobre las condiciones laborales, existen algunos estudios que hablan del proceso de construcción de identidad del trabajo docente, la “praxis del shock” llaman algunos al momento inicial donde los ideales de la profesión se ven confrontados con la realidad sociocultural, otros tratan la identidad desde el reconocimiento social o la formación permanente; sin embargo, Vidiella y Larrain (2015) proponen tratarlo desde las condiciones de trabajo y hacen una nota aclaratoria que para nuestra reflexión es relevante: su metodología, basada en entrevistas a profundidad, da cuenta que la mayoría de las entrevistadas eran mujeres y en su justificación, hacen un buen resumen de los problemas que les docente actuales enfrentan:

Poco se habla de las cambiantes condiciones de desregularización laboral que conllevan a una subjetividad disciplinada y dócil; de las estrategias globales de regulación en las políticas educativas y la retórica empresarial de la eficacia; de la creciente burocratización y gestión del sistema educativo como forma de control (Bronwyn, Browne, Gannon, Honan, Somerville, 2005; Perelman, 2014); de la precariedad y flexibilidad laboral; de la privatización del sistema educativo público, que se convierte en un servicio que busca rentabilidad económica, y en cómo toda esta inseguridad afecta de forma más profunda a los docentes, y va más allá de los primeros años de experiencia laboral. Se espera de ellos/ellas que, desde el primer día de

trabajo, sean capaces de realizar las mismas tareas que sus compañeros veteranos y que asuman el aprendizaje de la enseñanza al mismo tiempo que el proceso de socialización (Rvohotiè-Lyhty, 2013:120).

No es el tema de este texto abarcar todos los temas que implican las condiciones laborales de las docentes, pues nos llevaría una investigación en sí misma, pero sí puntualizar a partir de lo revisado anteriormente que estas condiciones de precarización a lado de las exigencias de los procesos cognitivos y de socialización debería tener un análisis con enfoque de género.

Aunada a la precarización capitalista a la que se enfrentan las condiciones laborales en su generalidad, la desvalorización que se hace del trabajo de cuidados y el estereotipo de lo que la educación básica debe hacer, dejan a las profesoras en condiciones laborales que limitan su práctica docente y su autocuidado.

Específicamente sobre violencia de género, poca documentación se encontró sobre el tema, aun cuando hay muchas denuncias categorizadas como violencia de género en la UNAM y la SEP hechas por profesoras; podemos decir que muchas de estas denuncias son por discriminación o violencia de superiores o autoridades, pero ¿qué pasa cuando las violencias que recibimos son de nuestros alumnos?

En este caso, tal pareciera que se subvierte una relación de poder maestra-alumnos que en primer momento nos sorprende puesto que en una relación de este tipo no parece claro que el concepto de violencia ofensiva sea tan fácil de identificar; podríamos incluso pensar que se trata más bien de una violencia defensiva; muchas veces los y las profesores interpretamos, en el mejor de los casos, la violencia que viene de nuestro alumnado como algo que debemos entender desde la etapa de desarrollo de un ser humano, su contexto quizá también violento o como reacción a sentirse violentado él mismo. Sin embargo, sin demeritar el análisis pedagógico y socioemocional que implica entender y mediar la violencia que un alumno puede infringir, estos análisis no contemplan la categoría de género.

Frente a este lugar como actoras sociales en el entorno escolar, faltan todavía análisis que entrecrucen esas categorías de relación, ¿cómo se juega tu papel de formadora y la reacción que tengas frente a las y los estudiantes en un hecho de violencia de género?, ¿cómo ser coherente con la formación de conciencia de género cuando el ejemplo no es externo sino en carne propia y la misma dinámica escolar te objetualiza?, ¿qué otros factores se juegan para lograr la identificación de la violencia cuando tienes un rol de autoridad?

Por tanto, como se ha mencionado, en esta tesis se estudiarán las representaciones sociales del concepto de violencia de género en profesoras de bachillerato del Colegio Tomàs Moro con el objetivo de analizar el proceso de origen, apropiación y aplicación de este concepto por parte de las profesoras en su dinámica escolar.

Capítulo II. Marco teórico del objeto o problema de estudio

2.1. Violencia y Derechos Humanos (DDHH)

Tanto la violencia como el maltrato son problemas de salud pública y son causados por distintos factores divididos en: individuales, relacionales, comunitarios y socioculturales. Es importante decir que las víctimas de la violencia y el maltrato nunca son la causa de este daño.

El maltrato, según la OMS, se puede entender como el abuso o la desatención que alguna persona puede sufrir y que también causa daños físicos y emocionales en la persona que lo sufre. Es un daño basado en la confianza de una persona vulnerable. Las infancias y la vejez son las categorías más propensas a recibir maltratos pues su bienestar no depende completamente de ellas mismas.

Por su parte, la violencia, siguiendo de la misma manera a la OMS, es el uso de la fuerza física o la amenaza de su uso y que tiene como consecuencia el daño psicológico o físico del otro. Ésta en general escala desde la intimidación hasta el feminicidio y homicidio. Los dos grupos más vulnerables considerados por la OMS son los jóvenes de 10 a 29 años y las mujeres.

2.1.1. Tipos de violencia

Existen muchas formas de tipificar la violencia, muchas de éstas relacionadas a su vez con cómo se ha entendido la paz. Para esta investigación seguiremos a Jiménez (2019), quien propone que el ser humano es conflictivo por naturaleza pero violento o pacífico por condicionamiento cultural. Para Jimenez, siguiendo a Galtung, existen 3 niveles de violencia: la violencia como daño ejercido por un ser humano, la violencia como una interacción entre la agresividad natural y la cultural, y la violencia que se naturaliza y trasciende el conflicto. Ésta última es

especialmente importante para la investigación que estamos trabajando, puesto que partimos de cierto nivel de naturalización de la violencia de género que se explicará más adelante. A continuación se presenta una cartografía de las violencias que ha sido estudiada por Bautista muy de cerca con relación a la paz y el poder ejercido.

- Violencia directa (verbal, psicológica y física): situación en la que una acción causa daño directo sobre un destinatario sin apenas mediación, por ejemplo, conductas que atenten contra integridad física, intimidación verbal o humillaciones y acciones dirigidas a degradar o controlar el comportamiento de otra persona, todas estas conductas pueden terminar en una completa privación de las necesidades básicas.
- Violencia estructural: todo aquello, que siendo evitable, impide el desarrollo humano, como la pobreza, la represión, la discriminación, etcétera. En general, está mediado por instituciones o estructuras que provocan una violencia indirecta e injusticia social, en otras palabras, se toman decisiones que “necesidades humanas de la población no sean satisfechas, cuando con otros criterios de funcionamiento y organización, lo serían fácilmente”. (Jimenez, 2019, p. 24)
- Violencia cultural y simbólica: todo aquello en el ámbito de la cultura que legitime o promueva la violencia directa o estructural. Este tipo de violencia indirecta provoca que el dominado o dominada no sea consciente de la violencia estructural o directa que sufre o no la perciba como tal, es decir, hay un proceso de naturalización de relaciones de poder que las vuelve incuestionables, lo cual se logra a partir de las normas, tradiciones, valores, expresiones culturales, etc.
- Violencia híbrida: intersección de las violencias anteriores que provoca a su vez un nuevo tipo de violencia. Este amalgamamiento es propio de las sociedades contemporáneas y su análisis no se trata

tanto de taxonomizar las violencias implicadas como analizar las relaciones que hay entre éstas, sin embargo, este es un doble reto, puesto que esta violencia provoca también una radicalización de los discursos y una incapacidad de diálogo.

2.1.2. Derechos humanos y diversidad cultural

La relación entre los criterios universales que garantizan y protegen la convivencia humana y las protección a las distintas identidades culturales es una discusión que se extiende al hablar de violencia (De Terán, 2016). La primera pregunta que surge al hablar de las justificaciones sobre los derechos humanos es si la fundamentación de éstos es cultural o trasciende a lo universal; para reflexionar sobre ello, este apartado hablará desde el punto de vista jurídico de la reivindicación de una identidad cultural.

Hablar del ser humano implica hablar de su dimensión relacional ontológica: no se puede vivir salvo en sociedad, es decir, se necesita del reconocimiento del otro para reconocerse a sí mismo. Para lograr este primer reconocimiento que nos lleve al diálogo se necesita también del reconocimiento axiológico, es decir, reconocer que lo otro vale lo mismo que yo.

El ser humano existe en un grupo social concreto, por lo que cuenta con ciertas pautas culturales comunes para su desarrollo, por ello el respeto al ser humano involucra el respeto a estas pautas en el marco de la dignidad humana.

La dignidad humana es universal, es decir, hay una verdad antropológica, a partir de una integración hermenéutica progresiva se puede hacer la integración de la diversidad de culturas... o esto es a lo que aspira. Sin embargo, el respeto a la identidad cultural no puede ser acrítico ni justificarse en la tolerancia. Las culturas deben reconocer la dignidad humana y no darle la categoría de ideal a una cultura específica.

En este sentido, la dignidad humana será entonces un núcleo duro de referencia, que siguiendo a Pico della Mirandola (2010) es la posibilidad del ser humano de llegar a ser lo que quiera ser, respetar su realización personal (aun con críticas a la construcción occidental del concepto).

El respeto a la diversidad cultural se justifica puesto que las culturas otorgan un marco a esta realización como ser humano, por lo que cuando una cultura impide la realización no puede ser tolerada. Esto supone que hay algo común a todas las culturas y ello justifica que haya DDHH universales.

Así, para conciliar el respeto a los derechos humanos con la protección a las distintas identidades culturales se han tenido dos modelos que presentan algunos problemas. Por una parte, existe el modelo asimilacionista. Entendemos la asimilación como absolutización de una cultura sobre otra, por ejemplo, los migrantes deben identificarse con la cultura a la que llegan. En ella, se cierra el diálogo intercultural, negando la igualdad ontológica y axiológica del ser humano.

Por otra parte, en el multiculturalismo y relativismo cultural es imposible establecer comparaciones y jerarquías entre culturas, por lo que se debe tolerar/justificar todas las culturas por el simple hecho de existir. Es una postura neutral y acrítica que viene de teorías liberales que defienden que la pluralidad de expresiones en sí misma implica ya una riqueza y evita el enfrentamiento entre culturas.

Debemos tener en cuenta la diferencia entre el principio de tolerancia, entendido como las condiciones idóneas para un diálogo social que permitan resolver conflictos, y el principio pragmático de tolerancia, que niega la posibilidad humana de acceso a la verdad porque no existen errores, esta idea tiende a la privatización del bien, no se busca lo común del bien.

Ambos modelos impiden encontrar la universalidad y por ello cuestionan los DDHH universales. Al parecer que es suficiente el consenso de un grupo, se obvian las relaciones de poder dentro de él y por ello son modelos que tienden al autoritarismo. Al privatizar el bien sitúan los derechos colectivos por encima de los humanos, sin límites que permitan la dignidad humana

En conclusión, podemos decir que la dignidad humana es un bien intracultural que tiene en cuenta la pluralidad como principio que permite construir un equilibrio entre individualidad y sociabilidad humana. Esta pluralidad debe tener en cuenta las relaciones de poder que se tienen en las culturas para resolver conflictos y crear una convivencia pacífica, es decir, “se trata de dirigir el dato de la interculturalidad hacia un objetivo de bien común”; sin pensar éste como un

bien que anule subjetividades o liberal que sólo se centre en el individuo, sino un bien de los miembros de una comunidad, un bien dinámico reflejo de una sociedad también dinámica.

Los DDHH preservan la igualdad como personas que son merecedoras de respeto a su dignidad humana y la diferencia de individuos de distintas culturas, por ello, en términos axiológicos los DDHH son universales si las razones que los justifican lo son.

2.2. Género

Estudiar la violencia de género y analizarla se vuelve un reto de varios niveles, el primero de ellos es la complejidad de definiciones que la palabra “género” ha implicado no sólo en la historia sino en los movimientos que se dedican a visibilizar los problemas que conlleva. Al respecto, Oliva (2005), en su estudio titulado “Debates sobre el género”, resume el camino accidentado que este concepto ha tenido:

El término género ha tenido una historia accidentada desde que se introdujo, a partir de la lingüística, en la medicina y la psiquiatría a mediados de los 50 y de allí pasó a las ciencias sociales y a la teoría feminista. Primero fue el concepto clave de las teorías que estaban en contra del determinismo biológico. Más tarde, como «sistema sexo-género», se enfrentaría a concepciones como la del marxismo, el psicoanálisis y la teoría de Lévi-Strauss sobre las relaciones de parentesco, intentando suplir sus insuficiencias. Luego sufriría la crítica de las feministas negras y lesbianas que argumentaban que el género no era la única ni la más importante instancia en la vida de muchas mujeres, crítica que se enlazó con la que realizaron algunas teóricas influidas por la filosofía postmoderna a conceptos calificados de «totalizadores», como «género», «patriarcado», «mujer», considerándolos como meras construcciones del discurso. (p. 15)

De esta forma, el texto de Asunción Oliva explica que si bien el término nació en los ámbitos lingüístico y médico, pronto se encontró (sobre todo en los estudios

anglosajones), cargado de una relación con la sexualidad y de ahí a los discursos más críticos antideterministas.

Para poder entender esto más a detalle, en el ensayo “Gender: A Useful Category of Analysis”, Joan Wallach Scott nos explica que el término género, en la segunda mitad del siglo XX, toma fuerza como categoría que explica los símbolos culturales y normativos de la feminidad y la masculinidad que se nos quieren presentar no sólo como biológicos sino como atemporales.⁴

Frente a ello, pensadoras como Kate Millet, en los 70, cuestionan la idea la relación directa y unívoca entre sexo y género; Millet afirma que este último depende más bien de factores sociales y no de la fisiología de los órganos genitales⁵. Además, a partir del análisis literario, Miller da cuenta de que la opresión de las mujeres se tematiza en los textos o se invisibiliza, este estudio es importante puesto que es la primera vez que se usa el término de género desde la perspectiva feminista, es decir, el género para explicar la dicotomía macho-hembra y las relaciones de poder que implica⁶.

Asimismo, Scott define el género como “un campo primario dentro del cual o por medio del cual el poder se articula” (Scott, 37); en esta definición, hay que tener en cuenta la constelación de relaciones desiguales, siguiendo el concepto de Foucault, que implica la interrelación de los sujetos con las organizaciones sociales, además de la agencia o capacidad de autonomía que un sujeto puede tener en este campo primario.

Podemos agregar aquí los aportes, más recientes, de Judith Butler de ver la categoría de género como una “identificación primaria” que no sólo provoca sumisión en el cuerpo sino que los cuerpos fueran representación de esta categoría: “el sexo condiciona el género y el género determina la sexualidad y el deseo”. (Oliva, 39)

De esta forma, el término género se define como una representación performática dentro de una relación social y cultural que existe antes de los individuos que la representan y que parte de la dicotomía, también cultural, de los dos sexos

⁴ Vid. Traducción al español en: Cangiano y DuBois (eds.). *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.

⁵ Kate Millet, *Política sexual*, Valencia: Cátedra, 1995.

⁶ Podemos recordar este mismo cuestionamiento en Simone de Beauvoir, sin embargo, en este momento histórico es cuando se empieza a nombrar como “género”.

biológicos. A este sistema es al que se le conoce como sistema sexo-género, esto es, un sistema de representación que categoriza y jerarquiza desde la dicotomía masculino y femenino; Sin embargo, “la representación social del género afecta a su construcción subjetiva y viceversa, con lo que se abre una puerta a la posibilidad de autodeterminación y de capacidad de acción en el nivel subjetivo e incluso individual de las prácticas micropolíticas y cotidianas.” (Oliva, 36)

Este carácter de representación performativa que tiene el género en actos, gestos y prácticas es justo lo que para Butler sugiere que no tiene carácter ontológico, es decir, su construcción es externa y aunque va formando el cuerpo no es esencial de él. Son una ilusión que tiene como fin normar nuestra sexualidad.

Asimismo, unido a la concepción de género desde las relaciones de poder, debemos agregar la de la autor representación en el proceso de identidad: Teresa de Lauretis, a partir de la teoría de la sexualidad de Foucault, más específicamente del concepto de “tecnología del sexo”⁷, agrega el concepto de “tecnología del género” para afirmar que el género también es producto de las tecnologías sociales (discursos, productos culturales, prácticas e instituciones) que permean en la representación. Frente al análisis y categorización de Foucault, Lauretis explica que al tener en cuenta el concepto de género queda de relieve que la identidad sexual y las representaciones tienen una jerarquía que se invisibiliza: la jerarquización que lo masculino tiene en estas categorías de representación se performa en la violencia, es decir, la violencia tiene un carácter generalizado.

Sin embargo, en la actualidad, nos dice Christine Delphy, el término género más bien se usa como un eufemismo, pues de las dos cargas que tiene la definición, cuando se habla de género se tiende a usar como división y no con su carga de jerarquía: “La denominación de «estudios de género» en sustitución de «estudios feministas» o «estudios sobre las mujeres» parece a muchas teóricas una forma eufemística, fomentada por las instituciones económicas y políticas, de designar una realidad de subordinación y opresión que no se desea presentar como tal.” (Oliva, 16)

⁷ El teórico francés explica el proceso y desarrollo de técnicas que implican la supervivencia de la hegemonía burguesa.

Podemos agregar a esta crítica que cuando hablamos de violencia de género, nos referimos a algo más general pues ésta no sólo la sufren las mujeres, sino las personas que no están incluidas en la norma masculina, lo cual provoca su equivocidad: “con el mismo término se nombra “la sexualidad, la identidad sexual, la identidad genérica, el rol sexual y la identidad de rol genérico”. (Oliva: 31)

Al profundizar en la categoría también encontramos que ha perdido la crítica y objetivo que al principio aportaba. Autoras negras y chicanas desde los 70 empiezan a criticar el concepto de género como representación de sus luchas. Muchas de ellas (Gloria Andalzúa, bell hooks, Audre Lorde) no se identifican con el término “mujer”, pues el género se volvió el eje único de disputa: (Oliva: 29-30) Frente a esta crítica de privilegiar el género en el feminismo se une la crítica de privilegiar, desde la invisibilización, la diversidad de razas y clase⁸. Al estudiar la violencia de género, estos son los retos que se nos presentan.

2.3. Violencia de género

El término violencia de género ha sido resultado de un proceso histórico, político y epistemológico. Esperanza Bosch lo explica a partir del concepto de “problema social”, que según Sullivan, Thompson, Wright, Gross y Spader (1980) es “cuando un grupo de influencia es consciente de una condición social que afecta sus valores, y que puede ser remediada mediante una acción colectiva”. Para que esto suceda, un problema social debe ser considerado injusto por un grupo de personas y debe tener un impacto en la opinión pública.

⁸ Después de esto, desde la escuela francesa de pensamiento crítico se dan otro tipo de críticas a los conceptos no deconstruidos y esencialistas en la que no entraremos aquí. (Vid. estudios de Linda Nicholson)

2.3.1. Violencia de género contra las mujeres

La institucionalización de este concepto “comenzó con ‘el maltrato’ para pasar después a la ‘violencia contra las mujeres’, ser reducida a ‘violencia doméstica’ en los noventa y ampliarse, finalmente, a ‘violencia de género’” (Marugán, 227)”. En este sentido, nos dice Bosch “en el paso de la violencia de género de problema privado a problema público es imprescindible analizar el papel desempeñado por el movimiento feminista”.

El movimiento feminista de los 60 con su conocido eslogan “lo personal es político” logra empezar a entretelar las experiencias de las mujeres con una perspectiva más estructural donde la explicación a las violencias vividas en silencio y en lo privado es el sistema patriarcal.

En este sentido, una década después se nombra desde 1972 al año 1975 como el Año Internacional de la Mujer, con su Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer organizada por la ONU en la Ciudad de México y en 1976 se crea el Tribunal Internacional de Delitos contra la Mujer en oposición a esta conferencia; sin embargo, en ambos eventos se empieza a hablar de violencia y discriminación respecto del género femenino. Respecto de la violencia se abordó sobre todo el tema de la violación como un delito de poder (Anderson y Browmiller).

Sin embargo, es hasta los 80 que las organizaciones de mujeres, sobre todo en Europa y Estados Unidos, empiezan hacer que “la atención se dirija hacia las diferentes formas de violencia contra las mujeres y cuando las feministas europeas presionen a sus gobiernos para que reformen las leyes sobre violencia doméstica y sexual, creen casas de acogida y mecanismos de atención a las víctimas, etc. (Bosch)”. Por ejemplo, la asociación Women Against Rape en Londres denuncia que en 1983 al menos el 10% de las violaciones ocurrían dentro de los hogares, “de este modo, se pasó a denunciar la existencia de ‘malos tratos’ en los entornos familiares. La denominación como maltrato va más allá de lo que supone tratar mal a una persona y alude a un tipo de conducta abusiva e intolerable, continuada y objetiva, por parte de los varones, que empieza a reconocerse institucionalmente (Marugán)”.

A partir de esto, en los 90 se da un salto para hablar ya no de la “mujer maltratada” sino del “síndrome de la mujer maltratada” retomado de Leonor

Walker pero que en esta década llega al ámbito legal y que es equiparable en sus efectos al trastorno de estrés postraumático, con lo cual el maltrato empieza a relacionarse con la violencia psicológica y sexual. Un ejemplo de esto es la campaña de la Comisión Europea que se empezó a desarrollar en 1999 llamada “Campaña europea de Sensibilización ante la Violencia Contra las Mujeres” que ha tenido especial interés en la violencia doméstica.

Con ello, se lograba que “el foco de atención se desplazaba de las consecuencias a la búsqueda de explicación de las causas y el campo semántico se extendió a la ‘violencia contra la mujer’ (Marugán)”. De esta forma, en 1992 la ONU propone nombrar violencia contra la mujer “a todo acto o amenaza de violencia que tenga como consecuencia perjuicio y/o sufrimiento en la salud física, sexual o psicológica de la mujer”.

Este cambio de foco es importante porque el concepto de género aparece en la discusión y con ello la relación desigual de poder entre hombres y mujeres de la que se habló en el apartado anterior (nótese que todavía no se abarca diversidad sexual en este término).

Veamos el contraste de definiciones del artículo 1 de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer de la ONU, “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 las mujeres, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública o privada” contra la deficiencia de la Convención de Beijing de 1995, “manifestación de las *relaciones de poder* históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que han conducido a la dominación de la mujer por el hombre, la discriminación contra la mujer y a la interposición de obstáculos contra su *pleno desarrollo*”.

En medio de estas definiciones hay una clara intervención de la discusión del concepto de género versus sexo que ya venía dando en las teorías feministas más el cambio de concepto de violencia que en el segundo caso se aborda ya no como violencia directa solamente sino como entendiendo violencia como cualquier acto voluntario que se interponga en el desarrollo de una persona.

2.3.2. La perspectiva de género y diversidad desde la perspectiva de la comunidad LGBTTTT+

En nuestro contexto, las mujeres lesbianas y trans viven en una situación de mayor vulnerabilidad y una homogeneización definida como conductas sexuales alternativas, que implican su invisibilización. Estos estereotipos tanto personales como institucionales implican que no hay una verdadera inclusión de la diversidad sexual.

En el caso de la relación de la diversidad sexual y los feminismos, en DFnsor (2015) se proponen tres categorías de mujeres: ideológicas, biológicas y trans, y aunque existen muchas críticas duras sobre esta categorización, se puede rescatar el objetivo de ella, que es crear un frente común contra la discriminación, más allá de una división destructiva.

En cuanto a las acciones afirmativas, éstas tienen como fin mediar injusticias históricas, reconocer la desigualdad y son utilizadas por el Estado como medidas compensatorias. Es importante aclarar que aunque no son la finalidad de las luchas por la diversidad sexual, sí responden a paliar ciertas violaciones que necesitan un actuar inmediato. Hay que hacer énfasis en que las críticas sobre estas medidas no deben caer sobre las discriminadas.

Sin embargo, estas medidas en realidad no toman en cuenta a los grupos LGBTIQ+, puesto que la orientación sexual y la identidad de género no son relevantes para el Estado para el desarrollo integral del ser humano, lo que supone un castigo social legitimado que deviene en violaciones a los DDHH.

Dichas violaciones no sólo se tratan de las relacionadas con la seguridad social, sino también con la integridad física, emocional y material. La falsa pelea entre derechos civiles y derechos económicos, sociales, culturales y ambientales ha creado un bienestar ilusorio que esconde los problemas estructurales: la legalización del matrimonio igualitario no significa que se ha dejado de discriminar a las personas de la comunidad y mucho menos que el Estado se preocupa por su dignidad humana.

Las modificaciones estructurales que debe haber a favor de la dignidad humana deben comprender a instituciones, educación, conductas sociales, medios de

comunicación, etc. La propuesta del texto es ésta: que el género y la no discriminación sean una plataforma de lucha conjunta para evitar que su desvinculación caiga en la ilusión de bienestar y se siga promoviendo la vulnerabilidad históricamente construida.

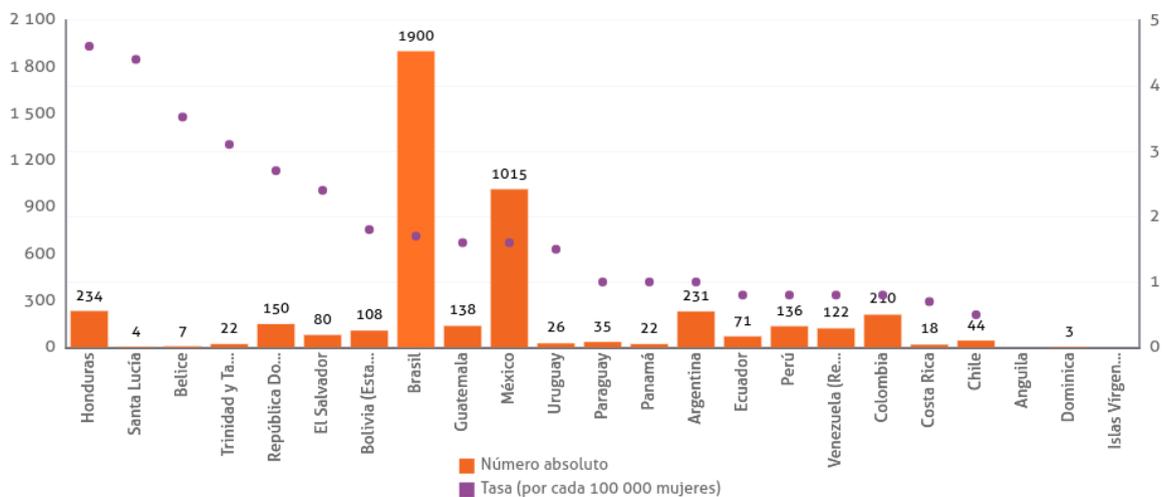
2.4. Violencia de género en México

Nuestro país se caracteriza por ser uno de los países de América Latina con más feminicidios, por lo cual es de suma importancia tomar en cuenta las estadísticas de violencia de género para cualquier investigación con esta perspectiva.

Según el Observatorio para la igualdad de Género de América Latina y el Caribe de la ONU; en 2021 en México se registraron 1015 feminicidios por cada 100,000 mujeres. En la siguiente gráfica podemos ver la diferencia con el resto de Latinoamérica y cómo -junto con Brasil- la violencia de género está disparada en nuestro territorio:

Figura 1.

América Latina, el Caribe (23 países): Feminicidio o femicidio, último año disponible (En números absolutos y tasas por cada 100.000 mujeres)



Según datos del INEGI, para el 2021, el 51.2% de la población se identifica como mujeres; de este total, el 77.1% son mujeres mayores a 15 años. Sobre este porcentaje “70.1 % ha experimentado al menos un incidente de violencia, que puede ser psicológica, económica, patrimonial, física, sexual o discriminación en al menos un ámbito y ejercida por cualquier persona agresora a lo largo de su vida” (INEGI, 2021).

Sobre estos datos llama la atención que la violencia psicológica y la sexual sean las más comunes con los abrumadores porcentajes de 51.6% y 49.7% respectivamente. Además de esto, la comparación entre los datos de la encuesta del 2016 y del 2021 muestran un incremento de 4 puntos en la violencia total contra las mujeres y aunque todos los indicadores aumentaron entre estos años, el que más aumentó fue la violencia sexual, al pasar de 41.3% a 49.7 por ciento.

Asimismo, los estados de México donde las mujeres han experimentado mayor violencia son: Estado de México (78.7 %), Ciudad de México (76.2 %) y Querétaro (75.2 por ciento). Sin embargo, los estados con menor violencia son: Tamaulipas (61.7 %), Zacatecas (59.3 %) y Chiapas (48.7 %). Es muy notable que incluso en los estados con menos prevalencia los porcentajes estén casi todos por encima o muy cerca del 50 por ciento.

Respecto de los ámbitos que se analizan en esta encuesta, el INEGI los divide de la siguiente manera: escolar, laboral, comunitario, familiar y en la relación de pareja (ENDIREH). Dentro de dichos ámbitos, el comunitario (45.3%) y el de pareja (39.9%) son los espacios en los que las mujeres perciben más violencia de género.

Más específicamente en lo que se refiere al ámbito escolar que es del interés de esta investigación, la violencia que más han percibido las mujeres es la física (18.3%) y la sexual (17.9%). También llama la atención que en la comparación entre 2016 y 2021, estos tipos de violencia han aumentado, mientras que la violencia física ha aumentado un poco más de un punto porcentual, la violencia sexual ha aumentado siete puntos.

Por su parte, respecto de los agresores, la encuesta arroja que las personas que más han agredido a las mujeres dentro del ámbito escolar son los compañeros varones (43.4%) y los maestros varones (16.8 por ciento)

El INEGI también afirma que “en los últimos 12 meses (de octubre 2020 a octubre 2021), las entidades federativas con las mayores prevalencias de violencia contra las mujeres de 15 años y más en el ámbito escolar fueron Querétaro (29.4 %), Ciudad de México (25.4 %) y Yucatán (24.8 por ciento)”. (INEGI, 2021)

Finalmente, es importante hablar sobre las denuncias en este contexto. “La vergüenza, el miedo a las represalias, la falta de información acerca de los propios derechos legales, la escasa confianza en el sistema judicial, son factores desalentadores que pueden causar que las mujeres se rehúsen a denunciar los incidentes de violencia que experimentan.” (INEGI, 2021) Los porcentajes de denuncia siguen siendo muy bajos frente a los niveles de violencia que se experimentan, casi todos tienen un porcentaje por debajo de los 10 puntos de denuncia, sólo el de la violencia de pareja ha alcanzado el 20.5 por ciento.

Es muy interesante que la principal razón por la cual las mujeres no denunciaron es porque “no les afectó” (43.1%), seguida del miedo a las repercusiones que su denuncia podía traer (12.5%). También es interesante que antes de la encuesta realiza, 44.7% de las mujeres entrevistadas dicen no haber contado ningún tipo de experiencia relacionada con esta violencia.

2.5. Interseccionalidad

Para esta investigación es necesario trabajar desde el concepto de interseccionalidad; ésta, según Viveros Vigoya (2016), se entiende como una concepción teórica, metodológica y política que tiene como objetivo analizar las relaciones de poder de forma “cruzada”.

La interseccionalidad es un concepto que describe las formas en que las diferentes identidades sociales y los sistemas de opresión se cruzan y superponen, creando experiencias únicas de discriminación y desventaja para las personas que tienen múltiples identidades marginadas.

Desde entonces, el concepto de interseccionalidad se ha ampliado para abarcar una amplia gama de identidades sociales, incluidas, entre otras, la raza, el género, la orientación sexual, la clase, la capacidad y la religión. La interseccionalidad reconoce que las personas pueden experimentar el privilegio y

la opresión de diferentes maneras dependiendo de sus identidades cruzadas y que las experiencias de una persona no pueden entenderse completamente observando cualquier aspecto de su identidad de forma aislada. En el caso de esta investigación se analizarán específicamente la intersección de raza, género y clase.

Este concepto se nombra por primera vez, aun cuando ya había cierta intuición de posturas históricas del feminismo, en 1989 por Kimberlé Crenshaw, abogada quien defiende a las trabajadoras de General Motors en EUA y destaca que ellas eran discriminadas como mujeres y como personas negras; para Crenshaw este concepto analiza las discriminaciones prácticas de las relaciones de poder.

Asimismo, aun cuando a partir de la propuesta de este concepto ha habido muchos debates sobre sus análisis y metodologías,⁹ muchas autoras están de acuerdo que un análisis de género sin tener en cuenta otras relaciones de poder queda incompleto y que dentro de los estudios de género, éste es el concepto metodológico con mayor relevancia dentro de sus aportes.

Específicamente, para esta investigación nos centraremos en lo propuesto por María Lugones. Según Lugones (2005), la interseccionalidad debe entenderse como un marco para comprender las formas en que las diferentes formas de opresión se entrelazan y se constituyen mutuamente.

Lugones argumenta que la interseccionalidad requiere un reconocimiento de las formas en que las diferentes formas de opresión, como el racismo, el sexismo, la homofobia y el capacitismo, están interconectadas y se refuerzan mutuamente. Ella describe esta interconexión como "enredo", en el que los diferentes sistemas de opresión no pueden desenredarse unos de otros: "Lugones plantea que la intersección nos muestra un vacío, una ausencia, donde debería estar, por ejemplo, la mujer negra, porque ni la categoría "mujer" ni la categoría "negro" la incluyen. Pero una vez identificado este vacío debe actuarse políticamente" (Viveros, 2016, p.9).

⁹ Véase el trabajo de Viveros Vigoya, 2016.

Lugones también enfatiza la importancia de reconocer el papel del colonialismo y el imperialismo en la formación de formas cruzadas de opresión. Ella argumenta que el colonialismo es una fuente fundamental de opresión, ya que creó las categorías de raza, género y sexualidad que a menudo se usan para marginar y explotar a las personas en la actualidad.

Además de esto, Lugones también enfatiza la importancia de reconocer la agencia y la resistencia de quienes son marginados. Ella argumenta que si bien las personas que experimentan formas cruzadas de opresión pueden ser vulnerables a una variedad de daños, también tienen el potencial de resistir y transformar los sistemas opresivos de los que forman parte.

En general, el enfoque de Lugones sobre la interseccionalidad destaca la importancia de comprender las formas en que las diferentes formas de opresión se cruzan e interactúan entre sí, al mismo tiempo que reconoce la agencia y la resistencia de quienes están marginados.

2.6. Pedagogía feminista

En la actualidad, la educación se ha convertido en una herramienta fundamental para la construcción de una sociedad más justa y democrática. En este sentido, la perspectiva de la pedagogía feminista, la pedagogía crítica y la perspectiva de género en la educación, propuestas por Teresa Valdés, Henry Giroux y Lourdes Gómez, respectivamente, son fundamentales para abordar las desigualdades sociales y de género que existen en nuestra sociedad y para promover una educación más igualitaria y transformadora.

Por un lado, la pedagogía feminista propuesta por Valdés destaca la importancia de una educación que tenga en cuenta las desigualdades de género y que promueva la construcción de relaciones igualitarias y la prevención de la violencia de género. Asimismo, propone una educación que aborde la diversidad cultural y que promueva el diálogo y la comprensión entre diferentes identidades y experiencias. Esto es fundamental para promover una educación más inclusiva y diversa que tenga en cuenta las diferentes realidades y experiencias de las y los estudiantes.

Por otro lado, la pedagogía crítica propuesta por Giroux destaca la importancia de una educación que fomente la reflexión crítica y la acción transformadora, que aborde las desigualdades sociales y que promueva la participación activa de las y los estudiantes en la construcción de conocimientos y en la transformación de su entorno social. Esto es fundamental para promover una educación más democrática y participativa que tenga en cuenta las necesidades y aspiraciones de las y los estudiantes.

Finalmente, la perspectiva de género en la educación propuesta por Gómez destaca la importancia de una educación que tenga en cuenta las desigualdades de género y que promueva la construcción de relaciones igualitarias y la prevención de la violencia de género. Asimismo, propone una educación que aborde la diversidad cultural y que promueva el diálogo y la comprensión entre diferentes identidades y experiencias. Esto es fundamental para promover una educación más inclusiva y diversa que tenga en cuenta las diferentes realidades y experiencias de las y los estudiantes.

De esta forma, la perspectiva de la pedagogía feminista, la pedagogía crítica y la perspectiva de género en la educación, propuestas por Teresa Valdés, Henry Giroux y Lourdes Gómez, respectivamente, son fundamentales para abordar las desigualdades sociales y de género que existen en nuestra sociedad y para promover una educación más igualitaria y transformadora. Las representaciones sociales de las docentes nos ayudarán a acercarnos de mejor manera a esta perspectiva para construir una pedagogía más crítica y con enfoque de género.

Capítulo III. Metodología

3.1. El Método de las Representaciones Sociales

3.1.1. Antecedentes

El método de las representaciones sociales parte de la psicología social con Serge Moscovici, quien en los años 60 formula sus hipótesis de las representaciones sociales a partir de una investigación de 10 años sobre el psicoanálisis; sin embargo, es hasta finales de los 70 cuando estas proposiciones cobran importancia en la escuela francesa de psicología social. Esto puede deberse a que es una teoría que va en contra del conductismo, tan en boga en esta época y al poco rigor con el que se considera el análisis del discurso.

La crítica más grande que hace Moscovici es hacia la concepción de ciertas teorías psicológicas que ven a los seres humanos como algo estático, un receptor vacío, cuando por el contrario somos seres productores y comunicadores de representaciones y estas funcionan como: “filosofías no oficiales [que] tienen una influencia decisiva sobre sus escogencias, forma de educar a sus hijos, elaboración de planes, etc.” (Banchs, 1986, 28)

Al contrario de los estudios donde los sujetos reciben información y responden mecánicamente a ella, la teoría de las representaciones sociales estudia cómo los seres humanos interactúan desde la aprehensión y el entendimiento con las cosas a su alrededor, ya sean materiales o abstractas. La diferencia central crítica de esta teoría es que el ser humano no es un re-productor de información, sino un productor activo de sentido.

Para Denise Jodelet, quien sigue los preceptos de Moscovici, esto hace una relación entre sujeto y objeto muy distinta: “representarse algo es darse en conjunto, indiferenciadamente el estímulo y la respuesta [...] esto significa que siempre hay un acto de construcción y reconstrucción en el acto de representación”. (Banchs, 1986, 29) Para entender esto, podemos agregar lo que Banchs escribe al respecto: “No respondemos de manera mecánica ante

cualquier estímulo sino que de la infinidad del estímulo [sic] que nos rodean respondemos a los que tienen un significado para nosotros”. (Banchs, 1986, 34)

Así el ser humano no sólo organiza y procesa la información que viene de afuera, sino que construye su propia realidad a través de la comunicación y, por lo tanto, de su propio entorno social. La gran crítica de esta teoría es esa renovación conceptual de nuestra agencia: “Su lógica [la del ser humano común] no es inferior a la del hombre de ciencias, es simplemente diferente porque tiene objetivos diferentes: el hombre de la calle tiene el mismo deseo de conocer que el científico, pero para el primero lo importantes es estar al día, no quedar fuera del circuito social, poder comentar lo que sucede en el mundo y en su mundo, para el segundo es generar conocimientos y llegar a la verdad”. (Banchs, 1986, 29)

3.1.2. Representación social

Para explicar el concepto de representación social, podemos decir que se trata del saber del sentido común, es decir, una forma de pensamiento social. Denise Jodelet explica los dispositivos sociales que este conocimiento implica:

Las representaciones sociales son modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del ambiente social, material e ideal. En tanto tales presentan características específicas en el plano de la organización de los contenidos de las operaciones mentales y de la lógica. El marcaje social de los contenidos o los procesos debe referirse a las condiciones en las cuales emergen las representaciones, a las comunicaciones en las cuales ellas circulan, a las funciones en las que ellas sirven en interacción con el mundo y con los otros.” (en Banchs, 1986, 27-28)

Jodelet refiere que una representación social implica las condiciones y factores que un grupo social específico necesita para su comunicación, aprehensión y, por lo tanto, desenvolvimiento del contexto en el que se relaciona. Esto es importante puesto que los actores que se proponen en este texto se relacionan entre sí en un contexto común pero también tienen otros ambientes sociales entre ellos mismos que también son parte de la representación social.

En este sentido, la representación para esta teoría, es un tipo de conocimiento que crea comportamientos o que comunica algo, y debe explicar a partir de las

que le dieron origen, formando una red, y no como causa y efecto de una conducta o una estructura social. “Al entender cómo los individuos y los grupos se representan los objetos de su mundo, podemos deducir cuál sería su comportamientos ante tales objetos” (Banchs, 1986, 30) y aquí Banchs nos da una clave importante al hablar a su vez de un ejemplo de Jodelet en el que una mujer habla del sexo femenino como un “tabernáculo sagrado de la vida” y cómo los significados de esas palabras tendrán una relación con la vida sexual de la mujer. De esta misma forma, podemos suponer que la representación que los distintos actores educativos tengan del concepto de violencia de género estará relacionada de forma directa con cómo afrontan distintos escenarios donde este concepto sea eje de discusión o movilización.

3.1.2.1. Técnicas: Para analizar lo que sucede en este hecho es importante tener en cuenta las dimensiones y los factores de la representación social. En cuanto a las dimensiones de este conocimiento, Moscovici (1979) las divide en 3: la actitud, que se refiere a la orientación positiva o negativa hacia ese conocimiento; la información, es decir, la forma de organización de dicho conocimiento, y el campo de representación, es decir, los límites y estructura del conocimiento. Cada una de estas dimensiones es uno de los ejes a tener en cuenta a la hora de elaborar las encuestas o entrevistas a nuestros sujetos de estudio para luego compararlas entorno a su comportamiento frente a situaciones que nos ayuden a entender qué tipo de problema a dificultado la eficaz atención y prevención de la violencia de género en las instituciones escolares.

3.1.3. Origen de la representación social

Otra importante característica de las representaciones sociales es que se dan en sociedades modernas debido a la velocidad y flujo de información al que continuamente están expuestas; esta información es tan rápida que no da tiempo de procesarse y volverse tradición, como el conocimiento mítico. Para Moscovici

el origen de las representaciones sociales es lo desconocido. La intención detrás de ellas es convertir en familiar lo que nos es extraño.

Los factores que condicionan el origen de la representación se dividen en los que afectan su organización y los que se refieren a su determinación social. Los primeros, a su vez, se dividen en tres: la dispersión de la información, la presión a la inferencia y el grado de focalización.

De ellas, la que nos ocupa para esta tesis es la segunda. La presión a la inferencia se refiere a la exigencia indirecta que se exige a los integrantes de un grupo cuando un nuevo objeto aparece y cobra relevancia para este. En nuestro caso, el concepto de violencia de género.

Esta presión lleva a los individuos a generar inferencia sobre el objeto extraño y desarrollar: actitud e información sobre un campo específico, es decir, una representación social que no los deje fuera de las discusiones del grupo. Dicha tensión está relacionada con la relevancia que tiene este objeto en un grupo determinado. Muchas veces un fenómeno social específico no da tiempo, por su naturaleza apremiante, de reflexionar sobre ese objeto. Esto también interviene en las representaciones que se hacen de él.

En este sentido cobra importancia puntualizar que las representaciones sociales de violencia de género que nacen en una crisis social como la que vivimos ahora deja poco tiempo y espacio para procesarse, lo cual puede provocar que haya tan disímiles representaciones de un mismo concepto, posicionarse se vuelve una exigencia social, se tenga o no un conocimiento previo. Esto es importante porque muchos manuales que tratan el tema se enfrentan a difundir un concepto informado que pueda ser disruptivo con la representación social que un grupo específico se haya formado sobre dicho concepto.

En cuanto a las determinaciones sociales, tanto la de tipo central como la lateral social, corresponden a la relación que tiene el medio -contexto histórico, económico y social-, el colectivo y el individuo en una representación. Pensemos que una persona que viva en un medio rural frente a una que viva en un contexto urbano, en ciertos casos, no tendrá las mismas representaciones sociales. Esto nos da cuenta que al haber un mecanismo de representación social no sólo se construye el objeto representado sino también el sujeto. La

relación entre ellos es dinámica y dialéctica, lo que otorga a los sujetos un espacio de autonomía que puede cambiar la estructura desde la que se representa.

3.1.4. Procesos de la representación social

Veamos ahora el proceso de la construcción de una representación social. En primer lugar tenemos la objetivación, que es la transformación de un objeto abstracto a uno concreto. Esta pasa en un primer momento por la selección de información que un grupo puede manejar dadas sus propias normas sociales y la descontextualización de dicha información para apropiársela. En un segundo momento se forma un núcleo figurativo, en el que parte de la información seleccionada se vuelve estructural al resto de información que se irá agregando. Finalmente, el tercer momento es el de la naturalización de la representación, donde “las figuras dejan de ser elementos del pensamiento para convertirse en elementos de la realidad”. (Banchs, 1986, 37)

Como segundo proceso tenemos al anclaje, que relacionado con la objetivación, “se refiere a la atribución de significados que se corresponden con las figuras del núcleo de la representación” (Banchs, 1986, 38), lo que nos permite usar la representación como guía interpretativa del comportamiento. También podemos agregar a esta red de representaciones, cómo a partir de la creación de una nueva representación se transforman las de su alrededor. Así, para Jodelet la función de la representación es la mediación “entre el individuo y su medio y los miembros de un mismo grupo” (Banchs, 1986, 38). En otras palabras, se convierten en elementos referenciales que organizan la realidad y por lo tanto la influncian.

Este punto nos interesa de forma específica pues lo que buscamos con un estudio de las distintas representaciones sociales del concepto de violencia de género en un momento de crisis social como el que atravesamos no es el de una explicación limitada o determinista de los actores educativos y su relación con este concepto como algo final, si no como apegados a las educaciones para la paz, un piso del cual partir para encontrar una mejor forma de intervención en

los conflictos violentos de género, que tenga en cuenta que la realidad de la que se parte no es la de sujetos que reaccionan de forma simple a un estímulo y que, por lo tanto, nos darán la misma respuesta sin importar la historia detrás de cada una y uno.

3.1.5. Funciones de la representación social

Según Materán (2008, 245) algunas de las funciones de las representaciones sociales son:

- Hacer convencionales los objetos, personas y eventos que se encuentran en la vida cotidiana; otorgándole forma definitiva, localizándolo una categoría y establecerlo como modelo de cierto tipo, distinto y compartido por grupo de personas; es decir, convertir una realidad familiar.
- Propiciar la comunicación entre las personas, comunicación que implica tantos puntos de vista compartidos como divergentes sobre diversas cuestiones.
- Promueve el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos siendo estos requisitos fundamentales para lo que se denomina identidad social; es decir, el conocimiento del grupo al que se pertenece.
- Justifica las decisiones y conductas que se dan en las interacciones sociales.

Dice Banchs, “al representarnos algo estamos a la vez retocando nuestro sistema previo de representaciones del mundo por un lado y por el otro retocando nuestro sistema de representación” (Banchs, 1986, 34), es decir, al comunicar nuestras ideas estamos rehaciendo nuestra concepción de la realidad; las ideas generan comportamientos y nuestra relación con el mundo genera más ideas.

La teoría de las representaciones sociales nos permite un marco interdisciplinario que nos permite ver al ser humano como productor de información y significados, lo cual -como se dijo más arriba- nos puede presentar una explicación más

amplia, y podemos añadir, intercultural, para entender a los diferentes actores de la educación y su relación social en este momento histórico donde las denuncias y, por lo tanto, la intervención en los conflictos violentos de género se hace más urgente cada vez.

Capítulo IV. Diseño de la investigación

4.1. Sujetos-Objetos de investigación

Para la elección de los sujetos de investigación se siguió la propuesta de Sampieri (2014) sobre la elección de sujetos de investigación a partir de dos objetivos. Por un lado, con la finalidad de explicar un concepto teórico dentro de un contexto social específico: “ se eligen las unidades porque poseen uno o varios atributos que contribuyen a formular la teoría” (Sampieri, 389), en este caso, para entender el concepto de violencia de género contra las mujeres, se escogió personas que se identificaran con este género pues es de suma importancia entender las vivencias propias relacionadas con dicho concepto; en este sentido, nuestro segundo objetivo, es establecer la mirada comunitaria de dichas sujetos dentro de su entorno social, como lo dice el autor, “el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información [además de] analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social” (386), por lo que los sujetos de investigación entran en la categoría de casos tipo.

Los sujetos de esta investigación se escogieron por trabajar en el nivel bachillerato del Colegio Tomás Moro, plantel Lomas, mismo donde yo laboro. Se determinó que se identificaran todas como mujeres pues parte importante del análisis de la tesis pretende comprender la representación que las mujeres hacen desde su propio cuerpo del concepto de Violencia de Género.

Las 6 mujeres entrevistadas son todas de clase media o media alta, es decir, se encuentran en un decil entre el VI y el IX, donde sus ingresos, según el Coneval, van de los 433 pesos diarios a los 873 pesos; su edad oscila entre los 30 y los 40 años. Asimismo, son universitarias, tres estudiaron en una universidad pública y tres en una privada, tres de ellas cuentan con estudios de maestría relacionados con la educación; cuatro de ellas son profesoras de humanidades y dos son

autoridades escolares. Además su experiencia como profesoras oscila entre los 8 y los 15 años trabajando en escuelas privadas.

4.2. Técnica, sesiones en profundidad

Cuando abordamos una investigación cualitativa, explica Roger, es necesario explicitar el sistema analítico que nos servirá de marco de interpretación, puesto que muchas veces en ciencias sociales se percibe el proceso de análisis como algo desvinculado de la teoría; sin embargo, “la apuesta metodológica implica destacar los rasgos generales y las coordenadas de pensamiento que llevan a interpretar de una -y no de otra forma- el decir de los actores que son analizados bajo ciertas técnicas de investigación social cualitativas”. (Rogel, 274)

De esta forma, se hace necesario explicitar que las técnicas de entrevista, según explica Taylor y Bogdan (1990), son “técnicas enmarcadas en la fenomenología, es decir, que se deben conocer los hechos sociales desde la propia perspectiva de los actores” (101), además de describir y comprender las motivaciones de éstos.

Estas técnicas se inscriben en los métodos cualitativos, puesto que su objetivo es poder hacer una interpretación de “la realidad social, los valores, las costumbres, las ideologías y cosmovisiones se construirán a partir de un discurso subjetivo, ya que el investigador asignará un sentido y un significado particular a la experiencia del otro”. (Robles, 41)

Nos explica Alonso que el objetivo de estas técnicas es la liberación de las voces oprimidas y el acceso a las realidades olvidadas, además “esta técnica constituye un instrumento perfecto para observar en su praxis cómo se realizan las formas de recepción y construcción de los discursos ideológicos, es decir, para mostrar cómo opera lo social en la construcción y decodificación de los propios mensajes” (Porto, 255).

Específicamente en los grupos de enfoque o sesiones de profundidad (según distintos autores), el interés de la investigación está enfocado en “cómo los

individuos forman un esquema o perspectiva de un problema a través de la interacción” (Sampieri, 408). Asimismo, en estos grupos se evalúa el proceso en el que las participantes forman una opinión y los factores que toman en cuenta para ello, es decir, “se desarrolla con la intención de captar los lugares comunes que recorre la subjetividad -que, es así, intersubjetividad; sin embargo, como son grupos pequeños, no se pueden hacer proyecciones ni analizar tendencias, aunque sí se pueden tomar en cuenta las reacciones de la gente que crea el discurso” (Rogel, 276.)

Dichas sesiones consisten en reuniones de grupos de entre tres y diez personas que interactúan a partir de varios temas, con preguntas motivadoras cuyo objetivo es analizar la interacción entre ellas y cómo construyen en grupo significados. Esto se ajusta especialmente con el método de las representaciones sociales que se trabaja en esta investigación.

Creswell (2005) aconseja que el grupo sea integrado por entre tres y cinco personas cuando el tema o las reacciones emotivas respecto de él sean complejas de abordar. Asimismo, la duración y número de sesiones dependerá de la naturaleza de la investigación; sin embargo, es recomendable tener un esquema de predicción que se irá transformando conforme la investigación lo requiera, según los datos que se necesiten y los recursos que se tengan.

En el caso de esta investigación, la entrevista consta de un instrumento que funciona como el guión de ésta donde la investigadora tenga claros los temas e indicadores que quiera abordar para su posterior análisis, dicho instrumento debe ser construido y verificado con antelación antes del trabajo de campo y debe estar basado en el problema y objetivos de la investigación. En este sentido, es muy importante que las entrevistadas tengan claro cuál es la finalidad de las entrevistas y el análisis de datos que se hará sobre ellas.

Otra alternativa para complementar la discusión en los grupos de enfoque son los ejercicios escritos. Por ejemplo, se puede diseñar una serie de preguntas que los participantes respondan por escrito de manera individual antes de discutir el tema de forma grupal, lo que ayuda al investigador a conocer la respuesta personal y a que los participantes reflexionen más detenidamente su respuesta, si esto fuera lo que se busca. (Sampieri, 411)

Siguiendo a Robles (42), la técnica de entrevista, en este caso grupal, se divide en dos fases: la primera, llamada de correspondencia, sirve para hacer la recopilación de datos y el registro de la entrevista. Es muy útil si se pueden grabar los encuentros, pues esto permite además de las transcripciones del audio, descripciones detalladas de lenguajes no verbales; asimismo, es importante tener una libreta para hacer anotaciones de campo, pues todos estos registros ayudarán a la hora del análisis.

En el caso de los grupos de discusión en las sesiones a profundidad, a diferencia de las entrevistas individuales, el objetivo es la narrativa colectiva, esto quiere decir que se prefiere que todos los miembros del grupo intervengan de forma equitativa y no dejar que alguna de las participantes guíe la discusión. La investigadora debe “estimular la participación de todas las personas, evitar agresiones y lograr que todos tomen su turno para expresarse [...] También, debe ser un individuo paciente y que no sea percibido como “distante” por ellos y que propicie la intervención ordenada y la interacción entre todos.” (Sampieri, 410)

Por otro lado, la segunda parte es la que se encarga del análisis, es decir, donde se estudia con detenimiento cada encuentro para categorizar e interpretar datos: “Durante esta etapa nos ocuparemos de construir la realidad de los entrevistados, sin embargo, debe tenerse claro que la percepción será indirecta, subjetiva y parcial, pues no es posible comprobar o comprender la experiencia del otro tal y como la ha vivido.” (Robles, 45)

En este proceso de reflexión, “el investigador expande los datos más allá de la narración descriptiva” (Coffey y Atkinson, 2005). Hay muchas propuestas de cómo llevar a cabo este proceso. Para la investigación que nos ocupa, se decidió considerar la propuesta de Taylor y Bogdan (1990), quienes recomiendan que se trabaje el análisis en tres niveles: descubrimiento, codificación y relativización.

La etapa de descubrimiento (Bogdan, 159) sirve para ordenar los datos registrados según los indicadores y categorías que se propusieron en el instrumento; la codificación es el momento donde recopilan los datos dentro de categorías para analizarlos, compararlos entre sí, agruparlos y buscar posibles vínculos. Finalmente, la relativización, es la etapa en la que se interpreta la información “dentro del contexto en el que fueron obtenidos, especificando los

datos directos e indirectos, describiendo los contextos, eventos, situaciones trascendentes y significativas para los entrevistados". (Robles, 46)

Esta técnica analítica, según Roger, ha tenido lugar en dos grandes tradiciones, la estadounidense y la europea. Mientras que la europea trata de una moderación con pocas intervenciones y se centra en el análisis del discurso; la estadounidense controla mucho más la participación y tiene momentos de participación individual donde hay poca interacción entre las participantes. En nuestro caso, nos centraremos en el primer modelo.

Es importante, de la misma forma, tener en cuenta verdaderamente el análisis del contexto no solo como una mera descripción de la situación de la comunicación sino como un factor de análisis en una situación de discurso, esto es, analizar las condiciones y proceso de producción del discurso pero también los procesos de construcción de identidades que se median en estos fenómenos.

Se concibe al método como una "situación de discurso" (Ibáñez) y se dice que lo importante a analizar es el proceso de producción del discurso, esto es, el "contexto existencial" (plano de la enunciación), el cual aporta una "reserva de significaciones" frente al "contexto convencional" (plano del enunciado). De esta manera, se propone ir más allá del discurso, o sea, del plano del enunciado para analizar el plano de la enunciación y "deshacer la ambigüedad" que puede presentarse si se analizan los enunciados de manera aislada. (Rogel, 278)

El colectivo IOÉ (Porto, 264) tiene una jerarquización de los grupos de las prácticas grupales que nos puede ayudar en los grupos de discusión a establecer tres niveles de análisis e interpretación del discurso:

1. Análisis distributivo y temático. Éste se refiere a la gramática tradicional centrada en las palabras y su articulación dentro de la oración (morfología, sintaxis, lexicología, etc.). En esta fase se trata de reconocer, contar y correlacionar la frecuencia y la aparición de ciertos términos a lo largo del discurso.

2. *Estructuración del contenido*. Éste traspasa lo sintagmático¹⁰ y se enfoca en un nivel paradigmático, es decir, se enfoca en el contenido connotativo y todos aquellos factores que estructuran el contenido.

3. *Modelización teórico-empírica y redescrición interpretativa*. Este nivel se refiere a la pragmática del discurso, es decir, un texto que se comprende desde su contexto social de producción. En este contexto, podemos observar un microcontexto grupal que interfiere en el transcurso del grupo y que es necesario controlar (el modo de invitación a los participantes, la influencia del lugar de reunión, el rol del moderador, etc.) y un macrocontexto social (clase social de los participantes, ideologías, orientaciones, situaciones personales, etc.).

A partir de esta jerarquización podemos dar cuenta que “el grupo de discusión no es una experiencia lingüística -o no únicamente- es, ante todo, una experiencia comunicacional, un proceso dialéctico de externalización- objetivación- interiorización de representaciones, sistemas simbólicos, sentido práctico, rituales, códigos, valores, intereses e intenciones” (Rogel, 280), por lo cual embona perfectamente con la metodología de las representaciones sociales, puesto que en estas sesiones no se espera un consenso sobre un tema sino el análisis de la práctica discursiva como una práctica social, es decir, como un proceso de producción de sentido. Además, es importante recordar que las participantes son agentes de dicha práctica, puesto que no reproducen pasivamente representaciones de su realidad sino que construyen colectivamente significados con un sentido práctico o *habitus*¹¹ que guían sus prácticas.

Finalmente, para recoger la información generada, seguiremos a Miguel S. Vallés (Porto, 266), quien establece tres modelos para compilar datos: el modelo de los datos directos, en el que se presentan todos los comentarios de las participantes;

¹⁰ En el sentido de Saussure, cuando define "sintagmas" como a las relaciones fundadas en el carácter lineal de la lengua en el seno de la cadena hablada, dentro de la lingüística estructural.

¹¹ "El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles -estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir" (Bourdieu, 1972: 178). Diccionario crítico de ciencias sociales, Román Reyes.

el modelo descriptivo, en el que se vierten algunas opiniones textuales de la sesión pero requiere una síntesis explicada y, el modelo interpretativo, el cual además de ofrecer algunos fragmentos, más que una síntesis se presentan las interpretaciones de las opiniones descritas. En esta investigación usaremos éste último.

El proceso de esta técnica nos permite que la investigación, al trabajar con subjetividades, sea consciente desde tres aspectos: el contexto donde se desarrollan los encuentros, la mirada desde quien los juzga y la interpretación que se haga a partir del método elegido para la investigación.

4.3. Instrumento

El siguiente instrumento fue el aplicado en la entrevistas a profundidad realizadas a las profesoras de bachillerato; si bien las preguntas se formularon desde la creación del instrumento, estas funcionaron a manera de guía en las entrevistas por las características de esta técnica de investigación.

El objetivo del instrumento es el objetivo de nuestra investigación, analizar los procesos de las representaciones sociales del concepto de Violencia de género en el ámbito laboral de las profesoras, en este caso de bachillerato; para ello, se propusieron dos categorías: género y violencia de género.

Los indicadores, por su parte, se dividieron según la teoría de las Representaciones Sociales, en los procesos involucrados en la construcción de una representación social. De esta forma, según Banchs (1986) tenemos la Objetivación, que es la concreción de un objeto abstracto; la Apropiación, en la que se forma un núcleo figurativo, es decir, una parte de la información obtenida del exterior se vuelve estructural al concepto mientras que otra se irá agregando o perdiendo mediante la experiencia; la Naturalización, en la que el concepto se vuelve parte de la interpretación de la realidad de los sujetos, y finalmente, el anclaje, donde a partir de una interpretación del concepto se median las conductas y decisiones en la realidad de los sujetos.

Como el concepto que los ocupa en esta tesis es la Violencia de Género, dos tercios de nuestro instrumento se ocupan de investigar los cuatro indicadores en este concepto, mientras que la primera parte sólo nos sirve para introducirnos en el tema por lo que el instrumento ahonda en los dos primeros procesos de las representaciones.

Asimismo, las interacciones que se estudian en los distintos indicadores son entre los 3 agentes de la escuela descritos desde la problematización: el alumnado, el profesorado y las autoridades, puesto que se pretende analizar lo que sucede dentro de la convivencia escolar cotidiana dentro de las aulas a partir de las representaciones que este concepto tiene.

Tabla 2

Instrumento de investigación

<p>MAESTRÍA EN INTERCULTURALIDAD PARA LA PAZ Y LOS CONFLICTOS ESCOLARES</p> <p>NORMAL #3 NEZAHUALCÓYOTL</p> <p>INSTRUMENTO DE TESIS: ENTREVISTA A PROFUNDIDAD</p>		
<p>Objetivo: Identificar las representaciones sociales del concepto Violencia de Género en profesoras de bachillerato.</p>		

Categorías	Indicadores	Interacciones
Género	Objetivación	Alumnado
Violencia de género	Apropiación	Profesorado-alumnado
	Naturalización	Profesorado
	Anclaje	Autoridades-alumnado
		Autoridades- profesorado

PARTE 1

Objetivación

1. ¿Conoces el término Género?
2. ¿Qué palabras relacionas con este término?
3. ¿Crees que este término se usa más ahora que antes?

Apropiación

4. ¿Lo has usado?
5. ¿En qué contextos lo has usado o lo has escuchado?
6. ¿Lo has usado o escuchado en el contexto escolar?
7. ¿En qué tipo de situaciones?

PARTE 2

Objetivación

1. ¿Conoces el término Violencia de género?
2. ¿Qué palabras relacionas con este término?

Apropiación

3. ¿Lo has usado?
4. ¿En qué contextos lo has usado o lo has escuchado?
5. ¿Lo has usado o escuchado en el contexto escolar?
6. ¿En qué tipo de situaciones?

PARTE 3

Naturalización

1. ¿Crees que hay violencia en la escuela entre alumnos y alumnas?
2. ¿Crees que hay estudiantes en la escuela con alguna otra identidad de género?
3. ¿Crees que estos estudiantes reciben más agresiones?

Anclaje

4. ¿Puedes contarme de alguna ocasión de tensión o violencia entre profesores y alumnas?
5. ¿Sientes que hay problemas de comunicación entre tú como profesora y tus estudiantes respecto de los problemas de género?
6. ¿Puedes contarme de alguna ocasión de tensión o violencia entre profesores y profesoras?
7. ¿Crees que las autoridades son conscientes de esta situación?
8. ¿Crees que las autoridades tratan distinto a las profesoras y a los profesores?

9. ¿Crees que las autoridades tratan distinto a las alumnas y a los alumnos?
10. ¿Crees que se han aplicado correctamente los protocolos?
11. ¿Piensas que los protocolos son suficientes?
12. ¿Puedes contarme si has sentido violencia dentro del contexto escolar que hubiera sido distinta si fueras hombre?

Nota: Elaboración propia.

Capítulo V. Trabajo de campo

5.1. Correspondencia: *recopilación de datos y registro de la entrevista*

5.1.1 Organización previa

Para la organización de las sesiones a profundidad se pidieron voluntarias con las características que se presentaron anteriormente para tener al menos seis sujetas tipo. En un principio se propuso que las seis estuvieran en una misma sesión, sin embargo, por tiempos y afinidad entre ellas, las mismas participantes se organizaron en dos grupos de tres personas. A un grupo se le entrevistó en vivo, el cual llamaremos el grupo A, y a otro por videollamada, que será llamado B, puesto que en ese grupo había dos profesoras que son madres y no podían dejar a sus hijos por la tarde.

5.1.2 Recopilación y registro

Ambas entrevistas fueron grabadas sólo por voz, puesto que hubo problemas técnicos en la videollamada para grabar el video. Se siguió el instrumento como guía sólo haciendo preguntas extra para profundizar en algunos temas. Además se fueron tomando notas escritas de algunos conceptos que estaban fuera del instrumento que se había configurado en un primer momento.

Posteriormente, se usó la aplicación *Speech-to-text*, que es una inteligencia artificial de Google para hacer la transcripción de las dos grabaciones. La primera sesión duró 1:21 hrs., y la segunda 1:46 hrs.

5.2 Categorización de los datos

Según Taylor y Bogdan (1990, 154), el análisis de datos puede servirnos para verificar o desarrollar dos tipos de teorías: las sustanciales y las formales, en el caso de esta investigación nos dedicaremos al análisis de los datos con el objetivo de indagar en las representaciones sociales de la violencia de género, que se adscribe al segundo tipo de teoría.

5.2.1 Descubrimiento de conceptos no vinculados al instrumento

Sobre las categorías que se trataron en la entrevista, además de las ya previstas sobre la investigación: género y violencia de género, llamó la atención el concepto de “neutralidad activa”, remarcado en ambas sesiones con las distintas participantes con relación al trabajo pedagógico, además del intento de las sujetas del estudio por definir violencia y algunos tipos de ella que no percibían como directa pero sí como algún tipo de agresión. Asimismo, para las participantes era importante también identificar a los sujetos que intervienen de distintas formas en un fenómeno de violencia, sea de género o no, e incluso encontrar características compartidas por los distintos actores.

5.2.2. Codificación: recopilación los datos dentro de categorías para su análisis.

Dentro de la recopilación de los datos, el análisis, siguiendo al colectivo IOÉ, se divide a su vez en tres partes: análisis, estructuración e interpretación de los datos, a continuación se presenta dicho análisis dividido en los grupos A y B.

5.2.2.1 Análisis distributivo, temático y estructuración del contenido: nivel gramatical.

Sobre los textos que analizaremos, contamos -a partir de las sesiones de profundidad hechas- con dos transcripciones: el grupo A y el grupo B.

Grupo A

La primera sesión constó de tres profesoras. Ellas, en la primera parte del instrumento bajo los indicadores de **Objetivación y Apropiación del concepto**

género dijeron conocer el concepto sobre todo desde planos académicos, dos de ellas hicieron su tesis, de licenciatura y maestría respectivamente, sobre dichos conceptos, aunque también afirman que en los últimos años lo han escuchado más o en distintos contextos: “Yo diría que no se usan más que antes pero diría que sí cambiaron las connotaciones y los contextos dentro de lo que se usa”. Sin embargo, también identifican que esto no sólo sucede a nivel institucional sino que incluso a nivel personal o familiar el término es más usado: “de pronto los tíos, las tías están hablando de ellos y antes no recuerdas que hubiera pasado; sí siento que hay algo afuera que está haciendo que se mencione”. En esto último hacen una comparación a cuando estudiaban en la universidad y no era algo que se nombrara.

Esto nos lleva a la segunda parte del instrumento: **la Objetivación y Apropiación del concepto de violencia de género**, las profesoras de la primera entrevista narran que su acercamiento al concepto de violencia fue también académico, sin embargo, este concepto las llevó a reflexionar y darse cuenta de sucesos que habían pasado en sus vidas personales que entraban en dicho concepto: “yo creo que desde que uno hace atribuciones basadas en los órganos sexuales de una persona y le impone ciertas cosas ya que finalmente estás cortando la libertad de existir la persona más allá de su género”.

Una de estas profesoras contó una experiencia muy personal sobre el abuso que tuvo de parte de un familiar cuando era muy pequeña, que sabía que era violencia, pero que hasta que empezó a leer sobre feminismo encontró “la fuerza y motivación” para denunciar. Otra profesora cuenta que para ella tuvo que ver con que algunas amigas empezaron a hablar de los temas y a ella le hizo sentido colocar ciertas etiquetas en sucesos que ya habían pasado. En este grupo no hay una diferencia entre identificar relaciones y violencias dentro y fuera de la escuela; además de usar cotidianamente este concepto en su trabajo, también lo relacionan con factores de clase y raza que complejizan esta violencia.

Respecto de la **Naturalización**, las profesoras del grupo A sí identifican muchas relaciones de violencia de género e incluso de situaciones y sujetos vulnerables que se pueden ver más afectados por ésta. Una de las profesoras trae a colación en la entrevista la presencia de un alumno que estaba en proceso de transición en 5to de preparatoria, este alumno a veces se vestía con ropa estereotipada como ropa de mujer y otras veces con ropa estereotipada como de hombre, lo

mismo pasaba con sus pronombres, identidad de género y preferencia sexual. La profesora estaba muy preocupada porque la institución no fuera a proteger al estudiante de la violencia de otros compañeros, pues ella identifica la escuela como un lugar “cerrado”, puesto que no hay una diversidad sexual abierta y muy pocos casos de estudiantes que se nombran explícitamente como parte de la comunidad LGBTQ+. Sin embargo, cuenta que a nivel institucional, por parte del bachillerato, sí se protegió a este estudiante, incluso de la reticencia de otros niveles educativos del colegio a que siguiera formando parte de la escuela.

El grupo A también está de acuerdo con que los y las estudiantes ahora hablan más de estos dos conceptos que hace 5 años:

Yo creo que cuando entré al Tomás no se hablaba tanto del tema, pero luego (hubo) una situación con un profesor en otros colegios que también trabajaba acá y creo que hasta los chavos estaban más receptivos a hablar del tema, porque al principio con el primer (grupo), hace 5 años a los chicos les movía mucho (hablar de género) y cuidé mucho hablar de los deseos y de los roles que se les asignaban dependiendo de si eran hombres y mujeres; ahora que lo estoy retomando que creo que ya no tuvo ese efecto. Como que les siento un poco más receptivos y la generación del año pasado, que fue con la que sucedió el incidente del profesor, como que incluso ellos necesitaban sacarlo y platicaban de sus presiones y lo que habían pensado.

Otra profesora de este grupo percibe que incluso entre estudiantes hay una diferencia de percepciones y uso de los conceptos entre mujeres y personas de la comunidad LGBTQ+ y los hombres: “las chicas están más dispuestas a decirles: no, tú estás mal, tú estás bien, pero siento que sigue habiendo mucho, sobre todo entre hombres, una cultura muy cerrada la cultura y que siguen pensando esas cosas como el hombre es el que tiene que pagar, que si las mujeres se ponen borrachas ellas se buscan que las violen y esas cosas...”

Al preguntarles qué nombre le pondrían a todas estas situaciones relacionadas con género y estereotipos de las que empezaron a hablar, aunque ellas reconocen estas situaciones como violencias relacionadas con el género, creen que la institución y la relación entre estudiantes es ambigua respecto de ello: “es una relación un poco neurótica, voy a decir, porque por un lado te están diciendo

que tú como mujer tiene derecho, pero tus compañeros por otro lado te están diciendo 'es que por algo las matan', 'es que si estás borracha, te van a violar' y esas cosas; como que no sabes hacia dónde moverte tú como adolescente buscando y construyendo tu identidad". "Yo siento que a nivel institucional, o sea nuestro colegio, sí hay como esos mensajes cruzados y yo sí utilizo estos términos, pero creo que no se me dio la pauta para hacerlo, son los mismos alumnos, no tanto como las autoridades, porque tú entras y realmente no sabes dónde pararte, si puedes hablar de ciertos temas, más viendo que tal profesor lo hizo y entonces tuvo ciertas consecuencias".

El grupo A cuenta que en general ellas abren espacios para hablar de temas de género y violencia porque sobre todo las alumnas tienen dudas pero no saber cómo entrar a ciertos conceptos, pero que estos espacios son dentro de su salón de clase y pocas veces se atreven a socializarlo con otras y otros profesores que no sean de su confianza o con las autoridades.

Esto último nos llevó a poner en el centro de la conversación a la profesoras y su relación con los profesores y la institución. Ellas perciben que hay un trato distinto por parte de la dirección a profesores y profesoras, por ejemplo, cuentan de una serie de conversatorios en 2019 que se convocaron por el 9 de marzo y que terminaron siendo espacios casi todos en los que se privilegió que hablaran los profesores y no las profesoras.

Finalmente, en el **Anclaje**, a partir de la situación del 9M, hablan del término de "neutralidad activa", puesto que pareciera que estos temas son más "pretextos académicos" que fomentan la reflexión, que temas de los que se debe hablar porque afectan a la comunidad. Hay un tono de enojo sobre ello, puesto que sienten cierto tipo de superficialidad tanto de algunos profesores como de las autoridades:

Se me hace que está super retorcido ver cómo los profesores buscan la atención de los y las adolescentes en estos espacios y yo entiendo que hay muchas corrientes de feminismo y que no todos son separatistas, y que hay distintas cosas y que están los estudios de género, sin embargo, sí creo que hay muchos profesores que toman aquello que les conviene para decir 'miren, soy aliado deconstruido', 'yo soy uno más de ustedes', pero al mismo tiempo caen en estas cosas de incongruencia, como 'tú para qué estudias si vas a ser ama de casa', también los chavos me han

contado que hay profesores que dejan que los hombres participen más que las mujeres porque ellos son buenos en matemáticas.

También hablan de que este tipo de violencia no tiene el objetivo de ser directa, sino que muchas veces viene de la invisibilización:” es como extraño ser mujer y estar ahí porque todos los hombres piensan que las mujeres somos mejores profesoras porque es un trabajo de cuidados, pero al mismo tiempo es como que no estoy aquí y tengo ciertas ideas, que obviamente no les voy a imponer pero tampoco todo lo que piensan ellos está bien“. Respecto del comportamiento de ciertos profesores y profesoras relacionado con la “neutralidad activa”, hablan sobre una asimilación del contexto de sus estudiantes y la réplica de ciertos discursos de la clase social a la que pertenecen los estudiantes: “los profesores y profesoras también repiten lo de su propio contexto o intentan asimilarse al contexto en el que estamos; claro, yo creo que están intentando asimilar el contexto en el que dan clases, pero creo que sí están sufriendo un proceso de aspiracionismo, es una simulación”. “Creo que muchas veces que entrando al Tomás empiezan a olvidar qué es ser moreno, qué es ser clase media, qué es ser persona que tiene que usar el metro, que no tiene todo como nuestros alumnos. Se intentan parecer a ellos, incluso piensan que están en el mismo nivel social y que los alumnos no nos ven distinto, porque es cierto que muchos alumnos nos aprecian y así, pero finalmente para muchos de los alumnos somos los empleados que tenemos que ponerles una calificación y creo que los profesores se olvidan de eso y dicen: ‘no, es que yo ya soy parte de ellos’ y empiezan a comportarse a vestirse o incluso replicar estos discursos que se escuchan en el contexto de la escuela”.

Este grupo A, especialmente quiere desmarcarse del discurso de “neutralidad activa” como la asimilación de la ideología de los estudiantes de clase alta a los que les dan clase: “la neutralidad activa para mí, con todo respeto, es una estupidez porque creo que uno, en situaciones de injusticia, violencia o que atentan contra la dignidad de alguien, no se puede mantener una postura de ‘bueno, es que las dos tienen un buen punto’, es una manera de decir que lo ellos piensan no es violento”. Otra de las participantes añade que: “justo en estos temas de violencia de justicia de género es imposible tener una postura de neutralidad activa, pues ese tipo de situaciones requerirían una acción, hacer algo

al respecto, y creo que eso te lo impide, recuerdo que alguien dijo en algún momento que si no se alza la voz cuando oprimen a alguien, también estás apoyando a la otra parte”.

Sobre la violencia de género en la relación entre profesores, el grupo A reconoce que “los hombres tienen privilegios: que puedan no quedarse las formaciones docentes, que ganen un poco más o mucho más, que tengan ciertas concesiones y que puedan acceder a distintos puestos a los que las mujeres que son madres no pueden”.

En cuanto a violencia de estudiantes hacia profesoras, las profesoras del grupo A notan un trato distinto por parte de los estudiantes hacia ellas, por ejemplo, desde la percepción de su fuerza “creo que los chicos nunca se le van a poner tan violentos a un profesor hombre como a una profesora también; nunca han sido como que me digan alguna grosería ni nada pero sí en esta cosa de como sacar el pecho”.

Sin embargo, su preocupación más grande es la violencia que ejercen los estudiantes al sexualizarlas: “o sea, hay un alumno que literal llegó con una regla a pegarle en la mano como de darme nalgadas y me dijo ‘Mary, te estás portando muy mal, ¿cómo lo vamos a solucionar?’”, “otro chico también de esa generación me invitó a salir enfrente de todo el mundo y en otro momento alguien me preguntó que si yo tenía relaciones sexuales”; sobre este tema específicamente se empezaron a compartir preocupaciones y percepciones que no se habían compartido entre ellas, se tornó un momento más íntimo que el resto de la entrevista, puesto que las profesoras nombraron preocupaciones que las ponían en un lugar especialmente vulnerable: “me siento frustrada, o sea, me río para no llorar”. A esto agregan en factor de la clase social de los estudiantes, que también usan como poder: “-Creo que es más por su contexto social, porque tienen acceso a más cosas en general y sienten que tienen como desde este lugar de poder derecho sobre ti. -Exacto, que pueden usarte, cualquier cosa puede llegar a ser suya, incluso sus figuras de autoridad”.

Sin embargo, sus preocupaciones iban más allá del colegio en el que trabajamos actualmente, sin una pregunta de por medio, las profesoras empezaron a compartir experiencias de otros colegios respecto de la sexualización de las maestras: “en alguna formación docente o consejo técnico nos dijeron como ese tipo de cosas de cómo evitar que un alumno se enamore de ti, una tontería así y

era una plática para hombres y otra para mujeres”, otra de las profesoras cuenta que ella tuvo una experiencia similar: “Te explicaban cómo borrar el pizarrón de tal manera para que tu cadera no se mueva, porque entonces pues creo que sí te pones así (movimiento de izquierda a derecha), mueves demasiado las pompas y si le haces así (movimiento de abajo hacia arriba) pon tú que las mueves menos”, hablaron también del código de vestimenta y que lo peor, en realidad, es que cuando no lo cumplían sí llegaron a tener comentarios de sus estudiantes de forma sexual. Una incluso cuenta que en primaria un día que no llevaba la bata encima de la ropa, un niño le hizo un comentario sexual. A esto agregaron comentarios que se hacían en las clases de pandemia por videollamada, por ejemplo: “y si te pago el uber, ¿vienes por mí?”

Esto las llevó a expresar que no es sólo su preocupación por la naturalización de la violencia de género que muestran muchos estudiantes, sino que no saben cómo reaccionar ante ello desde su papel de profesoras: “Yo no sé cómo reaccionar en esas cosas con alumnos porque en otras situaciones en las que me enfrentado con ciertos tipos de acosos finalmente me enfrento con violencia porque es la manera en la que he logrado detener situaciones fuera de la escuela, como con mi primo que le rompí la nariz”, lo cual las hace reflexionar sobre su papel como profesoras y el poco apoyo de las autoridades frente a estas situaciones: “Muchas veces las autoridades escolares le tienen miedo a las familias de los alumnos, entonces es más fácil que digan tus por culpa de la maestra y pues mejor me corren”, “siento de antemano que no va a haber respuesta, que no hay solución, que podría ser contraproducente” y también sienten una distancia con las autoridades por su clase social: “aunque sean todas mujeres, es que son mujeres pero siento que han vivido distinto”.

Al pasar a hablar de los protocolos de la SEP y la UNAM, regresan al concepto de “neutralidad activa” y la causas por las que no se activan protocolos contra la violencia, para el grupo A los protocolos por parte de las familias de los y las estudiantes muchas veces son vistos como un posicionamiento que abandona la “neutralidad activa”: “ -O sea, no quieren activar los protocolos; yo creo que de verdad le tiene miedo a las familias de la comunidad. -Pues yo también creo que activarlo es aceptar que están haciendo mal, que hubo un problema pero es tabú”.

En este sentido, se ahondó en la entrevista sobre el tema del tabú, qué es lo que ellas perciben que se esconde detrás de la neutralidad: “(Es un tabú) porque quién lo hizo no es como ahí lo activamos y protegemos a los alumnos y ya esta persona tiene consecuencias. No, es como esta idea de me pasó en MI escuela, pasó en MI comunidad”, “-(Es un tabú) que el peligro estaba ahí, no lo detectaron aunque tengan muchísima vigilancia y seguridad, el peligro estaba ahí adentro, o sea, fallamos en todo, en nuestra ideario de comunidad y en nuestro salón, en la escuela, en nuestra institución”. Al respecto, las profesoras del grupo A vuelven a tocar el tema de la clase social: “ellos creen que en sus valores y estilo de vida no cabe la violencia de género”, “yo creo que nunca se hizo (ningún protocolo) porque nunca se pensó que fuera a llegar a tanto, porque es ‘gente bien’”.

Cuando se le pregunta a la profesora qué significa “gente bien” relata que no sólo se refiere a los y las estudiantes: “(La directora) me dijo que era gente que se apegaba a ciertos valores comunitarios, que a lo mejor no profesan una religión como tal pero que sí tienen cierto grado de espiritualidad, gente que no tuviera ciertas características que las hicieron dudar sobre el peligro. Me dijo, por ejemplo, los tatuajes de lagrimitas; pero como que yo creo que justamente en esta poca definición de lo que es la ‘gente bien’ se ve reflejado el clasismo”.

Finalmente, cuando regresamos a relacionar la apertura que han sentido últimamente con relación a los tabúes que perciben, las profesoras del grupo A piensan que son los y las estudiantes quienes han empezado a reclamar una forma distinta de hacer las cosas pero sigue siendo muy ambigua: “ Me contó la psicóloga de CCH que no tenían un protocolo, que se hizo el año pasado a raíz de que esta alumna que decía empezar su transición no binaria, Como que las autoridades, que en ese momento todas eran mujeres, tuvieron esta apertura decir: Ok, vamos a crear un espacio seguro, pero igual, como sea, nunca fue nada formal, era como muy intuitivo; creo que están resolviendo literal bomberazos”, “yo creo que hay mucha resistencia de cierta parte, pero al mismo tiempo de mucha presión porque cada vez la normativa es más estricta con las consecuencias de ese tipo de discriminación”.

Otra de las causas que ellas perciben que está provocando un cambio como institución es el cambio jurídico y social general: “creo que están respondiendo de ese modo no porque compartan las ideas, sino porque otras personas dentro del contexto escolar les han dicho que negarle a los alumnos su derecho de género

es negarles un derecho humano y eso es un delito tipificado ya en México”, “Se reacciona por temor a un castigo, no se reacciona por la identificación una violencia”. Una profesora agrega que este cambio de perspectiva de género en realidad es violencia más discreta: “creo que muchas autoridades están respondiendo con la violencia, siguen siendo violentas con alumnos no binarios, simplemente son más discretas”.

A este comentario se unen las otras profesoras hablando no sólo del género sino en general de la otredad: “como que a lo distinto lo aplastan y lo destruyen hasta que no les queda de otra que volverse parte de eso”, aquí están hablando tanto del profesorado como del alumnado y los procesos que viven dentro del colegio: “desde las mismas personas que podrían poner la solución, que podrían activar protocolos, ellos mismos son los que dicen una broma X o qué es esa cosa de llamarle a una persona de este modo, qué es eso de que este alumno tenga una falda o por qué tan profesora se maquilla así”. De esta forma, concluyen las profesoras que el término “neutralidad activa”: “son sus valores heterosexuales y clasistas pensados como algo neutro”.

Grupo B

Por su parte, el grupo B, integrado de igual forma por tres profesoras, la psicóloga escolar, una tutora y una profesora, respondieron en la sesión de profundidad a los elementos del instrumento presentado.

De esta forma, en lo que respecta a la **Objetivación y Apropiación del concepto género**, las profesoras de este grupo admiten conocer el término de forma general pero sólo lo han escuchado en el ámbito educativo: “ lo conocí porque yo tuve que de dar clase y lo he trabajado en otros espacios escolares”, sobre la definición del concepto sólo relacionaron con la palabra mujer.

Al pasar a la **Objetivación y Apropiación del concepto de violencia de género**, este concepto les cuesta más trabajo identificarlo, todas profesoras narran que en distintos espacios en los que otras mujeres han nombrado este tipo de violencia a ellas se les ha dificultado entenderlo: “ mis compañeras siempre relacionaban ese rechazo (de darles la palabra) con el hecho de ser mujeres y yo me tardé en ver la realidad”. Del mismo modo, en el grupo B, una profesora contó

de igual forma una anécdota de asalto y violación, que ella había trabajado en terapia como “violencia en México”, pero es hasta muy recientemente que pudo nombrar la violación como violencia por ser mujer. Mientras que en lo que corresponde al ámbito escolar, recientemente también están aprendiendo a nombrar cierto tipo de conflictos y conductas de estudiantes como violencia de género, no así del profesorado. La palabra que más relacionan con este concepto es de sexualidad, es importante marcar que este grupo prefirió señalar las palabras clave en lugar de formular definiciones o experiencias que identificaran como tal.

Al respecto de la **Naturalización**, a diferencia del grupo A, a estas profesoras les ha servido mucho más dar talleres o hacer intervenciones pedidas por el colegio para ellas también validar internamente que cierto suceso fue violencia de género: “ en las intervenciones hay que nombrarla (la violencia) una y otra vez; tanto para ellos como para mí, en un primer momento me costó mucho trabajo ver esta relación”. Sin embargo, los momentos en los que les han pedido que intervengan no los ven de forma constante, para las profesoras del grupo B, “ el espacio en el que trabajamos, que parece ser un lugar seguro y privilegiado, hace muy difícil de pronto encontrar o hacer evidentes pues estas violencias”.

Respecto del **Anclaje**, sin embargo, no parece estar acabado el proceso, las profesoras tendieron a hablar de violencia en general y poner como causa una reacción de los estudiantes hacia la alteridad, incluso cuando hablaban de anécdotas y se les pedía que le pusieran un nombre, cualquier nombre, a esa violencia no llegaron a concluir nada, mucho menos a posicionar si esa anécdota de violencia estaba relacionada con la violencia de género: “Siento que justamente es el impacto que les causa la alteridad, no sólo tiene que ver con que lo otro sea diferente, sino con que ese otro no tendría por qué tocarme”.

En cuanto a la percepción que tienen de otros niveles de relación, por ejemplo, de las autoridades y de los y las profesoras, las profesoras hablan poco sobre su percepción puesto que dicen que ellas conviven en su mayoría solo con el estudiantado: “a mí me cuesta trabajo verlo como institución, porque yo sí voy a la escuela a platicar más con los alumnos”.

Sin embargo, aunque no lo identifican como violencia de género en relación entre profesores, sí les llama la atención dentro de este tema que haya algunas profesoras que hacen críticas de conductas o cuerpos de otras profesoras que no

son las del estereotipo que llaman “femenino”: “es más como una crítica de las maestras a otras maestras sobre las diferentes expresiones de por qué esa mujer es así, por qué se ve así, por qué come así...” También identifican que estas críticas sólo se hacen hacia las mujeres pero no identifican que esto sea ni violencia ni de género, sólo un tipo de agresión dentro del colegio.

Además, como dos de las profesoras pertenecen al grupo directivo, ellas alcanzan a nombrar varios niveles dentro de las autoridades. Su percepción es que las autoridades más cercanas son más abiertas y entre más alta es su jerarquía, más complicado es hablar de estos temas con ellas, mucho menos proponer intervenciones.

Al preguntarles sobre la violencia de género en la relación alumnos- profesoras, las maestras de este grupo, aunque identifican que sí hay una posibilidad de que los estudiantes traten distintos al profesorado respecto de su género, en esta pregunta sí hacen mucho hincapié a que este trato diferente es causado “por la personalidad de la profesora”, pues creen que aunque “los estudiantes ejercen violencia sin percibirlo” sí depende del tipo de profesora que detengan esta violencia o no: “A veces lo que de lo que me doy cuenta es que cuando están conmigo intentan evitar hacer ciertas cosas, que no implica que esa violencia después sigue pero de forma encubierta”.

Finalmente, el grupo B concluyó que aunque las intervenciones escolares han servido, también han provocado que la violencia siga, ahora de forma camuflada: “pero al final siento que me parece que me quedo corta porque solo van a ir y lo van a replicar en otro lugar en el que yo no los vea o en donde yo no les pueda enseñar”, “al final lo que me preocupa es que lo que no sueltan en la escuela lo van a ir a soltar en otro lugar”.

Capítulo VI. Resultados

6. Modelización teórico-empírica y redescrición interpretativa

Después de la recopilación de datos, categorización y análisis temático, dentro de nuestra técnica de investigación se pasa a la parte de la relativización, es decir, a la interpretación de los datos clasificados. Para esto, es importante describir en un primer momento las condiciones y proceso de la producción del discurso, puesto que estos contextos nos ayudan a interpretar desde la pragmática de discurso y el lugar de enunciación lo arrojado en ambas entrevistas.

6.1. Microcontexto grupal:

El modo de invitación a los participantes, la influencia del lugar de reunión, el rol del moderador, etc.

Grupo A: La entrevista con este grupo fue la más fácil de organizar, puesto que son profesoras que dan la misma materia y han estudiado temas relacionados con los estudios de género. Se pensó en ellas en primera instancia para esta investigación debido a su participación al abordar estos temas dentro de la institución. Su respuesta fue afirmativa desde el primer momento y una de ellas propuso su casa como lugar de reunión, gracias a esto también hubo más confianza para abordar ciertos temas, puesto que las profesoras lo sentían como un espacio seguro. Fue muy sencillo encontrar un momento, ya que tienen el mismo horario y acostumbran regresar juntas.

En cuanto al orden de las participaciones, aunque al principio, las respuestas iban directamente dirigidas a mí, rápidamente empezó el diálogo entre las profesoras; al ser ellas muy cercanas, la participación de una ayudaba a otra a construir su idea, además se pudieron tocar temas y experiencias muy sensibles. Asimismo, se pudo notar que muchos de estos temas ya los habían hablado entre ellas con anterioridad. No había mucha diferencia de opiniones y fue un diálogo en el que la conclusión fue acordada entre todas las profesoras.

Grupo B: Este grupo fue más complicado de acordar la participación de las profesoras; como parte de la investigación, se planteó desde un inicio que las profesoras invitadas cubrieran distintos puestos de jerarquía dentro de la institución para tener una perspectiva más amplia de los procedimientos escolares. Sin embargo, a ellas se les invitó de forma personal, puesto que no se sabía la reacción que tendrían frente al tema planteado en la investigación. Finalmente todas aceptaron, pero fue más complicado encontrar un horario de reunión a tal punto que no pudo coincidir con el primer grupo. También fue una petición explícita que no fuera dentro del colegio puesto que no se sentían seguras para hablar de estos temas ahí, de esta forma, la manera más fácil para podernos reunir fue por videollamada.

En este grupo, se dificultó tener un diálogo fluido pues ninguna quería ser la primera en contestar las preguntas; la entrevista fue más breve puesto que las respuestas eran concisas y directas, las profesoras intentaron no salir del tema ni contar experiencias muy personales; necesitaban que se les repitieran las preguntas constantemente, lo cual mostró bastante nerviosismo y aunque se les señaló varias veces que podían añadir y contestar relacionando las respuestas de sus compañeras, tenían mucho cuidado de no hacerlo.

Fue interesante ya que en mi trabajo como profesora dentro de la escuela, por parte de las 3 profesoras de este grupo, ha habido momentos en los que cada una de forma personal se ha acercado a mí a pedirme consejo sobre algún problema relacionado con los temas de género, sin embargo, en la entrevista en conjunto no se sintió el nivel de confianza ni desenvolvimiento que he sentido en estos otros momentos que ha sido un acercamiento personal y por iniciativa de ellas.

6.2. Macrocontexto social:

Clase social de los participantes, ideologías, orientaciones, situaciones personales, etc.

Grupo A: Este grupo estuvo conformado por tres profesoras de la materia de Inglés, las tres cuentan con estudios de posgrado y su educación básica y media

fue privada; ellas se identifican a sí mismas con la clase media y con una ideología que denominaron “progresista” en oposición a la conservadora, las tres se identifican como mujeres heterosexuales y tienen alrededor de 30-32 años.

En cuanto a situaciones personales relevantes, una de estas profesoras acaba de hacer una investigación para su segunda licenciatura en psicología sobre los roles de género en las adolescentes, las otras dos profesoras estudiaron también los roles de género pero en la literatura, pues esta es su área de especialidad. Una de las profesoras de este grupo recientemente hizo una denuncia de abuso sexual de un familiar de cuando ella era niña y todavía está atravesando por ese proceso.

Grupo B: Este grupo fue mucho más variado, estuvo integrado por una profesora de Historia, la psicóloga y una tutora; en este grupo la profesora se identificó como clase media baja con una ideología zapatista, la psicóloga como clase media con una ideología de izquierda y la tutora como clase alta “pero de mente abierta”; las tres cuentan con estudios de posgrado, las primeras dos estudiaron en escuelas públicas y la tutora estudió en este mismo colegio hasta el bachillerato y luego se fue a Europa a estudiar.

Asimismo, las tres profesoras se identifican como mujeres, dos heterosexuales y una homosexual, de entre 37 y 42 años. En cuanto a situaciones personales que refirieron, la profesora y la tutora consideran que ser madres de mujeres ha cambiado su perspectiva; una de las integrantes de este grupo también refirió violencia sexual: fue violada hace menos de 10 años por un extraño.

6.3. Objetivación:

La transformación de un objeto abstracto a uno concreto.

Dentro de las entrevistas se pudo observar que para cada profesora hubo un momento personal que la llevó a reflexionar sobre estos temas, un momento en el que “tuvieron que reaccionar”, ya sea para sí mismas o para otra, y usaron los recursos culturales y sociales que tenían. También se observa que como trabajadoras de la educación, las nuevas generaciones les han pedido que se aborden estos temas o que al menos se tenga una postura:

Yo siento que a nivel institucional, o sea nuestro colegio, sí hay como esos mensajes cruzados y sí utilizó estos términos [género y violencia de género], pero sobre todo creo que no se me dio la pauta para hacerlo; son los mismos alumnos no tanto como las autoridades, porque tú entras y realmente no sabes dónde pararte, si puedes hablar de ciertos temas o más viendo que tal profesor lo hizo y entonces tuvo estas consecuencias.

En este ejemplo, vemos que la presión del contexto para las profesoras es por dos lados, tanto por parte del estudiantado por nombrar ciertas situaciones relacionadas con la violencia de género, es decir, por transformar algo abstracto en algo concreto, como por parte de las autoridades de no reaccionar a estas situaciones, al menos no desde la perspectiva de género.

Esta tensión en la que se encuentran las profesoras también incluye una traducción no solo generacional que existe entre el estudiantado y las autoridades sino, a su vez, una confrontación con el discurso de clase que intenta proteger el discurso escolar.

Finalmente, las profesoras son trabajadoras docentes que al confrontar ciertos discursos pueden perder su trabajo, mientras que las estudiantes que pueden identificar algunas violencia están en otro lugar de enunciación para hacerlas.

Asimismo, se puede observar la dificultad de concretar dos términos distintos, puesto que no sólo es complicado concretar el término “género”, como se creía en esta investigación, sino también el término “violencia”, ya que se notó una resistencia a nombrar como violencia, aquella violencia que no fuera directa, sobre todo se usó este concepto como algo que es incapaz de ser restituido.

6.4. Apropiación:

Un núcleo figurativo, en el que parte de la información seleccionada se vuelve estructural al resto de información que se irá agregando.

En el marco de la apropiación, todas las profesoras narran haber tenido un acercamiento teórico al concepto de género, ya sea por la academia o en el ámbito laboral, no así al de violencia.

El acercamiento académico que las profesoras pudieron tener a estos conceptos, siendo profesoras de nivel medio superior, también nos habla de la profesionalización a la que pudieron acceder, pues todas ellas son profesionistas de su área y fue en este contexto donde pudieron acercarse y han podido, según sus intereses, profundizar en estos conceptos. Tres de las profesoras de los grupos entrevistados han decidido estudiar estos conceptos académicamente para su trabajo docente.

Asimismo, las palabras clave más recurrentes a lo largo de la entrevista relacionadas con el género fueron: hombre, mujer, sexualidad y roles de género. Esto nos puede indicar una prevalencia del binarismo de género en su representación, además de la priorización que le dan a la sexualidad dentro de los roles de género y de los conceptos que estos implican sobre la feminidad y la masculinidad.

Otra cuestión importante es que, aunque se intentaba conscientemente incluir otras preferencias sexuales al hablar de la violencia de género, en general se hacían referencia a las relaciones heterosexuales, por ejemplo, entre alumnos y alumnas, entre profesores y alumnas o entre alumnos y profesoras. En general, les costó trabajo hablar de otras identidades y más identificar el tipo de violencias que éstas pueden sufrir: *“me cuesta mucho trabajo ver la relación entre esto, no ubico qué agresión puedas vivir en la escuela”*.

Asimismo, en ambos grupos, la violencia de género de la que más se habló fue de la violencia sexual, con la diferencia de que en el primer grupo parecía ser la más urgente y en el segundo la única que se pudo identificar con claridad: *“Yo sufrí un abuso sexual y pensé que era parte de las estadísticas de violencia... ahora con el tiempo me di cuenta que era violencia de género porque es violencia sexual”*. Esto nos lleva a relacionar la percepción de las profesoras con el contexto que se vive en México respecto de la violencia sexual que viven las mujeres y a notar que la representación social que se han hecho de la violencia de género es atravesada en su anclaje por el contexto diario al que se enfrentan tanto dentro como fuera de las aulas. Podemos distinguir que algo que se ha

constituido como estructural dentro de este concepto es, sin duda, la violencia sexual.

6.5. Naturalización:

Donde “las figuras dejan de ser elementos del pensamiento para convertirse en elementos de la realidad”.

La dialéctica propia del proceso de la construcción de una representación social nos lleva, después de transformar los conceptos de los que se nos ha informado en algo concreto y seleccionar la información más importante dentro de nuestro entorno, a un proceso de naturalización de la representación.

En las entrevistas realizadas para esta investigación este proceso se nota incompleto de forma comunitaria, aun cuando podemos decir que las profesoras tienen distintos niveles de consciencia y de construcción de su propia representación, de forma comunitaria no hay un consenso sobre qué es la violencia de género y tampoco sobre si las experiencias que una podía identificar como tal, la otra acordaba lo mismo. Sin embargo, sí fue un consenso que en todos los niveles de agencia escolar se puede ejercer la violencia de género, lo cual marca una pauta para intentar identificar los tipos de participantes que existen a la hora de un conflicto de este tipo.

En este caso, lo que parecía complicar más tomar una postura, ideológica o no, sobre el concepto de violencia de género, era la identidad de la profesora y las responsabilidades que creen que esto lleva: *“más bien parte de tu percepción, al yo ser profesora, de pronto si te encuentras en una situación de violencia de género que identificas como tal, tienes confianza en ir a la institución, yo no sé que hacer, por eso se necesita como un protocolo institucional, yo afuera lo resolvería primero de otra forma”*. Varias veces a lo largo de las dos entrevistas, se hicieron comentarios separando la reacción personal que podrían haber tomado frente a algo que consideran violencia de género de la reacción que como profesoras debían tener. En este segundo caso, ninguna de las participantes tenía claridad de su obligación o deber como agentes escolares.

Algunas de ellas marcaron una clara diferencia en cómo reaccionarían dentro y fuera de la escuela, sobre todo el primer grupo nota una brecha de sus propias reacciones ante situaciones en la que identifican la violencia de género ante extraños, por ejemplo, en los que ellas entran en la categoría de “mujeres”, pero dentro de la institución se juegan otros factores en ambos agentes de la violencia: por un lado, los estudiantes que no perciben de la misma manera a sus profesores que a sus profesoras, no sólo por su género sino también por su raza y su clase, y por otro, que las profesoras dentro de su identidad docente y las consecuencias que puede tener defenderse o denunciar cierta violencia puedan traerles.

Ante esto, lo que sí fue un consenso en las dos entrevistas es que les parece una necesidad urgente que la institución escolar de pautas y validación clara sobre qué se considera violencia de género y cuáles son los protocolos para atenderla. Pareciera entonces, al contrario de lo que se pensaba al comienzo de esta investigación, que los protocolos que se aplican dentro del colegio, así como las pláticas y eventos relacionados con este tema, si bien no son suficientes para atender o prevenir los casos de violencia de género si nos necesarios para empezar los procesos de naturalización y validación que se requieren para el anclaje de esta representación social.

También habría que agregar que no todo dentro del proceso de construcción de una representación social es positivo, sobre todo en el caso del grupo B, el mismo discurso que se intentaba construir dentro del concepto de violencia de género puede también servir para revictimizar en ciertos casos, por ejemplo, una profesora habló de que si las profesoras ya somos conscientes de que los estudiantes nos pueden violentar, es nuestra culpa si esto ocurre ahora: *“no creo que tenga que ver [la violencia de género], más bien es su personalidad de algunas profesoras... a mí nunca me lo han hecho”*. De esta forma, se observa que si el proceso de apropiación no ocurre con reflexión e información adecuada, puede incluso ser un discurso que se use de igual manera para violentar.

6.6. Anclaje:

Nos permite usar la representación como guía interpretativa del comportamiento, las representaciones sociales se convierten en elementos referenciales que organizan la realidad y, por lo tanto, la influyen.

Para llegar a este punto, aunque no parezca que el proceso de naturalización esté terminado, podemos bocetar algunos rasgos del anclaje de esta representación social. Por un lado, que las profesoras perciben que la violencia de género, además de estar en su mayoría relacionada con cierto tipo de violencia sexual, es violentar algo que es distinto a la norma, es violentar la otredad como una forma de castigo por no adherirse al discurso e identidades hegemónicas. *“siento que justamente el impacto que les causa la alteridad, no sólo tiene que ver con que lo otro sea diferente, sino con que eso otro no tendría por qué tocarme a mí”.*

Este tipo de percepción se ancla con otros sistemas de opresión, como lo es la raza y la clase, sin embargo, para la profesoras pareciera también desdibujarse esa violencia, pues no necesariamente se reconocen ellas mismas como algo diferente a sus estudiantes.

También es claro para las profesoras que este discurso hegemónico y la postura de la escuela concretado en el concepto de “neutralidad activa” es validado desde la pasividad institucional que pide al profesorado frente a los actos de violencia. *“con esta cosa de la neutralidad activa como que o sea tú no puedes dar tu postura siendo profesor, pero puedes denunciar injusticias, pero entonces si estás denunciado la injusticia estás dando tu postura, pero es como que lo que están pidiendo que te quedes callado y no hagas nada, pero los alumnos te preguntan...”.* Sin embargo, las aulas se comprenden como lugares seguros de las profesoras en los que se pueden tratar estos temas de manera micro como resistencia a este tipo de neutralidad: *“yo creo que a veces cuando han pasado ciertas situaciones y las tenemos que retomar en clase porque de una u otra manera están afectando la dinámica”.*

Por otro lado, las profesoras en ambas entrevistas notan que aunque hay cambios positivos dentro del alumnado con la visibilización de estos temas, también hay conductas preocupantes, puesto que más que disminuir la violencia ahora perciben que esta violencia es más sutil u ocurre lejos del profesorado o autoridades. Incluso algunas de las profesoras de ambas entrevistas advierten

que, en todos los niveles de agencia escolar, más que entender las connotaciones negativas de esta violencia, se piensa que “políticamente incorrecta” por lo que han encontrado otras estrategias para seguir violentando sin sentirse expuestos a un juicio social: *“Yo pensé que usan otras formas que tienen, creo que ahora también todos estas identidades digitales permiten cosas a los chavos, podemos ser verdaderamente eso [violentos]; mientras que en la realidad somos ‘correctos’. Creo que sí hay cosas que se llegan a cuartear de eso, pero creo que más bien se mueve hacia ocultarlo [la violencia]”*.

Finalmente, la mayoría de las profesoras, relacionado con el punto de la otredad, distinguen claramente que la raza y la clase dentro del contexto de nuestro colegio se suman como factores de la violencia de género de forma muy consciente, puesto que esta interseccionalidad puede incrementar o disminuir la reacción violenta a conductas o identidades que no son la norma en el contexto social en el que se encuentra el colegio: *“Porque sí es cierto que muchos alumnos que nos aprecian y así, pero finalmente para muchos de los alumnos somos los empleados que tenemos que ponerles una calificación”, “a mí me parece que se combina con una violencia de clase también”*.

Conclusiones

1. Objetivos alcanzados y no alcanzados.

El objetivo general de esta tesis era analizar las representaciones sociales que tienen las docentes sobre la violencia de género dentro del entorno escolar, tomando en cuenta el lugar de enunciación y agencia que tienen en su función de profesoras.

Esto se alcanzó exitosamente puesto que se logró llevar la metodología hasta su fin, sin embargo, parte de los resultados de la investigación es que la representación social de este concepto en las profesoras que participaron en el estudio, aún no está completado, puesto que la parte de naturalización no se ha llevado a cabo de forma comunitaria.

También se pudo analizar el lugar de enunciación de que las profesoras tienen como un lugar de conflicto, por un lado, como la bisagra entre las autoridades y los estudiantes, por otro, por las dudas que nacen ante una situación de violencia de adherirse al discurso institucional o a los valores personales, y finalmente, por ser autoridades dentro del salón de clases que interseccionan con su género.

En cuanto a la agencia y como parte del conflicto, las profesoras aludieron que su salón de clases sí es un lugar donde ellas sienten total agencia para enfrentarse a las agresiones; es cuando escala fuera del salón, por ejemplo, ya con autoridades o familias implicadas, o más aún en el mundo digital, donde ellas sienten impotencia sobre estos temas.

2. La interseccionalidad del género con la raza y la clase en la figura de la profesora.

Siguiendo a Lugones cuando nombra la intersección como una ausencia, podemos apuntar que el lugar de la profesora también es una ausencia pues el concepto “mujer” y “profesor” no alcanzan para nombrar su realidad ni las relaciones de poder que atraviesan su quehacer pedagógico. Las relaciones de poder que se entretajan dentro de una institución con estudiantes de clase alta, cuando las profesoras no pertenecen a esta clase, puede hacer sentir que comparten cierta identidad con las estudiantes o autoridad, sin embargo, su duda

al reaccionar como lo harían fuera de la institución nos marca una relación de poder relacionada sobre todo con la clase, que aunque no sea consciente sí modifica sus decisiones sobre cómo actuar cuando identifican algún tipo de conflicto, violencia o agresión.

3. El binarismo y la heterosexualidad siguen perpetuándose en la representación social violencia de género.

Aunque como vimos en esta tesis, la violencia de género e incluso el concepto de género abarcan mucho más que la identidad de hombres y mujeres, cuesta todavía mucho hablar e identificar sujetos más allá de las mujeres.

En lo que corresponde a esta investigación, las profesoras podían identificar que no sólo las mujeres eran violentadas por ser mujeres pero quedó en la palabra “otredad” todas aquellas identidades y preferencias sexuales que no se referían a las mujeres heterosexuales.

4. Importancia de nombrar la violencia.

En la investigación, fue preciso darse cuenta que existe un problema no sólo para identificar y nombrar la violencia de género, sino la violencia en general. Sin embargo, esto también es importante para las profesoras desde la institución, pues esperan de ésta las pautas para poder abordarla.

Fue una preocupación muy externada que aunque ha habido varios casos de violencia de género, la institución sigue sin presentar protocolos frente a ésta, desestimando así su importancia dentro del contexto y trabajándolas como experiencias aisladas.

Sin una categorización, explica Celia Amorós, las denuncias quedan en un plano experiencial que no nos permite ver que es un problema sistémico y, por lo tanto, público. Mas aún, que al ser un problema público se necesitan políticas públicas y colectivas para la defensa de las mujeres.

5. No hay claridad sobre qué es violencia.

Una de las conclusiones más inesperadas que arrojó la investigación es que las profesoras entrevistadas no tienen claridad sobre el concepto de violencia en general, los datos de las entrevistas parecen arrojar que lo que ellas llamaron “conflicto” o “agresión” tiene un menor impacto y parece algo más fácil de resolver.

Para nuestras sujetas de estudio identifican violencia como cualquier tipo de violencia directa y cuando se habla de violencia de género en general tiempo una connotación de violencia sexual o de pareja.

6. La violencia en México afecta la representación social de violencia de género.

El punto anterior se relaciona con este puesto que el contexto de las entrevistadas, así como lo indica la metodología de las representaciones sociales, es parte clave de la construcción de su representación social; de esta forma, es claro que si para las profesoras la violencia sexual es la violencia que más les preocupa en cuanto a violencia de género, las estadísticas del aumento de violencia y sobre el porcentaje de mujeres en México que la han vivido indican que es algo cotidiano que ellas viven como mujeres.

7. Importancia del feminismo en el discurso de género para la objetivación de la representación social de violencia de género.

Casi todas las profesoras durante las entrevistas hicieron alguna mención de los movimientos feministas cuando se les preguntó, en la parte de objetivación, sobre cómo habían llegado a este concepto.

Esto nos indica que estos movimientos sociales han sido parte importante del discurso social de los últimos años, tanto que las profesoras alcanzan a ver cambios en las protestas y denuncias de cuando ellas estudiaban a ahora que son profesoras.

Estos movimientos han abierto la discusión de este tema y han orillado a muchas personas a tomar una postura, informada o no, sobre la violencia de género para poderla integrar a las discusiones, lo cual -como se plantea en la metodología de las representaciones sociales- hace que las personas no sólo se vuelvan sujetos pasivos de un nuevo concepto en su contexto, sino agentes movilizados del mismo.

8. La representación social no es un proceso acabado.

El proceso de la representación social es un proceso dialéctico, cada vez que se presenta una nueva experiencia o nueva información relacionada con el tema, esta representación va cambiando para adecuarse mejor a lo que su hablante necesita.

Por lo que podemos concluir que mientras la violencia de género en México no pare, este concepto formará parte de los discursos que creamos y a los que tenemos acceso. Es importante, por ello mismo, que la información que esté al alcance de la sociedad sea la más informada posible, para que esta representación social no se vuelva violenta en sí misma.

9. ¿Qué queda por hacer?

Dentro del contexto en el que se realizó esta investigación surgió la preocupación de hacer un taller para docentes donde se expliquen conceptos básicos de violencia y género, antes de hablar de violencia de género, para que así para el profesorado sea más sencillo identificar los tipos de violencia.

Asimismo, se cree relevante abrir espacios para profesoras donde se conversen estos temas, pues al final de las entrevistas varias profesoras expresaron alivio al poder tener un espacio para hablar de ciertas preocupaciones y experiencias en las que se habían sentido solas, pero no era así.

Podemos decir que la identificación de la violencia y de la agencia frente a ésta son los primeros pasos para erradicarla.

Anexos

Anexo 1.

Costos de la colegiatura del Colegio Tomás Moro Lomas



CICLO ESCOLAR 2021-2022

Plantel Lomas

Curso	Inscripción 2021-2022	Colegiaturas 11 pagos Agosto 2021 a Junio 2022	Colegiatura Anual
Preescolar 1 y 2	16,760.00	10,790.00	118,690.00
Preescolar 3	17,990.00	10,790.00	118,690.00
Preescolar 4	17,990.00	11,270.00	123,970.00
Primaria	18,880.00	11,395.00	125,345.00
Secundaria	23,910.00	13,885.00	152,735.00
CCH	26,535.00	15,260.00	167,860.00

TRANSPORTE ESCOLAR 2021-2022

No. Alumnos	Transporte 10 Pagos Sept. 2021 a Junio 2022	Cuota Anual
Cuota mínima 1 hijo	514.00	5,140.00
Cuota mínima 2 hijo	1,029.00	10,290.00
Cuota mínima 3 hijo	1,543.00	15,430.00
Cuota mínima 4 hijo	2,050.00	20,500.00
1 hijo	2,562.00	25,620.00
2 hijos	4,575.00	45,750.00
3 hijos	6,075.00	60,750.00
4 hijos o más	7,075.00	70,750.00

SERVICIOS ESCOLARES

No. Alumnos	10 Pagos Septiembre 2021 a Junio 2022
Por Alumno	408.00

Aportación Civil 39,660.00

Aportación Civil CCH 13,220.00

Nota: Figura tomada de la página oficial del Colegio Tomás Moro Lomas.

Referencias bibliográficas

- Amorós, C. (2011). *Teoría feminista*. (Video) en Montserrat Boix, Youtube. Revisado en https://www.youtube.com/watch?v=v_xOnIGkTQ8&t=9s&ab_channel=MontserratBoix
- Banchs, M.A. (1986). "Concepto de "representaciones sociales". Análisis comparativo". *Revista costarricense de psicología*, nos. 8-9, págs. 27-40.
- Bosch Fiol, E.; et. al. (2000). "La violencia de género: De cuestión privada a problema social" en *Psychosocial Intervention*, vol. 9, núm. 1, 2000, pp. 7-19 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid Madrid, España.
- Butler, J. (1988). "Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory", en *Theatre Journal*, Vol. 40, No. 4, pp. 519-531, Revisado en Jstor: <http://seas3.elte.hu/coursematerial/TimarAndrea/17a.Butler.performative%5B1%5D.pdf>
- Cangiano y DuBois (eds.). (1993). *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. Revisado en: <https://es.scribd.com/document/261993809/De-mujer-a-Genero-Teoria-interpretacion-y-practica-feminista-en-las-ciencias-sociales>
- Coffey, A., Atkinson, P. (2005) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Madrid, Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante. Revisado en <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Amanda%20Coffey,%20Encontrar%20el%20sentido%20a%20los%20datos%20cualitativos.pdf>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2a. ed.). Upper Saddle River, NJ, EE. UU.: Prentice-Hall.
- De Lauretis, T. "Teoría del género", en *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London, Macmillan Press, 1989, págs. 1-30. Revisado en: http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/12/tecnologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf
- De Terán, M. (2016). *Derechos humanos y diversidad cultural. Reflexiones sobre algunos retos de la sociedad actual*, en Repositorio de Investigaciones Jurídicas. México:

- UNAM. Revisado en https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=vRAqGW&d=true&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0
- El Economista. (2020). Cinco gráficos sobre la desigualdad en México. México: El Economista. Revisado en <https://www.economista.com.mx/economia/5-graficos-sobre-la-desigualdad-en-Mexico-20200223-0001.html>
- García Peña, A. (2016). “De la historia de las mujeres a la historia de género”, en *Contribuciones desde Coatepec*, núm. 31, México: UAEM. Revisado en <https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017004/html/index.html>
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Ediciones Morata.
- Gómez, L. E. (2009). *Pedagogía feminista*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Google. (2021). *Speech-to-text*. (aplicación de IA), en *Google Cloud*.Inc
- Hernández Sampieri, R., et. al. (2003). *Metodología de la investigación*. Tercera edición, España, McGraw-Hill Interamericana.
- INEGI. (2021). Comunicado de prensa núm. 400/21. Resultados de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) 2020. México: INEGI. Revisado en <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemoneigh2020.pdf>
- _____. (2021b). Estadísticas de violencia contra las mujeres en México (2016-2021). México: INEGI. Revisado en https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/#Grupos_vulnerables
- INMUJERES. (2008). *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública*, volumen 4, México: INMUJERES.
- Jiménez Bautista, F. (2019). “Antropología de la violencia: origen, causas y realidad de la violencia híbrida”, en *Revista de cultura de paz*. Vol 3:9. Revisado en <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/download/62/38>
- Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. RIFP, 25, 61–75.
- Manjárrez Pérez, M. (2021). “Las carencias sociales por deciles de ingreso en México”, en *El semestre de las especializaciones*. Vol. 3. (Proyecto PAPIIT UNAM). México: UNAM. Revisado en

https://www.depfe.unam.mx/especializaciones/revista/3-1-2021/01_DS_Manjarrez-Perez_2021.pdf

Martínez Pacheco, A. (2016). “La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio”, en *Política y Cultura*, núm. 46, pp. 7-31, México: UAM Xochimilco. Revisado en <https://www.redalyc.org/pdf/267/26748302002.pdf>

Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. En *Geoenseñanza*, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, pp. 243-248, en <https://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>.

Marugán Pintos, B. (2013). “Violencia de género” en *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad* N° 4, marzo – agosto, pp. 226-233.

Millet, K. (1995). *Política sexual*, Valencia: Cátedra.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.

Observatorio Ciudadano Nacional de Femicidio. (2012). *Femicidio e impunidad en México: Un contexto de violencia estructural y generalizada*. México: OCNF, CMDPDH.

Oliva, A. (2005). “Debate sobre género” en Amorós y De Miguel. *Teoría feminista, de la ilustración a globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo*. Madrid, Minerva Ediciones, Vol. 3. Revisado en: [https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/Celia%20Amoros,%20Ana%20de%20Miguel%20-%20Teor%C3%ADa%20Feminista.%20De%20la%20Ilustraci%C3%B3n%20a%20la%20Globalizaci%C3%B3n%20\(2005.%20Minerva%20Ediciones\).pdf](https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/Celia%20Amoros,%20Ana%20de%20Miguel%20-%20Teor%C3%ADa%20Feminista.%20De%20la%20Ilustraci%C3%B3n%20a%20la%20Globalizaci%C3%B3n%20(2005.%20Minerva%20Ediciones).pdf)

Organización Mundial de la Salud. (2021). Violencia. Revisado en <https://www.who.int/topics/violence/es/>

Porto Pedrosa, L., y Ruiz San Román, J.A. (2014). *Los grupos de discusión*. En K. Sáenz López, y G. Támez González, *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas* (págs. 253-273). México: Tirant Humanidades.

Ramos Escandón, C. (1992). “La nueva historia, el feminismo y la mujer”, en Ramos Escandón, C. (comp.) *Género e Historia*. México: Instituto Mora- UAM. Revisado en <https://introduccionalahistoriaunlp.files.wordpress.com/2014/06/carmen-ramos-escandon-la-nueva-historia-el-feminismo-y-la-mujer.pdf>

- Reyes, R. (1988). *Diccionario crítico de las ciencias sociales*. Madrid: UCM. Revisado en <https://www.ucm.es/otri/complutransfer-diccionario-critico-de-ciencias-sociales>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico, en *Revista Cuicuilco*, núm. 52. México: INAH. Revisado en <https://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf>
- Rogel, R. (2018). “El grupo de discusión: revisión de premisas metodológicas”, en *La Cinta de Moebio*, Vol. 63, pp. 274-282. Chile: Facultad de Ciencias Sociales. Revisado en <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/52006>
- Sánchez de Carmona, M. (2014). *La transformación de las Lomas de Chapultepec*. (Tesis doctoral). México: UAM. Revisado en http://cyadposgrados.azc.uam.mx/files/tesis_estudios_urbanos/2014_02_29_Sanchez%20de%20Carmona%20Manuel%20Angel.pdf
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós. Revisado en <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Valdés, T. (2007). Educación feminista en América Latina: Un diálogo necesario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 969-992.
- Vidiella, J. y Larrain, V. (2015). “El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente: Corporalidades, afectos y saberes” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400013
- Viveros, M. (2016). “La interseccionalidad, una aproximación situada en la dominación”, en *Debate Feminista*, 1- 17, PUEG.

"2023. Año del Setentaésimo Aniversario del Reconocimiento del Derecho al Voto de las Mujeres en México"

ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL
DEPARTAMENTO DE CONTROL ESCOLAR

Oficio No. 0645/22-23
Asunto: Se autoriza impresión de documento de grado.

Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México a 24 de marzo de 2023.

C. ALICIA VERA CERVANTES
PRESENTE.

La Dirección de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, se permite comunicar a usted que ha sido autorizado su documento para la obtención de grado en la modalidad: **TESIS:** que presentó con el tema: **REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CONCEPTO DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN PROFESORAS DE BACHILLERATO.**

Por lo que procede la impresión y reproducción de dicho documento para la sustentación de su Examen Profesional de Grado.

Sin más por el momento, le deseo éxito en la culminación de su proceso.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES
ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL
C.C.T. 100000000
ATENTAMENTE

DR. JOSÉ ALEJANDRO SÁNCHEZ RODRÍGUEZ
DIRECTOR GENERAL ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL
EDOMEX
EDUCACIÓN, FOMENTO, RESULTADOS Y FORTALECIMIENTO



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NORMAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
SUBDIRECCIÓN DE ESCUELAS NORMALES
ESCUELA NORMAL No. 3 DE NEZAHUALCÓYOTL

KarimÁngel Navarro S.M. del. Reg. en el M. de F. y C. de la Secretaría de Educación del Estado de México, C.P. 6770.
Tel: 02 07 07 16 43, correo: karimangelnavarro@cedt.edomex.gob.mx