

# ¿Cómo entendemos la violencia de género en las instituciones de educación superior?

## Marco conceptual

---

How can we understand gender violence in higher educational institutions? Conceptual framework

*Rosa María González Jiménez,*

Universidad Pedagógica Nacional | Zona Occidente

*Catalina Suárez y Marisa M. Polanco,* Universidad de Colima

*Alfonso Hernández,* Universidad de Guadalajara

*Alma Fuentes,* UPN, Guadalajara

*Ulrike Keyser,* Instituto Tecnológico Superior Purépecha

*Dolores Padilla,* UPN, Zamora | Zona Centro

*Alba Luz Robles,* FES Iztacala, UNAM

*Ramón Velázquez,* UA de Chapingo

*Edith Lima Báez,* UPN, Pachuca

*Angélica Bautista,* UAM, Iztapalapa

*Edith Gutiérrez,* Escuela Normal Superior de México | Distrito Federal

### Resumen

A partir de la *problematización* como estrategia metodológica, investigadoras (es) de seis estados de la región centro y occidente de la república mexicana construimos un marco conceptual que nos permita un lenguaje común acerca de la violen-

### Abstract

Built on problematization as a methodological strategy, researchers from six Mexican central and occidental states built a conceptual frame that allow us to communicate with a common language regarding gender violence within higher education institutions (HEI);

cia de género en las instituciones de educación superior (IES) y oriente preguntas y estrategias para la investigación en campo. De acuerdo con el marco conceptual que presentamos, consideramos que una visión amplia de la violencia que incluya la violencia directa, la estructural y la cultural nos permite una mejor comprensión del problema en un espacio social como el educativo, concluyendo con un esquema general de la violencia en las IES que nos permitió derivar estrategias metódicas para la investigación. Teniendo en cuenta este enfoque, construimos un cuestionario dirigido a los estudiantes, el cual nos permitirá analizar la violencia directa (identificando la violencia sexual como los piropos ofensivos, el tocamiento del cuerpo sin consentimiento y la violación, y relacionarla con otras formas de violencia directa (insultos, amenazas y golpes). También decidimos identificar la tipificación sexual por campos de conocimiento para analizar la violencia estructural e identificar la cantidad de mujeres en cargos de poder en las IES, para analizar la violencia cultural, interrogándonos acerca de la articulación de estos tres tipos de violencia.

*Palabras clave*

Violencia, género, homofobia, educación superior

this conceptual frame directs our questions and onsite research strategies. Based on the conceptual frame we introduce, we consider a wider vision of violence that includes direct violence (such as verbal harassment, sexual harassment and rape) considering men and women as potential targets and offenders, structural violence (sexual stereotype per knowledge field) and cultural violence (discrimination based on sexual orientation or lack of women in directive level positions), this enables a better understanding of the problem itself within a social environment such as the educational one, concluding with a general outline of the violence in the HEI, that allows us to generate methodology for our investigation. Given this approach, we constructed a questionnaire for students in order to examine direct violence (identifying sexual violence as offensive compliments, the touching of the body without consent and rape, relate it to other forms of direct violence (insults, threats and strokes). We also identified the sex-typing of fields of knowledge to analyze structural violence. To analyze cultural violence, we considered cultural exclusion (homophobia and sexism) and the number of women in positions of power in HEI, questioning the articulation of these three types of violence.

*Key words*

Gender violence, homophobia, higher education.

## Introducción

La violencia en México es el tema de políticos y medios de comunicación, a la par de la preocupación cotidiana de la población y algunas organizaciones. En este documento desarrollamos el marco conceptual que construimos para investigar la violencia de género en las instituciones de educación superior (IES). El propósito del documento es contar con un insumo que nos permita a las y los participantes en el proyecto “Clima escolar y violencia de género en las IES de algunos estados del centro-occidente de la república mexicana: un estudio comparativo”,<sup>1</sup> contar con un marco conceptual común que fundamente y oriente preguntas y la estrategia metodológica para la investigación.

Consideramos este marco conceptual como una forma de abordar una problemática desde una perspectiva compleja, el cual nos permita no sólo reflexionar acerca de la violencia situándola en un determinado contexto, sino sencillamente como un marco para pensar.

Partimos de una visión constructivista, en donde convergen autores como Pierre Bourdieu, Norbert Elías, Anthony Giddens, Peter Berger y Thomas Luckman. “La problemática constructivista no constituye una nueva escuela ni una nueva corriente homogénea desde el punto de vista teórico o metodológico” (Giménez, s/f: 1-2); se trata más bien de un espacio de problemas y preguntas que coinciden en:

- a) Superar conceptos dicotómicos (idealismo-materialismo; sujeto-objeto; individual-colectivo; masculino-femenino) que la sociología y la psicología han heredado de la antigua filosofía social.
- b) Aprehender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos, construcciones que pueden abstraerse a la voluntad clara y al control de estos mismos actores.

Este documento de trabajo nos permitió partir de un lenguaje común, desde el cual pudimos iniciar un diálogo acerca de la violencia de género en las IES, así como derivar una estrategia metodológica de investigación. Las y los investigadores que participan lo hacen a

---

<sup>1</sup> Financiado por CONACYT 107433

título personal y profesional, sin pretender la representatividad de sus instituciones.

Para la construcción de este marco conceptual revisamos parte de la extensa literatura que aborda el tema de la violencia (Bordieu,<sup>2</sup> 1999; Galtung, 1990), violencia contra las mujeres (Fernández, 2004; Castro y Casique, 2007; Castro y Riquer, 2003) y violencia en las instituciones de educación superior en México<sup>3</sup> (Lomitz, 2005; Ordorika, 2007; Vázquez y Castro, 2009). A partir de una primera sistematización de la información, acordamos la *problematización*<sup>4</sup> como estrategia metodológica para la construcción de nuestro propio marco conceptual.

Iniciamos describiendo qué entendemos por violencia y por género para posteriormente tejer estos dos conceptos en la categoría violencia de género. Al final, presentamos la estrategia metodológica que implementamos para la investigación.

## ¿Qué entendemos por violencia?

El concepto de violencia ha recibido diferentes definiciones con notables divergencias entre disciplinas, presupuestos teóricos u objetivos de investigación, evidenciando la complejidad del fenómeno. Uno de los puntos en debate es la opción de una definición restringida o extensa de violencia.

La forma restringida supone identificarla con actos de violencia entre personas concretas, principalmente con actos de violencia física, psicológica o sexual. En este trabajo retomamos la propuesta de Johan Galtung (1990: 292) quien se manifiesta por una definición extensa de la violencia, la cual consistiría en amenazas evitables contra la satisfacción de las necesidades humanas básicas: “la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales”, señalando las siguientes necesidades básicas: subsistencia,

<sup>2</sup> Particularmente el concepto de violencia simbólica.

<sup>3</sup> El grueso de la investigación en violencia escolar/violencia en las escuelas se ha realizado en educación básica y media superior.

<sup>4</sup> El procedimiento es de Michel Foucault y se refiere a problematizar lo que aparece en el discurso como a-problemático.

bienestar, identidad y libertad. El autor distingue tres formas de violencia: violencia directa, violencia estructural y violencia cultural.

La violencia directa se refiere a la interacción de dos o más personas con cuatro formas de expresión: daño físico, psicológico, acoso<sup>5</sup> y violencia sexual (UNESCO, 2009).

La violencia estructural hace referencia a situaciones de explotación, discriminación y marginación. “Se manifiesta cuando no hay un emisor o persona concreta que haya efectuado el acto de violencia” (Galtung, 1985: 38) y remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos sociales (caracterizados en términos de género, etnia, clase, nacionalidad, edad u otros) en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos (materiales y simbólicos) es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás, debido a diferentes mecanismos de estratificación social (La Parra y Tortosa, 2003).

Como parte de la violencia estructural Bordieu ha acuñado el concepto de *violencia simbólica* cuyo paradigma es la dominación masculina. Lejos de ser una violencia ejercida por hombres hacia las mujeres, es un complejo proceso de dominación que afecta a las personas sin distinción de sexos: “La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante... cuando sólo dispone para pensarlo y pensarse, o mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hace que ésta se presente como natural” (Bordieu, 1999: 224-225). La violencia simbólica funciona en la medida en que para su existencia cuenta con el consentimiento, dice Bordieu, de los agentes sociales. Un claro ejemplo de violencia simbólica es cuando un estudiante gay se considera a sí mismo enfermo o delinciente y por lo mismo oculta sus preferencias sexuales.

Por último, la violencia cultural se utiliza para lograr la legitimación de posturas discriminatorias en lo religioso, lo económico, en las re-

---

<sup>5</sup> El acoso (traducción al español de *bullying*) se refiere a las agresiones (verbales o físicas) cuya característica es que son *repetidas* y se dan exclusivamente entre estudiantes.

laciones entre hombres y mujeres y se basa en un amplísimo entramado de valores que refuerzan una cultura excluyente y acrítica y se manifiesta en la desigual distribución de bienes materiales y simbólicos para las diferentes comunidades.

La diferencia entre la violencia estructural y la cultural es que la primera cuenta con el consentimiento de los agentes sociales y la cultural, no; por ejemplo, si considero que por ser mujer seré una buena enfermera es porque he hecho mío el discurso acerca de que por *naturaliza* las mujeres cuidamos mejor a los niños y a los enfermos.

La violencia cultural se refiere a que un grupo sea privilegiado sobre otros; por ejemplo, la ausencia de mujeres en cargos de poder. Ocupar un cargo de poder en una IES implica desplegar un juego de poder entre las personas interesadas en ocuparlo. Si bien pueden pesar los estereotipos que se tejen en torno a las mujeres y que corresponderían a la violencia estructural (falta de visión a largo plazo, mano débil, compromisos familiares, etcétera), aquellas interesadas en ocupar un cargo lo hacen conscientemente desafiando estos estereotipos.

El grueso de las investigaciones acerca de la violencia contra las mujeres se refiere al marco de la relación de pareja y lo doméstico. Entendiendo las instituciones de educación superior como *espacios sociales*<sup>6</sup> complejos en donde el saber estructura el campo; consideramos que incluir la violencia directa, estructural y cultural ayudará a comprender la compleja dinámica de relaciones presentes en las IES.

Para continuar abordamos la categoría género, la cual consideramos central para investigar la violencia en un sentido extenso.

## Género

Género es una de las categorías analíticas centrales para el feminismo, los estudios sobre las mujeres, las masculinidades y los estudios *queer* debido a la claridad con la que evidencia cómo se organiza

---

<sup>6</sup> Con Bordieu (2000: 26) lo entendemos como un espacio simbólico de relaciones y fuerzas. “El campo científico, es decir, el universo en el que se incluyen los agentes y las instituciones que producen, reproducen y difunden el conocimiento.”

la sociedad de manera binaria y oposicional (hombre-mujer; masculino-femenino; heterosexual-homosexual).

El punto de partida de la categoría género es su crítica al esencialismo biológico o cultural y a la *naturalización* de rasgos relacionados con *ser* hombres o mujeres, lo masculino y lo femenino, así como con las identidades sexo-eróticas, los cuales pretendemos poner en diálogo.

Retomamos a dos de las iniciadoras de las teorías de género, Gayle Rubin y Simone de Beauvoir, para destacar cómo en sus argumentos está presente la crítica al esencialismo y a las construcciones binarias, y también, cómo esta crítica se ha ido diluyendo.

Gayle Rubin (citada por González, 2009) acuña el término sistema sexo-género en su conocido artículo El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo publicado en 1975, definiendo este sistema como “el conjunto de arreglos por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana”. (p. 685). Un aspecto central del sistema sexo-género es cuando la autora señala que la organización social del trabajo se basa en la unidad mínima necesaria de un hombre y una mujer; el sistema sexo-género “es una división de los sexos socialmente impuesta”.

En primer lugar nos interesa destacar la idea de la división de los sexos socialmente impuesta, con lo cual apunta a que no sólo la masculinidad o feminidad son una construcción social, sino también la propia división sexual. Implica un cuestionamiento del sexo como categoría natural e invariante, considerándolo un concepto vestido políticamente.

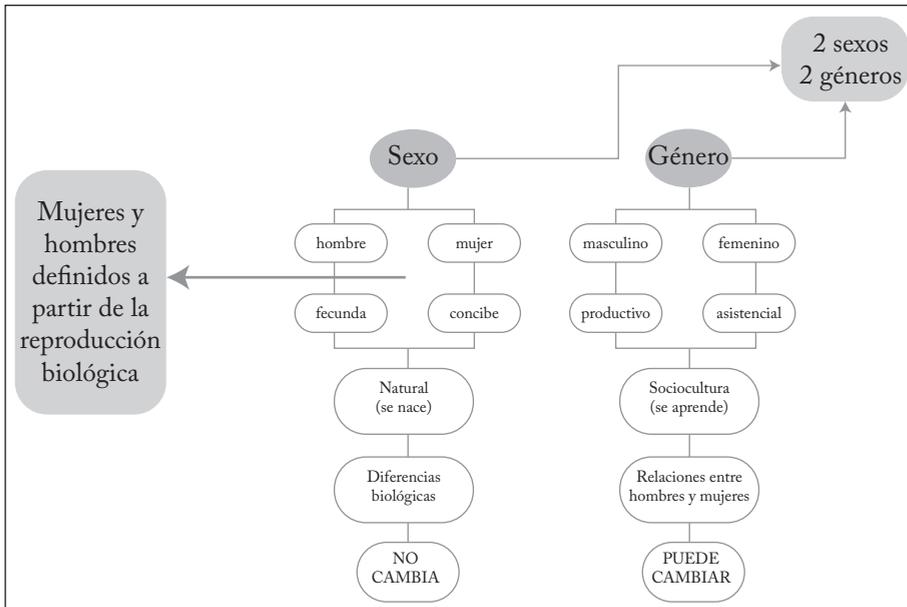
En términos de Bourdieu (2003: 6) “si esta división [sexual] parece ‘natural’, como se dice a veces para hablar de lo que es normal, al punto de volverse inevitable, se debe a que se presenta, en el estado objetivado, en el mundo social y también en el estado incorporado, en los habitus, como un sistema de categorías de percepción, pensamiento y acción... Ajena a cualquier postura y cuestión herética, esta experiencia es la forma más absoluta de reconocimiento de la legitimidad; aprehende al mundo social y a sus divisiones arbitrarias como naturales, evidentes, ineluctables, comenzando por la división socialmente construida entre los sexos... de los principios de división que conducen a clasificar todas

las cosas del mundo y todas las prácticas según distinciones reducibles a la oposición entre lo masculino y lo femenino”.

En contra-diálogo, suele hablarse de género como la parte cultural del sexo (masculino-femenino); en un conocido texto intitulado *El ABC del género* que publica el Instituto Nacional de las Mujeres, aparece la siguiente imagen (los comentarios en cuadros oscuros, son nuestros), que es por demás elocuente.

La imagen enfatiza dos géneros (masculino - femenino) que “se aprende... puede cambiar” y dos sexos (hombre - mujer) “natural, se nace... no cambian”, definidos a partir de la reproducción biológica (fecunda - concibe). Esta imagen reproduce la organización binaria y oposicional que la categoría de género pretende evidenciar.

Figura a  
Sistema sexo-género



Este tipo de lecturas acerca del significado del sistema sexo-género son los que diluyen el sentido crítico del término hasta llegar a reforzar lo que el propio término pretendía develar.

Si bien en las relaciones de pareja es indispensable investigar la violencia que ejercen los hombres contra las mujeres, ¿qué ocurre con la violencia entre parejas gay?

## ¿Dos sexos?... ¿Quién es una mujer?

En la imagen anterior, el hombre o la mujer (en singular) se definen a partir de diferencias biológicas (exclusivas y excluyentes); esto es, la biología define el sexo de las personas (o su versión moderna, los genes) que, como hemos visto, era una de las críticas básicas que incorporaba la categoría género. Compartimos la crítica que Judith Butler (2001) hace al feminismo, por asumir una heterosexualidad normativa sin problematizarla.

Con Michel Foucault partimos del supuesto de que el sexo y la sexualidad, de los cuales comúnmente se piensa como una cuestión natural y privada, son fundamentalmente un asunto político. En el libro *Herculine Barbin, llamada Aleaxina B* (1838-1868), Foucault (1985) relata la historia de un hermafrodita a quién presionan para que se defina como hombre o mujer.

Este caso médico-jurídico evidencia la época (siglo XIX) en que el desarrollo de las teorías biológicas sobre la sexualidad y las concepciones jurídicas acerca del individuo y las formas de control de los estados modernos conducen a instituir la idea de dos sexos exclusivos y complementarios a partir de discursos *científicos* (Schiebinger, 2004).

Con Fausto-Sterling (2006: 15-17), consideramos que identificarse como mujer o como hombre es una convención social, ya que la ciencia no tiene una evidencia concluyente para determinar el sexo de una persona. La autora pone como ejemplo, entre muchos otros, el caso de la vallista española María Patiño quien en los juegos olímpicos de 1988 olvidó en su casa su certificado de algo “más que obvio: que era mujer”. Como el comité olímpico internacional (Coi) tenía contemplada esa posibilidad, mandó a realizar una prueba a Patiño. Los resultados de las pruebas ponían en duda que fuera mujer; ella decidió enfrentar al Coi realizándose

otra prueba que afirmaba que sí era mujer. Hasta la fecha el Coi, aunque no presenta pruebas concluyentes, no cede. El punto que destaca la autora es que “el sexo de un cuerpo es un asunto demasiado complejo. No hay blanco o negro, sino grados de diferencia”.

En la misma línea de cuestionamiento a diferencias excluyentes a partir de la biología, De Lauretis (2004) señala que la primera vez que marcamos F en un cuestionario, hemos ingresado oficialmente al sistema sexo-género, a las relaciones sociales de género y hemos sido generadas como mujeres “no sólo los demás nos considerarán del sexo femenino, sino que también nosotras, desde ese momento, nos hemos representado como mujeres, es el proceso mediante el cual una representación social es aceptada y absorbida por un individuo como su propia representación, y se vuelve así, para ese individuo, algo real, aunque sea un hecho imaginario.”

Al apuntar que identificarse como mujer es una cuestión convencional, un acuerdo implícito y no un hecho biológico nos ubicamos en la lógica del lenguaje y del orden simbólico, aquél que nos permite representarnos y tomar acuerdos; aquél que nos instituye en tanto sujetos.

En palabras de Scott (2008: 247) “Cuando la oposición sexo-género descuida el peso del lenguaje en la construcción de la naturaleza, entonces lo que hace es reforzar el estatus natural (prelingüístico, ahistórico) del sexo, exactamente lo que se proponía destacar con la introducción del término género.”

En esta formulación nos alejamos de la concepción aristotélica de sujeto como sustancia, esencia inmutable y presencia permanente, retomando la idea de sujeto como advenir (tensión entre pasado, presente y futuro), como proyecto. Con Castoriadis (1989: 80) entendemos que “El sujeto no está de regreso porque nunca se había ido. Siempre ha estado aquí, ciertamente no como sustancia, sino como pregunta y como proyecto” (Castoriadis, 1989: 80). Este es el sentido que damos a la frase de Simone de Beauvoir (1984: 13) “no se nace mujer: llega una a serlo”.

A pesar de que los significados otorgados a las diferencias sexuales son la columna vertebral sobre la cual los humanos se identifican y se significan (y re-significan) como hombres o mujeres y que les permi-

te también convertirse en productores de significados, símbolos, tabúes, afectos y posiciones éticas y de poder, el sistema sexo-género, ha sido ignorado hasta años recientes y, en interpretaciones como las de la imagen 1 se ha omitido una cuestión central: la denuncia a la heterosexualidad obligatoria.

## Estudios 'queer' y homoerotismo

En el texto que hemos venido haciendo referencia de Gayle Rubin incluye la sexualidad y el erotismo, un tema dejado de lado frecuentemente por los estudios de género. Al hablar del sistema sexo-género refiere que: “Es un producto de las relaciones sociales de la sexualidad... La organización social del sexo se basa en el género y la *heterosexualidad obligatoria*” (citada por Gonzalez, 2009: 685).

Este olvido, de acuerdo con Judith Butler (2002: 318), dio lugar a los estudios queer (raro, extraño en inglés) “el término ‘queer’ operó como una práctica lingüística cuyo propósito fue avergonzar al sujeto que nombra o, antes bien, producir un sujeto a través de esa interpelación humillante.<sup>7</sup> La palabra ‘queer’ adquiere su fuerza precisamente de la invocación repetida que terminó vinculándola con la acusación, la patologización y el insulto”.

A decir de la autora en la década de los noventa del siglo xx hubo sectores dentro de la comunidad gay que adquirieron visibilidad y poder dentro de la sociedad. “Era el sector de hombres homosexuales, blancos, de clase media alta, educados, saludables, guapos y elegantes, es decir, los que se acercaban más a la visión del sujeto burgués. Dentro del movimiento homosexual existían prejuicios hacia los sectores que no cumplían con esta imagen: las mujeres lesbianas, las personas negras o pobres, aquellas denominadas buchás, transexuales, VIH positivo. Cansados de esta situación, este sector rechazado decide reapropiarse del concepto queer y unirse como grupo, en respuesta y como reacción ante el camino que había tomado el movimiento homosexual más influyente en la sociedad.”

---

<sup>7</sup> Diferimos de Butler cuando plantea que el sujeto es *sólo* producto del lenguaje.

A decir de Butler los estudios queer se convierten en una alternativa ante una visión esencialista y binaria de homosexual/heterosexual o mujer/hombre, entre otras, entienden al sujeto como una entidad cambiante que se multiplica a lo largo de diversos ejes de diferencias (De Lauretis, 1993).

Por su parte, Michel Foucault (1977) plantea que a finales del siglo XVIII había actos homosexuales. La idea de identidad homosexual, como esencia humana determinada a partir de prácticas homoeróticas, aparece en el pensamiento moderno cuando los estados penalizaron la homosexualidad y los médicos la patologizaron. Algo identificado con una práctica (hacer), se empieza a personalizar (ser) que conduce a la homofobia.

El por qué algunos tiene preferentemente prácticas homoeróticas, bieróticas u heteroeróticas se plantea como una *orientación* fija definida desde una edad temprana (por cuestiones biológicas o culturales), o como *preferencia* haciendo hincapié en la fluidez del deseo sexual. Con Freud consideramos que para los humanos no hay un objeto sexual predeterminado, por lo que optamos por la idea de preferencia (González, 2004).

Judith Butler (1990) ha destacado el sin sentido de distinguir sexo y género, ya que tanto uno como otro son producto de discursos y prácticas sociales, aunque el primero aparezca como lo natural, lo no construido. Por nuestra parte, consideramos que el género continúa siendo una categoría de análisis fundamental para los estudios desde el feminismo, siempre y cuando se desdibujen las dicotomías estancadas y se incluya la homofobia como uno de los rostros de la violencia de género.

## Violencia de género

Los estudios sistemáticos de la violencia contra las mujeres constituyen un campo de conocimiento cada vez más frecuentado desde diferentes disciplinas. Lo más común en la investigación ha sido tomar como sinónimos los conceptos de violencia contra las mujeres y violencia de género. Un aspecto que abordan Castro y Riquer (2003: 135) se refiere a la disociación que hay entre “los intentos de conceptualizar la investiga-

ción empírica y las propuestas de atención a las víctimas de la violencia.” al que califican como empirismo ciego y la teoría sin datos.

Referirse a la violencia de género sólo como la violencia que ejercen los hombres contra las mujeres, que si bien es la más frecuente, deja de lado aspectos centrales de la violencia estructural, así como la violencia por preferencias sexuales la cual se refiere a violencia en contra de la identidad de las personas, y Galtung (1985) incluye dentro de la violencia cultural.

De acuerdo con el marco conceptual que hemos venido trabajando, entendemos por violencia de género tanto la violencia sexual que incluye a mujeres como a hombres (mujeres con mujeres-hombres con hombres), a la violencia estructural que dicotomiza los campos de conocimiento (propios para hombres y para mujeres) y la violencia cultural que incluye la violencia homofóbica en donde el *contexto* es relevante.<sup>8</sup>

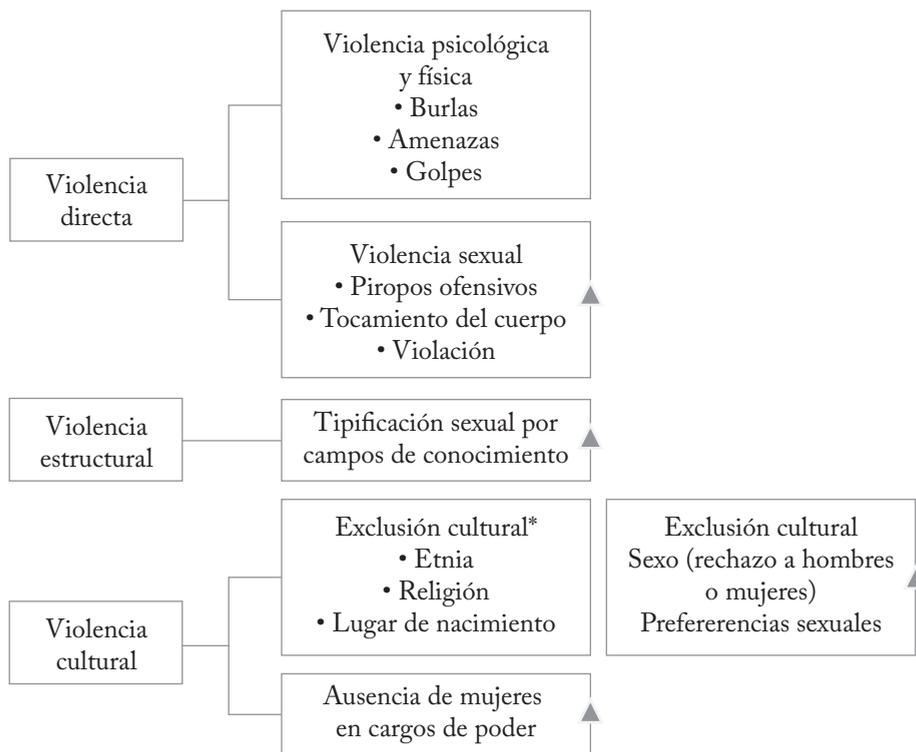
En el siguiente esquema presentamos las diferentes formas de violencia, acotando cuales de ellas consideramos violencia de género (señalada con el siguiente símbolo ▲), entendiendo que tanto mujeres como hombres son potenciales víctimas o victimarios.

---

<sup>8</sup> Un contexto es lo que los propios participantes de una situación social definen como relevantes (Palencia, en prensa).

\*Preferimos el concepto de exclusión cultural, que remite al *otro*, al de intolerancia.

## Violencia de género en IES



Una pregunta que nos formulamos en la investigación es cómo se relacionan las diferentes formas de violencia. También partimos del supuesto de que la violencia no puede entenderse solamente por las características de víctimas o victimarios: la violencia está enmarcada en *ambientes*<sup>9</sup> sociales.

<sup>9</sup> Preferimos el término *ambiente* a *clima* (originalmente planteado en el proyecto), concepto acuñado por Kurt Lewin (1965: 75) quien lo define como la “atmósfera psicológica... una propiedad de la situación como un todo”, destacando la importancia de la percepción de las personas en la comprensión de su espacio vital.

## Comentarios finales

Dada la complejidad de la violencia (tanto conceptual como de hecho) consideramos que mejora su comprensión y estudio referirse a diferentes formas de violencia: directa, estructural (simbólica) y cultural.

En el ámbito de las instituciones de educación superior, abocarse a comprender la violencia que ejercen los hombres contra las mujeres descontextualiza un problema que tiene diferentes agentes y distintos significados, aunque todos ellos son atravesados por relaciones de poder.

A partir de este marco conceptual determinamos construir un cuestionario que incluye tres áreas e interroga al alumnado acerca de la violencia directa (incluye violencia verbal, física y sexual), el sexo del agresor y el cargo (estudiante, docente, administrativo). También buscamos contextualizar la violencia y la segunda parte del cuestionario interroga acerca del *ambiente escolar* (que integra cuatro aspectos: ambiente físico, ambiente social, ambiente cultural y ambiente educativo) desde la perspectiva del alumnado; y, por último, les interroga acerca de los niveles de aceptación-exclusión en relación con la otredad<sup>10</sup> (preferencias sexuales, etnia, religión, lugar de origen) ya que partimos del supuesto de que la violencia de género se relaciona con ambientes de exclusión a lo considerado *normativo*.

Para analizar la violencia estructural realizaremos un análisis estadístico con el fin de identificar el nivel de tipificación sexual por áreas/campos de conocimiento: ¿en qué campos disciplinares se concentran las mujeres y en cuáles los hombres? Determinaremos la violencia cultural analizando la cantidad de mujeres que ocupan cargos de poder y la exclusión por sexo (rechazo a las mujeres o a los hombres) y por preferencias sexuales (homofobia).

---

<sup>10</sup> El concepto lo tomamos de Simone De Beauvoir, quien señala que la mujer es “el otro” del hombre. La identidad (entendida como quién soy yo-quienes somos nosotros) se construye en relación dialéctica con el Otro.

Consideramos que articular estas tres formas de violencia (directa, estructural y cultural) favorecerá una mejor comprensión de la violencia de género en las instituciones de educación superior. ■

*Recepción: Otoño de 2011*

*Aprobación: Junio de 2012*

**Rosa María González Jiménez.**

Mexicana. Doctora en investigación psicológica por la Universidad Iberoamericana y Psicoanalista por el Círculo Psicoanalítico Mexicano. Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional e integrante del SNI. Líneas de investigación: género y matemáticas, historia de las maestras y violencia de género. Correo electrónico: rosamaria@laneta.apc.org.

## Referencias

- Bourdieu Pierre (1999). *Meditaciones pascalianas*. Madrid, Editorial Anagrama.
- Bourdieu Pierre (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bourdieu Pierre (2003). *La dominación masculina*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Butler Judith (2001). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. México, Editorial Paidós/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM .
- Butler Judith (2002). Acerca del término “queer” en *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires, Editorial Paidós 313-339
- Castoriadis Cornelio (1992). *Psicoanálisis. Proyecto y elucidación*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Castro Roberto y Casique Irene (2007). *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres. Cuernavaca*, UNAM/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Castro Roberto y Riquer Florinda (2003). “La investigación sobre violencia contra las mujeres en América Latina: entre el empirismo ciego y la teoría sin datos”. *Cad. Saúde Pública* [Río de Janeiro] No. 19 (1), 135-146.
- De Beauvoir Simone (1981). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos* (Buenos Aires, Ediciones Siglo XX.

- De Lauretis Teresa (1993). "Sujetos excéntricos: la teoría feminista y la conciencia histórica" en María C. Cangiameo y Lindsay Dubois (comp.) *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Diez Andrea (2007). Usted es la culpable. Racismo y sexismo en las prácticas discursivas de fiscales de Guatemala. *El Observador Judicial* No. 71 Año 9, 1-16.
- Fausto-Sterling Anne (2006). *Cuerpos sexuados*. Barcelona, Melusina.
- Fernández Teresa (coord.) (2004). *Violencia contra la mujer en México*. México, Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Foucault Michel (1977). *Historia de la sexualidad, Vol. 1: La voluntad de saber*. México, Siglo XXI.
- Foucault Michel (1985). *Herculine Barbin, llamada Alexina B*. Madrid, Editorial Revolución.
- Galtung Johan (1985). *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara.
- Giménez Gilberto (s/f). La sociología de Pierre Bourdieu (consultado el 8 de junio del 2010, <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>)
- González Rosa María (2004). "¿Quién soy?, ¿qué me gusta?: apuntes para pensar lo hetero/homoerótico" en G. Careaga y S. Cruz (Comp.). *Sexualidades diversas: aproximaciones para su análisis*. México: UNAM/PUEG, Editorial Porrúa
- González Rosa María "Estudios de género en educación: una rápida mirada". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 42 (2009), 681-699.
- INMUJERES (2004). El ABC de género en la administración pública (consultado el 22 de marzo de 2009 <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>)
- Lewin Kurt (1965). *El niño y su ambiente*. Barcelona, Editorial Paidós.
- La Parra Daniel y Tortosa José María (2003). "Violencia estructural: una ilustración del concepto". *Documentación Social* No. 131, 57-72.
- Lomnitz Lariza (2005). "Los usos del miedo: pandillas de porros en México" en Francisco Ferrándiz y Carles Feixa (coord.) *Jóvenes sin tregua: culturas y políticas de la violencia*. Barcelona, Editorial Antrophos.
- Palencia Mercedes (2012). Los jóvenes en la UACM: un modelo educativo atípico. *Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*. San Francisco, California (disco electrónico).
- Vázquez Verónica y Castro Roberto (2009). Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 14 (42) 701-719.
- Schiebinger Londa (2004). *¿Tiene sexo la mente?* Madrid, Ediciones Cátedra.
- UNESCO (2009). *Poner fin a la violencia en las escuelas. Guía para los docentes* (consultado el 14 de noviembre del 2010, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>)

