

Violencias:

marcos de análisis desde los contextos educativo,
laboral, cultural y de la comunicación

Norma Gutiérrez Hernández
Ángel Román Gutiérrez
Coords.

Violencias: marcos de análisis desde los contextos educativo, laboral, cultural y de la comunicación



**CUERPO ACADÉMICO 184
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN,
SOCIEDAD, CULTURA Y COMUNICACIÓN**

Violencias: marcos de análisis desde los contextos educativo, laboral, cultural y de la comunicación

Norma Gutiérrez Hernández
Ángel Román Gutiérrez
Coords.



Violencias: marcos de análisis desde los contextos educativo, laboral, cultural y de la comunicación. **Autora, autor, coordinadora y coordinador:** Norma Gutiérrez Hernández y Ángel Román Gutiérrez. Zacatecas, México. 2022.

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

D. R. © copyright 2022

ISBN: 978-84-19152-84-8

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes.

Edición y corrección: Astra Ediciones S. A. de C. V.

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotográfico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, de las personas titulares de los derechos.

Contenido

Prólogo	9
<i>Oliva Solís Hernández</i>	
Capítulo 1	
Sentidos de la violencia, la disciplina, el castigo escolar y enseñanza del buen trato infantil en el Porfiriato	13
<i>María del Refugio Magallanes Delgado</i>	
Capítulo 2	
Auditoría de género en el lenguaje: violencia, educación, feminismo e igualdad sustantiva.....	41
<i>Norma Gutiérrez Hernández</i>	
Capítulo 3	
Función de la escuela en la prevención del ciberacoso.....	63
<i>Josefina Rodríguez González</i>	
Capítulo 4	
El acoso laboral en el ámbito educativo, una manifestación violenta disfrazada de interacción social	83
<i>Beatriz Marisol García Sandoval</i>	
Capítulo 5	
Políticas educativas en contra de la violencia en las Instituciones de Educación Superior. El caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas y los crímenes violentos hacia universitarios y universitarias	101
<i>Ángel Román Gutiérrez</i>	

Capítulo 6

Ciudad, cultura y violencia. Entramados simbólicos en torno al Festival Cultural Zacatecas, en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, México.. 127

Irma Faviola Castillo Ruiz

Semblanzas curriculares de las autoras y el autor..... 157

Prólogo

Prologar un libro supone decir algo que sirva a modo de presentación para lo que viene después. Esto no es cosa menor pues, muchas veces, estas palabras que anteceden pueden abrir o cerrar páginas. Con este reto a cuestas, me atrevo a decir algunas cosas con relación a los trabajos que forman el texto *Violencias: marcos de análisis desde los contextos educativo, laboral, cultural y de la comunicación*, coordinado por Norma Gutiérrez Hernández y Ángel Román Gutiérrez.

De entrada, lo primero que salta a la vista es la palabra violencias. Esto no es algo menor. La violencia, desafortunadamente, ha sido una práctica históricamente recurrente que se ha instalado, en muchas ocasiones, como una forma natural de relacionarnos socialmente. Esto ha echado raíces tan profundas, que puede ser difícil de ver y más de erradicar. Ello es así porque las violencias suelen estar enmascaradas por el lenguaje, por las subjetividades, por los sentidos que se les asignan, por ejemplo, cuando una persona es violentada, no importando la escala en que se haga, en nombre de la corrección o incluso del amor. Hay otras violencias que son más visibles, que dejan incluso huellas en el cuerpo, aunque todas lo hacen en el alma. Pero incluso estas violencias claramente identificadas, suelen tener justificación y en algún momento ser aceptadas. Así, no era extraño ver en las casas o en las escuelas, escenas de corrección y castigo que ahora vemos como violencias, pero que en el pasado (y aún en muchos lugares, en el presente) eran parte de los procesos formativos y que estaban sancionadas legal y moralmente.

El texto que prologamos es entonces pertinente porque nos obliga a reflexionar sobre cómo las violencias están instaladas en la cotidianidad del pasado y del presente, aunque esperamos que no en el futuro. Una cotidianidad que no se limita solo al mundo de lo real, sino que traspasa sus fronteras y se instala también en la virtualidad, mostrando que el tiempo y el espacio se han vuelto relativos y que lo doméstico o escolar no son garantía de seguridad.

El libro pone el acento en el papel que debe desempeñar la escuela, como una instancia formadora, socializadora, en el combate a las múltiples formas de violencia. Violencia travestida en corrección, violencia en el lenguaje, violencia a través del acoso (ciberacoso, *mobbing*), violencia en el ruido y la contaminación... violencias todas que se ejercen entre maestros y maestras, autoridades y profesorado, docentes contra estudiantes y viceversa, estudiantes contra estudiantes, padres y madres contra hijos e hijas, ciudadanos contra ciudadanos. Todas y todos estamos ahí imbricados: ejerciendo las violencias, padeciéndolas o tolerándolas al no hacer nada.

Nos muestra también el conjunto de capítulos que forman este libro, que la escuela no es un ente aislado, sino todo lo contrario. Es una más de las instituciones sociales que forma, pero junto con. Así, a lo largo de los trabajos aquí reunidos, se reflexiona en las múltiples interacciones que hay o debiera haber entre el cuerpo docente y el alumnado, pero también entre la escuela y el Estado, la escuela y la familia, la sociedad y la ciudad, de forma que si los problemas son comunes, las soluciones también debieran serlo.

Estas violencias las vemos en la disciplina, el castigo y la enseñanza del buen trato en la educación porfiriana, un momento en el que, en el marco de la modernización de las sociedades, se debate el asunto del castigo en el contexto más amplio de la discusión entre civilización y barbarie. Así pues, ya desde finales del siglo XIX se cuestiona y prohíbe la pedagogía del castigo, asumiéndose que la violencia es evidencia de incivilización y que es más deseable educar a la persona para que asuma su autocontrol, lo cual ayudaría a mejorar la convivencia social, dejando el castigo como la última opción para disciplinar. Sin embargo, pese a lo que señalaban leyes, teóricos y pedagogos, las prácticas disciplinarias violentas, infamantes, degradantes y estigmatizadoras, fueron recurrentes.

Frases como “la letra con sangre entra”, son solo un ejemplo de la pedagogía de la violencia, que se complejiza cuando se mira, precisamente, desde la perspectiva del corregir la indisciplina, retornar al orden, mostrándonos que el concepto de violencia es complejo y que la distinción entre corrección y violencia es sutil, dependiendo mucho del lugar desde donde se mire y los fines hacia los que se dirige. Ahora,

cuando lo vemos desde los derechos humanos y de las infancias, la corrección no solo es violencia, sino una violación a principios que deben normar la vida toda, volviendo el castigo algo indeseable.

Las violencias también están instaladas en el lenguaje, no solo en su forma oral, sino también en la gestual, están atravesadas por patrones culturales que denigran, invisibilizan y minusvaloran, de forma que es necesario reflexionar en las múltiples formas de violentar a las mujeres y otros grupos, a través de expresiones léxicas que están ancladas en la tradición patriarcal, que están naturalizadas e incluso reguladas, pero que siguen reproduciendo patrones de desigualdad.

Pero las violencias no son, desafortunadamente, algo exclusivo de las instituciones educativas. Las violencias están también en la casa, en los espacios laborales, en los lugares públicos, en la ciudad, de ahí la necesidad de que la sociedad toda, se involucre en su combate, no solo por la vía que cuestiona, sino por las vías que marca la vida civilizada, el respeto, la tolerancia y en esto, de nueva cuenta, la escuela puede ser un espacio de cambio, pues es ahí donde se continúa la formación no solo en valores y principios, sino también en actitudes críticas, en conocimientos, en habilidades que ayuden a transformar las formas en que varones y mujeres nos relacionamos entre nosotros y con nuestro entorno.

Esto supone que como autoridades, docentes, estudiantes, asumamos que somos modelos, aunque no lo queramos, de conductas, expresiones, gestos, saberes, formas de relacionarnos; que la palabra convence, pero el ejemplo arrastra, de forma que debemos promover espacios de igualdad, expresiones valorativas, incluyendo y distinguiendo, criticando y proponiendo nuevos contenidos curriculares, programas de estudio, libros de texto, formas de mirar y de construir espacios de seguridad (en la casa, la escuela, la ciudad) y acompañamiento, todo aquello que potencie el empoderamiento de las mujeres y otros grupos discriminados o invisibilizados, la seguridad en sus múltiples dimensiones y espacios, el no sexismo, racismo, clasismo o misoginia, sino el diálogo entre iguales de quienes formamos parte de la humanidad.

Las consecuencias de las violencias son numerosas y aún incuantificables. Descrédito, disminución de la autoestima, miedo, estrés, cansancio, aislamiento, falta de concentración, temor, lesiones físicas, daños

pasajeros o permanentes, bajo rendimiento laboral, son solo algunos de los males que acarrearán y que impactan en la persona, en la escuela, en los espacios laborales y en la sociedad toda, de ahí la necesidad de amiorarlos, atenderlos y, en el mejor de los casos, desaparecerlos.

Para esto, es necesario deconstruir aquello que ha sido nocivo para la humanidad y proponer nuevas alternativas y escenarios deseables. Hay que capacitar en la perspectiva de género, habilitar en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, proponer políticas públicas e institucionales que ayuden a visibilizar y corregir los problemas; reconocer que puede haber alternativas y que las autoridades en todos los órdenes de poder, la escuela y el profesorado, tenemos un papel muy importante que hacer en este proyecto de utopía, pero al mismo tiempo también, reconocer que hay espacios de omisión que debieran subsanarse (como en la aplicación de leyes y reglamentos) para garantizar no solo el cumplimiento de la ley, sino la justicia, pues mucho se ha dicho que, el incremento de las violencias, está directamente relacionado con la impunidad que priva en el país y la incapacidad de las instituciones que imparten la justicia para atender el creciente número de casos.

Las escuelas, sean del nivel que sean, tienen mucho que hacer por delante. Históricamente son, junto con la familia, los principales agentes socializadores. En sus aulas, se aprende a ser persona, ciudadano o ciudadana, a ser respetuoso o tolerante, empático y solidario. Ahí se aprenden nuevos códigos, lenguajes y saberes que debieran potenciar lo humano, de manera que, al leer este texto, nos acercamos a las múltiples realidades que como personas vivimos en esta sociedad que hemos construido. Considero que, si atendemos a lo aquí propuesto, podemos comenzar a cambiar y movernos hacia escenarios más promisorios y felicitarios.

Oliva Solís Hernández
Centro Universitario Cerro de las Campanas, Qro.
Mayo de 2022

Capítulo 1

Sentidos de la violencia, la disciplina, el castigo escolar y enseñanza del buen trato infantil en el Porfiriato

María del Refugio Magallanes Delgado

Introducción

El gobierno del sistema escolar como un conglomerado de prácticas de conducción que ejecuta cada agente educativo, se encuentra en constante intercambio e interdependencia, con el sentido de orden social de cada época. Toda transgresión a ese orden, en tanto acto de indisciplina, conlleva una sanción que se inflige sobre los cuerpos de las y los transgresores. En la escuela, la sanción se asume como una forma de educar y marcar límites y normas. En el siglo XIX, este método educativo fue condenado por los principios de la pedagogía moderna y el liberalismo republicano (Lionetti, 2015).

En el liberalismo republicano de la segunda mitad del siglo XIX, emerge el umbral de la sensibilización civilizada del castigo y con él, la configuración de un “código ético republicano que promovió como pilares del comportamiento ciudadano el honor, la virtud y la autodisciplina” (Lionetti, 2015, p. 4), pero los umbrales de tolerancia respecto a la violencia sobre los cuerpos osciló entre “la economía del poder de castigar [...] y la economía de los derechos suspendidos” (Lionetti, 2015, p. 3), esto es, castigar conforme a la interpretación de las circunstancias por parte del profesorado y el dominio de autorregulación mostrada por las y los educandos.

Este capítulo describe la violencia, la disciplina escolar y los sentidos del castigo durante el Porfiriato, a partir de tres preguntas: qué es la violencia escolar desde la historia de la disciplina y el castigo, cuál es el sentido de la disciplina escolar desde la pedagogía moderna y cuál es el propósito del castigo en las lecciones de moral práctica. El Estado moderno mexicano posterior a 1857 y las Leyes de Reforma, retomaron los fundamentos y justificación de la cohesión social, la formación de la identidad de las y los sujetos y la naturaleza de la socialización escolar, de la formación cívica y el carácter social de la educación moral; el desarrollo de la moral a temprana edad, se convirtió en cosa pública¹ y

¹ El ideal de una comunidad de derechos y de ciudadanos virtuosos, es decir, “una sociedad que se constituye por su soberanía que realice los principios constitucionales y dé forma a una eticidad [...] entendida como humanización de la vida y, al mismo tiempo, proceso formativo del particular como ser genérico”, adquirió estatus en la segunda mitad del siglo XIX (Barba, 2014, p. 899).

la enseñanza de la moral fue educación política para la ciudadanía, el progreso económico y la formación de la personalidad que se articula en dos principios: el deber ser y el bien (Barba, 2014).

En este contexto, la educación moral fue un elemento sustantivo en la autorregulación de las y los infantes, es decir, de su disciplina o sujeción a las normas sociales. El cultivo de valores básicos y el buen trato fueron medios para alcanzar el bienestar, reconocer el sentido político, social y existencial de las y los individuos en la familia, la escuela y la sociedad. Los fundamentos pedagógicos modernos referían a la educanda y educando como sujeto poseedor de tres facultades elementales: la intelectual, la física y la moral.

El desarrollo armónico de tales facultades tiene el propósito de formar la conciencia pública, como asiento de las libertades y sustento de la autonomía personal. Por ello, el profesorado no debía maltratar el cuerpo infantil; necesitaba enseñar y fomentar el buen trato, es decir, propiciar en el alumnado el reconocimiento de las consecuencias de sus actos. Aplicar la disciplina de las consecuencias era un exhorto a la enseñanza con afecto y respeto al cuerpo infantil, como repositorio de derechos y dignidad.

Producir orden y respeto en la escuela es cuestión de adquisición de buenos hábitos intelectuales, físicos y morales. El sentimiento del deber, se convierte en la base de la disciplina escolar y el móvil que se presenta a las y los niños, tanto para el cumplimiento de sus obligaciones como para el gobierno de sí, se explican en las lecciones de moral práctica. Frente a casos de indisciplina, el castigo aparece como el mecanismo que restablece el control y autoridad de la y el adulto.

Metodológicamente, el encuadre y análisis de la violencia, la disciplina escolar y la enseñanza razonada del castigo en las lecciones de moral práctica, se hace desde la revisión de historiografía de la educación, de artículos breves publicados en revistas pedagógicas como *México Intelectual*, *El Escolar Mexicano*, *La Enseñanza*, *La Instrucción Pública Mexicana* y *El Eco Pedagógico*, en torno al sentido formativo de la disciplina escolar y la naturaleza intelectual, física y moral de las y los infantes como ciudadanos que necesitan saber vivir bien en sociedad. Del *Boletín de Instrucción Primaria* que circuló en Zacate-

cas, se tomaron las lecciones de moral práctica alusivas al sentido del castigo, la obediencia, el respeto y la tolerancia, como medios para el desenvolvimiento armónico de la personalidad de las y los alumnos en la familia, la escuela y la sociedad.

Violencia, disciplina y castigo escolar

En Latinoamérica, estudios sociohistóricos recientes aseveran que la violencia en sus diferentes manifestaciones, afecta a la educación y a la escuela; que la modernización de esta institución en el siglo XIX mostró que el empleo de la violencia, se asumió como una alternativa para educar a las generaciones jóvenes. Para alcanzar el orden y la obediencia perfecta, el sistema disciplinario escolar aplicó castigos corporales y difamantes a las y los educandos. Aunque, poco a poco, a fines de la centuria, en la normatividad y los reglamentos escolares se sugería el uso de la amonestación, la persuasión y el convencimiento, para inducir a las y los estudiantes al aprendizaje y cumplimiento de sus deberes sociales. Establecer una relación afectiva, respetar y desarrollar la personalidad eran los medios, para abandonar los sistemas opresores y la educación del miedo y, entrar al camino de la educación del cariño y el deber (Rodney & García, 2014).

Las investigaciones sobre la violencia escolar en México afirman que esta ha existido siempre como hecho social, pero su invención como problema, educativo y político es reciente. La violencia en la escuela como “historia de los castigos revela discursos legitimadores y frases legitimantes, pero no existía una preocupación por la violencia escolar, ni como percepción, ni como práctica, ni como diagnóstico” (González, 2011, p. 20), tal como acontece en el siglo XXI.

La historia del maltrato corporal y psicológico surge a finales del siglo XVIII, junto a los discursos sobre la moderación de las penas, la prohibición de los castigos físicos y la enseñanza con amor, aunque coexistía la autorización de padres, madres, tutoras y tutores, para que en la escuela se infligiera el daño físico necesario para que las hijas e hijos supieran leer, escribir y contar (González, 2011).

La reflexión sobre la conceptualización y la interpretación sobre la violencia escolar, data de los años noventa del siglo XX, pero en México, en el 2003, en los estados del conocimiento coordinados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, se hizo hincapié en el esfuerzo político y educativo que realizaba el gobierno en turno, para dotar a las escuelas de estrategias adecuadas, para resolver los problemas de indisciplina y/o violencia escolar (Furlán, 2005).

En términos de investigación crecía la tendencia de incluir comportamientos cotidianos como “el relajo en clase, el desorden provocado por los alumnos, las faltas de respeto al maestro, el maltrato, el acoso y el abuso entre compañeros o entre profesores y alumnos, bajo la palabra violencia” (Furlán, 2005, p. 634); esta inclusión desdibujaba la cuestión de la disciplina y aceleraba el desplazamiento del interés académico de la indisciplina, por el problema de la violencia escolar (Furlán, 2005).

Al desplazarse el conjunto de conductas incivilizadas a la categoría de violencia, la escuela se reconoce desbordada por la problemática y reclama la presencia y la corresponsabilidad de por lo menos, agentes del sector salud y agentes del sector seguridad y justicia, para devolver a esta institución la función social de agencia formadora (Pereda, Plá y Osorio, 2005).

Otro efecto del desplazamiento es la apertura de enfoques para el abordaje teórico y empírico, en los que la línea que separa a la disciplina, la indisciplina y la violencia es frágil, pero permitió que los estudios transitaran de la mirada puesta en las y los alumnos, a la construcción sociocultural de los sistemas normativos y de los procesos disciplinarios de las prácticas educativas. Algo es cierto, la indisciplina y la violencia, se piensan como dos conceptos relacionados por el castigo (Pereda *et al.*, 2005), el cual se entiende como:

Una amonestación o pena que se aplica según se incumplan las normas o conductas morales, establecidas en los planteles escolares [...] el castigo ha sido un correctivo para controlar o modificar las conductas, con la creencia de que es benéfico para la educación de los niños (Valle, Vega, Flores & Muñoz, 2014, p. 62).

En este sentido, como hecho social y como invención, “la violencia escolar es un concepto aglutinador y estratégico, que nombra una realidad y ordena una respuesta” (González, 2011, p. 23). El modelo pedagógico de las escuelas lancasterianas,² introduce el método de la disciplina, en un sistema de premios y castigos. Los castigos físicos regulados con la palmeta y la regla fueron fundamentales, en el control disciplinario de las y los alumnos (González, 2011).

En el siglo XIX, la espontaneidad del comportamiento infantil y sus respectivas incivildades en el aula, no se frenó únicamente a través del castigo. Los manuales de moralidad y urbanidad, se inclinaron por la prevención de la indisciplina a través del fomento de la buena conducción de las incivildades de la niñez (González, 2011). Con esta perspectiva, se intentaba dejar atrás la idea de que “los golpes tienen una dignidad filosófica [...] y Aristóteles recomendaba, el buen uso de los azotes en la formación del carácter” (González, 2011, p. 74), pero el peso de esta consigna filosófica era demasiado fuerte en el proceso pedagógico, como para desecharse en la familia y la escuela.

El despliegue de fuerza física o psicológica correctiva contra las y los educandos en las aulas, emerge a la luz de lo escrito y, se hace problema cuando se presenta, en la ejecución de la pena, por la razón de que representa una ruptura “en el circuito establecido de dominación profesor-alumno, ya sea por rebeldía de éste o por exceso de áquel. El letargo del tiempo escolarizado parece desaparecer y en su lugar se instala la incertidumbre asociada a la quiebra de la normalidad” (Toro, 2008, p. 135).

Asimismo, historiar la disciplina escolar, se vincula con las temáticas de la historiografía reciente sobre la infancia en México. Con base en las fuentes utilizadas en este enfoque, esta etapa de la vida se advierte como un fenómeno biológico, social y político, en la que las y los niños son representados por las y los adultos, “no como lo que son, sino

² Uno de los puntos clave en el método lancasteriano, para asegurar el orden y promover el estudio era el sistema de premios y castigos. Las virtudes esperadas en la niña o niño, además de “las cristianas y morales eran la aplicación, la docilidad, la obediencia y el respeto por los superiores. Los niños desobedientes tuvieron que ponerse las orejas de burro, recibir castigos con la palmeta, hincarse con los brazos en cruz, a veces con peso o soportar la corma -plancha pesada de madera que sujetaba el pie e impedía caminar. Estas medidas disciplinarias provocó el enojo de los padres de familia” (Tanck, 2010, p. 94).

como lo que pueden llegar a ser, de manera que ha sido representado como un ciudadano del futuro, hombre del mañana, guerrero en ciernes, o cristiano” (Reyes, Ochoa & Luévanos, 2014, p. 8). Ideales que se alcanzan, si se disciplina a las y los estudiantes a temprana edad.

Por disciplina escolar se entiende “el gobierno y dirección de la escuela, tanto en lo tocante al orden que debe haber en los trabajos, como en cuanto a la formación de buenos hábitos en los alumnos, muy principalmente en lo que concierne al desarrollo del carácter moral” (Dirección General de Instrucción Primaria (DGIP), 1905, p. 131).

A principios del siglo XIX, la escuela se fue constituyendo en la principal instancia “normalizadora” de la niñez, esto es, la educación se concibió como un medio que permitía a las y los menores interiorizar las normas sociales y modelar su conducta. En las escuelas, se emplazaba a las niñas y los niños en espacios bien delimitados y especializados; se cumplen tiempos y ritmos secuenciados para estudiar, jugar y rezar; las y los infantes están sujetos a deberes jerárquicos que les impedían tener uso libre de su cuerpo y sus conductas, se orientaban a la obediencia perfecta, mediante el uso del sistema de premios y castigos. La disciplina “se convirtió en una condición para la enseñanza de los menores, por lo cual fue una preocupación de los diferentes sistemas escolares (Reyes *et al.*, 2014, p. 92).

La confianza en los cánones disciplinarios contribuía a que la escuela creyera que era capaz: “de establecer una gran simetría entre la manera en que el alumno se veía a sí mismo y el rol social que tenía encomendado” (Luri, 2015, p. 11), en este caso, hombre laborioso y ciudadano virtuoso. Este orden moral hizo de las y los alumnos, “un sujeto, es decir, una persona sujeta a un orden superior, (nacional, religioso, estético), y en la sujeción ejemplar se encontraba su virtud” (Luri, 2015, p. 11).

La escuela entendía su inadaptación a este orden como un acto de indisciplina y una o un estudiante indisciplinado, tenía que sentir vergüenza de sus acciones y aceptar el castigo impuesto, es decir, a una “sanción normalizadora para ajustar las desviaciones a la norma establecida” (Foucault, 1984, p. 183). Estas sanciones eran una parte sustantiva en las reglas, para ejercer el buen gobierno del plantel escolar.

Según Toro (2008), la perpetua lucha por fijar los criterios de lo deseable y diseñar estrategias para erradicar, todo aquello que se comprende como despreciable, inculto e irracional, lleva a la homogenización de toda la vida social, en consecuencia, a la normalización de las costumbres y de la vida escolar. Normar conductas a través del castigo de forma pública es algo más que un espectáculo, es un mecanismo de reforzamiento del orden deseado. Por ello:

Conforme a las circunstancias culturales y sociales que enmarcan la vida escolar, los mecanismos de administración de sanciones adquieren corporeidad, expresión contingente, frecuencia, lugar: devienen en una determinada performance de la soberanía que la sociedad, el Estado y los padres les han concedido circunstancialmente a inspectores y profesores para que administren los comportamientos de los alumnos (Toro, 2008, pp. 128-129).

A fecha, los castigos escolares han demostrado ser ineficaces para obtener los comportamientos deseados de las y los alumnos, por lo que es importante, encontrar una estrategia de disciplina diferente, y que las y los niños que han sido castigados física o mentalmente, puedan asistir a la escuela, sin que para ellos y ellas simbolice un riesgo, para su integridad física y emocional. El castigo en cualquiera de sus tipos es una forma de violencia contra el estudiantado, por lo tanto, no deben ser aceptados socialmente, el reto es trabajar en conjunto, para eliminar la violencia en las instituciones educativas en cualquiera de sus formas.

Disciplina de las consecuencias: respeto al cuerpo y dignidad infantil

La influencia de la difusión de los principios de la pedagogía moderna del siglo XIX en las revistas³ especializadas escolares, dirigidas a las y

³ Las publicaciones pedagógicas editadas de 1889 a 1911 se pueden dividir en tres grupos: de difusión gubernamental a cargo de las autoridades educativas, de organizaciones magisteriales o instituciones, y las de iniciativa personal. En este periodo destacaron 16 publicaciones que circulaban principalmente en la ciudad de México (Villalpando, 2007).

los profesores de instrucción primaria, incidieron en la modernización de las ideas educativas, revaloración de la figura docente, la importancia de la formación integral del alumnado y la función civilizadora de la disciplina escolar, en la configuración de la conciencia pública de las y los infantes en el Porfiriato.

Romper con la vieja educación representó revisar el sistema de reglas que determinaban la cultura escolar, entendida como:

el conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas (Juliá, 2001, p. 9).

E introducir la asignatura de la moral laica o práctica, para enseñar las bases cívicas para el buen trato y el vivir bien en sociedad.

La revisión que se hizo al sistema disciplinario como dispositivo pedagógico, generó controversias entre el profesorado partidario de las ideas de la sensibilización civilizada del castigo y las y los discentes de tradición lancasteriana, porque se ponía en entredicho la función de esta sanción en el modelamiento del comportamiento infantil. Un referente básico en esta transición fueron los diez acuerdos tomados en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882; los cuatro últimos (7, 8, 9 y 10), se refieren a la disciplina que debe utilizar el profesorado en el salón de clase:

7) se someterá al educando, hasta donde sea posible, al método llamado disciplina de las consecuencias, y se procurará que el educando contraiga el hábito de hacer el bien; 8) el educador usará este régimen, siempre que las acciones de los niños puedan causarles consecuencias graves; 9) los premios se instituirán para la actividad de facultades especulativas; 10) se recomienda el uso del consejo, cuando haya seguridad de que es racional y grato para el aconsejado y no contraríe ningún sentimiento fuerte (Meneses, 2001, pp. 366-367).

La aplicación de la disciplina de las consecuencias junto con el consejo tendría efectos positivos, siempre y cuando como la y el infante gozara de un desarrollo racional, es decir, mostrara disposición para autorregularse.

En 1891, bajo el influjo del Segundo Congreso Nacional de instrucción, particularmente, de la Ley reglamentaria de instrucción pública, en el artículo 57 se hizo alusión a “la prohibición de la aplicación de castigos en las escuelas oficiales y particulares, que degradaran o envilecieran a las y los niños y, mucho menos, aquellos que estuvieran prohibidos por la Constitución. Las infracciones a este artículo se castigarían con arreglo a las prescripciones del Código Penal” (Hermida, 1951, p. 45).

El Reglamento Interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria de 1896, señala:

Art. 3°. La enseñanza primaria dada en las escuelas nacionales, se propone un triple objeto: la educación física, la educación intelectual y la educación moral de los alumnos. La disciplina escolar y el programa de cada escuela realizarán dicho objeto.

Art. 4°. La educación física tiene un doble fin: fortificar el cuerpo colocando al alumno en las condiciones higiénicas más favorables para su desarrollo general; y segundo, darle destreza y agilidad (manual y sensoria) para la vida social.

Art. 5°. La educación intelectual se propone cultivar la inteligencia, y dotar de los conocimientos que son indispensables a todos. Suministrar el saber práctico: no enseñar mucho, pero enseñar bien.

Art. 6°. La educación moral aspira a completar y ennoblecer la enseñanza escolar, como segura base de perfeccionamiento individual y garantía social; formar en los educandos buenos sentimientos y disciplinar su voluntad, con el fin de llegar a reunir, por último, en cada uno, salud, saber práctico, corazón sano y excelente carácter (Chávez, 1897, p. 4).

Para alcanzar este triple propósito formativo, emanado de la pedagogía moderna, se necesitaba de un sistema disciplinario. En el artículo 47 de este mismo Reglamento, se indica que los castigos⁴ a aplicar al alumnado eran “Extrañamiento privado o en clase. Notas desfavorables en la calificación mensual. Detención en horas extraordinarias y trabajos en ellas. Separación de entre los alumnos de la clase. Separación temporal de la escuela o de la clase. Expulsión” (Chávez, 1896, p. 512).

Cabe señalar que al estudiantado de los planteles normalistas, se les aplicaban estas sanciones, e incluso, en los exámenes que presentaban para ocupar una plaza, se les interrogaba sobre los temas de la disciplina y castigo correspondientes a la asignatura de Pedagogía. Las preguntas básicas eran las siguientes:

El fin de la disciplina con respecto a la vida física. El fin de la disciplina con respecto a la vida estética. El fin de la disciplina con respecto a la vida ética. La autoridad del maestro. La prevención de faltas por medio de advertencias, preceptos, prohibiciones. La vigilancia del maestro. Los hábitos. La amonestación. Los premios. Los castigos. La disciplina de las consecuencias (Rébsamen, 1890, p. 95).

Los pedagogos que impulsaban este enfoque moderno de la enseñanza estaban persuadidos de la participación de las madres y padres de familia, en el proceso disciplinar de la escuela. Por ello insistían en que:

Es indispensable que los padres sepan apreciar el valor de la educación de sus hijos, obligarlos a emplear bien el tiempo en vista de los deberes y relaciones escolares y sentirse poseídos de un verdadero interés por la escuela y prestarle en todo su apoyo y concurso (Oviedo, 1898, p. 43).

⁴ Las penas señaladas en el artículo 47 serían impuestas por la o el director, las y los ayudantes y el profesorado. La separación temporal, en ningún caso excedería de una semana y se acordaría en junta de profesores y por voto secreto; y la expulsión, se planteaba en la Dirección General de Instrucción Pública de cada entidad (Chávez, 1897).

El profesor Gregorio Torres Quintero afirmaba:

Otro elemento indispensable de disciplina es la colaboración de los padres de familia en la obra de la escuela. ¡Dichosos los maestros que cuentan con la ayuda de los padres de familia para que secunden y apoyen sus nobles propósitos! Es un deber del maestro procurar esa colaboración e interesar a los padres en la estricta vigilancia de sus hijos y sobre todo hacerles comprender que no deben contrariar sus esfuerzos ni contradecir su enseñanza (Torres, 1898, p. 12).

Un componente más para alcanzar la buena disciplina escolar recomendado por Torres Quintero a sus homólogos, fue la táctica de la mano y la táctica escolar. La primera se refería a adiestrar al alumnado, para que toda participación dentro del salón fuera anunciada levantando la mano; solo cuando la figura docente lo autorizaba a la o el discípulo, este podía intervenir en la actividad que se estuviera desarrollando en ese momento (Torres, 1899).

La táctica escolar “es el sistema de señas y movimientos apropiados al trabajo de la escuela. La buena táctica ahorra tiempo, comunica fuerza mejora el aspecto y espíritu de la clase y acostumbra a obedecer estricta y prontamente” (Torres, 1899, p. 190). La táctica escolar aplicada en el aula era un conjunto de preceptos, que aseguraban el orden y control total de los cuerpos infantiles. Por ello:

Ningún niño debe de moverse de su sitio sino con motivo expresamente justificado ante el encargado de su vigilancia. Conviene que a la entrada y a la salida de la clase los niños todos saluden al Maestro con un movimiento de cabeza, que deberá ser fino y expresivo. El comienzo y terminación de las tareas se indicará o de palabra o por señales especiales, procurando regularizar los movimientos y marcha con cierto orden militar. Una palmada o golpe de timbre o puntero indicará la preparación para salir o entrar en las bancas; otro, el acto de levantarse o sentarse; ya de pie todos los

niños, se anuncia el ejercicio que va a empezar (Ballesteros, 1905, p. 560).

A estas disertaciones, sobre los preceptos disciplinarios, se sumó la importancia que tenía conocer el carácter de las y los niños, por el hecho de que:

Hay tantos caracteres como fisonomías. Por lo que respecta al carácter, los niños son apacibles o traviesos, tímidos o audaces, indolentes o enérgicos, afectuosos o insensibles, tranquilos o arrebatados, laboriosos o enemigos del trabajo, modestos u orgullosos, corteses o groseros, económicos o gastadores, ordenados o desordenados, etc. (Menéndez, 1899, p. 133).

Entonces, en función del carácter podía comprenderse mejor la naturaleza compleja de las y los infantes y, la necesidad de disciplinar el cuerpo y voluntad impetuosa del alumnado. Se advierte la urgencia de que el profesorado sea capaz de observar lo que era la infancia:

Notemos su tendencia al movimiento, su inquietud y la infirmez de su atención, su grande amor a los juegos, su indecisión por las cosas serias y formales, sus multiplicadas distracciones; en una palabra: notemos que es una criatura en quien la actividad de la vida se manifiesta en toda la cegüez de su fuerza; en quien los instintos buenos y malos, los deseos nobles o innobles, los afectos nacientes, la voluntad ciega pero firme, y un carácter más o menos voluble, se agitan en su inteligencia que aún permanece en tinieblas porque la luz de la experiencia no ha llegado a iluminarla con sus fecundantes claridades (Barroso, 1895, p. 339).

Esta descripción de las niñas y los niños revelaba a una o un sujeto que se encontraba en un estadio intelectual, físico y volitivo en estado natural o de tinieblas, pero con la posibilidad de cambiar, se le sacaba de

ese estadio por medio de la instrucción, es decir, a la luz. Para las y los partidarios de los preceptos disciplinarios tradicionales, el panorama no era alentador porque:

Concurren a la escuela niños mal educados en el hogar, que son insubordinados, pervertidos y turbulentos y a quienes es difícil corregir. Corresponde en este caso al maestro el aplicarles el castigo más o menos severo, principalmente cuando ha notado que no han sido suficientes los consejos ni los correctivos suaves para mejorarle su conducta (Oviedo, 1889, p. 43).

La apreciación antagónica de las características de la infancia y de las y los niños y el papel del castigo, en la corrección de la conducta de las y los infantes era algo inherente a la transición pedagógica. No obstante, el cambio en el sistema disciplinario debía operarse desde un referente más humanista, es decir, la ética del cuidado. De ahí que se expresara que:

La base primordial y segura de la disciplina debe buscarse en el amor puro y sublime de nuestros queridos discípulos de esas tiernas y candorosas criaturas puestas a nuestro cuidado. A pesar de sus defectos, a pesar de ser frívolo, caprichoso, ligero, indolente, olvidadizo y todo lo que se quiera, comprende que necesita de nuestro amor, nuestros cuidados, de nuestras lecciones y de nuestra vigilancia. Tratémosles, pues, con bondad y dulzura siempre igual, sin renunciar por eso a la firmeza y severidad, indispensables en ciertos casos; [...] seamos indulgentes con ellos, y cuando tengamos que recurrir a los castigos, dejemos ver que lo hacemos por precisión y necesidad, y no por tomar satisfacción o por vengarnos de las incomodidades y disgustos que nos ocasionan (Samara, 1889, p. 6).

El dilema para estos pedagogos, no sólo oscilaba entre suprimir el castigo e introducir el buen trato al régimen disciplinar, sino que se necesitaba reconocer que las y los niños eran seres buenos por naturaleza, entonces se requería cultivar esa bondad. En consecuencia:

Los niños no necesitan rigor sino dulzura; el encargo de los maestros no es oprimir a la tierna infancia, sino sostenerla y dirigirla; enderezar suavemente la rama torcida y cuidar esmeradamente de que no se tuerzan las derechas. Un maestro brutal, iracundo e injusto, ahoga en los corazones infantiles los impulsos generosos, seca las fuentes del bien, siembra en ellos el germen de las malas pasiones, y pervierte las almas puras y sencillas que la nación ha puesto bajo su cuidado (Gagini, 1891, p. 105).

La enseñanza con amor y respeto, se abrió paso entre la enseñanza con rigor y maltrato del cuerpo infantil. Las y los niños eran sujetos políticos, es decir, ciudadanos que necesitaban el cuidado del profesorado. Esta protección sería con base en la ternura e, incluso, con el ejemplo; elementos en los que se fundamentaba el desarrollo del carácter de las y los infantes. El buen trato y el vivir bien, formaban parte de la configuración de la moral pública, por lo tanto, se enseñaban en la escuela a través de las lecciones de moral práctica.

Castigo, obediencia y respeto: enseñanza moral para el buen trato

Moldear las conductas de las y los infantes, a través de la enseñanza de normas de buen comportamiento fue una aspiración en las escuelas de instrucción primaria en la segunda mitad del siglo XIX. En Zacatecas, el profesor Manuel Santini elaboró cuatro libros de texto que denominó *Tratados de Moral Práctica*, inspirado en las obras de los franceses Bounet y Barrau. Estos libros fueron parte del plan de estudios en las escuelas oficiales del estado desde 1888 (Magallanes, 2016). Los cuatro ejemplares de Santini se publicaron de forma fragmentada en algunos números del órgano oficial de la Dirección General de Educación Primaria de la entidad, *El Boletín de Instrucción Primaria*, que de forma gratuita se distribuía entre el profesorado de la entidad.

Las lecciones de los Tratados sobre Moral de estos cuatro grados escolares eran cortas, constaban de dos partes, la expositiva y el cues-

tionario. En la primera, la y el profesor narraba a las y los alumnos, un caso concreto en torno a las acciones y comportamiento que mostraba una niña o niño en su casa, la escuela y la calle, frente a las y los adultos o sus pares. La parte expositiva de la lección cerraba con una conclusión o moraleja, entre el comportamiento observado y la conducta deseada. En la segunda parte, la y el profesor debía leer cada una de las preguntas del cuestionario sobre la lección expuesta durante la clase; las preguntas se dividían en cuatro grupos: las que estimulaban la conciencia, la memoria, la formación de generalizaciones y raciocinio y, las de imaginación. La organización de cada lección en el texto era en binomios: el comportamiento deseado y el incorrecto (Magallanes, 2016).

Para Santini esta racionalidad curricular colocaba a las y los infantes en el uso de tres facultades: intelectual, actitudinal y creativa. Con estas facultades discernía sobre las bondades de ser una niña o niño disciplinado y, las sanciones correspondientes, por no apegarse al conjunto de virtudes morales necesarias para vivir correctamente en sociedad.

En este sentido, la lección 21 de Moral práctica de segundo grado define los propósitos de la escuela. Ésta “no tiene por único objeto ilustrar la inteligencia, ahí se aprende la manera de vivir felices. En la escuela se desarrolla nuestra inteligencia, nuestros cimientos y nuestro cuerpo” (Santini, 1907d, p. 30). La función social atribuida a la escuela, se muestra correlacionada con los fines de la educación integral, desarrollar armónicamente las tres dimensiones de las y los infantes: intelectual, física y moral, pero ésta última, se valora como los cimientos de tal proceso educativo.

En cuanto al profesorado, se dice que este:

Se empeña en que los alumnos amen el trabajo; se instruyan, adquieran útiles conocimientos, y desarrollen los buenos sentimientos. Está pendiente de educar al niño física, intelectual y moralmente, para que cuando hombre sea útil a la sociedad y viva feliz. El maestro, pues, desea y hace un gran bien al discípulo. Él es quien completa la educación que nos dan nuestros padres. El profesor tiene mucho cariño a los aplicados, y siente tristeza al ver el mal camino que siguen los alumnos desaplicados y tontos. Es una obligación del discí-

pulo obedecer al profesor, puesto que todo lo que manda éste es para bien de áquel (Santini, 1907d, p. 31).

En consecuencia, la buena o el buen condiscípulo es:

Como el buen hermano: cariñoso, tolerante, desinteresado y hasta abnegado. Ayuda al compañero, se duele de sus penas y lo consuela, lo protege y lo defiende. Es preciso hacernos querer de nuestros camaradas, no creernos nunca superiores a ellos, procurar hacer el mejor bien que podamos y ayudarles con nuestro cariño, nuestros consejos y nuestro ejemplo a ser trabajadores y buenos. Es muy satisfactorio hacer el bien (Santini, 1907d, p. 32).

Amar, proteger y defender son componentes esenciales para los procesos de empatía y convivencia, pero, sobre todo, para que la y el condiscípulo experimente la satisfacción de hacer el bien.

El apego a la disciplina, se observaba desde las normas, para acudir y permanecer en el salón, utilizar el cuerpo y los materiales escolares. Se indicaba que:

Debemos concurrir perfectamente bien aseados de cara, manos y vestidos. Al entrar al salón, nos descubriremos inmediatamente por ser un lugar de respeto [...] Saludaremos al profesor con una caravana si está presente y pasaremos a nuestro lugar a trabajar con entusiasmo. Al estudiar es preciso en cuanto sea posible, mantener el busto recto y si el profesor está dando alguna clase, podremos recargarnos en el respaldo de nuestro asiento, tener las manos en los muslos o cruzados los brazos y no hacer ruido con los pies. Mucha atención y muchos deseos de aprender al estar en clase. No se debe escupir en el suelo, ni limpiar la pizarra con saliva y secándola con la mano, porque es sumamente asqueroso. Para sonarnos es indispensable hacerlo con un pañuelo y sin hacer ruido. Las hojas de los libros nunca

deben voltearse mojándose con saliva los dedos, porque además de ser asqueroso se destruyen las hojas. Tampoco conviene doblar las hojas para señalar las lecciones. Es preciso cuidar todos los útiles (Santini, 1907d, p. 33).

Como desplazarse en el salón para no tener conflictos involucra a personas, objetivos y la evasión de expresiones verbales y corporales que inciten la violencia:

Al pasar a nuestros lugares es preciso hacerlo por orden de colocaciones. Debemos ser atentos, sin afectación, con nuestros compañeros, dándoles a ellos siempre la preferencia en el uso de algunos útiles. Es necesario huir siempre de los juegos de manos, de las palabras ofensivas y ser decentes en el lenguaje y en nuestros hechos [...] Al salir de la escuela saludarnos, como al entrar, al profesor. Iremos correctamente por la calle, sin gritar, ni silbar, no correr, y nos dirigiremos inmediatamente a nuestra casa (Santini, 1907d, p. 33).

En este contexto normativo estaba presente el castigo. En la lección 6 de primer grado, referente a la impuntualidad, dice que el profesor relató a sus estudiantes los motivos por los que Andrés, un niño desaseado y flojo recibía constantes castigos en la escuela. Este niño se levantaba tarde, acudía sucio y, únicamente, se ocupaba de comer golosinas, pintar monitos, molestar a sus compañeros y nunca sabía sus lecciones (Santini, 1906).

En la lección 8 de este mismo grado escolar, Emilio fue caracterizado en el relato como un niño desobediente con su madre. Para castigar a Emilio, el padre de este infante, lo condujo a casa de un hombre gruñón, para que por quince días, lo hiciera trabajar y no le concediera ningún gusto (Santini, 1906). Si bien, el castigo no era corporal, el padre y la madre asumen que la formación de su hijo es un asunto público, en donde ciertos agentes externos conocen y están facultados para resarcir la ausencia de un buen comportamiento.

Lo más desalentador para el profesorado era reconocer que, este tipo de niños, desobedientes y flojos, abundaban cada vez más en la escuela. En la lección 10, con motivo de precisar las consecuencias de la desobediencia, se hizo hincapié en que Manuel, se hizo acreedor a una serie de castigos por las siguientes razones: no estudiaba, no permanecía sentado en su lugar, molestaba a sus compañeros, no se aseaba, ni cuidaba los útiles escolares, por lo tanto, nunca fue a los paseos escolares, se le separó de sus condiscípulos y se le proporcionaron los útiles más viejos (Santini, 1906). Esta formas de la disciplina de las consecuencias, entraña el ejercicio legítimo de la violencia, por parte del o la que enseña.

En algunos casos, la indisciplina también se observaba en el patio escolar. La lección 35 ilustra las agresiones que sufrieron varios niños que jugaban canicas. El agresor fue alumno de catorce años y las víctimas, niños que oscilan entre los seis y ocho años de edad. El agresor primero observó a las víctimas, posteriormente, se burló de ellas, emitió insultos y propinó un rodillazo a uno de ellos; lanzó varios golpes con las manos, tomó las canicas y huyó con ellas. Pero, en su carrera tropezó con un hombre mal encarado, que de un solo golpe lo tiró al suelo (Santini, 1907a).

Para el profesorado, la presencia de una niña o niño díscolo era peligrosa, en la medida en que su mal comportamiento poseía manifestaciones de violencia, se diría hoy, psicológica y física, que daña la integridad de otra persona, pero sobre todo, el adulto mal encarado es la imagen del agente externo, que no vacila en castigar al transgresor.

En la lección 41, el profesor ofrece a sus estudiantes el relato de Alfredo. Niño que presume a todos sus compañeros de grupo, que todos los estudiantes en la escuela le tenían miedo, porque él era muy valiente. Alfredo no toleraba que lo tocara nadie, aquel que lo hacía, recibía una bofetada. Este patrón de comportamiento provocó que nadie quisiera estar cerca de él, es decir, todos le huían; y el profesor separaba a Alfredo del grupo y diario le imponía castigos. Al parecer, esta situación se alteró con la llega de otro niño al aula. Alfredo golpeó a Gonzalo, estudiante de recién ingreso. La reacción de Gonzalo fue darle una bofetada muy fuerte, tomarlo del cuello y conducirlo a rastra frente al profesor. Explicó que ese niño lo había golpeado sin motivo alguno,

que él también lo había golpeado, pero no acostumbrada molestar a sus compañeros. El castigo que recibió esta vez Alfredo de su profesor fue la expulsión de la escuela (Santini, 1907b).

La violencia que ejerce Gonzalo, se legitima en el discurso reparador del orden que el profesor no pudo alcanzar, a pesar de infligir castigos diarios a Alfredo.

El relato de la lección 43, versa sobre el maltrato que ejercen en el aula dos niños, etiquetados por su profesor como muy traviosos. Al parecer estos niños reproducen una rutina para molestar a sus compañeros diariamente. Los agresores se levantan de su lugar, seleccionan a la víctima, se acercan a ella e inician sus fechorías. Por ejemplo, mueven el brazo de esta cuando escribe o los agresores rayan los dibujos de las víctimas y estiran su pelo. Las víctimas responden con golpes o con ofensas a sus agresores, pero uno de ellos solamente se ríe de la respuesta de sus compañeros. Este estudiante manifiesta que los golpes, las represiones y castigos que le dan sus superiores, le son indiferentes (Santini, 1907c).

En las travesuras descritas subyacen formas de lo que se entiende hoy como microviolencia física, que se va instalando en el aula hasta ser parte del paisaje cotidiano. La indiferencia al castigo revela un problema más profundo: pérdida de respeto a la figura de autoridad, a las normas disciplinarias de la escuela y al sentido del orden social.

La lección 56 de primer grado escolar, describe la conducta deseada en la escuela. Se compara a la niña o niño virtuoso, es decir, quien es aplicado y obediente con el profesorado, con la niña o el niño desobediente, díscolo y perezoso. En términos generales, la niña o el niño, para hacerse amar por todas las demás personas, debe ser activo, trabajador, cuidadoso, obediente, respetuoso, cariñoso, generoso, modesto y verídico. Todas esas cualidades se practican diario y forman un capital, en el que se cimenta la felicidad de toda su vida. Una niña o niño virtuoso nunca recibe castigos, llega a sentir cariño por su maestro o maestra, aprecia lo provechoso e interesante que es aprender; conserva en buen estado sus útiles y descubre que la escuela está llena de cosas buenas. Pero la niña o el niño indisciplinado huye de la escuela, porque para él o ella, la hora de la clase es un martirio y su profesorado le inflige castigos, por no ser obediente (Santini, 1907c).

La lección 11 de segundo grado refiere tres premisas: que la niña o el niño desaplicado y desobediente merece castigo, el castigo avergüenza y la persona que es avergonzada, pierde su dignidad. Separar a una niña o niño de la clase o amonestarle durante la clase son acciones que humillan y atentan contra la dignidad, pero pueden propiciar vergüenza en el infractor o la infractora y cambios de conducta. Aunque, también, puede suceder que las niñas y los niños dejen de experimentar vergüenza, por consiguiente, nunca modifiquen su conducta (Santini, 1908). Estas disertaciones ubican al castigo como una acción necesaria, para frenar la desobediencia y el vehículo, para la recuperación de la dignidad, en consecuencia, de la moralidad.

En la lección 22 de cuarto año, se abordó la situación que guardaba el castigo corporal en la historia de la evolución de la sociedad. Se dijo que los azotes, los palmetazos y los golpes a las niñas y los niños, se habían terminado en las escuelas, que la influencia de la civilización en el mejoramiento de los sentimientos de caridad y amor a las y los semejantes se sentía en la familia, que las madres y los padres buenos, se preocupaban por el bien de sus hijas e hijos y que el medio para lograrlo era el castigo. Pero una cosa era el castigo salvaje y otra el castigo razonado. En el primer caso, las y los hijos eran colgados de las vigas y azotados por desobedecer, se les quemaban los labios por irrespetuosos. En el segundo, se echa mano del castigo, solamente si estas o estos no tenían comportamientos inclinados hacia el bien y dejaban de ser dignos y laboriosos (Santini, 1911b).

Educar con base en el miedo había terminado, educar con base en la razón era muestra de un progreso en la civilidad en el castigo. Si bien es importante la transición en el discurso legitimador de la violencia, esta existía en el hogar y facultaba a los padres, madres, maestras y maestros a ejercerla razonadamente.

En la lección 25, el profesor describe una escena de aula, en la que se apela a la tolerancia, pero refiere situaciones de violencia, para justificar dicho contenido. Se hace alusión a burlas dirigidas a compañeras y compañeros que padecen una discapacidad física y cognitiva, esto es, cojera o encorvamiento, o no pueden resolver un problema y responden de forma equivocada. También está presente, la presión que ejercen los

compañeros en el salón para que dos estudiantes riñan entre sí. Estos estudiantes azuzan y son testigos de la riña, pero si los golpes provocan sangrados, delatan rápidamente a los peleoneros con el profesor (Santini, 1911a).

Lo preocupante de este relato es que el profesor insiste en que el alumnado es intolerante y, que esas situaciones de violencia son faltas ligeras. Esta descripción sugiere el paso de la indisciplina, a la violencia intencionada entre pares, para infligir dolor físico y psicológico. Para el profesor que protagoniza el relato, la intolerancia es “un mal muy grave que desune a los hermanos y entristece el hogar; que forma discordias y riñas entre los condiscípulos, entorpeciendo la armonía, destruyendo la fraternidad, fomentando odios y envidias en la escuela” (Santini, 1911a, p. 30).

La intolerancia como defecto moral es cometida por niños y adultos. Los primeros son intolerantes por su inexperiencia, pero “El Gobierno ha fundado escuelas, no para que se castigue la inexperiencia del niño, sino para que se modele su conducta, para que se le eduque” (Santini, 1911a, p. 30). Las personas adultas son intolerantes de manera consciente, por ello, eran dignas de crítica y castigo. El culpable “merece el castigo y cuando se castiga al culpable, el castigo sirve de escarmiento a los malos” (Santini, 1911a, p. 30).

En términos generales, las lecciones de moral práctica pretendían enseñar los principios del buen trato, como base del comportamiento moral infantil correcto. La razón, se coloca como instrumento pedagógico en la disciplina de las consecuencias, para aprender a discernir entre el obrar bien y el obrar mal. El premio que recibe la niña y el niño disciplinado es la satisfacción de obrar bien, sentimiento que remite a la felicidad. Los castigos razonados que reciben la educanda y educando son la vergüenza, la humillación, la segregación en el grupo y el repudio social. Castigos que en última instancia provocan la pérdida de la dignidad, valor moral de gran trascendencia, para el ciudadano y ciudadana del futuro y para la humanidad.

Conclusiones

La historia de la disciplina escolar en la segunda mitad del siglo XIX en México es una trama, en la que las y los niños son agentes del orden social. Su presencia se advierte en la familia, la escuela y la sociedad. En estas tres esferas, su posición y voluntad quedan subordinadas al orden moral público, por lo tanto, las y los infantes se volvieron personas sujetas a un orden superior y en la contención ejemplar de su conducta anidaban el honor, la virtud y la autodisciplina.

La escuela moderna se aboca al desarrollo armónico de las tres facultades de las y los educandos: la intelectual, la física y la moral. Por lo tanto, pugna por un régimen disciplinario fundamentado en la sensibilización civilizada del castigo, que privilegie el respeto del cuerpo y aspire a la prevención de la indisciplina y la autorregulación, por medio del cultivo de sentimientos útiles, trascendentales y patrióticos, expuestos en las lecciones de moral práctica. El profesorado, se ocupará en ennoblecer la enseñanza escolar y formar en las y los alumnos saber práctico, salud física, sentimientos buenos y carácter afable.

Bajo los principios de esta pedagogía moderna, el sentido punitivo del castigo, que hace sentir a la infractora o infractor su culpabilidad, a través del dolor es calificado como incivilizado y delito penal. Aplicar el sentido preventivo del castigo será para obtener de la transgresora o transgresor, un sentimiento anticipado de no cometer la falta. Razonar sobre las consecuencias negativas de la desobediencia, alienta el gobierno del espíritu infantil y forma su carácter, y propicia el buen trato en la escuela, la familia y la sociedad.

El fin de la disciplina escolar será el autogobierno de las y los educandos. Aunque quedaba abierto el uso del castigo corporal y sanciones correctivas, como el aislamiento, tareas extraordinarias o la expulsión temporal en casos de desobediencia extrema. La familia y la escuela, se revelan como los agentes facultados para ejercer el castigo y, la sociedad como el espacio que excluye a las y los transgresores de una vida social decorosa y digna.

Referencias

- Ballesteros, F. (1905). *Pedagogía y práctica de la enseñanza*. España.
- Barba, B. (2014). La sociedad política mexicana y la formación moral del ciudadano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, Núm. 62, pp. 893-916.
- Barroso, J. (1895). Algo sobre la disciplina escolar. *Revista El eco pedagógico*, Tomo I, pp. 336-342.
- Chávez, E. (1897). Reglamento interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria, 1896. *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, Tomo II, pp. 3-16.
- Chávez, E. (1896). Reglamento para el gobierno interior de la Escuela Normal de Profesores. *Revista de la Instrucción pública mexicana*, Tomo I, pp. 402-510.
- Dirección General de Instrucción Primaria. (DGIP) (1905). *Instrucciones metodológicas para la enseñanza de la Moral, lengua nacional, lecciones de cosas, aritmética y geometría*. México: Dirección General de Instrucción Primaria.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. El nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.
- Furlán, A., Alcántara, L., González, E. y Trujillo, B. (2005). Investigaciones sobre disciplina e indisciplina. En Piña, J. Furlán, A. & Sañudo, L. (Coords.). *Acciones, actores y prácticas educativas* (pp. 631-639), Volumen 2, Colección Investigación Educativa en México. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gagini, C. (1890). Disciplina escolar. *Revista El escolar mexicano*, Tomo II, pp. 105-108.
- González, R. (2011) *La violencia escolar. Una historia del presente*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Juliá, D. (2001). La cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educacao*, Núm. 1, pp. 9-43. Recuperado el 22 de junio del 2021 de <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39195/Dominique%20Julia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hermína, A. (1951). *Segundo Congreso Nacional de Instrucción 1890-1891*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Lionetti, L. (2015). Cuerpo y castigo. La penalidad física en las escuelas elementales de Buenos Aires y la campaña en el siglo XIX. Quinto Sol. *Revista de Historia*, Vol. 9, Núm. 2, pp. 1-21. Recuperado el 20 de agosto del 2021 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=23141098002>
- Luri, G. (2015). *La escuela contra el mundo. El optimismo es posible*. Barcelona: Ariel.
- Magallanes, M. (2016). *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica, XIX-XX*. Zacatecas: Policromía.
- Menéndez, R. (1899). Preceptos disciplinarios. *Revista La enseñanza moderna*, Tomo II, pp. 130-134.
- Meneses, E. (2001). *Tendencias educativas oficiales en México 1811-1921*. México: Porrúa.
- Oviedo, D. (1898). Disciplina escolar. *Revista La Enseñanza*, Tomo II, pp. 40-45.
- Pereda, A., Plá, S. y Osorio, E. (2013). Disciplina e indisciplina en la escuela. Un estado del conocimiento. En Furlán, A. y Spitzer, T. (Coords). *Convivencia disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 133- 181). México: ANUIES, COMIE.
- Rébsamen, E. (1890). Lista de temas para la parte oral de los exámenes profesionales de aspirantes al título de profesor o profesora de instrucción primaria elemental, *Revista México intelectual*, 1890, p. 95.
- Reyes, O., Ochoa, E. & Luévanos, C. (2014). *Entre normas y travesuras. Niñez y cotidianidad en los preludios del siglo XX*. México: Ed. Prometeo.
- Rodney, Y. & García, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. *Revista VARONA*, Núm. 59, pp. 41-49. Recuperada el 20 de septiembre del 2021 de <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360636905008.pdf>
- Roldán, E. (2011). *El castigo físico en la cultura escolar mexicana hacia mediados del siglo XIX*. *Memoria Electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. D. F., México. Recuperada el 19 de septiembre del 2021 de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_09/1728.pdf

- Samara, M. (1889). El amor a los niños, base de la disciplina escolar. *Revista El escolar mexicano*, Tomo I, pp. 5-8.
- Santini, M. (1906). Lección 6. Impuntualidad en nuestros deberes. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo I. Núm. 4, p. 32.
- Santini, M. (1906). Lección 8. Desobediencia a los padres. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo I. Núm. 4, p. 33.
- Santini, M. (1906). Lección 10. Desobediencia a los maestros. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo I. Núm. 4, p. 34.
- Santini, M. (1907a). Lección 35. Despotismo con los débiles. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo I. Núm. 10, p. 32.
- Santini, M. (1907b). Lección 41. El pendenciero. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo I. Núm. 11, p. 30.
- Santini, M. (1907b). Lección 43. Prudencia que humilla. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo I. Núm. 11, p. 32.
- Santini, M. (1907c). Lección 56. Conducta en la escuela. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo I. Núm. 12, p. 34.
- Santini, M. (1907d). Lección 21. La escuela. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo II. Núm. 3, p. 30.
- Santini, M. (1907d). Lección 22. El maestro. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo II. Núm. 3, p. 31.
- Santini, M. (1907d). Lección 23. Los condiscípulos. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo II. Núm. 3, p. 32.
- Santini, M. (1907d). Lección 24. Como conducirnos en la escuela. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo II. Núm. 3, p. 33.
- Santini, M. (1908). Lección 11. Dignidad personal. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo II. Núm. 10, p. 30.
- Santini, M. (1911a). Lección 25. La tolerancia. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo V. Núms.1 y 2, p. 30.
- Santini, M. (1911b). Lección 22. La civilización y la caridad. *Revista Boletín de Instrucción Primaria*. Tomo V. Núms.3 y 4, p. 30.
- Tanck, D. (2010). El siglo de las luces. En Tanck, D. (Coord.). *Historia mínima de la educación en México* (pp. 67-98). México: El Colegio de México.
- Toro, P. (2008). Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX.

- Cuadernos Interculturales*, Vol. 6, Núm.11, pp. 127-144. Recuperada el 14 de agosto del 2021 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261107>
- Torres, G. (1898). La disciplina escolar. *Revista México Intelectual*, Tomo II, p. 10-14.
- Torres, G. (1899). Disciplina escolar, táctica de la mano. *Revista México Intelectual*, Tomo XXI, p. 188-192).
- Valle, M., Vega, M., Flores, M. & Muñoz, A. (2014). Los castigos escolares utilizados como técnica para mantener la disciplina en las escuelas mexicanas a partir del siglo XIX. *Revista de Educación y Desarrollo*, Núm. 28, pp. 61-68. Recuperado el 22 de agosto del 2021 de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/28/028_Valle.pdf
- Villalpando, C. (2007). *La disciplina y el castigo en las escuelas primarias de la ciudad de México, cambios y permanencia, 1889-1911*. (Tesis de Maestría). México, D.F: Universidad Pedagógica Nacional.

Capítulo **2**

Auditoría de género en el lenguaje: violencia, educación, feminismo e igualdad sustantiva

Norma Gutiérrez Hernández

Marco introductorio

El tema de género⁵ ha estado presente desde hace varias décadas en el orden social; está suscrito por un buen número de naciones en distintos instrumentos internacionales, leyes, normativas y compromisos; más aún, es un eje rector en las políticas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), de manera particular en la Agenda 2030; de hecho, el objetivo cinco, de los diez y siete de desarrollo sostenible que acuñó esta cumbre internacional, le denomina como “Igualdad de género”,⁶ lo que denota una prioridad mayúscula en el mundo.

Bajo este tenor, el lineamiento “Igualdad de género” en la Agenda 2030, centra su atención en la eliminación de toda forma de discriminación y violencia, particularmente, la dirigida al sexo femenino, para lo cual, se focaliza la atención en lograr la igualdad de género entre los sexos, a la par que empoderar a las niñas y mujeres.

Con base en esto, en dicho objetivo cinco, se establecen las siguientes metas:

5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo.

5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos público y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación.

5.3 Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina.

5.4 Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo domés-

⁵ Se entiende por género la construcción o definición social de lo masculino y lo femenino; más adelante, se abordará con mayor amplitud este concepto.

⁶ La Agenda 2030 se define como “una ruta para erradicar la pobreza, proteger al planeta y asegurar la prosperidad para todos (y todas) sin comprometer los recursos para las futuras generaciones. Consiste en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, con metas específicas que constituyen una agenda integral y multisectorial” (Gobierno de México, s/a, párr. 1). Las 169 metas, que 193 países signaron en este foro mundial plantean un plan de acción, “para lograr personas libres, sanas y seguras, personas comprometidas con la comunidad, la naturaleza y el medioambiente, personas preparadas, productivas e innovadoras y personas trabajando por la igualdad” (Gobierno de México, s/a, párr. 2).

tico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país.

5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública.

5.6 Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos.

5a Empezar reformas que otorguen a las mujeres igualdad de derechos a los recursos económicos,⁷ así como acceso a la propiedad y al control de la tierra y otros tipos de bienes, los servicios financieros, la herencia y los recursos naturales, de conformidad con las leyes nacionales.

5b Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres.

5c Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles (Organización de las Naciones Unidas (ONU), s/a, s/p).

Como se infiere, se tiene una tarea ingente, para abatir brechas de igualdad de género entre hombres y mujeres de todas las latitudes geográficas, aunque sí, con diferentes márgenes, atendiendo a las condiciones que privan en los países. De manera puntual, el denominador común es disminuir los índices de violencia y discriminación que sufren las mujeres, a la par que, lograr su presencia en todos los puestos de toma de decisiones; en aras de transitar a un progreso social.

En este sentido, se plantean las siguientes posibilidades de actuación

⁷ En el último Informe sobre la desigualdad global, se precisa que “Las desigualdades de género siguen siendo considerables a nivel mundial y el progreso dentro de los países es demasiado lento [...]. En general, la participación de las mujeres en los ingresos laborales totales se acercó al 30 % en 1990 y se sitúa en menos del 35 % en la actualidad. La desigualdad de ingresos de género actual sigue siendo muy alta: en un mundo con igualdad de género, las mujeres ganarían el 50 % de todos los ingresos laborales [...] las mujeres generan solo el 35 % de los ingresos laborales mundiales, los hombres el 65 % restante” (Chancel, 2021, pp. 10 y 11).

social, de frente a las finalidades del objetivo 5 de la ONU: implementar una revolución educativa con el eje transversal de igualdad de género, para sensibilizar, conocer, desarticular y plantear nuevos escenarios escolares, tanto curriculares como normativos, de organización docente y de carácter administrativo; políticas públicas articuladas desde los tres órdenes de gobierno (municipal, estatal y federal), de competencia en todas las instituciones gubernamentales; y, derrocar costumbres consuetudinarias y establecidas formalmente, que sean en menoscabo de la integridad, dignidad, seguridad, salud (física y mental) y vida de las mujeres, en cualquier condición etaria.

Este trabajo tiene como hilo conductor la primera directriz, se considera fundamental la educación para hacer frente a la desigualdad de género en las personas, visibilizando los escenarios de discriminación y violencia que experimenta más el sexo femenino; especialmente, en relación con el lenguaje, a partir del cual, desde una cotidianidad recurrente, se institucionaliza una violencia hacia las mujeres y lo femenino, diluida en acciones diarias que en muchas ocasiones, prácticamente pasan imperceptibles, pero que detonan prácticas de violencia simbólica que incrementan desigualdades, sobre todo, hacia las mujeres.

Violencia de género: una breve reflexión

De acuerdo con Brysk (2017), la violencia de género está conceptualizada como todo tipo de agresión dirigida al sexo femenino, “directamente vinculada a la desigual distribución del poder y a las relaciones asimétricas entre varones y mujeres, las cuales perpetúan la desvalorización de lo femenino y su subordinación a lo masculino” (p. 8).

Por su parte, en la legislación nacional, se define la violencia contra las mujeres como “Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte, tanto en el ámbito privado como en el público” (Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), 2007, p. 2). En este documento, se precisa que la violencia contra las mujeres, incluye también la de tipo laboral y docente, puntualizando lo siguiente:

Se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral, docente o análogo con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima, e impide su desarrollo y atenta contra la igualdad (LGAMVLV, 2007, p. 4).

Es importante resaltar que este tipo de violencia dirigida hacia las mujeres “causa más muertes y mutilaciones que cualquier otra guerra; sin embargo, solo recientemente se ha reconocido como un problema de derechos humanos” (Brysk, 2017, p. 8).

En México, el tema de la violencia contra las mujeres tiene antecedentes de larga data y es una problemática de enormes dimensiones, mismas que se han intensificado con el confinamiento por COVID-19 desde principios del 2020, ubicándola como una pandemia histórica “que lacera y que deriva en una crisis nacional de derechos humanos” (Figueroa, W. Cit. en Galván, 2021, párr. 14).

Frente a este desalentador escenario, es relevante señalar que este tipo de violencia es una conducta social aprendida, que se expresa en múltiples niveles y maneras y, cada vez, con mayor frecuencia en todo el mundo. En este sentido, las personas que recurren a ella, son el resultado de una educación formal e informal que la ha naturalizado, de tal forma que, cuentan con el aval social para su ejercicio y vigencia. Así: “la violencia se convierte en habitual cuando se modela y se premia, cuando crea vínculos sociales y se reproduce a través de instituciones sociales” (Brysk, 2017, p. 10).

Una de estas instancias sociales por excelencia es la escuela, particularmente, por el elemento central que vehicula el proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber: el lenguaje, tanto oral, como escrito. A continuación se hará un análisis de este, para advertir si aprueba una auditoría de género, o bien, alimenta y/o incide en la violencia contra las mujeres y lo femenino.

Auditoría de género en el lenguaje

El lenguaje se define como un sistema de signos de carácter oral, escrito, visual o gestual, cuyo objetivo es comunicarse con las personas; de hecho, es un elemento definitorio de la separación de los seres humanos con el reino animal. Es relevante mencionar que el lenguaje es una capacidad innata de los hombres y las mujeres, la cual, “comienza a desarrollarse a partir de la gestación y se establece definitivamente en la relación que mantiene el individuo (*las personas*), con el mundo social en el que se desarrolla” (Enciclopedia Concepto, 2021, párr. 2).

En suma, el lenguaje, en cualquiera de sus expresiones es una vía de comunicación, que permite expresar ideas, concepciones, estados de ánimo, valores, estereotipos, representaciones, prejuicios, roles, conocimiento, etc. Ahora bien, la importancia del lenguaje radica en que por medio de él:

Conocemos el universo, y el habla lo recrea de manera constante, a través de ella se da vida o presencia, se oculta o invisibiliza a las personas, los colectivos, las situaciones o las cosas y se les conoce de una manera específica y no de otra [...]. Otra característica del lenguaje es que, surgido de la cultura, vehicula las jerarquizaciones sociales y, por ende, las desigualdades que entre los grupos sociales se han establecido y con frecuencia son opresoras (Martínez, 2012, p. 42).

Visto en estos términos, a continuación se retomarán algunos lineamientos de inequidad en el lenguaje.

El primero de ellos es considerar lo masculino como universal, como omniabarcativo u omnicompreensivo; de tal forma que, con categorías que corresponden a los hombres, se pretende incluir a las mujeres. Por ejemplo, decir “el hombre”, para referirse a la humanidad, las personas, los hombres y las mujeres, entre otros. Esta práctica, tan extendida en todos los contextos, da cuenta de “una concepción androcéntrica del mundo, en la cual las mujeres se conciben como subordinadas, dependientes o subalternas” (Martínez, 2012, p. 44). Al respecto, se enfatiza

que “No existe lo que no se nombra” (Cit. en Gutiérrez, 2016, p. 8), las mujeres y lo femenino no deben quedar incluidas en categorías masculinas; al considerárseles de esta manera, lo que se está haciendo es invisibilizarlas, discriminarlas y violentarlas.

En este tenor, siguiendo la lógica de que lo femenino “se sobrentiende” en un discurso o texto masculino, ¿por qué no se hace a la inversa? ¿por qué allí no aplica la lógica de un lenguaje androcéntrico? ¿por qué si se dice maestras, niñas, alumnas, ciudadanas, etc., los hombres no están dentro de estos sustantivos? La respuesta estriba en que lo masculino como universal, solamente respalda un orden social asimétrico, en el que las mujeres son discriminadas, no son visibles, sencillamente, no existen.

Un segundo elemento de la inequidad en el lenguaje, se refiere a los duales aparentes. Estos son palabras o frases que no significan lo mismo, aunque se digan y escriban igual, cambiando únicamente el género del término; es decir, los duales aparentes tienen una connotación distinta, dependiendo del referente femenino o masculino que refieran. Ejemplos: perro y perra, hombre público y mujer pública, zorro y zorra, aventurero y aventurera, cualquier y cualquiera, etc. En los pares asimétricos (como también se les llama), el significado para las mujeres y lo femenino hace alusión a lo degradante, menor y peyorativo. Así, se estaría hablando de una dualidad de significación, en correspondencia con una construcción de género desigual.

Un tercer fundamento, en este examen de género en el lenguaje, es la inequidad en las palabras para ambos sexos, o la asimetría en las formas de tratamiento y ausencias léxicas. Ejemplo: las palabras “señora de” o “señorita”, para referir un vínculo de dependencia de las mujeres en relación con los hombres, o bien, un estado civil; huelga decir que, no existe su equivalente a la inversa; así, los vocablos “señor de” o “señorito”, brillan por su ausencia en cualquier manifestación del lenguaje.

Un cuarto sustento, en esta asimetría de género en el lenguaje es lo que se dice y la manera en cómo se hace, particularmente, en formas de comunicación como los refranes. Enseguida, se anotan algunos ejemplos:

- Si no te casas, te vas a quedar para vestir santos.
- Mujer que sabe latín, ni tiene buen juicio, ni tiene buen fin.

- La mujer piensa con el corazón y el hombre con la cabeza.
- El hombre en la plaza y la mujer en la casa.
- Las mujeres son como las chamarras caras, se arrugan pronto, pero nunca se acaban.
- La mujer como la escopeta, tiene que estar cargada y detrás de la puerta.
- La que luce en la cocina, no luce con su vecina, ni a cosa mala se inclina.
- En cojera de perro y lágrimas de mujer no hay que creer.
- No compres caballo de muchos fierros, ni te cases con muchacha de muchos novios.
- La cobija y la mujer suavécitas han de ser.
- Con la que entienda de atole, escoba y metate, con ella cástate.
- Al marido tenerle, quererle y obedecerle.
- El que paga manda (Instituto para la Mujer Zacatecana (INMUZA), 2004, s/p).

De acuerdo con Fernández (2012), las narrativas didáctico-morales o refranes presentan mensajes en los que hacen ver a las mujeres como:

Malvadas “por naturaleza” [...] charlatanas, mentirosas, indiscretas, irracionales, incoherentes, desordenadas, mudables, contradictorias, peligrosas, iguales a los animales y peores que el demonio. Se les considera “un mal necesario”, “culpables de todo mal” y por ello “merecen maltrato”. Esto es: se justifica y legitima el control, la domesticación y el maltrato. En el reverso de la moneda, las imágenes idealizadas, las mujeres serían calladas, discretas, sumisas, obedientes, limpias, caseras, laboriosas, hacendosas y trabajadoras. Al respecto, se añade en la refranística popular la exclamación de “quién encuentra ese tesoro” para subrayar la escasez de este tipo de mujeres (p. 145).

A la par de estas expresiones sexistas están los chistes, a través de los cuales, se enfatizan construcciones sociales, que muestran a las mu-

eres con un sino social constreñido a una esfera privada, misma que, además, debe estar vigilada por una figura masculina. Asimismo, los chistes de este tipo hacen hincapié en una asociación femenina con la minusvalía intelectual, incomprensión, indecisión, debilidad y equivocación, entre otros.

Bajo este tenor, en un estudio denominado *Más que solo un chiste: la función liberadora de prejuicios del humor sexista*, se puntualiza lo siguiente:

El humor sexista no es diversión inocente. Puede afectar a las percepciones de los varones de su ambiente inmediato y les permite sentirse cómodos en su conducta de expresiones sexistas sin el temor a ser desaprobados [...]. Ese tipo de entretenimiento, lejos de ser “solo un chiste” puede convertirse en una fuerza capaz de legitimar los prejuicios sociales (Murillo, 2018, p. 30).

En este mismo rubro, se anotan los vocablos que descalifican y hacen mención de las mujeres y lo femenino de manera vejatoria o desvalorizada. Algunos ejemplos son los siguientes: “lloras como una niña”, “eres débil, como una mujer”, “eres una nena”, “nenaza”, “es niña, es niña” (refiriéndose a un niño u hombre).

Un último elemento que denota inequidad en el lenguaje, se refiere al de carácter visual, es decir, cómo se representan a las mujeres y los hombres en las imágenes. Este tema ha derramado ya algunos ríos de tinta, particularmente, desde el campo de la educación y los estudios de género. En este sentido, la máxima autoridad en materia educativa en el mundo, expresa lo siguiente, del referente central en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, a saber, los libros escolares:

Son un factor potente de construcción de la identidad de género. Transmiten conocimiento y presentan normas sociales y de género, contribuyendo a conformar la visión del mundo de los niños (y las niñas) y los (y las) jóvenes. Las normas y valores ligados al género no solamente configu-

ran actitudes y prácticas, sino que también influyen en las aspiraciones y dictan los comportamientos y atributos de varones y mujeres. En algunos entornos, los libros de texto son los primeros —y a veces los únicos— libros que lee un niño (*o una niña*), y por ello pueden tener un impacto duradero en sus percepciones [...]. En muchos países, las niñas y las mujeres tienen escasa presencia en los libros de texto y, cuando están incluidas, están representadas en roles tradicionales (UNESCO, 2020, p. 43).

De esta forma, es fundamental que los libros de texto y materiales de enseñanza-aprendizaje sean elaborados con unos “lentes de género”, de tal suerte que hagan eco a las políticas educativas de los instrumentos internacionales, que ponderan la transversalización de la perspectiva de género en los saberes y cultura escolar de las instituciones educativas.⁸ En sintonía con lo anterior, las autoridades y los colectivos magisteriales deben ser formados, capacitados y actualizados con un enfoque de género, en aras de que la toma de decisiones que realicen y la tutela que lleven a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, contribuyan a desarticular y erradicar contenidos y lenguaje que vaya a contracorriente de una igualdad de género.

Con base en los cinco lineamientos enunciados que denotan inequidad en el lenguaje, se advierte claramente cómo este invisibiliza, discrimina y agrede; en otras palabras, se trata de un lenguaje sexista. Al respecto, es oportuno precisar con una mayor amplitud lo que es el sexismo:

Es una forma de discriminación basada en el sexo, donde el sexo masculino es entendido como “lo universal”, supereditando al sexo femenino a lo secundario y en una posición inferior en una escala jerárquica. Así, mediante el sexismo se ha oprimido, subordinado y negado los derechos de las mujeres en todos los ámbitos de las relaciones humanas,

⁸ Al respecto, se señala que “La Declaración y Plataforma de Acción de Beijing exhortó a los países a elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libres de estereotipos de género para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente” (UNESCO, 2020, p. 43).

a veces con mecanismos sutiles y en otros casos incluso violentos que invisibilizan, estereotipan, desvalorizan y humillan a las mujeres (Lampert, 2018, p. 3).

En torno a esto, es fundamental considerar cómo el desarrollo del movimiento feminista ha incidido en poner en la mesa de la reflexión y la denuncia el sexismo lingüístico, que caracterizan los vocablos que cotidianamente se comparten en la oralidad y la palabra escrita.

¿El lenguaje hace género?

Los hombres y las mujeres deberían de tener las mismas condiciones en todos los ámbitos del orden social, las mismas posibilidades de acceso a los puestos de toma de decisiones y el ejercicio de una igualdad sustantiva; entendida esta como “el acceso al mismo trato y oportunidades, para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Ley de Igualdad Sustantiva entre Mujeres y Hombres de la Ciudad de México, 2007, p. 2).

Sin embargo, esta realidad no es tal, en tanto que la definición social de los integrantes del llamado “sexo fuerte” y el mal denominado “sexo débil” son como dos líneas paralelas que no se cruzan, con su inequitativa impronta social. La cuestión es que hombres y mujeres son definidos, construidos, socializados y educados en términos desiguales, a partir de una pertenencia sexual, la cual, se materializa en un sinfín de discursos, tanto directos como indirectos y simbólicos.

Con base en esto, se tiene un mundo para hombres y otro para mujeres, una especialización de género desigual, lo que incide en las posibilidades, condiciones, situaciones y conceptualizaciones que cada persona tiene, en función del sexo que le define. A partir de este, se advierte su inscripción en un escenario social, cualquiera que este sea, como la familia, la escuela, el trabajo, los medios de comunicación, la Iglesia, la calle, etc. Así, en sintonía con Delgado (2017):

El concepto de género [...] permite vislumbrar la forma en que se constituyen las identidades y condiciones de cada

persona, que dan cuenta de las masculinidades y feminidades caracterizadas por roles y estereotipos específicos y por la división sexual del trabajo [...] visibilizan las formas en que los valores y creencias determinan las relaciones humanas, y que en muchas ocasiones atentan contra los derechos de las mujeres (p. 23).

En este proceso de edificación de género, el lenguaje cobra una relevancia mayúscula, en tanto que es un elemento definitorio para acuñar las identidades masculinas y femeninas, el lenguaje hace género en toda la extensión de la palabra. Por consiguiente, no soporta una auditoría de género, sino que tiene un saldo rojo, el cual, es detonador de violencias contra las niñas, jóvenes y mujeres.

De este modo, el lenguaje, en cualquiera de sus vías de comunicación incita, motiva, avala y mantiene con vida la violencia de género, lo que acrecienta la brecha de desigualdad entre hombres y mujeres. En correspondencia con esto, son oportunas las palabras de Fernández (2012), quien puntualiza que la narrativa social de un lenguaje sexista considera que las mujeres:

Tienen muchos defectos y son mentirosas, histéricas, infieles, hipócritas, parlanchinas, ingratas, interesadas, curiosas, sucias, codiciosas, mandonas, mudables y traidoras. Por todo ello, se aconseja y sugiere a los varones el trato que han de darles: la violencia queda más que legitimada ante tanto defecto. Hay violencia en el discurso y los mensajes al retratar a las mujeres cual imagen de todo lo negativo. La violencia en el lenguaje justifica, cuando no aplaude, el maltrato con objeto de hacerlas desistir de su comportamiento e inducirlas a seguir un modelo nuevo, es decir, violencia en el ámbito de las prácticas sociales, más allá del lenguaje y el discurso (p. 145).

Otro rostro de la violencia de género en el lenguaje, se ubica en el plano simbólico, incidiendo en los imaginarios colectivos sobre el ser “hombre” y “mujer”. Rocha (2017) brinda un ejemplo elocuente en un contexto de la educación básica:

Cuando en las escuelas los niños y las niñas escuchan permanentemente que sus profesores (y *profesoras*) nombran a los médicos y las “amas de casa”, los ingenieros y las “mamá”, se incide en la representación y construcción simbólica del alumnado (p. 79).

A tono con este planteamiento, se trae a colación lo que Bourdieu (2000) denomina como violencia simbólica: "violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento" (p. 12).

Como se advierte, hay una línea muy delgada en los procesos de construcción de género entre hombres y mujeres, muchas veces imperceptibles, incluso, en espacios cuya normatividad resguarda su ejercicio, al menos en la letra, pero no en la práctica; de hecho, este sociólogo francés llama la atención sobre cómo la escuela u otros espacios del Estado, son los “lugares de elaboración y de imposición de principios de dominación” (Bourdieu, 2000, p. 15) por excelencia, por encima de los contextos domésticos.

No obstante, en tanto que la edificación de género a través del lenguaje, o cualquier otro mecanismo tiene un sustento social, por consiguiente es reversible; es decir, si a través del lenguaje se construye asimétricamente a las personas en función del sexo, también a partir de él, se puede incidir en su desarticulación o deconstrucción. La mejor apuesta a esto es desde el ámbito educativo, escenario que según Bourdieu (2000), preside los procesos de dominación masculina, por lo que se considerará en el siguiente apartado.

Educación, feminismo, empoderamiento e igualdad sustantiva

La educación es la formación integral de una persona, comprende aprendizajes individuales y colectivos en distintos rubros, no tan solo de carácter cognitivo; se trata de un proceso que es permanente y debería potencializar todas las capacidades de los y las educandas, con ense-

ñanzas y formación, cuyo denominador común atendiera a un beneficio social, a una igualdad sustantiva entre hombres y mujeres.

Kant en el siglo XVIII comentaba que “el hombre (*las personas*) es lo que la educación hace de ella”; de conformidad con esta idea, la pauta de este apartado gira en torno a esto. Así, la educación no es la panacea en lo que se está denunciando, pero sin duda, es una aliada de vital importancia. En ello, hay una situación esencial con una disyuntiva:

Debido a que la escuela recibe a hombres y mujeres socializados en géneros masculino y femenino, esta puede jugar dos papeles: ayudar a reforzar, mantener, producir y reproducir los estereotipos de género o, ayudar a modificarlos y colaborar con su deconstrucción (Castillo & Gamboa, 2013, p. 2).

El segundo planteamiento es el que se debe abrazar, haciendo eco a los instrumentos internacionales y las políticas públicas del sistema educativo nacional. Además, es la mejor apuesta para forjar la igualdad de género, en tanto que a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje de cualquier asignatura, se llevan a la par procesos de socialización de género, entre todas las actrices y actores de la comunidad escolar.

En este sentido, se considera como imperativo focalizar la atención en la piedra angular que tutela las enseñanzas y los aprendizajes, a saber: el colectivo docente. Este sector es estratégico para incidir en la deconstrucción de sesgos de género en la comunidad estudiantil, siempre y cuando tenga una formación y/o capacitación en una educación con perspectiva de género, a partir de la cual, advierta las asimetrías sociales y plantee vías para su desarticulación:

Optar por la EPG (*educación con perspectiva de género*) lleva consigo una apuesta firme por la igualdad entre mujeres y hombres y por la educación integral, que vaya más allá de la adquisición de conocimientos y contribuya a la formación de ciudadanía crítica que sepa dar respuesta a las demandas del siglo XXI. Se trata de una propuesta pe-

dagógica que visibiliza el modo en que las mujeres son discriminadas e invisibilizadas, con el fin de evitar formas de opresión y discriminación. Para ello es necesario deconstruir estereotipos de género e ideas patriarcales presentes en la conciencia colectiva que conceden a las mujeres y niñas un lugar inferior [...]. La EPG reivindica la dignidad humana de las personas con independencia de su sexo. También combate y denuncia cualquier tipo de discriminación que sufran las niñas o mujeres, tanto a nivel privado como a nivel público. Se trata de visibilizar las desigualdades de género y ofrecer alternativas para combatir las. Además, esta propuesta educativa visibiliza los logros de las mujeres en la sociedad en general y en las distintas disciplinas en particular. Otro de los retos fundamentales es ofrecer alternativas de un lenguaje inclusivo e igualitario frente al lenguaje sexista (Martínez, 2020, pp. 30 y 31).

El conocimiento de una educación con perspectiva de género es garante, para que el profesorado tome conciencia de la desigualdad e inequidad que impera entre los hombres y las mujeres en cualquier contexto, tanto en el pasado, como en el presente. A partir de una sensibilización y bagaje cognitivo de esto, se augurarían acciones en pro de una igualdad sustantiva, de la mano de un empoderamiento femenino y la construcción de nuevas masculinidades. Esto no tan solo es necesario, sino urgente, considerando los altos índices de violencia de género que caracterizan al mundo todos los días, comenzando por los que se producen frente al ejercicio de un lenguaje sexista y misógino.

Vale la pena detenerse en dos acciones cruciales de una educación con perspectiva de género: el empoderamiento femenino y la deconstrucción de masculinidades hegemónicas o tóxicas; ambos son armas letales para erosionar la discriminación, invisibilización y violencia en el lenguaje.

En torno a lo primero, se subraya que el empoderamiento femenino es una cuestión individual en las mujeres, un aprendizaje propio, un proceso permanente que tiene que ver con el conocimiento y el ejer-

cicio de los derechos humanos y la adquisición de un poder, que da cuenta de una expropiación patriarcal que se ha experimentado. De esta manera, el empoderamiento es una “deconstrucción y resignificación de las estructuras patriarcales que han generado relaciones de desigualdad de las mujeres en relación con los hombres y en este proceso se logran construir nuevas formas de relacionarse, de ser y de compartir” (Orozco, 2017, p. 216).

En este marco, va un vínculo indisoluble entre empoderamiento y feminismo, en tanto que aquel tiene que ver con el acceso de las mujeres a los derechos humanos y este, particularmente, desde el siglo XVIII, ha sido la plataforma desde la cual, se ha logrado su ejercicio, a través de una lucha atroz que no ha terminado y que, en muchas ocasiones, ha tenido como saldo la pérdida de la vida de muchas feministas (Orozco, 2017).

Así, el feminismo, entendido como todo aquello que se opone a la subordinación de las mujeres, ha dado y continúa la batalla por el acceso de más de la mitad de la población a los derechos humanos, denunciando el patriarcado⁹ y encabezando acciones para su eliminación.

En torno a las nuevas masculinidades, estas también se consideran como fruto de una educación con perspectiva de género, en tanto que, a través de una formación educativa con este enfoque, de manera gradual, se propician modelos de convivencia familiar y social que tienden a la eliminación de las masculinidades tóxicas y/o hegemónicas.

Es oportuno precisar qué se entiende por masculinidad, sobre todo, para poder discernir, cómo la manufactura de los varones, a partir de una ausencia de una perspectiva de género, lesiona a los propios hombres y los derechos humanos de las mujeres:

La masculinidad [...] no es un hecho biológico, sino producto de una construcción social que debemos analizar de un modo relacional, ya que existe solo en contraste con la femineidad. La masculinidad no es estática ni atemporal, es histórica [...] es imprescindible que problematicemos la

⁹ De acuerdo con Subirats (1994) “la dominación de un género por el otro constituye la base de dominación de un orden social jerárquico que determina las posiciones de los individuos (*personas*) al margen de sus capacidades específicas. Este orden social jerárquico ha sido denominado patriarcado” (pp. 60 y 61).

masculinidad [...] como un dispositivo que produce y reproduce relaciones desiguales de poder (Escobar, 2021, p. 12).

En función de esto, se habla de una masculinidad tradicional, hegemónica o tóxica, la cual, en general presenta las siguientes características en los varones: “Ser proveedor, protector, autosuficiente, procreador, exitoso, omnipotente, despreocupado por el cuidado del cuerpo, sin capacidad de pedir ayuda, ni de reconocer la propia vulnerabilidad y sin capacidad de expresar ciertas emociones” (Escobar, 2021, p. 13). Así, esta definición genérica, de índole jerárquica “representa claras ventajas para los varones [...] quienes [...] gozan de un mayor dominio del espacio público, mayores concesiones para el ejercicio de la sexualidad, menor exigencia en las tareas domésticas y de cuidado” (Escobar, 2021, p. 13).

Como se deduce, la construcción de género masculina, se establece en franca oposición a la femenina y es la base del sistema patriarcal. Lozano-Verduzco (2017) analiza cómo esta socialización tradicional en los hombres, causa violencias contra las mujeres y hacia sí mismos:

Estas normas y reglas se convierten en mandatos que se incorporan en la construcción de la identidad de los hombres y los llevan a dañar a otras personas y que, sin percatarse, también llegan a doler y lastimarlos a ellos mismos. La sociedad en conjunto les prohíbe hacer cosas que tal vez desean hacer y les obligan a hacer otras que tal vez no quieren hacer. Aceptan el pacto patriarcal mediante acciones y silencios porque creen que les conviene, porque es lo que les han enseñado desde su infancia por diferentes medios: en su familia, la escuela, con sus amistades y a través de los medios de comunicación (p. 183).

La reversibilidad en los mandatos de género para los varones originaría un beneficio social enorme, cuyo saldo no solo serían mayores parámetros de igualdad para las mujeres, sino también una mejor calidad de vida para ellos; sin barreras sociales para expresar manifestaciones emotivas como el amor, la ternura, el miedo, la tristeza, la confusión, la vergüenza, la vulnerabilidad, etcétera.

En suma, con las nuevas masculinidades también se atiende a la desarticulación de la violencia de género ejercida por los hombres, porque esta se presenta como eje transversal en la edificación de una masculinidad tradicional; como ha quedado señalado, el ejercicio por excelencia de este tipo de violencia es justamente el medio que construye las identidades de género, a saber: el lenguaje.

Consideraciones finales

El lenguaje es un producto social y refleja lo que existe como sociedad, de tal suerte que “hace género” en la interacción cotidiana de las personas. En consecuencia, no soporta una auditoría de género, porque ésta no verifica una igualdad para hombres y mujeres en la expresión oral, escrita, gestual o iconográfica; más aún, para el mal llamado “sexo débil” humilla, discrimina, invisibiliza y violenta.

Sin embargo:

La lengua se recrea y transforma en la vida diaria, se crean nuevas palabras y maneras de usarla; no está dada de una vez y para siempre, cambia. Por ello, empeñarse en visibilizar las desigualdades e injusticias y nombrar lo marginal u oprimido mediante la lengua y el habla [...] es una tarea posible y deseable (Martínez, 2012, p. 43).

Frente a este escenario, se presenta una educación con perspectiva de género para abatir brechas, no tan solo lingüísticas, sino de todo tipo en el orden social; una formación educativa con “lentes de género” que, a partir de la individualidad y la colectividad, conozca y deconstruya asimetrías entre los hombres y las mujeres. Así, se propone una triada: conocimiento, conciencia y actuación.

Con nuevos aprendizajes, de la mano de un ejercicio feminista es posible transitar a un empoderamiento femenino y nuevas masculinidades, la historia ha sido un referente testimonial de ello. Hay un buen trecho recorrido, pero falta camino y “andar” en él; un primer paso es visibilizar la inequidad en el lenguaje para deconstruirlo.

Sí es factible, la lengua no es sexista para las personas que tienen una educación con perspectiva de género y han expropiado patriarcalmente los vocablos; tampoco para quienes tienen claridad en los instrumentos internacionales y nacionales que quieren materializar una igualdad sustantiva para las mujeres, a partir de un ejercicio pleno de los derechos universales y su aplicabilidad en la vida diaria.

Referencias

- Amnistía Internacional. (2021). *Los derechos de las mujeres en Oriente medio y norte de África siguen estancados*. Recuperado de: <https://www.es.amnesty.org/actua/acciones/mujeres-oriente-medio-norte-africa/> Fecha de consulta: 14 de enero del 2022.
- Brysk, A. (2017). Introducción: violencia de género y relaciones internacionales. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, Núm. 117, pp. 7-28. Recuperado el 17 de enero del 2022, de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r37872.pdf>
- Castillo, M. & Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. En *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 13. Núm. 1. Costa Rica: Universidad de Costa Rica, pp. 1-16.
- Chancel, L. (2021). (Coord.) (et al.). *Informe sobre la desigualdad global 2022*. Francia: UNDP. Recuperado de: [file:///C:/Users/Norma%20Guti%C3%A9rrez%20H/Downloads/Summary_WorldInequalityReport2022_Spanish%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Norma%20Guti%C3%A9rrez%20H/Downloads/Summary_WorldInequalityReport2022_Spanish%20(1).pdf) Fecha de consulta: 13 de enero del 2022.
- Delgado, G. (2017). Construcción social de género. En Delgado, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: UNAM.
- Gobierno de México (s/a). *¿Qué es la Agenda 2030?* Recuperado de: <https://www.gob.mx/agenda2030> Fecha de consulta: 12 de enero del 2022.
- Enciclopedia Concepto (2021). *Lenguaje*. Recuperado de: <https://concepto.de/lenguaje/> Fecha de consulta: 18 de enero del 2022.
- Escobar, J. C. (2021). (Coord.). *Construcción de masculinidades y su*

- relación con la salud integral*. Argentina: Ministerio de Salud.
- Fernández, A. M. (2012). Violencia, sexo, edad y refranero. *Desacatos*. Núm. 38, pp. 139-156. Recuperado el 19 de enero del 2022, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/desacatos/n38/n38a10.pdf>
- Galván, M. (24 de julio del 2021). *La otra pandemia: 13,631 mujeres huyeron por violencia de enero a mayo de 2021*. *Expansión política*. Recuperado de: <https://politica.expansion.mx/voces/2021/07/24/pandemia-historica-mexico-13631-mujeres-huyen-por-violencia>
Fecha de consulta: 17 de enero del 2022.
- Gutiérrez, N. (2016). Deconstrucción de asimetrías de género: una asignatura pendiente en la educación contemporánea. En González, A. & Gutiérrez, N. (Coords.). *Problemáticas contemporáneas de la educación en México. De la complejidad a Ayotzinapa*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas-PIFI.
- Instituto para la Mujer Zacatecana (INMUZA) (2004). Talleres de potencialización de la mujer. Zacatecas.
- Lampert, M. P. (2018). *Definición del concepto de “sexismo”: influencia en el lenguaje, la educación y la violencia de género*. Recuperado de: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26147/1/BCN_definicion_sexismo_FINAL.pdf Fecha de consulta: 20 de enero del 2022.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007). México: Cámara de Diputadas y Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf Fecha de consulta: 17 de enero del 2022.
- Ley de Igualdad Sustantiva entre Mujeres y Hombres de la Ciudad de México (2007). Recuperado de: <https://www.congresocdmx.gob.mx/media/documentos/fdf4ecf3b0a54e8ee1a4a07e039b7bb81b786807.pdf> Fecha de consulta: 20 de enero del 2022.
- Lozano-Verduzco, I. (2017). Trabajando para reeducar a los varones: la experiencia del trabajo grupal hacia la igualdad de género. En Delgado, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: UNAM.

- Martínez, D. M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. México: Universidad de Guadalajara.
- Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación* 82 (2), pp. 27-45. Recuperado el 21 de enero del 2022, de file:///C:/Users/Norma%20Guti%C3%A9rrez%20H/Downloads/3596-Texto%20del%20art%C3%ADculo-3365-1-10-20200204%20(2).pdf
- Murillo, J. (2018). *Guía para un uso no sexista del lenguaje*. Fundación ONCE. Recuperado de: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/novedades/GUIA.pdf> Fecha de consulta: 19 de enero del 2022.
- Organización de las Naciones Unidas. (s/a). Objetivo 5: *Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/> Fecha de consulta: 13 de enero del 2022.
- Organización de las Naciones Unidas. (s/a b). *Igualdad de género: por qué es importante*. Recuperado de: https://www.un.org/sustainable-development/es/wp-content/uploads/sites/3/2016/10/5_Spanish_Why_it_Matters.pdf Fecha de consulta: 14 de enero del 2022.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). Informe sobre género. *Una nueva generación: 25 años de esfuerzos a favor de la igualdad de género en la educación*. Francia: UNESCO.
- Orozco, N. G. (2017). Empoderamiento de las mujeres. Delgado, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: UNAM.
- Rocha, T. E. (2017). La socialización de género en el entorno familiar: un espacio crucial para generar cambios y promover la igualdad de género. En Delgado, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: UNAM.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*. 6, pp. 49-78. Recuperado el 21 de enero del 2022, de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.pdf>

Capítulo **3**

Función de la escuela en la prevención del ciberacoso

Josefina Rodríguez González

Introducción

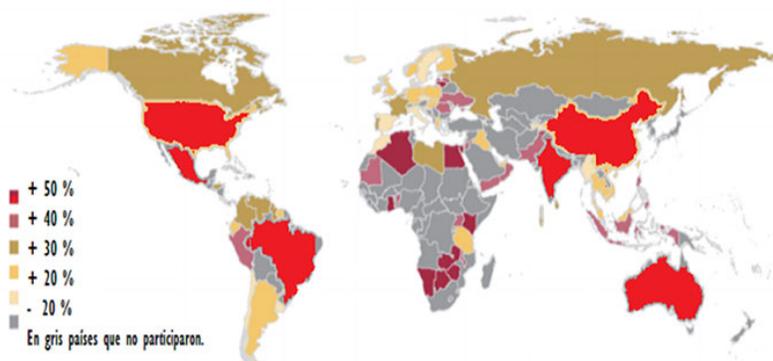
El objetivo trazado en el presente capítulo, es identificar las características del ciberacoso y la función que tiene la escuela para su prevención, partiendo del panorama de cómo se presenta el fenómeno en el mundo y en México, retomando algunas estadísticas de la violencia escolar y el acoso, a través de medios digitales, desde los informes de organismos internacionales y nacionales; posteriormente, se analizan los rasgos de las y los usuarios de internet, lo que permite un acercamiento al contexto de la problemática de la ciberviolencia. Lo anterior, sirve de preámbulo, para profundizar en sus características, principales riesgos y consecuencias asociadas a este tipo de prácticas; finalmente, se presentan algunas acciones que se pueden llevar dentro de las escuelas, para su prevención.

La violencia es una realidad que afecta a la sociedad en la actualidad, es un fenómeno multicausal presente en distintos espacios, entre ellos, los escolares; el tema es amplio, existiendo diversas formas de violencia que se dan dentro del aula, sus pasillos y alrededores de las escuelas, protagonizadas por estudiantes, docentes, personal administrativo e, incluso, con padres y madres de familia. Según la UNESCO (2018), casi un tercio de las y los adolescentes¹⁰ del mundo han sufrido acoso escolar, teniendo entre sus consecuencias, la merma en el rendimiento académico o en casos más graves, el abandono de los estudios. Lamentablemente, la violencia en las escuelas es una práctica que está lejos de estar aislada y se da de manera sistemática, en todas las regiones del mundo.

La ONG Internacional *Bullying* sin fronteras (2018), ofrece un panorama sobre el porcentaje de niñas, niños y adolescentes que sufren acoso escolar (ver Imagen 1). México ocupa el primer lugar mundial, seguido por Estados Unidos y China.¹¹

¹⁰ El informe considera como adolescentes a estudiantes de entre 11 y 18 años.

¹¹ En México 7 de cada 10 jóvenes padecen algún tipo de agresión en los entornos escolares, en Estados Unidos se contabilizan 6 de cada 10 y, en China, la estimación es de 5.8 de cada 10.

Imagen 1. Estadísticas mundiales de *Bullying*.

Porcentaje de niños y adolescentes que han sufrido acoso escolar o bullying en sus escuelas. 2017/2018

Fuente: *Bullying sin fronteras* (2018).

En México, se habla de unos 28 millones de estudiantes, ubicados en nivel básico (primaria y secundaria), que sufren algún tipo de agresión en su escuela; la gravedad del caso se hace notoria, al comparar estos datos que equivalen a la población de cuatro países: Portugal, Bélgica, Uruguay y Chile. Además, se asegura que por el contexto de violencia que se vive en el país, este tipo de prácticas comienza a ser bien vista por adolescentes, niñas y niños, lo que coadyuva en la elevación de los índices de violencia y acoso entre pares en las escuelas.

Estadísticamente, el fenómeno se observa de la siguiente manera: 7 de cada 10 niñas o niños sufren todos los días de algún tipo de acoso, 85 % suceden en la escuela, el 80 % de estos casos no son reportados al profesorado y el 60 % de los acosadores o acosadoras tendrán al menos un incidente delictivo en la edad adulta (*Bullying sin Fronteras*, 2021). Además, en promedio “1 de cada 2 jóvenes que sufren acoso nunca se lo cuentan a nadie, bien sea por miedo, vergüenza o falta de confianza en los sistemas de apoyo” (Hackett, 2016, párrafo 7).

La violencia escolar no solo integra golpes o maltrato físico, esta categorización incluye la violencia sexual, verbal, exclusión social, psicológica y la ciberviolencia, tema en el que se enfocará en este apartado. La ciberviolencia o ciberacoso es un problema en crecimiento, que afecta a 1 de cada 3 niñas o niños en el mundo, las víctimas de este tipo

de agresiones tienen una alta probabilidad de sufrir autoestima baja, problemas de salud, adicciones y, en caso más graves, hasta quitarse la vida (Naciones Unidas, 2019).

El ciberacoso no es un problema que afecte de manera exclusiva al alumnado; el colectivo docente, también es víctima de este tipo de agresiones, con distintas variantes. Un panorama de la situación de la violencia ejercida hacia él o la docente, se encuentra en el estudio de Kopecký & Szotkowski (2017), quienes afirman que en los últimos años, ha existido un crecimiento en el número de casos de ciberataques de manera única o repetida hacia el profesorado por parte de su alumnado, pero también, de las madres y padres de familia, de acuerdo con investigaciones que se han realizado en Europa, Estados Unidos y otros países.

Según el informe 2019-2020 de la Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza (ANPE) de España, 1,594 docentes solicitaron apoyo al organismo, el 16 % están relacionados con ciberacoso, 11 % de alumnado hacia profesorado y 5 % de padres y madres de familia al colectivo docente. Entre los factores que se asocian al aumento de este tipo de agresiones es la puesta en marcha de la educación a distancia, a consecuencia de la situación sanitaria y de confinamiento que se dio en el mundo, durante el 2020 y 2021 por el brote del SARS-CoV-2, que trajo consigo el aumento en la comunicación con los tutores y las tutoras por medios digitales (ANPE, 2020, s/p).

El ciberacoso, cuya vía de agresión utiliza medios electrónicos e internet, se asocia al uso y apropiación que estas herramientas han tenido en la sociedad, durante las últimas décadas. Para abril del 2021, se estima que en el mundo hubo alrededor de 4.700 millones de usuarias y usuarios de internet, que representaron el 60 % de la población, es decir, 6 de cada 10 personas; este porcentaje ha ido en aumento año con año. Otro aspecto relevante para rescatar, son las usuarias y los usuarios de redes sociales en el mundo, el cual, se estima sobre unos 4.33 mil millones, es decir 53 %, lo que indica que más de la mitad interactuamos o tenemos perfil en alguno de estos medios (We are social, 2021).

Al 2020, en México se contabilizan 84.4 millones de usuarias y usuarios, lo que representa el 76.3 % de la población de 6 años o más, la principal actividad en línea es acceder a redes sociales, seguida de la

mensajería instantánea y el correo electrónico. El 91.4 % utiliza redes sociales a diario, la de mayor uso es *WhatsApp* (91 %), seguida de *Facebook* (81.9 %) (Asociación de internet, 2021).

En la actualidad, más del 50 % de las niñas, niños y adolescentes tienen un dispositivo propio, ya sea teléfono inteligente o tableta, en una proporción similar cuenta con más de dos dispositivos para mantenerse conectado o acceder a internet. Con respecto a las tutoras o tutores, el 47 % no usa o no sabe qué es un sistema de control parental, además 23 % tampoco establece límites de uso en los dispositivos que emplean sus hijos e hijas, a pesar de tener la conciencia e indicar entre sus principales temores es que puedan sufrir acoso de una persona adulta, sufrir ciberviolencia por otras u otros menores de edad o que compartan videos o fotos que buscaban ser privados (Asociación de Internet, 2021a). Sus miedos están fundamentados, debido a que el acoso a través de internet ha ido al alza durante los últimos años, en el año 2020, 29.2 % de las mujeres que usaron internet fueron víctimas de ciberacoso, aunque, en menor medida con un 22.2 %, los hombres también han sufrido de este tipo de agresiones.

Lo anterior, resalta la importancia de educar a las y los jóvenes y a la población sobre la protección de datos personales y de la identidad digital, dos elementos que forman parte de las competencias digitales, que deben poseer docentes, alumnado, madres y padres de familia, a lo que se suma la capacidad digital de los centros educativos.

Ciberacoso sus principales características

Las agresiones que utilizan los medios digitales para su perpetración, han dado lugar a distintas acepciones dentro de la literatura, entre los que se encuentran el ciberacoso, acoso cibernético, *bullying* electrónico, *e-bullying*, acoso *online* y *Cyberbullying*, este último es el más popular.

El acoso cibernético o ciberacoso, es “un acto intencionado ya sea por parte de un individuo o un grupo, teniendo como fin el dañar o molestar a una persona mediante el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en específico el internet” (INEGI, 2020, p. 2); por sus características, según Orjuela y colaboradores (2013), retoma

elementos básicos del acoso escolar: intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder, añadiendo la peculiaridad que se produce a través de las TIC.

En el ciberacoso estas características tienen matices propios derivados de la naturaleza de los dispositivos o tecnologías utilizadas. Por ejemplo, la repetición ya no consistirá en agredir a un niño o niña varias veces, basta con subir una sola vez una imagen indeseada a una red social y que la ven varias personas. La repetición se producirá cada vez que se vea esa imagen, se comparta o los comentarios abusivos que la puedan acompañar” (Orjuela *et al.*, 2013, p. 22).

Por otra parte, el ciberacoso entre pares de estudiantes, se ha visto como una extensión del acoso escolar, ya que:

Ahora existe la posibilidad de que un joven sufra acoso tanto en el colegio como en el coche familiar o en su casa, estando él solo en su cuarto e incluso ante la presencia de sus padres o tutores, sin que estos adultos se den cuenta” (Hackett, 2016, párrafo 6).

En este sentido, el *ciberbullying* que aplica un escenario virtual, trasciende al tradicional:

Puede ser ejercido, padecido y presenciado desde cualquier lugar y en cualquier momento. El hecho de que ciberbullying se desarrolle on-line o usando el teléfono móvil conlleva una invasión del espacio personal de la víctima. incluido el hogar. Es un problema que impregna todos los ámbitos de nuestra vida y nuestra convivencia. A esta característica que alude al alcance del ciberbullying es a lo que se le conoce como 24/7, que hace referencia a que el potencial de agresión o victimización es de 24 horas los 7 días a la semana (Del Rey *et al.*, 2010, p. 11).

Por las posibilidades de interacción que ofrecen las TIC, existen distintas formas, mediante las cuales se realiza el ciberacoso, que van desde “mensajes de texto, acoso telefónico, fotografías, videos, sesiones de chat, programas de mensajería instantánea y páginas web” (Smith, 2006, p. 2). Al mismo tiempo, hay variedad de dispositivos para su realización, fijos y portables “que se concretan en teléfonos móviles, ordenadores de sobremesa o portátiles, consolas, consolas portátiles, etc.; diferentes canales (Internet y telefonía móvil); y diferentes aplicaciones (redes sociales, mensajería instantánea, chat, *e-mail*, páginas web de contenidos audiovisuales, videojuegos, SMS, MMS, etc.) (Del Rey *et al.*, 2010, p. 14).

Por otra parte, en la actualidad, existe una serie de variantes del ciberacoso, entre las que destacan: el *sexting*, *grooming*, ciberodio, *shaming*, *stalked* y la ciberviolencia de género, del que se desprende el cibercontrol o control virtual, la cibermisoginia y la ciberviolencia simbólica, aunque también, se pueden mezclar diversos tipos de ciberagresiones y medios digitales para su ejecución.

Los tipos de ciberacoso se concentran en la violación de la intimidad, mediante la filtración de imágenes íntimas sin consentimiento; sembrar rumores falsos o difamar, los propósitos se orientan en dañar la reputación o avergonzar a la o las víctimas, con declaraciones dañinas, crueles, publicando dichos materiales en línea; asechar o espiar la actividad virtual, los fines puede ser diversos, desde controlar o entrometerse en la vida personal; usurpación de identidad o crear perfiles falsos, haciéndose pasar por otra persona, publicando y/o enviando material que dañe a la víctima o la haga quedar mal; denigrar; mediante mensajes que humillan o ridiculizan, en los que se integran la filmación de actos de violencia como golpes, gritos o persecuciones; acosar y amenazar; mediante distintos medios y formas con el fin de intimidar. Este tipo de actos puede escalar a grados de violencia desde física, sexual o letal (Instituto de las Mujeres del Distrito Federal (IMDF), 2016).

Entre los factores que permiten el ciberacoso, según Del Rey y colaboradores (2010) están el anonimato, favoreciendo a la persona agresora por las posibilidades que ofrecen las TIC de encubrir la identidad de quien comete el acto y afectando aún más a la víctima, al no saber

de quién se trata, sin embargo, “la mayoría de los episodios de *ciberbullying* se desarrollan entre personas que se conocen y con las que se mantiene un cierto grado de convivencia [...] muchos de estos episodios suelen ser continuación de otros perpetrados en la convivencia directa” (p. 11).

Le sigue lo privado versus lo público, las agresiones pueden darse entre dos personas desde lo privado, donde solo la persona agresora y la víctima son las protagonistas. En las situaciones de acoso público hay más participantes, más personas espectadoras, siendo más habitual esta última modalidad, por las características del medio en el que se transmiten (telefonía móvil o internet) (Del Rey *et al.*, 2010). Reiteración e intencionalidad; en la primera se repite por la prolongación de la agresión hacia la o el afectado, esto se debe a:

La facilidad de distribución y copia de los archivos digitales propias de las TIC, posibilita, por ejemplo, que subir *on-line* un único vídeo o imagen puede suponer un caso de *ciberbullying* continuado por la potencialidad de acceso masivo a dicha información ofensiva. El agresor puede realizar la acción una sola vez mientras que la víctima lo recibirá de forma continuada (Del Rey *et al.*, 2010, p. 12).

La prolongación de la agresión permanece, porque una vez guardado el archivo o compartido, este se podrá replicar infinidad de veces en el momento o tiempo después, haciendo que una agresión resurja en momentos posteriores; finalmente, la intencionalidad, refiere a que la agresión se causa a pesar de no tener ese fin, “en muchas ocasiones una acción no malintencionada, como puede ser una broma, puede resultar profundamente incómoda u ofensiva para el interpelado” (Del Rey *et al.*, 2010, p.13), esto es tangible en fotografías, videos o comentarios que por el hecho, dañan a quien o quienes los protagonizan, haciéndoles quedar en ridículo ante las y los demás.

Al igual que el acoso tradicional, se definen los roles que pueden darse en el ciberacoso (ver Gráfico 1), siendo un reflejo de los papeles que surgen de la violencia escolar tradicional, pero con distintos mati-

ces, ya que, son mediados por la tecnología, convirtiéndose en muchas de las ocasiones en extensión del acoso escolar, aunque también, existe la posibilidad de darse de uno a uno (persona agresora-víctima).

Gráfico 1. Roles del ciberacoso.



Fuente: elaboración propia a partir de las aportaciones de Del Rey y colaboradores (2010).

En este contexto, la audiencia juega un rol relevante, porque pueden convertirse en personas colaboradoras, “hay personas que sin ser agresores o víctimas pueden verse implicadas de forma indirecta ya sea apoyando o reforzando a los agresores o, por el contrario, intentando ayudar a la víctima” (Del Rey *et al.*, 2010, p. 14). Las consecuencias identificadas en las víctimas de ciberacoso y de las y los ciberagresores, se pueden observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Consecuencias de las cibervíctimas y características de los ciberagresores.

Cibervíctimas	Ciberagresores
Sentimientos de ansiedad	Desconexión moral
Depresión	Falta de empatía
Ideación suicida	Dificultades de acatamiento de normas
Estrés	Conducta delictiva
Miedo	Ingesta de alcohol y drogas
Sentimientos de indefensión, nerviosismo, irritabilidad.	Problemas por su comportamiento agresivo
Dificultades para concentrarse que afectan el rendimiento escolar	Dependencia de las tecnologías
Baja autoestima	Absentismo escolar
Falta de confianza en sí mismos	
Sentimientos de ira y frustración	
Somatizaciones	
Trastornos de sueño	

Fuente: Garaigordobil, 2011. Cit. por Orjuela *et al.*, 2013, pp. 27 y 28.

En este sentido, el “ciberacoso puede constituirse en una forma de victimización delictiva que puede derivar en daños morales, psicológicos y económicos e incluso en la intención de las víctimas de terminar con sus vidas” (INEGI, 2020, p. 2), teniendo en muchas de las ocasiones, efectos más perversos y negativos que el acoso tradicional para las personas que lo padecen. Esto se debe, principalmente, por la extensión a lo público y la permanencia que las agresiones pueden tener en la víctima, al quedar en la red expuestos los comentarios, fotografías y videos de las y los ciberagresores, siendo posible su reproducción y compartir la información, una y otra vez.

A lo anterior, se suma lo complicado que es el control en la circulación de este tipo de mensajes; los perfiles falsos, en los que se pueden ocultar la identidad de las y los agresores, además del “desconocimiento de las repercusiones de las acciones que se realizan en la web y la continua accesibilidad (24/7), entre otras, contribuyen a la indefensión, el sufrimiento y la escasa capacidad de reacción ante este tipo de problemas” (Del Rey, 2010, p. 15).

Función de la escuela para la prevención

Las instituciones educativas tienen un papel central en la prevención del ciberacoso, educando a los niños, niñas, jóvenes, padres, madres de familia y docentes (tanto en formación, como en activo), sobre cuáles son las características de este tipo de agresiones por internet, los tipos que existen, cómo prevenirlos y saber qué hacer en caso de padecerlo, ya que, es importante reconocer que, buena parte de estas agresiones, se dan principalmente fuera de la escuela (Smith, 2006).

Entre los factores centrales que se consideran necesarios implementar dentro de las escuelas, para prevenir, detectar y actuar sobre el ciberacoso están: la competencia digital, el plan de educación en seguridad informática y, el plan de seguridad de los equipos informáticos (Sánchez, *et al.*, 2015); todo ello, en armonía entre las y los sujetos centrales del proceso educativo (personal administrativo, docentes, alumnado, padres y madres de familia). El primer punto, la competencia digital, debe fomentarse en el y la docente, el alumnado y ahora, se habla de la competencia digital de los centros educativos (INTEF s/a).

La competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet (European Parliament and the Council, 2006, citado por INTEF, 2017 p. 12).

Este enfoque tendrá que enriquecerse con acciones de prevención, educando a los niños, las niñas y jóvenes, para que reconozcan y manejen situaciones de empatía, asertividad, pensamiento crítico, evalúen las consecuencias de este tipo de actos y desarrollen competencias de autoprotección en entornos digitales (ver Tabla 2), en virtud de que las interacciones mediante internet forman parte de su vida diaria, siendo importante el tema, para no convertirse en víctimas o personas generadoras de este tipo de agresiones (Chaux, 2012. Cit. por Orjuela *et al.*, 2014), reconociendo

que el alumnado tiene un rol central, al ser sujeto activo en la sociedad, que pueden ayudar a prevenir situaciones de ciberacoso.

Tabla 2. Elementos para prevenir situaciones de ciberacoso.

<p>Empatía</p> <p>Hace referencia al reconocimiento de las emociones de los demás. Es frecuente que los agresores tengan poca capacidad de empatía.</p>	<p>Pensamiento Crítico</p> <p>Capacidad de analizar y cuestionar la realidad y las creencias para plantear soluciones y tomar decisiones de manera autónoma.</p>
<p>Asertividad</p> <p>Capacidad para expresar necesidades, emociones, intereses y opiniones de manera respetuosa, clara y no agresiva. No solo importante para la víctima sino también para que los testigos u observadores comuniquen las agresiones.</p>	<p>Evaluación de consecuencias</p> <p>Evaluar las consecuencias de sus comportamientos, teniendo en cuenta los efectos que pueden tener para sí mismos y para las demás personas tanto a corto como a largo plazo.</p>
<p>Competencias de autoprotección</p> <p>Conocimiento de los riesgos que tienen las tecnologías de la información y la comunicación y cómo responder a ellos, también el desarrollo de aptitudes de alfabetización digital y mediática para aumentar la confianza en el mundo digital.</p>	

Fuente: Chauv, 2012. Cit. por Orjuela *et al.*, 2014 p. 29.

En este sentido, la educación y acciones de las escuelas no solo deben ser en el desarrollo de aptitudes de alfabetización digital en el alumnado, sino en las formas de manejar las emociones y relacionarse en sus interacciones en la web.

El Plan de Educación en Seguridad Informática, va orientado en Integrar una política de formación permanente al interior de la escuela, tanto para profesores y profesoras como alumnado, “que ayude a conocer todos los conceptos relacionados con los riesgos en la red, sus consecuen-

cias y la forma de actuar frente a estos peligros (Sánchez, *et al.*, 2015, p. 6). Este punto se vuelve una prioridad para las instituciones educativas, dada la excesiva publicación de fotografías o información privada, que en muchas de las ocasiones los niños, niñas y jóvenes comparten, principalmente, en redes sociales, sin ser conscientes de los problemas que este tipo de prácticas pueden tener en su vida. En razón de esto, toma fuerza que los alumnos y las alumnas conozcan las diversas formas de ciberacoso a las que se pueden enfrentar cuando no se tiene cuidado sobre la protección de sus datos y su identidad digital en la web, y con ello, generar acciones de prevención a este tipo de ataques cibernéticos.¹²

El Plan de Seguridad de los Equipos Informáticos está relacionado con acciones para la protección de los sistemas de cómputo de la institución, estableciendo normas de seguridad y aprovechamiento de los equipos en *software* y *hardware*, como el mantenimiento preventivo y correctivo del equipo de cómputo, que garanticen el funcionamiento e integridad de la información; la revisión constante de las instalaciones de redes y eléctricas, incluir programas antivirus y de protección, contar con reglas de uso del equipo e identificación de usuarias y usuarios.

Por otra parte, las y los administradores y autoridades, deben “ofrecer a la sociedad y a la escuela las herramientas legislativas y las indicaciones para la prevención e intervención efectivas” (Orjuela *et al.*, 2014, p. 30). Lamentablemente, en muchos centros escolares, no se cuenta con protocolos, formando lagunas sobre cómo se debe actuar ante las y los responsables o quien lo padece.

Algunas prácticas de riesgo asociadas al ciberacoso, por el intercambio de información, principalmente, en redes sociales (ver Tabla 3), han servido de base para determinar las acciones para su prevención y sobre las cuales, la escuela debe educar a los niños, niñas y jóvenes, disminuyendo los riesgos de ser víctimas de este tipo de agresiones, lo que obliga que dicha información también sea del conocimiento de docentes, padres y madres de familia, para actuar en conjunto y reforzar las acciones de alfabetización digital en competencias de autoprotección.

¹² Para profundizar en el tema, puede consultar la siguiente página web <https://www.welivesecurity.com/la-es/2019/11/18/educacion-seguridad-informatica-deberia-incluirse-educacion-formal/> que integra información sobre educación en seguridad informática, en la que es posible bajar algunos manuales y aspectos que son de ayuda en las acciones de educación y ciberseguridad.

Tabla 3. Acciones para la prevención del ciberacoso y protección de la identidad digital.

1. No entrar en una dinámica de contestación y envío de mensajes	Aunque se reciban correos ofensivos y lesivos no es recomendable entrar en una dinámica de contestación y envío repetido de mensajes, ya que puede dar lugar a luchas en línea que podrían concluir en acoso y hostigamiento repetido hacia un sujeto.
2. Usar reglas de netiqueta	Cuidar la forma de comunicar los mensajes y no usar lenguaje soez e insultante, respetando la privacidad de las personas y no intentar saber más de lo que nos quieren mostrar para evitar invadir su intimidad.
3. Evitar expandir rumores o información de fuentes no confiables	Evitar la extensión de rumores o de cotilleo sobre otras personas ya que daña su reputación y puede provocar difamación, algunas de estas prácticas son el <i>gossip</i> o <i>informers</i> ¹³ donde no se revela la identidad del informante.
4. No compartir información personal o fotos comprometedoras	No compartir o difundir información y/o imágenes personales comprometedoras, que puedan dañar en un futuro la reputación o servir como elemento para la extorsión.
5. Proteger la identidad digital	Cuidar nuestros datos personales, tener contraseñas seguras y no compartirlas con otros para proteger la intimidad y privacidad. No dar <i>clicks</i> en enlaces, correos o ficheros adjuntos sospechosos.
6. Perfiles falsos y/o desconocidos	Evitar confiar en desconocidos en línea, por la facilidad que existe de crear una identidad falsa en la web, así como, tener premisas de las características de los perfiles falsos.
7. Controles antivirus	Conocer e instalar programas antivirus que ayuden a cuidar su información y proteger sus datos.
8. Informar a la familia y amigos cercanos	Informar a la familia cuando existan situaciones incómodas o molestas, provocadas por las personas con las cuales interactuamos en internet y que tengan conocimiento de nuestras relaciones en internet.
9. Informar a la familia y amigos cercanos	Informar a la familia cuando existan situaciones incómodas o molestas, provocadas por las personas con las cuales interactuamos en internet y que tengan conocimiento de nuestras relaciones en el ciberespacio..

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Grupo de trabajo de la Guía Clínica de ciberacoso para profesionales de la salud.

¹³ Este tipo de fenómeno se ha dado en diversas partes de mundo, con jóvenes universitarios, se refiere a foros de cotilleos o chismes y maledicencias que se generan sobre otros compañeros o compañeras, algunas se han realizado mediante *Facebook*, en donde se pueden dejar comentarios de cualquier tipo como, burlas, relaciones ente parejas, rumores, por solo mencionar algunos ejemplos.

Los elementos anteriores permiten contar con un marco sobre qué acciones son correctas realizarlas en internet y cuáles no son adecuadas, formando un punto de partida no solo para alumnos y alumnas, sino para docentes, madres y padres de familia, que puedan ayudar a entender cómo actuar ante las situaciones de ciberviolencia y de protección de su identidad digital.

El internet, como un derecho humano y, los derechos humanos trasladados al internet, han dado paso a los diez derechos y principios de internet, que son aplicables a cualquier ciudadano o ciudadana del mundo (Naciones Unidas, 2015). En el entorno escolar, también se han propuesto los derechos de internet (Ver Tabla 4), que todo alumnado debe conocer y ejercer (Sánchez, *et al.*, 2015a), los cuales, son importantes retomarlos en su formación, haciendo conciencia de ellos, como medio para prevenir acciones que puedan llegar a dañarlos.

Tabla 4. Declaración de los derechos en internet.

Tengo el derecho	<ul style="list-style-type: none"> • De sentirme seguro y estar seguro en internet. • De explorar, aprender y disfrutar de todo el contenido dirigido a mí en internet. • De guardar en secreto toda la información sobre mí. • A no ser molestado o acosado por los otros. • De ignorar los correos y los mensajes de personas que no conozco o en las que no confío. • De no llenar formularios o responder preguntas que encuentro en internet. • De pedir ayuda a mis padres o a un adulto. • De informar sobre cualquier persona que pienso estar actuando de forma rara o que hace preguntas extrañas. • De no sentirme culpable si, mientras utilizo Internet, aparecen cosas molestas en la pantalla. • De que la gente me respete en internet.
------------------	---

Fuente: Sánchez, *et al.*, 2015^a, pp. 18 y 19.

La función de la escuela, siempre tendrá que soportarse en la familia del alumnado. Los padres y madres de familia, al igual que el estudiantado y profesorado tienen que aprender a utilizar de forma segura y eficaz internet, “conocer y comprender bien esta herramienta para poder entender los riesgos que conlleva y guiar... (a sus) hijos/as en su exploración” (Sánchez, *et al.*, 2015b, p. 4), es un área de oportunidad que puede ayudar a fomentar el diálogo y la comunicación entre padres/madres, hijas e hijos, conociendo los beneficios de las herramientas informáticas, pero también de los peligros a los que se pueden enfrentar (ver Tabla 3). La familia tiene un rol muy importante para dar soporte moral y apoyar a quien padece ciberacoso, frenando y previniendo daños más graves.

Además, los padres y madres de familia tendrán que establecer normas al interior del hogar, en el uso y manejo de dispositivos. Determinar horarios y vigilar las actividades que realizan sus hijos e hijas en internet, puede ayudar a disminuir riesgos de ataques y padecer trastornos de salud, por el uso excesivo del celular o la computadora.

Conclusiones

Las cifras que ofrecen organismos internacionales y estudios en el país, permiten obtener un panorama del fenómeno del ciberacoso, un problema que lamentablemente va en aumento y permanece, por la integración de las tecnologías a la vida cotidiana. Hoy, internet bajo sus dinámicas, imprime la necesidad que las escuelas, no solo alfabeticen a los niños, las niñas y jóvenes en la lectura y escritura, o que, adquieran conocimiento sobre hechos históricos, aspectos matemáticos, entre otros; ahora, la escuela tiene la función de impulsar una alfabetización digital, como parte de la formación del alumnado, para enfrentar los retos y demandas de la vida actual.

Son las competencias de autoprotección en las que se concentra el papel central que tienen las escuelas, como medio que permita al alumnado tener conocimiento de los riesgos de las TIC. Por ello, es primordial que los y las docentes conozcan del tema, para poder transmitir acciones de prevención al alumnado; lo mismo, los padres y madres de familia,

quienes juegan un rol central, pues son ellos y ellas corresponsables en la formación de sus hijos e hijas, siendo el hogar donde permanecen por mayor tiempo y donde más horas pasan conectados a internet, ya sea para socializar o realizar tareas; por ello, establecer normas básicas, sobre la utilización, el tiempo de uso y la supervisión son fundamentales.

Por la relevancia del tema, diversas instituciones educativas han tomado cartas en el asunto, siendo posible localizar vasta información en la web, que permite a las escuelas interesadas formarse en el tema. En este sentido, el presente capítulo se construyó con este fin, esperando sirva como punto de partida a las escuelas, docentes, alumnado, padres y madres de familia interesados en implementar acciones para prevenir el ciberacoso y saber cómo actuar, cuando se es víctima de este tipo de ataques cibernéticos.

Referencias

- Asociación de internet mx (2021). 17° Estudio sobre los Hábitos de los usuarios de internet en México 2021.
- Asociación de internet mx (2021). Estudio sobre ciberseguridad en empresas, usuarios de internet y padres de familia en México 2021.
- Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza (ANPE) (25 de noviembre 2020). Informe del Defensor del Profesor 2019-2020. https://documentos.anpe.es/defensor/Informe_Defensor_2019-2020.pdf
- Bullying sin fronteras (15 de abril, 2021). Bullying. México. Estadísticas 2020/2021. ONG Bullying Sin Fronteras. Obtenido de: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/bullying-mexico-estadisticas-2017.html>
- Castaño, J. & Weikert, L. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España. *La capacidad digital de los centros educativos de España. Muestra representativa a través de SELFIE. Educación Primaria* (CINE-2011 1), EUR 30442 ES, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, 2021, ISBN 978-92-76-25272-6, doi:10.2760/346765, JRC122421.
- Del Rey, R., Flores, J., Garmendia, M., Martínez, G., Ortega, R., & Tejerina, O. (2011). *Protocolo de actuación escolar ante el ciberbullying*. Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

- Grupo de trabajo de la Guía Clínica de ciberacoso para profesionales de la salud (2015). Guía clínica de ciberacoso para profesionales de la salud. Plan de confianza del ámbito digital del Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Hospital Universitario La Paz, Sociedad Española de Medicina del Adolescente, Red.es.Madrid.
- Hackett, (2016). *El ciberacoso y sus consecuencias para los derechos humanos*. Crónica ONU. Obtenido de: <https://www.un.org/es/chronicle/article/el-ciberacoso-y-sus-consecuencias-para-los-derechos-humanos>.
- Instituto de las Mujeres del Distrito Federal (2016), *Programa anual PAIMEF 2016: CDMX ciudad segura y amigable para las mujeres y las niñas*. México: SEDESOL, Indesol.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021). Módulo sobre el ciberacoso (MOCIBA, 2020). https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/mociba/2020/doc/mociba2020_resultados.pdf
- Kopecký, K. & Szotkowski, R. (2017). Specifics of Cyberbullying of Teachers in Czech Schools – A National Research. *Informatics in Education*, 2017, Vol. 16, No. 1. Pp.103–119.
- Naciones Unidas (2015). Carta de derechos humanos y principios para internet. Obtenido de: https://derechoseninternet.com/docs/IRPC_Carta_Derechos_Humanos_Internet.pdf
- Naciones Unidas (5 de febrero 2019). Internet un sitio sin bondad para los jóvenes. Obtenido de: <https://news.un.org/es/story/2019/02/1450561>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2018). Nuevos datos revelan que en el mundo uno de cada tres adolescentes sufre acoso escolar. Obtenido de: <https://es.unesco.org/news/nuevos-datos-revelan-que-mundo-cada-tres-adolescentes-sufre-acoso-escolar>
- Orjuela, L.; Cabrera, B.; Calamaestra, J.; Mora, J. & Ortega, R. (2013). *Informe Acoso Escolar y Ciberacoso. Propuestas para la Acción*. Madrid: Save the Children. España: Save the Children y Gobierno de España.
- Sánchez, F.; Barroso, T.; Álvarez J.; Martín, J.; Pérez, A.; Fernández, J. & Recio, J. (2015). *Guía para profesorado y centros escolares. Plan de prevención del ciberacoso y promoción de la navegación segura en centros escolares*. Junta de Castilla y León: España.

- Sánchez, F.; Barroso, T.; Álvarez J.; Martín, J.; Pérez, A.; Fernández, J. & Recio, J. (2015a). *Guía de los alumnos. Plan de prevención del ciberacoso y promoción de la navegación segura en centros escolares*. Junta de Castilla y León: España.
- Sánchez, F.; Barroso, T.; Álvarez J.; Martín, J.; Pérez, A.; Fernández, J. & Recio, J. (2015b). *Guía de la familia. Plan de prevención del ciberacoso y promoción de la navegación segura en centros escolares*. Junta de Castilla y León: España.
- Smith, P. (2006). *Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela*. Presentado en el congreso Educación Palma de Mallorca.
- We are social (2021). Digital 2021 Global Overview Report. Obtenido de: <https://wearesocial.com/uk/blog/2021/01/digital-2021-the-latest-insights-into-the-state-of-digital/>
- Instituto Nacional en Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente octubre 2017. Ministerio de Educación, Gobierno de España e INTEF: España.
- Instituto Nacional en Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) (s/a). Competencia digital Educativa. Obtenido de: <https://intef.es/formacion-y-colaboracion/competencia-digital-educativa/>

Capítulo **4**

El acoso laboral en el ámbito educativo, una manifestación violenta disfrazada de interacción social

Beatriz Marisol García Sandoval

La complejidad de mobbing y su alcance

El acoso laboral se ha convertido en uno de los temas más recurrentes en materia de investigación, debido a que esta práctica es más común de lo que se puede pensar. En la interacción de las relaciones cotidianas, al interior de un centro de trabajo, se han llegado a ver con cierta resignación, las llamadas de atención en público en tono agresivo, los tratos verbales soeces, los descalificativos por incompetencia laboral, incluso, la negación de permiso, para atender situaciones de salud o familiares (Alzate, 2021).

Estas prácticas que se han asumido como comunes, no han permitido advertir las consecuencias y, con ello, la profundidad que este tipo de trato cotidiano afecta a quien padece esta condición. Y, a esto se suma que, ante el desconocimiento de las implicaciones legales de este tipo de relaciones, provoca que quien las padece normalice progresivamente el trato del que es objeto, justificando esas actitudes, ya sea porque “son parte de su personalidad” o porque asume que, en esa relación de desventaja, no puede hacer nada, para que su situación deje de estar disminuida de manera tan significativa.

Mobbing, palabra de origen inglés, proveniente del verbo *to mob* (Toselli, Grassis & Ferrer, 2007), que traducida significa, multitud de personas desordenadas que atacan, con la finalidad de ocasionar violencia, es una categoría de análisis que se ha aplicado en investigaciones orientadas a examinar el fenómeno del “psicoterror laboral u hostigamiento en el lugar de trabajo” (Capmany, 2013, p. 13), que con el paso de los años, se le ha traducido al español como acoso laboral, profesional, o moral (Fernández, 2002).

Al mobbing, también se le ha relacionado cercanamente con el estrés en el trabajo, sin embargo, esta condición emocional no tiene que ver solamente con una carga laboral significativa, sino que, tiene una relación directa con el rendimiento y/o con el entorno en el que se desarrolla, reconociendo su origen “en las relaciones interpersonales” (Aramburu, 2002, p. 338); y, es debido al deterioro evidenciado en esas interacciones, que el clima social afecta al clima laboral y provoca efectos negativos que se visibilizan en la fractura de la cohesión, también

reduce la colaboración y disminuye la cantidad y la calidad del trabajo, debido, primordialmente, a las distorsiones ocasionadas en la articulación de *feedback*¹⁴ y de comunicación (de Rivera, 2013).

Este complejo problema, conduce a tratar de comprender los conflictos que se producen como resultado de las interacciones sociales manifestadas en los centros laborales, lo que lleva a advertir planteamientos que desde la psicología, se han hecho para interpretar esta tendencia social; un ejemplo de ello es la forma como Ovejero (2005) explica, la trama tejida al interior del *mobbing*:

Es el actual narcisismo postmoderno, lo que hace que el *mobbing* se haya convertido en un fenómeno frecuente y haya facilitado que ciertas personas con problemas psicopatológicos especiales (narcisismo extremo, envidia profunda, inmadurez emocional, fuertes complejos de inferioridad y la consiguiente necesidad de sobresalir sobre los demás y de demostrar continuamente una superioridad que no tienen y unos valores de que carecen, etc.) encuentren el terreno favorable para poner en práctica una serie de conductas claramente patológicas de cara a ocultar sus carencias psicológicas, afectivas y emocionales (pp. 103-104).

Este tipo de estudios han revelado también que, en el devenir cotidiano de un centro laboral, se detectan como parte de las vinculaciones que se desarrollan en su interior, “una serie de relaciones de interdependencia en las que cabe la aparición, fruto de personalidades violentas, favorecidas en su actuación por climas permisivos o factores organizativos que hacen fácil la aparición de la violencia” (Fernández, 2002, p. 368).

En ese sentido, la articulación de la organización, o de la desorganización laboral, está estrechamente relacionada con la manifestación frecuente de factores que tienen que ver con determinadas prácticas organizativas y de gestión, desde las que se manifiestan un acoso laboral no muy visible, porque suele estar cubierto por la usual exigencia

¹⁴ El *feedback*, es decir, la retroalimentación es fundamental en la articulación de la comunicación, por ello, cuando no está bien articulada ocasiona distorsión y con ello, malentendidos que se suman a una atmósfera de conflictos tanto laborales como interpersonales.

esperada en la productividad y en la calidad, provocando con ello, una intensificación del trabajo, por lo que, gradualmente, se convierten en propiciadores del aumento de tensiones entre las y los miembros de ese contexto laboral (Fernández, 2002).

Los centros educativos, a pesar de tener la tarea de formar y egresar a un estudiantado, que cumpla con los perfiles establecidos en todos los programas en sus diversos niveles y, no obstante, ese alumnado esté acompañado de un personal docente, que se ha profesionalizado, a veces con la obtención de diversos grados académicos, no han logrado estar ajenos a manifestaciones de *mobbing*:

Es duro para un profesional de la pedagogía y el conocimiento aceptar que viene siendo víctima de acoso laboral por sus iguales o por un superior o subordinado y esto lleva a que se sienta impotente y le genere más temor a expresarlo (Alzate, 2021, p. 28).

Este tipo de conflictos en el sector educativo es tan frecuente, como en el resto de las organizaciones laborales, aunque, investigaciones refieren cómo entre docentes universitarias y universitarios es más complejo comprender y, con ello, asumir este fenómeno, como parte de su realidad laboral debido a que el cuerpo docente universitario “está en la cúspide más reconocida del conocimiento y la investigación, donde se supone se trabaja con el personal más calificado en el manejo de las relaciones interpersonales y en la búsqueda de solución a los conflictos oportunamente” (Alzate, 2021, p. 28).

El constante acoso psicológico padecido en un entorno laboral, provoca con el paso del tiempo, diversas alteraciones de tipo moral provocadas por críticas, a veces veladas y a veces completamente frontales, lo mismo que al recibir amenazas, y/o desprestigio laboral, que progresivamente van agotando a la persona receptora de estas acciones. El padecimiento del que sé es objeto, no se queda únicamente en el ámbito laboral, sino que se expande y se manifiesta en el ámbito familiar “uno lleva a su casa [...] el estrés, ansiedad, ataques de pánico, problemas del sueño, presión arterial alta, ulcera, problemas para tomar decisiones,

perdida de la autoestima, productividad baja en su trabajo, incapacidad para concentrarse” (Docente entrevistada 15, comunicación personal, 15 de octubre de 2020. Cit. en Alzate, 2021, p. 44).

Al *mobbing*, se le ha estudiado de acuerdo con la orientación con la que se ha dirigido: una de ellas es la vertical descendente, la más frecuentemente utilizada entre el sector educativo (Alzate, 2021). A esta orientación, también se le conoce como *bossing*, palabra derivada del vocablo inglés *boss* que significa jefe (Toselli, 2007) y, se observa desde la persecución emprendida por quien ostenta un puesto de mando, porque su autoridad la hace sentir sobre quienes están bajo su jerarquía. Es relativamente fácil advertirlo, debido a las actitudes prepotentes de quien ejerce la autoridad, porque hará menosprecios, realizará acusaciones falsas, posiblemente insultos, con la finalidad de sobresalir ante el resto de quienes están bajo su jurisdicción y, mantener su posición jerárquica, o bien, con la clara intención de provocar que alguna o alguno de sus subordinados decidan irse por voluntad propia para evitar el despido legal (Capmany, 2013).

En el caso del *mobbing* vertical ascendente, ocurre cuando las y los subordinados agreden a su superior o superiora, por no estar de acuerdo con sus métodos de trabajo, o quizás, porque buscan con su actuación convencerle de que se continúe con la antigua forma como se estaba trabajando, o posiblemente, porque definitivamente, intentan lograr que abandone ese puesto de autoridad y, para lograrlo, desobedecen sus indicaciones, con el propósito de desequilibrar su atmósfera de trabajo (Toselli, 2007).

Por su parte, el *mobbing* horizontal vertical, como su nombre lo indica, ocurre entre pares, cuando se experimenta una rivalidad laboral que provoca que haya acoso, con la finalidad de obstaculizar posibilidades de ascenso o, incluso, para evitar que haya un progreso significativo, que luzca más que la mejora del resto de las y los integrantes (Toselli, 2007).

La falta de reconocimiento del *mobbing* en cualquiera de sus direcciones es tal, que en los climas laborales se entretengan situaciones de rechazo, tensiones constantes, enfrentamientos cotidianos y polarizaciones, ya sean individuales o colectivas que se suelen atribuir a que, el

trabajo en ciertos niveles de responsabilidad debe llevar consigo esos roces, porque son parte, en algunos casos, de un centro educativo competente, y, se llega a tejer en la identidad de las personas a tal profundidad que deja de ser reconocible, por ello, se comprende que quienes padecen *mobbing*, no busquen apoyo en las instancias laborales correspondientes,¹⁵ y lo que termina sucediendo, como se aludió en párrafos previos, es que sea en la familia, en la pareja, en las o los amigos, en quienes se busque la contención necesaria para buscar soluciones posibles a ese acoso (Aramburu, 2002).

Otra de las razones por las que no se identifica con facilidad al *mobbing* es porque hay una estrecha relación, entre el desempeño laboral y la satisfacción de alcanzar las metas establecidas en los centros laborales, ya que, el cumplimiento de ellas trae consigo no solamente la remuneración, sino también, la afiliación en la que hay una experimentación importante de pertenencia. Asimismo, hay un sentimiento de valía, provocada por alcanzar el logro establecido como meta y, porque con él viene también el sentimiento de la autorrealización (Pita, 2016).

Se experimenta la emoción en la satisfacción, cuando se perciben sentimientos de bienestar, y esa complacencia tiene que ver con el progreso de una relación afectiva por el lugar en el que se labora, el cual,

¹⁵ El Protocolo de actuación sobre casos de violencia laboral, hostigamiento y acoso sexual, dirigido a las empresas de la República Mexicana señaló en el 2017 que, “el 80% de trabajadoras y trabajadores habían padecido algún tipo de violencia psicológica” (Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), p. 5). Lo anterior da una imagen del estado delicado en el que se encuentran en general las colectividades que conviven al interior de los centros laborales, y más allá de que la Ley Federal del Trabajo en México, en su artículo 3o. bis, establezca definiciones puntuales como es el caso de hostigamiento: “el ejercicio del poder en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en el ámbito laboral, que se expresa en conductas verbales, físicas o ambas” (Diario Oficial de la Federación (DOF), 2015, p. 2), es evidente que, quizás ante la necesidad de un trabajo, o ante la normalización de un mal trato, lejos de disminuir las cifras, vayan en aumento. Hay un elemento que también obstaculiza el ánimo al momento de la denuncia por acoso laboral, a pesar de que se cuente con la valentía de reconocer ese suceso y señalarlo, hay un desgaste en las emociones debido al proceso legal prolongado por el que se va a atravesar, y porque será necesario depositar la confianza en las autoridades, en espera de su protección para evitar la pérdida del trabajo, por todo lo que implica, a pesar de que en el artículo 51, en su apartado II, la Ley Federal del Trabajo asegure que dejará sin responsabilidad al trabajador o trabajadora, en caso de “incurrir el patrón, sus familiares o cualquiera de sus representantes, dentro del servicio, en faltas de probidad u honradez, actos de violencia, amenazas, injurias, hostigamiento y/o acoso sexual, malos tratamientos u otros análogos, en contra del trabajador, cónyuge, padres, hijos o hermanos” (DOF, 2015, p. 15).

se incrementa en el frecuente contraste de la realidad laboral con las expectativas, tanto profesionales como personales y, porque por otra parte, el logro alcanzado también trae consigo que se cubran las necesidades a un cierto nivel, es decir, se trata de recibir la recompensa prometida por lo aceptable de la ejecución de la tarea asignada (Pita, 2016), por lo que, con cierta normalidad se asume que esa compensación tenga un costo un tanto alto que se repite con cierta frecuencia: un *mobbing* disfrazado de interacción social.

Las organizaciones suelen aplicar encuestas en sus espacios laborales, para conocer el grado de satisfacción que experimenta su personal, sin embargo, todavía no se logra que esta forma de proceder sea parte de la vida cotidiana de cualquier centro educativo, en algunos casos, se debe a la ausencia de familiaridad con los mecanismos adecuados, para reconocer el estado emocional de un clima laboral, y de la atención que este requerirá o, ya sea, porque no hay tiempo para aplicarlos, o porque se acostumbran a que ese clima, sea parte de la personalidad de la institución.

La valía de esos cuestionarios tiene que ver, principalmente, con el hecho de que permiten reconocer en el personal, tanto los aspectos de su trabajo que les proporcionan satisfacción, como aquellos que les provocan inconformidad. También, a través de ellos, se reconoce el tipo de tareas que a cada quien le toca desempeñar, sus condiciones económicas y sociales, su antigüedad laboral y sus factores personales, al momento que se aplica el estudio (Cantú, 2002). La atención que el personal percibe de sus autoridades es significativa para que quien aplica el instrumento, reconozca si están ocurriendo situaciones de *mobbing* imperceptibles a simple vista.

Se suele pensar que se puede motivar al colectivo escolar de manera general y, a un mismo tiempo, y eso no es posible; también, se suele pensar que “existen personas altamente motivadas y que las demás son flojas” (Cantú, 2002, p. 28). El desempeño de una persona en su centro laboral, no siempre tiene que ver con una motivación, porque además no se puede estar motivada o motivado todo el tiempo. El aporte que una o un integrante puede otorgar a su espacio de trabajo, tiene que ver más bien con el reconocimiento de su valía, y con la importancia que se le atribuye (Cantú, 2002).

Comúnmente, se le pide al personal que se adapte a los lineamientos establecidos por el centro de trabajo y, en muy pocas ocasiones, se le pregunta a ese equipo si desea proponer otras formas de desempeño, a través de las que se obtengan resultados significativos; pocas veces se les da la voz para que digan qué significa rendimiento laboral desde su forma de concebir la tarea o las tareas que desempeñan, si eso se supiera, se reconocerían con más facilidad las áreas en las que necesitan un apoyo específico, que les ayude a mejorar no solo su rendimiento sino, a elevar su satisfacción por los resultados obtenidos.

Un elemento sustancial para combinar la motivación con un desempeño altamente efectivo tiene que ver con un ambiente favorable de trabajo, con la recepción de la información que requiere para llevar a cabo sus tareas y, con una comunicación asertiva para que el personal desarrolle adecuadamente sus funciones (Cantú, 2002). Sin embargo, esto no se puede saber a partir solamente de la observación en el centro laboral, se requiere de la aplicación de instrumentos que colaboren para que la información obtenida, sea con la finalidad de dar un seguimiento real para atender esos conflictos que se han convertido en parte de la cotidianidad del personal educativo.

Un método que usualmente se utiliza para medir el nivel de satisfacción laboral, es la “Encuesta de moral, opinión, actitud, clima o calidad de vida en el trabajo” (Cantú, 2002, p. 31); para esta autora, las y los integrantes de ese centro deben estar completamente involucrados en la planeación de la encuesta y, desde luego, debe haber un compromiso de seguimiento de parte de la Dirección, que esté en concordancia con lo que arroje el instrumento, por lo tanto, los resultados como los planes para atenderlos, deberán comunicarse al personal del centro laboral.

Para Cantú (2002) las encuestas objetivas, a pesar de la información de utilidad que proveen, limitan la claridad de los sentimientos de quienes responden, como se puede ver en el siguiente ejemplo: “Mi sentimiento de seguridad en mi empleo ¿Qué tan grande es? (Min.) 1 2 3 4 5 (Max.), 1 = insatisfecho 2 = ligeramente satisfecho 3 = satisfecho 4 = muy satisfecho 5 = extremadamente satisfecho” (Cantú, 2002, p. 34).

Por su parte, las encuestas descriptivas permiten que quien responde hable con sus propias palabras sobre sus sentimientos, sus ideas o sus in-

tenciones de manera abierta, lo que proporciona a la Dirección información de relevancia, desde luego, cuando tiene la intención de escuchar y de atender lo expresado en ellas. En este tipo de encuestas, existen las dirigidas y las no dirigidas, un ejemplo de la última podría ser “¿Cuáles son las tres cosas que le gustan más de su empleo? 1. _____, 2. _____, 3. _____.” (Cantú, 2002, p. 35).

Lo anterior permitiría saber con más exactitud el estado anímico, el de compromiso, el de motivación y el de satisfacción, ante el desempeño de quien está respondiendo. No se trata en esta reflexión, de simplificar una cuestión por demás compleja, debido a lo arduo que podría resultar, quizás en los primeros intentos, escuchar o leer el sentir del colectivo, con la finalidad de identificar acciones en menor o mayor grado de mobbing, pero sí se trataría con la información obtenida, de reconocer las estrategias que mejorarán la integración del colectivo “entre mayor es el desempeño de la persona con sus compañeros y superiores, las relaciones personales y laborales tienden a ser más fuertes, evidenciando una relación que a mayor trabajo en equipo mayor satisfacción” (Pita, 2016, p. 63).

Las consecuencias

El hecho de que continuamente se hable de ambientes laborales complicados, sugiere pensar que es una situación que forma parte del mundo laboral. En ese sentido, las y los trabajadores deben asumir una actitud de resignación, e integrarse una vez que son contratados, con la esperanza de que la educación que recibieron en casa, en combinación con la adquirida en una corta o larga trayectoria académica, les provea de los referentes suficientes para sobrevivir y mantenerse, a pesar de los momentos a los que se tengan que enfrentar.

Como se dijo anteriormente, los espacios educativos forman parte de un problema que aún queda lejos de ser resuelto, la usual ausencia de sensibilidad para reconocer la otredad, sigue provocando roces cada vez más severos, por asumir que la perspectiva de cada quien es la correcta, sin advertir que se trata de la necesidad de reconocer los mundos

simbólicos, con los que se interactúa incesantemente, materializados no solamente entre el profesorado, sino también en el alumnado y en el resto del personal, que es parte del mundo escolar.

Cuando en los climas laborales prevalece el *mobbing*, es posible observarlo de manera tangible a través de la disminución progresiva de motivación entre el personal, al momento de llevar a cabo sus actividades cotidianas y la manera cómo responden ante la colaboración solicitada por la figura de autoridad, o ante los pares. Hay casos de cierta gravedad, en los que, incluso, les es difícil “llegar hasta su puesto de trabajo” (Alzate, 2021, p. 5), ante el desconocimiento de ese estado de ánimo, no se suele distinguir con facilidad si su elección de mantenerse aislados y aisladas del resto del colectivo, se debe a un padecimiento de *mobbing*, por el contrario, se elige asumir que esa decisión tiene que ver más bien con su personalidad:

Todavía no se ha puesto suficiente atención al alto compromiso que se desarrolla desde el nivel afectivo, en el que se despliegan lazos emocionales, y se disfruta de la permanencia en el centro de trabajo. Tampoco se han llevado a cabo suficientes acciones, para atender de manera positiva a ese compromiso con el cual la trabajadora o el trabajador, se siente vinculado con su institución escolar (García, Gutiérrez & Magallanes, 2021, p. 202).

Los espacios laborales que han logrado resolver de manera significativa su clima laboral, lo han hecho una vez que han reconocido la importancia que tiene para ese centro la presencia de cada integrante y, con ello, las tareas que cada quien desempeña, con la finalidad de que el desarrollo organizacional, se lleve a cabo con orden para alcanzar su desarrollo óptimo.

En esa sintonía, se requiere que en el centro educativo se advierta la necesidad imperante de establecer una cultura organizacional, en la cual, sus integrantes como parte de un engranaje aprendan a reconocer, respetar y, al mismo tiempo, valorar las responsabilidades que a cada quien se le designan, sin que unas sean más importantes que las otras,

porque ello, inyectará motivación a sus integrantes una vez que se evidencie que se brinda un reconocimiento público al desempeño brindado, ya que, se le otorga “la misma importancia a todo el personal que forma parte de él” (García *et al.*, 2021, p. 202).

Un elemento importante que favorece o entorpece la organización es el estrés, y es verdad que no todas las personas reaccionan de la misma manera ante él, o ante la tensión, quizás en menor grado que de manera cotidiana se puede experimentar en un centro de trabajo; en algunos casos, se le puede apreciar como un factor positivo, toda vez que contribuya a estimular la actividad de la o del trabajador, porque le provee de motivación y, porque le impulsa a superar las dificultades, enfrentando los obstáculos que se le presentan y, brindándole una satisfacción por los logros obtenidos (Neffa, 2015).

Sin embargo, por lo general, esas tensiones suelen tener un impacto negativo en las personas, lo que provoca que sus capacidades de resistencia y adaptación en momentos de riesgo se vean disminuidas, por lo que son insuficientes para que quienes las padecen, enfrenten intensas demandas y exigencias que la carga de trabajo les exige, lo que ocasiona un excesivo cansancio, que implica tanto lo físico, lo psíquico y lo mental. Situación que desde luego se agrava, cuando no se recibe apoyo técnico por parte de sus superiores, para apoyarle a que supere esas dificultades, ni tampoco, un apoyo social, por parte de sus compañeras o compañeros de trabajo o, incluso, de familiares (Neffa, 2015).

Ahora, es necesario reconocer si se está hablando de un estrés que se ha ido fortaleciendo por la agresión que trae consigo el *mobbing*, y que haya sido parte de la reacción ante el reconocimiento de la ausencia de apoyo, al que se le puede sumar la desvalorización expresada por las y los compañeros ante su desempeño, lo que provoca que atraviese por un proceso, en el que su autoestima se vea afectada de forma severa. A este nivel de afección, Fernández (2002) lo denomina, el salto al estrés postraumático, ya que, afirma que “deja a la persona con una sensibilización agudizada para percibir presiones en cualquier situación” (p. 358), por lo que, ante cualquier evento posterior, provocará que sus reacciones no sean las más adecuadas.

Como se ha podido observar, es evidente que el acoso laboral tiene graves repercusiones psicológicas, al igual que físicas y, desde luego, sociales; y, lejos de que se pueda pensar que estas afecciones solamente inciden en quien padece *mobbing*, no es así, porque mientras se produzca y se reproduzcan actos en los que se demerite el desempeño laboral de la colectividad y, en ese mismo tono, situaciones de tensión, en esa medida, afectarán tanto la salud laboral como el funcionamiento de la organización (Cardona & Ballesteros, 2005).

Otra de las consecuencias lastimosas que trae consigo el *mobbing*, es que, debido a la disminución de la autoestima, ocurre también un notable deterioro en el desempeño de la calidad de las funciones de quien lo padece, porque su dedicación se ve afectada y, aleja de sí, el afecto que había desarrollado por su centro laboral. También, menguan sus niveles de comunicación, se aísla con frecuencia y deja de interactuar como solía hacerlo, empieza a tener dificultades para confiar en sus compañeras y/o compañeros, para Alzate (2021) “empieza a sufrir el karma de la soledad y el sin sentir” (p. 24).

Es curioso que esos síntomas no sean del todo visibles, y que se elija pensar que se deben más bien a la personalidad de las y los compañeros de trabajo, quienes pueden estar pasando por situaciones emocionales, que no siempre se relacionan con los sucesos ocurridos, como parte de las interacciones sociales de un centro laboral, y ya sea que reaccionen de forma agresiva, o que su reacción sea a través de su silencio y de su aislamiento, es un hecho el que en las relaciones laborales, se advierta más la productividad y, desde ella, se mida el valor de las personas, y no desde las capacidades que pone al servicio de una comunidad educativa, que requiere de esas competencias, en beneficio tanto de sus pares, como del alumnado al que está formando.

Es evidente que la presencia del *mobbing* también afecta la eficiencia de la comunicación y, esa desviación es suficiente para provocar una continua desestabilización, que no solo perjudica a quien lo padece, sino que incide en el colectivo docente, por lo que es importante “plantear el necesario cambio de actitud de los participantes en la relación laboral, desde el ser conscientes del otro como un sujeto que aporta y hace escuela para el fortalecimiento del colectivo docente y los estudiantes” (Alzate, 2021, p. 27).

Es posible que todavía no se reconozcan las repercusiones que puede provocar el acoso laboral y, menos aún, que se califiquen como catastróficas para quien las sufre por las repercusiones, que afectan tanto su ámbito familiar como social, al experimentar con frecuencia “síntomas de depresión, desgano, incapacidad para concentrarse, fatiga, entre otras manifestaciones psicósomáticas; lo que genera menor rendimiento laboral, desencadenando consecuencias en un mercado donde cada trabajador cumple una función específica” (Capmany, 2013, p. 10).

Medidas de prevención o de conciliación

Es fundamental que las y los integrantes de las organizaciones educativas, se esfuercen en construir ambientes laborales sanos y, aunque, esto no incumbe únicamente a quienes fungen como autoridades de esos espacios, sí tienen una responsabilidad importante, porque pueden dejar de reproducir poco a poco, aquellas prácticas a través de las que se suele golpear emocionalmente a las y los compañeros de trabajo, porque se han convertido en hábitos que han dejado de ser perceptibles para quien los realiza, pero no así, para quien es la persona receptora de cada uno de ellos.

Para que se abata un clima laboral adverso y se intente reconstruir uno que sea orientado a una salud laboral, es primordial que el resto del colectivo reconozca el papel preponderante que interpreta y el peso que tiene, para que la balanza se incline hacia uno u otro lado. Se requiere que cada quien explore su papel en la organización y se disponga a colaborar, desde un ambiente en el que no predominen los intereses individuales, la preocupación por perder un lugar privilegiado, o el temor de quedar en “desventaja”, vista desde una negativa competencia laboral, que lo único que ha provocado es polarizar las posturas al interior de la organización y, con ello, agravar los climas laborales.

Asimismo, se requiere que en la renovación de un clima laboral, se reconozca en la comunicación una de las llaves que abre la estada a un ambiente profesional conveniente, porque cuando se logra una interacción adecuada, respetuosa, reconociendo en la complejidad de la otredad, el “nosotros” o “nosotras”, se debe alcanzar una alta calidad y calidez en el trabajo desarrollado, porque las y los integrantes de esa

comunidad estarán en condiciones de desempeñar su función, en un ambiente de confianza y participación (Alzate, 2021).

Es fundamental que se construya de manera colectiva “un soporte desde el cual se puedan generar atmósferas de aprendizaje” (García et al., 2021, p. 203), que sean parte de las estructuras organizativas de los centros escolares. De otra manera, mientras el colectivo docente no reconcilie su individualidad y la una a una colectividad, sin importar cuán distinta sea, será difícil proveer al estudiantado de un ambiente favorable de aprendizaje y, por el contrario, se reproducirán las mismas distorsiones comunicativas, de las cuales, el estudiantado será el principal receptor y, con ello, aprendiz de otras formas de mobbing, no advertidas por quienes las generan:

Existen razones suficientes para pensar en considerar adecuado y viable acoger de forma imperiosa el cultivo de la alteridad como una capacidad emergente en las dinámicas de los procesos de formación e interacción que se dan en la escuela, con el fin de mejorar y corregir las grietas expuestas por el acelerado deterioro de las relaciones que configuran el ambiente escolar en los centros educativos (Alzate, 2021, p. 27).

Se trata de volver a reflexionar sobre la verdadera tarea que ha tenido la educación, cuya responsabilidad cae en un sector docente que, con frecuencia colabora, desafortunadamente, en aumentar las brechas, cuando su tarea fundamental debe ser la de colaborar en el desarrollo humano que requiere de un crecimiento, tanto individual como colectivo, que no debe traducir en distanciamientos irrenunciables, que lamentablemente se han manifestado y lo siguen haciendo en:

Términos de intolerancia; irrespeto; desconocimiento y trasgresión a la autonomía y libertad del otro, en su manera de pensar y actuar; el chantaje; la burla sistemática; el hostigamiento; el ensañamiento en contra de la honra y dignidad de la persona; la descalificación y el ascoso, entre otras

modalidades no pedagógicas que se gestan en la escuela (Alzate, 2021, p. 27).

Es fundamental que se comprenda que, no se puede aspirar únicamente a sentirse bien, cuando esa emoción solamente invade a una persona, a quien busca experimentarla, es necesario que se conciba que sentirse bien está directamente relacionado con hacer sentir bien al compañero o a la compañera (Alzate, 2021), porque es en conjunto, como se construyen los climas laborales favorables.

Conclusiones

La educación no solo ha de ser la adquisición de un cúmulo de conocimientos que se nos presenta ante las y los demás, como personas que memorizan saberes, sino, debe mostrarnos como aquellas y aquellos profesionistas que han logrado un desarrollo humano, que les ha permitido comprender la trascendencia de ser parte de un engranaje, en donde cada una de sus partes son indispensables, para que la organización sea funcional y, sobre todo, que sin el reconocimiento y la comprensión de la otredad es sumamente complicado compartir espacios, en donde prevalezca un clima laboral favorable (Alzate, 2021).

Es primordial que se establezcan dinámicas que colaboren con el debilitamiento del acoso laboral, por ejemplo, es necesario que se definan con la claridad posible, los objetivos y tareas que deberá desarrollar cada persona, porque esa distribución debe favorecer el trabajo en equipo, también ayuda el limitar los horarios excesivos de trabajo, así como, establecer un sistema de evaluación transparente, en el que se pueda advertir con facilidad el rendimiento obtenido (Aramburu, 2002).

Las mediciones sobre la productividad de las instituciones educativas ocurren con cierta frecuencia y, se realizan con la finalidad de comparar los logros establecidos en cada programa y nivel educativo, sin embargo, en esa exploración de instrumentos, no es tan frecuente como debiera, la aplicación de encuestas, para que el colectivo docente se reconozca a sí mismo, desde un tipo de liderazgo desde el que valore su participación en los resultados obtenidos, que potencie sus responsabi-

lidades y promueva acciones, para que en conjunto establezcan mejoras en la organización, cuyos resultados, se vean reflejados en el progreso de un clima organizacional favorable, ya que, reducen los obstáculos que afectan la eficiencia en la coordinación escolar (García et al., 2021).

Las manifestaciones violentas disfrazadas de interacción social, deben dejar de ser parte de la convivencia cotidiana, tanto en el ámbito educativo como fuera de él. Aprender a convivir, debe ser una tarea que docentes, alumnas y alumnos deben realizar de manera constante y, en la que cada vez, se recupere la capacidad de asombro, el gusto por conocer y aprender de las y los demás, lo que implica que cada quien deje de mirarse a sí mismo o a sí misma y, empiece a ver a quién tiene frente a sí y, se reconozca en sus aciertos y en sus fallas, para que no señale, sino para que en conjunto, se busquen soluciones saludables y, se construyan nuevos puentes de comunicación fortalecidos, en donde sus canales vayan progresivamente siendo más respetuosos y, con ello, eficaces.

Es relevante convencer para acabar con descalificaciones y humillaciones, con el agotamiento mental, con la pérdida de energía, y con dolores corporales provocados como consecuencia (Osorio, 2011) y, sobre todo, reconocer que es necesario que se deje de expulsar personas de un espacio laboral y educativo, que es tan suyo como nuestro.

Referencias

- Alzate, N. (2021). El acoso laboral dentro de la profesión docente en maestros pertenecientes a diez instituciones educativas de Medellín, Tesis de Maestría. Colombia: Universidad de San Buenaventura Colombia.
- Aramburu-Zabala, L. (2002). Respuesta al acoso laboral. Programas y estrategias, Cuadernos de Relaciones Laborales, Vol. 20, Núm. 2, pp. 337-350. Recuperado el 5 de febrero del 2022, de <https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA0202220337A/32407>
- Cantú, M. (2002). Programa de motivación para mejorar las relaciones interpersonales de la Preparatoria No. 23 de la UANL., en el Departamento Escolar, Tesis de Maestría. México: Universidad Autó-

- noma de Nuevo León. Recuperado el 4 de febrero del 2022, de: <http://eprints.uanl.mx/970/1/1020149788.PDF>
- Capmany, G. (2013). *Violencia Laboral, un mal que aqueja a las relaciones laborales*, Tesis de grado. Argentina: Universidad empresarial Siglo XXI.
- Cardona, D. & Ballesteros M. (2005). El acoso psicológico: riesgo laboral más frecuente de lo reportado. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, Vol. 23, Núm. 2, pp. 99-106. Recuperado el 2 de febrero del 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/120/12011106012.pdf>
- De Rivera, L. (2013). *El maltrato psicológico. Cómo defenderse del bullying, el Mobbing y otras formas de acoso*. Colombia: Ediciones de la U.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013). Decreto por el que se expide la Ley Federal del Trabajo: Presidencia de la República. México: Presidencia de la República.
- Fernández, J. (2002). El entorno de la violencia psicológica en el trabajo: ¿entre el buen salvaje y el «homo-homini-lupus»? *Cuadernos de Relaciones Laborales*, Vol. 20, Núm. 2, pp. 351-382. Recuperado el 5 de febrero del 2022, de <https://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA0202220337A/32407>
- García, B., Gutiérrez, N. & Magallanes, M. (2021). El funcionamiento idóneo en el microcosmos escolar, una reflexión desde la cultura organizacional. En Rodríguez, J., Castillo, I., Gutiérrez, N. & Ortega, H. (Coords). *Análisis socioculturales y de comunicación en el ámbito educativo*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Neffa, J. (2015). *Los riesgos psicosociales en el trabajo contribución a su estudio*, Argentina: Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo. Recuperado el 10 de febrero del 2022, de <https://www.cytcd.org/sites/default/files/Los%20riesgos%20psicosociales%20en%20el%20trabajo.pdf>
- Ovejero, A. (2006). *El mobbing o acoso psicológico en el trabajo: Una perspectiva psicosocial*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 22, Núm. 1, pp. 101-121. Recuperado el 2 de febrero del

2022, de chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F2313%2F231317045005.pdf&cflen=174865

Pita, M. (2016). Relación de la violencia y acoso laboral, desempeño laboral y satisfacción laboral en empleados de una institución de educación superior en Colombia, Tesis de Maestría. Colombia: Universidad Católica de Colombia.

Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2017). Protocolo de actuación sobre casos de violencia laboral, hostigamiento y acoso sexual, dirigido a las empresas de la República Mexicana. México: Gobierno de la República. Recuperado el 12 de febrero del 2022, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/281042/Protocolo_28062017_FINAL.pdf

Tosseli, C., Ferrer, J. & Grassis, P. (2007). Violencia en las relaciones laborales. Argentina: Alveroni.

Capítulo 5

Políticas educativas en contra de la violencia en las Instituciones de Educación Superior. El caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas y los crímenes violentos hacia universitarios y universitarias

Ángel Román Gutiérrez

Presentación

El presente texto surge por una inquietud personal, con respecto a la situación de inseguridad que vive el estado de Zacatecas y los daños colaterales provocados a la gente, pero principalmente, a la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Para lo anterior, es necesario hacer un recorrido somero con datos duros, que permita entender el problema de la inseguridad, incluso, en el contexto nacional, pero además, se muestra el nivel de la percepción que tiene la gente, con respecto a qué tanto se siente segura en su ciudad. ¿Qué propone la ANUIES como órgano rector descentralizado a la solución de un problema que, se ha convertido en una situación que rebasó los diferentes órganos de gobierno? ¿Cuáles son las acciones y programas que la UAZ propone, para palear tan delicada situación?

A continuación, se intentará dar respuesta a estas preguntas con un análisis objetivo, respecto a los resultados que se han obtenido, pero además, también aquellas deudas que siguen pendientes, sobre el tema no únicamente con la sociedad en general, sino también para las y los universitarios.

El tema en sí mismo cobra una gran relevancia, ya que, la UAZ por ser la institución educativa más importante del estado, se convierte después del gobierno de la entidad, en el epicentro y caja de resonancia de todo lo que acontece en su entorno y, justamente, los ataques violentos que se han venido dando hacia las y los universitarios, sin duda alguna, se convierten en una amenaza para un centro educativo, que en esencia tiene como principal propósito formar jóvenes en un ambiente en donde deben de prevalecer las mejores condiciones, para una ejemplar convivencia escolar.

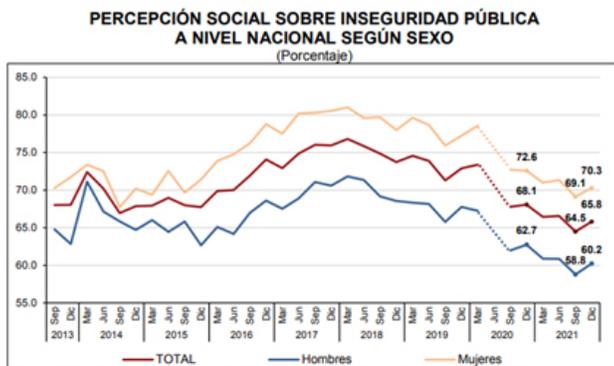
El encono zacatecano del crimen organizado y la percepción de la inseguridad

Es innegable que el nivel de violencia que se vive hoy es el resultado de las políticas fallidas, con respecto a la inseguridad que, se implementaron en los gobiernos de corte neoliberal, desde el presidente Vicente

Fox (2000-2006), hasta Enrique Peña Nieto (2012-2018). Lo anterior, aunado a la falta de atención, por parte de los gobiernos estatales y municipales en el tema de inseguridad, ya que, en su conjunto, los tres niveles de gobierno siguen perdiendo la batalla en contra del crimen organizado. En el caso del estado de Zacatecas, no ha sido la excepción para que esta entidad federativa, se sume a otros estados del país, considerados como de los más peligrosos de México:

En seis años, la violencia en Zacatecas se exacerbó. Los homicidios dolosos crecieron en más de 400%, un delito que ubica a esa entidad como la octava más violenta de 2021, mientras que en 2022 se registró la cifra más alta de asesinato. Bajo el gobierno del priista Alejandro Tello inició el repunte de la violencia en Zacatecas. De acuerdo con datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, en 2015 esa entidad reportó 286 homicidios dolosos, delito que tuvo un incremento de 466% en el cierre de 2021, ya con el morenista David Monreal como gobernador (Anza, 2022, s/p).

El estado de Zacatecas, se ha convertido en uno de los más compulsos del país, entre el 2021 y 2022, se han recrudecido los hechos violentos y ha aumentado considerablemente, la percepción de la ciudadanía con respecto a la inseguridad. Lo anterior, se puede demostrar a través de la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU), que aplica el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). En la última edición, publicada el 19 de enero de 2022, el 65.8% de la gente manifestó que se siente inseguro de vivir en su ciudad. Por otro lado, resulta muy lamentable que de cada 10 mujeres, 7.3 se sienten amenazadas e inseguras en su localidad, mientras tanto, en el caso de los hombres 6.2 perciben su entorno de la misma manera (Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2022).



Nota: a) Porcentaje de la población de 18 años y más residente en las ciudades de interés que considera que vivir actualmente en su ciudad es inseguro. Excluye la opción de respuesta "No sabe o no responde".

b) Debido a la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2, fue cancelado el levantamiento correspondiente al segundo trimestre de 2020, cuyos resultados serían publicados el 15 de julio de 2020.

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU).

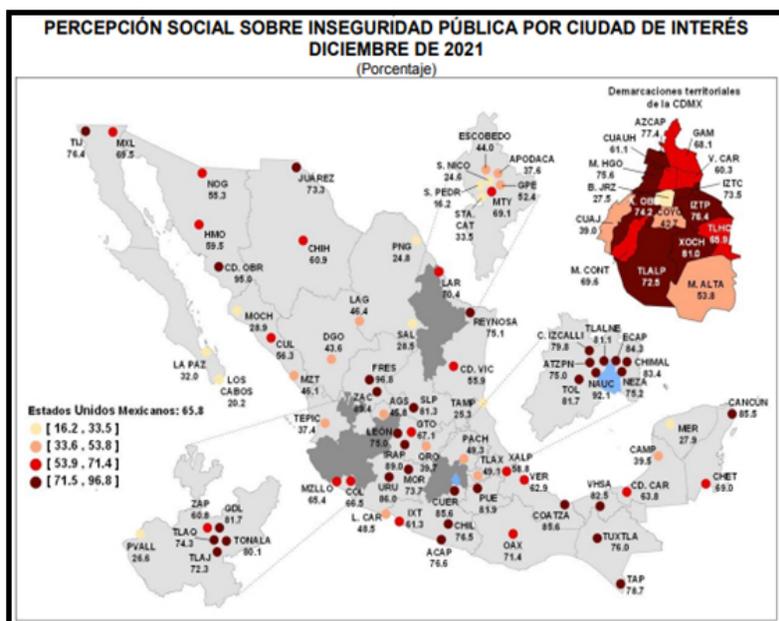
¹ Es decir, que hay evidencia estadística de que los porcentajes son diferentes.

² Incluye las localidades "San José del Cabo" y "Cabo San Lucas".

Fuente: INEGI, 2022, p. 1.

El resultado de todo esto es que, en México existen ciudades verdaderamente de riesgo, para habitarlas:

Las ciudades con mayor porcentaje de personas de 18 años y más que consideraron que vivir en su ciudad es inseguro fueron: Fresnillo, Ciudad Obregón, Naucalpan de Juárez, Zacatecas, Irapuato y Uruapan con 96.8, 95, 92.1, 89.4, 89 y 86%, respectivamente (INEGI, 2022, p. 1).



Fuente: INEGI, 2022, p. 9.

La percepción de la inseguridad, no únicamente es a consecuencia de una balacera, secuestro, asalto, etc., sino que también por cuestiones de acoso y/o violencia sexual. Por ejemplo, según la ENSPU, el 12.1% personas sufrieron de algún tipo de piropo ofensivo de tipo sexual o sobre su cuerpo. De la misma manera, el 4.4% recibieron algún tipo de insinuaciones, insultos u ofensas sexuales, a través del celular. Asimismo, los porcentajes sobre la violencia digital, a través de mensajes, fotos, videos o publicaciones con insinuaciones sexuales, insultos u ofensas del mismo tipo, sin su consentimiento fueron por un 4.2% (INEGI, 2022, p. 27).

De julio a diciembre de 2021, según la ENSPU, el 11.3% de la gente estuvo en alguna situación, que les orilló a tener contacto con alguna corporación policiaca.³ Lo que se tiene que resaltar de esto es que, en la misma Encuesta, se registró que de estas personas, el 46.6% fue víctima

³ Es decir, pudiendo haber sido desde una multa de tránsito por alguna infracción, hasta algún problema de riña, faltas a la moral, etcétera.

de un acto de corrupción, (INEGI, 2022). Este dato resulta alarmante, si se considera que las autoridades asumen la práctica de la corrupción como un acto natural y cotidiano, sin pensar en el daño letal que le están ocasionando a la sociedad.

Ante tales escenarios y con la escalada de violencia que el entorno universitario fue víctima, resultaba apremiante reorientar e implementar nuevas políticas institucionales, como lo fue al inicio de la presente administración (2021-2022). Se requería una reacción inmediata, para evitar que el crimen organizado y la violencia pudieran penetrar a las unidades académicas y sus programas educativos. De manera general, la UAZ cuenta con espacios, en donde se pueden convertir en caldo de cultivo, para que fácilmente las y los estudiantes toquen las puertas falsas de la delincuencia.

El objetivo final de las autoridades es salvaguardar la integridad física de toda su comunidad y evitar, por encima de cualquier situación, que la violencia que se vive en el entorno, es decir a extramuros, se traslade al interior de la UAZ. Por el contrario, es justo el momento de reflexionar, replantear y contribuir, para cambiar el tejido social de las y los zacatecanos, a fin de proponer soluciones que resuelvan de fondo y de una vez por todas, un problema que pone en riesgo, no únicamente a hombres y mujeres de la Universidad, sino que pone en entredicho las funciones que deben de cumplir los diferentes órganos de gobierno, a lo largo y ancho del país, pero principalmente, del estado y, en especial, de la Máxima casa de estudios de la población zacatecana.

Un flashazo al escenario nacional y sus políticas de inseguridad

Las universidades en su mayoría enmarcan en su normatividad el tema del respeto y la no violencia, siempre en la búsqueda de un orden, con la intención de preservar una gobernabilidad, que permita dar viabilidad a sus funciones sustantivas. No obstante, en las últimas décadas, han profundizado en la implementación de un nuevo marco jurídico, que salvaguarde a todas las poblaciones de las instituciones de educación superior, con énfasis en la equidad de género.

Como es el caso de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que desde hace décadas aglutina a la gran mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) y, que desde ahí, proponen políticas que sirven de referente; por ejemplo, desde el 2011 publicó un Manual de Seguridad para las Instituciones de Educación Superior. Estrategias para la prevención y atención (Garnica, 2011). Es de suponer que, este documento marca las pautas en las universidades y puede resultar una excelente guía, para aterrizar políticas en su propia realidad.

Así pues, dicho documento considera toda una gama que va desde propuestas, para que sean implementados sistemas de seguridad para las IES; así como, una metodología para la planeación de un problema de seguridad: sus estrategias y acciones. En pocas palabras, se puede decir que es el ABC de las políticas y programas de seguridad, por la que puede adoptar cualquier institución educativa.

El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, a finales de diciembre de 2020, a través de su Secretario General, propuso al pleno de su Colegio Académico, políticas transversales para erradicar la violencia por razones de género. Dichas políticas se estructuran en los siguientes apartados: “Docencia con perspectiva de género y libre de violencia; Investigación con ética y libre de violencia de género, y preservación y difusión de la cultura para la igualdad de género” (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2020).

Situación actual de la Universidad

En la actualidad, la UAZ cuenta con una comunidad de universitarios y universitarias que rebasa una cantidad de 50 mil personas, divididas aproximadamente, de la siguiente manera: 42,000 estudiantes, 3,150 docentes, 2,200 trabajadores y trabajadoras administrativas y más de 5,000 alumnos y alumnas no matriculadas formalmente en los programas de extensión, pudiendo ser en talleres para niñas, niños, idiomas, deportes, etc. Este amplio número de universitarios y universitarias está concentrado en siete grandes áreas del conocimiento y, a su vez, en 33 Unidades Académicas. Cabe señalar que la UAZ tiene presencia en

13 municipios del estado de Zacatecas, a través de planteles de planes educativos de distintos niveles y áreas del conocimiento (Ibarra, 2021).

El 60% de su alumnado proviene de los 58 municipios del estado. Un buen número de ellos y ellas hacen uso de las casas de estudiantes y comedores que la UAZ brinda, como apoyo a quienes, sin estos servicios asistenciales, prácticamente, les resultaría imposible realizar sus estudios y concluir una carrera profesional. Hasta antes de la pandemia, los comedores estudiantiles ofrecían alrededor de 16 mil dietas al día (desayuno, comida y cena), distribuidas en sus diferentes comedores. De la misma manera, a través de sus casas estudiantiles, la UAZ albergaba alrededor de 750 jóvenes, distribuidos en éstas (Guzmán, 2020).

Dentro de sus órganos de gobierno, el Consejo Universitario es la máxima autoridad en la UAZ, está conformado por la representación del alumnado y docentes, de todas las áreas del conocimiento y de las unidades académicas, pero además, también está representado el personal administrativo universitario (Estatuto General de la Universidad Autónoma de Zacatecas (EG-UAZ), art. 37, 2011)

La UAZ, también cuenta con un Tribunal que “estará dotado de plena jurisdicción para resolver las controversias que se susciten entre integrantes de la comunidad universitaria al interpretar y aplicar la legislación interna que rige la Universidad” (Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Arts. 47-65, 2001, s/p). A su vez, a las áreas y unidades académicas, les rige un Consejo Académico, integrado solamente por docentes y estudiantes, que se encarga de salvaguardar la normatividad en sus respectivas comunidades. Este consejo lo conforman representantes de los diferentes programas educativos, con la finalidad de que toda la comunidad de las unidades académicas, estén representadas ante este órgano de gobierno (Estatuto General de la Universidad Autónoma de Zacatecas (EG-UAZ), arts. 45-65 2011).

Hechos violentos en contra de universitarios y universitarias

La UAZ siempre se ha caracterizado por ser una institución educativa humanística y científica, con conflictos laborales y financieros, como muchas otras instituciones de educación superior en el país. El papel

que ha jugado dentro del estado ha sido determinante, para el crecimiento de su contexto y la solución a muchos de sus problemas. A lo largo de su historia, no se ha caracterizado, ni tampoco se le ha relacionado, con ningún tipo de asociación delictuosa o del crimen organizado de ningún tipo. Sin embargo, en los últimos cinco años, ha sido víctima de una serie de crímenes que a continuación se enuncian, y que han indignado, no nada más a la institución, sino también a la población zacatecana y al país pero que, han dejado una profunda herida en esta institución educativa.

En septiembre de 2017 acribillaron a dos estudiantes de la Unidad Académica de Veterinaria y Zootecnia; ante tal hecho, el rector en turno reclamó enérgicamente diciendo que:

El ambiente de violencia que se ha generado en Zacatecas es opuesto y distante a la visión y misión de nuestra alma mater, en la que se mantienen los más altos valores que faciliten un desarrollo social armónico, respetuoso de los individuos, de sus respectivas vidas, creencias, ideologías y entornos” (Saludiaro, 2017, s/p).

En el mes de octubre de ese mismo año, Cinthia Nayeli Vázquez, de apenas 16 años, siendo alumna de la preparatoria del plantel número uno, fue violada y asesinada atrocemente, cuando se trasladaba a su escuela, aproximadamente a las 6:30 am. Ante tal hecho, la comunidad universitaria se pronunció públicamente y, alrededor de seis mil docentes, estudiantes, trabajadoras y trabajadores administrativos, encabezados por el Rector, Dr. Antonio Guzmán Fernández, salieron a las calles a protestar y a manifestarse, para exigir a las autoridades justicia y un clima de paz, que permitiera un traslado y una permanencia segura a las instalaciones universitarias. Públicamente, se les reprochó a las autoridades la ausencia y falta de presencia de seguridad en los espacios públicos; así, por ejemplo, al momento de requerirse, hubo estudiantes que denunciaron haber sido víctimas de asaltos, agresiones físicas y verbales en las paradas de autobuses. También, se inconformaron por haber sufrido atentados de acoso, en espacios sin iluminación y con poca gente, en trayectos peatonales que las y los jóvenes utilizan de ma-

nera cotidiana hacia los diferentes planteles educativos (Regeneración. Medio de Información Independiente, 2017, s/p).

Un par de años después, hacia el 2019, nuevamente la Unidad Académica de Veterinaria y Zootecnia fue víctima de la violencia, a través de dos casos en contra de docentes. El primero, el maestro Vicente Berumen de la Torre, quien fue encontrado sin vida, en su domicilio en la Colonia Francisco E. García. Según la Secretaría de Seguridad Pública, la causa de muerte fue asfixia por estrangulamiento (Express Zacatecas, s/p 2019). El segundo caso fue en marzo del 2021, cuando un grupo de gente armada acribilló a balazos al MVZ. Juan Alberto Piña Flores, que se encontraba aplicando una inseminación artificial a un ato de ganado, en las instalaciones de un rancho, en el municipio de Enrique Estrada Resulta inaceptable la respuesta de las autoridades ante tal hecho, cuando declararon que había sido una equivocación o peor aún “estaba en el lugar y en el momento equivocado” (de León, 2021, s/p).

El Colegio de Médicos Veterinarios de Zacatecas A.C. lamentó y expresó su total rechazo por el asesinato del docente; no obstante, en ambos casos, la UAZ únicamente publicó una esquela con las condolencias a las familias de las víctimas. Cabe resaltar que esta Unidad Académica, se encuentra localizada a unos 25 kilómetros de la capital zacatecana, justo entre los municipios de Calera de Víctor Rosales y Enrique Estrada, que se han caracterizado por ser una zona con un alto nivel de violencia e inseguridad (Espinosa, 2021, s/p).

Tal vez, uno de los hechos violentos más impactantes para las y los universitarios fue en abril del 2019, cuando Nayeli Noemí de 22 años, alumna de décimo semestre de la Unidad Académica de Derecho, fue asesinada de ocho balazos, frente a sus compañeros y compañeras de carrera, en el interior de su escuela. Al momento de intentar capturar al supuesto asesino de Nayeli, la policía estatal detuvo excediendo sus funciones y fuerza a un joven, que no tenía nada que ver con el crimen y que iba atravesando por las instalaciones, justo en el momento del crimen, pero por haber sido confundido, fue detenido y asesinado en manos de las propias autoridades estatales (Redacción Animal Politico, 2019). Un dato interesante que levantó una gran polémica fue que el fiscal general de Zacatecas, Francisco Murillo Ruiseco, se encontraba

en el interior de las instalaciones educativas, justo cuando se perpetró el crimen. Esta situación despertó mucha polémica, ya que, algunos columnistas lo consideraron como mensaje del crimen organizado hacia las autoridades gubernamentales.

Finalmente, no se puede dejar de mencionar, los hechos violentos en contra de alumnas y alumnos zacatecanos, acontecidos recientemente. En la madrugada del sábado 12 de febrero del 2022, afuera de un centro nocturno, dos mujeres y tres hombres, originarios del municipio de Nieves fueron privados de su libertad de manera forzosa, por un grupo de hombres armados (Redacción Animal Político, 2022). A los pocos días, aparecieron cuatro de ellos muertos en el interior de un vehículo, que se encontraba al pie de la carretera en el rancho el Marengo, cerca del Municipio de Genero Codina en la carretera Zacatecas-Aguascalientes.

Casi una semana después, cerca de una zona comercial, fue localizada sin vida la quinta víctima del sexo femenino, en el interior de un domicilio de la ciudad de Zacatecas. Las y los cinco jóvenes eran estudiantes, algunos y algunas recién egresadas de la UAZ y de la Universidad Tecnológica del Estado de Zacatecas (UTEZ). Estos hechos violentos indignaron y pusieron en alerta, no únicamente a la comunidad universitaria, sino a toda la sociedad en general. La nota apareció en todos los medios de comunicación local y en las principales páginas a nivel nacional y, algunas de corte internacional:

La ola de violencia que vive Zacatecas desde hace más de un año ha alcanzado esta semana a la comunidad universitaria. Cinco jóvenes —tres hombres y dos mujeres— entre 21 y 25 años, fueron secuestrados la madrugada del sábado al salir de un bar en la capital y los restos de cuatro de ellos aparecieron un día después en un coche envueltos en bolsas de basura. Una joven continúa desaparecida. Dos amigos del grupo estudiaban en la Universidad Tecnológica de Zacatecas. La irremediable capacidad del Estado para digerir cada día una noticia más terrible que la anterior ha provocado que un crimen como el de estos cinco jóvenes no haya ocupado las primeras planas de la prensa nacional. Pero el

secuestro, tortura y asesinato de al menos cuatro de ellos ha mandado un mensaje en una de las regiones más letales del país: nadie está a salvo. Y la comunidad universitaria, que sufre tasas de deserción históricas, representa una víctima más de esta tragedia (Reina, 2022, s/p).

La percepción al interior de la UAZ fue de indignación y repudio, por los ataques violentos a esta institución educativa, que manifestó su indignación y rechazo público mediante dos comunicados:

Imagen 1. Manifiesto de indignación. UAZ.



**COMUNICADO
A LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA Y
LA SOCIEDAD ZACATECANA:**

La Universidad Autónoma de Zacatecas lamenta y condena los desafortunados acontecimientos en los que cuatro, de los cinco jóvenes que fueron privados de su libertad, el pasado 12 de febrero, perdieron la vida, así como la no localización, aún, de una de ellas.

Para la Universidad, la juventud es la esperanza para cambiar nuestra realidad social a través de la educación y la formación de ciudadanía efectiva que reconstruya el tejido social tan dañado.

La UAZ se une al eco para esclarecer estos lacerantes hechos y hace un llamado urgente a favor de la seguridad para todos (as) los zacatecanos.

Asimismo, de manera respetuosa se solidariza con las familias de los jóvenes en estos momentos difíciles.

ATENTAMENTE

Somos arte, ciencia y desarrollo cultural

Universidad Autónoma de Zacatecas
"Francisco García Salinas"

Zacatecas, Zac; 15 de febrero de 2022

Fuente: NOTIUAZ, 2022.

En el primero, aunque aparecen los logos institucionales, no está firmado por ninguna autoridad que apunte y encabece la indignación de la comunidad universitaria; cabe resaltar que su contenido es endeble y carece de un reclamo, protesta, exigencia enérgica hacia el gobierno por la inseguridad que se vive, en pocas palabras, la Máxima casa de Estudios de Zacatecas, no estuvo a la altura de las circunstancias. En el segundo caso, un colectivo de docentes investigadores e investigadoras de la UAZ, también se pronunció por lo acontecido, a través de un manifiesto, reprobando la ola de violencia que se vive en el estado de Zacatecas.

Para la conmemoración del día Internacional de la Mujer, el 8 de marzo (8M) del 2022, diferentes colectivos y grupos de mujeres en general, que participaron en la marcha, hicieron un fuerte reclamo por la violencia que se vive: hubo pintas en gran parte del centro histórico, cristales estrellados en oficinas gubernamentales, cajeros automáticos destruidos, etc., mostraron cartulinas con textos, muchos de ellos alusivos a las dos jóvenes estudiantes asesinadas: Valeria y Alexa. Lo más importante de todo esto y que vale la pena resaltar, es una conmemoración (8M), cada vez mejor organizada, con mayor afluencia y más consolidada.

Normatividad universitaria y estrategias para la no violencia

Si bien, es cierto que la presente administración (2021-2025) de la UAZ, ha hecho cumplir lo que mandata su Ley Orgánica, así como, también ha venido alineándose, tanto a las políticas federales, como estatales – pero, siempre dentro del marco de su autonomía-, también es cierto que en su normatividad, la UAZ establece a través de su Estatuto General, que lo primordial es conservar un clima de gobernabilidad, sostener el orden entre su comunidad; a la par que fomentar una cultura de paz y no violencia. El PDI (2021-2025) ha venido impulsando políticas institucionales, heredadas de administraciones anteriores, orientadas en el mismo sentido, para garantizar el bienestar de los y las universitarias. Expone la preocupación y ejecución para transversalizar y ejecutar:

la perspectiva de género en la normatividad universitaria y programas académicos, a través de la incorporación de sus enfoques en las funciones sustantivas y adjetivas, con el propósito de promover dentro del marco de los derechos humanos la equidad e igualdad de género y no violencia, para así fomentar una cultura de paz (Ibarra, 2021, pp. 108-111).

Se plantea a la Universidad, como una gran formadora de ciudadanos y ciudadanas, que apunte a la conformación de una sociedad más igualitaria e incluyente. De igual manera, sugiere no perder de vista estos temas para llevarlos de la mano en la agenda nacional e internacional. En concreto, su objetivo es “Fortalecer la incorporación de una cultura universitaria de inclusión, igualdad, equidad de género y derechos humanos, libre de violencia, acoso u hostigamiento sexual en la comunidad universitaria, particularmente en las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la Universidad” (Ibarra, 2021, p. 108).

La UAZ tiene por delante todo un reto, si se considera su contexto, que está inmerso en un ambiente en donde la violencia, se ha convertido en una práctica cotidiana, es decir, la comunidad universitaria “convive” en una entidad federativa de las más violentas del país, como ya se mencionó; y, cuenta con municipios como Fresnillo, Calera de Víctor Rosales, Guadalupe, Jerez, Villanueva y Valparaíso, considerados de los más peligrosos de México (Espinosa, 2021).

El crimen organizado en Zacatecas ha rebasado los tres niveles de gobierno y ha trastocado, incluso, los muros de la Universidad, situación que además de dejar vulnerable a su comunidad, jamás se hubiese imaginado vivir situaciones atroces y traumáticas, como las acontecidas hasta el día de hoy y que ya se mencionaron:

Tenemos romantizada la idea de que las universidades están libres de violencia, pues hemos visto en muchas investigaciones que esto es una mentira. Las universidades son una copia fidedigna de lo que sucede en la sociedad y, por tanto, todas las formas de violencia se van a trasladar al espacio universitario (Ortíz, 2020, s/p).

Efectivamente, la UAZ es el ejemplo más claro sobre esta idea falsa, de que las instituciones de educación superior están exentas de violencia; por el contrario, se puede afirmar que los universitarios y las universitarias están inmersas en un espacio que replica lo que acontece en su entorno. Pero no nada más eso, ya que, existen otro tipo de afectación hacia la comunidad académica y los riesgos hacia las y los docentes, estudiantes, trabajadoras y trabajadores administrativos, se han incrementado notablemente.

Por ejemplo, un buen número de universitarios y universitarias han sido víctimas de extorsión y secuestros virtuales, pero además, en los últimos meses, docentes radicados en el municipio de Fresnillo y, que tienen su carga de trabajo en el campus del municipio de Jerez, han manifestado una enorme preocupación, por la situación de riesgo tan delicada que se vive en estas demarcaciones (UAZ, 2022).

Ese estado del norte se ha convertido en un campo de batalla para los cárteles de Sinaloa y Jalisco Nueva Generación. Por su ubicación geográfica, Zacatecas es clave por su colindancia con nueve estados, en los que se encuentran las principales rutas para el tráfico de drogas y migrantes (Expansión Política, 2022, s/p).

Para poder llegar hasta su centro de trabajo, este colectivo de docentes debe de hacer un recorrido de aproximadamente 53 kilómetros de distancia, en un tiempo de más o menos de 45 minutos entre ambas cabeceras municipales (Fresnillo-Jerez), que justo es lo que corresponde, en gran medida, a la zona de alto riesgo por la presencia de grupos de la delincuencia organizada, que han obligado a que por lo menos seis mil personas se desplacen y abandonen sus hogares, por su presencia en toda esta área.

Un grupo de personas desplazadas por la violencia del crimen organizado en Jerez, Zacatecas, se manifestó frente a Palacio Nacional en la ciudad de México. Los manifestantes detallaron que familias de 16 comunidades de esa localidad

han tenido que salir del estado ante las actividades realizadas por los grupos delincuenciales (Eje Central, 2022, s/p).

Para evitar riesgos en sus traslados, los y las docentes han optado por tomar la ruta Fresnillo-Zacatecas-Jerez, que cuenta con más vigilancia, tráfico y que, finalmente, se sienten más seguros y seguras. No obstante, que implica por lo menos un tiempo de 3 horas y casi 150 kilómetros de distancia, pero también un aumento de combustible considerable. En la entrevista comentaban que parte de las sesiones continuaban de manera virtual, por no existir las condiciones necesarias para cumplir en su totalidad con sus funciones como docentes-investigadores e investigadoras (UAZ, 2022).

El marco normativo de la institución es muy claro, al referirse a la no violencia al interior de la Máxima casa de Estudios. Su Ley Orgánica, en el Artículo 67 mandata que son causas generales de responsabilidad “Conducirse con hostilidad o coacción en actos concretos en contra de cualquier universitario en forma individual o colectiva, por razones ideológicas o de orden puramente personal” (Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Art. 67, Frac. II, 2001).

Por otro lado, el Reglamento General Escolar de la UAZ, en su artículo 218, marca como falta grave, incluso, pudiendo ser la suspensión hasta por un ciclo escolar o la expulsión, según la situación, ya que, también establece en su fracción II de este mismo artículo que: “Lesionar o atentar contra la integridad física, moral o sexual de algún miembro de la comunidad universitaria u otras personas dentro de las instalaciones de la Universidad (será sancionado)” (Reglamento Escolar General (REG-UAZ), 2011, p. 56). De manera general, este instrumento jurídico también prohíbe y sentencia el tráfico de drogas, enervantes, estupefacientes o sustancias psicotrópicas, en espacio o instalaciones universitarias.

En su fracción V prohíbe el uso o posesión de armas blancas o de fuego, que atenten contra la vida o integridad de las personas, o para destruir bienes patrimoniales de la institución. En su conjunto, tanto la Ley Orgánica, El Estatuto General y el Reglamento General Escolar de

la UAZ, contienen un marco legal, medianamente indispensable, para evitar cualquier tipo de violencia al interior de la Universidad y, en la convivencia escolar entre la comunidad universitaria. No obstante, falta ajustar su normatividad, en temas como la violencia digital, debido al boom que se ha venido dando, con respecto a la educación remota, a consecuencia de la pandemia del SAR-CoV 2.

Aun así, en muchas ocasiones, la normatividad universitaria ha quedado totalmente rebasada y, estas medidas han resultado insuficientes, ya que, la violencia se ha incrementado y sigue en aumento, no únicamente en el entorno zacatecano, sino que también en la propia institución educativa, de tal manera que sigue siendo una fuerte preocupación de las autoridades, en esta presente administración. Por ejemplo, el PDI 2021-2025 de la UAZ, considera todo un eje transversal que llama “Una Universidad segura y promotora de la cultura de paz”. Dicho eje hace referencia a que:

La Universidad Autónoma de Zacatecas es un espacio de interacción que cuenta con su propio marco normativo; (debe) garantizar la observancia de este a través de sus órganos de gobierno y la generación de una cultura de la paz, permite una sana convivencia entre los universitarios, el respeto de los derechos y el cuidado de la integridad física, a fin de generar un buen clima para cumplir con la alta misión de la Universidad (Ibarra, 2021, pp. 112-114).

Se plantea como objetivo, actualizar la normatividad universitaria, para que blinden la integridad de su comunidad y el patrimonio de la institución. En cuanto a las acciones, se pretende sensibilizar a las y los universitarios en temas de cultura de paz, justo para que el tema se convierta en una actitud y conducta cotidiana y no, que se vea como algo aislado, ajeno y que solamente se aborda, cuando se presentan casos de violencia, hostigamiento y/o acoso. En este mismo sentido, se deben de abrir espacios académicos de análisis, en los que el tema central verse sobre la no violencia, para proponer estrategias y acciones, involucran-

do a los actores principales de la administración, docentes, estudiantes y personal administrativo (Ibarra, 2021).⁴

No se puede pensar en diseñar políticas institucionales, para erradicar la violencia en la Universidad, si no se toma en cuenta también a los diferentes órdenes de gobierno, asociaciones civiles, padres y madres de familia y, por supuesto, a la sociedad en general. La participación de todos y todas será indispensable, para enriquecer el análisis y, principalmente, el debate que apunten a la toma acciones, a la implementación de estrategias, que peritan la solución de fondo. De no ser así, todo quedará como hasta este momento, solamente de manera superficial, por encima y simplemente en el discurso, que termina siendo “letra muerta”.

No cabe duda, de que la educación sigue siendo el mejor instrumento para el desarrollo de cualquier sociedad. En el caso del estado de Zacatecas y ante la grave situación que se está viviendo, se debe garantizar a las y los jóvenes, mejores oportunidades de estudio, más oferta educativa para que las nuevas generaciones tengan nuevas oportunidades, con miras a atender y solucionar problemas locales y nacionales. De ahí pues, que la UAZ se convierta en pieza clave para tal finalidad, siendo la mejor alternativa, para evitar que las y los adolescentes tomen un camino equivocado, que les lleve a la cárcel o a la muerte.

Recientemente, la UAZ propuso una Reforma integral, en la que plantea una transformación de fondo. En sesión especial del H. Consejo Universitario y, ante la presencia de autoridades estatales y federales, las y los universitarios se comprometieron a generar las condiciones necesarias, para abrir el debate y análisis de un nuevo modelo educativo (Consejo, 2021).⁵ Esta propuesta de transformación a la Universidad

⁴ Acciones para implementar dentro del Plan de Desarrollo de la UAZ: 1.- Impulsar la mejora de las condiciones de seguridad, higiene y protección a las instalaciones universitarias, a través de la evaluación de espacios o condiciones que puedan representar un riesgo para la integridad física, psicológica o material de las personas al interior de la Universidad.

2. Operar mecanismos para la identificación y actuación oportuna en caso de contingencias a través de la capacitación a personal docente, administrativo y estudiantes, así como, colaborativo con las instancias correspondientes,

⁵ En sesión Especial del H. Consejo Universitario de la UAZ, del 20 de octubre del 2021, la Comisión que encabeza el proceso de reforma propuso la ruta crítica, ante el Gobernador del Estado, David Monreal Ávila, el Subsecretario de Educación Superior, Luciano Coincheiro, la Directora de Educación Superior, Ma. del Carmen Rodríguez Armenta y, la Directora adjunta de desarrollo científico del CONACyT, Ma. José Rhi Sausi Garavito.

empata con las políticas federales del Plan Nacional de Desarrollo (Plan Nacional de Desarrollo, 2019).

La parte que interesa analizar en este contexto, versa justo por el planteamiento que hace esta institución educativa, con miras a su reforma integral con:

La creación de una unidad académica piloto que inicialmente albergue al programa de Ingeniería Electrónica Industrial (sic). No se trata simplemente de la creación de una nueva unidad académica, sino de construir con la anuencia del Consejo Universitario, un espacio institucional diseñado ex profeso, como punta de lanza, junto con el semestre integrador, para la creación de condiciones idóneas que impulsen el surgimiento, desde ahora, de la nueva universidad (Consejo, 2021, s/p).

La Unidad Académica Piloto, que arrancó a partir de agosto del 2021, abarca tres áreas del conocimiento, Humanidades y Educación, Ciencias de la Salud e Ingenierías. Su primera etapa considera un semestre integrador transdisciplinario, teniendo como uno de los principales objetivos que el o la estudiante, adquiera las herramientas necesarias, que le permitan dotarse de una nueva visión como universitarios y universitarias y que valores como el respeto, la igualdad, la inclusión y la tolerancia, sean temas transversales, que les convierta en mejores profesionistas, pero sobre todo, en mejores personas.

En concreto, esta unidad académica piloto aterriza su propósito en la formación del estudiantado, basado en los siguientes principios: a) El pensamiento crítico; b) Equidad de género; c) Cuidado del medio ambiente y d) Cultura por la paz. Un aspecto de suma importancia que tiene esta Reforma es que se pretende replicar en las demás áreas del conocimiento, bajo este mismo modelo.

Por otro lado, el 27 de agosto del 2021, un grupo de mujeres de la comunidad universitaria: estudiantes, docentes y trabajadoras, encabezaron un evento que llamaron “Por una Universidad Segura”. De manera organizada, la participación e impulso de este grupo en su manifiesto,

propusieron que el rector de la Universidad, Rubén de Jesús Ibarra Reyes, junto con funcionarios de la administración central, coordinadores de las diferentes áreas del conocimiento, directivos y directivas de las unidades académicas, asumieron y firmaron un compromiso y anunciaron el programa de Cero Tolerancia a la Violencia (Pronunciamiento público de colectivo de docentes, 2021).

Entre sus acciones, propusieron llevar a cabo “conferencias en temas de violencia de género, acoso y hostigamiento sexual y cómo se sancionarán estas conductas (Pronunciamiento público de colectivo de docentes, 2021). Entre otras cosas, mencionaban colgar lonas en todas las instalaciones universitarias, con la firma del compromiso de las autoridades universitarias, esto con la finalidad de socializar e involucrar a toda la comunidad en el tema; también consideraron una extensa campaña de difusión, a través de diferentes medios de comunicación. Cabe señalar que hicieron un estricto pronunciamiento, ante el vacío de autoridad, ya que, al momento de los diferentes crímenes y actos de violencia, que se habían suscitado en contra de la Universidad y la comunidad universitaria, no hubo un reclamo, ni posicionamiento político, de parte de la institución educativa.

Celebramos estas acciones ante la exigencia de las mujeres de la comunidad universitaria que hemos vivido distintos tipos de violencia que se han quedado en la impunidad por no recibir la atención adecuada y vernos rebasadas por malas prácticas, como cuestionar nuestro dicho cuando hemos denunciado, la justicia selectiva, protección o encubrimiento de los docentes agresores y procesos poco transparentes, fuera de toda ruta institucional (Pronunciamiento público de colectivo de docentes, 2021, s/p).

Si bien, este grupo de universitarias ponían al descubierto algunos casos de violencia, que se habían suscitado al interior de la Máxima casa de Estudios, también es cierto que este pronunciamiento, se convierte en un referente de denuncia y, no precisamente, bajo el auspicio oficial; por el contrario, salieron a la luz pública, las carencias de la UAZ y su

deuda con la equidad de género y la no violencia. Una vez más, se hizo caso omiso y la deuda moral sigue creciendo.

Ahora bien, desde la administración anterior (2016-2021), la Mtra. Leticia Torres, responsable de la Coordinación de equidad de género, propuso y ha seguido insistiendo en poner en consideración del Consejo Universitario, un Reglamento para la prevención, atención y sanción del hostigamiento sexual, acoso laboral y escolar en la UAZ. Dicho instrumento jurídico contiene todo el fundamento, bajo el siguiente precepto

El presente reglamento rige los procedimientos para prevenir, atender y sancionar los actos de hostigamiento y acoso sexual en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Lo anterior, según se comprende en la Ley Orgánica de la Universidad y demás normatividad de la materia; y establece los lineamientos para la presentación, atención y dictamen de las quejas que por los hechos señalados se presentan (Torres, 2021, p. 9).

Esta propuesta tiene un marco jurídico referencial muy completo, es decir, está basado desde la Declaración Universal de Derechos Humanos, pasando por la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, hasta “aterizar” en la Ley Orgánica y Estatuto General de la UAZ. En verdad, resulta ser un documento muy bien fundamentado jurídicamente, con una aplicación idónea a la institución, sin embargo, no ha sido discutido en el pleno del Consejo y, solamente, se limitó a ser un proyecto.

En otro tenor, no debemos omitir que el H. Consejo Universitario avaló un doctorado en “Patrimonio y Cultura para la Paz”, con la intención de formar investigadores e investigadoras de alto nivel, cuyo objeto de estudio tuviera que ver con la solución de problemas, mediante el fomento de políticas y erradicación de la violencia. En la actualidad, se está formando una segunda generación con muy buenas expectativas en torno al tema, pero además, este programa organiza actividades académicas nacionales e internacionales, que robustecen el ambiente intelectual en el tema de la no violencia, con la finalidad de acrecentar

estudios e investigaciones entre sus estudiantes, para que abran nuevas líneas y espacios de discusión académica sobre este objeto de estudio.

Finalmente, se debe mencionar que la UAZ firmó un convenio con el Programa interinstitucional para fomentar una Cultura de Paz, mediante la No violencia, conformado por ORAWORLDMANDALA A.C., Programa de extensión de la Gujarat Vidyapith (Universidad fundada por Mahatma Gandhi en 1920); derivado de este convenio, la UAZ alberga la Cátedra Mahatma Gandhi, con el nodo Pedro de Haro, cuya finalidad es socializar a través de actividades académicas como talleres, congresos, conferencias etc., temas que permiten el análisis y la reflexión para mejorar las condiciones de los universitarios y las universitarias al interior de sus comunidades. Se tiene que subrayar que esta cátedra es la única dentro de la UAZ, que colabora con una asociación civil con la misma finalidad e idea, de contribuir a la paz, pero lo más importante es que todas las personas son recibidas a la cátedra.

Consideraciones finales

El contexto de violencia que se vive a nivel nacional y estatal representa una amenaza significativa, no nada más para la sociedad en general, sino también para la UAZ. La ola de violencia y asesinatos que se han desatado en contra de la comunidad universitaria, incluso, al interior de sus muros es solamente una pequeña muestra de los riesgos que corre su comunidad. Vivir en un ambiente violento lleno de miedos, hostigamientos y acoso, conlleva a un efecto multiplicador, que lacera a la sociedad en general, pero que se está heredando de generación en generación.

La cultura del narco se ve como una aspiración natural entre las nuevas generaciones, de hecho, quienes incursionan en las redes del crimen organizado, están conscientes de la expectativa de vida que les espera y, que sin duda alguna, no es la mejor. Seguimos en una sociedad en la que el consumo de esa cultura violenta, a través de los medios de comunicación (series, cine, videojuegos, música, ropa, literatura, etc.), se ha convertido como refiere Chomsky: en algo cotidiano, en algo común; en pocas palabras, en algo que debemos de consumir todos los días (Chomsky, 2013, s/p).

La UAZ, por ser la institución educativa más importante del estado tiene un gran reto, pero principalmente, un gran compromiso. Sin duda alguna, puede encabezar un proceso de transformación social, que apunte a un cambio primeramente al interior de su comunidad, en donde prevalezca el respeto, la tolerancia, la solidaridad, etc., posteriormente y, con toda seguridad tendrá las condiciones necesarias, para plantear en su entorno soluciones, que permitan hacer de nuestro espacio público y privado, un mejor lugar para vivir.

Referencias

- Anza. (05 de marzo 2022). Desplazados vuelven a poblado de Zacatecas para recuperar sus pertenencias. Expansión política. Recuperado de <https://politica.expansion.mx/estados/2022/03/05/voces-desplazados-vuelven-a-poblado-de-zacatecas-para-recuperar>.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) La UAZ aprobó políticas transversales para erradicar la violencia de género (18 de diciembre de 2020). Recuperado de: http://www.anui.es/noticias_ies/la-uam-aprob-politicas-transversales-para-erradicar-la-violencia-de.
- De León, N. (03 de agosto de 2021). Ejecutan a 8 hombres en Calera, Zacatecas. Proceso. Recuperado de: <https://www.proceso.com.mx/nacional/estados/2021/8/3/ejecutan-hombres-en-calera-zacatecas-269126.html>.
- Desplazados por la violencia se manifiestan en Palacio Nación. Eje central (10 de marzo 2022). Recuperado de: <https://www.ejecentral.com.mx/desplazados-por-la-violencia-se-manifiestan-en-palacio-nacional/>.
- Desplazados vuelven a poblado de Zacatecas para recuperar sus pertenencias. (05 de marzo 2022). Expansión Política. Recuperado de: <https://politica.expansion.mx/estados/2022/03/05/voces-desplazados-vuelven-a-poblado-de-zacatecas-para-recuperar>.
- Diario Oficial de la Federación (SEGOB). (12 de julio del 2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2025. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

- El Universal (15 de octubre de 2017). Condenan asesinato de joven de 16 años en Zacatecas. Recuperado de: <https://www.debate.com.mx/mexico/Condenan-asesinato-de-joven-de-16-anos-en-Zacatecas-20171015-0047.html>.
- Espinoza V. (18 de julio 2021). Poder Narco/La Barbarie en Zacatecas. Recuperado de: <https://www.inm.gob.mx/gobmx/word/wpcontent/plugins/galerias/includes/archivos/pdf/18072111.pdf>.
- Garnica S., Ma., (10 de marzo de 2015). Secretaria de Educación Pública (SEP) Manual de Seguridad para la Instituciones de Educación Superior. Estrategias para la prevención y atención, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) Con la participación de Salvador Novoa Mendoza, Susana Chavarría Muñoz, Ana Gabriela Osorio Pacheco, Brenda Berenice Juárez Sánchez. <https://www.gob.mx/sep/documentos/manual-de-seguridad-para-instituciones-de-educacion-superior-ies>.
- Guzmán, A. (13 de enero 2020). Entrevista en persona, Zacatecas, Zac.
- Ibarra, R. Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025. Eje Transversal Equidad de Género y Erradicación de la violencia. Recuperado de: https://docii.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2021/08/PDI-UAZ_2021-2025.pdf.
- Ibarra, R. (septiembre 2021). Informe de Actividades UAZ Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1HSv2j7266xJUC_wEZxYw-DGqKfjF3EYdH/view.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022). Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU). Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/ensu/ensu2022_01.pdf.
- La Jornada. (12 de abril de 2019). Matan a dos jóvenes en la UAZ durante una visita del fiscal estatal. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/2019/04/12/estados/028n1est>.
- Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Artículo 14. <https://case.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2021/01/Ley-Organica.pdf>.
- Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Estatuto General de la UAZ Artículo 37. <https://case.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2021/01/Ley-Organica.pdf>.

- Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Estatuto General de la UAZ Artículos 47-65. <https://case.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2021/01/Ley-Organica.pdf>.
- Ortiz G. (14 de septiembre 2020). Lleva sociedad violencia al ámbito universitario. Punto. Recuperado de: <https://puntou.uanl.mx/campus-uanl/lleva-sociedad-violencia-al-ambito-universitario/#:~:text=Tenemos%20romantizada%20la%20idea%20de,a%20trasladar%20al%20espacio%20universitario%E2%80%9D>.
- Página 24. (15 de octubre 2017). Recuperado de: <https://pagina24zacatecas.com.mx/2017/10/15/local/violan-y-asesinan-a-estudiante-de-la-uaz/>.
- PDI-UAZ (2021-2025). Recuperado de: https://docii.uaz.edu.mx/wp-content/uploads/2021/08/PDI-UAZ_2021-2025.pdf.
- Redacción Animal Político (11 de abril de 2019). Asesinan en el campus de la Universidad de Zacatecas a Nayeli Noemi, estudiante de Derecho. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2019/04/asesinan-universidad-de-zacatecas-nayeli-noemi-estudiante-derecho/>.
- Redacción Animal Político (14 de febrero de 2022). Asesinan a 4 estudiantes universitario en Zacatecas; tenían dos días desaparecidos. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2022/02/asesinan-estudiantes-universitarios-zacatecas/>.
- Redacción. (23 de junio de 2019). Asesinan a docente de la UAZ. Express Zacatecas. (23 de junio 2019). Recuperado de: <http://portico.mx/2021/03/30/asesinan-a-docente-de-veterinaria-de-la-uaz>.
- Reina, E. (15 de febrero de 2022). La narcoviolenca en Zacatecas alcanza a la comunidad universitaria: cuatro jóvenes secuestrados y asesinados en su capital. El País. Recuperado de: <https://elpais.com/mexico/2022-02-16/la-narcoviolenca-en-zacatecas-alcanza-a-la-comunidad-universitaria-cuatro-jovenes-secuestrados-y-asesinados-en-su-capital.html>.
- Saludiaro. (9 de diciembre de 2017). UAZ exige esclarecer el asesinato de dos estudiantes de la Unidad Académica de Veterinaria Recuperado de: <https://www.saludiaro.com/uaz-exige-esclarecer-asesinato-dos-estudiantes-la-unidad-academica-veterinaria/>.

Capítulo 6

Ciudad, cultura y violencia. Entramados simbólicos en torno al Festival Cultural Zacatecas, en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, México

Irma Faviola Castillo Ruiz

Presentación

Durante la década de los ochenta del siglo XX, en el estado de Zacatecas, México, se implementó una importante política de rescate y valoración de la cultura y del patrimonio cultural. Con el Gobierno de Genaro Borrego Estrada (1986-1992) se propició la puesta en valor de lo que ahora se conoce como el Centro Histórico de la ciudad de Zacatecas (CHZ). En 1993 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), le otorgó el nombramiento de “Patrimonio Cultural de la Humanidad” (Castillo, 2014). A partir de entonces, se resignificó conforme a los criterios patrimonialistas del siglo XX, pero de igual forma comenzó a enfrentar otros problemas.

En esta reflexión es fundamental comprender el valor de la ciudad en su sentido material y simbólico, pues es el lugar en donde surge y se visibiliza la vida social, cultural, política, religiosa, etc. Se trata de un cosmos, en cuya estructura se lee la dicotomía entre el orden y el caos, lo ideal y lo real, la paz y la guerra, etc. La ciudad es el reflejo de las personas y su cultura y, al mismo tiempo, esta define su carácter e identidad (París y Chicangana-Bayona, 2016).

La cultura y la ciudad son conceptos tan antiguos como las primeras civilizaciones, pero adquieren características propias según sus condiciones geográficas, ambientales, económicas, etc., y se transforman conforme a cada época histórica. Desde esta perspectiva, el objetivo de este trabajo es analizar en el caso particular del CHZ, la correlación que se produce entre la ciudad como espacio vital material y simbólico, con la cultura y el patrimonio; pero, como parte de sus problemáticas actuales se añade al entramado la variable de la violencia. Como objeto particular de análisis se considera el Festival Cultural Zacatecas (FCZ), que es el evento cultural más importante de la ciudad, y en el cual se llegan a observar violencias corporizadas en acciones que vulneran el orden, la paz, el respeto y la integridad de los bienes públicos comunes, entre otras cuestiones.

El argumento hipotético advierte que, debido a que el FCZ creado en 1987 como un evento cultural local, se convirtió en la actividad cultural masiva más importante de la ciudad y en un referente del turismo

cultural nacional e internacional, modificó su oferta cultural, artística y de entretenimiento, por ello se complejizó en su organización y desarrollo; y, sumado a las problemáticas propias del CHZ, se diversificaron asimismo las manifestaciones de violencia e inseguridad para el FCZ. Así, se observan las conexiones simbólicas entre la ciudad, la cultura y la violencia, como tres ejes transversales viables de interpretar desde el contexto de este evento cultural.

El enfoque teórico se configura desde los postulados del *derecho a la ciudad*. La metodología implementada es de tipo cualitativo, de corte descriptivo-interpretativo. Se realiza una reseña histórica del CHZ y del FCZ, y mediante el análisis del discurso vertido a través de la prensa se reflexiona sobre los mecanismos que el Estado implementa para ofrecer seguridad durante el FCZ. La información empírica se recopiló mediante la aplicación de encuestas digitales.

El derecho a la ciudad: una perspectiva teórica

El *derecho a la ciudad* representa una base teórica que, de acuerdo con Carrión y Dammert-Guardia (2019), comprende un posicionamiento como categoría analítica, pero también de “movilización política, de debate público y de principio normativo o jurídico” (p. 9). Tal categoría tiene sus antecedentes con la propuesta que Lefebvre hizo al finalizar la década de los sesenta del siglo XX, en torno a este concepto que serviría para analizar las improntas del capitalismo y los sistemas urbanos. Durante los años noventa, autores como David Harvey, Edward Soja y Ana Fani Alessandri Carlos, repositionaron el término en los debates académicos y políticos de orientación crítica hacia el capitalismo (Molano, 2016).

En la actualidad el término *derecho a la ciudad* forma “parte del discurso de un conjunto bastante amplio de organismos internacionales, académicos, tecnócratas y movimientos sociales urbanos bajo distintos significados y matices” (Carrión & Dammert-Guardia, 2019, p. 9). Más aún, se entiende como un marco de referencia para el ámbito político, académico, de políticas urbanas, etc. Sin embargo, corre el riesgo de ser un “discurso en disputa, [y] una categoría polisémica” (Carrión & Dammert-Guardia, 2019, p. 9).

Desde los contextos latinoamericanos, según los autores referidos, su uso compete un doble reto: en un sentido de consolidar el debate académico del derecho a la ciudad como un marco de referencia analítica, lo cual permita comprender las coyunturas urbanas y sus implicaciones políticas; y, por otra parte, reubicar los procesos de reconfiguración urbana (Carrión & Dammert-Guardia, 2019). En ese sentido, los estudios urbanos se orientan con esa dirección teórica, pero al mismo tiempo se abren nuevos horizontes de discusión, principalmente al cuestionar “¿Derecho a qué ciudad?”. La complejidad comienza al considerar a la ciudad de manera “abstracta”, y se olvida que desde los estudios contemporáneos la ciudad es aquella de tipo “capitalista”, en donde se produce y reproduce la “exclusión, diferenciación y desigualdad” (Carrión & Dammert-Guardia, 2019, p. 10).

En perspectiva más general, el concepto de *derecho a la ciudad* es:

Una categoría que es simultáneamente de comprensión de una realidad urbana específica (analítica) y de reivindicación de lo que se aspira: un proyecto urbanístico distinto (utopía). Se trata de una categoría política, no jurídica, aunque si (sic) de legitimidad, que se presenta bajo dos aproximaciones coincidentes y complementarias: la de Lefebvre que hace referencia a la producción de la misma en un contexto capitalista y la de Harvey que extiende esta idea de la producción al ámbito de las utopías; es decir, a la ciudad deseable (Carrión & Dammert-Guardia, 2019, pp. 10 y 11).

Para su abordaje, Carrión y Dammert-Guardia (2019) proponen al menos tres ámbitos: primero, el de los movimientos sociales que, entre otras cuestiones, abanderan su discurso para la garantía de los Derechos Humanos, entre los cuales está el derecho a vivir de manera pacífica en la ciudad; el segundo, se refiere al uso del término y su inclusión al ámbito normativo y/o jurídico de los países; y, por último, la revisión de su inclusión en la Nueva Agenda Urbana promulgada por las Naciones Unidas en 2016.

En México, la primera entidad que adoptó el concepto fue la Ciudad de México; en 2010 creó la *Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad*, en la cual se estableció que:

El Derecho a la Ciudad es el usufructo equitativo de las ciudades dentro de los principios de sustentabilidad, democracia, equidad y justicia social. Es un derecho colectivo de los habitantes de las ciudades, que les confiere legitimidad de acción y de organización, basado en el respeto a sus diferencias, expresiones y prácticas culturales, con el objetivo de alcanzar el pleno ejercicio del derecho a la libre autodeterminación y a un nivel de vida adecuado. El Derecho a la Ciudad es interdependiente de todos los derechos humanos internacionalmente reconocidos, concebidos integralmente, e incluye, por tanto, todos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales reglamentados en los tratados internacionales de derechos humanos (*Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad*, 2010: 15; citado en Carrión & Dammert-Guardia, 2019, pp. 13 y 14).

Después, en 2017 se incluyó en la legislación de la Ciudad de México, con la noción fundamental de garantizar el ejercicio pleno de los Derechos Humanos, la inclusión social y la distribución equitativa de bienes públicos, entre otras cuestiones (Carrión & Dammert-Guardia, 2019).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través del Programa para los Asentamientos Humanos (ONU Hábitat), considera que “El derecho a la ciudad es el derecho de todos los habitantes a habitar, utilizar, ocupar, producir, transformar, gobernar y disfrutar ciudades, pueblos y asentamientos urbanos justos, inclusivos, seguros, sostenibles y democráticos, definidos como bienes comunes para una vida digna (Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU Hábitat), 24 de febrero de 2020, s/p).

Estos presupuestos teóricos se trasladaron a la *Nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, establecida por la ONU en 2015, pues

entre los 17 Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), se contempla en el Objetivo 11 lograr “Ciudades y comunidades sostenibles” (Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2015). Para coadyuvar a lograrlo, se estableció la *Agenda del Derecho a la ciudad para la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la Nueva Agenda Urbana* (ONU Hábitat, 24 de febrero de 2020, s/p).

A partir de este marco teórico, se pueden impulsar estrategias académicas, sociales y políticas, de tal manera que se convierta en un paradigma a implementar en el contexto de la ciudad de Zacatecas y su Centro Histórico.

La ciudad de Zacatecas y la construcción social del Centro Histórico

La ciudad de Zacatecas es la capital del estado del mismo nombre, que se localiza en la región centro-norte de México. Fue fundada el 8 de septiembre de 1546, al tomar en cuenta la fecha registrada de la llegada del primer conquistador español, el día de “la fiesta de la Natividad de la virgen María” (Castillo, 2014). Durante los siglos XXVII y XVIII la ciudad alcanzó su apogeo económico, político y religioso, al ser el enclave argentífero más importante del septentrión novohispano, por lo cual fue llamada la “Civilizadora del norte”. En el siglo XIX la ciudad observó las tendencias marcadas por la revolución industrial y el modernismo traídos de Europa, de ahí que al concluir el periodo del Porfiriato se había adaptado a los cánones de la época en su conformación cultural y urbana.

La Revolución Mexicana de 1910 representó una coyuntura para el desarrollo de la ciudad, pues al haber sido escenario de la Batalla de Zacatecas del 23 de junio de 1914, parte de sus edificios fueron destruidos o deteriorados; además de que padeció una etapa de pobreza y abandono. Tal situación se superó hasta los años cuarenta. A partir de entonces se promovió la restauración y conservación de los primeros monumentos de la ciudad, como fue el caso del antiguo templo y exconvento de San Agustín. En 1987 se actualizó la base jurídica para la protección del patrimonio, según lo dictaba el contexto nacional e internacional (Castillo, 2014).

Para su protección y conservación la ciudad fue demarcada desde 1953 como “Zona Típica”, cuyo perímetro fue ratificado en 2013 por la *Ley de Protección y Conservación del Patrimonio Cultural del Estado de Zacatecas* (Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas, 2013); en 1993 se delimitó como “Zona de Monumentos Históricos”, a partir de lo cual comenzó a llamarse “Centro Histórico”, según la Declaratoria de Patrimonio Cultural de la Humanidad, de la UNESCO (Consejo Internacional de Sitios y Monumentos (ICOMOS), 1993).

En su evolución histórica, como todas las ciudades ha enfrentado retos para resignificarse en cada época. La ciudad y la cultura son símbolos íntimamente relacionados con la memoria individual y colectiva, pues como lo argumentan París y Chicangana-Bayona (2016):

En una situación como la actual en que la memoria que habla de nuestro tiempo ha tenido tendencia a desaparecer, porque no la hemos fabricado en materiales resistentes como la piedra o el mármol, es importante que se conozca la naturaleza del símbolo para que la generación de la memoria sea valorada y asegurada, siguiendo los parámetros aplicables a un patrimonio significativo. De este empoderamiento se posibilitará una lectura diferente de la ciudad como composición de símbolos, ya no como utopía o distopía, ya no como reflejo del mito, sino como una realidad vibrante, múltiple y contradictoria. Como máquina procreadora de realidades incluyentes, comunicadas a través de nuevas construcciones simbólicas (s/p).

El CHZ tiene valor por su historia y materialidad arquitectónica, pero también por las relaciones y narrativas que la población ha construido en torno a su memoria cotidiana. La construcción social de los Centros Históricos es un fenómeno que resulta de procesos complejos, pero que, al final, atienden a la necesidad social imaginaria de construir sitios patrimonializados (González, 2013b; Castillo, 2014). No por ello están exentos de problemas de integración sociodemocrática, de contradicciones entre inclusión y exclusión, y de ser repositorios de múltiples

imaginarios socioculturales (Álvarez, 2006).

El epicentro del CHZ simbólicamente lo integran la Plaza de Armas y el entorno arquitectónico constituido por la Catedral Basílica y el antiguo Palacio de Gobierno del Estado, así como otros edificios históricos, como el del Tribunal Superior de Justicia del Estado, conocido como “Casa de la Mala Noche”; en general, estos monumentos representan un símbolo histórico de los poderes religioso, civil y judicial. Desde ese punto central urbano se establece un sistema radial de la ciudad, referencia material e imaginaria de la población zacatecana.

Problemas, conflictos y violencias en el Centro Histórico

A partir de la Declaratoria de Patrimonio Cultural de la Humanidad en 1993, se reforzaron las políticas para el turismo en el CHZ. Con ello los problemas se diversificaron no solo por cuestiones de conservación, sino por las afectaciones sociales en el orden “tradicional” de la ciudad. Ante tales problemáticas, durante la última década se crearon varias asociaciones de vecinos y vecinas con la finalidad de gestionar y defender la tranquilidad de sus viviendas y los espacios públicos. Una de ellas es la “Junta Vecinal de Habitantes del Centro Histórico de Zacatecas” (JVHCHZ), quienes a través de las redes sociales (*Facebook*) manifiestan las diversas problemáticas que padecen.

Además de la gentrificación y las dificultades relacionadas con la regeneración y revitalización urbana, existen otras cuestiones que han sido objeto de investigación, lo cual permite hacer un balance historiográfico del estudio de la ciudad y de las condiciones y problemas del CHZ. Mediante diversas ópticas se ha analizado el proyecto patrimonialista y turístico implementado en este lugar, así como de los efectos secundarios a raíz de los intereses mercantilistas y la rentabilización de los bienes culturales. En varios estudios se incluyen las violencias simbólicas, estructurales y emergentes en torno al uso del patrimonio urbano que, como consecuencia, ponen en riesgo la habitabilidad del sitio (González, 2009; 2012; 2012b; 2013a; 2013b; 2014; 2016; González & González, 2013; 2009a; 2009b; Castillo & Carrillo, 2018).

Desde el punto de vista social, la apertura excesiva de bares y antros,

justificados como centros de “esparcimiento nocturno”, representa uno de los principales problemas y un efecto colateral de las políticas del fomento turístico. La contradicción reside en que, el turismo que en esencia debería ser “cultural”, conforme a la vocación atribuida a la ciudad, expone vicisitudes importantes; los cambios de la dinámica social y turística fomentó la mercantilización de los inmuebles del CHZ, los cuales son rehabilitados en un gran porcentaje para establecimientos que atienden el sector consumidor joven, el cual prefiere servicios turísticos de “esparcimiento” social nocturno, en una ciudad que “vive del arte y cultura”.

En razón de los cambios en los modelos de consumo turístico, la autorización de permisos para establecimientos de venta y consumo de bebidas alcohólicas (diferente al giro de restaurantes), aumentó de forma paulatina. En la ciudad siempre han existido cantinas que funcionan bajo ese modelo, algunas de las cuales, incluso, han sido reconocidas como “tradicionales”; pero, los nuevos bares y antros dirigidos al público joven ofrecen servicio solo durante la noche, y en su generalidad producen un exceso de ruido debido a la música con la cual amenizan hasta altas horas de la madrugada.

Si bien se ha manejado el *slogan* de que “la ciudad vive del turismo”, no todas las personas reciben beneficio de ello, ya que el sector de servicios turísticos está en manos de un grupo minoritario (González, 2014), e incluso, la mayoría de los propietarios y las propietarias de establecimientos nocturnos, no viven en el CHZ. El problema de los bares y antros es complicado de controlar; en 2017, por ejemplo, se tenían registrados más de 100, y de acuerdo con la JVHCHZ, las autoridades concedieron una hora de extensión para el cierre durante la madrugada (Junta Vecinal de Habitantes del Centro Histórico de Zacatecas (JVH-CHZ), 20 de febrero de 2022, s/p).

A pesar de las quejas no se solucionó el problema; las personas argumentan que no pueden conciliar el sueño a causa del ruido que, muchas veces, literalmente tienen a un costado de su habitación. Ese año la Junta Vecinal entregó un documento al Ayuntamiento mediante el cual exponían su “preocupación por el aumento de bares en el centro histórico y con ello, el incremento de ruido, basura e inseguridad”, ya

que, en esos lugares también se han suscitado episodios de balaceras y asesinatos como secuela de la violencia criminalizada (JVHCHZ, 20 de febrero de 2022, s/p).

En 2018 el Ayuntamiento capitalino anunció que no renovarían 449 licencias de establecimientos del municipio que expenden bebidas alcohólicas, debido a que no cumplían con los requisitos, lo cual los reduciría a un 40 %; esto, a decir de la Junta Vecinal, favorecería la “descantionización del Centro Histórico” (JVHCHZ, 20 de febrero de 2022, s/p).

Otro aspecto que ha provocado inconformidad y vulnera el derecho a la tranquilidad de las y los habitantes del CHZ, son las “callejoneadas”; estas son recorridos amenizados por grupos musicales de tamborazo, consideradas como una “tradición” y atractivo para el turismo. Sin embargo, a pesar de que se han tratado de regular mediante recomendaciones del Ayuntamiento, propician exceso de ruido y suelen generar basura a su paso y en las plazuelas en donde se detiene la caravana mientras bailan al son del tamborazo.

Esta actividad turística, además propicia otras cuestiones: durante el trayecto de las callejoneadas se ofrece mezcal a las personas, además de que suelen ingerir otras bebidas alcohólicas mientras transitan en la vía pública, pero, al final, las calles y callejones por donde pasan son utilizados como “urinarios”, ante la necesidad de que no existen servicios sanitarios en el trayecto. Tal situación empeora los fines de semana y periodos vacacionales al incrementar el número de callejoneadas, de ahí que las juntas vecinales exigen a las autoridades regular mejor esta actividad “turística y cultural” (Calderón, 29 de enero de 2017).

Por otro lado, se encuentra el problema de la regulación de la prostitución, pues a pesar de existir una zona de tolerancia a las afueras de la ciudad, esta actividad ha sido visible en algunas plazas y calles del CHZ (Infante, 8 de julio de 2012; De Ávila, 23 de julio de 2019). Pero, de igual manera la prostitución se ha detectado al interior de los bares y antros; incluso, más recientemente el contacto para el sexoservicio se realiza por medio de redes sociales, lo cual limita el control por parte de las autoridades sanitarias y del Ayuntamiento (García, 4 de mayo de 2020).

A lo anterior se agrega la inseguridad pública urbana y ciudadana, como resultado de la guerra contra el narcotráfico recrudescida en Mé-

xico desde el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012). La violencia generada por grupos del crimen organizado ensombreció la convivencia social pública, traducida en un alto grado de inseguridad ciudadana. Asimismo, el mercado de narcóticos, con sus alcances por el tráfico y consumo, detonó mayores problemas de integración y orden social, e incrementó y diversificó las modalidades de la violencia criminalizada.

Las consecuencias causaron cambios en la vida de las personas y de las ciudades, entre otros temas, se afectó la movilidad por motivos de ocio y turismo, aunque, contradictoriamente, en algunos casos los indicadores muestran un aumento en la derrama económica por esta actividad.

En ese contexto, de manera reiterada varios países, sobre todo Canadá y Estados Unidos de Norteamérica, han emitido en distintos momentos comunicados para que sus ciudadanos y ciudadanas no viajen al estado de Zacatecas debido a la alerta de violencia. No es casual que, por ejemplo, en enero de 2022 según los resultados de la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana, las ciudades de Fresnillo y Zacatecas fueran dos de las cinco con mayor percepción de inseguridad en el país (García, 19 de enero de 2022). Esta afectación de la violencia e inseguridad también la padece el sector empresarial al ser víctima de extorsiones, robos y “cobro de piso”. Por ello, entre el 10 y 15 % de las empresas cerraron, con las mermas que conlleva para la economía local (Calderón, 1 de febrero de 2022).

Por último, se ponen en la reflexión los conflictos y tensiones emanadas de los procesos de regeneración y rehabilitación del CHZ. En general, estos procesos “carecen de legitimidad ciudadana” (González, 7 de mayo de 2015), pues evidencian la unilineal decisión de las instituciones responsables de la protección del patrimonio, y en donde la comunidad es excluida de la toma de decisiones sobre la conservación de sus espacios públicos, tomando como principio que son bienes comunes, y con ello se violentan sus Derechos Humanos y Culturales.

González advierte que desde el análisis crítico de dichos procesos se visualizan violencias simbólicas y estructurales, las cuales atentan contra los bienes patrimoniales urbanos. Más aún, estas violencias entendidas:

Como amenazas, riesgos y peligros asociados al perjuicio de la población son resultado de la implantación del modelo de desarrollo basado en la acumulación de riqueza en unos pocos y la forma como dicho proceso ha permitido la construcción y modificación de las ciudades. La violencia coercitiva y punitiva es emergente y altamente difundida. En tanto, la violencia asociada a la reorganización urbana es estructural e imperceptible (González, 7 de mayo de 2015, s/p).

Desde la perspectiva crítica del desarrollo, releer la ciudad permite concientizar a los y las habitantes de que enfrentan una “violencia de raíz, estructural y sistémica, que atenta de manera indirecta contra la vida de los sectores sociales subalternos. Es la violencia del poder y el capital que explota, despoja, criminaliza, discrimina y vulnera a los sectores sociales subalternos” (Márquez, 2013, p. 139).

Esta revisión sociohistórica del CHZ conjuga los procesos de la mercantilización de la cultura y el patrimonio, que la convirtieron en una “ciudad museo” destinada al turismo de “fachada”. La divergencia se encuentra en que: “El caudal de recursos dirigidos al centro histórico contrasta con el abandono de colonias y barrios populares, donde perviven lacras sociales como inseguridad, pobreza, hambre y desempleo” (Márquez, 2013, p. 145). Como corolario, está la expulsión de vendedores ambulantes “tradicionales” de productos locales, quienes son excluidos del trabajo formal, y se desalojan del perímetro “patrimonializado” porque van contra “la buena imagen de la ciudad” (Márquez, 2013).

El Festival Cultural Zacatecas

El FCZ es el más importante de los 21 que se llevan a cabo en la ciudad de Zacatecas (Sistema de Información Cultural (SIC), 2022), debido a que es el de mayor antigüedad, afluencia y reconocimiento. El CHZ, y de manera particular la Plaza de Armas, es el principal escenario de este evento. Tanto por los años de trayectoria como por su impacto en el turismo cultural, el FCZ ha colocado a la ciudad como un atractivo nacional durante el periodo de Semana Santa. Por ello el Estado le

asigna un presupuesto económico importante, así como infraestructura, difusión y apoyo interinstitucional.

Sus orígenes se sitúan en el marco de la Semana Santa de 1987, con el nombre de “Zacatecas en la cultura” (Márquez, 16 de abril de 2011). La iniciativa de organizar un evento de este tipo fue del entonces Gobernador Genaro Borrego, pero no con la intención de crear una estrategia turística, sino como un acontecimiento de la cultura y el arte local, tomando en cuenta que Zacatecas formaba parte del universo cultural nacional e internacional (Borrego, 2016).

Ante la aceptación que tuvo la primera edición, durante las siguientes se ampliaron las actividades, y con el paso del tiempo el abanico de expresiones abrió la convocatoria para artistas nacionales e internacionales. Desde el primer momento se invitaron a artistas de gran reconocimiento para los conciertos masivos, y poco a poco se extendieron los géneros y públicos, por lo cual se han utilizado los diversos espacios públicos, como plazas y plazuelas, y otros cerrados como teatros y auditorios (Márquez, 16 de abril de 2011).

Desde sus comienzos las actividades tuvieron un bajo costo económico para el público, y esto ha sido un aspecto distintivo del FCZ, pues los eventos son en su mayoría gratuitos, o tienen un costo “simbólico”. El impacto del evento propició un cambio en la ciudad, de ahí que los servicios de turismo, restaurantes, cafés, bares, museos, etc., se incluyeron en la dinámica económico-turística.

Otro aspecto que influyó para que el FCZ se insertara en la dinámica turística nacional e internacional, fue que en la época cuando surgió, la ciudad de Zacatecas recibió apoyo del Gobierno Federal por ser considerada un destino potencial del turismo cultural, según el Plan Nacional de Turismo 1984-1988 (Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) & Fondo de Cultura Económica (FCE), 2000). De esta manera, después de la Declaratoria de la UNESCO en 1993, y con el creciente impacto del FCZ, pronto lograron el reconocimiento nacional.

La creación y desarrollo del FCZ influyó en el proceso histórico de la construcción social, material y simbólica del CHZ. En tal proceso se visibilizan las relaciones que las y los habitantes de la ciudad, así como las y los visitantes, construyen desde sus experiencias y las traducen en narrativas personales y colectivas en torno a este lugar.

Violencias e inseguridad ciudadana en el contexto del FCZ

La violencia, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), se define como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2002, p. 3).

Al ser un tema relacionado con las ciudades, el Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU Hábitat), define a la violencia como un fenómeno de alcance plural, es decir, opta por el término en plural:

Violencia(s): Acción deliberada que atenta contra la integridad tanto física como psicológica y moral de cualquier persona o grupo de personas. La violencia comporta múltiples dimensiones como la física, la institucional, simbólica, entre otras. Y esta no es siempre penalizada jurídicamente (Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU Hábitat) & Universidad Alberto Hurtado de Chile, 2010, p. 99).

En el estudio de la violencia, o las violencias, ha de considerarse que es un concepto con un alto grado de complejidad, y que es multidimensional por el tipo de formas, situaciones, contextos y agentes que intervienen. Además, como señala Salvo (2006), debe observarse como un proceso, no solo como objeto (citado en Fournier, 1999). Las causas de la violencia son muy diversas, pero en general los y las especialistas la atribuyen en su caracterización moderna, a los efectos sociales del neoliberalismo y la globalización que acentuaron las brechas de desigualdad, y constituyeron lo que se denomina como “cultura de la violencia” (Fournier, 1999).

La cultura, como construcción humana, forma parte del entramado analítico de las violencias, pues estas conllevan en su origen aspectos como: patrones de crianza y conductas antisociales; influencia de los medios de comunicación; abusos sexuales, económicos y psicológicos; así como la cultura del consumo de alcohol y drogas, portación y uso de armas, hasta el homicidio y el suicidio; sin olvidar la pobreza y la exclusión como indicadores del precario desarrollo humano. Más allá de la clasificación que puede hacerse de los tipos de violencias (Fournier, 1999).

La violencia e inseguridad en el CHZ se puede clasificar en dos líneas: las manifestadas en la ciudad como parte de su vida cotidiana, de las cuales ya se abordó el tema; y las observadas en el contexto del FCZ. En este último caso, obliga a pensar en varios tipos de violencias. La primera es la que se genera en el contexto del FCZ como consecuencia del turismo, y que vulnera el derecho a la ciudad de las y los habitantes del CHZ para tener una ciudad tranquila durante los días de Semana Santa. La segunda, es la violencia criminalizada que amenaza la tranquilidad de los eventos, y que también limita el derecho a una ciudad pacífica. Pero, de estas dos se desprenden otras violencias que igualmente vulneran los derechos de la población del CHZ y de los y las visitantes, para el disfrute de los eventos culturales; estas violencias se perciben como parte de la inseguridad pública y ciudadana, y algunas son manifestadas por medio de faltas administrativas o delitos diversos.

Con respecto a la primera, la que vulnera el derecho a la ciudad de las y los habitantes del CHZ, se atribuye al cambio en la dinámica del turismo del FCZ, pues el de corte cultural y familiar que comenzó durante los años ochenta y noventa del siglo XX se modificó, de tal manera que la tipología se ramificó a la par que lo hizo la oferta cultural del mismo Festival.

Durante la última década la oferta cultural y turística se amplió a un turismo de jóvenes con intereses más “variados”; este nuevo público consumidor del turismo “cultural” del FCZ demandó otras actividades y espacios, como son los lugares de esparcimiento nocturno; de ahí el creciente número de bares y antros. Aunque cabe decir, que desde los orígenes del Festival la vida nocturna de bares existía, solo que aumentó y modificó sus estilos con las consecuencias que ya se refirieron.

Otro problema adicional, y que se equipara a otro tipo de violencia, es el de la prostitución, pues también se practica durante los días del FCZ en los bares y antros, además de que se ofrece por medio de las redes sociales haciendo más difícil su control. Incluso, estos dos temas se ligan a la venta y consumo de drogas; de ahí que durante los últimos años se habla de un turismo de “alcohol, drogas y sexo”, un fenómeno del que se reconoce su existencia en Zacatecas, pero del cual poco se habla de manera pública.

Por lo que respecta al segundo tipo de violencia: la criminalizada, se traduce en formas de violencia e inseguridad pública y ciudadana. Este asunto se puede interpretar a través del discurso y acciones del Estado. Podría pensarse que los índices de inseguridad y violencia que a partir de 2006 aumentaron en México, provocarían una baja en el arribo a Zacatecas de turismo extranjero y nacional. No obstante, hasta el año 2019 (la última versión del FCZ realizado de manera presencial antes de la pandemia del Covid-19), los indicadores oficiales de cifras de visitantes y de derrama económica mostraron que el sector no mermó en caídas de gran desplome.

Lo anterior hipotéticamente se puede deber a la estrategia que el Estado ha desplegado para garantizar la seguridad durante el FCZ, y que representa un aspecto para dimensionar los niveles de percepción que se tienen de la violencia e inseguridad. Por ejemplo, para la XXV edición del FCZ, en 2011, se instaló un sistema de cámaras en lugares estratégicos, acompañado del “Operativo Flagrancia” del cual se dijo: “cualquier sujeto que sea sorprendido robando autopartes, un vehículo o cristaleando una unidad ‘no se la va a acabar’” (Amador, 15 de abril de 2011).

Para la edición XXVII, en 2013, se estableció el “Plan de Prevención de Seguridad”, y se anunció que un cerco de 700 policías sería responsable de la seguridad del primer cuadro de la ciudad (Redacción Express Zacatecas, 21 de marzo de 2013). En la XXX edición, en 2016, el Gobierno provisionó lo que llamaron el “Grupo de Coordinación Local”, para brindar seguridad a las y los artistas nacionales y extranjeros, y durante la Procesión del Silencio; esto, sobre todo, para “recuperar la percepción social de que la entidad vive en un clima de tranquilidad y con niveles óptimos de seguridad” (Express Zacatecas, 12 de marzo de 2016).

Este último operativo fue a razón de lo ocurrido en el año 2014 durante la Procesión del Silencio, al sorprender al público espectador una fuerte detonación, la cual se especuló en un primer momento que era de armas de fuego en el contexto de un aparente secuestro impedido por la policía. Otras versiones describieron que el estruendo fue provocado por el corto circuito de la iluminación eléctrica que decoraba las andas de una de las imágenes religiosas de la procesión. A partir de ese episodio la percepción de violencia e inseguridad durante el FCZ fue mayor. Por eso, en los años posteriores se reforzó la estrategia de “blindar” la ciudad.

Al concluir el XXXI FCZ, en 2017, se informó que se redujeron los índices delictivos y que, incluso, policías preventivos vestidos de civil hicieron vigilancia para “atender cualquier incidente de manera inmediata” (De Santiago, 14 de abril de 2017). En la edición XXXIII, en 2019, el despliegue de seguridad disminuyó en comparación con la de 2013, al contar solo con 400 elementos; pero fue prioridad del Gobierno que las fuerzas de seguridad se concentraran en el CHZ para “mantener la seguridad y la tranquilidad social”, aunque se desprotegieran algunos municipios “en su estado de fuerza” (Ponce, 10 de abril de 2019).

Una constante en la evaluación oficial de las ediciones del FCZ, sin embargo, es el discurso del Estado para mostrar que en cuestión de seguridad siempre se tiene “un saldo blanco”, pero poco se llega a conocer sobre los incidentes reales. En 2011, por ejemplo, la prensa denunció que las autoridades minimizaron los 59 incidentes registrados durante el FCZ, bajo el argumento de que eran cifras “verdaderamente intrascendentes” (Hernández, 5 de mayo de 2011).

La prensa publicó que hubo: “19 detenidos por escandalizar en la vía pública, 15 menores extraviados, siete personas lesionadas, seis desmayos, cinco personas con crisis nerviosas, tres intentos de asalto, tres detenidos por portación de drogas y un reporte de robo a vehículo”. Mientras que, según la encuesta realizada por una empresa privada a 1,455 personas, se informó que el aspecto peor calificado del FCZ fue la seguridad, pues 11.3 % la evaluó como “mala”, y el 31.3 % como “regular” (Hernández, 5 de mayo de 2011).

Imprescindible resulta, con todo esto, valorar por qué en el FCZ, que es un evento de arte y cultura, en tanto que son las expresiones por antonoma-

sia más humanas, se hace presente la violencia y la inseguridad. Debería ser un espacio de convivencia y disfrute social y cultural; entonces, cómo y por qué se necesita de la fuerza pública, como una estructura de control público para “imponer” el orden y la paz. De igual manera, la “imponente” estructura de seguridad pública integrada por diversas corporaciones representa el poder coercitivo del Estado, y desde esa postura se ejerce también un tipo de violencia. Representa, como advierte Márquez (2013): una violencia coercitiva y punitiva del poder establecido, fortalecida por la militarización de la vida cotidiana. Sin duda, un tema controversial, que revela parte de la deshumanización por la cual están atravesando las sociedades.

Las otras violencias

La tercera variante de los tipos de violencia en el marco del FCZ, es la generada por conductas disruptivas por parte de las y los asistentes, sobre todo, de jóvenes. Un caso que detonó la crítica de la opinión pública, de las autoridades religiosas y de las instituciones dedicadas a la protección del patrimonio, fue lo ocurrido en la edición XXXI del FCZ, en 2016, durante el concierto magno de clausura que protagonizó el cantante colombiano Maluma. En esa ocasión la Plaza de Armas estuvo ocupada por más de 22,000 jóvenes (Direccioneszac.net., 29 de marzo de 2016), aunque otras fuentes hablaron de hasta 30,000 asistentes (Grupo Imagenzac, 29 de marzo de 2016).

La mayoría de las fuentes periodísticas al día siguiente denunciaron que la Catedral había sufrido destrucción debido a que un grupo de jóvenes violentaron el orden del evento al subirse sobre los basamentos de las columnas de la fachada del edificio religioso, para ver al cantante. Esta situación no escapó a la opinión de la prensa, al criticar la falta de seguridad que se tuvo durante el concierto:

Con el concierto del cantante Maluma en el Festival Cultural de Zacatecas se descuidó la seguridad en cuestiones de las calles de Zacatecas, como es conocido por todos. Y los daños fueron notables en la Catedral Basílica de Zacatecas, un ícono del Centro Histórico de nuestro estado y de México.

En las fotos se puede apreciar como (sic) una de las columnas quedó dañada por personas que pretendían ver a un artista de éxitos pasajeros y que no tendrá mayor repercusión. Pero el símbolo de la capital quedó dañado y le costará a la sociedad zacatecana el pagar las reparaciones y restauraciones (Direccionszac.net, 29 de marzo de 2016).

Otros medios de comunicación aseguraron que personal de Protección Civil resguardó el ingreso y salida de público para “evitar percances”, pero nunca señalaron los daños de la Catedral. Por parte de las autoridades eclesíásticas, días después el obispo Sigifredo Noriega Barceló, declaró que los daños al recinto religioso “quedarán como una cicatriz permanente de irresponsabilidades o de soluciones mal planeadas” (Montes de Oca, 17 de abril de 2016, s/p).

Otra cuestión que observó el obispo fueron los riesgos y consecuencias que los eventos masivos traen a los inmuebles históricos, tanto en la Catedral como en la Plaza de Armas, lo cual es otro tipo de violencia que vulnera la conservación del patrimonio como un bien común, y argumentó:

Existen riesgos gracias a todo esto; el riesgo que existe de que habiendo eventos masivos pueda haber daños más severos.

Nuestra plaza [de Armas] no es para eventos masivos; el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y la Junta de Protección y Conservación Monumentos y Zonas Típicas del Estado de Zacatecas tienen que tomar sus determinaciones junto con gobierno del estado, nuestra sugerencia es que haya normatividad para el uso de la plaza (Montes de Oca, 17 de abril de 2016, s/p).

El obispo señaló que la Iglesia no se oponía a la realización del FCZ, pero: “No se vale usar el Centro Histórico para traer gente nada más sin pensar en los grandes riesgos de destrucción que hay, hay daños que ya son irreparables” (Montes de Oca, 17 de abril de 2016, s/p). En 2019, de nueva cuenta

el obispo expresó el descontento a causa del ruido de los eventos masivos: “Los conciertos de rock (sic) y sus derivados, si pudieran sacarse de aquí [Plaza de Armas] por varios motivos, uno de ellos es porque ya la gente no cabe, el otro es la medición de los decibeles que definitivamente sí daña el edificio [Catedral Basílica]” (Castañeda, 29 de abril de 2019).

En suma, estas violencias en el contexto del FCZ vulneran el derecho a la ciudad, al disfrute de la cultura, el patrimonio y la convivencia y paz social; asimismo atenta contra la conservación del patrimonio urbano del CHZ, al cual tienen derecho quienes residen ahí, y las y los visitantes. La violencia contra el patrimonio, en este caso no fue sancionado por las autoridades, a pesar de que está considerado un delito según el Código Penal Federal, en los términos de: “Daños o robo al patrimonio arqueológico, artístico e histórico” (Moreno, 2001, p. 7). Más allá de lo que involucra las faltas administrativas como alterar la paz y el orden público, producir ruido que atenta contra la salud de las personas, orinar o defecar en lugares no autorizados, y propiciar altercados en eventos públicos, etcétera.

Percepción ciudadana de la(s) violencia(s) e inseguridad

A través de los resultados de las encuestas realizadas¹⁹ se puede reconocer un panorama de la violencia e inseguridad que la población del CHZ, las y los propietarios de establecimientos, y las y los visitantes, han percibido en torno al FCZ por lo menos durante los últimos diez años, hasta la edición de 2019.²⁰

Para una interpretación general, se anotan las categorías de percepción que se establecieron en el instrumento, según los porcentajes de las

¹⁹ Las encuestas se aplicaron por medio de formularios digitales de *Google Forms*, distribuidos de manera aleatoria y por selección directa a propietarios, propietarias, empleados y empleadas de comercios y servicios turísticos del CHZ. Otra encuesta se dispersó de manera similar por medio de redes sociales (*Facebook* y *WhatsApp*), a personas mayores de edad, de diversos estratos y niveles académicos, para conocer su percepción de la violencia e inseguridad en el contexto del FCZ.

²⁰ El instrumento se aplicó a una muestra representativa de un total de 160 personas, de las cuales 67 % residen en la zona conurbada Zacatecas-Guadalupe, el 22 % en otros municipios del estado, y el 11 % en otras ciudades del país que han asistido al FCZ; no se obtuvieron respuestas de extranjeros(as).

respuestas en orden ascendente:²¹ Violencia en delitos del fuero común, como asaltos, robos de carteras, bolsos y celulares; asalto a establecimientos (84 %); Violencia en riñas en vía pública como consecuencia de consumo de bebidas alcohólicas y/o drogas (45 %); Violencia en conflictos al interior de establecimientos, bares y antros nocturnos (39 %); Violencia por la criminalidad, al sentir inseguridad derivada de la venta de estupefacientes en lugares públicos, bares y restaurantes (38 %); Inseguridad pública ante posibles intentos de secuestro en vías públicas (35 %); Inseguridad pública ciudadana derivada ante el temor de una posible confrontación entre bandos de grupos delictivos, lo cual se traduce en balaceras en las vías públicas o establecimientos comerciales, que puedan atentar contra la población y turistas que asisten a los eventos (32 %).

La percepción de las violencias e inseguridad no fue del cien por ciento para el total de las encuestadas y los encuestados; pero, el porcentaje fue mayor al haber sido víctimas y/o tener el temor de ser asaltados durante los eventos. En cuanto a su percepción de la violencia de riñas en la vía pública es mayor, en comparación con el de posibles actos violentos al interior de bares y antros; estos últimos resultados se deben en parte a que, quienes respondieron la encuesta en un 72 % corresponden al rango de edades de 30 a 40 años, y tal vez no es el público consumidor de servicios de bares y antros, sino de otros eventos en espacios públicos. En cambio, hubo equilibrio en los porcentajes (en poco más de un tercio), sobre la percepción de violencia e inseguridad ante la venta de estupefacientes, intentos de secuestro y confrontación entre grupos delictivos; lo cual se atribuye a efecto del despliegue de cuerpos policiales por las calles de la ciudad y del CHZ.

Otras categorías de violencia son relacionadas con aquellas que vulneran el entorno del CHZ y su patrimonio: Violencia ejercida en acciones que atentan contra la conservación y limpieza de las calles, callejones, plazas y plazuelas (76 %); Violencia ejercida en acciones que atentan contra la conservación del patrimonio arquitectónico (65 %); Violencia al no respetar los límites de volumen permitido en zonas habitacionales, y áreas del entorno de los inmuebles históricos (52 %); Violencia al no

²¹ Los resultados se presentan en este trabajo de manera general por cuestión de espacio, pero las categorías de análisis y resultados del instrumento son más amplias.

permitir el libre tránsito de personas y tránsito vehicular en las calles del CHZ, sobre todo de quienes viven en ese perímetro (32 %).

El porcentaje más alto fue en torno a la percepción de violencia con respecto a la conservación y limpieza de espacios públicos, lo cual se cataloga como actos de tirar basura, y/o tomar estos espacios como urinarios a pesar de que durante el FCZ en zonas específicas suelen instalarse servicios sanitarios móviles; en cambio, se valoró la opinión de que existe una cultura de la limpieza en el CHZ. En segundo lugar, se percibe la violencia en contra de la conservación del patrimonio edificado para la cual el porcentaje es alto, y quizás responde a lo sucedido en 2016 cuando dañaron parte de la Catedral, y quedó en la memoria colectiva. Un poco más de la mitad reconoce como violencia el exceso de ruido, y apenas un tercio reconoce como problema las limitaciones de libre tránsito que padecen las y los habitantes del CHZ; y la razón lógica de ello, es que en su mayoría no viven en este lugar.

Conclusiones

El CHZ ha sido objeto de diversos estudios e interpretaciones. Desde la temática analizada en este trabajo, durante el FCZ se observa un entramado simbólico con la ciudad, en cual intervienen diversos tipos de violencia e inseguridad. En ese sentido, la ciudad se desdobra como un objeto epistemológico y como un símbolo de la relación construida entre oriundos y visitantes para resignificar el espacio patrimonializado. Tales relaciones liberan intenciones y tensiones políticas, económicas, religiosas y culturales, etc., en cuyo armazón se configuran los imaginarios sociales.

En la ciudad se produce y consume la vida cotidiana, la fiesta, la cultura, la religión, la economía, etc., incluidas las experiencias estéticas del patrimonio. El problema es que estos sitios como el CHZ, que son convertidos en un “producto turístico”, las más de las veces no logran propiciar una experiencia que permita a propios y extraños descubrir, vivir y resolver la complejidad que es de suya. En el caso del CHZ, como señalan González y González: “se privilegia lo superficial de la imagen ‘o construcción social de lo imaginario’ con la única finalidad

de sostener un proyecto turístico con amplias áreas de oportunidad” (González & González, 2013).

La mejor vía para equilibrar las experiencias en torno a la ciudad y a la cultura, como lo señala París y Chicangana-Bayona (2016), es “la educación como un eje donde convergen lo estético y lo ético, permitiendo una posibilidad de sentido a la hora de interactuar con los símbolos de la ciudad” (s/p). Para lograr lo anterior, además de educar en el sentido de instruir desde el sistema educativo formal, está la necesidad de alfabetizar para el ejercicio pleno de los Derechos Humanos y Culturales, y con ello estaría el *derecho a la ciudad*.

A treinta y seis años de llevarse a cabo el FCZ, se espera que, en todos los niveles: político, social, religioso, económico, cultural, etc., se valoren los factores positivos y negativos. Solo desde ese horizonte podrá resignificarse para mejorar su devenir histórico. Para considerar el impacto el FCZ se debe medir no solo el resultado directo e indirecto en la economía y el turismo, sino en cómo las personas modifican para bien, o para mal, su entorno social y vida cotidiana.

Se debe propiciar la apropiación real, no solo utópica, de la cultura y el patrimonio; la apropiación social por parte de las comunidades es la única vía para ejercer los Derechos Humanos y Culturales. El *derecho a la ciudad* implica, entre otras cuestiones, el derecho a la cultura y al patrimonio; pero, también al ejercicio de la igualdad y el respeto por los derechos de las y los demás. El FCZ como parte de la vida cultural de la ciudad de Zacatecas y del CHZ, representa un recurso para hacer valer el derecho a la ciudad, y solo así podrá cumplir con la misión de quienes lo promovieron hace treinta y seis años: “Todo ello con economía de recursos, prudencia presupuestal y sin banalizar nuestro concepto cultural, al confundirlo con el entretenimiento acrítico o con el espectáculo pretencioso, oneroso y políticamente especulativo” (Borrego, 2016, p. 49). Entonces, se puede pensar en vivir la ciudad y la cultura con plenitud, con armonía y paz, para lo cual se debe incentivar una educación para la ciudadanía con responsabilidad y ética, que sea capaz de construir narrativas libres de violencias.

Referencias

- Álvarez, A. (2006). *El mito del centro histórico. El espacio del prestigio y la desigualdad*. México: Universidad Iberoamericana Puebla / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla / Universidad de Valladolid.
- Amador, J. (15 de abril de 2011). No se la va a acabar quien cometa un delito en el Festival. *La Jornada Zacatecas*. Recuperado de: <https://zacatecasonline.com.mx/cultura/12495-delito-festival-nahle>, el 12 de marzo de 2022.
- Borrego, G. (2016). *Carta a Zacatecas. Hace 30 años*. Zacatecas, Zacatecas: Editorial Arther.
- Calderón, K. (1 de febrero de 2022). Extorción, robo y cobro de piso afectan a empresarios zacatecanos. *NTR Zacatecas*. Consultado en: <http://ntrzacatecas.com/2022/02/01/afec-rob/>, el 1 de febrero de 2022.
- Calderón, K. (29 de enero de 2017). Atienden problemas del Centro Histórico. *NTR Zacatecas*. Consultado en: <http://ntrzacatecas.com/2017/01/29/atienden-problemas-del-centro-historico/>.
- Carrión, F. & Dammert-Guardia, M. (2019). Introducción. El Derecho a la ciudad: Una aproximación. En Carrión, F. & Dammert-Guardia, M. (Eds.). *Derecho a la Ciudad. Una evocación de las transformaciones urbanas en América Latina. Serie Movimientos sociales y territoriales*, (pp. 9-21). Lima: CLACSO / FLACSO – Ecuador: IFEA.
- Castañeda, A. (29 de abril de 2019). Dañan conciertos a Catedral. *NTR Zacatecas*. Recuperado de: <http://ntrzacatecas.com/2019/04/29/danan-conciertos-catedral-obisp/>, el 22 de enero de 2002.
- Castillo, I. & Carrillo, R. (2018). Patrimonio arquitectónico del Centro Histórico de la ciudad de Zacatecas. Perspectivas para su investigación, gestión y apropiación social. En Martín, L. & Martínez, C. (Coords.), *Arquitectura y sociedad. Aproximaciones temáticas*. México: Universidad Anáhuac México (pp. 342- 353).
- Castillo, I. (2014). *Estado y políticas públicas en la construcción social y material del patrimonio cultural en el estado de Zacatecas. 1953-2010*. (Tesis de Doctorado). Zamora, Michoacán: El Colegio

- de Michoacán - Centro de Estudios Históricos.
- Consejo Internacional de Sitios y Monumentos (ICOMOS). (1993). *World Heritage List. Zacatecas*. No. 676. (Expediente para Declaratoria UNESCO). S/l, s/e.
- De Ávila, J. (23 de julio de 2019). Detectan prostitución en Centro Histórico. *Átomos*. Consultado en: <https://atomos.com.mx/detectan-prostitucion-en-centro-historico/>.
- De Santiago, R. (14 de abril de 2017). Se reducen índices delictivos en Festival Cultural y Semana Santa: policía capitalina. *La Jornada Zacatecas*. Consultado en: <https://ljz.mx/2017/04/14/se-redujeron-indices-delictivos-en-festival-cultural-semana-santa-policia-capitalina/>, el 5 de noviembre de 2020.
- Direccioneszac.net. (29 de marzo de 2016). Maluma, rompe récord de aforo en Plaza de Armas. *Direccioneszac.net*. Recuperado de: <https://www.direccioneszac.net/maluma-rompe-record-de-aforo-en-plaza-de-armas/>, el 10 de diciembre de 2021.
- Direccioneszac.net. (29 de marzo de 2016). Sigán trayendo a Maluma... Catedral dañada necesitará reparaciones. *Direccioneszac.net*. Recuperado de: <https://www.direccioneszac.net/sigan-trayendo-a-maluma-catedral-danada-necesitara-reparaciones/>, el 10 de diciembre de 2021.
- Express Zacatecas. (12 de marzo de 2016). Alistan plan de seguridad para FCZ y Semana Santa. *Express Zacatecas*. Recuperado el 5 de noviembre de 2020, de: <https://www.expresszacatecas.com/seguridad/policia/27052-alistan-plan-de-seguridad-para-festival-cultural-y-semana-santa>.
- Fournier, M. (1999). *Cultura y violencia. Adolescencia y Salud*, Vol. 1, Núm. 1, s/p.
- García, R. (19 de enero de 2022). Fresnillo y Zacatecas, las ciudades con mayor percepción de inseguridad en el país. *El Sol de Zacatecas*. Consultado en: <https://www.elsoldezacatecas.com.mx/local/fresnillo-y-zacatecas-las-ciudades-con-mayor-percepcion-de-inseguridad-en-el-pais-7751565.html>, el 25 de enero de 2022.
- García, R. (4 de mayo de 2020). El oficio más antiguo del mundo se moderniza en Zacatecas. *El Sol de Zacatecas*. Consultado en: ht-

- [tps://www.elsoldezacatecas.com.mx/local/el-oficio-mas-antiguo-del-mundo-se-moderniza-en-zacatecas-prostitucion-internet-tecnologia-cerepa-centro-de-recreacion-para-adultos-5183999.html](https://www.elsoldezacatecas.com.mx/local/el-oficio-mas-antiguo-del-mundo-se-moderniza-en-zacatecas-prostitucion-internet-tecnologia-cerepa-centro-de-recreacion-para-adultos-5183999.html), el 21 de marzo de 2022.
- González, G. & González, J. (2009a). Proyecto turístico e imaginarios en el centro histórico de Zacatecas. *Topofilia*, Vol. I, Núm. 3, pp. 1-20.
- González, G. & González, J. (2009b). El Centro Histórico de la ciudad de Zacatecas: significados, tendencias y propuestas. En *Foro para revisión y propuestas a la actual Ley de Desarrollo Cultural para el estado de Zacatecas y sus municipios* (pp. 86-109). Zacatecas: Zacatecanos por la Cultura-Comisión Estatal de Derechos Humanos.
- González, G. (2009). La revitalización del Centro Histórico de Zacatecas y la conciencia social. *Economía, Sociedad y Territorio*, Vol. IX, Núm. 30, pp. 473- 513. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11111267007>.
- González, G. (2012). Impacto sociopolítico y ambiental del proyecto turístico en el Centro Histórico de Zacatecas, México. *TuryDes. Revista de investigación en turismo y desarrollo local*, Vol. 5, Núm. 13, pp. 1-16.
- González, G. (2012b). Imagen, satisfacción y viabilidad del proyecto turístico: Centro Histórico de Zacatecas, México. En García, R. & Contreras, F. (Coords.). *Seminario Estatal de Universitarios: por una nueva estrategia de desarrollo integral para Zacatecas*. Vol. II. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas, pp. 45-69.
- González, G. (2013a). La remodelación de la Alameda de Zacatecas y otros procesos de exclusión. *Observatorio del Desarrollo*, Vol. 3, Núm. 12, pp. 75-78.
- González, G. (2013b). Urbis. De los imaginarios al fetichismo frente al debate de los centros históricos. *Boletín Científico Sapiens Research*, Vol. 3, Núm. 2, pp. 29-33.
- González, G. (2014). *Circo sin pan. Regeneración y mercantilización en el Centro Histórico*. México: UAZ / SPAUAZ / Miguel Ángel Porrúa.
- González, G. (2016). Rumbo a la mercantilización. El proceso de pa-

- trimonialización del Centro Histórico de Zacatecas. En Carreño, F. & Vásquez, A. (Coords.). *Ambiente y patrimonio cultural*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- González, J. & González, G. (2013). Imaginarios, patrimonio cultural y turismo: el fetichismo del Centro Histórico de Zacatecas. En González, G. (Ed.). *Discusiones sobre la ciudad. Temas de actualidad*, (pp. 159-180). Alemania: Editorial Académica Española.
- González, M. (7 de mayo de 2015). Violencias en el Centro Histórico. *NTR Zacatecas*. Consultado en: <http://ntrzacatecas.com/2015/05/07/violencias-en-el-centro-historico/>.
- Grupo Imagenzac (29 de marzo de 2016). *Maluma en Zacatecas*. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=olOva-0cHbP8>.
- Hernández, K. (5 de mayo de 2011). Minimizan incidentes durante Festival Cultural. *NTR Zacatecas*. Consultado en: <http://ntrzacatecas.com/2011/05/05/minimizan-incidentes-durante-festival-cultural/>.
- Infante, D. (8 de julio de 2012). Denuncian prostitución en el Centro Histórico de Zacatecas. *NTR Zacatecas*. Consultado en: <http://ntrzacatecas.com/2012/07/08/denuncian-prostitucion-en-el-centro-historico-de-zacatecas/>.
- Junta Vecinal de Habitantes del Centro Histórico de Zacatecas (20 de febrero de 2022). Página de *Facebook*. Consultado en: <https://es-la.facebook.com/pg/Junta-Vecinal-de-Habitantes-del-Centro-Hist%C3%B3rico-de-Zacatecas-925561140821164/posts/>.
- Márquez, A. (16 de abril de 2011). *Ya son 25 años... Recuerdan el primer festival*. Imagen de Zacatecas. Recuperado de: <http://www.imagenzac.com.mx/#> el 27 de abril de 2011.
- Márquez, H. (2013). El desierto de la modernidad neoliberal: revisitando la ciudad de Zacatecas. En González, G. (Ed.). *Discusiones sobre la ciudad. Temas de actualidad*, (pp. 133-158). Alemania: Editorial Académica Española.
- Molano, F. (2016). El derecho a la ciudad: de Henri Lefebvre a los análisis sobre la ciudad capitalista contemporánea. *Revista Folia*, Núm. 44, pp. 3-19. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345945922001.pdf>, el 16 de febrero de 2022.

- Montes de Oca, C. (17 de abril de 2016). Daños a Catedral, una cicatriz de irresponsabilidades: obispo. *NTR Zacatecas*. Recuperado de: <http://ntrzacatecas.com/2016/04/17/danos-a-catedral-una-cicatriz-de-irresponsabilidades-obispo/comment-page-1/>, el 11 de marzo de 2022.
- Moreno, S. (2001). *Valores para la Democracia. Folleto Delitos e Infracciones Administrativas*. México: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos / SEP.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Sinopsis. Ginebra, Suiza: OMS.
- París, R. & Chicangana-Bayona, Y. (2016). La forma y la norma: narración del poder en la ciudad a través del símbolo. *Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, Vol. 14, Núm. 28, pp. 205-234. DOI: <https://doi.org/10.22395/angr.v14n28a10>.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas. (2013). *Ley de Protección y Conservación del Patrimonio Cultural del Estado de Zacatecas*, México: Gobierno del Estado de Zacatecas.
- Ponce, A. (10 de abril de 2019). “Reforzarán seguridad por Festival Cultural Zacatecas”. *Meganoticias*. Recuperado el 5 de noviembre de 2020, de <https://www.meganoticias.mx/zacatecas/noticia/reforzaran-seguridad-por-festival-cultural-zacatecas/68444>.
- Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU Hábitat) & Universidad Alberto Hurtado de Chile. (2010). *Guía para la prevención en barrios. Hacia políticas de cohesión social y seguridad ciudadana*. Santiago, Chile: ONU-HABITAT / Universidad Alberto Hurtado de Chile.
- Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU Hábitat). (24 de febrero de 2020). *Componentes del Derecho a la Ciudad*.
- Redacción Express Zacatecas. (21 de marzo de 2013). Cerco de 700 policías en Festival Cultural, para seguridad. Dispositivo de seguridad fue anunciado en conferencia de prensa. *Express Zacatecas*. Recuperado de: <https://www.expresszacatecas.com/seguridad/poli->

cia/9701-cerco-de-700-policias-en-el-festival-cultural-para-seguridad, el 13 de marzo de 2022.

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) & Fondo de Cultura Económica (FCE). (2000). *Turismo, comunicaciones y transportes (1984-1988). Antología de la Planeación en México*. Tomo 13 (2ª ed.). México: SHCP-FCE.

Sistema de Información Cultural (SIC). (2022). México: Secretaría de Cultura del Gobierno de México. Consultado en: https://sic.cultura.gob.mx/index.php?table=festival&estado_id=32, el 8 de febrero de 2022.

Semblanzas curriculares de las autoras y el autor

Ángel Román Gutiérrez

Realizó estudios de licenciatura en historia en la facultad de Humanidades en la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), maestría en historia por El Colegio de Michoacán, en Zamora, Mich., doctorado en Estudio de las Humanidades y las Artes en la UAZ. Es docente-investigador de la UAZ, adscrito a la Unidad Académica de Docencia Superior, en el programa de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, que pertenece al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del CONACyT. Ha participado en congresos y estancias de investigación nacionales e internacionales. Fue director de la Unidad Académica de Historia durante 2008-2012. Actualmente, cuenta con el Perfil PRODEP, pertenece como candidato al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras del CONACyT, es integrante del CA 184 Consolidado Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación. Entre sus principales publicaciones destacan, *Clausura femenina y educación en Zacatecas en el siglo XVIII*; *Historia de la educación y difusión de la Historia de Zacatecas. I Foro para la Historia de Zacatecas*, *A la sombra de los caudillos. El presidencialismo en el cine mexicano*. En la actualidad, cultiva las líneas de investigación de Historia de la Educación, Historia del cine, así como, también analiza el problema de la violencia en las instituciones educativas y la equidad de género.

Beatriz Marisol García Sandoval

Licenciada, maestra y doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Docente-investigadora de la UAZ “Francisco García Salinas”, becaria CONACyT en sus estudios de posgrado y perfil PRODEP. Docente de la Unidad Académica de Docencia Superior, en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y en mesas redondas como ponente, y ha publicado investigaciones relacionadas con historia de la educación: *La enfermería desde el siglo XIX en Zacatecas*; *Procesos de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera*; *Identidad, comunicación y educación patrimonial*; *Cultura organizacional, y sobre cine desde la interpretación de los estudios*

culturales. Sus líneas de investigación son sobre procesos de aprendizaje del idioma del inglés en sus diferentes niveles educativos y, sobre los nuevos conceptos educativos del siglo XIX y su impacto en la educación mexicana del siglo XX.

Irma Faviola Castillo Ruiz

Maestra y doctora en Historia por El Colegio de Michoacán, A. C., México (2011 y 2014, respectivamente). Las líneas de investigación que desarrolla giran en torno a la historia del arte y la religiosidad popular en el estado de Zacatecas, México; cine y fotografía; gestión cultural; historia cultural y social; políticas públicas de la cultura y el patrimonio cultural, y educación patrimonial. Ha obtenido distintas becas para formación científica y de investigación, de carácter nacional e internacional. Se ha desempeñado en los ámbitos de la docencia, la investigación, medios de comunicación impresos y electrónicos, y en la gestión cultural. Cuenta con el reconocimiento de Perfil Deseable otorgado por el PRODEP (vigencia renovada 2021-2023). Labora como docente investigadora de tiempo completo adscrita a la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (PNPC-CONACYT), de la UAZ. Es integrante del Cuerpo Académico Consolidado CA-UAZ 184 “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”.

Josefina Rodríguez González

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, cuenta con reconocimiento como Perfil PRODEP, es responsable del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-184 Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación, Par evaluadora del Comité de Administración y Gestión Institucional de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), pertenece a la Asociación Nacional de Investigadores e Investigadoras de la Comunicación. Entre las líneas de investigación que desarrolla están las TIC aplicadas a los procesos educativos, la educación ambiental y la comunicación en redes. En la actualidad, se desempeña como docente-investigadora de tiempo completo en la Maestría

en Educación y Desarrollo Profesional Docente (adscrito al PNPC-CO-NACYT) de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

María del Refugio Magallanes Delgado

Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y docente investigadora de tiempo completo en la Unidad Académica de Docencia Superior en la misma institución; pertenece al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, cuenta con el perfil PROMEP y es integrante del Cuerpo Académico “Estudios sobre Educación, Sociedad, Cultura y Comunicación. Autora de: *Amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933* (2020), *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica siglos XIX-XX* (2016), coordinadora de los siguientes libros: *Estudios sobre educación en México. Perfiles y horizontes de los procesos de aprendizaje y de las prácticas docentes* (2021); *Historia de la Educación, género y perspectivas docentes* (2021); *Educación, currículum y pedagogías para el aprendizaje en México* (2020); *Educación, docencia y prácticas escolares: realidad y desafíos en México* (2019), *Historia de la educación, profesionalización docente y enseñanza en México: avances y perspectivas* (2019). Es autora de ponencias y artículos sobre la historia social de la educación.

Norma Gutiérrez Hernández

Licenciada en Historia y maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); especialista en Estudios de Género por El Colegio de México y doctora en Historia por la UNAM. Perfil PRODEP desde el 2008. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Estudios sobre educación, sociedad, cultura y comunicación”. Recibió de la UNAM la Medalla “Alfonso Caso”. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Integrante del Seminario Permanente de Historia de las Mujeres y Género. Integrante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Integrante del Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres del Estado de Zacatecas (SEPASEV). Integrante de la Red contra la Violencia en Instituciones de Educación

Superior. Líneas de investigación: historia de la educación e historia de las mujeres y de género, del siglo XIX a la actualidad. Ha sido conferencista, ponente y coordinadora en eventos académicos locales, nacionales e internacionales. Es docente-investigadora en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (PNPC-CONACyT) y la Licenciatura en Historia, ambos de la UAZ.

Violencias: marcos de análisis desde los contextos educativo, laboral, cultural y de la comunicación.

*Se terminó de editar en diciembre de 2022 en los talleres gráficos de
Astra Ediciones S. A. de C. V.*

Av. Acueducto 829, Colonia Santa Margarita, C.P. 45140, Zapopan, Jalisco

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorial.com.mx

Este libro es pertinente porque nos obliga a reflexionar sobre cómo las violencias están instaladas en la cotidianidad del pasado y del presente, aunque esperamos que no en el futuro. El texto pone el acento en el papel que debe jugar la escuela, como una instancia formadora, socializadora en el combate a las múltiples formas de violencia. Violencia travestida en corrección, violencia en el lenguaje, violencia a través del acoso (ciberacoso, mobbing), violencia en el ruido y la contaminación... Nos muestra también que la escuela no es un ente aislado, sino todo lo contrario. Es una más de las instituciones sociales que forma, pero junto con. Así, a lo largo de los trabajos aquí reunidos, se reflexiona en las múltiples interacciones que hay o debiera haber entre el cuerpo docente y el alumnado, pero también entre la escuela y el Estado, la escuela y la familia, la sociedad y la ciudad, de forma que si los problemas son comunes, las soluciones también debieran serlo.

Las escuelas, sean del nivel que sean, tienen mucho que hacer por delante. Históricamente son, junto con la familia, los principales agentes socializadores. En sus aulas, se aprende a ser persona, ciudadano o ciudadana, a ser respetuoso o tolerante, empático y solidario. Ahí se aprenden nuevos códigos, lenguajes y saberes que debieran potenciar lo humano, de manera que, al leer este texto, nos acercamos a las múltiples realidades que como personas vivimos en esta sociedad que hemos construido. Considero que, si atendemos a lo aquí propuesto, podemos comenzar a cambiar y movernos hacia escenarios más promisorios y felicitarios.

Oliva Solís Hernández

ISBN: 978-84-19152-84-8



CUERPO ACADÉMICO 184
ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN,
SOCIEDAD, CULTURA Y COMUNICACIÓN