

Teoría y práctica
de la equidad de género

Teoría y práctica de la equidad de género

María Elena Ávila Guerrero
Marta Caballero García
(coordinadoras)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
JUAN PABLOS EDITOR
México, 2016

Fondo Sectorial de Investigación para la Educación (SEP/SES/Conacyt/17023/No. 197725): Hacia un modelo para la detección, atención y prevención de la violencia de género en el ámbito universitario en el estado de Morelos.

Teoría y práctica de la equidad de género / María Elena Ávila Guerrero, Marta Caballero García (coordinadoras). - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos : Juan Pablos Editor, 2016

151 páginas. - - (Colección Ediciones Mínimas. Psicología ; 6)

ISBN 978-607-8434-74-9 UAEM

ISBN 978-607-711-361-4 Juan Pablos Editor

1. Género - Equidad 2. Violencia - Prevención 3. Noviolencia - Paz

LCC HM821 DC 305

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos bajo la modalidad doble ciego.

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EQUIDAD DE GÉNERO

María Elena Ávila Guerrero y Marta Caballero García (coordinadoras)

Primera edición, 2016

D.R. © 2016, María Elena Ávila Guerrero
y Marta Caballero García (coordinadoras)

Colaboradores: María Elena Ávila Guerrero, J. Alejandro Vera Jiménez,
Marta Caballero García, Sandra Márquez Olvera,
Berenice Pérez Amezcua, Marisol Chávez Herrera,
Ana Paulina Gutiérrez Martínez

D.R. © 2016, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa
62209, Cuernavaca, Morelos
<publicaciones@uaem.mx>, <libros.uaem.mx>

D.R. © 2016, Juan Pablos Editor, S.A.
2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19
Col. del Carmen, Del. Coyoacán, 04100, Ciudad de México
<juanpabloseditor@gmail.com>

Ilustración de portada: Ismael Tavera

ISBN: 978-607-8434-74-9 UAEM

ISBN: 978-607-711-361-4 Juan Pablos Editor

Impreso en México / Reservados los derechos

Juan Pablos Editor es miembro de la Alianza de Editoriales Independientes Mexicanas (AEMI). Distribución: TintaRoja

ÍNDICE

PRÓLOGO

Carlos Garza Falla

Miguel Albarrán Sánchez

9

1. PRINCIPALES TRADICIONES DEL PENSAMIENTO PSICOSOCIAL

J. Alejandro Vera Jiménez

María Elena Ávila Guerrero

15

2. VIOLENCIA DE GÉNERO: UNA MIRADA TEÓRICA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Ana Paulina Gutiérrez Martínez

Marta Caballero García

Marisol Chávez Herrera

41

3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN “CONSTRUYENDO CAMINOS PARA LA NOVIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS, DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR”

Sandra Márquez Olvera

María Elena Ávila Guerrero

J. Alejandro Vera Jiménez

Berenice Pérez Amezcua

Marta Caballero García

57

BIBLIOGRAFÍA

141

PRÓLOGO

La única manera de ser que tenemos los seres humanos es en sociedad. Octavio Paz, en ese maravilloso poema “Piedra de sol”, dice:

[...] soy otro cuando soy, los actos míos son más míos si son también de todos, para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia, no soy, no hay yo, siempre somos nosotros.

De ese “siempre somos nosotros” trata este libro y lo hace teniendo tres hilos conductores: la equidad de género, las perspectivas teóricas psicosociales y la propuesta del programa educativo “Construyendo caminos para la no violencia de género en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, desde la educación popular”.

Desde sus primeras páginas, en las que se abordan las principales tradiciones del pensamiento psicosocial, el libro atrapa al lector por la riqueza enciclopédica de la información que allí se plasma. Son tres las tradiciones que se repasan: la tradición instintivista, la psicológica y la sociológica. Repaso que deja en el lector un mapa mental sintético, pleno de contenidos y referencias relevantes.

Para las personas que se den la oportunidad de leer con cuidado una a una las páginas de *Teoría y práctica de la equidad de género*, el primer capítulo será un recordar, rearmar y reordenar viejas lecturas y viejos conocimientos. Para otras, las más jóvenes y a las que hay que invitar con insistencia a que lo lean, será descubrir un horizonte de conceptos y formulaciones teóricas en verdad amplio, por no decir un horizonte abierto al infinito.

Hoy más que nunca necesitamos en nuestros ámbitos académicos trabajar lo teórico con rigor; trabajar en la construcción de nuevos paradigmas que nos permitan aprehender las nuevas realidades

que el cambio de época está develando ante nuestros ojos. Y si es en verdad promisorio lo que el lector encontrará en el primer capítulo, no lo es menos lo que encontrará en el resto del libro.

Dedico unas líneas al segundo capítulo titulado “Violencia de género: una mirada teórica desde la perspectiva psicosocial”. Plumas diversas a las del primer capítulo nos entregan este segundo; el hecho es relevante porque hay una suerte de integralidad narrativa que permite embonar ambos capítulos, como parte de un todo.

El capítulo que nos ocupa es, sin duda, un ejercicio de problematización que inicia —valga la redundancia— problematizando las maneras en las que “los feminismos y los estudios de género” se han aproximado a la “violencia de género”; de tal suerte, que se concluye que para llevar a cabo una investigación social es fundamental “definir de manera clara los conceptos” a que se alude, pues de ello —afirman las autoras— “dependerá” la validez de los datos.

De esta primera problematización se desprende que el “objetivo de este capítulo es definir algunos conceptos fundamentales para entender el fenómeno social complejo de la violencia de género”. Al respecto, las autoras comentan:

Partimos de la base del género como un orden social y simbólico que organiza las relaciones sociales, mismas que suelen encontrarse en disputa. Extendemos la reflexión hacia algunos campos sociales donde pueden observarse las relaciones de género y su relación con la desigualdad, para después replantear la definición de género desde una mirada compleja.

El ejercicio de problematización continúa y se conduce al lector por tres universos conceptuales: el referido al concepto de género, el referido a lo que significa o puede significar el concepto de violencia de género y el que da cuenta del tema de las relaciones sociales y la desigualdad. En ese explorar los universos conceptuales resalta algo fundamental; las autoras problematizan con la clara intención de hacer evidente, de visibilizar la complejidad del fenómeno de la violencia de género y dejar claro que cualquier aproximación que no se haga cargo de ello se ubica en el terreno de lo espurio. En este sentido, otra contribución importante de este segundo capítulo es ver en operación lo que podríamos llamar el “método de la problematización conceptual”, y la forma en que éste enriquece nuestras categorías conceptuales.

A continuación de estos dos capítulos, que se mueven en el universo de lo teórico conceptual, encontramos un tercero que se mueve en el terreno de la intervención psicosocial. Se trata de un programa educativo denominado “Construyendo caminos para la no violencia de género en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, desde la educación popular”.

El programa educativo en cuestión se fundamenta en tres elementos verdaderamente relevantes: *a)* la no violencia de género y la educación para la paz, *b)* la educación popular y *c)* el taller educativo como forma de transformación social. Se trata de un trípode que sirve de puente entre la construcción teórico conceptual y la acción transformadora. Los tres elementos cuentan con una larga historia en el universo de las intervenciones psicosociales y es esto lo que alimenta su legitimidad.

En el caso de la “no violencia” y de la educación para la paz, hay una suerte de continuidad desde el movimiento pacifista de Mahatma Gandhi hasta nuestros días; así, al inspirar un sinnúmero de intervenciones y de movilizaciones, han acumulado una masa crítica de saberes empíricos, los cuales, al contrastarse con marcos teóricos conceptuales, acaban por enriquecerlos.

Con la educación popular sucede algo similar: la inspira y pone en práctica el gran educador popular de todos los tiempos, el brasileño Paulo Freire, quien revoluciona la educación al concebirla como práctica de la libertad, convertirla en una experiencia dialógica y hacer que desemboque en una praxis transformadora.

El taller educativo como forma de transformación social hace referencia al cómo construir la experiencia pedagógica para que la educación para la paz, y la educación liberadora, puedan alcanzar de mejor manera sus fines. Sostenido en el trípode señalado, se presenta con lujo de detalle el programa educativo.

Vivimos en un mundo permeado por una violencia absurda que, como todo lo absurdo, impone la muerte. La violencia de género, también, es una expresión de ese absurdo. Por ello resulta imperativo dar a este problema prioridad sobre otros, independientemente de las corrientes de pensamiento y de los matices, las contradicciones y la psicología que los espíritus “objetivos” quieran introducir en sus estudios.

En suma, el libro *Teoría y práctica de la equidad de género* responde a este imperativo. El ejercicio de construcción conceptual y problematización que contiene no sólo proporciona una mirada seria

y profunda sobre la violencia de género y las posibilidades de enfrentarla desde la perspectiva psicosocial, sino que ofrece la oportunidad de indagar acerca de la complejidad y la ambigüedad de la condición humana y, en este sentido, tratar de comprender la inhumana representación en la que la violencia, lo absurdo y la esperanza intercambian sus réplicas. ¿Cuál es la lógica de la violencia? ¿Cuál es la lógica de la violencia de género en la universidad? ¿Cuál es el razonamiento subyacente en esas lógicas? ¿Qué alternativas de solución es posible construir a partir de tal razonamiento?

Estos cuestionamientos y otros se desprenden de la reflexión sobre el contenido del texto. Ellos revelan, por un lado, la presencia de lo absurdo en la violencia y, consecuentemente, la dificultad de constituir un mundo en unidad; por otro, evocan lugares desiertos donde el pensamiento llega a sus confines y muestra sus límites. Naturalmente, el lector puede derivar otras cuestiones relevantes y pertinentes a partir de su propia lectura e intereses. Así, el contenido del libro trasciende su temática particular y se proyecta hacia el futuro, pues constituye un punto de partida para debatir los grandes temas morales y políticos de nuestra época como la responsabilidad personal y social, la satisfacción de necesidades, el ejercicio del poder, la exclusión social, la justicia y la pobreza, entre otros. Esta revelación y proyección son virtudes del texto que merecen especial mención.

En este sentido, apunta consideraciones que sugieren y propician la construcción de otras categorías de análisis, de carácter antropológico, dado que la forma en que se produce actualmente la violencia de género contiene nuevas formas de aniquilación de las personas consideradas diferentes, inferiores o superfluas; formas que las cosifican, que destruyen su identidad, anulan la pluralidad y dan lugar al surgimiento de lo que Agamben llama la “condición inhumana”.

Ante el ineludible compromiso de comprender la problemática de la violencia estructural —la violencia de género en particular—, formular alternativas para enfrentarla y dar cabida a la esperanza frente a la inhumanidad y el caos que privan en el mundo, es previsible que el cúmulo de investigaciones en torno al tema continúe por mucho tiempo y que siga generando múltiples cauces y variadas preguntas y respuestas desde los diversos campos del conocimiento. En este sentido, *Teoría y práctica de la equidad de género* proporciona derroteros para que el lector siga cuestionándose, preguntándose

y asombrándose ante las respuestas a esta problemática, tomando en cuenta que es, como ya se ha señalado, una de las más acuciantes del mundo contemporáneo y que por ello exige una urgente solución.

“Quien ha pensado lo más hondo, ama lo más vivo”, escribió Hölderlin. El extraño racionalismo de este verso sugiere que pensar es vivir y vivir es pensar; precisamente, *Teoría y práctica de la equidad de género* abona esta idea de manera singular, ya que se trata, en última instancia, de una provocación a pensar y a hacerlo siempre de cerca a las contingencias y los acontecimientos cotidianos en un contexto particular; es decir, de cerca a lo que determina el vivir en ese contexto. A lo largo de su contenido se reafirma la idea de que el hombre no sólo es palabra, sino pensamiento hecho carne; esto es, enigmática y misteriosa capacidad de pensar. Una provocación que constituye otra de las principales virtudes del texto.

En la medida en que los actores sociales se relacionen con aquello que da pauta a pensar de manera crítica, con respecto a las cuestiones graves que existen en la época que vivimos, estarán en mejores condiciones para reflexionar profundamente sobre el significado y los orígenes de problemáticas como la violencia estructural —la violencia de género en particular— que hoy cruza toda la sociedad y amenaza con aniquilarla. De esta manera evitarán ser llevados a ciegas y a la deriva hacia lo peor y, por el contrario, podrán contribuir a la solución de tales problemáticas constituyéndose en protagonistas de su propia historia.

Por estos motivos, un libro como el que el lector tiene en sus manos no debe quedarse ni en el estante de una librería, ni en el estante de una biblioteca pública o privada: debe estar circulando de mano en mano, de lectura en lectura, de discusión en discusión, inspirando a las y los universitarios comprometidos en desterrar la violencia de género de la comunidad de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Su lectura, análisis y debate ofrecen una excelente oportunidad para disfrutar la experiencia de pensar lo más hondo y amar lo más vivo, a la manera que lo imaginó Hölderlin, y comprometerlos a actuar con decisión y compromiso.

Carlos Garza Falla
Miguel Albarrán Sánchez

1. PRINCIPALES TRADICIONES DEL PENSAMIENTO PSICOSOCIAL

J. Alejandro Vera Jiménez
María Elena Ávila Guerrero

ANTECEDENTES CIENTÍFICOS

En general no son muchos los trabajos que se dedican a estudiar las condiciones históricas de la reflexión científica que provocaron el surgimiento y evolución del pensamiento psicosocial. Sin embargo, consideramos que ese interés de la ciencia por descubrir y entender las condiciones psicosociales que posibilitan el bienestar y la integración en diferentes contextos de la sociedad occidental constituye una constante en el desarrollo de las ciencias sociales en su acepción moderna.

Por consiguiente, a continuación presentamos, brevemente, con fundamento en los principales argumentos de algunos autores que han rastreado los antecedentes del pensamiento psicosocial, las corrientes más significativas de la reflexión científica que generaron el interés por estudiar e incidir en las determinantes psicosociales que mediatizan o posibilitan las relaciones y el bienestar.

El surgimiento del pensamiento psicosocial responde, inclusive, a corrientes antagónicas de la reflexión científica; en consecuencia expondremos, en sus diferentes expresiones, los momentos más importantes de su aparición histórica. Así, mostramos desde una posición crítica el surgimiento y evolución del pensamiento psicosocial, en concordancia con las corrientes científicas más representativas que la han caracterizado en los distintos periodos de su gestación científica.

En este capítulo nos limitaremos a exponer, en términos generales, los antecedentes que más influencia han ejercido en el surgimiento y desarrollo de las diferentes tradiciones del pensamiento psicosocial, a saber: la tradición instintivista que es heredera del darwinismo; la tradición psicológica que, principalmente, se desprende

del individualismo metodológico, y la tradición sociológica, que es producto histórico del movimiento fenoménico y de la corriente marxista.

Respecto de la primera tradición, hay que señalar que no ha ejercido una influencia decisiva en el pensamiento psicosocial. La segunda representa el movimiento más importante, pero también ha sido la más criticada por la tercera de las tradiciones. Esta última se expresa como el referente más adecuado, según opinión de diversos autores, para comprender las condiciones psicosociales que impiden superar a diversos sectores su condición de dominación. En consecuencia, adoptamos la tradición sociológica del pensamiento psicosocial como fundamento para comprender la violencia de género y como referente del programa de intervención propuesto para promover la no violencia y la equidad de género.

El pensamiento psicosocial surge en la última mitad del siglo XIX, de acuerdo con el consenso de la mayoría de autores (Jiménez, 1981; Torregrosa, 1983; Blanco, 1988; Martín-Baró, 1997). Este interés fue motivado por situaciones muy particulares de las sociedades occidentales directamente provocadas por la Revolución industrial, la cual catalizó el desarrollo del sistema capitalista en un momento histórico.

Estas circunstancias se caracterizaron por un creciente deterioro en las condiciones establecidas, de manera que las formas más tradicionales de organización colapsaron, alterando las costumbres, patrones de conducta y relaciones sociales en detrimento de la estabilidad que posibilitaba la convivencia y garantizaba el bienestar. Ante este panorama, surge la necesidad de explicar la conducta de individuos y colectivos, partiendo de supuestos muy diferentes y contrarios al pensamiento imperante de ese momento.

El interés por explicar de manera más objetiva los problemas sociales que afectaban la estabilidad de las sociedades occidentales resulta posible por la conjugación de dos condiciones del devenir histórico del pensamiento científico. Según lo expone Martín-Baró (1997):

- La proliferación del evolucionismo en los círculos intelectuales que introduce una perspectiva secularizada al tratar de explicar las diferencias humanas sin considerar el pensamiento teocéntrico, sino sólo las evidencias científicas de la orientación imperante.

- La orientación pragmática que fue promovida como consecuencia del acelerado progreso de la tecnología industrial; esto es, tratar los problemas de orden social de una manera práctica que, gradualmente, abandonó las especulaciones filosóficas.

En consecuencia, la investigación psicosocial se orienta, en sus inicios, a descubrir en términos empíricos el principio de los influjos sociales que se suponía mantenían la unidad de los grupos o pueblos y regulaban la conducta de los colectivos sociales. Esto con la finalidad de entender la desintegración sociocultural de las sociedades masificadas, en vista de los movimientos migratorios de los sectores rurales a regiones urbanas ocurridos en las sociedades europeas durante esa época (Martín-Baró, 1997).

En términos generales, ese principio fue considerado como una constante que trascendía a la conciencia individual, caracterizado por su naturaleza de distintas maneras, de acuerdo con el referente que sustentara las propuestas de los investigadores psicosociales. Siguiendo lo expuesto por Blanco (1988), presentamos dichas caracterizaciones:

En Europa, partiendo de un referente filosófico con matices idealistas, el supuesto principio de los influjos que mantenían la unidad en una sociedad fue concebido por diferentes pensadores de las siguientes maneras: fuerzas mentales (Herbart, 1825); alma común (Lazarus y Steinthal, 1860), productos mentales (Wundt, 1888), conciencia pública (Lindner, 1871), conciencia colectiva (Durkheim, 1895 [1986]), formas sociales (Bouglé, 1896), estructura de la sociedad (Draghicesco, 1904), unidades sociales (Grasserie, 1912), alma del grupo (Stoltenberg, 1914), impulsos sociales (Fischer, 1922) y alma social (Hellpach, 1951), entre otras.

Tal diversidad de autores da muestra de una convicción filosófica muy profunda respecto de la naturaleza humana que, en general, supedita la conciencia individual a la existencia de instancias mentales, grupales o sociales a partir de las cuales se orientarán las explicaciones de los fenómenos psicosociales en ese momento específico.

Manteniendo un referente aún de naturaleza idealista, el principio de los influjos que supuestamente regulaban la conducta de un colectivo fue definido por diferentes pensadores de distintas formas: pensamiento colectivo (Cattaneo y Frigessi, 1972), fermentación colectiva (Sighele, 1892), espíritu colectivo (Groppali, 1901), imitación colectiva (Tarde, 1901), fenómenos colectivos (Orano, 1902), cons-

titución colectiva (Squillace, 1907), identificación colectiva (Freud, 1921), sinestesia colectiva (Rossi, 1922), contagio colectivo (Le Bon, 1931) e inconsciente colectivo (Jung, 1937 en Jiménez, 1981), entre otras.

El interés de los citados autores por estudiar la conducta colectiva se desprende de la preocupación que en su momento despertaban los movimientos sindicalistas, quedando así evidenciadas sus marcadas tendencias ideológicas, mismas que determinarán las explicaciones de los fenómenos psicosociales, reducidos a su vez, sin excepción, a categorías colectivas que teóricamente carecen de fundamentos sólidos.

Respecto a Estados Unidos, conservando la perspectiva del idealismo filosófico que caracterizó a los pensadores europeos, se pretendió develar el principio de los influjos que regulaban la conducta en los grupos; principio que fue concebido por algunos autores de la siguiente manera: proceso psíquico (Ellwood, 1901), estructura espiritual (Ross, 1904), alma grupal (Kroeber, 1917) y mente de grupo (Wallis, 1925), entre otros.

Si bien es claro que los autores citados aún recurren a los procesos psíquicos de la estructura colectiva para explicar la conducta en el interior de los grupos, es importante mencionar que la propuesta de algunos queda exenta del acentuado determinismo de la posición europea. También se observa con suficiente claridad que en determinados planteamientos tal estructura se desprende de las condiciones objetivas de la forma grupal, con lo que rompe su relación con las explicaciones especulativas de la tradición que heredaron. Sin embargo, es preciso indicar que sus aportaciones se caracterizan por una completa ausencia de fundamentos empíricos.

Sin abandonar por completo la tradición europea y conjugando una orientación de naturaleza instintivista para explicar la unidad al interior de una sociedad, este principio fue definido por algunos autores como particularidades orgánico raciales (Thomas y Znaniecki, 1920) o fuerzas mentales (McDougall, 1920). En estos autores se observa que las explicaciones proporcionadas para los procesos sociales aún son referidas a instancias de naturaleza supramental, aunque apuntan a condiciones instintivas que se manifiestan como determinantes del comportamiento en las diferentes sociedades, de acuerdo con lo supuesto por la perspectiva imperante del evolucionismo darwiniano de aquella época.

En este recorrido histórico se puede vislumbrar la tendencia de los autores por analizar el comportamiento humano desde un pensamiento psicosocial y bajo parámetros ideológicos, mismos que pueden justificar acciones para conservar los privilegios de ciertos grupos dentro del sistema. En este sentido, se piensa que la violencia de género no se produce de manera instintiva, sino que recorre las venas de la historia y construye sujetos que ejercen el poder sobre grupos vulnerables. A continuación exponemos brevemente tales tradiciones.

TRADICIÓN INSTINTIVISTA

Las explicaciones anteriores conciben a la sociedad como una totalidad inmutable que se impone a las necesidades o impulsos del individuo. Tratan de una realidad que se reproduce al conformar una estructura psíquica que uniforma el actuar de los miembros de dicha sociedad. Este enfoque se ha enunciado con mayor claridad en las expresiones psicoanalíticas del pensamiento psicosocial, las cuales aún perduran en algunos enfoques teóricos (Martín-Baró, 1997).

Asimismo, la utilización de los estudios realizados con animales para comprender la naturaleza de la conducta es una práctica frecuente en algunas áreas de la investigación psicológica, como la evolutiva o educativa. Si bien esta práctica no ha representado una constante en el quehacer de los psicólogos sociales, sí es posible observar en distintos trabajos el empleo de resultados de naturaleza etológica para explicar algunos de los mecanismos que condicionan la conducta social de sujetos y grupos (Martín-Baró, 1997).

Orientación psicoanalítica

El psicoanálisis, en su acepción freudiana inicial, constituye una propuesta para explicar los procesos del desarrollo psicosexual que conforman las estructuras de la personalidad y determinan los mecanismos de los vínculos sociales en una realidad cultural, última que se refiere como la negación de la realidad instintiva. Así, la realidad cultural sólo existía a expensas de las pulsiones más poderosas del individuo (Freud, 1997). Estas propuestas se replantearon a través

de dos corrientes revisionistas que matizaron los argumentos freudianos:

- La primera se encuentra representada por E. Fromm y K. Horney, entre otros, quienes vieron en el psicoanálisis la herramienta para desentrañar del inconsciente la influencia de las condiciones que se traducen en ideologías socialmente compartidas. Sostuvieron teóricamente que el aparato instintivo es una realidad biológica altamente modificable; en consecuencia, la configuración de la personalidad se encontraría determinada por condiciones objetivas, siendo la familia nuclear el vehículo por medio del cual el sistema ejerce su influencia formadora en la estructura psíquica (Fromm, 1969b).
- La segunda se encuentra representada por W. Reich y H. Marcuse, entre otros, quienes vieron en el psicoanálisis la posibilidad para que los individuos recuperaran la conciencia de su condición reprimida. Opinaron que la cultura y el instinto no son forzosamente antagónicos, pues la naturaleza de su relación es mediatizada por circunstancias socioeconómicas, las cuales serían, en determinadas condiciones, un elemento castrante no sólo para el individuo sino para la sociedad en su conjunto (Reich, 1965).

Según Jiménez (1981), las contribuciones más significativas del psicoanálisis al desarrollo del pensamiento psicosocial, en relación con el estudio de los factores que mantienen la unidad social e impulsan la conducta de un colectivo, principalmente se desprenden de las propuestas teóricas para explicar la evolución de los grupos pequeños; parten de los siguientes principios de Schütz, planteados en 1958:

- Cualquier individuo tiene necesidades básicas de afecto, control e inclusión, cada una de las cuales determina una variedad de conductas muy específicas. Así, la necesidad básica de afecto genera una conducta personal, sobrepersonal o contrapersonal. La necesidad de control, por su parte, genera una conducta sumisa, autocrática o democrática. Y la necesidad de inclusión genera una conducta de sociabilidad, supersociabilidad o insociabilidad.

- La conducta de las personas que participan en un colectivo responde a patrones de comportamiento establecidos en las relaciones familiares de la infancia.
- A mayor grado de compatibilidad entre los miembros de un colectivo, mayor grado de eficiencia en su actuación grupal.
- Los colectivos atraviesan por una secuencia de vicisitudes relacionadas con las necesidades de pertenencia, de afectividad interpersonal y de poder dentro del grupo.

Los autores que continuaron y ampliaron la teoría en cuestión retomaron, básicamente, la necesidad de afecto y control del modelo de Schütz de 1958 (Jiménez, 1981). Así, para éstos, la necesidad básica de afecto genera la siguiente tipología: individuos con tendencia a establecer relaciones de carácter íntimo (sobrepersonales), individuos con tendencia a evitar las relaciones íntimas (contrapersonales) o individuos catalizadores con tendencia no conflictiva (personales). Asimismo, la necesidad de control genera la siguiente tipología: individuos dependientes a la dirección del dirigente (sumisos), individuos contrarios a cualquier autoridad (autocráticos) o individuos independientes sin actitudes compulsivas (demócratas).

Además, en dichos ajustes al modelo original se considera que los colectivos de una sociedad avanzan de manera progresiva de un estadio inicial de incertidumbre a un estadio final de certidumbre, proceso vinculado con los problemas relacionados con la autoridad derivados de la necesidad de control y los problemas relacionados con la interacción derivados de la necesidad afectiva. Así, desde este modelo teórico, el proceso grupal se divide en dos etapas, las cuales incluyen fases que transitan de estados relativos de tensión y ansiedad a estados relativos de aparente armonía (Jiménez, 1981).

Es importante destacar que los aportes en cuestión no han tenido impacto debido al rechazo que la mayoría de investigadores psicosociales han mantenido hacia planteamientos especulativos no susceptibles de verificación (Blanco, 1988).

Orientación etológica

Los primeros estudios de la conducta animal en ambientes naturales se iniciaron en Francia durante el siglo XIX, sin embargo, los intentos por asociar los resultados derivados de dichos estudios

con la conducta humana se remiten a los trabajos que Lorenz realizó en la década de los treinta del siglo pasado. El primer manual de etología fue publicado por Tinbergen (1951) a mediados de esa centuria como *Estudio del instinto*.

La respuesta instintiva como mecanismo heredado es la constante de las especies y representa la condición más importante de las diferentes conductas. Tal respuesta se complementa con otras respuestas aprendidas para desencadenar el comportamiento. Este proceso se conoce como “troquelado” y expresa la manera en que una tendencia instintiva se orienta a un objeto en un momento específico de la maduración del organismo (Lorenz, 1965).

En la etología moderna se distinguen dos escuelas, a saber: la escuela de etólogos europeos, interesada en el estudio de la conducta instintiva en su ámbito natural, y la escuela de psicólogos comparados, concentrada en el estudio de problemas de aprendizaje con especies inferiores en ambientes de laboratorio. Ambos aceptan y acentúan la importancia de considerar en sus estudios las conductas innatas, que es el concepto más relevante de la orientación etológica.

De acuerdo con Jiménez (1981), las ventajas de los estudios en cuestión se podrían resumir en las siguientes:

- Permiten la realización de experimentos que por razones éticas no se podrían realizar con humanos.
- Posibilitan el estudio de conductas que son difíciles de estudiar con humanos en ambientes naturales.
- Son un antídoto contra el abuso en los análisis de naturaleza introspectiva para comprender el comportamiento.
- Son un antídoto contra las tendencias exageradas de los ambientalistas al investigar la conducta humana.

Jiménez (1981) sugiere dos precauciones a ser consideradas en las investigaciones psicosociales de orientación etológica: primera, para cualquier generalización ha de obtenerse evidencia empírica suficiente de muchas especies y sociedades humanas; segunda, comparar con detenimiento, y en distintos niveles, las conductas observadas en las especies inferiores con las conductas respectivas de los grupos sociales.

Algunos de los campos de interés para la orientación etológica son los siguientes: patrones innatos de la conducta humana, con-

ductas emocionales, conductas sociales, respuestas adaptativas, mecanismos de comunicación y patrones de interacción. La implicación más significativa de los planteamientos de esta orientación (Martín-Baró, 1997) es, sin duda, la referida al ámbito de la interacción, cuyo objeto es comprender los problemas de adaptación a contextos sociales y modificar el comportamiento.

Ahora bien, en su acepción más clásica, tal orientación evolucionó en la sociobiología darwiniana, la cual se aboca al estudio de las conductas sociales que favorecen la adaptación al ambiente durante el proceso evolutivo y a los cambios de las mismas en función de las alteraciones ambientales (Wilson, 1975).

La sociobiología se fundamenta en los siguientes principios: la conducta es adaptativa en sentido evolutivo; los organismos son impulsados por los procesos evolutivos a priorizar sus intereses; la naturaleza orgánica del hombre no se separa de la naturaleza cultural; el problema más relevante de investigación es descifrar los mecanismos que desarrollan la conducta altruista.

Las críticas que se han efectuado a la orientación etológica se pueden resumir en los siguientes términos, de acuerdo con lo expuesto por distintos autores (Jiménez, 1981):

- No predice con claridad los mecanismos que mediatizan las presiones de la selección natural.
- No considera lo suficiente las presiones selectivas de las condiciones ecológicas.
- No considera las capacidades de los humanos para procesar la información con propiedades simbólicas.
- No considera en la interacción los factores culturales, los cuales no pueden ser reducidos a instintos egoístas.

La crítica más certera que se podría hacer a la orientación psicosocial se desprende de las implicaciones de sus propuestas de explicación a los problemas sociales, puesto que éstas suponen un reduccionismo muy peligroso de problemas tan complejos como la violencia y, en consecuencia, soluciones muy limitadas a los mismos.

TRADICIÓN PSICOLÓGICA

La consolidación de la psicología como disciplina científica se produce al abandonarse, en Estados Unidos, las especulaciones

heredadas del pensamiento filosófico, las cuales impedían responder a los desafíos planteados por el acelerado crecimiento del capitalismo industrial que vivió el país durante las primeras décadas del siglo XX. Los dos principales desafíos que necesitó enfrentar la disciplina emergente fueron los siguientes:

- Diseminar las diferencias de los distintos sectores que integraban la sociedad para adaptarlos sin distinción a patrones culturales de un esquema dominante, mismo que pretendía regular la convivencia de los colectivos de inmigrantes con orígenes muy diversos, en concordancia con los intereses expresos de aquellos sectores que regulaban la economía.
- Lograr al máximo un rendimiento eficiente en la actividad productiva, seleccionando a los individuos más adecuados para desempeñar las actividades que mantuvieran en funcionamiento las organizaciones industriales, o bien, adaptándolos a condiciones que permitieran incrementar la capacidad productiva de las diferentes industrias.

En ese momento, la investigación psicosocial se destinó sobre todo al estudio empírico de las tensiones y procesos que se producían al interior de los grupos que integraban la sociedad capitalista de Estados Unidos, una consecuencia de la interacción entre individuos con patrones culturales de distinta naturaleza (Martín-Baró, 1997). Dichos estudios se fundamentaron en orientaciones de tendencia individualista que han matizado, claramente, las principales aportaciones de la investigación psicosocial en los distintos momentos de su evolución histórica. Enseguida presentamos estas orientaciones como referentes primigenios para tratar de entender algunas diferencias sociales como las asimetrías de género.

Orientación gestáltica

En nuestra opinión, esta orientación fue la primera en considerar que los factores sociales son indispensables para comprender el comportamiento, pues el principio que la fundamenta supone que las relaciones entre individuos producen efectos no susceptibles de ser explicados al estudiar a los sujetos como elementos aislados. Tal principio ha orientado los estudios realizados sobre procesos per-

ceptivos de la interacción interpersonal; un referente muy importante en la investigación psicosocial de estructuras intermedias.

Son los trabajos adscritos a esta orientación llevados a cabo en Estados Unidos los que han ejercido mayor influencia para consolidar la psicología. Lewin (1978), con su teoría del campo, fue quien adaptó de manera más fidedigna los supuestos de la *gestalt* para explicar los procesos grupales. Así, concibió la conducta social como resultado de tensiones dinámicas generadas por el contacto continuo que sostienen los individuos en un ambiente específico. El comportamiento era, en consecuencia, un acontecimiento producido por las interacciones entre situaciones coexistentes y mutuamente determinadas por variables psicológicas y no psicológicas que confluían en un momento específico.

Las principales aportaciones de los planteamientos lewinianos se derivan de sus estudios relativos a climas sociales y dinámica de grupos en contextos considerablemente variados como los educativos, laborales, etc. Sus investigaciones tenían la finalidad de explicar las tensiones y facilitar la solución de conflictos al interior de los grupos. Además, trataban de encontrar soluciones para analizar en laboratorio los procesos globales que interfieren en la manifestación de la conducta intragrupo. Finalmente, sus estudios buscaban la manera de vincularse con la actividad práctica para imprimir relevancia —frecuentemente olvidada— al quehacer científico de las disciplinas sociales.

Las contribuciones de Lewin han sido valoradas de muy distintas maneras, puesto que algunos han estimado que sus propuestas teóricas para explicar la conducta social no se fundamentan en relaciones específicas entre variables, con lo que pierde vigencia su andamiaje topológico. Además, lo han considerado como uno de los responsables del ahistoricismo que tan gravemente ha perjudicado la investigación psicosocial (Jiménez, 1981).

Por otra parte, hay quienes han opinado que sus propuestas constituyen un auténtico fundamento de la perspectiva psicosocial, ya que permiten superar las injustificables restricciones que le confieren otras orientaciones a lo realmente interactivo entre individuo y sociedad (Blanco, 1988).

Al valorar sus intentos por vincular lo teórico con lo práctico en la actividad científica no existe acuerdo entre distintos autores. Esto debido a que algunos opinan que dichos intentos representan la aportación más importante de las propuestas lewinianas al desarrollo

de la investigación psicosocial (Jiménez, 1981); mientras que otros han estimado que tal aportación no es precisamente la más relevante y significativa de la genialidad lewiniana, pues sólo dedicó un artículo marginal al asunto en cuestión (Blanco, 1988).

Orientación cognitivista

Esta orientación se desprende de los estudios relacionados con la percepción interpersonal de la tradición lewiniana. Se fundamenta en el supuesto de que el individuo es un constante procesador de la información que recibe de una realidad concreta. Así, sus creencias y actitudes se encuentran organizadas en sistemas estructurados que mantienen una interdependencia.

De esta manera, se concibe que cualquier cambio en una determinada estructura ha de desencadenar una modificación en la totalidad de las estructuras. Es relevante señalar que aquí no se le concede atención a los procesos evolutivos y se minimiza la importancia de las condiciones irracionales que influyen en la conducta.

Los enfoques teóricos que ha generado son muy variados y se conocen como teorías de la congruencia o consistencia, sin embargo, el modelo más difundido para comprender la naturaleza psicosocial de la dinámica colectiva es el modelo social de la comparación propuesto por Festinger (1954). Éste pretende articular diferentes hipótesis, de las cuales destacan las siguientes:

- El organismo mantiene un impulso inherente para evaluar sus propias opiniones y capacidades en cualquier situación.
- En la medida en que no se dispone de parámetros objetivos, los individuos tenderán a evaluar sus opiniones y capacidades en relación con las opiniones y capacidades de los demás sujetos.
- Existe un impulso con tendencia favorable en la autodescripción de capacidades, el cual se encuentra ausente en la autodescripción de las opiniones.
- La suspensión de la comparación se ve acompañada de hostilidad en la medida en que, al mantener la comparación, se impliquen consecuencias muy desagradables para el individuo.
- Cualquier factor que incremente la importancia de un colectivo particular, como grupo de comparación para alguna opinión o capacidad específica, aumentará las tendencias a la uniformi-

dad en el interior del colectivo en relación con esa opinión o capacidad.

La mayoría de sus críticos han coincidido en estimar que los aportes teóricos anteriormente expuestos han ejercido una influencia muy decisiva en la investigación psicosocial. Sin embargo, a pesar de la evidencia presentada por algunos autores para confirmar los postulados señalados, los críticos convergen en negarles cualquier validez científica, por la debilidad intrínseca de los procedimientos experimentales en las investigaciones realizadas.

No obstante, hay que resaltar que estos esfuerzos han ayudado a convertir al paradigma cognitivo como el dominante en el pensamiento psicosocial. Un paradigma con matizaciones muy prototípicas del paradigma más representativo del individualismo metodológico (Jiménez, 1981; Blanco, 1988).

Orientación conductista

El conductismo watsoniano constituye el paradigma que ha incorporado fielmente los principales postulados del individualismo metodológico; así, concibe al hombre como un animal que nace con una estructura determinada, la cual le permite responder a los estímulos exteriores de manera definida.

Por consiguiente, el hombre se reduce a su conducta. Una conducta que se expresa de manera ajena a la voluntad humana, sujeta a eventos de naturaleza independiente y altamente predecible. En consecuencia, la psicología es considerada, desde esta orientación, como una disciplina encargada del estudio y control de la conducta humana.

Fue Allport (1919) el encargado de transpolar los principios conductistas a la investigación psicosocial, para encauzarla luego por el pragmatismo imperante de la sociedad estadounidense. En efecto, el autor consideraba que la psicología del individuo era el fundamento indispensable del pensamiento psicosocial, puesto que suponía al colectivo como un agregado de individuos con necesidades particulares que condicionan su naturaleza.

Por consiguiente, se desprende que la conducta en sociedad resulta de la adición de las acciones tomadas por separado de sus integrantes, es decir, una agregación de las reacciones individuales que constituyen una comunalidad, las cuales, a su vez, surgen de la res-

puesta consecuente de los individuos a estímulos sociales producidos por el contacto en el interior de un grupo. Estímulos que se originan por movimientos o expresiones de cualquier persona que pertenece al contexto del sujeto de la conducta en cuestión.

La concepción restrictiva de los supuestos anteriores fue ampliada en varios sentidos por distintos autores (Kantor, 1922, 1923; Sheriff, 1963, 1966). Esto se observa con claridad en la distinción que hicieron entre los estímulos directos que provocan una respuesta inmediata y aquellos estímulos denominados “contributarios”, pues son colaboradores de los anteriores. Además aportaron a la clasificación de las diferentes respuestas que provocan los diversos estímulos, las cuales son:

- Respuestas elementales como la sugestión o imitación, que obedecen a estímulos directos.
- Respuestas coactivas que son provocadas por la influencia de aquellos que realizan una actividad idéntica.
- Respuestas primitivas que se encuentran condicionadas por fenómenos colectivos, como el contagio emocional.

Sin lugar a dudas, el conductismo es el movimiento que mayormente ha contribuido al desarrollo de la investigación psicosocial. Las investigaciones más reconocidas respecto a tópicos tan variados como normas y grupos, emociones y actitudes, aprendizaje y obediencia, se encuentran influidos por el paradigma conductista del estímulo-respuesta.

Los modelos teóricos del intercambio son, probablemente, los más importantes para comprender los procesos grupales desde esta orientación psicosocial. Inicialmente, estos modelos respondían al supuesto básico de la búsqueda del máximo beneficio en la interacción (Thibaut y Kelley, 1959).

Homans (1961) fue el primero en plantear un esquema básico del intercambio, integrado por un conjunto de conceptos y variables que tratan de explicar la interacción intragrupal. Su propuesta se compone de los siguientes supuestos: similaridad estimular, frecuencia de la recompensa, valoración de la recompensa, saciación de la recompensa y principio de justicia. Mediante éstos pretendía predecir la conducta de los individuos en interacción.

Diversos autores ampliaron las propuestas iniciales sugiriendo una infinidad de conceptos que no modificaron el modelo original

de forma drástica. Los conceptos propuestos fueron: principio de equidad, contrato personal, intercambio incrementado, obligación retributiva, recursos concretos y recursos simbólicos, entre otros (Adams, 1976; Berkowitz y Walster, 1976; Lerner y Miller, 1976; Walster y Walster, 1976). Estas propuestas, en su conjunto, han recibido las siguientes críticas (Jiménez, 1981):

- Se trata de un conjunto de conceptos que no constituyen un verdadero modelo para explicar la conducta de interacción.
- Los supuestos hipotéticos no se han investigado de manera directa y, en consecuencia, no pueden ofrecer una predicción confiable.
- Las variables de los conceptos no se han definido con claridad para poderlas operativizar en la investigación.
- No atienden el aspecto más simbólico de la conducta social, al reducirla a respuestas individuales ante recompensas intra-grupales.

TRADICIÓN SOCIOLOGICA

Durante el periodo que nos concierne se generaliza el descontento con las diferentes orientaciones de la aproximación psicologista, por su imposibilidad para encontrar una explicación y proporcionar alternativas de solución a problemas con verdadera relevancia en las sociedades occidentales. Esto, debido a que la inmensa mayoría de sus modelos teóricos y propuestas de intervención se derivaban de manipulaciones experimentales que estudiaban los aspectos más frívolos de la conducta; además, tomaban como unidad de análisis al individuo en contextos ahistóricos, valiéndose, únicamente, de los métodos impuestos por las ciencias naturales para tratar de develar los principios universales que supuestamente regulaban la interacción interpersonal (Jiménez, 1981; Blanco, 1988; Martín-Baró, 1997).

Este periodo también se distingue por las sospechas de una dependencia de la aproximación psicologista a las necesidades e intereses de las estructuras establecidas, pues los principales conflictos que imperaban en ese momento eran considerados consecuencia de una inadaptación por parte de los protagonistas de las manifestaciones de inconformidad y en ninguna ocasión se estimaban como producto de las desigualdades que provocaba el sistema vigente,

quedando así el pensamiento psicosocial mediatizado por la perspectiva dominante (Jiménez, 1981; Blanco, 1988; Martín-Baró, 1997). Dicha perspectiva sigue operando y justificando de manera cultural ciertos comportamientos que respaldan el dominio hacia cierta población, propiciando violencia.

Lo anterior motivó que se cuestionaran y replantearan, desde orientaciones sociológicas, las principales aportaciones de la investigación tradicional, permitiendo introducir una aproximación diferente para comprender la naturaleza psicosocial de fenómenos complejos. Se trata de una aproximación que considera la realidad social como una construcción histórica, objetiva y subjetiva, de naturaleza dialéctica, susceptible de ser cuestionada y modificada por la actividad de los individuos integrados a grupos sociales, con valores y normas que definen sus intereses.

El punto central de la aproximación sociológica no consistía ya en estudiar la conducta del individuo al interior de una sociedad, sin considerar los intereses de su colectivo de referencia, en oposición con los intereses de colectivos antagónicos, sino en analizar las relaciones en función de los intereses de los grupos en conflicto que integran el contexto de una realidad específica.

Los planteamientos anteriores se desprendieron de las principales orientaciones de la tradición sociológica. La primera corresponde a la orientación simbólica y la siguiente corresponde a la orientación dialéctica, y de ellas se deriva una orientación histórica. Así, estas orientaciones conforman los referentes más importantes de la intervención psicosocial en su perspectiva comunitaria.

Orientación simbólica

Sin negar la influencia de los pensadores europeos, es en Estado Unidos en donde surge la orientación simbólica; una importante orientación del pensamiento psicosocial. G.H. Mead fue el pensador decisivo en su conformación y, aunque nunca escribió un libro, su pensamiento fue difundido por sus discípulos en diversas obras, de las cuales destaca —para nuestra disciplina— *Espíritu, persona y sociedad*, aparecida en la década de los treinta de la centuria anterior.

Sus contribuciones al desarrollo del pensamiento psicosocial se desprenden de las críticas hechas a Wundt, Watson y Dewey, las cuales se centran en dos aspectos básicos: 1) un amplio estudio de los orígenes y evolución de la conciencia, a partir del análisis de la

interacción de las personas; 2) la consideración en la interacción de aspectos simbólicos como el lenguaje y el juego (Jiménez, 1981; Blanco, 1988).

De tal forma, propone que el hombre es un agente activo con capacidad para captar, procesar, comprender e interpretar los elementos simbólicos que mediatizan su relación con la realidad de su contexto social. Por consiguiente, la conducta del sujeto es vista como un acto social que corresponde a una elaboración de la realidad simbólica que mediatiza la interacción.

El movimiento interaccionista se ha expandido y cristalizado en diferentes escuelas de pensamiento psicosocial con características muy particulares como las de Chicago e Iowa; sin embargo comparten diversos aspectos. Según Jiménez (1981):

Supuestos teóricos:

- Los humanos se encuentran en un contexto de significados, por lo tanto, responden a los demás en términos de los significados que les atribuyen.
- Los significados son producto de la interacción y se mantienen o modifican mediante procesos de constante interpretación.
- El individuo es un ser plástico que moldea su cerebro y conducta mediante procesos de socialización.
- La persona es la única que maneja símbolos al interactuar con los individuos que integran su contexto.

Presupuestos metodológicos:

- La actividad científica no es diferente a la actividad de los individuos en su entorno cotidiano.
- Métodos distintos revelan aspectos distintos de un fenómeno particular o situación investigada.
- Los investigadores no coincidirán en la interpretación de fenómenos o situaciones idénticas.
- Las conclusiones de una investigación son siempre distintas a pesar de que se utilicen los mismos métodos al volver a realizarla.

La temática a estudiar por la orientación interaccionista se concentra en los aspectos que a continuación señalamos, de acuerdo con Blanco (1988).

- Conformación de la personalidad y su relación simbólica con estructuras sociales y factores culturales.
- Mecanismos de socialización como procesos interactivos que facilitan el aprendizaje de símbolos y sus significados asociados correspondientes.
- Interiorización de significados como sistemas de valores o conjunto de normas y patrones de conducta de un contexto cultural.
- Desarrollo de la identidad como producto de la síntesis de los distintos roles de la persona en un contexto.

Del último tema de estudio surge la teoría del rol; una de las teorías más relevantes de tal orientación y del pensamiento psicosocial, y un importante referente en los estudios de género. Esta teoría considera que la posición de los sujetos en el sistema social despierta una expectativa de conducta ante los demás de diverso orden: imperativos, morales, coercitivos y de posibilidad. Así, los roles son complejos normativos casi independientes del individuo, puesto que es la sociedad la que define su contenido y repercusiones consecuentes (Jiménez, 1981).

Las propiedades generales de los roles son: acciones aprendidas, generales y variables en complejidad, y limitadas por situaciones. Uno de los principales exponentes de la teoría en cuestión es Goffman (1979), quien a partir de una propuesta dramaturgica estudió la naturaleza de las relaciones en público.

En general, las críticas que se han hecho a las propuestas teóricas de la orientación simbólica, según Jiménez (1981), son:

- Exagerada referencia a las dimensiones de autoconciencia y demasiada importancia a las situaciones episódicas y pasajeras.
- Ausencia de definiciones de carácter operativo de los conceptos básicos e incapacidad para explicar las formas más amplias de organización sociocultural.
- Desinterés por aspectos de naturaleza estructural y, en consecuencia, marginación de las problemáticas macrosociales.

Además, hay que decir que algunos autores han considerado que tal orientación posee un ámbito muy restringido de investigación, que sus teorizaciones para explicar la formación de la identidad son

muy reduccionistas por el exclusivismo de sus planteamientos y, por consiguiente, que las conclusiones que se desprenden no son socialmente relevantes (Blanco, 1988). Sin embargo, esta perspectiva nos demuestra cómo, mediante símbolos y significados, se va produciendo la cultura a raíz del contexto y con ella las normas que se deben cumplir bajo el condicionante de ser mujer u hombre. Esto implica que, culturalmente, se replantee la estructura simbólica e imaginario social, en caso de buscar la equidad para ambos sexos y visibilizar la violencia que se puede justificar bajo parámetros culturales de interacción.

Orientación dialéctica

Por la importancia que reviste para nuestro trabajo, dedicaremos más espacio a la orientación dialéctica, ya que introducir esta perspectiva como un esquema general para entender la relación individuo-sociedad nos permitiría superar la perspectiva individualista y el sociologismo mecanicista.

Lo anterior, al sugerir que el individuo y la sociedad se constituyen mutuamente no por una interacción armoniosa, como supone la orientación anterior, sino por su negación como contrarios que acontece en un momento del devenir histórico. El individuo es persona por la existencia de una sociedad que lo conforma como sujeto y la existencia de la sociedad es producto de los individuos que la plasman y dan realidad (Martín-Baró, 1997).

Ahora bien, el principal fundamento de la orientación que nos ocupa se desprende del pensamiento marxista, se encuentra relacionado con el principio de actividad como mecanismo de conexión del individuo con el ambiente natural y el entorno social. La actividad se convierte así en la esencia de la existencia del individuo, puesto que, mediante el trabajo, lo pone en contacto con el mundo material que garantiza su existencia. Asimismo, lo conecta con el entorno social que hace posible su existencia como persona, pues lo somete a procesos de intercambio e influencia que permiten su existencia psicológica y, por consiguiente, su conciencia.

De acuerdo con lo anterior, la actividad humana, determinada socialmente por las condiciones productivas, es la generadora de la conciencia; esta idea constituye un legado sin parangón de la filosofía marxista a la orientación dialéctica del pensamiento psicosocial. La orientación dialéctica es representada por muy distinguidos es-

tudiosos de diferentes realidades, cuyas ideas más relevantes al respecto exponemos a continuación, de acuerdo con Blanco (1988):

Para Leóntiev (1981), el sujeto conoce su mundo exterior por conducto de la actividad que facilita su relación con los objetos. La actividad se compone de procesos fisiológicos que representan las condiciones del conjunto de acciones o procesos relacionados con los objetivos que la orientan. Esta actividad depende de la posición que el sujeto ocupe en la sociedad, debido a sus condiciones históricas de aparición.

La característica primordial de la actividad humana es su carácter objetual, pues orienta al sujeto hacia el objeto y, en consecuencia, la conciencia se conforma como un reflejo de los objetos. Esto sugiere un proceso de carácter circular: el sujeto parte de sus necesidades materiales a la actividad que lo conduce al mundo de los objetos, los cuales se revierten en reflejo psíquico para iniciar nuevamente el camino indicado.

Asimismo, sostiene que la actividad más relevante en la configuración de la conciencia es la actividad laboral —apropiación y manipulación de los recursos naturales—, puesto que posee una esencia objetual de carácter productivo y genera vínculos entre distintos individuos, los cuales son el referente más importante de la conciencia. Así, tal actividad establece la conexión inevitable entre la persona y los objetos que conforman su conciencia, y de la conciencia personal con la conciencia colectiva.

La conciencia es, por consiguiente, la condición subjetiva de la realidad objetiva, puesto que se expresa como el producto de las relaciones que emergen durante el desarrollo de la sociedad, a la vez que se ve condicionado por estructuras de naturaleza económica, que son los referentes más significativos de la conciencia y, en consecuencia, de la existencia del individuo.

Vygotski (1987) considera que cualquiera de las funciones superiores del psiquismo de la persona se manifiesta inicialmente como una categoría interpsíquica, la cual se construye partiendo de las relaciones sociales. Posteriormente, se manifiesta como una categoría intrapsíquica que se integra mediante la apropiación individual de lo socialmente construido.

De lo anterior se desprende que las funciones superiores se construyen primero en el colectivo, donde adquieren la forma de relaciones interpersonales (naturaleza interpsíquica), para convertirse después en funciones psíquicas de la personalidad individual (natu-

raleza intrapsíquica). Así, las funciones superiores son constructos sociales que se encarnan en el individuo. Ahora bien, las relaciones sociales no son productos mecánicos de carácter accidental pues se encuentran vinculadas al desarrollo histórico de la realidad cultural y sometidas, en consecuencia, a procesos evolutivos, de acuerdo con las vicisitudes de las condiciones sociopolíticas y económicas que caracterizan a cualquier sociedad.

Estas relaciones tienen tres importantes implicaciones: son relaciones que se constituyen como el origen y garante de la actividad psíquica del individuo; son relaciones que configuran las condiciones para el despliegue de la actividad psíquica del individuo, y son relaciones que favorecen una actividad conjunta a partir de la cual se origina y perpetúa la cultura.

Los principios que hemos presentado fueron inspiración para múltiples exponentes de la orientación dialéctica de muy diversos contextos y en diferentes momentos de la evolución histórica del pensamiento psicosocial (Hiebsch y Vorweg, 1976; Cvetkovich, 1977; Georgoudi, 1983; Gergen, 1984, entre otros). Estos autores tradujeron los supuestos de la propuesta dialéctica en los siguientes términos (Blanco, 1988):

- El hombre es el productor de sus condiciones de existencia y por consiguiente es un sujeto activo que se forma a sí mismo como resultado de su actividad. Así, concreta su actividad en el trabajo que realiza para modificar el mundo exterior y hacerlo utilizable, ocupación que repercute de manera decisiva en la existencia de su psiquismo.
- La actividad que se materializa en la ocupación conduce a la cooperación interpersonal, condición determinante en la configuración de la conciencia, la personalidad y el comportamiento. Lo más importante es precisar que la cooperación se produce dentro de una colectividad con una posición específica en el proceso productivo y que representa la instancia de dimensiones psicosociales más significativa de una sociedad.
- La inmensa mayoría de las relaciones en los colectivos se ve afectada o alterada por la influencia inevitable del devenir histórico. Así, en diversas épocas los sujetos y los grupos se muestran muy diferentes en sus maneras de conducirse ante los mismos asuntos; también, en ocasiones se muestran interesados por distintos asuntos.

Las relaciones sociales se encuentran inmersas en una tensión constante; en consecuencia, la dialéctica ha de ocuparse de las actividades o procesos de relación entre sujetos y grupos en continuo cambio las cuales inciden en el devenir de las cosas. Estos procesos se caracterizan por una orientación teleológica, puesto que denotan un movimiento dinámico de actividades recreadas sin más finalidad que la de asegurar su existencia.

En resumen, las aportaciones dialécticas al pensamiento psicosocial son: definición del individuo y del mundo social como entidades concretas con una relación dinámica; reorientación profunda en la concepción de las relaciones como procesos cambiantes en continua evolución, producto de la confluencia de factores individuales y condiciones contextuales; ubicación de los procesos de relación en un contexto de naturaleza sociohistórica para aprehenderlos de forma adecuada.

Es importante mencionar los grandes desafíos que históricamente se ha planteado la orientación dialéctica del pensamiento psicosocial; por tanto, enseguida presentamos lo dicho por algunos de sus investigadores más destacados de los últimos tiempos.

Rappaport (1977) propuso que la psicología dialéctica se debe ocupar del estudio de las personas y los grupos como entidades dinámicas, comprendidas en circunstancias muy complejas y cambiantes por la naturaleza conflictiva de las relaciones históricas.

Petrovski sostuvo que los intereses de una psicología orientada conforme los supuestos marxistas, son: la personalidad individual como fenómeno psicosocial, las manifestaciones psicosociales de la personalidad individual, la comunicación e influencias en las relaciones interpersonales, los aspectos sociales de los procesos grupales y las conductas y los problemas de las dinámicas colectivas y las determinantes psicosociales de las estructuras sociopolíticas (Petrovski *et al.*, 1983).

De acuerdo con lo expuesto en la década de los ochenta por distintos autores de origen cubano como Casañas, Fuentes, Sorín y Ojalvo, la psicología materialista ha de involucrarse en la construcción de una sociedad socialista; además debe atender la problemática psicosocial de acuerdo con las siguientes prioridades: enriquecimiento de la enseñanza para la educación de la población, inserción masiva de la mujer al trabajo, creación y desarrollo de comunidades campesinas y participación de la población en la gestión de los órganos de gobierno (Blanco, 1988). Cabe destacar que bajo estas prio-

tidades se identifica la participación equitativa de la mujer en el trabajo.

La crítica más fuerte que se ha hecho en contra de la orientación dialéctica refiere que ha aplicado los principios de la filosofía marxista sin construir modelos de teorías que ajusten los supuestos dialécticos a los fenómenos psicosociales de los contextos estudiados; por consiguiente, se afirma que sus conclusiones no trascienden en absoluto la especulación ideológica.

Lo anterior condujo a algunos de sus mejores exponentes, como M. Vorweg y A. Petrovski, a reconocer abiertamente los fracasos y desdichas en los intentos de muchos por explicar en concreto el fenómeno psicosocial; fracasos que se expresan en el verbalismo de sus conclusiones tan etéreas y estériles, y que únicamente evidencian su postura dogmática (Blanco, 1988).

No obstante, hay que reconocer los esfuerzos de múltiples estudiosos por construir una psicología de orientación dialéctica más coherente con la realidad de las problemáticas psicosociales de algunos contextos. En este sentido, queremos destacar, por su importancia para explicar la condición psicosocial de la realidad vivida en América Latina, las diferentes aportaciones que hiciera, a partir de una orientación psicosocial histórico-dialéctica, adoptada por nosotros, el teólogo y psicólogo Ignacio Martín-Baró.

Orientación histórico-dialéctica

Las aportaciones de la orientación que presentamos se desprenden de las propuestas que Martín-Baró hiciera a inicios de la década de los ochenta del siglo pasado para definir el objeto de estudio de nuestra disciplina, y para entender o develar la naturaleza del ser humano. Esta orientación ha constituido uno de los principales referentes de la reflexión en los trabajos de género y representa el fundamento de nuestra propuesta de intervención psicosocial.

Martín-Baró (1997) sostiene que la psicología de orden social ha de abocarse al estudio de la acción en la medida en que es significativa y valorada en una sociedad concreta; así, deberá encontrar las referencias concretas de cada acción en cada sociedad. En términos distintos, la psicología ha de examinar la realidad de la persona en cuanto a actuación y en cuanto a concreción de una sociedad, misma que es considerada como una totalidad de personas y grupos

en constante conflicto por sus intereses antagónicos. Por lo tanto, afirma que en la investigación psicosocial se ha de examinar ese momento en que lo social se convierte en personal y lo personal en social, tanto en su forma de carácter individual como en su forma de carácter colectivo.

Las reflexiones anteriores lo conducen a proponer como objeto de estudio a la acción, en tanto ideología o resultado del influjo y relación de lo personal con lo social y viceversa. La acción es una síntesis de objetividad y subjetividad, de conocimiento y valoración, no siempre consciente, es decir, la acción está signada por unos contenidos valorados y referidos a un momento de una estructura social. La ideología es una conciencia en la que se presenta una imagen que no corresponde a la realidad, que se encubre y justifica a partir de los intereses de los sectores dominantes.

Además, Martín-Baró afirma que la ideología cumple un conjunto de funciones: ofrece un referente para interpretar la realidad, suministra esquemas de acciones concretas y justifica y legitima el orden vigente asignando la categoría de natural a lo histórico para perpetuar la existencia de las relaciones de dominación. Ahora bien, gracias a la ideología las fuerzas sociales se convierten en formas de pensar, sentir y actuar de las personas; así, la objetividad se transforma en una subjetividad que, al ser vivenciada, convierte al individuo en un sujeto social.

Referir la acción del sujeto a las fuentes sociales supone que la acción es una conducta o respuesta a estímulos verificables, pero también supone un hacer con sentido que genera un producto, el cual indudablemente interfiere en la totalidad histórica, sea para mantenerla o modificarla. Esto sugiere, además, analizar la acción en términos dialécticos, es decir, como reflejo subjetivo de la realidad objetiva sobre la cual operará el sujeto para reproducirla o transformarla. En consecuencia, la acción será un producto ideológico en la medida que reproduzca la realidad existente.

Esta definición de la acción como objeto de estudio de la disciplina que nos ocupa, permite superar la principal limitación de los enfoques más tradicionales. Los contenidos de la acción humana, tienen sus fuentes de producción en las estructuras macrosociales. Argumento que justifica la propuesta de introducir el concepto de acción y no el concepto de conducta como objeto de estudio.

Martín-Baró (1997), sostiene, además, que la realidad humana se conforma históricamente como resultado de la interiorización de

los influjos sociales que influyen en el individuo como entidad biológica. De esta manera, los vínculos del individuo son los que van estructurando la concreción de su personalidad.

En consecuencia, argumenta que los factores sociales se convierten en la esencia de la naturaleza humana, misma que se constituye por la ubicación objetiva del individuo en la estructura de relaciones de una determinada sociedad y también por el proceso que el propio sujeto va realizando de acuerdo con su posición, para configurar su realidad psíquica; aspecto esencial a considerar para no incurrir en un sociologismo mecanicista.

De acuerdo con la postura del autor, la persona sólo puede ser entendida en función de la posición que ocupa en el sistema social, pues dependiendo de su posición se encontrará condicionada por determinadas influencias: necesidades, expectativas, costumbres, relaciones, etc. Sin embargo, es importante destacar que las posibilidades de actuación del individuo se encuentran condicionadas por su pertenencia concreta a una clase social.

Una manera adecuada de enfocar lo social en el carácter del ser humano consiste en considerar las necesidades como demandas subjetivas de las exigencias objetivas que garantizan la existencia de personas y grupos. A partir de estas necesidades o intereses los hombres van orientando la actividad que configura su estructura como integrantes de sectores antagónicos. Así, el formar parte de uno de los sectores en conflicto es la condición que determina las diversas maneras de pensamiento y actuación del individuo en la búsqueda de satisfactores para sus necesidades.

Los supuestos planteados, son el fundamento principal de los fructíferos estudios que nuestro colega realizó para esclarecer y descubrir la complejidad psicosocial de la dinámica de opresión de los pueblos de América Central. Mención especial nos merecen por su agudeza los trabajos relativos al machismo y al hembrismo. Estos trabajos han definido las prácticas encaminada a desideologizar la conciencia que subyace a las relaciones de género en nuestro contexto y a potenciar las virtudes de los sectores populares como la solidaridad en el sufrimiento, compromiso con la comunidad, capacidad para transformar, esperanza en el porvenir, etc. Propósitos que persiguió con la creación del Instituto Universitario de Opinión Pública, concebido como un instrumento para flexibilizar los esquemas perceptivos y posibilitar las acciones de la población oprimida (Dobles, 1990).

2. VIOLENCIA DE GÉNERO: UNA MIRADA TEÓRICA DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Ana Paulina Gutiérrez Martínez
Marta Caballero García
Marisol Chávez Herrera

INTRODUCCIÓN

La violencia de género es un fenómeno social complejo, cuyas manifestaciones y formas de entenderlo y definirlo se transforman a lo largo de la historia, a razón del contexto particular en el que se desarrolla y se observa. Es por esto, entre otras cuestiones, que hablar de violencia de género suele implicar algunas confusiones conceptuales. A lo largo de la historia de los feminismos y de los estudios de género, las miradas sobre el fenómeno de la violencia han transitado entre perspectivas individualistas, sociales, jurídicas y psicológicas, variando así la definición de su objeto de estudio.

De igual manera, algunas investigaciones empíricas e intervenciones de prevención y atención se han construido a partir de conceptos como violencia contra las mujeres, violencia conyugal o de pareja, violencia doméstica, violencia intrafamiliar y violencia de género (Abardi y Matas, 2002; Castro, Ríquer y Medina, 2004; Hernández, 2002; Martínez, 1999 y 2003; Ramírez, 2005; Uribe, 1993; Rico, 1996; Tamayo, 2000), descuidando el rigor de cada una de estas definiciones y dando con ello lugar a que estos términos se utilicen como sinónimos. Es importante definir de manera clara los conceptos a los que aludimos cuando hacemos investigación social —sobre cualquier tema—, pues de ello dependerá también la validez de los datos. Éstos serán distintos si hablamos de violencia conyugal, de violencia intrafamiliar o de violencia de género.

De acuerdo con la socióloga Cristina Herrera, a diferencia de lo que pasa en Estados Unidos, el avance académico sobre el género en México tardó en desarrollarse y, por lo tanto, en el tema de la violencia de género predominó el activismo feminista dirigido a atender a las mujeres víctimas de violencia y a impulsar propuestas legis-

lativas. Este hecho dio un carácter particular a la forma de conceptualizar la violencia; en consecuencia, el debate sobre la relación entre la categoría de género y la conceptualización de la violencia contra las mujeres “por el simple hecho de serlo”¹ aún es incipiente (Herrera, 2009).

En distintos ámbitos, incluyendo el académico, más de una vez resulta necesario hacer la aclaración: hablar de género no es equivalente a hablar de mujeres. O al menos no sólo de mujeres. Otro uso frecuente del término se refiere a la descripción de las relaciones entre hombres y mujeres, omitiendo las relaciones entre personas del mismo sexo. Así, todo el campo de la diversidad genérica y sexual, de las masculinidades y de las relaciones entre mujeres queda fuera en esta perspectiva limitada. Tampoco se insiste lo suficiente en el carácter jerarquizante del género, es decir, la forma en que ordena las relaciones de los miembros de un grupo social y las complejidades que dichas relaciones de poder conllevan (Gutiérrez, 2015). En efecto, el género no suele entenderse como un “sistema social, por el que se produce y reproduce la desigualdad, con base en la diferencia sexual, y que se sostiene mediante relaciones asimétricas de poder y subordinación” (Herrera, 2009).

Considerando lo anterior, el objetivo de este capítulo es definir algunos conceptos fundamentales para entender el fenómeno social complejo de la violencia de género. Partimos de considerar al género como un orden social y simbólico que organiza las relaciones sociales, mismas que suelen encontrarse en disputa. Extendemos nuestra reflexión hacia algunos campos sociales donde pueden observarse las relaciones de género y su relación con la desigualdad, para después replantear la definición de violencia de género desde una mirada compleja.

¿QUÉ ES EL GÉNERO?

El concepto de género se encuentra en constante transformación. No hay una sola definición que sea la correcta, sino que dependiendo de la disciplina, las influencias teóricas y el contexto sociohistórico

¹ Una de las definiciones más utilizadas de feminicidio, la forma más extrema de violencia contra las mujeres, pone el acento en el hecho de que el asesinato es ejecutado “por el simple hecho de ser mujer”. El principal

será la forma en que se construya dicho concepto. En este texto nosotras proponemos una forma, entre muchas otras posibles, de entenderlo y utilizarlo en la sociología y otras ciencias sociales.

Una de las definiciones de género más utilizadas en las ciencias sociales es aquella que lo refiere como la construcción cultural de la diferencia sexual. Sin embargo las reflexiones, a partir de diversas disciplinas sociales, profundizan sobre esta idea básica, agregando elementos como el conflicto, el poder, el carácter simbólico y coercitivo y, por lo tanto, complejizando el concepto y ampliando su alcance. Ya en 1935, en su libro *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, la antropóloga Margaret Mead hablaba de cómo las diferencias de comportamiento entre algunos muchachos y muchachas de Samoa —eso que después sería llamado género— no era una característica biológica de los seres humanos, sino una convención cultural cuyos criterios de clasificación podían variar en distintos contextos culturales (Mead, 2001).

Sin embargo, fue después de que se llevaron a cabo las investigaciones sobre hermafroditismo, transexualidad y travestismo en medicina, psicología y psiquiatría cuando la categoría de género comenzó a circular en el campo de las ciencias sociales. La categoría de género surge como categoría analítica en el campo de la psicología médica en la década de los cincuenta del siglo XX, cuando John Money, quien investigaba sobre hermafroditismo,² introdujo el concepto *gender* para diferenciarlo de *sex*. El primer término evoluciona a *gender role*, en referencia a “las cosas que la persona dice o hace para revelarse a sí misma como poseedora del estatus de niño u hombre o niña o mujer” (Lamas, 2012).

Dentro de este mismo campo, pero enfocado en la transexualidad, Robert Stoller utilizó el concepto en el mismo sentido que Money, pero lo precisó como *gender identity*, haciendo referencia a la feminidad y la masculinidad en tres aspectos: la asignación de género que se hace a partir de los genitales externos, cuando la persona nace;

problema de esta definición radica en que esencializa el hecho de ser mujer y lo simplifica. No considera que la identidad de género, es decir, el ser mujer, es también un proceso social (Gutiérrez, 2015). Además, deja fuera de la definición el carácter relacional de la violencia y las causas, las cuales responden a toda una organización sistémica más que a una identidad esencializada.

² Lo que ahora se nombra intersexualidad y que reconoce diversas variantes en la mezcla de los sexos.

la identidad de género que se establece entre los dos y tres años, que no cambia y funciona como un filtro por el que pasan todas las experiencias de la persona, y el papel de género, que contiene normas y expectativas sobre lo femenino y lo masculino (Meyerowitz, 2002).

De acuerdo con la antropóloga Marta Lamas, en los años setenta del siglo XX, las feministas estadounidenses comenzaron a investigar la subordinación femenina como un fenómeno multicausal. A fin de explicarlo, construyeron su definición de género con la inclusión del factor psicológico y su relación con otras experiencias históricas y sociales de las mujeres como la raza y la clase social. No obstante, la definición de diferencia sexual quedó acotada a las diferencias biológicas entre dos grupos de personas, dejando fuera el carácter sistémico de las relaciones que incluye la sexualidad y la subjetividad (Lamas, 2000).

En la década de 1980, la historiadora Joan Scott (2008) propuso una definición más compleja de género que se divide en dos partes:

1. El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en la diferencia entre los sexos.
2. Es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder.

En la primera parte de su definición menciona cuatro subconjuntos del género interrelacionados: *i*) las representaciones simbólicas de distintos elementos, atributos, expectativas, ya sea en sentido positivo o negativo, que transmiten mensajes a los miembros de un grupo; *ii*) los conceptos normativos, que guían las interpretaciones sobre los significados de los símbolos y que se expresan por medio de distintas doctrinas, ya sean religiosas, políticas, educativas, científicas o legales; *iii*) las instituciones sociales y las organizaciones, más allá de la familia y el parentesco, como el mercado de trabajo, la educación y el régimen gubernamental, y *iv*) la identidad subjetiva, es decir, las formas en que se construyen sustancialmente las identidades de género.

La definición de Joan Scott nos permite pensar en el género y la diferencia sexual de manera compleja, situada y dinámica, debido a la interrelación de estos cuatro subconjuntos en la constitución de las relaciones sociales. Además, la autora enfatiza la presencia del poder y del conflicto, a pesar de que el sistema es obligatoriamente binario dentro del proceso de constitución de lo social. En este

mismo sentido, son varios los autores que plantean el género como un campo o dimensión atravesada por las relaciones de poder (Connell, 1987; Bourdieu, 2000; Butler, 2007; Garfinkel, 2006; Ortner, 1996; Orano y Whitehead, 1981; Rubin, 1985; Kessler y McKenna, 1985; Scott, 2008). El punto de encuentro de estas propuestas reside en entender el género como un sistema de significados jerarquizado, es decir, un sistema que clasifica a las personas y a las relaciones sociales que operan en diversas instituciones o campos.

En particular, la investigación de Judith Butler resulta relevante para comprender el concepto de género en nuestra propuesta. Ella elabora su idea sobre el género a finales de los ochenta y principios de los noventa del siglo XX; al respecto, sostiene que tanto el sexo como el género son el resultado de un proceso social y psíquico conformado por prácticas regulatorias complementarias; con ello cuestiona la “naturalidad” de la base biológica de la diferencia sexual. Mediante ese proceso social, los miembros de una sociedad estructurada alrededor de un modelo hegemónico heterosexual, es decir, basado en la idea de los dos polos opuestos y complementarios, hombre/mujer, reciben e inscriben significados culturales en sus cuerpos.

Además, propone entender al género como un acto performativo; en otras palabras, que este acto constituye la identidad que se supone “natural”. La performatividad es la repetición ritualizada de actos que se conciben como parte de un orden natural. No es un acto único y no es una actuación calculada y voluntaria (*performance*), como erróneamente se ha interpretado, sino una repetición y un ritual que transcurre tanto en el nivel colectivo como en el individual a lo largo de la vida de las personas y que consigue su efecto, sobre todo a través de la naturalización del cuerpo. De esta misma manera, Butler concibe la posibilidad de subversión, de crítica y transformación del discurso hegemónico de género, precisamente, mediante la visibilización de las normas de género (Butler, 2007).³

La antropóloga Marta Lamas considera que la propuesta teórica de Butler —la performatividad del género— es cercana a lo que el sociólogo Pierre Bourdieu había conceptualizado como *habitus*: “sistemas perdurables y transponibles de esquemas de percepción,

³ La propuesta teórica de Judith Butler es mucho más amplia y compleja; tomamos aquí las ideas centrales a fin de complementar algunos de los aspectos que consideramos importantes para abordar el tema de la violencia de género.

apreciación y acción, resultantes de la institución de lo social en los cuerpos”.

La cultura, el lenguaje, la crianza, inculcan en las personas ciertas normas y valores profundamente tácitos, dados por “naturales”. El *habitus* reproduce estas disposiciones estructuradas de manera no consciente, regulando y armonizando las acciones individuales y sociales. El *habitus* es un mecanismo de retransmisión por el que las estructuras mentales de las personas toman forma (se encarnan) en la actividad de la sociedad (Bourdieu, 1996:87, citado en Lamas, 2000:12).

En nuestra opinión, ambas propuestas se acercan en sus planteamientos. Butler pone más atención en las posibilidades de transformación del sistema y de las personas que Bourdieu; además de abrir espacios teóricos para pensar más allá de las identidades de hombre y mujer, es decir, en la diversidad de género. Por su parte, Bourdieu profundiza en el papel de la dominación masculina en la reproducción del *habitus* y, por lo tanto, en las estructuras desiguales para hombres y mujeres.

En su libro *La dominación masculina*, Pierre Bourdieu plantea que el orden social masculino, al estar profundamente arraigado en las personas y colectividades, no requiere justificación. Se considera natural y organiza diversos campos sociales como el laboral, el educativo y el económico, al igual que instituciones como la familia, las leyes y el Estado, sin olvidar las estructuras psíquicas de las personas, las cuales se traducen en esquemas de pensamiento que no son problematizadas sino puestas en operación por medio de la oposición binaria: fuerte/débil, hombre/mujer, dominante/dominado, entre otras (Bourdieu, 2000). Esta construcción conceptual permite poner en juego las relaciones de poder entre varones y mujeres en términos simbólicos; entre lo masculino y lo femenino. Así, la violencia simbólica constituye un mecanismo que funciona, en gran medida, debido a la existencia de estas estructuras naturalizadas, reproducidas y encarnadas en los cuerpos de las personas a través de la historia de las sociedades. La violencia simbólica sostiene y justifica otros tipos de violencia; la violencia simbólica sostiene y da sentido al sistema social.

Con todo el andamiaje conceptual que hemos establecido desde el primer capítulo, podemos pensar ahora las relaciones de género

de forma amplia; esto es, como relaciones sociales que operan en distintos niveles de la vida de las personas por medio de mecanismos aprehendidos de maneras no visibles, insertos en una lógica de dominación masculina y con consecuencias directas para las personas en su vida cotidiana (Bourdieu, 2000; Connell, 1987; Scott, 2008). Sin embargo, tanto el orden social como las consecuencias de dominación pueden ser transformadas en la medida en que logremos hacer visibles y cuestionar; en términos de Butler, las normas sociales que sostienen dicho orden hegemónico (Butler, 2007).

ENTONCES, ¿QUÉ ES LA VIOLENCIA DE GÉNERO?

Con el concepto de violencia pasa lo mismo que con el concepto de género; no hay una sola definición que sea verdadera y absoluta sino que ésta dependerá, entre otras cosas, del enfoque disciplinario y teórico del que se parta. Las teorías sobre la violencia política, las rebeliones y revoluciones, la acción colectiva y los movimientos sociales nos dicen poco o nada sobre el particular fenómeno que nos interesa en este texto: la violencia de género. No porque no se relacionen en algunos puntos nodales con el género, sino porque su objeto de estudio es distinto. Así, estas teorías suelen enfocarse en las causas y formas de las rebeliones, protestas y movimientos sociales.

Encontramos algunas propuestas, como la del sociólogo noruego Johan Galtung (2003b), quien sostiene que “la violencia está presente cuando los seres humanos se ven afectados debido a que sus deseos afectivos, somáticos y mentales están por debajo de sus potencialidades”. El autor utiliza la metáfora del iceberg para ilustrar su idea del triángulo de la violencia. En esta idea refiere la violencia directa como la parte visible del iceberg, mientras que la parte invisible la conforman la violencia estructural y la violencia cultural. La violencia directa, desde esta perspectiva, debe entenderse como una forma visible, “con un agresor y una víctima claramente identificables y en la cual el daño es infligido directamente por el agresor con ayuda o no de un instrumento o arma” (La Parra y Tortosa, 2003:60). La violencia estructural, en cambio, encuentra sus causas en procesos de estructuración social y tiene efectos negativos sobre las oportunidades de supervivencia, bienestar, identidad y libertad de las personas.

Algunas de las formas estructurales de violencia, de acuerdo con Galtung, son la explotación, la marginación y la represión dentro de las naciones donde impera un poder desigual que otorga oportunidades de vida diferenciada y distribución desigual de los recursos. Por otra parte, la violencia cultural hace referencia a las legitimaciones de la violencia directa y estructural, así como a las represiones culturales. Las formas de violencia cultural que Galtung considera, entre otras, son el racismo y el sexismo. También plantea que la violencia cultural, está influenciada por la estructural, y que algunas veces se expresa como violencia directa (Galtung, 1969). El planteamiento de Galtung se desarrollará ampliamente en el programa de intervención del tercer capítulo.

A estas definiciones se suman otras tipologías que clasifican distintas formas de violencia de género, sobre todo en lo que se ha definido como violencia conyugal, doméstica o de pareja, pero que no necesariamente se restringen a ese ámbito. En este sentido se establecen cuatro tipos de violencia: física, sexual, emocional y económica (Cervantes *et al.*, 2004; Torres, 2010; Valle, 2011).

La violencia física es la que va dirigida al cuerpo de la persona agredida. De acuerdo con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, por medio de la violencia física se hace un daño que puede provocar o no lesiones ya sean internas, externas o ambas. Las agresiones físicas incluyen pellizcos, rasguños, empujones, torceduras, golpes, quemaduras o fracturas; por lo regular escalan en intensidad y frecuencia hasta llegar, en algunos casos, al asesinato. La violencia sexual es cualquier acción relacionada con el erotismo o sexualidad que no sea consentida por la persona agredida. La violencia emocional está conformada por conductas verbales como insultos, humillaciones y gritos, así como amenazas e intimidación para controlar a la persona agredida. La violencia económica se refiere al control de los recursos materiales que propicia la dependencia de la persona agredida, con el fin de provocar o mantener la sumisión y obediencia (Valle, 2011; Torres, 2010; Cervantes *et al.*, 2004).

Si bien todas estas expresiones de violencia existen, son visibles y deben ser estudiadas desde las ciencias sociales, a todas ellas subyacen fundamentos culturales y simbólicos que generan y mantienen la desigualdad por género y que suelen ser invisibles. Todos estos elementos que dan cabida a comportamientos violentos relacionados con las diferencias sexuales y de género, generalmente no son

percibidos como violencia por parte de los sujetos sociales que participan de estas relaciones.

Por tanto, nuestra propuesta teórica y analítica radica en comprender las diferentes formas de violencia como mecanismos de dominación social. En este sentido, las ideas de Pierre Bourdieu (2000) sobre la dominación masculina y la violencia simbólica nos sirven para comprender el carácter sistémico y persistente de la violencia de género. No se trata solamente de actos individuales, ni de una enfermedad o un problema mental. Tampoco es posible aislar las distintas formas de violencia, debido a que la violencia de género tiene bases culturales y estructurales, de carácter simbólico, las cuales dan sentido a las diferentes formas de organización sobre las que distintas sociedades construyen sus discursos y prácticas cotidianas. La violencia, como cualquier práctica social, tiene un carácter relacional; es por ello que Pierre Bourdieu plantea que en las relaciones de dominación existe una complicidad entre dominador y dominado que facilita la reproducción de la desigualdad y la injusticia.

Esta forma de entender la violencia de género, es decir, como un mecanismo de control que opera en las distintas dimensiones sociales y que vincula las condiciones estructurales de existencia con las subjetividades, nos permite evitar algunos problemas recurrentes al investigar sobre el tema desde las ciencias sociales:

- En primer término, la dicotomía de agresor-víctima que tiende a reproducirse en las políticas de prevención y atención, pues se dirigen sobre todo a mujeres e ignoran el carácter relacional del género y de la violencia.
- En segundo lugar encontramos el carácter individual del problema, que suele restringirlo al ámbito privado ignorando la lógica cultural que sostiene, no sólo la violencia explícita sino otras formas de violencia, como la desigualdad de acceso a bienes y servicios, la desvalorización del trabajo reproductivo frente al productivo, la obstaculización en la toma de decisiones y la discriminación.
- En tercer lugar, la omisión de otras formas de violencia de género que no sólo afectan a las mujeres sino a las personas que de una u otra manera transgreden las normas del orden hegemónico de género, por ejemplo, las personas trans, los hombres homosexuales e incluso los hombres pobres o migrantes

quienes, al no ocupar posiciones de poder en la jerarquía social más amplia, encarnan un tipo de masculinidad no hegemónica que los pone en situaciones de vulnerabilidad frente a otros varones (Connell, 1995).

En este sentido, la homofobia y la transfobia son formas de violencia de género dirigidas a hombres gays y homosexuales,⁴ y a hombres y mujeres travestis, transgénero y transexuales, respectivamente. Estas formas de violencia, que tienen características particulares, llegan al extremo de convertirse en crímenes de odio, que además no suelen ser atendidos ni prevenidos por las instituciones correspondientes. En términos de Galtung (1969), la homofobia y la transfobia, así como la misoginia, son formas de violencia cultural que devienen de mecanismos estructurales que hacen posible su permanencia y dificultan la transformación de estas prácticas sociales.

Esto quiere decir que la violencia de género, en sentido amplio, no se refiere exclusivamente a la violencia contra las mujeres. En este sentido, los estudios sobre las masculinidades o *Men's Studies* han construido su objeto de estudio en torno a los procesos de configuración identitaria de los varones, en los que intervienen distintas formas del deseo erótico, y las relaciones sociales que entablan con otros hombres y con mujeres. Entre los temas que han abordado se encuentra la violencia de la cual son sujetos los varones y también la que ellos ejercen hacia las mujeres o hacia otros hombres, distintas prácticas y discursos sobre la supremacía masculina y las relaciones con las emociones y las afectividades (Amuchástegui y Szasz, 2007; Ashe, 2004; Ferber, 2000; Fletcher, 1995; Fonseca, 2001; Gutmann, 2001; Miller, Forest y Jurik, 2003; Ramírez, 2005).

Con esta perspectiva amplia sobre el género y la violencia se busca abarcar las diferentes experiencias de las personas en torno a la violencia, así como las formas y los mecanismos particulares de la violencia, la dominación y el poder hacia las mujeres, los varones y las personas con formas del deseo erótico e identidades distintas a las heterosexuales. Esto no significa que los niveles de violencia de

⁴ Mencionamos las dos ya que son categorías identitarias distintas que asumen los hombres que se relacionan erótica y afectivamente con otros hombres, relacionados con la clase social y el contexto cultural de las personas.

género hacia hombres con cualquier preferencia sexual y mujeres sean iguales, ni que vivan las mismas formas y expresiones de violencia. De acuerdo con Galtung, Bourdieu, Connell, Scott y Butler, el orden de género se encarna en las personas dependiendo de otros factores que les dan determinadas posiciones en la estructura social; por ejemplo la clase social, la edad, la raza y la nacionalidad.

Así, los varones migrantes de países centroamericanos sufren determinadas formas de violencia relacionadas con el género que no sufren otros varones ni las mujeres. No obstante, las mujeres adolescentes y jóvenes centroamericanas migrantes sufren determinadas formas de violencia relacionadas con el género —como la explotación sexual— que no padecen otras mujeres con distintas condiciones, ni los varones. Negar las distintas violencias en razón del género no conlleva ninguna ganancia para la investigación en ciencias sociales; en cambio, reconocerlas, observarlas, sistematizarlas y teorizar sobre ellas aporta nuevas formas de entender las relaciones sociales, la dominación, el poder, la desigualdad, la violencia de género y las posibles intervenciones sociales.

Lo que estas múltiples aristas del fenómeno de la violencia de género ponen en relieve es que todos los sujetos que formamos parte de sistemas sociales organizados bajo el esquema de la dominación masculina vivimos diversas formas de violencia. Sin embargo, y en esto hemos de ser claras y contundentes, son las mujeres quienes viven en mayor medida diversas formas de violencia por género en la vida cotidiana.

RELACIONES SOCIALES Y DESIGUALDAD

Luis Bonino (2008) propone el concepto de “micromachismos” para referirse a las formas de violencia que pasan desapercibidas en la vida cotidiana o que no son percibidas como violencia, y que todos los hombres practican en menor o mayor grado para conservar los privilegios que les otorga pertenecer a una sociedad organizada en función de la dominación masculina. En este sentido, el autor plantea la necesidad de diseñar y poner en práctica intervenciones para la prevención de la violencia de género, en particular de la violencia contra las mujeres.

Este enfoque, junto con las propuestas anteriores sobre género y sobre dominación masculina y violencia simbólica de Bourdieu, nos

lleva a pensar la violencia en términos de prácticas cotidianas que son imperceptibles para la mayoría de las personas, o bien, que no son comprendidas como prácticas violentas. Los micromachismos pueden ser interpretados, más que como pequeños actos en términos de dimensión o tamaño, en el sentido foucaultiano de una microfísica del poder que actúa con el consentimiento de los sujetos, aunque éstos se vean afectados y su deseo no se encamine a la aceptación del acto. Para el filósofo francés Michel Foucault (1979), las relaciones de poder aparecen y generan tensiones en todos los ámbitos de la vida social y cotidianidad de las personas. Atraviesan cualquier tipo de relación social, desde las que son concebidas como públicas hasta las privadas, como puede ser la relación de pareja y la propia subjetividad de las personas. De ahí que para Foucault el análisis de las “minucias” de la vida cotidiana y el poder lleve el nombre de microfísica del poder, y también la pertinencia de la sexualidad como uno de sus campos de estudio. Los micropoderes a los que hace referencia Foucault funcionan como mecanismos que mantienen la dominación y que se valen de ésta para preservar posiciones privilegiadas en la jerarquía social, idea que se vincula con la mirada de Bourdieu. Con estos acercamientos conceptuales podemos problematizar el trasfondo de la violencia de género y, en particular, el de la violencia contra las mujeres.

Para llevar estas reflexiones teóricas a un ámbito más concreto, podemos pensar en las formas que utilizan las sociedades occidentales modernas para definir el concepto de trabajo. De acuerdo con la economista social Naila Kabeer (2006), la forma de dividir el trabajo en productivo y reproductivo, y el hecho de que el trabajo reproductivo, realizado en su mayoría por mujeres, sea excluido de los análisis macroeconómicos, se relaciona con el orden de género, el cual, como hemos visto, se basa en la dominación masculina.

El trabajo productivo hace referencia a las actividades que contribuyen a la construcción del producto interno bruto de un país, es decir, que son compradas y vendidas en el mercado. En cambio, el trabajo reproductivo se refiere a las actividades que se encargan de cuidar y sumar productos humanos a la sociedad como la crianza, los cuidados, la enseñanza de normas, valores y habilidades (Kabeer, 2006). Por lo regular, el trabajo reproductivo, como hemos dicho antes, es llevado a cabo por mujeres. Y es un trabajo que no se reconoce como tal, sino que se asume propio de los afectos que las mujeres tienen por los miembros de la familia nuclear y exten-

dida, debido a su “naturaleza femenina”. Las mujeres en distintas sociedades son socializadas para asumir la responsabilidad ineludible del trabajo reproductivo, muchas veces con ayuda de mecanismos psicosociales como el amor, el miedo y la culpa. Estos mecanismos, que en términos de Bourdieu formarían parte de la violencia simbólica que permite la dominación masculina, se interiorizan dando como resultado que la mayoría de las mujeres tengan una carga de trabajo mucho mayor que los hombres con condiciones de vida similares (edad, clase social, etnia, raza).

Sumado a esto, y siguiendo a Luis Bonino, las actitudes cotidianas por parte de los hombres o de las mujeres que refuercen esos sentimientos de amor incondicional como naturaleza femenina, culpa, miedo, cuyo fin es que las mujeres cumplan con el trabajo reproductivo no remunerado, formarían parte de los micromachismos que contribuyen a afianzar esa estructura desigual para mujeres y varones. Aquí cabe destacar un punto relevante para las reflexiones teóricas sobre el género y la violencia de género. Hablando de los micromachismos y los mecanismos que refuerzan los privilegios masculinos, es preciso notar que no son sólo los varones quienes activan dichos mecanismos, sino también las mujeres. En este momento vale la pena recordar que cuando hablamos de género hablamos de relaciones sociales, no de individuos y de esencias (Bourdieu, 2000).

En este sentido, las sociedades se conforman por una red compleja de relaciones sociales donde los órdenes que le dan forma se configuran por la acción de todos los miembros sociales y de los procesos históricos particulares de cada sociedad. De nueva cuenta, es preciso pensar en el ejemplo de las masculinidades para hacer notar que los privilegios masculinos no son siempre y en todo momento iguales para todos los varones, sin embargo, en el nivel social y colectivo estos privilegios se cuidan, se procuran, a fin de que el sistema de dominación masculino siga operando.

Siguiendo con el ejemplo, Kabeer insiste en comparar el tiempo invertido en el trabajo, ya sea productivo o reproductivo, entre mujeres y hombres. La diferencia es abismal. Y las consecuencias son visibles en la calidad de vida de las mujeres. Por citar algunos ejemplos de estas consecuencias, Kabeer menciona cómo ante las crisis económicas en distintos países, la carga de trabajo de las mujeres aumenta debido a la necesidad de compensar los gastos de ropa, por ejemplo, al confeccionarla ellas. Otro ejemplo se relaciona con el aumento del trabajo remunerado de las mujeres, además de conti-

nuar con las labores del trabajo reproductivo, con lo que compensan el ingreso de los varones desempleados. Estas medidas compensatorias tienen como resultado falta de sueño, menos esparcimiento, afectaciones en la salud y menos posibilidades de acceder a la educación o a trabajos mejor remunerados (Kabeer, 2006).

Otro elemento relevante cuando hablamos de desigualdad, en particular de violencia simbólica, es la dificultad de las mujeres para ascender en el campo laboral. Los cargos directivos, tanto en la esfera pública como la privada, son ocupados en su mayoría por varones. Las ideas sobre la falta de capacidad de las mujeres para dirigir y ejercer “el don de mando” son parte de los mecanismos de violencia simbólica que Bourdieu plantea, y de los micromachismos a los que Bonino hace referencia. A estas ideas se suma la demanda social para que las mujeres sigan siendo las responsables del trabajo reproductivo. Mientras se mantengan estas condiciones desiguales para hombres y mujeres, la igualdad de género seguirá siendo una utopía por la cual luchar desde diferentes espacios.

CONSIDERACIONES FINALES

La relevancia psicosocial del estudio del problema de la violencia de género en el contexto universitario, en un sentido amplio y profundo, radica en que dicho fenómeno social menoscaba los derechos fundamentales de las personas agredidas, ya sean estudiantes, docentes o personal administrativo, así como su calidad de vida y las posibilidades reales de construir relaciones y comunidades más igualitarias.

Por lo tanto, el estudio de los diferentes tipos de violencia de género, a través del desplazamiento de la mirada sociológica hacia los micropoderes, la dominación y la violencia simbólica y estructural, nos permite analizar las formas particulares en que se gestan, desarrollan y reproducen las relaciones sociales violentas en el contexto universitario.

Con esta mirada se posibilita la complejización no sólo del fenómeno social de la violencia de género sino de las respuestas institucionales que puedan diseñarse en el futuro, así como su aplicación con miras a generar una respuesta social y transformaciones a corto, mediano y largo plazos. De esta manera, el diseño de futuras investigaciones y políticas institucionales, y posteriormente su aplicación,

será mucho más apegado a la realidad social y cultural de los miembros de la comunidad universitaria y a las condiciones estructurales. Con lo anterior se da cabida a contemplar tanto las áreas de oportunidad para las intervenciones como los límites para el alcance de las mismas, aspecto que no siempre se considera y que implica consecuencias significativas en la aplicación y continuidad de programas determinados.

En este sentido, si abordamos de manera específica la construcción de lo femenino y masculino bajo el marco de un sistema de relaciones y de identidades de género —de acuerdo a Connell (1995)—, no existiría lo masculino si no es por contraposición a lo femenino y viceversa. Son construcciones relacionales en función de una perspectiva institucional.

El orden universitario tiene sus propias jerarquías sociales y, en articulación con ellas, las bases culturales de la violencia de género toman formas particulares. Sin embargo, como cualquier otro orden social, es también modificable y permite transformaciones que pueden ser mucho más factibles y adecuadas en la medida en que se comprenda, en términos del sociólogo Max Weber, el sentido de la acción social y el papel de cada uno de los actores involucrados en el funcionamiento cotidiano de la institución.

Considerar que tanto las instituciones como las personas participamos de diversas formas en relaciones sociales violentas sin darnos cuenta, permite avanzar en el reconocimiento de esas formas invisibles de dominación, violencia y desigualdad. Esto es sumamente relevante si pensamos que la tendencia en las percepciones de las personas respecto a la violencia de género se limita a considerar la violencia directa y explícita, los daños visibles y los actores específicos, es decir, al agresor y la víctima. Por lo tanto, incidir en las bases culturales de la violencia permite romper con estas ideas, y con la concepción de la violencia de género como un acontecimiento privado en la vida de ciertas personas.

La construcción del conocimiento sobre el género y la violencia en razón de éste abre una forma para comprender los mecanismos sociales de desigualdad y, a partir de la mirada sociológica rigurosa, implementar intervenciones complejas que nos ayuden a construir sociedades más igualitarias donde todas las personas podamos vivir libres de violencia y tener acceso a las mismas oportunidades en los distintos ámbitos de la vida.

3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN “CONSTRUYENDO CAMINOS PARA LA NOVIOLENCIA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS, DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR”

*Sandra Márquez Olvera
María Elena Ávila Guerrero
J. Alejandro Vera Jiménez
Berenice Pérez Amezcua
Marta Caballero García*

FUNDAMENTACIÓN

Una vez establecido el marco conceptual de la violencia y las diferentes aproximaciones teóricas desde la perspectiva psicosocial al concepto de género y de violencia de género, es necesario hacer hincapié en los espacios donde la violencia se institucionaliza y se reproduce. En este capítulo se establece una propuesta de intervención psicosocial que si bien está diseñada para aplicarse en la universidad, puede adaptarse a otros contextos. ¿Por qué iniciar en la universidad? Porque los profesionales deben analizar la violencia de género y conocer alternativas para su afrontamiento, tanto en la vida cotidiana como en su formación y práctica profesional. Al institucionalizarse la violencia de género se marcan estándares hegemónicos de comportamiento; en este sentido, existen muchas identidades de género posibles de construir por los sujetos universitarios como profesionales, lo cual indudablemente impactará su práctica en los diferentes espacios de la sociedad en los que ellos se desenvuelven. Puesto que no podría hablarse de un planteamiento psicosocial sin la praxis, el presente programa se ha diseñado para dar continuidad a la promoción de la equidad de género, en donde el fin y los medios son igual de importantes.

La noviolencia de género y la educación para la paz

La palabra “noviolencia” es una traducción del concepto hindú que fue acuñado por Gandhi en su movimiento pacifista, referido a la

lucha por la justicia social, la no cooperación con el mal o lo injusto y la renuncia a los privilegios de lo que se denuncia. En efecto, este concepto ha sido retomado por muchos movimientos por la paz para referirse a una visión activa, un estilo de vida, una forma de lucha social y política, así como una herramienta para enfrentar los conflictos que permita establecer un modelo de sociedad: “los movimientos no violentos utilizan el término no violencia como una sola palabra, la razón principal es la de explicitar con total claridad que la opción no violenta no supone una mera negación de la violencia directa, sino un proyecto positivo de transformación radical de la sociedad” (Cascón, 2014:1).

Para Galtung (2003b), vivimos en una cultura de violencia; la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal forma que se ubican por debajo de su potencial en los niveles emocional, somático y psicológico. En este sentido, como ya se ha mencionado en el capítulo 2, la violencia se puede representar como un triángulo o iceberg, donde una parte es visible y otra invisible; esta metáfora se utilizará a lo largo del programa de intervención. La llamada violencia directa es visible y se clasifica en violencia física, sexual, económica o psicológica; mientras que existen otros dos tipos de violencia que son invisibles, es decir, que son legitimados y naturalizados. Asimismo, estos dos tipos influyen en la violencia directa y están relacionados con aspectos sociales, nos referimos a la violencia cultural y la violencia estructural. El objetivo fundamental, entonces, es afrontar las denominadas violencias estructural y cultural. En esta última es donde se gesta la violencia de género, que se ve agudizada por la situación estructural y se manifiesta en la violencia directa (Galtung, 2003b).

Partiendo de los postulados de la no violencia, es importante diferenciar entre los conceptos de agresividad y violencia. La diferencia reside en que la agresividad es innata mientras que la violencia es aprendida y social (Bandura, 1986). La agresividad permite a la persona afirmarse y autodeterminarse respondiendo al instinto de supervivencia; en este sentido, históricamente se ha buscado vincular desde el poder a la agresividad con la violencia, con el propósito de quitar la posibilidad de ejercer presión de forma individual y grupal, de quitar espacios para la lucha y de levantar la voz para exigir un cambio de realidad (Cascón, 2014). En la sociedad actual se configura una espiral de reproducción social de la violencia sin precedentes; se desarrolla de forma escalada con actos de corrup-

ción, exclusión, marginación, represión y discriminación (como la violencia de género), los cuales son perpetuados por modelos y formas de convivir, educar, enseñar y gobernar que son violentos y que de forma sutil promueven y legitiman la cultura de la violencia (Pascual, 2000).

La noviolencia se puede entender como un posicionamiento ético-político que se orienta principalmente a la praxis; es también una filosofía que replantea nuevas formas de ser humano, con raíces históricas muy profundas y con ramificaciones hacia la ciencia, la religión y la teoría social. Uno de sus principales postulados alude a “humanizar” a la sociedad y valorar la vida, buscando estar listos para afrontar los conflictos, por lo tanto, no se habla de prevención sino de provención. La noviolencia tiene un fuerte componente político porque llama a la defensa de los derechos humanos, de la justicia y de la equidad y plantea que la construcción de nuevas realidades es posible, debido a que el poder que se da a los gobiernos depende del consentimiento del pueblo —algo que no resulta evidente para todos. La acción noviolenta busca disminuir el poder que se ejerce de forma injusta por medio de la no cooperación y el retiro del consentimiento social (Pincheira, 2010).

El término de noviolencia ha guiado las acciones y los análisis sociales y políticos de muchos luchadores sociales, entre ellos Martín Luther King, quien descubrió en su propio movimiento la aportación de Gandhi, la noviolencia, como una de las armas más potentes de las que dispone un pueblo oprimido en la lucha por la libertad. Incluso, Luther King menciona que es necesario perdonar al enemigo, lo cual no significa aceptarlo con sus partes de injusticia e inhumanidad; significa buscar un cambio en la situación que lo lleva a ser opresor, sin que esto implique destruirlo (Luther King, 2014).

De lo expuesto se podría deducir que esta manera de entender la noviolencia como acción, cuando se asume como una forma de vida, conlleva cambios importantes en las personas, pues requiere actitudes y comportamientos congruentes. Se puede comprender como un conjunto de métodos y de instrumentos de lucha no armada. La cultura de la violencia prevalece al promover la diferencia y la discriminación, ajustándose cómodamente al modelo neoliberal como un medio para conseguir sus propósitos; es por esto que el género se vuelve una violencia recurrente y casi invisible. Por otra parte, ante la cuestión del género, la noviolencia busca la equidad y la justicia, pero también busca desarrollar habilidades y actitu-

des que permitan abordar de forma creativa la construcción de seres humanos iguales; busca una respuesta en contraposición con los roles determinados socialmente que separan, oprimen y condenan a una realidad sólo por haber nacido hombre o mujer.

Es importante considerar el conflicto desde otras aproximaciones ya que se suele relacionar de forma negativa con la violencia, sin embargo, el conflicto es inherente a la configuración de las relaciones interpersonales y es inevitable dentro de una sociedad diversa, ya sea en los niveles personal, interpersonal, inter, intra grupal o internacional. Resulta ineludible entonces generar procesos para que estos conflictos se conviertan en coyunturas de diálogo y cambio, dejándolos de enmarcar en un esquema polarizado, abordándolos desde un posicionamiento que busca la resolución tomando en cuenta a las dos o más partes involucradas en un proceso de construcción conjunta de la realidad (Pascual, 2003).

La noviolencia, según Pincheira (2010), parte de un conjunto de estrategias y métodos que promueven una postura ante la violencia personal y comunitaria. La noviolencia, como acción, se organiza a partir de las siguientes estrategias: denuncia de todos los hechos injustos y violentos; rechazo a todas las formas de violencia, exclusión y discriminación, entre ellas la de género; no colaboración con las prácticas violentas, tomando en cuenta la omisión, debido a que la indiferencia es una forma de violencia; movilización social mediante la organización voluntaria y solidaria; desobediencia civil ante la violencia institucionalizada; comunicación noviolenta como forma de transformar los procesos dialógicos y de pensamiento complejo y, finalmente, la superación de las raíces de la violencia en los niveles intersubjetivo y comunitario y el fomento al desarrollo de valores que proceden de las aspiraciones humanas. Estas premisas permiten entender los posicionamientos con respecto a las situaciones que se afrontan con la noviolencia; en este sentido, Sharp (1973) ha realizado una clasificación de métodos y técnicas de acción noviolenta, entre las que se encuentran más de 198 acciones agrupadas en las siguientes categorías:

- 1) Métodos de persuasión y protesta noviolenta
 - a. Declaraciones formales
 - b. Formas de comunicación audiovisuales desarrolladas entre y con grupos sociales
 - c. Representantes en grupos

- d.* Acciones públicas simbólicas
- e.* Presiones sobre individuos concretos
- f.* Espectáculos y música
- g.* Procesiones (marchas y caravanas)
- h.* Remembranzas de los y las caídas por la violencia
- i.* Asambleas públicas
- II) Métodos de no-colaboración o no-cooperación social
 - a.* Boicot social
 - b.* No colaborar en eventos, costumbres e instituciones sociales
 - c.* No participar en el sistema social
- III) Métodos de no-colaboración o no-cooperación económica
 - a.* No consumir ciertas mercancías
 - b.* Acciones de personal y sector productivo
 - c.* Acciones por parte de intermediarios
 - d.* Rechazo al dinero del gobierno, rechazo a pagar impuestos
 - e.* Acciones por parte del gobierno (embargo a empresas transnacionales)
 - f.* Huelgas
- IV) Métodos de no-colaboración o no-cooperación política
 - a.* Rechazo a la autoridad
 - b.* No colaboración de los ciudadanos y ciudadanas con el gobierno
 - c.* Alternativas ciudadanas a la obediencia
 - d.* Acciones por parte de personal de gobierno (bloquear cadena de mando)
 - e.* Acciones nacionales (contra un gobierno invasor o que violenta la libertad)
 - f.* Acciones de carácter internacional (expulsión de organismos internacionales, ruptura de relaciones diplomáticas)
- V) Métodos de intervención noviolenta
 - a.* Intervención psicológica y educativa
 - b.* Intervención física (obstrucción, ocupación del espacio)
 - c.* Intervención social (establecer nuevos patrones sociales)
 - d.* Intervención económica
 - e.* Intervención política o desobediencia civil

Estos métodos y estrategias permiten articular esfuerzos para hacer frente a la violencia social y de género; en este sentido, la edu-

cación juega un papel trascendental en la trasmisión de valores y pautas sociales. No obstante, la ideología imperante no fomenta el respeto, la cooperación o la solidaridad, sino que contribuye a interiorizar el individualismo y la competitividad del sistema neoliberal y capitalista. La cultura de la violencia está entrelazada en todos los niveles educativos, desde el nivel básico hasta la universidad. En todas sus manifestaciones, la violencia deviene de estructuras de poder y converge en estos espacios institucionalizados. Recientemente se ha impulsado la investigación sobre la violencia principalmente en los contextos educativos, donde se puede cuestionar la naturaleza violenta del sistema reflejada en sus políticas y prácticas sociales. Al movimiento educativo que promueve la no-violencia y que busca contrarrestarla se le ha llamado “educación para la paz”, en referencia a que promueve la no-violencia. La educación para la paz se puede asumir como un modelo concreto para ser aplicado en todos los niveles educativos (Hicks, 1999).

En la historia de la educación para la paz existen cuatro grandes momentos de especial relevancia: el primero hace referencia al movimiento de “renovación pedagógica” que tuvo una influencia histórica a finales de 1945; el segundo momento surge desde la Unesco y otras entidades internacionales; el tercer momento se consolida en el marco de los movimientos pacifistas y de no-violencia en defensa de los derechos humanos en diversos países y, finalmente, el cuarto momento hace alusión a la formalización en el nivel académico de la investigación para la paz (Jarés, 1991).

La investigación sobre la paz surge en las universidades al finalizar la Segunda Guerra Mundial y se establece como una nueva área de conocimiento. En un inicio se enfocó en las causas de los conflictos bélicos desde el derecho internacional, sin embargo su alcance no era suficiente; se estableció dentro de un campo interdisciplinar, enfocándose en el estudio de los derechos humanos, el género, la participación, la sustentabilidad y la justicia social (Pascual, 2000). En la tabla 1 se puede observar la diversificación de los estudios sobre la paz.

Además se ha integrado en un enfoque holístico, dado que la educación para la paz y la no-violencia tienen muchas influencias y representantes desde la filosofía y religión. Por una parte está el concepto de *ahimsa* de la cultura hindú, el cual se refiere a la oposición ante la violencia, como ya se ha señalado. Desde la tradición cristiana encontramos el concepto de “ágape” al enemigo, una mues-

TABLA 1
INVESTIGACIÓN SOBRE LA PAZ

<i>Problemática</i>	<i>Valores</i>
Violencia y guerra	Noviolencia
Desigualdad	Bienestar y economía solidaria
Injusticia	Justicia social
Daño ambiental	Sustentabilidad
Alineación	Participación

FUENTE: Hicks (1999).

tra de perdón y restauración. Ambos conceptos han ayudado a sentar principios para la teoría de la paz de gran valor. Además se han retomado principios de la iglesia primitiva y los movimientos radicales de tradición cristiana como la justicia restaurativa, que también han establecido bases para el pacifismo actual (Jarés, 1991; Lederach, 1985; Zehr, 2006).

Otros representantes con enfoque ético espiritual son Ghandi, Tolstoi y Tagore, quienes adecuaron el pacifismo histórico a las técnicas de la no violencia y a las pedagógicas (Jarés, 1991). El pacifismo con enfoque humanista tiene por figuras a Russell y Einstein, quienes se pronunciaron sobre todo en contra la carrera armamentista. Finalmente, hay otros representantes con enfoque desde la literatura y las artes, tales como Hemingway, Cummings y Huxley, quienes realizan una fuerte crítica en sus obras señalando las consecuencias de la violencia en la sociedad. Como señala Jarés:

La institucionalización de la violencia; la degradación y asimetría de las relaciones humanas como la violencia de género; la vulneración de los derechos humanos; la crisis ecológica; la xenofobia y racismo; la profundización de los desequilibrios entre el norte y el sur del planeta; la propia acción política que promueve la violencia y que conforman un escenario complejo en el que no cabe la indiferencia, huida, resignación o sumisión. Por el contrario, y en positivo, las y los educadores tienen que hacer frente al reto de contribuir al tránsito de una cultura de guerra, de violencia, a una cultura de paz en todos sus ámbitos (Jarés, 1991:7).

La violencia se hace posible por la existencia de relaciones de poder desiguales de las cuales el género es una más. Tomar en cuenta

en este planteamiento la perspectiva de género asegura que no se perpetúe el actuar injusto y la exclusión, pues son las mismas injusticias que se busca detener. La no violencia y la paz están íntimamente conectadas con el género en la lucha contra las estructuras de poder y normas que limitan, marginan y oprimen, por lo tanto, crear la paz es construir una sociedad en la que todo el mundo sea incluido. Aspectos como el patriarcado son, entonces, puntos importantes de disidencia debido a que estas estructuras valoran algunas vidas y cuerpos por encima de otros. Continuamente se está reconstruyendo de forma simbólica el género: este proceso se debe intencionar y dirigir con un sentido de transformación, equidad y justicia (Laska, 2015).

La educación popular

La educación popular (EP) aporta al programa de intervención los principios para desarrollar mecanismos de problematización, desideologización y concientización. El origen de la EP se encuentra profundamente relacionado con el desarrollo de la conciencia, de un protagonismo sociopolítico y una ciudadanía crítica. En palabras de Freire, se trata de contrarrestar la deshumanización (Ávila, Vera, Musitu y Jiménez, 2009). Freire señaló (2007) que la educación popular es un proceso político-pedagógico; esto significa que es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico. El sentido de lo político hace referencia a que el manejo del poder se realiza dentro de un tejido social complejo y disperso en todas las interacciones humanas, y ligado a la posibilidad de la construcción de sujetos históricos, sociales y políticos con capacidad de restauración, liberación y transformación. En el plano pedagógico se resalta la capacidad de formarse y, a la vez, compartir saberes con otros.

El fin último de la educación popular es, entonces, contribuir a la reconstrucción de una sociedad esencialmente democrática en la que los diferentes actores sociales tengan la posibilidad y la capacidad de intervenir y ser coparticipes en los cambios sociales, de modo que la posibilidad de toma de decisiones no sea, como señala Freire, algo formal o adjetivo sino un elemento sustantivo en el que todas las mujeres y los hombres de los pueblos puedan alcanzar el mayor grado posible de desarrollo humano y puedan contribuir, en circunstancias de equidad, a la reconstrucción de un mundo justo,

solidario y cooperativo, en mayor avenencia con la otredad, llámese igual, animal o medio ambiente (Bustillos y Vargas, 1990).

El término popular se puede describir en dos sentidos, como señala Gallardo (2006, en Jara, 2010), por un lado está el planteamiento de pueblo social, referente a los sectores que principalmente sufren las asimetrías de cualquier tipo: discriminación, opresión explotación y exclusión; por otro, encontramos la noción de pueblo político que hace alusión a cualquier sector que lucha por eliminar estas asimetrías. De esta forma, la educación popular hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que se enfocan en la superación de relaciones humanas de avasallamiento, inequidad y cosificación.

Tomando en cuenta el contexto actual, es muy importante desarrollar una reflexión sobre los factores que pueden aportar una propuesta educativa alternativa que coadyuve a la transformación social en un escenario de desigualdad y violencia estructural. Los trabajos que se enfocan en la transformación social deben atender, principalmente, los fundamentos filosóficos, pedagógicos y políticos de un paradigma esencialmente educacional, tal como lo planteaba Freire (Jara, 2010).

Así, la certeza de que el conocimiento y la educación son factores esenciales para nuestro desarrollo dependen del modelo de desarrollo que se asuma. Desde una perspectiva neoliberal el desarrollo está ligado a la innovación tecnológica y también al mercado y a la competitividad económica, sin embargo, estos conceptos de desarrollo dejan de lado el desarrollo del ser humano (De Souza, 2004). La perspectiva desarrollista neoliberal, junto con sus conceptos de educación bancaria, que sólo deposita conocimientos en las personas (Freire, 1970) definitivamente no ha producido resultados significativos en la mejora de las condiciones de vida para los pueblos latinoamericanos.

En este sentido, la educación popular implica una metodología de carácter participativo, plural, dinámico y dialéctico que tiene como base el planteamiento de Freire (1970) respecto a la educación de adultos. No es simplemente un conjunto de técnicas organizadas en un método y tampoco es una teoría acabada e inamovible; más bien se traduce como un proceso comunitario que permite la construcción de saberes.

El proceso de la educación popular parte de los círculos de cultura y discusión, los cuales, a su vez, parten del proceso de alfabetiza-

ción impulsado por Freire. Se encuentra integrado por distintas etapas:

1. *Codificación y decodificación*. Es en este momento cuando se establece el contenido para el proceso de educación. Así, se determinan los temas generadores, es decir, tópicos significativos para la gente cuyo campo de análisis se encuentra inmerso en la propia realidad, misma que la mayoría de las veces se encuentra ideologizada (Ávila *et al.*, 2009).
2. *Potenciación*. Es el momento en el que se promueve la capacidad de la persona para asumir decisiones y resolver por sí misma las problemáticas que la aquejan. Esta autodeterminación implica el desarrollo del sentido de control personal, en términos de un *locus* de control interno, el cual se traduce en una potenciación psicológica que aumenta la autoeficacia percibida y la motivación (Ávila *et al.*, 2009).

Así, el objetivo de una intervención desde el enfoque de la educación popular puede resumirse en tres puntos (Bustillos y Vargas, 1990):

- Promover el desarrollo humano en los niveles personal y comunitario; de forma que permita a las personas consolidar su capacidad analítica, su comprensión del entorno y la transformación de esta realidad.
- Construir un diálogo, entre los grupos sociales de saberes y conocimientos, para que puedan articular su propio discurso frente a su contexto y decidir las formas en las que se pueden posicionar y actuar ante él.
- Impulsar una organización y participación comunitaria que articule el tejido social con un sentido de autonomía, donde la realidad sea transformada para potenciar el desarrollo humano por encima del económico.

Black y Bevan (1995) señalan que la educación popular debe plantearse dos cuestiones fundamentales: ¿qué está pasando? y ¿qué podemos hacer? Estas preguntas son claves porque sin importar dónde se formulen, se analicen o se respondan, la educación será un proceso participativo, el cual, desde la crítica, permitirá proble-

matizar el mundo y cuyas respuestas surgirán del seno de la comunidad. Sólo así la educación popular se puede convertir en una educación transformadora del contexto.

*El taller educativo como forma
de transformación social*

El taller se ha elegido como medio para la formación, en el marco del programa de intervención, debido a que es una alternativa de renovación pedagógica, tal como lo postula Ander-Egg (1991). Por una parte, desarrolla actitudes y comportamientos participativos y, por otra, permite estructurar la propia participación en el grupo y en el mundo. El taller, en este sentido, tiene un carácter integrador entre la teoría y la práctica, es educación y es vida; al mismo tiempo, da cabida a procesos intelectuales y afectivos y parte fundamentalmente de la participación. Esta idea del taller como espacio educativo responde más a la pedagogía de la pregunta de Freire y Faundez (2013) que a la pedagogía de la respuesta del sistema tradicional.

En el taller convergen las distintas formas de conocer, por lo tanto, en él se refleja la interdisciplinariedad. Un error común es considerar que la interdisciplina simplemente consiste en poner juntas diferentes áreas del conocimiento, pero hacer esto no supera la segmentación del conocimiento. Entonces, la interdisciplina es un método de investigación que aborda la realidad desde un enfoque holístico; es una forma de pensar también expresada en la capacidad de entender las interrelaciones de los problemas y sus posibles soluciones a través de estrategias que permitan y refuercen los diferentes campos de intervención. Finalmente, es un marco de referencia común en busca de similitudes de los fenómenos que son considerados desde diferentes ciencias (Ander-Egg, 1991).

El taller se conforma mediante la integración de un grupo de personas reunidas con el propósito de producir ideas y materiales que sirvan en la reflexión y análisis, y no solamente para realizar actividades que se reciben impersonalmente desde el exterior (Betancourt, 1991). En este mismo sentido, Kisnerman (1977) define al taller como unidad constructiva de conocimientos que parten de la realidad y que se reproducen en este espacio con un sentido de cambio; así, los participantes trabajan para integrar la teoría y la praxis de una forma dinámica y didáctica. Hablar de un proceso educativo es hablar

de una forma determinada de alcanzar conocimientos; su objetivo es crear y recrear los saberes conjuntos a través de un proceso construido a partir de una concepción metodológica determinada (Villalta y Cubias, 1999). Esto último significa que es:

- Un proceso educativo que parte de la dinámica grupal como forma de crear y recrear conjuntamente el conocimiento.
- Un proceso de teorización sobre la práctica que parte, a su vez, de un proceso que es ordenado y progresivo, el cual considera en todo momento el avance de los participantes y permite ir profundizando paulatinamente en el análisis. Este proceso de teorización implica posicionarse desde la vida cotidiana, de lo individual y de lo parcial, hacia un análisis complejo de lo colectivo, cultural, histórico, geográfico, político y, finalmente, estructural.
- Un proceso que invita a la praxis, a través del establecimiento de pautas de acción concretas, en una relación dialéctica entre la reflexión y la acción para acudir a la realidad y resolverla, mejorarla y transformarla, es decir, implica regresar a la vida con nuevos elementos que permiten explicar y comprender de forma integral la situación de la que se partió en un inicio.

En el taller es importante el alejamiento de las jerarquías incuestionables y preestablecidas, nos referimos a las posiciones de profesor o experto. Por el contrario, debe existir una relación entre educador y educando que no disuelve el rol del educador, sino que le permite entablar una relación dialógica a partir de los saberes y conocimientos de cada uno. El taller sustituye las relaciones de competencia entre los participantes por un criterio de trabajo grupal y en equipo; no hay un profesor o profesora, sino un facilitador o facilitadora, quien es un catalizador de los procesos grupales y además promueve la participación de todos: tiene un papel de mediación y permite la creatividad (Ander-Egg, 1986).

En el taller se reúne el quehacer educativo alimentado de actividades, técnicas y estrategias de aprendizaje que le infunden más dinamismo, más reflexión, más espíritu participativo, por lo tanto, el taller reúne el espíritu educativo, es integrador cifrando el aprender a aprender, el aprender a hacer para finalmente aprender a ser (Betancourt, 1991).

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

Contenido y estructura

El programa de intervención “Construyendo caminos en la universidad para la noviolencia con un enfoque de género” está dirigido a estudiantes de licenciatura, de todas las disciplinas y campos del conocimiento. Parte de un diagnóstico que permitió identificar y describir las determinantes sociales de la violencia de género en la comunidad universitaria (estudiantes, personal docente y personal administrativo); a partir de éste se identificó a los estudiantes hombres y mujeres, de 18 a 30 años de edad, como principales víctimas de la violencia de género en la universidad, fue a esta población a la que dirigimos el taller.

El programa parte de dos referentes fundamentales para su construcción e implementación: el primero es la educación para la paz y la noviolencia de género, un referente teórico vinculado al género para el desarrollo de estrategias y alternativas ante la violencia de género, y el segundo es la educación popular como el método para la liberación de la conciencia en cuanto a la situación estructural que, aplicado al género, puede permitir la liberación y el cambio social.

El programa está compuesto por cinco unidades temáticas con una duración de cuatro horas cada una, representando un total de 20 horas. Cada unidad fue desarrollada para guiar a los participantes en un proceso de reflexión sobre sus creencias.

La primera unidad analiza el concepto de género desde todas sus aristas. La unidad 2 permite reflexionar sobre la violencia visible e invisible aplicada al género. En la unidad 3 se problematiza la violencia de género desde sus determinantes sociales y se establecen los principios de la noviolencia, asumiendo una postura activa de afrontamiento de la violencia. En la unidad 4 se analiza el tema del conflicto y se sitúa la noviolencia de género en el contexto de la universidad. Finalmente, la unidad 5 vincula la formación universitaria y el ejercicio profesional con la noviolencia de género desde un posicionamiento crítico. Las cinco unidades han sido configuradas de la siguiente forma:

- *Unidad 1. Género y sociedad.* Esta unidad impulsa un análisis sobre el concepto de género, los diferentes acercamientos a los roles y los estereotipos sociales.

- *Unidad 2. Las raíces de la violencia.* Esta unidad enfatiza la reflexión sobre la violencia de género de acuerdo con el modelo del triángulo de la violencia propuesto por Galtung (2003b). Desde esta perspectiva se ejemplifican fenómenos de violencia de género estructural, como la economía y la migración; la violencia cultural, como la que se vive en algunos pueblos originarios, y la violencia directa.
- *Unidad 3. Haciendo caminos para la noviolencia.* Esta unidad busca problematizar la violencia de género desde los determinantes económico, político, religioso y social. Asimismo, se busca conocer el planteamiento de la noviolencia como un afrontamiento activo de la violencia misma.
- *Unidad 4. Cambiando el conflicto para la noviolencia de género en la universidad.* Esta unidad se orienta a desarrollar conocimientos sobre la noviolencia activa en el espacio específico de la educación superior y analizar el posicionamiento que se tiene del conflicto para verlo como un aspecto positivo, constructor de nuevas posibilidades de negociación.
- *Unidad 5. Viviendo desde mi profesión la noviolencia de género.* Esta unidad enfatiza la promoción de la noviolencia de género en la vida cotidiana; además, impulsa una reflexión sobre los espacios de acción de la noviolencia desde la propia disciplina.

Cada unidad se apoya en una serie de actividades que se guían metodológicamente por la educación problematizadora y el diálogo liberador propuesto por Paulo Freire, descrito con anterioridad. En la tabla 2 se resume la estructura del programa, en ella se pueden identificar las unidades temáticas, las fases en el proceso de educación popular y la actividad específica propuesta. Se ha desarrollado un programa que permite, de una manera visual, estructurar los contenidos del programa diferenciado por unidades y sesiones.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

Objetivo general

Resignificar el género y las causas de la violencia de género, a partir de un análisis crítico que promueva la noviolencia como estilo de vida entre los y las estudiantes universitarios.

TABLA 2
ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

<i>Unidad temática</i>	<i>Duración (horas)</i>	<i>Fase</i>	<i>Actividad</i>
Unidad 1. Género y sociedad	4	Decodificación y codificación	Actividad de arranque 1.1 Actividad 1.1 Actividad 1.2 Actividad 1.3
		Potenciación	Diálogo 1.1 Actividad 1.4 Actividad 1.5 Sensibilización 1.1
Unidad 2. Las raíces de la violencia	4	Decodificación y codificación	Actividad de arranque 2.1 Actividad 2.1 Diálogo 2.1 Actividad 2.2 Diálogo 2.2
		Potenciación	Actividad 2.3 Actividad 2.4 Actividad 2.5 Sensibilización 2.1
Unidad 3. Haciendo caminos para la noviolencia	4	Decodificación y codificación	Actividad de arranque 3.1 Actividad 3.1 Actividad 3.2 Actividad 3.3
		Potenciación	Diálogo 3.1 Actividad 3.4 Diálogo 3.2 Sensibilización 3.1
Unidad 4. Cambiando el conflicto para la noviolencia de género en la universidad	4	Decodificación y codificación	Actividad de arranque 4.1 Actividad 4.1 Actividad 4.2 Diálogo 4.1
		Potenciación	Actividad 4.3 Actividad 4.4 Actividad 4.5 Sensibilización 4.1

TABLA 2 (CONTINUACIÓN)

<i>Unidad temática</i>	<i>Duración (horas)</i>	<i>Fase</i>	<i>Actividad</i>
Unidad 5. Viviendo desde mi profesión la noviolencia de género	4	Decodificación y codificación	Actividad de arranque 5.1 Actividad 5.1 Diálogo 5.1 Actividad 5.2 Diálogo 5.2
		Potenciación	Actividad 5.3 Actividad 5.4 Actividad 5.5 Sensibilización 5.1

Objetivos específicos

- Analizar de forma grupal las causas de la violencia y las creencias que justifican las relaciones desiguales.
- Conocer y comprender los postulados de la noviolencia para la resolución de conflictos y el establecimiento de relaciones horizontales, equitativas y justas.

RECURSOS PEDAGÓGICOS EMPLEADOS

Todas las sesiones cuentan con los mismos momentos y tipos de actividades; son los contenidos los que permiten el desarrollo diferenciado de cada sesión. Los momentos son los siguientes:

Actividad de arranque

Son actividades que permiten la cohesión y conocimiento del grupo. Son breves y permiten que el grupo se enfoque en la sesión. También son útiles para esperar la llegada de todos los participantes. A diferencia de las dinámicas llamadas “rompehielos”, en este taller se han nombrado de arranque porque tienen una fuerte carga reflexiva que no sólo introduce el tema, sino que establece las bases para el resto de la sesión.

Actividades participativas

La metodología participativa propone una relación equitativa y horizontal que pretende superar el manejo del poder por parte de la persona conductora del proceso educativo, otorgando el derecho a cada participante de opinar, cuestionar, aportar y disentir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un ambiente creativo, respetuoso, lúdico y abierto. Estas actividades ayudan a crear el ambiente para el aprendizaje y se relacionan con el tema de la sesión como punto de la discusión. De acuerdo con Villalta y Cubias (1999), estas actividades tienen las siguientes características:

- Colectivizan el conocimiento individual para enriquecerlo y potenciarlo en el conocimiento colectivo.
- Desarrollan un proceso colectivo de discusión y reflexión.
- Permiten una experiencia de reflexión educativa común.
- Los y las participantes tienen parte en la creación colectiva del conocimiento, de forma que todos colaboran en su elaboración y todos asumen como propias las implicaciones políticas.
- Permite abrirse a nuevas ideas y prácticas a través de las experiencias de otros.

Diálogo reflexivo

El facilitador o facilitadora compartirá referentes, en un ambiente donde los conocimientos académicos y los adquiridos en la cotidianidad son igualmente válidos, donde los participantes podrán discutir las ideas que se ponen sobre la mesa a través de preguntas generadoras.

Sensibilización

Facilitar los procesos de aprendizaje a partir de la experiencia artística permite la confirmación del proceso educativo; la sensibilización se promueve a través del acercamiento a la literatura, pintura y escultura, ya que la experiencia sensorial permite reforzar las reflexiones de la sesión. Existen ideas que pueden ser expresadas de manera muy clara y espléndida mediante la palabra, pero existen otras que pueden ser expresadas en forma más intensa y apropiada a través de la imagen visual. Todas las sesiones concluyen con una

actividad de sensibilización que permite sintetizar, analizar y retomar los principales planteamientos de la sesión.

Técnicas

Las técnicas no pueden constituir una finalidad en sí mismas; sólo son medios prácticos, son acciones y actividades pensadas para alcanzar objetivos educativos y para promover la apropiación coherente de los fundamentos de la educación popular; es por ello que deben tener un compromiso político y ético a partir de los temas de cada sesión. Las técnicas son herramientas en el proceso de formación; una técnica en sí misma no es formativa, la técnica debe ser guiada a la reflexión y debe ser pertinente con el tema, el grupo y el contexto.

Método de trabajo

El método de trabajo está sustentado en los principios de la educación popular como el impulso de los procesos psicosociales de problematización, desnaturalización y desideologización para promover la concientización y la conversión. Los contenidos de la intervención se basan en los postulados de la no violencia de género, los cuales parten desde la problematización de la violencia y sus consecuencias, hasta los métodos de acción no violenta. El método de trabajo para promover estos procesos a través de los contenidos es el taller, es decir, un espacio de construcción dialógica y alternativa de renovación pedagógica.

En este sentido, nuestra propuesta obedece a una filosofía pedagógica que postula iniciar procesos de cambio mediante la construcción de espacios sociales que promuevan una educación crítica, transformadora, liberadora, popular y emancipadora, la cual se trabaja a partir del diálogo y la praxis. El sujeto del proceso educativo es el adulto y su objetivo es la concientización. Así, la concienciación que se busca durante el taller se refiere al proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador. La praxis realiza la síntesis entre teoría y práctica, es la acción consciente y reflexiva. La relación entre acción-práctica y teoría-reflexión es dialéctica, pues si el pensamiento influye en la acción, es la acción la que también transforma el pensamiento (Freire, 1970).

Cada sesión del taller se desarrolla tomando como referente los llamados círculos de cultura, que son concebidos como el lugar donde se promueve un diálogo vivo y creador, en donde todos saben algo y todos ignoran algo, pero donde pueden buscar y saber más (Ramírez, 2007). La problematización parte de crear, dentro de la dinámica del grupo, situaciones que fomenten el análisis y la curiosidad; a través de éstas el oprimido transporta su existencia oprimida hacia su conciencia.

Al inicio de cada sesión se codifican los significados y pensamientos; posteriormente se codifican, a manera de palabras, ideas e imágenes que en la fase de potenciación permiten impulsar procesos críticos de desideologización. En un primer momento se realizan actividades que permiten indagar las creencias de la persona; luego, en el momento de potenciación, se impulsa la conciencia y se busca la aplicación del análisis a una situación cotidiana. Los principios del aprendizaje que guían el taller se encuentran asociados a la participación social, a la transformación del contexto y al diálogo. A continuación se describen:

- El diálogo durante el taller es igualitario en cuanto a las diferentes aportaciones, en lugar de valorarlas en función de las posiciones de poder de quienes las realizan.
- Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en todos los momentos de la sesión.
- El aprendizaje dialógico y la problematización de la violencia de género permite que las relaciones entre la gente y su entorno se transformen.
- La educación crítica busca la creación de sentido a la propia existencia, por lo tanto, en todas las sesiones se incluyen actividades que permiten llevar la reflexión al propio contexto del participante.
- Esta práctica educativa sólo puede fundamentarse en concepciones solidarias (Flecha, 2004).

Desde luego, la educación problematizadora antepone la exigencia de la superación del binomio educador/educando. Sin esto no es posible entablar una relación dialógica, pues la acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, a menos que se transformen en “bancarias” o en una prédica en el desierto (Freire, 1970:75). El facilitador del pro-

grama educativo deberá tener confianza en los participantes, creer en ellos, en su posibilidad de crear, de cambiar las cosas. El educador debe ser humilde y sentir amor por las personas, promover reflexiones teóricas y acciones para liberar y no para domesticar. La estrategia que se plantea es la problematización de situaciones para desenmascarar, analizar y dialogar con otros y así superar la conciencia ingenua (Ramírez, 2007).

Comenzar procesos educativos y formativos coadyuvará a que las diferentes poblaciones de la universidad perciban la importancia de asumir una postura de diálogo y responsabilidad ética respecto de la violencia; en específico respecto de la violencia de género, la cual se podría situar en el plano de la violencia cultural e invisible. En este sentido, impulsar procesos de desideologización y el fomento de las relaciones no violentas permitirá que el proceso educativo surta un efecto de cambio en los niveles personal, grupal y, en general, en la comunidad universitaria.

CONTENIDOS POR UNIDAD

Unidad 1. Género y sociedad

- Presentación

A partir de la caracterización como hombre o mujer, lo cual conlleva un dimorfismo sexual y funciones reproductivas diferenciadas, cada comunidad establece discursos, ideas y costumbres que conforman representaciones sociales. Esta construcción simbólica es el género, y norma la conducta de las personas así como sus subjetividades. En la construcción del género, la sociedad es la que determina las creencias sobre lo que es propicio a lo femenino o a lo masculino (Lamas, 1996). Si bien lo biológico corresponde al sexo, el género corresponde a la parte social. Al respecto, uno de los trabajos antropológicos más importantes es el de Mead (2006), quien encontró que en los pueblos originarios de Nueva Guinea, los roles asignados a los sexos no están en función del dimorfismo sexual sino de las demandas específicas de cada contexto, pues incluso se intercambian los roles entre hombres y mujeres en diferentes épocas.

Asimismo, el concepto de género ha sido estudiado a lo largo de las últimas décadas de la historia del siglo XX y en el camino tra-

zado en el siglo XXI. Su análisis se ha realizado tomándolo una categoría, variable y constructo. En Europa, Simone de Beauvoir (2015), en su libro *El segundo sexo*, formuló la premisa que encierra el pensamiento de su teoría: “una mujer no nace, se hace”, señalando que los rasgos humanos que se asocian a lo femenino se adquieren a través de un proceso individual y comunitario y no sólo por la biología. Su trabajo abrió una reflexión colectiva en torno a la igualdad o desigualdad de los sexos.

En Estados Unidos, Parsons y Bayles (2002) señalaron que los papeles de género tradicionales se fundamentan en un proceso racional que considera lo sexual y también lo económico. De esta forma, a los varones se les adjudican funciones instrumentales (como proveedores) y a las mujeres funciones expresivas (como cuidadoras). Con ello se evidenció que para la división del rol de género es fundamental la actividad productiva; actualmente, los roles emergentes consideran que estas tareas deben ser compartidas por ambos, con lo que se pueden reconstruir los roles tradicionales.

- Objetivo de la sesión

Analizar y asumir una postura ante el concepto de género y, también, analizar la conformación de los roles tradicionales y emergentes desde una perspectiva crítica.

PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD 1

<i>Fase</i>	<i>Contenido</i>	<i>Tiempo (minutos)</i>
Decodificación y codificación	Actividad de arranque 1.1. Viga de equilibrio.	10
	Actividad 1.1. Sobreviviendo a los estereotipos de género.	30
	Actividad 1.2. Deconstruyendo el género.	30
	Actividad 1.3. Decodificando imágenes de hombres y mujeres.	40

PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD 1 (CONTINUACIÓN)

<i>Fase</i>	<i>Contenido</i>	<i>Tiempo (minutos)</i>
Receso de 10 minutos		
Potenciación	Diálogo 1.1. El género desde la biología y el ambiente.	40
	Actividad 1.4. Cambios del género.	30
	Actividad 1.5. Analizando mi rol de género.	30
	Sensibilización 1.1. El cuadro de mis pensamientos y sentimientos.	20

- Actividades participativas

Actividad de arranque 1.a. Viga de equilibrio

Objetivo: desarrollar entre los participantes confianza a partir de la comunicación no verbal para favorecer la integración y la cooperación en grupo.

Duración: 10 minutos.

Desarrollo: sobre una viga de equilibrio formada por cinta pegada en el piso, sobre bancas alineadas o una jardinera (la longitud depende del número de participantes), se colocan todos y todas las participantes en fila. A continuación se marcan los límites del grupo, desde el inicio de la fila hasta donde termina. Posteriormente se les indica que a partir de ese momento no pueden hablar, pero que deben acomodarse por orden de acuerdo con su fecha de nacimiento, de enero a diciembre, sin hablar y sin salirse de la línea, sin bajarse de la viga de equilibrio y sin traspasar los límites. Los y las participantes deben ordenarse sin entablar una comunicación verbal. El objetivo de esta actividad es encontrar formas de comunicación a señas y miradas, pues los participantes tendrán que apoyarse al cruzar, debido a que nadie puede salirse de la fila mientras se acomoda.

Cuando deciden que ya se han acomodado correctamente, se les pide a todos que digan en orden y en voz alta su fecha de nacimiento. Al final de la dinámica, en plenaria, se recomienda realizar las siguientes preguntas: ¿qué formas de comunicación encontraron?,

¿qué obstáculos encontraron al realizar la tarea como grupo?, ¿cómo fue el proceso para construir la confianza grupal?

Es importante que el o la facilitadora explique que el taller será así: dependeremos unos de otros para, en conjunto, cumplir la tarea que nos reúne en el taller; necesitaremos encontrar nuevas formas de comunicación y habrá obstáculos, sin embargo la confianza del grupo crecerá conforme la capacidad de ayudarnos unos a otros.

Actividad 1.1. Sobreviviendo a los estereotipos de género⁵

Objetivo: problematizar los estereotipos de género y las preferencias en torno a los roles socialmente asignados, cuestionando los prejuicios e ideas preconcebidas con respecto a las personas.

Material: rotafolio.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: se divide al grupo en equipos y se narra lo siguiente: una gran ola va a destruir la Tierra por completo por lo que es necesario construir un arca; en ella sólo pueden entrar cinco personas, quienes podrán iniciar una nueva civilización. Determinen quiénes ocuparán los únicos lugares disponibles y por qué.

Se colocará un rotafolio al frente del grupo con los siguientes nombres:

- un sacerdote
- una monja
- un pastor
- un juez
- una abogada
- una militar
- una pintora
- una niña
- un agricultor
- un estudiante
- una bailarina exótica
- una comerciante
- una ama de casa
- un maestro
- una diputada embarazada
- un senador
- un escritor

⁵ Actividad adaptada de Acevedo (2000).

Cada equipo elegirá a cinco personas del listado para sobrevivir, la decisión del grupo deberá ser consensuada y argumentada (véase la Técnica 1. Argumentación consensuada).

Al concluir la discusión, cada equipo expondrá por qué esas cinco personas podrían reconstruir mejor al mundo.

Cuando se parte de un posicionamiento individual es más sencillo, pero la situación se complica cuando se trabaja en grupo, ya que se produce un intenso debate y se ponen en juego los valores, la ideología y la historia de cada uno.

En la plenaria se presentarán las conclusiones de cada grupo y se analizará cómo llegaron al consenso o no; es importante observar la argumentación sobre el género, los roles y los oficios (estatus) en cada equipo, así como los cambios en la toma de decisiones de lo individual a lo grupal.

Se propone que el o la facilitadora pregunte sobre las ideas polarizadas o los juicios. Es importante realizar una comparación espejo cuando surjan argumentos que son prejuicios. Adicionalmente, se preguntará cómo decidieron la cuota de hombres y mujeres y, finalmente, se preguntará al grupo si sería justo, en vez de elegir a un grupo de cinco, que la decisión se dejara al azar. Se le pedirá al grupo comentar sobre la razón de los prejuicios o estereotipos.

Actividades 1.2. Deconstruyendo el género

Objetivo: decodificar conceptos e ideas relacionadas con el género partiendo de las situaciones a las que se enfrentan los participantes y sus conocimientos previos.

Material: tres tarjetas blancas (30 cm x 20 cm) por cada participante y marcadores negros o azules.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: la actividad inicia con la preparación de tarjetas y marcadores negros o azules para todos(as) los participantes. Se le pedirá a los participantes que definan las siguientes palabras: género, masculino y femenino.

Es importante que las ideas sean legibles a una distancia mínima de dos metros, que se escriban claramente con marcador grueso y en un solo lado de la tarjeta. Una vez que todos(as) los participantes hayan escrito su definición, el o la facilitadora recogerá las tarjetas y las organizará por concepto en una pared o pizarrón, su-

jetándolas con cinta adhesiva, tachuelas u otro material (véase la Técnica 2. Siluetas).

Se pedirá a los y las participantes a que observen las ideas y definan los puntos de convergencia y divergencia en los términos, tratando de integrar todas las aportaciones en relación con el concepto de género.

Es importante que al finalizar la dinámica los participantes puedan identificar las dimensiones del género como una manifestación cultural, aprendida e internalizada a través de la socialización, que dicta el deber ser de hombres y mujeres y que determina una serie de roles, actitudes y comportamientos basados en la socialización. Una de las razones por las que debemos clarificar este concepto es para romper con la idea de que el género es sinónimo de mujer o de sexo.

Actividad 1.3. Decodificando imágenes de hombres y mujeres

Objetivo: decodificar la creencia sobre ser hombre y ser mujer, con el objetivo de identificar lo que se asume desde la cultura.

Material: 10 imágenes de hombres y 10 imágenes de mujeres.

Duración: 40 minutos.

Desarrollo: se divide al grupo en hombres y mujeres. La técnica consiste en utilizar una serie de imágenes de hombres y mujeres, las cuales deben exponer a la vista de los y las participantes situaciones, estereotipos y rasgos asociados al género. Primero se debe preguntar al grupo cuál es la imagen que mejor los representa; cada grupo seleccionará una imagen y explicará por qué les representa.

Por ejemplo, las preguntas que se pueden plantear son las siguientes:

- ¿Qué expresa o significa la imagen?
- ¿Qué pensamos al ver la imagen?
- ¿Por qué escogimos la imagen como hombres y/o mujeres?
- ¿Cómo se relaciona con la realidad?
- ¿Cuál es el papel del hombre o la mujer en la imagen?
- ¿Por qué no escogimos las otras imágenes?

Para analizar la dinámica se debe hacer énfasis en las reflexiones de todos y todas (véase la Técnica 3. Clasificando ideas).

Actividad 1.4. Cambios de género

Objetivo: identificar los roles tradicionales y señalar los cambios en los nuevos roles de género.

Material: dos rotafolios y crayolas.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: se establecerán dos equipos, uno de hombres y otro de mujeres. A cada grupo se preguntará:

¿Piensan que los roles de hombres y mujer han cambiado?

- En caso de respuesta afirmativa. Se pide que los miembros del grupo se dividan en hombres y mujeres; a cada grupo se le da un rotafolio en el que deberán escribir cómo eran las mujeres ANTES, en una columna, y cómo son AHORA, en otra columna. De igual forma se colocará cómo eran los hombres ANTES y cómo son AHORA. Posteriormente, se les pedirá a ambos grupos que intercambien rotafolios. El otro grupo realizará en el rotafolio contrario, en la parte de atrás, el mismo ejercicio. Al final se analizarán los rotafolios en grupo (véase la Técnica 4. Phillips 66).
- En caso de respuesta negativa. Se le pide a los dos grupos que coloquen al inicio de dos rotafolios las palabras “hombre” y “mujer”, y que escriban cómo son los hombres y cómo son las mujeres; al final se les pide que discutan las razones por las cuales consideran que los roles no han cambiado.

Si el grupo está dividido pueden realizarse ambos ejercicios de forma simultánea.

Actividad 1.5. Analizando mi rol de género

Objetivo: cuestionar cómo se ha vivido el rol de género a lo largo de la vida y cómo se puede modificar o resignificar.

Material: hojas y lápices.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: todos los participantes recibirán una hoja, se recomienda que se puedan recargar en un espacio para escribir. A continuación se les solicitará que completen las siguientes expresiones, a modo de inventario de sí mismos.

- Cuando era niño o niña jugaba con...
- Cuando era niño o niña me enseñaron que los hombres o mujeres deberían ser...
- Ahora como mujer o como hombre quiero ser...
- Como hombre y como mujer (según corresponda) quiero hacer...
- Como hombre o como mujer (según corresponda) nunca permitiré que...

Cada participante completará su inventario. Cuando se tengan concluidos se analizarán los inventarios en parejas (véase la Técnica 5. Compartiendo en parejas).

- Diálogos reflexivos

Diálogo 1.1. El género desde la biología y el ambiente

Objetivo: analizar el concepto de género desde diferentes posturas como la biologicista o la ambientalista.

Material: pueden elaborarse rotafolios con las ideas principales de cada tema.

Duración: 40 minutos.

Contenido temático:

1. El género y la biología. ¿Hay diferencias biológicas entre hombres y mujeres?
2. El género y el ambiente. ¿De qué modo influye el lugar donde crece una persona con respecto a su rol de género?
3. El género y ciclo de vida. ¿El género se asume igual a lo largo de la vida?
4. Mantenimiento y cambio de los roles de género. ¿Por qué se replican las ideas sobre el género?, ¿cómo podemos cambiarlas?

Desarrollo: se preguntará al grupo cuáles son las posibles razones de las diferencias de género y se comentará la postura de la biología y el ambiente; posteriormente se les pedirá que den su punto de vista con respecto a ambas.

Después se le preguntará al grupo si creen que la identidad de género es igual toda la vida y qué se necesita para cambiar los roles de género.

Recomendaciones: es importante que se genere un ambiente de diálogo: se debe animar a los participantes para que expresen qué les parecen los conceptos o qué opinan de las posturas expuestas; es importante que todos opinen sobre cómo lo relacionan con sus experiencias. No debe realizarse una exposición unidireccional, por lo tanto, se sugiere que el o la facilitadora no se ubique frente al grupo sino que forme círculo, creando un espacio horizontal en el que puede moderar las participaciones y plantear preguntas al grupo.

- Sensibilización artística

Sensibilización 1.1. El cuadro de mis pensamientos y sentimientos

Objetivo: expresar mediante la técnica de dibujo los pensamientos y sentimientos a lo largo de la sesión.

Materiales: acuarelas, plumones o colores pastel y cartulinas blancas.

Duración: 20 minutos.

Desarrollo: los participantes podrán expresar, por medio de la pintura, los pensamientos y sentimientos sobre el género y los roles de género. La idea es que cada participante, con la ayuda de una paleta de colores y un lienzo en blanco, pueda plasmar sus reflexiones de la sesión mediante una imagen o dibujo, sin utilizar palabras.

Al finalizar el tiempo, cada participante presentará al grupo su dibujo y explicará sus significados; en caso de que alguien no termine, se puede pedir que de todos modos explique el avance y lo que falta por añadir a su dibujo. Es importante avisar al grupo cuando falten cinco minutos para finalizar el ejercicio.

- Técnicas

T1. Argumentación consensuada

Objetivo: establecer un espacio para que el grupo pueda analizar una situación y argumentar sus posicionamientos frente a la misma.

Material: hojas y plumones.

Desarrollo: cada equipo discute su decisión tomando en cuenta a todos los participantes; la idea del conceso es que, a pesar de

haber posturas diferentes, el grupo debe llegar a un acuerdo sobre lo que presentará ante todo el grupo. Así, la negociación tendrá que hacerse presente, pues no se tomará una determinación hasta no existir consenso. Las y los participantes escribirán su resolución en una hoja, con respecto a las personas elegidas, junto con la justificación de cada decisión. Cada equipo expondrá sus razones al grupo y se tomará un tiempo para señalar si existen prejuicios de género.

T2. Siluetas

Objetivo: comprender la forma en la que los participantes asumen lo femenino y lo masculino y lo asocian con las personas.

Material: rotafolio y plumones.

Desarrollo: se tendrá que dibujar dos siluetas que correspondan a un hombre y a una mujer en dos rotafolios; una vez hechas, los participantes escribirán las definiciones de masculino y femenino en una tarjeta. Cuando todos tengan listas sus tarjetas, éstas se revuelven y se pide a los participantes que pasen y coloquen la característica en la silueta a la que pertenece.

Cuando los participantes tengan problemas para decidir se les pedirá que pidan ayuda al grupo, escuchar los argumentos servirá para definir. Una vez que se resolvieron las definiciones, se observa si se quedó en el género para el cual se escribieron y por qué existieron cambios.

T3. Clasificando ideas

Objetivo: clasificar las ideas respecto a un tema diferenciando, es decir, las que tengan una connotación positiva y las que tienen una connotación negativa para las personas.

Material: rotafolio, hojas y plumones.

Desarrollo: se presenta al grupo una serie de imágenes; luego se anotan todas las ideas de los participantes en relación con la forma en la que se interpretan. Al finalizar, el facilitador o la facilitadora pedirá que se clasifiquen las ideas con una connotación negativa y positiva a partir de las representaciones sociales en un rotafolio, por ejemplo, una idea en positivo es destacar que la mujer es dedicada y una en negativo es que no debe hablar.

T4. Phillips 66⁶

Objetivo: discutir de forma grupal y llegar a consensos por equipos de seis.

Material: no se requiere.

Desarrollo: esta dinámica permite una discusión ordenada entre los participantes y posibilita un intercambio de puntos de vista. Para su realización un grupo grande se subdivide, a su vez, en otros grupos formados por seis personas, quienes tratan de dar una respuesta en común, en seis minutos, a cada uno de los siguientes temas:

¿Cuáles son los cambios más importantes en hombres y mujeres?, ¿a qué se deben los cambios?, ¿esos cambios nos benefician o afectan?

El o la facilitadora deberá indicar la pregunta y el grupo que tendrá que contestarla. Al final de las tres preguntas y los tres lapsos de seis minutos cada equipo comparte sus conclusiones.

T5. Compartiendo en parejas

Objetivo: sistematizar los análisis de la sesión en parejas para poder compartir y escuchar la perspectiva del otro u otra.

Material: no se requiere.

Desarrollo: compartirán con una persona sus inventarios, sus reflexiones y sus pensamientos en torno al tema de la sesión. Todos los participantes escogerán una pareja para compartir sus reflexiones; debido a que son reflexiones personales, se pedirá el respeto y la comprensión. Además se les pedirá hablar por turnos, en un primer momento se escuchará a la primera persona y en el segundo turno a la otra.

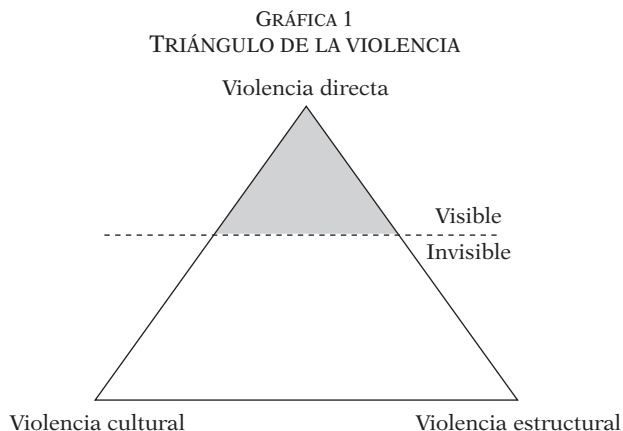
Unidad 2. Las raíces de la violencia

• Presentación

De acuerdo con Galtung (2003b), la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus capacidades afectivas, somáticas y mentales se encuentran por debajo de su potencial. Para este autor la violencia se puede representar como

⁶ Adaptado de Cirigliano y Villaverde (1971).

un triángulo o iceberg, donde una parte es visible y otra invisible. La llamada violencia directa es visible y se clasifica en violencia física, sexual, económica o emocional; mientras que existen otros dos tipos de violencia debajo del iceberg que son invisibles pero que influyen en la violencia directa y están relacionados con aspectos sociales, éstos son la violencia cultural y la violencia estructural.



FUENTE: Galtung (2003b).

Tomando como base esta teoría, se plantean las diferencias entre los tres tipos de violencia.

Violencia directa. Se relaciona con el comportamiento, su manifestación puede ser, por lo general, física, verbal o psicológica (Calderón, 2009); es una violencia que se vive cara a cara, por lo tanto se puede identificar al responsable fácilmente —esto es lo que la hace visible.

Violencia cultural. Este tipo de violencia es difícil de identificar porque se encuentra inmersa en las representaciones sociales y en las prácticas de cada comunidad o región (Galtung, 2003b). Permite legitimar la violencia directa y la violencia estructural, ya que se encuentra diseminada en el lenguaje, los símbolos y las actitudes; un ejemplo puede ser la práctica de los matrimonios arreglados o el uso de la burka por parte de las mujeres en Medio Oriente (vestimenta tradicional que cubre su cuerpo y rostro).

Violencia estructural. Parte de la organización social en el espacio público, político y económico. Dicha violencia se genera al existir

condiciones de discriminación, dominación o injusticia originadas por la falta de satisfacción de las necesidades humanas y por la distribución desigual de los recursos. Esta violencia es multicausal, por lo tanto también es invisible y afecta a un gran número de personas a la vez. Ejemplos de ella es la violencia que sufren las mujeres y hombres en la pobreza, la migración y la falta de acceso a la educación (Galtung, 1998).

Este triángulo de la violencia permite visibilizar la interrelación de los tipos de violencia —dónde se interrelacionan—, en tanto que la violencia directa es causada por la violencia cultural y ésta, a su vez, por la violencia estructural. Para afrontar esta cultura de violencia que se crea en el interactuar de las tres, es necesario realizar acciones que permitan la concientización y organización comunitaria (Galtung, 2003b).

Violencia de género. Es una de las manifestaciones de los tres tipos de violencia; es aquella que se ejerce por el hecho de ser hombre o mujer y está en función del rol asignado socialmente. Un ejemplo puede ser que, en algunos pueblos originarios de Chiapas, se ignora la opinión de las mujeres o la exigencia de virilidad para los hombres en Sinaloa, por hablar de algunos espacios geográficos en México y de su dinámica cultural. Las definiciones sociales de lo femenino y lo masculino se entienden de manera desigual y de forma jerárquica y, por lo tanto, generan un modo de pensar violento contra hombres y mujeres.

• Objetivo de la sesión

Analizar y problematizar la violencia y su relación con el género, considerando la violencia visible e invisible para determinar sus causas y consecuencias.

PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD 2

<i>Fase</i>	<i>Contenido</i>	<i>Tiempo (minutos)</i>
Decodificación y codificación	Actividad de arranque 2.1. Verdades ocultas.	10
	Actividad 2.1. Decodificando la violencia.	30

PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD 2 (CONTINUACIÓN)

<i>Fase</i>	<i>Contenido</i>	<i>Tiempo (minutos)</i>
	Diálogo 2.1. La violencia invisible y visible sobre el género.	30
	Actividad 2.2. Ejemplificando la pirámide de la violencia.	20
	Diálogo 2.2. Manifestaciones de la violencia de género.	30
Receso de 15 minutos		
Potenciación	Actividad 2.3. Problematizando las violencias de género en mi contexto.	30
	Actividad 2.4. Haciendo visible la violencia invisible.	30
	Actividad 2.5. Iniciativas en y desde la vida cotidiana.	30
	Sensibilización 2.1. Esculpiendo reflexiones e ideas.	15

Actividad de arranque 2.1. Verdades ocultas

Objetivo: favorecer la confianza y la cohesión grupal, a través de un mejor conocimiento entre los participantes del grupo.

Duración: 10 minutos.

Desarrollo: se pide al grupo que piensen en dos cosas sobre su persona, una de ellas será verdad y la otra mentira; cada participante compartirá las dos cosas de sí mismo. El grupo deberá adivinar cuál es la mentira. El ejercicio se acaba cuando todos hayan participado. Con esta actividad todos los miembros del grupo comenzarán a conocer mejor a los otros y otras. Al finalizar se preguntará: ¿qué les sorprendió más de los aspectos que compartieron sus compañeros o compañeras? Finalmente, la comunicación es importante porque estas cosas, sino las expresamos, los demás no las hubieran descubierto. Es importante que cada participante cuente sus experiencias y comparta lo que quiera que el resto del grupo conozca

de su forma de pensar; todos deben tener el compromiso de respetar las intervenciones y opiniones.

- Actividades participativas

Actividad 2.1. Decodificando la violencia

Objetivo: decodificar los pensamientos y creencias sobre la violencia y los espacios en los que la violencia se genera.

Material: tarjetas con las siguientes palabras: CASA, UNIVERSIDAD, COLONIA, PAÍS; rotafolio y marcadores.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: en un lugar determinado para el taller, se dividirá al grupo en cuatro, a cada equipo se le dará una tarjeta (las tarjetas dirán CASA, UNIVERSIDAD, COLONIA, PAÍS). De acuerdo con la tarjeta asignada el equipo escribirá las violencias que se viven en ese espacio determinado.

Posteriormente escogerán una de las violencias del listado y en otro rotafolio realizarán un árbol de los problemas generados por la violencia (véase la Técnica 1. Árbol de problemas). Una vez que se hayan concluido los árboles de problemas se preguntará: ¿por qué hay similitudes o diferencias en los espacios?, ¿la violencia tiene una causa común?, ¿la violencia tiene las mismas consecuencias? Al terminar, cada equipo realizará la exposición de su listado y de su árbol de problemas. Se pedirá a los participantes que opinen al respecto; en general, el grupo analizará las causas últimas de la violencia.

Recomendaciones: codificar las causas y consecuencias expresadas en los árboles de problemas para partir de estas ideas en el cierre de la actividad y para relacionarla con la siguiente.

Actividad 2.2. Ejemplificando la pirámide de la violencia

Objetivo: comprender los postulados de la violencia visible e invisible en el triángulo de la violencia.

Material: hojas.

Duración: 20 minutos.

Desarrollo: se dividirá el grupo en equipos. A cada grupo se le asignarán diferentes frases de ejemplos o situaciones. Además se proporcionarán dos hojas, que partirán en tres cada una; en la prime-

ra hoja escribirán las tres partes de una de las frases (grupo de palabras A) y en la segunda colocarán el grupo de palabras B.

Grupo de palabras A: violencia de género,
violencia en general y sin violencia.
Grupo de palabras B: violencia cultural,
violencia directa y violencia estructural.

El o la facilitadora dirá a las participantes frases, conforme la técnica señalada (véase la Técnica 2. Problematizando la violencia de género). Después de cada ejemplo, dará a los participantes un minuto para discutir de qué violencia se trata, respecto al grupo de palabras A y al grupo de palabras B (en caso de que no sea violencia no se asignará ninguna del grupo B). Los equipos alzarán la tarjeta que corresponda. Al finalizar el tiempo todos argumentarán su postura.

Recomendaciones: es importante que el facilitador o facilitadora pueda mediar en caso de que existan puntos de desacuerdo en torno a las decisiones grupales y los argumentos de los equipos. Como tarea previa se debe revisar cuidadosamente el listado de frases y situaciones. Cuando exista una controversia el facilitador podrá hacer preguntas que permitan clarificar la situación, además de promover el diálogo y el consenso.

Actividad 2.3. Problematizando las violencias de género en mi contexto

Objetivo: analizar las situaciones de violencia para conocer y reconocer los procesos cuando se afrontan.

Material: rotafolio.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: el grupo se dividirá en cuatro equipos, cada equipo tomará su tiempo para realizar un sociodrama sobre una situación de violencia de género que se haya vivido directa o indirectamente (véase la Técnica 3. Sociodrama). El facilitador o la facilitadora invitará a los equipos a pasar en orden; en conjunto con el grupo, analizarán cada situación y responderán las siguientes preguntas: ¿por qué es una violencia de género?, ¿cuál fue el rol del hombre y/o de la mujer en la situación?

A partir de lo anterior se analizará la historia, con ayuda del siguiente cuadro escrito en un rotafolio:

1. Situación	2. Descripción del contexto
3. Causas o raíces de la situación	4. Posible solución

Recomendaciones: se debe hacer énfasis al grupo a ser respetuosos y sobre todo a aceptar las opiniones de todos. En este momento se tocarán experiencias difíciles y se debe tener empatía; sobre todo, se debe ser sensible a las necesidades de respuesta o de ser escuchado.

Actividad 2.4. Haciendo visible la violencia invisible

Objetivo: desarrollar alternativas para hacer visible la violencia cultural y estructural en relación con el género.

Material: objeto y pañuelo.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: el facilitador o la facilitadora pondrá sobre la mesa un objeto, y le dirá al grupo que tal objeto representa la violencia estructural, cultural y de género; luego: “ahora lo voy a tapar con un pañuelo porque simboliza que es una violencia invisible, aunque esté ahí no la vemos. La tarea es plantearnos posibles acciones para hacerlo visible” (véase la Técnica 4. Collage). Se debe organizar al grupo para realizar la técnica, una vez que se ha realizado el ejercicio se debe concluir si con estas ideas se va a poder develar o mostrar la violencia.

Recomendaciones: se debe animar la creatividad de los participantes.

Actividad 2.5. Iniciativas en y desde la vida cotidiana

Objetivo: postular iniciativas de cambio desde la vida cotidiana en los niveles individual y grupal respecto al género.

Material: hojas con matriz de opciones.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: en esta etapa los participantes construirán soluciones a cada una de las problemáticas expuestas en la sesión, a través de propuestas que van de lo individual a lo colectivo (véase la Técnica 5. Matriz de opciones). El objetivo es concretar ideas y postular

escenarios de cambio desde lo cotidiano, asumiendo compromisos sociales para afrontar la violencia de género.

- Diálogos reflexivos

Diálogo 2.1. La violencia invisible y visible sobre el género

Objetivo: analizar el triángulo de la violencia y las tipos de violencia que considera.

Material: pueden elaborarse rotafolios con las ideas principales de cada tema.

Duración: 30 minutos.

Contenido temático:

1. La violencia visible de género.
2. La violencia invisible de género.

Desarrollo: se preguntará al grupo qué se entiende por violencia visible y por qué existe una violencia invisible. Se hablará del planteamiento de Galtung y del triángulo o pirámide de la violencia.

Recomendaciones: es importante que se genere un ambiente de diálogo. Se debe hacer énfasis en que los participantes expresen qué les parecen los conceptos o qué opinan del planteamiento teórico y cómo lo relacionan con sus experiencias. No debe realizarse una exposición unidireccional, por lo tanto se sugiere que el o la facilitadora no se ubique frente al grupo sino en círculo, creando un espacio horizontal.

Diálogo 2.2. Manifestaciones de la violencia de género

Objetivo: conocer ejemplos concretos de manifestaciones de la violencia de género en el contexto de México.

Material: pueden elaborarse rotafolios con las ideas principales de cada tema.

Duración: 30 minutos.

Contenidos temáticos:

1. Ejemplos de violencia directa: se sugiere la violencia intrafamiliar, en el noviazgo o el acoso.
2. Ejemplos de la violencia cultural: machismo de los abuelos o padres o en los pueblos originarios.

3. Ejemplos de la violencia estructural como la violencia de género, pobreza o migración (que tienen repercusiones y peligros diferentes de acuerdo con cada género).

Desarrollo: se presentarán ejemplos de cada tipo de violencia; si es posible analizar algunas estadísticas actuales resultará muy enriquecedor.

Recomendaciones: se deben mencionar ejemplos de México para que los participantes puedan relacionarlo con su contexto, si es posible, mencionar ejemplos de la entidad federativa. Es importante que se genere un ambiente de diálogo; se debe hacer énfasis en que los participantes expresen qué les parecen los conceptos o qué opinan del planteamiento teórico y cómo lo relacionan con sus experiencias. No debe realizarse una exposición unidireccional, por lo tanto, se sugiere que el o la facilitadora no se ubique frente al grupo sino en círculo, creando un espacio horizontal.

- Sensibilización artística

Sensibilización 2.1. Esculpiendo reflexiones e ideas

Objetivo: desarrollar un símbolo que exprese una reflexión en torno al tema de la sesión.

Material: arcilla, barro, plastilina o masa para modelar.

Duración: 20 minutos.

Desarrollo: se le otorga a cada participante una porción de material para modelar. Se le pide a los participantes que con sus manos modelen un símbolo o imagen que represente su pensamiento en relación con los tipos de violencia o sobre la violencia de género. La figura debe ser detallada. Cada miembro del grupo presentará lo que hizo y explicará el porqué de su símbolo. Todos los símbolos se pondrán sobre una mesa. Incluso, pueden dejarse las piezas a la vista, para las sesiones posteriores. Se sugiere poner música instrumental de fondo. Ésta es una actividad de cierre.

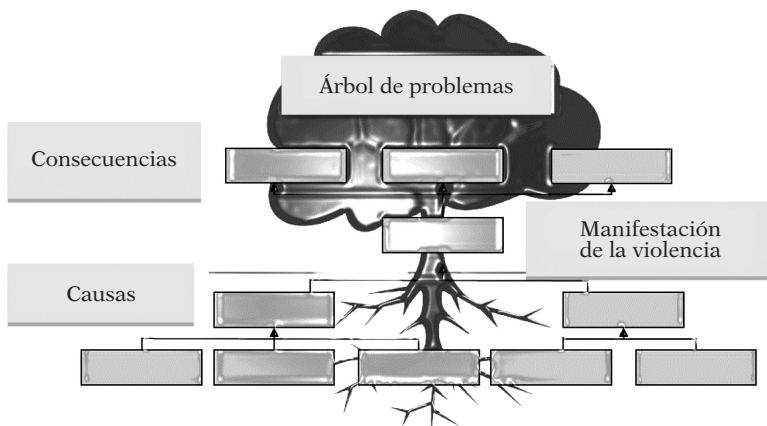
- Técnicas

T1. Árbol de problemas

Objetivo: ordenar los problemas con una lógica de sistema y jerarquizarlos conforme su nivel de abstracción.

Material: rotafolios y plumones.

Desarrollo: los participantes escogerán una violencia señalada previamente en su listado, ésta será el problema central y se colocará en el tronco del árbol. Se analizarán sus causas y consecuencias. El grupo determinará los principales efectos y consecuencias de este problema, que serán señaladas en las ramas principales del árbol.



En las raíces se expresan las causas del problema central; el objetivo es establecer una jerarquización de las causas y consecuencias de la situación de violencia planteada.

T2. Problematicando la violencia de género

Objetivo: reconocer y definir los diferentes tipos de violencia en situaciones de la vida cotidiana.

Material: hojas blancas y plumones.

Desarrollo: los participantes se acomodarán en parejas y a cada una se le dará dos hojas, las cuales deberán dividir en tres cada una y rotular con las siguientes frases:

- Hoja 1: Grupo A: violencia de género, violencia en general y sin violencia.
- Hoja 2: Grupo B: violencia estructural, violencia cultural, violencia directa.

El facilitador o facilitadora leerá en voz alta cada una de las siguientes situaciones y dará un minuto a los equipos para delibe-

rar. Posteriormente se les pedirá que levanten la tarjeta que corresponda. En los puntos de divergencia se buscará argumentar, discutir y problematizar en grupo las siguientes situaciones:⁷

Situaciones en la pareja:

1. En las discusiones, el hombre no impone su punto de vista a la mujer.
2. El hombre encuentra defectos en casi todo lo que hace la mujer.
3. Ambos miembros de la pareja se pelean en igualdad de circunstancias, como cuando alguno de los dos no cumple con algo acordado entre ambos.
4. Él siempre está celoso.
5. Él la escucha cuando ella lo necesita y no la juzga.
6. Ambos reconocen y valoran sus opiniones, su espacio, su tiempo, su esfuerzo y su trabajo.
7. Él frecuentemente utiliza gestos ofensivos para dirigirse a ella: miradas, chistidos, cabeceos.
8. Ella tiene miedo de decirle a él lo que siente.
9. Ambos “resuelven” todo a gritos.
10. Ambos controlan la manera de vestir, de hablar o de comportarse, ya sea de ella o de él.

Situaciones en la familia:

11. A las hijas se les prohíbe jugar o salir como lo hacen los hijos.
12. A los hijos se les castiga por preferir actividades no rudas.
13. A los hijos no se les abraza y se evita el contacto físico cariñoso y respetuoso con ellos.
14. A los hijos y las hijas se les reprende y castiga por igual y de la misma manera.
15. A las hijas y los hijos se les dedica el tiempo necesario para hablar con ellas y ellos cuando sus conductas no son adecuadas para la convivencia familiar.
16. La madre y el padre golpean a hijas e hijos para corregir conductas.
17. La madre y el padre llevan a pasear a hijas e hijos y las actividades que realizan, sin jerarquizaciones de género, benefician a todo el grupo familiar.

⁷ Puntos retomados de Leñero (2010).

18. El padre nunca les dice a sus hijas e hijos a dónde va.
19. La madre y el padre rechazan a sus hijos o hijas por tener expectativas profesionales o de futuro que no se adecuan a los roles y estereotipos de género.
20. Se habla abiertamente, del mismo modo y en las mismas circunstancias a las hijas e hijos sobre la sexualidad.

Situaciones en la escuela:

21. A las alumnas se les castiga de un modo y a los alumnos de otro.
22. Nadie tiene oportunidad de decir lo que siente sin repercusiones negativas.
23. Toda la comunidad escolar sabe que frente a los conflictos hay un espacio (de tiempo y de lugar) en donde se puede hablar sobre el asunto.
24. El personal docente y directivo confunde violencia con indisciplina, maltrato, abuso, conductas de riesgo, retraso escolar, necesidades de atención especial, etcétera.
25. Los casos “particulares” de alumnas o alumnos con problemas de violencia son remitidos como casos individuales a servicios de atención psicológica o se les expulsa.
26. Las maestras y los maestros “tratan” en general de modo distinto a alumnas y alumnos: les hablan distinto, les encargan distintas tareas, los separan para ciertas actividades, etcétera.
27. Las jóvenes tienen oportunidad de hablar, expresar y denunciar los actos de violencia cometidos en su contra.
28. Los jóvenes nunca son juzgados, ni excluidos, ni criticados, por no ser “muy hombrecitos”.
29. El personal docente nunca se siente amenazado en su integridad por ser hombre o mujer.
30. En la escuela no hay asambleas de toda la comunidad escolar, donde todas y todos participen en igualdad de circunstancias para expresar sus opiniones y propuestas.

Situaciones en la sociedad:

31. La guerra.
32. Los anuncios publicitarios que muestran a la mujer en la promoción de detergente, sopas caseras y electrodomésticos.
33. Las mujeres tienen más miedo que los hombres al salir a la calle.

34. No existen mecanismos ni instancias eficientes para denunciar actos de violencia de género y discriminación.
35. Hay más hombres que mujeres en el campo científico y en especial en las ciencias duras.
36. Se abren multitud de canales de radio y televisión culturales donde se ofrezcan modelos no estereotipados de lo femenino y lo masculino.
37. Se permiten abismales diferencias de calidad de vida entre ricos y pobres.
38. Se reformulan las leyes laborales para que permitan una conciliación entre trabajo y familia, para mujeres y para hombres.
39. Se abren debates públicos serios y especializados sobre sexualidad.
40. No se regula, ni se vigila, ni se atiende la destrucción del ambiente que pone en riesgo otras formas de vida.

Respuestas del grupo A. Violencia de género: 2, 4, 7, 8, 11, 12, 13, 18, 19, 21, 26, 32, 33, 35. Violencia en general: 3, 9, 10, 14, 16, 22, 24, 25, 30, 31, 34, 37, 40. Sin violencia de género: 1, 5, 6, 15, 17, 20, 23, 27, 28, 29, 36, 38, 39.

Respuestas del grupo B: se deben construir y discutir colectivamente.

T3. Sociodrama

Objetivo: ejemplificar y visualizar una situación de la realidad a través de una representación teatral.

Desarrollo: es una pequeña representación teatral que permite mostrar elementos para el análisis de cualquier tema basada en experiencias reales. Las personas que realizaron el sociodrama deben dialogar un rato sobre lo que conocen del tema, cómo lo viven y cómo lo entienden. Después empiezan a preparar la historia o argumento, que tratará de una situación de violencia de género que hayan vivido de forma directa o indirecta (que le haya pasado a un conocido o conocida). Ordenan todos los hechos y situaciones que han discutido, definen los personajes de la historia y quiénes los representarán, así como el momento en el que debe actuar cada uno. Cuando esté lista la historia es recomendable hacer un pequeño ensayo antes de la representación ante el grupo.

T4. Collage

Objetivo: ejemplificar una situación de la realidad con la ayuda de imágenes impresas e intercaladas de forma creativa para transmitir un mensaje.

Materiales: revistas, periódicos, tijeras, plumones, pinturas y cartulinas.

Desarrollo: sirve para analizar temas de una forma original y buscar diferentes aspectos de un asunto complejo. Se puede hacer el collage en grupos o individualmente. El facilitador explica en forma breve cómo funciona y da a los participantes tiempo para hacer el trabajo, recortar y pegar en una cartulina una organización visual que plasme el tema. Pueden colocar palabras con la ayuda de un plumón. En este caso la indicación es representar su visión e ideas de cómo hacer visible la violencia invisible.

T5. Matriz de opciones

Objetivo: asumir un compromiso respecto a la situación de violencia en la sociedad para generar cambios personales, relacionales y colectivos.

Material: hojas con la matriz y plumones.

Desarrollo: se entregará a cada participante una hoja con la siguiente matriz. La matriz impulsa el pensamiento complejo y la relación de sujetos, espacios y procesos; a veces será difícil llenarla pero es importante colocar al menos una cosa en cada cuadro, se debe explicar esto a los participantes.

<i>Situación:</i>			
<i>Nivel</i>	<i>Ideas</i>	<i>Acciones que se pueden emprender</i>	<i>Compromisos que debo asumir</i>
Personal			
Profesional			
Ciudadano (a)			

Cada participante elegirá una situación que se ha analizado en la sesión y la detallará, además colocará en cada cajón de la matriz los aspectos señalados. En este sentido, en relación con las ideas, se deben colocar todo lo que se le venga a la mente sobre el tema y que sea una acción. Sobre las acciones que se pueden emprender, se debe escribir lo que hay que hacer para dar solución al tema. En el cajón de “compromisos que debo asumir”, se deben colocar las cosas que la persona está dispuesta a hacer para lograr las acciones que postuló en el cajón anterior.

Como ejemplo tenemos la matriz en la problemática de *tirar basura en la calle*.

Se sugiere que el facilitador o facilitadora muestre el siguiente ejemplo al grupo:

<i>Situación que hay que resolver: “En mi colonia hay mucha basura porque los vecinos la apilan en la calle y a veces no pasa el camión”</i>			
<i>Nivel</i>	<i>Ideas</i>	<i>Acciones que se pueden emprender</i>	<i>Compromisos que debo asumir</i>
Personal	Es algo que me disgusta.	Limpiar la calle.	Dejar de pensar que no es mi problema.
Profesional Soy socióloga	Pienso que las personas no se organizan.	Sugerir una reunión para analizar la situación.	Poner un contenedor en conjunto con los vecinos. Impulsar que exista un centro de reciclaje cerca.
Ciudadano (a)	El gobierno debe proveer el servicio de limpieza.	Levantar una queja en la oficina correspondiente sobre la ausencia de camiones de basura.	Llamar por teléfono para informarme porque no pasa regularmente el camión.

Unidad 3. Haciendo caminos para la noviolencia

• Presentación

La cultura de la violencia es impuesta de manera sutil y justificada por las relaciones de poder y determinantes sociales, las cuales son condiciones estructurales. Sus manifestaciones pueden pasar desapercibidas y comprometen el bienestar social. Para establecer una ideología (Martín-Baró, 1997) se requieren procesos de habituación, naturalización y familiarización (Montero, 2004), los cuales explican la conformación del pensamiento en torno al género. Es esencial realizar una mirada crítica cuando las transformaciones de los roles de género conducen a situaciones de difícil interpretación en cuanto a lo que esos cambios suponen, no sólo para las personas sino también para las instituciones, las estructuras sociales y los principios de organización en que se sostiene la jerarquía de género.

Ante la cultura de violencia imperante resulta necesario promover la noviolencia como una dimensión teórico-práctica del saber y como un estilo de vida que fomenta acciones constructivas y creativas. La noviolencia es “la acción, el deber y el convencimiento por la justicia dentro del respeto total de las personas y la vida de lo que se asocia como contrario, renunciando al uso de todo tipo de violencia para conseguir esos objetivos” (Pincheira, 2010:195). Una de las ideas principales de la noviolencia es la de devolver al ser humano la capacidad de sentir que la violencia le ha quitado; significa proveer a las personas y a los grupos las habilidades necesarias para la gestión, resolución y transformación de los conflictos. Es diferente a la prevención, ya que su propósito no es evitar el conflicto sino aprender formas de afrontarlo. La prevención de los conflictos es ilógica ya que implica evitarlo o no analizarlo: es negar sus efectos constructivos por medio del diálogo y la socialización (Cascón, 2014).

• Objetivo de la sesión

Analizar los caminos que nos llevan a la violencia de género para comenzar a recorrer juntos los caminos que dirigen a la noviolencia.

PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD 3

<i>Fase</i>	<i>Contenido</i>	<i>Tiempo (minutos)</i>
Decodificación y codificación	Actividad de arranque 3.1. Consenso social.	10
	Actividad 3.1. Los medios de comunicación y la violencia de género.	40
	Actividad 3.2. Decodificando la violencia de género.	30
	Actividad 3.3. Determinantes sociales de la violencia y de la violencia de género.	30
Receso de 10 minutos		
Potenciación	Diálogo 3.1. Los determinantes de la violencia de género desde el ámbito social, religioso, político y económico.	40
	Actividad 3.4. Reconstruyendo el mundo con la noviolencia.	30
	Diálogo 3.2. Noviolencia.	40
	Sensibilización 3.1. Estatuas representativas.	10

Actividad de arranque 3.1. Consenso social

Objetivo: comprender el funcionamiento de los sistemas de participación jerárquicos y horizontales a través de los ojos de las naciones, los grupos y el género.

Materiales: periódicos y un bote

Desarrollo: se le dirá a los participantes que se coloquen con sus sillas en una línea y se sienten. Al inicio de la fila se pondrá un cesto. A cada participante se le pide que haga tres bolas de papel periódico y se le dará una tarjeta con el nombre de un país, de un grupo poblacional y, finalmente, con un sexo determinado. Se elaborarán tantas tarjetas con combinaciones diferentes como número de participantes haya. Cada tarjeta debe lucir de la siguiente manera:

1. Estados Unidos
2. Tarahumaras
3. Mujer

Los participantes reciben su tarjeta y la ven pero no pueden comentar con nadie su rol asignado. En un primer momento, se les dirá a los participantes una afirmación y tendrán que responder si están de acuerdo o no, pensando en el país al que representan (señalado en la primera línea). Las afirmaciones pueden tratar sobre medio ambiente, economía, política u otro tema. Un ejemplo puede ser: “avienten su bola todos los que están a favor del Tratado de Libre Comercio”. Los participantes que estén de acuerdo (representando al país que les tocó), sin pararse de su lugar en la fila, arrojarán su bola al cesto. Se observará quién pudo colocar su bola en el cesto. En esta ocasión pocos pudieron alcanzar el cesto, lo hicieron los que estaban al inicio de la fila; ellos son los que serán escuchados y formarán parte del acuerdo mundial ficticio.

Posteriormente, se les pedirá a los participantes que realicen un círculo con sus sillas y se colocará el cesto en el centro. Se les dirá otra afirmación para la segunda tarjeta, correspondiente a situaciones de los grupos, que pueden ser grupos étnicos, religiosos, tribus urbanas, entre otros. Esta vez pueden encestar la mayoría, porque todos tienen la misma cercanía con la cesta, a diferencia de la formación en línea.

Finalmente, se repite el ejercicio con la tercera línea, pero esta vez se coloca a los participantes en dos filas; en la de enfrente estarán los hombres y en la de atrás están las mujeres, el cesto estará frente a los hombres. Se dirá una frase y si están de acuerdo arrojarán su bola al cesto, sin moverse de su lugar. Si encestan serán tomados en cuenta.

Después de esto se analizará la situación sobre el sistema impuesto en la línea, en el círculo y con las dos líneas paralelas de hombres y mujeres. En la línea se tenía un esquema jerárquico donde algunos tienen más posibilidades y probabilidades que otros; en la formación en círculo todos tienen las mismas posibilidades de encestar y, finalmente, en la formación de líneas paralelas de hombres y mujeres se ejemplifica la situación de género. Se discutirá cómo se integran los sistemas sociales, la violencia estructural y si pudieron observar cómo funciona la situación de género en el sistema patriarcal.

- Actividades participativas

Actividad 3.1. Los medios de comunicación y la violencia de género

Objetivo: identificar y analizar en los medios de comunicación los valores y antivalores que hacen referencia a la violencia de género.

Material: tres publicaciones de un puesto de revistas.

Duración: 40 minutos.

Desarrollo: se comprarán tres documentos (revistas, periódicos o publicaciones) en un puesto de periódicos; es importante que se analicen el mismo día para que sean documentos vigentes y actuales. Se debe pedir en el puesto de periódicos la publicación más leída por los hombres, la más leída por las mujeres y la que se lee por igual.

Ya con los documentos, se procede a informar al grupo: “en el puesto de periódico me han proporcionado tres documentos, entre los cuales se identifica: el documento más leído por los hombres, el más leído por las mujeres y el que se lee por igual”. A continuación se conformarán tres equipos y a cada uno se le proporcionará un documento.

Cada grupo deberá identificar en su material de trabajo lo siguiente:

1. ¿Cómo representan al hombre?
2. ¿Cómo representan a la mujer?
3. ¿Cómo presentan a la familia?
4. ¿Qué visión del mundo muestra?
5. ¿Qué valores identifican?
6. ¿Qué antivalores identifican?
7. ¿Quién tiene acceso a esta información?
8. ¿Promueven algún tipo de violencia de género?

De acuerdo con las respuestas, se hará un análisis crítico y se definirán distintas posturas ante los medios de comunicación, respecto a la violencia de género que promueven (véase la Técnica 1. Mejorando las ideas de los medios de comunicación).

Actividad 3.2. Decodificando la violencia de género

Objetivo: desarrollar una definición sobre violencia de género y analizar sus causas.

Material: computadora portátil, videoprojector o algún dispositivo para reproducir.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: se pedirá a los participantes que analicen cortometrajes. Se les proporcionará una hoja donde escribirán las siguientes tres preguntas:

- ¿Qué sentí?
- ¿Qué pienso de la situación?
- ¿Cuál es mi definición de violencia de género?

Las preguntas serán respondidas a partir de los cortometrajes, cuya temática estará referida a la violencia de género (véase la Técnica 2. Cortometrajes).

Actividad 3.3. Determinantes sociales de la violencia de género

Objetivo: analizar los determinantes sociales de la violencia de género.

Material: rotafolio y marcadores.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: se explicará al grupo que existen dimensiones o determinantes sociales de la realidad que se hacen presentes en diferentes instituciones. A continuación se decodificará cómo es que la violencia de género se produce en estos espacios. Se dividirá al grupo en cuatro equipos y a cada equipo se le asignará uno de los siguientes temas:

- Economía-Social
- Religión-Política

Cada equipo analizará uno de éstos aspectos de forma detalla en relación con el género (véase la Técnica 3. Lluvia de ideas).

Actividad 3.4. Reconstruyendo el mundo con la noviolencia⁸

Objetivo: analizar la transformación social que se puede lograr a través de la noviolencia.

⁸ Adaptado de Dinámicas grupales (2008a).

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: el o la facilitadora ante el grupo: “en este ejercicio tendremos oportunidad de repensar nuestro mundo y de idearlo a nuestro antojo”.

Se puede partir de muchos *slogans* que frecuentemente dicen: “debemos reconstruir el mundo desde las bases, con la participación de todos”; “debemos asumir la historia”, “otro mundo es posible”, etcétera.

Se le dice al grupo: “hemos analizado todas las situaciones que provocan la violencia de género, si pudiéramos comenzar aquí una nueva organización social basada en la noviolencia, ¿cómo sería esta sociedad?”.

- ¿Qué principios o normas fundamentales deben orientarlos?
- ¿Qué actitudes deben adoptar?
- ¿Con qué acción concreta puede comenzar?
- Nuestros proyectos concretos, ¿se conectan íntimamente con el mundo conceptual de valores que teóricamente estamos construyendo?

Se trabaja en grupo durante 30 minutos. Cada una de las propuestas presentadas por el grupo como solución deberá ser justificada. La solución final será el fruto del consenso del grupo.

- Diálogos reflexivos

Diálogo 3.1. Los determinantes de la violencia de género desde el ámbito social, religioso, político y económico

Objetivo: discutir y problematizar los determinantes sociales de la violencia de género desde diferentes ámbitos.

Duración: 30 minutos.

Contenido temático:

1. Ideología
2. Economía
3. Sociedad
4. Política
5. Religión

Desarrollo: se explicará al grupo qué es la ideología y la forma en la que los determinantes sociales influyen en la situación de género.

Recomendaciones: es importante que se genere un ambiente de diálogo; se debe hacer énfasis en que los participantes expresen qué les parecen los conceptos o qué opinan del planteamiento teórico y cómo lo relacionan con sus experiencias. No debe realizarse una exposición unidireccional, por lo tanto, se sugiere que el o la facilitadora no se ubique frente al grupo sino en círculo, creando un espacio horizontal. De esta forma se cuestionará la teoría expuesta, realizando una deconstrucción si es necesario.

Diálogo 3.2. Noviolencia

Objetivo: reflexionar en torno al concepto de noviolencia, conocer sus orígenes y su postura frente al mundo.

Duración: 40 minutos.

Contenido temático:

1. Noviolencia
2. Provencción
3. Ideas principales

Desarrollo: se definirá el concepto de noviolencia. Se explicará que no es posible prevenir la violencia, que más bien es necesario dotar a las personas de habilidades tanto para responder de forma noviolenta como para afrontar la violencia. A esto se le llama “provencción”. Se pueden compartir algunas ideas importantes sobre la noviolencia.

Recomendaciones: es importante que se genere un ambiente de diálogo; se debe hacer énfasis en que los participantes expresen qué les parecen los conceptos o qué opinan del planteamiento teórico y cómo lo relacionan con sus experiencias. No debe realizarse una exposición unidireccional, por lo tanto, se sugiere que el o la facilitadora no se ubique frente al grupo sino en círculo, creando un espacio horizontal. De esta forma se cuestionará la teoría expuesta, realizando una deconstrucción si es necesario.

- Sensibilización artística

Sensibilización 3.1. Estatuas representativas

Objetivo: reflexionar y reafirmar el tema de la sesión a través del cuerpo.

Duración: 10 minutos.

Desarrollo: se pedirá a los participantes que piensen en un momento importante de la sesión y que lo representen usando su cuerpo, en forma de estatua, sin moverse. Cuando se indique, todos los miembros del grupo representarán su estatua. Posteriormente el facilitador o facilitadora pedirá que cada quien represente nuevamente su estatua y la explique.

- Técnicas

T1. Mejorando las ideas de los medios de comunicación⁹

Objetivo: compartir y discutir nuevos mensajes para los medios de comunicación.

Desarrollo: a partir del análisis de los medios de comunicación, se somete a discusión, por equipos, los siguientes aspectos:

- 1) Ejemplificar las necesidades reales de las personas y de las familias en América Latina.
- 2) Juzgar si los medios de comunicación están ayudando a las familias a liberarse o a volverse todavía más dependientes.
- 3) Indicar las cualidades que no son consideradas por la propaganda y que son importantes para los valores sociales.
- 4) ¿A quién beneficia la publicidad?
- 5) ¿Cuáles son los principales males de esta publicidad con respecto al género?
- 6) ¿Cómo hacer que las personas tengan actitudes críticas ante los medios de comunicación?

Al final, es conveniente concretar algunas conclusiones relacionadas con las acciones que se pueden llevar a cabo.

⁹ Adaptado de Dinámicas grupales (2008b).

T2. Cortometrajes

Objetivo: analizar cortometrajes que postulan campañas sobre género o ideas entorno a la violencia de género

Desarrollo: se proyectarán los siguientes cortometrajes para que los participantes los analicen:

Cortometraje 1. Violencia de género/Amnistía Internacional

Este video ilustra una campaña sobre violencia de género en México realizada por Grey México para Violencia de Género de Amnistía Internacional México. El corto fue ganador del oro en el XV Festival Internacional “El ojo de Iberoamérica” 2012, en la categoría “El ojo sustentable”, disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=81iQubDaWzg>>.

Cortometraje 2. Spots españoles

Campaña española contra la violencia hacia la mujer. Son *spots* de un minuto, disponibles en: <<https://www.youtube.com/watch?v=SndmKXvB4lk>>. <<https://www.youtube.com/watch?v=MeQ60UeLu5g>>. <https://www.youtube.com/watch?v=c_4WNLAd88>.

Cortometraje 3. Alerta de género en México

Se propone pasar un *spot* sobre la violencia de género en México. En este caso se mostrará un corto sobre la alerta de género en Morelos, disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=YYYY1Sgynj4>>.

Cortometraje 4. Palabras de Galeano

Se mostrarán las palabras del poeta Galeano sobre la violencia de género, disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=I8bxtNBJNQ>>.

Cortometraje 5. Experimento social

Este video ilustra un ejemplo de violencia hacia los hombres y hacia las mujeres. Cuando la violencia es infringida hacia los hombres, la sociedad suele ser omisa, al contrario de cuando el objeto de la violencia es una mujer, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ODxiFu7_s9c>.

T3. Lluvia de ideas

Objetivo: definir la problemática que se postula, a través de la participación de todos.

Desarrollo: a cada equipo se le dará un rotafolio y se les pedirá que elijan a una persona del equipo para escribir. El resto del equipo indicará a la persona que escribe lo que creen que se relaciona con el determinante social que se les asignó. En caso de que dos personas den una misma idea, ésta se debe marcar con un (*) para indicar que fue referida por más de una persona. Esta técnica permite recopilar la información de todos los miembros del equipo.

Unidad 4. Cambiando el conflicto para la noviolencia de género en la universidad

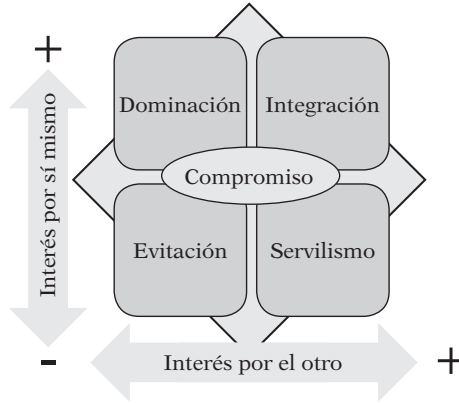
• Presentación

En cierta forma la noviolencia es desconocida porque no coadyuva a los intereses de un pensamiento lineal que se apoya en la violencia como forma de coerción. Además, la violencia “es un negocio” y la noviolencia no tiene ningún costo. En América Latina la violencia ha crecido de sobremanera; ante esto, la noviolencia es un recurso social de pensamiento y de acción, sin embargo muchos la confunden con pasividad. Al contrario, la noviolencia implica acción: es acción ciudadana, de los grupos excluidos o de aquellos que viven la injusticia. Este posicionamiento surge desde la religión, la literatura y la filosofía; sus precursores son varios y destacados como Gandhi, Huxley, Lanza de Vasto y Martín Luther King, quienes impulsaron movilizaciones sociales en favor de la justicia utilizando la noviolencia como su principal recurso (Flores y Parent, 2008).

Existen varios modelos para afrontar los conflictos, uno de los principales es el Dual Concern Model (Rahim y Bonoma, 1979), que señala las diferentes formas de responder a un conflicto a partir de lo que se prioriza: el interés propio o el interés por los demás. Estas dos opciones varían de una menor a una mayor prioridad, creando una categorización de las diferentes formas de resolver un conflicto: dominación, evitación, servilismo e integración. Esta última es la que se busca desde un posicionamiento noviolento y de equidad.

Los conflictos están presentes constantemente en la vida humana, tanto en el ámbito individual como en el colectivo. El manejo del conflicto y la noviolencia buscan trasladar la atención de los síntomas de la violencia a las posibles acciones para darle solución. En efecto, sin atender las causas, muchos conflictos permanecen durante años, décadas y generaciones (Vinyamata, 2015).

GRÁFICA 2
 MODELO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DE RAHIM



FUENTE: basado en el planteamiento de Rahim (1983).

GRÁFICA 3
 MODELO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DE LEWICKI Y HIAM



FUENTE: basado en el planteamiento de Lewicki y Hiam (1998).

Lewicki y Hiam (1998) postularon los escenarios en la resolución de conflictos identificando también cuatro formas de responder a un conflicto, de acuerdo con la importancia de la relación y a la importancia del resultado, éstas son: acomodativo, donde uno pierde y otro gana; el estilo evitativo, donde ambos pierden; el competitivo,

donde uno gana y el otro pierde, y finalmente el colaborativo, donde ambos ganan. Este último sería el estilo asertivo que busca la noviolencia (López, 2004). La noviolencia promueve la asertividad al afrontar los conflictos y propone deslegitimar la violencia como motor de cualquier práctica política, así como el rechazo del uso de la violencia para lograr cambios políticos, sociales y culturales.

OBJETIVO DE LA SESIÓN

Analizar el conflicto como detonante del cambio y promover su resolución noviolenta, vinculándolo con las formas en las que se puede abordar la noviolencia en los espacios de la universidad.

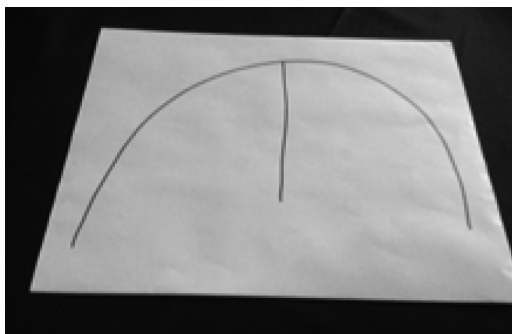
PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD 4

<i>Fase</i>	<i>Contenido</i>	<i>Tiempo (minutos)</i>
Decodificación y codificación	Actividad de arranque 4.1. Perspectivas y mensajes confusos.	10
	Actividad 4.1. La universidad y sus conflictos de género.	40
	Actividad 4.2. Opressor y oprimido en la universidad.	30
	Diálogo 4.1. Conflicto positivo y negativo.	40
Receso de 10 minutos		
Potenciación	Actividad 4.3. Preguntas sobre noviolencia.	30
	Actividad 4.4. Lecturas para la reflexión a una voz.	30
	Actividad 4.5. Redefiniendo los conflictos en mi universidad.	30
	Sensibilización 4.1. Frases de la noviolencia.	20

Actividad de arranque 4.1. Perspectivas y mensajes confusos

Objetivo: reconocer los diferentes puntos de vista y las posturas de acuerdo con la visión del mundo y el lugar en el que se encuentra.

Material: rotafolio con el siguiente símbolo:



Desarrollo: se pide al grupo que se sienten en círculo; en el centro se pondrá el rotafolio con el símbolo. Se pide a los participantes que no hablen y que escriban en una hoja lo que piensan que representa ese símbolo. Luego, el facilitador o facilitadora se acercará a un participante y le dirá al oído el siguiente mensaje, de forma rápida y contundente: “Mañana voy a ir a comprar con mi primo al mercado unas sandías y guayabas, luego vamos a ir a comer mangos y al final iremos a buscar unas manzanas para llevar a mi casa que está en el edificio E, recuerda esta letra para que llegues”. Posteriormente, se pide que compartan el mensaje al oído de un participante a otro; el último participante dirá en voz alta lo que le dijeron al oído. Seguramente por el teléfono descompuesto la historia se ha alterado, así que se le pedirá al primer participante que comparta su versión de la historia.

Luego de unos minutos, se pide al grupo que comenten lo que vieron en el símbolo y lo que escucharon del relato, y se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Qué vi en el dibujo primero?
- ¿Qué entendí de la historia?
- ¿Cambió lo que pensaba del símbolo luego de escuchar la historia?
- ¿Por qué vimos cosas diferentes y escuchamos cosas diferentes?
- ¿Qué factores influyen para que percibamos las cosas de distintas maneras?
- ¿Esto pasa en otras situaciones?

- Actividades participativas

Actividad 4.1. La universidad y sus conflictos de género

Objetivo: identificar los tipos de violencia de género que existen en el contexto de la universidad.

Material: rotafolio, plumones, revistas y periódicos.

Duración: 40 minutos.

Desarrollo: en este ejercicio se trabajará en dos grupos; esto permitirá estructurar el pensamiento sobre los conflictos en general, y de género en particular. El objetivo es situar los conflictos dentro del espacio de la universidad e identificar cuáles son los más relevantes. Posteriormente se analizarán los postulados de cada equipo (véase la Técnica 1. Mapa de mi universidad).

Actividad 4.2. Opressor y oprimido en la universidad

Objetivo: conocer y comprender las situaciones en la vida de los participantes en las que se han sentido oprimidos y, también, han oprimido a otros.

Material: rotafolio, plumones de colores, cinta adhesiva.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: el facilitador o la facilitadora, preguntan a los participantes: “¿Quién es un opresor y quién es un oprimido?”. Este ejercicio tiene por objetivo ir develando los diferentes escenarios y los roles en la dinámica del poder. Los participantes se sientan en círculo, el o la facilitadora plantean las siguientes situaciones:

- a) Un momento de mi vida en que me sentí libre en la universidad.
- b) Un momento en mi vida en que me sentí oprimido en la universidad.
- c) Un momento en que fui yo el que oprimió a otros en la universidad.

Se comparten las experiencias en parejas y posteriormente se les pide que las analicen (véase la Técnica 2. Filas de diálogo).

Actividad 4.3. Preguntas sobre noviolencia

Objetivo: clarificar todos los principios de la noviolencia así como sus aplicaciones.

Material: hojas blancas y plumones de colores.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: a cada participante se le dará una hoja blanca donde escribirá una pregunta sobre la noviolencia. Se les pide a los participantes que sean sinceros y postulen sus dudas e inquietudes frente al tema. En este ejercicio compartido se espera disipar las dudas individuales y colectivas, además se compartirán los principales referentes entorno a la noviolencia que servirán para fortalecer el planteamiento (véase la Técnica 3. La telaraña de preguntas y respuestas).

Actividad 4.4. Lecturas para la reflexión a una voz

Objetivo: reflexionar, a través de la lectura de cuentos, sobre los cambios de actitud y de pensamiento esenciales para la noviolencia de género.

Material: hojas con las lecturas impresas.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: se pedirá que cuatro voluntarios o voluntarias lean cuatro cuentos sobre las temáticas de reflexión (véase la Técnica 4. Lecturas de noviolencia). Luego, se preguntará lo siguiente en plenaria:

1. ¿Qué nos quiere transmitir esta historia?
2. ¿Cómo lo aplico a mi vida?
3. Estas ideas, ¿cómo las podemos aplicar a la violencia de género?

Este ejercicio permitirá analizar a los participantes, con la ayuda de metáforas y analogías, cómo responder ante la violencia de género.

Actividad 4.5. Redefiniendo los conflictos en mi universidad

Objetivo: comprender los conflictos que se generan en la universidad e identificar las principales alternativas de solución.

Material: rotafolios y plumones.

Duración: 30 minutos.

Desarrollo: se pedirá a los participantes que se dividan en dos equipos, dependiendo del grupo se pedirá que discutan en una mesa de trabajo los siguientes temas:

- ¿Cómo se puede mejorar la situación de la universidad?
- ¿Cómo se puede promover la noviolencia de género?
- ¿Cómo pueden vivir la noviolencia los estudiantes, los docentes y los administrativos?

Posteriormente se pedirá que cada equipo trabaje en un rotafolio para plasmar sus ideas sobre cómo se puede modificar la situación.

- Diálogo reflexivo

Diálogo 4.1. Conflicto positivo y negativo

Objetivo: analizar cómo cambian las formas de responder a los conflictos al considerarlos de forma negativa o de forma positiva.

Duración: 40 minutos.

Contenido temático:

1. Conflicto.
2. Asumir el conflicto de forma negativa.
3. Asumir el conflicto de forma positiva.
4. Modelos para abordar los conflictos.

Desarrollo: se explicará al grupo qué es un conflicto en términos de dos o más lados que divergen respecto de un posicionamiento. Cuando el conflicto se asume de forma negativa, entonces se quita la posibilidad de discusión; si se afronta de forma positiva permite que todos se expresen y representa una posibilidad para crecer. Además se explicarán los modelos de resolución de conflictos y se analizarán juntos.

Recomendaciones: es importante que se genere un ambiente de diálogo; se debe hacer énfasis en que los participantes expresen qué les parecen los conceptos o qué opinan del planteamiento teórico y cómo lo relacionan con sus experiencias. No debe realizarse una exposición unidireccional, por lo tanto, se sugiere que el o la facilitadora no se ubique frente al grupo sino en círculo, creando un espacio horizontal. De esta forma se puede cuestionar la teoría expuesta y realizar una deconstrucción si es necesario.

- Sensibilización

Sensibilización 4.1. Frases de la noviolencia

Objetivo: analizar los planteamientos de la noviolencia a partir de ideas y escritos en la literatura.

Duración: 20 minutos.

Materiales: hojas blancas con frases.

Desarrollo: el o la facilitadora tendrán una serie de frases sobre noviolencia en una “cebolla de papel”, las cuales serán analizadas (véase la Técnica 5. El análisis de la cebolla). Así, cada participante tendrá una frase con la que se irá construyendo una pelota, misma que luego servirá para analizar los postulados de la noviolencia.

- Técnicas

T1. Mapa de mi universidad

Objetivo: conocer espacialmente las áreas en donde se ubica la violencia en la universidad y la forma en la que éstas se manifiestan.

Desarrollo: se les pedirá a los participantes que dibujen en la mitad del rotafolio un mapa de la universidad, posteriormente se les pedirá que en la otra mitad del papel escriban cuáles son las violencias de género que se producen en la universidad. Al final se les pedirá que se reúnan en círculo y contesten en grupo, a partir de sus reflexiones, las siguientes preguntas:

- ¿Qué violencias se generan?
- ¿Qué tipos de violencia son?
- ¿Quiénes participan?

Además se utilizará el *collage*, que es un trabajo artístico compuesto de muchos materiales como papel, periódicos, fotografías, cintas y otros objetos colocados en un fondo sobre un soporte, por ejemplo un papel en blanco. Un *collage* se puede hacer con materiales físicos o con imágenes electrónicas, colocándolas sobre un fondo digital.

T2. Filas de diálogo

Objetivo: promover el diálogo entre los participantes y compartir con otros las ideas y creencias.

Desarrollo: se pedirá a los participantes que se coloquen en parejas de frente y en una fila, es decir, habrá participantes a la izquierda y a la derecha. Posteriormente se hará una serie de preguntas; primero responderán los de la fila de la derecha y los de la izquierda escucharán la respuesta. Luego contestarán los de la izquierda. La primera pregunta es: ¿por qué oprimimos a otros? Enseguida cambiarán de pareja y contestarán lo siguiente: ¿qué aspectos del carácter nos hacen ser opresores? Finalmente, se volverán a cambiar de pareja y contestarán a: ¿cómo se pueden cambiar estas actitudes? Al final se compartirán en plenaria las distintas reflexiones.

T3. La telaraña de preguntas y respuestas¹⁰

Objetivo: permitir que los propios miembros del grupo respondan sus dudas entre sí.

Material: una madeja de estambre.

Desarrollo: una vez que cada participante tiene claras sus dudas, se debe facilitar al grupo una bola de estambre. Un participante debe agarrar la madeja y lanzar su pregunta mientras avienta la madeja a otro participante. Posteriormente, el que recibió el estambre dice en voz alta su pregunta y la lanza a otra persona. Es importante que en un primer momento sólo se hagan preguntas, para activar la atención y para que los participantes tengan tiempo para pensar su respuesta.

Cuando se haya formado un telaraña se debe empezar a desenredar: cada participante repite la pregunta que recibió y dice en voz alta la respuesta que considera es la más adecuada, si el participante no tiene una respuesta otra persona del grupo puede contribuir.

T4. Lecturas de noviolencia

Objetivo: analizar los planteamientos literarios sobre la noviolencia.

Desarrollo: se leerá al grupo las siguientes lecturas; las primeras postulan una actitud negativa ante el mundo y las que siguen empiezan a mostrar esperanzas de cambio en las actitudes.

¹⁰ Adaptado de Gómez (2008).

LECTURA 1

BRODEK, EL DRAGÓN DEL DÍA Y LA NOCHE

Llegó el día. El joven dragón Brodek tendría que elegir su bando, y convertirse en un dragón de la noche o en un dragón de la luz. Ambos grupos, enemigos naturales, se odiaban a muerte, y cada dragón, al llegar su tiempo, tenía que escoger uno de los bandos y formar parte de su ejército.

Casi todos se decidían siendo aún pequeños, y se entrenaban durante años, antes del cambio definitivo. Pero Brodek no lo tenía claro. Y ya no le quedaba tiempo. Al amanecer, sus alas se cubrirían con el azul de la noche o el dorado del sol, y permanecerían así para siempre, y todo su ser odiaría al sol o a la luna sin poderlo remediar. Era el precio del mágico y funesto don de escupir fuego.

Por eso Brodek había ido a pensar al bosque, donde esperaba encontrar una respuesta. Pero allí, sentado, en el silencio de la noche, no había respuestas. Sólo una luna llena blanca y preciosa, con pálidos brillos de plata. Y el viento en las hojas de los árboles, más suave y frío que de costumbre, como despidiéndose del joven dragón. Y la noche, una noche profunda llena de estrellas lejanas... Por nada del mundo quería Brodek convertirse en un dragón de la luz para odiar toda esa maravilla, y sintió cómo sus alas comenzaban a teñirse lentamente con el color de la noche.

Pero la noche fue perdiendo fuerza para dar paso a las primeras luces del alba. Era ése uno de los momentos favoritos del dragón, y disfrutó de los tonos rosados del cielo, del suave calor del primer rayo de sol en la cara, de los brillos de cristal y fuego en las aguas y de la alegría que despertaban en el bosque los primeros cantos de los pajarillos... No, tampoco quería ser un dragón de la noche para odiar tantísima belleza.

Y antes de que las lágrimas inundaran sus ojos, antes incluso de saber cuál era el color definitivo de sus alas, Brodek voló hasta la laguna, se sumergió cuanto pudo en ella para calmar su sed de paz, y voló hacia el cielo, tan alto como pudo, como tratando de escapar de la injusta tierra y de su cruel destino. Y cuando estuvo tan lejos que el frío le impedía mover las alas, abrió la boca para soltar su gran llamarada, como queriendo gastarla completamente, o no haberla tenido nunca.

Pero en lugar de fuego, de su boca surgió una finísima capa de escarcha que cubrió los campos, como si su deseo de paz y el agua de la laguna hubieran obrado un milagro. Y sólo entonces descubrió que no sería un dragón de la noche, ni un dragón de la luz, pues una de sus alas pertenecía a la luna, y la otra al sol.

Y cada cierto tiempo, Brodek vuelve a decorar los campos con su mágico aliento escarchado, como queriendo recordar al mundo que no es necesario elegir entre el día y la noche cuando no se sabe odiar.

Sacristán (2011).

LECTURA 2

LA CAJA DE GALLETAS

Había una vez una señora que debía viajar en tren.

Cuando la señora llegó a la estación, le informaron que su tren se retrasaría aproximadamente una hora. Un poco fastidiada, se compró una revista, un paquete de galletas y una botella de agua. Buscó un banco en el andén central y se sentó, preparada para la espera.

Mientras ojeaba la revista, una joven se sentó a su lado y comenzó a leer un diario. De pronto, sin decir una sola palabra, estiró la mano, tomó el paquete de galletas, lo abrió y comenzó a comer. La señora se molestó un poco; no quería ser grosera pero tampoco hacer de cuenta que nada había pasado. Así que, con un gesto exagerado, tomó el paquete, sacó una galleta y se la comió mirando fijamente a la joven.

Como respuesta, la joven tomó otra galleta y, mirando a la señora a los ojos y sonriendo, se la llevó a la boca. Ya enojada, ella cogió otra galleta y, con ostensibles señales de fastidio, se la comió mirándola fijamente.

El diálogo de miradas y sonrisas continuó entre galleta y galleta. La señora estaba cada vez más irritada, y la muchacha cada vez más sonriente. Finalmente, ella se dio cuenta de que sólo quedaba una galleta, y pensó: “No podrá ser tan caradura” mientras

miraba alternativamente a la joven y al paquete. Con mucha calma la joven alargó la mano, tomó la galleta y la partió en dos. Con un gesto amable, le ofreció la mitad a su compañera de banco.

—¡Gracias! —dijo ella tomando con rudeza el trozo de galleta.

—De nada —contestó la joven sonriendo, mientras comía su mitad.

Entonces el tren anunció su partida. La señora se levantó furiosa del banco y subió a su vagón. Desde la ventanilla, vio la muchacha todavía sentada en el andén y pensó: “¡Qué insolente y mal educada! ¡Qué será de nuestro mundo!” De pronto sintió la boca reseca por el disgusto. Abrió su bolso para sacar la botella de agua y se quedó estupefacta cuando encontró allí su paquete de galletas intacto.

Jordá (2015).

LECTURA 3

HACER CAFÉ

Una hija se quejaba con su padre acerca de su vida y de cómo las cosas le resultaban tan difíciles. No sabía cómo hacer para seguir adelante y creía que se daría por vencida. Estaba cansada de luchar. Parecía que cuando solucionaba un problema, aparecía otro.

Su padre, un chef de cocina, la llevó a su lugar de trabajo. Allí llenó tres ollas con agua y las colocó sobre el fuego. En una colocó zanahorias, en otra colocó huevos y en la última colocó granos de café. Las dejó hervir. Sin decir palabra.

La hija esperó impacientemente, preguntándose qué estaría haciendo su padre. A los veinte minutos el padre apagó el fuego. Sacó las zanahorias y las colocó en un tazón. Sacó los huevos y los colocó en otro plato. Finalmente, coló el café y lo puso en un tercer recipiente.

Mirando a su hija le dijo: “querida, ¿qué ves?”; “zanahorias, huevos y café” fue su respuesta. La hizo acercarse y le pidió que tocara las zanahorias, ella lo hizo y notó que estaban blandas. Luego le

pidió que tomara un huevo y lo rompiera. Luego de sacarle la cáscara, observó el huevo duro. Luego le pidió que probara el café. Ella sonrió mientras disfrutaba de su rico aroma.

Humildemente la hija preguntó: —“¿Qué significa esto, padre?”. Él le explicó que los tres elementos habían enfrentado la misma adversidad: agua hirviendo, pero habían reaccionado en forma diferente. La zanahoria llegó al agua fuerte, dura; pero después de pasar por el agua hirviendo se había puesto débil, fácil de deshacer. El huevo había llegado al agua frágil, su cáscara fina protegía su interior líquido; pero después de estar en agua hirviendo, su interior se había endurecido. Los granos de café, sin embargo eran únicos: después de estar en agua hirviendo, habían cambiado el agua. “¿Cuál eres tú, hija?, cuando la adversidad llama a tu puerta, ¿cómo respondes?”, le preguntó a su hija.

¿Eres una zanahoria que parece fuerte pero cuando la adversidad y el dolor te tocan, te vuelves débil y pierdes tu fortaleza? ¿Eres un huevo, que comienza con un corazón débil, pero después de una crisis, o un problema te has vuelto duro y rígido? Por fuera te ves igual, por fuera. ¿O eres como un grano de café? El café cambia al agua hirviendo, el elemento que le causa dolor. Cuando el agua llega al punto de ebullición el café alcanza su mejor sabor.

A.A. (2015).

LECTURA 4

SI EL RÍO CAMBIARA

Allá abajo, cerca del río, vi un viejo cuyo nombre no importa. Tendrá unos ochenta y pico de años, su paso es poco firme, tiemblan sus manos, sus ojos lloriquean y se ríe a solas como si supiera algo muy cómico acerca de la humanidad. En su época, el viejo era el mejor pescador de la comarca. “Yo los agarro hasta donde no existen”, solía decir. Sabía escoger las carnadas más convenientes para toda ocasión, la profundidad exacta donde nadaban las diferentes clases de peces y el tamaño preciso del anzuelo que se debía usar. A poca distancia de la choza donde habitaba el pesca-

dor, el río hacía una vuelta cerrada, y era allí en aguas profundas y tranquilas donde le encantaba sentarse sobre un tronco que estaba a la orilla y lanzar su cuerda al agua. Allí nada más, ningún otro sitio le gustaba.

Pero la naturaleza no respeta las costumbres del hombre, y sucedió que durante un invierno hubo una creciente espantosa. Cuando las aguas volvieron a bajar, el río había abandonado su viejo cauce y se había alejado unos cincuenta metros hacia el oeste, formando un canal completamente nuevo. En el recodo donde nuestro pescador solía coger su presa, ya no quedaba sino un banco de arena.

Un hombre cuerdo, en su caso, se habría adaptado a las nuevas condiciones y buscado otro lugar para pescar. No así nuestro pescador; más terco que una mula y resistente a los cambios inevitables que trae el transcurrir del tiempo. Todavía, si uno quiere tomarse el trabajo de visitar el lugar, puede ver al viejo sentado sobre el mismo tronco y pescando en el mismo banco de arena

Francia (2003).

Al finalizar cada historia se pide al grupo que discuta las siguientes preguntas:

- ¿Qué fue lo que más les llamó la atención de la historia?
- ¿Qué aprendizajes o ideas nos deja esta historia?
- ¿Cómo se relaciona con la violencia de género?
- ¿Tiene alguna relación esta historia con la anterior? (salvo la primera).

Al finalizar cada historia el facilitador o la facilitadora pueden sintetizar o resumir las ideas del grupo.

T5. El análisis de la cebolla

Objetivo: conocer y discutir las ideas y planteamientos de la noviolencia.

Desarrollo: a cada participante se le da una frase y una hoja donde apunta la frase. Una vez anotada la primera frase, se hace una

bola con el papel. Luego se escribe la segunda frase en otra hoja y se pone sobre la primera, envolviéndola, y así sucesivamente. La idea es hacer una pelota con las hojas que asemeje una cebolla. La cebolla se armará con las siguientes frases sobre no violencia:

- La violencia sexual, racial, de género y otras formas de discriminación en la cultura no pueden ser eliminadas sin cambiar la cultura (Charlotte Bunch).
- La violencia es miedo de las ideas de los demás y poca fe en las propias (Antonio Fraguas Forges).
- La educación es la vacuna contra la violencia (Edward James Olmos).
- El ser humano construye demasiados muros y no suficientes puentes (Isaac Newton).
- La violencia no es sólo matar a otro. Hay violencia cuando usamos una palabra denigrante, cuando hacemos gestos para despreciar a otra persona, cuando obedecemos porque hay miedo. La violencia es mucho más sutil, mucho más profunda (Jiddu Krishnamurti).
- No es sólo lo que puedes hacer por tu propio país, sino lo que puedes hacer por toda la humanidad (Mike Norton).
- No hay camino para la paz, la paz es el camino (Mahatma Gandhi).
- La paz exige cuatro condiciones esenciales: verdad, justicia, amor y libertad (Juan Pablo II).
- Ojo por ojo y todo el mundo acabará ciego (Mahatma Gandhi).
- Ustedes han oído que se dijo: “Ojo por ojo y diente por diente”. “Si alguien te obliga a llevar carga una milla, llévala dos”. También han oído que se dijo: “Ama a tu prójimo y odia a tu enemigo”. Pero yo les digo: “Amen a sus enemigos, y oren por quienes los persiguen. Porque si ustedes aman solamente a quienes los aman, ¿qué mérito tiene?” (Jesús).
- No me duelen los actos de la gente mala, me duele la indiferencia de la gente buena (Martin Luther King).
- Hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir juntos como hermanos (Martin Luther King).
- Si supiera que el mundo se acaba mañana, yo, hoy todavía, plantaría un árbol (Martin Luther King).

Ambas cebollas se pasarán entre los participantes; cuando se diga “alto”, el participante que la tenga analizará la frase o responderá la pregunta, los demás participantes también deben dar su punto de vista acerca del tema de discusión. Una vez que se cuenta con todas las frases en la cebolla, el facilitador canta una canción similar a la de “la papa caliente”, mientras la cebolla va de mano en mano hasta que se acaba la canción. Quien se quede con la pelota saca la primera hoja, lee la frase en voz alta y explica qué es lo que le llama la atención de la frase.

*Unidad 5. Viviendo desde mi profesión
la noviolencia de género*

• Presentación

El concepto de noviolencia y su relación con el género surge a partir de la revisión teórica y la investigación, y genera una postura social y personal (López, 2004), la cual se puede contextualizar en la situación de género de la siguiente forma:

- Rechazo y denuncia de la discriminación y violencia por causa de género.
- Postura de no colaboración ante las prácticas que promueven la exclusión o el manejo del poder en formas opresivas o de sumisión hacia la mujer o el hombre.
- Dejar la indiferencia o pasividad ante la violencia de género promoviendo esquemas de concientización.
- Recurrir a la desobediencia civil cuando exista una situación de violencia estructural en los espacios institucionalizados que se traduzca en violencia de género.
- Promover una organización social voluntaria que permita la movilización de la conciencia para la noviolencia.
- Adoptar nuevos esquemas de comunicación desde la noviolencia como forma de transformar los procesos dialógicos y de pensamiento complejo.
- Cuestionamiento de los roles y valores imperantes para superar las raíces de la violencia de género con un sentido de desarrollo humano.

El abordaje de la violencia debe desarrollarse, desde una postura activa como la noviolencia, a partir de estrategias de comunicación

no violenta —como la propuesta de Rosenberg (2006)— y desde un planteamiento dialógico, abriendo espacios para reestructurar nuestra forma de expresarnos y de escuchar a los demás. En otras palabras, consiste en aprender a comunicarnos dejando atrás los prejuicios, identificando los sentimientos y necesidades propias para traducirlas en peticiones y planteamientos directos; en este sentido, la violencia es la “no palabra”, es la negación del diálogo. El planteamiento inicial es que es posible aprender a responder al entorno de forma no violenta, en lugar de las reacciones automáticas aprendidas en la cultura de violencia (Galtung, 2003b). Por lo tanto, las respuestas que se brindan son palabras conscientes que además promueven la empatía, el buen trato y la justicia.

Cuando se asume la no violencia como un estilo de vida se pueden tener en cuenta las aspiraciones y necesidades humanas más profundas que las asimetrías de género desconocen. Entonces, un profesional egresado de la universidad pública y socialmente responsable deberá ser corresponsable con la educación recibida para ejercer su profesión desde una perspectiva de no violencia y de forma ética, la cual permita reconstruir, a través de su saber disciplinar, el tejido social que la violencia se ha llevado. Para Galtung (2006) la paz es la capacidad humana para manejar y resolver los conflictos con no violencia (para hacer frente a la violencia directa), e implica actitudes diferentes (para hacer frente a la violencia cultural) y creatividad (para hacer frente a la violencia estructural).

La no violencia de género permite impulsar la mayor participación de hombres y mujeres en la resignificación del género en los diferentes espacios de la sociedad. En este sentido, la educación superior tiene un lugar clave en el afrontamiento de la violencia de género, por ejemplo, desde la educación se han estimulado mayores oportunidades y acceso a posiciones laborales para las mujeres (UNESCO, 1995); sin embargo, todavía persisten barreras socio-culturales que las controlan y limitan en cuanto al acceso a cargos de importancia jerárquica y organizativa. Además, aún la mayor parte de las investigaciones apuntan hacia la preeminencia de estereotipos sexistas en la cultura profesional.

OBJETIVO DE LA SESIÓN

Desarrollar en los participantes habilidades para promover la no violencia de género desde la comunicación y desde el ejercicio de su profesión.

PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD 5

<i>Fase</i>	<i>Contenido</i>	<i>Tiempo (minutos)</i>
Decodificación y codificación	Actividad de arranque 5.1. Ayudándonos a caminar.	20
	Diálogo 5.1. El planteamiento humano y político de la no violencia relacionado con el género.	20
	Actividad 5.1. Reaprendiendo a escuchar y a hablar.	20
	Diálogo 5.2. Rebobinando.	40
Receso de 10 minutos		
Potenciación	Actividad 5.2. Pasos para cambiar el conflicto desde la comunicación no violenta.	20
	Actividad 5.3. Plan de trabajo relacional.	20
	Actividad 5.4. Inventario de la vida: la no violencia vista desde el nivel profesional.	20
	Actividad 5.5. Propuestas de no violencia en el nivel colectivo, en la universidad.	30
	Sensibilización 5.1. Expresión y no violencia: radio, video postales, pinturas.	40

Actividad de arranque 5.1. Ayudándonos a caminar¹¹

Objetivo: reconocer la forma en la que necesitamos unos de otros para cumplir con las metas y con el cambio social.

Material: cintas de tela o bufandas.

Duración: 20 minutos.

Desarrollo: se pide a los participantes que se sitúen por parejas. La mitad del grupo se reúne en el centro del aula y se le venda los ojos, mientras que el otro grupo se sitúa a un costado. El facilitador da las siguientes instrucciones: “las personas que tienen los ojos vendados tienen un problema: son ciegos y, por tanto, no pueden ver;

¹¹ Adaptado de Cascón y Beristain (2006).

en cambio, los que van sin vendar, tienen dos problemas: son sordos y mudos”. La actividad consiste en guiar durante unos minutos a los ciegos por el aula, intentando que no choquen contra nada ni entre ellos. Para facilitar su tarea, se les explica que las personas que pueden ver han logrado, con un gran esfuerzo, aprender a pronunciar una única palabra: el nombre de su compañero. Aquellos que sí pueden ver deben conducir a los que no pueden por el espacio del taller. Luego de algunos minutos se intercambian los papeles. Finalmente, se comparten los sentimientos experimentados por los participantes en cada uno de sus roles: ¿en cuál de ellos se han sentido mejor?, ¿por qué?, ¿qué elementos les ayudaban a confiar o a desconfiar? Este ejercicio puede extrapolarse a situaciones de confianza o desconfianza en su vida cotidiana. ¿Qué relación encuentran entre “confianza” y “responsabilidad”?, ¿puede darse una sin la otra?

- Actividades participativas

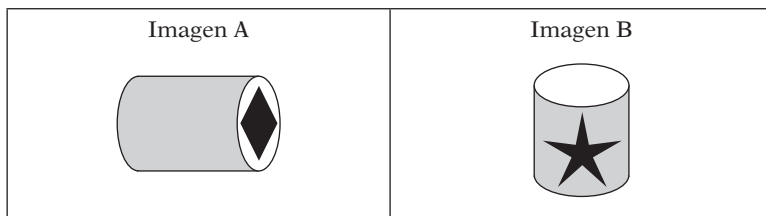
Actividad 5.1. Reaprendiendo a escuchar y a hablar¹²

Objetivo: identificar las cualidades que se requieren para escuchar, para expresarse de forma clara y para entender al otro.

Duración: 20 minutos.

Desarrollo: el grupo se divide en parejas, éstas se acomodan espalda contra espalda, sin tocarse, perpendiculares a la pizarra. El facilitador realiza un dibujo similar al que se puede observar en la imagen A. La persona que ve el dibujo intenta dictárselo a su pareja sin que aquella que no lo ve pueda hablar, emitir algún sonido o hacer preguntas. Cuando se considere que ha transcurrido un tiempo prudencial o deducimos que todas las parejas han finalizado su dibujo sin mirar el resultado, se repite el ejercicio cambiando las instrucciones. Esta vez quien dicta se levanta y se sitúa cara a cara con su compañero. El dibujo vuelve a dictarse, pero la pareja puede preguntar cualquier cosa y se pueden mirar a los ojos. Es importante que quien dicte no vea el dibujo del compañero. Al terminar, se pueden mirar los dos dibujos y contrastar los resultados. Después puede repetirse todo el ejercicio cambiando los roles y con un dibujo nuevo (por ejemplo, la imagen B).

¹² Adaptado de Seminario de Educación para la Paz (1990).



Después se realizará un análisis de la actividad (véase la Técnica 1. Evaluación del hablar y del escuchar).

Actividad 5.2. Pasos para cambiar el conflicto desde la comunicación noviolenta

Objetivo: analizar un conflicto y cambiarlo a través de etapas que permitan recordar al participante el modo de resolverlo de forma noviolenta.

Duración: 20 minutos.

Desarrollo: se pide al grupo que tome un dulce; de acuerdo con el color del dulce que tomaron se divide al grupo en dos equipos. A cada equipo se le pide que represente un conflicto en un primer momento. Se realiza la presentación de cada equipo y luego se analiza la situación:

- ¿Cómo están interactuando los personajes?
- ¿Cómo se comunicaron?

A continuación se mencionarán los pasos para una comunicación noviolenta; luego se pedirá que los personajes cambien la situación, aplicando las formas de noviolencia (véase la Técnica 2. La comunicación noviolenta).

Actividad 5.3. Plan de trabajo relacional

Objetivo: plantear posibilidades para la noviolencia en el ámbito relacional y personal.

Duración: 20 minutos.

Desarrollo: se pide a los participantes que dibujen un triángulo y que escriban, de acuerdo con el diagrama de Galtung (2006) que se presenta en la gráfica 4, las respuestas a las siguientes preguntas:

Cada uno presenta su lista, sin mostrar las siglas previamente asignadas. Ahora, el grupo determinará para cada cosa la sigla evaluadora que le parezca más adecuada.

Terminada la presentación, cada uno discute con el grupo los puntos de coincidencia y los puntos de divergencia. ¿De qué forma impacta a mis planes tener una perspectiva de género?, ¿por qué es importante vivir la noviolencia de género en el plano profesional?, ¿qué sentido tiene la noviolencia en el plano personal?

Actividad 5.5. Propuestas de noviolencia en el nivel colectivo, en la universidad

Objetivo: analizar propuestas para promover la noviolencia en la universidad y esquematizar un plan de trabajo.

Material: rotafolios con las propuestas de los participantes de la sesión 4, actividad 4.5.

Duración: 20 minutos.

Desarrollo: se colocan los rotafolios al centro del grupo, se analizan en grupo las propuestas y se organiza un plan de trabajo a corto, mediano y largo plazos. Cada uno de los procesos se clarifican en un nuevo rotafolio; el propósito es buscar que el grupo se sume a las iniciativas. Se debe verificar que las propuestas sean viables, proponer alternativas, respetar la opinión del grupo y trabajar en conjunto.

- Diálogo reflexivo

Diálogo 5.1. El planteamiento humano y político de la noviolencia, relacionado con el género

Objetivo: analizar la noviolencia relacionada con el género y la forma en la que se plantea un cambio político, dialógico y relacional.

Duración: 20 minutos.

Contenido temático:

1. Noviolencia en el mundo.
2. Noviolencia de género.
3. Postulados.

Desarrollo: La noviolencia es en sí un planteamiento de cambio, es decir, postula alternativas ante la violencia en el lenguaje, en las acciones, en todo lo que se puede normalizar pero que tiene un origen en la violencia. La violencia de género como una manifestación de la violencia directa, cultural y estructural debe ser afrontada también desde un posicionamiento activo, en esta sesión se explicará el planteamiento humano de la noviolencia, sus principales postulados y la importancia de promover y vivir también la noviolencia de género.

Recomendaciones: es importante que se genere un ambiente de diálogo; se debe hacer énfasis en que los participantes expresen qué les parecen los conceptos o qué opinan del planteamiento teórico y cómo lo relacionan con sus experiencias. No debe realizarse una exposición unidireccional, por lo tanto se sugiere que el o la facilitadora no se ubique frente al grupo sino en círculo, creando un espacio horizontal. De esta forma se podrá cuestionar la teoría expuesta y realizar una deconstrucción si es necesario.

Diálogo 5.2. Rebobinando

Objetivo: recordar de forma grupal lo reflexionado durante las sesiones.

Duración: 40 minutos.

Desarrollo: Este ejercicio de diálogo busca recordar en resumen los puntos más significativos de cada sesión, a continuación se presentan algunos temas eje, la idea es que el o la facilitadora vaya enunciándolos y los participantes señalen que recuerdan o que es lo más significativo, es recomendable que hable un participante o dos por cada punto.

<i>Sesión</i>	<i>Puntos clave</i>
1	Relación entre sexo y género, definición de la violencia de género y estereotipos.
2	Violencia visible e invisible, violencia directa, violencia cultural y violencia estructural.
3	Determinantes de la violencia que tenemos que traducir en noviolencia: la noviolencia como alternativa de vida.
4	La posibilidad del conflicto en positivo y posicionamientos de la noviolencia en la universidad.
5	Comunicación noviolenta y resolución de conflictos, así como los postulados de la noviolencia de género.

Posteriormente, se pondrá en práctica el aprendizaje de sexo/género (véase la Técnica 3. Práctica del sistema sexo/género).

- Sensibilización artística

Sensibilización 5. Expresión y noviolencia: radio, video, postales, pinturas

Objetivo: expresar de forma creativa una conclusión sobre la no-violencia de género en la universidad.

Material: grabadora de voz, cámara fotográfica o de video, hojas de colores, papel de china, plumones, revistas y tijeras.

Duración: 40 minutos.

Desarrollo: se pide a los participantes que se dividan en tres grupos. Los participantes que quieran hablar en público estarán en el grupo de video; aquéllos a los que les gusta leer y dar mensajes, en el de radio, y a quienes les gusten las actividades manuales estarán en el grupo de postales. Se reúne a cada equipo para explicar las siguientes dinámicas:

Video o cortometraje

Un cortometraje, o coloquialmente un corto, es una producción audiovisual cinematográfica que dura un máximo de diez minutos. Se proporcionará una cámara a los participantes para que realicen una *spot* sobre la violencia de género aplicando los temas del taller.

Postales sobre la noviolencia de género

Actualmente las postales son un recurso para compartir pensamientos y frases creativas sobre el tema de la noviolencia en la universidad. El equipo de estudiantes asignados podrá elaborar una postal aplicando los temas del taller, con el objetivo de que sirva, posteriormente, para promover los pensamientos sobre el género con otros estudiantes.

Programa de radio

La radio expresa la información que afecta directamente a los miembros de la comunidad, sobre todo transmite pensamientos y reflexiones. El grupo de radio deberá preparar una emisión radial de máximo cinco minutos, sobre el tema que debe exponer porque es importante la noviolencia de género.

En plenaria cada equipo presentará su programa radial (noticias, concursos, entrevistas, cantos, etc.), cortometraje y postales.

- Técnicas

T1. Evaluación del hablar y del escuchar

Objetivo: compartir y discutir las dificultades para hablar y escuchar, proponiendo alternativas ante la falta de comunicación.

Desarrollo: después de realizar los dibujos, se comparan todos, tanto los realizados cuando se permitía hablar como los realizados cuando se ha estado en silencio, así como el tiempo invertido en cada uno. ¿Cómo se sintieron la primera vez, cuando sólo escuchaban?, ¿cómo se sintieron cuando hablaban?, ¿y la segunda vez, cuando los dos podían hablar?, ¿qué tipo de comunicación se establecía en cada caso?, ¿qué problemas detectaron en la comunicación verbal?, ¿qué influencia ejercen los demás canales: mirada, expresión facial, etc.? Para ir un paso más adelante, se pide al grupo que escriba una lista de los elementos que se deben considerar para mejorar el saber escuchar. Después pueden agruparse por parejas e intentar hablar de cualquier tema durante cinco minutos. Mientras uno habla, el otro escucha, atendiendo los elementos de la escucha activa. Transcurridos los cinco minutos se intercambian los roles. ¿Ha sido fácil escuchar activamente?, ¿se sintieron escuchados?, ¿qué elementos de la escucha activa han utilizado?

T2. La comunicación no violenta

Objetivo: conocer y aprender los pasos para vivir una comunicación no violenta.

Desarrollo: se pide a cada equipo que represente una situación de conflicto y luego, siguiendo las bases para la comunicación no violenta de Rosenberg (2006), se les pide que vuelvan a ejemplificar el conflicto con los siguientes pasos:

1. Observe lo que está sucediendo y describa la situación sin emitir ningún juicio: Veo... Oigo... La situación es...
2. Identifique y exprese sus sentimientos:
Entonces siento... Ante esta situación yo sentí...
3. Descubra la necesidad detrás del sentimiento:
Mi necesidad es... porque me gustaría... Deseo... Necesito...
4. Formule un pedido, claro, positivo, factible a la otra persona:
¿Por favor podrías... ¿Estás dispuesto a hacer...?

Un ejemplo para que el grupo comprenda la propuesta puede ser el siguiente:

Juan, [veo] que me hablas constantemente durante las clases. Me siento [mal y enojada], porque pierdo el hilo de lo que estoy escuchando o diciendo y creo que necesito [concentrarme]. [¿Estarías dispuesto a? ¿Podrías dejar de hacerlo] para que me sienta más tranquila?”.

Posteriormente en grupo se reflexionará: ¿cómo cambió la respuesta de los personajes?, ¿es difícil o fácil asumir esta postura?, ¿por qué?

T3. Práctica del sistema sexo/género

Objetivo: reafirmar las diferencias entre los conceptos de sexo y género por equipos.

Desarrollo: los participantes deberán organizarse en duplas. Luego se les dirán algunas frases y tendrán que dictaminar si éstas se refieren a sexo o a género. Después de cada ejercicio se dirá la respuesta correcta y se le dará una ficha al equipo ganador. Al equipo que junte más fichas se le dará un premio.

Frases:

- Las niñas son delicadas y los niños rudos (G).
- Las mujeres se embarazan y los hombres no (S).
- Las mujeres realizan 60% del trabajo mundial y sólo reciben 10% del pago (G).
- Las mujeres tienen menos probabilidades de sufrir una enfermedad cardiovascular (S).
- Las mujeres son más sentimentales que los hombres (G).
- La mujer y el hombre comparten las tareas del hogar (G).
- Los hombres negocian mejor que las mujeres (G).
- Las niñas comienzan la pubertad aproximadamente dos años antes que los niños (S).
- Las mujeres tienen una mejor visión nocturna (S).
- Los hombres no pueden llorar o expresar sus sentimientos (G).
- Un hombre promedio es más alto y más pesado que una mujer promedio (S).
- Los hombres solían ser mayoría en las universidades (G).
- Las mujeres usan mucha parte de su tiempo en cuidar de otros (niños, ancianos y personas enfermas) (G).

- Los hombres tienen más capacidad visual-espacial que las mujeres (S).
- Los hombres están más ligados a la situación política que las mujeres (G).
- Las mujeres tienen más habilidades emocionales (G).
- Los hombres son más fuertes que las mujeres (G).
- Las mujeres pueden transmitir sus sentimientos de forma más rápida y verbalizarlos (S).

La letra S se refiere a la condición sexual y biológica; por otra parte, la letra G se refiere al género o a la construcción social del mismo.

CONSIDERACIONES FINALES

Es importante que el taller se realice en un espacio y horario donde los estudiantes no se distraigan y donde puedan expresarse libremente; el grupo deberá ser integrado a partir de una convocatoria abierta o por invitación. En caso de que las sesiones no puedan llevarse a cabo en las cuatro horas para las que están diseñadas, se pueden dividir en dos sesiones de dos horas cada una.

Es necesario dar el tiempo requerido a cada actividad, en caso de que el tiempo no permita que se desarrollen todas las actividades se deberá ir ajustando y priorizando los contenidos; la labor del facilitador o facilitadora es sumamente importante para coadyuvar en el desarrollo individual y grupal.

En el marco de la flexibilidad que debe tener el taller para adecuarse a las necesidades del grupo, se debe disponer de todas las actividades de la sesión para cambiar o reformular en caso necesario. Se sugiere que el facilitador o facilitadora cuenten con la participación de una persona que realice observación participante para retroalimentar la facilitación y para brindar un punto de vista adicional.

Seguimiento y evaluación del taller

Se recomienda dar seguimiento al grupo que participó en el taller, al mes de haber concluido las sesiones, realizando un grupo focal con dos propósitos:

1. Analizar y conocer las formas en las que han aplicado los participantes en su vida cotidiana la noviolencia de género reflejada en la experiencia grupal del espacio educativo.
2. Establecer u organizar conjuntamente las ideas o planteamientos del taller en acciones a concretar.

En nuestro caso, evaluamos el taller realizado en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, a partir de la técnica de redes semánticas (Lagunes, 1993). Las redes de significados, llamadas también redes semánticas, son las concepciones que las personas hacen de cualquier objeto de su entorno. De acuerdo con Figueroa (1976), mediante su estudio se vuelve factible conocer la gama de significados, expresados a través del lenguaje cotidiano, que tiene todo objeto social conocido. La técnica de redes semánticas ofrece un medio empírico para acceder a la organización cognitiva del conocimiento, por tanto, puede proporcionar datos referentes a la organización e interpretación interna de los significantes. Otra posibilidad es evaluar el taller mediante dos grupos focales —un pre y un post a la intervención— y comparar el discurso entre ambos en cada categoría; la evaluación puede realizarse en ambos casos.

CONCLUSIONES

Este texto está dirigido al análisis de la violencia de género desde la perspectiva psicosocial; transita de la teoría a la praxis con el objetivo de postular alternativas de reflexión, de análisis crítico, que devengan en estrategias de acción. Las conclusiones que se presentan aquí abordan los principales referentes de cada capítulo.

- La violencia de género puede ser abordada desde las diferentes tradiciones históricas; desde la perspectiva psicosocial se entiende como una manifestación del manejo del poder desigual, donde un grupo se impone sobre otro más vulnerable, promoviendo una cultura que justifica el orden social de la dominación hacia el Otro.
- El surgimiento del pensamiento psicosocial ha respondido a corrientes muy antagónicas, los aportes del psicoanálisis en el estudio de la violencia permiten entender que los colectivos de una sociedad avanzan de manera progresiva de un estadio inicial

de incertidumbre a un estadio final de certidumbre, guardando relación con los problemas relacionados con la autoridad, derivados de la necesidad de control y los problemas relacionados con la interacción derivados de la necesidad afectiva.

- Para la perspectiva psicosocial un planteamiento meramente instintivista puede suponer un reduccionismo muy peligroso ante conductas tan complejas como la violencia, que no sólo son consecuencias o respuestas automáticas. El análisis de la etología desde la perspectiva psicosocial permite la comprensión y diferenciación de estas conductas.
- La tradición psicológica históricamente ha tenido orientaciones de tendencia individualista que han matizado claramente los postulados de la investigación psicosocial, sin embargo se han entrelazado múltiples aportaciones desde las diferentes orientaciones (Gestalt cognitivista y conductista), las cuales han permitido identificar los principios y comprender las diferencias sociales como las asimetrías de género.
- Desde la sociología, la realidad social es vista como una construcción histórica, objetiva y subjetiva, de naturaleza dialéctica, susceptible de ser cuestionada y modificada por la actividad de los individuos integrados a grupos sociales, con valores y normas que definen sus intereses. Posicionada en el ámbito simbólico, de clase o históricamente, plantea que cierto sector de la población se ha hecho de privilegios sociales que oprimen o lo colocan por encima de la otredad, como puede ser la mujer u otros grupos vulnerables.
- La perspectiva psicosocial propone que la violencia se justifica para conservar los privilegios de ciertos grupos dentro del sistema. En este sentido, se piensa que la violencia no se produce de manera instintiva sino que recorre las venas de la historia construyendo sujetos que ejercen el poder sobre grupos vulnerables.
- La violencia de género es un fenómeno social complejo cuyas manifestaciones y formas de entenderlo y definirlo se transforman a lo largo de la historia, a razón del contexto particular en el que se desarrolla y se observa. En este sentido, el género es un “sistema social, por el que se produce y reproduce la desigualdad, con base en la diferencia sexual, y que se sostiene mediante relaciones asimétricas de poder y subordinación” (Herrera, 2009).

- Una de las definiciones de género más utilizadas en las ciencias sociales es aquella que lo refiere como la construcción cultural de la diferencia sexual; sin embargo, las reflexiones a partir de diversas disciplinas sociales profundizan sobre esta idea básica agregando elementos como el conflicto, el poder, el carácter simbólico y coercitivo y, por lo tanto, complejizando el concepto y ampliando su alcance.
- El género es también un acto performativo; esta performatividad supone que la repetición ritualizada de actos que se conciben como parte de un orden natural no son una actuación calculada y voluntaria (performance), como erróneamente se ha interpretado, sino una repetición y un ritual que transcurre tanto en el nivel colectivo como en el individual a lo largo de la vida de las personas y que consigue su efecto, sobre todo, a través de la naturalización del cuerpo.
- La violencia simbólica es un mecanismo que funciona, en gran medida, con la existencia de estas estructuras naturalizadas, reproducidas y encarnadas en los cuerpos de las personas a través de la historia de las sociedades. La violencia simbólica sostiene y justifica otros tipos de violencia y, también, sostiene y da sentido al sistema social.
- La violencia de género tiene bases culturales y estructurales de carácter simbólico que dan sentido a las diferentes formas de organización sobre las que distintas sociedades construyen sus discursos y prácticas cotidianas. La violencia, como cualquier práctica social, tiene un carácter relacional; en este sentido, Pierre Bourdieu plantea que en las relaciones de dominación existe una complicidad entre dominador y dominado que facilita la reproducción de la desigualdad y la injusticia.
- La relevancia psicosocial del estudio del problema de la violencia de género en el contexto universitario, en sentido amplio y profundo, radica en que dicho fenómeno social menoscaba los derechos fundamentales de las personas agredidas —ya sean estudiantes, docentes o personal administrativo—, su calidad de vida y las posibilidades reales de construir relaciones y comunidades más igualitarias. La cultura de la violencia está entretejida en todos los niveles educativos, desde el nivel básico hasta la universidad. En todas sus manifestaciones, la violencia deviene de estructuras de poder y converge en estos espacios institucionalizados.

- Para hacer frente a la violencia de género se parte del planteamiento de la no violencia referido a la lucha por la justicia social, la no cooperación con el mal o lo injusto y la renuncia a los privilegios de lo que se denuncia. Este concepto ha sido retomado por muchos movimientos por la paz para referirse a una visión activa, un estilo de vida, una forma de lucha social y política, así como una herramienta para enfrentar los conflictos que permita establecer un modelo de sociedad.
- La cultura de la violencia prevalece por que promueve la diferencia y la discriminación, ajustándose cómodamente al modelo neoliberal como un medio para conseguir sus propósitos, es por esto que el género se vuelve una violencia recurrente y casi invisible. La no violencia ante el género se posiciona buscando la equidad y justicia, pero también busca desarrollar habilidades y actitudes que permitan abordar de forma creativa la construcción de seres humanos iguales; se busca obtener una respuesta en contraposición a los roles determinados socialmente que separan, oprimen y condenan a una realidad sólo por haber nacido hombre o mujer o por asumir una identidad determinada.
- Otra forma de afrontamiento es la educación popular, la cual hace referencia a aquellos procesos político-pedagógicos que se enfocan en la superación de relaciones humanas de avasallamiento, inequidad y cosificación. Tomando en cuenta el contexto actual, es muy importante desarrollar una reflexión sobre los factores con los que se puede construir una propuesta educativa alternativa que coadyuve en la transformación social, dentro de un escenario concreto.
- El fin último es contribuir a la reconstrucción de una sociedad mediante la concientización de procesos políticos y pedagógicos, el sentido de lo político hace referencia a que el manejo del poder se construye en un tejido social complejo, disperso en todas las interacciones humanas, ligado a la posibilidad de la construcción de sujetos históricos, sociales y políticos con capacidad de restauración, liberación y transformación. En el plano pedagógico nos referimos a la capacidad de reaprender; se resalta la capacidad de formarse y, a la vez, compartir saberes con otros para el afrontamiento de la violencia de género.

BIBLIOGRAFÍA

- A.A. (2015), “Hacer café”, en *Psicología estratégica*, disponible en <http://psicología_estrategica.com/hacer-café/>.
- ABARDI, I. y N. MATAS (2002), *La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España*, Barcelona, Fundación “La Caixa” (Col. Estudios Sociales, núm. 10).
- ACEVEDO, A. (2000), “Destrucción y construcción del mundo”, en *Aprender jugando I. Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*, México, Limusa.
- ADAMS, J.S. (1976), “La falta de equidad en el intercambio social”, en L. Berkowitz y E. Walster (comps.), *Avances en la psicología social experimental*, vol. 9, Nueva York, Academic Press.
- AGUILERA, B. *et al.* y Asociación Pro Derechos Humanos de España (1990), *La alternativa del juego (2) juegos y dinámicas de educación para la paz*, Seminario de Educación para la Paz, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- ALLPORT, F. (1919), “Behavior and Experiment in Social Psychology”, en *The Journal of Abnormal Psychology*, núm. 14, Boston, Social Psychology/Houghton Mifflin, pp. 297-306.
- AMUCHÁSTEGUI, A. e I. SZASZ (2007), “El pensamiento sobre masculinidades y la diversidad de experiencias de ser hombre en México”, en A. Amuchástegui e I. Szasz, *Sucede que me canso de ser hombre: relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*, México, El Colegio de México.
- ANDER-EGG, E. (1986), *Hacia una pedagogía autogestionaria*, Buenos Aires, Humanitas.
- ANDER-EGG, E. (1991), *El taller como una alternativa de renovación pedagógica*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- ASHE, F. (2004), “Deconstructing the Experiencial Bar. Male Experience and Feminist Resistance”, en *Men and Masculinities*, vol. 7, núm. 2, octubre, pp. 187-204.

- ÁVILA, M.; A. VERA, G. MUSITU y T. JIMÉNEZ (2009), *Educación popular y promoción del bienestar*, México, Trillas.
- BANDURA, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Nueva Jersey, Prentice Hall.
- BERKOWITZ, L. y E. WALSTER (1976), *Avances en la psicología social experimental*, vol. 9, Nueva York, Academic Press.
- BETANCOURT, A. (1991), *El taller educativo*, Bogotá, Gente Nueva.
- BLACK, G. y J. BEVAN (1995), “La pérdida del miedo: educación en Nicaragua antes y después de la Revolución”, en D. Barndt, *Para cambiar esta casa. La educación popular en tiempos de los sandinistas*, Managua, INIEP.
- BLANCO, A. (1988), *Cinco tradiciones en la psicología social*, Madrid, Morata.
- BONINO, L. (2004), “Masculinidad, salud y sistema sanitario. El caso de la violencia masculina”, en C. Ruiz y P. Blanco (dirs.), *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección. Cómo promover desde los servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas*, Madrid, Ediciones Díaz Santos.
- BONINO, L. (2008), *Hombres y violencia de género. Más allá de los maltratadores y de los factores de riesgo*, Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- BOUGLÉ, C. (1896), *Les sciences sociales en Allemagne*, París, Alcan.
- BOURDIEU, P. (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- BUSTILLOS, G. y L. VARGAS (1990), *Técnicas participativas para la Educación popular*, tomo II, Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación Popular.
- BUTLER, J. (2007), *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Madrid, Paidós Ibérica.
- CALDERÓN, P. (2009), “Teoría de conflictos de Johan Galtung”, en *Revista Paz y Conflictos*, núm. 2, Granada, Universidad de Granada, pp. 60-81.
- CASCÓN P. (2014), “Noviolencia”, en *Revista Illacrua*, núm. 92, disponible en <http://www.noviolencia.org/publicaciones/illa_crua.pdf>.
- CASCÓN, P. y C. BERISTAIN (2006), *La alternativa del juego (I) juegos y dinámicas para la paz*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- CASTRO, R., F. RÍQUER, y M.E. Medina (2004), *Violencia de género en las parejas mexicanas. Resultados de la ENDIREH 2003*, México, Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

- CATTANEO, C. y D. FRIGESSI (1972), *Opere scelte*, vol. IV, Turín, Guilio Einandi.
- CERVANTES, C.; L. RAMOS y M.T. SALTJERA (2004), “Frecuencia y dimensiones de la violencia emocional contra la mujer por parte del compañero íntimo”, en M. Torres (comp.), *Violencia contra las mujeres en contextos urbanos y rurales*, México, El Colegio de México, pp. 239-270.
- CIRIGLIANO, G. y A. VILLAVERDE (1971), *Dinámicas de grupos y educación: fundamentos y técnicas*, Buenos Aires, Humanitas.
- CONNELL, R. (1987), *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*, Stanford, Stanford University Press.
- CONNELL, R. (1995), *Masculinities*, Berkeley, University of California Press.
- CVETKOVICH, G. (1977), “Dialectical Perspectives on Empirical Research”, en *Personality and Social Psychology Bulletin*, núm. 3, julio, pp. 688-696.
- DE BEAUVOIR, Simone (2015 [1949]), *El segundo sexo*, México, DeBolsillo.
- DE SOUZA, J. (2004), “¿Quo vadis, planificación? Caminos hacia la alienación, la domesticación y la liberación en la época histórica emergente”, presentación en la Semana de Planificación Económica y Social, San José, Universidad Nacional de Costa Rica.
- DINÁMICAS GRUPALES (2008a), “Reconstrucción del mundo”, disponible en <<http://dinamicasgrupales.blogspot.mx/2008/06/dinamicas-facilitadoras-para-abordar.html>>.
- DINÁMICAS GRUPALES (2008b), “Manipulación por los medios de comunicación social”, disponible en <<http://dinamicasgrupales.blogspot.mx/2008/06/dinmicas-facilitadoras-para-abordar.html>>.
- DOBLES, I. (1990), “Ignacio Martín-Baró y el estudio de la opinión pública en El Salvador y en América Central: contextualización, referentes epistemológicos y metodológicos”, en *Boletín de Avepso*, vol. XIII, núm. 3, pp. 3-11.
- DRAGHICESCO, D. (1904), “La conscience derivé des rapports inter-individuelles organises en societé”, en *Reveu International de Sociologie*, núm. 12, pp. 243-258.
- DURKHEIM, E. (1986 [1895]), *Las reglas del método sociológico*, Madrid, Morata.

- ELLWOOD, C. (1901), *Some Prolegomena to Social Psychology*, Chicago, University of Chicago Press.
- FERBER, A.L. (2000), "Racial Warriors and Weekends Warriors: The Construction of Masculinity in Mythopoetic and White Supremacist Discourse", en *Men and Masculinities*, vol. 3, núm. 1, julio, pp. 30-56.
- FESTINGER, L. (1954), "Una teoría sobre los procesos de comparación social", en *Human Relations*, núm. 7, pp. 117-140.
- FIGUEROA, J.G. (1976), *Estudios de redes semánticas naturales y algunos procesos básicos*, México, UNAM.
- FISCHER, A. (1922), "Psychologie der Gesellschaft", en G. Kafka (ed.), *Handbuch der Vergleichende Psychologie*, vol. 2, Múnich, Verlag von Ernst Reindhart.
- FLECHA, J.R. (2004), "La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas", en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 2, Zaragoza, Asociación Universitaria de Formación de Profesorado, pp. 27-44.
- FLETCHER, A. (1995), "The Construction of Masculinity", en *Gender, Sex and Subordination in England 1500-1800*, New Haven/Londres, Yale University Press, pp. 322-346.
- FLORES, P. y J.M. PARENT (2008), "La noviolencia desconocida", en *Revista La Colmena*, núm. 57, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.
- FONSECA, C. (2001), "Philanderers, Cuckolds, and Wily Women. A ReExamination of Gender Relations in a Brazilian Working-Class Neighborhood", en *Men and Masculinities*, vol. 3, núm. 3, enero, pp. 261-277.
- FOUCAULT, M. (1979), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- FRANCIA, A. (2003), "Si el río cambiara", en *Educación con parábolas*, Madrid, CCS.
- FREIRE, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2007), *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, P. y A. Faundez (2013), *Una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREUD, S. (1921 [1984]), *Psicología de las masas y análisis del yo*, Madrid, Alianza.
- FREUD, S. (1997), *Introducción al psicoanálisis*, Madrid, Alianza.
- FROMM, E. (1969a), *El miedo a la libertad*, Buenos Aires, Paidós.

- FROMM, E. (1969b), *Ética y psicoanálisis*, México, Fondo de Cultura Económica.
- GALLARDO, H. (2006), "Ciclo de conferencias: Sujeto y cultura política popular en América Latina, Costa Rica", en Jara O. (2010), *Educación popular y cambio social en América Latina*, Community Development Journal, Oxford University Press, disponible en <http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf>.
- GALTUNG, J. (1969), "Violence, Peace, and Peace Research", en *Journal of Peace Research*, vol. 6, núm. 3, Oslo, pp. 167-191.
- GALTUNG, J. (1998), *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Bilbao, Gernika Gogoratz.
- GALTUNG, J. (2003a), *Paz por medios pacíficos. Paz, conflicto, desarrollo y civilización*, Bilbao, Gernika Gogoratz.
- GALTUNG, J. (2003b), *Violencia cultural*, Bilbao, Gernika Gogoratz.
- GALTUNG, J. (2006), *La transformación de los conflictos por medios pacíficos*, Turín, United Nations Disaster Management Training Programme-Centro Studi Sereno Regis.
- GARFINKEL, H. (2006), *Estudios en etnometodología*, México, Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- GEORGOUDI, M. (1983), "Modern Dialectics in Social Psychology: a Reappraisal", en *European Journal of Social Psychology*, vol. 13, núm. 1, pp. 77-93.
- GERGEN, K. (1984), "An Introduction to Historical Social Psychology", en K. Gergen y M. Gergen (eds.), *History and Social Psychology*, Hillsdale/Nueva Jersey, Erlbaum.
- GOFFMAN, E. (1979), *Relaciones en público*, Madrid, Alianza Universidad.
- GÓMEZ, M. de J. (2008), *Manual de técnicas y dinámicas*, Villahermosa, El Colegio de la Frontera Sur.
- GRASSERIE, R. (1912), "De la psychosociologie", en *Revue Internationale de Sociologie*, núm. 20, pp. 161-189.
- GRAZIANO, P. (2015), "Hacer café", en *Psicología estratégica*, disponible en <http://psicología_estrategica.com/hacer-café/>.
- GROPPALI, A. (1901), "Psicologia sociale e psicologia colettiva", en *Comptes Rendues du IVe. Congrès International de Psychologie*, París, Alcan.

- GUTIÉRREZ, A.P. (2015), "Identidades trans femeninas. Sociabilidades, internet, narrativas y tránsitos de género en la Ciudad de México", tesis para obtener el grado de doctorado en Ciencia Social, El Colegio de México.
- GUTMANN, M.C. (2001), "The Vicissitudes of Men and Masculinities in Latin America", en *Men and Masculinities*, vol. 3, núm. 3, pp. 336-236.
- HELLPACH, W. (1951), *Sozialpsychologie*, Stuttgart, Ferdinand Enke Verlag.
- HERBART, F. (1825), *Psychologie als Wissenschaft*, Berlín, Königsberg Selbstverl.
- HERNÁNDEZ, M. (2002), "Inicia maltrato desde noviazgo", México, Instituto de la Mujer del Distrito Federal, disponible en <<http://www.inmujer.df.gdo.mx>>.
- HERRERA, C. (2009), *Invisible al ojo clínico. Violencia de pareja y políticas de salud en México*, México, PUEG-UNAM/Flacso/INSP.
- HICKS, D. (comp.) (1999), *Educación para la paz*, Madrid, Ediciones Morata.
- HIEBSCH, H. y M. VORWERG (1976), *Einführung in die Marxistische Sozialpsychologie*, Berlín, VEB Deutscher Verlag für Wissenschaften.
- HOMANS, G.C. (1961), *Social Behavior: its Elementary Forms*, Nueva York, Harcourt Brace and World.
- JARA, O. (2010), "Educación popular y cambio social en América Latina", en *Community Development Journal*, Oxford University Press, disponible en <http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_suppl.pdf>.
- JARÉS, X.R. (1991), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.
- JIMÉNEZ, F. (1981), *Psicología social*, vol I, Madrid, UNED.
- JORDÁ, P. (2015), "La caja de galletas", en *Relatos escogidos*, Barcelona, Me Gusta Escribir.
- JUNG, C.G. (1937), *Teoría del psicoanálisis*, Barcelona, Apolo.
- KABEER, N. (2006), *Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas de desarrollo del milenio*, Madrid, Plaza y Valdés.
- KANTOR, J.R. (1922), "How Is a Science of Social Psychology Possible?", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, núm. 17, pp. 62-78.

- KANTOR, J.R. (1923), "An Essay Toward an Institutional Conception of Social Psychology", en *The American Journal of Sociology*, núm. 29, pp. 611-627 y 758-779.
- KESSLER, S.J. y W. McKenna (1985), *Gender: An Ethnomethodological Approach*, Chicago, University of Chicago Press.
- KISNERMAN, N. (1977), *Los talleres ambientes de formación profesional*, Buenos Aires, Editorial Humanitas.
- KROEBER, A. (1917), "The Possibility of a Social Psychology", en *The American Journal of Sociology*, núm. 23, pp. 633-650.
- LA PARRA, D. y J.M. TORTOSA (2003), "Violencia estructural: una ilustración del concepto", en *Documentación Social 131*, San Vicente del Raspeig, Grupo de Estudios de Paz y Desarrollo/ Universidad de Alicante.
- LAGUNES, I. (1993), "Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos", en *Revista de Psicología Social y Personalidad*, núm. 11, pp. 81-97.
- LAMAS, M. (1996), "La perspectiva de género", en *Educación y Cultura*, disponible en <http://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf>.
- LAMAS, M. (2000), "Diferencias de sexo, género y diferencia sexual", en *Cuicuilco*, vol. 7, núm. 18, enero-abril, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- LAMAS, M. (2012), "Transexualidad: identidad y cultura", tesis para obtener el grado de doctorado en Antropología, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- LASKA, C. (2015), "Género y noviolencia", en A. Dey, *Campañas no-violentas*, Londres, War Resisters' International.
- LAZARUS, M. y H. STEINTHAL (1860), "Einleitende Gedanke uber Völkerspsychologie als Einladung zu Einer Zetischrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft", en *Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft*, vol. 1, pp. 1-72.
- LE BON, G. (1931), *Psicología de las masas*, Madrid, Daniel Jorro.
- LEDERACH, J. (1985), *La regulación del conflicto social. Un enfoque práctico*, Barcelona, Fontamara.
- LEÑERO, M. (2010), "Unidad 5: desactivemos la violencia", en *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*, México, SEP-UNAM.
- LEÓNTEV, A. (1981), *Actividad, conciencia, personalidad*, La Habana, Pueblo y Nación.

- LERNER, M. y D. MILLER (1976), "Merecimientos y el surgimiento de las formas de justicia", en L. Berkowitz y E. Walster (comps.), *Avances en la psicología social experimental*, vol. 9. Nueva York, Academic Press.
- LEWICKI E.J. y HIAM A. (1998), *The Fast Forward MBA in Negotiating and Deal Making*, Nueva York, John Wiley & Sons.
- LEWIN, K. (1978), *La teoría del campo en la ciencia social*, Buenos Aires, Paidós.
- LINDNER, G.A. (1871), *Ideen zur Psychologie der Gessellschaft als Grundlage der Sozialwissenschaft*, Viena, Carl Herold's Sohn.
- LIRA, I. (2003), *Metodología para la elaboración de estrategias de desarrollo local*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- LÓPEZ, M. (2004), "Noviolencia para generar cambios sociales", en *Polis. Revista Latinoamericana*, núm. 9, Santiago de Chile, Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas.
- LORENZ, K. (1965), *Ensayo sobre el comportamiento animal y humano*, Múnich, R. Piper & Co. Verlag.
- LUTHER KING, M. (2014 [1963]), *Tengo un sueño y otros textos*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1997), *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*, San Salvador, UCA.
- MARTÍNEZ, L. (1999), "La no percepción de una violencia sutil cotidiana en las relaciones de pareja. Caso de estudio: los estudiantes de la ULA-Táchira", en *Geoenseñanza*, vol. 4, núm. 2, pp. 293-302.
- MARTÍNEZ, L. (2003), "La violencia de género en la relación de pareja ¿una cuestión no perceptible en la vida cotidiana?", en *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. IX, núm. 2, mayo-noviembre, Zulia, Universidad del Zulia, pp. 235-251.
- MCDOUGALL, W. (1920), *The Group Mind*, Nueva York, G.P. Putnam's Sons.
- MEAD, M. (2001), *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, Nueva York, Perennial.
- MEAD, M. (2006), *Sexo y temperamento: en tres sociedades primitivas*, Barcelona, Paidós.
- MEYEROWITZ, J.J. (2002), *How Sex Changed: a History of Transsexuality in the United States*, Cambridge, Harvard University Press.
- MILLER, S.L.; K.B. FOREST y N.C. JURIK, (2003), "Lesbian and Gay Police Officers in a Masculine Occupation", en *Men and Masculinities*, vol. 5, núm. 4, abril, pp. 355-385.

- MONTERO, M. (2004), *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*, Buenos Aires, Paidós.
- ORANO, P. (1902), *Psicologie sociale*, Bari, Laterza & Figli.
- ORANO, P. y H. Whitehead (1981), *Sexual Meanings, the Cultural Construction of Gender and Sexuality*, Cambridge/Nueva York, Cambridge University Press.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1995), “Declaración sobre la contribución de las mujeres a una cultura de paz”, Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer, Beijing, disponible en <<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/women.htm>>.
- ORTNER, S.B. (1996), *Making Gender: the Politics and Erotics of Culture*, Boston, Beacon Press.
- PARSONS T. y BALES, R. (2002), *Family Socialization and Interaction Process*, Londres, Routledge.
- PASCUAL, A. (2000), “Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica”, en *Pedagogía*, núm. 34, pp. 47-82, disponible en <<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Panel/Viernesdiacts/Violpazconf.htm>>.
- PASCUAL, A. (2003), “Violencias en la educación, culturas de paz en acción. Algunos puntos y pautas para una agenda preventiva”, Universidad de Puerto Rico, disponible en <<http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/FI LIUS.htm>>.
- PETROVSKI, A.V. *et al.* (1983), *Psicología social*, México, Cartago.
- PINCHEIRA, I. (2010), “Política sin violencia. La noviolencia como humanización de la política”, en *Polis. Revista Latinoamericana*, Bogotá, Uniminuto.
- RAHIM, M.A. (1983), “A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict”, en *Academy of Management Journal*, vol. 26, núm. 2, pp. 368-376.
- RAHIM, M. y T. BONOMA (1979), “Managing Organizational Conflict: A Model for Diagnosis and Intervention”, en *Psychological Reports*, núm. 44, pp. 1323-1344.
- RAMÍREZ, G. (2007), “Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes”, en M. Godotti *et al.*, *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, Buenos Aires, Clacso.
- RAMÍREZ, J.C. (2005), “Desde tiempo atrás, la mujer era para servir y el hombre para trabajar” y “Poder y violencia en la relación

- de pareja”, en J.C. Ramírez, *Madeiras entreveradas. Violencia, masculinidad y poder*, México, UdeG/ Plaza y Valdés.
- RAPPAPORT, J. (1977), *Community Psychology: Values, Research and Action*, Nueva York, Rinehart and Winston.
- REICH, W. (1965), *Análisis del carácter*, Buenos Aires, Paidós.
- RICO, N. (1996), “Violencia de género: un problema de derechos humanos”, en *Serie Mujer y Desarrollo*, núm. 16, Santiago de Chile, CEPAL.
- ROSENBERG, M. (2006), *La comunicación no violencia*, Buenos Aires, Editor Gran Aldea.
- ROSS, E.A. (1904), “The Present Problem of Social Psychology”, en *The American Journal of Sociology*, núm. 10, pp. 456-472.
- ROSSI, P. (1922), *Sociología y psicología colectiva*, Madrid, La España Moderna.
- RUBIN, G. (1985), “El tráfico de mujeres: notas sobre una ‘Economía política’ del sexo”, en *Serie Documentos*, vol. 2. Santiago de Chile, Centro de Estudios de la Mujer.
- SACRISTÁN, P. (2011), “Brodek, el dragón del día y la noche”, en *Jakhu cuentos*, Madrid, Jakhu, disponible en <<http://mx.tiching.com/cuento-brodek-el-dragon-del-dia-y-la-noche/recurso-educativo/62421>>.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ/ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (1990), *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- SCHÜTZ, W. (1958), *FIRO: A thre-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- SCOTT, J.W. (2008), *Género e historia*, México, Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- SHARP, G. (1973), *The Politics of Nonviolent Action*, Boston, Porter Sargent.
- SHERIFF, M. (1963), “Social Psychology: Problems and Trends in Interdisciplinary Relationships”, en S. Koch (ed.), *Psychology: a Study of a Science*, vol. 6, Nueva York, Wiley.
- SHERIFF, M. (1966), *The Psychology of Social Norms*, Nueva York, Harper and Row.
- SIGHELE, S. (1892), *La foule criminelle*, París, Alcan.
- SQUILLACE, F. (1907), *Los problemas constitucionales de la sociología*, Madrid, El Manual Moderno.
- STOLTENBERG, H. (1914), *Soziopsychologie. Erster Teil der Sozialpsychologie*, Berlín, Carl Curtuis.

- TAMAYO, G. (2000), *Cuestión de vida. Balance regional y desafíos sobre el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia*, Lima, CLADEM.
- TARDE, G. (1901), "La psychologie intermentale", en *Revue Internationale de Sociologie*, núm. 9, pp. 1-13.
- THIBAUT, J. y H. KELLEY (1959), *The Social Psychology or Groups*, Nueva York, John Wiley and Sons.
- TINBERGEN, N. (1951), *The Study of Instinct*, Nueva York, Oxford University Press.
- THOMAS, W. y F. ZNANIECKI (1920), *The Polish Peasant in Europe and America*, Nueva York, Knopf.
- TORREGROSA, J. (1983), "Sobre la identidad personal como identidad social", en J. Torregrosa y B. Sarabia (coords.), *Perspectivas y contextos de la psicología social*, Barcelona, Editorial Hispano Europea, pp. 217-240.
- TORRES, M. (2010), "Cultura patriarcal y violencia de género un análisis de derechos humanos", en A.M. Tepichin, K. Tinat y L. Gutiérrez, *Los grandes problemas de México. Relaciones de género*, vol. 8, México, El Colegio de México, pp. 59-84.
- URIBE, G. (1993), "Mujer y violencia: un hecho cotidiano", en *Salud Pública de México*, vol. 35, núm. 2, pp. 148-160.
- VALLE, D. (2011), *Espacios de libertad: mujeres, violencia doméstica y resistencia*, Buenos Aires, Espacio.
- VILLALTA, R. y A. CUBIAS (1999), *Las técnicas participativas. Herramientas de educación popular*, San Salvador, Circulo Solidario.
- VINYAMATA, E. (2015), "Conflictología", en *Revista Paz y Conflictos*, vol. 8, núm. 1, pp. 9-24.
- VYGOTSKI, L.S. (1987), *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, La Habana, Científico Técnica.
- WALLIS, W. (1925), "The Independence of Social Psychology", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, núm. 20, pp. 147-150.
- WALSTER, E. y G. WALSTER (1976), "Nuevas direcciones en la investigación sobre la equidad", en L. Berkowitz y E. Walster (comps.), *Avances en la psicología social experimental*, vol. 9. Nueva York, Academic Press.
- WILSON, E. (1975), *Sociobiología. La nueva síntesis*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press.
- WUNDT, W. (1888), "Ueber Ziele und Wege der Völkerpsychologie", en *Philosophische Studien*, núm. 4, Berlín, pp. 1-27.
- ZEHR, H. (2006), *El pequeño libro de la justicia restaurativa*, Pensilvania, CEMTA.

Teoría y práctica de la equidad de género
se terminó en abril de 2016
en Imprenta de Juan Pablos, S.A.
2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19
Col. del Carmen, Del. Coyoacán
México, 04100, Ciudad de México
<juanpabloseditor@gmail.com>

500 ejemplares

