

# EDUCACIÓN para la igualdad

REVISTA  
**100**  
METROS

Revista del Colegio de Ciencias  
y Humanidades Plantel Vallejo

¿Es cosa de mujeres?

Derechos Humanos  
y perspectiva de género



## **Revista 100 metros publicación del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo.**

Primera época, año 1, número 3, enero-junio de 2023. Es una publicación gratuita y semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través del Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo. Av. 100 Metros, Av Fortuna Esquina, Magdalena de las Salinas, Gustavo A. Madero, 07760 Ciudad de México, CDMX, <http://www.cch-vallejo.unam.mx/revista100metros>. Correo electrónico: [editorial.vallejo@cch.unam.mx](mailto:editorial.vallejo@cch.unam.mx).

Editor responsable: Lic. César Alonso García Huitrón. Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo del Título No.. ISSN: En trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). La responsabilidad de los textos publicados en Revista 100 metros recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución.

2023 © TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, CON FINES COMERCIALES.

Favor de dirigir correspondencia y colaboraciones a 100 metros, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo,  
Departamento Editorial:  
[editorial.vallejo@cch.unam.mx](mailto:editorial.vallejo@cch.unam.mx).



### **Consejo Editorial**

#### **Directora**

Lic. Maricela González Delgado

#### **Editor**

Lic. César Alonso García Huitrón

#### **Coordinador Editorial**

Lic. Alan Miguel Montalvo Pantoja

#### **Corrección**

Lic. Lilian Romero Quebrado

#### **Corrección en Inglés**

Carmen Celeste Martínez Aguilar

#### **Diseño Editorial**

Lic. Claudia Jocelyn González Galindo

# DIRECTORIO



## UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers

**Rector**

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

**Secretario General**



## COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez

**Director General**

Mtra. Mayra Monsalvo Carmona

**Secretaría General**



## COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES VALLEJO

Lic. Maricela González Delgado

**Directora**

Mtro. Manuel Odilón Gómez Castillo

**Secretario General**

Lic. Blanca Adela Zamora Muñoz

**Secretaria Administrativa**

Mtra. María Xóchitl Megchún Trejo

**Secretaria Académica**

Lic. Rocío Sánchez Sánchez

**Secretaria Docente**

Lic. Armando Segura Morales

**Secretario de Asuntos Estudiantiles**

Lic. Carlos Ortega Ambriz

**Secretario de Servicios de Apoyo al Aprendizaje**

I.Q. Georgina Guadalupe Góngora Cruz

**Secretaria Técnica del Siladin**

# PRESENTACIÓN

Para el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo es imprescindible generar materiales que apoyen a la construcción de ambientes educativos igualitarios y libres de violencia especialmente la de género, Este tercer número de la revista 100 metros tiene como objetivo: difundir, fomentar, generar y desarrollar conocimientos entre las áreas que comprende el Colegio.

Cada uno de estos textos está orientado a la formación intelectual, ética y social de nuestras y nuestros cecehacheros que son considerados sujetos de su propia cultura y educación, como parte del Modelo Educativo del CCH, y como docentes somos partícipes de la enseñanza - aprendizaje.

Para dar respuesta a las demandas de nuestra comunidad, en materia de educación para la igualdad en Vallejo se piloteo la materia de igualdad de género como parte de una política institucional, que contribuye a disminuir los problemas de violencia hacia las mujeres, disidencias sexogenéricas, discriminación y violencia escolar.

Por lo que es importante impulsar la transversalización de la perspectiva de género en la docencia y la construcción del conocimiento. Con esta publicación generamos una opción de consulta académica que contribuya al fortalecimiento de una sociedad equitativa, igualitaria y libre de violencia.

Donde todas, todos y todes construyamos espacios seguros y de paz.

#SomosComunidad.



# CONTENIDO

ABP y ECP como estrategias para la enseñanza hacia una modalidad híbrida..... 6

● — Thalía Michelle Rodríguez Granillo

**Blanqueo con cloro: la demostración de jugo de tomate.....13**

● — Miguel Fuentes Fuerte

Derechos humanos y perspectiva de género..... 17

● — Maharba Annel González García

**El Aquelarre Científico: un espacio de equidad que promueve la igualdad en la participación de las mujeres en el área de STEM..... 27**

● — Issis Yolotzin Alvarado Sánchez y María Yaneli Velázquez Montes de Oca

¿Es cosa de mujeres?..... 35

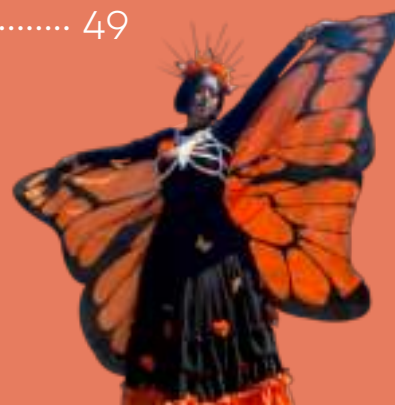
● — Raquel Acosta Fuentes

**Memorias de la docencia de un oscuro maestro de la E. N. C. H..... 44**

● — José Benedicto Carmen Juárez López

En tu relación de pareja ¿hay violencia?..... 49

● — Norma Angélica Gallardo González, Marte Adolfo Pérez Gómez Botello y Susana Reyes Figueroa



# ABP y ECP COMO ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA HACIA UNA MODALIDAD HÍBRIDA

Por Thalía Michelle Rodríguez Granillo

“La sensación que en este momento tenemos estudiantes y docentes es que hemos perdido la escuela, hemos perdido las aulas.”

**Ángel Díaz Barriga, 2020**

## RESUMEN

El encierro provocado por la pandemia ha cambiado el modo de impartir las clases en todos los niveles educativos, por lo que todos los profesores se vieron obligados a la actualización, no sólo disciplinar y didáctica, sino también tecnológica. Es por ello que, cada profesor en su labor cotidiana, ha implementado estrategias didácticas de diversa índole, acorde a sus asignaturas correspondientes y a su estilo de docencia; muestra de ello es la utilización de Aprendizajes Basados en Problemas y el Enfoque Centrado en Proyectos en el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, a través de estrategias que permiten a los alumnos adquirir el conocimiento en las tres modalidades, es decir, en línea, híbrido y, en algún momento, presencial.

## ABSTRACT

The confinement caused by the pandemic has changed the way of teaching classes at all educational levels, so that all teachers were forced to update, not only disciplinary and didactic, but also technological. This is why each teacher in their daily work has implemented different didactic strategies, according to their corresponding subjects and teaching style; an example of this is the use of Problem Based Learning and the Project Centered Approach in the Reading, Writing and Initiation to Documentary Research Workshop, through strategies that allow students to acquire knowledge in the three modalities, online, hybrid and, at some point, face-to-face.

## PALABRAS CLAVE

Aprendizaje significativo, Aprendizaje Basado en Problemas, Enfoque Centrado en Proyectos, Aula virtual, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

## KEYWORDS

Significant learning, Problem-based learning, Project Centered Approach, Virtual classroom, Technology of the information and communication.



Fotografía: Archivo CCH Vallejo

A lo largo de la historia, el papel del profesor ha implicado la formación de la ciudadanía a capa y espada, defendiendo el conocimiento para poder transmitirlo generación tras generación, sin importar las condiciones en las que se encuentre la sociedad, convirtiéndose así, en un pilar para la posteridad. En esta segunda década del siglo XXI no ha sido la excepción, pues a pesar del gran reto que representan casi dos años de aislamiento social, las clases no se han detenido.

La enfermedad, provocada por el SARS-COV2 en el año 2019, nos separó de las actividades cotidianas a nivel internacional, pero en México ocurrió en marzo de 2020, dejándonos como un recuerdo las interacciones sociales comunes, las que se llevaban a cabo en la escuela. Los profesores se vieron obligados a utilizar herramientas tecno-pedagógicas para su docencia diaria, dejando atrás la época de las cuatro paredes blancas, sillas, mesas, dos pizarrones, borradores, marcadores, laptops, proyectores defectuosos, Wifi de baja calidad y, sobre todo, nos alejó de los alumnos.

La pandemia nos tomó a todos por sorpresa y se ha encargado de poner a prueba las habilidades de los profesores para adaptarse a las nuevas condiciones, determinadas por el aislamiento social y al cambio del aula física por una virtual. El confinamiento nos hizo recurrir a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como mediadoras para efectuar nuestras clases; sin embargo, no ha sido una labor sencilla, pues ahora la docencia debe combinar la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje con el uso correcto de las plataformas digitales: Microsoft Teams, Zoom, Classroom o inclusive las redes sociales, que han tomado un papel fundamental en la vida de los maestros.

Para entender la docencia en este panorama emergente, es fundamental identificar a los actores principales que

participan en el acto educativo, los estudiantes, que cursan en estos momentos el bachillerato en el CCH, pertenecen a la generación de los nativos digitales, es decir, aquellos “jóvenes que han nacido y crecido con la tecnología” (Prensky, 2004), (lo cual no implica que sepan usarlas correctamente; muchas veces sólo emplean las redes sociales y la cámara, ignorando el mundo de posibilidades que los celulares les ofrecen, inclusive a nivel didáctico). Los otros actores importantes en este proceso son los integrantes de la planta académica, en su mayoría compuesta por los que “adoptaron la tecnología más tarde en sus vidas” (Prensky, 2004), mejor conocidos como inmigrantes digitales.

El colocar a las TIC como una de las protagonistas de la educación en la pandemia ha manifestado un reto importante para los docentes: instruir a jóvenes que, al nacer con tecnología literalmente en la palma de sus manos, conocen más herramientas y aplicaciones que ellos, lo cual ha creado una brecha generacional marcada por la enseñanza, basada en el uso de conocimientos pre-digitales ya dominada por los alumnos (Prensky, 2004), mientras los docentes luchan contra su tecnofobia, al realizar las planeaciones de clases combinando recursos didácticos digitales, con los Programas de estudio, aunados al poco manejo de las plataformas, sin omitir que es complicado medir el aprendizaje, al no ver los rostros de los alumnos.

En años previos a la pandemia, en la ahora tan añorada modalidad presencial, los celulares eran en muchas ocasiones motivo de molestia para los docentes, quienes en la mayoría de los casos no alcanzaban a ver las posibilidades de ese pequeño dispositivo y lo tomaban como un elemento distractor. En lo personal, siempre he visto a dichos dispositivos como herramientas que dotan tanto a profesores como a alumnos de facilidades para la búsqueda de información, elaboración de proyectos y recursos como videos, fotografías audios, audio-cuentos, infografías, animaciones, de-



bates, ilustraciones, memes, entre otros, que ayudan a reforzar los aprendizajes de los alumnos.

A partir del confinamiento, iniciado en marzo de 2020, para mí fue mucho más sencillo dar clases que en la modalidad presencial, por el hecho de brindar a los alumnos materiales didácticos e informativos que había en la red y que eran accesibles para todos, ya no hubo complicaciones con las bocinas, con el proyector o con la computadora, al contrario, hizo que los recursos se acercarán a los alumnos e inclusive que ellos mismos me enseñaran nuevas herramientas y aplicaciones para utilizar durante las sesiones. Lo anterior me permitió plantear el nuevo semestre a través de Aprendizajes Centrados en Proyectos y asignar un producto por unidad, lo cual, también me simplificó las formas evaluación.

Por lo anterior, para preparar los programas operativos del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III de los ciclos escolares en curso a partir del confinamiento, estructuré los propósitos de las unidades pensando en un conjunto de proyectos mediados por la tecnología dirigida “a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes”, es decir, a través de aprendizajes significativos (Díaz Barriga, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista, 2002).

Las estrategias que me han funcionado en la práctica docente en línea son los Aprendizajes Basados en Problemas y el Enfoque Centrado en Proyectos mediante el uso de plataformas y redes sociales como Microsoft Teams, Zoom, Gmail y Whats app, tomando como referencias el Modelo Educativo del CCH y mis Programas de Estudios para fomentar el pensamiento crítico.

Antes de continuar, es importante establecer las definiciones de los conceptos anteriormente mencionados para comprender el proceso que las estrategias didácticas siguen en cada una de

las unidades temáticas del Programa de estudios de mi asignatura, al establecer una mejor dinámica para el aula virtual de manera grupal e individual y en equipos: los Aprendizajes Basados en Problemas (ABP) consisten en “el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión” (Díaz Barriga, Enseñanza Situada, 2006) y en el Enfoque Centrado en Proyectos “los alumnos contribuyen de manera productiva y colaborativa en la construcción conjunta del conocimiento en la búsqueda de una solución innovadora ante una situación relevante mediante el abordaje de la unidad temática, como un acto propositivo plasmado en la forma de un proyecto” dirigido por el profesor (Díaz Barriga, Enseñanza Situada, 2006).

Durante la aplicación de las estrategias, una de las problemáticas a las que me enfrenté para estos nuevos semestres fue el de no poder replicar un ABP que el año anterior me había sido muy efectivo en la unidad de Caricatura política del TLRIID III, al utilizar un “tema polémico actual” como violencia de género. La complejidad que implica el tema es mayor, cuando los jóvenes están tomando las clases en sus casas, lugar donde se ejerce más violencia, y esto una limitante para el docente y para algunos de los contenidos, pues en muchas ocasiones las clases son escuchadas por las familias de nuestros estudiantes. Por esa razón, adapté el ABP a un tema más actual: la pandemia.

El resto de las unidades fueron planteadas en el Enfoque Centrado en Proyectos con productos cuya elaboración pudiera hacerse desde cualquier teléfono celular, considerando los entornos de los alumnos en los que tiene que compartir sus espacios y recursos con los habitantes de sus casas. En cada unidad plantearon aprendizajes graduales con la utilización de conceptos para entender los contenidos temáticos del programa, materiales

para reforzar el aprendizaje, aplicación de los conceptos y borradores, con la finalidad de desarrollar un proyecto por unidad.

Uno de los ejemplos más sobresalientes fue el de variación creativa, cuya base fue la lectura del cuento “El desentierro de Angelita” de la autora argentina Mariana Enríquez: en equipos de cinco personas, tomaron una frase del texto y elaboraron su propia historia desde la perspectiva de uno de los personajes de la narración. Posteriormente, elaboraron un guion que fue grabado con sus teléfonos, dando resultados inesperados.

Cualquier material puede ser utilizado para las clases siempre y cuando se encuentre el enfoque adecuado dentro del Programa de estudios, propiciando un aprendizaje significativo en los alumnos, por ejemplo, las actividades planteadas en la siguiente tabla:

Asignatura	Nombre de la unidad	¿Qué pide el propósito?	Producto / Proyecto	Estrategia
TLRIID I	Cuento y novela. Variación creativa.	Variación creativa.	Audiocuento	ECP
TLRIID III	Texto dramático. Representación teatral; reseña crítica.	Reseña crítica.	Video para Youtube	ECP
TLRIID III	Extrínsecos y caricatura política. Comentario analítico.	Comentario analítico.	Memes, infografía, redacción de comentario analítico.	ABP Bemdingido de Moodle



Fotografía: Archivo CCH Vallejo

Otra de las situaciones importantes que se vivieron durante la clase fue la evaluación, que, dependiendo de las características del grupo, permite trabajar con rúbricas y lista de cotejo por medio de la co-evaluación. Los alumnos pudieron evaluar los trabajos de sus pares, corregir los suyos y entregar unos mejores proyectos, lo cual se vio reflejado en sus promedios finales.

## Conclusiones

La pandemia nos ha cambiado la realidad, nos ha alejado de la gente, nos ha quitado seres queridos, pero, nos permitió conocer otros modos de interactuar mediante tecnología que hace algunas décadas no era pensable y sólo se podía ver en las películas de ciencia ficción.

Como docentes nos hizo entender el mundo de la manera en la que la ven los alumnos, pues ellos nacieron con la tecnología y nosotros aún nos estamos adaptando a ella, con la esperanza de un día volver a las aulas. Este es uno de los grandes retos que tenemos que cumplir,

el de dominar la tecnología para hacerla parte de nuestra vida cotidiana. Lo anterior no quiere decir que las clases se deban impartir para siempre en línea, tengo la hipótesis de que se generará un modelo mixto, es decir, las clases presenciales en un futuro (esperemos) estarán combinadas con las plataformas digitales y recursos didácticos en línea, haciendo que la tecnofobia, que poseían muchos profesores, sea superada, por ejemplo, al permitirle a los alumnos usar sus teléfonos en las clases.

No hemos perdido la escuela, sólo sustitimos el espacio físico por uno virtual; sin embargo, las relaciones interpersonales sí cambiaron. En la escuela los alumnos tenían una segunda familia, sus amigos, una figura a seguir, el docente, y un espacio seguro para escapar de sus problemas de casa. Ahora, todo está concentrado en el mismo espacio. La escuela no es sólo un inmueble, la escuela está conformada por diversos actores que la hacen una realidad diariamente como los profesores, los estudiantes, los trabajadores y los cuerpos directivos, un inmueble sin ellos, no sería un espacio del saber.



Fotografía: Archivo CCH Vallejo

## Referencias bibliográficas

Casanova Cardiel, H. (2020). Educación y pandemia, una visión académica. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la unam. Recuperado el 10 de 02 de 2021, de <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

CCH. (08 de 02 de 2021). Portal Académico del CCH. Obtenido de <https://portalacademico.cch.unam.mx/buscar?keys=ensayo>

Chimal, A., & Castro, R. (2018). Cómo escribir tu propia historia. México: Penguin Random House Grupo Editorial.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2003). Programas de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). Programa de Estudio de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV.

Contreras Gutierrez, O. (2004). Aprender con estrategia. México: Editorial Pax.

Díaz Barriga, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada. México: McGraw-Hill. Recuperado el 08 de 02 de 2021, de <https://www.uv.mx/rmi-pe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (págs. 231-249). México: McGraw-Hill.

Prensky, M. (2004). Nativos e inmigrantes digitales. New York: Institución Educativa SEK. Recuperado el 21 de 4 de 2019, de

[https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

# Blanqueo con cloro : OTRA DEMOSTRACIÓN DE JUGO DE TOMATE

Por Miguel Fuentes Fuerte

Esta actividad es aplicable para Química I y II. Los contenidos temáticos que pertenecen al programa actualizado de estudios incluyen: las reacciones químicas, procesos de halogenación, grupos funcionales y reactividad de los enlaces insaturados. Los aprendizajes que se buscan alcanzar son: permitir a los alumnos identificar diferencias entre cambios físicos y químicos, y reconocer la halogenación como una reacción sobre los enlaces insaturados.

## RESUMEN

El blanqueo de jugo de tomate con cloro es un proceso de halogenación. En este experimento los átomos de cloro, producidos con hipoclorito de calcio y ácido clorhídrico concentrado, reaccionan con los dobles enlaces del caroteno de nombre licopeno, responsables del color rojo intenso. Al desaparecer los dobles enlaces, se saturan los carbonos con el cloro y el color rojo intenso del licopeno desaparece, lo que permite que el jugo adquiera un color blanco.

## ABSTRACT

The bleaching of tomato Juice with chlorine is a halogenation process. In this experiment, the chlorine atoms, produced with calcium hypochlorite and concentrated hydrochloric acid react with the double bonds of carotene called lycopene, responsible for the intense red color. When the double bonds disappear, saturating the carbons chlorine, the intense red color of lycopene disappears, and the juice becomes white.

**E**l licopeno es un caroteno rojo brillante y pigmento fitoquímico que se encuentra en los tomates y en otras frutas y verduras como las zanahorias rojas, sandías y papayas. Aunque es un caroteno no tiene la actividad de vitamina A. Es un intermediario importante de la biosíntesis de muchos carotenoides, incluyendo el betacaroteno, el responsable de la pigmentación amarilla, naranja o roja. Como todos los carotenoides, el licopeno es un hidrocarburo poliinsaturado, un alqueno no sustituido, de hecho, es insoluble en agua. Los once dobles enlaces le dan el color rojo intenso y su actividad antioxidante (McMurry, 2008).

Su fórmula es  $C_{40}H_{56}$ , su peso molecular equivale a 536.873 g/mol, tiene un punto de ebullición de 660.9 °C. El nombre que posee por parte de la IUPAC es: (6E,8E,10E,12E,14E,16E,18E,20E,22E,24E,26E)-2,6,10,14,19,23,27,31-Octametildotriacont-2,6,8,10,12,14,16,18,20,22,24,26,30-tridecaeno. Debido a su fuerte color y no toxicidad, es un colorante alimentario, registrado como E160d. Al ser un antioxidante se considera benéfico, porque previene el daño del colágeno, la decoloración, los cambios de textura, las líneas finas y las arrugas de la piel.

Cuando agregamos una solución saturada de bromo cuidadosamente al jugo de tomate, se produce un cambio de colores. Esta demostración visual, inspira a buscar otras sustancias que contengan carotenos. La tabla periódica nos sugiere que se pueden probar diferentes halógenos. Se ha establecido que el contacto del burbujeo de gas cloro y del jugo de tomate a través de un tubo blanquea los pigmentos (Nemetz y Ball, 1993).

## MATERIALES:

- 1 probeta graduada de 100 mL
- 1 matraz Erlenmeyer para filtrar de 50 mL
- 1 tapón de látex para el matraz Erlenmeyer 1 soporte universal
- 1 balanza digital
- 1 pinzas de soporte
- ½ metro de manguera de hule látex 1 pipeta graduada de 10 mL
- 1 espátula
- 15 cm de tubo de cristal
- 1 par de guantes de goma 1 pinzas para manguera

## SUSTANCIAS:

- 10 a 15 g de hipoclorito de calcio
- 15 a 20 mL de ácido clorhídrico 12 M 50 mL de jugo de tomate



## METODOLOGÍA:

### Paso 1

Adicionar 50 mL de jugo de tomate en la probeta.

### Paso 2

Colocar el matraz de filtrado en el soporte universal con las pinzas de asir.

### Paso 3

Agregar al matraz de filtrado, con la pipeta graduada (con mucho cuidado), de 15 a 20 mL de HCl 12 M.

### Paso 4

Colocar en un extremo de la manguera de hule látex el tubo de vidrio, humedecer la manguera, de igual manera en la salida del matraz. Hay que asegurar que no haya fugas en ambas conexiones.

### Paso 5

Introducir el extremo de la manguera con el tubo de vidrio únicamente.

### Paso 6

Agregar de 15 a 20 g de hipoclorito de calcio en el matraz Erlenmeyer e inmediatamente colocar el tapón de hule látex.

### Paso 7

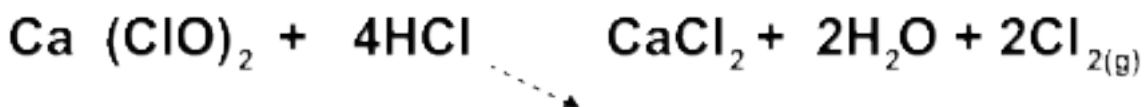
Observar que el burbujeo del cloro sobre el jugo de tomate sea constante.

### Notas:

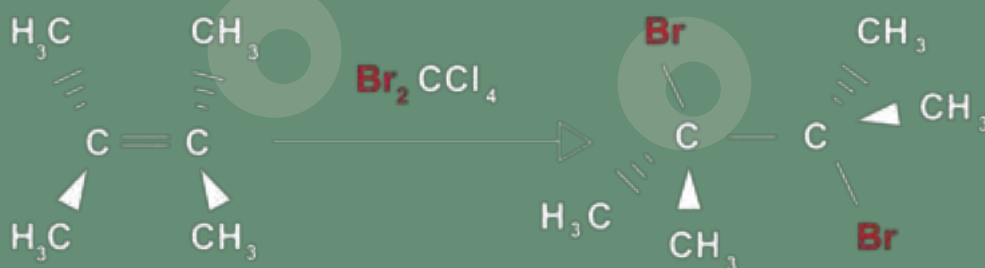
- 1 Realizar todo el experimento en la campana de flujo laminar.
- 2 Es recomendable usar goggles y guantes de hule.

## Resultados:

El jugo de tomate pasa de color rojo intenso a blanco. Reacción química para la generación del gas cloro (Cl<sub>2</sub>):



La halogenación de alquenos es una reacción química en la cual se adiciona un halógeno (generalmente Cl o Br), en cada uno de los carbonos adyacentes que se encuentran unidos por medio de un doble enlace. En el caso del licopeno, éste posee 13 dobles enlaces ubicados en los carbonos: 2, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26 y 30 y 8 metiles en los carbonos: 2, 6, 10, 14, 19, 23, 27 y 31 (McMurry, 2008).



## Conclusiones

La halogenación es un proceso de adición de átomos de cloro ( $\text{Cl}_2$ ) y de Bromo ( $\text{Br}_2$ ), en este caso se agregaron átomos de cloro; a través de una reacción de hipoclorito de calcio con ácido clorhídrico. Esta adición se focaliza en estructuras químicas con doble enlace (compuestos insaturados como el licopeno). Éste posee trece dobles enlaces que le permiten tener el color rojo intenso. Al desaparecer estos, el color cambia a blanco.

## Referencias bibliográficas

Nemetz, T.M. and Ball, D.W (1993). Bleaching with chlorine: Another Tomato Juice Demonstration. *J. Chem. Educ.* February V 70 (2):154-155.

McMurry, J. (2008). *Química Orgánica*. 7ª Edición. Cengage Learning. México. Pp. 215,482, 483.



# Derechos humanos y PERSPECTIVA DE GÉNERO

Por Maharba Annel González García

## RESUMEN

El objetivo de este ensayo es mostrar la relación entre los Derechos Humanos y la perspectiva de género (PEG) en la clase de Filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Esto con la finalidad de brindar elementos que apoyen la transversalización de esta perspectiva, no sólo en los programas de estudio de nuestras respectivas materias, sino de nuestras prácticas de vida.

## ABSTRACT

The present essay's objective is to show the relationship between Human Rights and gender perspective in the philosophy's subject of the college of sciences and humanities. This with the purpose of providing elements that support mainstreaming of this perspective not only in our study program's subjects but in our day to day lives.

## PALABRAS CLAVE

Derechos Humanos, filosofía y perspectiva de género.

## KEYWORDS

Human Rights, philosophy and gender perspective

**P**ara situarnos conceptualmente, definamos algunos de los conceptos centrales que ocupan la exposición que estamos por comenzar.

## Derechos Humanos

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos, por sus siglas CNDH, nos dice: “los Derechos Humanos son el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona. Este conjunto de prerrogativas se encuentra establecido dentro del orden jurídico nacional, en nuestra Constitución Política, tratados internacionales y las leyes” (CNDH, 2023).

Los Derechos Humanos son universales, se interrelacionan unos con otros, son también indivisibles y progresivos, es decir, no son estáticos, sino que se van transformando de acuerdo a las exigencias y necesidades de las personas en los diferentes tiempos históricos.

A lo largo de su historia, se ha clasificado a los Derechos Humanos en cuatro grandes generaciones:

- **Primera.** Derechos civiles y políticos.
- **Segunda.** Derechos económicos, sociales y culturales.
- **Tercera.** Derechos colectivos o de solidaridad.
- **Cuarta.** Derecho al acceso de tecnologías de la información y de las comunicaciones dentro del contexto de una sociedad de la información al servicio de todos.

Los seres humanos, por el simple hecho de ser personas, tenemos derechos, no importa nuestro sexo ni nuestro género o nacionalidad, creencias o color de piel, somos personas que tenemos dignidad.



Podemos definir a una persona como un individuo humano que tiene la cualidad de ser libre. Una persona tiene valor en sí misma, no deber ser tratada como medio o instrumento para lograr fines ajenos. Fue a inicios del medioevo que Boecio (480- 424/ 425) construyó una definición de persona que sigue vigente hasta nuestros días, Persona es la sustancia individual de la sustancia racional. Es por ello que tiene un valor intransferible, que no se puede comprar ni vender, así como tampoco trasladar a otro ser humano o no humano. El concepto de persona puede ser usado en forma descriptiva y prescriptiva. Como concepto prescriptivo sirve, sobre todo, en la filosofía del derecho, para la caracterización de seres a los que se les adjudican derechos subjetivos, entre ellos, uno fundamental es el respeto. En la filosofía moral, el principio del respeto opera como suposición fundamental de planteamientos no consecuencialistas, para los cuales se trata de expresar que el individuo es el fin en sí mismo.

## Relación filosófica entre persona y dignidad

Cuando pensamos en el vínculo entre persona y dignidad, nos remontamos invariablemente al filósofo alemán Immanuel Kant (1724 - 1804), filósofo precursor del Idealismo alemán. De acuerdo con el concepto kantiano de dignidad, sólo las personas tienen derecho al respeto y sólo ante ellas pueden existir deberes morales.

Para Kant, el estatus de “persona” supone también la imputabilidad de sus acciones y con ello la capacidad existente de autodeterminarse, según principios morales y (jurídicos). Por ello, Kant aclara en su texto la Fundamentación de las Costumbres que “moralidad es la condición únicamente bajo la cual un ser racional puede ser fin en sí mismo”. Por eso, “la moralidad y la humanidad son lo único que tiene dignidad” (Kant, 1999, p. 201). La dignidad moral descansa en la capacidad de autodeterminación práctica según normas racionales. Por esta razón, Kant puede utilizar el respeto a la humanidad como sinónimo de respeto por la ley moral o por la libertad moral del hombre. Según Kant, la voluntad individual tiene capacidad de darse a fines racionales (y determinarse de manera moral o conforme al imperativo categórico). En otras palabras: “Autonomía es el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional” (Kant, 1999, p. 203).



Por naturaleza, los seres humanos sólo actuamos buscando satisfacer nuestras propias inclinaciones y deseos, que no son en sí mismos racionales. Por tal motivo, Kant señala que, para determinar nuestra voluntad en concordancia con la ley objetiva, habrá de ser sujeta o constreñida. La idea de una voluntad

racional es un principio que se contrapone con las condiciones propias de su subjetividad y es por ello que no obedece dicha ley de forma natural. Por tanto, la voluntad habrá de constreñirse, para que sea buena al obedecer los mandatos de la razón. A propósito de esto, Kant escribe: “la representación de un principio objetivo se llama un mandato (de la razón) y la fórmula del mandato se llama imperativo” (Kant, 1999, 157).

Según Kant, todos los imperativos se expresan por un deber y lo hacen, porque en esa obligación dejan manifiesto el vínculo de la ley objetiva de la razón con una voluntad que no puede configurarse solo a partir de su subjetividad. Únicamente por deber podremos entonces alcanzar lo bueno. Así, “Bueno prácticamente es lo que determina a la voluntad por medio de las representaciones de la razón, y por lo tanto no por causas subjetivas, sino objetivas, esto es, por fundamentos que son válidos para todo ser racional como tal” (Kant, 1999, 157).

Continuando con la Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres, encontramos dos tipos de imperativos, aquellos que mandan hipotéticamente y categóricamente. Los primeros dejan en manifiesto la necesidad de una acción como medio para alcanzar una cosa u objetivo. Los segundos muestran la necesidad de una acción en sí misma sin tener el referente alcanzar otra finalidad. Así pues, todos los imperativos nos exhortan a actuar, si la acción se concibe como medio para alcanzar otra cosa, estamos ante un imperativo hipotético; si la acción se representa ya como buena en sí misma, es decir, conforme a la razón, entonces estamos frente a un imperativo categórico. Con respecto a este último, el filósofo prusiano afirma lo siguiente: “hay un imperativo que, sin poner por fundamento como condición cualquier otro propósito que alcanzar por una cierta conducta, manda esta conducta inmediatamente. Este imperativo es categórico” (Kant, 1999, 163).

Para nuestros fines, importa hacer las siguientes precisiones: la primera es que ambos imperativos encuentran su posibilidad de existir gracias a la libertad<sup>1</sup>; la segunda es que nos detendremos en la formulación del imperativo categórico y la tercera consiste, según lo concibe Kant, en el principio subjetivo de obrar.

Son tres las enunciaciones que hace Kant del imperativo categórico:

1. Obra sólo según la máxima a través de la cual puedas querer al mismo tiempo que se convierta en una ley universal (se le llama también de universalidad). Para comprenderla con mayor claridad podríamos preguntarnos ¿Qué ocurriría si todo el mundo hiciera lo mismo?
2. Obra de tal modo que uses a la humanidad tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro siempre a la vez como fin, nunca meramente como un medio (llamada también de humanidad). En esta formulación encontramos el deber de

1 Por cuestiones de espacio no nos es posible explayarnos aquí sobre la definición kantiana de libertad, sin embargo, podemos señalar que Kant la define como la base de la racionalidad. Es la capacidad de regirse por la razón, es decir, es libre quien obedece a las leyes que él mismo se ha impuesto en tanto que ser racional. Esta libertad sólo toma en cuenta aquello que sea deber. Kant señala que no hay una explicación conceptual para el término de libertad, simplemente sabemos que existe porque la experimentamos y porque gracias a ella podemos asumir una actitud frente al mundo.

respetar los derechos de los demás y eso incluye, por ejemplo, sus vidas y sus posesiones. Encontramos así que nuestra libertad tiene como límite la libertad del otro.

3. Obra de tal modo que tu voluntad pueda considerar al mismo tiempo que está creando una ley universal mediante su máxima, (conocida también como de autonomía). En ésta se manifiesta la capacidad creadora del ser humano al ser capaz de concebir leyes que él mismo se impondrá acatar. En este rigor se funda la dignidad del ser humano al alzarse por encima de las circunstancias y del azar.

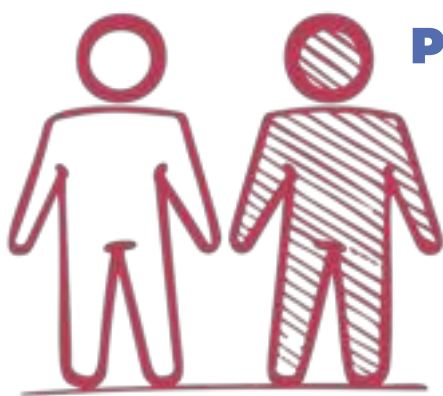
En las formulaciones que acabamos de transcribir podemos apreciar la tensión que subyace al ejercicio que hace la voluntad en su búsqueda por fundamentar su actitud moral. En un primer momento, pareciera que Kant nos estuviera imponiendo “querer” una ley universal. Sin embargo, su razonamiento para demostrar que no es así, es el siguiente: se había considerado únicamente la forma de la voluntad racional que queda manifiesta en el hecho de que se rige por una ley universal. A partir de este momento, se introduce la materia de la voluntad: un fin. Estamos ahora en un espacio en el que el ser humano es concebido como un sujeto que puede darse fines a sí mismo, es decir, que puede autodeterminarse. En palabras del mismo Kant, “...el hombre, y en general todo ser racional, existe como fin en sí mismo, no meramente como medio para el uso a discreción de esta o aquella voluntad, sino que tiene que ser considerado en todas sus acciones, tanto en las dirigidas a sí mismo como también en las dirigidas a otros seres racionales, siempre a la vez como fin” (Kant, 1999, 187).

La voluntad entonces no tiene una motivación externa para concebirse como un fin en sí misma, sino que se mueve desde sí misma. Al darse a sí misma el fin y dar el paso a la acción, se está dando también a sí misma las condiciones para actuar con base en un mandato moral absoluto. La voluntad quiere autodeterminarse y, si quiere esta autodeterminación como como máxima, entonces puede querer que dicha máxima se convierta en universal. Kant lo pone así, si alguna naturaleza debe tener la voluntad humana, esta debe ser el deseo universal de autodeterminarse y convertirse así en una voluntad universalmente legisladora. Entramos ya en el reino de la moralidad, es decir, el reino de los fines. En este reino, la legislación que da a sí misma la voluntad lleva en sí misma el deber que “...descansa en (...) la relación de los seres racionales unos a otros, en la que la voluntad de un ser racional tiene que ser considerada siempre a la vez como legisladora, porque, de otro modo, el ser racional no podría pensarlos como fin en sí mismo” (Kant, 1999, 199).

Al autodefinirse como fines están poniendo las condiciones, para que el resto de los fines se relacionen entre sí dentro de una unidad. En todas nuestras acciones debemos entonces querer que el resto de los seres humanos se asuman como seres en

sí mismos y nuestro ejercicio de autodeterminación buscará ser compatible con el ejercicio de los demás. Así procuraremos que nuestros prójimos sean voluntades que se autolegislen. Esta estructura argumentativa es compatible con la formulación del imperativo categórico que nos dice que actuemos de tal forma que nuestra máxima –autodeterminarnos– pueda ser la ley universal del querer. Kant no dice que del imperativo se desprenda la autodeterminación de los otros, pero nos exhorta a quererla.

Valga la extensión de esta exposición para sustentar filosóficamente la importancia de concebir a los seres humanos como fines en sí mismos. Concebir al ser humano así es esencial para comprender por qué los Derechos Humanos son universales, inalienables, intransferibles e indivisibles. Recordemos también que los conceptos de persona y de dignidad se vinculan en esta fundamentación.



## Perspectiva de Género

La perspectiva de género, como nos explica la socióloga feminista Estela Serret, profesora investigadora de la UAM Azcapotzalco, es “un punto de vista, a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad (científica, académica, social o política), que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros (masculino y femenino, en un nivel, hombres y mujeres en otro)” (Serret, 2008,15).

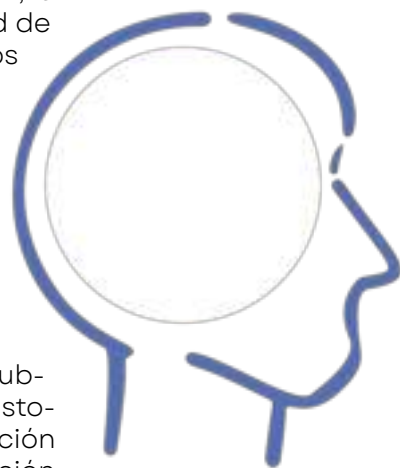
Al hablar de perspectiva de género, saltan a la vista varios conceptos que se mezclan no sólo en la definición, sino también en el trasfondo de la misma y su aplicación. Quiero referirme en primer lugar al concepto de feminismo y para ello, es indispensable la referencia a la académica, antropóloga e investigadora mexicana, Marcela Lagarde y de los Ríos, especializada en etnología y referente del feminismo latinoamericano. Para ella, el feminismo es una afirmación intelectual, teórica y jurídica de concepciones del mundo, busca modificar hechos, relaciones e instituciones que reproducen desigualdad.

Si bien no es este el espacio para hablar de feminismo, sí lo es para dejar sentado que hay una relación histórica y conceptual entre feminismo y perspectiva de género, por tanto, es necesario conocer la teoría feminista y el despliegue que ésta ha tenido a lo largo de la historia para comprender de qué manera se enmarca el surgimiento de la perspectiva de género como herramienta que nos permita identificar y revertir las condiciones que promueven la desigualdad.

En segundo lugar, inevitablemente salta a la vista el concepto de género, demos rápidamente un acercamiento general. El género no es una categoría aislada, antes bien, se considera como un sistema de opresión que se relaciona con otros sistemas de desigualdad y discriminación, entiéndase, clase social, edad y raza. En la vida de las personas inciden no sólo el género, la raza y la clase, sino también factores como la lengua y la sexualidad. Todos estos impactan en las condiciones de desarrollo de las personas, por lo que definitivamente ser mujer pareciera que es una condición en la que se relacionan muchos otros factores que, al vincularse, hacen de la vida de las mujeres una carrera por sobrevivir.

La doble o triple jornada, a la que se ven sometidas mujeres y niñas en ciertas condiciones económicas y sociales, las oprime con tal intensidad que las sume en una serie de desventajas que, por ejemplo, las excluyen del desarrollo escolar y no me refiero únicamente al aprendizaje conceptual sino también, al actitudinal. Al vivir ellas un rezago social, cultural, económico, que se refleja en sus actitudes y habilidades para desenvolverse en la escuela, puede ocurrir que los varones se sientan con el derecho de hacer chistes o de burlarse de las fallas de sus compañeras simplemente porque a ellas no las ven como semejantes o como seres pensantes. La realidad social que encarna en esas niñas deja en manifiesto la falta de justicia estructural en la sociedad patriarcal en la que se desenvuelven. De manera que, el desarrollo intelectual de estas niñas no tiene las condiciones necesarias para sentar bases a futuro. La experiencia que ellas tienen del mundo está mutilada y delimitada, y podemos hacer una lectura a partir de categorías como la de género, cuando nos remitimos a la lengua en la que hablan, la etnia a la que pertenecen y su clase social. La desigualdad de género en la educación persiste y se mantiene en términos de brechas de oportunidad como de formas de discriminación. Las desventajas de ser niña se acumulan durante su vida y se proyecta a su edad adulta en niveles mayores de desigualdad. Estas circunstancias se reproducen de manera tan “natural”, generación tras generación, que pareciera que no hay manera de cambiar la serie de prácticas culturales que juegan en detrimento del desarrollo de las niñas.

Podemos detectar que el patriarcado es un término que subyace a toda esta exposición. Gerda Lerner (1920 - 2013), historiadora austriaca, define al patriarcado en su texto *La creación del patriarcado* como “la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general” (Lerner, 1990, 340-341). Esta definición nos permite identificar vasos comunicantes con la perspectiva de género como metodología que nos permite analizar y estudiar las relaciones históricas que se han entablado entre hombres y



mujeres, y que han derivado en intensas desigualdades, entre ellas, falta de oportunidades y de derechos, particularmente en detrimento de las mujeres y comunidades sexo diversas.

La perspectiva de género implica una concepción epistemológica que se aproxima a la realidad desde las miradas de los géneros y sus relaciones de poder. Esta discriminación se expresa en todos los ámbitos de desarrollo de las personas: el trabajo, la familia, la política, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia y un largo etcétera. La mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres, ni está dirigida exclusivamente a ellas, porque es de una concepción del mundo y de la vida.

En el caso de la materia de filosofía, podemos mencionar algunas características con las que cuenta esta disciplina y que le permiten vincularse con la perspectiva de género:

- Es un conocimiento crítico por poner en crisis, desde su nacimiento, las verdades aparentes. Esto significa que permite trascender las explicaciones que se fundamentan en los prejuicios o en historias ficticias.
- Es una sabiduría o forma de vida. Este aspecto apunta a la realización de toda teoría en la vida humana, es decir, a la aplicación de un discurso a nuestras acciones para mostrar con ello que de nuestras prácticas cotidianas podemos extraer sabiduría que nos permita vivir bien, cultivándonos de forma permanente, razonable y buscando con ello incidir en la búsqueda de un bien común.
- Praxis es el aspecto práctico de la Filosofía a través del cual se hace explícita la función demoledora de la Filosofía al brindarnos herramientas para despejar el camino de las opiniones y falsos argumentos, modificar nuestras creencias y dotarlas de sustento, entre otros.

Por otro lado, se puede trabajar la perspectiva de género con el aprendizaje de la argumentación, pues esta habilidad se puede convertir en un instrumento para cultivar el pensamiento crítico e incidir en una formación ciudadana igualmente crítica. Esto último tendrá lugar, cuando los estudiantes sometan a examen y a evaluación sus propios razonamientos y separen las creencias falsas.

Por último, es importante señalar, para quienes no conozcan el programa de Filosofía del CCH, que ya encontramos en el él la temática de perspectiva de género. Está ubicado en el último inciso de la temática de Ética aplicada y bioética<sup>2</sup>.



## Acciones para transversalizar la perspectiva de género

Ante la insistencia de que hay disciplinas desde las que no se tiene tan claro cómo es que se puede lograr un acercamiento con la perspectiva de género, la Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM diseñó un recurso que sintetiza la política Institucional de Género de nuestra Universidad, Herramientas para una docencia igualitaria, incluyente y libre de violencias con la finalidad de lograr este desplazamiento epistemológico hacia la perspectiva de género. En ese material se nos brindan documentos institucionales, protocolos de atención, respuestas a preguntas recurrentes, así como también sugerencias de cómo integrar la perspectiva de género en los programas de nuestras materias. Incluso, podríamos revisar si hay en nuestro programa de estudios aportaciones de mujeres, si no las encontramos, se pueden colocar en la planeación de nuestras clases; sería posible identificar algún sesgo o estereotipo de género para evitar temáticas o actitudes sexistas; y se podrían acordar formas de abordar temas sensibles.

No perdamos de vista que el Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades tiene como objetivo formar un estudiantado crítico que aprenda a aprender, a hacer y a ser. Sabemos que las orientaciones del quehacer educativo del CCH se sintetizan en: Aprender a aprender, (significa que el alumno se autorregulará su proceso de aprendizaje fomentando así su autonomía); Aprender a hacer, (desarrollará habilidades que le permitirá poner en práctica los conocimientos adquiridos); Aprender a ser (adquirirá valores que le permitan desarrollar y fortalecer su humanidad) y Aprender a convivir, (significar desarrollar autoc por los demás, resolver conflictos sin recurrir a la violencia y tolerar las diferencias). Este último aparece ya en la actualización de los programas de estudios de 2017. Tenemos pues el marco institucional necesario para transversalizar la perspectiva de género tanto en nuestros salones de clase como en los pasillos.

También pueden encontrarse herramientas, ideas, recursos y más en las actividades que realiza la Comisión Interna para la Igualdad de Género (CInIG) Vallejo, Comunidad Vallejo, Gaceta UNAM, el sitio web, las redes sociales de la Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM (CIGU), el Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM (CIEG). Cabe mencionar que desde 2020 se ha intensificado la actividad y la producción de contenidos y materiales para transversalizar esta perspectiva con la finalidad de erradicar la violencia de género del espacio universitario y del bachillerato.

El reto que asume la perspectiva de género es identificar las relaciones asimétricas que se han dado entre mujeres y hom-

bres en detrimento de aquellas. Es urgente modificar los patrones de conducta y las condiciones estructurales que promueven esos comportamientos y relaciones de desigualdad. No se niega que aún se presentan situaciones en las que se promueve la educación del estudiantado con base en prejuicios de género, no obstante, una vez que se conocen las herramientas que brinda la perspectiva de género, es posible trabajar, para que las diferencias biológicas no se traduzcan más en brechas de desigualdad.

## Referencias bibliográficas

Coordinación para la Igualdad de Género. Disponible en: [https://coordinaciongenero.unam.mx/avada\\_portfolio/herramientas-para-una-docencia-igualitaria/](https://coordinaciongenero.unam.mx/avada_portfolio/herramientas-para-una-docencia-igualitaria/)

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos> [Recuperado el 28 de abril de 2023].

UNAM. Documento Básico para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género de la UNAM. Disponible en línea: <https://consejo.unam.mx/comisiones/especial-de-genero/reglamentos-y-lineamientos/493-dbfpig>

Kant, I., (1999). Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Ariel.

Lerner, G. (1990). La creación del patriarcado. Crítica.

Serret, E. (2008) ¿Qué es y para qué es la perspectiva de género? Instituto de la Mujer Oaxaqueña.



Fotografía: Archivo CCH Vallejo

# El Aquelarre Científico: UN ESPACIO DE EQUIDAD QUE PROMUEVE LA IGUALDAD EN LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN EL ÁREA DE STEM

Por Issis Yolotzin Alvarado Sánchez y  
María Yaneli Velázquez Montes de Oca

## RESUMEN

El *Aquelarre Científico* es un proyecto académico extracurricular fundamentado en la equidad y la necesidad de crear medidas compensatorias, para que atiendan algunas de las causas de las brechas de género que existen en el área de STEM.

## ABSTRACT

The *Aquelarre Científico* is an extracurricular academic project based on equity and the need to create compensatory measures to address some of the causes of the gender gaps that exist in the STEM area.

## PALABRAS CLAVE

CTIM, género, brecha de género, equidad de género, igualdad de género.

## KEYWORDS

STEM, gender, gender gap, gender equity, gender, gender equality.

**L**a igualdad entre las personas es un derecho humano considerado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). El término igualdad hace referencia a que “mujeres, hombres, niñas, niños y adolescentes deben gozar de los mismos derechos, recursos, oportunidades y protecciones” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2019, párr. 4).

Si bien, existen múltiples dimensiones en las que la igualdad se manifiesta, en este texto se profundizará, específicamente, en el área de las Ciencias, la Tecnología, la Ingeniería y las Matemáticas (CTIM), que comúnmente son sustituidas por las siglas STEM (acrónimo en inglés). A su vez, se rescatará cómo el Aquejarre Científico puede contribuir a crear espacios de ciencia.

## La igualdad de género

De acuerdo con el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW), la igualdad de género es una condición en la que las mujeres tienen las mismas oportunidades que los hombres en distintas esferas que componen la vida: social, laboral, política, personal, entre otras. La igualdad requiere que exista un contexto en el que las mujeres puedan tener un ejercicio efectivo de sus derechos (Organización de las Naciones Unidas Mujeres, 2017).

Los convenios de la CEDAW establecen obligaciones a los Estados que se manifiestan en leyes, programas y acciones que incluso se propagan a las instituciones educativas, una de ellas es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que define la igualdad de género: “la situación en la que las mujeres y hombres tienen las mismas posibilidades y oportunidades en la vida de acceder y controlar recursos y bienes valiosos desde el punto de vista social (Comisión Especial de Equidad de Género, 2013, p.4). La igualdad de género no implica que hombres y mujeres deban ser tratados como idénticos, sino que su acceso a oportunidades y el ejercicio de los derechos no dependan de su sexo (ONU Mujeres, 2017).

## Las brechas de género

Éstas son indicadores que describen “las distancias que existen entre mujeres y hombres en relación con el acceso, participación, asignación, uso, control y calidad de recursos; servicios, oportunidades y beneficios de desarrollo en todos los ámbitos de la vida” (Secretaría de las mujeres, 2017, p.1). Hace referencia a desigualdades sociales, exclusión, discriminación y violencia que impactan directamente en el goce y ejercicio pleno de los derechos humanos de las mujeres.

Las brechas de género existen en múltiples áreas. A nivel mundial, las mujeres representan casi dos tercios de las personas adultas que no saben leer (771 millones de personas). El  $\frac{3}{4}$  de las niñas que están en edad de asistir a la escuela primaria, no lo hacen (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022). En más de  $\frac{2}{3}$  de los países del mundo las mujeres representan menos del 25% de las personas que cursan una carrera en ingeniería o tecnologías de la información y el conocimiento (TIC) (UNESCO, 2022).

### Algunos números sobre la brecha de género en STEM



Las carreras CTIM o STEM son todas aquellas ligadas a la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. Son los perfiles profesionales más demandados por las empresas. Existen 2.5 ofertas de empleo para alguien con formación STEM. Además de ser las mejores pagadas, los sueldos son 26% superiores al resto (Arredondo, 2019).

Estas carreras son y serán las más demandadas en el futuro, por lo que la brecha de género perpetúa la desventaja de las mujeres en los ámbitos sociales, educativos, laborales y económicos.

A nivel mundial, la brecha de género en STEM es del 47%, se cuentan con datos de que sólo el 16% de las mujeres se gradúan de esta área en comparación del 30% de los hombres (World Economic Forum, 2016).

En México, el 53% de las personas inscritas en el nivel licenciatura son mujeres. Se concentran mayoritariamente en áreas de salud (65.31%) y educación (73.59%), mientras que en carreras como ingeniería, manufactura y construcción hay un número menor (27.19%), de la misma manera, tecnologías de la información y la comunicación (23.71%), de igual modo, agronomía y veterinaria (35.20%) su intervención es escasa. En general, sólo el 28% de los estudiantes de las carreras STEM son mujeres (Armenta, 2020).

En el Sistema Nacional de Investigadores el 37% son investigadoras (10,683), 721 mujeres pertenecen a la Academia Mexicana de Ciencias (25%), de las cuales sólo 203 (3.1%) se dedican a Ciencias Exactas (STEM); mientras que en el gremio de la Academia de Ingeniería el 4% son ingenieras (Armenta, 2020). Estos números llevan a la apremiante necesidad de acercar a las jóvenes a las carreras STEM.

## La igualdad de género requiere espacios de equidad

La igualdad de género implica reconocer la discriminación histórica de las mujeres, por lo que es necesario llevar a cabo acciones que eliminen esa desigualdad y acorten las brechas entre mujeres y hombres. Se requiere la implementación de medidas específicas que remedien las desventajas y que contemplen las complejas condiciones de las mujeres (ONU Mujeres, 2017).

Algunas acciones son: la asignación de recursos o partidas especiales para la implementación de programas de atención a las mujeres, las cuotas de género o las becas a mujeres indígenas, para que continúen sus estudios (ONU Mujeres, 2017).

¿Qué medidas de equidad podemos impulsar en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) para reducir la brecha de género en STEM? Se pueden construir espacios académicos extracurriculares que permitan que las alumnas puedan acercarse a esta área.

## El Aquelarre Científico: un espacio de equidad que atiende la brecha de género en STEM

El Aquelarre Científico es un proyecto académico extracurricular que tuvo su primera edición en 2019 y que ha continuado su labor dos ciclos escolares más. Se lleva a cabo en el Sistema de Laboratorios para el Desarrollo y la Innovación (SILADIN) del CCH Vallejo. Surge como un posicionamiento político que retoma experiencias previas del trabajo con alumnas brillantes que dudaban sobre la elección de una carrera de Ciencias.

El Aquelarre es un espacio de equidad que atiende algunas de las causas de la brecha de género en STEM, en específico, la falta de modelos de mujeres en esta área y el desconocimiento

de la oferta académica de la UNAM y de las oportunidades positivas de acercamiento a la Ciencia.

Su nombre, Aquelarre, hace referencia a las reuniones de brujas, mujeres con amplios conocimientos en plantas, cocina, fertilidad, sexualidad, perfumería y otros temas. Los saberes prácticos de estas científicas ancestrales ponían en riesgo a los poderes emergentes de los siglos XVI y XVII, la iglesia, el estado y la ciencia y los hombres asociados a éstos: médicos, sacerdotes, predicadores, jueces y científicos (Blázquez-Graf, 2011).

Las brujas y cualquier mujer acusada de serlo fueron encarceladas, torturadas y asesinadas. Se estima que entre 45,000 y 54,000 mujeres fueron ejecutadas durante la caza de brujas en Europa, sin considerar a aquellas que murieron en prisión, de hambre, suicidio o linchamiento (Blázquez-Graf, 2011). En memoria de esas mujeres, el Aquelarre Científico busca contribuir a que las Facultades se llenen de brujas, de sus aportaciones y su forma de ver el mundo.

A lo largo de estas tres ediciones, el Aquelarre Científico se ha desarrollado como Curso Especial para Alumnas y como Dirección de Grupos de Trabajo con alumnas (ENCCH, 2020).

En el Curso Especial para Alumnas, Aquelarre Científico: de brujas a mujeres profesionistas en STEM, participaron 30 alumnas de bachillerato de diferentes estados y países, 17 mujeres profesionistas, especialistas en género y orientación vocacional. Además de la colaboración de 11 estudiantes de licenciatura, 9 de ellas exalumnas del CCH Vallejo como ponentes y como monitoras del curso. Durante 40 horas de trabajo en línea, se abordaron contenidos contemplados en tres ejes: Orientación educativa, Equidad de género y Formación Propedéutica (Alvarado, et al., 2021).

Como actividad de Dirección de Grupo de Trabajo con Alumnas, se han desarrollado investigaciones científicas escolares en temas de Biología Molecular en específico de transformación de la bacteria *Escherichia coli* con el gen de la proteína verde fluorescente, GFP por sus siglas en inglés. El trabajo elaborado participó en el 2do Encuentro de Iniciación Estudiantil (Alvarado, 2020) y durante su desarrollo se contó con el apoyo de expertas en temas de género que compartieron sus saberes y reflexiones con las alumnas participantes.

Actualmente, en el Aquelarre Científico: cecehacheras alquimistas, científicas y emprendedoras, se desarrollan investigaciones en el tema de extracción de aceites esenciales y la elaboración de productos para el cuidado personal y la promoción de la autonomía económica de las alumnas (Alvarado, 2022). Además de enviar el producto al 5to Encuentro Estudiantil, se ha participado en eventos locales como la Jornada del Día de Muertos y la 4ta Jornada por la Igualdad de Género del CCH en el plantel Vallejo con la elaboración de tónico facial de Cempasúchil y bálsamo labial de rosas respectivamente.

Con la realización de actividades prácticas, las investigaciones escolares y la socialización de los resultados en eventos académicos se ha promovido que las alumnas desarrollen habilidades científicas mediante el seguimiento de métodos, manipulación de equipo y técnicas. También se han impulsado las habilidades de comunicación oral y escrita en la elaboración de los reportes de las actividades que llevan a cabo en el Aquelarre. Los temas abordados en el trabajo extraclase permiten reforzar y profundizar los contenidos de los programas

Uno de los aspectos que caracteriza al Aquelarre Científico, es que, al ser un espacio separatista, se exponen algunas problemáticas, experiencias y reflexiones que tienen las alumnas, tales como: las violencias, los roles de género, la manera en la que se socializa a las niñas y jóvenes, los mandatos que se les han impuesto a las mujeres, las limitantes y las formas de accionar como acto de justicia. De ese modo, se forma una red de apoyo que influye positivamente en el bienestar de las participantes y su labor académica.

Al ser un proyecto de equidad con el posicionamiento político de contribuir a una vida digna y justa para las jóvenes, también se busca atender algunas necesidades de las alumnas como la obtención de recursos económicos para sus gastos personales. Por ello, en este ciclo escolar la investigación sobre la extracción de aceites esenciales se enriqueció con su incorporación en productos artesanales para el cuidado personal como: jabones, cremas, pomadas, bálsamos y tónicos. Mismos que han sido elaborados y vendidos por las alumnas en el Bara-Bara del CCH Vallejo o por medio de una tienda virtual en Instagram.

El hecho de que las alumnas puedan visualizar lo aprendido tiene un impacto directo en su vida y le brinda sentido al tiempo. La escuela se vuelve relevante en el contexto de las alumnas y de esta manera las alejamos de situaciones de riesgo para la obtención de recursos económicos.

## Conclusión

La igualdad de género es una de las temáticas que requieren una atención urgente a nivel mundial. Reconocerla y trabajar por ella es exponer las desventajas históricas que las mujeres han vivido. La igualdad requiere estrategias de equidad que contrarresten las brechas de género y atiendan las circunstancias particulares que implican ser mujer.

Las brechas de género se manifiestan en múltiples dimensiones, entre ellas el área de STEM que deja, aún más, en desventaja a las mujeres en aspectos sociales, educativos y económicos, al ser las carreras más demandadas y mejor pagadas en la era digital.

El Aquelarre Científico es un proyecto extracurricular que se lleva a cabo en los laboratorios del SILADIN del CCH Vallejo y



que tiene la intención de acercar a las jóvenes al área de STEM. Es un espacio que promueve el desarrollo de investigaciones científicas escolares, de habilidades y de reflexiones que se generan a partir de la vivencia de ser mujer y que impactan directamente en la toma de decisiones académicas y personales.

De esta manera, el proyecto se vuelve una propuesta docente que promueve la equidad desde la educación para lograr la igualdad, y contribuye a que las niñas, las jóvenes y las mujeres tengan una vida justa, digna y libre.

## Referencias bibliográficas

Alvarado, I. (2020). Informe de la dirección de grupos de trabajo con alumnos del SILADIN (IV-C-5) en la realización de la investigación científica escolar: Evaluación de la tasa de transformación de E. coli en tres temperaturas. ENCCH Vallejo.

Alvarado, I., Velázquez, M., Villar J., Villar, M. & Morales, S. (2021). Informe de la impartición del curso especial para alumnos (Rubro: I, Nivel: B, Numeral: 18): “El Aquelarre científico: de brujas a mujeres profesionistas en STEM”. ENCCH Vallejo.

Alvarado, I. (2022). Dirección de grupos de trabajo con alumnos (Rubro IV-C-2): Aquelarre científico: ceceacheras alquimistas, científicas y emprendedoras. Proyecto de área complementaria. ENCCH Vallejo.

Armenta, C. E. (2020). El mundo cambió: Mujeres STEM. STE-MIST. Mujeres en la Ciencia alzando la voz.

Arredondo Trapero, F. G., Vázquez Parra, J. C., & Velázquez Sánchez, L. M. (2019). STEM y brecha de género en Latinoamérica. Revista de El Colegio de San Luis, 9(18), 137-158. <https://doi.org/10.21696/rcsl9182019947>

Blázquez-Graf, N. (2011). El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Comisión Especial de Equidad de Género. (2013). Lineamientos generales para la igualdad de género en la UNAM. Gaceta UNAM.

ENCCH. (2008). Protocolo de equivalencias para el Ingreso y la promoción de profesores ordinarios de carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades. Suplemento Gaceta UNAM.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). Igualdad de género. <https://www.unicef.org/lac/igualdad-de-genero>

Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES]. (2008). Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública. [http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos\\_download/100973.pdf](http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100973.pdf)

Organización Naciones Unidas. (2015). Declaración Universal de Derechos Humanos. Aegitas.

Organización de las Naciones Unidas Mujeres. (2017). Igualdad de género. <https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/foll%20igualdadG%208pp%20web%20ok2.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). Igualdad de género y educación. <https://www.unesco.org/es/gender-equality/education>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). Resumen sobre género del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2018. UNESCO Publishing.

Secretaría de las mujeres. (2017). Boletín estadístico: Brechas de Desigualdad entre Mujeres y Hombres. Año 1, Número 2. <https://semujer.zacatecas.gob.mx/pdf/boletines/boletines%20pdf/BRECHAS%20DE%20DESIGUALDAD%20ENTRE%20MUJERES%20Y%20HOMBRES.pdf>

World Economic Forum. (2016). The Global Gender Gap Report. <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2016>



Fotografía: Archivo CCH Vallejo

# ¿Es cosa DE MUJERES?

Por Raquel Acosta Fuentes

## RESUMEN

En este trabajo se presentan las voces de seis hombres de entre 50 y 16 años que, a través de entrevistas abiertas, compartieron sus ideas y actitudes sobre la menstruación. Los entrevistados muestran una postura que cambia con respecto a las brechas generacionales, ya que los más jóvenes presentan una mayor apertura al tema.

Los aspectos biológicos de este proceso pueden enunciarse en mayor detalle que los aspectos emocionales, dimensión que resulta ajena y es fuente de confusión entre los participantes. El respeto hacia compañeras, hermanas, madres, etc. que en “esos días” llegan a sufrir “accidentes” o sentirse indispuestas es una constante. No obstante, el alejamiento hacia las mujeres también lo es. Finalmente, las experiencias descritas en el bachillerato por los participantes reflejan que el CCH es un espacio en el que se puede dar continuidad a la formación en esta materia de forma integral.

## ABSTRACT

This paper presents the voices of six men between the ages of 50 and 16 who, through open-ended interviews, shared their ideas and attitudes about menstruation. The interviewees show a posture that changes with respect to generational gaps, as the younger ones present a greater openness to the topic.

The biological aspects of this process can be described in greater detail than the emotional aspects, a dimension that is foreign and a source of confusion among the participants. Respect for female colleagues, sisters, mothers, etc. who



in “those days” come to suffer “accidents” or feel unwell is a constant. However, the distancing towards women is also a constant. Finally, the experiences described in the high school by the participants reflect that the CCH is a space in which it is possible to give continuity to the formation in this subject in an integral way.

## **PALABRAS CLAVE**

hombres mexicanos, menstruación, educación.

## **KEYWORDS**

Mexican men, menstruation, education.

**E**n general, los estudios sobre la menstruación están dirigidos a conocer las experiencias y necesidades de las mujeres en torno a este proceso. Con pocas excepciones, entre ellas el trabajo de Marvan et. al (2005) que aborda las actitudes hacia la menstruación en hombres mexicanos y el de Erchull (2020) que analiza las concepciones de los hombres desde una perspectiva global, ésta es una temática que no ha recibido suficiente atención. De acuerdo con la Unicef (s/f), en México sólo el 5% de los niños y adolescentes tiene conocimientos precisos sobre este proceso y un porcentaje igual de los padres habla con sus hijas sobre la menstruación. Con la motivación de contar con información reciente que contribuya al planteamiento de propuestas de una educación para la igualdad, en este artículo se presentan las voces de seis hombres que forman parte de diversas configuraciones familiares, lo que ha impactado en las distintas experiencias que han tenido al respecto de la menstruación: Julio (50 años), empleado en la ENCCH, padre de dos mujeres y un hombre; Octavio (45 años), empleado independiente, casado sin hijos; Antonio (43 años), profesor a nivel licenciatura, padre de un solo hijo; Rogelio (34 años),

enfermero en un hospital público de la Ciudad de México, padre de un sólo hijo; Adán (26 años), estudiante de ingeniería en computación en la Facultad de Ingeniería de la UNAM, hermano de dos mujeres, y David (16 años), estudiante de segundo semestre en la ENCCH, hermano de un hombre.

## **¿Qué tanto han cambiado las cosas?**

Dentro del hogar los participantes de mayor edad (50- 43 años) no tuvieron ninguna instrucción sobre el tema, aun cuando convivieron con sus hermanas y madres. Las mujeres del hogar mantenían este asunto oculto, como si no sucediera. El manejo de las evidencias de la menstruación era cuidadosamente tratado, ya que los hombres nunca percibieron ninguna indicación en casa. De esta forma, se construía un sentido de pulcritud alrededor de la menstruación, en donde las mujeres debían mantener oculto los productos de su cuerpo que evidenciaban su sexualidad. A pesar de la fuerte carga cultural de estas prác-

ticas en general se hacen pasar como rutinas de higiene (cf. Passini 2014). En este grupo de edad el aprendizaje sobre la menstruación se dio en ámbitos externos al hogar, como la escuela, grupos de amigos o vecinos.

**Julio:** En mi familia este fue un tema prohibido, tengo 4 hermanas y todo esto permanecía siempre oculto para los varones. Nuestra madre nunca nos dijo nada, nosotros no veíamos nada, no sabíamos nada, porque era un tema prohibido. Si en la tele se llegaba a ver algo, la actitud era cambiarle al canal o hacerse que nadie sabía nada. Yo siempre he sido muy movido y a la edad de 9 años una vecina me encargó ir a la farmacia y traerle unas toallas, regresé y me dice “es que estoy en mis días y no tenía nada”, en ese momento me entero de que las mujeres tienen esa necesidad, pero no le presté mucha atención, ya en la primaria con los libros entendí para qué las necesitaban.

**Octavio:** Mi papá nunca se puso a hablarme de cosas como la menstruación y mi mamá mucho menos. Yo tengo dos hermanas y, cuando les pasó eso, pues yo ni enterado. Cuando en alguna película o en la tele decían “ah pues es que está en sus días”, yo no entendía.

**Antonio:** Nunca supe qué era la menstruación, pero intuía porque mis hermanas compraban toallas. Era una familia muy reservada, mi mamá llegaba a decir “x ya es señorita”, pero yo no entendía hasta que empecé a vivir con mi pareja. Con los amigos había comentarios sobre quién ya había tenido sexo y que la chica estaba en su periodo.

De acuerdo con los participantes más jóvenes (34-16 años), el hogar es ya un espacio de información, motivado por la presencia de sus hermanas, ya que, si en el grupo familiar no hay hijas, no existen razones. El participante más joven considera a sus padres como sujetos abiertos con los que podría platicar sobre la menstruación; sin embargo, esta conversación no ha sido una necesidad, a pesar de que este joven

tenga dudas sobre ciertos aspectos.

**Julio:** Conoce los cambios que han experimentado sus dos hijas, pero prefiere que sea su mamá quien se encargue de brindar orientación al respecto.

**Rogelio:** Siempre fuimos muy abiertos, en casa mi hermana nos platicaba de sus “accidentes”, pero con mis papás nunca tuvimos una plática como tal.

**Adán:** Yo soy el único hombre de la familia, entre mi mamá y mis hermanas trataban el tema con normalidad, no me dejaban fuera de la conversación. Pero a mi abuelita le da mucha pena, cuando se trata el tema, y me ha dicho que es cosa de mujeres.

**David:** Yo creo que, en algún momento, si le preguntara a mamá, sería muy abierta, pero si yo no le pregunto o no estoy interesado, no me dice nada.

Aún hoy, Rogelio, quien trabaja en un hospital público, prefiere que las mujeres manejen las pláticas de orientación, el manejo hospitalario y cualquier asunto relacionado con la menstruación; los hombres no son involucrados, aunque estén capacitados para hacerlo.

## Conocimientos sobre la menstruación

Con una excepción, los participantes refirieron haber tenido clases de sexualidad en la primaria y secundaria; sin embargo, la información en estos espacios no fue clara y no hizo mucha resonancia en su experiencia, además tenía un sesgo biológico y nunca se abordaron las implicaciones sociales de este proceso. Los relatos de otras mujeres, ya sea hermanas o compañeras de escuela, fueron el factor que despertó el interés sobre el tema entre los hombres, eso mismo los ha llevado a despejar ciertas dudas

Ante la pregunta qué es la menstruación los participantes respondieron:

**Julio:** Es un ciclo que cumplen las mujeres, desde su adolescencia hasta que termina en la menopausia. Su cuerpo es fértil y se prepara para liberar un óvulo, cada 28 días normalmente, al desprenderse el endometrio sale el sangrado.

**Rogelio:** Es parte del proceso de maduración de la mujer, su órgano reproductor empieza a generar los óvulos y se va preparando para empezar a crear vida, cuando los óvulos no son fecundados, se desechan, y es lo que provoca el sangrado.

**Antonio:** Ni en la primaria, ni en la secundaria, ni en la prepa tuve clases de sexualidad. Yo lo entiendo ahora como un periodo natural de la mujer, es el desprendimiento del óvulo que no se fecunda, se va segregando por medio de la menstruación todo lo que libera el óvulo.

**Adán:** Es un proceso natural de la mujer que se da regularmente cada 28 días, pero hay mujeres que son irregulares por distintas razones, por su salud, motivos hormonales, yo qué sé.

**David:** Tengo entendido que, cuando el óvulo no está fecundado, no es literal que explote, pero hace que sangre vaya, lo aprendí en una clase de biología en la secundaria.

El tratamiento de los temas de reproducción sexual no toma más que una sesión en las escuelas de educación básica. Los impartidores son los maestros del grupo y no hay mucho espacio para expresar dudas.

**Julio:** En un momento dado nos explicaban a todos juntos, pero ya cuando se trataba de la situación de las niñas, a los niños nos pedían salir.

**Adán:** Desde la primaria tuve clases de sexualidad.

**David:** Lo aprendí en una clase de biología en la secundaria.

## En el bachillerato

Se ha encontrado que la convivencia cotidiana con la pareja sexual representa una de las vías más comunes para contar con conocimientos más amplios sobre la menstruación (Erchull 2020). No obstante, en nuestro pequeño universo de estudio, el ámbito escolar a nivel bachillerato ha sido por excelencia el espacio, donde las compañeras tratan el tema de forma más abierta y la comprensión entre los hombres sobre este proceso se incrementa.

**Julio:** En el bachillerato, cuando empiezo a tener más contacto con más amigas, yo era de los más grandes, este bachillerato era para trabajadores, yo llego a esta escuela a los 20 años, conozco personas mayores de edad, ya esas pláticas con las compañeras eran más abiertas, “oye me siento mal porque ando en mis días”.

**Adán:** De pronto hacen comentarios las compañeras como: “-te ves más delgada -y eso que estoy inflamada, -¿Por qué? -oh, es que estoy en mi periodo y me siento inflamada, apenas acabo de empezar”, lo tratan con más naturalidad.

**David:** En el primer día que estuve en el CCH una compañera me dijo que estaba un poco loca, porque estaba como en sus días, pero yo la notaba como normal. Mi amiga es abierta para hablar de, como se podría decir, temas de feminidad.

**Rogelio:** En la prepa las compañeras ya lo manejaban de forma muy distintas, lo hablaban, pues algunas yo creo ya no tenían pudor y lo decían estoy en mi periodo, yo decía ahora entiendo por qué los cambios de humor y los malestares.

## Las actitudes ante la sangre menstrual

Uno de los temores durante la juventud de los entrevistados tiene que ver con el contacto con la sangre menstrual, que

es en parte sangre y en parte tejido que cubre el útero. A menor edad, los conocimientos sobre la menstruación son incipientes y el contacto con este tipo de fluidos es desconocido o desagradable. Algunos de los participantes en este trabajo encontraron que no había ningún peligro de forma empírica. David invirtió los roles entre la entrevistadora y el entrevistado y preguntó si existía algún peligro en esta práctica.

**David:** No tengo mucho conocimiento acerca del tema, es ¿recomendable? ¿es bueno? ¿no causa algún efecto malo en mí o lo que sería mi pareja?

**Investigadora:** El contacto con la menstruación no tiene ningún efecto negativo, pero siempre es recomendable tener relaciones con protección ante las ETS.

**Rogelio:** Pues en su momento yo me pregunté ¿y si se puede? Al principio tuve miedito, después de esto ya voy a conocer a mi creador, y ya después me enteré de que, sí se podía, o sea, ya después de haber tenido la relación.

**Octavio:** Yo sí tengo problema, soy alguien que se desmaya con la sangre, mi problema es la sangre, no la menstruación.

Para otros no representó ningún problema, los malestares de la menstruación motivaban el acercamiento con la pareja e incluso, desde la perspectiva de algunas mujeres, tener relaciones durante la menstruación puede ser beneficioso.

**Julio:** Para mí nunca fue un problema, pero las cosas siempre las tratábamos entre dos y dependía si quería o no quería, si no se sentía bien, había que respetar y ya. Pero el “me siento mal” era el pretexto para el apapacho, “vente hazte para acá”, “vente yo te consiento un rato”, formaba parte del pretexto...

**Antonio:** Pues nunca hubo ningún problema, de hecho, mi pareja comentaba que era liberador para ella, que la relajaba de los dolores de la menstruación.

Desde el punto de vista de nuestros en-

tervistados, la menstruación representa una limitante en la vida de algunas mujeres, pues deben confinarse y estar en cama por algunos días. Sin embargo, también se convierte en un obstáculo que alcanza a cualquier mujer, presente dolor o no, con respecto a ciertas actividades.

**Rogelio:** Nadar está super prohibidísimo, está sugerido que ni siquiera intenten meterse al agua, no queremos “marea roja”, o sea, no. Las toallas, los tampones, protectores, todo sale volando entre tanta vuelta, tanto giro, para el coito algunas mujeres se sienten incluso más sucias y prefieren mejor evitarlo.

Ideas como las expresadas por este participante alimentan una construcción negativa del cuerpo y la menstruación para las propias mujeres y de los hombres hacia las mujeres, además fomentan la concepción de que la menstruación debe mantenerse oculta. En México, se ha encontrado que las jóvenes desarrolladas sexualmente presentan mayores niveles de depresión, ansiedad, percepción de estrés, así como una baja autoestima, en contraste con las niñas que aún no se han desarrollado sexualmente por completo, en el estudio se resalta que no existe un solo factor causal directo, sino la interrelación de las condiciones biológicas, sociales, culturales y del estilo de vida de las mujeres (Huerta 2000).

## El campo de las emociones y el aislamiento

Los hombres entrevistados asocian la ocurrencia de cambios de humor con los días del sangrado, “estar en sus días” es un sinónimo de presentar sangrado y la posibilidad de tener un comportamiento inusual. Hasta el momento, nadie ha mencionado el “síndrome premenstrual” o los días previos a la menstruación. El ciclo menstrual tiene diversas fases re-

lacionadas con el antes y después de la liberación del óvulo. Las fases del ciclo son la fase folicular (antes de la liberación del óvulo), la fase ovulatoria (cuando ocurre la liberación del óvulo) y la fase lútea (después de la liberación del óvulo) (McLaughlin s/f). Es durante esta última fase, la fase lútea, en donde los diversos síntomas físicos y emocionales del periodo premenstrual pueden experimentarse, entre 5 y 8 días antes de la menstruación, y desaparecen en los primeros días de ésta.

Los cambios de humor son valorados de forma negativa, algunos de los participantes han sido sorprendidos por ellos, lo que genera confusión y la necesidad de permanecer a la expectativa por si se presentan comportamientos “extraños”. La frase “es que está en sus días” utilizada para ganar comprensión hacia las mujeres, se dirige a normalizar los comportamientos inusuales que podría presentar una mujer durante su ciclo menstrual, pero no favorece de ninguna forma su manejo o mejoría. Esta postura estereotipa el comportamiento de las mujeres en general y fortalece la incompreensión de las respuestas emocionales de las mujeres, las convierte en seres extraños ante los cuales es preciso hacer una evaluación antes de acercarse. Como veremos en las siguientes intervenciones, el aislamiento hacia las mujeres es una realidad que se refuerza tanto en los hogares como en el resto de los espacios en los que desarrollan su vida, por ejemplo, la escuela.

**Adán:** Con todo lo hormonal hay cambios de humor y sí lo he sufrido. Una vez le hice un comentario a mi hermana, se molestó muchísimo, yo no dije nada ofensivo, para que se molestará a ese nivel, mi mamá me dijo que estaba en su periodo.

**Julio:** Cuando una compañera estaba totalmente distinta yo insistía en preguntar “¿qué tienes?, ¿qué te pasa?” Pero ella solo decía “nada”, y alguna otra compañera me decía “ya déjala, es que está en sus días por eso se siente mal”. Cambiaba totalmente su actitud, cuando esta-

ba en sus días a cuando no. Para mí era un poco confuso, porque yo no entendía todo lo que traía, ya después me enteré de que les causa incomodidad, dolor y cambios de humor.

**Octavio:** Yo notaba que llegaba el momento y ella (su hija) no tenía humor o no quería hablar o se quedaba encerrada en su cuarto y a la mamá se le hacía muy sencillo decirme “ay ni le digas a Gabriela, porque no está de humor, está en sus días”. Su mamá la aislaba más “no se metan, háblale cuando es necesario, si quiere baja y si no, no baja”.

**Rogelio:** “Si está en sus días, ni te le acerques”, pues no lo he tomado mal, sé que es cada mes, puede que dure tres días, cinco días, ese malestar, solamente ellas saben cómo lo pasan, he visto personas que las tira feo por tantos cólicos, se vuelven muy sensibles, eso es a ley, se vuelven más volubles, hay otras pocas que no lo resienten tanto, pero ya uno considera, si sí se le puede tratar o evitar por el bien de uno.

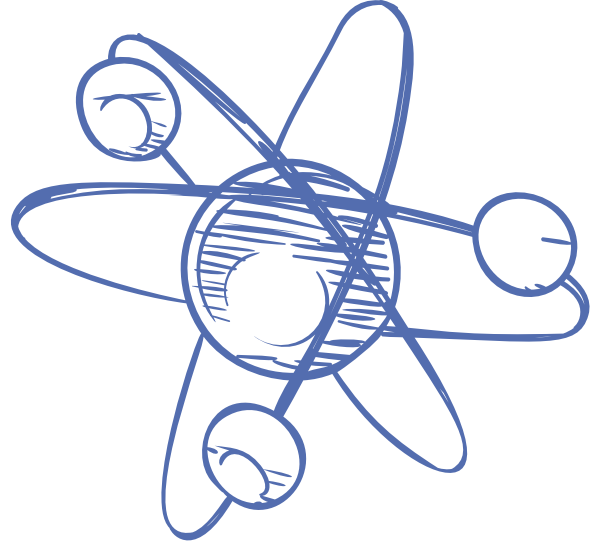
**David:** Una compañera me dijo que una amiga estaba un poco loca, porque estaba en sus días, pero yo la notaba como normal, creo que no ha de ser para tanto. Pues voy a analizarla, si hay un comportamiento errático impredecible. Yo me quedé a ver si pasa algo, pero no, todo normal.

El aislamiento es también el tratamiento que se le da en las escuelas (sobre todo la primaria y secundaria) a las jóvenes que al menstruar llegan a manchar su ropa, sin tenerse en cuenta las consecuencias que este proceder tendrá para las jóvenes. Las chicas son retiradas del grupo hasta que alguno de los padres las lleve a casa.

**Julio:** Nos hablaron de la escuela, que fuéramos por ella, porque había sucedido una situación. Ella tiene dolores muy fuertes, hasta el tercer día se levanta. Si está acostada en su cuarto encerrada y no se quiere ni mover, es porque está en sus días.



**Octavio:** Mi pareja tenía una hija y, cuando tuvo su primer periodo, me llamaron de la escuela, no estaba su mamá, así que fui yo. Nunca me había metido en un asunto así y con la niña pues, tampoco es que nos pusiéramos a hablar. Cuando las encargadas me explicaron, la subí al carro y había una farmacia ahí cerca, compré lo primero que vi, de hecho, me dio pena preguntar o pedirlo en la farmacia y ya se lo di. Ella se acomodó, yo no supe ni cómo, pero, cuando me dijo que ya, regresé a la camioneta, cuando regresamos a la casa fue como un poco de silencio, para que no se sintiera incómoda, le dije que no tenía que estar triste, que era normal, entonces ella también tenía pena.



Fotografía: Archivo CCH Vallejo



## Reflexiones finales

A partir de las intervenciones de los entrevistados es posible identificar aspectos que pueden nutrir la formación de hombres y mujeres a través de propuestas educativas incluyentes que favorezcan la participación igualitaria en todos los espacios.

El secreto con el que se manejaba la menstruación en los hogares se ha relajado, en las narraciones de los entrevistados más jóvenes las mujeres que viven en casa encuentran mayor libertad para compartir sus experiencias. Por lo general, cuando en el hogar sólo hay hijos hombres, no hay razones para tratar el tema, aunque la madre aún se encuentre en etapa reproductiva, este evento pasa desapercibido.

Existe una generalizada preferencia a que sean las madres quienes se encarguen de instruir a las hijas sobre la menstruación, ya que se considera que tienen mayor conocimiento y empatía. A partir de esta perspectiva, los hombres no participan en el acompañamiento de sus hijas ni de sus hijos. A pesar de sostener una postura de apertura, el silencio es el mayor obstáculo para el aprendizaje, pues al mantenerse al margen, coartan las

posibilidades de entablar el diálogo, fomentar la curiosidad y el aprendizaje sobre el cuerpo de hijas e hijos. A través del silencio, los jóvenes varones son adiestrados a no preguntar desde temprana edad, imposibilitados de acercarse a sus padres y madres deben entender por cuenta propia, a partir de sus experiencias o de las de sus pares reproducen en ocasiones ideas sin fundamento.

Se considera que la menstruación es parte de un ciclo, pero no se conoce su desarrollo; en general se piensa que durante este periodo se puede presentar dolor y cambios de humor. Entre los jóvenes aún existen temores sobre la sangre menstrual e incluso se piensa que las mujeres no deben hacer actividades físicas.

La trayectoria de las y los jóvenes en el CCH representa un espacio privilegiado, donde es posible explotar las oportunidades para el conocimiento del desarrollo corporal y emocional, así como la discusión de sus condicionantes sociales, culturales, psicológicas y biológicas. Como docentes y como padres tenemos una importante tarea: acompañar la formación de las y los jóvenes, para que sean agentes de cambio de los discursos que coartan sus formas de conocimiento.



Fotografía: Archivo CCH Vallejo

## Referencias bibliográficas

Erchull, M. J. (2020). "You will find out when the time is right. Boys, men and menstruation" en: C. Bobel, I. Winkler, B. Fahs, K.A. Hasson, E. Arveda y T.

Roberts (eds.) The Palgrave Handbook of Critical Menstruation Studies, Singapur: Palgrave MacMillan, pp: 395-407.

Huerta, R. (2000). "El estado de ánimo de la mujer durante su ciclo reproductivo", Salud Mental, 23: 52-60.

Marván, M.L., S. Cortés-Iniestra y R. González (2005). Beliefs about and attitudes towards menstruation among young and middle-aged Mexicans.

Marván, M.L. y M. Molina-Abolnik (2012). "Mexican adolescents' experiences of menarche and attitudes toward menstruation: Role of communication between mothers and daughters", North American Society for Pediatric and Adolescent Gynecology, 25: 358-363.

McLaughlin, J. E. (2023). Endocrinología reproductiva femenina en: Manual MSD Versión para profesionales. Disponible en: <https://www.msmanuals.com/es-mx/professional/ginecolog%C3%ADa-y-obstetricia/endocrinolog%C3%ADa-reproductiva-femenina/endocrinolog%C3%ADa-reproductiva-femenina>

MedlinePlus en español (s/f). "Síndrome premenstrual". Disponible en: [https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/001505.htm#:~:text=El%20s%C3%ADndrome%20premenstrual%20\(SPM\)%20se,que%20el%20periodo%20menstrual%20comienza.](https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/001505.htm#:~:text=El%20s%C3%ADndrome%20premenstrual%20(SPM)%20se,que%20el%20periodo%20menstrual%20comienza.)

Passini, S. (2014). "Cleanliness/dirtiness, purity/impurity as social and psychological issues". Culture and Psychology, 20 (2): 203-219.

Unicef (s/f). "Higiene menstrual. La menstruación es algo natural". Unicef para cada infancia. México. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/higiene-menstrual>

# Memorias de la DOCENCIA DE UN OSCURO MAESTRO DE LA E.N.C.C.H

Por José Benedicto Carmen Juárez López

## RESUMEN

Alterna paralelamente la vida de un profesor, haciendo uso de la estructura de pirámide simple, jugando con el tiempo y el espacio. Comparte experiencias de varios tipos con un deseo infantil, ser creador literario y docente. Presenta una problemática imposible de solucionar, desde su punto de vista, la educación para la igualdad. Aborda problemas: Sociales, políticos, religiosos, y económicos, enfocándose en una mínima parte los diferentes tipos de escuelas a nivel bachillerato. Exhibe sus características con las del CCH. Llega a conclusiones, mezclando sentimientos, desastres y cambios de la educación México, en parte fallida por la imposibilidad de una auténtica igualdad.

## ABSTRACT

Education for equality. It uses one of the modalities indicated in the statement: Free text, its structure is not at all newfangled, it presents some “strains” in the use of the narrative thread, it doesn’t try to lessen the text, the reader’s collaboration is sought. The life of a teacher alternates in parallel, making use of the simple pyramid structure, playing with time and space, sharing diverse experiences, with a childish desire: To be a literary creator and teacher. It presents a problem impossible to solve, from his point of view. The most uncertain area of education in Mexico Education for equality. It addresses issues: Social, political, religious, and economic, focusing on a small part of the different types of high school level schools, display its characteristics with those of the E.N.C.C.H., it concludes, mixing feelings, adversities, and changes in education in Mexico, partly failed due to the impossibility of authentic equality for education.

## PALABRAS CLAVE

Educación, igualdad, bachillerato, problemas: Sociales, económicos, políticos, religiosos; escuelas particulares, escuelas públicas, sentimientos, amistad.

## KEYWORDS

Education, equality, high school, problems: Social, economic, political, religious; private schools, public schools, feelings, friendship.

**A**ngel, Licenciado en Derecho de una compañía de seguros, donde yo trabajaba como inspector de “Daños” en la Dirección de Ingeniería, me invitaba a desempeñar mi pasantía como Licenciado en Letras y Literaturas Hispánicas. Algunos acontecimientos desenfocaron en formar parte de la primera generación de esa licenciatura y cultivar una grata amistad con el director de la Facultad de Filosofía y Letras, el doctor Ricardo Guerra, gran filósofo y docente, quien para mí resultó ser amigo verdadero.

Ángel, mi gran compañero de trabajo, impartía clases de derecho en una preparatoria particular, próxima a lo que ahora es la estación del Metrobús Chilpancingo, esa institución requería un profesor de literatura universal. Correspondiendo a su amistad y sueños de verme como docente, acepté, me comentó que la paga de las escuelas particulares era buena.

Mi suerte cambió, se presentó la oportunidad de impartir clases y ejercer la docencia. Ahí estaba frente a un grupo de alumnos, sin preparación, sin programa. Improvisé una plática de la compañía de seguros pretextando conseguir información para la siguiente clase, por cierto, los reglamentos indicaban dos horas por semana.

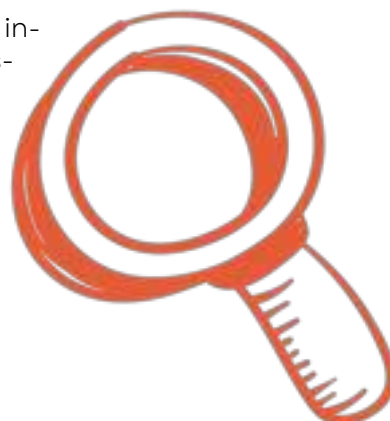
Llegó la realidad, ya no eran sueños estar frente a un salón de clases lleno de alumnos, intentando dar a conocer, explicar y siempre tomar partido por algún

acontecimiento de acuerdo con los tres tipos de historia que aprendí en la preparatoria: Historia genética, narrativa y pragmática.

Los años apilados, cerros de libros, esperando las manos que hagan crujir sus pastas, así crepitó el tiempo. Yo abrí una etapa más en mi vida, terminé mi primera carrera en la escuela militar, adquirí experiencia en lo relacionado a enfrentamientos con personas sin sentimientos y aprecio por la vida propia o ajena. Cómo explicar que mis piernas temblaban, manos sudorosas y apretadas hasta dolerme, impresionado por los jóvenes y señoritas de una escuela preparatoria particular. Nunca imaginé verme en esa situación.

Desde pequeño me veía: Toreando, piloteando un gran avión o estudiando para ser escritor, ideas de la inocencia e ignorancia. En mi casa la comida era racionalizada por falta de dinero, cuatro hermanos y yo disputábamos una tortilla o un bolillo. Respecto a la escuela, cada uno se las arreglaba como podía, mi padre se ausentaba con frecuencia y, cuando lo veíamos, olía a ron, mi madre trabajaba. Una muy, muy querida maestra para mí, casi a gritos y molesta me dijo: ¡Prendes dar lastima y que te aplaudan!

Concurse para ingresar en una escuela militar de la Fuerza aérea mexicana, logré obtener una beca por



varios años, sin pagar un centavo, naturalmente después retribuí todo con trabajo. Mi hermano mayor estudiaba en la E. N. P. Plantel número uno, años lejanos en los que se pagaba verdadera inscripción, examen médico y los materiales, de tal forma que mis padres se vieron impossibilitados de inscribirme en esa institución. Soñaba con estudiar y convertirme en escritor, pero todo quedo en sueños. Un día de pronto midieron mi cuerpo, tiempo después me envolvieron en un uniforme elegante, de paño negro con vivos morados y dorados.

El frío, hermano gemelo del dolor, ahora lo asocio con Cesar Vallejo en Poemas Humanos, Piedra negra sobre una piedra blanca: “Me pegaban todos sin que él les haga nada, le daban duro con un palo

y también con una soga, son testigos los días jueves y los huesos húmeros, la soledad, la lluvia, los caminos”.

Una mañana al llegar a mi trabajo de inspector de daños, el jefe me entregó una orden de inspección para visitar una fábrica de tornillos en la avenida Margarita Maza de Juárez, casi esquina con la Avenida de

los 100 metros, curioso nombre. Recurrí a mi guía roji, no existía otro medio para localizar algún sitio, resulto ser una Avenida amplia con anchos camellones repletos de basura, muchos puestos de “fritangas” paseando libremente y una considerable cantidad de ratas y perros callejeros. No existía el metro, de pronto a mi derecha aparecieron pequeños arbolitos, auténticas ramas, la mayoría con troncos resecos, nada de bardas; sentí un relampagueo en mis ojos, un letrero que aún existe consignando que ese lugar es el CCH Vallejo y rematando con las siglas de la UNAM. No podía dar crédito, esto es parte de mi UNAM. Existen libros en buena cantidad para enterarnos de la historia de mi amado CCH Vallejo, aquí sólo platico mi primer encuentro con la institución.

En ese momento me pregunté, ahora lo sigo haciendo con otras palabras ¿Cuándo llegará la Educación para la igualdad? ¿El mundo se convirtió en inhumano al aparecer el hombre?

Afuera de la preparatoria particular Antonio Caso, se ve la Avenida Insurgentes, ahora en ese lugar, se aborda el Metrobús Chilpancingo. Esa escuela es una pequeña casa improvisada como preparatoria, ahí impartí por primera vez clases. El dueño de dicha escuela daba catedra de materias relacionadas con el teatro en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En ese lugar adquirí con la práctica experiencia para lograr el proceso enseñanza - aprendizaje, me sentía “como pez en el agua”, después advertí la falsa apreciación, se requiere casi toda una vida y, lo principal, vocación. La satisfacción primera resultó el goce que sentía al disfrutar de la compañía de jóvenes alegres, con caras repujadas de esperanza y dueños del futuro, su futuro.

Duré un año en la preparatoria particular Antonio caso, ya instalado en otra, Centro Escolar Universitario con su edificio en Avenida Chapultepec 411, mi horario de cinco horas por la tarde, gracias a mi constancia y adquisición de libros, sobre todo, al estudio constante. Una observación, las dos escuelas naturalmente cobraban y cobran de acuerdo con sus instalaciones, no muy acordes con los requerimientos. El dueño de esta escuela fue un director general de la Escuela Nacional Preparatoria, que comentaba constantemente las buenas ganancias obtenidas por las colegiaturas, la pregunta es o era ¿Educación para la igualdad? La mayoría de los docentes no estábamos titulados, cuestión de la DEGIRE.

Después de “pagar” la beca y salir despedido de la institución militar, múltiples problemas de la milicia estaban sobre mi cabeza, mi vida dependía de las ordenes de un general, pero evité la desertión. Sólo encontré trabajo en el Metro estación el salto del agua, supervisando las instalaciones eléctricas. En el Aeropuerto Benito Juárez me asignaron el funcionamiento adecuado de equipos receptores



- transmisores, vendí biblias, cortinas, antenas de T. V. para “mejorar” la señal del canal 11, sin abandonar mis sueños de escritor, resulté un fracaso como profeta. Mi primer bachillerato en la FAM duró un año y la carrera tres, sorpresa, cuando pretendía revalidar materias, me enteré de que el bachillerato requería tres años. Inscrito en la Preparatoria 3 de la UNAM, ahora dispuesto a ejercer la docencia y escribir en el futuro próximo. El destino me alcanzó, explotó el Movimiento del 68, no existía ningún sentimiento positivo por la escuela militar, contrariamente mis sueños de ser docente y escritor, conjugados con las injusticias de siempre, hicieron que estallara la rebeldía contenida en mi pecho, milité de forma directa en el “boteo” y propaganda elaborada con un viejo mimeógrafo, y pues nada, me detuvieron los granaderos dentro del mercado Ernesto Pugibet, sí, el de la vieja avenida de San Juan de Letrán, así me vi en el campo militar número uno.

Para los que dudan por no presentar fotos o entrevistas de esos momentos, les digo: Son testigos mis familiares, amigos, compañeros de la Prepa; la columna vertebral rota, la cadera y el húmero de aleación metálica, y los tendones de cadáver; La soledad, la lluvia, los caminos. Una muy querida maestra, me dijo: ¡Pretendes dar lastima y que te aplaudan!

No, simplemente son llagas pegadas en mi alma, impotencia de esos momentos, lagunas mentales y fallas de la memoria a largo plazo, ocasionadas por los golpes. Para mi vergüenza, ganas de llorar, nudos astillosos en mí garganta, los expulso sin vómito y me imagino varios conejitos, diferentes a los de Julio Cortázar en “Carta a una señorita en París”. Este no es el sitio para detallar cómo, quién me rescató del campo militar número uno y cómo los compañeros presos pedían auxilio, llorando y suplicando por su vida. Aquí, aquí sí existía un rasero: Educación para la igualdad, el terror.

Siete años impartí clases en el Centro Escolar Universitario, me preguntaba ¿Cómo ingresar a la UNAM e impartir

clases? Escuché una voz: Fácil, me dijo un compañero de la facultad, jefe de la biblioteca del CCH Vallejo, primero titúlate, para que tengas más ventajas en el escalafón. Me presentaron con el secretario académico, después de firmar papeles de adhesión, me asignaron 22 horas, que estaban libres dada la incapacidad de una profesora, que sufrió terrible accidente automovilístico; me sentí en la gloria, pero lleno de miedo por la fama de bandoleros atribuida a los alumnos.

Me comentó el compañero de la facultad: El CCH no es como la Universidad La Salle donde trabajas, aquí son broncos. Pensé, cuántos sistemas, cuántas formas de enseñar. La Universidad confesional ahora se autocalifica como religiosa, con su RVOE en orden y 55 alumnos por grupo, todos varones, ninguno becado. El tiempo pasó y por problemas económicos su matrícula es de jóvenes y señoritas.

El reloj marcaba más de las cuatro de la tarde, de acuerdo con mis conclusiones. Llegué con una macana oculta y una lata de gas lacrimoso, y permanecí atento a cualquier conato de ataque por parte de los alumnos, resultó que ellos eran iguales a los de las preparatorias particulares, lamentablemente la mayoría con menos recursos económicos y su edad rondaba los 19 años. El CCH no tenía director, el puesto lo desempeñaba un coordinador.

El sueldo era mejor que en las instituciones privadas, lamentablemente reinaba la tardanza en pagarnos (un semestre), pero lo peor era la inestabilidad laboral.

Ilusiones casi románticas, formé un sindicato anónimo de un solo integrante, yo puse en práctica algunas estrategias que aprendí en la escuela militar y la mismísima compañía de seguros. Después de varios logros, me descubrieron, negocié mi liquidación y desde ese momento sobreviví exclusivamente de la docencia. Por fin, a partir de 1981, me dedico al CCH Vallejo, 42 años de amores, desamo



fracasos, triunfos, aprendizajes y mucha alegría.

## Referencias bibliográficas

Cortázar, J.F. (1951) Bestiario, "carta a una señorita en París". Argentina. Editorial sudamericana.

Sierra, P.A. (1970) Historia de la literatura universal (10 ed.) México. Editorial Tabasco.

Vallejo, M. (1938) Poemas humanos, piedra negra sobre una piedra blanca. Perú. Editorial planeta.



Fotografía: Archivo CCH Vallejo



# En tu relación de pareja ¿HAY VIOLENCIA?

Por Norma Angélica Gallardo González  
Marte Adolfo Pérez Gómez Botello  
Susana Reyes Figueroa

**E**ste reporte de investigación forma parte de las actividades del proyecto INFOCAB PB302220 “Unidad Integral sobre Asuntos de Género en el CCH” y tuvo como propósito indagar si en las relaciones de pareja que entabla el estudiantado del nivel medio superior, se presenta la violencia en sus diferentes tipos.

Para ello, se elaboró y aplicó una encuesta a una muestra de 645 alumnos, representados por 320 hombres y 325 mujeres de los dos subsistemas del bachillerato de la UNAM, participando la Escuela Nacional Preparatoria núm. 2 y el plantel Vallejo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Su elaboración se realizó mediante Formularios de Google durante el mes de febrero del ciclo escolar 2019-2020, iniciando su aplicación al siguiente mes, prolongándose hasta el ciclo escolar 2020-2021 debido a la suspensión de labores por la contingencia sanitaria de la pandemia por Covid-19.

Se consideró un tamaño de muestra representativa de 420 participantes para un nivel de confianza estadística del 95% al suponer una población de 11,000 alumnos del CCH plantel Vallejo, aunque esta muestra se elevó a 645 participantes al incorporar en el estudio a los alumnos de la Preparatoria.

El desarrollo del instrumento estuvo a cargo de los integrantes del INFOCAB, conformándose a partir de sus experiencias, tanto como docentes, como orientadores y hasta en la práctica privada.

La distribución del alumnado se conformó de la siguiente manera:



CCH	Semestre	Mujeres	Hombres
	1o	10	19
	2o	29	31
	3o	5	16
	4o	14	14
	5o	44	49
	6o	58	31
	Preparatoria	Año de estudio	
4o		0	8
5o		17	16
6o		148	136

La encuesta se estructuró con 2 preguntas de datos generales: género y orientación sexual; 20 preguntas que hacen referencia a la violencia psicoemocional, 8 a la física, 1 a la económica, 3 a la sexual, 2 sobre violencia digital, 2 respecto a acciones que acompañan cualquier tipo de violencia y una más, referida a la ayuda profesional.

A continuación, se expondrán los datos encontrados distribuidos por tipo de violencia, no sin antes señalar que estos resultados son la sumatoria ante las diversas respuestas a las preguntas realizadas, cuyas opciones fueron: 1) Una vez; 2) Algunas veces; 3) Frecuentemente y 4) Siempre. Los datos ante la opción: "No se ha presentado", no fueron considerados, ya que se buscaba la incidencia de los diversos tipos de violencia vivenciados en el alumnado.



## Violencia Psicoemocional

En las relaciones de pareja establecidas durante la adolescencia, se da la posibilidad de que sus integrantes inicien un periodo de conocimiento mutuo, mediante la convivencia, la interacción y las actividades que realizan. Ello va dando la pauta para percibir las coincidencias en gustos, aficiones, valores y hábitos. Al mismo tiempo, las diferencias que mediante actitudes y comportamientos de uno u otro, hacen que en la relación haya tensiones que pueden generar actos de violencia, basados en creencias estereotipadas sobre roles, o bien, ideas que giran en torno al “amor romántico”.

Al hablar de violencia emocional, hemos encontrado que, en algunas investigaciones sobre el tema en cuestión, se hace una diferenciación sobre el área emocional y la psicológica.

Tal es el caso de Rey-Anacona (2009) quien, al hablar de maltrato emocional, hace referencia a:

Cualquier acto de naturaleza verbal o no verbal que provoca intencionalmente en la víctima una reacción de ansiedad, temor o miedo, tal como las intimidaciones o las amenazas. Incluye las amenazas o los actos de violencia dirigidos a un familiar o a un conocido de la víctima, a sus bienes o hacia el agresor mismo, realizados con el mismo fin. (p. 30)

Aunque al referirse al área psicológica la define como:

cualquier acción dirigida a controlar, restringir los movimientos o vigilar a la otra persona; aislarla socialmente, desvalorizarla, denigrarla, humillarla o hacerla sentir mal consigo misma; hacer que otros se pongan en su contra, acusarla falsamente o culparla por situaciones negativas; obligarla a ir en contra de la ley o de sus creencias morales y/o religiosas... (Rey-Anacona, 2009, p. 29)

Otros estudios utilizan los términos anteriormente expuestos de manera indistinta e incluso como abuso emocional o abuso psicológico (Gómez de Terreros, 2006).

Consideramos que, al hablar de estos tipos de violencia, emocional y psicológica, no puede hacerse de manera separada ya que existen en las acciones que las manifiestan, un continuo que va de ida y vuelta. No es posible hablar de violencia emocional sin que haya daño psicológico y tampoco podemos referirnos a violencia psicológica sin que se presente un daño emocional.

En consecuencia, hemos de decir que cualquier tipo de violencia causa un daño psicoemocional.

Resultó interesante observar que la población encuestada reconoce que en su relación de pareja se presenta este tipo de violencia, manifestada mediante diferentes conductas y acciones que por sus características nos permiten presentar los resultados desde diferentes clasificaciones, que abonan al deterioro psicoemocional. Nos referimos al chantaje, las amenazas, el control, la culpa, la minusvalía y los celos.

## Chantaje

El chantaje emocional se presenta cuando uno de los integrantes de la pareja manipula al otr@ con el fin de lograr que haga lo que desea. El o la chantajista ejerce presión a través de amenazas, con la intención de generar miedo y culpa.

En los resultados del presente estudio, se puede observar que el chantaje se ejerce en ambos integrantes de la pareja. Esta expresión fue percibida en mayor medida por las mujeres, siendo 198 (61.9%) quienes manifestaron esta acción por parte de sus parejas.

En el caso de los hombres, 147 (46%); reportaron este comportamiento por parte de su pareja.

Por otro lado, en relación con sentirse obligada(o) a hacer cosas que no quieren, 75 (23.6%) de las mujeres contestaron ser víctimas de dicha conducta por parte de su pareja. En tanto que 36 (11.6%) hombres manifestaron haber experimentado esta situación.

Estos resultados dan cuenta de que en la relación de pareja se siguen perpetuando estereotipos y roles de género, basados en el binarismo y en el ejercicio del “poder” y control por parte de los hombres ante el hecho de hacer valer sus deseos e imponerse.

Sin embargo, observamos que ante la pregunta “Mi pareja se enoja conmigo si no hago lo que él o ella quiere”; los resultados nos muestran que el enojo como un sentimiento manifestado ante este hecho se expresa de manera equilibrada tanto por parte de los hombres como de las mujeres. Así lo reportan los datos arrojados por la población en estudio, en donde 154 (48.1%) hombres y 155 (48.7%) mujeres se identifican con este sentimiento, presentándose una mínima diferencia.

## Amenazas

Otra forma de ejercer violencia psicoemocional es a través de las amenazas entendidas como advertencias de “algo” que puede suceder si no se cumple con ciertas exigencias. Esta conducta anticipa la intención de causar un daño.

Identificamos algunas amenazas recurrentes:

En primera instancia, es la referida a la acción de terminar con la relación, en la que 55 (17.3%) hombres manifestaron haber sido víctimas de dicha amenaza, mientras que 80 (25%) de las mujeres refirió haber recibido esta advertencia por parte de su pareja.

Otra de las amenazas fue la referida a causar daño a objetos y pertenencias de la pareja. En este sentido, 66 (20.8%) hombres manifestaron haber experimen-

tado esta situación por parte de su pareja ante el posible daño a sus pertenencias.

Al tiempo que los resultados muestran que las mujeres reciben mayores amenazas ante esta posibilidad por parte de su pareja al reportarlo así 108 (33.8%).

Los resultados con relación a la amenaza de lastimar a la pareja fueron los siguientes: 16 (5.2%) hombres reportaron haber vivido esta situación, cuando 29 (9.3%) manifestaron la misma acción por parte de su pareja.

No sabemos bien a bien, si este tipo de amenaza se pueda referir al ámbito físico, sexual, digital y/o económico, pero independientemente del tipo de violencia al que se refiera, pasa por el filtro emocional.

Ante la pregunta de haber recibido amenazas con alguna arma las respuestas fueron: 12 (3.9%) hombres manifestaron haber experimentado esta amenaza por parte de sus parejas.

La población de mujeres que reportó haber vivido esta situación por parte de su pareja fueron 18 (7.7%).

Aunque la pregunta es muy abierta en el sentido de no conocer el objeto con el cual se amenaza, consideramos grave que algunos de los adolescentes que participaron en esta investigación tengan acceso a alguna arma.

Estos resultados indican un nivel de alarma ante el acceso que los adolescentes pueden tener a ellas, considerando que el uso de éstas es una de las expresiones más exacerbadas de la violencia, así mismo de que la violencia va en escalada.

## Control

El control en la relación de pareja hace referencia a las conductas de dominación ejercidas por sus integrantes, con el fin intervenir en las decisiones y acciones en los diferentes ámbitos de la vida.

Algunas expresiones del control hacia la pareja son: coartar la libertad de acción, de comunicación, de movimiento e incluso de las relaciones sociales que se establecen con el grupo de iguales, limita el hecho de tomar decisiones ante el arreglo personal y la vestimenta, entre otras.

Los datos referidos a la percepción de sentirse vigilados por parte de su pareja fueron manifestados por 147 (46.2%) mujeres y por lo que respecta a la población de hombres, 128 (40.1%) reportaron la sensación de ser vigilados en su relación. En cuanto a la insistencia de saber en todo momento en dónde se encuentra la pareja, las mujeres que contestaron ser cuestionadas en este sentido fueron 110 (34.5%); los hombres que manifestaron esta acción correspondieron a 79 (24.7%).

Otra forma de control se presenta cuando uno de los integrantes de la pareja le prohíbe al otro que vea o se reúna con sus amigos o amigas, sintiendo que tiene el derecho a manejar las relaciones sociales que establece. La población de mujeres que manifestaron haber experimentado esta acción fueron 111 (34.7%); en tanto que 89 (27.8%) hombres reportaron haber vivido esta situación.

Ante la influencia que se ejerce en la forma de vestir, los resultados mostraron que los hombres ejercen un mayor control hacia sus parejas. Las mujeres que reportaron haber sido víctimas de esta acción fueron 100 (31.4%); los resultados reportados por los hombres corresponden a 77 (24.2%).

Un dato más fue la acción de limitar la forma de relacionarse, actuar y comunicarse con el grupo de amigos, como otra forma de ejercer control, asumiendo que por tener una relación de pareja se tiene el derecho de transgredir y manejar la individualidad de la otra persona. Los resultados obtenidos nos muestran que esta conducta es mayormente ejercida por los hombres hacia sus parejas. Así lo manifestaron 96 (30%) mujeres de la población encuestada; los hombres que hicieron referencia a ello fueron 66 (20.7%).

## Culpa

Hacer sentir culpable a la pareja, significa responsabilizarla de la emoción que se experimenta a partir de una acción. Generalmente, va acompañada de reclamos y conductas de poca o nula empatía que acumulan tensión en la relación.

Cuando hablamos de la culpa en el contexto de la violencia, no hay oportunidad para dialogar y comunicarse efectivamente para negociar o buscar soluciones a las situaciones de tensión presentadas. En este sentido, ante la pregunta: mi pareja me ha dicho que soy culpable de nuestros problemas, los resultados arrojados hicieron referencia a que 101 (31.6%) hombres reportaron que su pareja los culpabiliza. En tanto que 150 (46.9%) mujeres manifestaron la misma acción.

## Minusvalía o Devaluación

Es durante la adolescencia, a través de la conformación e integración a grupos de pares, que se busca un sentido de pertenencia al compartir en un primer momento mediante la amistad, diversos gustos, intereses y pasatiempos que ayudan a reafirmar valores como: la confianza, la empatía, el afecto y la comunicación.

Así “el hecho de construir relaciones amistosas profundas y positivas tiene un fuerte efecto en variables tales como la autoestima, el sentimiento de valía personal y las creencias del individuo en cuanto al grado de aceptación y cariño por parte de los demás” (Musitu y Cava, 2003, como se citó en Bohórquez y Rodríguez, 2014, p.327).

Los jóvenes empiezan a romper el vínculo con sus padres y buscan la aprobación e identificación con sus iguales. Empiezan a tomar sus propias decisiones y buscan sentirse y moverse con mayor independencia emocional. Situación necesaria para el desarrollo de la autonomía.

Además, la aceptación social entre los jóvenes crea las condiciones idóneas para adaptarse a los diferentes contextos en los que se desenvuelven. La imagen que tienen de sí mismos y la percepción que los "otr@s" tienen de ellos, es fundamental en la conformación de la identidad.

Cuando las acciones que se viven en los grupos de pares y por ende en las relaciones afectivas que establecen son de menosprecio en cuanto a la imagen física y/o corporal, las capacidades o la forma de conducirse o relacionarse afecta el desarrollo psicoemocional de la víctima.

En relación con haber recibido burlas alusivas a alguna parte del cuerpo, 80 (24.9%) mujeres reportaron la conducta por parte de su pareja; los hombres que lo manifestaron fueron 59 (18.6%).

Referente a haber recibido el comentario de ser feo(a) o poco atractivo(a), fueron 43 (13.5%) mujeres y 42 (13.2%) hombres quienes reportaron haber vivido estos comentarios por parte de sus respectivas parejas. Observándose que esta conducta es ejercida en la misma proporción tanto por hombres como por mujeres.

Por otro lado, 73 (22.9%) mujeres y 47 (14.8%) hombres refirieron tener el sentimiento de ser tratados(as) como ignorantes o tontos(as) por parte de su pareja.

Adicionado a ello, 68 (21.3%) mujeres manifestaron que cuando están con otras personas, su pareja hace comentarios que la hacen quedar mal. En tanto que 60 (18.9%) hombres manifestaron esta conducta.

Finalmente, otra expresión del ejercicio del poder para intimidar, avergonzar, desvalorizar y hacer sentir mal a la pareja fueron los actos de exhibir a la persona mediante la realización de escándalos en espacios públicos. Ante esta situación 130 (40.8%) mujeres y 111 (34.7%) hombres reportaron haber vivido esta acción.

## Celos

Los celos se manifiestan a través de conductas caracterizadas por un control excesivo hacia uno de los integrantes de la pareja, se fundan en la desconfianza, el miedo a la infidelidad y por consiguiente a la pérdida de la relación.

La persona celosa genera pensamientos distorsionados sobre las actividades y movimientos cotidianos de su pareja (cómo se relaciona, cómo ve a otras personas, cuestiona su arreglo personal, el tiempo que tarda en llegar, entre otras), percibiéndolos como amenazas constantes. Exige frecuentemente explicaciones sobre todo e incluso pide evidencias.

De esta manera, bajo la perspectiva del "amor romántico", asociado a creencias que idealizan a la pareja e invisibilizan la violencia, se cree que los celos son sinónimo de interés y amor, justificando así el control y la idea de posesión y exclusividad.

Nos parece importante mencionar que en el estudio fue incluido un ítem que nos permitió obtener información para saber si la pareja se ponía celoso(a) o sospechaba de sus amistades y que los datos arrojados en relación a las frecuencias y en comparación con las demás preguntas clasificadas dentro de la violencia psicoemocional, fueron los mayores. Lo cual nos indica que las acciones de control ejercidas por situaciones de celos en las parejas adolescentes que participaron en el estudio se presentan cotidianamente en su relación.

Ante esta conducta 176 (55.1%) hombres reportaron que su pareja ejerce conductas desencadenadas por celos.

En tanto que, 225 (70.4%) mujeres refirieron ser víctimas de dichas acciones.

Queremos cerrar este apartado mostrando los resultados que fueron arrojados por dos preguntas que no inclui-



mos en la clasificación anteriormente expuesta, dado que consideramos que son acciones que acompañan el ejercicio de la violencia psicoemocional en todas sus manifestaciones para amenazar, controlar, chantajear, devaluar y culpabilizar a la pareja. Estos elementos hacen referencia al lenguaje verbal y no verbal a través de la voz y de los movimientos de algunas partes del cuerpo.

Fue así como al explorar si la pareja les ha gritado, 132 (41.3%) hombres y 121 (37.9%) mujeres reportaron haber sido víctimas de esta acción.

En tanto que el resultado de la conducta de apuntar con los dedos o tronarlos, fue manifestada por 61 (19.2%) mujeres como una acción ejercida por parte de su pareja. Los hombres que reportaron haber vivido la misma situación ejercida por su pareja fueron 51 (16%).

Estos resultados mostraron en las mujeres una mayor frecuencia en el desbordamiento de emociones mediante el uso elevado de la voz (gritos) y en los hombres los movimientos sin control de sus manos ante situaciones conflictivas vividas en pareja.

## Violencia física

A fin de indagar sobre este tipo de violencia, se elaboraron 7 preguntas. Antes de entrar en su análisis retomamos la definición de Bosch, quien la define como “Toda acción realizada voluntariamente que provoque o pueda provocar daño o lesiones físicas en... (quien/quienes) la padecen. Incluye el uso de la fuerza física o de objetos para atentar contra su integridad física y/o su vida” (Bosch, et al. 2013, p. 246).

De las 7 preguntas, en una de ellas se cuestiona ¿mi pareja me ha pateado?, siendo el único reactivo que hace referencia al empleo de alguna parte del cuerpo para ejercer violencia en donde nos encontramos que 16 (5%) alumnos respondieron afirmativamente, en tanto que 27 (8.3%) alumnas también lo afirma-

ron. Las siguientes 4 preguntas indagan respecto al empleo de algún objeto para tal fin, donde los resultados a los cuestionamientos, ¿mi pareja me ha herido con algún objeto o arma? fueron afirmativos en: 15 (4.6%) alumnos y 21 (6.46%) alumnas, ¿mi pareja me ha golpeado con un palo, cinturón o algo parecido? en 12 (3.75%) alumnos y 16 (4.9%) alumnas. Ante la pregunta ¿mi pareja me ha quemado? respondieron así: 15 (4.6%) alumnos y 17 (5.23%) alumnas.

En todas estas respuestas afirmativas se observa cómo es la mujer la que recibe por parte de su pareja mayor violencia física. Haciendo la sumatoria de estas respuestas, independientemente del tipo de objeto que se emplee, nos encontramos con lo siguiente: 42 (13.12%) alumnos y 54 (16.61%) alumnas.

En la pregunta ¿mi pareja me ha aventado algún objeto?, nos encontramos que la mayor incidencia es por parte de las mujeres: 45 (14%) alumnos respondieron haber sido víctimas de esta acción mientras que 28 (8.61%) alumnas contestaron afirmativamente a la misma.

Ante el cuestionamiento ¿mi pareja ha intentado ahogarme o asfixiarme? se desconoce si esta acción es con algún objeto o con el empleo de las manos; los resultados fueron: 12 (3.75%) alumnos y 23 (7.07%) alumnas que respondieron afirmativamente.

En este tipo de violencia se ubica la pregunta ¿mi pareja me maltrata cuando toma alcohol o alguna sustancia?, las respuestas fueron: 22 (6.76%) alumnos y 30 (9.23%) alumnas. Asumimos que el maltrato se da como expresión de este tipo de violencia.

Haciendo la sumatoria de las respuestas afirmativas ante la violencia física, nos encontramos con lo siguiente: 137 (42.81%) alumnos han tenido por lo menos un evento de violencia física por parte de su pareja y en contraparte, 162 (49.8%) alumnas de igual manera han tenido por lo menos un evento de este tipo de violencia. Al revisar ambos resultados

y confrontándolos con la población total del estudio nos encontramos con que 299 (46.35%) estudiantes han vivido por lo menos un evento de violencia física.

En este mismo sentido y prestando atención a la frecuencia de las 7 respuestas ante la violencia física, nos encontramos que la mayor incidencia se centra en la respuesta “siempre”, en alumnos (21) y en alumnas (67), lo que demuestra que el ciclo de la violencia se presenta de manera ascendente, además de que la mayor frecuencia en todas las respuestas de “siempre” se observa sobre las alumnas.

## Violencia sexual

La violencia sexual, es entendida como la acción mediante la cual se obliga a una persona a soportar o realizar actos de naturaleza sexual, valiéndose de una situación de poder, o bien, empleando engaños, coacción, amenazas o uso de la fuerza. Para conocer respecto a este tipo de violencia, se realizaron 3 preguntas:

En la primera de ellas: Mi pareja me ha forzado o ha utilizado la fuerza física para que tenga relaciones sexuales con él (ella) en contra de mi voluntad, encontramos que 17 (5.31%) alumnos han estado ante esta situación, que es compartida con 40 (12.30%) alumnas.

Ante la pregunta: Mi pareja me amenaza con irse con otras(os) si no accedo a tener relaciones sexuales, las respuestas de haberse encontrado en esta situación son: 17 (5.31%) alumnos en tanto que 36 (11.25%) corresponde a las alumnas. Esto quiere decir, que los hombres son quienes amenazan más, a fin de satisfacer su deseo sexual.

La última pregunta ante este tipo de violencia fue: Mi pareja ha usado en mí algún objeto de manera sexual en contra de mi voluntad, encontrándonos que 10 (3.12%) alumnos y 21 (6.46%) alumnas la han vivido. Haciendo la sumatoria de las respuestas referidas a la violencia sexual, se observa que 44 (13.75%) alumnos y 97 (29.84%)

alumnas, se han enfrentado a este tipo de violencia en diferentes expresiones, siendo las mujeres las más vulnerables.

Ante estos resultados, nosotras nos cuestionamos ¿cómo es posible que, en una relación de pareja considerada amorosa, se den este tipo de expresiones?, ¿cómo es que el acto amoroso-sexual termine convirtiéndose en un acto grotesco y violento?

## Violencia económica

Este tipo de violencia se refiere a toda acción u omisión que tiende a controlar los ingresos económicos con la intención de mantener control sobre la víctima.

Recordemos que muchos de nuestros alumnos del bachillerato cuentan con el beneficio económico de la beca “Benito Juárez”, además del dinero que reciben de los adultos para gastos escolares y demás que se les presenten.

Para este tipo de violencia solamente se realizó una pregunta: Mi pareja controla mi dinero, encontrando que en 19 (5.93%) alumnos y 36 (11.25%) alumnas su dinero es controlado por la pareja. Suponemos que este control se relaciona con la compra de diversos artículos personales como ropa, calzado, bisutería, entre otros, así como con la posibilidad de salir con amistades.

## Violencia digital o virtual

Para contextualizar este tipo de violencia, retomamos textualmente la definición del glosario para la igualdad de género en la UNAM, donde se describe: “Se refiere a la violencia que no se experimenta físicamente sino a través de las tecnologías de información y comunicación (TIC), que ocasiona daño psicológico y emocional. Las TIC pueden ser utilizadas para ridiculizar o exhibir a personas en situaciones ofensivas, difamatorias y degradantes”



Este tipo de violencia se exploró a través de 2 preguntas: Mi pareja me ha ofendido por medios digitales (Facebook, Twitter, WhatsApp, etc.); siendo el resultado de las respuestas que: 58 (18.12%) alumnos y 72 (22.15%) alumnas ha recibido ofensas por parte de su pareja.

Aquí nos encontramos ante el ciberbullying, que es una forma de acoso virtual y que se presenta a través de amenazas, hostigamiento, humillaciones, burlas, ya sea mediante mensajes directos o publicaciones en las redes sociales.

En la pregunta: Mi pareja me exige que comparta mis contraseñas de mis redes sociales, las respuestas fueron que: 58 (18.12%) alumnos y 56 (17.23%) alumnas, comparten sus contraseñas y esto es entendido como una medida de control por parte de la pareja.

Realizando la sumatoria ante estas dos preguntas, observamos que 116 (36.25%) alumnos y 128 (39.38%) alumnas se han visto involucrados en diferentes expresiones de violencia digital o virtual; cifras que por sí mismas expresan que más de la tercera parte de la población han sido víctimas de estas situaciones.

Para concluir la encuesta, se preguntó si ¿Alguna vez has pedido ayuda profesional para mejorar tu relación de pareja?, los resultados fueron: 51 (15.93%) alumnos y 64 (19.69%) mujeres, contestaron afirmativamente. Ante la solicitud de ayuda profesional, el estudiantado es expuesto a cuestionarse sus creencias en torno a las relaciones amorosas, a las formas y expresiones en la relación, a lo que se espera de ella y a lo que se hace para obtener estos resultados. Los resultados nos sorprendieron gratamente, al observar que los hombres solicitan este tipo de servicio, desmontando la idea de que esto le corresponde a las mujeres y del supuesto de ¡Yo estoy bien, ella es quien lo necesita!, mostrando su preocupación por lo que sucede y tratando de transformar y mejorar la relación.

## Conclusiones

Para contextualizar este tipo de violencia, retomamos textualmente la definición del glosario para la igualdad de género en la UNAM, donde se describe: “Se refiere a la violencia que no se experimenta físicamente sino a través de las tecnologías de información y comunicación (TIC), que ocasiona daño psicológico y emocional. Las TIC pueden ser utilizadas para ridiculizar o exhibir a personas en situaciones ofensivas, difamatorias y degradantes”

Este tipo de violencia se exploró a través de 2 preguntas: Mi pareja me ha ofendido por medios digitales (Facebook, Twitter, WhatsApp, etc.); siendo el resultado de las respuestas que: 58 (18.12%) alumnos y 72 (22.15%) alumnas ha recibido ofensas por parte de su pareja.

Aquí nos encontramos ante el ciberbullying, que es una forma de acoso virtual y que se presenta a través de amenazas, hostigamiento, humillaciones, burlas, ya sea mediante mensajes directos o publicaciones en las redes sociales.

En la pregunta: Mi pareja me exige que comparta mis contraseñas de mis redes sociales, las respuestas fueron que: 58 (18.12%) alumnos y 56 (17.23%) alumnas, comparten sus contraseñas y esto es entendido como una medida de control por parte de la pareja.

Realizando la sumatoria ante estas dos preguntas, observamos que 116 (36.25%) alumnos y 128 (39.38%) alumnas se han visto involucrados en diferentes expresiones de violencia digital o virtual; cifras que por sí mismas expresan que más de la tercera parte de la población han sido víctimas de estas situaciones.

Para concluir la encuesta, se preguntó si ¿Alguna vez has pedido ayuda profesional para mejorar tu relación de pareja?, los resultados fueron: 51 (15.93%) alumnos y 64 (19.69%) mujeres, contestaron afirmativamente. Ante la solicitud de ayuda profesional, el estudiantado es

expuesto a cuestionarse sus creencias en torno a las relaciones amorosas, a las formas y expresiones en la relación, a lo que se espera de ella y a lo que se hace para obtener estos resultados. Los resultados nos sorprendieron gratamente, al observar que los hombres solicitan este tipo de servicio, desmontando la idea de que esto le corresponde a las mujeres y del supuesto de ¡Yo estoy bien, ella es quien lo necesita!, mostrando su preocupación por lo que sucede y tratando de transformar y mejorar la relación.



## Fuentes de consulta:

Álvarez Ramírez, E., García Méndez, M. y Rivera Aragón, S. (2014). Medición de la culpa en la relación de pareja. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 115-128. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212014000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212014000200002&lng=es&tlng=es)

Bohórquez López, C. y Rodríguez Cárdenas, D. E. (2014). Percepción de Amistad en Adolescentes: el Papel de las Redes Sociales. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 325-338. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/37359>

Borges Bittar, D. y Spanó Nakano A. M. (2017). Violencia simbólica entre adolescentes en las relaciones afectivas entre novios. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, 51. <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/MDyJy4PtspTZyvpCZsrrGth/?lang=es>

Bosch Fiol, E., Ferrer Perez, V. A., Ferreiro Basurto, V., Navarro Guzmán, C. (2013). La violencia contra las mujeres. El amor como coartada. *Anthropos*. (p. 246) <https://www-digitaliapublishing-com.pbidi.unam.mx:2443/a/19763>

Casique Casique, L., y Furegato, A. R. F. (2006). Violencia contra mujeres: reflexiones teóricas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 14(6), 950-956. <https://www.scielo.br/j/rlae/a/PKjsM9ngxJXf7VTpHkx4GGs/?lang=es>

CEEG, s/f. Glosario para la igualdad de género en la UNAM. Comisión Especial de Equidad de Género, UNAM. <http://www.economia.unam.mx/igualdaddegenero/docs/GlosarioEG.pdf>

Cortés-Ayala, L., Flores Galaz, M., Bringas Molleda, C., Rodríguez-Franco, L., López-Cepero Borrego, J., y Rodríguez Díaz, F. J. (2015). Relación de maltrato en el noviazgo de jóvenes mexicanos: Análisis diferencial por sexo y nivel de estudios. *Terapia Psicológica*, 33(1), 5-12. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.4067/S0718-48082015000100001>

Gómez de Terreros Guardiola, M. (2006). Maltrato psicológico. *Cuadernos de Medicina Forense*, 43-44, 103-116. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1135-760620060001000008&lng=en&tlng=en](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-760620060001000008&lng=en&tlng=en)

Hernández Domínguez, Yeni Alejandra, Castro Ríos, Ana de Lourdes, & Barrios González, Erika Egleontina. (2020). Creencias del amor romántico en adolescentes: una intervención desde la investigación-acción. *Sinéctica*, (55), e1095. Epub 20 de enero de 2021. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0055-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0055-007)

Moreno-Méndez, J. H., Rozo-Sánchez, M. M., Perdomo-Escobar, S. J., y Avendaño-Prieto, B. L. (2019). Victimización y perpetración de la violencia de pareja adolescente: Un modelo predictivo. *Estudios de Psicología (Campinas)*, 36. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201936e180146>

Rey-Anacona, C. A. (2009). Maltrato de tipo físico, psicológico, emocional, sexual y económico en el Noviazgo: Un Estudio Exploratorio. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 27-36. <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v12n2/v12n2a03.pdfv>



Fotografía: Archivo CCH Vallejo

