

Docentes, agentes sociales en la prevención de la violencia de género

Sáenz Jiménez Ana Paola

Facultad de Psicología

Universidad Nacional Autónoma de México

La correspondencia en relación con este artículo debe dirigirse a Ana Paola Sáenz Jiménez Facultad de Psicología, UNAM, Edificio C, Cubículo 23, Ciudad Universitaria, Av. Universidad 3004, Col. Copilco-Universidad, Coyoacán, 04510 Ciudad de México, Distrito Federal. Tel. 52 (55) 46 22 68 01, dirección electrónica [paolapsicolog@yahoo.com.mx](mailto:paolapsicolog@yahoo.com.mx)

Los educadores como agentes sociales en la detección y prevención de la violencia de género; resistencias y cambios.

## Resumen

En México, la violencia de género es considerada un problema de salud pública. Las propuestas de la perspectiva de género y sus políticas públicas enfatizan en la educación como herramienta para prevenir y erradicar la violencia. Este trabajo se preguntó por las herramientas profesionales y personales con las que tienen los educadores para enfrentar la demanda de ser agentes sociales de cambio. Se analizan los resultados de un taller psicoeducativo con perspectiva de género con docentes universitarios. Se encontró que existe una negación del fenómeno y que se perciben como agentes de no influencia. También que el taller ayuda al empoderamiento de los docentes; proporcionando información que les permite percibirse como agentes de cambio hacia la equidad.

**Palabras clave:** violencia, educación, género, agencia, empoderamiento, docentes

## Abstract

Gender violence is considered a problem of public health in México. The proposals from the perspective of gender and public politics that emerge from them emphasize the education as a tool to prevent and eliminate the gender violence. This project asks itself about the professional and personal tools that teachers have to confront the demand of being social agents of change. We analyze the results of a psycho-educational workshop with gender perspective carried out with professors. We found that there is a negation of the phenomenon and the professors think about

themselves as non influent agents. We observed that the workshop helps empowering professors; providing them information to perceive themselves as agents of change to equity.

**Key words:** violence, gender, empowerment, professors, agency, education

### Violencia de género

La mayor de las dificultades en la erradicación de la violencia de género es la negación del propio fenómeno. La categoría “violencia de género” comienza a utilizarse de forma popular a penas a mediados de la década de los noventa (Maqueda, 2006), con la finalidad de dar un marco explicativo más amplio a la violencia sufrida por las mujeres. Esto se debe en gran medida a que en diversos foros internacionales, múltiples autoras venidas de distintos puntos geográficos cuestionaron que la violencia contra las mujeres pudiera explicarse como resultado de una desigualdad biológica o física o como un problema de corte individual o doméstico, y evidenciarán que este tipo de violencia es un cuestión explicada por la categoría de género (Amorós, 1994; Scott, 1986; Lamas, 1995). Por lo tanto, al hablar de la violencia contra las mujeres asumimos que ésta se fundamenta en una forma de organización desigual e injusta de las sociedades actuales (Millett, 1975; Simón, 2008), donde no prevalecen los mismos derechos entre hombres y mujeres.

De acuerdo con lo declarado en la Conferencia Internacional de Beijing en 1995, la violencia contra las mujeres es “una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que ha conducido a la dominación masculina, a la discriminación y a impedir el pleno desarrollo de la mujer” (como se cita en Maqueda, 2006: 3), por lo que se considera las acciones violentas emprendidas contra las mujeres forman parte de

una serie de mecanismos sociales para mantener la posición de subordinación de las mujeres con respecto a los hombres.

Por estas razones, diversos organismos internacionales, en respuesta a la demanda de grupos activistas y académicos, y en colaboración con ellos, se han ocupado de establecer una plataforma teórico-metodológica para disminuir los efectos de la violencia contra las mujeres. Entre ellos se encuentra la Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer "Convención de Belém Do Pará", adoptada en 1994 en Brasil y ratificada por otros países, entre ellos México. Sin embargo, fue hasta hace poco, en el año 2007 que en México entró en vigor la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), que se planteó como objetivo establecer los mecanismos de comunicación pertinente entre las distintas entidades federativas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia, así como garantizar a las mujeres una vida libre de violencia. De acuerdo con lo establecido en la última actualización de esta ley, la violencia contra las mujeres se refiere a “cualquier acto u omisión que cause daño de cualquier tipo a una mujer o niña, por el hecho de ser mujeres, tanto en el ámbito de lo privado como en el público” (LGAMVLV, 2011: 2).

Sin embargo, hasta ahora, es cuestionable el supuesto impacto positivo de esta ley. Aun cuando las discusiones comenzaron desde el momento en que se hizo pública por la imprecisión de algunos de sus conceptos (Vergara, 2007), también es discutible el impacto real en la vida de las mujeres mexicanas. Al comparar los niveles de violencia medidos por la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) antes y después de la promulgación de la Ley detectamos que los cambios son mínimos y, en términos generales, podemos hablar de un incremento en los niveles censados de violencia contra las mujeres en el

país. Mientras que la ENDIREH del año 2006, justo un año antes de la entrada de la Ley, se reportó que el 43.2% de las mujeres del país habían sufrido violencia por parte de sus parejas, en el año 2011, cuatro años después de entrada en vigencia la Ley, este porcentaje se incremento hasta llegar al 46%. De igual manera estos reportes en el 2006 detectaron al Estado de México, como la entidad con mayor violencia contra las mujeres (54.1%) manteniendo esa primera posición durante el 2011 al aumentar el porcentaje de violencia de género reportado (56.9%). Por otro lado, el porcentaje de violencia laboral sí tuvo una disminución de lo reportado antes de la entrada de la LGAMVLV (30% en 2006) en contraste con el último periodo de medición (22.6% en el 2001), lo mismo sucede con la llamada violencia comunitaria que cambio del 39.7% al 31.8%, respectivamente. Con respecto a los tipos de violencia más comunes se encontró, dentro de la muestra de mujeres casadas o alguna vez unidas, que la violencia emocional ocupa el primer lugar, seguida de la económica, la física y la sexual, respectivamente, pero esta tendencia, según la ENDIREH, no han cambiado después de promulgada la LGAMVLV.

#### Perspectiva de género y educación

De acuerdo con el artículo 5 de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, se entiende por perspectiva de género:

Una visión científica, analítica y política sobre las mujeres y los hombres. Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en el género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la

representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones (LGAMVLV, 2007: 2).

Como esta definición lo explicita, la perspectiva de género tiene dos principales alcances, el primero es que nos ha permitido desmitificar un supuesto orden natural o biológico que justifica la desigualdad entre hombres y mujeres, evidenciando el carácter socialmente construido de esta asimetría (Bastidas, 2008; Lamas, 1996), y cómo estas relaciones se configuran en el orden de lo simbólico, lo estructural, en el actuar individual, y cómo se determinan, y a su vez son determinantes de las relaciones sociales. Por otro lado, el segundo alcance de la perspectiva de género es que al evidenciar el carácter construido de las desigualdades entre hombres y mujeres (Bastidas, 2008; Lamas, 1986; 1995) se pretende deconstruir los significados simbólicos de éstas y sus consecuencias en una nueva distribución de los reconocimientos sociales y económicos, generando cambios en la educación, en lo político, en la cotidianeidad, en la cultura de lo público y lo privado para transformar la sociedad en una que esté basada en la equidad.

Sin embargo, dado el arraigado andamiaje que constituye la estructuración actual de la sociedad, surge la pregunta, ¿cómo es que las sociedades pueden cambiar? Sin duda, los cambios sociales pueden sucederse por múltiples razones y a través de numerosas vías, entre ellos, destacamos que un cambio en la forma de organización laboral y comercial invariablemente cambia las tareas y roles de las personas, un cambio en las formas de comunicación y de reproducción de la información también ha traído consecuencias en las configuraciones sociales y la validación de nuevos vínculos afectivos, pero son numerosos los autores y autoras que han propuesto que es a través de la

educación y el aprendizaje significativo que puede darse un cambio sustantivo y dirigido en las sociedades actuales (Freire, 1986; Esteve, 2008), y es por ello, que se pone en relieve la necesidad de que la perspectiva de género pase a ser un tópico central en los cambios curriculares del sistema educativo.

Hasta ahora, hemos hablado de sociedades desiguales e injustas, generalizando la premisa de que la asimetría de poder entre hombres y mujeres, está presente en todas las instituciones que constituyen a las sociedades; la familia, la escuela, el trabajo y la iglesia, y por lo tanto el aprendizaje de las creencias y valores, de lo propio de lo femenino y lo propio de lo masculino, se lleva a cabo en todos estos escenarios (Araya, 2003). La paradoja que se nos presenta, es que si la apuesta por el cambio está colocada en los terrenos de la educación, tal y como están configuradas actualmente, son las mismas instituciones educativas donde se reproducen y aprenden las pautas e ideas de desigualdad entre los sexos (Díaz-Aguado, 2003; Santos, 2000) y muchos de los roles de subordinación de las mujeres son aprendidos o reforzados dentro de las aulas (Berna, 2005; Bolaños, 2005).

Por lo anterior, se hace evidente la necesidad de que el sistema educativo se transforme para poder lograr la transformación de quienes confían en él. De acuerdo con Araya (2003: 7), “incorporar cambios progresivos, pero sostenidos en el sistema educativo, indudablemente creará las condiciones para favorecer la transformación de las relaciones de género en los otros puntos del sistema social”, como la familia o el trabajo.

Sin duda, la escuela, como dispositivo está constituida por diferentes entidades que le dan sentido; la contiene un discurso social de funcionalidad, cambio, pero también de reproducción de patrones, se conforma también por ser un escenario físico con materiales específicos, y por último, se conforma por personas, quienes trabajan en ella y quienes estudian ahí. De todos los elementos que la conforman, pensamos que los más dinámicos y susceptibles de cambiar en el corto plazo son las personas, por ello, el objetivo de la presente investigación es analizar y reflexionar entorno al profesorado, y aunque ellos y ellas mismas están influidos por los discursos sexistas tradicionales (Bernal, 2005), también hay que reconocer su papel como agentes sociales, es decir, como parte activa en la definición de la vida educativa. Los docentes tienen la capacidad de ayudar a producir y reproducir nuevos discursos entorno al género (Araya, 2003; Lauretis, 2000), pero para lograr esto es necesario que se apropien del conocimiento sobre el género y las implicaciones de éste sobre su cotidianidad y su quehacer profesional (Bastidas, 2008).

Los intentos porque se incorpore la visión de género en la educación, particularmente en la educación superior, pueden rastrearse desde mitades de la década de los noventa, cuando la UNESCO (1995), planteó el objetivo de alcanzar la igualdad de oportunidades de acceso a la enseñanza superior y favorecer condiciones de equidad frente al conocimiento. Tres años después, en un documento nombrado *Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI: Visión y Acción*, en su artículo 4, señala como prioritario el fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres, declarando que “han de fomentarse los estudios sobre el género (o estudios



relativos a la mujer) como campo específico que tiene un papel estratégico en la transformación de la educación superior y de la sociedad” (UNESCO, 1998: párr. 40).

En México, el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) ha sido el principal promotor de la incorporación de la perspectiva de género. En octubre de 2002 Inmujeres y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) suscribieron un Convenio de Colaboración con el fin de promover y difundir la perspectiva de género en las políticas, programas, currícula y proyectos de las universidades e instituciones de educación superior y entre sus productos se encuentra la creación en 2003 de la Red de Enlaces Académicos de Género, sin embargo en posteriores reportes de trabajo se constatan las dificultades que ha enfrentado este organismo en la sensibilización e incorporación del tema género en instituciones educativas (ANUIES, 2005), entre ellas la falta de sensibilidad a la temática por parte de las autoridades de las instituciones de educación superior, la falta de legitimidad de la temática, resistencia al cambio, trivialización del término género, falta de confianza al trabajo de las mujeres, así como una actitud machista de algunos/as directivos/as y académicos/as. Por otro lado, a partir de estos acuerdos y convenios de colaboración las Redes Regionales y Nacionales que fomentan la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior se han multiplicado considerablemente, pero no así los reportes de trabajo acerca de los avances o el impacto real de los distintos programas implementados.

Por lo anterior, además de analizar el panorama general de la incorporación de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior, el objetivo de este trabajo es analizar los resultados de una intervención psicoeducativa con perspectiva de género en

una población de docentes universitarios de distintas áreas. No pretendo que los resultados de esta intervención se tomen como generalizables, sino como referentes cualitativos para futuras investigaciones e intervenciones en este campo.

La intervención que presentamos fue un taller titulado “Perspectiva de género: su contribución en el análisis y prevención de la violencia en el ámbito educativo”, cuya duración fue de diez horas totales, divididas en dos días. Llevamos a cabo este taller por invitación del Departamento de Género de una universidad mexicana de carácter público. El número total de asistentes fue de 17 docentes; diez hombres y siete mujeres, todos eran docentes universitarios. Los temas abordados durante el taller fueron: diferencias entre sexo y género, roles de género e inequidad, inequidad de género y violencia contra las mujeres, inequidad y violencia contra los hombres, violencia y educación, perspectiva de género, así como vínculos de maltrato y vínculos de buen trato. Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de pre y post-test; antes de iniciar el taller los participantes respondieron un cuestionario de conocimientos sobre género y violencia y al finalizar el taller contestaron un segundo cuestionario. Adicionalmente se tomaron notas sobre sus comentarios durante el taller, se registraron las respuestas que dieron durante las dinámicas y se registraron las observaciones de la facilitadora del taller y de una observadora externa familiarizada con los temas. Todo este material constituyó un cuerpo de datos que fue interpretado con un método de análisis cualitativo de contenido (Landry, 1998), tomando en cuenta la perspectiva de género como marco interpretativo (Lamas, 1995; Scott, 1986).

*La construcción social del género*

Uno de los fundamentos más difíciles de cuestionar ha sido el presunto orden natural de los roles de género, en el supuesto de que hay una relación entre el sexo con el que se nace y una serie de características, sentimientos y conductas propias de ese sexo, se creía además que éstas estaban determinadas biológicamente y tenían un carácter permanente. El taller incluía la diferenciación entre los conceptos de sexo y género, estableciendo como diferencia básica que mientras el sexo responde a una asignación biológica de nuestro cuerpo, es decir, nacer hombre o mujer, el género por otro lado es una construcción social, histórica y cultura de los roles asociados al sexo con el que nacimos, y por lo tanto esta construcción no es ni universal, ni definitiva, sino focalizada y cambiante. Los participantes del taller fueron evaluados respecto al conocimiento de esta diferencia, lo que encontré es que al inicio, sólo diez personas diferenciaban las categorías sexo y género, mientras que en la evaluación posterior al taller dieciséis docentes sí lo hacían, lo que representa más del 94 % de la población, y también podían explicar esta diferencia sin dificultad. Parte de las reflexiones que los docentes compartieron sobre este tema, estuvieron relacionadas con cómo la relación sexo-género fue inculcada en ellos por sus padres. Estos aprendizajes se vieron reflejados en una simulación que se llevo a cabo sobre educar a un niño y a una niña recién nacido\a. Se pidió a los participantes que crearan historias acerca de un bebé; se hicieron cuatro equipos, a dos de ellos se les presentó un muñeco con forma de recién nacido con pañal rosa, y los otros dos tenían el mismo muñeco pero con pañal azul. Encontré que dos de los equipos decidieron, de forma casi consensuada seguir un rol que llamaron “tradicional” y relacionar el color del pañal con estereotipos del género masculinos y femeninos respectivamente. Los otros dos equipos intentaron crear historias “neutras”, y

reportaron como primera dificultad “*encontrar un nombre que no fuera necesariamente de mujer o de hombre*”. Todas las historias ensalzaron la educación y el trabajo como valores importantes, así como el tener una pareja, familia y amigos. Resulta curioso que dentro de los equipos hubo algunas personas que no estaban totalmente de acuerdo con la construcción de cierta historia pero que “*cedieron al ver que casi todo el equipo estaba de acuerdo*”, también resulta significativo que los equipos que escribieron “historias tradicionales” terminaron más rápido la actividad. Cuando se terminó la dinámica, las reflexiones estuvieron vinculadas con la relación sexo-género-educación, sin llegar a cuestionar realmente los roles tradicionales del ámbito público (como los quehaceres domésticos o el cuidado y educación informal de los hijos), la mayoría de los participantes consideraron que era fundamental que hombres y mujeres tuvieran derecho a la educación. Esta actividad se cerró señalando que las obligaciones, tanto del ámbito privado como del ámbito público no tenían sexo y por lo tanto era responsabilidad de todas y todos buscar la igualdad no sólo en derechos, sino también en obligaciones, incluyendo una mayor participación de los hombres en las tareas generalmente asociadas con lo femenino en el ámbito privado.

Negación de la violencia; incomodidad y posición defensiva

Ante la pregunta “¿piensas que actualmente hay igualdad entre hombres y mujeres?”, todas las mujeres participantes del taller respondieron que no, pero entre los hombres se encontraron respuestas positivas ante la cuestión. Al pedir respuestas más extensas, los participantes hombres mencionaron que “*las mujeres ya tienen los mismos derechos en educación y ya pueden trabajar como los hombres*”, también se comentó que “*muchas*

*alumnas sobresalían más que los chicos en el salón de clase*”, dijeron que esta “igualdad” hacía que los profesores pensarán que *“hay que exigirles lo mismo que a todos los demás pues tienen las mismas capacidades”*. Dentro de estos discursos, nuevamente se subraya el carácter del espacio ganado en la educación, sin embargo esta posición es evasiva de otra pregunta, ¿cómo los hombres asumen nuevas obligaciones para generar equidad?, una vez que las mujeres comienzan a compartir acciones en el espacio público queda el vacío de saber ¿quién se hace cargo de lo privado? En este sentido, las respuestas de las participantes del taller señalaban que ellas seguían siendo las *“responsables de las tareas domésticas y los cuidados directos de la familia”*. El objetivo no era confrontar dos experiencias (hombres contra mujeres), sino evidenciar la negación de la inequidad, y que ésta constituía en sí una forma de violencia contra las mujeres, pues se seguía considerando como tarea exclusiva el cuidado y atención de la familia y la casa. Para evidenciar la inequidad se pidió a los participantes que enlistaran las tareas que realizaban durante un día cualquiera y que en ellas subrayaran aquellas que consideraban estaban promoviendo la equidad de género. Lo que resalta es que si bien muchos de los y las participantes ya estaban accionando hacia la equidad aún era evidente la doble jornada de las mujeres y por ende una desigualdad en las obligaciones. Los participantes enlistaron algunas tareas nuevas que podían complementar lo que ya estaban haciendo.

Por otro lado, algunos de los participantes hombres, al inicio del taller y en otras ocasiones durante la exposición de temas, explicitaron su interés en que se hablara no sólo de la violencia ejercida de hombres hacia mujeres, sino también de cómo las mujeres pueden

llega a ejercer violencia emocional. Esta inquietud fue retomada cuando se expuso el tema de inequidad y violencia contra los hombres. Dentro de los comentarios posteriores al taller los participantes mencionaron que *“era la primera vez que se hablaba de otras formas de violencia que no fuera sólo contra las mujeres”*, y ellos calificaron esta acción por parte de la facilitadora como *“tomar una posición objetiva y no sólo estar en contra de los hombres”*, pues al parecer algunos de los participantes habían tenido la experiencia de sentirse “atacados” en otros talleres sobre perspectiva de género, pues sentían minimizados sus comentarios al ponerlos a ellos como “los malos del cuento”, sin tomar en cuenta que muchos estereotipos de género también les afectaban. En este sentido, resulta fundamental ser constante en remarcar, con datos cualitativos y cuantitativos, el porqué hay tanto empeño en señalar la violencia de género o violencia contra las mujeres, pues constituye en sí un problema de salud pública que afecta a la sociedad en su conjunto.

Profesor neutral; el mito de la no influencia

En una de las actividades se leyeron algunos prejuicios de género que se han detectados presentes en la educación universitaria (Bolaños, 2005) para conocer que tan de acuerdo estaban los participantes con dichas ideas. No se intentó que los integrantes compartieran sus respuestas de forma colectiva, pues el interés estaba centrado en la reflexión individual, sin embargo en una de las sentencias sí contabilicé la respuesta de los participantes y fue ante la oración “no creo que mis ideas o valores personales sobre los hombres y las mujeres influyan en mi quehacer profesional como docente”, encontré que 14 de los 17 docentes estaban de acuerdo con esta idea. Como consecuencia de este pensamiento, enlacé las respuestas a otra de las cuestiones, que fue; “Cuando doy un ejemplo en clase

sobre algún tema trato de que éste tenga que ver con mujeres y con hombres”. La mayoría de los docentes reconoció que no hacían un esfuerzo especial por dar ejemplos inclusivos de mujeres, pues “*no había necesidad de especificar si un ejemplo en clase era para hombres o para mujeres, todo era parejo*”. Pensar que las creencias personales no influyen en el ejercicio profesional de la docencia y que todo tiene que *ser parejo* entre los alumnos y las alumnas, son en realidad ideas peligrosas para el objetivo de lograr equidad en los salones de clase, pues en esta aparente posición neutra, se encierra una negación de la necesidad de señalar las carencias aún latentes de equidad de género en la educación. En el caso de este taller, se realizó una explicación de cómo las creencias y valores personales están a nivel consciente e inconsciente y que en todo momento guían nuestras decisiones en los distintos escenarios de nuestra vida, incluyendo el profesional. En este sentido también se destaca que la discusión grupal sobre “excepciones”, es decir, sobre cómo hacen aquellas personas que explícitamente incluyen ejemplos en masculino y femenino para que sus alumnos y alumnas se sientan incorporados en los discursos durante la clase, ayuda a que otros docentes comprendan la importancia de asumir un papel activo y abandonar la idea de la aparente neutralidad.

## Reconocimiento

La importancia de este apartado radica en dos frentes, por un lado, subrayar que aún con la negación y resistencia presente en los participantes a nombrar y señalar la violencia, existió por su parte un agradecimiento hacia la facilitadora y hacia la organizadora del taller, porque consideraron que les había permitido reflexionar sobre como “*todavía no hay igualdad entre hombres y mujeres*” y parte de la sociedad “*señala lo “incorrecto” del*

*género y lo entrelaza con la violencia*”, también comentaron que se dieron cuenta de “*el papel tan importante que tienen en el salón de clase para detectar la violencia entre alumnos y alumnas*”, y no permitir que “*hagan menos a una alumna por ideas de estereotipos*”. Estos comentarios, registrados durante el cierre del taller, dan cuenta de que los docentes llegaron a reflexiones importantes acerca del estado actual de la inequidad, del peligro de los estereotipos de género y de la importancia de su papel y responsabilidad para con quienes educan. Una de las actividades finales del taller recuperó las vivencias de los participantes acerca de lo que ya están haciendo para generar equidad en distintos espacios de su vida, como podía ser en su casa con su familia, con amigos o amigas, compañeros o compañeras en el trabajo o alumnas y alumnos. Se realizó un largo listado y todas las actividades se compartieron en sesión plenaria, la finalidad era, por un lado reconocer lo que ya se está trabajando y también que todos escucharan las experiencias de sus compañeros y compañeras dejando abierta la posibilidad de “robarse ideas” para extenderlas en su vida personal. La actividad, según la observadora, resultó lúdica y todos estuvieron involucrados.

## Conclusiones

Erradicar la inequidad de género es una tarea pendiente en la agenda pública del gobierno mexicano, pues aun con la promulgación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia los niveles de violencia hacia las mujeres, en términos generales, no han disminuido. Sin minimizar, ni liberar al estado de la obligación y deuda que tiene con la seguridad y estabilidad de las mujeres, es necesario que la sociedad, a través de distintos agentes, genere cambios que repercutan en una vida digna y libre para



las mujeres. Las redes académicas y de trabajo con la perspectiva de género se han establecido, pero resulta fundamental conocer los alcances del trabajo hecho en las distintas áreas de intervención, como lo es el cruce entre perspectiva y políticas de género en la educación superior. Como aportación a los datos actuales en torno a los efectos de intervenciones hechas con perspectiva de género, el presente trabajo encontró que la intervención psicoeducativa con perspectiva de género tiene el beneficio de empoderar a los docentes como agentes sociales en la promoción de la equidad, permitiéndoles reflexionar sobre la construcción social, a través de los discursos familiares por ejemplo, del género y los estereotipos y aclarando conceptos fundamentales para el entendimiento de los objetivos de la perspectiva de género. Los talleres funcionan como un método de diagnóstico e intervención, pues permite, por un lado que los propios docentes se den cuenta cuál es su posición actual y hacia donde pueden seguir caminando para la promoción de la equidad, y al mismo tiempo con las actividades se aprende y comprende nueva información. Resulta esencial, en este sentido, tomar en cuenta que la resistencia al cambio y la negación del fenómeno de la violencia pueden ser factores en contra de la educación, y por ello, habrá que ser sensibles y estratégicos para que toda intervención psicoeducativa con perspectiva de género reconozca las distintas aristas de la experiencia de sus participantes, reconociendo sus cambios, y por otro lado explicita los beneficios que la equidad de género proporciona a hombres y mujeres.

## Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2005).

Informe Anual de Trabajo 2005 de la Red de Enlaces Académicos de Género Región Centro Occidente de la ANUIES. Recuperado el 05 de Mayo de 2014 del sitio web de la ANUIES: <http://www.anuiesrco.org.mx>

Amorós, Cecilia. (1994). *Feminismo: igualdad y diferencia*. México: Colección Libros del PUEG, UNAM.

Araya, Sandra. (2003). Relaciones sexistas en la educación. *Revista Educación*, 27,1, 41-52.

Bastidas, Jeanette. (2008). Género y educación para la paz: tejiendo utopías posibles. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13, 31, 79-98.

Flores, Raquel. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67-86.

Bolaños, Carolina. (2005). La calidad universitaria desde una perspectiva de género. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5, 1-15.

Díaz-Aguado, María. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del psicólogo*, 84, 35-44.

Freire, Paulo. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Esteve, José. (2008). *La tercera revolución educativa*. España; Paidós.

Lamas, Martha. (1986). La antropología feminista y la categoría de "género". *Nueva Antropología*, 8, 30, 173-198.

- (1995). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría Género. *Revista La Ventana*, 1, 1, pp 10-36.
- Landry, Réjean (1998): “L’analyse de contenu”, Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données. Benoit Gauthier (Editor). Sillery, Presses de l'Université du Québec. pp. 329-356.
- Lauretis, Teresa. (2000). Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo. Madrid; Horas y horas.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. (2011, 02 de Marzo). Recuperado el 11 de Abril de 2014, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVVLV.pdf>
- Maqueda, María. (2006). La violencia de género. Entre el concepto jurídico y la realidad social. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 08, 02, pp. 1-13.
- Millett, Kate. (1975). Política sexual. México: Aguilar.
- Santos, Miguel. (2000). *El harén pedagógico: perspectiva de género en la organización escolar*. España: Graó.
- Scott, Joan. (1986). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, 91, 5, pp. 1053-1075.
- Simón, Elena. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea Editores.
- UNESCO. (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: UNESCO.

(1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior del Siglo XXI: Visión y Acción*. París: UNESCO.

Vergara, Paola. (2007). Reflexiones en torno a la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. *Revista de Posgrado en Derecho de la UNAM*, 3, 5, 237-256.