

## **Prevención de las violencias**

## Educando contra la violencia.

### Estrategias desde los estudios de género y el juego\*

#### *Introducción*

Actualmente en América Latina se reconfigura la vida social tras la emergencia sanitaria por Covid. La vida de las mujeres se ha visto recrudecida por diversos factores, entre los que tiene un lugar principal el incremento de las violencias de género, lo que incide directamente en las dinámicas educativas. Ello aunado a que las escuelas y sus integrantes son afectadas por las condiciones socioculturales más amplias de los contextos en que se encuentran, y como seres enteros (Espeleta, 1992: 42) las estudiantes, docentes, madres de familia y directoras ya tenían diversas condiciones de desventaja, por los modelos socioculturales androcéntricos aún dominantes, y que han afectado las múltiples dimensiones que les conforman.

En el país, de acuerdo con la CNDH (2022) y el Sistema Nacional de Seguridad Pública, los feminicidios han sido un problema complejo de muchos años, y que ha tenido un incremento significativo reciente (en 2015 se registraron 412; en 2016, 607; en 2017, 742;

\* Elaborado por Mónica García Contreras, profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, sede Ajusco. ORCID: 0002-0285-6919.

en 2018, 896; en 2019, 947; en 2020, 949 y en 2021, 969). También, de acuerdo con un informe elaborado por el Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República, y a modo de ejemplo, durante marzo de 2020 se reportaron 3 mil 835 casos más de violencia familiar que durante el mismo mes del año anterior. Organizaciones civiles también denunciaron que las llamadas por auxilio se incrementaron 60%, y los refugios se encontraban desbordados.

Cuando las madres y las maestras son violentadas, es frecuente que las hijas sean testigos o víctimas indirectas de ello, al estar en el espacio doméstico, lo cual afecta peligrosamente su salud física y mental. En lo educativo esto es desastroso, pues además del pésimo modelo social y familiar que sirve de ejemplo a las nuevas generaciones, no se dan condiciones propicias mínimas para la atención, concentración y el aprendizaje positivo.

Por otra parte, hay que destacar que en México, tres de cada diez mujeres han experimentado al menos un episodio de violencia psicológica, física o sexual en el ámbito escolar. A pesar de ello, sólo el 9% de los casos se denunció ante las autoridades, de acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica en las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021. Otro dato relevante es que en el periodo 2016-2021 las agresiones contra mujeres estudiantes mayores de quince años crecieron 7%, siendo las violencias que registraron un mayor aumento la psicológica y la sexual (7%), seguidas de la física (1.6%), entre otros datos que no es posible compartir aquí.

### *Género y educación*

A pesar de los esfuerzos en materia de políticas educativas con perspectiva de género, en las escuelas poco han cambiado las relaciones de poder o las prácticas sexistas docentes, pues aún se reproducen roles y estereotipos de género. Prevalece, asimismo, la estructura jerárquica, que favorece la desigualdad, la supremacía de los hombres y la subor-

dinación de las mujeres (García, 2017). Una muestra de ello siguen siendo los libros de texto androcentrados; el currículum sesgado por sexos, y que sigue favoreciendo la posición más alta y valiosa de los varones; el uso de lenguaje androcéntrico; el uso inequitativo de espacios y tiempos escolares; las relaciones de poder en las escuelas, dominadas por los varones; la persistencia de prejuicios docentes, entre otros.

Por otra parte, como señala Subirats (2010):

Las mujeres han avanzado, los sistemas escolares y educativos, muy poco ya que lo que se ha producido es que las niñas han sido incluidas en el modelo educativo masculino y ello les ha permitido insertarse en niveles educativos equiparables a los masculinos en el ámbito laboral, pero el modelo cultural y educativo no se ha transformado como resultado de esta inclusión (p. 4).

La misma autora señala que el modelo cultural que se sigue transmitiendo a los niños varones es el de que la virilidad tiene que ser forzosamente agresiva y violenta y que la agresividad, a la que frecuentemente se le llama valentía, representa el honor del hombre. Para ella, el énfasis en la agresividad implica el rechazo a las emociones consideradas blandas, el dominio sobre las mujeres, la ostentación de fuerza física, el énfasis en la competitividad y en ganar, así como la asunción de riesgos físicos (Subirats, 2010: p. 4). Ello se expresa, por ejemplo, en el hecho de que son la intimidación, el acoso, el abuso sexual, las violaciones o intentos de agresiones algunas de las formas de violencia que más reportan las mujeres en el ámbito escolar (Aquino y Nochebuena, 2022).

En este sentido, otro dato interesante es que de octubre de 2020 al mismo mes de 2021, 947 mil 279 mujeres vivieron violencia sexual, cuando algunas actividades académicas aún permanecían semipresenciales; entre ellas, 853 mil 885 reportaron intimidación sexual, miedo a ser atacadas o abusadas, piropos groseros u ofensivos o insinuaciones a través de redes sociales, mientras que 86 mil 225 fueron víctimas de acoso u hostigamiento sexual,

propuestas sexuales a cambio de beneficios en la escuela o maltratos y castigos por negarse. En tanto, 269 mil 234 estudiantes reportaron abuso sexual, exhibición o manoseo de partes íntimas frente a ellas, obligación a mirar escenas pornográficas o sexuales y manoseos, tocamientos, besos o arimones, y 40 mil 706 señalaron haber sido víctimas de violación (18 mil 554) o intento de violación (30 mil 662) (Aquino y Nochebuena, 2022). Además, es frecuente que las autoridades escolares omitan o encubran el posible abuso.

Lo anterior se correlaciona también con las llamadas “pedagogías de la crueldad”. De acuerdo con Segato (2018: p. 13), son actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a trasmutar lo vivo y su vitalidad en cosas y promueve en la gente los umbrales de empatía indispensables para la empresa predatora, en donde la crueldad habitual es directamente proporcional a formas de gozo narcisístico y consumista, a la vez que alienta el aislamiento de las personas mediante su desensibilización frente al sufrimiento de otros.

Al alentar en las escuelas las masculinidades violentas, insensibles, dominantes, competitivas y triunfadoras por sobre lo que sea, se alienta la conformación de un sujeto carente de empatía, incapaz de convivir en vincularidad afectiva, destructivo de la vida que considera inferior lo que se le opone en su camino a la dominación y, por tanto, en un sujeto dócil al sistema androcéntrico y al mercado neoliberal que se apoya en ello.

Por otro lado, la violencia entre pares y la procedente de docentes está también relacionada con la falta de educación sexual en las escuelas.

### *Sugerencias para mejorar la educación desde el género*

Ante el panorama anteriormente descrito es importante desarrollar algunas estrategias generales para el mejoramiento de la situación de las mujeres en el ámbito educativo.

- a) Tras la pandemia, y con la exacerbación de la violencia de género en lo social, se sugiere el impulso de estrategias intersectoriales orientadas a la protección de los derechos educativos de las alumnas de todas las edades, prestando atención especial a su permanencia en los sistemas escolares. Asimismo, conviene crear espacios para que las y los docentes, así como estudiantes y madres de familia, puedan formarse sobre género y educación, y con ello les sea posible superar los modelos educativos androcéntricos y machistas, así como denunciar en forma expedita casos de violencia de género. Inicialmente, en este sentido, se les pueden proporcionar los números telefónicos y ubicación de albergues en donde pueden encontrar ayuda niñas, adolescentes, jóvenes y adultas mayores en estos casos.
- b) Los planes y agentes educativos —incluyendo docentes— tienen que tomar en cuenta que se han profundizado las brechas de género y educación precedentes, las cuales van desde la persistencia de los estereotipos en el hogar y la enseñanza, la poca accesibilidad al uso de herramientas tecnológicas y las múltiples condiciones de vulnerabilidad —económica, social y cultural— que se padecen en espacios urbanos, rurales e indígenas, hasta las violencias que se incrementan en épocas de crisis, y los múltiples deberes y cuidados que cumplen las mujeres en los ámbitos familiar y doméstico.
- c) Desarrollo de la educación integral de la sexualidad, haciendo énfasis en el conocimiento del propio cuerpo, los métodos de control natal y de prevención de enfermedades, el cuidado de sí, y el desarrollo del goce y afectividades no codependientes.
- d) Maestras y maestros deben incrementar la atención en las respuestas de sus alumnas e impulsar la deconstrucción de estereotipos, así como alentar su autovaloración, su autonomía y su empoderamiento a partir del reconocimiento de sus condiciones, tener elementos para la autodefensa e impulsar también el pensamiento en horizontes de satisfacción, goce y logros para ellas.

- e) Es necesario dar seguimiento e indagar qué ha sucedido con las alumnas que no se han contactado con sus docentes durante la etapa de aislamiento, e identificar los casos que representen peligro para ellas.
- f) Es indispensable priorizar en el currículum temas que propicien la valoración de niñas, adolescentes y jóvenes, así como la equidad en las actividades que se llevan a cabo y en los modelos empleados en la escuela; asimismo, alentar su participación oral, escrita y en los medios empleados para la impartición de clases. No pueden perderse de vista, para evitarlos, los usos nocivos que las redes sociales —al igual que otros medios electrónicos de comunicación— hacen de la violencia de género.
- g) Es de suma relevancia escuchar a las estudiantes y maestras para que expresen cómo se sienten y cómo vivieron el aislamiento social. No lo es menos crear espacios para el desarrollo de juegos y recreaciones acordes con la edad y las posibilidades del entorno, pues son elementos irremplazables para mantener el equilibrio emocional. En el caso de adolescentes, jóvenes, adultas y adultas mayores, debería apoyarse la creación de grupos solidarios y colaborativos.
- h) Asimismo, es importante impulsar la valoración de las diversidades sexuales y las pedagogías inclusivas en este sentido. Es en estos últimos tres puntos donde resulta relevante la propuesta de los juegos cooperativos como medio para construir un tejido social en los espacios formativos alentando las contrapedagogías de la crueldad (Segato, 2018), la sororidad (Lagarde, 2016) y la solidaridad inclusiva.

Como es sabido, en los juegos normalizados en Occidente existen también jerarquías o asimetrías que exhiben los géneros como manifestación de la estructura lógica del pensamiento occidental. En la escuela frecuentemente se alienta la competencia y el triunfo, se ve a los demás como obstáculos para lograr los objetivos del individualismo. Así, una per-

sona gana y los demás pierden. Muchas veces ello se usa para que haya un mayor esfuerzo por parte de los participantes. Sin embargo, los efectos son desde el género, desventajosos frecuentemente para las mujeres, además de que alientan la desarticulación de la comunidad, de la empatía y de la solidaridad.

Por ello, aquí es necesaria otra visión del juego. Una que se basa en la cooperación como modelo político social sostenible a largo plazo y como metodología didáctica que potencia cambios sociales. A decir de Limpens (s/f, p. 5), la cooperación en la educación nos enseña que para llegar a la meta, las demás personas pueden/deben ser mis aliadas. Se construye la solidaridad y la unión del grupo, pues para poder disfrutar de la ganancia tenemos que incluir a todas y todos.

Por otra parte, en los juegos cooperativos las y los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes. Sus objetivos están estrechamente vinculados, y los resultados que obtiene un miembro del grupo son beneficiosos para el resto. Otras características interesantes son: que se juega por el mero placer de jugar y no por el hecho de lograr un premio. Se busca la diversión, porque desaparece la amenaza de no alcanzar el objetivo marcado, se favorece la participación de todas y todos, se promueven relaciones de compañerismo e igualdad con el resto del grupo, la superación personal no implica el superar a los otros o las otras y se desarrolla un protagonismo colectivo, que permite a cada participante tener un rol destacado (Guitart, 1999; Velázquez, 2012, y Limpens, s/f).

Terry Orlick (2002), por su parte, señala que el juego cooperativo se fundamenta en la idea de que “jugar con otros mejor que contra otros, superar desafíos; no superar a otros; y ser liberados por la verdadera estructura de los juegos para gozar con la propia experiencia del juego”, lo cual apoyaría mucho a las niñas y a quienes han sido antes marginadxs.

Omeñaca y Ruiz (2014), por otro lado, señalan elementos que los juegos cooperativos pueden aportar en relación con los estereotipos de género, como son crear un ambiente



social que no excluya a nadie; determinar un contexto en el que los estudiantes puedan participar con independencia de su nivel motriz, evitar situaciones de agresividad física o verbal, proponer actividades que permitan participar y desarrollar valores como la cooperación y la solidaridad, fomentar situaciones donde los niños y las niñas valoren a sus compañeros, entre otros.

La cooperación puede utilizarse como estrategia para buscar la igualdad y la justicia y para ayudar a entender cómo el modelo se puede aplicar en contextos más amplios, pensando que las estructuras de cooperación crean condiciones para cambiar la desigualdad, promoviendo situaciones de equidad y relaciones humanas donde cada persona siente la libertad y la confianza para trabajar juntos en función de metas comunes. En este sentido, si se aprende a trabajar cooperativamente, se podrá entender que también esta dinámica se puede aplicar a su comunidad (Brown, 1988). Esto, sin embargo, implica innovar y buscar soluciones creativas a los problemas utilizando un pensamiento complejo y divergente.

Los juegos constituyen una actividad lúdica indispensable y, como medio de socialización, permiten a las personas desarrollar, ampliar, expresarse y comunicarse en relaciones. En este sentido, los juegos cooperativos pueden ser un medio primordial para el aprendizaje de la equidad de género y, por tanto, un espacio propicio para la potenciación de aquello que las mujeres de todas las edades vivan.

### *Referencias*

AQUINO, E. y NOCHEBUENA, M. (26 de septiembre de 2022), “3 de cada 10 mexicanas han vivido violencia en el ámbito escolar, pero el 91% de los casos no se denuncian”, disponible en: <https://www.animalpolitico.com/2022/09/3-de-cada-10-mexicanas-ha-vivido-violencia-en-el-ambito-escolar/>

- BROWN, G. (1998), *Qué tal si jugamos... otra vez*, Buenos Aires, Lumen,
- COMISIÓN NACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (CNDH) (2022), Pronunciamiento DGDDH/024/2022, disponible en: [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-04/PRO\\_NUNCIAMIENTO\\_2022\\_024.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2022-04/PRO_NUNCIAMIENTO_2022_024.pdf)
- ESPELETA, J. (1992), "El trabajo docente y sus condiciones invisibles", *Nueva Antropología*, XII, (42).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (ENDIREH), 2021, disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/>
- GARAIGORDOBIL, L. M., y FAGOAGA, A. J. M. (2006), *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- GARCÍA CONTRERAS, Mónica (2017), "Políticas de género en la educación básica del Distrito Federal: las huellas de una incorporación divergente", en GONZÁLEZ, R. y PALENCIA, M. (coords.), *Veinte años de políticas de género en educación. Una lectura hermenéutica*, México, UPN-M. A. Porrúa.
- QUITART, A. R. (1999), *Jugar y divertirse sin excluir: recopilación de juegos no competitivos*, Barcelona, Grao.
- LAGARDE, M. (2016), *Enemistad y sororidad. Hacia una nueva cultura feminista*, disponible en: <https://e-mujeres.net/wp-content/uploads/2016/08/Enemistad-y-sororidad.pdf>
- LIMPENS (s/f) Juegos cooperativos en el proceso educativo, disponible en: [https://www.academia.edu/35941185/Juegos\\_cooperativos\\_en\\_el\\_proceso\\_educativo](https://www.academia.edu/35941185/Juegos_cooperativos_en_el_proceso_educativo)
- OMEÑACA, R. y Ruiz, J. V. (2014), *Juegos cooperativos y educación física*, Barcelona, Paidotribo.

- ORLICK, T. (2002), *Libres para cooperar, libres para crear: nuevos juegos y deportes cooperativos*, Barcelona, Paidotribo
- INSTITUTO BELISARIO DOMÍNGUEZ (2021), *La violencia contra las mujeres durante el confinamiento por la Covid-19*, México, Senado de la República, disponible en: <http://bibliodigitalbd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/5228/docto%20vaw%20encovid%20VoBo2%20pxp.pdf?sequence=1>
- SEGATO, R. (2018), *Contrapedagogías de la crueldad*, Buenos Aires, Prometeo.
- SUBIRATS, M. (2010), *La coeducación hoy: objetivos pendientes*, España, Instituto Vasco de la Mujer, disponible en: [https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto\\_nahiko\\_formacion/es\\_def/adjuntos/2010.09.21.marina.subirats.pdf](https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/es_def/adjuntos/2010.09.21.marina.subirats.pdf)
- VELÁZQUEZ, C. (2012), *La pedagogía de la cooperación en educación física*, Valladolid, La Peonza.