

VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: PERCEPCIONES Y REALIDADES

María Esther Avelar Álvarez
Coordinadora

Cuerpos Académicos

CA UDG 964

**SEGURIDAD CIUDADANA Y
RÉGIMEN JURÍDICO DE LOS
ORGANISMOS DESCENTRALIZADOS**

CA UDG 1097

**CULTURA DE PAZ Y PARTICIPACIÓN
CIUDADANA**

Dykinson, S.L.

**VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR:
PERCEPCIONES Y REALIDADES**

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por pares académicos con el método de doble ciego, así como parte de nuestro Consejo Editorial Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Los autores y autoras de los textos
Madrid 2024

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91544 28 46 – (+34) 91544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-748-1

Preimpresión realizada por los autores

Índice

Prólogo	1
Introducción	4
La violencia estructural como problema nacional estratégico de seguridad humana en México <i>María Esther Avelar Álvarez</i>	10
Revisión sistematizada de literatura científica sobre violencia estructural para la construcción del estado del arte <i>María Amelia Solórzano Peña</i>	22
Aproximación a la violencia estructural y vulnerabilidad de la juventud en México <i>Dolores del Carmen Chinas Salazar</i>	32
Percepción de la violencia estructural en “exclusión educativa” y “género” como variables de estudio: un análisis cuantitativo. <i>Rosana Ruíz Sánchez</i>	49
La visión de los estudiantes de bachillerato sobre la violencia estructural: un análisis cualitativo <i>Francisco Javier Lozano Martínez</i> <i>Iván Arrazola Cortés</i>	77
Hacia la formación de agentes edificadores de paz <i>María del Consuelo Delgado González</i> <i>Carlos Ramiro Ruiz Moreno</i>	97
Sobre los autores	106

Prólogo

Apenas comienzo a leer la introducción de este libro entiendo que es un trabajo clave para el momento histórico que vive nuestra América. Observar la vigencia y la urgencia que se plasma en las primeras páginas de este trabajo colectivo es gratificante, porque advierte y pone el foco en uno de los problemas más radicales y enorme que tienen nuestras sociedades: la violencia estructural como basamento del orden social latinoamericano en general, pero específicamente mexicano. A su vez, la puerta de entrada al libro identifica como un punto nodal de las producciones científicas la cuestión epistemológica de las preguntas de investigación en general, pero particularmente y sobre todo, en los abordajes que centran sus interrogantes en las violencias. Este gesto me predispone gratamente a introducirme en la lectura y a dejarme seducir por los capítulos que conforman este recorrido.

Acaso una de las preocupaciones más importantes de toda persona que se dedique a investigar, escribir y estudiar los temas de las violencias sea: cómo hacer buenas preguntas e identificarlas en el marco de paradigmas epistemológicos. Esto resulta una tarea poco llevada adelante, pero de una importancia enorme para definir explícitamente o al menos saber el modo en que se está enfocando el problema o la tarea problematizadora de la que se parte.

El libro define como su gran objeto de estudio a la violencia estructural que se despliega en México, específicamente en Jalisco. En este sentido, los autores de los capítulos pivotan alrededor de ese gran objeto de investigación, acechándolo, interrogándolo, mirándolo desde múltiples planos y ángulos. La investigación surge por un entrelazamiento virtuoso entre el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de México e instituciones educativas como el Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias (BGAI) del Sistema de Universidad Virtual (UDGVirtual) de la Universidad de Guadalajara en 2021.

Puede decirse que esta producción es resultado de una retroalimentación favorable, por un lado con la política de CONACYT de financiar proyectos que estudien y reflexionen las violencias estructurales y por el otro, con el ámbito académico que tomó esa posibilidad y la hizo efectiva en este libro. “El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2020) enfatizó en la necesidad de que en el marco de los programas nacionales estratégicos

enfocados a la seguridad humana haya un impulso a la aproximación de las problemáticas nacionales de violencia estructural, expresando públicamente que las violencias estructurales surgen y se reproducen de forma asociada al sistema social donde se generan, administran y dañan la satisfacción de las necesidades básicas” (Chinas Salazar, p. 38).

Los capítulos del libro recorren también las diversas etapas por las que el grupo que trabajó sobre el proyecto fue transitando. Así es que, los primeros pasos constituyeron la búsqueda a través del mapeo sistemático de la literatura existente sobre violencia estructural en las principales revistas del sistema académico mundial, rescatando la poca cantidad de artículos en idioma español que trabajan sobre este rubro; todo un síntoma de la necesidad de profundizar y acentuar los estudios y las investigaciones en este dominio.

Ahora bien, es necesario volver a decirlo o explicitarlo con más claridad: si se está interesado en el tema de la violencia estructural se debe leer este libro. Es una contribución importante, ya que la literatura científica y académica en relación al tema en el idioma español es un tanto escasa. En este sentido, dice Solórzano Peña “la revisión de la producción científica en acceso abierto y en idioma español sobre el tema de violencia estructural muestra una brecha en la construcción de un estado del arte robusto y actualizado” (p.26).

A medida que se avanza en la lectura, el libro proporciona -a través de un gran gesto pedagógico- la descripción de las violencias directas en las violencias estructurales y en lo que se refiere a las violencias culturales. Y a raíz del recorrido que mencionamos, remarca la importancia de analizar la violencia estructural. Para llevar adelante el estudio, varios capítulos del libro se focalizan minuciosamente en la descripción de las herramientas con las que llevaron adelante la recolección de información y del modo en que lo han hecho, entre las que se cuentan: un trabajo cuantitativo muy preciso y uno más vinculado a aspectos cualitativos, como el abordaje a través de entrevistas en profundidad y *focus group*, estrategias que entrelazadas con la investigación, permitieron bucear en las profundidades de los problemas más hondos de los estudiantes del bachillerato.

Una de las paradojas llamativas que la investigación pone de relieve es que la propia opción de estudiar a través del formato virtual se ha constituido para los estudiantes en una gran posibilidad de avanzar en sus trayectorias académicas y también en una perpetración de las condiciones y obligaciones que generalmente tienen las estudiantes mujeres, ligadas a las tareas de cuidado en sus hogares. Asimismo, más allá de los detalles que ha arrojado el estudio cuantitativo y cualitativo pormenorizado de las percepciones de las violencias

estructurales en y de los estudiantes, es posible advertir que, si bien ha habido avances significativos en cuanto a las cosmovisiones de estas problemáticas, resta un gran trabajo en torno a continuar erosionando las ideas de sentido común que permean la vida y dejan intacta y con buena salud las violencias soterradas, continuas, permanentes, aceptadas y naturalizadas que son, por tanto, estructurales.

No obstante, como mencionamos antes, este libro colectivo es un gran aporte que, impulsado por una de las agencias estatales, tiene la pretensión -y la logra- de disputar el sentido y poner sobre la mesa uno de los temas más acuciantes de México en particular, pero de toda América Latina y el Caribe en general, que son las violencias, principalmente las que crecen y refuerzan el carácter estructural. Sabemos, gracias a importantes autores de países latinoamericanos y al movimiento feminista internacional, que las violencias triunfan cuando se han arraigado tanto que se hacen imperceptibles, es decir, cuando se naturalizan. Ahora bien, ese rasgo de imperceptibles y naturalizadas no significa que sean menos dañinas, corrosivas y dolorosas en cuanto a los efectos que producen en las familias, en las comunidades y en los cuerpos de las personas, fundamentalmente de mujeres, niños y jóvenes, pero de todos en general.

De modo que, si están naturalizadas y se nos hace carne, resulta muy complejo cuestionarlas, verlas, extraerlas de nuestra cotidianeidad, tornarlas objeto de estudio y por ende, de política pública preventiva de esa violencia. Este libro, sin embargo, apunta a desnaturalizar la violencia estructural y para eso la clasifica, mide, observa, escucha y conceptualiza, lo cual contribuye a darle forma, colocarla en la mesa de trabajo y desarmarla. Generalmente, la violencia estructural, al ser tan amplia, pierde su especificidad, y de ser estructural pasa a ser invisibilizada. La gran potencia de este texto es que es resultado del trabajo colectivo, parte de una decisión pública y política de abordar su estudio y fue llevado a cabo por instituciones educativas que han participado como intermediadores y actores principales de este proceso auspicioso.

Luciana Noelia Ginga¹

¹ Doctora en Ciencia Política por la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Magister en Criminología por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral. Licenciada en Ciencia Política, por la Facultad de Ciencia Política y RRII (UNR). Docente en la Licenciatura en Trabajo Social y en la Licenciatura en Seguridad Ciudadana, en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la (UNR). Co-coordinadora del Centro de Investigación en Gubernamentalidad y Estado (CIGE). Co-coordinadora del Grupo de Trabajo Violencias, Gobierno y Democracia, CLACSO 2023-2025.

Introducción

En el contexto de los estudios sociales existe un desafío importante que deben sortear quienes desarrollan las investigaciones: realizar una interpretación epistemológica pertinente del fenómeno que estudian, y al mismo tiempo, clarificar esto a la lectura de realidades concretas. En otras palabras, es necesario profundizar en la teoría mientras se interpreta a la luz de fenómenos específicos y observables.

En este contexto, los integrantes de los cuerpos académicos UDG CA 1097 Cultura de Paz y Participación Ciudadana y UDG CA 964 Seguridad Ciudadana y Régimen Jurídico de los Organismos Descentralizados acordaron estudiar en colaboración, con un enfoque interdisciplinario desde las ciencias sociales, un tema por demás complejo: la violencia estructural.

Este tipo de violencia es un fenómeno multifacético y a veces invisible, que tiene un impacto significativo en la vida de los jóvenes de educación media superior. Este libro se presenta como una obra integral y articulada, pues los capítulos tienen su origen en el mismo proyecto de investigación y en el mismo programa educativo de la Licenciatura en Seguridad Ciudadana de la Universidad de Guadalajara.

Los aportes de la teoría de los conflictos de Galtung es el principal referente de las reflexiones epistemológicas en esta obra. Este autor explica y contextualiza el término violencia estructural a las situaciones en las que existen daños que afectan la satisfacción directa de necesidades humanas elementales, como la supervivencia, el bienestar, la identidad o libertad.

En este sentido, se pueden identificar procesos y estructuras sociales que pueden generar desigualdades a partir de la estratificación social y la exclusión de recursos necesarios y elementales para la supervivencia. Todo esto, sin necesariamente aplicar formas de violencia directa, pero que, al mismo tiempo, genera desigualdades estructurales relacionadas al género, la clase, la nacionalidad, la edad o la etnia. Así, se entiende que la estructura misma determinada también por estas desigualdades genera favorecimiento sistémico a ciertos grupos sociales por encima o en detrimento de otros.

De manera concreta, Galtung señala que la violencia puede entenderse como la privación de los derechos humanos fundamentales; de igual forma, como la disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas. La violencia estructural cobra relevancia

en sociedades donde las estructuras también generan circunstancias que vulneran estos derechos elementales e inherentes a la experiencia humana.

En términos generales, los capítulos que integran este libro buscan aportar elementos que puedan ser útiles para la reflexión epistemológica y empírica, a partir de un amplio campo de discusión científica social.

En el capítulo 1 titulado "La violencia estructural como problema nacional estratégico de seguridad humana en México", escrito por María Esther Avelar Álvarez, se analiza la naturaleza oculta y sistemática de la violencia estructural, la cual surge en contextos de desigualdad de oportunidades. Desde 2019, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) ha impulsado programas estratégicos (PRONACES) para abordar este problema como una cuestión de seguridad humana.

En el capítulo se describe cómo los cuerpos académicos UDG CA 1097 Cultura de Paz y Participación Ciudadana y UDG CA 964 Seguridad Ciudadana y Régimen Jurídico de los Organismos Descentralizados acordaron realizar una investigación colegiada, para replicar y adaptar el proyecto "Equidad de género e inclusión educativa. Diagnóstico de la percepción de la violencia estructural entre los jóvenes estudiantes activos de educación media superior de la Universidad de Guadalajara", de la modalidad presencial a la modalidad virtual, para conocer cómo perciben la violencia estructural en exclusión educativa y género los alumnos activos en del Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias (BGAI) del Sistema de Universidad Virtual (UDGVirtual) de la Universidad de Guadalajara (UDG) en el 2021.

María Amelia Solórzano Peña, en el capítulo 2 titulado "Revisión sistematizada de literatura científica sobre violencia estructural para la construcción del estado del arte", presenta los resultados de la revisión de literatura científica en acceso abierto y en idioma español sobre la violencia estructural, a través la metodología de mapeo sistemático de literatura (MSL), para conocer si existe un estado del arte actualizado que muestre el desarrollo de la producción científica y las lagunas o brechas existentes en esta área del conocimiento.

A pesar de las limitaciones, la falta de investigación científica sobre violencia estructural también implica un amplio campo para futuras investigaciones en las ciencias sociales en español. Esto brinda a los investigadores la oportunidad de abordar este tema desde enfoques innovadores y con metodologías rigurosas.

En el capítulo 3 llamado “Aproximación a la violencia estructural y vulnerabilidad de la juventud en México”, Dolores del Carmen Chinas Salazar aborda la violencia estructural y su impacto en la juventud en México. Se explora cómo la violencia se manifiesta en formas directas, estructurales y culturales, siguiendo la teoría de Galtung. La violencia estructural se caracteriza por las injusticias en las relaciones sociales que provienen del poder, y la cultural legitima estas injusticias a través de símbolos, religión e ideología. El capítulo aborda que, en México, fenómenos como el trabajo infantil, los altos índices de embarazo adolescente y los homicidios en jóvenes son indicativos de violencia estructural. Se destacan estadísticas alarmantes, como la alta tasa de homicidios entre jóvenes varones y el incremento de feminicidios de niñas y adolescentes. Chinas Salazar resalta, desde una perspectiva crítica, que estos datos reflejan una realidad donde la violencia y la inseguridad afectan significativamente a la juventud. Además, menciona los alcances de la percepción de los jóvenes sobre la violencia estructural, cuando identifican violencias visibles como el maltrato contra las mujeres y los abusos de derechos humanos, frente a violencias menos reconocidas como tales, por ejemplo, la falta de reconocimiento de los derechos de las personas en movilidad humana.

En el capítulo 4: “Percepción de la violencia estructural en exclusión educativa y género como variables de estudio: un análisis cuantitativo”, Rosana Ruíz Sánchez describe cómo se inició el proceso empírico en el BGAI de UDGVirtual y las decisiones que el equipo de investigadores tomó para adecuar el instrumento de origen a la población de estudiantes de la modalidad virtual, sin modificarlo sustancialmente, y hacerlo susceptible de comparar los resultados entre las muestras de las diversas unidades de estudio. De acuerdo con la investigación cuantitativa, ninguna de las respuestas al instrumento estableció diferencias significativas respecto a las variables categóricas relacionadas a la edad o el ciclo escolar, pero hubo varios ítems que sí presentaron diferencias significativas en cuanto a la variable categórica correspondiente al género.

Francisco Javier Lozano Martínez e Iván Arrazola Cortés abordan, en el capítulo 5 titulado “La visión de los estudiantes de bachillerato sobre la violencia estructural: un análisis cualitativo”, la percepción de la violencia estructural entre los estudiantes de bachillerato del Sistema de Universidad Virtual. Aquí se presentan los resultados derivados de entrevistas y grupos focales para explorar cómo los estudiantes perciben la violencia estructural en contextos educativos virtuales. Esta parte del estudio buscó identificar elementos de inclusión y exclusión educativa, así como percepciones sobre la equidad de

género. La metodología empleada incluyó la adaptación de algunas preguntas cuantitativas presentadas en el capítulo 4 a un formato cualitativo adecuado para entrevistas en video durante la pandemia de COVID-19. Se aborda un análisis de los resultados que se inclinan a identificar que los estudiantes reconocen la existencia de violencia estructural. Los investigadores presentan distintas conclusiones en este capítulo que, aunque no siempre encuentran claramente sus manifestaciones en sus entornos educativos, son conscientes de la exclusión por razones económicas, raciales y de género.

En el capítulo 6 “Hacia la formación de agentes edificadores de paz”, María del Consuelo Delgado González y Carlos Ramiro Ruiz Moreno exponen cómo a partir de la investigación y de las experiencias docentes se pretende atender la demanda del CONACYT, para construir las bases de una educación centrada en la edificación de la paz. La propuesta para formar agentes edificadores de paz parte de la oferta educativa de cursos en modalidad virtual, asincrónicos, de acceso abierto y autogestivos, con la infraestructura y el apoyo técnico-disciplinar de UDGVirtual.

Además, se destaca el papel clave de las instituciones educativas en el nivel medio y superior, pues se constituyen en el escenario propicio para alentar nuevos abordajes al fenómeno de la violencia y la paz desde nuevos enfoques teóricos y metodológicos, que proporcionen una mejor aproximación a la formación de agentes edificadores de paz.

Entonces, las primeras etapas de la investigación se plasman en los tres primeros capítulos, para profundizar en el contexto en el que nace el proyecto, la exploración del estado del arte sobre la violencia estructural y el marco conceptual desde instituciones internacionales, regionales y nacionales que se han aproximado a su abordaje. Entre las proposiciones para profundizar en el análisis destacan las siguientes:

- a) Que la violencia estructural en México es un problema estratégico de seguridad humana, y que esta violencia se manifiesta de manera encubierta y sistemática, afectando la distribución equitativa del poder y la justicia social.
- b) Se destaca la importancia de generar nuevos paradigmas de investigación para abordar la tríada desigualdad-racismo-violencia y mejorar la efectividad de las instituciones. La convocatoria del CONACYT buscó fomentar investigaciones que contribuyan a entender y erradicar estas formas de violencia, subrayando la necesidad de enfoques innovadores y multidisciplinarios para enfrentar este fenómeno.

- c) Que la literatura científica disponible en acceso abierto y en español sobre violencia estructural es escasa y desactualizada, lo cual subraya la necesidad de más investigaciones en este campo. Lo anterior representa una oportunidad para abordar el tema desde enfoques innovadores y multidisciplinarios, proporcionando una base para futuras investigaciones y políticas destinadas a enfrentar la violencia estructural en México.
- d) Que, en un contexto nacional, la juventud mexicana está expuesta a diversas formas de violencia estructural que limitan su acceso a derechos básicos como educación, salud, empleo digno y seguridad. Es claramente observable que estas formas de violencia se combinan con violencia directa (homicidios, feminicidios, abuso sexual, desapariciones) y cultural, la cual justifica la exclusión y perpetúa la inequidad de género.
- e) Que la percepción de los jóvenes sobre la violencia estructural debería ser un área de estudio más amplia para incluir otros elementos de exclusión y desigualdad social, mientras se abren diferentes reflexiones para aceptar que hay una necesidad de educar a las nuevas generaciones para que se reconozcan y se combatan las diferentes formas de violencia.

La etapa empírica de la investigación se desarrolla en los siguientes capítulos, donde se abordan las metodologías cuantitativa y cualitativa para el acercamiento a un sector específico de la población estudiantil en Jalisco y su percepción de la violencia estructural. Es importante no pasar por alto el ejercicio analítico que ha pretendido cruzar modelos metodológicos con la intención de una mejor comprensión del fenómeno estudiado. De la lectura de estos capítulos surgen algunas conclusiones que podrían abrir una amplia discusión sobre la pertinencia del estudio de la violencia estructural desde ambas perspectivas metodológicas a manera de complemento; algunas implicaciones que el ejercicio cruzado pretendió experimentar son:

- a) El instrumento cuantitativo utilizado se centró en la medición de la percepción de la violencia estructural en los ámbitos de exclusión educativa y género a través de encuestas con escalas de acuerdo y frecuencia. Así, este enfoque permitió obtener datos numéricos que se pueden analizar estadísticamente para identificar patrones y tendencias generales en la población estudiada y su relación con la violencia estructural, a partir de las categorías e ítems desarrollados en los reactivos.

- b) Los instrumentos cualitativos, como entrevistas y grupos focales buscaron profundizar en las experiencias y percepciones individuales de los estudiantes en un diálogo abierto. El aporte desde este enfoque ha permitido explorar, también, cómo los estudiantes viven y entienden la violencia estructural, proporcionando contextos y matices que los datos cuantitativos no pueden captar completamente.
- c) Los enfoques y metodologías empleados pretenden ser complementarios para ofrecer una visión más completa del fenómeno de la violencia estructural.
- d) Desde esta perspectiva, la propuesta derivada del uso de estos instrumentos bien se pudiera analizar en cómo los resultados obtenidos con ambos enfoques se cruzan y complementan de varias maneras, considerando que si bien ciertas tendencias estadísticas arrojan luz sobre las percepciones de la violencia de los estudiantes de bachillerato, la observación cualitativa podría abrir otra línea para la interpretación del fenómeno expuesto a través de los diálogos abiertos en las entrevistas y grupos focales.

Para concluir, la obra cierra con algunas reflexiones a manera de conclusión y prospectiva, entre las que se destaca la relevancia de las instituciones educativas en el nivel medio y superior para la construcción de las bases de una educación centrada en la edificación de la paz frente a los desafíos globales; así como el tránsito a un modelo educativo híbrido y posteriormente a uno dominado por la cultura digital y la inteligencia artificial.

La violencia estructural como problema nacional estratégico de seguridad humana en México

María Esther Avelar Álvarez

1. Introducción

La violencia estructural posee una naturaleza “encubierta y sistemática” e incluye conductas y comportamientos que surgen de un entorno social en el que prevalece la desigualdad de oportunidades (Ramírez Morera, 2015, p. 50), por lo tanto, su normalización a lo largo de la historia de nuestro país ha pasado desapercibida (Muñoz y Aguilar, 2015).

Desde el 2019, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2022a, 2022b) impulsó “un nuevo modelo de aproximación a las problemáticas nacionales” a través de los denominados programas nacionales estratégicos (PRONACES). En particular, el organismo califica a la violencia estructural como un problema nacional estratégico de seguridad humana.

Desde la postura de la Comisión de Seguridad Humana (CSH), la seguridad humana implica la integración de los elementos humanos de seguridad, derechos y desarrollo, para crear sistemas sociales, culturales, económicos, políticos, medioambientales y militares que, de manera conjunta, ofrezcan las condiciones básicas para tener una vida digna (Commission on Human Security, 2003). El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (PNUD y IIDH, 2012, p. 19) sostienen que “no es posible contar con una definición rigurosa de seguridad humana, ya que, al igual que los derechos humanos, se percibe más fácilmente en su ausencia”. Desde su introducción en el Informe de Desarrollo Humano 1994 (PNUD, 1994) a la fecha, se ha hecho presente la “dicotomía de desarrollo humano con inseguridad humana” (PNUD, 2022, p. 14), debido a que las formas de desarrollo que hemos adoptado promueven numerosos elementos que generan inseguridad en nuestra sociedad.

En ese contexto, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2019a, 2019b) lanzó una convocatoria para que las instituciones con adscripción en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT)

presentaran protocolos de investigación e incidencia, orientados a comprender y contribuir al combate, disminución y erradicación de las violencias estructurales.

En el marco de la convocatoria, se reconoce que las violencias pueden manifestarse de diferentes maneras y están relacionadas con la precarización de la vida, la corrupción e ineficiencia de las instituciones, de ahí la importancia de generar nuevos paradigmas de investigación para combatir la triada desigualdad-racismo-violencia (CONACYT, 2019b).

Entonces, la violencia estructural se relaciona a diversos fenómenos sociales que se manifiestan a través de la estructura social, la inequitativa distribución del poder, la desigualdad e injusticia social. En la Imagen 1 se aprecian las palabras más utilizadas por el CONACYT (2019a) en la descripción del ámbito en que se producen y reproducen estos fenómenos y conductas en el sistema social donde se generan y administran.

Imagen 1. Nube de palabras relacionadas a la producción y reproducción de la violencia estructural



Nota: Elaborada con el software de análisis cualitativo Maxqda en su versión 2022 y con la información de Conacyt (2019a)

Aunque el CONACYT (2019a, 2019b) no proporcionó un marco teórico específico, ni un marco conceptual o de referencia para conocer qué se entiende por violencia estructural en los términos de la convocatoria, sí demandó la atención de determinadas problemáticas para la elaboración de propuestas de proyectos de investigación e incidencia, para comprender y contribuir a afrontar, disminuir y erradicar las violencias estructurales en México, mismas que se describen en la Imagen 2 que se presenta a continuación:

Imagen 2. Demandas para la elaboración de propuestas de proyectos de investigación e incidencia para comprender y contribuir a afrontar, disminuir y erradicar las violencias estructurales



Nota: Elaborada con vectores de Freepik - Licencia Premium 2021-0631821. Freepik, <https://www.freepik.es> y con la información de Conacyt (2019a)

Respecto a la violencia de género, según la información presentada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2022, agosto 30), el 70.1 % de las mujeres de 15 años y más han vivido, a lo largo de su vida, alguna situación de violencia. Para Munévar-Munévar y Mena-Ortiz (2009), la violencia estructural se manifiesta en una sociedad que es excluyente, racista, sexista, homófoba, xenófoba y que normaliza estas actitudes. Esto resulta en relaciones desiguales e injustas en términos de distribución, acceso y uso de recursos de todo tipo, especialmente los materiales, sociales y simbólicos.

En cuanto a las violencias a jóvenes y el juvenicidio, en el 2021 las agresiones eran la principal causa de muerte de las personas entre 15 y 34 años (INEGI, 2022, octubre 26). De igual forma, quienes tenían entre 18 y 29 años representaban la mayor concentración de personas recluidas en centros penitenciarios (INEGI, 2022, marzo 14). En efecto, los jóvenes son el grupo que más sufre violencia estructural, y a la vez son los sujetos más criminalizados (Urteaga Castro-Pozo y Moreno Hernández, 2020).

En relación con los racismos y violencia, en el 2017 el 24% de la población indígena de 12 años o más (equivalente a 2.4 millones de personas) afirmó haber enfrentado al menos una situación de discriminación. De este grupo, el 40.3% atribuyó su experiencia a su condición de indígena (INEGI, 2020, marzo 19). La discriminación por tono de piel afecta gran parte de la población mexicana, incluyendo a la mestiza, su fundamento se basa en el ideal de la blanquitud (Iturriaga et al., 2021).

Sobre el tema de desaparición forzada, las 100,000 desapariciones registradas son evidencia de la impunidad que prevalece en el país (Naciones Unidas para los derechos humanos, 2022, mayo 17). En opinión de Rosas Villicaña (2020), la desaparición de personas es resultado de la militarización, la impunidad y la violencia estructural, por lo tanto, en el propio entorno se crearon las condiciones para que tuvieran lugar estas desapariciones.

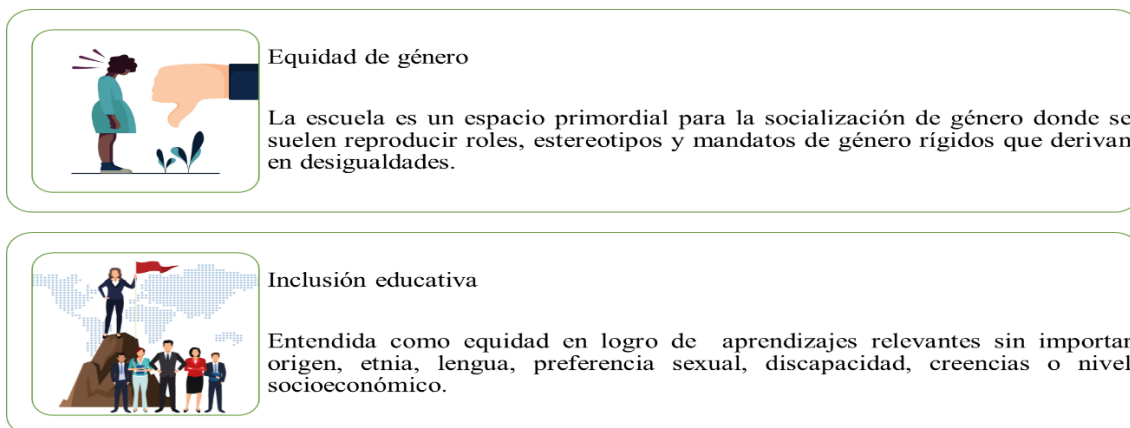
En lo conducente a las violencias contra comunicadores, activistas y luchadores sociales, México registró el mayor número mensual de asesinatos de defensores de derechos humanos, con un total de 54 casos en el 2021. Más del 40% de las víctimas eran indígenas y más de un tercio correspondían a desapariciones forzadas (Global Witness, 2022). Con frecuencia, algunos de estos grupos sufren marginación y se ven en situaciones de vulnerabilidad, debido al aumento de la violencia contra ellos (Naciones Unidas, 2016, agosto 3).

Finalmente, en lo referente a la educación para la ciudadanía y la paz, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015, p. 15) sugiere “un enfoque polifacético, utilizando conceptos y metodologías que ya se aplican en otros ámbitos, entre ellos la educación para los derechos humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para el entendimiento internacional”. Por su parte, CONACYT (2019b) propone adoptar una "pedagogía de la esperanza y la no violencia" para construir las bases de una educación cívica inclusiva, desde el nivel básico hasta el medio superior, centrada en la edificación de la paz.

1. Percepción de la violencia estructural en la educación media superior

A la par de la demanda federal de propuestas de proyectos de investigación e incidencia para comprender y contribuir al combate, disminución y erradicación de las violencias estructurales. La Universidad de Guadalajara (UDG, 2020) solicitó a la comunidad académica del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) la elaboración de proyectos para atender diversos campos problemáticos en educación media superior. En la Imagen 3 se incluyen las necesidades de investigación expuestas en las temáticas de inclusión y equidad, mismas que eran susceptibles de abordarse como violencias estructurales, pues tienen su base en la injusticia y la desigualdad en la distribución de las oportunidades, recursos materiales y poder.

Imagen 3. Necesidades de investigación expuestas en las temáticas de inclusión y equidad



Nota: Elaborada con vectores de Freepik - Licencia Premium 2021-0631821. Freepik, <https://www.freepik.es> y con la información de (UDG, 2020)

Para atender las necesidades de investigación antes señaladas, se eligieron como unidades de estudio a la Escuela Preparatoria No. 9 (EP9) y la Escuela Politécnica Ing. Jorge Matute Remus (EPIJMR) del SEMS de la UDG. Al momento de la convocatoria, los alumnos de ambas sedes estudiaban en modalidad presencial y sus planteles se constituyen como el principal espacio de socialización del género. Asimismo, por su ubicación geográfica, y en el caso de la EPIJMR por su especialización en la enseñanza general de las tecnologías, tenían una mayor diversidad a la población en términos de equidad e inclusión educativa.

Posteriormente, a través del Programa de Fomento a la Investigación Educativa 2020 del SEMS de la UDG, se aprobó y financió el proyecto de investigación 1637 con el título “Equidad de género e inclusión educativa. Diagnóstico de la percepción de la violencia estructural entre los jóvenes estudiantes activos de educación media superior de la Universidad de Guadalajara”.

El problema radica en la aceptación y normalización de comportamientos o acciones diarias que no se identifican ni se perciben como formas de violencia estructural. Estas conductas se reproducen de manera constante en entornos educativos universitarios (Ramírez Morera, 2015).

La base teórica del proyecto antes mencionado se fundamentó en los aportes epistémicos de la teoría de los conflictos y los estudios para la paz en la obra de Galtung (1969, 1984, 1985, 1998, 2003a, 2003b), sobre el significado otorgado a la violencia estructural, para identificar las formas de violencia menos perceptibles, pero con efectos visibles como la pobreza, la marginación y la discriminación (Penalva y La Parra, 2008).

Además, para abordar los temas de equidad de género e inclusión educativa desde una lectura de violencia estructural, se eligió como punto de partida el análisis conceptual realizado por La Parra y Tortosa (2003, p. 57), pues profundiza en la existencia de conflictos por la distribución, acceso, uso o disfrute de los recursos entre dos o más grupos sociales con distintas características en términos de etnia, nacionalidad, clase, género, edad u otros. En estos casos, se suelen aplicar mecanismos y criterios que incrementan la desigualdad en la estructura social, para resolver “sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás” (p. 57).

En esa misma línea, para Vargas-Sandoval (2021, p. 3) “el género es estructural”, en tanto se vincule a la desigualdad y a las “asimetrías existentes en las relaciones de poder” entre mujeres, hombres y personas de diferente identidad de género (Jaramillo-Bolívar y Canaval-Eraza, 2020). De esta manera, la violencia de género, con un enfoque estructural, implica realizar una lectura desde las formas de subordinación, opresión y explotación que se producen en las estructuras simbólica, económica y social impuestas por el capitalismo y el patriarcado (Follegati Montenegro, 2019).

Respecto a la exclusión educativa, Batista Sardain y Torralbas Oslé (2018) afirman que “se debe considerar la socialización de la desigualdad y la normalización de la exclusión emergentes en un contexto educativo”. La violencia estructural no solo afecta la dinámica de los alumnos en el espacio escolar, “también aquellas interacciones por fuera de la escuela con compañeros colegiales, propias de los procesos de socialización de los estudiantes y de los mismos procesos de socialización propiciados en la escuela” (Cano Aguilar y Estrada Ruiz, 2015, p. 53). Además, el sistema educativo, desde lo institucional, somete a todos los actores del proceso educativo, es decir, a los alumnos, sus familias y docentes a los efectos de la violencia estructural (Barroso Tristán, 2013).

En cuanto al diseño metodológico, se adoptó la propuesta de Villaruel Mora (2017) “para efectuar una relectura de la violencia estructural como fenómeno contemporáneo desde la relación concepto-medida” (Solórzano Peña, et al., 2021, p. 172), mediante una valoración cuantitativa del fenómeno y estudio desde lo cualitativo. Sin embargo, el proyecto tuvo que ajustarse en diversas ocasiones, tanto en el cronograma como en la dinámica de trabajo del equipo de investigadores, pues la aplicación de las técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas en las unidades de estudio del SEMS coincidió con el periodo de confinamiento impuesto durante la contingencia sanitaria originada por el SARS CoV 2.

En ese sentido, los miembros del cuerpo académico UDG CA 1097 Cultura de Paz y Participación Ciudadana², investigadores adscritos en el Sistema de Universidad Virtual (UDGVirtual) que participaron como colaboradores del proyecto, propusieron una adaptación de la construcción y aplicación de los instrumentos, el procesamiento y análisis de los datos de la modalidad presencial a una virtual.

Finalmente, los resultados se publicaron en formato digital junto a otras investigaciones aprobadas y financiadas por SEMS en los términos de la convocatoria 2020 (Solórzano Peña, et al., 2021).

2. Percepción de la violencia estructural en la educación media superior en la modalidad virtual

Desde la perspectiva de Ulises Cerón y Galán Mireles (2017), las prácticas de inclusión-exclusión institucional repercutieron durante años en los programas en modalidad virtual, al estigmatizarlos como propios de los estudiantes que “no pueden ser incluidos en la modalidad tradicional concebida para agentes con trayectorias sociales y escolares regulares” (p. 225). Incluso para D’ Antoni y Pluchino Arias (2015), la exclusión de espacios y modalidades “alternativas” son propias de la violencia estructural en el ámbito educativo.

No obstante, el confinamiento puso en evidencia las debilidades del sistema educativo y su fallido “ajuste emergente” para que el “proceso formativo pasara a ser de presencial a virtual, pero sin perder las formas propias de las clases presenciales: sincronización del espacio tiempo, actividades y retroalimentación, horarios rígidos y el mismo número de contenidos” (Miguel Román, 2020, p. 17). Además, se hicieron visibles los problemas de violencia estructural que se materializaron en violencia de género y exclusión educativa (Alejandro-García et al., 2021).

En este contexto, al concluir la investigación 1637, el UDG CA 1097 discutió con los integrantes del cuerpo académico UDG CA 964 Seguridad Ciudadana y Régimen Jurídico de los Organismos Descentralizados³ sobre la pertinencia de ampliar la investigación a la modalidad virtual. En efecto, la UDG ofrece la posibilidad de realizar estudios de

² Dra. Dolores del Carmen Chinas Salazar, Dra. María Amelia Solórzano Peña, Dr. Iván Arrazola Cortés y Dr. Francisco Javier Lozano Martínez.

³ Dra. María Esther Avelar Álvarez, Dra. Rosana Ruíz Sánchez, Dr. Carlos Ramiro Ruíz Moreno y Mtra. María del Consuelo Delgado González.

educación media superior, mediante los programas del Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias (BGAI) en otras dos modalidades: semiescolarizada y virtual. Una vez que se planteó el proyecto, se invitó a la coordinadora del programa⁴ del BGAI de UDGVirtual⁵, para presentarle la propuesta e incluir a los alumnos del programa a la unidad de estudio de la investigación.

El planteamiento del problema, el marco teórico y el marco metodológico fueron los mismos que en el proyecto de origen, solo se actualizaron y adaptaron a una unidad de estudio inmersa en entorno educativo virtual. Entonces, la pregunta que guió esta investigación fue: ¿Cómo perciben la violencia estructural en exclusión educativa y género los jóvenes estudiantes activos en el BGAI de UDGVirtual en el 2021?

A partir de la pregunta anterior, en la Tabla 5 se muestran las hipótesis y las variables que orientaron las diversas etapas de la investigación.

Tabla 1. Hipótesis y variables

Hipótesis 1		Hipótesis 2	
Los jóvenes estudiantes activos del BGAI de UDGVirtual perciben la violencia estructural en exclusión educativa en el 2021		Los jóvenes estudiantes activos de en el BGAI de UDGVirtual perciben la violencia estructural en género en el 2021	
V	Descripción de la variable	V	Descripción de la variable
1	respeto a sus principios y derechos	1	respeto a los roles y estereotipos
2	respeto al origen	2	manifiestan su interés por aprender sobre el tema
3	respeto a la lengua	3	manifiestan su interés por avanzar hacia la equidad
4	respeto a la preferencia sexual	4	en el ámbito personal por ser la escuela el espacio de socialización de género
5	respeto a la discapacidad		
6	respeto al nivel socioeconómico		
7	respeto de los adultos mayores		
8	respeto a la población indígena		
9	respeto a los políticas y prácticas educativas		
10	manifiestan su interés por aprender sobre el tema		

⁴ Lic. Rosa Marcela Ochoa Reynoso

⁵ El BGAI de UdgVirtual es un programa nivel 1 del Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS).

La investigación en el BGAI de UDGVirtual se llevó a cabo durante el tercer trimestre del 2021, para conocer si los estudiantes percibían situaciones relacionadas a la violencia estructural en género y exclusión educativa, que pueden manifestarse en entornos educativos virtuales y que podrían no ser identificadas desde una perspectiva externa.

En este ejercicio, se informó a los alumnos sobre la importancia de conocer sus percepciones y la relevancia de involucrarse de forma activa en los procesos orientados al desarrollo de un sistema educativo más inclusivo y equitativo.

En el siguiente capítulo se presenta la primera etapa de la investigación, en la que se realizó una revisión de literatura científica en acceso abierto y en idioma español sobre la violencia estructural, para conocer si existía un estado del arte actualizado sobre el tema.

Referencias

- Alejandro-García, S., López-Botello, F. Y. y González de Salceda-Ramírez, E. (2021). Pedagogías y didácticas esperanzadoras desde la interculturalidad en una Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Construyendo Paz Latinoamericana* (11), 112–125. <https://doi.org/10.35600/25008870.2021.11.0194>
- Barroso Tristán, J. M. (2013). Educación, ¿sistema violento? *Revista Integra Educativa*, 6(2), 13–27. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v6n2/v6n2a02.pdf>
- Batista Sardain, P. y Torralbas Oslé, J. E. (2018). Construyendo mejores sociedades: los grupos escolares y el proceso de inclusión-exclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 18. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35471>
- Cano Aguilar, A. y Estrada Ruiz, M. J. (2015). Violencia estructural y estudiantes de escuelas secundarias del noroeste fronterizo de Chihuahua, México. *Eleuthera*, 12, 34–55. <https://doi.org/10.17151/10.17151/eleu.2015.12.3>
- Commission on Human Security. (2003). *Human security now: protecting and empowering people*. <https://digitallibrary.un.org/record/503749/files/Humansecuritynow.pdf>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2019a). *Anexo 1. Demandas. Convocatoria 2019 para la elaboración de propuestas de proyectos de investigación e incidencia orientados al desarrollo de estrategias para contribuir a afrontar, prevenir y erradicar las violencias estructurales en México*. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-fordecyt/convocatorias-abiertas-fordecyt/fordecyt-2019-11/19539-demanda-fordecyt-2019-11/file>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2019b). *Convocatoria 2019-11 para la elaboración de propuestas de proyectos de investigación e incidencia orientados al desarrollo de estrategias para contribuir a afrontar, prevenir y erradicar las violencias estructurales en México*. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-fordecyt/convocatorias-abiertas-fordecyt/fordecyt-2019-11>

- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2022a). *Programas Nacionales Estratégicos*. <https://conacyt.mx/pronaces/>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2022b). *Seguridad Humana*. CONACYT. <https://conahcyt.mx/pronaces/pronaces-seguridad-humana/>
- D' Antoni, M. y Pluchino Arias, M. (2015). Un colegio nocturno: Un taller sobre violencia. *Revista de Ciencias Sociales*. Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i148.21200>
- Follegati Montenegro, L. (2019). Violencia estructural y feminismo: apuntes para una discusión. En Red Chilena contra la violencia hacia las mujeres. (Ed.), *Violencia estructural y feminismo: apuntes para una discusión*. (pp. 17–24). <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2019/09/Violencia-Estructural-y-Feminismo.pdf>
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167–191. <https://www.jstor.org/stable/i217565>
- Galtung, J. (1984). *¿Hay alternativas? cuatro caminos hacia la paz y la seguridad*. Tecnos.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Fontamara.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>
- Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG07completo-A4.pdf>
- Galtung, J. (2003b). *Violencia Cultural*. Gernika Gogoratuz. <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- Global Witness. (2022). *Una década de resistencia: Diez años informando sobre el activismo por la tierra y el medio ambiente alrededor del mundo*. https://www.globalwitness.org/documents/20426/Decade_of_Defiance_Defenders_Report_SPA_-_September_2022.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020, marzo 19). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la discriminación racial (21 de marzo): Comunicado de prensa 133/20*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DISCRIMINAC_NAL.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022, marzo 14). *Censo nacional de Sistema Penitenciario federal y estatales 2021. Presentación de resultados generales*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/cnsipee/2021/doc/cnsipee_2021_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022, agosto 30). *Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares (ENDIREH) 2021.: Comunicado de prensa 485/22*. INEGI.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022, octubre 26). *Estadísticas de defunciones registradas 2021: Comunicado de prensa 600/22*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2022/EDR/EDR2021_10.pdf
- Iturriaga, E., Gall, O., Morales, D. y Rodríguez, J. (2021). *Mestizaje y racismo en México*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Mestizaje_Racismo_Mexico_WEB.%20Ax.pdf
- Jaramillo-Bolivar, C. D. y Canaval-Eraza, G. E. (2020). Violencia de género: Un análisis evolutivo del concepto. *Universidad y Salud*, 22(2), 178–185. <https://doi.org/10.22267/rus.202202.189>
- La Parra, D. y Tortosa, J. M. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *Documentación social*(131), 57–72. <https://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>
- Miguel Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, L(Esp), 13–40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237017>
- Munévar-Munévar, D. I. y Mena-Ortiz, L. Z. (2009). Violencia Estructural De Género. *Revista de la Facultad de Medicina*, 57(4), 356–366. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576363912008>
- Naciones Unidas. (2016, agosto 3). *A/71/281, Situación de los defensores de los derechos humanos*. ONU. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N16/247/12/PDF/N1624712.pdf?OpenElement>
- Naciones Unidas para los derechos humanos. (2022, mayo 17). *México: El oscuro hito de 100,000 desapariciones refleja un patrón de impunidad, advierten expertos de la ONU*. NUDH. https://hchr.org.mx/wp/wp-content/uploads/2022/05/20220517_ComPrensa_Mexico-El-oscurito-hito-de-100000-desapariciones-refleja-un-patron-de-impunidad-advierten-expertos-de-la-ONU.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876>
- Penalva, C. y La Parra, D. (2008). Comunicación de masas y violencia estructural. *Convergencia*, 15(46), 17–50. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352008000100003&lang=es
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (1994). *Informe de Desarrollo Humano 1994: Nuevas dimensiones de la seguridad humana*. Fondo de Cultura Económica.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2012). *Guía metodológica para la aplicación del enfoque de Seguridad Humana*. PNUD y IIDH. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/28668.pdf>
- Ramírez Morera, M. (2015). La inclusión del género y la discapacidad en el currículum de la Escuela de Trabajo Social, Sede Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica.

- Revista Reflexiones*, 94(1), 49–63.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v94n1/1659-2859-reflexiones-94-01-00049.pdf>
- Rosas Villicaña, R. M. (2020). Verdad y justicia para víctimas de desaparición en México. Del fondo y la forma. *Relaciones. Estudios De Historia Y Sociedad.*, 41(161), 152–175. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292020000100152
- Solórzano Peña, J., Solórzano Peña, M. A., Ruíz Sánchez, R., Contreras Acevedo, R., Lozano Martínez, F. J., Arrazola Cortés, I., Chinas Salazar, D. C., Ahumada Rodríguez, N., Castro Ramos, A. D. y Orozco Flores, E. L. (2021). Equidad de género e inclusión educativa. Diagnóstico de la percepción de la violencia estructural entre los jóvenes estudiantes activos de educación media superior de la Universidad de Guadalajara. En X. Sánchez Guzmán (Ed.), *Investigación educativa en el nivel medio superior 2020* (pp. 172–191). Universidad de Guadalajara.
- Ulises Cerón, A. y Galán Mireles, E. M. (2017). Itinerarios del Debate Inclusión/Exclusión Respecto a los Dispositivos Tecnológicos. Notas para un Debate Alternativo. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 11(2), 217–232. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200014>
- Universidad de Guadalajara. (2020). *Lineamientos para la elaboración y registro de protocolos de investigación en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara*. Sistema de Educación Media Superior. http://www.sems.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/lineamientos_para_elaboracion_de_proyectos_de_investigacion_sems_2020.pdf
- Urteaga Castro-Pozo, M. y Moreno Hernández, H. C. (2020). Jóvenes mexicanos: violencias estructurales y criminalización. *Revista de Estudios Sociales* (73), 44–57. <https://doi.org/10.7440/res73.2020.04>
- Vargas-Sandoval, Y. (2021). La igualdad y la equidad de género en la educación secundaria costarricense: criterios para un diseño de evaluación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1–22. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.48154>
- Villarruel Mora, A. (2017). Violencia estructural: una reflexión conceptual. *Vínculos. Sociología, análisis y opinión*. Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.32870/vinculos.v0i11.7450>

Revisión sistematizada de literatura científica sobre violencia estructural para la construcción del estado del arte

María Amelia Solórzano Peña

1. Introducción

En el presente capítulo se describe la primera etapa de la investigación, consistente en la actualización y sistematización de la revisión de la producción científica. Esta etapa se suele identificar con “sinónimos como ‘situación actual’, ‘estado de conocimiento’, ‘producción actual’, ‘producción académica’ o ‘estado de la cuestión’” (Guevara Patiño, 2016, p. 167).

En la elaboración del estado del arte de la cuestión, el investigador se ajusta a un “proceso teórico, epistemológico, metodológico” (Pérez Carrillo, 2021, p. 152), que a su vez, permite el “análisis crítico de las dimensiones política, epistemológica y pedagógica” de los productos de la investigación científica (Guevara Patiño, 2016, p. 166), para acercarse al tratamiento que se le ha dado a un tema, el avance del conocimiento sobre el mismo y su abordaje futuro (Alejo et al., 2020).

Sin embargo, para George Reyes (2019), el trabajo del material bibliográfico en el estado del arte, además de su sistematización, permite la revisión de “los enfoques metodológicos a partir los cuales los investigadores abordan su objeto de estudio” (p. 5). De esta forma, la producción científica se transforma en “un nuevo campo de indagación, la constitución del proceso de investigación como objeto de estudio” (Oliva y Piñero, 2011, p. 152).

Por lo tanto, el proceso de revisión de literatura científica se conforma de varias fases que se ajustan a una secuencia, donde cada paso contribuye al siguiente y a retroalimentar los pasos anteriores (Meza-Salcedo et al., 2020, p. 160).

En razón de lo anterior, el objetivo de este capítulo fue presentar los resultados de la revisión de literatura científica en acceso abierto y en idioma español sobre la violencia estructural, a través la metodología de mapeo sistemático de literatura (MSL), para conocer si existe “un estado del arte actualizado, que sintetice el trabajo en esta área de conocimiento y que además, pueda utilizarse para identificar las lagunas o brechas

existentes a partir de las cuales se puedan formular actividades de investigación innovadoras” (Ortega-Ordóñez et al., 2019, p. 65).

2. Metodología

El MSL se considera “un estudio en sí mismo” (Navarro Corona y Ramírez Montoya, 2018, p. 5), su metodología se adecúa a las condiciones requeridas por el investigador y puede sujetarse a verificación (Petersen et al., 2008).

Este tipo de revisión rastrea investigaciones primarias para encontrar cómo se ha tratado el tema en las producciones científicas (Calderón Espinosa et al., 2016, p. 149) y medir los resultados (Celdrán-Bernabéu et al., 2018).

El investigador inicia el proceso de revisión documental con el propósito de obtener una vista panorámica de la evolución de las publicaciones científicas sobre un tema, los avances y posibles lagunas en su abordaje o enfoque.

Las revisiones sistemáticas, como el MSL, pueden proporcionar un valor agregado a las publicaciones científicas, pues es factible asimilar sus características a los elementos de los principios FAIR (encontrable, accesible, interoperable y reutilizable) (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020).

La pregunta que guía de la elaboración del MSL se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Pregunta de investigación.

Clave	Preguntas
PI	¿Cuál es la producción científica disponible sobre violencia estructural en acceso abierto y en idioma español?

Cordero Arroyo et al. (2021) destacan que la contribución de los MSL no se centra en las aportaciones teóricas o su discusión, sino en la organización y sistematización de la producción científica.

3. Resultados

En el diseño del MSL, la búsqueda se centró en encontrar publicaciones que incluyeran los términos “*structural violence*” o “violencia estructural” en su título, dentro de las bases *Scopus*, *Web of Science* (WOS) y *Scielo*. Como se desprende de la Tabla 2, al 31 de

diciembre de 2021, mediante el uso de cadenas booleanas en la búsqueda avanzada, se obtuvo un resultado total de 669 documentos.

Tabla 2. Cadenas de búsqueda avanzada

Base	Cadenas de búsqueda avanzada	Resultados
SCOPUS	TITLE ("structural violence")	318
WOS	"structural violence" (Título)	340
SCIELO	(ti:("violencia estructural"))	11

Enseguida, para refinar los resultados de la búsqueda, se aplicaron diversos criterios de exclusión. Para iniciar, se prescindió de los recursos no disponibles en acceso abierto para utilizarlos “con cualquier propósito legal, sin ninguna barrera financiera, legal o técnica” (Budapest Open Access Initiative, 2002). En segundo, se eliminaron los recursos que no se identificaran como artículos de revistas indizadas en las bases consultadas. De conformidad a lo señalado en los criterios específicos de evaluación del área VI: Ciencias Sociales, en el punto 1 del inciso a) del apartado 3.1.2. Características de los elementos para evaluación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2021b), los artículos de investigación son aquellos publicados en revistas especializadas nacionales o internacionales “que hayan sido sujetos a un arbitraje de doble ciego o de rigor equivalente e indiquen por parte del comité editorial el número y fecha de la publicación”. Los recursos obtenidos de las bases consultadas cumplen con esos requisitos.

Para concluir este ejercicio, se eliminaron las publicaciones en idiomas distintos al español, pues el objetivo fue conocer la producción científica sobre violencia estructural en este idioma, para conformar un posible estado del arte de la cuestión. En la Tabla 3 se incluyen los resultados de la aplicación de los criterios:

Tabla 3. Resultados de la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión aplicados a las cadenas de búsqueda avanzada

Criterio	Criterio	SCOPUS	WOS	SCIELO
	Resultado de la búsqueda avanzada	318	340	11
Exclusión	Acceso abierto	106	86	11
Exclusión	Artículos	91	66	9
Exclusión	Idioma español	7	6	9

Como se indicó anteriormente, la metodología del MSL es apta para replicar su proceso. Además, debido al uso de las cadenas booleanas en la búsqueda avanzada de cada base de

datos, sus resultados pueden verificarse. En la Tabla 4, puede observarse la construcción de las cadenas.

Tabla 4. Descripción de las cadenas booleanas en la búsqueda avanzada por base de datos

Base	Cadenas booleanas	Resultados
SCOPUS	TITLE ("structural violence") AND (LIMIT-TO (PUBSTAGE , "final")) AND (LIMIT-TO (OA , "all")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar") OR LIMIT-TO (DOCTYPE , "re")) AND (LIMIT-TO (SRCTYPE , "j"))	7
WOS	"structural violence" (Título) and Acceso abierto and Artículo or articulo de revision (Tipos de documentos)	6
SCIELO	(ti:("violencia estructural")) AND is_citable:("is_true") AND type:("research-article")	9

Ya que el propósito de elaborar el MSL fue verificar si se contaba con un robusto estado del arte de la cuestión (García-Peñalvo, 2022), el total de 22 artículos obtenido de la búsqueda avanzada en las bases de datos consultadas parecía insuficiente, pues faltaba afinar los hallazgos mediante la aplicación de criterios de exclusión, para eliminar recursos incluidos por error o duplicados.

En virtud de lo anterior, se discutió entre los integrantes de los grupos que participaron en la investigación la pertinencia de concluir el proceso de MSL e incorporar publicaciones indizadas en otras bases de datos, como parte de la revisión sistemática, aunque sus plataformas no permitieran trabajar con cadenas booleanas de búsqueda avanzada, en las mismas condiciones como se realiza en *Scopus*, WOS y Scielo.

Finalmente, se decidió utilizar la base de datos de la Red de Revistas Científicas de Acceso Abierto [REDALYC], pues permite partir de una cadena de búsqueda inicial, y posteriormente, mediante la aplicación de filtros propios de la plataforma, es posible obtener resultados que cumplen los criterios de exclusión, es decir, artículos de revistas en acceso abierto y en idioma español.

De este ejercicio, se identificaron 24 recursos que en su título presentaban el término “violencia estructural”. En la Tabla 5 se describe la cadena de búsqueda proporcionada por REDALYC.

Tabla 5. Cadena de búsqueda proporcionada por REDALYC

Base	Cadenas de búsqueda	Resultados
REDALYC	Título: ("violencia estructural")	24

A los resultados del MSL se sumaron las 24 publicaciones obtenidas en REDALYC. En la tabla 6 se muestra el total de los artículos al 31 de diciembre de 2021.

Tabla 6. Total de publicaciones

Base	Resultados
SCOPUS	7
WOS	6
SCIELO	9
REDALYC	24
TOTAL	46

En la Tabla 7 se encuentran los resultados del refinamiento de la búsqueda, después de analizar los 46 recursos, con el apoyo de la herramienta *Citavi*, se eliminaron los documentos duplicados o que se adjuntaron por error.

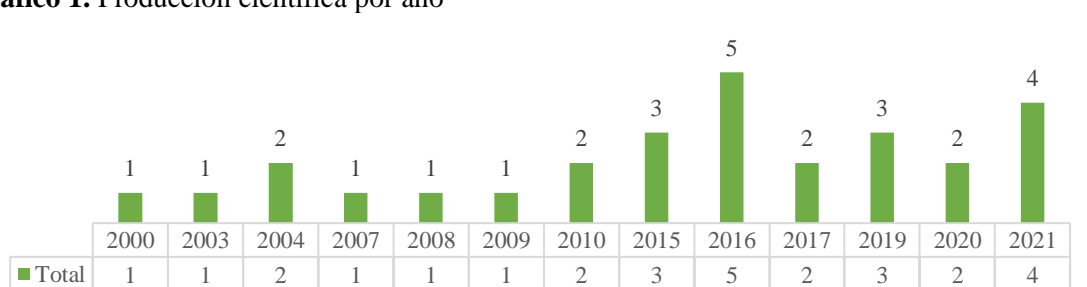
Tabla 7. Total, consolidado de publicaciones después del refinamiento de la búsqueda.

Base	Resultados
Publicaciones resultado de la búsqueda al 31 de diciembre de 2021	46
Recursos eliminados	18
TOTAL	28

La revisión sistemática, además de dar respuesta a la pregunta de investigación, proporciona información útil para obtener una perspectiva general sobre cómo los científicos han desarrollado el conocimiento sobre el tema de la violencia estructural (Ortega-Ordóñez et al., 2019).

En el Gráfico 1 se muestra que, en las últimas dos décadas, no se observó un aumento en la literatura científica en español sobre el tema de violencia estructural en las revistas indizadas en las bases revisadas.

Gráfico 1. Producción científica por año



Entonces, al 31 de diciembre de 2021, los resultados de la búsqueda de la producción científica en acceso abierto y en idioma español sobre violencia estructural resultan escasos para integrar un estado del arte de la cuestión robusto, que permita atender la demanda del CONACYT (2019a, 2019b) para elaborar propuestas de proyectos de investigación e incidencia para comprender y contribuir a afrontar, disminuir y erradicar las violencias estructurales.

4. Hacia el acceso universal al conocimiento sobre la violencia estructural

En varias áreas de la ciencia, las distintas modalidades de revisión de literatura son una contribución científica útil, sin embargo, en otras áreas, esta metodología de investigación documental o bibliográfica puede considerarse poco relevante.

Cuando se presenta la evidencia de la escasa producción científica sobre un tema, los estudios de revisión se convierten en una herramienta valiosa para documentar las brechas en los enfoques o las razones por las cuales no se ha llevado a cabo investigación sobre un tema específico (George-Reyes, 2021; Kitchenham et al., 2011)

En ese sentido, la información obtenida del MSL proporciona elementos de interés, pues los escasos resultados respecto al número de publicaciones científicas sobre violencia estructural confirman la conveniencia de atender la demanda del CONACYT (2019a, 2019b).

Aunque existen discusiones y avances en la literatura internacional sobre el tema, la producción científica en acceso abierto y en idioma español aún no ha logrado equipararse a estas tendencias.

La escasez de publicaciones científicas refleja la existencia de vacíos de investigación, dificultades en el acceso a fuentes confiables de datos y limitaciones en el uso de métodos de investigación adecuados para el estudio de la violencia estructural.

Lo anterior representa una oportunidad para que los investigadores aborden esta temática desde enfoques innovadores y multidisciplinarios, con metodologías rigurosas que aporten calidad y profundidad a los análisis realizados, para construir el estado del arte de las futuras investigaciones y políticas destinadas a enfrentar la violencia estructural en México. De igual forma, para que las instituciones académicas públicas y privadas incrementen las oportunidades de investigación, difusión y divulgación del conocimiento sobre violencia estructural.

En conclusión, la revisión de la producción científica en acceso abierto y en idioma español sobre el tema de violencia estructural muestra una brecha en la construcción de un estado del arte robusto y actualizado. Para solucionarlo se requiere el compromiso de la comunidad académica en el abordaje de la violencia estructural desde múltiples perspectivas disciplinares y contextuales. Asimismo, es necesaria una mayor inversión en investigación, colaboración y difusión, así será posible avanzar hacia una comprensión más profunda y completa de este fenómeno crucial en nuestras sociedades.

Referencias

- Alejo, B. P., Fuentes Aparicio, A., Rivero Padrón, Y. y Pérez Falco, G. (2020). Importancia de la asignatura metodología de la investigación para la formación investigativa del estudiante universitario. *Conrado*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000200295
- Budapest Open Access Initiative. (2002). *Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto*. BOAI. <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/read/spanish-translation/>
- Calderón Espinosa, E., Becerril Montekio, V., Alcalde Rabanal, J. y García Bello, L. (2016). Utilización del conocimiento tácito por proveedores de atención a la salud materna: mapeo sistemático de la literatura. *Gaceta sanitaria*, 30(2), 148–153. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2015.11.004>
- Celdrán-Bernabéu, M. A., Mazón, J. N., Ivars-Baidal, J. A. y Vera-Rebollo, J. F. (2018). Smart tourism. Un estudio de mapeo sistemático. *Cuadernos de Turismo*. Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.6018/turismo.41.326971>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Gestión de datos de investigación*. Biblioteca CEPAL. <https://biblioguias.cepal.org/c.php?g=495473&p=8022713>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2019a). *Anexo I. Demandas. Convocatoria 2019 para la elaboración de propuestas de proyectos de investigación e incidencia orientados al desarrollo de estrategias para contribuir a afrontar, prevenir y erradicar las violencias estructurales en México*. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-fordecyt/convocatorias-abiertas-fordecyt/fordecyt-2019-11/19539-demanda-fordecyt-2019-11/file>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2019b). *Convocatoria 2019-11 para la elaboración de propuestas de proyectos de investigación e incidencia orientados al desarrollo de estrategias para contribuir a afrontar, prevenir y erradicar las violencias estructurales en México*. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-fordecyt/convocatorias-abiertas-fordecyt/fordecyt-2019-11>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2021). *Criterios específicos de evaluación del área VI: Ciencias Sociales*. CONACYT. <https://conahcyt.mx/Criterios-sni.html>

- Cordero Arroyo, D. G., Del Vázquez Cruz, M. Á. y Navarro Corona, C. (2021). Mapeo sistemático de la literatura de políticas docentes de educación básica de la Reforma Educativa. *Diálogos sobre educación*. Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1038>
- García-Peñalvo, F. J. (2022). Desarrollo de estados de la cuestión robustos: Revisiones Sistemáticas de Literatura. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, e28600. <https://doi.org/10.14201/eks.28600>
- George Reyes, C. E. (2019). Estrategia metodológica para elaborar el estado del arte como un producto de investigación educativa. *Praxis Educativa*, 23(3), 1–14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230307>
- George-Reyes, C. E. (2021). Mapeo sistemático sobre la aplicación de la obra de Pierre Bourdieu en la Educación Superior. *Revista Fuentes*, 23(2). <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12307>
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, 1(44), 165–179. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios165.179>
- Kitchenham, B. A., Budgen, D. y Pearl Brereton, O. (2011). Using mapping studies as the basis for further research – A participant-observer case study. *Information and Software Technology*, 53(6), 638–651. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2010.12.011>
- Meza-Salcedo, G., Rubio-Rodríguez, G. A., Mesa, L. X. y Blandón, A. (2020). Carácter formativo y pedagógico de la revisión de literatura en la investigación. *Información Tecnológica*, 31(5), 153–162. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000500153>
- Navarro Corona, C. y Ramírez Montoya, M. S. (2018). Mapeo sistemático de la literaturamexsobre evaluación docente (2013-2017). *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844185677>
- Oliva, E. y Piñero, M. L. (2011). Estado del arte de la investigación cualitativa en los trabajos de grado de maestría del Instituto pedagógico "Luis Beltrán Prieto Figueroa". *Paradigma*, 147–172. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2011.p147-172.id476>
- Ortega-Ordóñez, W. A., Pardo-Calvache, C. J. y Pino-Correa, F. J. (2019). Mapeo sistemático sobre la evaluación de la agilidad en organizaciones de desarrollo de software. *Iteckne*, 16(1), 64–76. <https://doi.org/10.15332/iteckne.v16i1.2162>
- Pérez Carrillo, Y. (2021). ¿Qué es el estado de la cuestión en un proceso de investigación? (Desde la mirada de estudiantes de licenciatura de la carrera de Sociología de la Universidad Nacional, Costa Rica). *Repertorio Americano*(30), 151–166. <https://doi.org/10.15359/ra.1-30.8>
- Petersen, K., Feldt, R., Mujtaba, S. y Mattsson, M. (2008). Systematic Mapping Studies in Software Engineering. *12th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering (EASE)*. Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.14236/ewic/EASE2008.8>

Anexo 1.

No.	Artículos
1	Aguilar-Forero, N. y Muñoz, G. (2015). La condición juvenil en Colombia: entre violencia estructural y acción. <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud</i> , 13(2), 1021–1035. https://doi.org/10.11600/1692715x.13233090913
2	Arroyo Rueda, M. C. (2010). El cuidado en la vejez avanzada: escenarios y tramas de violencia estructural y de género. <i>Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana</i> , V (10), 1–21. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211015968002
3	Arzate Salgado, J. y Vizcarra Bordi, I. (2007). De la migración masculina transnacional: violencia estructural y género en comunidades campesinas del Estado de México. <i>Migración y Desarrollo</i> (9), 95–112. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66000905
4	Cano Aguilar, A. y Estrada Ruiz, M. J. (2015). Violencia estructural y estudiantes de escuelas secundarias del noroeste fronterizo de Chihuahua, México. <i>Revista Eleuthera</i> , 12, 34–55. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585961404003
5	Castro, A. y Farmer, P. (2003). El Sida y la violencia estructural: La culpabilización de la víctima. <i>Cuadernos de Antropología Social</i> (17), 29–47. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913909003
6	Castro Pozo, Maritza Urteaga y Moreno Hernández, H. C. (2020). Jóvenes mexicanos: violencias estructurales y criminalización. <i>Revista de Estudios Sociales</i> (73), 44–57. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81563937004
7	Chavarro Miranda, F. y Otálora Rodríguez, F. G. (2020). La inestabilidad social en el Catatumbo desde la óptica de la violencia estructural [2010-2018]. <i>REVISTA COLOMBIANA DE CIENCIAS SOCIALES</i> , 11(2), 562–585. https://doi.org/10.21501/22161201.3217
8	Devia Garzón, C. A., Ortega Avellaneda, D. A. y Niño Pérez, J. J. (2016). Violencia estructural en el Triángulo Norte centroamericano. <i>Revista Logos, Ciencia & Tecnología</i> , 7(2), 105–114. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517754054012
9	Díaz, M., Palomino, T., Quintana, N., Palacios, M. y Aracena, P. (2021). Reflexiones desde las Terapias Ocupacionales desde el Sur: violencia estructural, derechos humanos y género en procesos de acompañamiento de mujeres durante el embarazo y maternaje. <i>Brazilian Journal of Occupational Therapy</i> , 29. https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoRE2270
10	García Otero, R. C. (2019). Contexto de una sociedad en Conflicto: Visión panorámica de la violencia estructural en Colombia. <i>JUSTICIA</i> , 24(36). https://doi.org/10.17081/just.24.36.3524
11	Gutiérrez, N. (2004). Violencia estructural y masacre genocida en los pueblos indígenas de Chiapas (1997) y Oaxaca (2002). <i>Estudios Sociológicos</i> , XXII(2), 315–348. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59806503
12	Izcara Palacios, S. P. (2016). Violencia postestructural: migrantes centroamericanos y cárteles de la droga en México. <i>Revista de Estudios Sociales</i> (56), 12–25. https://doi.org/10.7440/res56.2016.01
13	Loeza Reyes, L. (2017). Violencia estructural, marcos de interpretación y derechos humanos en México. <i>Argumentos</i> , 30(83), 249–274. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59552649011
14	Moral, A. y Pérez, M. D. (2010). La evaluación del "programa de prevención de la violencia estructural en la familia y en los centros escolares". <i>Revista Española de Orientación y Psicopedagogía</i> , 21(1), 25–36. https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.1.2010.11496
15	Munévar-Munévar, D. I. y Mena-Ortiz, L. Z. (2009). Violencia Estructural De Género. <i>Revista de la Facultad de Medicina</i> , 57(4), 356–366. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576363912008
16	Pacheco González, S. (2015). Ciudadanía: derechos y responsabilidades de mujeres y hombres jóvenes en un contexto de violencia estructural. <i>RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas</i> , 4(8). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503950656020
17	Palafox Moyers, C. G., Espejel Blanco, J. E. y Valenzuela García, J. Á. (2017). Confianza institucional y violencia estructural en Nogales, Sonora. <i>Región y sociedad</i> (5), 215–248. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10248827008
18	Paredes Marín, V. H. (2021). Ciudades sustentáculos: refugio económico-social mexicano ante la violencia estructural guatemalteca. <i>Nómadas</i> (54), 171–187. https://doi.org/10.30578/nomadas.n54a10

19	Penalva, C. y La Parra, D. (2008). Comunicación de masas y violencia estructural. <i>Convergencia</i> , 15(46), 17–50. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352008000100003&lang=es
20	Pérez, M. y Bissutti, C. (2021). Investigar en contextos de encierro Notas sobre privilegio, lugar de enunciación y violencia estructural. <i>Runa</i> , 42(1), 227–245. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180867050013
21	Rivera-Soto, J. (2021). Sí lo vimos (leímos) venir. Presagios literarios de la revuelta popular. Violencia estructural del neoliberalismo como motivo dominante en Zúñiga, Uribe y Araya. <i>Universum</i> , 36(2), 459–478. https://doi.org/10.4067/S0718-23762021000200459
22	Robles, F. (2000). Violencia, riesgo y científicación en la sociedad de principios del siglo XXI. ¿Se puede aminorar la violencia estructural latente? <i>Estudios Sociológicos</i> , XVIII(2), 429–458. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59805305
23	Rodríguez, F. (2004). La pobreza como un proceso de violencia estructural. <i>Revista de Ciencias Sociales (Ve)</i> , X(1), 42–50. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28010104
24	Sánchez Vázquez, V. I. y Gutiérrez Villalpando, V. (2016). Vulnerabilidades en la salud sexual y reproductiva frente a la violencia estructural entre estudiantes Universitarios de Chiapas. <i>Ra Ximhai</i> , 12(1), 69–82. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696005
25	Tinoco-García, A., Osorio Ballesteros, A. y González Ortiz, F. (2019). Jóvenes, contextos de violencia estructural y ciudadanía. <i>Ultima década</i> , 27(51), 69–95. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362019000100069&lang=es
26	Torres Beltrán, X. K. y Tena Guerrero, O. (2019). Violencia estructural e institucional hacia mujeres rurales mixtecas: el caso del Programa de Inclusión Social PROSPERA en el estado de Guerrero, México <i>Culturales</i> , 7. https://doi.org/10.22234/recu.20190701.e392
27	Ulate, E. J. B. (2016). Revolución personalista y comunitaria: una propuesta firme al paso del pacifismo, expresión de violencia estructural. <i>Invenio</i> , 19(36), 35–42. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87745590003
28	Vázquez González, N. I., Díaz Pérez, G. y Pérez Damián, A. (2016). La sombra de la violencia estructural en los jóvenes universitarios. <i>Recerca</i> (16), 59–86. https://doi.org/10.6035/Recerca.2015.16.4

Aproximación a la violencia estructural y vulnerabilidad de la juventud en México

Dolores del Carmen Chinas Salazar

1. Introducción

En este capítulo se realiza una aproximación a la comprensión del fenómeno de la violencia y los intentos por conceptualizarla, algunos de sus aspectos y la inseguridad que impacta a los jóvenes de modo directo y en el contexto social en el que vive la juventud mexicana. Se hace revisión de indicadores institucionales que muestran cómo se materializa la violencia estructural a través de prácticas como la discriminación, para acercarnos al proceso de creación de variables que permitan medir u observar la percepción que tienen estudiantes de bachillerato o educación media superior en México con relación a la violencia estructural.

Hablar de juventud siempre resulta un desafío, inclusive para señalar qué años comprende ese lapso de vida y cuáles son los derechos u obligaciones que atañen a las nuevas generaciones, más allá de determinar una edad conveniente para la imputabilidad penal, situaciones como tener una edad mínima para trabajar, formar una familia sin contraer matrimonio forzado o el derecho de cursar educación, se hacen presentes a través del tiempo, como luchas que se han dado para favorecer los derechos de la niñez y que en el mundo se recogen a través del tratado de derechos humanos más ratificado de la historia que es la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989).

En el México actual, el trabajo infantil está prohibido, aun así hay miles de niños jornaleros que laboran en el Valle de San Quintín en Baja California (Peñaloza, 2017); México es el país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que registra una mayor tasa de embarazos de mujeres en las edades de 15 a 19 años; y de acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) sobre las 10 principales causas de muerte en el país (2021), el homicidio/agresiones fue la principal en los varones que se encuentran en el rango de 15 a 34 años de edad durante el 2020, y es la quinta causa de muerte de niños entre 10 a 14 años de edad.

En el portal del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) del programa “Proteger a las niñas y a las adolescentes de cualquier forma de violencia” se alerta que las adolescentes entre 12 y 17 años representan casi el 80% de las desapariciones de menores de 18 años en México y que en 2020 se llegó a 112 feminicidios de niñas y adolescentes (de 0 a 17 años), lo que constituyó un aumento de alrededor de 18% respecto al año anterior.

Lamentablemente, la violencia e inseguridad permea hacia la niñez, adolescencia y juventud mexicana, esa situación plantea el desafío de lograr que las nuevas generaciones sean conscientes de que la violencia no es normal y logren identificar tanto sus expresiones más evidentes o directas como aquellas que parecen difusas o poco visibles, para así poder avanzar en crear formas de convivencia social y de construcción de paz desde la propia juventud.

Este trabajo constituye un acercamiento teórico conceptual para la comprensión de la violencia desde las implicaciones sociales y los derechos que pueden verse limitados cuando se excluye a un grupo de la posibilidad de acceder a los satisfactores del bienestar, en este caso la juventud; que además de las formas de violencia más visibles como homicidio, desapariciones, feminicidio, agresiones sexuales, también sufren por la exclusión social y vulnerabilidad a la que se encuentran expuestos al no tener garantizados a plenitud los derechos a la salud, empleo, educación, trabajo o seguridad.

2. ¿Cómo se puede conceptualizar la violencia?

La preocupación desde distintos ámbitos de la ciencia por definir o conceptualizar la violencia deriva de la necesidad de reconocer sus características para emprender caminos que lleven a contrarrestarla. Particularmente, a partir de la segunda mitad del siglo XX surgieron numerosos estudios sobre violencia (Arendt, Galtung, Garver, Platt), lo que es comprensible considerando que habían pasado dos guerras mundiales y que los países buscaban formas de resolver los conflictos mediante el diálogo.

En ese sentido, uno de los desarrollos más importantes para intentar nombrar las diferentes formas de violencia proviene de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que en el año 2002 realizó un importante acercamiento conceptual y estadístico a las consecuencias de la violencia en los países durante dicho siglo. El prólogo suscrito por el activista para la paz y defensor de los derechos humanos, Nelson Mandela, señalaba que “el siglo XX se

recordará como un siglo marcado por la violencia. Nos lastra con su legado de destrucción masiva, de violencia infligida a una escala nunca vista y nunca antes posible en la historia de la humanidad”. (Organización Mundial de la Salud, 2002, Prólogo).

Mandela refiere que la violencia llega a asumirse como parte de la cotidianidad e incluso como consustancial al ser humano, dado la convivencia que se vive en el día a día con ella. También se expresa en el sufrimiento individual que padecen mujeres maltratadas por sus parejas, adultos mayores o niños, considerando que se mantienen condiciones sociales que favorecen la violencia, y de manera individual, las víctimas aprenden de sus agresores.

Desde 1996, la Asamblea Mundial de la Salud declaró que la violencia era uno de los principales problemas de salud pública en todo el mundo e instó a los Estados nación a “caracterizar los diferentes tipos de violencia, definir su magnitud y evaluar las causas de la violencia y sus repercusiones de salud pública” (49ª Asamblea Mundial de la Salud. Resolución WHA49.25, s/p).

La OMS señaló la complejidad de dar una definición a la violencia, pues los distintos códigos morales que existen en los países impiden tener un consenso sobre las normas universales del comportamiento de las personas, en este caso, el enfoque que se ha utilizado por dichas instancias internacionales proviene de la salud pública y se explica en los siguientes términos: violencia es “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (Organización Mundial de la Salud, 2002, p. 5).

Este organismo también realiza una clasificación de la violencia, dividiéndola en: autoinfligida (comportamiento suicida, autolesiones), interpersonal (familia, pareja) y colectiva (social, política, económica); y establece cuatro categorías respecto de su naturaleza: física, sexual, psicológica y de privaciones o desatención.

Bajo la lógica de la OMS, la violencia colectiva no se comprende como producto de un sistema o estructura social, sino como el uso que cierto grupo le dan a la misma con el propósito de lograr objetivos vinculados al poder, estaría más asociada con los conflictos armados en los estados, tales como genocidio, represión, terrorismo o crimen organizado.

La OMS utiliza un modelo al que llaman “ecológico”, en el que incorpora los factores que llegan a influir en la violencia, situando el primer nivel en la persona (antecedentes de

comportamientos agresivo o haber sufrido maltrato), el segundo serían las relaciones más cercanas como familia y amistades, en el tercero está la comunidad (escuela, trabajo, vecindario) y en el cuarto se consideran los aspectos relativos a la estructura de la sociedad, indicando que “en este nivel, otros factores más generales son las políticas sanitarias, económicas, educativas y sociales que contribuyen a mantener las desigualdades económicas o sociales entre los grupos de la sociedad” (Organización Mundial de la Salud, 2002, pp. 11,12).

En ese sentido, aunque la OMS no habla en específico de violencia estructural, sí indica que las políticas que se implementan en las estructuras sociales podrían ser uno de los factores que inciden en la violencia, dado que algunas prácticas contribuirían a mantener un orden desigual, lo que genera diferencias económicas y/o sociales entre la población; también destaca que no hay un factor que por sí solo la explique, caracterizándola como un problema complejo, enraizado en la interacción de factores biológicos, sociales, culturales y políticos.

Garver y Friedenberg (1968) indican que la mayoría de las personas deploran la violencia, otras renuncian a ella y hay quienes la aceptan, pero que en esas posturas hay cierta indefinición de lo que se entiende por ella. De entrada, Garver cita como ejemplo que aquellas personas que son pilares del *status quo* rara vez la observan en defensa de ese estatus con la misma luz con la que observan a quienes la dirigen contra el sistema establecido.

Según Litke (1992) y Aróstegui (1994), Garver identifica la violencia en su concepto más etimológico, el cual se asocia con hacer uso de la fuerza, pues se enfoca en proponer una visión mucho más amplia y sugiere como clave para la comprensión del fenómeno aquello que implica las violaciones del derecho básico de la persona. De acuerdo con lo anterior, Garver ofrece una clasificación en el siguiente sentido:

- a) Violencia manifiesta o abierta (personal o institucional), que presenta un asalto físico, ya sea por una sola persona o por una “masa” que obedece órdenes. En lo personal tendríamos como ejemplos el homicidio o violación; mientras que la institucional suele asociarse con un orden social establecido que provoca violencia (esclavitud, pobreza).
- b) Violencia encubierta silenciosa (personal o institucional), esta se ejerce a través del despojo que lleva a violentar derechos o negar el acceso a ellos. Cuando se habla a

nivel personal se refiere a manipulación, chantajes; a nivel institucional a mecanismos que perpetúan formas de opresión (discriminación, sexismo).

Uno de los aportes de la clasificación de Garver es el señalamiento de que la violencia puede ser institucional y refiere que ello deviene del orden social establecido.

Por su parte, Calderón (2009) sostiene que la teoría de Galtung ha permitido una comprensión de la violencia y los estudios de paz desde diversos ámbitos, su obra representa por sí sola casi la mitad de los estudios para la paz, y los aportes para una epistemología de la paz lo colocan como un referente necesario en ese campo del conocimiento, así como la teoría de conflictos.

El llamado “triángulo de la violencia”, elaborado por Galtung, es una de las maneras más sencillas de comprender las dimensiones que se conjuntan en las diversas formas de violencia y su interrelación. Con esta figura geométrica se sitúan tres ejes o tipos, colocando en la punta de la pirámide la violencia directa que sería la visible; debajo de ella subyace la violencia estructural, asociada con la ausencia de la satisfacción de necesidades básicas para ciertos grupos de población; en el nivel inferior también se encuentra la violencia cultural que legitima y valida tanto la violencia estructural como la directa.

Según Galtung (2016) “la violencia puede ser vista como la privación de derechos humanos fundamentales y también la disminución de la satisfacción de necesidades básicas (supervivencia, bienestar, identidad, libertad) por debajo de lo que es potencialmente posible” (p. 150). En su categorización de las violencias, para el autor, la directa es la que resulta más clara para todas las personas, es la que observamos en las agresiones hacia los seres humanos (muerte, mutilación, guerra); pero ahí mismo se entrelazan otras formas que no son tan visibles, por ejemplo las asociadas a mutilación, vulneración de necesidades básicas provocadas por asedios o bloqueos, muerte por desnutrición o falta de atención médica, es decir, se trata de formas de violencia menos visibles pero que también amenazan la supervivencia.

Asimismo, Galtung (2016) define la cultural como “cualquier aspecto de una cultura que pueda ser utilizada para legitimar la violencia en su forma directa o estructural” (p.147). En ese sentido, señala que la del tipo simbólico, introducida en una cultura, “no mata ni mutila” como la violencia directa y tampoco usa la explotación de las personas como la violencia incorporada en una estructura, pero se utiliza para legitimarlas. Un ejemplo muy evidente puede ser la idea de que existe una “raza” que es superior a otras.

En estos tres referentes sobre la forma en que se conceptualiza la violencia se menciona ir más allá de entenderla como el uso de la fuerza física para dañar, la Organización Mundial de la Salud (OMS) incorpora un componente social cuando establece que existen diversos factores de riesgo que inciden en ella e indica que pueden ser las políticas sanitarias, económicas, educativas y sociales que contribuyen a mantener o incrementar las desigualdades.

En esa línea, Garver introduce el término de violencia institucional que lleva a la privación de derechos, y Litke, al estudiar la propuesta de Garver, asocia el término con las relaciones que se ejercen desde el poder. Por su parte, Galtung aborda la idea de que podemos ver la violencia directa, pero hay otras formas a veces imperceptibles que corresponden a las estructuras que sostienen el orden social que impide a diversos grupos adquirir sus derechos fundamentales como personas.

En esa mirada sobre la violencia, entendida en los términos de Galtung como violencia estructural, es en la que se sustentó el estudio para desarrollar las variables, con el objetivo de medir cómo se percibe entre estudiantes de bachillerato.

3. Violencia estructural

Galtung (1969) centró su atención en que la violencia es un fenómeno complejo, cuyas expresiones pueden derivar en formas que se perciben a primera vista como las agresiones físicas o verbales (violencia directa, personal); en violencia estructural, que es indirecta y latente, expresándose en relaciones sociales injustas que provienen desde el poder (Villaruel, 2017, p.16); y en violencia cultural que son las manifestaciones que desde el ámbito de la cultura (religión, ideología, símbolos) pueden utilizarse para legitimar la violencia estructural y directa (Galtung, 2003).

De esta manera, la violencia directa “es un acontecimiento; la violencia estructural un proceso con sus altos y bajos, y la violencia cultural es una constante, una permanencia” (Galtung, 2003, p.12). Esta última es la que se mantiene sin cambios por largos períodos pues, desde la perspectiva de este autor, las transformaciones de la cultura básica resultan muy lentas.

Violencia estructural remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos de una sociedad (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase nacionalidad, edad u otros) en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto

sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás, debido a los mecanismos de estratificación social (La Parra y Tortosa, 2003, p. 57) que directa o indirectamente impiden la autorrealización.

Galtung (1969) considera que la violencia que se encuentra contenida en la estructura se presenta como un poder desigual y en consecuencia esto daría posibilidades diferentes de vida. Indica que estamos ante violencia estructural cuando los recursos o satisfactores de bienestar no se encuentran distribuidos de una manera más igualitaria, como sería el caso de los ingresos, acceso a la educación y servicios médicos, con énfasis principal en que el poder que permite decidir sobre esa distribución de recursos tampoco está distribuido.

También identifica que detrás de la violencia estructural está la inequidad, principalmente en la distribución del poder, y si persiste a pesar de cambios sociales ¿cuáles factores aparte de la violencia personal y su amenaza tienden a soportar inequidad? (Galtung, 1969, p.175), el mismo autor desarrollaría la respuesta al incluir la idea de la violencia cultural, que se trata de un orden simbólico que permite sostener el sistema o estatus establecido por que lo valora como pertinente.

Por eso, la violencia estructural formulada por Galtung, que se corresponde con un orden social que perpetúa las desigualdades e impide el acceso a la satisfacción de las necesidades básicas para las mayorías, es tan difícil de percibir como violencia, dado que se asocia con un estado de cosas o *status quo* que aparenta ser inmutable y cuyas afectaciones se perciben difusas, pero que en realidad condiciona, de muchas formas, las violencias directas, y que se valida a través de la violencia simbólica o cultural; es decir, la violencia estructural se asume como un hecho y se naturaliza o normaliza como parte de la cotidianidad.

En un artículo publicado casi 50 años después de que presentara la noción de violencia estructural, el autor explica:

La violencia puede comenzar en cualquier vértice del triángulo formado por la violencia estructural, cultural y directa, y se transmite fácilmente a las otras esquinas del mismo. Estando institucionalizada la estructura violenta e interiorizada cultura violenta, la violencia directa también tiende a formalizarse, convertirse en repetitiva, ritual (Galtung 2016, p.168).

Esta última afirmación es coincidente con la hipótesis que impulsa al estudio realizado con jóvenes estudiantes de bachillerato respecto a cómo han interiorizado o no esas formas de

violencia estructural, las cuales se traducen en un desequilibrio en el ejercicio del poder y la exclusión, o en una falta de acceso a la resolución de las necesidades fundamentales para un sector de la población, que también pueden derivar en actitudes de discriminación, homofobia, racismo, clasismo y sexismo.

4. La importancia del estudio de la violencia estructural

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2020) enfatizó la necesidad de que, en el marco de los programas nacionales estratégicos enfocados a la seguridad humana, haya un impulso a la aproximación de las problemáticas nacionales de violencia estructural, expresando públicamente que estas surgen y se reproducen de forma asociada al sistema social donde se generan y administran, dañando la satisfacción de las necesidades básicas.

Para el estudio de percepción de la violencia estructural en estudiantes de educación media superior se realizó la construcción y validación de una herramienta para medirla en dos aspectos (exclusión educativa e inequidad de género); también se analizaron, mediante instrumentos cualitativos, los significados que los jóvenes atribuyen a la violencia estructural en esos dos tópicos o categorías desde sus propias narrativas y experiencias.

En la problematización del estudio se consideró que la percepción de la violencia estructural en inequidad de género y exclusión educativa, como variables de estudio, no son directamente observables, por lo que se transformaron en términos medibles.

En inclusión educativa se establecieron como subtemas para crear los ítems medibles: equidad en el aprendizaje, elementos de exclusión, representación social y sensibilidad de la comunidad educativa hacia políticas y prácticas inclusivas. En el rubro de equidad de género se diseñaron ítems para medir las creencias que reproducen roles y estereotipos de género y a la escuela como espacio de socialización de género.

Esos mismos ejes o ítems fueron considerados para formular la guía de preguntas y orientar la discusión en el grupo focal, así como entrevistas cualitativas realizadas a los estudiantes.

4.1. Datos relevantes sobre México

Existen diversos instrumentos que pueden mostrarnos un panorama estadístico general respecto de los ítems que se establecieron como medibles para la percepción de la violencia

estructural; el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2022a; 2022b) realiza dos encuestas claves en ese sentido:

- a. La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) (INEGI, 2022a), cuya edición más reciente contiene datos del 2021, siendo la quinta ocasión que se publica dicha información. La encuesta informa sobre las violencias que se ejercen contra las mujeres en México, su primera edición fue en 2003, después en 2006, 2011, 2016 y 2021, los resultados son más o menos constantes con algunas situaciones particulares, como la pandemia de COVID-19 o la violencia digital (considerada en su última edición).
- b. La Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) (INEGI, 2022b) que realiza en colaboración con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). Los últimos datos publicados son del 2022 y solo ha tenido dos ediciones; tiene como propósito medir la magnitud de la discriminación y sus afectaciones en la vida cotidiana, así como saber quiénes discriminan y los diversos factores socioculturales que se relacionan con ello.

4.1.1. Las violencias contra las mujeres

En los resultados de la encuesta ENDIREH (INEGI, 2022a), podemos observar la gravedad y frecuencia con la que se ejerce violencia en contra de mujeres mexicanas de quince años y más, identificando los tipos de violencia más frecuentes (psicológica, física, sexual, económica y patrimonial) y el ámbito donde suceden (escolar, laboral, comunitario, digital, familiar y de pareja).

Una de las temáticas abordadas en la encuesta es la opinión sobre los roles masculinos y femeninos que socialmente suelen generalizarse como válidos.

En los resultados generales se observa que, a nivel nacional, más del 70% de las mujeres mexicanas de 15 años o más reconocen haber experimentado alguna forma de violencia a lo largo de su vida; siendo el Estado de México el lugar que presenta mayor incidencia con 78.7% y el Chiapas el que menos reconoce las diversas formas de violencia contra la mujer con 48.7%.

Este dato es grave y muy significativo, porque implica que las situaciones de violencia a las que se enfrentan las mujeres mexicanas están prácticamente generalizadas, 7 de cada 10 han experimentado a lo largo de su vida al menos una de las formas de agresiones identificadas en la encuesta, es decir, prevalece en el país un contexto en el que se reproducen formas de violencia sistémica de manera permanente contra las mujeres y se generan desde las diversas estructuras sociales.

La mayor violencia que se ejerce contra las mujeres es psicológica con 51.6%, seguida de la sexual con 49.7%, física con 34.7% y económica, patrimonial o del trabajo con 27.4%. El ámbito donde más se vive es en el comunitario con 45.6% (espacio público), en la relación de pareja 39.9% y en la escuela 32.3%.

La encuesta detalla situaciones en las que las mujeres han sido discriminadas en el ámbito laboral, destaca el señalamiento de haber tenido menor oportunidad para ascender que un hombre y menor salario por el mismo trabajo, menos prestaciones, solicitudes de prueba de embarazo para contratar, cuestionamientos sobre su edad, estado civil, hijos menores; incluso les han expresado al solicitar empleo que “las mujeres no son adecuadas o buenas para el trabajo que se requiere ahí”.

Respecto los roles tradicionales masculinos o femeninos, la ENDIREH muestra la opinión respecto de quién debiera hacerse cargo del cuidado de adultos mayores o personas enfermas, quién debe ganar más salario, ser responsable de las tareas de la casa o tener mayor capacidad para trabajar y/o estudiar. En este instrumento, las personas encuestadas son solamente mujeres.

Los resultados muestran que, en su mayoría, las encuestadas consideran que tanto hombres como mujeres deberían compartir los cuidados con un 91.1%, que ambos deben ser responsables de las tareas del hogar (85.5%) y que los dos tienen capacidad de estudiar (92.1%).

Estos resultados permiten observar que cada vez son más las mujeres mexicanas que piensan que es la pareja la que debe resolver, en conjunto, las necesidades cotidianas, alejándose de los estereotipos que otras generaciones han asumido como válidos respecto de las tareas del hogar o los cuidados. Sin embargo, al preguntar quién realiza ese trabajo en casa, los roles de género prevalecen: por ejemplo, en la identificación de quién cuida a los niños o niñas que viven en casa, en el 33.2% de los casos lo hacen las mujeres, a diferencia del 0.8% de casos en que esa tarea la asume un hombre; el dato más desigual se

expresa en los quehaceres domésticos, en los hogares encuestados el 63.4% de esas labores las realizan solamente las mujeres, frente a un 0.7% de varones.

Con estos datos podemos observar que, si bien las mujeres tienen claridad respecto a que ambos en conjunto deben ser responsables de las tareas domésticas y de cuidados, en la práctica aún son ellas quienes se hacen cargo de dichas actividades no remuneradas (limpieza doméstica) en la mayoría de los hogares mexicanos.

Sobre violencia contra las mujeres a nivel local (Jalisco), hay trabajos publicados por diversas instituciones, como la Secretaría de Igualdad Sustantiva entre Mujeres y Hombres (SISEMH), esta realiza un mapeo territorial de la violencia en razón de género para la zona metropolitana de Guadalajara, enfocándose principalmente en los delitos que se cometen contra las mujeres; por su parte, el Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo de la Universidad de Guadalajara presenta un reporte sobre violencia de género a mujeres en el área metropolitana, en el que se establecen las diferencias entre violencia directa (golpes, agresiones, maltratos) y simbólica y estructural, indicando que esta última es más difícil de detectar (p.7). Los datos son coincidentes con la encuesta federal, al menos 78% de las entrevistadas de los municipios del área metropolitana de Guadalajara refieren haber sido violentadas en alguna de las modalidades que se identifican (psicológica, económica, física o sexual) a lo largo de su vida.

4.1.2. Discriminación

La Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS), elaborada por INEGI, ha tenido dos ediciones, en 2017 y en 2022. En su presentación ejecutiva se argumenta que la discriminación implica rechazo social basado en prejuicios, estereotipos y estigmas.

Es un fenómeno estructural que refiere al conjunto de prácticas y situaciones que, basadas en prejuicios, estigmas y creencias culturales niegan el trato igualitario a las personas y a ciertos grupos sociales por algún motivo, lo que ocasiona la reducción o negación en el acceso y disfrute de sus derechos y libertades fundamentales (INEGI, 2022b, p. 3).

La encuesta se aplica a población mexicana de 12 años y más, describiendo percepciones sociales, prácticas y efectos estructurales de la discriminación.

De acuerdo con los resultados de la encuesta 2022, el 50% de la población de 18 años y más estaría de acuerdo con respaldar la afirmación de “los jóvenes son irresponsables”; el 45.8% piensa que “las personas en situación de calle provocan entornos desagradables”; el 39.4% apoyó la frase “entre más religiones se permitan en el país habrá más conflicto social”; la idea “los pobres se esfuerzan poco por salir de la pobreza” fue respaldada por una tercera parte de personas encuestadas; mientras que la afirmación “las personas indígenas valoran poco el seguir estudiando” obtuvo el 33.5% de apoyo (p.23); finalmente al preguntar si se justifica que dos personas del mismo sexo vivan juntas, el 43.3% señalan que no se justifica “nada” (INEGI, 2022b, p.27). Estos datos muestran que aún prevalecen en ciertos sectores prejuicios e ideas que pueden resultar discriminatorias contra jóvenes y grupos sociales particulares, como la población indígena, afroamericanos, personas con discapacidad, diversidad sexual, religiosa o adultos mayores.

El sector poblacional de 12 a 29 años que fue encuestado declaró haber sido discriminado durante el último año en su trabajo (38.4%) y en la escuela (36.2%). Las situaciones o causas de esa discriminación fueron principalmente por su edad (53.3%) o género femenino (32%) y en menor medida por religión (2.7%), ser indígena (2.9%) o tener discapacidad (0.9%). Resalta el hecho de que al 92.3% de la población a la que se le negó alguno de sus derechos de manera injustificada no lo informó ante autoridad o instancia correspondiente.

El INEGI describe como discriminación estructural el conjunto de prácticas que niegan trato igualitario o implican una reducción de derechos, lo que constituyen una forma de violencia de acuerdo a Galtung (violencia estructural); estamos ante la violencia también llamada “difusa”, porque no se percibe con facilidad, dado que el orden social la ha validado siempre (violencia simbólica) y por tanto es aceptada como parte de la cotidianidad e invisibilizada.

4.2. Estudios sobre violencia estructural y juventud

Existen trabajos con referencias cercanas a la investigación realizada con estudiantes de bachillerato y su percepción de la violencia estructural. “La sombra de la violencia estructural en los jóvenes universitarios” de Díaz Pérez, Vázquez González y Pérez Damián (2015), en su argumentación señala que “hablar de violencia estructural es hablar de los índices de desigualdad, pero también, es relevante hablar de cómo los sujetos que

la viven la significan y resignifican en sus vidas cotidianas”, cuando las estructuras sociales no permiten a ciertos grupos sociales tener acceso lícito a los medios para cubrir sus necesidades, estamos ante la presencia de violencia estructural, evidentemente relacionada con la injusticia social (p.2).

El objetivo de dicho estudio fue examinar las condiciones de educación, empleo, migración e inseguridad a las que se enfrenta la juventud (violencia estructural), y cómo podían manifestarse en sus propios proyectos de vida, en la construcción de sentidos sociales como resultado de su transición a los mercados profesionales y en sus oportunidades, ya que a pesar de haber terminado la universidad, las desigualdades persistían y reconfiguraban sus prácticas culturales para hacerles frente y lograr la inserción en el mercado laboral.

Aquí el tema de interés es que la violencia estructural en la que viven los jóvenes sigue afectando su percepción del mundo y sus oportunidades laborales, a pesar de tener la oportunidad de estudiar un nivel superior.

En “Percepción de violencias y cultura de paz en jóvenes del DMQ, Ecuador” de Reyes, Bustillos, Aguirre (2021), el objetivo de estudio es determinar cuánto saben los jóvenes urbanos de Ecuador sobre un instrumento de justicia transicional llamado "Comisión de Verdad" y su perspectiva sobre la cultura de paz, para ello desarrollaron un instrumento para medir la percepción sobre las violencias estructurales y naturalizadas en el país, en ese sentido el enfoque es muy semejante al del estudio realizado con estudiantes de bachillerato que se presenta en esta publicación.

Para evaluar la percepción de violencias estructurales y naturalizadas en Ecuador, se incluyeron varias violencias y fenómenos, como la pena de muerte, violaciones de derechos humanos, la falta de reconocimiento de los derechos de la población LGBTI, la violencia hacia las mujeres, la inequidad entre hombres y mujeres, el aborto, la falta de reconocimiento de los derechos de la población en movilidad humana, los derechos de personas privadas de la libertad, la presencia de fuerzas armadas en los conflictos, las secuelas que dejan las industrias extractivistas, políticas punitivas como el incremento de las sanciones penales y algunos aspectos relacionados a la comunicación y libertad de expresión. Las preguntas estaban orientadas a reconocer la actitud de los participantes respecto a los temas descritos. Se evaluó el grado de acuerdo o desacuerdo al respecto, el rango de respuestas abarcaba de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo).

Los hallazgos indicaron que los jóvenes sí visibilizan ciertos derechos, identifican claramente la violencia contra las mujeres, los abusos contra los derechos humanos, la penalización del aborto y la justificación de un modelo extractivista realizado por el Estado ecuatoriano, práctica con la que no están de acuerdo.

Además, se identificaron aspectos que los jóvenes no visualizan como violencias, como el uso de la pena de muerte, el incremento de sanciones penales o el reconocimiento de los derechos de las personas en movilidad humana. Esto podría deberse a dos aspectos: primero, son ámbitos que no cuentan con imaginarios sociales que los asocie a vulneraciones de derechos; y segundo, muestran invisibilización sobre fenómenos sociales que no parecerían cercanos a los intereses y acciones de la juventud.

Los trabajos señalados, así como el estudio realizado con estudiantes de bachillerato, se orientan a una nueva tendencia que se encuentra explorando su potencial para el estudio de fenómenos contemporáneos, a través de una relectura de las principales contribuciones de la teoría de conflictos de Galtung, y en específico de la violencia estructural, en la que se integran variables en función de factores medibles o indicadores que contribuyen “a la retroalimentación de la teoría y la acción, y fortalezca nuestro entendimiento en torno al fenómeno de la violencia, su explicación y apoyo al diseño e implementación de estrategias para mitigarle y, en lo posible, erradicarle” (Villarruel, 2017, p. 32).

5. Consideraciones sobre la violencia estructural

El presente acercamiento se ha enfocado al estudio de la violencia desde una perspectiva social, encontrando coincidencias entre quienes hablan de violencia institucional, estructural o la comprensión de la desigualdad como forma de violencia.

La violencia estructural suele ser difusa o poco visible, ya que la mayoría de personas identifican solamente su forma directa (golpes, maltratos, humillaciones) y por la amplitud del concepto es más complejo visualizar como violencia las condiciones que impiden a un sector de la población acceder de manera plena al ejercicio de sus derechos.

Existe una tendencia en las ciencias sociales de identificar, a través de la construcción de variables o categorías, las formas en que se expresa o percibe la violencia estructural, con el fin de medir el impacto social y, en ese sentido, aproximarse a la búsqueda de estrategias para mitigarle.

La juventud mexicana, como generación, está expuesta a diversas vulnerabilidades que le impiden el pleno disfrute de sus derechos a la educación, salud, empleo digno, seguridad y sana recreación, esas limitantes que impone el sistema social a los jóvenes son formas de violencia estructural que se combinan con la directa (homicidios, feminicidios, abuso sexual, desapariciones), y también la violencia cultural se hace presente a través de manifestaciones que llegan a justificar la exclusión y que conducen a repetir los roles sociales establecidos que reproducen la inequidad de género.

Este primer acercamiento a la manera en que estudiantes de educación media superior perciben la violencia estructural puede ampliarse en lo sucesivo hacia otras categorías o variables, las cuales permitan medir no solo la exclusión o inequidad de género, sino otros elementos que nos lleven a valorar la percepción de la juventud respecto a la violencia estructural en cuanto a la negación de sus derechos de carácter social y la desigualdad persistente en el orden social.

En el siguiente capítulo, se describe cómo se abordó el fenómeno de estudio, para hacer factible su medición cuantitativa en la unidad de estudio en la presente investigación.

Referencias

- Aróstegui, J. (1994) *Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia*. Revista Ayer. Número 13, “Violencia y Política en España”. https://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/13-1-ayer13_ViolenciayPoliticaenEspana_Arostegui.pdf
- Banco Mundial (2020). *Proporción de jóvenes sin educación, empleo ni capacitación, total (% de la población total de jóvenes) – México*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SL.UEM.NEET.ZS?locations=MX>
- Calderón Concha, P. (2009). *Teoría de conflictos de Johan Galtung*. Revista de Paz y Conflictos, (2),60-81. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>
- Centro de Estudios Estratégicos para el Desarrollo (2022). *Encuesta a la población en el Área Metropolitana de Guadalajara sobre violencia de género*. http://ceed.udg.mx/sites/default/files/Encuesta_violencia.pdf
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2020). *Seguridad Humana*. Portal Programas Nacionales Estratégicos, <https://conacyt.mx/pronaces/pronaces-seguridad-humana/>
- Organización de las Naciones Unidas (1989) *Convención Internacional de los Derechos del Niño*. http://portales.segob.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/UPM/MJ/II_20.pdf

- Díaz Pérez, G., Vázquez González, N. N. I.-C., y Pérez Damián, A. (2015). *La sombra de la violencia estructural en los jóvenes universitarios*. Revista RECERCA, NUM. 16 <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/1403/1500>
- Garver N. y Friedenber, E. (1968). *What Violence Is*. Publicado en The Nation <https://www.unz.com/print/Nation-1968jun24-00819>
- Galtung, J. (1969). *Violence, Peace, and Peace Research*. Journal of Peace Research, Vol. 6, No. 3 (1969), pp. 167-191 <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/20629/CB%200525654-3489.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Documento 14. Gernika Gogoratuz. Centro de Investigación por la Paz <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
- Galtung, J. (2016). *La violencia: cultural, estructural y directa*. Publicado por Dialnet <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>
- Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (2021) *Características de las defunciones registradas en México durante 2020, preliminar*. Comunicado de Prensa 402/21. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/DefuncionesRegistradas2020_Pre_07.pdf
- Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (2022a). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares. ENDIREH 2021*. <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/>
- Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (2022b). *Encuesta Nacional sobre Discriminación ENADIS 2022*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2022/>
- La Parra y Tortosa (2003). *Violencia estructural: una ilustración del concepto*. Revista Documentación Social núm. 131. <https://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>
- Litke, R. (1992), *Violencia y Poder*. Revista Internacional de Ciencias Sociales XLIV,2 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000091519_spa
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf?sequence=1
- Peñaloza P. y Peñaloza E. (2016) *Los jornaleros del Valle de San Quintín: los surcos de la violencia*. Revista Veredas 32, UAM Xochimilco <https://veredasojs.xoc.uam.mx/index.php/veredas/article/view/407/402>
- Resolución WHA49.25 (1996). *Prevención de la violencia: una prioridad de salud pública*. 49a Asamblea Mundial de la Salud. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/203955/WHA49_R25_spa.pdf?sequence=1
- Reyes C., Bustillos J. y Aguirre, A. (2021). *Percepción de violencias y cultura de paz en jóvenes del DMQ, Ecuador*. Comunicación, Memoria y Paz, Ciespal. pp. 137 a 156

<https://ciespal.org/wp-content/uploads/2022/02/2022-febrero-Comunicacion-Memoria-y-Paz.pdf>

Villaruel, A. (2017). *Violencia estructural: una reflexión conceptual*. Revista Vínculos. Sociología, análisis y opinión, núm.11, julio-diciembre 2017, ISSN 2007-7688 http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/vinculos/pdfs/vinculos11/V11_2.pdf

Percepción de la violencia estructural en “exclusión educativa” y “género” como variables de estudio: un análisis cuantitativo

Rosana Ruíz Sánchez

1. Introducción

De acuerdo al proyecto de origen, se decidió continuar con el planteamiento metodológico y alcance de una investigación descriptiva, no experimental de corte transeccional o transversal (Hernández Sampieri et al., 2006). En ese proyecto, el diseño del instrumento se efectuó en los formularios *Google Suite*, mediante análisis por Alfa de Cronbach (α) y se calificó como adecuado para el ejercicio cuantitativo en una población de estudiantes de la modalidad presencial.

No obstante, para iniciar la investigación en el BGAI de UDGVirtual, el equipo de investigadores decidió que era necesario adecuar el instrumento a la población de estudiantes de la modalidad virtual, sin modificarlo sustancialmente, para hacerlo susceptible de comparar los resultados entre las muestras de las diversas unidades de estudio. Además, se acordó que cualquier procedimiento respecto a la validación o fiabilidad del instrumento adecuado a la modalidad virtual se realizaría en los mismos términos y condiciones que en el documento de origen, para verificar que los cambios no afectaran su objetivo, estructura y contenido.

En el instrumento original se indicaban 3 preguntas de opción múltiple, para establecer el ciclo escolar, la edad y el género del estudiante. Además, incluía 30 ítems sobre exclusión educativa y 30 sobre género. Cada uno indicaba 4 opciones de respuestas relacionadas al nivel o grado de acuerdo con la afirmación que se aproximara a la percepción, o en su caso, a la frecuencia con la que se realizaba cierta acción o conducta. En las Tablas 1 y 2 se muestran los ejemplos de opciones de respuestas para ítems de grado de acuerdo y para ítems de grado de frecuencia:

Tabla 1. Ejemplo de opciones de respuesta para un ítem por grado de acuerdo con la afirmación
Instrucción – Marca el GRADO DE ACUERDO que consideres que mejor refleje tu postura respecto a cada afirmación.

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
[1 Todas las personas tenemos el derecho humano a la educación]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tabla 2. Ejemplo de opciones de respuesta para un ítem por grado de frecuencia con la afirmación

Instrucción – Marca el GRADO DE FRECUENCIA que consideres que mejor refleje tu postura respecto a cada afirmación.

Ítems	Nunca	Algunas veces	Frecuente-mente	Siempre
[29 Participo en actividades que promueven la equidad de género]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La elección de un número par de respuestas obedeció a la decisión de eliminar la posibilidad de que los encuestados evadieran un punto de vista claro al escoger la respuesta central o alternativa intermedia, evitando “la aparición del sesgo de tendencia central” (Matas, 2018, p. 42). Asimismo, para lograr el control de aquiescencia, los ítems se redactaron tanto en forma positiva como negativa. Como se muestra en la Tabla 3, a cada ítem y punto de la escala se le asignó un valor aritmético, según la respuesta esperada, para estar en posibilidad de transformar las variables desde la relación concepto-medida y evaluar la percepción de la violencia estructural en exclusión educativa y género, como se muestra a continuación:

Tabla 3. Ejemplo de asignación de un valor aritmético según la respuesta esperada

Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
[1 Todas las personas tenemos el derecho humano a la educación]	1	2	3	4
[21 Las personas mayores de 50 años son viejas y no deben ocupar espacios educativos o labores que los jóvenes pueden aprovechar mejor]	4	3	2	1

Ya que la redacción de los ítems se adecuó a la enseñanza virtual, se decidió que el instrumento se sometiera nuevamente a validación por parte de expertos en esta modalidad, para evaluar la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de cada ítem, según los criterios establecidos por Escobar Pérez y Cuervo Martínez (2008), en los mismos términos y condiciones que en la investigación de origen. En la Tabla 4 se presenta un ejemplo del documento de validación:

Tabla 4. Ejemplo de las opciones de validación de un ítem según el nivel alcanzado en cada una de las cuatro categorías

Ítem	No cumple con el criterio	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
[1 Todas las personas tenemos el derecho humano a la educación]				
Suficiencia – Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Claridad – El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coherencia – El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relevancia – El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instrucción: indique su valoración final respecto al ítem				
<input type="radio"/>	El ítem debe eliminarse del instrumento			
<input type="radio"/>	El ítem debe adecuarse para que pueda permanecer en el instrumento			
<input type="radio"/>	El ítem es susceptible de incluirse en el instrumento			
Justifique su respuesta				
Si señaló que el ítem debe adecuarse para que pueda permanecer en el instrumento, favor de realizar una propuesta de adecuación.				

A cada opción de validación se le asignó un valor del 1 al 4, para procesar los resultados obtenidos de los expertos. En la Tabla 5, puede apreciarse el ejemplo:

Tabla 5. Ejemplo de las opciones de validación de un ítem según el nivel alcanzado en cada una de las cuatro categorías

Ítem	No cumple con el criterio	Bajo nivel	Moderado nivel	Alto nivel
[1 Todas las personas tenemos el derecho humano a la educación]				
Suficiencia – Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta.	1	2	3	4
Claridad – El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1	2	3	4
Coherencia – El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1	2	3	4
Relevancia – El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1	2	3	4

De los 60 ítems del instrumento analizado, 59 fueron validados en un rango entre moderado a alto nivel (3 a 4 puntos). Finalmente, los miembros del equipo de investigación decidieron eliminar, dentro del tema de violencia estructural en exclusión educativa, el ítem 26 [Es difícil convivir y trabajar de manera colaborativa con alumnos/alumnas de otros grupos], pues este tipo de interacciones no se realizan en BGAI de UDGVirtual de manera presencial o híbrida.

Posteriormente, se planeó la aplicación de una prueba piloto, para comprobar si los ajustes y la eliminación del ítem afectaba la fiabilidad respecto del instrumento de 60 ítems, pues “se determinó como adecuado en un rango de 0.879, mediante análisis con alfa de Cronbach (α)” (Solórzano Peña et al., 2021, p. 177).

Al igual que en la investigación de origen, con la finalidad de facilitar la aplicación de la prueba piloto, en el tamaño muestral se consideró un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 10%. Según los datos proporcionados por el software SPSS versión 21, el instrumento de 59 elementos también se ubicó en un rango adecuado de 0.847, mediante análisis con alfa de Cronbach (α). En la Tabla 6, pueden apreciarse los resultados:

Tabla 6. Tamaño muestral de la prueba piloto y resultado del Alfa de Cronbach

Unidad de estudio	Alumnos Ciclo 2021B	Muestra prueba piloto	Alfa de Cronbach (α)	Número de elementos
BGAI de UDGVirtual	379	58	0.847	59

El estudio se planeó descriptivo, no experimental, de corte; en la Tabla 7 se indica la hipótesis y sus variables.

Tabla 7. Hipótesis y variables

Hipótesis 1		Hipótesis 2	
Los jóvenes estudiantes activos del BGAI de UDGVirtual perciben la violencia estructural en exclusión educativa en el 2021		Los jóvenes estudiantes activos de en el BGAI de UDGVirtual perciben la violencia estructural en género en el 2021	
V	Descripción de la variable	V	Descripción de la variable
1	respecto a sus principios y derechos	1	respecto a los roles y estereotipos
2	respecto al origen	2	manifiestan su interés por aprender sobre el tema
3	respecto a la lengua	3	manifiestan su interés por avanzar hacia la equidad
4	respecto a la preferencia sexual	4	en el ámbito personal por ser la escuela el espacio de socialización de género
5	respecto a la discapacidad		
6	respecto al nivel socioeconómico		
7	respecto de los adultos mayores		
8	respecto a la población indígena		
9	respecto a los políticas y prácticas educativas		
10	manifiestan su interés por aprender sobre el tema		

La percepción de la equidad e inclusión educativa no es observable, para ello, fue necesario crear una relación concepto-medida y transformar la variable latente. En la Tabla 8 se indican los niveles atribuidos para proceder a la medición y análisis de los datos.

Tabla 8. Transformación de la variable latente para medir el nivel de percepción

Nivel de percepción	Porcentaje
Muy bajo	0-20
Bajo	21-40
Medio	41-60
Alto	61-80
Muy alto	81-100

En la Tabla 9 se indica el tamaño muestral que se consideró para la aplicación del instrumento con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

Tabla 9. Tamaño muestral

Unidad de estudio	Alumnos Ciclo 2021B	Muestra
BGAI de UDGVirtual	379	192

Para facilitar la aplicación del instrumento, las autoridades del BGAI de UDGVirtual apoyaron la divulgación de un material multimedia para explicar a los alumnos el contexto en el que se desarrolló la investigación, el objetivo de la aplicación del instrumento y la relevancia de su participación. Asimismo, para igualar las oportunidades de participación como parte de la muestra, se envió un mensaje vía correo electrónico a toda la población con el enlace de acceso al instrumento

2. Resultados de la aplicación del instrumento

El análisis estadístico se realizó con apoyo de los softwares SPSS versión 21 y DataTab. En la Tabla 10 se muestran los resultados de la comprobación de las hipótesis y sus variables, en cuanto al porcentaje de percepción media (%) y el nivel de percepción conforme a los valores que se atribuyeron para la transformación de las variables que se encuentran en la Tabla 8.

Tabla 10. Resultados de la percepción de la violencia estructural por variable.

Hipótesis 1				Hipótesis 2			
Los jóvenes estudiantes activos del BGAI de UDGVirtual perciben la violencia estructural en exclusión educativa en el 2021				Los jóvenes estudiantes activos de en el BGAI de UDGVirtual perciben la violencia estructural en género en el 2021			
V	Descripción de la variable	%	Nivel	V	Descripción de la variable	%	Nivel
1	respecto a sus principios y derechos	76	Alto	1	respecto a los roles y estereotipos	76	Alto
2	respecto al origen	56	Medio	2	respecto al interés por aprender sobre el tema	79	Alto
3	respecto a la lengua	65	Alto	3	respecto al interés por avanzar hacia la equidad	76	Alto
4	respecto a la preferencia sexual	77	Alto	4	respecto al ámbito personal por ser la escuela el espacio de socialización de género	86	Muy alto
5	respecto a la discapacidad	69	Alto				
6	respecto al nivel socioeconómico	67	Alto				
7	respecto de los adultos mayores	84	Muy alto				
8	respecto a la población indígena	66	Alto				
9	respecto a los políticas y prácticas educativas	85	Muy alto				
10	respecto al interés por aprender sobre el tema	76	Alto				
Total		72	Alto	Total		79	Alto

En cuanto a la unidad de estudio, tanto la percepción de la violencia estructural en exclusión educativa como la percepción de la violencia estructural en género se ubican en un valor alto, con 72 % y 79 %, respectivamente.

Ante la gran cantidad de ítems que integran el instrumento, en este ejercicio académico solo se profundiza en el estudio individual de aquellos que reportaron elevados niveles de desviación estándar, porcentajes de percepción por debajo del promedio o que presentaron una conjunción de ambos factores.

Cada uno de estos ítems fue analizado para establecer si había diferencias significativas en relación con cada una de las variables categóricas: ciclo, edad o género. No obstante, el análisis de varianza de un factor solo reveló la existencia de diferencias significativas, respecto de la variable categórica Género.

3. Percepción de la violencia estructural en exclusión educativa

Reflejo de problemáticas macro que se materializan en las relaciones e interacciones cotidianas, bajo la tesis de una existencia de condiciones de violencia en lo social, sesgadas por la precariedad, la pobreza y la desigualdad, mismas lógicas visibles desde los espacios educativos y sobre todo, reflejo de ellas (Cruz Vadillo et al., 2021, p. 6).

3.1. Principios y derechos

Respecto a la variable Principios y derechos del tema Equidad en el aprendizaje, en la Tabla 11 se destaca el ítem con el código EXC-04. Este se formuló en sentido negativo y la respuesta esperada era totalmente en desacuerdo. No obstante, la media (M) sitúa las respuestas en rango de desacuerdo con la afirmación. Aunque el porcentaje en el nivel de percepción se sitúa en un nivel alto, la desviación estándar (S) indica que las respuestas están dispersas en relación con la media. En ese sentido, es posible que haya alumnos que consideren irrelevante la educación inclusiva, para que se eliminen conductas discriminatorias en la escuela.

Tabla 11. Equidad en el aprendizaje. Variable: principios y derechos

Tema	V	Cod	Ítem	M ⁶	SE ⁷	S ⁸	%
Equidad en el aprendizaje	Principios y derechos	EXC-01	Todas las personas tenemos el derecho humano a la educación	3.71	0.058	0.810	92.84
		EXC-02	El abandono escolar de los y las estudiantes está relacionado principalmente a causas y factores socioeconómicos	2.91	0.056	0.774	72.66
		EXC-03	La exclusión escolar pone a los y las estudiantes en riesgo ante la violencia y la delincuencia	2.92	0.059	0.818	73.05
		EXC-04	La educación inclusiva es irrelevante para que los y las estudiantes eliminen conductas discriminatorias en la escuela	2.70	0.078	1.084	67.45

En la Cumbre de las Américas sobre Logros de Aprendizaje y Calidad de la Educación, en referencia a la educación inclusiva, se indicó que la inclusión se refería a la participación

⁶ La media (M) es un valor medio de los datos o una medida de la tendencia general. Se obtiene al sumar todos los valores del conjunto de datos, para posteriormente, dividir esa suma por el número total de datos.

⁷ El error estándar de la media (SE) es un valor que cuantifica cuánto se separan los valores de la media de la población.

⁸ La desviación estándar (S) es una medida de estadística descriptiva. Se emplea para calcular la dispersión o variación en la que los datos individuales difieren de la media. Una desviación cercana a cero revela que los puntos de datos son similares y están muy cerca de la media, mientras que una desviación alta muestra que los datos difieren y se encuentran dispersos en un mayor rango de valores.

de toda la población estudiantil, sin discriminación por motivos culturales, lingüísticos, sociales y de género, pues es un derecho humano irrenunciable (Castillo-Briceño, 2015). Como se registra en la Tabla 12, el análisis de varianza (ANOVA) de un factor⁹ muestra la existencia de diferencias significativas entre la variable categórica Género y EXC-04.

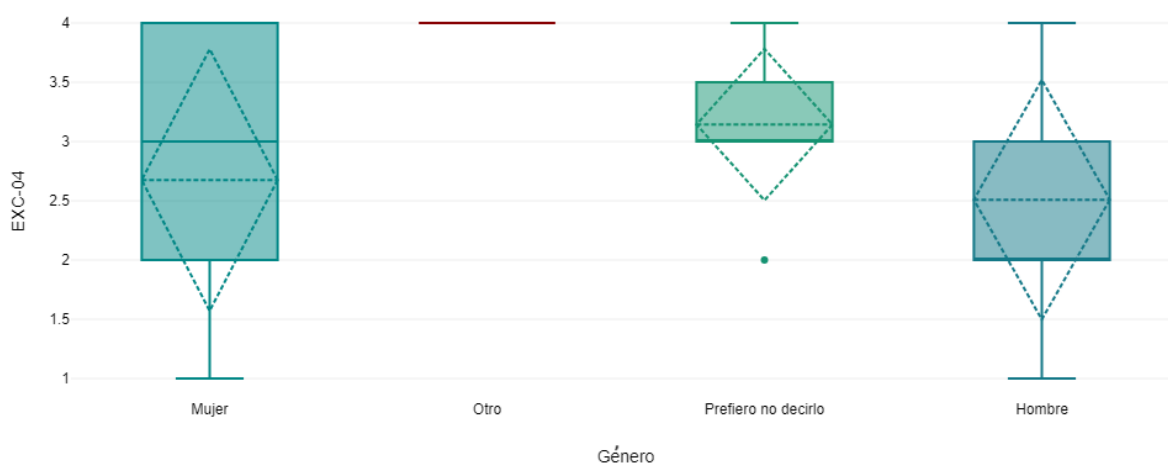
Tabla 12. ANOVA de la variable categórica Género y la variable EXC-04

	Suma de cuadrados	df	Cuadrados medios	F	p ¹⁰
Género	17.05	3	5.68	5.15	.002
Residual	207.43	188	1.1		
Total	224.48	191			

Nota: Elaborado con el software DataTab

Para una mejor comprensión, en el Gráfico 1, a través de un diagrama de caja, se puede comparar la dispersión de los grupos individuales, incluida la desviación estándar.

Gráfico 1. Diagrama de caja de la variable categórica Género y la variable EXC-04



Nota: Elaborado con el software DataTab

Aunque la ANOVA indica la existencia de diferencias entre los grupos, no señala expresamente qué grupos en particular son distintos. Entonces, para tal efecto se realizó

⁹ La prueba ANOVA o análisis de varianza es un método estadístico que indica si los resultados de una prueba son significativos, para rechazar la hipótesis nula o aceptar la hipótesis alternativa.

¹⁰ Si el valor p obtenido en el ANOVA es mayor que el nivel de significación, que suele ser 0.05, se mantiene la hipótesis nula y se supone que no hay diferencias significativas entre los grupos. Cuando el valor de p es inferior al nivel de significación de 0.05, se rechazaría la hipótesis nula en favor de la hipótesis alternativa, ante la existencia de alguna diferencia significativa entre los grupos.

una prueba *post hoc* de Bonferroni¹¹. En la Tabla 13 se observa que las comparaciones de grupos por pares de Mujer-Otro y Otro-Hombre presentan un valor p inferior a 0.05, por lo tanto, conforme a los datos disponibles, puede asumirse que cada uno de estos grupos era significativamente diferente por pares.

Tabla 13. Prueba post hoc de Bonferroni - variable categórica Género con relación a la variable EXC-04

		M dif.	S. Error	t	p	95% CI lower limit	95% CI upper limit
Mujer	Otro	-1.33	0.384	-3.45	.004	-2.37	-0.28
Mujer	Prefiero no decirlo	-0.47	0.408	-1.15	1	-1.58	0.65
Mujer	Hombre	0.17	0.169	0.98	1	-0.3	0.63
Otro	Prefiero no decirlo	0.86	0.544	1.58	.699	-0.63	2.34
Otro	Hombre	1.49	0.397	3.76	.001	0.41	2.58
Prefiero no decirlo	Hombre	0.63	0.421	1.51	.801	-0.52	1.78

Nota: Elaborado con el software DataTab

3.2. Origen

En cuanto a la variable Origen del tema Elementos de exclusión, en la Tabla 14 se destaca el ítem con el código EXC-05. La media (M) ubica las respuestas de totalmente en desacuerdo con la afirmación. A diferencia de la variable anterior, la desviación estándar (S) no es relevante. Sin embargo, el nivel de percepción se ubica en punto medio, pero por debajo del promedio. Entonces, existe la posibilidad de que algunos estudiantes consideren que la apariencia física y el color de la piel son obstáculos para el acceso a la igualdad de oportunidades educativas.

Tabla 14. Elementos de exclusión. Variable: Origen

Tema	V	Cod	Ítem	M	SE	S	%
Elementos de exclusión	Origen	EXC-05	La apariencia física y el color de la piel son obstáculos para el acceso a la igualdad de oportunidades educativas	1.66	0.062	0.853	41.54
		EXC-06	El incremento de la población migrante ha aumentado la delincuencia en México	2.74	0.058	0.809	68.49
		EXC-07	Los mexicanos somos racistas y clasistas	2.29	0.066	0.909	57.29

¹¹ Una prueba *post-hoc* es un procedimiento estadístico que se realiza después de rechazar la hipótesis nula en un ANOVA. La prueba de Bonferroni se realiza con un valor crítico más estricto para cada comparación entre medias.

Efectivamente, en México el color de piel está relacionado con la escolaridad. Conforme es más clara la tonalidad de la piel, esta aumenta (Colegio de México, 2019). En este caso, el ANOVA reveló que no había diferencias significativas entre la variable categórica Género y la variable EXC-05.

3.3. Lengua

En lo conducente a la variable Lengua del tema Elementos de Exclusión, en la Tabla 15 se observa la media (M) del ítem con código EXC-08, sitúa las respuestas en desacuerdo con la afirmación sobre el tratamiento diferenciado que se les da a las personas en razón de su idioma nativo o manera de hablar. Si bien, el nivel de percepción se encuentra en un rango alto, las respuestas están dispersas en relación con la media conforme a la desviación estándar (S).

Tabla 15. Elementos de exclusión. Variable: Lengua

Tema	V	Cod	Ítem	M	SE	S	%
Elementos de exclusión	Lengua	EXC-08	Es común que las personas sean tratadas en forma diferente a causa de su idioma nativo o por su manera de hablar.	2.44	0.073	1.006	60.94
		EXC-09	La exclusión educativa y la discriminación fomentan la extinción de las lenguas de los pueblos originarios	2.67	0.071	0.977	66.80
		EXC-10	La enseñanza de alguna lengua indígena a todos y todas las estudiantes es fundamental para la inclusión educativa	2.75	0.070	0.976	68.75

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020, marzo 19), en el 2017, el 20.2% de los 84 millones de personas de 18 años y más se sintió discriminada. El 21.9% manifestó que la causa fue por su manera de hablar.

En la Tabla 16, el ANOVA de un factor indica diferencias significativas entre la variable categórica Género y la variable EXC-08.

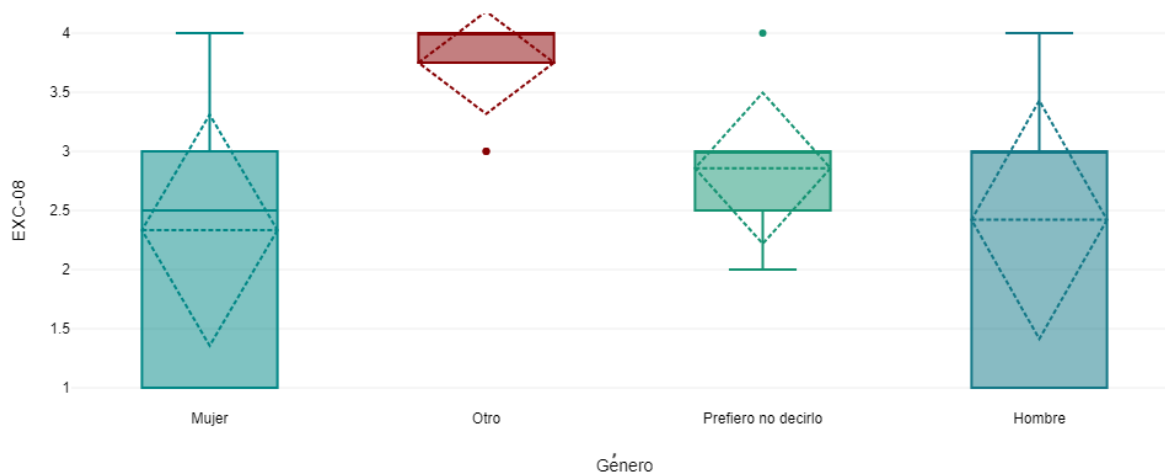
Tabla 16. ANOVA de la variable categórica Género y la variable EXC-08

	Suma de cuadrados	df	Cuadrados medios	F	p
Género	16.33	3	5.44	5.78	.001
Residual	176.92	188	0.94		
Total	193.25	191			

Nota: Elaborado con el software DataTab

En el Gráfico 2 se observa la dispersión de los grupos individuales, incluida la desviación estándar.

Gráfico 2. Diagrama de caja de la variable categórica Género y la variable EXC-08



Nota: Elaborado con el software DataTab

Los resultados de la prueba *post hoc* de Bonferroni se despliegan en la Tabla 17. Las comparaciones de grupos por pares de Mujer-Otro y Otro-Hombre revelan un valor *p* inferior a 0.05, por lo tanto, cada uno de estos grupos era significativamente diferente por pares.

Tabla 17. Prueba *post hoc* de Bonferroni - variable categórica Género con relación a la variable EXC-08

		M dif.	S. Error	t	p	95% CI lower limit	95% CI upper limit
Mujer	Otro	-1.42	0.354	-4	.001	-2.39	-0.45
Mujer	Prefiero no decirlo	-0.52	0.377	-1.39	.999	-1.56	0.51
Mujer	Hombre	-0.09	0.156	-0.56	1	-0.51	0.34
Otro	Prefiero no decirlo	0.89	0.502	1.78	.462	-0.48	2.27
Otro	Hombre	1.33	0.366	3.63	.002	0.33	2.33
Prefiero no decirlo	Hombre	0.44	0.389	1.12	1	-0.63	1.5

Nota: Elaborado con el software DataTab

3.4. Preferencia sexual

Por lo que respecta a la variable Preferencia sexual del tema Elementos de exclusión, en la Tabla 18, la media (M) del ítem con código EXC-12, las respuestas se encuentran en el rango en desacuerdo con la afirmación, sobre habilitar baños incluyentes y para todo género en los centros escolares y/o dependencias públicas. El nivel de percepción se localiza en un nivel alto, pero las respuestas están dispersas en relación con la media de acuerdo con el resultado de la desviación estándar (S). Es factible que un número representativo de alumnos no estén de acuerdo con la habilitación de baños incluyentes en las escuelas.

Tabla 18. Elementos de exclusión. Variable: Preferencia sexual

Tema	V	Cod	Ítem	M	SE	S	%
Elementos de exclusión	Preferencia sexual	EXC-11	Me relaciono sin problemas con otros y otras estudiantes de preferencias sexuales diversas y distintas a las mías.	3.48	0.060	0.831	86.98
		EXC-12	En los centros escolares y/o dependencias públicas se deben habilitar baños incluyentes y para todo género	2.76	0.079	1.091	68.88
		EXC-13	Cuando conozco o me comparten una situación de acoso escolar, prefiero no intervenir o mantenerme al margen.	2.90	0.062	0.856	72.40
		EXC-14	Para lograr la equidad educativa, las madres de familia o embarazadas que estudian deben recibir apoyos económicos del gobierno.	3.19	0.065	0.896	79.69

El Laboratorio Nacional Diversidades y la Dirección General de Atención a la Comunidad de la Universidad Nacional Autónoma de México (2018) proponían crear proyectos de baños incluyentes, para tomar conciencia acerca de la exclusión que enfrentan las personas pertenecientes a las diversidades o a grupos históricamente discriminados, en el acceso al uso de artefactos públicos como los baños.

En la Tabla 19, el ANOVA de un factor revela diferencias significativas entre la variable categórica Género y la variable EXC-12.

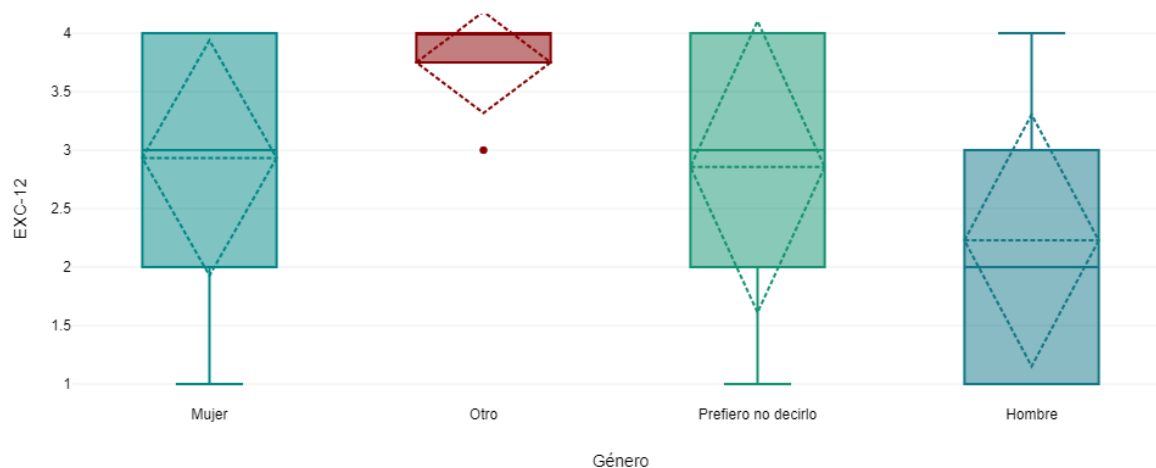
Tabla 19. ANOVA de la variable categórica Género y la variable EXC-12

	Suma de cuadrados	df	Cuadrados medios	F	p
Género	27.64	3	9.21	8.67	<.001
Residual	199.86	188	1.06		
Total	227.49	191			

Nota: Elaborado con el software DataTab

La dispersión de los grupos individuales, incluida la desviación estándar se exponen en el Gráfico 3.

Gráfico 3. Diagrama de caja de la variable categórica Género y la variable EXC-12



Nota: Elaborado con el software DataTab

Las comparaciones de grupos por pares de Mujer-Hombre y Otro-Hombre en la prueba *post hoc* de Bonferroni expuestas en la Tabla 20, registran un valor p inferior a 0.05, por lo que cada uno de estos grupos era significativamente diferente por pares.

Tabla 20. Prueba *post hoc* de Bonferroni - variable categórica Género en relación con la variable EXC-12

			M dif.	S. Error	t	p	95% CI lower limit	95% CI upper limit
Mujer	Otro		-0.82	0.376	-2.17	.188	-1.85	0.21
Mujer	Prefiero no decirlo	no	0.08	0.401	0.19	1	-1.02	1.17
Mujer	Hombre		0.71	0.166	4.25	<.001	0.25	1.16
Otro	Prefiero no decirlo	no	0.89	0.534	1.67	.576	-0.57	2.35
Otro	Hombre		1.52	0.389	3.91	.001	0.46	2.59
Prefiero no decirlo	Hombre	no	0.63	0.413	1.52	.776	-0.5	1.76

Nota: Elaborado con el software DataTab

3.5. Discapacidad

En atención a la variable Discapacidad del tema Elementos de exclusión, como se aprecia en la Tabla 21, ninguno de los ítems se sitúa en los supuestos que ameriten el análisis individual.

Tabla 21. Elementos de exclusión. Variable: Discapacidad

Tema	V	Cod	Ítem	M	SE	S	%
Elementos de exclusión	Discapacidad	EXC-15	Los estudiantes con alguna situación de discapacidad tienen menos oportunidades de desarrollar aprendizajes relevantes que les permitan desarrollarse en el mundo laboral, académico, artístico o productivo	2.00	0.065	0.904	50.00
		EXC-16	La enseñanza de la lengua de señas a todos y todas las estudiantes es fundamental para la inclusión educativa.	3.11	0.070	0.975	77.86
		EXC-17	Para lograr la equidad educativa, los y las estudiantes en situación de discapacidad deben recibir apoyos económicos del gobierno	3.15	0.065	0.898	78.65

3.6. Nivel socioeconómico

En la Tabla 22 se observa que ninguno de los ítems de la variable Nivel socioeconómico del tema Elementos de exclusión requiere análisis individualizado.

Tabla 22. Elementos de exclusión. Variable: Nivel socioeconómico

Tema	V	Cod	Ítem	M	SE	S	%
Elementos de exclusión	Nivel socioeconómico	EXC-18	Las oportunidades de desarrollar aprendizajes relevantes que permitan el desarrollo en el mundo laboral tienen relación directa con el nivel socioeconómico de las personas	2.59	0.068	0.939	64.84
		EXC-19	La exclusión educativa está relacionada a factores económicos	2.61	0.060	0.830	65.23
		EXC-20	Para lograr la equidad educativa, los estudiantes que estudian en escuelas públicas deben recibir apoyos económicos del gobierno.	2.86	0.067	0.924	71.48

3.7. Adultos mayores

Asimismo, los ítems de la variable Adultos mayores del tema Representación social que se presenta en la Tabla 23 tampoco precisan el análisis individual.

Tabla 23. Representación social. Variable: Adultos mayores

Tema	V	Cod	Ítem	M	SE	S	%
Representación social	Adultos mayores	EXC-21	Las personas mayores de 50 años, ya no son productivas y no deben ocupar espacios educativos o laborales que los jóvenes pueden aprovechar mejor	3.53	0.049	0.678	88.28
		EXC-22	Los adultos mayores que carecen de pensión deben recibir apoyos económicos del gobierno	3.22	0.065	0.896	80.60

3.8. Población indígena

En cuanto a la variable Población indígena del tema Representación social, en el ítem con el código EXC-23, en la Tabla 24, las respuestas según la media (M) aparecen en desacuerdo con la afirmación. La percepción se revela en un nivel medio, aunque la desviación estándar (S) indica la dispersión de las respuestas respecto a la media. Por lo tanto, es factible que algunos alumnos no perciban que los estudiantes de pueblos indígenas tienen menos oportunidades de desarrollar aprendizajes relevantes que les permitan desenvolverse en el mundo laboral, académico, artístico o productivo.

Tabla 24. Representación social. Variable: Población indígena

Tema	V	Cod	Ítem	M	SE	S	%
Representación social	Población indígena	EXC-23	Los estudiantes de pueblos indígenas tienen menos oportunidades de desarrollar aprendizajes relevantes que les permitan desarrollarse en el mundo laboral, académico, artístico o productivo	2.22	0.074	1.020	55.47
		EXC-24	Para lograr la equidad educativa, los y las estudiantes de pueblos indígenas deben recibir apoyos económicos del gobierno	3.06	0.067	0.922	76.43

La discriminación lingüística, aunada a las condiciones de pobreza y trabajo infantil, favorecen el rezago escolar de la población indígena (Hernández-Rosete y Maya, 2016). El ANOVA no mostró diferencias significativas entre la variable categórica Género y la variable EXC-23.

3.9. Políticas y prácticas

Los ítems de la variable Políticas y prácticas del tema Sensibilidad de la comunidad educativa no requieren análisis individual conforme se aprecia en la Tabla 25.

Tabla 25. Sensibilidad de la comunidad. Variable: Políticas y prácticas

Tema	V	Cod	Ítem	M	SE	S	%
Sensibilidad de la comunidad educativa	Políticas y prácticas	EXC-25	En el SUV, los asesores realizan sus actividades académicas, de forma respetuosa a la diversidad de los y las estudiantes	3.46	0.063	0.868	86.59
		EXC-26	Las instalaciones escolares deben ser accesibles para todas las personas	3.58	0.058	0.808	89.58
		EXC-27	La señalética (sistemas de señales) utilizada en las distintas instalaciones del SUV considera la diversidad y la inclusión.	3.11	0.060	0.827	77.73

3.10. Interés por aprender

En cuanto a la variable Interés por aprender del tema Sensibilidad de la comunidad educativa, en la Tabla 26 se subrayan los ítems con el código EXC-28 y EXC-29. En ambos casos, la media (M) dispone las respuestas de acuerdo con la afirmación. El nivel de percepción se sitúa en un nivel alto. No obstante, la desviación estándar (S) indica la dispersión de las respuestas respecto a la media.

Por lo tanto, existe la posibilidad de que algunos estudiantes no estén interesados en formarse en inclusión educativa. También, que no la consideren un tema relevante para atender en el país.

Tabla 26. Disposición al cambio. Variable: Interés por aprender

Tema	V	Cod	Ítem	M	SE	S	%
Disposición al cambio	Interés por aprender	EXC-28	Me gustaría que en el programa educativo hubiera materias específicas para formar a todos y todas las estudiantes en inclusión educativa	3.04	0.074	1.020	75.91
		EXC-29	Desde mi opinión, ante tantos problemas a los que se enfrenta el país, la exclusión educativa no debiera ser un tema relevante para atender	3.05	0.074	1.030	76.17

Se realizó el ANOVA de un factor para cada ítem, pero solo se mostraron diferencias significativas entre la variable categórica Género y la variable EXC-28, como se muestra en la Tabla 27.

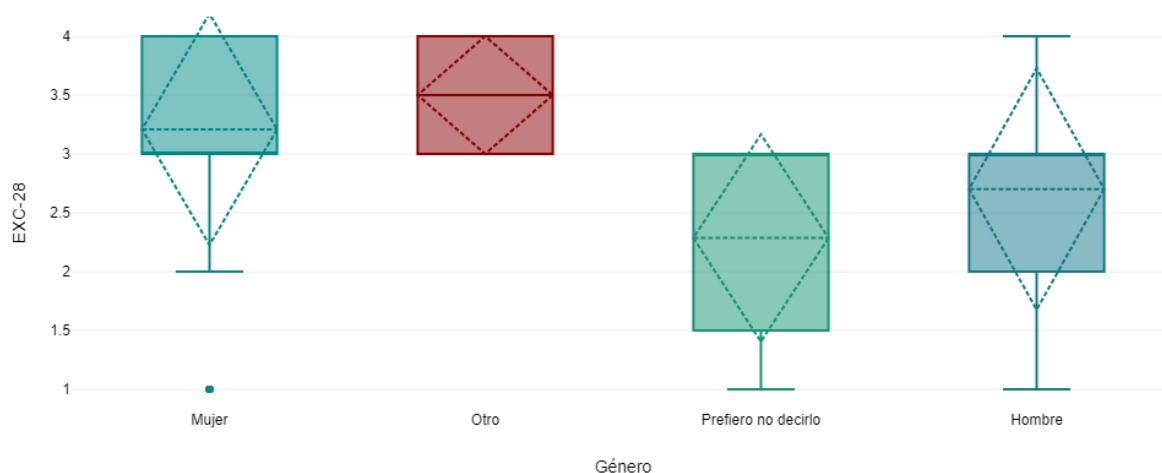
Tabla 27. ANOVA de la variable categórica Género y la variable EXC-28

	Suma de cuadrados	df	Cuadrados medios	F	p
Género	15.59	3	5.2	5.34	.001
Residual	183.15	188	0.97		
Total	198.74	191			

Nota: Elaborado con el software DataTab

En el Gráfico 4 se observa la dispersión de los grupos individuales, incluida la desviación estándar.

Gráfico 4. Diagrama de caja de la variable categórica Género y la variable EXC-28



Nota: Elaborado con el software DataTab

Con base en los datos disponibles en la Tabla 28, la comparación de grupos por pares de Mujer-Hombre en la prueba *post hoc* de Bonferroni señala un valor p inferior a 0.05, como dos grupos significativamente diferentes.

Tabla 28. Prueba *post hoc* de Bonferroni - variable categórica Género en relación a la variable EXC-28

		M dif.	S. Error	t	p	95% CI lower limit	95% CI upper limit
Mujer	Otro	-0.29	0.36	-0.81	1	-1.28	0.69
Mujer	Prefiero no decirlo	0.92	0.384	2.4	.103	-0.13	1.97
Mujer	Hombre	0.51	0.159	3.19	.01	0.07	0.94
Otro	Prefiero no decirlo	1.21	0.511	2.38	.111	-0.18	2.61
Otro	Hombre	0.8	0.373	2.14	.201	-0.22	1.82
Prefiero no decirlo	Hombre	-0.42	0.395	-1.05	1	-1.5	0.67

Nota: Elaborado con el software DataTab

4. Percepción de la violencia estructural en género

Para Jaramillo-Bolivar y Canaval-Eraza (2020) “la violencia de género corresponde a una violencia estructural, que se sostiene en el marco de una cultura edificada sobre la lógica de la dominación y las relaciones de poder naturalizadas” (p. 181). Este tipo de violencia se produce en un marco de desigualdad que vulnera los derechos humanos y la ciudadanía, pues puede ser experimentada por personas de distintas identidades de género.

4.1. Roles y estereotipos de género

De los 17 ítems que integran la variable Roles y estereotipos de género del tema Creencias que reproducen roles y estereotipos de género, se destacan los códigos GEN08, GEN09 y GEN17. En el caso del código GEN08, la respuesta esperada era totalmente en desacuerdo, pues la violencia de género se centra de manera particular en la violencia contra las mujeres (Jaramillo-Bolivar y Canaval-Eraza, 2020), pero las respuestas lo colocan en el rango aproximado al totalmente de acuerdo, con un nivel de percepción alto. Lo anterior nos indica que prevalece la confusión entre los significados que se otorgan a los términos en los que puede reconocerse la violencia contra los hombres.

Por otra parte, en el código GEN09, la afirmación se elaboró en sentido negativo y la respuesta esperada era totalmente en desacuerdo. En la Tabla 28 se aprecia la alineación de las respuestas de los códigos GEN09 y GEN17 con la media (M), en desacuerdo con la afirmación y el porcentaje de percepción se coloca en un nivel alto. La desviación estándar (S) señala la dispersión de las respuestas respecto a la media. De conformidad con lo anterior, es muy probable que algunos estudiantes consideren que las feministas sí desprecian a los hombres; por otro lado, en los casos de violencia de género, existe la posibilidad de que algunos alumnos puedan estar de acuerdo con responsabilizar a la víctima por haber provocado la agresión.

Tabla 29. Creencias que reproducen roles y estereotipos de género. Variable: Roles y estereotipos de género.

Tema	V	M	Ítem	M	SE	S	%
Creencias que reproducen roles y estereotipos de género	Roles y estereotipos de género	GEN-01	El género masculino tiene más y mejores habilidades STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) que otro género.	3.41	0.051	0.703	85.16
		GEN-02	El género femenino tiene más y mejores habilidades sociales y de cuidado de personas que otro género.	3.23	0.059	0.820	80.86
		GEN-03	Los miembros de la comunidad LGTBI+ se destacan por sus habilidades artísticas y estéticas	2.77	0.068	0.939	69.14
		GEN-04	La mayoría de las mujeres no se identifican con el término feminista	2.76	0.057	0.791	68.88
		GEN-05	Los hombres podrían ser víctimas de machismo	2.99	0.064	0.886	74.74
		GEN-06	Cada hombre es libre de asumir la masculinidad como lo prefiera según su personalidad	3.10	0.068	0.935	77.47
		GEN-07	La lucha por la igualdad de género no es solo un tema de mujeres, sino una cuestión de derechos humanos.	3.35	0.065	0.897	83.72
		GEN-08	La agresión de una mujer a un hombre también es violencia de género	3.54	0.057	0.785	88.54
		GEN-09	Las feministas desprecian a los hombres	2.71	0.074	1.032	67.84
		GEN-10	El 'hembrismo' impulsa la preponderancia de la mujer, mientras que el machismo privilegia al hombre y ninguno de las dos apuestas por la igualdad de género.	2.88	0.070	0.968	71.87
		GEN-11	Las mujeres son libres de decidir si quieren tener hijos o no.	3.49	0.065	0.898	87.24
		GEN-12	El hombre debe pagar todo al salir en una cita con una mujer.	3.26	0.055	0.762	81.51
		GEN-13	Los hombres tienen derecho a manifestarse como seres sensibles.	3.43	0.061	0.841	85.81
		GEN-14	A muchos hombres les falta tener apertura y confianza para compartir sus sentimientos con los demás	3.17	0.061	0.842	79.30
		GEN-15	Las mujeres deben retrasar al máximo el momento de la maternidad para que no interfiera con su desarrollo profesional.	2.11	0.061	0.848	52.86
		GEN-16	Es imposible desaprender los roles y conductas que socialmente se han inculcado a hombres y mujeres.	2.90	0.068	0.949	72.40
		GEN-17	En los casos de violencia de género se suele responsabilizar a la víctima por haber provocado la agresión.	2.57	0.072	1.000	64.19

Zambrano Pin y Barcia Briones (2021) advierten del impacto negativo que representa la adopción errónea del feminismo moderno como una ideología en favor de la mujer y en contra del hombre.

En la Tabla 30 se advierte la existencia de diferencias significativas entre la variable categórica Género y la variable GEN – 09, a raíz de la aplicación del ANOVA de un factor.

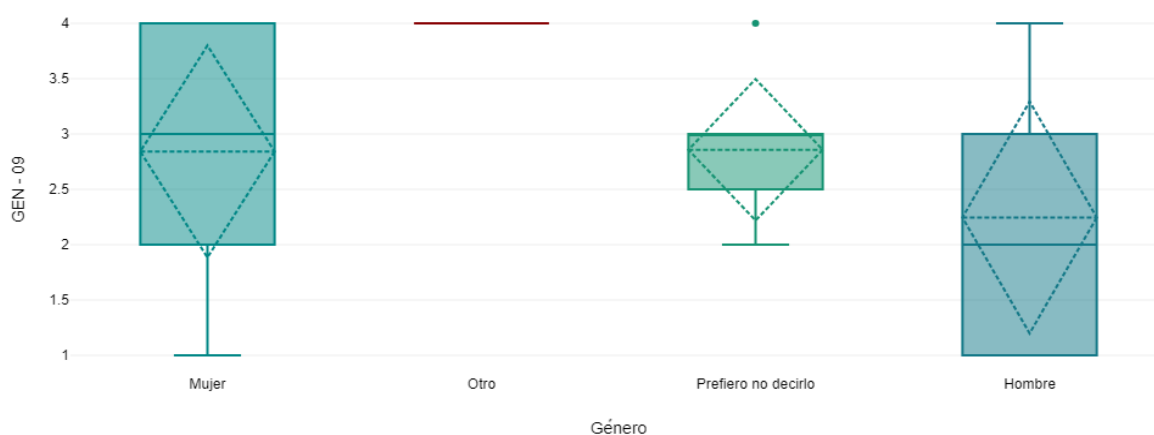
Tabla 30. ANOVA de la variable categórica Género y la variable GEN09

	Suma de cuadrados	df	Cuadrados medios	F	p
Género	27.83	3	9.28	9.94	<.001
Residual	175.41	188	0.93		
Total	203.24	191			

Nota: Elaborado con el software DataTab

En el Gráfico 5 se aprecia la dispersión de los grupos individuales, incluida la desviación estándar.

Gráfico 5. Diagrama de caja de la variable categórica Género y la variable GEN09



Nota: Elaborado con el software DataTab

Los resultados de la prueba *post hoc* de Bonferroni en la Tabla 31 revelan que las comparaciones de grupos por pares de Mujer-Otro, Mujer-Hombre y Otro-Hombre tenían un valor p inferior a 0.05, de esta forma cada uno de estos grupos era significativamente diferente por pares.

Tabla 31. Prueba *post hoc* de Bonferroni - variable categórica Género en relación a la variable EXC-28

		M dif.	S. Error	t	p	95% CI lower limit	95% CI upper limit
Mujer	Otro	-1.16	0.353	-3.28	.007	-2.12	-0.19
Mujer	Prefiero no decirlo	-0.02	0.376	-0.04	1	-1.04	1.01
Mujer	Hombre	0.6	0.155	3.84	.001	0.17	1.02
Otro	Prefiero no decirlo	1.14	0.5	2.29	.14	-0.22	2.51

		M dif.	S. Error	t	p	95% CI lower limit	95% CI upper limit
Otro	Hombre	1.75	0.365	4.81	<.001	0.76	2.75
Prefiero decirlo	no Hombre	0.61	0.387	1.58	.694	-0.45	1.67

Nota: Elaborado con el software DataTab

En lo que toca a la revictimización, en los delitos de agresión sexual o violencia doméstica se ejerce violencia institucional al responsabilizar a la víctima de haber provocado el incidente, por no modificar su conducta para evitar el suceso (Gutiérrez-de-Piñeres Botero et al., 2009).

En la Tabla 32, la ANOVA arroja la existencia de diferencias significativas entre la variable categórica Género y la variable GEN – 17.

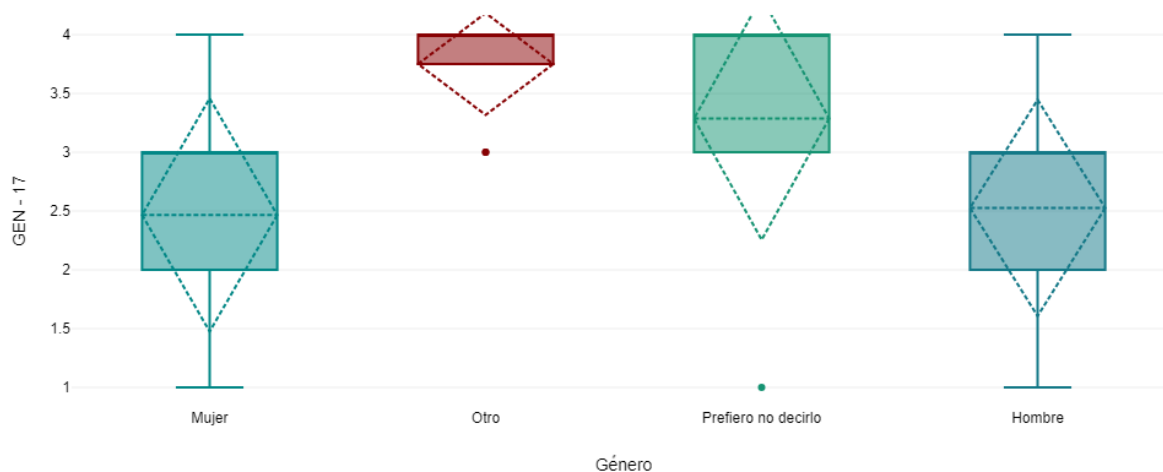
Tabla 32. ANOVA de la variable categórica Género y la variable GEN-17

	Suma de cuadrados	df	Cuadrados medios	F	p
Género	16.11	3	5.37	5.77	.001
Residual	175.01	188	0.93		
Total	191.12	191			

Nota: Elaborado con el software DataTab

En el Gráfico 6 se indica la dispersión de los grupos individuales, incluida la desviación estándar.

Gráfico 6. Diagrama de caja de la variable categórica Género y la variable GEN-17



Nota: Elaborado con el software DataTab

La prueba *post hoc* de Bonferroni en la Tabla 33 revela que las comparaciones de grupos por pares de Mujer-Otro y Otro-Hombre tenían un valor *p* inferior a 0.05, pues cada uno de estos grupos era significativamente diferente por pares.

Tabla 33. Prueba post hoc de Bonferroni - variable categórica Género en relación a la variable EXC-28

		M dif.	S. Erro r	t	p	95% CI lower limit	95% CI upper limit
Mujer	Otro	-1.28	0.352	-3.64	.002	-2.25	-0.32
Mujer	Prefiero no decirlo	-0.82	0.375	-2.18	.182	-1.85	0.21
Mujer	Hombre	-0.06	0.155	-0.38	1	-0.48	0.36
Otro	Prefiero no decirlo	0.46	0.499	0.93	1	-0.9	1.83
Otro	Hombre	1.22	0.364	3.36	.006	0.23	2.22
Prefiero no decirlo	Hombre	0.76	0.386	1.97	.305	-0.3	1.82

Nota: Elaborado con el software DataTab

4.2. Interés por aprender

Como se aprecia en la Tabla 34, los ítems de la variable Interés por aprender del tema Disposición al cambio no se sitúan en los supuestos que ameriten el análisis individual.

Tabla 34. Disposición al cambio. Variable: Interés por aprender

Tema	V	M	Ítem	M	SE	S	%
Disposición al cambio	Interés por aprender	GEN-18	Me gustaría que en el programa educativo hubiera materias específicas para formar a todos y todas las estudiantes en equidad de género	3.07	0.072	0.992	76.69
		GEN-19	Considero que ante los graves problemas que tiene el país, la equidad de género no es un problema relevante para atenderse	3.23	0.063	0.868	80.73
		GEN-20	La educación basada en la equidad prepara a los estudiantes para eliminar conductas machistas y la violencia de género.	3.21	0.063	0.879	80.21

4.3. Avanzar hacia la equidad de género

Los ítems de la variable Avanzar hacia la equidad de género del tema Disposición al cambio, que se encuentran en la Tabla 35, no fueron analizados individualmente.

Tabla 35. Disposición al cambio. Variable: Interés por aprender

Tema	V	M	Ítem	M	SE	S	%
Disposición al cambio	Avanzar hacia la equidad de género	GEN-21	Avanzar en la equidad entre hombres y mujeres requiere educación integral con perspectiva de género en todos los niveles educativos (no solo de sexualidad)	3.22	0.064	0.890	80.60
		GEN-22	Para lograr la equidad de género se debe dar un nuevo significado a la masculinidad	2.83	0.070	0.973	70.83

4.4.Ámbito personal

En este último apartado del instrumento, en la variable Ámbito personal del tema Escuela como espacio de socialización de género, los ítems se formularon en el rango de frecuencia en razón de la afirmación. En la Tabla 36 destacan dos: el primero con el código GEN-29, la media (M) dispone las respuestas en rango de algunas veces; el segundo con el código GEN-30, la media (M) lo coloca en frecuentemente. En los dos casos, el nivel de percepción se encuentra alto y desviación estándar (S) indica la dispersión de las respuestas respecto a la media.

En esa línea, existe la posibilidad de que varios estudiantes no participen en actividades que promuevan la equidad de género. Asimismo, que algunos alumnos no sientan confianza de hablar abiertamente sobre temas de género con la comunidad estudiantil y académica.

Tabla 36. Disposición al cambio. Variable: Interés por aprender.

Tema	V	M	Ítem	M	SE	S	%
La escuela como espacio de socialización de género	Ámbito personal	GEN-23	Considero que, en el SUV, puedo expresarme libremente y ser quien soy.	3.27	0.063	0.874	81.77
		GEN-24	Me siento juzgado por otros y otras estudiantes por mi apariencia física cuando se desarrollan reuniones por videoconferencia	3.76	0.039	0.546	94.01
		GEN-25	Me siento juzgado/juzgada por los profesores por mis expresiones de género	3.88	0.027	0.376	96.88
		GEN-26	Me siento juzgado/juzgada por el personal administrativo por mis expresiones de género	3.92	0.023	0.313	97.92
		GEN-27	Me siento seguro/segura en las instalaciones de mi escuela	3.39	0.068	0.942	84.64
		GEN-28	He percibido que algunos y algunas estudiantes son discriminados por sus expresiones de género.	3.70	0.050	0.687	92.58
		GEN-29	Participo en actividades que promueven la equidad de género	2.53	0.081	1.121	63.28
		GEN-30	Siento confianza de hablar abiertamente sobre temas de género con la comunidad estudiantil y académica	3.06	0.078	1.074	76.43

En la Tabla 37, la ANOVA arroja la existencia de diferencias significativas entre la variable categórica Género y la variable GEN – 29.

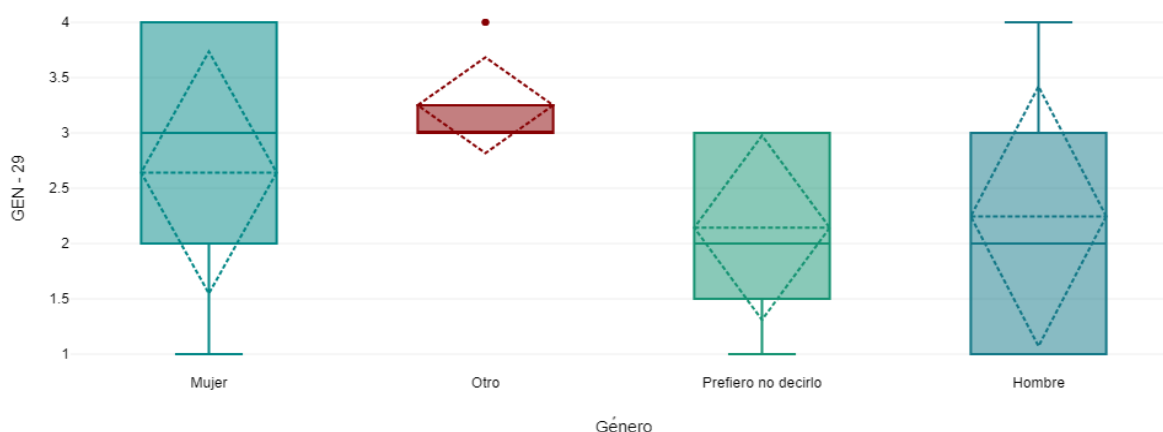
Tabla 37. ANOVA de la variable categórica Género y la variable GEN-29

	Suma de cuadrados	df	Cuadrados medios	F	p
Género	11.3	3	3.77	3.1	.028
Residual	228.51	188	1.22		
Total	239.81	191			

Nota: Elaborado con el software DataTab

En el Gráfico 7 se indica la dispersión de los grupos individuales, incluida la desviación estándar.

Gráfico 7. Diagrama de caja de la variable categórica Género y la variable GEN-29



Nota: Elaborado con el software DataTab

A pesar de la diferencia significativa en el ANOVA, ninguna comparación de grupos por pares ha sido significativa en la prueba *post hoc* de Bonferroni, pues todos los valores p resultaron mayores que 0.05.

Por otra parte, la ANOVA de la Tabla 38 arroja la existencia de diferencias significativas entre la variable categórica Género y la variable GEN – 30.

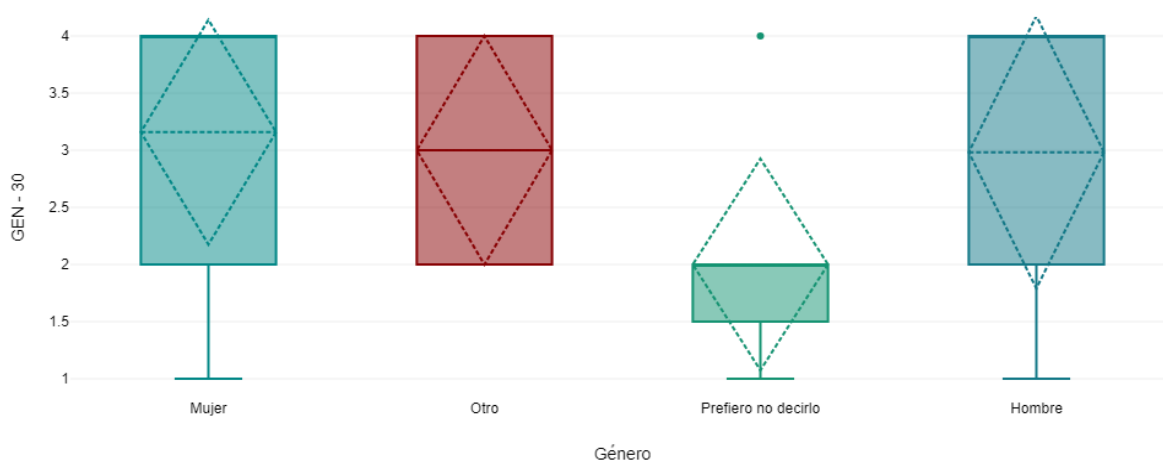
Tabla 38. ANOVA de la variable categórica Género y la variable GEN-29

	Suma de cuadrados	df	Cuadrados medios	F	p
Género	9.4	3	3.13	2.79	.042
Residual	210.97	188	1.12		
Total	220.37	191			

Nota: Elaborado con el software DataTab

En el Gráfico 8, se observa la dispersión de los grupos individuales, incluida la desviación estándar.

Gráfico 8. Diagrama de caja de la variable categórica Género y la variable GEN-30



Nota: Elaborado con el software DataTab

En la Tabla 39, la prueba *post hoc* de Bonferroni muestra que la comparación de grupos por pares de Mujer-Prefiero no decirlo tenía un valor p inferior a 0.05, lo que confirma la existencia de dos grupos significativamente diferentes.

Tabla 39. Prueba *post hoc* de Bonferroni - variable categórica Género con relación a la variable EXC-30

		Mean diff.	Std. Error	t	p	95% CI lower limit	95% CI upper limit
Mujer	Otro	0.16	0.387	0.41	1	-0.9	1.22
Mujer	Prefiero no decirlo	1.16	0.412	2.81	.033	0.03	2.28
Mujer	Hombre	0.18	0.17	1.03	1	-0.29	0.64
Otro	Prefiero no decirlo	1	0.548	1.82	.418	-0.5	2.5
Otro	Hombre	0.02	0.4	0.04	1	-1.08	1.11
Prefiero no decirlo	Hombre	-0.98	0.424	-2.32	.13	-2.14	0.18

Nota: Elaborado con el software DataTab

Los datos anteriormente presentados muestran que, si la lectura se realiza desde la lente de la violencia estructural, todavía queda mucho por trabajar en temas de inclusión educativa y género.

Los temas en los que la percepción de los alumnos reportó elevados niveles de desviación estándar, porcentajes de percepción por debajo del promedio o una conjunción de ambos factores, además de diferencias significativas en cuanto a la variable categórica correspondiente al género, son los siguientes:

- a) La relevancia de la inclusión educativa
- b) El trato diferenciado y la disminución de oportunidades en razón del idioma o la forma de hablar
- c) El uso de baños incluyentes y para todo género
- d) El interés por aprender sobre inclusión educativa
- e) El concepto actual del feminismo
- f) El concepto de género
- g) La revictimización por violencia de género
- h) La participación en actividades que promuevan la equidad de género

Una vez concluido el análisis cuantitativo, en el capítulo subsiguiente se expone la etapa de investigación cualitativa, misma que permitió el acercamiento al diálogo con los estudiantes desde su propia experiencia y narrativas.

Referencias

- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123. <https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Colegio de México. (2019). *Vida y color de Piel. Escolaridad*. Discriminación étnico racial en México. <https://colordepiel.colmex.mx/vida/>
- Cruz Vadillo, R., Santana Valencia, E. V. y Iturbide Fernández, P. (2021). Violencia escolar o violencia educativa: el dilema no planteado desde el profesorado. *Diálogos sobre educación*. Publicación en línea avanzada. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1046>
- Escobar Pérez, J. y Cuervo Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6(1), Artículo <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/223670>, 27–36.
- Gutiérrez-de-Piñeres Botero, C., Coronel, E. y Pérez, C. A. (2009). Revisión teórica del concepto de victimización secundaria. *Liberabit*, 15(1), 49–58. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v15n1/v15n1a06.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hili.
- Hernández-Rosete, D. y Maya, O. (2016). Discriminación lingüística y contracultura escolar indígena en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1161–1176. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14219060815>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020, marzo 19). *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la discriminación racial (21 de marzo): Comunicado de prensa 133/20*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DISCRIMINACIONAL.pdf>
- Jaramillo-Bolivar, C. D. y Canaval-Erazo, G. E. (2020). Violencia de género: Un análisis evolutivo del concepto. *Universidad y Salud*, 22(2), 178–185. <https://doi.org/10.22267/rus.202202.189>
- Laboratorio Nacional Diversidades y la Dirección General de Atención a la Comunidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. (2018). *Baños incluyentes: un espacio para todas las diversidades. Bases del concurso*. <https://www.enesmorelia.unam.mx/wp-content/uploads/2018/06/Ba%C3%B1os-Incluyentes.pdf>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38–47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Solórzano Peña, J., Solórzano Peña, M. A., Ruíz Sánchez, R., Contreras Acevedo, R., Lozano Martínez, F. J., Arrazola Cortés, I., Chinas Salazar, D. C., Ahumada Rodríguez, N., Castro Ramos, A. D. y Orozco Flores, E. L. (2021). Equidad de género e inclusión educativa. Diagnóstico de la percepción de la violencia estructural entre los jóvenes estudiantes activos de educación media superior de la Universidad de Guadalajara. En X. Sánchez Guzmán (Ed.), *Investigación educativa en el nivel medio superior 2020* (pp. 172–191). Universidad de Guadalajara.

Zambrano Pin, E. V. y Barcia Briones, M. F. (2021). Feminismo moderno: Ideología a favor de la mujer o en contra del hombre. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(2), 132–139. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171217010>

La visión de los estudiantes de bachillerato sobre la violencia estructural: un análisis cualitativo

Francisco Javier Lozano Martínez

Iván Arrazola Cortés

1. Introducción

Este capítulo se enfoca en el análisis cualitativo desarrollado en la investigación a través de entrevistas y grupos focales, realizadas a los estudiantes del BGAI del SUV. El objetivo principal ha sido identificar la perspectiva de estos estudiantes sobre la violencia estructural perceptible en sus espacios educativos y de virtualidad.

Basados en la utilización de ítems que abordan los temas de inclusión educativa, violencia estructural y género, se han diseñado preguntas para identificar en los estudiantes sus perspectivas y experiencias en torno a estos temas a través de un diálogo abierto. Algunas preguntas rectoras para desarrollar la investigación han sido: ¿Cómo perciben los estudiantes la violencia estructural en sus propios contextos educativos caracterizados por los ambientes virtuales? ¿Qué elementos identifican en sus experiencias cotidianas para evidenciar prácticas de inclusión o exclusión educativa? ¿Cuáles son sus opiniones y cuáles han sido sus experiencias en torno a los temas de inclusión o exclusión de género?

La metodología empleada se basó en un análisis básico de contenidos a través del cruce de narrativas, derivadas de las expresiones de los propios estudiantes en el diálogo empleado en las entrevistas y grupos focales. Se diseñaron estrategias metodológicas y logísticas para diseñar y aplicar estos instrumentos en el contexto de pandemia, a través de video-sesiones en *Google Meet*, calendarizadas en tiempo y forma con el apoyo de la Coordinación del BGAI del SUV y con los estándares mínimos de seguridad, aislamiento y privacidad para el intercambio de opiniones.

Los resultados arrojan información sobre las perspectivas que tienen los estudiantes del BGAI sobre los tópicos señalados, indican que, si bien el tema de la violencia estructural (que se puede manifestar no solo en violencia física, sino simbólica, institucional, actitudinal y sistémicamente) es un tema identificable, presenta ciertas vaguedades: los estudiantes no siempre tienen claro que estos tipos de violencia son recurrentes en sus

propios espacios educativos, aunque son conscientes que la exclusión por temas económicos, raciales o de género es una realidad presente en sus propios contextos y que se da de múltiples formas poco perceptibles.

2. Elementos metodológicos para identificar la percepción de la violencia y la inclusión

Para construir y desarrollar la estrategia metodológica para este estudio, fue necesario analizar las condiciones impuestas por la pandemia COVID-19, adaptar los ítems desarrollados en el apartado cuantitativo de la investigación a elementos cualitativos, y buscar alguna estrategia que se ajustara a elementos mínimos que pudieran garantizar la obtención de información requerida para el análisis cualitativo, respetando las normas de aislamiento y cuidado. Es decir, lograr una adaptación de las herramientas para el levantamiento de información sujeta al análisis cualitativo, a los medios digitales de oferta, para realizar la tarea del método vía remota. Si bien los estudiantes de bachillerato del Sistema de Universidad Virtual están acostumbrados a utilizar recursos para la obtención de información a través de medios digitalizados como formularios, encuestas o aplicaciones, en el sentido cualitativo tiene otro enfoque. El contacto directo, las gesticulaciones o reacciones a las preguntas, la confianza para el diálogo y el ambiente propicio para la apertura de información son elementos esenciales para que el flujo de información sea pertinente según los objetivos de la investigación cualitativa (Tarrés, 2001).

Cuando hay tecnología o procesos digitalizados remotos como medios para la interacción, estos elementos básicos de los instrumentos cualitativos cambian de códigos para el intercambio de datos. En el contexto de esta investigación, esto tuvo relevancia en la parte metodológica y la aplicación de los instrumentos. Si bien todo puede ser procesado a través de las videollamadas y el uso de chats alternativos, existen otros factores que determinan la aplicación de los instrumentos en el ejercicio del diálogo: el ambiente donde se desarrolla, el factor tiempo de entrevista (hora pactada y duración), interacciones emergentes (abrir y/o cerrar micrófonos o cámaras), posibles limitaciones tecnológicas, distractores del ambiente donde el interlocutor desarrolla o es sujeto de la entrevista, etc.

Además, en el contexto de la pandemia, el aislamiento, el cambio de rutinas de trabajo y estudios y la adaptación a nuevas formas de resolver las tareas de la vida cotidiana en un

contexto de riesgo y enfermedad, representaron un desafío para el desarrollo de la investigación. Si bien por el hecho de realizarla vía remota, también lo fue para lograr el acomodo logístico con los participantes y así lograr espacios propicios para las entrevistas y grupos focales.

Metodológicamente, favorecer las condiciones temporales, ambientales, de privacidad y apertura para el diálogo es relevante para conseguir la información necesaria que sea sujeta a la interpretación. Hablar de temas relacionados a la violencia y la inclusión, cuando se solicitan puntos de vista, opiniones o experiencias, requiere de cierto nivel de privacidad en donde se genere un *rapport* mínimo necesario. Los entrevistadores necesitan generar un ambiente de confianza y apertura para lograr estos cometidos (Maffiol y Mateus, 2008), y para realizar una entrevista por un medio virtual se debe tomar en cuenta este factor.

Si bien, en una entrevista presencial, por lo general, el entrevistador puede solicitar permiso para grabar la conversación para su futuro análisis o revisión, en el caso de las herramientas digitalizadas y conectadas a la red esto podría convertirse en otro elemento para fomentar la confianza o desconfianza: ¿la información será totalmente confidencial? ¿Si hay videograbación de la sesión, se publicarán las opiniones? ¿Se puede mantener la cámara apagada para no revelar la identidad? ¿Quiénes más se encuentran escuchando la sesión? (considerando en lugar donde se encuentren los demás interlocutores) ¿Si se tocan temas relacionados a autoridades, administrativos o profesores en relación a la inclusión o la violencia estructural, podría haber repercusiones en tanto se graban las sesiones?

En este sentido, parte de la estrategia que acompaña al método de levantamiento de información debe corresponder a estas inquietudes y necesidades por el uso de medios digitales para entrevistar o lograr un ejercicio colectivo en el grupo focal (que bien podría potenciar los detalles señalados al estar más integrantes que se encuentran en otros espacios), garantizando que, efectivamente, estos factores han sido tomados en cuenta para llevar a cabo una entrevista relevante, en términos de contenidos e intercambio de información.

Ciertamente, utilizar opciones tecnológicas para realizar las entrevistas en este contexto ha sido de mucha utilidad para respetar las normas de aislamiento y cuidado en medio de una enfermedad de alto impacto. Estas, a su vez, facilitan la comunicación a distancia y el apoyo de otras herramientas para la organización logística en la aplicación de instrumentos

como calendarios, videollamadas y chats para completar ideas en medio de las entrevistas. En esta investigación todas fueron utilizadas.

No obstante, se pudo observar que los estudiantes que estuvieron sujetos a las entrevistas o grupos focales debieron asistir en contextos diferentes: en medio de una jornada y espacio de trabajo, con los padres de familia en el mismo espacio, durante un traslado en automóvil o un descanso en la habitación, al mismo tiempo que se estaba cocinando algo, junto a una ventana con el ruido del exterior interfiriendo, en la sala de espera de una consulta médica, o bien, en un ambiente privado propicio para el ejercicio.

Esto parece un posible distractor meramente ambiental y también juega un papel para la concentración, la atención a las preguntas semiestructuradas o el diálogo abierto con los entrevistadores que buscaban profundizar en ciertas respuestas. Son aspectos que no se pueden pasar por alto en un reporte de investigación con enfoque cualitativo, son elementos emergentes que pudieran o no tener un impacto en la información que se está buscando en las pesquisas.

Se ha optado por estas dos técnicas (entrevista y grupo focal) por distintos motivos relacionados al enfoque de análisis, mismo que se deriva de las temáticas y categorías abordadas, y al mismo tiempo, por un asunto de practicidad, dadas las condiciones en que se ha desarrollado la investigación. En el primer sentido, las entrevistas individuales y el grupo focal han brindado la posibilidad de identificar con mayor amplitud las experiencias relacionadas a la violencia, inclusión y perspectiva de género en un ejercicio dialógico con los estudiantes.

Para Vela Peón (2001) la entrevista cualitativa es una puerta de entrada a la realidad social. En este sentido, el tema de la violencia, la inclusión y el género como categorías analíticas de un contexto más amplio de la realidad social, pueden ser identificadas en experiencias más individualizadas, o bien, en contextos educativos como las escuelas, en modalidad presencial y virtual. Por ello, se considera la entrevista como un ejercicio creado y controlado en un ambiente para compartir información que puede ser guiada en un contexto de apertura, donde se evidencien las características de los fenómenos sobre la base de una narrativa descriptiva de experiencias, percepciones u opiniones al respecto.

La entrevista semiestructurada como guía flexible ha sido útil para identificar qué significado le dan los estudiantes al tema de la violencia y la exclusión en su contexto educativo virtual; cuál es su perspectiva sobre esto, a partir de la ausencia o presencia de

experiencias propias o cercanas, en tanto que desvelan las formas en que lo asocian a distintos factores como la pobreza, la falta de oportunidades, la formación escolar y la educación *per se*. Así mismo, la entrevista ha permitido identificar los contrastes que existen entre estudiantes de la misma generación quienes comparten el bachillerato por medio virtual.

Sean hombres o mujeres, o identificados con otra perspectiva de género, se ha privilegiado la valoración que tienen sobre los tópicos abordados, lo que permite significar e interpretar sus discursos bajo el análisis de sus propias narrativas. De la misma manera, sobre las categorías inclusión y género, la entrevista ha permitido identificar lo que los estudiantes valoran sobre este principio en un contexto de convivencia, socialización y comunidad educativa virtual. Han compartido sus propias formas de comprender las categorías a la luz de la experiencia, mientras estudian en un espacio donde compañeros estudiantes, profesores y administrativos las tienen o no presentes en sus prácticas cotidianas dentro del espacio educativo virtual, y cuyas estrategias de comunicación o de crear comunidad pueden garantizar si hay presencia de estos elementos de violencia o exclusión.

Por su parte, se determinó utilizar la técnica de entrevista basada en el grupo focal (*focus group*), con la intención de verificar si la información dada de manera personal y en privado tenía el mismo significado y enfoque al compartirse frente a otros estudiantes con cautela, apertura o reserva. Los alumnos entrevistados de manera individual no siempre fueron los mismos que los del grupo focal, pero parte del análisis gira en torno a identificar si la tendencia de las respuestas va en el mismo sentido en las dos modalidades. Asimismo, se analizó si al abordar las temáticas y preguntas, los estudiantes mostraban diferencia de opinión basada en la argumentación propia o las distintas percepciones relacionadas a la presencia o ausencia de experiencias cercanas. En este sentido, Vela Peón (2001) señala que “los grupos focales funcionan cuando los participantes estimulan los recuerdos, los sentimientos y las actitudes, conduciendo así a una mejor discusión sobre el tema tratado” (p. 80). Precisamente, se buscó identificar si estos elementos surgen en el contexto del diálogo abierto entre pares en las entrevistas virtuales.

Los contenidos de los instrumentos cualitativos se diseñaron con base en los mismos temas relacionados a los ítems y reactivos generados en la encuesta aplicada. En este caso, en la selección de los subtemas y elaboración de sus preguntas correspondientes, se consideraron aquellas que pudieran estar más enfocados a las experiencias de los

estudiantes, así como a su posible conocimiento del tema y la conexión que pudiera existir entre ellos y los tópicos en su propio contexto escolar de virtualidad.

Siendo así, las entrevistas y grupos focales se dividieron en los dos principales temas y subcategorías, cuyas preguntas y enfoques se muestran en los siguientes cuadros (1 y 2):

Tabla 1. Temas, categorías y preguntas centrales del instrumento Tema 1

Tema 1: INCLUSIÓN EDUCATIVA	Subtema 1.1 Equidad en el aprendizaje	Subtema 1.2 Elementos de exclusión	Subtema 1.3 Representación Social	Subtema 1.4 Disposición al cambio
<p>O bien entendida como equidad en el aprendizaje. Que todos, sin importar origen, étnico, lengua, preferencia sexual, discapacidad, creencias o nivel socioeconómico puedan desarrollar aprendizajes relevantes que les permitan desarrollarse en el mundo laboral, académico, artístico o productivo.</p>	<p>Todas las personas tenemos el derecho humano a la educación, sin embargo, no todas las personas tienen acceso a la educación. ¿A qué factores atribuyes esta situación?</p>	<p>“Los jóvenes son más propensos a la violencia y la delincuencia cuando no tienen estudios”. ¿Qué piensas de esta frase? ¿Estás de acuerdo? Sí, no, por qué.</p>	<p>¿Qué piensas de la frase “los mexicanos somos racistas y clasistas”? ¿En alguna ocasión has sido o te has sentido discriminado? Comparte tu experiencia.</p>	<p>¿Experimentaste algún tipo de cambios en el desarrollo de tus estudios en modalidad virtual por la pandemia causada por el Covid-19? Sí, no, cuáles.</p>
	<p>En la Universidad todos debemos ser tratados por nuestros profesores con respeto y de manera justa ¿consideras que esto se cumple? De no cumplirse ¿a qué factores atribuyes esta situación? Comparte alguna experiencia negativa que hayas presenciado en la virtualidad o te haya pasado de manera personal.</p>	<p>¿Consideras que alguna discapacidad, la apariencia física, la identidad de género o el color de la piel podrían ser obstáculo para tener acceso a igualdad de condiciones y oportunidades educativas? Sí, no, por qué.</p> <p>De la pregunta anterior, ¿qué factores consideras predominantes en relación a la exclusión?</p>	<p>Actualmente el gobierno mexicano está otorgando becas para estudiantes con el propósito de garantizar el término de sus estudios. Según tu opinión, ¿se deben de dar becas a todos de manera general o solo a los que tienen necesidad económica? ¿Por qué?</p> <p>¿Estás de acuerdo con la siguiente frase? “Para lograr la equidad educativa, las jóvenes madres de familia o embarazadas deben recibir apoyos económicos del gobierno”. Sí, no, por qué.</p>	<p>Observación: Añadir pregunta ¿Por qué decidiste estudiar el bachillerato en línea? ¿Aspiras a estudiar la licenciatura en la misma modalidad? Sí, no, por qué. Esto para conectar a la experiencia propia.</p>

Tabla 2. Temas, categorías y preguntas centrales del instrumento Tema 2

Tema 2: EQUIDAD DE GÉNERO	Subtema 2.1 Escuela y socialización de género	Subtema 2.2 La escuela como espacio de socialización de género
<p>La escuela, aún en modalidad virtual, es un espacio primordial para la socialización de género (reproducir roles, estereotipos y mandatos de género rígidos que derivan en desigualdades, o bien, generar un ambiente más comprensivo y transformador, hacia la equidad e igualdad)</p>	<p>¿Estás o no de acuerdo con la afirmación “El género femenino tiene más y mejores habilidades sociales y de cuidado de personas que otro género”?</p> <p>¿Qué entiendes por masculinidad? Procura definir la palabra a partir de lo que te venga a la mente.</p> <p>¿Qué entiendes por hembrismo y machismo? Procura definir a partir de lo que te venga a la mente.</p> <p>Menciona algunos de los roles “mal aprendidos” entre hombres y mujeres.</p>	<p>Hagamos un ejercicio de respuestas de “bote pronto”. Contesta con la primera palabra o frase corta que se te venga a la mente al escuchar la siguiente lista:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Feminista b) Homosexualidad c) Sexo débil d) Machismo e) Persona sensible f) Las mujeres deberían dedicarse a... g) Pornografía h) Los hombres deberían ser... i) Pasar el <i>pack</i> j) Acoso k) Transexual l) La promiscuidad se practica más por... m) Quienes sufren más violencia son...

Cabe resaltar que, con estos enfoques priorizados en el instrumento, lo que se buscó como propósito principal al incluir la lectura cualitativa de los ítems en el ejercicio de diálogo con los estudiantes fue lograr un complemento analítico que ayudara a revisar, con un margen mayor y más amplio, las tendencias en la propia encuesta. Es decir, llevar las opiniones de los estudiantes al terreno del diálogo y las reflexiones como un complemento a lo que pudieron haber contestado con la selección de los ítems previamente diseñados.

3. Desarrollo de la investigación cualitativa

La investigación se desarrolló por diferentes etapas. En un primer momento se aplicó una encuesta con 90 reactivos divididos en las categorías y subcategorías antes señaladas. La encuesta se dirigió, de un total de población de 379, a 114 estudiantes activos en el BGAI durante el periodo escolar 2021B. La encuesta se realizó en el formato de *Google Forms* y, con el apoyo de la Coordinación del BGAI del SUV, se difundió para su correspondiente aplicación.

En el transcurso de esta primera etapa de encuesta, con el mismo apoyo de la Coordinación del BGAI, se logró identificar a estudiantes que pudieran ser participantes en el desarrollo de las entrevistas y grupos focales para una segunda etapa de la investigación. Así, durante el mes de noviembre del año 2021 se realizaron las distintas entrevistas y grupos focales, cuya programación se fue confirmando entre la calendarización propuesta por la

Coordinación del BGAI y la disponibilidad de tiempos y espacios por parte de los participantes.

Para cumplir con los objetivos señalados en la búsqueda de información, a partir del acotamiento antes señalado, fueron seleccionados 16 estudiantes para ser entrevistados de manera individual y en forma grupal 12, dos grupos de 6, buscando que cada uno tuviera una representación de mujeres y de hombres por igual, en busca de la diversidad de género. Es decir, fue un ejercicio intencional que los entrevistados fueran hombres y mujeres, sin identificar si existía algún rasgo de género distinto a su sexo o no. Las edades fueron de los 17 a 40 años. El tiempo de las entrevistas se calculó entre los 25 y 35 minutos, mientras que los grupos focales entre 50 y 60 minutos cada sesión.

Como se ha señalado anteriormente, el contexto de pandemia y cuarentena derivado del COVID-19 implicó el ajuste tecnológico, espacial y temporal para la aplicación de los instrumentos. Por ello, el procedimiento empleado en preparación y ejecución se ha visto atravesado por las condiciones de aislamiento. Con apoyo de la Coordinación del Bachillerato del Sistema de Universidad Virtual, se calendarizaron fechas para elaborar las entrevistas y los grupos focales vía *Google Meet*. La particularidad de las sesiones fue diseñar una estrategia de comunicación que permitiera una interacción en tiempo real, con las facilidades e inconvenientes que representa la virtualidad, en contraste con una entrevista o grupo focal habitual (caracterizadas por la presencia física, la identificación de gesticulaciones, el ambiente y los tiempos determinados por el contexto presencial).

A diferencia de las entrevistas individuales, que se gesticulan en un diálogo interactivo que fluye en un tiempo de comunicación bidireccional, los grupos focales fueron más complejos en tiempo y flujo de información que en un ejercicio habitual presencial. Esto, principalmente por el uso de la tecnología y los retrasos de la señal de internet que varían de equipo a equipo, de lugar a lugar y de participante a participante. Fuera de ello, el ejercicio virtual permitió que los estudiantes se encontraran en un ambiente reconocido por ellos y a una distancia considerable: sus propios hogares, lugares de trabajo o espacios públicos.

La modalidad virtual en la que se han desarrollado las entrevistas le ha aportado un elemento relevante al ejercicio, puesto que los estudiantes tienen una estrecha relación con la tecnología, al mismo tiempo que se ha desplegado una nueva forma de realizar etnografía virtual (Ruíz y Aguirre, 2015).

En una tercera etapa de investigación, la sistematización de la información se dio a partir de los insumos generados por las entrevistas y los grupos focales: sesiones videograbadas, transcripción de entrevistas, digitalización y organización de videos y transcripciones en espacios digitales para su procesamiento. Concretamente, esta fase consistió en optimizar el tiempo para la sistematización y análisis de la información: 1) Programando las sesiones vía *Google Calendar* para generar las ligas de acceso a las videollamadas; 2) Desarrollando los grupos focales y entrevistas en las videollamadas; 3) Almacenando los videos en la nube de *Google Drive* para su posterior revisión y descarga; 4) Descargando y subiendo los videos grabados a espacios privados de la plataforma *YouTube* donde existe una herramienta para la transcripción automática de los diálogos; 5) Descarga y edición de los guiones y diálogos generados en las entrevistas y grupos focales para su sistematización previa al análisis; 6) Análisis de los contenidos de la información recabada en la aplicación de los instrumentos.

En la cuarta etapa de la investigación se desarrolló el procesamiento y análisis de la información generada. Para ello, las opiniones, experiencias y argumentos planteados por los participantes se sometieron a un análisis básico de contenidos. De esta forma, las respuestas se cruzaron y se encontraron las categorías elementales relacionadas a la violencia (su percepción, experiencia o significado asociado a otros elementos del contexto), la inclusión (experiencias, opiniones o valoraciones personales) y los temas de género (homosexualidad, inclusión y diversidad de género), para identificar las coincidencias o divergencias entre los participantes; el significado que le han dado los estudiantes de diversos perfiles; el contraste entre experiencias propias o cercanas; y el reconocimiento de una distinta percepción o no sobre los temas abordados.

El análisis de contenidos sobre la base de las opiniones y experiencias compartidas se sujetó al cruce de narrativas, lo que contribuyó a generar una descripción elemental que abrió la posibilidad de complementar la explicación de las tendencias encontradas en los resultados de datos derivados de los instrumentos cuantitativos.

4. Resultados

Un aspecto interesante del trabajo desarrollado a lo largo de la investigación es cómo se combinan los aspectos cuantitativos y cualitativos. Las categorías de análisis ayudan a dar cuenta de las concepciones y de aquellos aspectos que para los participantes en el estudio

son evidentes, pero otros no necesariamente tanto. De entrada, se identificó que los estudiantes que participaron en las entrevistas y grupos focales no estaban familiarizados con algunos conceptos o categorías relevantes.

En el primer tema Equidad en la educación, uno de los principales factores que identifican los entrevistados para no seguir los estudios es el factor económico. En opinión de una de las entrevistadas “en este mundo tienen el derecho a estudiar y a ejercer una carrera, pero a veces los factores económicos son los que nos impiden y debería el Gobierno también apoyar para eso”. Fue recurrente en las entrevistas la opinión basada en el factor económico : a) estudiantes jóvenes que no pueden sostener estudios por la necesidad de trabajar y proveer de recursos al hogar; b) no tener el presupuesto suficiente para poder solventar los gastos de estudio (cuotas escolares, materiales, equipos electrónicos para tareas); c) estudiantes mayores que dan prioridad al trabajo y los gastos del hogar antes de poder estudiar y; d) vivir en zonas marginales de poco acceso a los estudios. No solo se menciona que hay una dificultad en lo económico, sino que el Gobierno debería intervenir para corregir esta situación, dando incentivos económicos para los estudios, por ejemplo.

Los aspectos físicos también están presentes, “creo que, por geografía, en algunos lugares la educación no ha llegado como tal para establecerse en ciertas comunidades, también hay que tener en cuenta que la cuestión económica sí pesa, muchas de las familias tienen poco ingreso” (*sic*). Los aspectos geográficos se han destacado en distintos momentos, generalmente cuando los lugares son lejanos y no hay recursos para ir a estudiar, muchas familias prefieren no enviar a los hijos a la escuela. O bien, en el caso de la oferta de estudios a distancia, las personas que viven en zonas rurales o alejadas de las ciudades centrales consideran que no existen las condiciones económicas y tecnológicas para suplir las necesidades y demandas educativas; en este sentido, señalan que “la economía influye si, por ejemplo, las personas que viven en lugares más alejados de la civilización tal vez no cuentan con los recursos necesarios para poder transportarse hacia una escuela o con internet y alguna computadora para poder estudiar”. Como se puede observar al momento de esclarecer los diferentes obstáculos, los factores estructurales predominan en las respuestas de los entrevistados, teniendo claro que las oportunidades educativas están restringidas por aspectos económicos que se vinculan a zonas sociodemográficas de bajos recursos y a la falta de oportunidades educativas que esto representa.

A la pregunta sobre si en la escuela todos son tratados con respeto y de manera justa, la mayoría de los entrevistados señalan que no han tenido problemas, sin embargo, la mayoría

no tienden a poner sobre la mesa sus derechos como alumnos, lo cual es un factor fundamental a la hora de hablar de respeto y de justicia dentro del salón de clases o actividades educativas virtuales. Hay algunas situaciones particulares en las que sí se manifiesta o se identifica malestar por parte de algún asesor virtual o responsable administrativo; por ejemplo, se hizo notar que, en alguna ocasión, un instructor mostró sus niveles de estrés en una sesión virtual sincrónica con actitudes inapropiadas para una clase con estudiantes, o en alguna retroalimentación donde la comunicación afectiva no se da y hay “tonos” de mensajes que reflejan cierta molestia. Una entrevistada señaló “hace poco tuve un problema con mi grupo porque empecé a defender a unas personas (...) los maestros les permiten a muchos compañeros que den su opinión, pero nunca piensan en las demás personas, eso es lo que por ahora es lo que siento que me molesta mucho”. Parte fundamental del respeto es la libre expresión de ideas y de incentivar la participación y la opinión de los alumnos, esos elementos indudablemente logran construir una comunidad más incluyente. De ahí en más, los estudiantes expresan que por lo general la comunicación es buena con sus asesores, compañeros y administrativos, y no hay evidencias de faltas de respeto e injusticias generalizadas.

En la pregunta de ¿por qué decidiste estudiar el bachillerato en línea? las respuestas son sumamente reveladoras. Una de las entrevistadas señaló: “empecé en línea por el tema de la pandemia, posteriormente en casa fue la modalidad que más se acomodó, soy la mayor de mis hermanas y tengo que cuidar de mis dos hermanas pequeñas porque mi mamá trabaja todo el día. Hace poco se enfermó una y tuve que cuidarla durante varios días, por lo que descuidé la escuela”. La educación a distancia indudablemente sirve para las personas que requieren horarios mucho más flexibles, pero también exacerba otro tipo de situaciones; muchos jóvenes se ven en la necesidad de hacerse cargo de actividades que le corresponden a los adultos, pero que precisamente por las condiciones laborales de padres que trabajan todo el día, son niños y adolescentes los que terminan asumiendo el rol y realizando actividades que no les corresponden. Varios de los entrevistados indicaron que decidieron la virtualidad por el tema de la pandemia y el aislamiento, lo vieron como una opción inmediata tras haber estudiado en línea durante el final de sus estudios anteriores por el mismo tema.

En otro de los casos, un entrevistado señaló: “escogí la educación virtual porque no salí en listas y esta fue la opción que tenía disponible para seguir estudiando, aunque en el futuro espero que pueda estudiar la licenciatura en forma presencial”. Un aspecto que también

está presente en muchos casos es que la virtualidad es una de las últimas opciones para los jóvenes que no logran obtener un espacio en la presencialidad, esta modalidad debería de ser una opción, pero se termina convirtiendo en la última para un grupo importante de jóvenes.

Por último, una alumna de mayor edad que es madre de familia comentó: “yo desde un principio busqué esta opción porque es la que más se adapta a mis necesidades, yo trabajo y además soy responsable de una casa, del cuidado de hijos y esposo, esta opción me permite desarrollar las actividades de la escuela en horarios que no interfieran con el resto de mis actividades”. Aquí se aprecia un caso en el que modalidad virtual le funciona a algunas personas por su flexibilidad, pero también muestra una imagen recurrente de muchas mujeres que encuentran una carga excesiva de trabajo, producto de patrones culturales y de condiciones de trabajo que llenan de actividades a las mujeres en casa; a la entrevistada, más que causarle malestar, parece verla como una situación cotidiana con la cual se ha acostumbrado a vivir.

Sobre la frase “los jóvenes son más propensos a la violencia y la delincuencia cuando no tienen estudios” las respuestas fueron variadas, pero la mayoría coinciden que la educación en casa es clave en el tema de la violencia. Una entrevistada menciona: “pienso que es cierto que algunas personas o jóvenes, al no estudiar, intentan hacer otras cosas que los llevan a más acciones malas, por así decirlo, y eso depende de cómo los educaron en la casa”. Aunque los estudios juegan un papel relevante, el hogar es un espacio clave para formar valores a las personas; sin embargo, los entrevistados no toman en cuenta en sus respuestas las restricciones que habían planteado en anteriores preguntas, y que no necesariamente la casa es un espacio propicio para todos, porque también es un lugar que puede detonar violencia.

Otra de las respuestas también señala como un factor clave el entorno doméstico, “creo que también viene mucho por el aspecto de la educación que se da en casa y la educación de valores, más que nada porque la educación de conocimientos adquiridos en una institución sí cuenta mucho, la verdad, cambia mucho la perspectiva de una persona, pero creo que no es una condicionante”. Se reconoce el papel de la casa y de la escuela en la formación de las personas y se menciona que los conocimientos escolares son claves, pero no son condicionantes; lo que parece no reconocerse es que la educación es un derecho fundamental, y más allá de los distintos espacios de socialización, tendría que garantizarse

para todos el acceso a la educación, y con ello eliminar una variable que posiblemente incide en la violencia.

Un último factor que se añade es que la violencia se genera por la propia ignorancia de los jóvenes, por no saber distinguir entre el bien y el mal, un estudiante señala “pienso que tal vez podría ser cierta, tal vez ayudar a personas que son más ignorantes, por no obtener educación son más propensas a ser víctimas de esto”. Aquí, uno de los planteamientos es que, siendo cierta la aseveración, se debería de convertir en un sector de la población que se debe de atender inmediatamente.

Por otro lado, cuando se les pregunta a los entrevistados: ¿Consideras que alguna discapacidad, la apariencia física, la identidad de género o el color de la piel podrían ser obstáculo para tener acceso a igualdad de condiciones y oportunidades educativas? en su mayoría los participantes condenan la exclusión. Una de las entrevistadas señala: “todos somos humanos todos tenemos los mismos derechos y todos tenemos las mismas oportunidades”, es decir, se plantea en términos de derechos y lo que idealmente debería de ser; mientras otro menciona: “creo que no debería de ser así, como dicen, todos tenemos los brazos, dos piernas y tenemos un cerebro, incluso sin tenerlo, y tenemos la capacidad mental para poder desarrollar estas actividades, entonces tiene que ser sin ningún problema, ser capaz de conseguir cualquier puesto de trabajo”, en su opinión se plantean términos de igualdad de condiciones o de oportunidades.

En el caso de las dos opiniones, reflejan que se parte de una serie de principios o condiciones a respetarse en las relaciones que se establecen con los demás, este sin duda puede considerarse un elemento positivo a partir de un principio normativo para erradicar este tipo de prácticas.

Cuando se les pregunta a los entrevistados cuál es el factor que más pesa al momento de excluir a una persona, la mayoría de las opiniones coinciden que son las discapacidades. Una de las entrevistadas indica: “pues yo creo que podría ser por alguna condición física, por alguna discapacidad, yo creo que ahí está y yo creo que nos falta mucha empatía con esas personas para saber que pueden desarrollar habilidades que nosotros no tenemos porque tenemos nuestras condiciones físicas óptimas”. Un elemento sin duda relevante que se pone de relieve es la empatía, la falta de conocimiento sobre la realidad cotidiana de estas personas y sobre el desarrollo de habilidades que permitan acercarse a un grupo de la población que, por un impedimento físico o psicológico, no son capaces de desarrollar las actividades en las mismas condiciones que la mayoría de la población.

Sobre la representación social, a los entrevistados se les hicieron las siguientes preguntas: ¿Los mexicanos somos racistas y clasistas? ¿En alguna ocasión has sido o te has sentido discriminado? Un aspecto que llama la atención es el tema de la nacionalidad, los estereotipos sobre los diversos orígenes pueden ser un factor de rechazo. Una entrevistada refiere: “yo he sentido eso, porque mi familia es de Argentina, entonces obviamente por ser mexicana yo no me llevo también con ellos porque dicen que somos bien racistas (...) entonces yo pienso que es una ofensa y que es muy injusto que nos vean así y sin conocer bien cómo somos”. La mayoría de los entrevistados señalan que no han sido discriminados, pero sí han sido testigos o se han enterado de personas que viajan a la frontera con Estados Unidos y son segregados por su color de piel o por no hablar inglés, en otros casos la apariencia física pesa en el rechazo que puedan sentir. Llama la atención que la mayoría de los participantes dice no percibir actos de discriminación a su persona, esto puede deberse a dos factores: que la discriminación no es explícita, o bien, no es un tema del que se hable abiertamente.

Otro de los elementos que se discutieron fue otorgar becas a los estudiantes para apoyar sus estudios, las opiniones fueron diversas, una de las entrevistadas mencionó: “sí deberían dárselo a todos, pero no literalmente a todos, porque hay unas personas que sí necesitan el dinero y esas personas a veces no quisieran estudiar o terminar los estudios, y hay otras personas que necesitan el dinero y sí quieren estudiar y terminar sus estudios, entonces como que deberían, no sé, siento que estaría muy mal que las demás personas no aprovechen esta beca y nada más pierdan la oportunidad otras”. Hay un tema de voluntades y de compromisos: considerar apoyar a quien aproveche la beca para continuar con sus estudios, pero a quien no cumpla no se le debe de otorgar el apoyo, por lo cual se deben de establecer condicionamientos.

Hay opiniones que señalan que las becas son necesarias: “creo que todos tenemos derecho a la educación, de hecho, creo que todos deberíamos de contar con eso, desde que empezamos a entrar en esta vida educativa, cuando ya tengamos que usar esos años permitidos, creo que, si no una beca como tal, creo que puede ser alguna ayuda económica a familias que tengan pocos recursos para poder realizar sus estudios”. Se reconoce que es necesaria la intervención gubernamental para poder eliminar las inequidades, el apoyo se puede dar al estudiante o a las familias, con esto se pone un elemento sobre la mesa: posiblemente, aunque las becas podrían ayudar a los alumnos, si los problemas

económicos persisten, la familia tarde o temprano podría afectar las oportunidades de los estudiantes de seguir asistiendo a la escuela.

Otra de las opiniones limita la ayuda únicamente “al que tiene necesidad económica, ¿por qué? porque hay muchas personas que de verdad no la necesitan, o no les hace falta, entonces nada más a los que tienen esa necesidad”. La decisión de que el apoyo no sea universal, sino únicamente focalizado, puede ser cuestionable porque puede limitar los derechos de los jóvenes, y por otro lado puede generar una estrategia mucho más eficiente. Lo cierto es que estas becas universales, además de ayudar a la continuación de los estudios, también pueden ayudar a la recreación, que es un derecho que para los jóvenes también se ve limitado.

¿Estás de acuerdo con la siguiente frase “¿Para lograr la equidad educativa, las jóvenes madres de familia o embarazadas deben recibir apoyos económicos del Gobierno”? Las opiniones son unánimes, la maternidad puede poner en condición de vulnerabilidad a las adolescentes que son madres a temprana edad. Una de las entrevistadas menciona: “sí deberían, porque a veces, cómo se dice de los roles de género, a las mujeres por estar embarazadas o por tener hijos no les dan las mismas oportunidades, entonces, si no las aceptan, si no aceptan el hecho de que una mujer, aunque tenga hijos o esté embarazada sí puede aun así seguir trabajando, debería de ganar lo mismo (...) por eso al menos alguien, o sea el Gobierno, debería apoyarla”. Esta es una situación que evidentemente pone en desventaja a las adolescentes que están estudiando y tienen hijos, esta condición puede frenar sus posibilidades de desarrollo, sobre todo cuando en muchos trabajos no se tiene la flexibilidad o los apoyos para apoyar a este sector de la población.

Posiblemente por la edad o porque perciben el problema de manera más cercana, en los entrevistados está presente la idea de apoyar a este sector de la población. Una alumna menciona: “creo que algún tipo de beca, algún tipo de ayuda económica no les cae nada mal, muchas de esas madres solteras, o que son madres muy jóvenes, tienen precariedades económicas, entonces es el ayudar a que salgan de esa condición; sí ayudaría mucho el dinero para poder salir de esa condición económica que ellas tienen y también una condición social ayudaría a escalar un poquito en ese aspecto a todas esas madres que están en ese problema”. Se le identifica como problemática porque muchas de ellas crían a sus hijos solas o se cargan de actividades laborales y domésticas que les impiden continuar con su preparación académica, también se puede ver como un motor de desarrollo. Por último, se percibe como un incentivo para que las madres jóvenes no abandonen su

educación, “son personas que tienen más necesidades y a veces dejan los estudios de lado porque no tienen los suficientes recursos para poder seguir estudiando, por esos motivos, entonces, al tener un apoyo es más fácil que continúen estudiando”.

Siguiendo con las preguntas sobre las representaciones sociales, se les formuló la pregunta: ¿Estás o no de acuerdo con la afirmación “el género femenino tiene más y mejores habilidades sociales y de cuidado de personas que otro género”? Las respuestas son interesantes porque los entrevistados señalan que tradicionalmente son las mujeres las que se dedican este tipo de actividades: “yo creo que sí tenemos mejor habilidad nosotras como mujeres para esas cosas, pero también hay muchos hombres que la tienen, pero la verdad es como que son más cuidadosas en ese tema”. El aspecto cultural definitivamente juega un papel importante, a la mujer se le asignan este tipo de actividades y al final de cuentas son ellas las que las terminan haciéndolo. Esto atiende a estereotipos de género que se corresponden con un orden social establecido que suele privilegiar al sector masculino de la población. La educación también influye, si las actividades se reparten equitativamente entre mujeres y hombres, los roles podrían ser distintos. “No creo que solamente las mujeres tengan la vocación para tener los cuidados adecuados hacia un enfermo o hacia un prójimo, creo que eso va más por valores de casa que porque las mujeres lo tengan que hacer o no, creo que eso va a pasar dependiendo mucho de la educación y valores que se dan en casa”, este aspecto resulta relevante porque es precisamente en el hogar, uno de los sectores donde generalmente se asignan roles de manera arbitraria; hacer consciente que los hombres también deben de participar en diferentes actividades en casa puede ayudar a romper viejos esquemas.

Otra de las entrevistadas señala que también el factor cultural es importante, la tradición influye, aunque la idea de que los hombres pueden desarrollar esas funciones está presente en las opiniones: “puede ser que sea cierto, porque la mayoría de las mujeres se ocupan de la crianza de sus hijos y de cuidarlos, pero también hay hombres que lo hacen y que lo han hecho bien, entonces yo pienso que sí, que las mujeres tienen como mayor habilidad para eso”.

Sin embargo, hay algunos conceptos que llaman la atención, como el desconocimiento por parte de los entrevistados sobre los roles de género; conceptos como la masculinidad son poco comprendidos, o bien, entendidos desde los roles tradicionales. En las concepciones de los participantes, la masculinidad se relaciona con liderazgo, ser poco sensible, con

competencia; no se alcanza a captar o comprender la evolución del concepto y las implicaciones que tiene respecto a los roles de género que se juegan.

Otra de las opiniones tiende a poner el acento en el tema cultural, lo que la sociedad espera que haga una persona del género masculino, “por masculinidad entiendo que puede ser una manera de vestir, una manera de expresarse, incluso una manera hasta de moverse, es lo que es lo que yo puedo llegar a entender”. En ese contexto, es claro que falta socializar más el concepto de masculinidad para hacer más entendible y mostrar el efecto que puede tener en las diferentes relaciones que se generan.

Otro de los conceptos que les cuesta comprender a los entrevistados es el hembrismo, “es un tema que apenas estoy empezando a entender, pero lo que entiendo es que el hembrismo trata de apoderarse, por así decirlo, o intentar evitar más del machismo”. Otra de las opiniones señala que el hembrismo “pues se refiere obviamente a una hembra y un macho”. Dichos conceptos, aunque se encuentran presentes en la discusión académica y forman parte de las políticas públicas, siguen siendo conceptos que para buena parte de los jóvenes no son de fácil comprensión.

5. Discusión y conclusiones

Un aspecto realmente interesante de la discusión en torno a las diferentes categorías de análisis es que hay algunos elementos que los entrevistados hacen visibles sobre violencia estructural. Sobre la equidad en el aprendizaje, los alumnos reconocen que el tema económico es un factor que obstaculiza la continuación de sus estudios, además del aspecto geográfico, las condiciones complicadas para llegar a los centros educativos y la falta de tecnología. Se trata de una situación visible y que muestra las carencias que una parte importante de los jóvenes señala como razón para truncar su educación.

Al analizar por qué los estudiantes eligen la opción virtual para estudiar, un dato interesante es que, aunque mencionan que es una opción que se les acomoda bien, las dinámicas sociales y educativas tienen un gran peso. Una de las entrevistadas señalaba que la educación a distancia era la única opción en un medio familiar en que los adultos trabajan todo el día y ella asume ciertas responsabilidades, como el cuidado de los hermanos menores. La falta de espacios presenciales en el bachillerato o la sobrecarga de actividades, sobre todo en el caso de las mujeres, son factores que están presentes en la elección de la modalidad en línea. Este es un aspecto que se tendrá que tomar en cuenta al

medir el desempeño de los alumnos y las condiciones en las que trabajan, ya que la virtualidad, en lugar de ser una opción, se convierte en la única alternativa.

Respecto a los elementos de exclusión, todos coinciden en que podría ser un factor que propicie la violencia, pero también mencionan la educación en casa, la enseñanza de valores es un elemento clave que se enseña en el hogar. Estos son elementos sin duda relevantes al reconocer que hay distintos espacios de socialización y de aprendizaje de valores. Ahora bien, la casa ayuda a la educación, pero también puede fomentar actitudes o conductas violentas; es importante señalar esta cuestión porque se tiene la idea de que el hogar es un espacio seguro y pacífico, la escuela resulta complementaria o bien un lugar que puede ayudar a corregir cierto tipo de comportamientos.

La mayoría de las personas manifiestan no haber sido excluidas o discriminadas, esto en buena medida se debe a que no presentan o no han padecido alguna de las situaciones de exclusión descritas en el ejercicio, con excepción de un caso que manifestó ser víctima por su nacionalidad; este es un tema que se tendrá que analizar, aunque la población en México es producto del mestizaje, cada vez se vuelve más común el origen asiático, afrodescendiente o de otros países del continente americano; sería importante analizar en qué medida el tema étnico incide en la exclusión de los jóvenes.

La entrega de becas a alumnos que están estudiando recibe un apoyo unánime, sin embargo, hay una serie de condicionamientos que deben ponerse sobre la mesa: algunos entrevistados señalan que este apoyo debería de otorgarse desde el inicio de las actividades escolares y que también debería contemplarse a las familias; mientras que hay posiciones que señalan que solo se debe de otorgar a quienes tengan necesidad económica. Parece no reconocerse entre los entrevistados que el apoyo no está destinado únicamente a la continuación de los estudios, sino al desarrollo de los jóvenes, también se debería de procurar la parte del derecho al esparcimiento, cuestión que no es considerada por los entrevistados.

En el caso de las jóvenes madres embarazadas, se reconoce que es un sector de la población vulnerable, cargado de actividades, entre ellas, la crianza de los bebés y el sacrificio de los estudios al momento que se convierten en madres. Hay un reconocimiento de que el sistema tiende a tratar de forma inequitativa a este sector de la población y lo priva de ejercer sus derechos por tener que cumplir con el rol de la maternidad. A pesar de este reconocimiento, no se habla que históricamente este sector ha sido relegado y que las

políticas que se han generado son insuficientes para atender a un grupo que no solo demanda recursos económicos, también exige acceso a servicios y garantía de derechos.

Sobre socialización de género, los entrevistados estuvieron de acuerdo en que las mujeres tienen mejores habilidades para el cuidado de las personas, pero que también es una actividad que pueden realizar los hombres en un momento determinado. La respuesta refleja parte de los estereotipos que prevalecen sobre los roles de género; aunque es evidente que ambos podrían realizar diferentes labores y no dar por sentado que un género lo hace mejor que otro por una serie de prácticas que se han normalizado; los entrevistados no son conscientes de los patrones culturales y concepciones que prevalecen sobre qué actividades deben realizar hombres y mujeres.

Derivado de este elemento, los participantes desconocen los términos machismo o hembrismo. Este desconocimiento influye sobre la forma en que se desarrollan las relaciones y las concepciones que tienen acerca de los roles de género. Por lo tanto, será necesario seguir profundizando sobre concepciones de feminismo, hembrismo y machismo, para que puedan analizar de manera más precisa las relaciones que se generan y las prácticas que deberían de evitar para no caer en discriminación, exclusión o reforzamiento de los estereotipos de género.

Ante todo, lo expuesto, el análisis presentado procura destacar varias facetas de la violencia estructural y la exclusión en el ámbito educativo y social, especialmente desde la perspectiva de estudiantes en contextos diversos. Los entrevistados identifican qué factores económicos, geográficos y tecnológicos limitan el acceso equitativo a la educación, reflejando así las barreras sistémicas que perpetúan la desigualdad. La elección de la educación virtual, a menudo vista como una solución flexible, en realidad pudiera revelarse como una respuesta más compleja a un entorno que no siempre puede concluir en soluciones adaptativas a las necesidades individuales, particularmente para aquellos que tienen responsabilidades familiares o limitaciones de tiempo.

Se observa que la visión de la familia como un núcleo de socialización y enseñanza de valores resalta la dualidad de su rol: mientras es un espacio de formación positiva, también puede ser fuente de conductas violentas. Esta ambivalencia sugiere la necesidad de políticas educativas que no solo complementen la formación en casa, sino que también mitiguen sus aspectos negativos potenciales. Además, la escasa percepción de discriminación entre los entrevistados, excepto en casos aislados de nacionalidad, sugiere

una comprensión limitada de la exclusión que no considera plenamente las crecientes diversidades étnicas en la sociedad mexicana, sino otros elementos menos visibles de ella.

El apoyo económico a alumnos es un tema consensuado, pero la falta de una visión integral que incluya su bienestar holístico y el esparcimiento muestra un enfoque reduccionista. Esto es especialmente crítico en el caso de las madres estudiantes, cuya marginalización se reconoce, pero no se aborda de manera adecuada, perpetuando la inequidad en el acceso a sus derechos.

La persistencia de estereotipos de género, junto con el desconocimiento de conceptos como machismo y feminismo, indica una necesidad urgente de educación en este tema para desafiar y deconstruir estas normativas. Solo a través de una comprensión profunda y crítica de los patrones culturales será posible avanzar hacia una sociedad más inclusiva y equitativa. Este enfoque no solo debería centrarse en el empoderamiento individual, sino también en la transformación de las estructuras sociales y educativas que sostienen estas desigualdades.

Finalmente, en el último capítulo de esta obra se explica cómo se pretende atender, a partir de esta experiencia investigativa, la demanda del CONACYT para construir las bases de una educación centrada en la edificación de la paz.

Referencias

- Maffiol Arias, L., Mateus Murillo, S. T. (2008). *La entrevista metaposicional: modelo de comunicación efectivo y eficaz*. Fundación Universitaria Los Libertadores. Tesis Psicológica, núm. 3, noviembre, pp. 116-123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139012667011>
- Ruiz Méndez, M. del R., y Aguirre Aguilar, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 21(41), 67-96. <https://www.redalyc.org/journal/316/31639397004/html/>
- Tarrés, M. T. (coord.) (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la Investigación social*. Porrúa, El Colegio de México, FLACSO
- Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la Investigación social*. Tarrés (coord.). Porrúa, El Colegio de México, FLACSO

Hacia la formación de agentes edificadores de paz

María del Consuelo Delgado González

Carlos Ramiro Ruíz Moreno

1. Introducción

En el marco de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el objetivo 4 establece la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En su meta 4, se dispone que los alumnos deben adquirir conocimientos teóricos y prácticos y, mediante la educación, promover una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural.

En esa línea, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se reformó desde 2019 para que la educación fomente una cultura de paz.

Como se señaló en capítulos anteriores, la idea de la investigación surgió como respuesta a la demanda del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2019a, 2019b) para realizar protocolos de investigación e incidencia, orientados a comprender y contribuir a afrontar, disminuir y erradicar las violencias estructurales. No obstante, la demanda del organismo también incluía la presentación de propuestas para construir las bases de una educación cívica inclusiva, centrada en la edificación de la paz (CONACYT, 2019b).

Con el objeto de aproximarse a la atención de esas demandas, en este documento se describe cómo se concluyó el proceso de investigación para pasar del estudio de la violencia estructural al análisis de posibles propuestas educativas, tendientes a formar agentes edificadores de paz en los niveles medio superior y superior de la red universitaria de la Universidad de Guadalajara.

2. El papel de las instituciones educativas públicas del nivel medio superior y superior para el logro de la paz

El artículo 15 de la Ley General de Educación establece que uno de los fines de la educación es formar a los estudiantes en una cultura de paz, respeto, tolerancia y valores

que favorezcan el diálogo y propicien una solución no violenta de conflictos. Asimismo, el artículo 8 de la Ley General de Educación Superior establece términos similares y agrega la promoción de valores como la igualdad, la justicia, la solidaridad, la cultura de la legalidad y el respeto a los derechos humanos.

Es una realidad que en las instituciones educativas públicas de nivel medio superior y superior, los estudiantes presentan diferentes estilos de vida, formación cultural, patrones, costumbres, creencias, valores, capacidades y comportamientos. Por lo tanto, estas instituciones tienen la obligación de generar condiciones inclusivas, atendiendo esta diversidad e identificando los retos en la práctica docente, adecuando la enseñanza a los distintos niveles para favorecer la mayor inclusión.

De acuerdo con lo anterior, la educación es vista como una herramienta crucial para combatir la violencia. Entonces, las instituciones educativas públicas de nivel medio superior y superior se convierten en los escenarios ideales para comprender y contribuir a afrontar, disminuir y erradicar las violencias estructurales. También para formar, desde enfoques educativos centrados en la paz, los derechos humanos y la inclusión, a los ciudadanos que edifiquen una sociedad con fuertes cimientos en una cultura de paz.

En el caso particular de la Universidad de Guadalajara (UDG), en el artículo 8 de su Ley Orgánica señala que la educación que imparte a los estudiantes tenderá a la formación integral, al fomento a la tolerancia, amor a la patria y a la humanidad, entre otros. No obstante, existen algunos aspectos que, si se trabajan o implementan, podrían generar las condiciones óptimas, para contribuir en la formación de agentes edificadores de paz:

- a) Desarrollar la política institucional aprobada por el Consejo General Universitario para fomentar una cultura de paz en toda la red universitaria.
- b) Los programas educativos deben adecuarse, para que incluyan de manera transversal, temas relacionados con la cultura de paz, la democracia, los derechos humanos, la ciudadanía global, el desarrollo sostenible y la interculturalidad.
- c) El diseño de los programas educativos debe contribuir a la construcción de una sociedad más equitativa, inclusiva y dialogante, a través de una educación que resalte la cultura de paz, la perspectiva de género y los derechos humanos como conocimientos integrales.
- d) Los programas educativos, de formación integral y formación continua deben promover, de forma permanente, preceptos transversales de educación para la paz

en los términos del artículo tercero constitucional y en la política institucional, para la promoción de una cultura de paz de la propia universidad, tales como:

- El bienestar
 - Respeto y fomento de la igualdad de derechos y oportunidades
 - Su seguridad y la de sus familias
 - La convivencia armónica
 - Una sociedad justa, pacífica e inclusiva
 - La solución de conflictos, su transformación y resolución no violenta
- e) Ofrecer capacitación permanente a toda la red universitaria en ejes formativos clave como la no discriminación, inclusión, perspectiva de género y cultura de paz.
- f) Realizar campañas permanentes de sensibilización a través de los canales de comunicación disponibles, para que la comunidad universitaria identifique las formas difusas o poco visibles de la violencia estructural.
- g) Realizar campañas permanentes de sensibilización a través de canales de comunicación disponibles, para favorecer la adopción de una cultura de respeto e inclusión en toda la red universitaria, en favor del diálogo y convivencia pacífica.
- h) Apoyar y financiar la investigación en áreas como la cultura de paz, derechos humanos, educación para la paz, prevención de la violencia e igualdad, y consolidar la protección de los derechos universitarios de la comunidad de la UDG.
- i) Apoyar y financiar la investigación del impacto a largo plazo de la violencia estructural en el desarrollo y bienestar de los jóvenes, incluyendo aspectos como la salud mental, el rendimiento académico y las oportunidades laborales.
- j) Impulsar a la comunidad académica a trabajar marcos teóricos y conceptuales novedosos, que propicien una comprensión más completa de los diversos tipos de violencia y la paz en el contexto mexicano, especialmente en relación con la juventud.
- k) Incentivar el aumento de la producción académica en acceso abierto y en idioma español sobre los problemas nacionales estratégicos de seguridad humana, desde los enfoques de derechos humanos y de educación para la paz, con el objeto de

integrar estados del arte robustos y actualizados, que permitan a la comunidad universitaria el acceso al conocimiento para generar nuevas investigaciones.

- l) Implementar intervenciones educativas diseñadas para combatir cualquier tipo de violencia en los distintos niveles educativos y/o para formar agentes edificadores de paz.
- m) Identificar las políticas públicas e institucionales que puedan incidir en la desigualdad estructural, y cómo estas pueden modificarse para generar un cambio que impacte favorablemente en la red universitaria.

En resumen, para avanzar hacia un modelo educativo edificador de paz, cualquiera de las acciones antes descritas u otras que realicen las instituciones educativas públicas de nivel medio superior y superior, coadyuvará a conformar una sociedad más igualitaria, próspera y pacífica.

3. Del estudio de la violencia estructural al análisis de posibles propuestas educativas tendientes a formar agentes edificadores de paz

Respecto a la primera demanda del CONACYT (2019a, 2019b) para realizar protocolos de investigación e incidencia, orientados a comprender y contribuir a afrontar, disminuir y erradicar las violencias estructurales, el propósito de la investigación descrita en esta obra era conocer cómo percibían la violencia estructural en exclusión educativa y género los jóvenes estudiantes activos en el Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias (BGAI) del Sistema de Universidad Virtual (UDGVirtual) de la Universidad de Guadalajara (UDG) en el 2021.

De acuerdo con la investigación cuantitativa, ninguna de las respuestas al instrumento estableció diferencias significativas respecto a las variables categóricas relacionadas al ciclo, pero hubo varios ítems que sí las presentaron en cuanto al género. Lo anterior, al realizar el cruce con las respuestas dadas por los estudiantes durante la investigación cualitativa, develan la importancia de trabajar desde las instituciones educativas en la sensibilización en temas de género, en la comprensión de los nuevos términos y en la transformación de los roles y estereotipos culturalmente arraigados.

No es ajeno a este estudio considerar que, si bien los enfoques pueden complementarse para ampliar las reflexiones y conclusiones que presuponen su cruce, y que aunque ambos

presentan resultados coherentes en su mayoría, sí pueden surgir algunas divergencias; por ejemplo, en relación con la profundidad y el contexto en donde suceden y la percepción individual en contraposición con la percepción colectiva. Es decir, que mientras los datos cualitativos pueden revelar aspectos de la violencia estructural que los cuestionarios cuantitativos no capturan, tales como “sentimientos” y “experiencias específicas” y que no se reflejan en las estadísticas generales; también los enfoques cualitativos pueden destacar percepciones o experiencias individuales que podrían no ser representativas de la muestra más amplia captada por el estudio cuantitativo.

Los resultados de los instrumentos aplicados, tanto en la investigación de origen (Solórzano et al., 2021), como en la investigación que nos ocupa, son similares e independientes de la modalidad de estudios (presencial o virtual). No obstante, en ambos casos se destacan los siguientes temas:

- a) La percepción respecto a apariencia física y color de la piel como obstáculos para el acceso a la igualdad de oportunidades educativas
- b) El doble discurso sobre la habilitación de baños incluyentes y para todo género en los centros escolares y/o dependencias públicas.
- c) La creencia errónea de que la agresión de una mujer a un hombre también es violencia de género.

Cabe recordar que la base teórica de la investigación se realizó desde la visión de los estudios para la paz en la teoría de los conflictos; sin embargo, para comprender y contribuir a afrontar, disminuir y erradicar las violencias estructurales, el fenómeno no puede abordarse solo desde la perspectiva teórica o conceptual de la desigualdad en la distribución, acceso, uso o disfrute de los recursos, pues la existencia de elementos simbólicos y culturales se encuentra presente.

La violencia estructural suele ser imperceptible en las conductas y comportamientos que perpetúan la desigualdad de oportunidades, y aunque existe un consenso sobre la necesidad de apoyo económico a los estudiantes para favorecer la inclusión educativa, se destaca la necesidad de políticas públicas que se enfoquen en afrontar, prevenir y erradicar las violencias estructurales en México, desde los enfoques de derechos humanos y seguridad humana, para alcanzar el desarrollo sostenible y las condiciones básicas de una vida digna.

La información y los datos que se han generado a lo largo de todo el proceso de investigación sobre la violencia estructural han permitido que los integrantes de los

cuerpos académicos UDG CA 964 Seguridad Ciudadana y Régimen Jurídico de los Organismos Descentralizados y UDG CA 1097 Cultura de Paz y Participación Ciudadana fortalezcan sus propias líneas de generación de conocimiento y organicen nuevas investigaciones mediante novedosas aproximaciones teóricas y metodológicas al fenómeno de la violencia, para transitar hacia el estudio de la educación para la paz y la construcción de una cultura de paz en México.

En cuanto a la segunda demanda del CONACYT (2019b), se solicitaba la presentación de propuestas para construir las bases de una educación cívica inclusiva, centrada en la edificación de la paz. A partir de los resultados de esta investigación, el diseño de una propuesta educativa en los términos propuestos por el organismo supone una actualización de la visión pedagógica de Freire (2005a, 2005b, 2006b, 2006a, 2009), pues una didáctica de la esperanza y la no violencia supone un cambio de paradigma, de la educación para la no violencia a la educación para la paz (Gómez, 2012).

Respecto a la educación para la no violencia, para Cobano-Delgado (2006) se centra en formar el comportamiento pacífico desde el conocimiento de la violencia. Por su parte, Monclús-Estrella (2005) resalta su enfoque en la solución de conflictos y el alcance de objetivos desde una visión constructivista.

En lo conducente a la educación para la paz, Cerdas-Agüero (2012) la califica como un derecho humano condicionado al fenómeno de la violencia, que incide en la construcción de una cultura de paz. Por su parte, para Martínez-Lirola (2020) es un enfoque complementario de los derechos humanos. En cualquiera de los casos, su aplicación es imperativa en Latinoamérica (Cabezudo, 2013).

Entonces, los integrantes de los cuerpos académicos que participaron en la investigación consideran posible tanto el adiestramiento de formadores, como la formación de agentes edificadores de paz en el ámbito de la educación media superior y superior de la UDG, mediante la oferta educativa de cursos en modalidad virtual, asincrónicos, de acceso abierto y autogestivos, con la infraestructura y el apoyo técnico-disciplinar de UDGVirtual.

Esta propuesta se ajusta a los lineamientos del CONACYT (2021) que otorga preferencia a la elaboración de propuestas en modalidades virtuales para fomentar y fortalecer las vocaciones científicas.

Cabe señalar que el acceso a la población objetivo se encuentra prácticamente asegurado; de acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019), 9 de cada 10 usuarios de teléfono celular disponen de un celular inteligente. Lo anterior permite el acceso universal al conocimiento, no solo de red universitaria de la UDG, sino también de la población en general. Además, ya se cuenta con una experiencia exitosa que es susceptible de replicarse, consistente en la oferta de 8 microcursos virtuales, algunos autogestivos, con los que se formó a 7,988 participantes de 27 países, en el marco del Programa de Promoción de la igualdad y prevención de la violencia de género de UDGVirtual (2021).

Esta propuesta se presentará ante la Red de Investigación de México, América Latina, Andorra y España (RIDMAE), para realizarla entre todas las universidades pertenecientes a la red. Mientras tanto, se han elaborado materiales y proyectos para contribuir al acceso universal al conocimiento, mediante la difusión de diversas publicaciones y la divulgación de contenidos sobre el tema; aunado a la creación de propuestas de capacitación continua y formación integral, no solo para incidir en la UDG, también para lograr la vinculación con el sector público y privado. En todo momento se ha trabajado con el propósito de hacer efectivo el derecho humano a gozar de los beneficios del desarrollo de la ciencia.

4. Prospectiva

Durante el confinamiento impuesto por la contingencia sanitaria del 2020, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1997) discutió el alcance de derecho humano a la educación y al goce de los beneficios de la ciencia, para el logro de una cultura de paz. El acceso abierto a la información, a recursos educativos y a soluciones digitales es la apuesta del organismo ante los desafíos globales (UNESCO, 2019, noviembre 25, 2021, 2022, junio 13, 2022)

Actualmente, la lectura de los aportes de las investigaciones ya no puede realizarse desde un enfoque orientado solo a la innovación. Para Vaccarezza (2009), las investigaciones deben aportar conocimiento útil para transformar la realidad o atender problemas que precisan acciones para su solución.

Se espera, en el corto plazo, aumentar el alcance de esta investigación. La existencia de lagunas investigativas y vacíos de conocimiento sobre la violencia estructural y la

educación para la paz permite que se generen espacios de discusión y condiciones para incentivar el incremento de publicaciones científicas sobre el tema.

Asimismo, se buscan opciones para abordar el fenómeno de la violencia y la paz desde nuevos enfoques teóricos y metodológicos que proporcionen una mejor aproximación a la formación de agentes edificadores de paz frente a los desafíos globales; el tránsito a un modelo educativo híbrido; y posteriormente, a uno dominado por la cultura digital y la inteligencia artificial.

Referencias

- Cabezudo, A. (2013). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educação*, 36(1), 44–49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84825694007>
- Cerdas-Agüero, E. (2012). El efecto mariposa en la educación para la paz. *Revista Electrónica Educare*, 16(2), 185–206. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194124286013>
- Cobano-Delgado, V. (2006). Educación para la paz y educación para la no violencia similitudes y diferencias. En P. Dávila Balsera y L. M. Naya Garmendia (Eds.), *El derecho a la educación en un mundo globalizado* (pp. 99–108). Erein.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2019a). *Anexo 1. Demandas. Convocatoria 2019 para la elaboración de propuestas de proyectos de investigación e incidencia orientados al desarrollo de estrategias para contribuir a afrontar, prevenir y erradicar las violencias estructurales en México*. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-fordecyt/convocatorias-abiertas-fordecyt/fordecyt-2019-11/19539-demanda-fordecyt-2019-11/file>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2019b). *Convocatoria 2019-11 para la elaboración de propuestas de proyectos de investigación e incidencia orientados al desarrollo de estrategias para contribuir a afrontar, prevenir y erradicar las violencias estructurales en México*. <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatorias-fordecyt/convocatorias-abiertas-fordecyt/fordecyt-2019-11>
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. (2021). *Convocatoria 2021 para la Elaboración de Propuestas de Proyectos para el Fomento y Fortalecimiento de las Vocaciones Científicas*. <https://conahcyt.mx/convocatorias/convocatoria-nacional-para-fomentar-y-fortalecer-las-vocaciones-cientificas/abiertas/>
- Freire, P. (2005a). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005b). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006a). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006b). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de libertad*. Siglo Veintiuno Editores. Siglo XXI Editores.
- Gómez, E. (2012). Transitando de un paradigma de violencia al paradigma de la educación para la paz. *Ra Ximhai*, 8(3), 211–222. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46123843010>
- Martínez-Lirola, M. (2020). Aproximación a la educación basada en los derechos humanos y a la educación para la paz en la educación superior. Actividades prácticas para la enseñanza de la lengua inglesa. *Zona Próxima*(32), 61–70. <https://doi.org/10.14482/zp.32.371.19>
- Monclús Estella, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13–32. <https://doi.org/10.35362/rie380815>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997). *Anexo II. Declaración de Oslo sobre el Derecho Humano a la Paz del Informe del Director General sobre el derecho humano a la paz: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110027_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019, noviembre 25). *Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA)*. UNESCO. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/recomendacion-recursos-educativos-abiertos-rea>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Soluciones abiertas*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/open-solutions>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022, junio 13). *La UNESCO revisa sus orientaciones sobre políticas relativas al acceso a la información en el Foro de la CMSI 2022*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-revisa-sus-orientaciones-sobre-politicas-relativas-al-acceso-la-informacion-en-el-foro-de>
- Sistema de Universidad Virtual. (2021). *Informe de Actividades 2020*. Dra. María Esther Avelar Álvarez. Universidad de Guadalajara. https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/informe_2020udgvirtual.pdf
- Solórzano Peña, J., Solórzano Peña, M. A., Ruíz Sánchez, R., Contreras Acevedo, R., Lozano Martínez, F. J., Arrazola Cortés, I., Chinas Salazar, Dolores del Carmen, Ahumada Rodríguez, N., Castro Ramos, A. D. y Orozco Flores, E. L. (2021). Equidad de género e inclusión educativa. Diagnóstico de la percepción de la violencia estructural entre los jóvenes estudiantes activos de educación media superior de la Universidad de Guadalajara. En X. Sánchez Guzmán (Ed.), *Investigación educativa en el nivel medio superior 2020* (pp. 172–191). Universidad de Guadalajara.

Sobre los autores

La referencia a los autores de una obra se organiza conforme a un criterio alfabético, promueve la equidad entre los autores, al presentarlos de manera imparcial, independientemente de su grado de contribución a la obra. El orden alfabético, por tanto, refleja un principio de organización sistemática que responde a las exigencias de rigor y respeto en el ámbito académico y humanístico.

Carlos Ramiro Ruiz Moreno

Doctor en Derecho. Profesor de tiempo completo en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Maestro en Derecho Privado. Abogado. Integrante del cuerpo académico UDG-CA-964, Seguridad Ciudadana y Régimen Jurídico de los Organismos Descentralizados. Correo electrónico: cramiror@gmail.com

Dolores del Carmen Chinas Salazar

Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Sociología. Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara, adscrita al Centro Universitario de Guadalajara de la Universidad de Guadalajara. Perfil PRODEP. Investigadora Nacional Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Integrante del cuerpo académico UDG-CA-1097 Cultura de Paz y Participación Ciudadana. Coordina el Comité de Análisis Universitario sobre Personas Desaparecidas de la Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación son derechos humanos, cultura de paz, género, prevención de las violencias, desaparición forzada. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0005-9224>. Correo electrónico: dolores.chinas@academicos.udg.mx

Francisco Javier Lozano Martínez

Profesor investigador de tiempo completo del Centro Universitario de Guadalajara de la Universidad de Guadalajara. Perfil PRODEP. Cuerpo académico UDG-CA-1097 Cultura de Paz y Participación Ciudadana. Investigador Nacional Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0456-3807>. Correo electrónico: francisco.lozano@udgvirtual.udg.mx

Iván Arrazola Cortés

Doctor en Estudios Científico-Sociales, con Mención en Ciencia Política. Profesor de tiempo completo del Centro Universitario de Guadalajara de la Universidad de Guadalajara. Reconocimiento al Perfil PRODEP. Integrante del cuerpo académico UDG-CA-1097 Cultura de Paz y Participación Ciudadana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9698-7126>. Correo electrónico: ivan.arrazola@udgvirtual.udg.mx

María Amelia Solórzano Peña

Doctora en Derecho por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Investigadora Nacional nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores (SNII). Profesora investigadora del Centro Universitario de Guadalajara de la Universidad de Guadalajara. Perfil PRODEP. Integrante del UDG-CA-1097 Cultura de Paz y Participación Ciudadana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6943-5916>. Correo electrónico: amelia.solorzano@udgvirtual.udg.mx

María del Consuelo Delgado González

Maestra en Derecho Público. Profesora de tiempo completo en el Centro Universitario de Guadalajara de la Universidad de Guadalajara. Perfil PRODEP. Integrante del cuerpo académico UDG-CA-964, Seguridad Ciudadana y Régimen Jurídico de los Organismos Descentralizados ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0552-0171>. Correo electrónico: mdelgado@udgvirtual.udg.mx

María Esther Avelar Álvarez

Doctora en Derecho. Profesora de tiempo completo en el Centro Universitario de Guadalajara de la Universidad de Guadalajara. Maestra en Derecho Privado y Maestra en Derecho Penal. Perfil PRODEP y candidata en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Integrante del cuerpo académico UDG-CA-964, Seguridad Ciudadana y Régimen Jurídico de los Organismos Descentralizados. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7493-1938>. Correo electrónico: esther.avelar@udg.mx

Rosana Ruiz Sánchez

Doctora en Derecho. Profesora de tiempo completo en el Centro Universitario de Guadalajara de la Universidad de Guadalajara. Maestra en Derecho con orientación en Administración de Justicia y Seguridad Pública. Perfil PRODEP. Candidata en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Integrante del cuerpo académico UDG-CA-964, Seguridad Ciudadana y Régimen Jurídico de los Organismos Descentralizados. Miembro de la Red de Investigadores y Docentes de México, Andorra y España (RIDMAE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3023-118X>. Correo electrónico: rosana.ruiz@cugdl.udg.mx

Los cuerpos académicos de las universidades públicas mexicanas se constituyen en actores clave en la producción de conocimiento y la transformación social.

El trabajo colegiado desde estos grupos, permite un mejor abordaje de problemáticas complejas como la violencia estructural, un fenómeno multifacético y a veces “invisible” que tiene un impacto significativo en la vida de los jóvenes de educación media superior.

Este libro se presenta como una obra integral y articulada, pues la totalidad de los capítulos tienen su origen en el mismo proyecto de investigación y en el mismo programa educativo en la Licenciatura en Seguridad Ciudadana de la Universidad de Guadalajara.

Al abordar la violencia estructural con una perspectiva interdisciplinaria desde las ciencias sociales y centrada en los jóvenes, el cuerpo académico UDG CA 1097 Cultura de Paz y Participación Ciudadana y el cuerpo académico UDG CA 964 Seguridad Ciudadana y Régimen Jurídico de los Organismos Descentralizados, buscan contribuir al acceso universal al conocimiento para construir sociedades más justas, equitativas y pacíficas.