

Una propuesta teórico-práctica para contribuir a la prevención y erradicación de la discriminación contra las mujeres en México

A theoretical-practical proposal to contribute to prevention and eradication of discrimination against women in Mexico

Jaime Echeverría García*

Universidad La Salle México.
Ciudad de México, México.
jaime.echeverria@lasalle.mx

Recibido: 16 de mayo de 2023.

Aceptado: 23 de junio de 2023.

* Psicólogo de profesión y doctor en Antropología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Se desempeña como profesor de tiempo completo e investigador en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad La Salle México, donde desarrolla el proyecto de investigación-intervención Representaciones sociales y discriminación de grupos vulnerables en México.

La opinión expresada en este texto es responsabilidad exclusiva de la persona autora, por lo que no refleja necesariamente la postura de las instituciones en las que colabora.

Resumen

En el artículo se expone la relevancia de la educación en derechos humanos, en específico para erradicar la discriminación contra las mujeres, como una medida que atiende los estándares y obligaciones internacionales en la materia. Por lo tanto, se presenta una propuesta teórico-práctica que pretende contribuir a la prevención y erradicación de la discriminación contra las mujeres en México, que consiste en un taller de concientización para promover representaciones sociales favorables de las mujeres y combatir estereotipos y roles de género. Esta intervención psicosocial está dirigida a niñas y niños de primaria y a las y los adolescentes de secundaria, por lo que tiene un carácter preventivo. Y para completar la intervención, las madres y los padres de familia es otra población objetivo. La propuesta de los talleres se basa en el modelo de cambio planificado y planteado por Kurt Lewin desde la psicología de la Gestalt, que consiste en cuestionar y desestabilizar el sistema de creencias, valores y comportamientos de un determinado orden social, para poder sustituirlo por otro sistema que promueva una cultura de respeto a los derechos humanos y la no discriminación de las mujeres. A este modelo, desde la propuesta que se plantea, se suma la teoría de las representaciones sociales y los procesos de problematización, concientización y desnaturalización, planteados desde la psicología comunitaria. La confluencia de varias aproximaciones teóricas, pero con una evidente finalidad práctica –todas provenientes de la psicología social– permite pensar en los procesos grupales autorreflexivos necesarios para poder llevar a cabo el cambio social.

Palabras clave: discriminación, cambio social, conciencia, representaciones sociales, mujeres, derechos humanos.

Abstract

The article presents the relevance of human rights education, specifically to eradicate discrimination against women, as a measure that meets international standards and obligations on the matter. Therefore, it's presented a theoretical-practical proposal that aims to contribute to prevention and eradication of discrimination against women in Mexico, which consists of workshops that promote favorable social representations of women and combat stereotypes and gender roles. Such psychosocial intervention is aimed at primary school children and secondary school adolescents, so they have a preventive nature. And to complete the intervention, parents are another target population. The workshops proposal is based on the model of planned change proposed by Kurt Lewin from Gestalt psychology, which consists of questioning and destabilizing the system of beliefs, values and behaviors

of a certain social structure, in order to replace it with another system that promotes a culture of respect for human rights and non-discrimination of women. To this model, from the proposal that is proposed, is added the theory of social representations and the processes of problematization, awareness and denaturation, raised from community psychology. The confluence of several theoretical approaches, but with an evident practical purpose, all coming from social psychology, allows us to think about the self-reflexive group processes necessary to be able to carry out social change.

Keywords: discrimination, social change, awareness, social representations, women, human rights.

Sumario

I. Introducción; II. El proceso de cambio desde la Gestalt; III. El cambio planificado a la luz de la teoría psicosocial; IV. Una propuesta para la prevención de la discriminación en contra de las mujeres; V. Conclusiones; VI. Fuentes de consulta.

I. Introducción

De acuerdo con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), los Estados reprueban la discriminación contra las mujeres y se comprometen a adoptar todas las medidas pertinentes para eliminar tal fenómeno perpetrado por cualquier persona, empresa u organización.¹

Dentro de las disposiciones de este tratado internacional se contempla a la educación como una herramienta que puede y debe promover la igualdad de derechos entre las mujeres y los hombres. Incluso, prevé la modificación de materiales, programas y adaptación de métodos de enseñanza para ello.²

En ese tenor, el Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (Comité CEDAW) ha recomendado que se implementen medidas preventivas y eficaces para erradicar los estereotipos y las prácticas que toleren –o incluso promuevan– la violencia contra

¹ Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 34/180, 18 de diciembre de 1979, artículo 2º.

² Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, artículo 10, inciso c.

las mujeres; entre estas medidas se ubican los programas de educación con un enfoque en los derechos humanos sobre igualdad de género, que deben aplicarse desde el nivel primaria y abordar los estereotipos, difundir los principios de igualdad y no discriminación, así como incluir el tema de masculinidades.³

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, por sus siglas en inglés) ha referido que la educación tiene una gran influencia para cambiar las ideas culturalmente arraigadas como son los estereotipos sobre las mujeres, sin embargo, no ha sido utilizada completamente.⁴ El espacio educativo, además del hogar, resulta otro ambiente de suma importancia para la infancia y la adolescencia, donde se aprenden o se refutan modelos culturales. Por ello, la educación transformadora de género debe iniciar desde la primera infancia.⁵ Dicha educación

busca utilizar todas las partes de un sistema educativo, desde políticas hasta pedagogías y participación comunitaria, para transformar estereotipos, actitudes, normas y prácticas desafiando las relaciones de poder, repensando las normas y binarios de género y aumentando la conciencia crítica sobre las causas fundamentales de desigualdad y sistemas de opresión.⁶

Al respecto, Unicef emitió el Plan de acción para la igualdad entre los géneros para 2022-2025, proyecto que apunta a la relevancia de los mecanismos de aprendizaje temprano y al apoyo de sistemas de educación con perspectiva de género desde la primera infancia, pues señala que la discriminación por razón de género inicia incluso antes del nacimiento. De esta manera, es necesario enfocarse en trabajar en la igualdad de los géneros desde la infancia y durante toda la adolescencia.⁷

En el caso de México, existen obligaciones específicas para que, a través de la educación, se trabaje en la prevención y la erradicación de la discriminación contra las mujeres, así como en la promoción de sus derechos. En el caso González y otras (“Campo Algodonero”)

³ Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación, CEDAW/C/GC/35, Recomendación General núm. 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer, por la que se actualiza la Recomendación General núm. 19, 26 de julio de 2017, párr. 30, inciso b, punto i.

⁴ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Educación Transformadora de Género. Reimaginar la educación para un mundo más justo e inclusivo, Plan Internacional, Transform Education* (Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021), 2.

⁵ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Educación Transformadora de Género. Reimaginar la educación para un mundo más justo e inclusivo*, 4.

⁶ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Educación Transformadora de Género. Reimaginar la educación para un mundo más justo e inclusivo*, 6.

⁷ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, E/ICEF/2021/31, Plan de Acción para la Igualdad entre los Géneros, 23 de julio de 2021, párrs. 4 y 37.

vs. México, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) apuntó que una cultura con estereotipos arraigados con base en la inferioridad de las mujeres no puede cambiarse de forma inmediata, pues se trata de patrones culturales.⁸

Frente a este caso, así como a la situación latente y fuertemente enraizada de discriminación contra las mujeres, el tribunal interamericano ordenó que México realizara un programa de educación dirigido a toda la población del estado de Chihuahua, que fue la entidad federativa donde ocurrieron los hechos violatorios de derechos humanos.⁹

Otro caso conocido también por la Corte IDH es Rosendo Cantú y otra vs. México, en el cual ordenó continuar con un programa de educación en derechos humanos que fuera permanente y obligatorio para capacitar a las fuerzas armadas en materia de género,¹⁰ y dar seguimiento a las campañas de concientización y sensibilización sobre los efectos de la violencia y la discriminación contra las mujeres indígenas.¹¹

En la legislación mexicana se prevé que la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolle programas educativos que promuevan una cultura de respeto a la dignidad de las mujeres,¹² y también dispone como medidas de inclusión la educación para la igualdad y la diversidad en el sistema educativo.¹³

Al advertir que la sociedad mexicana ha construido y reproducido sistemáticamente estereotipos sobre las mujeres que se han encargado de mostrar una visión simplificada, uniforme e injusta de ellas –los cuales, además, hemos asimilado tempranamente–, en este artículo se presenta una propuesta teórico-práctica diseñada con el fin de contribuir a la obligación de prevenir y erradicar la discriminación contra las mujeres. Esta propuesta consiste en la implementación de un taller de concientización que busca promover representaciones sociales favorables hacia ellas, así como combatir el rol social que tradicionalmente se les ha impuesto.

⁸ Corte Interamericana de Derechos Humanos, “Caso González y otras (“Campo Algodonero”) vs. México (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas)”, Sentencia del 16 de noviembre de 2009, serie C, núm. 205, párr. 132.

⁹ Corte Interamericana de Derechos Humanos, “Caso González y otras (“Campo Algodonero”) vs. México (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas)”, serie C, núm. 205, párr. 543.

¹⁰ Corte Interamericana de Derechos Humanos, “Caso Rosendo Cantú y otra vs. México (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas)”, Sentencia del 31 de agosto de 2010, serie C, núm. 216, párr. 249.

¹¹ Corte Interamericana de Derechos Humanos, “Caso Rosendo Cantú y otra vs. México (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas)”, párr. 267.

¹² Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del 1 de febrero de 2007 (*Diario Oficial de la Federación*, última reforma del 25 de abril de 2023), artículo 45, fracción VII.

¹³ Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación del 11 de junio de 2003 (*Diario Oficial de la Federación*, última reforma del 19 de enero de 2023), artículo 15 sextus, fracción I.

La transmisión de la cultura trae consigo el aprendizaje de variadas construcciones sociales. Por ejemplo, se aprenden las categorías sociales con las cuales se agrupan a las distintas personas de la sociedad, así como las características que se les atribuyen. Invariablemente, dichas características toman la forma de estereotipos. Tal como señalaran Gordon Allport¹⁴ y Henri Tajfel,¹⁵ entre otros estudiosos, los estereotipos surgen del proceso de categorización y ayudan a simplificar y ordenar la compleja realidad. En palabras de Erving Goffman, los estereotipos forman parte de la identidad social virtual, pues es aquella que se configura a partir de las expectativas que tiene la sociedad sobre la forma de ser y de comportarse de las personas y de los grupos específicos.¹⁶

La asimilación de las categorías sociales corre de forma paralela con el aprendizaje de las valoraciones sociales diferenciales atribuidas a éstas. Así, desde la primera infancia, las niñas y los niños aprenden las preferencias por una categoría sobre otra, y esto se debe a que son altamente sensibles al contexto de las influencias sociales en las que viven. Y la sensibilidad al contexto social continúa toda la vida.¹⁷

Ahora bien, los estereotipos –y los prejuicios que se derivan de éstos– pueden ser pensados como tipos de representaciones sociales debido a que cumplen funciones sociales similares, por ejemplo, al proporcionar explicaciones de lo extraño, contribuir a la construcción de la identidad y la diferenciación intergrupal, y al orientar y justificar los comportamientos.¹⁸ Si bien los estereotipos y los prejuicios –pensemos en los de género– son la base de las relaciones sociales de poder asimétricas, de desigualdad y discriminación –y que, por lo tanto, es necesario dismantelar–, no podemos dejar de reconocer que como representaciones sociales cumplen importantes funciones como dotar de explicación a las contingencias y contribuir en la construcción del sujeto y de su identidad, tanto individual como de grupo. Igualmente, se vehiculizan a través del lenguaje en el proceso de socialización para comunicar pautas correctas e inaceptables de comportamiento y sociabilidad. Asimismo, debido a que las representaciones mantienen una carga emocional, establecen las emociones precisas que deben experimentarse frente a determinadas cosas o personas.

¹⁴ Gordon W. Allport, *La naturaleza del prejuicio*, trad. Ricardo Malfé (Argentina: Eudeba Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1971), 34-37.

¹⁵ Henri Tajfel, *Grupos humanos y categorías sociales*, trad. Carmen Huici (España: Herder, 1984), 160.

¹⁶ Erving Goffman, *Estigma. La identidad deteriorada* (Buenos Aires: Amorrortu, 2006), 12.

¹⁷ Tajfel, *Grupos humanos y categorías sociales*, 164.

¹⁸ Jean Claude Abric, *Prácticas sociales y representaciones* (México: Ediciones Coyoacán, 2011), 15-17; y Tajfel, *Grupos humanos y categorías sociales*, 184-186.

A partir de lo anterior, cabe mencionar –y no es nada nuevo– que la transmisión de la cultura en la sociedad mexicana implica, entre otras cosas, un aprendizaje del rechazo a las mujeres, el cual se sustenta en estereotipos y prejuicios de género.¹⁹ En otras palabras, la sociedad mexicana ha construido representaciones sociales negativas del ser mujer que determinan y justifican creencias, actitudes, valores, comportamientos y emociones despreciativas hacia dicha categoría social, al grado de establecerse con ésta una relación de alteridad.

Hasta este punto es necesario realizar una precisión: si bien la utilización del concepto *categoría* tiene un carácter general que abarca a todas las mujeres, no pretendemos con ello reducir la diversidad del *ser mujer* en México, de las experiencias femeninas ni de las formas de discriminación que han experimentado. Somos conscientes que hay variables como la edad, el nivel socioeconómico, el grado de educación, la etnia o el lugar de residencia, por mencionar algunas, que determinan la especificidad de las mujeres en nuestro país. De esta manera, habrá que pensar desde un enfoque interseccional²⁰ para visibilizar las distintas formas de discriminación que experimentan las mujeres a partir de las diferentes variables que las atraviesan.

Por lo anterior, y tal como se anuncia en el título, el objetivo de este texto es justificar la propuesta teórico-práctica como una medida adecuada que observa el contenido del estándar en la materia y cumple con las obligaciones estatales para erradicar la discriminación en contra de las mujeres. Para ello, se pretende modificar las representaciones sociales actuales de las mujeres por nuevas representaciones sociales que sean respetuosas de ellas y de sus derechos, en el entendido de que los comportamientos dirigidos hacia las personas, grupos o categorías sociales están condicionados por las representaciones sociales que nos hemos formado sobre éstas. Así, el desarrollo o fortalecimiento de representaciones sociales positivas sobre las mujeres estimularán comportamientos igualmente favorables hacia ellas y, en consecuencia, relaciones sociales cada vez menos orientadas por el machismo. Esto debe de entenderse como un proceso gradual que no está libre de resisten-

¹⁹ Rogelio Díaz-Guerrero, *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología* (México: Editorial Trillas, 1999), 35-37.

²⁰ Kimberle Crenshaw, "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine", *Feminist Theory and Antiracist Politics*, vol. 1989, issue 1, article 8 (1989): 139-167; Carlos Javier Echarri Cánovas, *Interseccionalidad de las desigualdades de género en México. Un análisis para el seguimiento de los ODS* (México: Secretaría de Gobernación-Consejo Nacional de Población, Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres, 2020), 44.

cias. Por el contrario, el sistema ideológico de una sociedad presenta grandes resistencias al cambio, a diferencia de otros sistemas, como el tecnológico.²¹

La propuesta que aquí se presenta toma como base el proceso de cambio propuesto por el psicólogo social Kurt Lewin, quien lo planteó desde un enfoque gestaltista. A éste se suma la teoría de las representaciones sociales, como ya se ha evidenciado, así como las conceptualizaciones que se han realizado desde la psicología social comunitaria sobre los procesos de concientización, problematización, desnaturalización y desideologización. Tras la exposición de la propuesta teórica se mostrará un ejemplo de su puesta en práctica en contextos educativos, pues lo que se pretende es desarrollar una alternativa contra la discriminación desde la prevención.

II. El proceso de cambio desde la Gestalt

De acuerdo con Lewin:

Un cambio planificado consiste en suplantarlo el campo de fuerza correspondiente a un equilibrio en el nivel de comienzo N^1 por un campo de fuerza que tenga su equilibrio en el deseado nivel N^2 . [...] el campo total de fuerza ha de cambiarse en el área entre N^1 y N^2 .²²

Lo que el autor plantea es un proceso en el que se sustituya el campo de fuerza o los estándares de grupo de un orden de cosas inicial, por otros estándares grupales en un diferente y deseado orden de cosas. Para esto, dice el psicólogo, no basta considerar una propiedad, sino que deben examinarse las circunstancias totales con base en la visión gestaltista; esto significa considerar el campo social total: "los grupos y subgrupos implicados, sus relaciones, sus sistemas de valores, etcétera. La constelación del campo social como un todo se debe estudiar y reorganizar de modo que los acontecimientos sociales fluyan distintamente".²³

Ahora bien ¿cómo se logra suplantarlo el campo de fuerza inicial? Siguiendo a Lewin, esta sustitución implica "influir en la población para producir un cambio",²⁴ lo cual se traduce en

²¹ Biesanz y Biesanz (1958), citado en Eric Roth, "El cambio social comunitario. Análisis de la influencia de los factores de implantación y asimilación sobre la aceptación de las innovaciones en contextos comunitarios de Bolivia", *Ajayu*, vol. 2, núm. 2 (2004), 5.

²² Kurt Lewin, *La teoría del campo en ciencia social* (Barcelona: Paidós, 1988), 209.

²³ Lewin, *La teoría del campo en ciencia social*, 209.

²⁴ Lewin, *La teoría del campo en ciencia social*, 209-210.

“tratar de quebrar una ‘costumbre’ bien establecida o ‘hábito social’”. En términos lewinianos, *quebrar el hábito* se refiere a ‘descongelar’ la costumbre, con lo cual nos vamos acercando al modelo de cambio planificado. Habrá que tomar en cuenta que los hábitos sociales son generalmente obstáculos ante el cambio.

Según Lewin, los hábitos sociales mantienen su resistencia al cambio debido a que han conducido al establecimiento de instituciones y porque están relacionados con el sistema de valores, el *ethos* del grupo. La otra resistencia proviene de los miembros del grupo, quienes más se opondrán a alejarse de los estándares de grupo iniciales cuanto mayor sea el valor social conferido a éstos. Entonces, lo que se propone para disminuir la resistencia al cambio es utilizar un procedimiento que disminuya la potencia del valor de los estándares grupales, o que éstos cambien; es decir, “en tanto los valores del grupo no se cambien el individuo resistirá más poderosamente a los cambios [...]. Si el estándar del grupo en sí se cambia, la resistencia debida a la relación entre el individuo y el estándar de grupo se elimina”.²⁵

Con respecto a la efectividad de los cambios, según Lewin, se esperaría que los individuos aislados fueran más flexibles que los grupos de individuos de pensamiento similar. Sin embargo, con base en la perspectiva de la Gestalt –que implica una visión desde la totalidad–, el psicólogo alemán comprobó empíricamente que los cambios sociales tienden a ser más duraderos cuando se llevan a cabo desde el nivel del grupo, que cuando se realizan desde el individuo. La razón de esto es que, en el grupo, a diferencia del individuo, ocurre un proceso de *decisión grupal* que permite discutir sobre la adopción de los cambios implementados.²⁶

Por último, vamos a presentar el modelo de cambio planificado y delineado por Lewin, que consta de tres pasos:

- 1) Descongelamiento del nivel presente N^1 .
- 2) Desplazamiento hacia el nuevo nivel N^2 .
- 3) Congelamiento de la vida grupal en el nuevo nivel.²⁷

Aunque Lewin no fue muy explícito al caracterizar cada uno de estos pasos, sus anteriores planteamientos marcan la pauta para explicarlos, y esto es lo que vamos a hacer a continuación. Para ello, como hemos señalado en páginas atrás, nos vamos a auxiliar de la teoría

²⁵ Lewin, *La teoría del campo en ciencia social*, 209-213.

²⁶ Lewin, *La teoría del campo en ciencia social*, 212-217.

²⁷ Lewin, *La teoría del campo en ciencia social*, 213-214.

de las representaciones sociales y de los procesos psicosociales que promueven el cambio social, tal como lo ha delineado la psicología social comunitaria.

III. El cambio planificado a la luz de la teoría psicosocial

Descongelamiento

Situémonos en el contexto previo al descongelamiento. En el nivel de comienzo N^1 nos encontramos con unos estándares de grupo que refieren las costumbres o los hábitos sociales y, para darle mayor amplitud a los estándares, también abarcan las creencias, los valores, las actitudes, las emociones y los comportamientos propios de un sistema social. Debido a que las representaciones sociales son conceptos explicativos de un amplio alcance, a tal grado de poder pensarlos como conceptos totales, podemos concebirlas como realidades sobre las que se asientan todos los demás conceptos anteriormente señalados. Así, nos vamos a centrar en el nivel de las representaciones sociales para hablar del descongelamiento.

Recuperemos la categoría social señalada en la introducción. La sociedad mexicana ha fabricado representaciones sociales negativas sobre las mujeres que tienen una larga data y que se han reproducido a través de las generaciones. Si bien la estructura social ha cambiado, pareciera que sus representaciones sociales sobre ellas se resisten a hacerlo. Hemos presenciado cambios en la estructura familiar y en los roles de género,²⁸ que han impactado positivamente en la visión de las mujeres, pero la violencia contra ellas va en aumento. Por ejemplo, la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), aplicada de octubre de 2020 a octubre de 2021 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, mostró un incremento de cuatro puntos porcentuales, respecto de 2016, en la violencia total contra las mujeres de 15 años y más en México a lo largo de su vida.²⁹

Una vía de explicación de las aparentes contradicciones entre la permanencia y el cambio en la representación de las mujeres, y la persistente discriminación y violencia contra ellas, nos la puede proporcionar uno de los teóricos de las representaciones sociales, Jean Claude Abric. De acuerdo con el psicólogo francés, toda representación social está conformada

²⁸ Reynaldo Gutiérrez Capulín, Karen Yamile Díaz Otero y Rosa Patricia Román Reyes, "El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica", *Ciencia Ergo Sum*, vol. 23, núm. 3 (2016): 224.

²⁹ Véase la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021 en Instituto Nacional de Estadística y Geografía, "Violencia contra las mujeres en México", <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/> (Fecha de consulta: 18 de mayo de 2023).

por dos sistemas: el núcleo central (o sistema central) y el sistema periférico. El núcleo central se relaciona con las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, en este sentido, está determinado por el sistema de valores y normas que comparten los miembros de un grupo en un momento dado. Así, “un estereotipo [...] [o] una actitud fuertemente marcada estará en el centro de la representación”.³⁰ Igualmente, se caracteriza por resistir al cambio, pero, aunque sí evoluciona, lo hace lentamente. Debido a que el núcleo central se encuentra anclado al sistema valorativo, normativo e ideológico de un contexto social determinado, “cualquier modificación del núcleo central ocasionará una transformación completa de la representación”.³¹

Por otro lado, se encuentra el sistema periférico, que está “más asociado a las características individuales y al contexto inmediato y contingente en que están inmersos los individuos”. Asimismo, está determinado por las experiencias singulares y cotidianas que se integran al sistema periférico de la representación social. Al ser más flexible al cambio en comparación con el sistema central, de algún modo lo salvaguarda. De esta manera permite la integración de informaciones y comportamientos novedosos.³²

Abric resume ambos sistemas de la siguiente manera:

Es la existencia de ese doble sistema [...] [que las representaciones] son a la vez estables y móviles, rígidas y flexibles. Estables y rígidas porque están determinadas por un núcleo central profundamente anclado en el sistema de valores compartido por los miembros del grupo; móviles y flexibles porque son alimentadas de las experiencias individuales e integran los datos de lo vivido y de la situación específica, la evolución de las relaciones y de las prácticas sociales en las que los individuos o los grupos están inscritos.³³

Ahora, aterricemos lo que se acaba de mencionar mediante un ejemplo para ir perfilando la etapa del descongelamiento. Para ello, nos vamos a centrar en el machismo, que constituye un conjunto de creencias, actitudes, comportamientos y prácticas que se asientan sobre dos ideas fundamentales: la contraposición de lo masculino y lo femenino, concebidos mutuamente como excluyentes; y la superioridad de lo masculino en las áreas de importancia

³⁰ Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, 22 y 27.

³¹ Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, 21.

³² Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, 26.

³³ Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, 27.

para los hombres, de tal manera que el machismo define la idea de ser hombre y de ser mujer y sus respectivos roles.³⁴

Estas definiciones sobre los géneros son representaciones sociales por medio de las cuales se articula la ideología machista, la cual se expresa en estereotipos y prejuicios de género y en un lenguaje sexista que inferioriza a las mujeres. Asimismo, promueve y justifica las más variadas violencias ejercidas contra ellas. Una de las representaciones sociales más nocivas que ha recaído sobre las mujeres es la de su *cosificación*. Pensar a las mujeres como objeto va configurando un conjunto de prácticas violentas que determinan el tratamiento que se hace de su cuerpo, las relaciones afectivas y las interacciones, en general, entre hombres y mujeres. ¿Cuál es la terrible implicación tras la cosificación de las mujeres?: su deshumanización.

En la lógica machista perversa, la representación mujer-objeto explica y justifica acciones que evidencian la condición no humana de las mujeres. Así, es reemplazada indiscriminadamente, desechada, explotada sexualmente, violada,³⁵ mutilada, lacerada de múltiples formas y asesinada. Darle muerte a una mujer por ser mujer es la más terrible de las expresiones de su representación como ser deshumanizado. Y, a juzgar por las cifras de feminicidios en México, esta representación social está bien instalada en el país. En 2015 se contabilizaron 412 feminicidios en México, para 2021 la cifra ascendió a más del doble y alcanzó el máximo histórico de 981 casos.³⁶ El Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública registró un promedio de casi 10.5 mujeres asesinadas al día en la primera mitad de 2021.³⁷

Podemos afirmar que la representación mujer-objeto forma parte del núcleo central de la representación social de las mujeres, por lo tanto, es un contenido que se relaciona con

³⁴ Marina Castañeda, *El machismo invisible* (México: Penguin Random House, 2019), 32.

³⁵ En un estudio sobre la representación de la violación colectiva entre bandas de jóvenes delincuentes en Francia, los autores afirman que una de las formas de pensar este hecho delictivo entre dichos jóvenes es mediante la cosificación de la víctima en forma de *vaginalización*: en su discurso, “la víctima pierde todos los atributos de la feminidad, no teniendo otra existencia, para sí misma y para los demás, que a través de su vagina”. La mujer queda reducida a ser cuerpo, y un cuerpo que es tratado como una cosa. Denise Jodelet, “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici, ed., *Psicología social I*, vol. II (Barcelona: Paidós, 1986), 484-485.

³⁶ Datos tomados de la Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana y Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, véase Secretaría de Gobernación “Información sobre violencia contra las mujeres (incidencia delictiva y llamadas de emergencia 9-1-1, marzo 2023”, p. 9. <https://www.gob.mx/sesnsp/articulos/informacion-sobre-violencia-contra-las-mujeres-incidencia-delictiva-y-llamadas-de-emergencia-9-1-1-febrero-2019?idiom=es> (Fecha de consulta: 18 de mayo de 2023).

³⁷ Agencia EFE, “Más de 10 mujeres al día son asesinadas en México”, *Forbes* (27 de julio de 2022), <https://www.forbes.com.mx/mas-de-10-mujeres-al-dia-son-asesinadas-en-mexico/> (Fecha de consulta: 18 de mayo de 2023).

el sistema de valores y normas de la sociedad mexicana, el cual se asienta en la ideología machista. De esta manera, constituye una representación social que mantiene una férrea resistencia al cambio. En términos lewinianos, el valor social atribuido a esta representación, que se traduce en creencias, actitudes y prácticas, por ejemplo, es muy fuerte. La fuerza de esta representación radica, en gran medida, en que ha sido naturalizada. Todo proceso de construcción de una representación social implica su naturalización, es decir, ser dotada de realidad,³⁸ lo que permitirá otorgarle un sentido y una función sociales. Así, todas las representaciones sociales que nos hemos formado sobre una categoría social terminan constituyendo rasgos esencializados, en otras palabras, forman parte del ser de los miembros de dicha categoría.

En palabras de Denise Jodelet:

Ya se trate de relaciones étnicas, interraciales o intergrupales, o bien de juicios sociales, no faltan los ejemplos en que la imagen, la palabra bastan para inmovilizar al otro en un status de naturaleza. Esto es lo que produce la 'biologización' de lo social cuando transforma diferencias sociales en diferencias de ser.³⁹

Esto es exactamente lo que ocurre con los estereotipos, pues apuntan a características impuestas desde fuera y, por lo tanto, construidas sobre ciertas personas o categorías sociales que son pensadas como parte de su esencia. La naturalización de realidades fabricadas termina siendo una de las formas de dominación más perniciosas, pues permite la producción y reproducción de realidades opresivas que no son cuestionadas debido a que se asumen como situaciones normales.

Entonces, tenemos una serie de representaciones sociales de las mujeres (como la de la mujer-objeto y otras que tienden a inferiorizarla) que están ancladas en el sistema de creencias y valores machistas que sostiene la cultura mexicana y que poseen un fuerte valor social. Esto asegura que tanto hombres como mujeres se adhieran a éstas y las reproduzcan. Tales representaciones conforman el núcleo central de la representación social general del ser mujer. Pero, como comentamos anteriormente, las representaciones sociales también se componen de un sistema periférico, que es el ámbito desde el cual operan de forma más visible los cambios en éstas, y que ocurre a partir de las experiencias individuales. De esta manera, el contacto de una persona con la realidad de la discriminación contra las mujeres; con otras personas o grupos conscientes de la problemática –sean feministas

³⁸ Jodelet, "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", 483.

³⁹ Jodelet, "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", 485.

o no- o su paso por la universidad –como un espacio en donde se estimula la crítica y la reflexión–, estimulará la generación de nuevas representaciones sociales de las mujeres contrarias a las que pertenecen al núcleo central. Es en este punto donde podemos percibir el doble sistema de la representación social del ser mujer: el cambio que actúa a nivel individual y experiencial modifica el sistema de creencias de una persona o de varias respecto de las mujeres, que corresponde al sistema periférico; pero los cambios no llegan a afectar el sistema central, que se encuentra protegido por aquél y que está anidado en el sistema ideológico machista.

Ahora bien, de acuerdo con Lewin, el cambio se produce al tratar de quebrar o *descongelar* una costumbre o hábito profundamente arraigado, pero también una creencia, un estereotipo y una representación social.

Apoyándose en un recurso metafórico, Lewin –sin hacerlo explícito– propone pensar los estándares grupales tradicionales como un bloque de hielo, es decir, como elementos sólidos, rígidos e inamovibles, estirando la idea, profundamente naturalizados y, por lo tanto, resistentes al cambio. Frente a esto, habrá que aplicar un procedimiento que genere el estado contrario al estado sólido: un estado líquido, lo cual se realiza al descongelar los estándares grupales. Esto implica volverlos fluidos, por lo tanto, restarles su carácter de inmanencia, que permitirá poder desplazarlos para ser sustituidos por nuevos estándares grupales.

¿Cómo se descongelan un hábito social y, en nuestros términos, una representación social? Mediante los procesos de problematización, concientización y desnaturalización. Empecemos por explicar la *problematización*. Este concepto fue propuesto por el pedagogo brasileño Paulo Freire para referirse a un tipo de educación de corte liberador,⁴⁰ el cual es retomado posteriormente por la psicología social comunitaria, tal como lo hizo Maritza Montero. De acuerdo con la psicóloga venezolana, la problematización refiere a un “proceso crítico de conocimiento en el cual se desecha el carácter natural relacionado con ciertos

⁴⁰ La *educación problematizadora o liberadora* es la propuesta de Freire para oponerse a un tipo de educación tradicional que él denomina *bancaria*, la cual consiste en “el acto de depositar[,] de transferir, de transmitir valores y conocimientos”. En este sentido, mantiene la función de llenar de contenidos a personas “vacías”. Se caracteriza por anular “el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad”; negar “la dialogicidad como esencia de la educación”; y tender a generar educandos pasivos que se adaptan a la realidad en lugar de transformarla, lo cual permite una mejor forma de dominación que satisface los intereses de los opresores. En oposición, la educación problematizadora “se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad”. En la práctica problematizadora, “los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso”. Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI Editores, 1988), 73-75, 84, 86 y 90-91.

fenómenos reflexionando sobre sus causas y sus consecuencias”.⁴¹ La problematización, entonces, lleva a la desnaturalización, pues al problematizar el “carácter esencial y natural adjudicado a ciertos hechos o relaciones” lo pone en duda y evidencia su artificialidad. Asimismo, revela sus contradicciones, “su carácter ligado a intereses sociales o políticos y sus limitaciones respecto de la capacidad de avanzar o de superar situaciones negativas o limitantes”.⁴²

Frente a explicaciones cotidianas como “así son las cosas”, “así se ha hecho siempre” o “es el modo en que se comporta la gente”, las cuales tienden a naturalizar y normalizar las situaciones o relaciones adversas, el carácter crítico de la problematización y la desnaturalización es fundamental, pues de otra manera no será posible someter a revisión, discusión y análisis el estereotipo, la creencia tradicional, la representación social o el hábito, que subyacen a los mecanismos de poder que mantienen bajo un estado de opresión a ciertos grupos sociales.⁴³

En cuanto a la concientización, Montero la explica como el “proceso de movilización de la conciencia, de carácter liberador, respecto de situaciones, hechos o relaciones, causas y efectos hasta ese momento ignorados o inadvertidos, pero que inciden de una manera que los sujetos de ese proceso consideran negativa”.⁴⁴ Si volvemos a pensar en el proceso de socialización, la transmisión de las pautas culturales opera de forma consciente e inconsciente.⁴⁵ Los agentes socializadores tienden a reproducir discursos y prácticas machistas y racistas sin reparar en sí lo son o no, y del mismo modo los asimilan las generaciones jóvenes.⁴⁶ La reproducción de estos contenidos llega a ampararse en que forman parte de la cultura popular o tradicional. Frente a esta situación, la movilización de la conciencia actúa como un *darse cuenta de las cosas*, pero como una “movilización transformadora del contenido de la conciencia”.⁴⁷

⁴¹ Maritza Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos* (Buenos Aires: Paidós, 2004), 125-126.

⁴² Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, 126.

⁴³ Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, 126.

⁴⁴ Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, 126.

⁴⁵ Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, 126.

⁴⁶ Somos conscientes de que la asimilación de la cultura no es un proceso pasivo, sino más bien dinámico, pues las personas demuestran su capacidad de agencia frente a las reglas culturales, de tal manera que las aprenden, las interpretan, manipulan o acentúan de formas distintas con base en sus intereses particulares, véase Conrad Phillip Kottak, *Antropología cultural*, trad. Víctor Campos Olguín (Nueva York: McGraw Hill, 2011), 29. Sin embargo, también debemos de reconocer que las generaciones más jóvenes son sensibles a los contenidos culturales que circundan en los contextos socializadores como la casa y la escuela, y los adoptan y ponen en práctica sin darse mucha cuenta de sus implicaciones.

⁴⁷ Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, 127.

Por último, como advierte la psicóloga venezolana, hay que tomar en cuenta que la naturalización de ciertas realidades satisface a determinados grupos con poder que ejercen influencia en las tendencias dominantes del pensamiento.⁴⁸ Este escenario genera una fuerte presión sobre el proceso de concientización, pues generalmente será contrario al sistema de creencias vigente. Incluso, por distintos medios, estos grupos poderosos ejercerán presión para imponer conformidad.

Desplazamiento

Al cuestionar y desnaturalizar el supuesto carácter “natural” de las creencias, estereotipos, representaciones sociales, actitudes, hábitos, costumbres o comportamientos, a partir de una movilización de la conciencia hacia la dimensión crítica, nos encontramos frente a un proceso de descongelamiento que permitirá restarle fuerza a los valores sociales que posee cada uno de los anteriores aspectos. Frente a la dureza de los estándares grupales, traducida en permanencia e inamovilidad, ahora tendremos unos estándares puestos en tela de juicio, reconocidos como contenidos que proporcionan una imagen errónea de los otros y que propician prácticas prejuiciosas que los discriminan y rechazan. Una vez desestabilizados y vueltos fluidos los estándares de grupo, mediante este proceso crítico y reflexivo, se hacen ligeros y bajo esta calidad pueden desplazarse.

Así, llegamos al segundo momento delineado por Kurt Lewin en su modelo de cambio planificado: el desplazamiento, que implica hacer a un lado los estándares grupales, pero, al mismo tiempo, aprovechando el espacio vacante, introducir nuevos estándares de grupo para poder transitar hacia un nuevo orden de cosas, el nuevo nivel N^2 . Pero no basta la mera introducción de estándares novedosos, será necesario que, una vez introducidos, promuevan un arreglo distinto de las situaciones sociales, en palabras de Lewin “que los acontecimientos sociales fluyan distintamente”.⁴⁹ Si nos ubicamos en la particularidad de las representaciones sociales, lo anterior quiere decir que, al introducir nuevas representaciones sociales, por ejemplo, la de las mujeres, empezaremos a estimular nuevas formas de pensar sobre ellas que impactarán en los comportamientos que se tienen con las mismas.

Ya habíamos señalado que las representaciones sociales desempeñan una importante función en la diferenciación intergrupal. De hecho, un terreno fértil para la producción de representaciones son las relaciones intergrupales. De acuerdo con Brewer y Kramer (1984), las representaciones sociales son “la estructura y contenido [...] de las creencias compartidas,

⁴⁸ Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, 127.

⁴⁹ Lewin, *La teoría del campo en ciencia social*, 209.

imágenes y sentimientos que las personas de una sociedad particular poseen sobre los diferentes subgrupos o categorías reconocidas socialmente”.⁵⁰ En este sentido, un termómetro de las relaciones intergrupales será el tipo de representaciones sociales que un endogrupo -el propio grupo- se ha construido sobre los exogrupos, y viceversa. Representaciones sociales negativas atribuidas a los otros evidenciarán una relación conflictiva entre los grupos; mientras que representaciones sociales positivas reflejarán una relación de amistad entre ellos. Asimismo, todo cambio en el comportamiento intergrupar determina un cambio en la representación del endogrupo y del exogrupo.⁵¹

Ahora bien, pensemos en lo anterior, pero a partir del hecho de introducir nuevas representaciones sociales favorables de las mujeres en una sociedad que históricamente ha mantenido una relación de discriminación y de desprecio frente a ellas. Aquí nos ubicamos en el importante papel que juegan las representaciones sociales en los procesos de cambio social. Una vez que la nueva representación social se ha objetivado mediante su naturalización, se ancla a la realidad mediante su atribución de significado y de función sociales. En este proceso, la representación social entra en contacto con otros sistemas de pensamiento y marcos de interpretación y, al hacerlo, en consecuencia, los modifica.⁵²

Sin embargo, debemos recordar que las representaciones están conformadas por un núcleo central que es resistente al cambio, cuyos contenidos son compartidos por los miembros del grupo. Pero las representaciones sociales también se componen de un sistema periférico, que abarca aquellas representaciones sociales que son propensas a modificarse a partir de la incorporación de las experiencias individuales en contextos particulares.⁵³ Es en este nivel donde podemos ver reflejados los cambios, pues el sistema periférico sirve como cojín amortiguador del núcleo central: mientras el primero cambia, el segundo permanece intacto, o modifica lentamente.

¿Cómo operaría lo anterior? Una forma puede ser a partir de la exposición de las personas a procesos de concientización en los que se les presente información que movilice la conciencia crítica y reflexiva hacia la puesta en duda de discursos y prácticas que se han asumido como “normales” desde el conocimiento de sentido común, pero que inciden de forma negativa en la manera de expresarse y de comportarse hacia las categorías sociales

⁵⁰ Sabino Ayestarán Etxeberria y Darío Páez Rovira, “Representaciones sociales y estereotipos grupales”, en Darío Páez Rovira, coord., *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social* (Barcelona: Editorial Fundamentos, 1987), 221.

⁵¹ Ayestarán Etxeberria y Páez Rovira, “Representaciones sociales y estereotipos grupales”, 230.

⁵² Jodelet, “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, 491.

⁵³ Abric, *Prácticas sociales y representaciones*, 27.

que han sufrido discriminación. Esto debería propiciar la adopción de nuevas formas de pensar a dichas categorías.

Congelamiento

Si en la etapa inicial del descongelamiento se pretende restarles a los estándares grupales vigentes su carácter duro e inamovible, en la última etapa del proceso de cambio propuesto por Lewin se desea llegar a él. El estado líquido o fluido permite que dichos estándares puedan desplazarse, pero este estado no puede ser el definitivo, porque la introducción de nuevas representaciones, valores o comportamientos deben quedarse fijados al sistema de un grupo para que puedan permanecer. Y es aquí donde cobra gran importancia la visión gestaltista del psicólogo alemán: los cambios son más duraderos cuando se efectúan a nivel de grupo que individual. Esta es una orientación distinta a la formulación de Abrik, que apunta al cambio individual.

IV. Una propuesta para la prevención de la discriminación en contra de las mujeres

Una vez expuesto el planteamiento teórico que pretende erradicar la discriminación en contra de las mujeres a partir del modelo de cambio de Lewin, en conjunción de las representaciones sociales y los procesos de problematización, desnaturalización y concientización, ha llegado el momento de presentar su puesta en práctica.

Así, en el marco del proyecto de investigación "Representaciones sociales y discriminación de grupos vulnerables en México" (dirigido por el que escribe y auspiciado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad La Salle México), se ha trabajado en una propuesta de intervención en contextos educativos, desde un nivel preventivo y en edades infantiles y juveniles. En esta propuesta colaboran estudiantes de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de dicha universidad. La idea detrás de esto es que toda propuesta destinada a eliminar contenidos discriminatorios deberá estar dirigida a edades que estén en plena adopción de valores, creencias, actitudes, representaciones y comportamientos y, por lo tanto, exista una mayor flexibilidad en el cambio de patrones de pensamiento y de comportamiento, en lugar de pensar en una población adulta, cuyas creencias y prácticas ya se encuentran bien instaladas.

De esta manera, hemos estado trabajando en la elaboración de un taller de concientización sobre la discriminación en contra de las mujeres y en la promoción de nuevas representaciones sociales sobre ellas, el cual está dirigido a niñas y niños de educación primaria y a ado-

lescentes de nivel secundaria, tanto de instituciones públicas como privadas, por lo que el nivel socioeconómico de las poblaciones estudiantiles no es relevante para esta intervención. El taller consta de 10 sesiones, con una duración de 50 minutos a una hora, que serán impartidas una vez a la semana en escuelas de la Ciudad de México. El número de alumnas y alumnos que atiende es de 25. Debemos mencionar que una versión piloto del taller ya se ha implementado en dos grupos de primaria baja de un colegio privado y en dos grupos de una secundaria pública.

¿Cuál es la ruta que hemos seguido para poder implementar el taller? En primer lugar, establecer un primer contacto con la escuela en la que se desea impartir la intervención, que usualmente ocurre por las referencias de instituciones que ya han tenido contacto previo con ésta. En nuestro caso, fue gracias a Centros de Integración Juvenil, específicamente a la sede de la alcaldía Miguel Hidalgo,⁵⁴ que hemos podido establecer contacto con una primaria y dos secundarias, las tres públicas. Por su parte, el contacto con la institución privada fue posible por la relación académica que mantengo con la universidad en la que laboro.⁵⁵

Con previa conformidad de la institución, en específico la de carácter público, se solicitó a la SEP la autorización para impartir el taller en aquélla, atendiendo a los criterios que se demandan. Tras haber obtenido su autorización, la institución permitió el ingreso al plantel semanalmente para desarrollar el taller en los grupos acordados. El taller fue impartido por un alumno, en un caso, y por dos alumnas, en otro. Se recomienda que sean dos talleristas al frente de grupo para establecer un mejor control sobre éste y sobre las dinámicas propuestas.

Ahora pasemos a las particularidades y contenidos del taller. Tanto la técnica de intervención propuesta como su orientación van encaminadas en la dirección de los planteamientos de Lewin. Por un lado, la naturaleza de la técnica del taller apunta hacia dinámicas grupales que estimulan importantes procesos como la participación, la concientización, la discusión y el trabajo colaborativo. Así, las características propias de un taller se aprecian como ventajas. Por otro lado, las temáticas del taller mantienen la misma secuencia que los pasos que conforman el modelo de cambio planificado, así como sus objetivos. Primero, se problematiza la realidad (paso del descongelamiento) que ha sido asumida como natural:

⁵⁴ Agradecemos a su anterior director, el maestro Pablo Puig, y a la licenciada Rocío Estrada, las facilidades otorgadas para poder ingresar a las escuelas.

⁵⁵ Asimismo, externamos nuestro agradecimiento a la maestra Rosa María García Jiménez, jefa de Prácticas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle México, por ponernos en contacto con dicha institución.

la discriminación a las mujeres y la ideología machista que la sustenta, a través de creencias, discursos y prácticas, que se producen y reproducen en los contextos escolares a partir de las relaciones entre compañeras y compañeros y con el personal docente,⁵⁶ y que hasta ese momento sus efectos negativos en la forma de mirar y de tratar a las mujeres habían sido ignorados. La problematización se encadena con la desnaturalización y la concientización. Mediante estos procesos se pretende restar el valor que la sociedad le ha adjudicado a dichas prácticas discriminatorias. Posteriormente, se introducen nuevas formas de pensar y de actuar libres de discriminación (pasos de desplazamiento y congelamiento), a partir de mostrar nuevas representaciones sociales sobre los roles y relaciones de género y de las mujeres. A continuación se presenta la carta descriptiva de la versión piloto del taller que se aplicó en estudiantes de segundo de primaria (7 a 8 años) de la institución privada.⁵⁷

⁵⁶ Andrée Michel, "Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares", *Educere*, vol. 5, núm. 12 (2001): 69-70.

⁵⁷ Agradezco a Rocío García Rendón García y a Samantha Ulloa Heredia, alumnas egresadas de la licenciatura de Psicología de la Universidad La Salle México, por su excelente colaboración en el proyecto de investigación, en la generación de contenidos, planeación de actividades e impartición de taller.

CARTA DESCRIPTIVA			
<p>Taller: Concientización de la discriminación de género y promoción de nuevas representaciones sociales de las mujeres</p> <p>Objetivo general: Prevenir la discriminación en contra de las mujeres en estudiantes de educación primaria mediante la concientización de dicha problemática y la promoción de representaciones favorables de las mujeres</p> <p>Número de participantes: 25</p>			
		<p>Duración: 50-60 minutos</p>	
Primer momento. Problematicación y concientización (descongelamiento)			
Tema	Objetivo	Actividades	Técnicas utilizadas
1. Discriminación de género	Explicar qué es la discriminación en general y, en particular, la discriminación de género, para que las y los estudiantes elaboren una definición que puedan comprender y explicar.	<ol style="list-style-type: none"> Dinámica de presentación. Presentación de un personaje ficticio (por ejemplo, una calaca de cartón con accesorios o vestimenta) que acompañará a las y los estudiantes durante el taller. Construir una definición grupal sobre discriminación. “Jugaremos a ¿Quién puede...?” Actividad sobre la igualdad de actividades entre hombres y mujeres. 	<ol style="list-style-type: none"> Lluvia de ideas. Reflexión individual mediante actividad lúdica. Lluvia de ideas.
2. Estereotipos y prejuicios de género	Hacer que las y los estudiantes comprendan qué son los estereotipos y prejuicios, en particular los de género; observen cómo están presentes en la familia y la escuela, así como sus consecuencias.	<ol style="list-style-type: none"> Explicación de los estereotipos y prejuicios, y también los de género. Juego cierto o falso sobre los estereotipos de género. Mediante movimientos corporales, las y los estudiantes expresarán si determinados estereotipos de género son verdaderos o falsos. ¿Qué quiero ser de grande? Las y los estudiantes expresarán sus deseos sin tomar en cuenta las restricciones que imponen los estereotipos de género. 	<ol style="list-style-type: none"> Exposición teórica. Reflexión individual a través del juego. Reflexión grupal.
			<p>Impacto esperado</p> <p>Que las y los alumnos identifiquen la discriminación de género en su vida cotidiana, a partir de ejemplos que muestren la diferenciación de actividades en la casa y la escuela, según el género.</p> <p>Que las y los alumnos detecten las limitaciones que imponen los estereotipos de género en sus actividades y aspiraciones, y les permita cuestionarlos.</p>

Primer momento. Problematicación y concientización (descongelamiento)			
Tema	Objetivo	Actividades	Técnicas utilizadas
3. Los roles de género	Explicar qué son los roles de género y cómo determinan y limitan los comportamientos de mujeres y hombres en la sociedad mexicana.	<ol style="list-style-type: none"> ¿Roles de género? ¿Es otro tipo de roles de canela? El personaje ficticio pensaba que la actividad era una clase de repostaría, pero observa que es un tema importante e interactúa con las y los estudiantes para conocer qué tanto saben sobre el tema. Explicación sobre los roles de género y su importancia en la vida diaria. “Todos los huesos son iguales”. Si el personaje ficticio es una calaca del género masculino que porta accesorios que se adjudican a dicho género, las y los estudiantes deberán reflexionar si éstos los pueden utilizar hombres, mujeres o cualquier persona. 	<ol style="list-style-type: none"> Reflexión individual mediante detonantes lúdicos y visuales. Exposición teórica.
4. La desigualdad de género	Exponer un panorama sobre la desigualdad de género y las desventajas sociales que enfrentan cotidianamente las mujeres.	<ol style="list-style-type: none"> ¿Qué entendemos por desigualdad de género? Con ayuda del personaje ficticio se explica de forma sencilla su definición. Lectura de un texto. Lectura de un cuento sobre las dificultades que enfrenta una niña en alguna zona rural de México al asistir a la escuela, con la finalidad de despertar la empatía de las y los estudiantes en torno a sus problemáticas. “Conferencia en la Organización de las Naciones Unidas”. Debate entre dos equipos sobre la desigualdad de las mujeres en las actividades domésticas y en los salarios, un equipo defenderá a las mujeres y el otro a los hombres. 	<ol style="list-style-type: none"> Exposición teórica. Exposición teórica. Debate.
			<p>Impacto esperado</p> <p>Que las y los estudiantes pongan en duda los roles de género y cuestionen las limitantes que imponen en la libertad de decidir de las personas.</p> <p>Que las y los alumnos sean sensibles a las limitaciones y dificultades que experimentan las mujeres en determinados contextos sociales.</p>

Primer momento. Problematicación y concientización (descongelamiento)				
Tema	Objetivo	Actividades	Técnicas utilizadas	Impacto esperado
5. El proceso de estigmatización	Explicar el proceso de estigmatización y cómo éste transforma la condición de las mujeres al operar en ellas un proceso de inferiorización y deshumanización que justifica la violencia que se comete en su contra.	<ol style="list-style-type: none"> ¿Qué son el estigma y la estigmatización? A través de ejemplos sencillos y conocidos se explica qué son el estigma y el proceso de estigmatización. Por ejemplo, exponiendo los casos de personas con enfermedades o condiciones sociales que suelen ser estigmatizadas. Estigmas hacia las mujeres. A través de ejemplos reales se expondrá cómo se atribuye el estigma a las mujeres. Esta actividad permite repasar los conceptos de <i>estereotipo</i>, <i>prejuicio</i> y <i>discriminación de género</i> que acompañan al estigma. ¿Cómo evitar el estigma? Mediante esta pregunta detonadora se estimulará la reflexión grupal sobre las acciones de niñas y niños para evitar esta problemática. 	<ol style="list-style-type: none"> Exposición teórica a partir de ejemplos reales. 	Que las y los estudiantes cuenten con elementos para reconocer los aspectos que provocan la estigmatización en determinadas categorías de personas, principalmente en las mujeres.
6. La violencia contra las mujeres y el sistema cultural machista	Presentar las características del sistema machista en México y la manera en que éste determina y justifica las violencias ejercidas contra las mujeres.	<ol style="list-style-type: none"> ¿Qué es el machismo? Se explica en términos sencillos qué es el machismo y cómo se manifiesta en la sociedad. Si existen los recursos tecnológicos, se presenta un video explicativo. Contenidos machistas en películas de Disney. Las y los estudiantes analizarán los diálogos de personajes masculinos y femeninos de contenido machista presentes en fragmentos de películas de Disney. 	<ol style="list-style-type: none"> Exposición teórica. Análisis de fragmentos de películas. 	Que las y los estudiantes identifiquen en qué consiste el machismo como ideología y práctica, a partir de los discursos y comportamientos sociales que derivan de aquél.

Segundo momento: promoción de representaciones sociales favorables de las mujeres (desplazamiento y congelamiento)			
Tema	Objetivo	Actividades	Técnicas utilizadas
7. Más allá de los roles de género tradicionales	Estimular el reconocimiento de la diversidad de las formas de ser y de comportarse de mujeres y hombres, a partir del cuestionamiento de los roles de género tradicionales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. "[Nombre del personaje] ya sabe". El personaje ficticio -que ha acompañado a las y los estudiantes durante las sesiones- les pregunta y recuerda sobre los roles de género. 2. Personajes de la vida real. Se presentan imágenes de hombres y mujeres que han desafiado los roles de género al destacar en sus profesiones. 3. ¿Qué quiero ser cuando sea grande? Cada estudiante dirá a qué quiere dedicarse en su vida adulta, lo que permitirá hablar sobre su libertad de elección. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición teórica con un sentido lúdico. <p>Que las y los estudiantes sean conscientes de que, a pesar de las dificultades que enfrenten en su vida, deben trabajar para ejercer su derecho a la libertad de decisión.</p>
8. Por una visión más favorable de los géneros y de las relaciones de género	Poner en el centro los valores de la equidad y de la libertad como pilares de relaciones sociales armónicas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. "[Nombre del personaje ficticio] tiene esperanzas". El personaje ficticio explica los beneficios sociales, familiares, económicos, psicológicos y emocionales de mujeres y hombres que no están sujetos a los roles de género tradicionales. 2. Sobre la equidad. Mediante ejemplos accesibles, se explicará este importante concepto, que es fundamental para lograr una convivencia pacífica y justa entre los géneros. 3. ¿Cómo imaginas las relaciones entre niños y niñas en la escuela y en la casa a partir del respeto y la equidad? Se estimula la reflexión sobre las relaciones humanas con base en los conceptos de equidad y respeto, lo cual plasmarán en un dibujo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición teórica con un enfoque lúdico. 2. Dibujo de situaciones esperadas. <p>Que las y los estudiantes reconozcan los beneficios de la convivencia guiada por el respeto, la libertad y la equidad.</p>

Segundo momento: promoción de representaciones sociales favorables de las mujeres (desplazamiento y congelamiento)			
Tema	Objetivo	Actividades	Técnicas utilizadas
9. Una representación social favorable de las mujeres	Presentar los diferentes espacios sociales que las mujeres han alcanzado, y hablar de la importancia de no encasillar su comportamiento ni limitar sus potencialidades para emprender cualquier función o actividad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación sobre el aporte de las mujeres en los diferentes ámbitos sociales. 2. Nueva era en las películas de Disney. Mediante extractos de películas recientes de Disney, se hará una nueva representación favorable de las mujeres, la cual se contrastará con la visión que la compañía mostraba de ellas en sus primeras películas. 3. "La mujer de hoy". En equipos elaboran la imagen de mujeres que ejercen sus derechos (a decidir, estudiar, trabajar o tener o no tener hijos). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición teórica. 2. Material gráfico que estimula la reflexión y permite el contraste de realidades. 3. Dibujo colaborativo.
Tercer momento: evaluación			
Tema	Objetivo	Actividades	Técnicas utilizadas
10. Evaluación de los aprendizajes	Realizar el cierre del taller mediante una revisión rápida de los contenidos vistos. Recuperar las impresiones y aprendizajes de las y los estudiantes en torno a los contenidos del taller.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Repasar los contenidos desarrollados en las sesiones a partir de preguntas a las y los estudiantes. 2. Aplicar a las y los alumnos un cuestionario abierto con las preguntas: a) ¿Qué fue lo que más te gustó? b) ¿Qué fue lo que no te gustó? c) ¿Qué aprendiste en el taller? d) ¿Cómo pondrías en práctica lo aprendido? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recuperación de aprendizajes a partir de preguntas. 2. Cuestionario.
			Impacto esperado
			Que las y los estudiantes se apropien, en sus propias palabras, de conceptos que les permitan identificar situaciones de discriminación y violencia contra las mujeres, y que eviten expresar palabras y acciones que las reproduzcan.

Explicuemos ahora cómo se encadenan las distintas temáticas del taller. La primera sesión es de carácter introductorio sobre la discriminación de género, lo que permitirá sentar las bases para las demás sesiones. A diferencia del taller impartido a estudiantes de primaria baja, en el taller destinado a las y los alumnos de primaria alta y de secundaria se les aplicará un instrumento –el cual ya ha sido elaborado y validado en colaboración con alumnas egresadas de la licenciatura de Psicología de la Universidad La Salle México–⁵⁸ para evaluar la discriminación contra las mujeres. Esta primera actividad arrojará información numérica sobre cuánto discriminan las poblaciones objetivo y en qué aspectos.

Las sesiones de la dos a las seis tienen el objetivo de concientizar sobre aquellas construcciones sociales que han contribuido a naturalizar y, por ende, a justificar la situación histórica de desigualdad contra las mujeres, como son los estereotipos, los prejuicios y los roles de género tradicionales, aspectos que también han promovido la ejecución de variadas violencias contra ellas, al cobijo de la ideología machista.

Posteriormente, tras haber deslegitimado las creencias y representaciones machistas, así como las prácticas violentas que se promueven contra las mujeres, se introducen nuevas formas de pensar los géneros, las relaciones y los roles de género, motivadas por la introducción de representaciones sociales más favorables hacia las mujeres, libres de la cosificación del cuerpo femenino y de los constreñimientos sociales que limitan su actuar. Como ya se había mencionado, el contexto grupal estimula la reflexión, la asimilación de los contenidos y, seguramente, su puesta en práctica.

La última sesión consiste en evaluar los aprendizajes a partir de la recuperación de las voces de las niñas, los niños y las y los adolescentes sobre las problemáticas propuestas. Sus maneras particulares de enunciar una situación son fundamentales para comprender su visión de las cosas. En el caso de la población estudiantil de primaria alta y secundaria, una forma de medir la asimilación de los contenidos será mediante una segunda aplicación del instrumento mencionado, con el fin de identificar variaciones en las frecuencias de los reactivos.

La manera de impartir el taller, la naturaleza de sus contenidos y las actividades propuestas se particularizan al estar dirigidas a tres grupos de edad distintos: estudiantes de primaria baja, de primaria alta y de secundaria. Así, mientras que para las y los alumnos de primaria predominan las actividades lúdicas como el dibujo y la lectura de cuentos, para las y los

⁵⁸ Agradezco nuevamente a Rocío García y Samanta Ulloa su colaboración en esta actividad.

adolescentes de secundaria se estimula más el diálogo y su interpelación como vía para la concientización.

De acuerdo con el sociólogo Orlando Fals Borda,⁵⁹ para que los cambios introducidos en un contexto social puedan permanecer en quienes forman parte de éste, es necesario darles un seguimiento en un determinado tiempo. Con base en esto, se pretende mantener contacto con las y los alumnos a los que se aplicó el taller durante los sucesivos años escolares hasta que concluyan su educación primaria o secundaria, según sea el caso. El seguimiento que se les dará será a partir de la visita a sus salones para darles una charla donde se recupere brevemente lo visto en el taller. Igualmente, se buscará recuperar con ellas y ellos alguna situación de cambio respecto de las temáticas de discriminación abordadas.

Por último, una forma de asegurar los cambios consiste en dirigir los esfuerzos hacia la primera instancia socializadora: la educación en casa, pues de nada serviría estimular procesos de concientización en estudiantes en el contexto escolar, si dichos procesos no tienen eco en el hogar. Por esta razón, también se contempla la realización de un taller sobre discriminación de género con las madres y los padres de las y los estudiantes a quienes les fue impartido el taller, el cual considerará las siguientes temáticas:

Taller de concientización para madres y padres sobre la discriminación contra las mujeres
1. La socialización de las hijas y los hijos desde la cultura mexicana
2. Nuevas pautas de socialización desde la igualdad de los géneros

Este taller continúa el mismo planteamiento que el anterior y también se basa en el modelo del cambio planificado: descongelamiento, desplazamiento y congelamiento. En un principio se abordan las pautas generales dispuestas por la cultura mexicana para educar a las hijas y los hijos, que siguen estando cimentadas en roles de género tradicionales donde subyace la ideología machista. En la primera sesión se trata de concientizar a las madres y los padres a través de identificar aquellas posibles prácticas socializadoras que han implementado o implementen para educar o relacionarse con sus hijas e hijos, en las que reproducen los anteriores aspectos; al momento de hacerlos conscientes, éstos se cuestionan y desnaturalizan.

⁵⁹ Orlando Fals Borda, *Acción comunal en una vereda colombiana: su aplicación, sus resultados y su interpretación* (Colombia: Ministerio de Agricultura de Colombia, 1960), 51.

Frente a esta realidad deben promoverse nuevas formas de educar y de relacionarse con las hijas y los hijos, las cuales no impliquen la reproducción de estereotipos de género, ni de discursos o prácticas machistas. Esto implica pensar y representar los géneros de forma distinta y concebirlos como el resultado de las estructuras de dominación que se han instalado en México desde hace varios siglos.

v. Conclusiones

Para que una intervención social –que busca introducir una innovación en un contexto determinado– sea exitosa, debe de estar apoyada en la teoría y en las habilidades metodológicas y técnicas.⁶⁰ Aquí se ha planteado una propuesta que pretende contribuir a erradicar la discriminación contra las mujeres desde el ámbito de la prevención, lo que implica una intervención en contextos escolares, específicamente en estudiantes de primaria y de secundaria, a partir de un modelo teórico de cambio social, el cual fue comprobado por Lewin mediante experimentos sociales.⁶¹

La justificación de esta propuesta parte del estándar de derechos humanos que ordena implementar medidas como la de prevención para erradicar y combatir la discriminación contra las mujeres desde el ámbito educativo, a la vez que es una forma de observar las obligaciones estatales para atender este fenómeno a nivel social.

La importancia de trabajar desde lo colectivo radica en los procesos que se gestan a nivel grupal, pues se estimulan procesos participativos que permiten tomar decisiones en conjunto y discutir la mayor o menor conveniencia de adoptar un cambio implementado. Si bien la concientización es un proceso que atraviesa tanto al individuo como al grupo, la concientización grupal puede generar un mayor grado de reflexión al movilizar estados de empatía en personas que han vivido o están viviendo experiencias similares.

Esta propuesta, que conjunta los aportes teórico-prácticos de la psicología social y la comunitaria, pretende combatir un fenómeno que limita el ejercicio de los derechos humanos: la discriminación. Toda ciencia y todo conocimiento generado deben de estar siempre orientados por fines éticos, pues sólo así podremos contrarrestar las graves problemáticas sociales que han afectado las relaciones sociales de diversa índole en nuestro país.

⁶⁰ Alipio Sánchez Vidal, *Manual de psicología comunitaria. Un enfoque integrado* (Barcelona: Ediciones Pirámide, 2007) 236 y 241.

⁶¹ Lewin, *La teoría del campo en ciencia social*, 214.

VI. Fuentes de consulta

Libros

- Abric, Jean Claude. *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán, 2011.
- Allport, Gordon W. *La naturaleza del prejuicio*. Trad. Ricardo Malfé. Argentina: Eudeba Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1971.
- Castañeda, Marina. *El machismo invisible*. México: Penguin Random House, 2019.
- Díaz-Guerrero, Rogelio. *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*. México: Editorial Trillas, 1999.
- Echarri Cánovas, Carlos Javier. *Interseccionalidad de las desigualdades de género en México. Un análisis para el seguimiento de los ODS*. México: Secretaría de Gobernación-Consejo Nacional de Población, Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres, 2020.
- Fals Borda, Orlando. *Acción comunal en una vereda colombiana: su aplicación, sus resultados y su interpretación*. Colombia: Ministerio de Agricultura de Colombia, 1960.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. *Educación Transformadora de Género, Reimaginar la educación para un mundo más justo e inclusivo, Plan Internacional, Transform Education*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, 1988.
- Goffman, Erving. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- Lewin, Kurt. *La teoría del campo en ciencia social*. España: Paidós, 1988.
- Montero, Maritza. *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- Moscovici, Serge, ed. *Psicología social II*, vol. II. Barcelona: Paidós, 1986.
- Páez Rovira, Darío, ed. *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social*. Barcelona: Editorial Fundamentos, 1987.
- Sánchez Vidal, Alipio. *Manual de psicología comunitaria. Un enfoque integrado*. Barcelona: Ediciones Pirámide, 2007.
- Tajfel, Henri. *Grupos humanos y categorías sociales*. Trad. Carmen Huici. España: Herder, 1984.

Revistas

- Agencia EFE. "Más de 10 mujeres al día son asesinadas en México". *Forbes* (27 de julio de 2022), <https://www.forbes.com.mx/mas-de-10-mujeres-al-dia-son-asesinadas-en-mexico/> (Fecha de consulta: 18 de mayo de 2023).
- Crenshaw, Kimberle. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine". *Feminist Theory and Antiracist Politics*, vol. 1989, issue 1, article 8 (1989): 139-167.

Gutiérrez Capulín, Reynaldo, Karen Yamile Díaz Otero y Rosa Patricia Román Reyes. "El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica". *Ciencia Ergo Sum*, vol. 23, núm. 3 (2016): 219-228.

Michel, Andrée. "Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares". *Educere*, vol. 5, núm. 12 (2001): 69-70.

Roth, Eric. "El cambio social comunitario. Análisis de la influencia de los factores de implantación y asimilación sobre la aceptación de las innovaciones en contextos comunitarios de Bolivia". *Ajayu*, vol. 2, núm. 2 (2004).

Periódicos

El Universal. "Lo que sabemos del caso del menor quemado con alcohol en telesecundaria de Querétaro". Sec. Sociedad. 6 de julio de 2022, <https://www.eluniversalqueretaro.mx/sociedad/lo-que-sabemos-del-caso-del-menor-quemado-con-alcohol-en-telesecundaria-de-queretaro> (Fecha de consulta: 18 de enero de 2023).

Legislación

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación del 11 de junio de 2003. *Diario Oficial de la Federación*, última reforma del 19 de enero de 2023.

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del 1 de febrero de 2007. *Diario Oficial de la Federación*, última reforma del 25 de abril de 2023.

Instrumentos internacionales

Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación. CEDAW/C/GC/35. Recomendación General núm. 35 sobre la violencia por razón de género contra la mujer, por la que se actualiza la Recomendación General núm. 19, 26 de julio de 2017.

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 34/180, 18 de diciembre de 1979.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. E/ICEF/2021/31. Plan de Acción para la Igualdad entre los Géneros, 23 de julio de 2021.

Jurisprudencia internacional

Corte Interamericana de Derechos Humanos. "Caso González y otras ("Campo Algodonero") vs. México (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas)". Sentencia del 16 de noviembre de 2009, serie C, núm. 205, párr. 132.

_____. "Caso Rosendo Cantú y otra vs. México (Excepción Preliminar, Fondo, Reparaciones y Costas)", Sentencia del 31 de agosto de 2010, serie C, núm. 216.

Páginas de internet

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. "Violencia contra las mujeres en México". <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/> (Fecha de consulta: 18 de mayo de 2023).

Gobierno de México, Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana y Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. "Información sobre violencia contra las mujeres (incidencia delictiva y llamadas de emergencia 9-1-1), marzo de 2023". 2023. <https://www.gob.mx/sesnsp/articulos/informacion-sobre-violencia-contra-las-mujeres-incidencia-delictiva-y-llamadas-de-emergencia-9-1-1-febrero-2019?idiom=es> (Fecha de consulta: 1 de marzo de 2023).