



Convergencia

ISSN: 1405-1435

ISSN: 2448-5799

Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de
Ciencias Políticas y Administración

Ruiz-Ramírez, Rosalva; Zapata-Martelo, Emma; Ayala-Carrillo, María del Rosario
Relaciones de poder y violencia entre consejeros de tesis y estudiantes de posgrado
Convergencia, vol. 29, e17929, 2022
Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias Políticas y Administración

DOI: <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17929>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10569983011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Relaciones de poder y violencia entre consejeros de tesis y estudiantes de posgrado

Relations of power and violence between thesis advisors and tutored students

Rosalva Ruiz-Ramírez*  <http://orcid.org/0000-0002-0845-5945>

Universidad Autónoma de Sinaloa, México, rosalva.ruiz@uas.edu.mx

Emma Zapata-Martelo  <http://orcid.org/0000-0002-1623-3322>

Colegio de Postgraduados, Estado de México, México, emzapata@colpos.mx

María del Rosario Ayala-Carrillo  <http://orcid.org/0000-0002-1198-6026>

Colegio de Postgraduados, Estado de México, México, madel@colpos.mx

*Autora de
correspondencia:
Rosalva Ruiz-Ramírez,
rosalva.ruiz@uas.edu.mx

Abstract: The objective is to analyze power relations and violence between thesis advisors and tutored students in a postgraduate institution. The methodology was quantitative; a questionnaire was applied to one hundred students, univariate descriptive statistics and correlation analysis were used. Tutoring professors exercise psychological, social, gender violence, verbal and cybernetic. The consequences are stress, impotence and fear of damage to their academic and research progress. In conclusion, the hypothesis was not rejected because students accept power relations and violent actions from their advisors, finding themselves in a hierarchical and patriarchal power system.

Keywords: violence, thesis advisors, scholarship students, hierarchy.

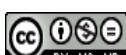
Resumen: El objetivo fue analizar las relaciones de poder y violencia entre consejeros y consejeras de tesis y el estudiantado en una institución de posgrados. La metodología fue cuantitativa, se aplicó un cuestionario a cien estudiantes, se utilizaron estadísticos descriptivos y análisis de correlación. En resultados, los consejeros y las consejeras ejercen violencia psicológica, social, de género, verbal y cibernetica; las consecuencias son: estrés, impotencia y miedo, en perjuicio del progreso académico e investigativo. En conclusión, la hipótesis no se rechazó porque el alumnado acepta las relaciones de poder y las acciones violentas de sus consejeros/as, encontrándose en un sistema de poder jerárquico y patriarcal.

Palabras clave: violencia, consejeros de tesis, estudiantes becarios, jerarquías.

Recepción:
14/02/2022

Aprobación:
08/07/2022

Publicación:
19/10/2022



Introducción

Los estudios sobre violencia escolar se han realizado en instituciones de educación básica, media superior y superior, espacios donde ha crecido este problema que se califica como multidimensional, multicausal, estructural, grave, lleno de matices y subjetividades. Para Romero y Plata (2015), la violencia escolar está presente en todas las escuelas, sin distinción del nivel académico, régimen, modalidad, contexto y ubicación geográfica. Hombres y mujeres participan como víctimas, acosadores/as y observadores/as. Las principales víctimas son las personas indígenas (Ruiz-Ramírez *et al.*, 2016), las mujeres y los hombres homosexuales, porque no se apegan a la heteronormatividad obligatoria (Peña y López, 2011; Saénz de Tejada, 2019).

La violencia escolar se reproduce por patrones estructurales, culturales, sociales, familiares o personales; asimismo, se entrecruzan relaciones de poder que provocan discriminaciones y diversos tipos de violencias (Zapata-Martelo *et al.*, 2018). En el ámbito universitario, la violencia escolar se caracteriza por prácticas sociales e institucionales que recrean relaciones de poder e inevitablemente constituyen una fuente de conflicto (Carrillo-Meráz, 2015). Un problema para su estudio es la *naturalización* e incrustación en la cultura porque la comunidad administrativa, académica o estudiantil los “normalizan” como comportamientos aceptables o inevitables (Peña y López, 2011; Zapata-Martelo *et al.*, 2018) y consideran que forma parte del *habitus*.¹

En el nivel universitario, Ruiz-Ramírez y Ayala-Carrillo (2016), Mingo y Moreno (2017), Zapata-Martelo *et al.* (2018) y Maceira-Ochoa y Medina-Rosas (2021) informan de agresiones por género (exclusión, discriminación, comentarios sexistas y acoso sexual). Zapata-Martelo *et al.* (2018) muestran que 81.9% del estudiantado ha sido violentado/a en la universidad. En instituciones de posgrado, las investigaciones son escasas; sólo destacan los estudios de Peña y López (2011), quienes encontraron que la violencia se presenta por la supremacía entre subordinados/as (estudiantes) y sus superiores (consejeros y consejeras) y que involucra agresiones sutiles y enmascaradas.

En tanto, Méndez-Cadena *et al.* (2016) relatan insultos abiertos, descalificaciones, agresiones verbales, ironías o lenguaje corporal amenazante. Peña y López (2011) y Méndez-Cadena *et al.* (2016) explican que el estudiantado que

1 El *habitus* “constituye un elemento para reconocer la adquisición, transmisión y perduración de la cultura a través del paso del tiempo” (Bourdieu, 2000: 28).

percibe una beca es más vulnerable, porque la subvención constituye su única percepción económica y por ello no cuestionan las agresiones que reciben.

Las instituciones de educación son depositarias de poder, lo ejercen y domestican al alumnado; de manera que las y los estudiantes reproducen las acciones que les llevan a su propia subordinación, reconociendo y legitimando el poder que representa la institución. Para Hernández *et al.* (2015) y Vázquez-Ramos *et al.* (2021), el ámbito escolar constituye el espacio ideal para ejercer el poder en forma autoritaria o mediante mecanismos sofisticados y sutiles.

Al respecto, Bourdieu (2000: 131) habla del poder simbólico, el cual “se ejerce cuando no se ven las relaciones de fuerza, y es ejercido en todos los lugares del cuerpo social, permitiendo que los poderosos mantengan ese poder”. Las personas que representan a la institución simbolizan el poder (directivos, docentes y administrativos). En ese sentido, Carrillo-Meráz (2015) menciona que en el aula el/la profesor/a tiene el poder y se le debe obedecer; el alumnado interioriza esa dominación y se adapta a las reglas, acepta el ejercicio del poder como parte de su formación y aspira a dominar en algún momento. Así, aunque cursen un posgrado, sean personas adultas y profesionistas, se someten al poder de la institución, exponiéndose a actos de discriminación, dominación y violencias.

Foucault (1991) determina que el poder se construye y funciona con base en múltiples factores, los cuales configuran relaciones de actos y voluntades intangibles que se interiorizan a nivel personal y social. Para Foucault (1999), el poder se incardina en el cuerpo de los seres humanos; su visibilidad o invisibilidad depende del raciocinio, comportamientos, gestos, pensamientos, representaciones y del autorreconocimiento de las personas. Asimismo, señala que las estrategias de poder están imbricadas en las relaciones humanas, las cuales son multiformes y tienen un papel de condicionantes y condicionadas; por lo tanto, el poder es enigmático, presente y oculto, no se sabe quién lo tiene, pero sí quién no lo tiene. Foucault (1988) considera que está ligado a la autoridad, a las capacidades y habilidades de quienes lo ejercen. Para Castells (2009), el poder es una relación donde siempre hay mayor influencia de un actor sobre otra persona. Segato (2003) explica que las prácticas de poder tienen un objetivo que beneficia a quienes las ejecutan.

Morley (1999) establece que las relaciones de poder en las instituciones se presentan por la jerarquía burocrática que visibiliza la competencia, el poder y la dominación. La autora considera que el ejercicio del poder puede ser abierto y reconocible, o complejo y confuso; algunas de sus

manifestaciones son: sabotaje, manipulación, negación de poder, hostigamiento sexual, intimidación, comentarios mal intencionados, chismes y sarcasmo.

A las relaciones de poder que no son visibles, Segato (2003: 107) las denomina violencia moral, la cual implica “el conjunto de mecanismos legitimados por la costumbre para preservar sistemas que aseguren la permanencia de jerarquías”. Para la autora, la violencia moral es el instrumento más sutil y eficaz para controlar, dominar y reproducir las desigualdades; algunos mecanismos legitimados son: ridiculizar, coaccionar moralmente, intimidar, censurar la sexualidad y desvalorizar a las mujeres (se subyugan sus personalidades, su trabajo, las capacidades psicológicas e intelectuales y su valor moral). De manera que la violencia moral hace referencia a las conductas opresivas que las consejeras y los consejeros ejercen en el alumnado.

Esos planteamientos permiten abordar las relaciones de poder en instituciones educativas, pues las aulas representan un pequeño mundo en donde convergen: docente y discente, cada uno/a con funciones específicas y distintas jerarquías. Éstas se establecen con base en la persona que otorga una calificación, premio o castigo (Hernández-Méndez, 2006; Maceira-Ochoa y Medina-Rosas (2021). Para Foucault (1984), el/la docente ejerce poder en el estudiante mediante estrategias disciplinarias como: la vigilancia, el control, el discurso y el examen. Hernández-Méndez y Reyes-Cruz (2011) consideran que el docente ejerce poder-saber, el cual se manifiesta como: control, subordinación, dominación y represión.

Para Hernández-Méndez (2006), el cuerpo del alumnado ha sido domesticado para la obediencia y la disciplina. Los cuerpos se convierten en dóciles cuando permanecen estáticos en los pupitres y no emiten sonidos; además, su alineación facilita una visión panóptica para vigilar. En ese sentido, la vigilancia es una estrategia de poder, y se define como “la mirada que reprime y coacciona la conducta de los alumnos” (Foucault, 1984: 99). Las estrategias de poder hacen uso de la violencia, de la discriminación y dominación, sin importar el nivel educativo; como lo advierte Castells (2009), las instituciones son las principales fuentes de reproducción de los discursos hegemónicos que mantienen el poder.

Por todo lo anterior y por la carencia de estudios a nivel de posgrado, es importante investigar sobre dicho nivel. Por lo tanto, el objetivo del artículo es analizar las relaciones de poder y violencia entre los consejeros y las consejeras de tesis y el estudiantado asesorado, en el marco de una relación jerárquica, en la Institución de Posgrados en Ciencias Agrícolas (IPCA). La hipótesis fue que en los niveles de posgrado se producen y reproducen

actos de violencia porque el alumnado ocupa una posición subordinada, en la cual aceptan las relaciones de poder y de violencia de sus consejeros o consejeras de tesis, debido a que se encuentran en un sistema de poder jerárquico y patriarcal representado por la institución educativa.

Es importante especificar que en la relación consejero/a-estudiante, cada quien desempeña diferentes funciones. El consejero o la consejera es la persona que guía al alumnado durante todo el periodo de cursos académicos, coordina las actividades de investigación, asesora en la redacción de la tesis y de artículos de investigación científica. Así, se encarga de guiar formalmente a las y los alumnos para que terminen el programa de estudios en tiempo y forma; la institución le delega esa función que lo coloca en una posición jerárquica superior. Mientras tanto, el rol del estudiante es proponer su investigación, la cual debe estar aprobada por el/la consejero/a, y cumplir con sus estudios satisfactoriamente para que pueda recibir el apoyo económico de la beca-Conacyt, la cual es otorgada, en México, por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Materiales y métodos

Para cumplir con el objetivo planteado, se realizó una investigación con un enfoque cuantitativo no experimental, de alcance descriptivo y correlacional.

Población y muestra. La población fue de 663 estudiantes adscritos a 16 programas de la Maestría en Ciencias y del Doctorado en Ciencias, los cuales pertenecen al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en la Institución de Posgrados en Ciencias Agrícolas (IPCA), ubicada al oriente del Estado de México. La muestra fue no probabilística, se integró con cien estudiantes (52 hombres y 48 mujeres) y no fue paritaria, porque el sexo de las personas que participaron en la investigación no se controló, ya que el alumnado colaboró de manera voluntaria. La edad del estudiantado osciló entre los 23 y 47 años.

Instrumento de recolección de datos. La información se obtuvo mediante un cuestionario de elaboración propia con 44 preguntas (24 cerradas, 8 abiertas, 5 de opción múltiple y 7 escala de Likert) y se dividió en cinco secciones: I. Datos socioacadémicos, II. Violencia escolar en grados anteriores al posgrado, III. Violencia en el posgrado, IV. Violencia entre impares y V. Violencia entre pares. Este artículo es producto de un estudio más amplio, aquí sólo se presenta información de las relaciones de poder entre impares, específicamente, de consejeros y consejeras de tesis y estudiantes que recibieron asesoría.

Para la confiabilidad, el cuestionario se sometió a: revisión de personas expertas en violencias, acoso, género y educación; a validación de contenido contrastando los objetivos con los ítems. Posteriormente, se realizó una prueba piloto a 10 estudiantes, quienes sugirieron cambios en la redacción; por último, se efectuó un análisis de Fiabilidad Alfa de Cronbach, que dio 0.822 de un máximo de 1, lo cual, de acuerdo con Hernández-Sampieri *et al.* (2014), es fiable.

Procedimiento para la recolección de datos. La investigación fue transaccional porque el cuestionario se autoaplicó del 2 al 27 de julio de 2018 en las diferentes instalaciones de la IPCA (bibliotecas, cafetería, cubículos de estudio, jardines, salones de clases, invernaderos y establos); tuvo una duración de 15 a 20 minutos y se aseguró la confidencialidad de la información recabada.

Procedimiento para el análisis de datos. Se utilizaron estadísticos descriptivos univariados y análisis de correlación de Spearman (0.05%), con el paquete estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, por sus siglas en inglés: Statistical Package for the Social Sciences) (SPSS, 2016) versión 24. Las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario se sometieron a un análisis hermenéutico y se muestran en los resultados como testimonios, los cuales no mencionan los nombres del alumnado para respetar la confidencialidad.

Después de la aplicación de los cuestionarios (julio de 2018), la captura, el procesamiento de datos y la redacción del artículo se efectuaron a partir de agosto de 2021, debido a dos razones: 1) durante 2019 y hasta junio de 2020 se trabajó en otra investigación, que fue el resultado de la tesis doctoral de la primera autora, y 2) desde julio de 2020 y hasta mayo de 2021 el trabajo se pausó por problemas de salud ocasionados por la pandemia de Covid-19.

Resultados y discusión

De los cien estudiantes encuestados/as, 79% tienen a un consejero y 21% a una consejera de tesis. En la Tabla 1² se observan las relaciones que se establecen entre las y los consejeros de tesis y el alumnado en las actividades de la vida académica.

El estudiantado indica que sus consejeros/as frecuentemente los tratan bien (69%), son amables (64%) y les tienen paciencia (63%), atributos que deben tener los consejeros y las consejeras para que el alumnado cumpla con los objetivos de aprendizaje y de la investigación.

² Todas las tablas se encuentran en el Anexo, al final del presente artículo.

No obstante, 49% del estudiantado dice que sus consejeros/as no son tolerantes (30% en ocasiones, 13% raramente y 6% siempre); así lo expresa un testimonio: “Es poco tolerante, no acepta que me equivoque”. Asimismo, 37% de consejeros y consejeras no le tienen paciencia al alumnado (23% en ocasiones, 9% raramente y 5% nunca); 36% no son amables (22% en ocasiones, 12% raramente y 2% nunca); 31% no tratan bien al estudiantado (24% en ocasiones, 5% raramente y 2% nunca).

El mal trato lo atribuyen al humor del/la consejero/a, como lo redactó una estudiante: “He recibido regaños, me trata mal, debido a su estado de humor por sus problemas”. El 52% de los y las consejeras no respetan a sus estudiantes (13% menciona que raramente respetan sus opiniones, 34% que en ocasiones y 5% que nunca). El 43% del alumnado siente que sus consejeros/as no les escuchan porque están trabajando en sus propios proyectos académicos y no consideran lo que el alumnado necesita; por eso, la posición de éste es de subordinación, sometimiento y obediencia.

Lo anterior coincide con Peña y López (2011) y Curiel *et al.* (2019), quienes señalan que las relaciones violentas, entre docentes y adultos jóvenes, se caracterizan por una convivencia discriminatoria, prejuiciosa, carente de respeto, lo cual provoca afecciones académicas, mentales y psicosomáticas.

Un aspecto importante que contribuye al control del alumnado es la cuestión económica, especialmente mantener la beca Conacyt y otros apoyos institucionales, como el recurso anual que la IPCA le asigna al consejero/a para que se lo ceda a cada estudiante y lo utilice en su investigación: \$10,000 pesos para maestría y \$15,000 pesos para doctorado. El 11% comenta que su consejero/a nunca les da el recurso institucional, 10% raramente y 17% en ocasiones; es decir, algunos consejeros o consejeras no entregan dicho recurso porque lo ocupan para sus propias investigaciones o en sus participaciones en congresos.

Los posgrados que mayormente niegan el presupuesto son Botánica y Genética, así lo expusieron dos alumnos: “Me niega el presupuesto de la investigación”. “Nos dice que no lo ocupamos, que para eso es nuestra beca”. El 62% del alumnado sí recibe ese recurso, y el posgrado en donde más se proporciona es el de Entomología y Acarología. Como se observa, el profesorado no sólo tiene control académico sobre el alumnado, sino también control económico, lo cual significa que, indirectamente, también tiene poder sobre otros aspectos de la vida personal, como su sostentimiento y manutención. El profesorado lo sabe y por eso utiliza el factor económico como elemento de control y ejercicio de poder.

En relación con el aspecto académico, en el nivel de posgrado se exige que, derivado de la investigación de tesis, se publique un artículo; y aunque es parte de la formación, representa un elemento de prestigio, porque puede ser el inicio de un reconocimiento en el área de estudio; es decir, significa poder. Al respecto, 24% de los encuestados/as señalaron que nunca (4%), raramente (7%) y en ocasiones (13%), sus consejeros/as les dan los créditos que les corresponden como autores/as principales de los artículos de investigación. Pese a que el/la estudiante realiza todo el trabajo de campo o de laboratorio, recopila, captura, analiza la información y redacta el artículo, los consejeros y consejeras demeritan estas arduas labores. Una alumna lo expresa así: “Mi consejera dijo: ‘Me puse como la autora principal porque tú lo escribiste mal y yo tuve que trabajarla’. Ella no consideró que invertí tiempo y dinero en el trabajo de campo, ni todo lo que escribí y captureé”.

El consejero y consejera debe acompañar al estudiante y, en conjunto, desarrollar, escribir, corregir y publicar los artículos; de esa manera, fomentan y desarrollan las habilidades de quienes en el futuro serán investigadores/as. Este problema fue expuesto con mayor periodicidad por el estudiantado de los posgrados de Ganadería, Fitopatología e Hidrociencias. El 14% del alumnado no respondió a esta pregunta, porque aún no escribe sus artículos de investigación.

En relación con las ponencias que se presentan en congresos nacionales o internacionales, 31% menciona que es reconocida su autoría (2% que nunca, 5% raramente y 24% en ocasiones). Una estudiante redactó: “Mi consejera se puso como única autora porque yo no pude ir al congreso, no tengo visa ni dinero”.

Este testimonio muestra que algunos consejeros o consejeras se aprovechan de las carencias económicas de quienes asesoran para quedarse con los créditos de las investigaciones; dichas situaciones se presentan con mayor frecuencia en Ganadería, Fitopatología e Hidrociencias. Cabe señalar que 18 estudiantes no respondieron a esta pregunta porque aún no avanzan en sus investigaciones.

Al respecto, Foucault (1991) menciona que el conocimiento que se transmite tiene un sentido de represión y exclusión. Desde esta perspectiva, las y los consejeros tienen el conocimiento, la experiencia, el prestigio, el recurso económico y el reconocimiento institucional, que no tienen los y las estudiantes; por lo tanto, el poder está en manos del profesorado, y el alumnado debe someterse.

El estudiantado encuestado (52%) manifestó que sus consejeros/as les entregan observaciones y correcciones de la tesis o de artículos en el tiempo

adecuado; en la muestra, destacan consejeros/as de Ciencias forestales e Hidrociencias. En tanto, 48% del alumnado mencionó que no les entregan observaciones en los tiempos acordados, por lo cual tienen que insistir constantemente para avanzar en sus investigaciones. Así lo señaló un alumno: “Nunca tiene tiempo para mis revisiones”. Este testimonio se presentó en repetidas ocasiones con el alumnado de Botánica y Fitopatología. Asimismo, dos estudiantes expresaron: “No muestra interés ni debida atención en mi investigación” “No tiene tiempo para mi investigación, porque ocupa un cargo dentro de la institución”. Por esta situación, 42% del alumnado siente que sus consejeros/as no están disponibles cuando les piden ayuda; dichos casos se presentan con frecuencia en Fitopatología y Ganadería.

La valoración negativa en las actividades académicas cotidianas de los consejeros y las consejeras radica en que realizan múltiples funciones: imparten cursos, asesoran tesis, cumplen con actividades burocráticas, ocupan puestos directivos, dictaminan artículos o proyectos, dirigen sus propias investigaciones, y carecen de empatía y de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Todo eso limita su calidad humana y su desempeño como consejero/a; por eso es fundamental que reciban talleres de capacitación en estrategias de enseñanza, estilos de aprendizaje, empatía, valores, organización del tiempo, entre otros.

Asimismo, se encontró que 46% de los consejeros y 14% de las consejeras imponen su criterio en los temas de las investigaciones, sobre todo en Ganadería, Fitopatología e Hidrociencias; así lo mencionaron dos alumnos: “Es muy prepotente y quiere hacer su voluntad en mi investigación”. “El consejero me impone su investigación y bloquea mi potencial como joven investigador”.

Los consejeros/as son figuras de poder en la institución y someten al estudiantado no sólo por lo que representan como profesores/as, sino porque tienen reconocimiento nacional e internacional; proyectan su poder en quienes aconsejan y les imponen todo tipo de exigencias y presiones, durante las clases, en la investigación y en el tiempo del alumno/a; es decir, no les dejan inscribirse a los cursos que necesitan o les cambian la investigación. Dos estudiantes expresaron: “Mi consejera me dijo que elija otro lugar para hacer mi investigación; de lo contrario, que busque a otra consejera”. “A fuerza quiere que me meta al curso de... para que no le suspendan el curso a su amigo”. De acuerdo con Segato (2003) y Varela (2020), el ejercicio del poder no implica acciones impetuosas, sino conductas que tienen tintes legítimos para mantener el orden jerárquico del sistema.

Aunado a lo anterior, 56% del estudiantado afirma (22% raramente, 14% en ocasiones y 20% frecuentemente) que sus consejeros/as les exigen trabajar en días no laborables, vacaciones o fines de semana. Un alumno redactó: “Quieren tener el control sobre ti, porque eres estudiante de tiempo completo”. En ese contexto, ser estudiante de tiempo completo es cursar uno de los Programas Nacionales de Posgrado de Calidad (PNPC), lo cual significa compromiso y dedicación exclusiva (no tener actividades remuneradas); sin embargo, una alumna señaló: “Los consejeros creen que ser de tiempo completo es estar disponibles los 365 días del año”; por lo tanto, las relaciones de poder y jerarquía son muy marcadas. De acuerdo con Peña y López (2011) y Méndez-Cadena *et al.* (2016), los alumnos y alumnas con beca-Conacyt —por miedo a perder el apoyo económico— son vulnerables a sufrir relaciones de poder que implican violencia. Los posgrados con mayor porcentaje en esta valoración son Ganadería y Fitopatología.

Relaciones de poder y violencia

Algunas de las acciones que ejercen los consejeros/as sobre el alumnado de los posgrados están enmarcadas en el ejercicio del poder que domina, subordina y discrimina; por eso utilizan con frecuencia la violencia simbólica, moral y directa. Las agresiones que cometen están encubiertas por la figura legítima de poder que representa el profesor/a y por la misma estructura institucional patriarcal que representa.

En ese sentido, la Tabla 2 muestra que 39% del estudiantado del posgrado (21% hombres y 18% mujeres) se considera víctima de diferentes tipos de agresiones violentas por parte de sus consejeros (31%) y de sus consejeras (8%). El resultado concuerda con lo que reportaron, a nivel universitario, Zapata-Martelo *et al.* (2018) respecto a que la violencia es intra e intergénero, hombres y mujeres participan como víctimas y/o acosadores/as. Del 39% de las víctimas, 23% son del nivel maestría y 16% de doctorado.

Los más altos niveles de violencia se registran en los posgrados de Ganadería (7%) y Fitopatología (5%). Los alumnos y alumnas de Cómputo aplicado y Estadística no perciben agresiones. Los datos de la violencia pueden ser una “cifra negra”, porque el porcentaje de víctimas podría ser mayor debido a las subjetividades y a la “normalización” de las prácticas violentas, consideradas aceptables o inevitables por algunas personas, como lo señalaron Peña y López (2011) y Maceira-Ochoa y Medina-Rosas (2021).

Las agresiones dentro de la institución se presentan porque la cultura que predomina expresa formas de relación que potencian y desencadenan

conflictos, manteniendo la existencia de ambientes autoritarios; aunado a la discriminación, prejuicios y estereotipos de género que contribuyen a la reproducción y perpetuación de la violencia, lo cual coincide con lo reportado por Peña y López (2011) y Vázquez-Ramos *et al.* (2021).

El análisis de correlación de Spearman ($\alpha = 0.05$), con significancia alta, determinó que las consejeras agreden más a los alumnos ($\text{Rho}=-0.212$, $P\text{-value}=0.035$). Se coincide con Trujano *et al.* (2010) en que las mujeres que viven o vivieron relaciones violentas descargan su ira o enojo sobre un hombre con menos poder; otra razón es la sororidad que se ha generado entre las mujeres, quienes se apoyan y cuidan ante las agresiones de los hombres.

Ante estos resultados, cabe mencionar a Castells (2009) y Varela (2020), quienes señalan que el ejercicio de la violencia es un arma del poder. De manera que los consejeros y las consejeras ejercen violencia porque ostentan el poder y los alumnos/as, no. En ese tenor, en la Tabla 3 se presenta la percepción del estudiantado sobre la frecuencia con que sus consejeras o consejeros les agreden.

Agresiones psicológicas

Las agresiones psicológicas son las que más reciben quienes estudian en los niveles de posgrado; constituyen el principal método para subordinar e intimidar, porque mientras la agresión física resulta fácil de identificar, la psicológica es indirecta y solapada, como menciona Segato (2003).

La principal manifestación de la violencia psicológica es que 66% de los consejeros y las consejeras se enojan constantemente con sus estudiantes. Dos alumnos expusieron: “A cada rato se enoja, y la paga quien esté cerca”; “Se enoja porque platico y salgo con mis compañeros, dice que me quitan tiempo, me prohibió hablar con ellos, hasta parece que tiene celos”. Los posgrados con mayor porcentaje de consejeros/as que se enojan son Ganadería y Fitopatología.

Asimismo, 37% de los consejeros y las consejeras hacen comparaciones negativas entre el estudiantado, privilegian las cualidades de algunos y desvalorizan el trabajo de otros/as; aquí entra la ridiculización, intimidación y otras formas agresivas que generan competencia negativa y rivalidades entre el alumnado. Los posgrados que mayormente hacen comparaciones son: Ganadería, Hidrociencias y Fitopatología.

El 24% del alumnado se siente menospreciado, sobre todo de las orientaciones de Ganadería y Fitopatología; dos estudiantes lo indicaron:

“Menosprecian mi trabajo”; “Existe menosprecio constante y me pone triste”. Las y los consejeros menosprecian para demostrar y afirmar su poder, autoridad y dominio sobre el estudiantado, lo cual es perjudicial para el desarrollo psicológico, social y académico. El 23% del alumnado considera que sus consejeros o consejeras les agreden psicológicamente; quienes reciben más esta agresión pertenecen a los programas de Agroecología y sustentabilidad, Fitopatología y Ganadería. De acuerdo con Segato (2003), las agresiones psicológicas producen control académico y social, y reproducen las desigualdades.

Agresiones sociales

El 43% del alumnado encuestado señala que los consejeros y las consejeras tienen estudiantes favoritos/as; lo que Segato (2003) llama “desmoralización de los minorizados”. El mayor número de casos lo reportaron los discípulos de Ganadería, Desarrollo rural y Botánica. El favoritismo se percibe porque destacan las cualidades de sus compañeros/as, mientras que a ellos/as les externaron los defectos. De acuerdo con Segato (2003), los sujetos subalternos se hacen vulnerables al impedirles que afirmen su seguridad y dañando a diario su autoestima. El favoritismo obstaculiza la sana convivencia escolar y el trabajo colaborativo, permea la existencia de distintos conflictos entre el alumnado por las emociones de envidia hacia quienes son preferidos.

Asimismo, 35% de los y las estudiantes se sienten excluidos/as por su consejero/a, con mayor incidencia en Botánica, Ganadería y Desarrollo rural; 32% se perciben aislados/as, sobre todo el alumnado de Ganadería y Fitopatología. Un estudiante redactó: “Me siento aislado, me ignora, no me incluye en las actividades que hace”. Otras relaciones agresivas las reporta 34% del alumnado, primordialmente de las orientaciones de Agroecología y sustentabilidad, Botánica, y Entomología y Acarología, pues comentan que sus consejeros o consejeras les asignan actividades que no les corresponden. En ocasiones tienen que desempeñar las funciones de un secretario, un mensajero, un mandadero o chofer, entre otras, lo cual implica trabajo y menos tiempo para las actividades académicas e investigativas.

El 14% del alumnado de los posgrados manifestó que hay discriminación, sobre todo por parte de consejeros y consejeras de Desarrollo Rural, Ganadería e Hidrociencias. La discriminación gira en torno a tres vertientes: 1) orientación o preferencia sexual [un alumno comentó: “Se burla de alguien que es transgénero, e inclusive se negó a ser su consejero, lo discriminó”];

2) por género [una alumna dijo: “Me discrimina por ser mujer y mamá soltera”]; y 3) ser indígena [un estudiante expresó: “Me discrimina por ser indígena, me hace sentir inferior”]. Este testimonio concuerda con lo que señalan Ruiz-Ramírez *et al.* (2016), de que “ser indígena” es fuente de discriminación, basada en estereotipos y prejuicios.

Durante dos años de maestría y cuatro años de doctorado, consejeros y consejeras tienen el control sobre la vida académica e investigativa del estudiante; ejercen su poder a través de presión, discriminación o apoyo académico, y aunque de ellos/as depende de que las personas concluyan su posgrado en tiempo y forma, en ocasiones se aprovechan de ese poder para ejecutar diferentes tipos de violencia de manera cotidiana y naturalizada.

El análisis de correlación de Spearman ($\alpha = 0.05$) no mostró diferencia significativa por género en las agresiones sociales, por lo que no se coincide con Méndez-Cadena *et al.* (2016), Mingo y Moreno (2017) ni con Curiel *et al.* (2019), quienes indican que las mujeres son las principales víctimas de las agresiones sociales, como la discriminación y la exclusión.

En esta investigación, hombres y mujeres son víctimas de exclusión, discriminación y aislamiento por la subjetividad del consejero/a, quien considera que sus asesorados/as no cumplen con las *características ideales* (inteligencia, ingenio, responsabilidad, dominio del inglés, entre otras). Un testimonio lo evidenció así: “Mi consejera me agrede y me aísla por no cumplir con sus expectativas académicas”.

Agresiones verbales

La Tabla 3 muestra que 39% de los discentes señalan que sus consejeros/as les infunden miedo con sus comentarios. Dos alumnos redactaron lo siguiente: “Me amenaza diciendo que va a dejar de ser mi consejero”; “Me dijo que no me iba a graduar, si no devolvía un equipo que, según él, yo me robé, después lo encontró y no se disculpó”. Los posgrados en los que más se agrede verbalmente son Fitopatología y Ganadería. Mediante sus comentarios amenazantes, las y los consejeros transmiten su autoritarismo, imponen sus reglas, minimizan las aportaciones o los sentimientos del alumnado, coartan la comunicación, los procesos de aprendizaje y el logro académico e investigativo, lo cual concuerda con lo planteado por Reyes *et al.* (2018). Según Carrillo-Meráz (2015), se ejerce violencia simbólica en el estudiante, el cual acepta el ejercicio del poder y no pone resistencia.

El 29% del alumnado expresó que sus consejeros/as les hablan fuerte (gritan). Dos estudiantes comentaron: “Me grita por discusiones irrelevantes”; “He recibido regaños, gritos o llamadas de atención no fundamentadas y fuera de lugar”. La mayoría de consejeros/as que comete esta agresión pertenece a los posgrados de Ganadería y Desarrollo rural. De acuerdo con Peña y López (2011), los gritos son la manifestación de las relaciones asimétricas de poder; entre consejeros/as y estudiantes es una agresión habitual y “normal” aceptada socialmente, porque se encuentra dentro del *habitus*.

Las personas encuestadas dijeron que sus consejeros (19%) o consejeras (7%) se burlan de ellas; esto se reporta más en Ganadería y Fitopatología. Una alumna manifestó: “Mi consejero se burla de mi aspecto personal, es muy misógino”. De acuerdo con Ruiz-Ramírez *et al.* (2020), las burlas basadas en las características físicas son consecuencia de la colonialidad del poder, porque los colonizadores codificaron sus rasgos fenotípicos de dominación bajo la hegemonía eurocentrada (blanco/a, alto/a, delgado/a); y las personas que no cumplen con esas características estereotipadas de belleza son agredidas. Además, el estudiantado comenta que los consejeros (18%) y las consejeras (6%) son agresivos/as, lo cual se basa en su poder autoritario y académico; esto concuerda con lo que explican Peña y López (2011), Hernández *et al.* (2015) y Reyes *et al.* (2018). La institución les ha confiado un poder derivado de la estructura jerárquica y en la dominación que ejercen sobre el alumnado.

El estudiantado reportó ofensas (21%) principalmente de consejeros/as de Hidrociencias, Ganadería y Desarrollo rural, quienes de manera consciente o inconsciente emiten comentarios que dañan la autopercepción del alumnado. Algunos testimonios son: “Nos ofende por no trabajar rápido y no saber las respuestas correctas”; “Me ofende, según él, por la mala calidad de mis trabajos”; “Me ofenden por mi origen étnico”. Una de las causas de las ofensas son los ideales y subjetividades del consejero/a, que se basan en el rendimiento académico, ya que quieren tener estudiantes de excelencia, y si no cumplen con esa valoración les ofenden y tampoco les incentivan a mejorar su desempeño académico e investigativo.

El estudiantado indígena es especialmente víctima de insultos, discriminación, malos tratos y menosprecio. Algunos testimonios lo ratifican: “He visto agresiones verbales y psicológicas, ligadas por el origen étnico”; “Los consejeros ofenden por el origen étnico”. “Mi consejera me agrede por ser indígena”. La discriminación contra el estudiante indígena reproduce y consolida las cadenas de desigualdad social y la intolerancia hacia lo étnico que, en coincidencia con Ruiz-Ramírez *et al.* (2016), tienen su base en el racismo,

con el cual se justifica el rechazo y las ofensas a las personas indígenas. De acuerdo con Segato (2003), el racismo se torna visible como resultado de la suma de las acciones rutinarias de discriminación y de violencia moral.

El 16% del alumnado es agredido mediante insultos; esta situación se presenta con mayor frecuencia en los posgrados de Desarrollo rural e Hidrociencias, y lo corroboran los siguientes testimonios: “Mi consejera me insulta por no entender el inglés”; “Me insulta por no saber las respuestas a las preguntas que me hace”. Los insultos se generan porque los consejeros y las consejeras buscan demostrar que sus conocimientos están por encima del estudiantado y así reafirman su posición de poder. Contrario a los resultados de Peña y López (2011) y Méndez-Cadena *et al.* (2016), quienes mencionan que las agresiones más frecuentes son los insultos, en esta investigación se encontró que las agresiones psicológicas (se enoja constantemente, 66%) y sociales (favoritismo a estudiantes, 43%) fueron las más recurrentes.

El análisis de correlación de Spearman ($\alpha = 0.05$), con significancia alta, determinó que las consejeras insultan mayormente a los alumnos ($\text{Rho}=0.225$, $P\text{-value}=0.024$). Un estudiante comentó: “Me regaña fuerte, me insulta, tiene desprecio, se desquita de sus problemas personales”. Este resultado coincide con Trujano *et al.* (2010), quienes determinaron que las mujeres descargan su enojo en los hombres con menor poder. Algunos factores que influyen en la construcción y reproducción de las agresiones entre distintas jerarquías son las características individuales como: clase, etnia, raza, edad, género, preferencia sexual, religión e identidad, lo cual concuerda con lo planteado por Ruiz-Ramírez *et al.* (2016).

Agresiones por género

Las agresiones sexuales son una de las manifestaciones más comunes en las relaciones de poder dentro de las jerarquías de género. Consejeros (20%) y consejeras (3%), principalmente de Botánica y Fitopatología, les dicen a las alumnas (15%) y alumnos (8%) que no se casen ni se embaracen durante el periodo que estén estudiando. Un discente lo expone: “El consejero no les permite tener pareja o embarazarse, porque eso les quita tiempo y no se gradúan a tiempo”; “Me asignaron a una consejera, pero no quiso trabajar conmigo porque yo estaba embarazada y tenía que darme de baja un cuatrimestre”. Las y los consejeros se toman atribuciones que no les corresponden, con el supuesto ánimo de que sus estudiantes no se alejen de las metas académicas y se dediquen a su posgrado; por lo tanto, influyen en la vida personal del alumnado y les niegan el derecho a decidir libremente sobre la paternidad, maternidad o vida conyugal.

En los niveles de maestría y de doctorado, los consejeros (19%) y consejeras (3%) hacen comentarios sexistas a los alumnos (6%) y alumnas (12%) sobre todo de Botánica e Hidrociencias. Unas estudiantes señalaron: “Hace comentarios sexistas”; “Me dice que no debo estudiar en un posgrado de hombres”; “Hace comentarios machistas”. Se coincide con Méndez-Cadena *et al.* (2016), Curiel *et al.* (2019) y Vázquez-Ramos *et al.* (2021) en que los hombres, principalmente, tienen conductas androcéntricas y patriarcales.

En la Tabla 3 se indica que 59% de los y las consejeras, en mayor medida de Estadística y Fruticultura, no usan lenguaje incluyente en clase o en público. Al hablar en masculino reproducen la desigualdad que existe entre hombres y mujeres, pues invisibiliza y las excluye a ellas. Como afirman Méndez-Cadena *et al.* (2016), Mingo y Moreno (2017) y Maceira-Ochoa y Medina-Rosas (2021), se vive en una sociedad sexista que enseña y promueve las desigualdades, donde el lenguaje no incluyente de género es aprendido de manera inconsciente, sosteniendo un discurso que da poder al patriarcado y forma parte de la violencia estructural.

Siete alumnas y dos alumnos de la IPCA confiesan que sus consejeros les acosan sexualmente. Los posgrados en donde se presenta este problema son: Entomología y Acarología, Hidrociencias, Ganadería, Economía y Fito-patología. Estos son algunos testimonios: “Es un controlador, me presiona, me acosa sexualmente con sus indirectas”; “Me dice indirectas sexuales, pero no le hago caso, yo no soy gay”. Dicha situación coincide con lo que reportan Méndez-Cadena *et al.* (2016) y Zapata-Martelo *et al.* (2018), al indicar que el acoso sexual afecta a ambos性. Sin embargo, las mujeres son las principales víctimas, lo cual es un “secreto a voces”, que la comunidad escolar niega y oculta. De acuerdo con Ruiz-Ramírez y Ayala-Carrillo (2016), Mingo y Moreno (2017) y Zapata-Martelo *et al.* (2018), el acoso sexual es una práctica social ubicada en el patriarcado, en el cual las mujeres se consideran objetos sexuales y se les puede hostigar y descalificar. Estas agresiones son graves y, según Rovetto y Figueroa (2017) y Vázquez-Ramos *et al.* (2021), causan “inseguridad intelectual”, porque condicionan el potencial humano de las estudiantes.

Como lo afirman Ruiz-Ramírez y Ayala-Carrillo (2016) y Maceira-Ochoa y Medina-Rosas (2021), el acoso sexual es una de las acciones más dañinas y propagadas de la violencia de género en las universidades; y en esta investigación se visibiliza en los niveles de posgrado. Por lo tanto, se coincide con Rovetto y Figueroa (2017) y Maceira-Ochoa y Medina-Rosas (2021) en que la violencia de género se debe visibilizar, medir y comprender, para poder desterrar las ideologías androcéntricas y heteropatriarcales, como las que sustenta la IPCA.

El análisis de correlación de Spearman ($\alpha=0.05$) fue altamente significativo en que las alumnas son las principales víctimas de comentarios sexistas ($\text{Rho}=0.281$, $P\text{-value}=0.005$), debido a que trastocan espacios considerados masculinos, lo cual coincide con lo reportado por Méndez-Cadena *et al.* (2016) y Vázquez-Ramos *et al.* (2021). Se reproduce el estereotipo de que las mujeres no deben estudiar por su rol reproductivo: ser madre y esposa, por eso reciben comentarios sexistas que las desvalorizan, excluyen y subordinan, como lo argumentan Mingo y Moreno (2017).

Tras este análisis, se determina que los consejeros se aprovechan de su jerarquía para mantener el orden de género en las interacciones académicas e investigativas; en ellos predomina la ideología patriarcal que expone el sexismo en el posgrado.

Agresiones ciberneticas

Las diferentes fuentes de poder social —violencia, intimidación, persuasión y dominación— se modificaron con el uso de internet y se han conformado en los ámbitos de poder en la sociedad red. De acuerdo con Castells (2009), desde dicha sociedad se ejerce violencia. En el presente estudio se encontró que dos estudiantes fueron agredidos por sus consejeros/as a través de internet. Un alumno lo redactó de la siguiente forma: “Me manda correos amenazadores, con mucha exigencia para la redacción de artículos; cuando veía sus correos, me dolía la panza y la cabeza, me daba miedo abrirlos”. Este tipo de agresión daña aún más a la víctima, porque es susceptible de padecerla en cualquier momento y espacio.

El estudiantado experimenta el poder del dominio de consejeros y consejeras, que transgrede y limita sus oportunidades de desarrollarse de manera integral. En este caso, entre la persona que domina y la dominada se ha generado un vínculo de dependencia, porque la primera posee el poder de la evaluación, lo cual es vital para quienes cursan los posgrados. Ante esa circunstancia, sobrevivir académica y personalmente implica la sumisión del estudiantado.

Consecuencias de las relaciones de poder y violencia

Las relaciones de poder y violencia en los niveles de maestría y doctorado tienen diversas consecuencias; 8% de quienes fueron encuestados indicaron estrés académico. Un estudiante señaló: “Me presiono mucho para darle gusto al consejero”. Esta información es importante porque se han reportado

suicidios por el estrés académico al cual son sometidos los y las estudiantes, como lo sucedido en el caso del Instituto Tecnológico Autónomo de México (Expansión política, 2019). De acuerdo con Vázquez-Ramos *et al.* (2021), otras consecuencias que se interrelacionan y aumentan el riesgo de suicidio son la tristeza (2%) y la depresión (2%).

Cinco estudiantes dijeron sentirse impotentes ante las agresiones, pero que no hacen nada por miedo: “Siento frustración e impotencia porque no puedo hacer nada”; “Tengo que aguantar, no puedo quejarme ni denunciar”. Con base en estos testimonios, se comprueba que los discentes no se defienden por temor a que su consejero/a les catalogue como una persona problemática y, al no tener respaldo académico, puedan perder la beca-Conacyt. El ser becario/a les hace vulnerables a las agresiones, como lo explican Peña y López (2011) y Méndez-Cadena *et al.* (2016).

De acuerdo con Segato (2003), Méndez-Cadena *et al.* (2016) y Varela (2020), el alumnado tiende a no denunciar porque piensa que las agresiones son normales, parte del *habitus*, y a veces considera que las merecen. Asimismo, aceptan la violencia simbólica como una práctica incorporada al trabajo que ejercen las y los consejeros, y no manifiestan resistencia (Carriño-Meráz, 2015; Maceira-Ochoa y Medina-Rosas, 2021).

El miedo es otra consecuencia que mencionaron tres estudiantes. Una alumna expresó: “Ando con miedo por no contestar bien a lo que me vaya a preguntar”. Las agresiones que cometen sus consejeros/as quedan como experiencias negativas, generando angustia y temor, lo cual provoca que no se busquen alternativas para defenderse. En algunos casos, para escapar de las agresiones suspenden temporalmente sus estudios (2%). Al respecto, una alumna dijo: “Me daban ganas de darmel de baja, ya no aguantaba sus insultos y ofensas”. Sin embargo, ante la necesidad de la subvención económica, no abandonan sus estudios (Peña y López, 2011; Méndez-Cadena *et al.*, 2016).

De acuerdo con Ruiz-Ramírez *et al.* (2018) y Guarderas *et al.* (2018), las agresiones que recibe el alumnado repercuten en su desempeño académico, porque perjudican sus habilidades para la investigación, el desarrollo de su potencial humano y su capacidad para enfrentar al mundo. En la IPCA se visibiliza el abuso del poder de los consejeros y las consejeras. El poder no es bueno ni malo, depende de cómo y para qué se use; las y los consejeros pueden utilizarlo para apoyar a que el estudiante termine con éxito su posgrado; sin embargo, abusa de su poder con actos de violencia desde lo simbólico, moral y hasta lo sexual.

Conclusiones

La hipótesis planteada se cumplió porque se pudo observar que 39% del alumnado de los niveles de maestría y de doctorado en ciencias ocupa una posición subordinada, donde acepta las relaciones de poder y las acciones violentas de sus consejeros y consejeras de tesis, puesto que la institución educativa representa un sistema de poder jerárquico y patriarcal.

Las relaciones de poder y los actos de violencia se producen y reproducen por cuatro razones: 1) la supremacía que existe entre las personas subordinadas (estudiantes) y sus superiores (consejeros/as); 2) el alumnado se ha domesticado de tal manera que la dominación forma parte de su *habitus*; sin darse cuenta reproduce las acciones que lo conducen a su propia subordinación, reconociendo y legitimando el poder de sus consejeros/as; 3) el estudiantado tiene que conservar la subvención económica de la beca-Conacyt, lo cual le coloca en una posición de subordinación, sometimiento, obediencia y aceptación de la violencia, por eso no cuestiona ni denuncia las agresiones; 4) el consejero/a utiliza el factor económico, sus conocimientos, experiencia, prestigio y reconocimiento institucional para controlar y ejercer el poder.

Los mecanismos del ejercicio del poder pueden ser abiertos y reconocibles, pero también sutiles, complejos y confusos. Esta investigación muestra que las y los alumnos del nivel de posgrado son víctimas de diferentes tipos de violencia por parte de sus consejeros/as: psicológica (se enojan constantemente), social (tienen estudiantes favoritos/as), verbal (infunden miedo con comentarios), de género (excluyen a las mujeres al no usar el lenguaje incluyente de género y hacer comentarios sexistas) y cibernética (envían mensajes electrónicos amenazadores).

El estudiantado de los posgrados no ha organizado alguna resistencia que rechace las relaciones de poder, porque ha aceptado el dominio para sobrevivir en los ámbitos académico, de investigación y de su vida personal. Los resultados del presente trabajo son la punta del iceberg, al dar a conocer las relaciones de poder y la violencia en el posgrado, pues es innegable que comparte rasgos de lo que ocurre en niveles escolares que le anteceden y en otros espacios, como el hogar, el trabajo o la sociedad.

Referencias

- Bourdieu, Pierre (2000), *La dominación masculina*, España: Anagrama.
- Carrillo-Meráz, Rosalía (2015), *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Castells, Manuel (2009), *Comunicación y poder*, España: Alianza.
- Curiel, Charlynne et al. (2019), “Discriminación hacia las mujeres en Instituciones de Educación Superior: notas para una reflexión urgente”, en *Tequio*, vol. 3, núm. 7, México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Expansión política (2019), “El suicidio de una alumna abre un debate sobre el sistema educativo del ITAM”. Disponible en: <https://politica.expansion.mx/sociedad/2019/12/12/el-suicidio-de-una-alumna-abre-un-debate-sobre-el-sistema-educativo-del-itam> [12 de diciembre de 2019].
- Foucault, Michael (1984), *Vigilar y castigar*, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, Michael (1988), “El sujeto y el poder”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 50, núm. 3, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, Michael (1991), *Microfísica del Poder*, España: La Piqueta.
- Foucault, Michael (1999), *Estrategias de poder*, España: Paidós.
- Guarderas Albuja, Paz et al. (2018), “Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: validez de contenido de un instrumento de medición”, en *Alteridad, Revista de Educación*, vol. 13, núm. 2, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador.
- Hernández-Méndez, Griselda y Reyes-Cruz, María del Rosario (2011), “Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores”, en *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 133, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández-Méndez, Griselda (2006), “El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria”, en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 2, México: Universidad Veracruzana.
- Hernández et al. (2015), “La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. 4, núm. 176, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Hernández-Sampieri, Roberto et al. (2014), *Metodología de la Investigación*, México: McGraw Hill.
- Maceira-Ochoa, Luz y Medina-Rosas, Andrea (2021), “Igualdad y acceso a la justicia en las instituciones de educación superior: discusiones pendientes”, en *Revista de Investigaciones Feministas*, vol. 12, núm. 2, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Méndez-Cadena, Esther et al. (2016), “Prácticas generadoras de violencia en un espacio académico de posgrado”, en *Ra-Ximhai*, vol. 12, núm. 1, México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Mingo, Araceli y Moreno, Hortensia (2017), “Sexismo en la universidad”, en *Estudios Sociológicos*, vol. 35, núm. 105, México: El Colegio de México.
- Morley, Louise (1999), *Organising Feminisms: The micropolitics of the Academy*, Reino Unido: MacMillan Press.

- Peña, Florencia y López, Juan (2011), “Acoso docente: maltrato psicológico de profesores hacia alumnos en contextos universitarios tóxicos”, en Peña, Florencia y Fuentes, Rocío [eds.], *Tras las huellas del asedio grupal en México (mobbing)*, México: Ediciones Eón.
- Reyes, Miguel *et al.* (2018), “Ser docente: entre la autoridad y el autoritarismo”, en *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm 1, México: Red de Investigadores Educativos de Chihuahua A.C.
- Romero, Angélica y Plata, Juana (2015), “Acoso escolar en universidades”, en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 20, núm. 3, México: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.
- Rovetto, Florencia y Figueroa, Nora (2017), “Que la universidad se pinte de feminismos para enfrentar las violencias sexistas”, en *Descentrada*, vol. 1, núm. 2, Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Ruiz-Ramírez, Rosalva y Ayala-Carrillo, Rosario (2016), “Violencia de género en instituciones de educación”, en *Ra-Ximhai*, vol. 12, núm. 1, México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Ruiz-Ramírez, Rosalva *et al.* (2016), “Bullying en una Universidad Agrícola del Estado de México”, en *Ra-Ximhai*, vol. 12, núm. 1, México: Universidad Autónoma Indígena de México.
- Ruiz-Ramírez, Rosalva *et al.* (2018), “Relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales”, en *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 20, núm. 2, México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Ruiz-Ramírez, Rosalva *et al.* (2020), “Manifestaciones del bullying docente en la Universidad Autónoma de Chapingo, México”, en *Revista de El Colegio de San Luis*, vol. 10, núm. 21, México: El Colegio de San Luis.
- Saénz de Téjada, Ana (2019), *Estudio exploratorio sobre al acoso sexual en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Evidencias para la toma de decisiones*, Guatemala: Asociación de Estudiantes Universitarios “Oliverio Castañeda de León” y Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres.
- Segato, Rita (2003), *Las estructuras elementales de la violencia*, Argentina: Prometeo.
- Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (2016), Statistical Package for the Social Sciences. Release 2016 (versión 24) [Software de cómputo]. Chicago, Illinois: IBM.
- Trujano, Patricia *et al.* (2010), “Varones víctimas de violencia doméstica: un estudio exploratorio acerca de su percepción y aceptación”, en *Diversitas*, vol. 6, núm. 2, Colombia: Universidad de Santo Tomás.
- Varela Guinot, Helena (2020), “Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales” en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 238, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vázquez-Ramos Aurelio *et al.* (2021), “La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 51, núm. 2, México: Universidad Iberoamericana.
- Zapata-Martelo, Emma *et al.* (2018), *Violencia en universidades: sociedad, Estado, familia y educación*, México: Colegio de Postgraduados.

Anexo

Tabla 1

Porcentaje de las relaciones cotidianas entre consejeros/as y el alumnado

Características	Nunca	Raramente	En ocasiones	Frecuentemente
Te trata bien	2	5	24	69
Es amable	2	12	22	64
Tiene paciencia	5	9	23	63
Te deja usar tu recurso de investigación	11	10	17	62
Te da créditos en los artículos de tu investigación	4	7	13	62*
Te da créditos en las ponencias, producto de tu investigación	2	5	24	60*
Está disponible	2	13	27	58
Te escucha	1	9	33	57
Entrega observaciones de tu investigación en tiempo breve	3	11	34	52
Es tolerante	6	13	30	51
Te explica el proceso para hacer tu investigación	4	12	35	49
Te respeta	5	13	34	48
Te exige que trabajes en días no laborables	44	22	14	20
Impone su voluntad en tu investigación	40	23	25	12

Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida en el trabajo de campo.

* No suma 100% porque algunos estudiantes no han escrito artículos o participado en ponencias.

Tabla 2

Frecuencia de consejeros y consejeras que agreden, por posgrado

Posgrados	Te has sentido agredido/a		¿Quién te ha agredido?	
	No	Sí	Consejero	Consejera
Ganadería	4	7	6	1
Fitopatología	2	5	4	1
Botánica	3	4	4	0
Hidrociencias	5	4	3	1
Ciencias forestales	7	3	3	0
Desarrollo rural	3	3	0	3
Fisiología vegetal	3	3	2	1
Economía	4	2	2	0
Edafología	5	2	2	0
Entomología y Acarología	8	2	2	0
Agroecología y sustentabilidad	1	1	0	1
Fruticultura	2	1	1	0
Genética	4	1	1	0
Producción de semillas	2	1	1	0
Cómpupto aplicado	1	0	0	0
Estadística	7	0	0	0
Total	61	39	31	8

Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida en el trabajo de campo.

Tabla 3

Agresiones que los consejeros y las consejeras cometen contra el estudiantado

	Manifestaciones de la violencia	No	Sí	¿Con qué frecuencia tu respuesta fue sí?			Porcentaje
				Raramente	En ocasiones	Frecuentemente	
Psicológica							
Se enoja	44	66	29	16	11	11	
Te compara con otros/as	63	37	13	7	17	17	
Te menoscopia	76	24	10	11	3	3	
Te agrede psicológicamente	77	23	11	6	6	6	
Social							
Tiene estudiantes favoritos	57	43	21	8	14	14	
Te excluye	65	35	20	9	6	6	
Te pone a hacer actividades que no te corresponden	66	34	21	6	7	7	
Te aisla	68	32	17	9	6	6	
Te discrimina	86	14	6	7	1	1	
Género							
Utiliza lenguaje incluyente	59	41	8	11	22	22	
Te ha dicho que no te embaraces o no te cases durante tus estudios	77	23	6	8	9	9	

Manifestaciones de la violencia	Porcentaje			Frecuentemente
	No	Sí	¿Con qué frecuencia tu respuesta fue sí?	
Hace comentarios sexistas	78	22	9	9
Te acosa sexualmente	91	9	5	2
Verbal				
Te infunde miedo con sus comentarios	61	39	19	13
Te grita	73	27	12	11
Se burla de ti	74	26	15	8
Es agresivo/a	76	24	11	11
Te ofende	79	21	15	4
Te agrede verbalmente	84	16	8	7
Te insulta	84	16	9	6
Cibernética				
Mensajes electrónicos	98	2	0	1
				1

Fuente: Elaboración propia con base en la información obtenida en el trabajo de campo.

Rosalva Ruiz-Ramírez. Doctora en Ciencias en Estudios del Desarrollo Rural. Profesora e Investigadora en la Universidad Autónoma de Sinaloa, México. Líneas de investigación: sociología de la educación, *bullying*, deserción, violencias y género. Publicaciones recientes: 1) Ruiz-Ramírez, Rosalva, Zapata-Martelo, Emma y García-Cué, José Luis (2021), “Contexto social y bullying en preparatorias rurales. El Fuerte, Sinaloa”, en *Voces de la Educación*, vol. 6, núm. 11, México: Voces de la Educación; 2) Ruiz-Ramírez, Rosalva, Pérez-Olvera, Antonia, Zapata-Martelo, Emma y Martínez-Corona, Beatriz (2020), “Análisis del bullying en tres escuelas del nivel medio superior”, en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, vol. 31, México: Instituto de investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana; 3) Sánchez-Romero, Cristina, López Berlanga, Carmen, Martínez Sánchez, Isabel y Ruiz-Ramírez, Rosalva (2019), “Las medidas disciplinarias como predictor de comportamientos violentos en el centro escolar”, en *Contextos Educativos. Revista de Educación*, vol. 2, núm. 24, España: Universidad de la Rioja.

Emma Zapata-Martelo. Doctora en Ciencias en Sociología. Profesora e Investigadora en el Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo, México. Líneas de investigación: género, migración, niñez, educación, violencia y mujeres rurales. Publicaciones recientes: 1) Ruiz-Ramírez, Rosalva, Zapata Martelo, Emma; Ruiz Martínez, Fortunato y García Cue, José Luis (2020), “Manifestaciones del bullying docente en la Universidad Autónoma de Chapingo, México”, en *Revista de El Colegio de San Luis*, vol. 10, núm. 21, México: El Colegio de San Luis; 2) Ruiz-Salazar, Grisel, Zapata Martelo, Emma, Martínez-Corona, Beatriz, Pérez-Hernández, Luz, Arras-Vota, Ana y Garza-Bueno, Laura (2020), “Entre la sierra y la ciudad: Artesanas rarámuri en la ciudad de Chihuahua y sus contextos migratorios”, en *Frontera Norte*, vol. 32, México: El Colegio de la Frontera Norte; 3) Cortés-Cortés, Ramón, Zapata Martelo, Emma y Ayala-Carrillo, María del Rosario (2019), “Narrativas del despojo y destrucción. La megaminería en México a 30 años del capitalismo neoliberal”, en *Política y Cultura*, núm. 52, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

María del Rosario Ayala-Carrillo. Maestra en Ciencias en Estudios del Desarrollo Rural. Profesora e Investigadora en el Colegio de Postgraduados, Campus Montecillo, México. Líneas de investigación: género, trabajo infantil, violencias, educación, migración, cuidados. Publicaciones recientes: 1) Ayala-Carrillo, María del Rosario, Pérez-Fra, María do Mar y Zapata-

Martelo, Emma (2020), “Conciliación entre el trabajo de cuidados-doméstico y artesanal-familiar en México”, en *La Manzana de la Discordia*, vol. 15, núm. 1, Colombia: Universidad del Valle; 2) Jacinto-Hernández, Carmen, Coria-Peña, Marisol, Contreras-Santos, Georgina, Martínez-López, Lilia-nna, Zapata-Martelo, Emma y Ayala-Carrillo, María del Rosario (2019), “Azúcares totales y proteína en frijol nativo de la región Triqui Alta, Oaxaca”, en *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, vol. 10, núm. 7, México: Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuaria; 3) Zapata-Martelo, Emma, Ayala-Carrillo, María del Rosario, Suárez-San Román, Blanca, Lázaro-Castellanos, Rosa y López-Cabello, Arcelia (2018), *Violencia escolar en universidades: sociedad, Estado, familia y educación*, México: Colegio de Postgraduados.