



**GOBIERNO
FEDERAL**

SEP



INFORME NACIONAL SOBRE

Violencia de género

EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO





Secretario de Educación Pública

Alonso Lujambio Irazábal

Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas

Jorge Santibáñez Romellón

Coordinación de Seguimiento y Vinculación Institucional

Juliette Bonnafé

Coordinación del estudio / Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social (CIESAS)

Elena Azaola Garrido

Coordinación de la publicación

Susana Atme Abdo, Alba Mónica Ramírez Argüelles

Edición, diseño y formación

Agustín Martínez Monterrubio, Fernando Serrano Ramírez, Itai Montes de Oca

Revisión de perspectiva de género

Adriana Silvia García Flores, Martha Lilia Hernández Cervantes, Luis Botello Lonngi

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Representante en México

Susana Sottoli

Oficial Internacional de Protección a la Infancia

Alison Sutton

Oficial Nacional de Protección a la Infancia

Karla Gallo Campos

Oficial de Monitoreo y Evaluación

Eva Prado Solé

Primera edición, 2009

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2009
Argentina 28, Col. Centro,
México, D.F. 06020
www.sep.gob.mx

© UNICEF México
Reforma 645, Col. Lomas de Chapultepec
México, D.F. 11000
www.unicef.org/mexico

ISBN: 978-607-95351-1-7
Impreso en México

Gracias a Iñigo, Mateo y todos los niños y niñas que hicieron posible la investigación y esta publicación.

INFORME NACIONAL SOBRE

Violencia de género

EN LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO





Índice

Presentación	9
Introducción	11

CAPÍTULO 1 CULTURA DE GÉNERO Y ESTEREOTIPOS

Cultura de género en el hogar	17
Composición familiar del alumnado de 4º y 5º de primaria	18
Colaboración de hijos e hijas en el trabajo de sus padres y madres	19
Colaboración del alumnado en labores domésticas y con remuneración económica	23
Distribución de responsabilidades y tareas en los hogares de niños y niñas	25
Actitudes y comportamientos de los padres y madres	33
Participación de padres y madres en la educación de sus hijos e hijas	36
Trato diferencial según el sexo	40
Toma de decisiones equitativas en el hogar	42
Los estereotipos de género en los y las estudiantes	47
Estereotipos de género en la escuela	51
Percepción del propio sexo y del otro	51
Diferencias en el desempeño escolar de niñas y niños	52
Convivencia en equipos de trabajo	57
Juegos y habilidades físicas	59
Ventajas y desventajas de cada género	63
Trato de las y los docentes y directivos hacia el alumnado	66
Sensación de gusto o de disgusto que manifiesta el alumnado en la escuela	69
Trato diferenciado por sexo	69
Actividades que disfrutan en la escuela	72
En síntesis	73

CAPÍTULO 2 CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRE NIÑOS Y NIÑAS, ESPACIOS FÍSICOS Y VIOLENCIA ESCOLAR

Convivencia de niños y niñas en los espacios físicos escolares	78
Convivencia en los salones de clase	78
Espacios que ocupan niñas y niños durante el recreo	78
Gestión del espacio común	84
El recreo: tiempo de convivencia y tensión	89
Referentes de seguridad e inseguridad para los niños y niñas	91
Seguridad e inseguridad en los espacios escolares	94
La violencia cotidiana en las escuelas ¿indicios de bullying?	98
Detección del <i>bullying</i> por parte de docentes y directivos	98
El manejo del <i>bullying</i>	100
Agresión psicológica: las burlas entre niños y niñas	101
Agresiones físicas en el alumnado	102
¿Quiénes agreden en las escuelas?	111
Agresiones y espacios escolares	112
Otras formas de agresión	116
Agresiones hacia el profesorado	118
La violencia de género en las escuelas	119
La violencia de género entre niños y niñas	119
Discriminación en la escuela debido al sexo	121
Discriminación y violencia hacia las orientaciones sexuales no heterosexuales	123
Algunas prácticas discriminatorias por parte del personal docente	127
Percepciones de docentes y directivos sobre la violencia de género en las escuelas	128
El género y la sexualidad	129
Actitudes hacia la sexualidad	129
Incidentes de violencia sexual en las escuelas	130
Opiniones de docentes y directivos sobre la educación sexual	132
En síntesis	132

CAPÍTULO 3 **CONCIENCIA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO ESCOLAR**

Expectativas de desarrollo educativo	136
Expectativas del alumnado	136
Sensación de confianza en el futuro de alumnos y alumnas	141
Expectativas de los/las docentes	143
Expectativas de directores y directoras	144
Roles de género y continuidad en los estudios	145
Capacitación en género	148
Conocimiento de docentes y directivos acerca de la violencia de género	149
Ideas de docentes y directivos acerca del <i>bullying</i>	149
Capacitación recibida	150
Apoyos requeridos para evitar la inequidad y violencia de género	150
Necesidades de mejora en la escuela	152
Necesidades de infraestructura	153
Percepciones sobre necesidades de mejora en las escuelas	156
En síntesis	157
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE POLÍTICA PÚBLICA	159
Anexo 1	165
Metodología	
Anexo 2	171
Cuestionarios de recolección	
Anexo 3	195
Trayectorias de vida	
GLOSARIO	199
BIBLIOGRAFÍA	203
ÍNDICE DE GRÁFICAS Y CUADROS	207



Presentación

En el marco de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, la Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha planteado el diseño e implementación de políticas públicas capaces de hacer de las escuelas lugares libres de discriminación. Para lograr este objetivo, resulta indispensable contar con un diagnóstico completo y fiable, ya que a pesar de que existen estudios de casos sobre violencia en escuelas, no se contaba hasta ahora con un panorama nacional sobre este fenómeno en México ni en América Latina.

A partir de estas consideraciones, la SEP —con el acompañamiento técnico del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)—, encomendó al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la realización de un estudio sobre la violencia de género en escuelas públicas primarias y secundarias, que incluye a las escuelas indígenas y tiene representatividad nacional. La coordinación del estudio estuvo a cargo de la Dra. Elena Azaola Garrido, quien cuenta con una amplia trayectoria de investigación en estos temas.

El propósito principal de la investigación ha sido generar conocimiento estadístico que nos permita aproximarnos a la comprensión del fenómeno de la violencia de género en las escuelas para orientar el diseño y desarrollo de políticas educativas con enfoque de género y derechos de la infancia que propicien un mayor y mejor equilibrio entre los sexos, y que contribuyan de manera eficaz a garantizar los derechos de los niños y las niñas a la no discriminación, tal y como establece la Convención sobre los Derechos del Niño.

El trabajo de campo y de análisis derivó en la entrega de un informe final de investigación, así como en una base de datos sumamente rica en información, que incluye 230 variables y 1,207 campos. Las variables abarcan temas tan diversos como las relaciones sociales entre niños y niñas dentro de las escuelas, las expectativas de vida, los estereotipos de género transmitidos desde el hogar o la docencia, la violencia entre pares y el acoso sexual. La riqueza de la información recabada motivó que, en un segundo momento, la SEP y UNICEF se dieran a la tarea de explorar y analizar la base de datos en su totalidad. De este esfuerzo surge el *Informe nacional sobre violencia de género en Educación Básica*.

Esta publicación constituye una valiosa herramienta para quienes toman decisiones de política pública sobre programas preventivos y de atención a niños, niñas y adolescentes. En el campo académico, aporta datos representativos, lo que facilita la definición de indicadores útiles para la medición de la violencia de género y de variables asociadas como los estereotipos de género. A la par, la información que proporciona esta publicación es de interés para todas aquellas personas que buscan comprender el perfil de los patrones de género y la violencia que vive la población estudiantil en estos grupos de edad.

La SEP, en colaboración con UNICEF, asume el reto de impulsar un cambio cultural hacia una sociedad más justa en las relaciones que se establecen entre hombres y mujeres dentro de los ambientes escolares, generando espacios de convivencia en donde se apliquen los principios de igualdad, respeto y liber-

tad, creando conciencia de que existen actos (explícitos o implícitos) de violencia y discriminación que afectan la dignidad y el desarrollo de las personas y que se reflejan en la sociedad misma.

En este mismo sentido, la SEP ha emprendido la promoción de la equidad de género a través de diferentes medios de comunicación, la revisión de libros de texto, la elaboración de materiales de apoyo para docentes, el diseño de programas de intervención y de diagnóstico participativo y el análisis de las legislaciones vigentes en diferentes entidades federati-

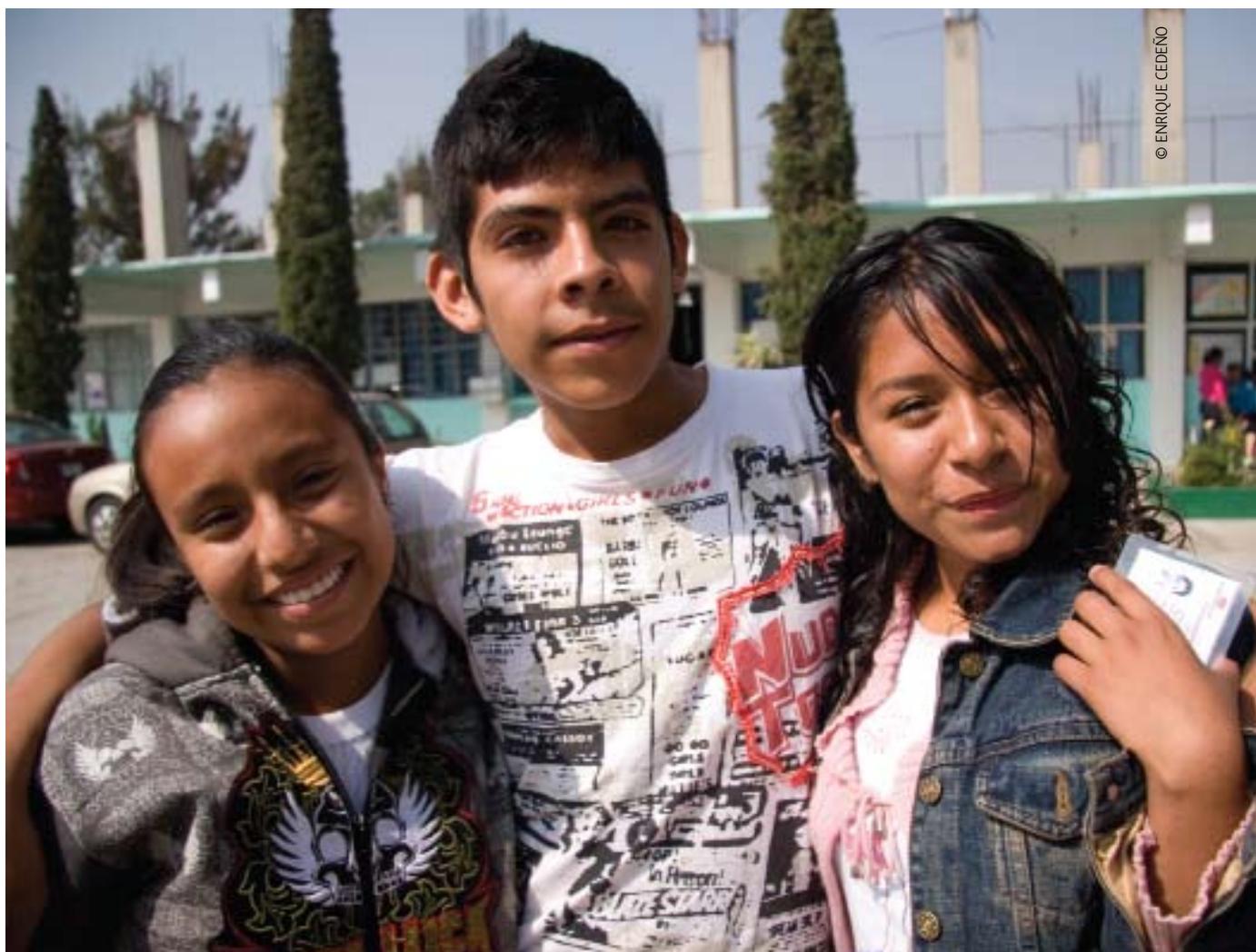
vas, entre otras acciones. Los hallazgos logrados con este estudio servirán de guía para cumplir adecuada y oportunamente el objetivo de formar estudiantes con una auténtica cultura de la equidad de género.

Mtro. Alonso Lujambio Irazábal

Secretario de Educación Pública

Dra. Susana Sottoli

Representante de UNICEF en México



© ENRIQUE CEDAÑO

Introducción

La investigación tiene por objetivo primordial la producción de conocimiento estadístico que posibilite la medición y el acercamiento a la comprensión integral de la problemática de la violencia de género. Asimismo, busca ser una guía en el diseño y el desarrollo de po-

líticas educativas que, desde la perspectiva de género, propicien relaciones equitativas entre los sexos, contribuyan a la eliminación de la discriminación y la violencia de género, así como a garantizar el cabal cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños en el entorno educativo.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

En la actualidad, la violencia de género se presenta en las escuelas públicas del país, pero las características y la intensidad en que sucede, depende del contexto social y la situación de marginación en donde se ubican las escuelas, lo que hace más complejo el definir acciones efectivas para prevenir, atender y erradicar esta forma de violencia en el ámbito nacional.

Esta complejidad está dada también por razones culturales que favorecen la falsa creencia de que la violencia forma parte de la naturaleza misma de las personas y de sus interacciones, lo que provoca cierta resistencia y tolerancia o, simplemente, no permite percibirla o valorar su magnitud y consecuencias, incluso para las personas que sufren esta violencia.

Muchos de los estereotipos de género que predominan en ciertos grupos sociales son factores asociados a la generación de violencia. Por ejemplo, el hecho de que como parte de los procesos de construcción de las identidades masculinas el hombre tenga la necesidad de hacer patente su valentía, virilidad y jerarquía, son aspectos que tienden a legitimar la violencia y discriminación hacia las mujeres.

Las consecuencias que se derivan de la violencia de género en las escuelas son considerables: desde la falta de interés por estudiar hasta la deserción escolar, pasando por la afectación a la integridad física, problemas de aprendizaje, inadaptación social, entre otros.

Este panorama precisa establecer acciones educativas focalizadas, partiendo de información confiable sobre los tipos, frecuencias y protagonistas de los conflictos más recurrentes en las escuelas; la percepción de los estereotipos de género y de los espacios escolares de seguridad-inseguridad, así como el papel que juega el personal docente y directivo en estos procesos, de manera que contribuyan a orientar de manera puntual y estratégica los diferentes niveles de prevención y atención.

Además, si partimos de que no existen estudios con representatividad nacional respecto a la violencia de género en las escuelas, resulta indispensable desarrollar investigaciones como la que presentamos, que permitan contar con esta información, sirvan de base para el conocimiento preciso de este tema y deriven en el desarrollo de políticas educativas.



MARCO JURÍDICO

La presente investigación ha sido elaborada dentro del marco de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia¹, cuyo propósito fundamental consiste en prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres, así como en favorecer su desarrollo y bienestar conforme a los principios de igualdad y no discriminación.

En su artículo 45, la Ley señala que corresponde a la Secretaría de Educación Pública realizar investigación multidisciplinaria para crear modelos de detección de la violencia contra las mujeres y diseñar, con una visión transversal, la política integral con perspectiva de género orientada a la prevención, atención, sanción y erradicación de los delitos violentos contra las mujeres.

La Ley General de Educación señala que uno de los objetivos de la educación que imparte el Estado es la promoción de la igualdad ante la ley, la no violencia en

cualquiera de sus manifestaciones y propiciar el conocimiento y respeto de los derechos humanos.

Por otro lado, el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres considera en el objetivo estratégico 5, el fortalecimiento de las capacidades de las mujeres para ampliar sus oportunidades y reducir la desigualdad de género. Además, la investigación tiene como referencia el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el objetivo 16 del Eje 3 del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, y la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).

Asimismo, el estudio se enmarca dentro de la creciente preocupación manifestada en diversos países sobre el problema de la violencia en las escuelas y, específicamente, en los hallazgos y recomendaciones formuladas por las Naciones Unidas a raíz del Estudio Mundial de la Violencia Contra la Infancia (Pinheiro, 2006) para detener la violencia que viven cotidianamente niñas, niños y adolescentes en América Latina, incluido nuestro país.

¹ Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 1 de febrero de 2007.

Finalmente, este estudio busca contribuir a la agenda general de los derechos de niños, niñas y adolescentes que marca la Convención sobre los derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y ratificada por México al año siguiente.

EL MÉTODO PARA LA ELABORACIÓN DEL ESTUDIO

Con el fin de obtener datos de primera generación y estadísticamente significativos, se elaboró una muestra conformada por 396 escuelas públicas primarias de 4° a 6° grados y los tres grados de secundarias de cinco de los ocho tipos de escuelas públicas primarias y secundarias que existen en el país². Se trata de una muestra representativa a nivel nacional, agrupada por escuelas rurales y urbanas y por tres niveles de marginación (muy alto-alto; medio y bajo-muy bajo) así como un total de 26,319 niños y niñas de 4°, 5° y 6° de primaria (9 a 12 años) y adolescentes de 1°, 2° y 3° de secundaria (13 a 15 años) de las escuelas seleccionadas, que respondieron a las encuestas diseñadas para conocer las características y el contexto en el que se genera la violencia de género en las escuelas (Ver anexo 2).

Al mismo tiempo, a través de entrevistas y cuestionarios aplicados a un total de 324 directores/as y a 1,485 maestros/as, se recabó información en torno al tema, por parte del personal de las escuelas seleccionadas³. Esto agrega un importante valor adicional al estudio, dado que integra otra percepción ya que una de las hipótesis —naturales dentro del contexto escolar— es que los y las maestras juegan un rol fundamental en la reproducción de los valores, las actitudes y los estereotipos de género, sin desestimar el papel que los y las maestras pueden y deben desempeñar como agentes de cambio y promotores de una cultura de igualdad y equidad entre los géneros.

En conjunto, las entrevistas y los cuestionarios recopilaron información relevante y específica acerca de cuatro componentes del problema: a) actitudes y prácticas asociadas a la violencia de género; b) factores de protección y de riesgo frente a la violencia; c) distribución de la violencia en los espacios físicos de la escuela y, d) programas institucionales de prevención y atención de la violencia.

CONTENIDO

Esta publicación está dividida en tres capítulos: I) Cultura de género y estereotipos; II) Convivencia escolar entre niños, niñas, espacios físicos y violencia escolar; III) Conciencia de género en el ámbito escolar.

A través de sus resultados el estudio revela que aún cuando existe un discurso jurídico e institucional alrededor de la igualdad, la equidad y la no discriminación, éste todavía no ha permeado claramente en las generaciones que están formándose en el ámbito escolar.

En el estudio es frecuente encontrar resultados que nos remiten a los tradicionales roles de género tanto en el espacio público como en el privado. El primer capítulo desarrolla algunas ideas sobre la dinámica de participación en el hogar, logrando captar los modelos de identificación que tienen los niños y las niñas de cuarto y quinto de primaria. En este apartado, se pone en evidencia que la reproducción de los roles y estereotipos de género tradicionales sigue siendo frecuente en los modelos educativos dentro del hogar. A manera de ejemplo, puede decirse que los niños salen a jugar fuera de sus casas con más frecuencia que las niñas; o que las niñas, de acuerdo con el alumnado, son más consentidas por sus padres que los niños.

Aún cuando los y las docentes tienen incorporado un discurso positivo respecto de la igualdad en el trato de niños y niñas y acerca de la equidad, en un porcentaje importante, los maestros varones dicen entenderse mejor con los alumnos por el hecho de ser hombres. Además, los directivos consideran que las niñas necesitan mayor apoyo, pues las siguen viendo como indefensas o vulnerables por diversos motivos que van desde la menstruación hasta la marginación o maltrato por parte de alguno de los padres, mientras que los niños necesitan apoyo debido a sus características o actitudes agresivas, como el abuso que suelen cometer con otros o por la falta de apoyo familiar.

El segundo capítulo explora la convivencia entre los niños y las niñas en espacios escolares, a través de las percepciones de alumnas, alumnos, docentes y cuerpo directivo respecto de estos espacios, tanto en términos de su uso y apropiación como de las restricciones que presentan. Adicionalmente, se aborda el tema de la violencia o acoso escolar, así como la violencia de género en las escuelas y se exploran aspectos de la sexualidad.

En esta segunda parte es notoria la diferencia en la apropiación del espacio entre las niñas y los niños, así como entre el alumnado de primarias generales

2 Primaria general, primaria indígena, secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria.

3 Para mayor detalle ver el Anexo 1 acerca de la metodología del estudio.



© ENRIQUE CEDENO

frente a los niños y las niñas de primarias indígenas. Aun cuando el alumnado percibe la escuela como un espacio seguro, particularmente el salón de clases, las niñas de sexto de primaria perciben el baño como un espacio inseguro; esto es particularmente significativo si consideramos que un porcentaje de ellas está expuesto al abuso sexual y que, regularmente, los baños son espacios que no son supervisados de manera continua.

La investigación revela diversas formas de violencia y discriminación de género que se desarrollan en el ámbito escolar, tal es el caso del *bullying*. En muchos casos, los niños o las niñas son víctimas de *bullying* porque no responden al estereotipo que se espera de ellos ni de ellas. Las burlas por la apariencia física son más frecuentes de los niños a las niñas y los niños son más señalados como los sujetos que insultan o humillan.

Las formas de violencia de género que ocurren en las escuelas no son ajenas a aquellas que ocurren en otros espacios públicos. El estudio reporta con relativa frecuencia que existen agresiones sexuales entre los niños, mientras que las niñas manifestaron

prácticas de tocamientos no deseados por parte de sus compañeros.

Este segundo capítulo muestra que las diferencias religiosas, la orientación sexual del alumnado y las diferencias económicas son las causas más comunes de discriminación. En las primarias indígenas, la discriminación por orientación sexual, por discapacidad o por diferencias religiosas es más frecuente, mientras que en las primarias generales los motivos de la discriminación suelen ser las diferencias de clases sociales.

En la investigación se observa que la concepción de la sexualidad que mostraron las niñas y los niños tiene una clara correspondencia con el rol reproductivo que socialmente se le ha asignado a la mujer. La mitad del alumnado de sexto de primaria y de secundaria está de acuerdo con que las mujeres no deben tener relaciones sexuales antes del matrimonio y existe la idea de que es responsabilidad de las mujeres evitar el embarazo.

El hallazgo anterior está íntimamente relacionado con el trato que los docentes dan al tema de la sexualidad y la reproducción pues —a pesar de que manifestaron que éste es un tema que se trata con naturalidad— el estudio muestra que hay quienes separan a los niños de las niñas para comentarlo.

El tercer capítulo muestra los resultados sobre la visión que tienen las niñas y los niños respecto de su futuro profesional. Las expectativas profesionales de las niñas están vinculadas a profesiones tradicionalmente asignadas a las mujeres como dedicarse a la enseñanza, al cuidado de la salud, mientras los niños aspiran a ser bomberos, policías, ingenieros o arquitectos.

El factor económico es un elemento que determina las expectativas del alumnado de cara al futuro, también es importante el apoyo de los padres; sin embargo, las responsabilidades familiares tales como casarse o tener hijos son elementos más determinantes para las mujeres que para los hombres.

Las ideas tradicionales de los roles de género se han modificado entre las nuevas generaciones, particularmente entre las mujeres; no obstante, falta mucho para lograr una cultura de equidad, muestra de ello es que más de la mitad de los niños y de las niñas de sexto de primaria están de acuerdo con que la mujer debe dedicarse a trabajos propios de su sexo como el hogar y la crianza, mientras que el 80 por ciento de los niños de sexto de primaria y de secundaria están de acuerdo en que ellos deben prepararse para mantener su hogar, es decir, ser los proveedores.

No puede esperarse que la escuela sea el único espacio en el que se modifiquen los estereotipos de



género, sobre todo si se toman en cuenta los resultados que revela el estudio, evidenciando la importancia de capacitar tanto a docentes como a directivos en materia de género y violencia de género. Sin embargo es evidente la responsabilidad y las posibilidades del sector educativo para modificar patrones culturales en las siguientes generaciones.

El estudio muestra que tanto el cuerpo docente como el directivo hacen su mejor esfuerzo por apoyar, impulsar y brindar las mismas oportunidades a niños y niñas; sin embargo señalaron que no siempre cuentan con los conocimientos y las herramientas necesarias para poder identificar los problemas de discriminación y violencia de género y proporcionar las respuestas apropiadas cuando surgen esta clase de problemas.

La publicación incluye en las conclusiones propuestas específicas de políticas públicas derivadas de los hallazgos del estudio y vinculadas con el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres y con el Plan Nacional de Desarrollo.

Esta publicación es el resultado de un esfuerzo colectivo. La concepción general, la elaboración de

los términos de referencia y el seguimiento del estudio estuvieron a cargo de Juliette Bonnafé, por parte de la SEP y Karla Gallo, de UNICEF. La coordinación general del estudio, el primer análisis de los datos y la redacción del informe final de investigación estuvieron a cargo de Elena Azaola, del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. El diseño de la muestra, de los cuestionarios y el levantamiento de los mismos estuvieron a cargo de Daniel Lund y Cristina Montaña, de Mund Américas. El estudio se realizó entre julio de 2008 y enero de 2009.

La segunda fase de análisis de la base de datos y la redacción de esta publicación fueron realizadas entre febrero y octubre de 2009, por Susana Atme Abdo y Mónica Ramírez Argüelles, con el seguimiento de Martha Hernández Cervantes, Luis Botello Longhi y Adriana García Flores de la SEP; la revisión de Eva Prado, Allison Sutton y Karla Gallo de UNICEF; el diseño y la investigación iconográfica de Agustín Martínez, con el apoyo de Françoise Vanni de UNICEF; la coordinación y cuidado de la edición estuvieron a cargo de Juliette Bonnafé de la SEP





Cultura de género y estereotipos

Resulta relevante conocer lo que sucede en el interior de los hogares de las alumnas y los alumnos de educación básica en México, respecto de la conformación de género, a partir de las tareas y roles que asumen cada uno de los miembros del hogar, la manera de relacionarse, así como las jerarquías e ideas estereotipadas acerca de lo masculino y lo femenino que puedan estar relacionadas con la violencia de género, ya que a partir de esto pueden reproducirse ciertos comportamientos por parte de los(as) estudiantes en el ámbito escolar.

En este capítulo, se pretende visibilizar —a partir del análisis e inferencias apoyados en la teoría de género y en los datos obtenidos de los cuestionarios aplicados para el *Estudio Nacional sobre*

Violencia de Género en escuelas primarias y secundarias públicas en México— las ideas que existen en el alumnado acerca de los estereotipos y roles tradicionalmente atribuidos para cada sexo, así como su transmisión en el interior del hogar, y cómo esto se relaciona con lo que sucede en la escuela. Asimismo, es importante ver lo que esto puede afectar en el desarrollo integral y el desempeño escolar de niñas y niños de nuestro país, ya sea de forma positiva, permitiendo la mejora y el crecimiento igualitario de alumnos y alumnas independientemente de su sexo, o de manera negativa, en el caso de que se limiten o condicionen sus posibilidades de desarrollo y/o realización, lo que incluso puede afectar otros aspectos de su vida, tal como sucede en el caso de la violencia.

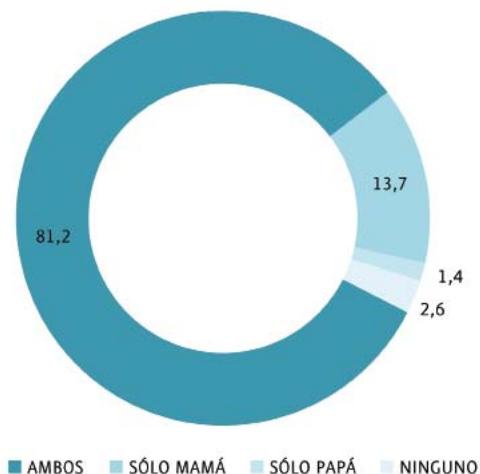
CULTURA DE GÉNERO EN EL HOGAR

Actualmente existe una gran diversidad de modelos familiares, además de la tradicional “familia nuclear” que incluye al padre, la madre, hijos e hijas. Un tipo de familia cada día más frecuente es el monoparental, en el que el padre o la madre se hace cargo de todas las funciones que tradicionalmente se compartirían con la pareja. Otro modelo frecuente es el de la familia extensa, donde en una misma vivienda, además de la familia nuclear viven otros familiares: abuelos, abuelas, tías, tíos, primas, primos u otros parientes.

La composición y estructura familiar, así como la dinámica que se establezca en el interior de la fa-



Gráfica 1
Respuestas del alumnado de 4º y 5º año de primaria mencionando con qué miembro de la pareja parental habitan
 (Porcentaje)



UN ESTUDIO REALIZADO EN BOTSWANA SEÑALA QUE EL 25% DE LOS/AS NIÑOS/AS REPORTARON VIVIR SÓLO CON SU MADRE, 4% SÓLO CON SU PADRE, 4% CON FAMILIAS RECOMPUESTAS Y 24% EN FAMILIAS EXTENSAS. SIN EMBARGO, NO SE ENCONTRÓ QUE LA ESTRUCTURA FAMILIAR TUVIERA UNA FUERTE CORRELACIÓN CON LOS COMPORTAMIENTOS AGRESIVOS. RESULTÓ SER MÁS PREDICTOR DE LA VIOLENCIA LA FALTA DE SUPERVISIÓN DE LOS PADRES O LA MALA RELACIÓN CON EL ENTORNO FAMILIAR, QUE LA COMPOSICIÓN DE LA FAMILIA (MALETE, 2007).

milia, influyen en el aprendizaje de comportamientos y actitudes por parte de los niños y las niñas. De tal manera que, niños y niñas adoptarán los comportamientos aprendidos en su familia, así como sus pautas culturales, valores, ideas y creencias, pues es ahí donde se da la primera y más importante adquisición de patrones afectivos, de conducta y de socialización. En la familia se aprende a reconocer y respetar o no los derechos de las demás personas y se transmiten las expectativas y conductas esperadas para cada uno de sus miembros, muchas de éstas relacionadas con el sexo al que pertenecen, las cuales serán realizadas por el individuo en otros ámbitos de acción como la escuela, principal tema de interés en el estudio.

COMPOSICIÓN FAMILIAR DEL ALUMNADO DE 4º Y 5º DE PRIMARIA

La manera en que se estructuró el cuestionario para la participación de los niños y niñas de 4º y 5º de primaria en el *Estudio Nacional sobre Violencia de Género en escuelas primarias y secundarias públicas en México*, nos permite conocer algunos datos acerca de su composición familiar, lo que no sucede con los cuestionarios aplicados para los(as) demás estudiantes. Es por esta razón que se tomarán en cuenta estos datos sólo para dicha población.

La gran mayoría de niños y niñas de 4º y 5º de primaria menciona vivir con ambos padres, mientras el 2.6 por ciento no vive con ninguno de los dos. De los que viven únicamente con alguno de ellos, el 90.7 por ciento menciona que es con su mamá en contraste con el 9.27 por ciento que vive sólo con su papá (Gráfica 1).

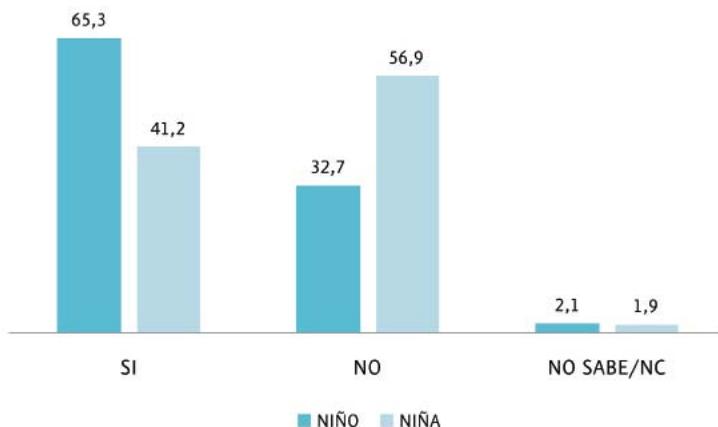
Estas cifras nos muestran un porcentaje significativo de hogares que no cuentan con la presencia de la figura paterna. En ocasiones, los hogares conformados solamente por la madre y los hijos e hijas son producto del abandono del padre; en otros casos, puede tratarse de hogares en los que el padre ha migrado o, bien, en donde se ha producido una separación. Cabe destacar que en el modelo tradicional de distribución de tareas y funciones en el interior de las familias, a las mujeres se les ha adjudicado la responsabilidad de la crianza y educación de los hijos e hijas. Ello explica que, en muchos casos, la ausencia paterna también puede ser aprendida como un modelo a seguir.

Por otra parte, se observó que alrededor de una tercera parte del alumnado de 4º y 5º de primaria menciona que vive con otras personas adultas, además de hacerlo con uno o ambos miembros de la pareja parental. Las figuras que alcanzan el porcentaje más sobresaliente son los abuelos y abuelas, mencionados por el 22.7 por ciento, así como tíos y tías mencionados por el 14.7 por ciento del alumnado.

En los hogares correspondientes al alumnado de las primarias indígenas se encontró que los(as) abuelos(as) están más presentes (29.1%) que en los de primarias generales (22.4%), lo que se vincula a la persistencia de la familia extensa.

En cuanto al sexo de los hijos(as) que componen las familias de este mismo alumnado, encontramos que más de la mitad, tanto de niños como de niñas, mencionan que en su familia cuentan con hijos e hijas (53.6%); el 17.3 por ciento cuentan sólo con hijas y el 21.6 por ciento sólo con hijos. El 4.1 por ciento son hijos(as) únicos.

Gráfica 2
Respuestas de alumnos y alumnas de 4° y 5° de primaria acerca de si ayudan o no a su papá en su trabajo (Porcentaje)



COLABORACIÓN DE HIJOS E HIJAS EN EL TRABAJO DE SUS PADRES Y MADRES

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) definen el trabajo infantil como “todo trabajo que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico” OIT (2009)¹. El marco legal internacional para la prohibición del trabajo infantil lo integran la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), y los Convenios de la OIT: 138 Sobre la Edad Mínima de Admisión al Empleo (1973) y 182 Sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil (1999). En 2008 la Décimo Octava Conferencia Internacional de Estadísticas sobre Trabajo, añadió dentro de las ocupaciones a considerar como trabajo infantil, los quehaceres domésticos, cuando éstos resultan perjudiciales por su duración o realización en ambientes insalubres o locales peligrosos. Todos estos tipos de trabajo se consideran perjudiciales para la infancia y por tanto deberían eliminarse.

La participación de personas menores de edad en actividades productivas es común en nuestro país, ya sea realizando tareas fuera o dentro del hogar. Aunque en este estudio no se cuenta con la información acerca del número de horas que los(as) alumnos(as) dedican para colaborar en ellas, sabemos que uno de los modos más comunes de inser-

ción de los niños en las actividades laborales es el trabajo junto a los padres, sobre todo cuando el pago que se percibe, tiene que ver con un trabajo a destajo². Por lo que estas cifras deben ser tomadas en cuenta como un posible llamado de atención, aunque el alumnado de este estudio reconoce que estas actividades son responsabilidad de sus padres y ellos “les ayudan”.

Es así que el 53.4 por ciento de los niños y niñas de 4° y 5° de primaria dice que ayuda a su papá en su trabajo y un 44.6 por ciento plantea que no lo hace. Es importante señalar que entre las actividades mencionadas por niños y niñas que ayudan a su papá, la mayoría corresponden a los trabajos que el padre desarrolla normalmente para el sustento del hogar y por el que recibe un reconocimiento económico.

Así, podemos ver que más de la mitad de los y las estudiantes de 4° y 5° año colaboran con sus padres en las actividades que realizan fuera de casa, y sólo un 10.2 por ciento menciona colaborar en quehaceres que realiza su papá dentro del hogar.

Al desagregar por sexo, se puede notar que el porcentaje de niños que ayudan a su papá en el trabajo (65.3%), es más elevado que el correspondiente a las niñas que lo hacen (41.2%). Lo anterior puede deberse a la identificación de los niños con su padre, así como a la asignación de tareas a los hijos e hijas en función de su sexo (Gráfica 2).



ESTAS CIFRAS NOS MUESTRAN UN PORCENTAJE SIGNIFICATIVO DE HOGARES QUE NO CUENTAN CON LA PRESENCIA DE LA FIGURA PATERNA.

1 OIT, Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), en <http://www.ilo.org/ipec/facts/lang-es/index.htm> (consultado el 3 de julio de 2009).

2 Esto es muy común en las labores agrícolas, en donde se contrata por jornal a un hombre aunque niños, niñas y mujeres también participan de tareas como la cosecha, el cuidado de animales, entre otros.

Actividades en que los niños y niñas colaboran con el trabajo de padres y madres

Muchas de las actividades en que los hijos e hijas refieren que ayudan a su papá, están relacionadas con las tareas que generalmente se realizan fuera de casa para conseguir ingresos económicos, lo que funciona como una manera de introducir a los(as) menores de edad en el ámbito laboral:

Lo ayudo en el trabajo que hace

NIÑO, 9 AÑOS, NUEVO LEÓN, POBLACIÓN URBANA.

A sembrar y a veces a cortar pasturo

NIÑO, 9 AÑOS, MICHOACÁN, POBLACIÓN URBANA.

En albañil

NIÑO, 9 AÑOS, NUEVO LEÓN, POBLACIÓN URBANA.

Muchos de estos trabajos suelen ser peligrosos e incluir riesgos para la salud, seguridad y desarrollo:

Le ayudo a mi papá a cargar la mezcla, arena y grava

NIÑO, 9 AÑOS, ESTADO DE MÉXICO, POBLACIÓN RURAL.

• A acerrar cosas, a detenerlas, a traer la mezcla en carretillas

NIÑA, 8 AÑOS, ESTADO DE MÉXICO, POBLACIÓN RURAL.

Le ayudo en la soldadura

NIÑO, 11 AÑOS, NUEVO LEÓN, POBLACIÓN URBANA.

En muchos de los casos, el trabajo infantil requiere un gran esfuerzo físico y dispone de un tiempo que suele restársele a las actividades de educación y recreación:

Lo ayudo a componer camiones

NIÑO, 9 AÑOS, VERACRUZ, POBLACIÓN URBANA.

En acarrear la madera

NIÑO, 9 AÑOS, MICHOACÁN, POBLACIÓN URBANA.

A traer la leña y ir a su trabajo

NIÑO, 9 AÑOS, MICHOACÁN, POBLACIÓN URBANA.

Destinar los tiempos de los niños y niñas para el trabajo, puede verse reflejado en una falta de disfrute de los derechos de la infancia, disminución del rendimiento escolar y dificultades para lograr un sano desarrollo personal. Todo ello puede propiciar la deserción escolar.

En cuanto a la ayuda que niños y niñas mencionan que brindan a sus madres, se reportan principalmente las actividades relacionadas con la limpieza del hogar:

Lavar los trastes, hacer la comida, barrer x trapear

NIÑO, 10 AÑOS, COAHUILA, POBLACIÓN URBANA.

En hacer la comida x lavar los trastes

NIÑA, 11 AÑOS, NUEVO LEÓN, POBLACIÓN URBANA.

Además de labores en el hogar, existe participación de los hijos e hijas en las tareas que sus mamás realizan para generar ingresos económicos:

En el que hacer de la casa, en la tienda y a cuidar a mi hermanita

NIÑA, 8 AÑOS, ESTADO DE MÉXICO, POBLACIÓN RURAL.

En coser

NIÑO, 9 AÑOS, DISTRITO FEDERAL, POBLACIÓN URBANA.

A barrer en su trabajo

NIÑA, 11 AÑOS, DISTRITO FEDERAL, POBLACIÓN URBANA.

Le ayudo a ir a cobrar y a dejar zapatos, a barrer o a veces a trapear

NIÑA, 10 AÑOS, DISTRITO FEDERAL, POBLACIÓN URBANA.

Muchos niños y niñas tienen una imagen devaluada del trabajo que se realiza dentro del hogar, de tal modo que no lo consideran tan importante como el que se realiza fuera de casa y por el cual se obtiene una remuneración económica.

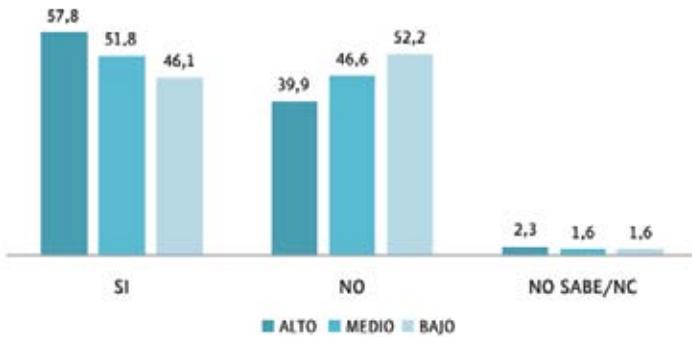
No le ha xudo a mi mamá por que ella no trabaja

NIÑO, 10 AÑOS, DISTRITO FEDERAL, POBLACIÓN URBANA.

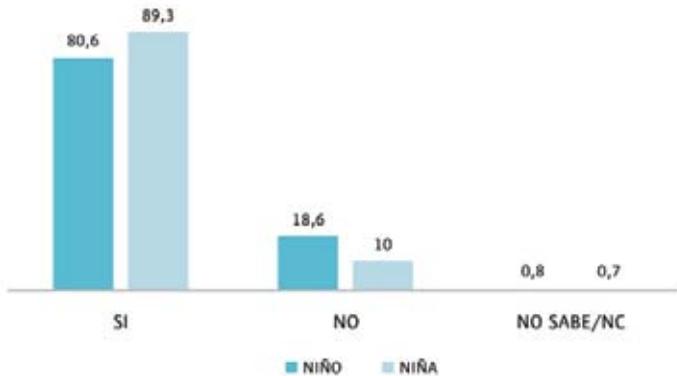
No le ayudo porque es ama de casa

NIÑO, 10 AÑOS, DISTRITO FEDERAL, POBLACIÓN URBANA.

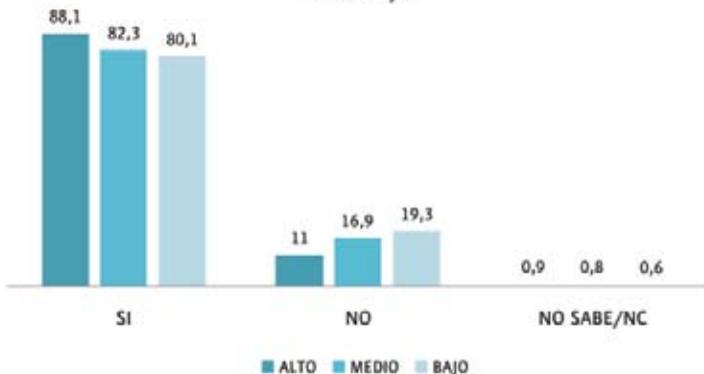
Gráfica 3
Respuestas del alumnado de 4° y 5° de primaria acerca de si ayudan o no a su PAPÁ en su trabajo. Cruce por grado de marginación
 (Porcentaje)



Gráfica 4
Respuestas de alumnos y alumnas de 4° y 5° de primaria acerca de si ayudan o no a su MAMÁ en su trabajo
 (Porcentaje)



Gráfica 5
Respuestas del alumnado de 4° y 5° de primaria acerca de si ayudan o no a su MAMÁ en su trabajo. Cruce por GRADO DE MARGINACIÓN
 (Porcentaje)



El alumnado de primarias generales ayuda menos a su papá en el trabajo (52.7%) que el de primarias indígenas (63.2%). Lo mismo sucede al comparar al alumnado perteneciente a la población rural y el perteneciente a la población urbana, siendo más elevado el porcentaje en la primera (58.2% y 50.9% respectivamente). Lo anterior puede estar vinculado, como ya se señaló, con la inclusión de niños y niñas en las labores agrícolas que se pagan a destajo, así como a su colaboración en trabajos como la cosecha o el cuidado de animales, por los que no reciben remuneración salarial. Cabe señalar que la “invisibilidad” del trabajo infantil implica no solamente la ausencia de remuneraciones y reconocimiento de su contribución económica, sino también precariedad laboral en términos de prestaciones laborales y desregulación en lo que a jornadas laborales refiere.

Otro factor determinante que se puede observar para la colaboración de niños y niñas en el trabajo de sus papás es la falta de recursos económicos; pues, tomando en cuenta los diferentes grados de marginación donde se ubica la escuela, se observó que existe una relación proporcional: entre mayor es el grado de marginación, mayor es el número de niños y niñas que mencionan que ayudan a su papá en el trabajo (Gráfica 3).

Por otra parte, se tiene que el alumnado de 4° y 5° de primaria ayuda a su mamá en su trabajo en un 84.8 por ciento de los casos, lo que aumenta significativamente comparado con el porcentaje que mencionó que ayuda a su papá. Al desagregar por sexo, se observa que las niñas ayudan más a su mamá y los niños a su papá, por lo que podría suponerse que las tareas asignadas a los hijos(as) se establecen —en cierta medida— de acuerdo con el sexo al que pertenecen (Gráfica 4).

También, los(as) niños(as) se incorporan a realizar actividades relacionadas con el mantenimiento del hogar, como la limpieza, el cuidado de los más pequeños o la alimentación, más frecuentemente, en el grado alto de marginación (Gráfica 5).

En cuanto a las actividades que corresponden al trabajo de mamá, descritas por el alumnado de 4° y 5° de primaria, aproximadamente en un 80 por ciento están relacionadas con la alimentación, el cuidado de algún miembro de la familia, la limpieza y el funcionamiento del hogar. El resto menciona tareas que tienen como propósito recibir una retribución económica, tal como la elaboración de alimentos para vender, atender un comercio o el desarrollo de cierta actividad profesional u oficio como la costura.

En general, niños y niñas de 4° y 5° de primaria dicen colaborar con su mamá casi por igual en la mayor parte de las actividades del hogar, como la preparación de los alimentos, la limpieza de pisos, tender las camas o la preparación de algún producto para su venta, con excepción de lavar los trastes, donde existe una menor participación de los niños (16.7%) que de las niñas (22.5%).

Existen diferencias entre el alumnado de 4° y 5° de modalidad de primaria indígena (6.6%) y la de primaria general (1.6%) en actividades con que los(as) alumnos(as) colaboran, como acarrear, agua, leña y/o arena, lo que puede explicarse por la dificultad en el acceso a los servicios con que se cuenta en las comunidades donde se ubican las primarias indígenas, en muchos casos aisladas o en condiciones precarias respecto de servicios como agua, drenaje o gas, que no tienen en su hogar y requieren recorrer largas distancias para conseguirlos.

El hecho de que niños y niñas, en general, ayuden más a su mamá que a su papá se podría comprender al tomar en cuenta el tipo de respuestas espontáneas que aportan acerca de en qué les ayudan, las cuales ubican a su padre en trabajos fuera de casa, viviendo, incluso, en Estados Unidos o en otros estados de la República Mexicana, mientras que los trabajos de sus mamás están más relacionados con el ámbito doméstico.

COLABORACIÓN DEL ALUMNADO EN LABORES DOMÉSTICAS Y CON REMUNERACIÓN ECONÓMICA

Se encuentra que la participación de las niñas y los niños de sexto de primaria y de los tres grados de secundaria en las actividades relacionadas con el hogar y el sustento del mismo no es equitativa. Cada una de las actividades para apoyar dentro del hogar, como la preparación de alimentos o la limpieza de la casa, es realizada diariamente por niñas hasta en el doble de frecuencia que por niños; de la misma manera, es mucho más frecuente que los niños reporten que nunca realizan dichas actividades. Las niñas alcanzan mayores porcentajes al mencionar que nunca realizan actividades como ayudar a sus papás en su trabajo y trabajar fuera de su casa para recibir un pago por ello, lo que coincide con los roles estereotipados, que mantienen a las mujeres en el ámbito de lo privado³.

³ Se puede comprobar con los *Resultados del Módulo de Trabajo Infantil 2007* (INEGI-STPS) que señalan que del total de las niñas y niños ocupados entre 5 y 17 años, 67 por ciento son niños y 33 por ciento son niñas. Del total de las niñas y niños ocupados, 41.49 por ciento no asiste a la escuela (70.74 y 29.25% de niños y niñas, respectivamente), en http://www.stps.gob.mx/ANEXOS/MTI_2007.pdf (Consulta realizada el 8 de agosto de 2009).

La dicotomía entre lo público y lo privado, que se aprende a partir de las actividades que realiza cada integrante de la familia según sea su sexo, hace que los niños participen con más frecuencia y desde temprana edad en las actividades ligadas al ámbito público, por lo que a su vez tienen una mayor valoración social, entre otras cosas por contar con una remuneración económica. Esto implica una mayor exigencia hacia los varones para participar en labores que, en muchos casos, no son propias de su edad, introduciéndolos en el ámbito laboral, lo que puede repercutir en un desempeño escolar deficiente, bajo interés o menores posibilidades de seguir estudiando (Gráficas 6, 7 y 8).

Se puede observar que parte de la educación que se da dentro de los hogares, manifiesta la permanencia de los roles típicos para cada uno de los sexos, lo que se manifiesta en la desigualdad de porcentajes con que niñas y niños mencionan realizar cierto tipo de actividades diariamente.

Respecto del cuidado diario de los hermanos y hermanas, encontramos altos porcentajes entre el alumnado, el mayor (52.4%) corresponde a las alumnas de sexto de primaria. El porcentaje del alumnado que menciona que a diario ayuda a cuidar a sus hermanos(as) puede ser una señal de alerta, ya que posiblemente esté relacionado con las necesidades que surgen a partir de la ausencia de alguno de los miembros de la pareja parental o del hecho de que ambos salgan a trabajar. Esto podría implicar que niños y niñas asumen una tarea que excede sus responsabilidades.

En cuanto a las diferencias encontradas entre la población rural y la urbana, cabe destacar que sólo en el nivel de secundaria se dan, y esto sucede en las actividades de barrer y trapear cada día (38.4 y 45.8%, respectivamente), así como en la participación al hacer las compras (37.7 por ciento de la población urbana frente al 29.7 por ciento que se presenta en el ámbito rural).

En lo que se refiere al trabajo remunerado que se lleva a cabo fuera del hogar, el 73.4 por ciento del alumnado de población urbana de sexto de primaria y secundaria menciona que nunca lo realiza, lo mismo que el 64.7 por ciento de la población rural; mientras que cada semana salen a trabajar para recibir un pago por ello el 20.9 por ciento de la población rural y el 14.1 por ciento de la urbana. Asimismo, es más común que el alumnado de secundarias rurales ayude a sus papás en su trabajo fuera del hogar diariamente (26.2%) que lo que lo hacen los(as) estudiantes de un ambiente urbano (18.1%).

SE PUEDE OBSERVAR QUE PARTE DE LA EDUCACIÓN QUE SE DA DENTRO DE LOS HOGARES, MANIFIESTA LA PERMANENCIA DE LOS ROLES TÍPICOS PARA CADA UNO DE LOS SEXOS, LO QUE SE MANIFIESTA EN LA DESIGUALDAD DE PORCENTAJES CON QUE NIÑAS Y NIÑOS MENCIONAN REALIZAR CIERTO TIPO DE ACTIVIDADES DIARIAMENTE.

Gráfica 6
Alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria que mencionaron que además de estudiar NUNCA realizan determinadas actividades
 (Porcentaje)



Gráfica 7
Alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria que mencionaron que además de estudiar CADA SEMANA realizan determinadas actividades
 (Porcentaje)



Gráfica 8
Alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria que mencionaron que además de estudiar DIARIAMENTE realizan determinadas actividades
 (Porcentaje)



DISTRIBUCIÓN DE RESPONSABILIDADES Y TAREAS EN LOS HOGARES DE NIÑOS Y NIÑAS

Los seres humanos aprendemos a relacionarnos a partir de nuestras experiencias y de las situaciones que componen nuestro entorno más cercano, sobre todo en la infancia. Así, mientras crecen, niñas y niños observan e interactúan con sus familiares. Es en el grupo familiar donde niños y niñas reciben los primeros mensajes sobre las tareas, roles, comportamientos, responsabilidades y actitudes de todos los miembros que integran el hogar. De ahí que la familia se considere un espacio primario de socialización.

Es así que las y los estudiantes de 4° y 5° de primaria, en su cotidianidad interactúan con las responsabilidades y tareas que asumen los diferentes miembros que integran el hogar, y, así, inician su aprendizaje sobre las obligaciones que adquirirán en su vida adulta. La asignación rígida y excluyente de ciertas tareas para uno u otro sexo constituye un elemento que niños y niñas pueden incorporar y reproducir en su futura vida familiar.

Poco más de la quinta parte de niños y niñas señaló que su mamá sale a trabajar fuera del hogar, mien-

tras 78.5 por ciento plantearon que su papá realiza esta actividad. Así, en la mayor parte de hogares de los niños y niñas encuestadas son los padres quienes realizan actividades remuneradas. En contraste, son las madres quienes realizan en mayor proporción las tareas domésticas: limpieza y cuidados del hogar, elaboración de alimentos, etcétera (Gráfica 9).

Actividades asignadas tradicionalmente al sexo masculino, que requieren el uso de herramientas o cierto esfuerzo físico como conectar el gas y arreglar las cosas que se descomponen, además de actividades de esparcimiento y convivencia como ver la televisión o jugar con los hijos varones, muestran diferencias significativas entre los porcentajes que niños y niñas reportan que realizan sus padres o madres, asignando cifras más elevadas en el caso de los papás que en el caso de las mamás.

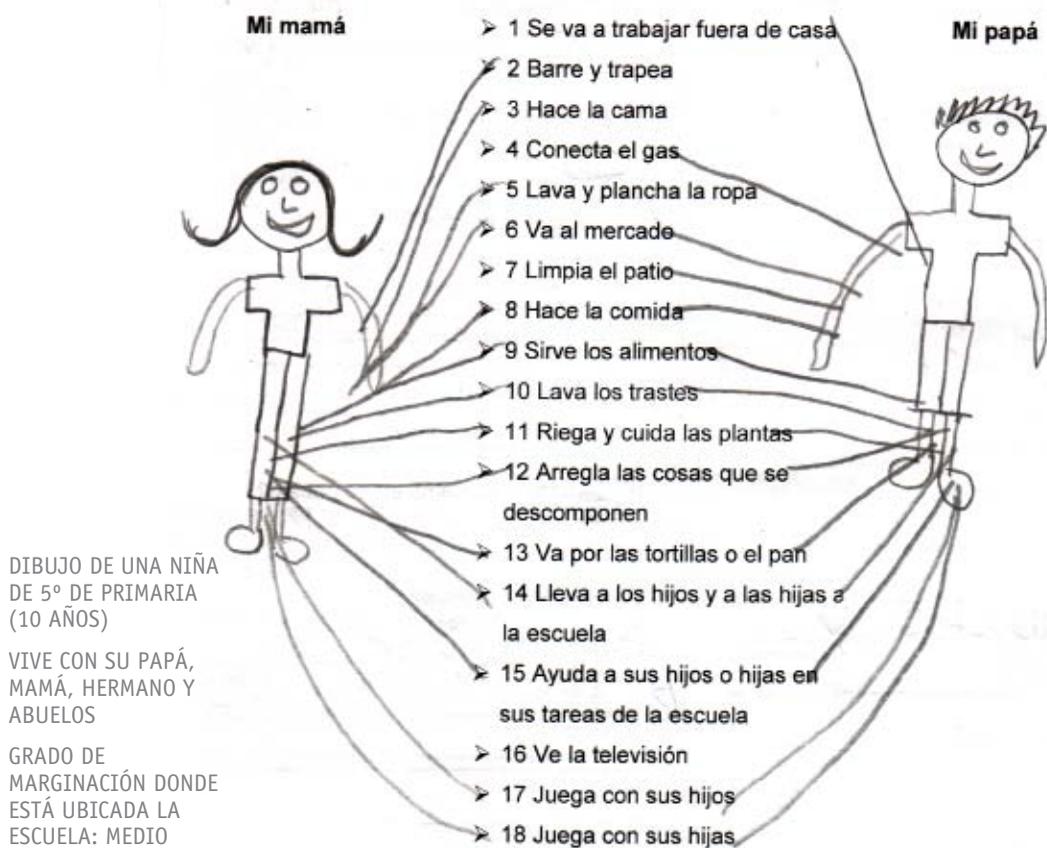
Acorde con lo anterior, manifestando la identificación con las actividades que observan en los roles desempeñados por sus padres y madres, encontramos diferencias en las actividades que tanto niñas como niños de 4° y 5° de primaria refieren que realiza cada hijo o hija de acuerdo a su sexo dentro del hogar (Gráfica 10).



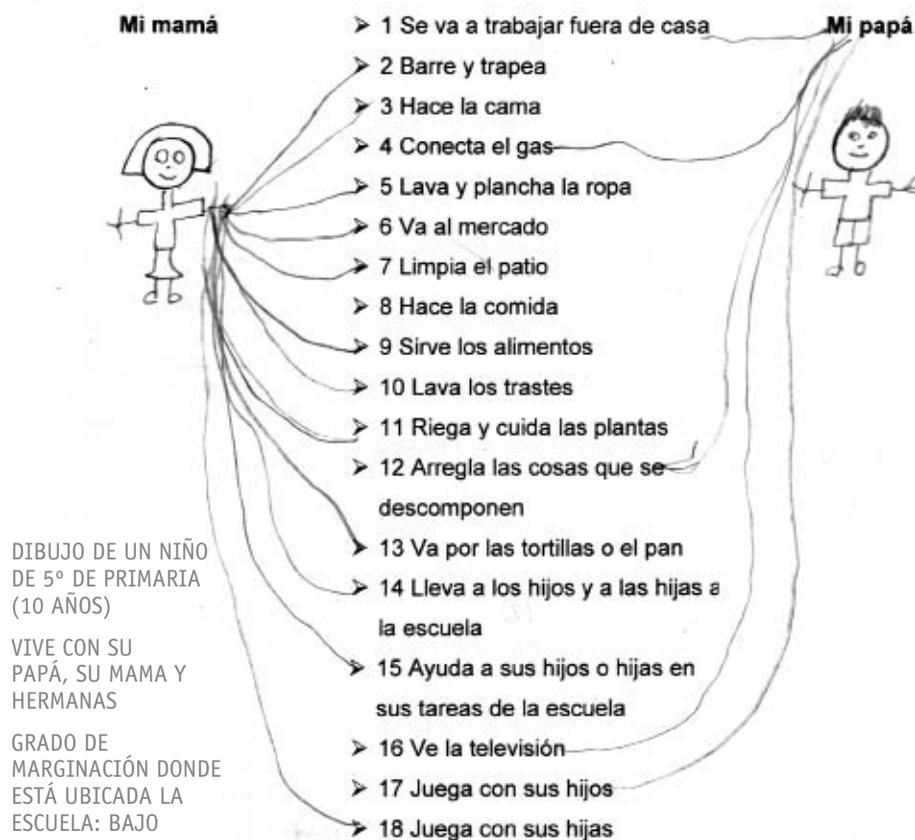
EN LA MAYOR PARTE DE HOGARES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS ENCUESTADAS SON LOS PADRES QUIENES REALIZAN ACTIVIDADES REMUNERADAS. EN CONTRASTE, SON LAS MADRES QUIENES REALIZAN EN MAYOR PROPORCIÓN LAS TAREAS DOMÉSTICAS.

Actividades que realizan papá y mamá en casa

La principal característica en que difieren muchos de los dibujos de niños y niñas, al referir las actividades que realizan papá y mamá en casa, se relaciona con el grado de involucramiento y de participación del padre en las actividades que se llevan a cabo en el hogar y la convivencia que tienen con los hijos e hijas. Esto último ocurre menos en el caso de las mamás, ya que se encargan más de cumplir con dichas tareas, aun en los casos en que salen a trabajar fuera de casa.

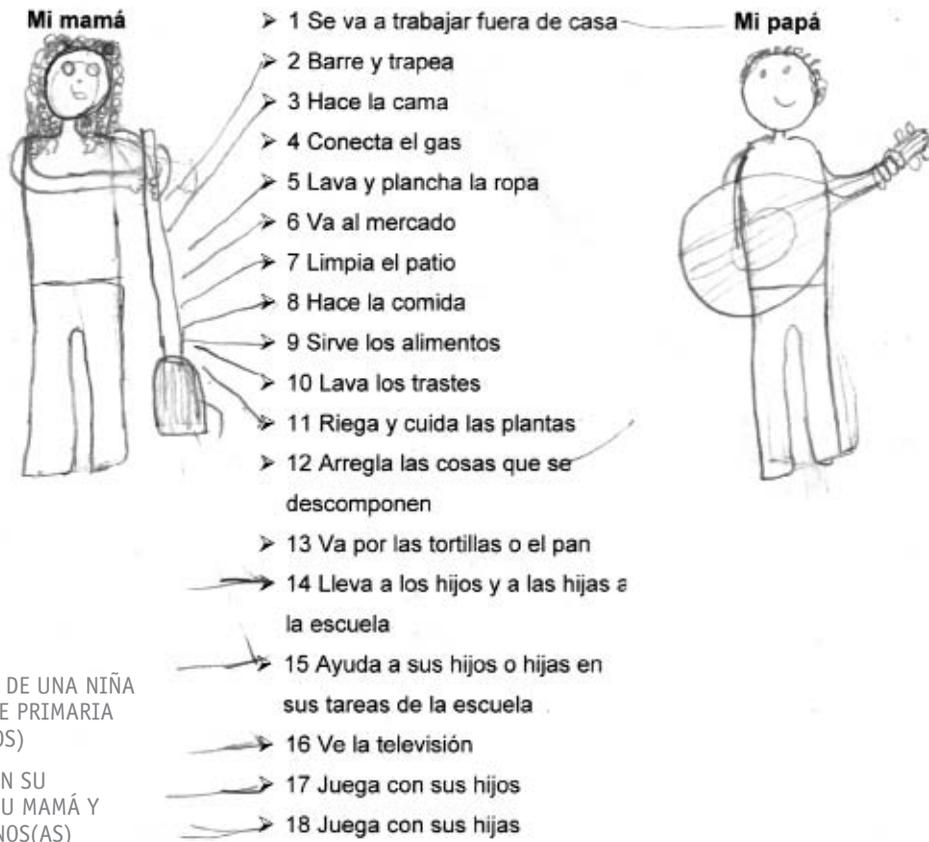


En este dibujo se ejemplifica que en nuestro país existen hogares en los que padres y madres, al distribuir las tareas de manera más equitativa, ambos participan en las actividades referentes al cuidado del hogar y de los hijos e hijas. En este caso, el padre es quien cumple el rol de proveedor del hogar sin que esto lo excluya de la posibilidad de participar en otras actividades dentro del mismo, y también puede dedicar tiempo a la convivencia con sus hijos e hijas.



En este dibujo se ejemplifica una de las situaciones que persisten en México, y que fueron mencionadas por gran parte del alumnado que participó en el estudio: la división sexual del trabajo de acuerdo con los roles tradicionales, de tal modo que el papá se encarga de trabajar fuera de casa y participa únicamente en las actividades del hogar consideradas dentro del rol masculino, como arreglar las cosas que se descomponen, convivir únicamente con su hijo varón y ver la televisión. La madre, por su parte, se encarga de las tareas de mantenimiento y limpieza del hogar, la crianza de los hijos e hijas y juega con sus hijas. En muchos casos, por esta razón se ve limitada la participación de las madres en el mercado laboral.





DIBUJO DE UNA NIÑA DE 5° DE PRIMARIA (10 AÑOS)

VIVE CON SU PAPÁ, SU MAMÁ Y HERMANOS(AS)

GRADO DE MARGINACIÓN DONDE ESTÁ UBICADA LA ESCUELA: BAJO

Este dibujo muestra una situación en que la participación del padre en el hogar es casi nula o se encuentra enfocado en actividades fuera del mismo, mientras que la madre asume casi por completo las tareas destinadas al mantenimiento de la casa y la crianza de los hijos e hijas, incluyendo los aspectos recreativos, lúdicos y escolares, de los cuales no disfruta el padre que se mantiene al margen de lo que sucede en el ámbito doméstico, ya sea por necesidad o por aprendizaje. Lo anterior es un ejemplo de lo que sucede en muchas familias mexicanas en las que no han sido cuestionados los estereotipos que aceptan y perpetúan como natural la ausencia de la figura paterna y no se concibe como una relación inequitativa el que todo el peso de las labores domésticas recaiga sobre la mujer.



En este dibujo, se observa que tanto la madre como el padre trabajan fuera de casa, lo que tiende a ser cada vez más común en la realidad actual, por lo que ambos intervienen también en ciertas tareas dentro del hogar, pero continúan considerándose las tareas de limpieza y alimentación como responsabilidad de la madre, lo que puede llevar a que muchas mujeres en nuestro país realicen una doble jornada de trabajo: la relacionada con las tareas del ámbito doméstico y la que se lleva a cabo fuera del hogar para recibir una remuneración económica. Esto puede restar posibilidades de convivencia y recreación con sus hijos e hijas y, desde luego, representar un desgaste para la mujer.

Actividades que desarrollan hombres y mujeres dentro del hogar

Los siguientes cuadros ilustran cómo, a través del ejemplo y la forma de educación, los padres y madres pueden transmitir distintas maneras de asumir las responsabilidades del hogar, ya sea basados en roles y estereotipos tradicionales de género o en la búsqueda de una participación igualitaria entre los sexos.

Caso 1. Aprendizaje de una distribución INEQUITATIVA del trabajo dentro del hogar

NIÑO DE 11 AÑOS,
NUEVO LEÓN,
POBLACIÓN URBANA



El caso ejemplifica cómo ante una división dispar de tareas basada en el sexo, se favorece que las generaciones siguientes tiendan a repetir dicho patrón, asumiendo que existen responsabilidades propias de cada sexo, incluyendo el considerar la ausencia o poca participación del hombre en el hogar como parte de la identidad masculina. En estos casos, la diferencia biológica se convierte en la base de una desigualdad social, sobre la que se construyen roles sexuales que alejan al hombre del ámbito doméstico o privado, y a la mujer del público.

Caso 2. Aprendizaje de una distribución EQUITATIVA del trabajo dentro del hogar

NIÑA, 12 AÑOS,
ESTADO DE MÉXICO,
POBLACIÓN RURAL

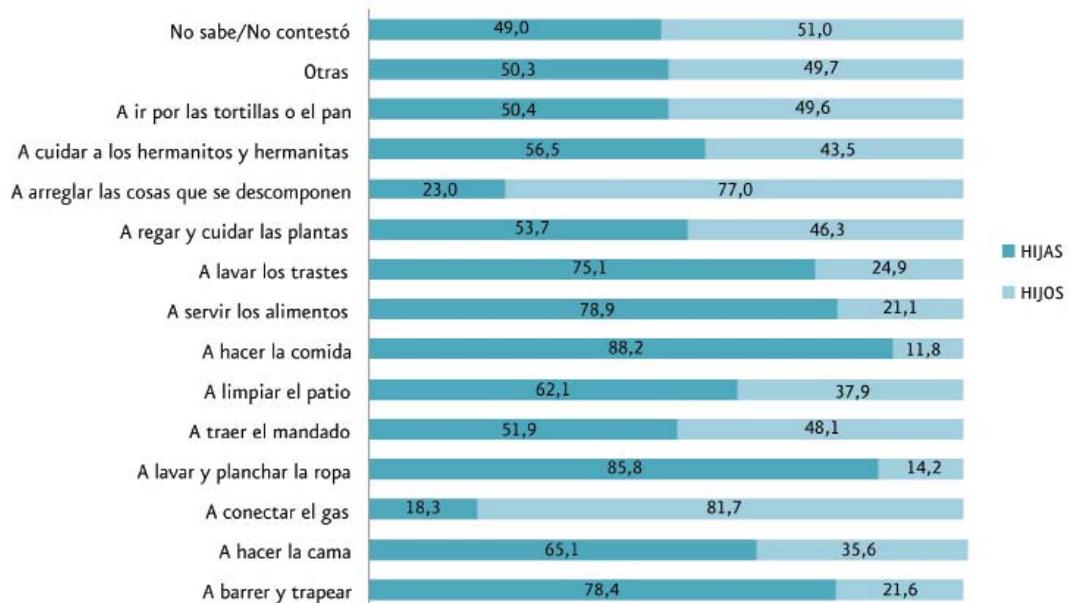


Pese a la idea de que en nuestro país prevalecen los estereotipos sexuales tradicionales, podemos encontrar que cada vez más familias funcionan de una manera tendiente a la igualdad de género, gracias al trabajo constante que se ha realizado en dicha materia, permitiendo a los hombres disfrutar de la convivencia familiar que, en otros momentos, se perdían, a la vez que se involucran en las actividades referentes al sustento del hogar, compartiendo el rol de proveedores con las mujeres, quienes también pueden gozar de un desarrollo en el ámbito laboral, tal como se ejemplifica en este caso. Esto es transmitido a los hijos e hijas quienes participan en las actividades para apoyar en su casa, independientemente de su sexo.

Gráfica 9
Respuestas del alumnado de 4º y 5º de primaria acerca de la distribución de actividades que realizan papá y mamá dentro del hogar
 (Porcentaje)



Gráfica 10
Respuestas del alumnado de 4º y 5º de primaria acerca de las actividades en las que colaboran hijos e hijas en el hogar
 (Porcentaje)





© ENRIQUE CEDENO

ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS DE LOS PADRES Y MADRES

Es posible derivar algunos indicios respecto de las relaciones que se establecen a partir del género en la familia, así como ciertos escenarios de violencia que se presentan, al analizar las situaciones que los niños y niñas de 4° y 5° de primaria plantean que suceden en su hogar (Cuadro 1):

Cuadro 1 SITUACIONES DE VIOLENCIA QUE OCURREN EN EL HOGAR (% de respuestas)	
En mi casa manda mi mamá	44.0
En mi casa manda mi papá	42.8
Mi mamá me pega	31.0
Mi mamá y mi papá consienten más a las hijas	25.8
Mi papá me pega	22.4
A los hijos hombres los dejan salir a jugar y a las mujeres no	19.0
Mi papá no quiere que los hijos hombres estudien porque tienen que ayudarlo con su trabajo	5.9
Mi mamá le pega a mi papá	4.6
Mi papá le pega a mi mamá	4.5
Mi papá no quiere que las hijas estudien porque no es cosa de mujeres	4.3
Nada de esto pasa en mi casa	4.6
No sabe/NC	25.5

En cuanto al trato diferencial de los padres y madres hacia hijos e hijas, se encuentra que casi una quinta parte del alumnado menciona que a los hijos los dejan salir a jugar y a las hijas no. Esto puede deberse a una característica que se atribuye a lo masculino y tiene que ver con cómo se brindan mayores libertades para los hijos y más control para las niñas. Así, a ellos se les permite “experimentar, conocer y autoconstruirse; de ahí que necesite cierta permisividad para los vicios, para aventurar, para actuar, debe salir para sobrevivir en el mundo.”⁴ En cuanto a lo que se enseña a las niñas, se menciona que “es necesario formarles valores morales porque ellas son más susceptibles a ser cuestionadas, criticadas por la sociedad cuando no cumplen con las normas establecidas”⁵; debido a esto, se pone mayor atención en inculcarles cualidades como la decencia, el recato y demás actitudes que implican como base la prohibición de ciertas conductas. Ello ocurre también en el caso de los niños, aunque es menester subrayar que los valores que se les inculca son distintos y en muchas ocasiones hasta contradictorios con las actitudes que se espera que tengan las mujeres.

Por otro lado, se observa que más de una cuarta parte refiere que ambos padres consienten más a las hijas, lo que puede estar relacionado con la creencia de que las mujeres son más sensibles que los hombres, lo que puede generar una mayor cercanía emocional por parte de papá y mamá hacia ellas; a su vez, esto puede contribuir con la percepción de que son más consentidas, pudiendo esta actitud fungir como un sinónimo de cuidado o protección, inclusive. Respecto de la crianza de niños y niñas, se menciona que “la relación afectiva es diferente [...] a ellas se les demuestra el cariño con caricias, con besos, abrazos, existe más contacto del padre con las hijas que con los hijos [...] Otra diferencia que perciben los varones es que la mujer necesita más protección debido a que es frágil, sensible y delicada”⁶.

Por último, es importante la situación que se señala en las respuestas de más del 40 por ciento del alumnado de 4° y 5° de primaria acerca de que su mamá y/o su papá les pega, ya que nos indican el uso de la violencia física como parte de la educación que se da actualmente a los(as) menores de edad, contrario a lo que se establece en los derechos de la infancia.

4 Laura Torres, Vázquez, Diferencias paternas en la crianza de hijos e hijas: estudio de casos, en J. G. Figueroa Perea, L. Jiménez y O. Tena (coords.), *Ser padres, esposos e hijos: Prácticas y valoraciones de varones mexicanos*, El Colegio de México. México, 2006, p. 344 (Haciendo referencia a lo planteado por Olavarría, 2000a).

5 Idem.

6 Ibid., p. 348.

Cosas que ocurren en casa del alumnado de 4° y 5° de primaria y que no le gustan

Dentro de las experiencias que hijos e hijas tienen en el ámbito familiar, existen situaciones que pueden resultarles desagradables por diversos motivos. Una de las que fue mencionada tanto por niñas como por niños, está relacionada con el alcoholismo, principalmente de su padre:

Mi papá toma mucho

NIÑO, 8 AÑOS, OAXACA, POBLACIÓN URBANA.

Que mi papa toma y rompe las cosas

NIÑA, 9 AÑOS, OAXACA, POBLACIÓN URBANA.

Que mi papá tome en mi casa

NIÑA, 9 AÑOS, QUINTANA ROO, POBLACIÓN RURAL.

que mi tío le pega a mi papá porque llega borracho

NIÑA, 9 AÑOS, VERACRUZ, POBLACIÓN URBANA.

Existen muchas otras situaciones que merman la calidad de vida de los niños y niñas de nuestro país y dejan huellas físicas e, incluso, emocionales que van marcando sus formas de relacionarse con la pareja y con su posible descendencia. Entre los reportes de algunos niños y niñas que dijeron haber sufrido algún tipo de violencia dentro del hogar se encuentran:

Un día me dieron una patada

NIÑA, 8 AÑOS, ESTADO DE MÉXICO, POBLACIÓN RURAL.

Mi papá me pega y les pega a mis hermanas

NIÑO, 10 AÑOS, DISTRITO FEDERAL, POBLACIÓN URBANA.

No me gusta que mi mamá me pegue.

NIÑA, 10 AÑOS, QUINTANA ROO, POBLACIÓN RURAL.

Que le pegan a mi hermano y a mí, mi mamá y papá

NIÑO, 9 AÑOS, MICHOACÁN, POBLACIÓN URBANA.

No me dejan jugar

NIÑO, 9 AÑOS, OAXACA, POBLACIÓN URBANA.

Otras situaciones que resaltó el alumnado como desagradables y que suceden en su casa son las referentes a la violencia psicológica que se genera al vivir en un entorno familiar violento, y que pueden darse entre cualquiera de sus miembros:

No me gusta que mis papás se peleen.

NIÑO, 10 AÑOS, QUINTANA ROO, POBLACIÓN RURAL.

No me gusta que mi papá le pegue a mi mamá.

NIÑO, 9 AÑOS, NUEVO LEÓN, POBLACIÓN URBANA.

Se pelean en mi casa y mis hermanos le gritan groserías a mi papá.

NIÑA, 10 AÑOS, MICHOACÁN, POBLACIÓN URBANA.

A mí no me gusta que se peleen.

NIÑA, 9 AÑOS, ESTADO DE MÉXICO, POBLACIÓN RURAL.

No quiero que le peguen al bebé ni a mi hermano.

NIÑA, 8 AÑOS, MICHOACÁN, POBLACIÓN URBANA.

Vemos así, que niños y niñas se enfrentan a situaciones de violencia que les causan angustia, confusión e incrementan su inseguridad, además de mostrarles la violencia como un modelo de relación. Lamentablemente, esto sucede en el espacio que debería brindarles protección, cuidados y donde más seguros(as) deberían sentirse.

Otras situaciones que niños y niñas mostraron estar en desacuerdo son aquéllas en que perciben falta de atención o ausencia de los padres, así como asumir ciertas responsabilidades que les son asignadas:

Que mi papá vea la tele.

NIÑA, 10 AÑOS, COAHUILA, POBLACIÓN URBANA.

No me gusta que mi mamá trabaje.

NIÑO, 9 AÑOS, ESTADO DE MÉXICO, POBLACIÓN URBANA.

Que mi papá esté trabajando el sábado.

NIÑO, 10 AÑOS, ESTADO DE MÉXICO, POBLACIÓN RURAL.

Casi no juegan conmigo.

NIÑA, 10 AÑOS, DISTRITO FEDERAL, POBLACIÓN URBANA. "

Tengo que ayudarles.

NIÑA, 10 AÑOS, NUEVO LEÓN, POBLACIÓN URBANA.

Siempre tengo que cuidar a mi hermana.

NIÑA, 10 AÑOS, MICHOACÁN, POBLACIÓN URBANA.

PARTICIPACIÓN DE PADRES Y MADRES EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS E HIJAS

Desde los orígenes del modelo occidental de familia y hasta nuestra época, se encuentran presentes mitos y estereotipos que exaltan la maternidad y llevan a las mujeres a ser las principales participantes en la crianza, educación y convivencia con los hijos y las hijas.

El alumnado de sexto de primaria y los tres grados de secundaria menciona que las mamás están al pendiente de su cuidado y educación, y comparten con sus hijos e hijas en mayor porcentaje que lo que lo hacen los padres (Cuadro No. 2).

En la variedad de respuestas encontramos que los niños y las niñas responden en más ocasiones que las mamás están presentes y son quienes están pendientes de lo que sucede con ellos y ellas. En el caso de los papás, esto se menciona en alrededor de una cuarta o una quinta parte, dependiendo de las acciones a que se hace referencia. Lo que puede tener relación con lo que se piensa comúnmente acerca de que los hombres no cuentan con la capacidad de cuidar a sus hijos, sobre todo cuando son pequeños, por lo que, en el mejor de los casos, “ayudan” a la madre con esa responsabilidad (Torres, 2006).

Existen diferencias en cuanto a la participación del papá en el nivel secundaria, ya que el porcentaje de niños que menciona que su papá platica con ellos

y el que menciona que hace cosas divertidas es mayor que el de niñas.

Puede pensarse que una causa de lo anterior tiene que ver con la etapa de adolescencia correspondiente al momento de cursar la secundaria, pues sabemos que los(as) adolescentes buscan modelos de identificación en su proceso de conformación de la identidad e identidad de género, lo cual se buscaría reforzar cuando los niños aumentan su relación con el padre y las niñas con la madre. Así, “se espera que el padre sea amigo de los hijos y la madre de las hijas en la adolescencia”⁷.

En la realización de actividades recreativas y divertidas con sus hijos e hijas los papás y las mamás obtienen porcentajes similares. Pero en el caso de las mamás, llama la atención que participan menos en las actividades relacionadas con diversión y más en las referentes al cuidado y atención a las hijas e hijos. Una de las razones para que esto ocurra, la encontramos en los resultados de la Encuesta Nacional sobre Uso del Tiempo realizada por el INEGI e INMUJERES en 2002⁸, que muestran que a las mujeres les resta poco tiempo para dedicarlo a ellas mismas o a actividades de esparcimiento y cuidado personal, al

⁷ Idem.

⁸ INEGI, INMUJERES, UNIFEM, *Encuesta nacional sobre uso del tiempo*, México, 2002.

Cuadro No. 2				
ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS PADRES Y MADRES CON NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA				
	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	MAMÁ (%)	PAPÁ (%)	MAMÁ (%)	PAPÁ (%)
Platica contigo	42.1	26.7	41.6	25
Hace cosas divertidas contigo	30.1	26.9	29.2	24.4
Te pregunta cómo te fue en la escuela	39.6	23.5	37.9	22.8
Te ayuda con las tareas	26	19.5	20.8	16.9
Te lleva al cine, al parque o de paseo	23.8	22.1	20.3	18.5
Asiste a las reuniones de la escuela	41.7	14.8	39.7	16.7
Te lleva al médico cuando te enfermas	43.4	23.1	43.7	21.1
Está pendiente de que regreses a casa	41.4	24.3	42.7	23.6
Te dice a dónde va cuando sale	38.7	25.2	39.8	24.7
Está tan ocupado/a que casi no se preocupa por ti	8.6	12.3	7	10.9

dedicar la mayor parte de su tiempo a la limpieza del hogar y el cuidado de la familia.

Al desagregar la población por sexo, los niños de sexto de primaria respondieron que su mamá platica con ellos en un 39.6 por ciento de los casos y las niñas en un 44.9 por ciento, mostrando así una diferencia que puede manifestar lo que históricamente se ha atribuido a los varones: cualidades tales como ser menos conversadores o comunicativos. Es probable que esta característica sea más una consecuencia de la manera en que se les ha educado a partir del modelo de masculinidad que supone que los hombres son menos sensibles o tienen menos necesidad de comunicar sus sentimientos o emociones⁹.

Esto es algo que cobra relevancia al tomar en cuenta el hecho de que la comunicación entre padres e hijos(as) puede proporcionarles un espacio de seguridad para enfrentar situaciones adversas, como podría ser la violencia u otro tipo de agresiones.

Por otra parte, se encontró que en la modalidad de primaria indígena, la presencia del papá casi en todos los casos es menor que en lo reportado por alumnos(as) de primarias generales. Lo mismo sucede en el alumnado que asiste a escuelas ubicadas en lugares con alto grado de marginación respecto de las ubicadas en uno con bajo grado. Lo que podría indicarnos la importancia del factor económico o de los recursos con que cuenta la familia en lo referente a la ausencia o presencia del padre.

Los lugares con alto grado de marginación involucran situaciones en las que las personas cuentan con menor acceso a la educación, como consecuencia sus salarios son más bajos, y deben cumplir con jornadas muy extensas de trabajo, o incluso migrar para buscar mejores condiciones de vida para ellas y sus familias. No podemos dejar de lado situaciones que condicionan la permanencia del padre en el hogar, a las que los hombres se encuentran más propensos desde lo que tradicionalmente implica la masculinidad como pueden ser el alcoholismo o drogadicción, el manejo irresponsable de la sexualidad que propicia la existencia de familias llevadas por mujeres solas, o por otra parte situaciones como hospitalización, encarcelamiento, entre otras.

Los resultados respecto del nivel de marginación donde se ubica la escuela, desprenden que quienes tienen mejores condiciones de vida son quienes más tiempo y atención pueden prestar a sus hijos e hijas y a su desarrollo en todos los aspectos, ade-



más de contar con una participación mayor del papá que en los casos pertenecientes al grado alto de marginación.

Lo anterior coincide con lo aportado por los directivos de primaria y secundaria, que mencionan que son las madres quienes en la mayoría de los casos se hacen cargo de sus hijos e hijas y participan en las actividades que a éstos involucran. Un ejemplo de esto, es que las madres participan en la mesa directiva de la sociedad de padres de familia en un 53 por ciento, frente al 3.3 por ciento de los papás.

Esta diferencia puede deberse a que muchas mamás mantienen como prioridad la atención a sus hijos e hijas, incluyendo las actividades escolares relacionadas con su educación, lo cual es parte de sus funciones y de lo que simboliza ser una buena madre. Para esto, organizan sus horarios y actividades, incluso cuando son remuneradas económicamente.

Es de destacar que en el 38.8 por ciento de los casos participan ambos, lo que denota que estamos asistiendo a un mayor involucramiento de los padres en las responsabilidades vinculadas con el ámbito escolar. Incluso, en el caso de la secundaria técnica, la participación del papá se incrementa en comparación con otras modalidades de estudio.

Conforme los niños y niñas crecen se vuelven más independientes y pasan más tiempo conviviendo con otras personas además de sus padres y madres, lo que puede propiciar que estos(as) comiencen a sentir que es menos necesaria su participación

⁹ Mauricio List Reyes, "Masculinidades diversas", en *Revista de estudios de género. La Ventana*, No. 20, México, 2004, pp. 101-117.

en el ámbito escolar, de tal manera que ésta disminuye. Esto se observa más específicamente en el caso de la secundaria general, donde casi una quinta parte de las respuestas de directivos muestra que ninguno de los padres participa en la mesa directiva, así como una disminución notoria en la participación de la mamá, en comparación con otras modalidades de estudio.

Esta "ausencia" de padres y madres durante la etapa de la adolescencia implica algunos riesgos en términos del rendimiento escolar para los niños y niñas, tomando en cuenta que aún no son personas adultas que puedan hacerse plenamente responsables de su educación (Gráfica 11).

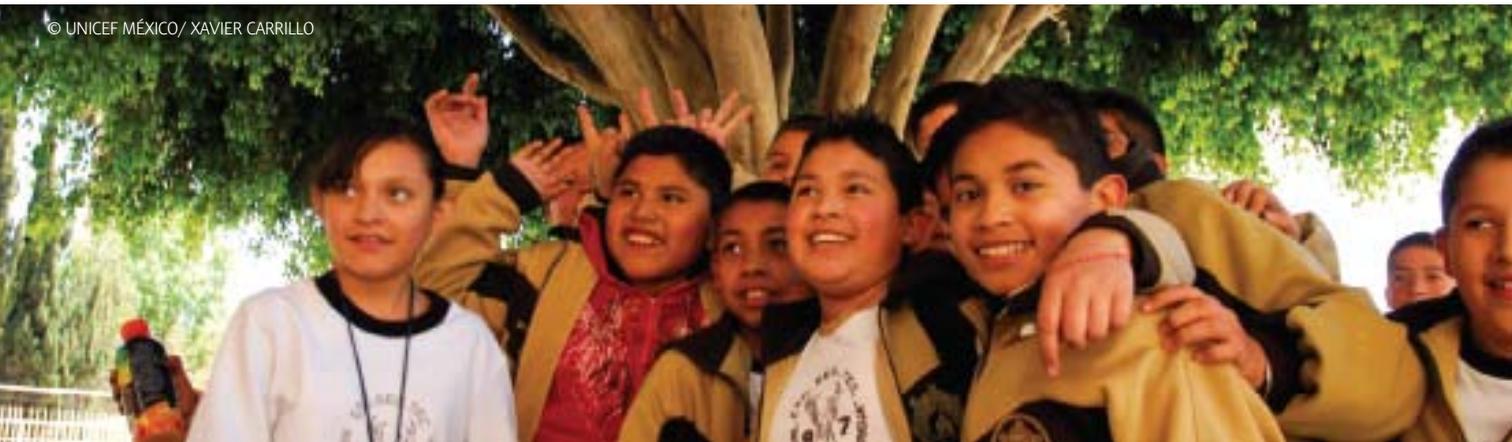
En otro tipo de situaciones relacionadas con la escuela como el realizar faenas, es decir, trabajo de mantenimiento de la misma, los resultados muestran un incremento en la participación del papá, que es prácticamente igual a la de las madres. Tomando en cuenta las diferencias según la modalidad de estudios, vemos que la asistencia del papá (58.8%) aumenta considerablemente en el caso del alumnado

de telesecundaria, frente al 15.8 por ciento de las mamás y el 17.5 por ciento de participación de ambos padres (Gráfica 12).

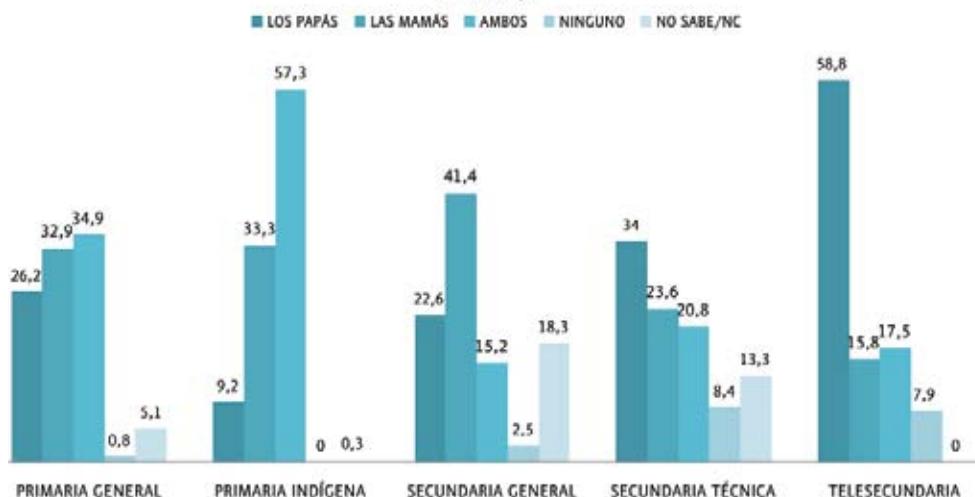
Al desagregar la información por nivel de marginación, el personal directivo de escuelas ubicadas en localidades con alto grado de marginación señala que los padres participan más en este tipo de actividad y, por otro lado, en las escuelas ubicadas en zonas con bajo grado de marginación se menciona más que ninguno de los padres participa.

El incremento de la participación del papá en los trabajos para el mantenimiento de la escuela, puede relacionarse con los tipos de actividad de que se trata, ya que implican realizar cierto trabajo físico, como mejoras en la escuela o actividades extraordinarias en un día o momento determinado, a diferencia de lo que significa ser parte de la mesa directiva, que requiere una presencia continua y mantenerse al pendiente de lo que sucede en la escuela, lo que demanda disponer de cierto tiempo constante para ello (Gráfica 13).

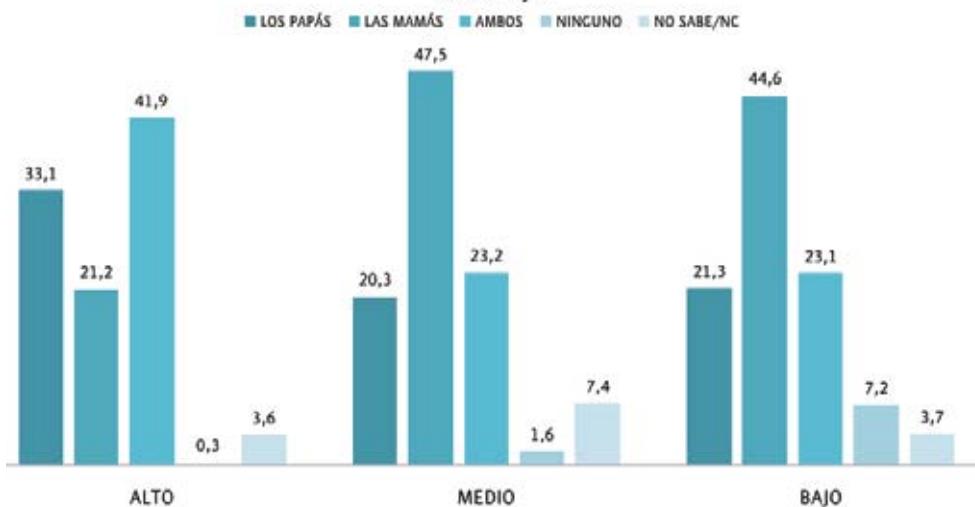
Gráfica 11
Opinión de directivos acerca de cuál de los miembros de la pareja parental tiene mayor participación en la conformación de la MESA DIRECTIVA
 (Cruce por modalidad de estudios)



Gráfica 12
Opinión de directivos acerca de cuál de los miembros de la pareja parental tiene mayor participación en las FAENAS que se llevan a cabo para el mantenimiento de la escuela.
Cruce por MODALIDAD DE ESTUDIOS
 (Porcentaje)



Gráfica 13
Opinión de directivos acerca de cuál de los miembros de la pareja parental tiene mayor participación en las FAENAS que se llevan a cabo para el mantenimiento de la escuela.
Cruce por GRADO DE MARGINACIÓN
 (Porcentaje)





© UNICEF MÉXICO / XAVIER CARRILLO

EN LA CONSULTA INFANTIL Y JUVENIL LLEVADA A CABO EN MÉXICO POR EL INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL EN EL 2000, SE ENCONTRÓ QUE EL 28% DE NIÑAS Y NIÑOS DE 6 A 9 AÑOS ERAN TRATADOS CON VIOLENCIA EN SU FAMILIA, Y EL 32% ERAN TRATADOS CON VIOLENCIA EN LA ESCUELA (IFE, 2000).

TRATO DIFERENCIAL SEGÚN EL SEXO

La percepción general acerca del trato que padres y madres les dan a sus hijos e hijas revela que, en general, más del 70 por ciento del alumnado considera que ambos reciben el mismo trato. Lo anterior incluye al alumnado de sexto de primaria y los tres grados de secundaria.

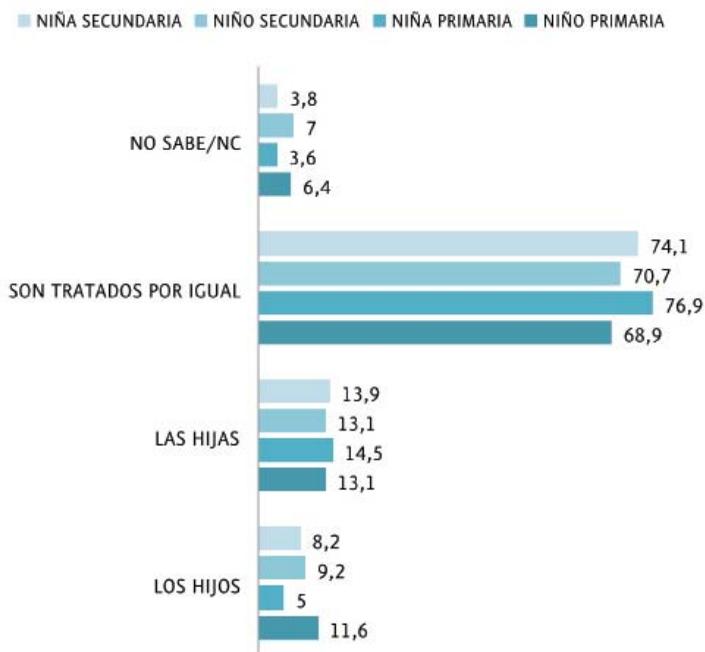
Desagregando esta información, puede notarse que esta opinión la tiene mayor número de niñas que de niños, es decir, en opinión de algunos niños, el trato no es igual para ellos y para las niñas (Gráfica 14).

En cuanto al trato que reciben del papá, se observa que para los estudiantes de sexto de primaria, los niños creen más que las niñas que ellos son mejor tratados por el papá (Gráfica 15).

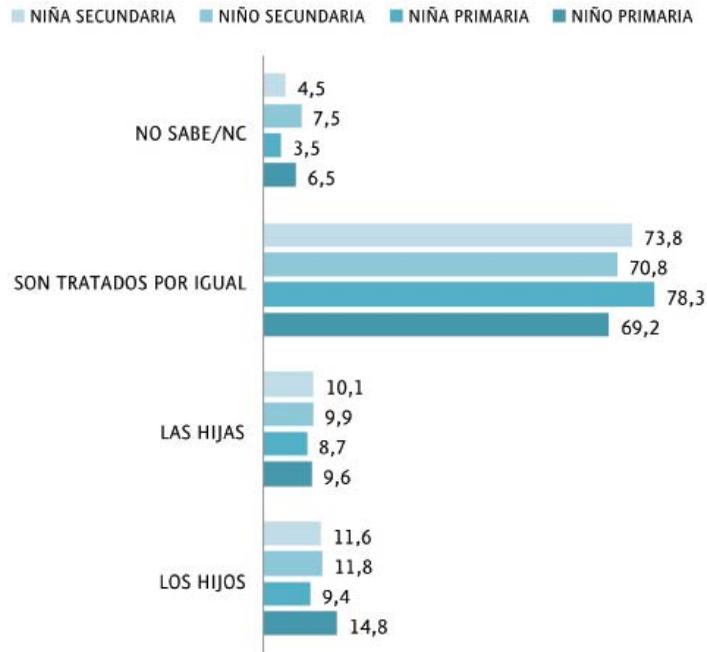
En cuanto al trato de la mamá hacia sus hijos e hijas, también hay percepciones diferentes, pues las niñas consideran que reciben un mejor trato que los niños. A su vez, éstos consideran que son tratados bien por su mamá en la misma proporción que las niñas.

En el caso del alumnado de secundaria, no se presentaron diferencias significativas en cuanto a la percepción que se tiene sobre el trato que reciben de sus padres y madres.

Gráfica 15
Opinión de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de quiénes creen que son mejor tratados por la MAMÁ (Porcentaje)



Gráfica 14
**Opinión de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria
 acerca de quiénes creen que son mejor tratados por el PAPÁ**
 (Porcentaje)



COSAS QUE OCURREN EN TU CASA Y QUE NO TE GUSTAN



Alumnos y alumnas de 4º y 5º de primaria.

TOMA DE DECISIONES EQUITATIVAS EN EL HOGAR

Se revisaron varios puntos relacionados con la toma de decisiones en el hogar, aspecto que refleja de manera importante el manejo del poder en este ámbito, que tradicionalmente es el principal espacio de actuación de las mujeres. Así, vemos que alrededor del 60 por ciento del alumnado de sexto de primaria y de los tres grados de secundaria, opinaron que tanto su papá como su mamá toman la mayor parte de las decisiones juntos, lo que nos hablaría de participación equitativa de la pareja (Gráficas 16 y 17).

Al revisar los casos en que se menciona que las decisiones son tomadas de manera individual por alguno de los padres, se encontró que en la mayoría de las situaciones que se presentan en el hogar, planteadas en el cuestionario, es la mamá quien toma las decisiones, con excepción de lo referente a los castigos de los(as) hijos(as) y a determinar si éstos(as) deben o no trabajar, ya que en ambas situaciones se menciona un porcentaje similar para mamá que para papá.

El único tema en que alrededor del 50 por ciento tanto de niños como de niñas creen que esta ta-

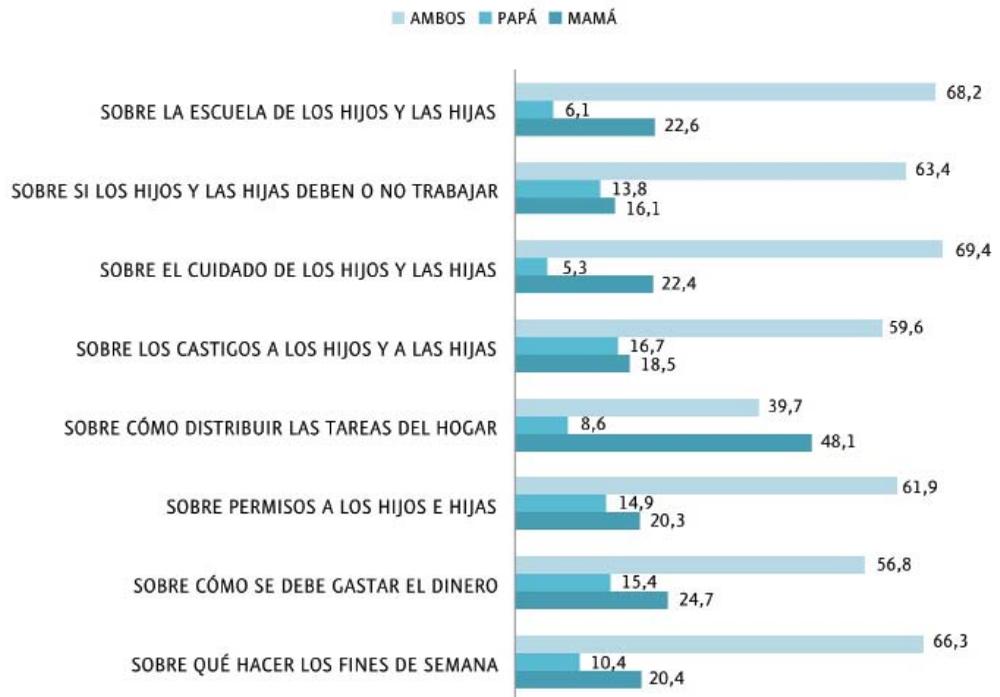
rea corresponde más a la mamá, incluso más que los que creen que le corresponde a ambos padres, es sobre quién decide cómo distribuir las tareas en el hogar. Este aspecto revela que continúa considerándose que el ámbito de acción y desarrollo de las mujeres corresponde principalmente al ámbito doméstico.

Asimismo, se observa que frente a la pregunta de quién debe tomar las decisiones respecto de la escuela de los hijos e hijas, la mayor parte de niños y niñas creen que la madre es la responsable de este asunto. Lo anterior, manifiesta lo incorporada que se tiene la idea de que la crianza de los hijos e hijas es más un asunto de sus madres que de ambos padres.

En cuanto a lo observado en la modalidad de primaria indígena en comparación con la general, vemos que se eleva el porcentaje que menciona que el papá es el encargado de las decisiones, e incluso llega a igualar en varios rubros el porcentaje en que se menciona que es la mamá.

En esta misma modalidad, las decisiones acerca de cómo se debe gastar el dinero y darles o no permisos a los hijos, reflejan porcentajes semejantes tanto para el papá como para la mamá por separado, lo

Gráfica 16
Respuestas del alumnado de SEXTO DE PRIMARIA acerca de quién acostumbra tomar ciertas decisiones en su casa (Porcentaje)



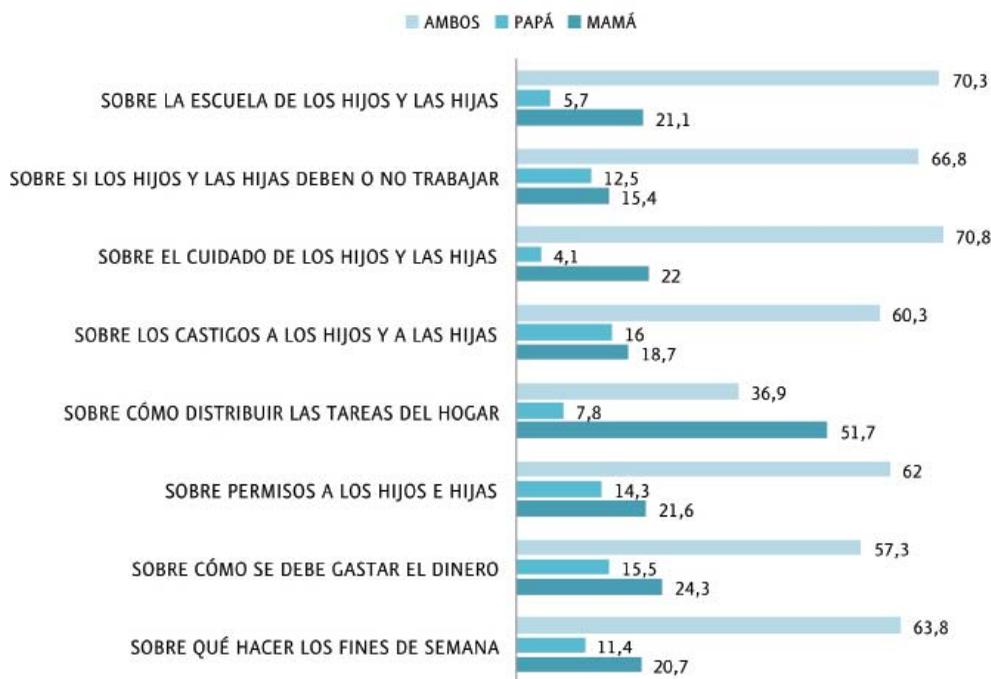
que no sucede en la primaria general donde predomina la decisión de la mamá. Se puede inferir que lo anterior no ocurre debido a la equidad de género en los hogares del alumnado de primarias indígenas, ya que como se vio anteriormente, la participación del padre en la crianza de los(as) hijos(as) disminuye en esta población, lo que nos indica que, por el contrario, los roles sexuales se encuentran más arraigados y la principal participación de los padres se manifiesta ejerciendo el papel de jefe de familia, tomando las decisiones en el hogar.

Esto coincide con lo que sucede en cuanto al cuidado de los hijos e hijas, donde existen diferencias entre los resultados del alumnado de primaria general y los del alumnado de primaria indígena, quienes atribuyen más esto como una responsabilidad exclusiva de la mamá y menos como de ambos padres (Cuadro 3).

Desagregando por sexo, se observa que en lo referente a los castigos, los niños perciben que la mamá se hace cargo de los castigos en un porcentaje similar que el papá, pero en el caso de las niñas esto se modifica, pues refieren en un porcen-



Gráfica 17
Respuestas del alumnado de SECUNDARIA acerca de quién acostumbra tomar ciertas decisiones en su casa
 (Porcentaje)



Cuadro 3
**DECISIONES QUE TOMAN PADRES Y MADRES
 DEL ALUMNADO DE SEXTO DE PRIMARIA**
 (desagregado por modalidad de estudios)

	Mamá (%)		Papá (%)		Papá y mamá (%)	
	Primaria general	Primaria indígena	Primaria general	Primaria indígena	Primaria general	Primaria indígena
Sobre qué hacer los fines de semana	19.6	32.5	10.1	13.8	67.2	53
Sobre cómo se debe gastar el dinero	24.9	21.6	14.9	22.9	57	54.4
Sobre permisos a los hijos	20.2	21.3	14.2	25	62.5	52.6
Sobre cómo distribuir las tareas del hogar	48.5	42.3	8.2	14.7	39.6	41.7
Sobre los castigos a los hijos y a las hijas	18.4	20.1	16.6	18.8	59.6	59.1
Sobre el cuidado de los hijos y las hijas	21.8	32.6	5.2	6.7	70	60.1
Sobre si los hijos y las hijas deben o no trabajar	16.1	16	13.4	19.8	63.5	61
Sobre la escuela de los hijos y las hijas	22.7	21.1	5.7	11.7	68.5	65



taje más bajo la decisión del papá de castigarlas, es decir, que los padres participan más en lo referente a los castigos de los niños que de las niñas.

Respecto de la decisión de si los(as) hijos(as) deben o no trabajar, también desagregando por sexo, se observa la misma situación, esto es, que en los casos en que el papá incrementa su participación es sólo en lo que atañe directamente a los hijos y en situaciones correspondientes al estereotipo masculino como el trabajo fuera de casa y el imponer disciplina (Cuadros 4 y 5).

Tomando en cuenta el grado de marginación del lugar donde se ubica la escuela, es notable que, en el nivel alto de marginación, la participación del papá en cuanto a decidir si los hijos deben o no trabajar, se incrementa hasta alcanzar un porcentaje semejante al de la mamá, tanto en sexto de primaria como en secundaria. Esto se extiende también al grado medio de marginación, aunque sólo en los datos proporcionados por el alumnado de sexto de primaria (Cuadro 6).

Cuadro 4

**DISTRIBUCIÓN DE LA TOMA DE DECISIONES EN EL HOGAR,
OPINIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE SEXTO DE PRIMARIA**

	Mamá (%)		Papá (%)		Mamá y papá (%)	
	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña
Sobre qué hacer los fines de semana	18.3	22.7	12.6	7.9	66	66.7
Sobre cómo se debe gastar el dinero	23.5	26	16.6	14	56.8	56.9
Sobre permisos a los hijos	21	19.5	17.4	12.1	58.2	66
Sobre cómo distribuir las tareas del hogar	44.1	52.5	10.9	6	41.3	37.9
Sobre los castigos a los hijos y a las hijas	19.1	17.9	20.2	12.9	55.8	63.8
Sobre el cuidado de los hijos y las hijas	22.6	22.2	6.7	3.8	67.3	71.7
Sobre si los hijos y las hijas deben o no trabajar	16.5	15.6	16.5	10.9	60	67.1
Sobre la escuela de los hijos y las hijas	22.5	22.7	7.8	4.1	65.8	70.9

Cuadro 5

**DISTRIBUCIÓN DE LA TOMA DE DECISIONES EN EL HOGAR,
OPINIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS DE SECUNDARIA**

	Mamá (%)		Papá (%)		Mamá y papá (%)	
	Niño	Niña	Niño	Niña	Niño	Niña
Sobre qué hacer los fines de semana	18.3	23	15	7.9	62.8	64.7
Sobre cómo se debe gastar el dinero	21.6	27	18.1	13	57.3	57.2
Sobre permisos a los hijos	21.7	21.5	16	12.7	59.8	64.1
Sobre cómo distribuir las tareas del hogar	17.3	20.1	19.7	12.4	58.4	62.1
Sobre los castigos a los hijos y a las hijas	21.1	22.8	5.7	2.5	70	71.6
Sobre el cuidado de los hijos y las hijas	15.4	15.5	14.8	10.2	65.2	68.3
Sobre si los hijos y las hijas deben o no trabajar	21	21.2	6.9	4.5	68.6	72
Sobre la escuela de los hijos y las hijas	18.3	23	15	7.9	62.8	64.7



Cuadro 6
TOMA DE DECISIONES EN EL HOGAR EN OPINIÓN DEL ALUMNADO DE SEXTO DE PRIMARIA, DE ACUERDO AL GRADO DE MARGINACIÓN DONDE SE UBICA LA ESCUELA

	Mamá (%)			Papá (%)			Mamá y papá (%)		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Sobre qué hacer los fines de semana	21.3	18	19.8	11.1	11.4	8.6	64.1	67.9	69.6
Sobre cómo se debe gastar el dinero	23.1	25.2	27.2	16.9	15.1	12.8	56.8	56.2	57.3
Sobre permisos a los hijos	20.4	20.9	19.7	16.8	14	11.9	59.5	62.3	66.1
Sobre cómo distribuir las tareas del hogar	43.6	51	54.8	11	6.1	5.3	41.1	39.8	37.1
Sobre los castigos a los hijos y a las hijas	17.2	18.2	21.1	17.8	19	13.6	59	58.1	61.3
Sobre el cuidado de los hijos y las hijas	23.6	21.3	20.9	6.2	4.5	4.2	67.4	71.1	72.2
Sobre si los hijos y las hijas deben o no trabajar	15.7	17.1	16.1	16.1	13.2	10	61	64.1	67.3
Sobre la escuela de los hijos y las hijas	22.7	23.7	21.7	7.1	5.6	4.4	66.9	67.9	71

Cuadro 7
TOMA DE DECISIONES EN EL HOGAR EN OPINIÓN DEL ALUMNADO DE SECUNDARIA, DE ACUERDO AL GRADO DE MARGINACIÓN DONDE SE UBICA LA ESCUELA

	Mamá (%)			Papá (%)			Mamá y papá (%)		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Sobre qué hacer los fines de semana	19.7	21.1	22.3	12.3	10.8	9.8	63.7	65.1	63.3
Sobre cómo se debe gastar el dinero	22.9	24.4	27	16.9	16.2	12.6	57.8	56.3	56.8
Sobre permisos a los hijos	21.7	20	22.1	15.7	14.2	11.8	60.8	63.5	63.6
Sobre cómo distribuir las tareas del hogar	46.9	52.4	60.5	9.5	6.8	4.9	39.9	37.5	31
Sobre los castigos a los hijos y a las hijas	17.2	18.6	21.7	17	15.4	14.4	60.5	61.7	59.3
Sobre el cuidado de los hijos y las hijas	22.1	21.3	22	4.4	4.3	3.4	70.5	71.8	71
Sobre si los hijos y las hijas deben o no trabajar	15.5	15.3	15.3	14.9	10.7	8.8	64.5	69.8	69.8
Sobre la escuela de los hijos y las hijas	20.9	20.9	21.6	6.8	5.4	3.7	69.5	71.2	71.6

LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LOS Y LAS ESTUDIANTES

Para finalizar este apartado, se analizó en el alumnado de sexto de primaria y los tres niveles de secundaria qué tan de acuerdo o en desacuerdo están con algunas ideas relacionadas con la vigencia de ciertos roles y estereotipos tradicionalmente asignados a cada sexo.

Los estereotipos que se encuentran fuertemente arraigados tienen que ver, por un lado, con pensar al hombre como proveedor y, por otro, con ver a la mujer como la encargada de la crianza y el hogar. Esto puede vincularse con lo que –aún en la actualidad– se aprende a través del juego durante la infancia, lo que podemos notar en las respuestas del alumnado tanto de sexto de primaria como de secundaria, las cuales mostraron porcentajes elevados también en rubros que manifiestan estar de acuerdo con la división sexual del juego. El 75.2 por ciento del alumna-

do de sexto de primaria considera que las niñas deben jugar con muñecas, lo que refuerza en ellas que la maternidad es uno de los principales roles que le corresponderá ejercer. A su vez, el 70.8 por ciento del mismo alumnado considera que los niños deben jugar fútbol y otros juegos fuertes, haciendo énfasis en atributos asignados a lo masculino como el uso de la fuerza y las habilidades físicas. Lo anterior se ve reflejado en una adultez que normaliza la desigualdad entre hombres y mujeres en diferentes ámbitos.

El alumnado de secundaria muestra ciertas modificaciones en el grado de acuerdo con los estereotipos planteados en las frases, el cual decrece en varios temas en comparación con lo que se muestra en las respuestas de sexto de primaria.

Lo anterior nos permite suponer que las y los alumnos modifican su mentalidad conforme crecen, pues durante la adolescencia se vive un proceso de

Cuadro 8

COMPARATIVO DE FRASES CON QUE SE MUESTRAN DE ACUERDO ESTUDIANTES DE SEXTO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

	Primaria (%)	Secundaria (%)
“El hombre es el que manda y decide lo que le conviene a la familia”	41.4	27.2
“El hombre es el que debe tener la mayor responsabilidad para traer el dinero al hogar”	77.3	71.9
“La mujer debe dedicarse a trabajos propios de su sexo, como el cuidado de los hijos y el marido”	59.8	48.6
“Las mujeres deben aprender a ayudar en casa cuidando hermanitos y/o haciendo cosas de limpieza”	78.8	71.2
“Los hombres en casa no deben lavar los trastes o servir la mesa”	30.4	24.1
“Los hombres no deben llorar, sobre todo frente a otras personas”	34.3	27.5
“Las niñas deben jugar a las muñecas”	75.2	67.3
“Los niños deben jugar al fútbol y otros juegos fuertes”	70.8	61
“Está bien que las niñas no terminen sus estudios, pues se van a casar pronto”	16.5	12.4
“Los niños sí deben terminar estudios y prepararse para mantener su futuro hogar”	85.7	79.3
“No es bueno que si la pareja trabaja la esposa gane más que el marido”	26.2	29.3
“El hombre puede tener relaciones sexuales a temprana edad”	21	22.1
“La mujer no debe tener relaciones sexuales antes del matrimonio”	48.6	48.3
“La mujer es la que tiene que cuidarse para no quedar embarazada”	68.3	57.5
“Ser homosexual o lesbiana está mal”	39.8	35.2
“Si le faltan al respeto a una mujer es porque ella lo provoca”	40.7	35.2

experimentación, reorganización e integración en el desarrollo del ser humano. Con esto, van cambiando y adquiriendo una ideología que les permita adaptarse al mundo e, incluso, actuar sobre él para modificarlo, a partir de cuestionar ciertas normas establecidas en el hogar durante la infancia, incluyendo las relacionadas con el género, lo que les permite abrirse a ideas diferentes. Esto puede mostrarnos un panorama alentador acerca del comienzo de un cambio hacia la igualdad de género, sobre todo en el caso de las adolescentes, pues ellas muestran mayor desacuerdo que los hombres con las ideas estereotipadas que estas frases plantean.

Las respuestas que más de acuerdo se mostraron con estas frases, fueron proporcionadas por el alumnado en escuelas de zonas con niveles más altos de marginación, tanto de sexto de primaria como de secundaria.

Cabe destacar que la frase con la que más niños y niñas estuvieron en desacuerdo es la que plantea que está bien que las niñas no terminen sus estudios pues se van a casar pronto, con un porcentaje del 85.1 por ciento, en el caso de la secundaria, y

del 80.7 por ciento en la primaria. Esto habla de que se ha avanzado en materia de actitudes respecto de la equidad de género, pues se tiene mayor claridad acerca de la igualdad en el derecho a la educación que tienen las mujeres.

También destaca el hecho de que más niños y niñas están de acuerdo con que las mujeres no deben tener relaciones sexuales antes del matrimonio, que con que sean los hombres quienes no deban tener relaciones sexuales prematrimoniales. Ello indica que persiste una sobrevaloración de la virginidad femenina frente a la masculina.

Asimismo, casi seis de cada diez alumnos y alumnas consideran que es la mujer quien debe “cuidarse” para no quedar embarazada, lo que también indica la persistente atribución de la responsabilidad de la procreación a las mujeres.

En ambos niveles de estudio, podemos notar que las niñas han modificado más ciertos paradigmas que los niños, mostrando estar de acuerdo con las frases planteadas en menor porcentaje que los niños, tal como se muestra en el siguiente cuadro (Cuadro 9).



© UNICEF MÉXICO/ XAVIER CARRILLO

Cuadro 9
**COMPARATIVO DE FRASES CON QUE SE MUESTRAN DE ACUERDO
 NIÑOS Y NIÑAS DE SEXTO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA**

	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Niño (%)	Niña (%)	Niño (%)	Niña (%)
“El hombre es el que manda y decide lo que le conviene a la familia”	50.1	31.7	35.9	18.9
“El hombre es el que debe tener la mayor responsabilidad para traer el dinero al hogar”	79.2	75.2	73.9	70
“La mujer debe dedicarse a trabajos propios de su sexo, como el cuidado de los hijos y el marido”	61.1	58.3	53	44.3
“Las mujeres deben aprender a ayudar en casa cuidando hermanitos y/o haciendo cosas de limpieza”	78.8	78.9	72.2	70.3
“Los hombres en casa no deben lavar los trastes o servir la mesa”	33.8	26.6	29.3	19.1
“Los hombres no deben llorar, sobre todo frente a otras personas”	39.5	28.5	33.2	22
“Las niñas deben jugar a las muñecas”	78.4	71.7	72.3	62.5
“Los niños deben jugar al fútbol y otros juegos fuertes”	78	62.8	71.3	51.1
“Está bien que las niñas no terminen sus estudios, pues se van a casar pronto”	22.5	9.8	17.2	7.7
“Los niños sí deben terminar estudios y prepararse para mantener su futuro hogar”	89	82	84.3	74.4
“No es bueno que si la pareja trabaja la esposa gane más que el marido”	28.1	24	30.9	27.8
“El hombre puede tener relaciones sexuales a temprana edad”	24.7	16.9	29.7	14.7
“La mujer no debe tener relaciones sexuales antes del matrimonio”	46.6	50.9	46.1	50.5
“La mujer es la que tiene que cuidarse para no quedar embarazada”	67.1	69.6	60.3	54.8
“Ser homosexual o lesbiana está mal”	41.6	37.7	42	28.7
“Si le faltan al respeto a una mujer es porque ella lo provoca por su forma de vestir”	44	37.1	42.1	28.5

Un elemento que puede contribuir a explicar estos resultados es que en la última década hemos asistido a una intensa campaña de promoción de los derechos de las mujeres, principalmente orientada a ellas como sujetas que habían sufrido discriminación. Por otra parte, los niños podrían estar experimentando una suerte de “resistencia al cambio” frente a la necesidad de construir nuevos modelos de masculinidad.

Al desagregar por género la modalidad de estudios, también se encuentra que en el alumnado de sexto de primaria general hay una diferencia nota-

ble entre lo que piensan las niñas y lo que piensan los niños al manifestarse de acuerdo con las ideas típicas de los estereotipos masculinos y femeninos, lo que no sucede igual en primarias indígenas más que en determinados temas. De la misma manera, tanto los alumnos como las alumnas de primarias indígenas, en general, proporcionan porcentajes más elevados en las respuestas que apoyan estas ideas, es decir, tienen más arraigados los estereotipos tradicionales, tal como se muestra en el siguiente cuadro (Cuadro 10).

Cuadro 10
COMPARATIVO DE FRASES CON QUE SE MUESTRAN DE ACUERDO NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMARIA, SEGÚN LA MODALIDAD DE ESTUDIOS

	PRIMARIA GENERAL		PRIMARIA INDÍGENA	
	Niños (%)	Niñas (%)	Niños (%)	Niñas (%)
“El hombre es el que manda y decide lo que le conviene a la familia”	48.6	31.3	75.1	38.3
“El hombre es el que debe tener la mayor responsabilidad para traer el dinero al hogar”	79.8	76.3	70	59.6
“La mujer debe dedicarse a trabajos propios de su sexo, como el cuidado de los hijos y el marido”	60.8	58.8	66.4	51.2
“Las mujeres deben aprender a ayudar en casa cuidando hermanitos y/o haciendo cosas de limpieza”	79	78.6	75.4	82.8
“Los hombres en casa no deben lavar los trastes o servir la mesa”	33.6	26	37.9	34.4
“Los hombres no deben llorar, sobre todo frente a otras personas”	40	28.4	31.2	31
“Las niñas deben jugar a las muñecas”	78.3	71.4	80.9	74.5
“Los niños deben jugar al fútbol y otros juegos fuertes”	78.1	63.3	77.5	56.1
“Está bien que las niñas no terminen sus estudios, pues se van a casar pronto”	22.3	9.4	26.5	15.5
“Los niños sí deben terminar estudios y prepararse para mantener su futuro hogar”	89.1	81.7	88.5	87.1
“No es bueno que si la pareja trabaja la esposa gane más que el marido”	28.7	24.2	20	22.2
“El hombre puede tener relaciones sexuales a temprana edad”	25	16.1	19.8	27.1
“La mujer no debe tener relaciones sexuales antes del matrimonio”	47.4	52	33.4	34.2
“La mujer es la que tiene que cuidarse para no quedar embarazada”	66.9	68.8	71	81.7
“Ser homosexual o lesbiana está mal”	41.6	37.4	42.5	42.6
“Si le faltan al respeto a una mujer es porque ella lo provoca por su forma de vestir”	43.1	36	59.3	53

Es interesante observar que en el caso de niños y niñas que estudian en primarias indígenas, es más bajo el porcentaje que atribuye la mayor responsabilidad para llevar dinero al hogar al hombre que en el alumnado de primarias generales. Es probable que, debido a dificultades económicas, se haya propiciado una mayor colaboración de la mujer indígena en actividades que representen ingresos para la manutención de la familia, lo que, al parecer, ha dejado de ser una cualidad exclusiva de los hombres, quienes incluso aceptan en más casos la idea de que la esposa pueda obtener mayores ingresos que el mari-

do. Asimismo, es posible que a partir de la incorporación de una faceta de la mujer como proveedora, se observe cierta discrepancia entre la opinión de niños y niñas que estudian en la modalidad de primaria indígena, donde ellas se encuentran menos de acuerdo (incluso menos que las estudiantes de primarias generales), con la idea de que la mujer deba dedicarse a trabajos propios de su sexo, como el cuidado de los hijos y el marido. Por su parte, los niños que estudian en la modalidad indígena son quienes se encuentran más de acuerdo con esto. Otros porcentajes que muestran a las niñas muy de acuerdo con que

deben aprender desde pequeñas las labores de limpieza y cuidado, hacen pensar que no es que las niñas hayan dejado de identificarse con las tareas típicas de la mujer en el hogar, sino que la obligación de obtener ingresos económicos ha dejado de ser exclusiva del hombre y se agrega como una tarea más en el caso de las mujeres.

En el alumnado de primarias indígenas no se observan modificaciones con respecto de otras ideas que mantienen al hombre en el lugar de jefe de familia y a cargo de las decisiones que involucran a los demás miembros de la misma. Además, continúan presentes ideas que otorgan mayor libertad a los hombres con marcadas diferencias en cuanto a lo que “se permite o debe suceder” en el caso de las mujeres.

Respecto a las diferencias entre la población urbana y la rural, sólo se encuentran en cuanto a pensar que “la mujer no debe tener relaciones sexuales antes del matrimonio”, ya que el 50.6 por ciento del alumnado de sexto de primaria en escuelas urbanas está de acuerdo con, mientras que el de primarias rurales lo está en un 44.7 por ciento.

El alumnado de escuelas rurales del nivel secundaria manifiesta estar más de acuerdo con que el hombre debe tener la mayor responsabilidad para llevar el dinero a la casa (75.7%) y con que la mujer debe dedicarse a trabajos propios de su sexo como el cuidado de los hijos(as) y el marido (53.6%). Por su parte, el alumnado de escuelas urbanas piensa esto en el 69.7 y el 45.7 por ciento, respectivamente.

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA ESCUELA

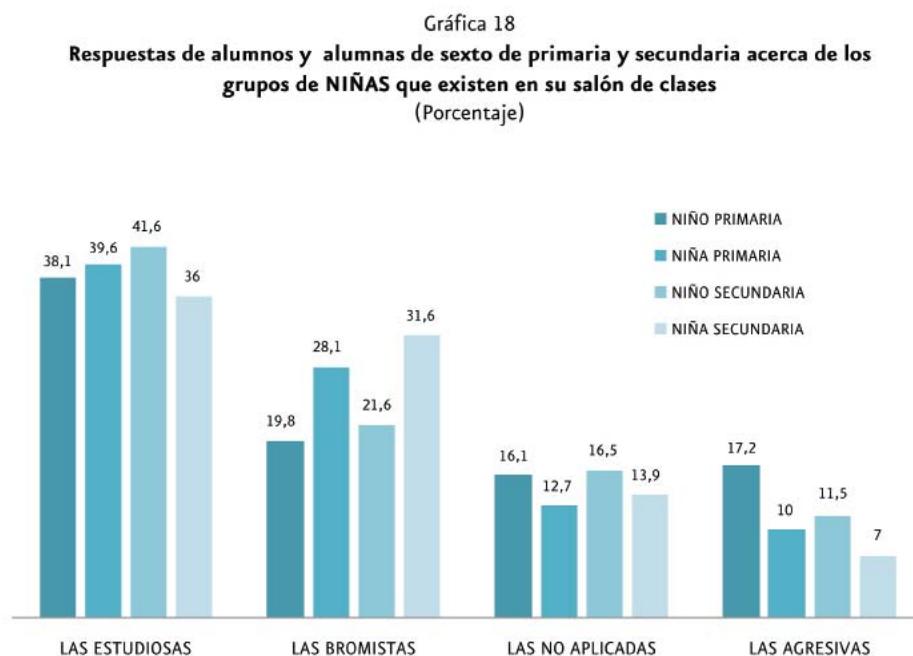
Los estereotipos, como conjunto de patrones de creencias compartidos por la comunidad o el grupo social, tienen un impacto directo en los individuos, ya que funcionan como modelos de comportamiento y suscitan conductas o pensamientos que dirigen el rumbo de sus vidas.

Así, los estereotipos de género que se presentan en la escuela, condicionan el desempeño de niños y niñas en las diferentes materias y pueden contribuir al mantenimiento de las desigualdades de género y discriminación que impiden que las oportunidades de desarrollo tanto físico como mental y emocional se presenten para niños y niñas por igual.

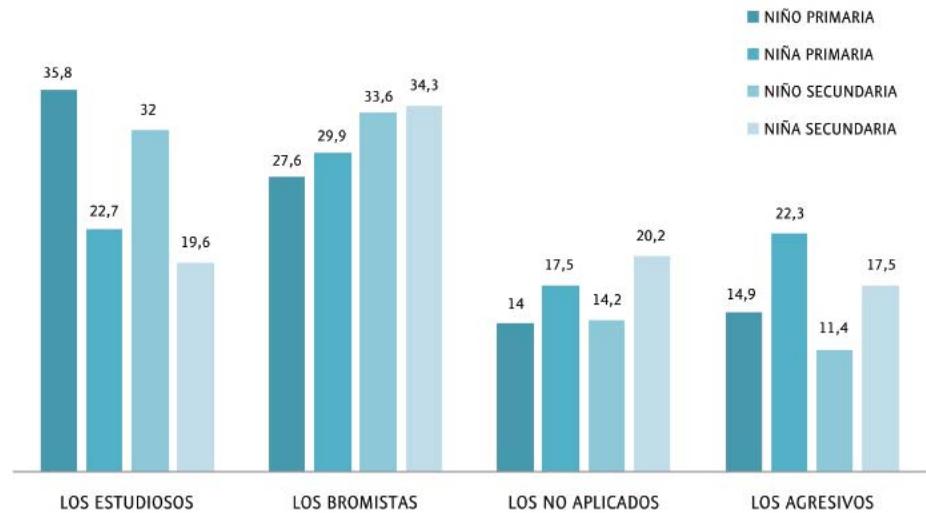
PERCEPCIÓN DEL PROPIO SEXO Y DEL OTRO

Para conocer los tipos de manifestaciones relacionadas con los estereotipos de género que pueden darse en el ámbito escolar, se analizó la percepción que se tiene acerca de los grupos de hombres y mujeres que existen en el salón de clases, contenidas en los cuestionarios aplicados al alumnado de sexto de primaria y a los tres niveles de secundaria.

Casi una tercera parte del alumnado ubica, en proporción similar, a los grupos de “los(as) estudiosos” y a “los(as) bromistas” y en menor proporción a “los(as) no aplicados(as)” y al grupo de “los(as) agresivos(as)” (Gráficas 18 y 19).



Gráfica 19
Respuestas de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de los grupos de NIÑOS que existen en su salón de clases
 (Porcentaje)



Al solicitar que los niños y las niñas ubiquen los mismos grupos en sus compañeros o compañeras del otro sexo, destaca, en el nivel primaria, que se eleva el porcentaje que habla de grupos de “los(as) agresivos(as)”, antes que “los(as) no aplicados(as)”. Esto es más notorio cuando las niñas se refieren a grupos de varones.

Algo que resulta interesante es que las niñas consideran a los niños más agresivos que lo que ellos mismos mencionan ser, ante lo que podríamos pensar que muchos de ellos están educados para relacionarse de manera agresiva en lo cotidiano, como un comportamiento correspondiente a su sexo. Cuando se hace referencia al grupo de las o los agresivos, las mujeres, tanto de primaria como de secundaria, refieren un incremento en la percepción de la existencia de un grupo de niños agresivos en su salón de clases.

Tanto las mujeres como los hombres perciben a los de su sexo, en todos los casos, como menos agresivos que lo que los percibe el otro sexo, aunque ambos coinciden en elevar el porcentaje al reconocer grupos agresivos conformados por hombres en el alumnado de primaria.

DIFERENCIAS EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR DE NIÑAS Y NIÑOS

Como se mencionó al inicio de este apartado, es importante identificar los estereotipos que existen sobre el distinto desempeño de hombres y mujeres en las materias escolares, pues esto puede predisponer o truncar la posibilidad de tener un buen desempeño escolar, logros que motiven al alumnado para continuar preparándose para el futuro y el establecimiento de expectativas o metas personales.

En lo referente a la participación en clase, la tendencia general es considerar que tanto los niños como las niñas participan por igual (64.9 por ciento en alumnado de sexto de primaria y 60.9 por ciento en alumnado de secundaria); sin embargo, la población restante considera —en su mayoría— que las mujeres participan más.

Al desagregar por sexo, nos encontramos con que los niños reconocen más participación en clase por parte de las niñas que lo que las niñas reconocen en ellos, aun cuando cada uno de los sexos se califica a sí mismo como el más participativo. Posiblemente, la forma de participación de las niñas sea más notoria ya que se ha promovido el desarrollo de su capacidad comunicativa desde pequeñas.

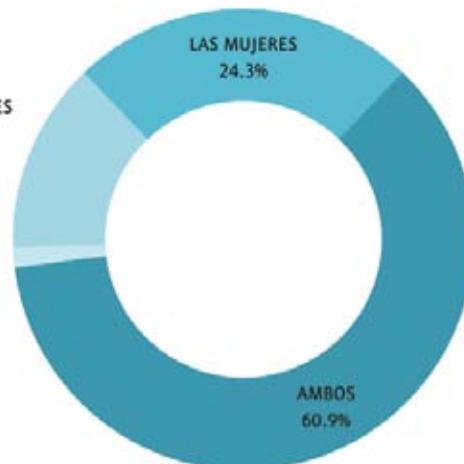
Estas proporciones son distintas únicamente en el caso del alumnado de las primarias indígenas, donde –aunque las niñas siguen siendo consideradas las más participativas– menos

del 50 por ciento cree que ambos participan por igual en clase y el resto se distribuye de manera equivalente entre los niños y las niñas (Gráficas 20 y 21).

Gráfica 20
Opinión del alumnado de SEXTO DE PRIMARIA acerca de cuál de los sexos cree que participa más en clase



Gráfica 21
Opinión del alumnado de SECUNDARIA acerca de cuál de los sexos cree que participa más en clase



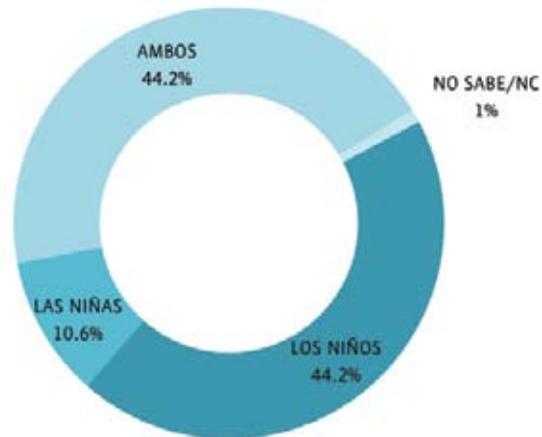
© SEP

Por el contrario, existe cierta tendencia a considerar que los hombres son los que participan más en “el relajo del salón”: más del 40 por ciento de la población de sexto de primaria y los tres grados de secundaria menciona que tanto niños como niñas participan en “el relajo”; a esto se le agrega un porcentaje semejante o mayor que lo atribuye específicamente a los niños.

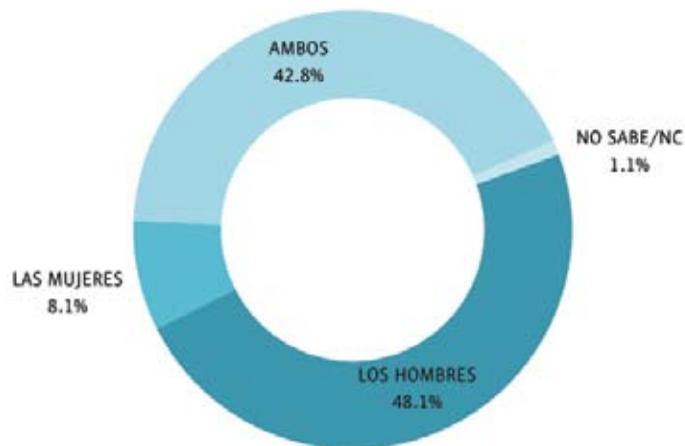
Esto puede estar relacionado con las ideas que han prevalecido acerca de lo inquietos que son los niños desde que nacen y a que su principal forma de socialización está más basada en la acción que en la verbalización (Gráficas 22 y 23).

En opinión del alumnado de sexto de primaria y de secundaria, los niños realizan de manera más rápida y eficiente ejercicios de matemáticas y actividades artísticas. Además de las opciones de respuesta propuestas en el cuestionario, el alumnado mencionó espontáneamente la materia de educación física como una de las que mejor realizan los niños (Gráfica 24). En el caso de las niñas, las dos actividades que se cree que realizan de manera más rápida y eficiente en el salón de clases son español y matemáticas, casi sin diferencia.

Gráfica 22
Opinión del alumnado de SEXTO DE PRIMARIA acerca de cuál de los sexos cree que participa más en el relajo del salón



Gráfica 23
Opinión del alumnado de SECUNDARIA acerca de cuál de los sexos cree que participa más en el relajo del salón

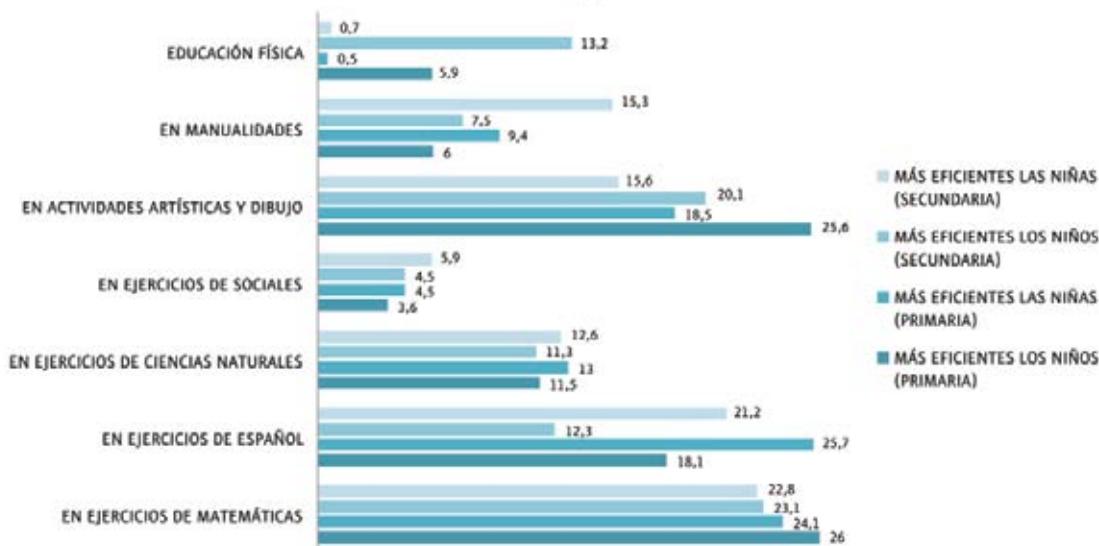


El que niños y niñas mencionen que consideran que son igualmente capaces de desempeñarse en materias como matemáticas, habla de que han aprendido a valorar y reconocer que el pertenecer a alguno de los sexos no es determinante de las aptitudes con que se cuenta, lo que refleja un cambio de paradigma en más de una cuarta parte de la población estudiantil de sexto de primaria y secundaria.

Por su parte, las respuestas del alumnado de 4° y 5°, denotan cierto avance también en el alumnado de menor edad, en cuanto a la idea que prevaleció durante mucho tiempo de atribuir la inteligencia como una característica exclusivamente masculina; esto confirma que tanto hombres como mujeres son capaces de desarrollar su intelecto de igual manera (Cuadro 11).

Cuadro 11 CONSIDERACIONES DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE 4° Y 5° DE PRIMARIA ACERCA DE QUIÉNES DESEMPEÑAN MEJOR ALGUNAS ACTIVIDADES		
En tu salón:	Niña (%)	Niño (%)
¿Quién es mejor en los deportes?	14.3	71.8
¿Quién es mejor dibujando?	42.5	41.5
¿Quién es mejor cantando o bailando?	51.3	29.2
¿Quién es mejor en matemáticas?	38	39.7
¿Quién es mejor leyendo?	44.4	30.2

Gráfica 24
Respuestas del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de las actividades en que cree que es más rápido y eficiente un hombre o una mujer (Porcentaje)



En general existe una tendencia mayoritaria de respuesta en la que tanto las niñas como los niños de 4° y 5° de primaria consideran que alguien de su mismo sexo es el mejor en cada actividad, con excepción de dos rubros: los deportes, donde ambos sexos opinaron que un niño es mejor, y cantar y bailar, donde ambos sexos opinaron que son mejores las niñas. Es evidente que lo que sucede en cuanto a los

deportes, puede estar relacionado con los estereotipos propuestos para cada género, que limitan el desarrollo en áreas específicas de niños y niñas.

Respecto de las consideraciones que hace el cuerpo docente sobre quiénes tienen mejor desempeño en determinadas materias, éstas revelan en alrededor del 50 por ciento que tanto los niños como las niñas tienen un buen desempeño en materias co-

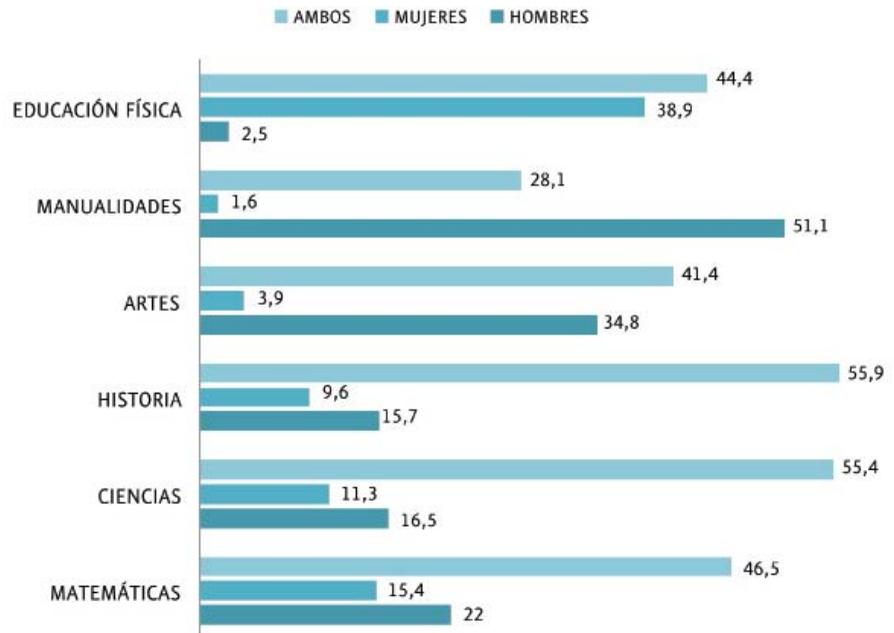
mo matemáticas, ciencias, historia y educación física. El resto opina que las mujeres tienen mejor desempeño que los hombres en dichas materias, con excepción de educación física, donde existe una marcada opinión en favor (38.9%) de la mayor capacidad de los hombres para esta materia y sólo un 2.5 por ciento que opina que las mujeres tienen un mejor desempeño (Gráfica 25).

En el caso contrario, como parte del estereotipo femenino, más de la mitad del profesorado cree que las niñas son mejores para las ma-

nualidades y sólo una mínima parte considera que los hombres son mejores para esto. Algo semejante –aunque no tan marcado– sucede con las artes en las que más de una tercera parte opina que son mejores las mujeres y sólo un 3.9% opina que son los hombres.

En el estudio se manifiestan diferencias significativas entre lo que refieren los maestros y las maestras respecto del desempeño de niños y niñas, en las diferentes asignaturas, como se muestra en el cuadro 13.

Gráfica 25
Opinión del cuerpo docente acerca de cuál de los sexos cree que tiene mejor desempeño en determinadas materias (Porcentaje)



Cuadro 13
**COMPARATIVO DE LA OPINIÓN DE MAESTROS
 Y MAESTRAS ACERCA DEL MEJOR DESEMPEÑO
 DE NIÑOS Y NIÑAS EN LAS MATERIAS**

	Maestros		Maestras	
	Niñas (%)	Niños (%)	Niñas (%)	Niños (%)
Matemáticas	22.9	11.4	20.9	20
Ciencias	15.4	13.8	17.8	8.5
Historia	15.2	10	16.3	9.3
Artes	36.8	3	32.7	4.9
Manualidades	46.3	2.1	56.7	1
Educación física	2.9	42.5	2.1	34.8

Es importante valorar que alrededor de la mitad del profesorado confía en que ambos sexos pueden desarrollar bien cualquier actividad, mostrando que es cada vez menor el número de profesores(as) que mantiene arraigada una visión estereotipada de las capacidades del alumnado. Lo anterior favorece el desarrollo integral para todos y todas, motivando a alumnos y alumnas para continuar con su preparación y el desarrollo de sus aptitudes, así como la oferta de distintas alternativas profesionales a las que pueden dedicarse en el futuro, independientemente de su sexo.

CONVIVENCIA EN EQUIPOS DE TRABAJO

En cuanto a la dinámica que se da en equipos mixtos de trabajo, la sensación principal es que todos echan relajo, pero hay una notoria diferencia entre el porcentaje que atribuye a los niños “echar mucho relajo y trabajar menos”, que el que se atribuye a las niñas.

En la opinión de maestros y maestras, en general, las alumnas tienen aportaciones muy específicas en los trabajos en equipo mixtos, como son la responsabilidad e influencia en el grupo (32.6%) y capacidades para organizar (28.6%); estas mismas características son menos aportadas por los niños, ya que presentan un 9.4 y un 8.6 por ciento, respectivamente (Gráfica 26).

Al responder sobre qué es lo que aportan los varones en los trabajos en equipo mixto, las y los docentes no mencionan cualidades o aptitudes específicas, como sucedió en el caso de las niñas, sino que el 25.9 por ciento responden que niñas y niños aportan por igual. También aparece un alto porcentaje que no sabe o no contesta (13.7%), lo que puede indicar que no se tienen claramente identificadas las aportaciones que los niños hacen.

Hay quienes mencionan que los resultados de un trabajo en equipo mixto tienen que ver con la pertenencia a alguno de los sexos: el 12.9 por ciento señaló que los hombres garantizan que el trabajo será bueno, en comparación con el 6.9 por ciento que dice lo mismo para las mujeres. Al desagregar por sexo, es notorio que esta respuesta fue dada más por profesores que por profesoras al referirse a los alumnos (Gráfica 27).

Lo anterior llama la atención, pues el hecho de que se piense que los hombres otorgan ciertas garantías por el solo hecho de serlo, es una manifestación de inequidad y discriminación hacia las mujeres, situación que suele prolongarse hacia el ámbito laboral cuando se valora más a un trabajador que a una trabajadora, independientemente de las capacidades con que cuenten. En el caso de las aportaciones que hacen las niñas, maestros y maestras coinciden en su valoración (Gráfica 28).

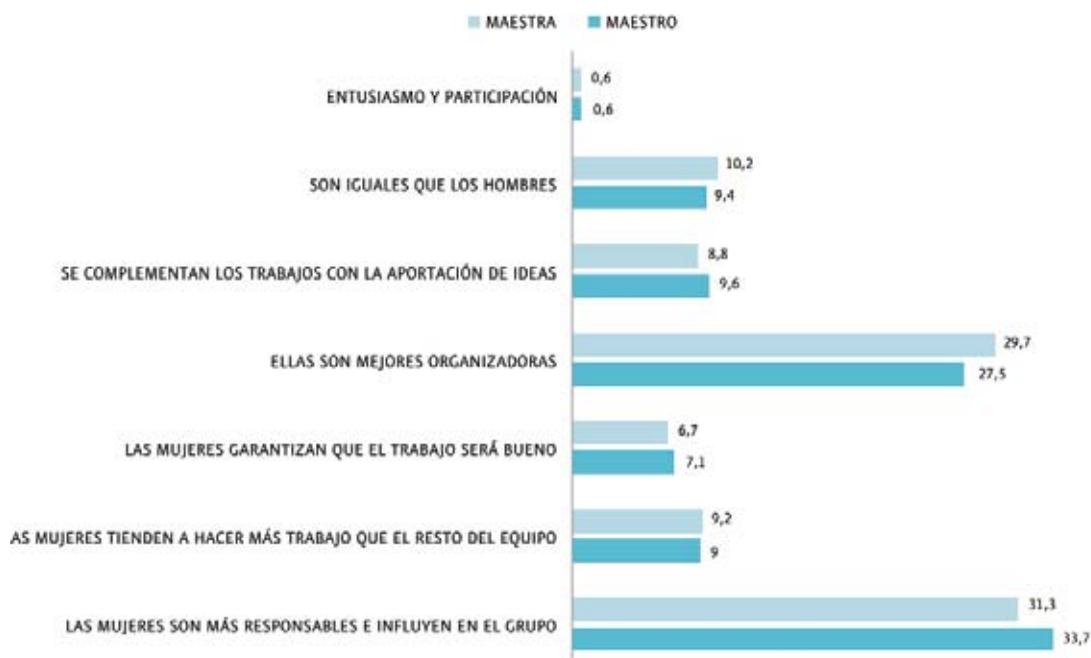


© SEP

Gráfica 26
Opinión de docentes acerca de las aportaciones de alumnos y alumnas
al trabajar en equipos mixtos
(Porcentaje)



Gráfica 27
Opinión de maestros y maestras acerca de lo que aportan LAS MUJERES
en los trabajos en equipo mixto
(Porcentaje)



Gráfica 28
Opinión de maestros y maestras acerca de lo que aportan LOS HOMBRES
en los trabajos de equipo mixto
(Porcentaje)



JUEGOS Y HABILIDADES FÍSICAS

Las habilidades y capacidades motrices se estimulan de manera distinta en niños y niñas desde el momento del nacimiento, predisponiendo socialmente en mayor medida a los varones para la actividad física y censurándola en el caso de las niñas, causándoles diferencias en el desarrollo motriz. Lo anterior se relaciona con que se considere a la motricidad una cualidad biológica diferente para cada uno de los sexos, lo cual refuerza los estereotipos de desempeño físico. La fuerza de estos estereotipos repercute en la actitud con que llega el alumnado a la escuela, lo que denota una discriminación hacia la mujer en cuanto a su desempeño en el deporte.

El modelo tradicional asigna a los hombres el desarrollo de las destrezas físicas y motoras, lo que incluye la práctica de deportes, mientras a las mujeres se les asigna una actitud pasiva y sedentaria; esto explica que, en ocasiones, las niñas manifiesten poca motivación a la práctica del deporte. Así, se observa la inclinación a considerar, por una gran mayoría de los niños y las niñas de 4° y 5° de primaria, que los varones son los mejores para realizar deportes.

Al desagregar esta información por sexo, se tiene que es mucho mayor la proporción de niños que opinan que un niño es mejor para los deportes, en comparación con lo que opinan las niñas; sucede lo

contrario al apreciar a una niña como la mejor en los deportes, pues en este caso la proporción de niñas que lo afirman es mucho mayor que la de niños.

Llama la atención la diferencia en la apreciación de las capacidades que se atribuyen a las niñas por parte de los niños y la concepción que ellas tienen de sí mismas, pues deja ver una posible resistencia de los hombres a ceder territorios que durante mucho tiempo fueron exclusivos y parte de la identidad masculina. Por otro lado, las niñas han manifestado mayor disposición por incluirse en estos sectores que anteriormente les eran ajenos; sin embargo, todavía evitan entrar en competencia con los niños en el campo de la actividad física, ya que en los deportes ellos están seguros de sus posibilidades y de su liderazgo.

Esto puede observarse también con lo que sucede en los juegos que les gusta compartir a alumnos y alumnas con compañeros(as) del otro sexo durante el descanso, pues aunque a la mayoría les gusta jugar fútbol, al desagregar por sexo vemos que los niños defienden este deporte como exclusivo de su sexo y lo prefieren por encima de cualquier otra actividad, convirtiéndose en lo que menos quieren compartir con las niñas (en más del 65 por ciento de los casos), tal vez por considerarlas incapaces de desempeñarse con éxito. Todo esto conduce a que las ni-

ñas se autoexcluyan de ciertos juegos, principalmente los considerados como masculinos, y opten por otros que les están socialmente permitidos y para los que se sienten hábiles. De este modo, vemos reproducirse en el patio de la escuela una estructura social discriminatoria para la mujer.

En general, las niñas se niegan menos a convivir durante el recreo con los niños en alguna actividad específica; sin embargo, en cada uno de los diferentes juegos de pelota por equipos, una quinta parte de las niñas prefiere jugar con personas de su mismo sexo. Cabe mencionar que las niñas dicen que les gusta jugar tanto fútbol como básquetbol sin diferencia.

Además del recreo, un espacio común para alumnos y alumnas, en que puede observarse la manera en que niños y niñas desarrollan sus habilidades, es la clase de educación física, en donde –según lo que refiere el alumnado en muchos casos– es una clase con distintos contenidos para niños y para niñas.

Cerca de la mitad del alumnado de sexto de primaria refiere que el tipo de deportes en que participan los niños en la clase de educación física, son las

prácticas de fútbol y, en menor proporción, mencionan las competencias de carreras, el basquetbol y otros juegos de pelota como voleibol (Cuadro 14).

Al desagregar por sexo, los alumnos de secundaria mantienen cifras y proporciones muy similares a los resultados encontrados en primaria, dando el mayor peso a la práctica del fútbol.

El fútbol ha sido, desde su surgimiento, un deporte practicado principalmente por hombres donde se manifiesta la competencia abierta entre dos grupos susceptibles de identificación, y que requiere de habilidades como fuerza y resistencia, por lo que –aunque a la fecha es practicado también por muchas mujeres– quienes gozan de incomparable popularidad son los equipos de futbol masculino; en contraparte, encontramos una carencia de atención a los modelos competitivos femeninos.

Acerca de los ejercicios que el alumnado de sexto refiere que realizan las mujeres en clase de educación física, en general son ejercicios de pelota como el voleibol, prácticas de fútbol y de basquetbol, sin diferencia significativa de porcentaje entre ellos (Cuadro 15).



© SEP

Cuadro 14

ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS NIÑOS DE SEXTO DE PRIMARIA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA, EN OPINIÓN DE CADA UNO DE LOS SEXOS

	Ejercicios gimnásticos (%)	Tablas gimnásticas duras (%)	Ejercicios de pelota como volibol (%)	Competencias de carreras (%)	Prácticas de fútbol (%)	Prácticas de básquetbol (%)
Niño	5.4	4.1	8	17	46.4	13.6
Niña	4.7	3.9	8.4	13.8	49.7	11.1

Cuadro 15

ACTIVIDADES QUE REALIZAN LAS NIÑAS DE SEXTO DE PRIMARIA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA, EN OPINIÓN DE CADA UNO DE LOS SEXOS

	Ejercicios gimnásticos (%)	Tablas gimnásticas duras (%)	Ejercicios de pelota como volibol (%)	Competencias de carreras (%)	Prácticas de fútbol (%)	Prácticas de básquetbol (%)
Niño	7.7	2.4	22.8	14.9	19.8	21.6
Niña	6.2	2.8	22.8	18.7	20	23.7

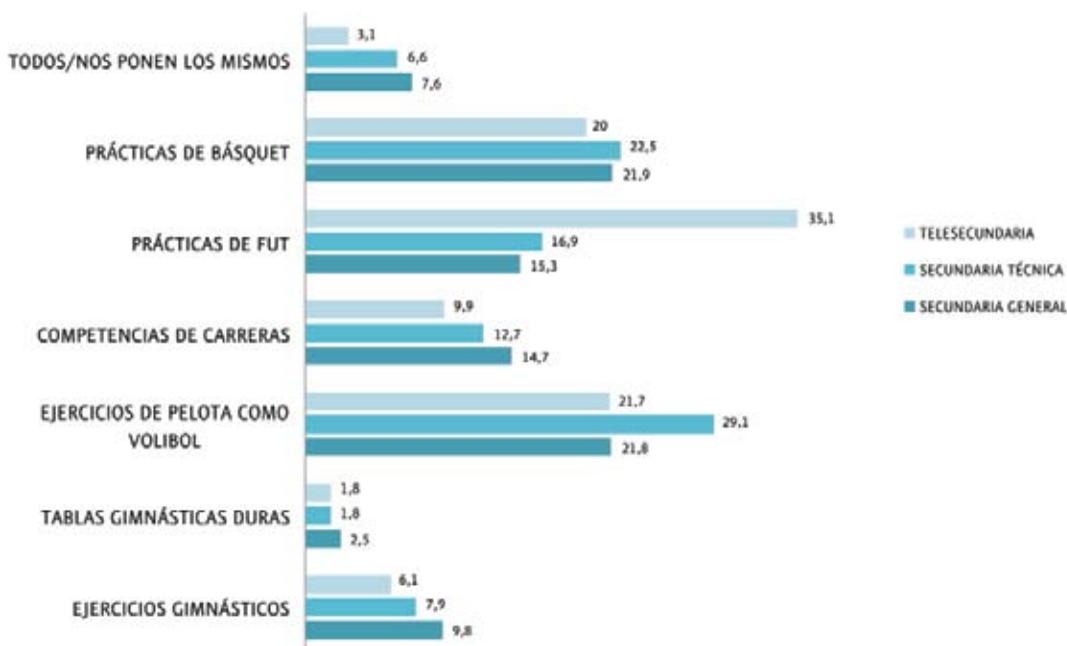
Por otra parte, resalta que en la modalidad de primaria indígena y en la de telesecundaria se eleva el porcentaje de alumnos(as) que dicen que las niñas realizan prácticas de fútbol en la clase de educación física, así como otros ejercicios de pelota como el voleibol, posiblemente, por ser las actividades más comunes y que requieren menores recursos materiales para llevarlas a cabo (Gráfica 29).

Al preguntar a los(as) docentes cuáles creen que son las actividades deportivas idóneas para las alumnas, hubo respuestas muy apegadas a los estereotipos femeninos de delicadeza o gracia, y que no

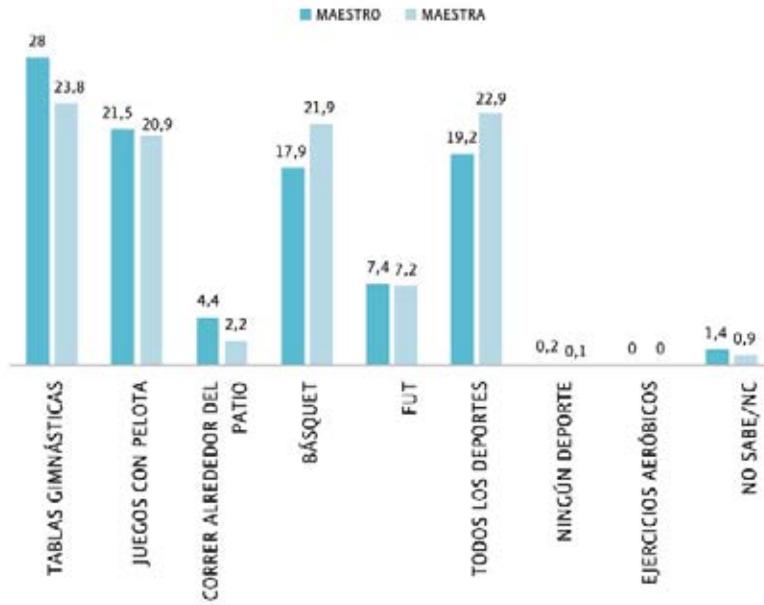
implican competencia o agresividad, pues la mayoría dijo que hacer tablas gimnásticas es una actividad ideal para las niñas (26.2%), a pesar de haber sido muy poco mencionada por el alumnado. El 20.8 por ciento de los(as) docentes está de acuerdo con que todos los deportes pueden ser idóneos para las niñas (Gráfica 30).

Al contestar la misma pregunta con referencia a los niños, gran parte de las y los maestros mencionaron el fútbol como idóneo para ellos (31.4%), mientras el 18.3 por ciento considera que todos los deportes podrían ser practicados por los varones (Gráfica 31).

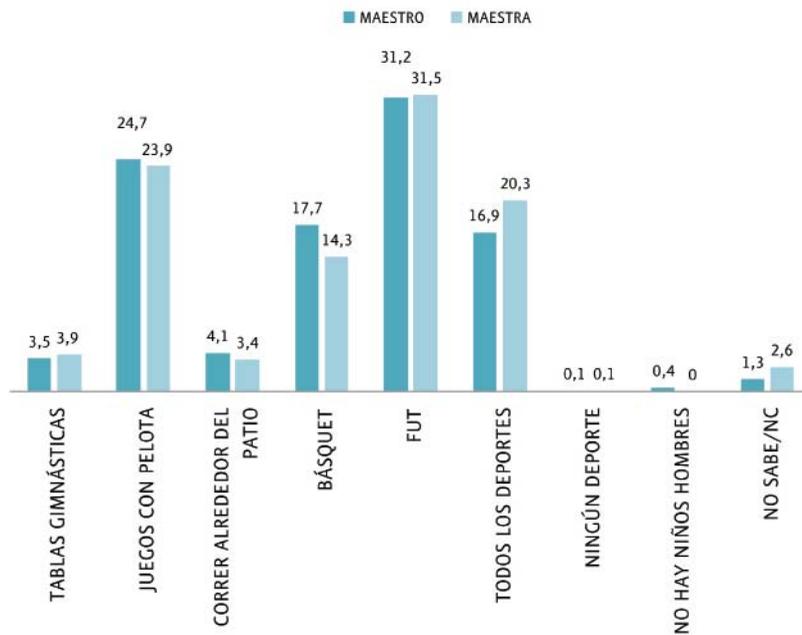
Gráfica 29
Opinión del alumnado de secundaria acerca del tipo de actividades en que participan las mujeres en educación física. Cruce por modalidad de estudios (Porcentaje)



Gráfica 30
Opinión de maestros y maestras acerca de las actividades que creen
idóneas para LAS ALUMNAS
(Porcentaje)



Gráfica 31
Opinión de maestros y maestras acerca de las actividades que creen
idóneas para LOS ALUMNOS
(Porcentaje)



VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE CADA GÉNERO

Por parte del alumnado de sexto de primaria y de secundaria, se perciben algunas ventajas y desventajas de pertenecer a cada género. Como se desarrollará más adelante, esto se relaciona directamente con ciertos estereotipos asignados socialmente a cada sexo.

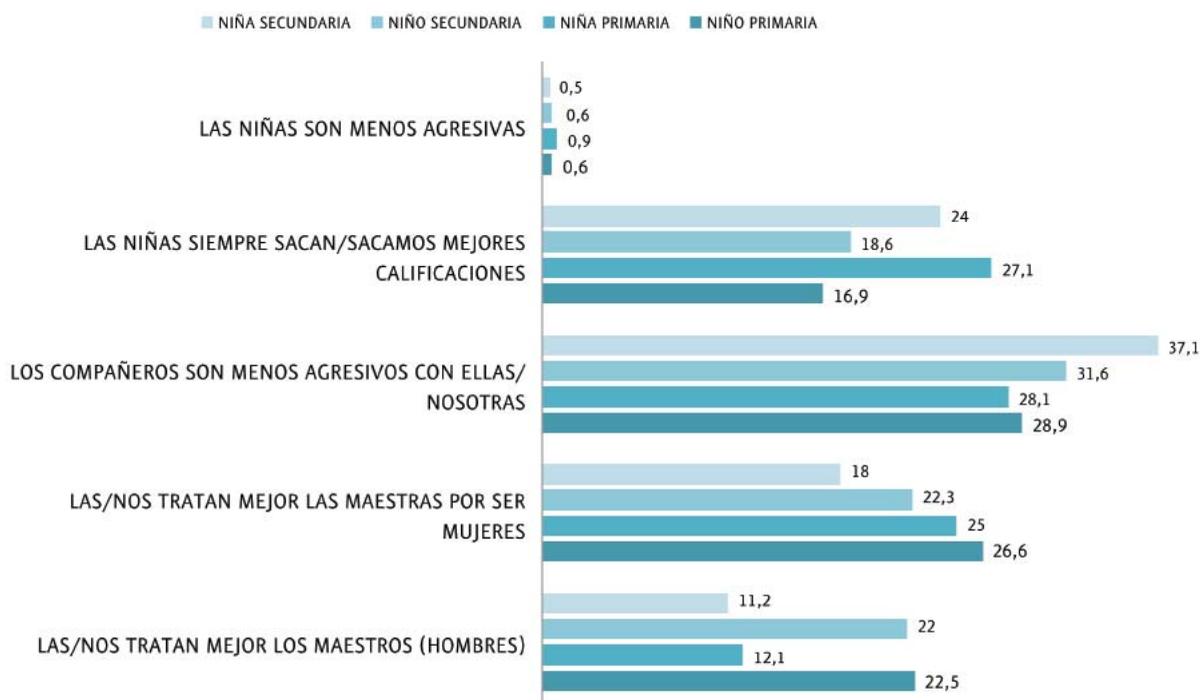
El mayor porcentaje de respuestas indica como ventaja de las mujeres que reciben menos agresiones por parte de los niños, tanto en primaria como en secundaria, pero se encuentran diferencias entre ambos niveles, ya que se incrementa esta idea en la secundaria, tal vez, porque los niños y las niñas de primaria todavía juegan y se tratan más como iguales, mientras que en secundaria se va pronunciando la diferencia entre los comportamientos de ambos sexos.

Otra ventaja importante que mencionan es que las mujeres sacan mejores calificaciones y que son mejor tratadas tanto por maestras como por maestros. Lo anterior es reportado por niños y niñas, pero los niños hacen mayor énfasis al respecto; probablemente, esto sucede como consecuencia del aprendizaje que indica que es necesario tratar a las mujeres de una manera más cuidadosa, ya que son seres más sensibles y frágiles que los hombres (Gráfica 32).

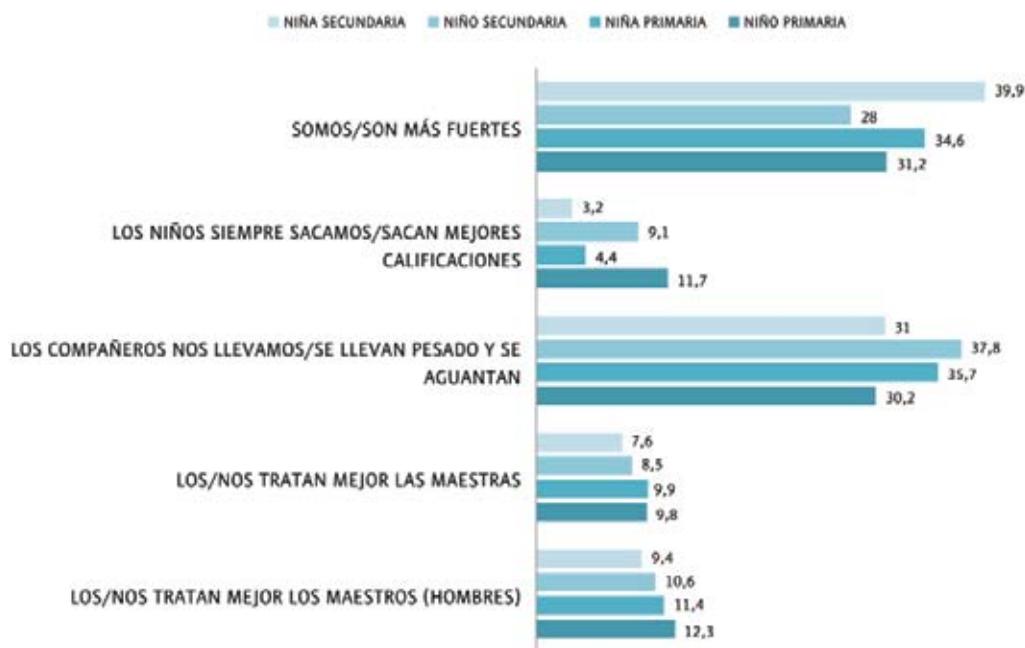
Es relevante observar que las niñas y los niños pueden considerar que los hombres tienen que ser agresivos “como parte de su naturaleza”, ya que el mayor porcentaje de respuestas (alrededor de una tercera parte) tanto de niñas como de niños acerca de las principales ventajas de ser hombre, están relacionadas con las características de ser más fuertes o llevarse pesado entre ellos y aguantarse. Estas características estereotipadas definen tradicionalmente al hombre y tienen una fuerte implicación en la violencia de género, ya que se considera que a partir de la manifestación de su fuerza y de establecer relaciones de agresión y dominio demuestran y afirman su masculinidad. El hecho de que esto sea visto como algo positivo y natural en los hombres refuerza conductas agresivas, normalizándolas, y ubicando al hombre por encima de la mujer (Gráfica 33).

Una desventaja percibida por niños y niñas es que hay muchos juegos que “no pueden jugar”, lo que vive con mayor intensidad el alumnado de sexto de primaria. Esto ha sido directamente estudiado por la teoría de género, demostrando que no hay razones genéticas o congénitas que justifiquen que existan diferencias motrices entre niños y niñas, estando ambos sexos física y mentalmente igual dotados para poder llevar a cabo el mismo tipo de acti-

Gráfica 32
Percepción de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de las ventajas de las NIÑAS en la escuela
(Porcentaje)



Gráfica 33
Percepción de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de las ventajas de los NIÑOS en la escuela (Porcentaje)



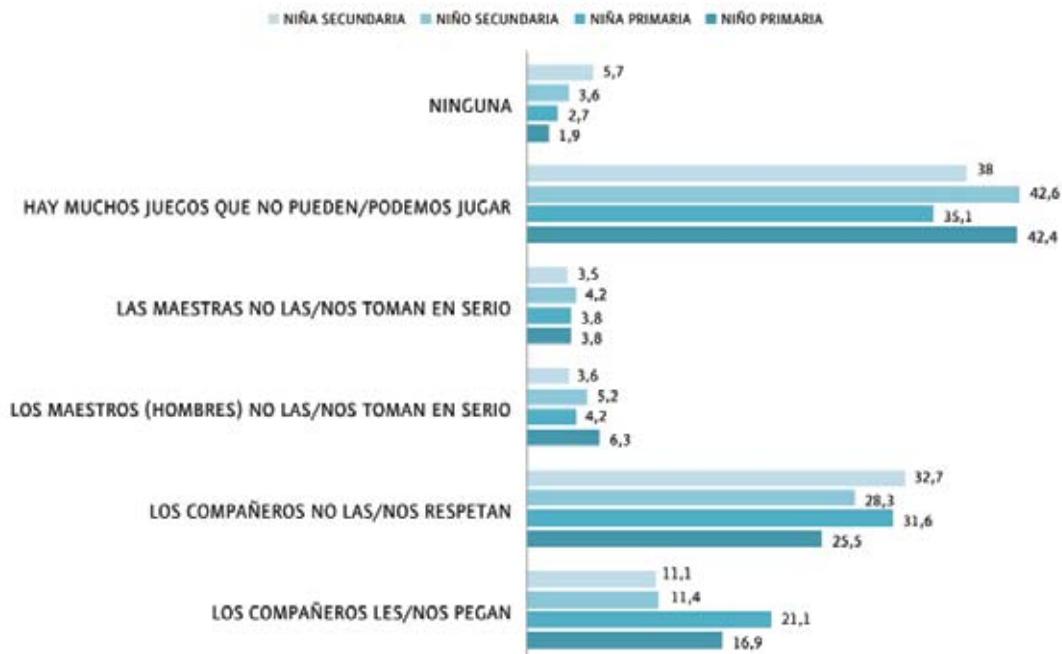
vidades y/o movimientos. Esto confirma que tanto hombres como mujeres tienen las mismas capacidades físicas para jugar cualquier juego, pero —en muchas ocasiones— no sucede por temor a dejar de ser socialmente aceptados. Un ejemplo de esto es que muchos niños no se permiten juegos en que ejerzan roles feminizados representando situaciones de la familia o la casa, coartando el desarrollo de sus capacidades emotivas y afectivas; por parte de las niñas, en pocas ocasiones se involucran en juegos de contacto, impidiendo desarrollar al máximo confianza en su fuerza física y habilidades psicomotrices que los hombres podrían llegar a desarrollar más (Gráficas 34 y 35).

Los niños y las niñas refieren que no son respetados(as) por sus compañeros(as) del otro sexo; esto se menciona en mayor porcentaje como una desventaja de las niñas (28.5%) que de los niños (22.1%). Estos datos refieren, por una parte, a la problemática de los valores respecto al trato a otras personas; por otra, sugieren que en algunos(as) niños y niñas persiste la idea de que el otro sexo es “distinto” y que esa diferencia puede derivar en irrespeto, en lugar de entender la igualdad dentro de la diferencia, lo que lleva a sentir que debe haber confrontación e, incluso, tener una idea devaluatoria del sexo al que no pertenecemos.

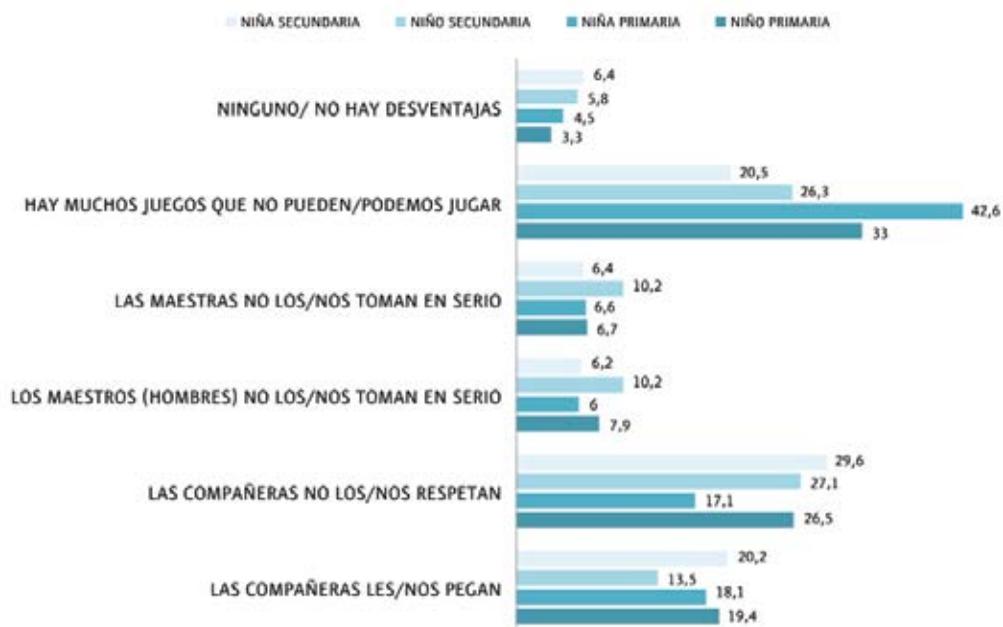
Esto mismo se vive como la principal desventaja para los niños de secundaria, tanto en opinión de hombres como de mujeres. Se puede pensar que la notoria diferencia en el desarrollo biológico de niños y niñas a esta edad es un factor importante para que sean discriminados, pues cuando las niñas se encuentran casi al final de su desarrollo, en ellos comienzan a aparecer los caracteres sexuales secundarios y, en ocasiones, se ven mucho más pequeños que las niñas de su edad. Además, desde el punto de vista de las actitudes, los niños siguen mostrándose infantiles, mientras que las niñas demuestran mayor interés en cosas de jóvenes y se sienten atraídas por niños mayores.

Por último, otra desventaja que menciona casi una quinta parte de los niños y niñas de sexto de primaria, hablando de su propio sexo, es que los(as) compañeros(as) les pegan. Esto cambia en la secundaria, pues deja de ser equivalente el porcentaje de niños y niñas como receptores de agresión física. Así, el 11.2 por ciento de las mujeres, y el 16.9 por ciento de los hombres viven violencia por parte de sus compañeros o compañeras. Esto hay que tomarlo en cuenta, ya que en la pubertad y adolescencia se manifiestan conductas de riesgo asociadas con accidentes violentos.

Gráfica 34
Percepción de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de las desventajas de las NIÑAS en la escuela
 (Porcentaje)



Gráfica 35
Percepción de los alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de las desventajas de los NIÑOS en la escuela
 (Porcentaje)



TRATO DE LAS Y LOS DOCENTES Y DIRECTIVOS HACIA EL ALUMNADO

Aunque muchos docentes reportan tratar a alumnos y alumnas por igual (17.6%), podemos notar que, por encima de esto, hay elementos que intervienen en la relación con las alumnas, como el considerar que son más responsables (40.5%). Son más los maestros que las maestras que asumen este elemento como primordial en su relación con las alumnas.

En aproximadamente una quinta parte, las y los docentes afirman que las alumnas tienen la característica de ser más sensibles, lo que es más valorado en las alumnas de las primarias indígenas que en las generales como elemento de relación con ellas, probablemente, porque este es un rasgo característico de la femineidad en un pensamiento tradicional, al que se encuentran más apegados muchos grupos indígenas (Cuadro 15).

Al desagregar por sexo a los(as) docentes, se observa que una quinta parte de las maestras reportan como elemento primordial en su relación con el alumnado tratarlos(as) por igual, así como mencionan como un elemento importante ejercitar valores como equidad e igualdad, la responsabilidad de los alumnos. También aprecian, en su relación con ellos, el hecho de que sean hombres y el que se muestren más sensibles casi por igual.

	Niña (%)	Niño (%)
Se entiende mejor con ellos(as) por pertenecer al mismo sexo	4.7	21.6
Es más responsable	40.5	11.6
Es más aplicado	6.1	6.3
Es más sensible	19	6.7

Sucede algo distinto con los maestros, ya que casi una tercera parte mencionó como elemento primordial en su relación con el alumnado, que se entienden mejor con los alumnos por el hecho de ser hombres. Incluso, esto se menciona más que el intentar tratar a hombres y mujeres por igual. También en menor grado valoran la responsabilidad y mencionan que un elemento primordial es ejercitar valores como la equidad e igualdad (Gráfica 36).



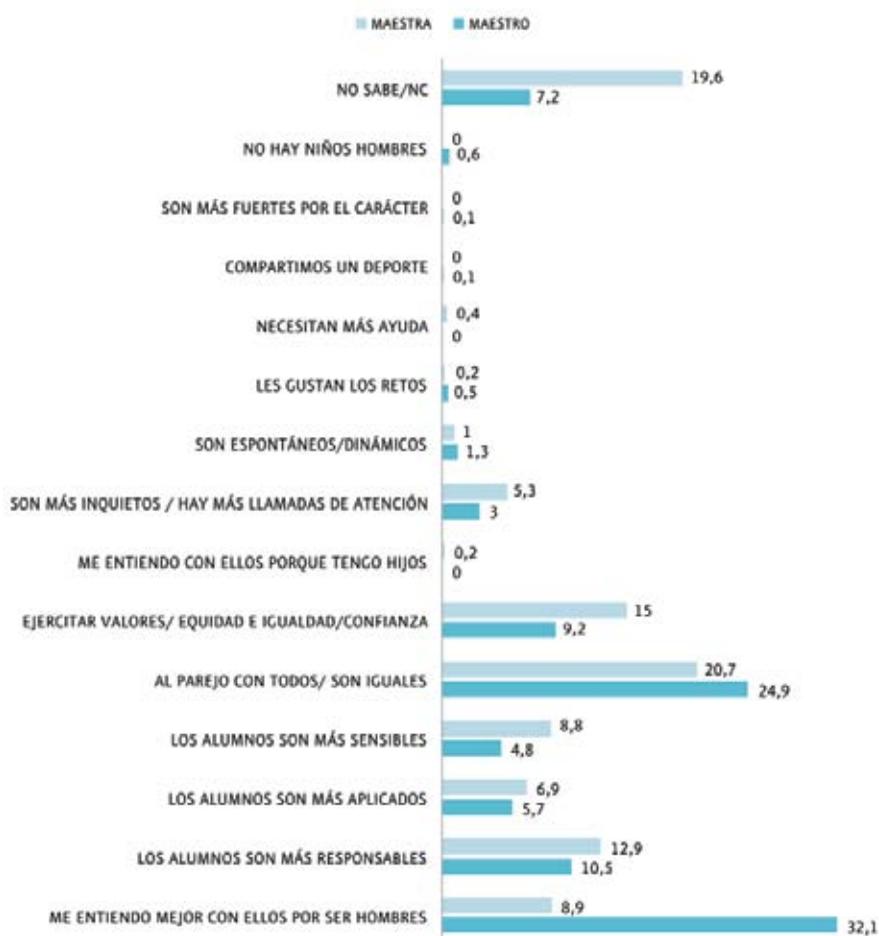
El que las maestras se muestren más interesadas en lograr un trato igualitario, así como en ejercitar valores como la equidad e igualdad, muy probablemente tiene que ver con su condición de mujeres que, de manera directa o indirecta, han vivido alguna forma de discriminación. Asimismo, debe reconocerse que en los procesos de sensibilización y capacitación en género tiende a haber más presencia y participación de mujeres.

El que los maestros se muestren identificados con los varones por el solo hecho de serlo, y más allá de las cualidades que cada niño manifieste, permite ver el grado en que se dan situaciones de inequidad en nuestra cultura y el riesgo que se corre al no to-

mar medidas para que los docentes cambien sus paradigmas (Gráfica 37).

Se encontraron diferencias entre lo que sucede en la opinión del profesorado de las escuelas ubicadas en poblaciones rurales y en las urbanas, pues en las primeras es mayor el porcentaje de docentes que valora la responsabilidad de las alumnas como elemento de relación y, en el caso de los(as) docentes de la población urbana, se menciona más que alumnos y alumnas son iguales y deben recibir el mismo trato. Esto último sucede también al referirse al trato hacia los alumnos, siendo esta la única diferencia significativa entre ambos tipos de población.

Gráfica 37
Opinión de maestros y maestras acerca del elemento primordial de su relación con los ALUMNOS
(Porcentaje)



Al analizar la visión de directores y directoras acerca de si alguno de los sexos necesita mayor apoyo que otro, hubo una clara mayoría que afirmó que a ambos se les debe apoyar por igual. Aunque si comparamos las respuestas de quienes afirmaron que uno de los dos requiere mayor apoyo, podemos notar que un 12.3 por ciento cree que se debe apoyar más a las alumnas, en comparación con un 3.6 por ciento que piensa que debe apoyarse más a los alumnos (Gráficas 38 y 39).

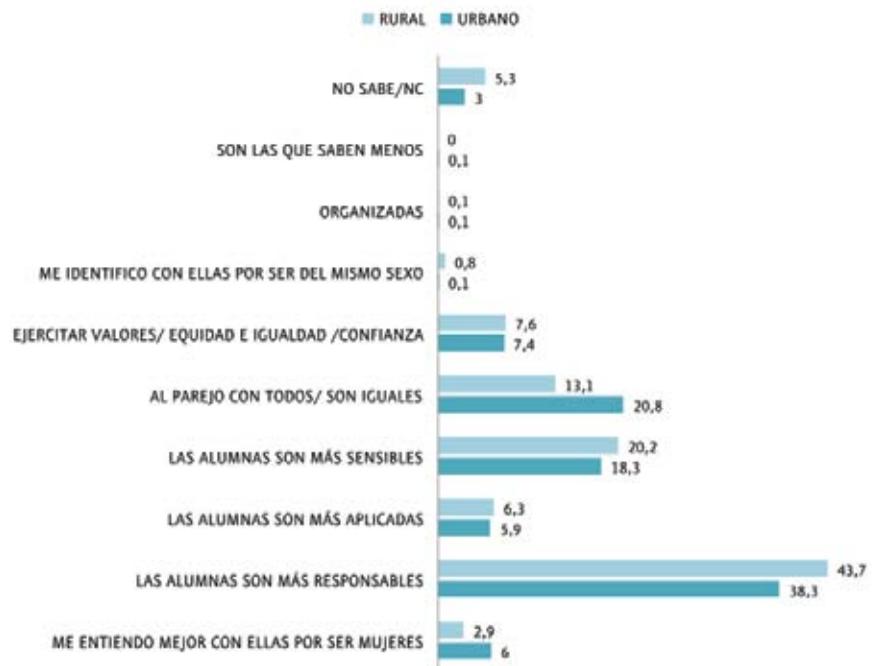
Desagregando por sexo, se observa que los directores creen que la mujer requiere más apoyo que las directoras; en ambos casos, consideran muy poco que los hombres requieren más apoyo. En general, la idea de que las mujeres necesitan mayor apoyo está más arraigada en los hombres, a quienes se les exige desde niños darles un trato distinto y protegerlas, inclusive.

Las causas que mencionan los directivos que participaron en el presente estudio para comprender por qué se considera que las mujeres necesitan apoyo, se relacionan con verlas como indefensas o vulnerables por diversos motivos (biológicos, como la menstruación, marginación o maltrato por parte de

alguno de los padres, carácter frágil o tímido, entre otros). En el caso de los niños, se atribuye su necesidad de apoyo a que tienden a manifestar características o actitudes agresivas, de falta de respeto y abuso hacia otros, relacionados con situaciones externas a su condición de hombre, como discapacidad o falta de apoyo familiar.

Los resultados anteriores muestran que un porcentaje de las y los directores encuestados conceptualizan de manera distinta a niños y niñas, debido a preconcepciones estereotipadas, lo que, pese a su enorme interés de tratarlos igual, hace que reciban un trato distinto. Esto puede repercutir en la forma de ejercer autoridad y tomar decisiones, no sólo por parte de los directivos, sino del cuerpo docente quienes también ejercen su profesión sin apartarse de un esquema estereotipado para cada uno de los sexos. Como resultado de esto, se puede generar en el alumnado la idea de que hay conductas esperadas para cada género que contribuyen a la formación de su identidad y autoconcepto. Esto puede tener consecuencias en la forma en que los niños y niñas se desempeñen en el ámbito escolar e, incluso, en su vida futura.

Gráfica 38
Opinión de maestros y maestras acerca del elemento primordial de su relación con las alumnas.
Cruce por tipo de población
(Porcentaje)



Gráfica 39
Opinión de directoras y directores acerca de si creen que las alumnas requieren que se les apoye más que los alumnos (Porcentaje)



SENSACIÓN DE GUSTO O DE DISGUSTO QUE MANIFIESTA EL ALUMNADO EN LA ESCUELA

Los resultados analizados en esta sección corresponden exclusivamente al alumnado de 4° y 5° de primaria. Es de destacar que al consultarle a niños y niñas cómo se sienten en la escuela, la respuesta general es positiva, ya que una gran mayoría del alumnado respondió que “bien”; en menor proporción que “regular” y, muy pocos, respondieron que “mal”. Al desagregar por sexo la información anterior, se muestra que en el ámbito escolar las niñas presentan mayor sensación de bienestar que los niños (Gráfica 40).

A continuación, se intentará verificar qué es lo que sucede en los casos en que mencionan sentirse regular o mal en la escuela, por el porcentaje de la población que representan, que suma en los niños 21 por ciento y en las niñas 15.8 por ciento, además de que es ahí donde podemos ubicar las posibles situaciones que producen malestar en el alumnado.

TRATO DIFERENCIADO POR SEXO

Se puede considerar como elemento para comprender el mayor porcentaje de malestar de los niños en la escuela, el trato distinto que reciben por parte del cuerpo docente, ya que el alumnado refiere en un 40.5 por ciento que sus maestros y maestras se muestran más estrictos(as) al llamar la atención a los niños que a las niñas.

Por otra parte, es notoria una alta incidencia de violencia física manifestada entre varones, ya que un 55.6 por ciento del total de niños y niñas reporta que

en su escuela han sucedido peleas a golpes entre niños. Esto mismo es reportado por el 58.7 por ciento de los niños que mencionaron sentirse mal en la escuela y el 62.4 por ciento de los que se sienten regular.

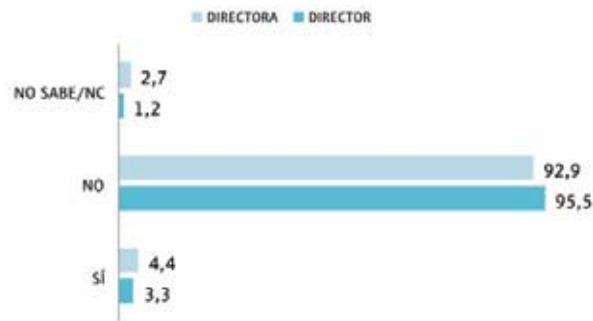
Además, aproximadamente una quinta parte de alumnos y alumnas manifiestan que en su escuela se ha llegado a agredir de diversas maneras a los niños que no cumplen con las características del estereotipo masculino. En el caso de los niños que mencionan sentirse mal en la escuela, reporta dicha situación un 36 por ciento y los que se sienten regular un 31.6 por ciento.

Otra situación que resalta es que aproximadamente una quinta parte del alumnado de 4° y 5° de primaria menciona que existen grupos de niñas que molestan a un niño y en otras ocasiones, también en grupo, han llegado a obligar a niños a darles besos. Respecto de esto último, el 29.1 por ciento de los niños que dicen sentirse mal y el 27 por ciento de los que se sienten regular mencionan que esto es algo que ha sucedido en su escuela.

En el caso de las niñas que no se sienten bien en la escuela, podemos suponer, a partir de la información obtenida en este estudio, que una de las causas puede ser el trato agresivo que reciben de parte de los niños, pues un 40.3 por ciento del



Gráfica 40
Opinión de directoras y directores acerca de si creen que a los alumnos hay que apoyarlos más que a las alumnas (Porcentaje)



alumnado de 4° y 5° de primaria menciona que en su escuela algunas niñas han sido agredidas físicamente. Específicamente, en el caso de las niñas que dicen sentirse mal en la escuela, se reporta esta situación en el 60.1 por ciento y en el 59.8 por ciento de las niñas que dicen sentirse regular.

El 18.2 por ciento del total del alumnado de 4° y 5° de primaria menciona que en su escuela se han

dado situaciones en las que en un rincón del patio, los niños molestan e intentan tocar a las niñas sin su consentimiento. Del total de las niñas que mencionan sentirse mal, el 23.7 por ciento reporta que esto ha ocurrido, lo mismo que el 22 por ciento de las niñas que mencionan sentirse regular.

Por último, aproximadamente una cuarta parte del total del alumnado reporta que en su centro es-

Frases proporcionadas por NIÑAS de primaria en la fase piloto del estudio sobre los aspectos negativos de la escuela:

"Que hay personas que insultan y juzgan a las demás personas por sus defectos"

"La peor cosa que odio es algunos compañeros (soy muy rudo y no respetan a las niñas) y compañeras (son 3 niñas que el maestro prefiere)"

"Porque algunos niños nos quitan las cosas, nos golpean, son muy graseros"

"Niños molestos, que no me respeten, que me castigen, que no me respeten! ¿Por qué? Sólo por ser niña"

"Los niños me molestan mucho y luego nada más están viendo hacia debajo de mi mesa."

colar se han dado situaciones en las que algunas niñas son atacadas, incluso físicamente, por no cumplir con los estereotipos femeninos asignados socialmente. Esto es mencionado por el 30.4 por ciento de las niñas que dicen sentirse mal, y por el 27.2 por ciento de las que dicen sentirse regular en la escuela.

A pesar de experimentar situaciones violentas en altos porcentajes, las niñas manifiestan, en mayor proporción que los niños, estar bien en la escuela. Tal vez, esto tiene que ver —como se menciona en el apartado anterior— con la sensación de contar con cierta protección por parte del cuerpo docente o autoridades escolares, posiblemente debido a los estereotipos que llevan a considerarlas como débiles y necesitadas de protección o cuidados especiales. Otra hipótesis al respecto, es que existe una dificultad de las mujeres para comprender cuando son víctimas de discriminación, como se explica claramente en el documento *¡Ya es hora de que nos escuchemos!* (UNICEF, 2007), que plantea que las niñas tienen dificultades para comprender que son víctimas de la discriminación o el abuso (que sus derechos han sido violados). Han aceptado que las cosas que les pasan son normales ¹⁰.

10 Citado en UNICEF, *Unidad para el desarrollo y la participación de los adolescentes*. “¡Ya es hora de que nos escuchemos!” La respuesta de la juventud al Informe de la Reunión del grupo de expertos sobre la eliminación de todas las formas de discriminación y violencia contra la niña. Condición jurídica y social de la mujer 51^o periodo de sesiones (marzo de 2007), ONU, Nueva York, p. 17).



CUADRO E

Frases proporcionadas por NIÑOS de primaria sobre los aspectos negativos de la escuela:

“A” mi no me gusta el gandallismo, el abuso, porque hay mucha inseguridad en la escuela!”

“No me gusta el carácter del maestro, el salón sucio, no lo limpian. Las botacas rayadas, unos compañeros agresivos”

Los agresivos que se creen mucho sólo por que nos ganan a Aleaxo y los holicones por que te orenen y todo te dicen pero cuando les pesa uno ya van de chillones, pero no dicen por avé les pesa.”

“odio la entrada, el salón, trabajar con el maestro; porque siempre me anda criticando porque soy de casa hogar y nos insulta”

ACTIVIDADES QUE DISFRUTAN EN LA ESCUELA

La sensación de bienestar en la escuela puede estar vinculada con el hecho de que las actividades que ahí se realizan sean agradables para el alumnado. Al analizar la información correspondiente a cuáles de las actividades que se realizan comúnmente en las escuelas primarias, les gustan a los y las alumnas, se encontró lo siguiente (Cuadro 16).

Casi todas las actividades presentadas al alumnado de 4° y 5° de primaria obtuvieron porcentajes entre el 60 y hasta el de 90.2 por ciento al mencionar que las realizan con agrado. La única excepción se da en la actividad de presentar una exposición al grupo, que obtiene el 59.1 por ciento de agrado del alumnado.

Al desagregar por sexo, se puede notar que las niñas presentan porcentajes más altos de agrado hacia la mayor parte de las actividades, mientras los niños muestran un porcentaje más elevado que las niñas en lo referente a hacer deportes. Esto puede tener relación con los estereotipos de género mencionados en el apartado anterior, específicamente en lo relacionado con los deportes, espacios que durante mucho tiempo han sido dominados por los hombres.

Niños y niñas presentan porcentajes semejantes al mencionar el agrado por resolver problemas en matemáticas, hacer experimentos en ciencias naturales, usar mapas o escuchar que su profesor(a) les cuente sobre la historia de México.

Una de las actividades que demuestra mayores diferencias de agrado entre niños y niñas es la de cantar, bailar o escuchar música, posiblemente porque muchos modelos que se observan en la familia y en los medios de comunicación la atribuyen más a las mujeres. El rechazo de los niños al respecto, también se manifiesta ubicando estas acciones entre las que obtuvieron los porcentajes más altos de desagrado junto con exponer ante el grupo y pasar al pizarrón (Cuadro 17).

En general, las actividades que más desagradan al alumnado son las que implican ponerse en evidencia ante el grupo, como pasar al pizarrón o presentar una exposición; pueden observarse porcentajes más altos de desagrado por parte de los niños que por parte de las niñas, tanto en estas como en algunas otras situaciones. La única tarea en la que las niñas obtienen porcentajes más elevados es en hacer deportes, pues les desagrada al 15.8%.

Cuadro 16 ACTIVIDADES QUE MÁS LES GUSTA REALIZAR A NIÑOS Y NIÑAS EN LA ESCUELA (Porcentajes de respuesta totales para cada actividad)		
Actividades	Niño	Niña
Dibujar y pintar	87.5	93.1
Hacer deportes	89.3	80.1
Leer	79.5	88.5
Hacer experimentos de ciencias naturales	82.6	85.3
Que mi maestro o maestra nos cuente sobre la historia de México	81.8	84.7
Hacer objetos con diferentes materiales	74.8	81.1
Honores a la bandera	70.3	78.5
Escribir cuentos	68.4	79.4
Resolver problemas en matemáticas	72.8	71.1
Usar mapas	70.8	73.2
Cantar, bailar o escuchar música	55.7	73.3
Pasar al pizarrón	58.2	63.5
Presentar una exposición al grupo	54.5	64.0
No sabe/No contestó	3.1	2.3

Por otra parte, al evaluar el desempeño de sus compañeros y compañeras en el ámbito escolar, podemos observar que, en casi todos los casos, el alumnado manifiesta la idea de que una niña es la estudiante más aplicada del salón. Este supuesto está más arraigado en el caso de la población rural, donde en el 48.9 por ciento de los casos se considera que una niña es la estudiante más aplicada del salón, en contraste con un 26.2 por ciento que considera así a un niño.

Lo anterior nos habla de que hay un mayor reconocimiento de las capacidades y aptitudes de las niñas que de los niños en el ámbito escolar, lo que puede, incluso, ser una de las variables involucradas para la comprensión del hecho de que se manifieste una mayor sensación de gusto de las niñas en la escuela.

En este mismo tema, llama la atención lo que sucede en las primarias generales, donde se considera que el estudiante más aplicado es un niño o una niña casi por igual, 41.3 y 42 por ciento, respectivamente. Esto es alentador, ya que se reconocen de igual manera las capacidades intelectuales de los niños y las niñas sin atribuirles o restarles valor a

unos u otras por razón de género. Además, nos habla del empeño e interés por superarse que se muestra de manera similar en el alumnado, sin que esto esté condicionado por su sexo.

EN SÍNTESIS

En este capítulo se revisaron temas como la participación de padres y madres en las actividades de sus hijos e hijas, en las labores del hogar y el ámbito escolar. También se analizó la percepción del alumnado acerca del desempeño escolar de niños y niñas, de acuerdo a su sexo, así como las relaciones que se establecen con el cuerpo docente. Otro tema abordado corresponde a la sensación de gusto o disgusto de los(as) estudiantes de 4º y 5º de primaria en la escuela. A partir de estos temas sobresale lo siguiente:

- Se encontró que en escuelas ubicadas en zonas con alto grado de marginación los papás participan más en las faenas a diferencia de lo que ocurre en escuelas ubicadas en zonas con niveles bajos de marginación.
- El 60 por ciento del alumnado de sexto de primaria y secundaria considera que su papá y su mamá juntos se encargan de tomar decisiones en el ho-

Cuadro 17
**ACTIVIDADES QUE MÁS LES DESAGRADA REALIZAR
A NIÑOS Y NIÑAS EN LA ESCUELA**
(Porcentajes de respuesta totales para cada actividad)

Actividades	Niño	Niña
Presentar una exposición al grupo	39.7	31.4
Pasar al pizarrón	36.6	32.4
Cantar, bailar o escuchar música	39.1	22.6
Resolver problemas en matemáticas	23.2	26.2
Usar mapas	23.7	22.0
Escribir cuentos	27.6	17.3
No sabe/No contestó	19.4	24.4
Honores a la bandera	24.5	17.3
Hacer objetos con diferentes materiales	20.4	15.1
Que mi maestro o maestra nos cuente sobre la historia de México	13.4	11.2
Hacer experimentos de ciencias naturales	13.1	11.2
Leer	16.1	8.0
Hacer deportes	6.3	15.8
Dibujar y pintar	8.6	3.7

gar, aunque persiste la idea de que lo referente a la distribución de tareas en el hogar y en lo referente a la educación escolar de los hijos e hijas, le corresponde a la madre. Algo sobresaliente es que en las primarias indígenas este patrón se rompe de tal modo que, en general, las decisiones son atribuidas al padre.

- Los papás se involucran más en la crianza de los hijos que de las hijas, sobre todo, en las decisiones referentes a los castigos de éstos.
- Se observa un elevado porcentaje de niños y niñas que colaboran en el cuidado de sus hermanitos(as), siendo las niñas de sexto de primaria quienes más lo mencionan, lo cual puede abrir una línea interesante de investigación.
- Más de la mitad del alumnado de 4° y 5° de primaria colabora con el trabajo que realizan sus padres; más niños mencionan colaborar con su papá y más niñas con su mamá.
- Respecto del trabajo económicamente remunerado, se observa una mayor participación de los niños que de las niñas de sexto de primaria y secundaria. Sucede lo contrario con respecto de la colaboración en tareas domésticas, donde las niñas lo realizan con mayor frecuencia y en mayor proporción que los niños.
- En lo correspondiente al ámbito escolar, el alumnado considera que los(as) maestros(as) son más estrictos(as) con los niños que con las niñas.
- La mitad del cuerpo docente consideró que niños y niñas pueden realizar bien cualquier actividad sin importar su sexo aunque llama la atención, en algunos casos, una persistencia de pensamientos estereotipados respecto de las capacidades del alumnado; esto se manifestó, principalmente, en

los profesores, ya que en el doble de los casos que las profesoras, mencionaron que el hecho de que sus alumnos sean hombres garantiza que sus trabajos sean buenos. Asimismo, los maestros mencionaron que las niñas son más responsables que los niños y que se llevan mejor con sus alumnos varones por el hecho de serlo.

- Una parte del cuerpo directivo no distó mucho de lo anterior, al considerar que las niñas requieren apoyo debido a que son vulnerables por sus características biológicas, como la menstruación o porque son frágiles e indefensas.
- Los alumnos hombres defienden el fútbol como un deporte propio de su sexo y no les interesa compartirlo con las niñas. De hecho, las niñas juegan más este deporte en los casos de escuelas ubicadas en zonas rurales y telesecundaria, lo que hace pensar que tienen mayores extensiones territoriales, mientras que no lo hacen cuando el espacio es reducido, cediéndolo a los hombres. A partir de esto, se abre una interesante línea de investigación a futuro, relacionada con los usos de espacios y participación de hombres y mujeres en juegos.
- Un dato que resalta –obligándonos a tomar medidas– es que tanto niños como niñas se consideran como una desventaja propia de su sexo, el no ser respetados(as) por sus compañeros(as) o que éstos(as) les pegan; asimismo, la idea de que hay muchos juegos que no pueden jugar por el sólo hecho de ser hombres o mujeres.
- El alumnado menciona que las actividades que realizan en la escuela son, en general, del agrado de niños y niñas, excepto pasar al pizarrón o presentar exposiciones 📌



© UNICEF MÉXICO / XAVIER CARRILLO



TANTO NIÑOS COMO NIÑAS SE CONSIDERAN COMO UNA DESVENTAJA PROPIA DE SU SEXO, EL NO SER RESPETADOS(AS) POR SUS COMPAÑEROS(AS) O QUE ÉSTOS(AS) LES PEGAN; ASIMISMO, LA IDEA DE QUE HAY MUCHOS JUEGOS QUE NO PUEDEN JUGAR POR EL SÓLO HECHO DE SER HOMBRES O MUJERES.





Convivencia escolar entre niños y niñas

ESPACIOS FÍSICOS Y VIOLENCIA ESCOLAR

Los espacios escolares son lugares donde se generan, recrean y reproducen relaciones sociales, no son simplemente “contenedores” de la actividad educativa, sino que las diferentes personas que integran la comunidad escolar establecen relaciones entre ellas que le dan sentido a ese espacio.

Así, en el espacio escolar —como en otros espacios— se producen, reproducen y expresan relaciones sociales. El espacio no solamente facilita los usos para los que está construido —en este caso, la actividad educativa—, sino que también tienen una dimensión simbólica en tanto configuran el ámbito para el despliegue de la imaginación, la creatividad, la relación, el reconocimiento, la tensión e, incluso, el conflicto entre grupos y personas. En la comunidad escolar no solamente interactúan el personal docente y el alumnado, también se dan relaciones entre los propios docentes, entre alumnos y alumnas y se generan, además, relaciones con los padres y madres de familia, así como con una amplia gama de individuos y grupos que intervienen directa e indirectamente en las relaciones sociales que ahí se producen, reproducen y expresan. Hacemos referencia, por ejemplo, a las autoridades educativas, a otros miembros del grupo familiar o a miembros de la comunidad en que se ubica la escuela.

Las relaciones entre estas personas y grupos no solamente derivan de la relación escolar, sino que se entrecruzan con otras relaciones: étnicas, de género, de generación.

El uso que niños y niñas hacen del espacio, los lugares a los que pueden acceder y a los que no,

las actividades que desarrollan en ciertos lugares, los mecanismos de inclusión y exclusión de unos u otras en determinados espacios dentro de la escuela, manifiestan relaciones de subordinación, exclusión e inclusión, y también muestran las posibilidades de tensión y negociación por la apropiación de determinados lugares. En esta dinámica, es fundamental el reconocimiento del derecho al uso y apropiación del espacio por parte de todos los sujetos que conforman una comunidad, pues las dinámicas de exclusión también pueden generarse a través de la autoexclusión.

Una de las expresiones más comunes de la desigualdad entre los géneros es la adscripción social de las mujeres al espacio privado y de los hombres al público. En el espacio escolar, una de las manifestaciones de esta segregación es la apropiación que los niños realizan de los lugares “públicos” (principalmente las canchas) y en la tendencia de las niñas por permanecer en espacios “privados” (salón de clases).

En este capítulo se explora la convivencia entre niños y niñas en espacios escolares, a través de cuatro grandes temas. En el primer apartado, se detallan las percepciones de alumnas, alumnos, docentes y cuerpo directivo respecto de los espacios escolares, tanto en términos de su uso y apropiación, como de las restricciones que presentan. En el segundo apartado, se aborda el tema de la violencia escolar, mejor conocido como *bullying*. El tercero se dedica al tema de la violencia de género en las escuelas y, el cuarto explora aspectos relacionados con la sexualidad.

CONVIVENCIA DE NIÑOS Y NIÑAS EN LOS ESPACIOS FÍSICOS ESCOLARES

En la escuela los espacios físicos delimitan para el alumnado los momentos formativos y recreativos. Así, los salones se construyen para la impartición de las clases, pero también se dedican importantes porciones de espacio a la recreación: patios, canchas, jardines, cooperativas, entre otros. La proporción de espacio dedicada a las actividades recreativas de los niños y niñas se vincula con los recursos invertidos, pero también con las concepciones sobre la importancia de dichas actividades en la formación de las y los alumnos, mismas que han variado a lo largo del tiempo.

Los espacios escolares, en cualquier caso, son espacios de convivencia y, en ese sentido, expresan relaciones entre los distintos miembros de la comunidad escolar, incluso más allá de los límites de la escuela.

CONVIVENCIA EN LOS SALONES DE CLASE

En lo que se refiere a la convivencia en los salones de clase, al consultarles a niños y niñas de sexto grado de primaria y de secundaria con quién prefieren compartir su banca de trabajo (con hombres o con mujeres), la mayor parte respondió que prefieren que mujeres y hombres estén mezclados. Cabe destacar que casi la mitad de las niñas de primaria señalaron que prefieren sentarse con niñas.

Asimismo, son más los niños que las niñas que manifestaron su preferencia por sentarse mezclados en las bancas escolares. Esto podría estar vinculado

con una socialización de género que es más permisiva con los niños que con las niñas en lo que se refiere a externar el interés por el sexo opuesto (Gráfica 41).

ESPACIOS QUE OCUPAN NIÑAS Y NIÑOS DURANTE EL RECREO

El recreo es un momento fundamental en términos de la apropiación del espacio en las escuelas, pues durante el tiempo que se dedica para actividades recreativas, niños y niñas tienen la posibilidad de decidir libremente lo que quieren hacer. En este sentido, los niños ocupan durante el recreo las “canchas” y las niñas “los patios”.

Así, más de la mitad del alumnado de primaria y secundaria contestó que los niños ocupan las canchas durante el recreo. En contraste, un porcentaje más elevado de niñas que de niños permanece en el salón de clases durante el recreo, siendo esto más evidente en el caso de secundaria (7.3% para las niñas y 1.7% para los niños).

En el caso del espacio ocupado por las niñas, entre el alumnado de secundaria es menor la proporción de quienes señalan que el patio es el principal lugar que ellas ocupan.

Un elemento interesante es que en la secundaria se ocupa más el espacio de la cooperativa que en primaria. Esto puede indicar un cambio en los hábitos recreativos y quizás hasta alimenticios (Gráficas 42 y 43).

Gráfica 41
Opinión de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria acerca de con quiénes prefieren compartir la banca de trabajo en el salón (Porcentaje)



Gráfica 42
Opinión de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria acerca de los espacios que **LOS ALUMNOS** ocupan durante el recreo (Porcentaje)



Gráfica 43
Opinión de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria acerca de los espacios que **LAS ALUMNAS** ocupan durante el recreo (Porcentaje)



Así, la información que brindan los niños y niñas de primaria y secundaria parece indicar que los primeros se dedican más a actividades físicas que las segundas. Esto se relaciona con patrones de socialización de género que promueven la actividad física y las prácticas competitivas entre los varones, así como el diálogo y la interacción social emotiva, pero

sedentaria, entre las mujeres. En este sentido, las actividades que unos y otras desarrollan están orientadas por una construcción tradicional de las identidades masculina y femenina, respectivamente.

El detalle por modalidad de estudio muestra pocas diferencias. Según la opinión del alumnado, los niños en las secundarias técnicas hacen menos uso

Gráfica 44
Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de los espacios que ocupan LOS NIÑOS durante el recreo. Desagregado por modalidad de estudio (Porcentaje)



del patio y más de las canchas en el recreo. En cambio, son los niños de telesecundaria quienes utilizan más los patios y menos las canchas. En la secundaria técnica es donde aparece la mayor proporción de niños que utilizan las cooperativas durante los recreos (Gráfica 44).

En lo que refiere a las niñas, en las primarias (tanto indígena como general) el alumnado muestra en mayor proporción que ellas utilizan el patio y las canchas. En las secundarias —particularmente en la técnica— se observa una mayor proporción de estudiantes que indican que las niñas utilizan las cooperativas durante los recreos. En la secundaria general es donde aparece el mayor porcentaje de alumnos y alumnas que dicen que las niñas permanecen en el salón de clases (Gráfica 45).

También se consultó al cuerpo directivo de las escuelas respecto del uso de espacios escolares durante el recreo. La información proporcionada por directivos difiere de manera importante de las percepciones de las y los alumnos, pues —a criterio de los primeros— no se presentan diferencias significativas en el uso de los espacios escolares que hacen niños y niñas (Cuadro 1).

Solamente el 7.2 por ciento de los directivos señaló que los niños se ubican en las canchas durante los recreos, lo que difiere de lo mencionado por más de la mitad de alumnos y alumnas que dijeron que los niños ocupan las canchas durante el recreo.

Al desagregar la información proporcionada por el cuerpo directivo por modalidad de estudio, puede observarse que, en su criterio, el patio es más utilizado por las niñas de primarias indígenas (84.4%) que por las de primarias generales (70.4%). La diferencia es aún mayor en relación con las niñas de secundaria, con excepción de las que están en la modalidad de telesecundaria.

Las y los directores afirman que alrededor del 13 por ciento de las alumnas de secundaria general y de secundaria técnica prefiere permanecer en su salón durante el recreo (Gráfica 46).

Las respuestas de las directoras y los directores indican diferencias poco significativas en lo que se refiere a los espacios que ocupan niños y niñas durante los recreos. Al desagregar por modalidad de estudio lo que sucede con los niños, se observa que los patios son más utilizados por los alumnos de primarias indígenas, seguido por los de telesecundaria y los de primarias generales (Gráfica 47).

Es interesante que sólo un 5.7 por ciento del personal directivo haya mencionado que las canchas son utilizadas por las alumnas; esto disminuye al 0 por ciento en el caso de lo que mencionan en la modalidad de



Gráfica 45
Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de los espacios que ocupan LAS NIÑAS durante el recreo. Desagregado por modalidad de estudio (Porcentaje)



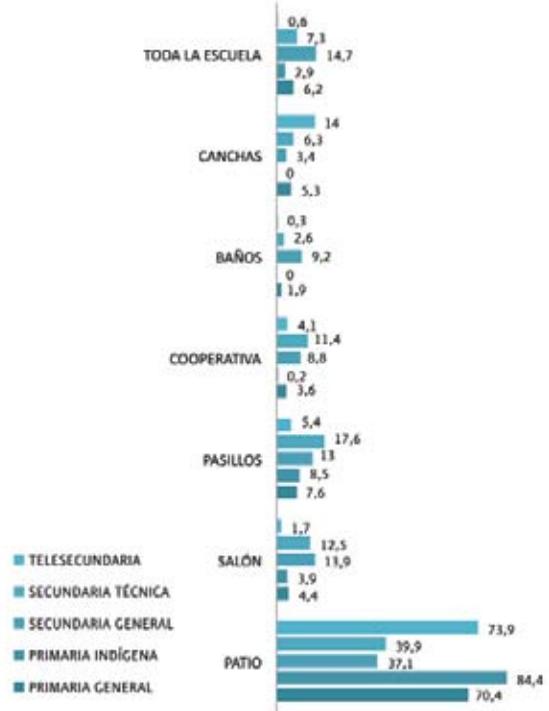
Cuadro 18
COMPARATIVO DE LA OPINIÓN DE DIRECTIVOS ACERCA DE LOS ESPACIOS OCUPADOS POR NIÑOS Y NIÑAS DURANTE EL RECREO

	Niños (%)	Niñas (%)
Patio	68.8	69.7
Canchas	7.2	5.7
Salón	7	4.9
Pasillos	5.5	8.1
Toda la escuela	5.4	5.5
Cooperativa	3.3	3.8
Baños	1.9	1.9
No sabe / NC	1	0.3
Se van a comer a sus casas	0.1	0.1
Biblioteca	0	0.1



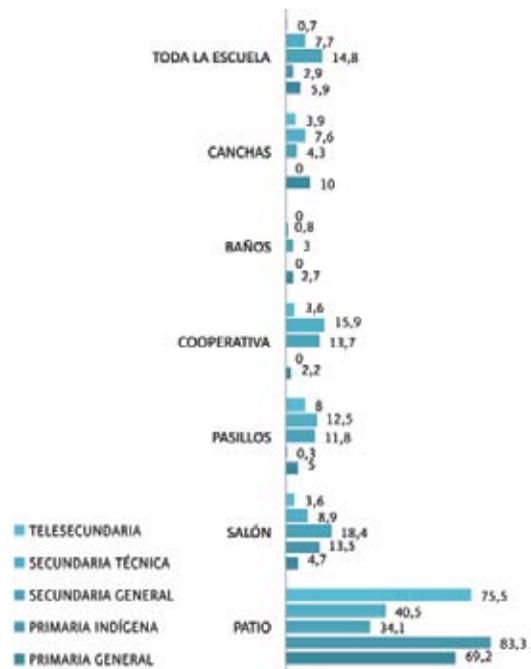
© UNICEF MÉXICO / XAVIER CARRILLO

Gráfica 46
Opinión de directivos acerca del espacio ocupado por LAS ALUMNAS durante el recreo. Desagregado por modalidad de estudio (Porcentaje)



© UNICEF MÉXICO / XAVIER CARRILLO

Gráfica 47
Opinión de directivos acerca del espacio ocupado por LOS ALUMNOS durante el recreo. Desagregado por modalidad de estudio (Porcentaje)



primaria indígena, posiblemente, por el hecho de que en esas escuelas las canchas y el patio corresponden al mismo espacio o, bien, porque no hay canchas.

Por otro lado, se observaron algunos contrastes en la opinión del personal directivo acerca de los espacios que ocupan las alumnas de la población urbana y las de la población rural durante el recreo. Debe tenerse en cuenta que algunas de estas diferencias pueden deberse a la carencia de infraestructura en los planteles escolares. Así, puede ser que algunos directores y directoras no mencionen canchas porque no existe tal espacio en las escuelas a su cargo o, bien, que no se haga mención de pasillos porque las escuelas en zonas rurales son más pequeñas y éstos sean pequeños o inexistentes.

Así, el patio es más usado por las alumnas de población rural (79.5%) que por las de población urbana (54.5%); los pasillos son más utilizados durante el recreo por las alumnas de población urbana (11.1%) que por las de población rural (6.1%) y la cooperativa es más usada en el ambiente urbano (7.6%) que en el rural (1.3%).

También se manifiestan contrastes en lo referente al uso que hacen los varones de los espacios durante el recreo, pues la gran mayoría de las y los directivos de la población rural frente a, aproximadamente, la mitad de este personal de población urbana dice que los alumnos hacen uso del patio; los pasillos son más mencionados por el personal directivo en zonas urbanas y casi nada en zonas rurales; finalmente, se menciona más en la población urbana que los niños hacen uso de toda la escuela que en la población rural (Gráfica 48).

Finalmente, se consultó a las y los docentes respecto de los espacios que utilizan niños y niñas durante el tiempo de recreo. Aunque se observan mayores diferencias que las que reportó el cuerpo directivo, es también de destacar que sus percepciones distan considerablemente de las referidas por el propio alumnado (Cuadro 2).

Según la opinión de las y los docentes, las niñas que asisten a escuelas ubicadas en lugares con grado alto y medio de marginación (12% en ambos casos) permanecen más en su salón que las niñas que asisten a escuelas con bajo nivel de marginación (6.9%). Estas últimas ocupan más los pasillos y los patios. Una posibilidad de explicación es que en las zonas con bajo nivel de marginación la infraestructura incluya pasillos y patios que pudieran no estar presentes en las escuelas de zonas con nivel alto y medio de marginación. Otra posibilidad es que en las primeras el ámbito de socialización sea más permisivo para la ocupación del espacio público por parte de las mujeres.

Cuadro 19
COMPARATIVO DE LA OPINIÓN DE DOCENTES ACERCA DE LOS ESPACIOS OCUPADOS POR NIÑOS Y NIÑAS DURANTE EL RECREO

	NIÑOS (%)	NIÑAS (%)
Patio	51	43.5
Todos /Espacios escolares	11.9	12.9
Pasillos	9.6	15.6
Cooperativa	8.1	8.7
Canchas	8	2.8
Salón	5.8	10.5
Áreas verdes	2	1.2
Baños	1.7	3.5
No sabe/NC	1.7	1.2
No hay niños hombres	0.3	0
Se van a comer a sus casas	0.1	0
Desayunadores	0.1	0.1

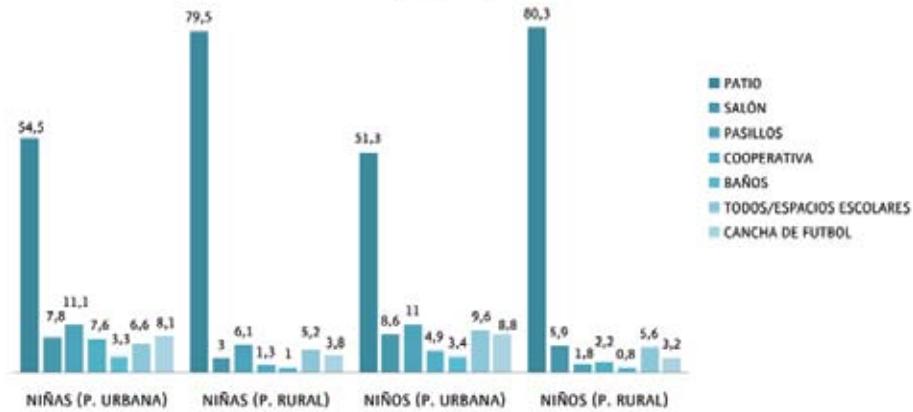
Cabe destacar que, en el caso de los niños, las diferencias por grado de marginación son mucho menos marcadas, lo que puede indicar que las formas de socialización de género masculino son más homogéneas (Gráficas 49 y 50).

Las y los docentes de poblaciones rurales mencionaron, en el 60 por ciento de los casos, que los alumnos utilizan el patio durante el recreo, mientras que el profesorado de poblaciones urbanas lo mencionó en un 45.3 por ciento.

Asimismo, se presentan diferencias en el uso de espacios entre los varones que estudian en primarias indígenas y primarias generales: 66.5 por ciento de las y los docentes señaló que los alumnos de primaria indígena usan el patio durante el recreo, lo que mencionó el 59.2 por ciento de los(as) docentes de primaria general. Por otra parte, 2.7 por ciento de las y los docentes de primarias indígenas refirió que los alumnos ocupan todos los espacios escolares durante el recreo,



Gráfica 48
Opinión de directivos de escuela rural y urbana acerca de los espacios ocupados por niños y niñas durante el recreo (Porcentaje)



Gráfica 49
Opinión de docentes acerca del espacio que ocupan más LAS ALUMNAS durante el recreo. Cruce por grado de marginación (Porcentaje)



Gráfica 50
Opinión de docentes acerca del espacio que ocupan más los ALUMNOS durante el recreo. Cruce por grado de marginación (Porcentaje)



lo que planteó 15.1 por ciento de docentes de primarias generales. Por el contrario, el uso de áreas verdes por parte de los alumnos se reporta en el 0.1 por ciento en primarias generales, mientras que en primarias indígenas es el 8.3 por ciento (Gráficas 51 y 52).

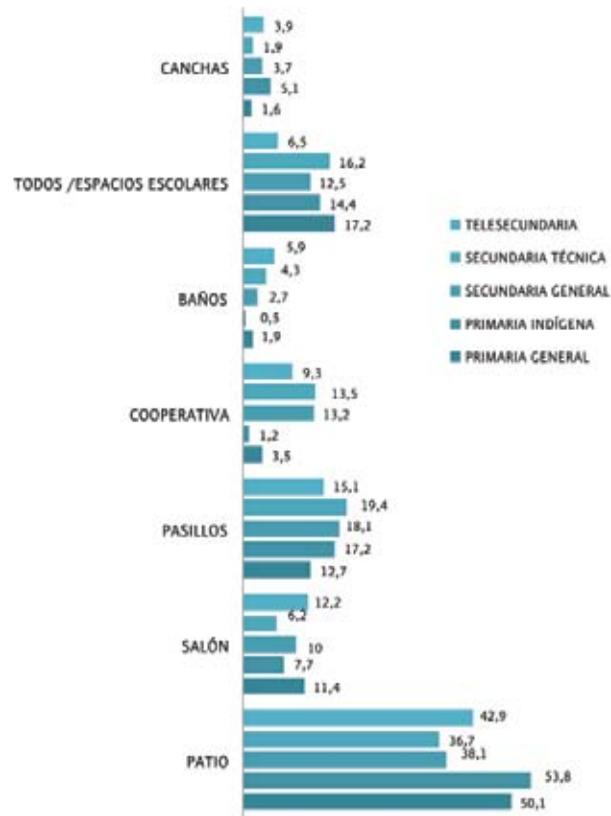
GESTIÓN DEL ESPACIO COMÚN

En las decisiones sobre la ocupación del espacio por parte de los niños y niñas durante el recreo intervienen no solamente ellos y ellas, sino también los/las do-

centes y directivos. Así, respecto de los acuerdos que toman los niños y niñas para el uso de los espacios recreativos de la escuela, más de una quinta parte del alumnado de sexto de primaria y secundaria respondió que son los maestros y maestras quienes toman esta decisión.

Por otra parte, sorprende el hecho de que el 21.1 por ciento de los niños y niñas de sexto de primaria menciona que son “los agresivos” quienes toman los mejores espacios, lo que fue manifestado

Gráfica 51
Opinión de docentes acerca del espacio que ocupan las alumnas durante el recreo.
Cruce por modalidad de estudio
(Porcentaje)



EN EL ESTUDIO DE CRAIG (2007) SE HALLÓ QUE LOS NIÑOS TIENDEN MÁS A RESPONDER CON AGRESIÓN FÍSICA QUE LAS NIÑAS, EN CAMBIO LAS NIÑAS INTENTAN CON MÁS FRECUENCIA DIVERSAS ESTRATEGIAS PARA RESOLVER EL CONFLICTO.

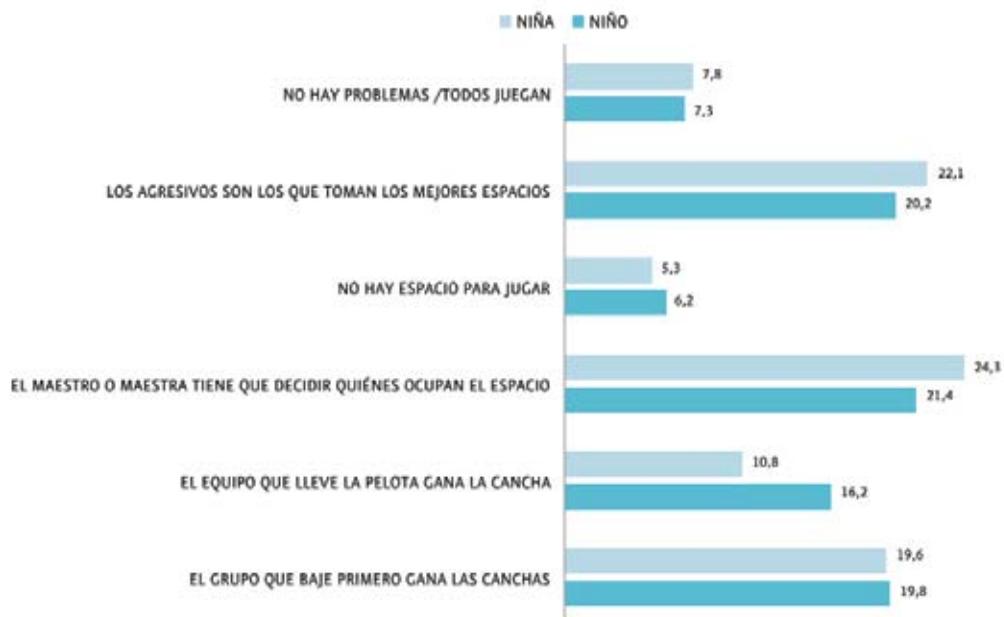


Gráfica 52
Opinión de docentes acerca del espacio que ocupan los alumnos durante el recreo.
Cruce por modalidad de estudio
(Porcentaje)

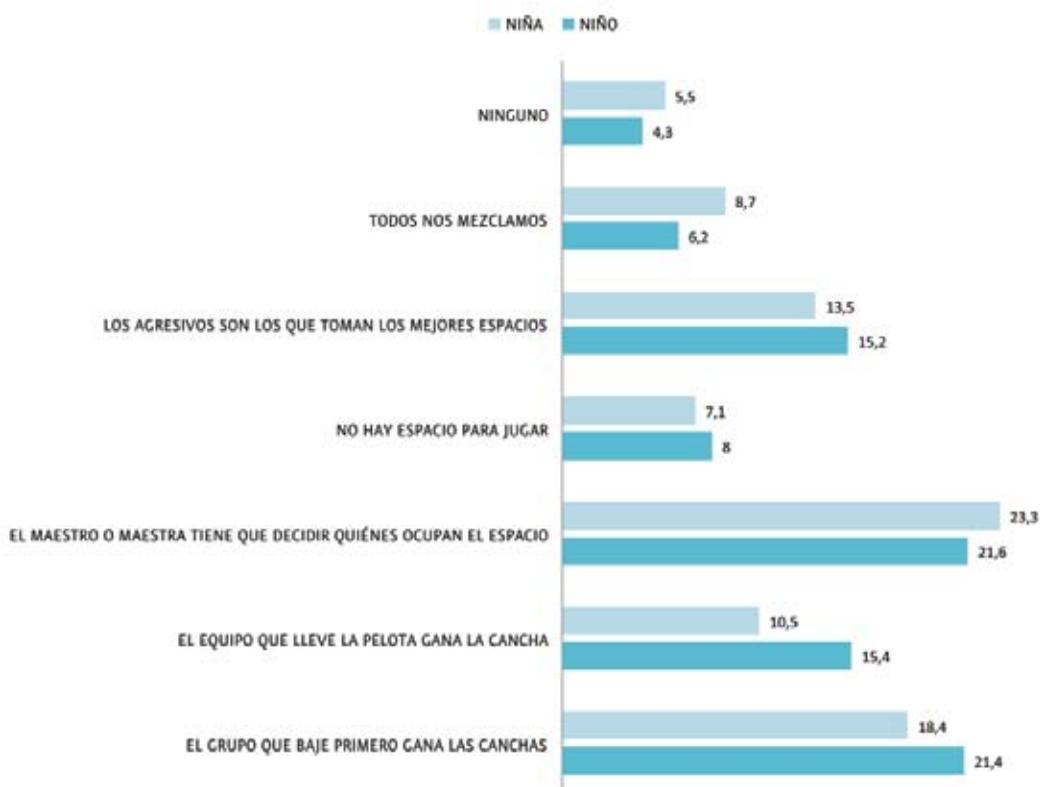


© SEP

Gráfica 53
Opinión de niños y niñas de SEXTO DE PRIMARIA acerca del tipo de acuerdo que hay entre mujeres y hombres para usar los espacios más amplios en el patio a la hora del recreo (Porcentaje)



Gráfica 54
Opinión de niños y niñas de SECUNDARIA acerca del tipo de acuerdo que hay entre mujeres y hombres para usar los espacios más amplios en el patio a la hora del recreo (Porcentaje)



por el 14.3 por ciento de las alumnas y alumnos de secundaria. Lo anterior podría indicar que existe una relación entre edad/grado escolar y capacidades de negociación-intimidación, esto es, que entre mayores sean los niños y niñas tienen más posibilidades y habilidades para llegar a acuerdos y menos de prestarse a la intimidación. Además una quinta parte de los niños y niñas, tanto de sexto de primaria como de secundaria, señaló que el grupo que llega primero gana las canchas (Gráficas 53 y 54).

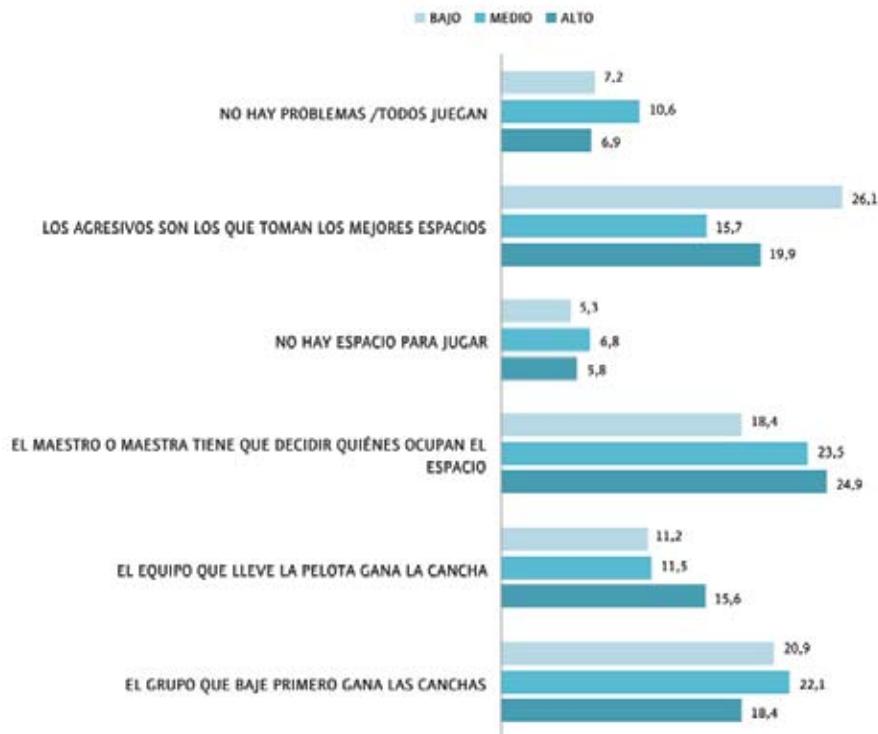
Al desagregar por grado de marginación, respecto de la gestión de los espacios escolares, destaca que las y los docentes intervienen más en las escuelas ubicadas en comunidades con alto grado de marginación. La apropiación de las canchas por parte de quienes “bajan primero” se presentó con mayor frecuencia en las respuestas de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria de escuelas con grado medio de marginación, mientras que el porcentaje que menciona que ganan el espacio quienes “llevan la pelota” es más alto en el alumnado de sexto de primaria

de escuelas con alto grado de marginación y de secundaria con grado de marginación alto y medio.

No aparecen diferencias significativas en el nivel secundaria, entre los distintos grados de marginación, en lo que se refiere a la respuesta de que son “los agresivos” quienes toman los mejores espacios. En cambio, en el caso del alumnado de sexto de primaria que estudia en escuelas ubicadas en zonas con grado bajo de marginación, se eleva considerablemente el porcentaje que menciona esto. Así, pareciera haber una relación entre la agresividad como mecanismo para apropiarse del espacio y zonas de mayor bienestar social y urbanización.

Los resultados anteriores reflejan una dificultad generalizada para tomar acuerdos, para dialogar y hacer negociaciones libres de abuso y violencia en los espacios escolares. En este sentido, pareciera que la gestión del espacio obedece a cuestiones de poder o, bien, que alumnas y alumnos necesitan la intervención de un tercero, con mayor poder, como una maestra o maestro, para tomar este tipo de decisiones (Gráficas 55 y 56).

Gráfica 55
Opinión del alumnado de SEXTO DE PRIMARIA acerca del tipo de acuerdo que hay entre mujeres y hombres para usar los espacios más amplios en el patio a la hora del recreo
Cruce por grado de marginación
(Porcentaje)



EL RECREO: TIEMPO DE CONVIVENCIA Y TENSIÓN

Los recreos constituyen un espacio para la recreación y el esparcimiento pero también son momentos en que afloran las tensiones entre compañeros y compañeras de escuela. Al consultar al alumnado respecto de los problemas más frecuentes entre los niños y niñas durante el recreo, destaca, en primer lugar, lo relacionado con la apropiación de las canchas, tanto en sexto de primaria como en secundaria y en opinión tanto de niños como de niñas (Gráfica 57).

Destaca que poco más de la cuarta parte tanto de las niñas de sexto de primaria como de las de secundaria, señala que un problema frecuente de los niños es que agreden a las niñas y no les dejan espacio para jugar. Tomando en cuenta que, en muchas ocasiones, son ellos los que se adueñan de las canchas, queda claro que las niñas son violentadas a través de la exclusión abierta de ciertos espacios.

Relacionado con lo anterior, se observó que alrededor de la cuarta parte del alumnado encuestado

plantea que los niños no quieren jugar con las niñas, lo que remite a un problema de segregación en el uso de espacios por sexo que se vincula con una socialización de género poco incluyente.

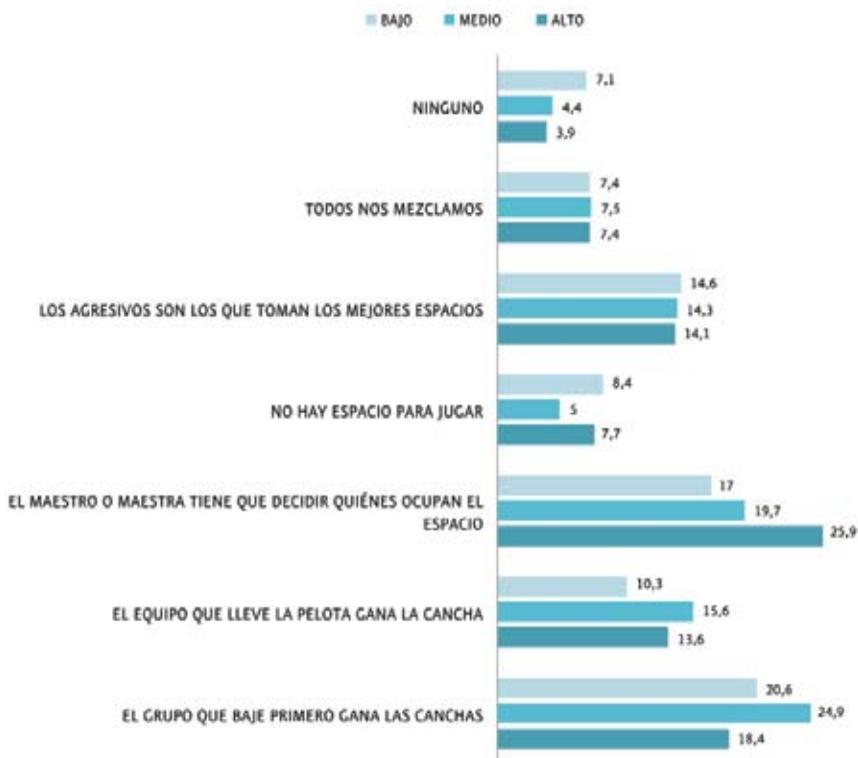
El porcentaje del alumnado que dijo que no hay problemas frecuentes entre niños en el recreo es más alto en secundaria que en sexto de primaria. Las agresiones mostradas de hombres hacia mujeres pueden relacionarse con el esfuerzo por mantener espacios previamente conquistados por ellos, sin modificaciones ni participación femenina. Cabe señalar que la apropiación de espacios como las canchas por parte de los niños es una costumbre que ha tendido a naturalizarse y, en esa medida, no se trata de una actitud o acción “consciente” por parte de los niños. De la misma manera, la autoexclusión de las niñas de dichos espacios tampoco es consciente, pues ha tendido a naturalizarse a través de una cultura que asocia la femineidad con el sedentarismo o la pasividad y la masculinidad con la actividad física vigorosa y la agresividad.



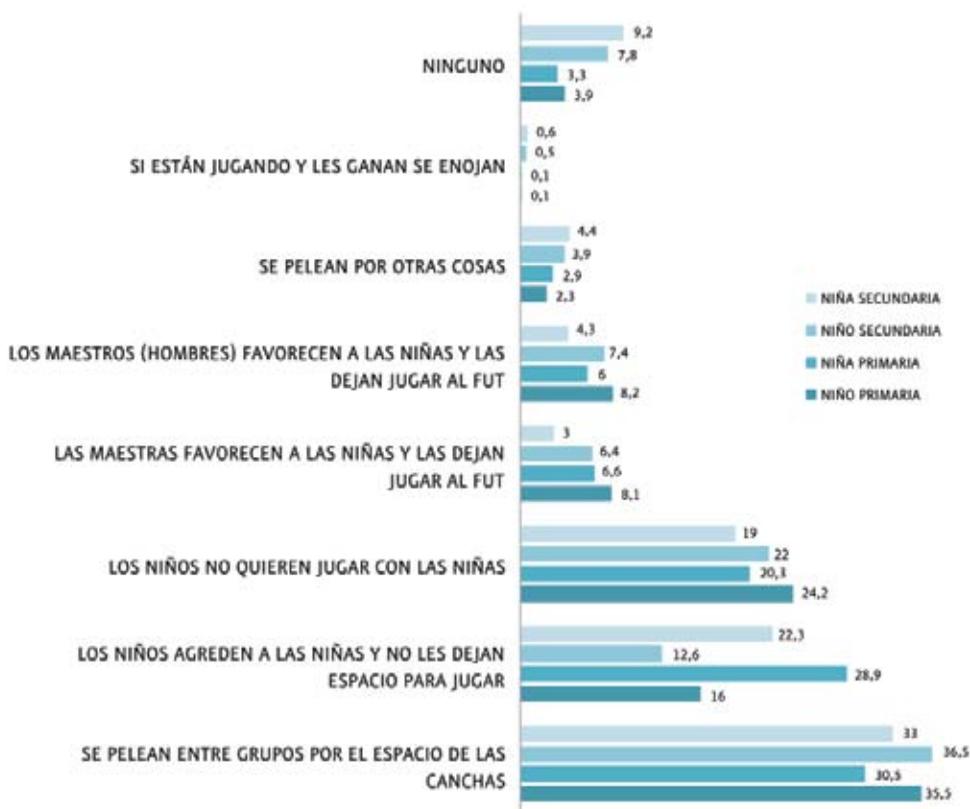
© UNICEF MÉXICO / XAVIER CARRILLO



Gráfica 56
Opinión del alumnado de SECUNDARIA acerca del tipo de acuerdo que hay entre mujeres y hombres para usar los espacios más amplios en el patio a la hora del recreo
Cruce por grado de marginación (Porcentaje)



Gráfica 57
Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de los problemas frecuentes que se dan entre LOS NIÑOS en el recreo (Porcentaje)



En lo que se refiere a las niñas, lo que sobresale son las diferencias respecto de los motivos que originan sus problemas durante el recreo. Así, poco menos de la quinta parte del alumnado señaló peleas por ocupar las canchas como un problema frecuente. La situación que parece generar más tensión, mencionada por la tercera parte del alumnado y que fue reportada en mayor porcentaje por niñas que por niños, es que ellas no quieren jugar con niños durante el recreo. Nuevamente, este elemento remite a pensar en la segregación espacial por sexo, que puede ser asumida por las mujeres para protegerse de la discriminación, pero que también tiende a limitar las posibilidades de interacción entre niños y niñas.

Hay que considerar que el alumnado de secundaria mencionó en más de un 10 por ciento que no hay problemas frecuentes entre niñas en el recreo (Gráficas 58 y 59).

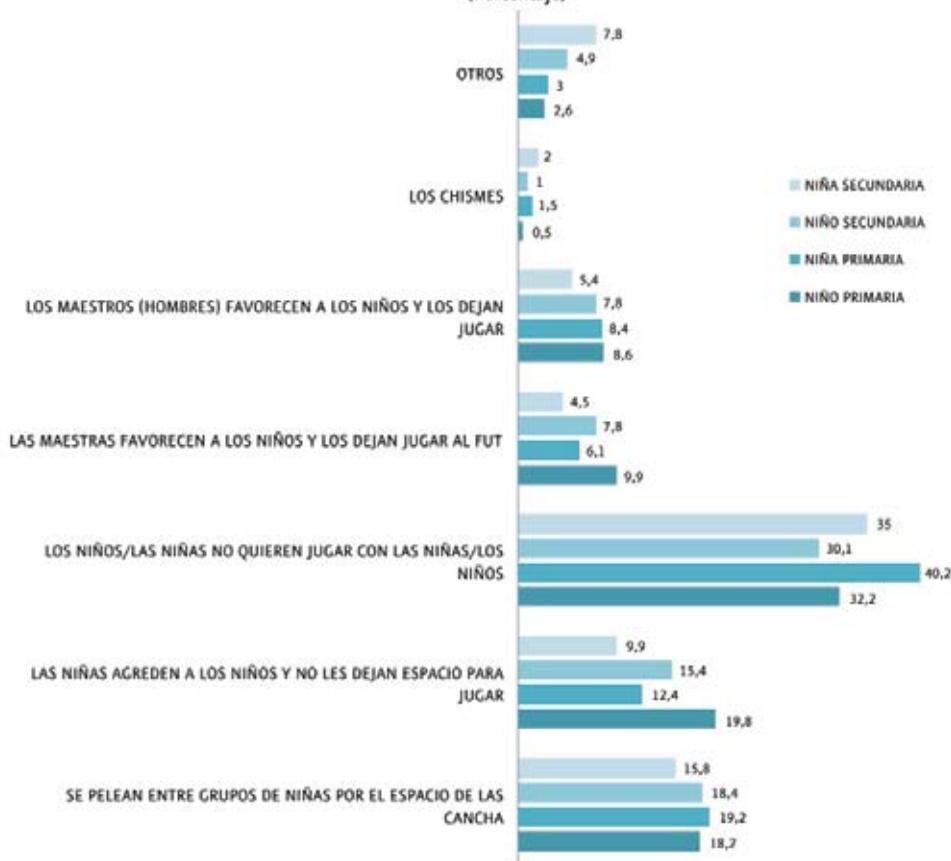
Las percepciones de niños y niñas se complementan con las manifestadas por el personal docente. Las y los maestros refieren que el lugar donde

más conflictos suelen darse entre las alumnas es el patio (39.8%), seguido por los pasillos, el salón de clases y los baños. Respecto de lo anterior, debe recordarse que el patio es justamente el espacio que más ocupan las niñas durante el recreo.

De acuerdo con el personal docente, el patio es también el lugar en que se presentan más conflictos entre niños, seguido por el salón de clases y los pasillos. Alrededor del 5% de los maestros y maestras señalan que se dan conflictos a la hora de la salida o que no hay conflictos. El porcentaje de docentes que menciona las canchas como el lugar donde se dan los conflictos es muy bajo, a pesar de que es el lugar que prefieren los niños (Gráfica 60).

Durante el recreo, las niñas y niños comparten y disfrutan el tiempo de descanso. Las y los alumnos de sexto de primaria y de secundaria señalaron que los lugares que disfrutan más con amigos y amigas son el patio, el salón de clases y las canchas. Cada uno de estos espacios fue mencionado en un porcentaje mayor al 20 por ciento. Al desagregar por

Gráfica 58
Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de los problemas frecuentes que se dan entre LAS NIÑAS en el recreo (Porcentaje)



sexo, puede observarse que más niñas que niños de sexto de primaria disfrutan el patio y el salón de clases, mientras que los niños mencionaron con más frecuencia las canchas.

Los espacios que mencionan disfrutar con amigos y amigas coinciden con los espacios que niños y niñas ocupan durante el recreo (Gráfica 61).

REFERENTES DE SEGURIDAD E INSEGURIDAD PARA LOS NIÑOS Y NIÑAS

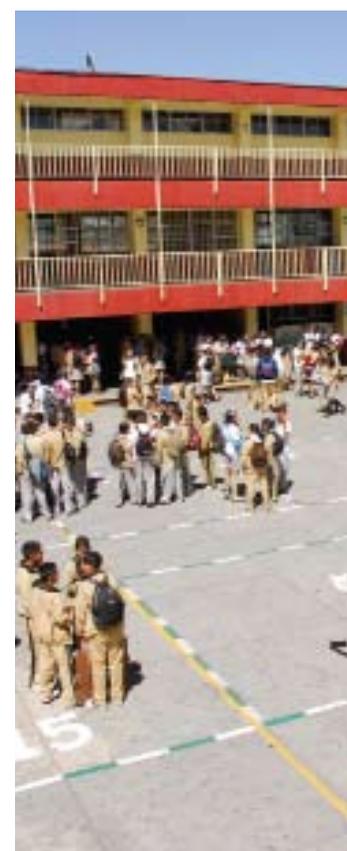
Las escuelas deben ser un espacio de seguridad para los niños y niñas, de manera que se pueda fortalecer su desarrollo físico, intelectual y afectivo. La seguridad del espacio escolar, además, puede potenciar una cultura de paz¹¹ en la que niños y niñas aprendan a resolver sus conflictos a través de la negociación.

11 Tuvilla, J. *La convivencia en los centros educativos desde la mirada de la cultura de paz*. 2006, en <http://www.cyberpedagogia.com/> (consultado el 29 de septiembre de 2009)

El hogar y las escuelas, además, deberían ser referentes de seguridad para las mujeres, para los hombres, para los niños y las niñas. Es importante señalar que el primer espacio de socialización es el familiar: los niños y las niñas aprenden de sus familias cómo comportarse, y toman ejemplos de resolución de conflictos, así como actos debidos o indebidos, respeto y demás valores.

Alrededor de las tres cuartas partes del alumnado de sexto de primaria y secundaria refiere que el lugar donde se sienten más seguros es en su casa. El resto de los(as) estudiantes menciona la casa de un familiar y la escuela como lugares seguros (Gráfica 62). El primer punto muestra que la familia es concebida socialmente como un ámbito de protección y seguridad para sus miembros, sin embargo debe tomarse en cuenta que para muchos niños, niñas y mujeres, es también un lugar de agresión y violencia.

El alumnado de sexto de primaria y de secundaria refiere en casi una tercera parte que cuando tiene un problema se apoya en su mamá, y cerca de una

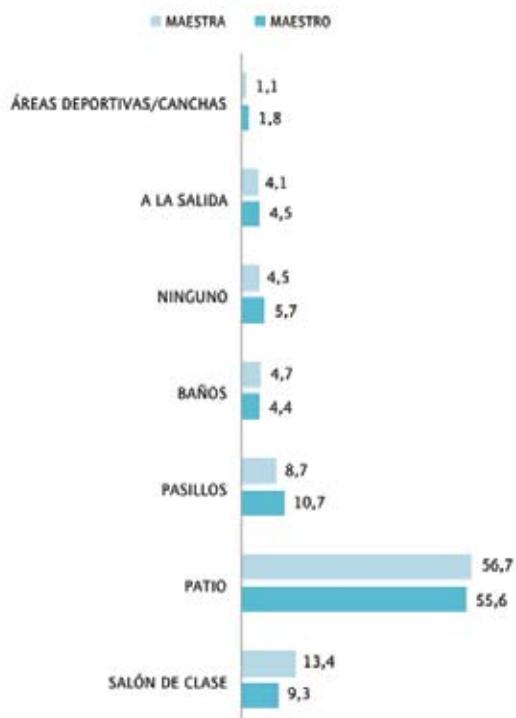




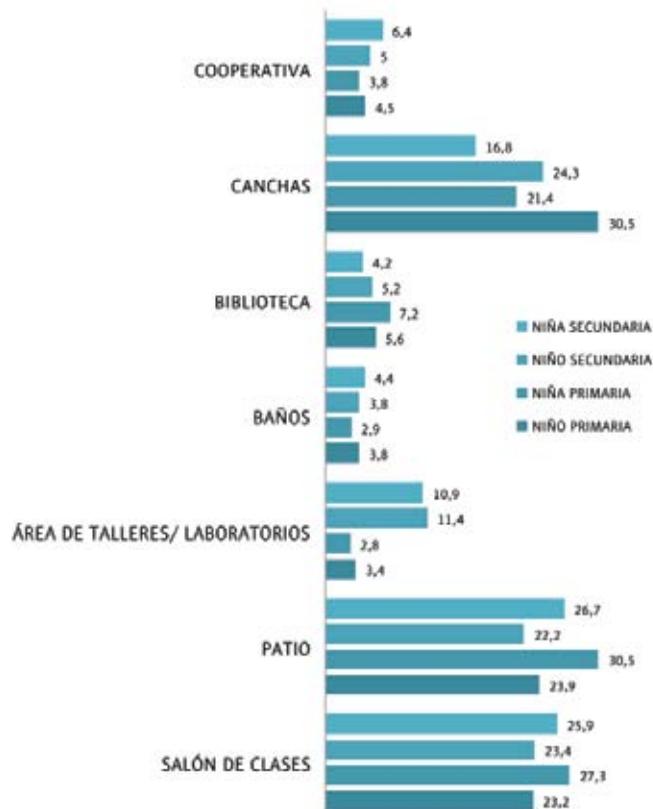
Gráfica 59
Opinión de maestros y maestras acerca de los lugares de la escuela
donde se dan más problemas entre LAS ALUMNAS
(Porcentaje)



Gráfica 60
Opinión de maestros y maestras acerca de los lugares de la escuela
donde se dan más problemas entre LOS ALUMNOS
(Porcentaje)



Gráfica 61
Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca del espacio que disfruta más con sus amigas y amigos
 (Porcentaje)



Gráfica 62
Respuestas de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria acerca del lugar en el que se sienten más seguros(as)
 (Porcentaje)



quinta parte dice que se apoya en su papá. Otras personas importantes en las que encuentran apoyo son los hermanos, hermanas y la abuela (Gráfica 63).

Cabe destacar que las niñas parecen encontrar mayor apoyo en sus madres y los niños en sus padres. Esta identificación con el propio sexo no presenta diferencias significativas por edad. Por otro lado, destaca que la décima parte de las niñas de secundaria señalaron encontrar apoyo en sus amigas y hermanas.

Gráfica 63
Respuestas de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria
acerca de las personas en quienes encuentran apoyo
cuando tienen algún problema
(Porcentaje)



En cambio, las maestras y maestros son mencionados por porcentajes significativamente bajos de niños y niñas, tanto en primaria como en secundaria. En situaciones de violencia en el hogar, sería importante que el personal docente constituyera un referente de seguridad para los niños y niñas.

SEGURIDAD E INSEGURIDAD EN LOS ESPACIOS ESCOLARES

Al investigar sobre el lugar de la escuela en que niños y niñas se sienten más seguros, la mayor parte señaló que es en el salón de clases. Los porcentajes más altos en este caso corresponden a niñas de sexto de primaria, al alumnado de telesecundaria y al de primarias indígenas. Los lugares que continúan en orden de frecuencia en la mención son las canchas y el patio (Gráficas 64 y 65).

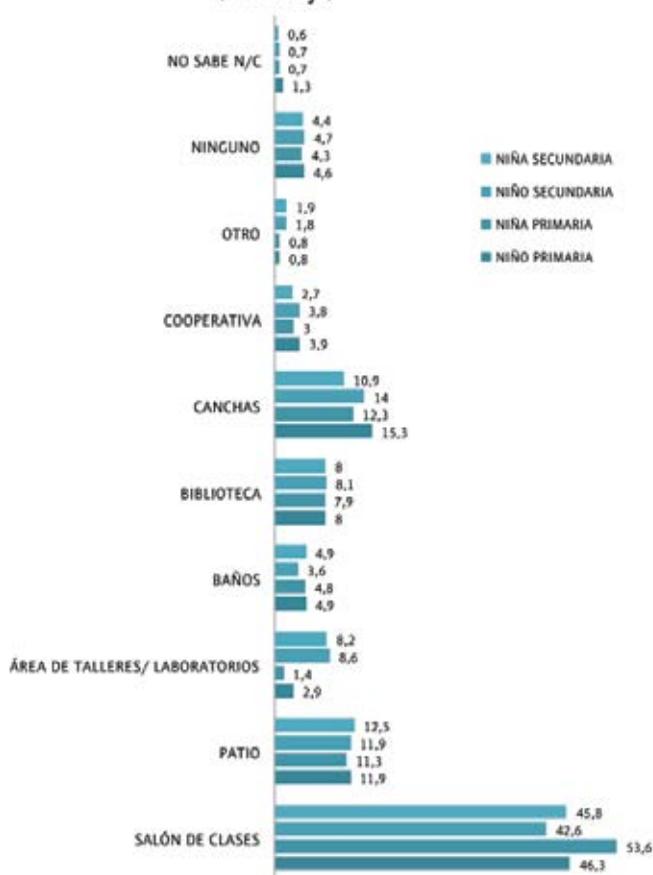
La sensación de seguridad en el salón de clases probablemente esté relacionada con la presencia de una autoridad (maestro o maestra) que funge como intermediario(a) en los conflictos que pueden darse entre niños y niñas. En ese sentido, parece que en los espacios donde los alumnos y alumnas se encuentran “solos”, es decir, sin la presencia de personas adultas, se sienten más inseguros.

Lo anterior muestra la necesidad de fortalecer procesos de enseñanza que incorporen temáticas como la solución no violenta de conflictos, a fin de que los niños y niñas aprendan a defender sus derechos a través de la negociación. Esto no sólo les servirá para dirimir sus conflictos escolares, sino que les proporcionará herramientas para enfrentar futuros conflictos a lo largo de su vida.

Además se les preguntó a los niños y niñas por el lugar de su escuela que les da miedo. Destaca que el 36.6 por ciento del alumnado de sexto de primaria y el 42.2 por ciento de secundaria mencionan que ningún lugar. Es decir, que una alta proporción de estudiantes perciben a la escuela como un espacio seguro (Gráficas 66 y 67).

Los baños son los lugares señalados como más inseguros por el alumnado de sexto de primaria, ya que casi el doble de las niñas (22.5%) que de los niños (12.7%) mencionaron que los baños son un lugar que les atemoriza. Al desagregar por tipo de población, también es significativamente mayor el temor al baño en el alumnado de sexto de primaria de la población urbana (19.2%) que en la rural (14%). Por su parte, los y las estudiantes de las escuelas ubicadas en lugares con alto nivel de marginación, muestra el porcentaje más elevado de temor al baño (23.8%), frente a los niveles medio y bajo de marginación en este mismo grado de estudios (Gráficas 68 a 71).

Gráfica 64
Lugar de la escuela en que niños y niñas de sexto de primaria y secundaria
mencionan sentirse más seguros
(Porcentaje)



WEI, (2007) ENCONTRÓ QUE EN EL PATIO DE RECREO, LOS SALONES DE CLASE Y EL CAMINO A CASA SON LOS SITIOS DONDE MÁS FRECUENTEMENTE OCURREN AGRESIONES EN LAS ESCUELAS. WEI MUESTRA QUE LAS AGRESIONES ERAN MÁS INDIRECTAS Y DE TIPO PSICOLÓGICO EN LOS SALONES DE CLASE Y EN LOS PATIOS SE DABAN MÁS AGRESIONES DE TIPO FÍSICO.



Así, parece haber una asociación por género y grado de urbanización respecto del temor manifestado a los baños escolares en el alumnado de sexto de primaria. Las niñas de las escuelas ubicadas en comunidades urbanas presentan mayor temor a este sitio. En parte, como ya se mencionó, puede estar relacionado con la infraestructura con que cuenta la escuela, no obstante, este aspecto debe estar presente para las y los directivos de los centros escolares, a fin de garantizar la seguridad de las alumnas y alumnos en un espacio de vulnerabilidad.

Se observa que es menor el porcentaje del alumnado de secundaria que menciona que el baño es un lugar que le da miedo (12.4%), sin mostrar diferencias significativas entre ninguna de sus variables.

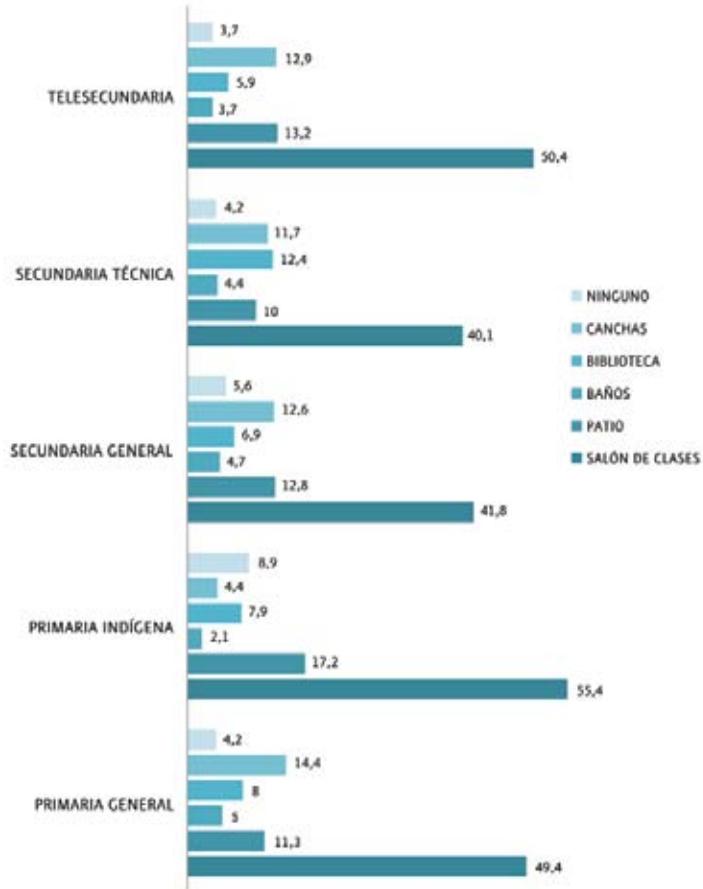
En este sentido, son más los niños que las niñas tanto de sexto de primaria (40.1% y 32.9% respectivamente) como de secundaria (44.7% y 34.8% respectivamente) que señalan que nada les atemoriza en la escuela. Esto puede deberse a dos factores:

por un lado, puede ser que en la práctica cotidiana las niñas efectivamente se vean expuestas a más incidentes de violencia dentro de la escuela, tema que se abordará en el tercer apartado de este capítulo. Por otro lado, los niños pueden sentirse comprometidos a responder que no tienen temor, en el contexto de una socialización masculina estereotipada que supone que los hombres son valientes¹².

Otro sitio mencionado como atemorizante por los niños y niñas son las canchas y patios, que son los lugares que frecuentan durante el recreo. Finalmente, 18.1% del alumnado de secundaria mencionó que el lugar de su escuela que más le atemoriza es la dirección, espacio que comúnmente visitan los y las alumnas en caso de ser remitidos(as) para alguna sanción.

¹² Para ver un análisis detallado de la construcción de las masculinidades, consultar a Connel, R. *Masculinities*, Allen & Unwin, Australia. (1995).

Gráfica 65
Lugar de la escuela en que el alumnado de sexto de primaria y secundaria menciona sentirse más seguro. Cruce por modalidad de estudio
 (Porcentaje)



Gráfica 66
Lugar de la escuela que niños y niñas de sexto de primaria mencionan que les da miedo
 (Porcentaje)

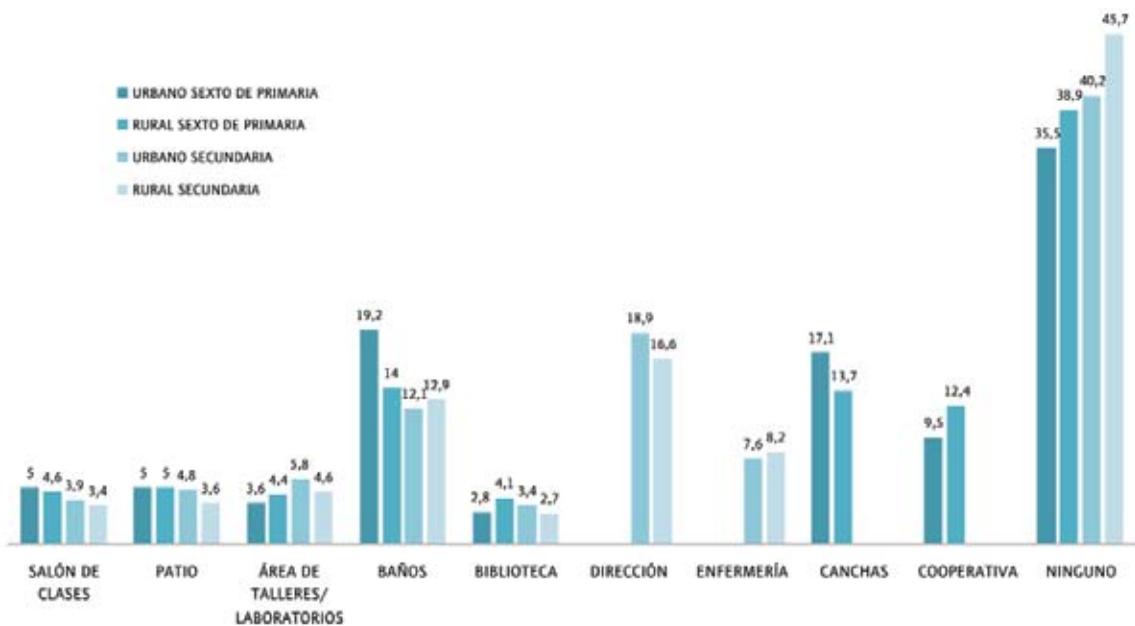




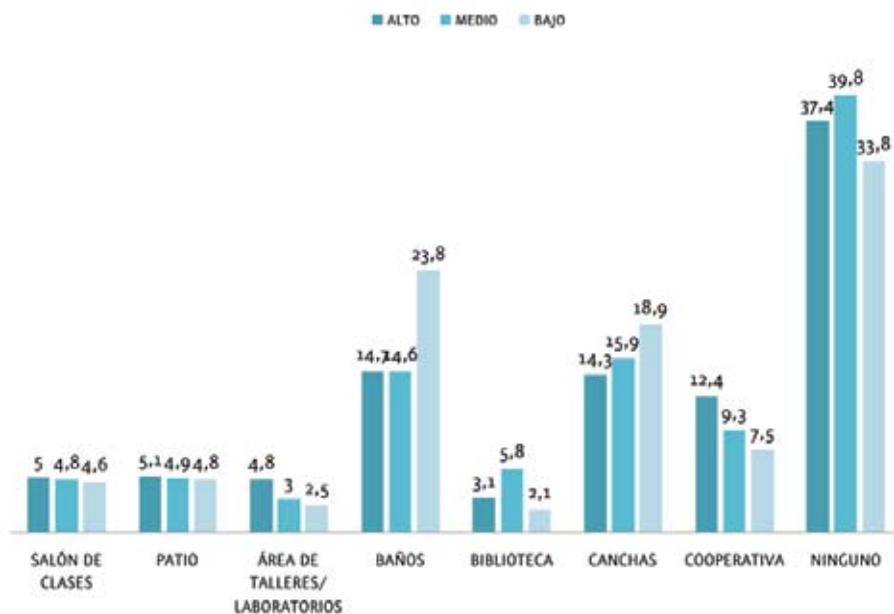
Gráfica 67
Lugar de la escuela que niños y niñas de secundaria mencionan que les da miedo
(Porcentaje)



Gráfica 68
Lugar de la escuela que el alumnado de sexto de primaria y secundaria menciona que le da miedo.
Cruce por TIPO DE POBLACIÓN
(Porcentaje)



Gráfica 69
Lugar de la escuela que el alumnado de sexto de primaria menciona que le da miedo.
Cruce por GRADO DE MARGINACIÓN
 (Porcentaje)



© SEP

LA VIOLENCIA COTIDIANA EN LAS ESCUELAS ¿INDICIOS DE BULLYING?

El *bullying* es un fenómeno de violencia interpersonal injustificada que ejerce una persona o grupo contra sus semejantes y que tiene efectos de victimización en la persona que lo recibe. Se trata, estructuralmente, de un abuso de poder entre pares. Del mismo modo se le denomina “acoso escolar” y puede expresarse en diferentes tipos de maltrato físico y/o psicológico, pero de manera deliberada y continua, y con el objetivo de someter o asustar a una persona¹³.

Los malos tratos, bromas pesadas o peleas entre niños y niñas en edad escolar no son un fenómeno reciente ni se pueden calificar de *bullying* en caso de constituir incidentes aislados. Sin embargo, es fundamental tener en cuenta que el fenómeno del acoso escolar ha venido creciendo en diversas latitudes y México se encuentra en esa situación. El conocimiento sobre este fenómeno y sus manifestaciones contribuye en gran medida a desarrollar es-

trategias que permitan su detección oportuna, así como su prevención.

Algunas de las características específicas del *bullying* son las siguientes:

- Las conductas de acoso se producen repetidamente en el tiempo, y siempre dirigidas a las mismas personas.
- Las personas que ejercen esta violencia física y/o verbal lo hacen con la intención clara de molestar y humillar, y generalmente sin que haya provocación previa por parte de la víctima.

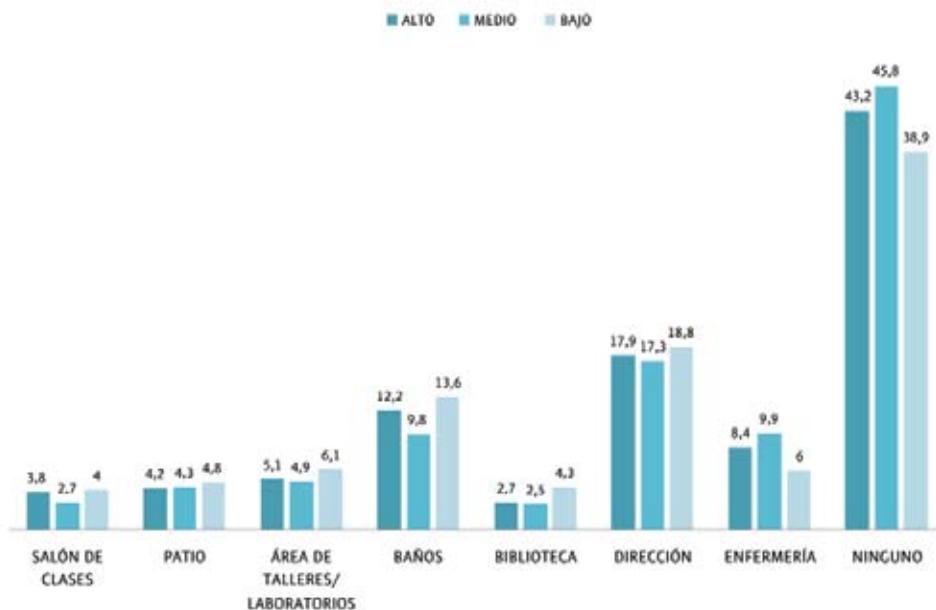
Es frecuente que las personas agresoras se consideren más fuertes, más listas o en definitiva, mejores que su compañero o compañera agredida. (Harris, S; Petrie, G., 2006).

DETECCIÓN DEL BULLYING POR PARTE DE DOCENTES Y DIRECTIVOS

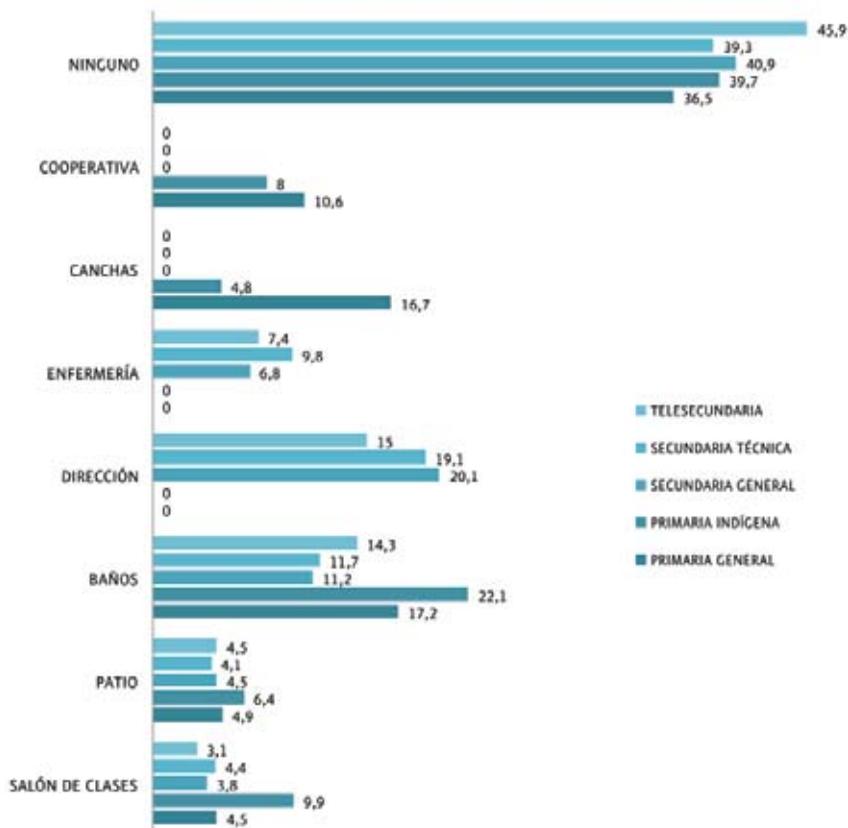
El 43.2 por ciento del personal docente menciona que se han detectado casos de *bullying* en su escuela. Las maestras manifestaron haber detectado más casos que los maestros. Desagregando por modalidad de estudio, se encuentran diferencias entre el personal docente de primaria general (25.4%) y el de primaria indígena (36.9%), así como entre la secundaria técnica

¹³ También se define al *bullying* como el comportamiento agresivo e intencional que implique un desequilibrio de poder o de fuerzas entre estudiantes. Las prácticas incluyen golpear, empujar, burlar, insultar, excluir, hacer gestos que denoten intención de hacer daño, acoso sexual y -más recientemente- el envío de mensajes insultantes por correo electrónico o teléfonos celulares.

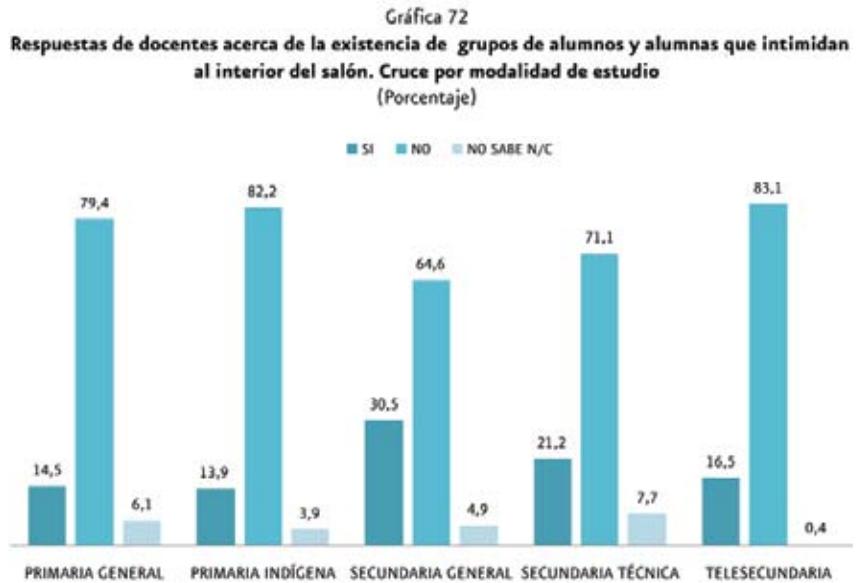
Gráfica 70
Lugar de la escuela que el alumnado de secundaria menciona que le da miedo.
Cruce por grado de marginación
 (Porcentaje)



Gráfica 71
Lugar de la escuela que el alumnado de sexto de primaria y secundaria menciona que le da miedo.
Cruce por modalidad de estudio
 (Porcentaje)



HASTA HACE POCO, AL BULLYING SE LE CONSIDERABA COMO UNA PARTE ORDINARIA Y NO DAÑINA DE LAS EXPERIENCIAS DE LA INFANCIA. LOS ESTUDIOS HAN MOSTRADO QUE PUEDE TENER EFECTOS NEGATIVOS TANTO EN LAS VÍCTIMAS COMO EN LOS PERPETRADORES. LA VICTIMIZACIÓN HA SIDO ASOCIADA CON LA DEPRESIÓN, BAJA ESTIMA, O ANSIEDAD. TAMBIÉN PUEDE DISMINUIR LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE Y, DE ESTE MODO, IMPEDIR QUE LOS NIÑOS/AS DESARROLLEN TODO SU POTENCIAL, POR LO QUE SU IMPACTO PUEDE PERMANECER EN EL LARGO PLAZO (WEI, 2007).



(25.4%), secundaria general (46.4%), y telesecundaria (57.5%), que reporta el más alto porcentaje.

Sería interesante dar seguimiento a esta información, pues estudios realizados en los Países Bajos indican que no existe asociación entre el tipo, ubicación y tamaño de escuela y la incidencia del fenómeno⁴. En cambio, podrían variar las percepciones de las y los maestros y su conocimiento sobre el acoso escolar. Un dato interesante es que los directivos de los centros escolares manifiestan haber detectado en menor medida que las y los docentes casos de *bullying* (15.9%) (Gráfica 72).

Asimismo, casi la quinta parte de docentes de primaria y secundaria señalaron que entre sus alumnos y alumnas, existen grupos que intimidan a otros compañeros y compañeras en el salón, lo que constituye una clásica práctica de *bullying* (Gráfica 73).

Las y los docentes de secundaria plantearon en mayor proporción que los(as) de primaria que existen grupos que intimidan en sus salones. Desagregando por modalidad de estudio se encuentra que en la secundaria general el porcentaje de docentes que habla de grupos intimidadores al interior del aula, alcanza casi una tercera parte, así como una quinta parte para secundaria técnica y una sexta para telesecundaria.

También se encuentran diferencias entre el medio rural y el urbano, en donde es más elevado el porcentaje de intimidación en grupo dentro del salón de clases. Por último, el profesorado de escuelas ubicadas en zonas con bajo grado de marginación muestra un porcentaje más elevado con respecto del grado medio.

El conocimiento sobre el fenómeno del *bullying* podría estar más extendido en zonas urbanas y esto podría explicar las diferencias porcentuales anotadas. También es menester recordar que este tipo de violencia se presenta más en las ciudades, por lo que se debe poner atención a las cifras que reportan las y los docentes de secundaria general y de zonas urbanas (Gráfica 74).

EL MANEJO DEL BULLYING

Al consultar a los directores y directoras acerca de cómo han manejado los casos de *bullying* se observan importantes diferencias de acuerdo al sexo. Las directoras dicen optar por soluciones relacionadas con el diálogo para llegar a ciertos acuerdos, básicamente a través de la firma de una carta compromiso por parte del niño o niña que ha cometido este tipo de práctica (62.9%) o mediante la conversación con las madres de familia (37.1%). En cambio, solamente 8.8 por ciento de los directores han optado por el diálogo con los alumnos y alumnas hasta llegar a que se comprometan y no se mencionaron entre sus opciones el hablar con la mamá o el papá. Las alternativas utilizadas con más frecuencia por los directores han sido amenazar con la

14 En <http://conflictoescolar.wordpress.com/2007/09/23/investigaciones-sobre-el-fenomeno-bullying/> (consultada el 27 de septiembre de 2009).

suspensión (36.6%) o asumir que este es un problema que se da fuera de la escuela (27.8%).

Esto evidencia, por una parte, una percepción diferencial por género del conflicto y sus alternativas de solución; por otra, muestra que existe una gran discrecionalidad en el manejo de los casos de *bullying* en las escuelas mexicanas (Gráficas 75 y 76).

Entre los(as) docentes, las medidas implementadas ante los casos de *bullying* corresponden principalmente a darles a los(as) alumnos(as) pláticas de orientación; esto se aplica más por parte de las maestras que por los maestros.

De igual forma, las maestras (20.9%) recurren más que los maestros (7.3%) a levantar reportes y a hablar con los padres de familia o a enviar a los(as) alumnos(as) a trabajo social o prefectura, mientras que los maestros toman medidas como sancionar conforme al reglamento o expulsar en mayor medida que las maestras.

Destaca también que únicamente los maestros mencionan que han llegado a solicitar supervisión policiaca, pues frecuentemente el personal docente y directivo considera este problema como algo que debe resolverse fuera del ámbito escolar. Se hace evidente la necesidad de concientizar al personal respecto de la importancia de tomar la responsabilidad de formar al alumnado en una cultura de no violencia, con el fin de evitar la naturalización de la misma y que se le considere como una forma de interacción aceptable o divertida. Esta es una tarea que corresponde a todas las personas a cargo de la formación de niños y niñas, no sólo a sus padres y madres.

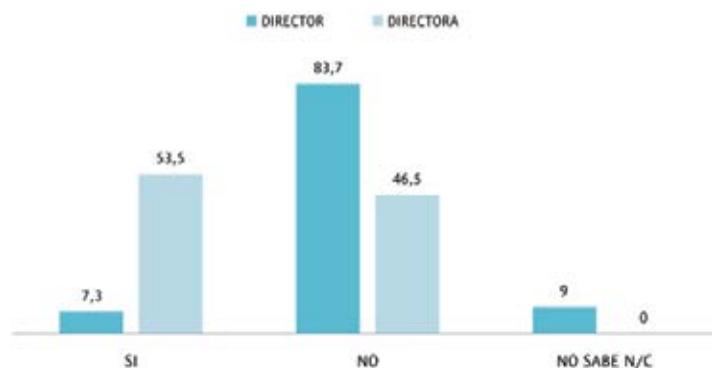
Cabe señalar que la prevención y control del acoso escolar requiere, en primer lugar, asumirlo como un fenómeno presente en el ámbito de las escuelas, para luego desarrollar estrategias que permitan la detección, así como el desarrollo de una cultura de respeto entre todas las personas que integran la comunidad escolar.

AGRESIÓN PSICOLÓGICA: LAS BURLAS ENTRE NIÑOS Y NIÑAS

Las agresiones verbales, por ejemplo las burlas, fueron mencionadas por niños y niñas como el tipo de agresión más común y cotidiano. Aunque estas agresiones no pueden ser calificadas con certeza de *bullying*,⁵ sí remiten a prácticas de maltrato y

⁵ Se han desarrollado test específicos para captar el fenómeno del *bullying* en escolares. En este caso, el cuestionario incluyó algunas preguntas que remiten a maltrato y agresiones entre niños y niñas en las escuelas, pero no se aplicó un test destinado específicamente a determinar la incidencia del fenómeno.

Gráfica 73
Respuestas de directores(as) acerca de si se han detectado casos de *bullying* en su escuela (Porcentaje)



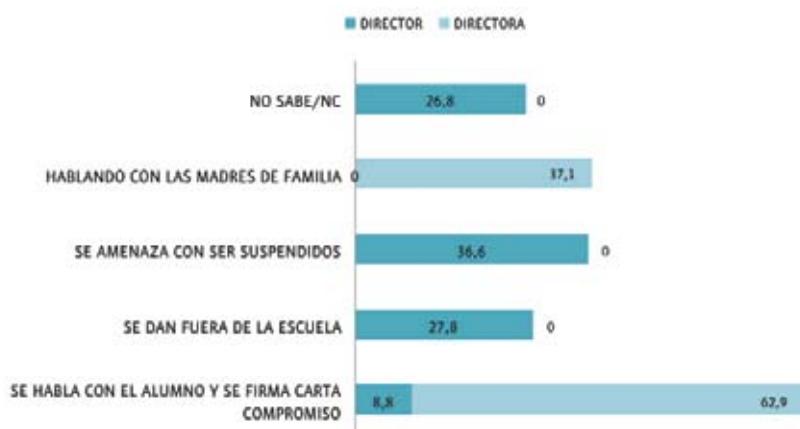
Gráfica 74
Respuestas de docentes acerca de la existencia de grupos de alumnos y alumnas que intimidan al interior del salón. Cruce por tipo de población (Porcentaje)



agresión entre niños y niñas, a las que se debe poner atención para evitar que deriven en un fenómeno de acoso.

Los niños y niñas de sexto de primaria y de secundaria señalaron que uno de los motivos para molestar a los niños es que éstos no cumplan con características del estereotipo masculino (22%), caso mencionado más en las escuelas ubicadas en zonas urbanas que rurales. Lo mismo sucede en el caso de las niñas, ya que de no cumplir los estereotipos femeninos se les dice que se comportan como hombres, situación reportada por casi una cuarta parte del alumnado y mencionada más por los niños que por las niñas, y más presente en primarias indígenas que en generales. Así, estas cifras muestran algunas de las manifestaciones de la discriminación sexista (Gráficas 77 y 78).

Gráfica 75
Opinión de directoras y directores acerca de cómo se han manejado los casos de bullying que se han presentado en su plantel
 (Porcentaje)



Gráfica 76
Opinión de maestros y maestras acerca de cómo han manejado los casos de bullying que se han presentado en su plantel
 (Porcentaje)



Por otra parte, las burlas entre niños/as del mismo sexo se relacionan con la apariencia física, tener gustos distintos, las formas de hablar o caminar y la forma de vestir. Cabe destacar que, aunque la forma de vestir fue señalada por menos de la quinta parte de los/las estudiantes, en las primarias indígenas se mencionó con más frecuencia (31.7%). Lo anterior puede deberse a que en estas escuelas, niños y niñas asisten, por lo regular, sin uniforme, lo que abre la posibilidad de que existan burlas vinculadas a la indumentaria de las y los indígenas.

Las formas más comunes en que los niños se burlan de las niñas son: haciéndoles bromas pesadas sobre su físico, inventando apodos y burlándose de ellas cuando se equivocan en clase. Los dos primeros “tipos” de burlas no se vinculan con la actividad es-

colar, sino con características de la constitución física que pueden lastimar la autoestima de las niñas, sobre todo en un contexto en que las mujeres son socialmente presionadas y valoradas por ser bonitas (Gráfica 79).

AGRESIONES FÍSICAS EN EL ALUMNADO

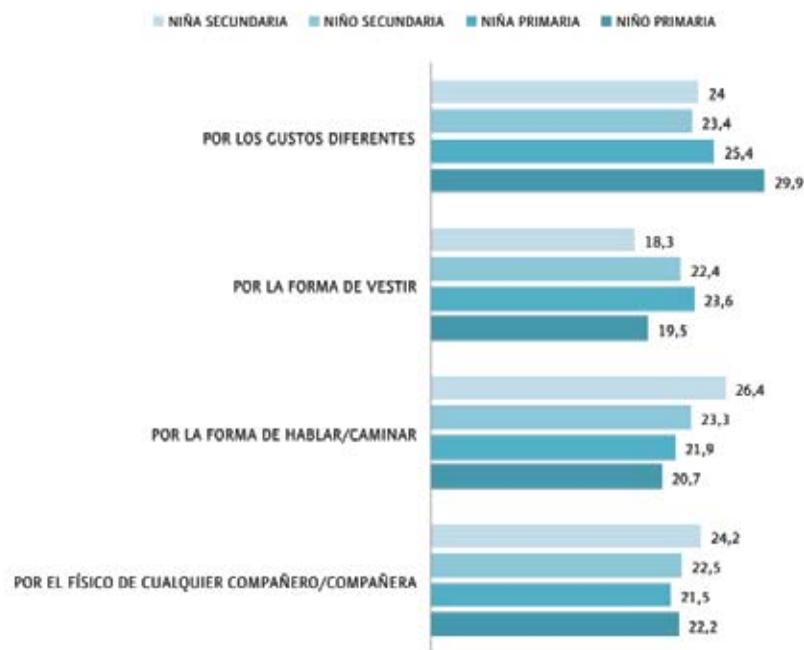
Al consultar puntualmente por agresiones físicas sufridas durante los dos últimos años, los compañeros sobresalen como principales agresores: más de 30 por ciento de niños y niñas de sexto de primaria así lo señalaron; un porcentaje levemente menor del alumnado de secundaria planteó también haber sido objeto de agresión física por parte de compañeros.

Las compañeras ocupan el segundo lugar como agresoras físicas. En primaria, poco menos de la

Gráfica 77
Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de los motivos de burla entre LOS NIÑOS (Porcentaje)



Gráfica 78
Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de los motivos de burla entre LAS NIÑAS (Porcentaje)



UN ESTUDIO DE TIPO CUALITATIVO SE PROPUSO INDAGAR CÓMO LIDIAN CON EL BULLYING LOS NIÑOS/AS DE 5º, 6º Y 7º GRADO DE VARIAS ESCUELAS NORTEAMERICANAS. LOS RESULTADOS INDICAN QUE MIENTRAS LAS NIÑAS RAZONAN CON EL AGRESOR O COLOCAN EL PROBLEMA EN UNA DIMENSIÓN RELACIONAL, LOS NIÑOS, EN CAMBIO, ESTÁN MÁS DISPUESTOS A DEVOLVER LA AGRESIÓN. IGUALMENTE, LAS NIÑAS TIENDEN A VERBALIZAR MÁS LOS SENTIMIENTOS, A EMPLEAR MÁS PALABRAS QUE LOS NIÑOS, QUIENES SUELEN REACCIONAR DE MANERA MÁS SIMPLE Y DIRECTA (GAMLIEL, 2003).

Gráfico 79
Opinión de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria
acerca de cómo se burlan los niños de las niñas
 (Porcentaje)

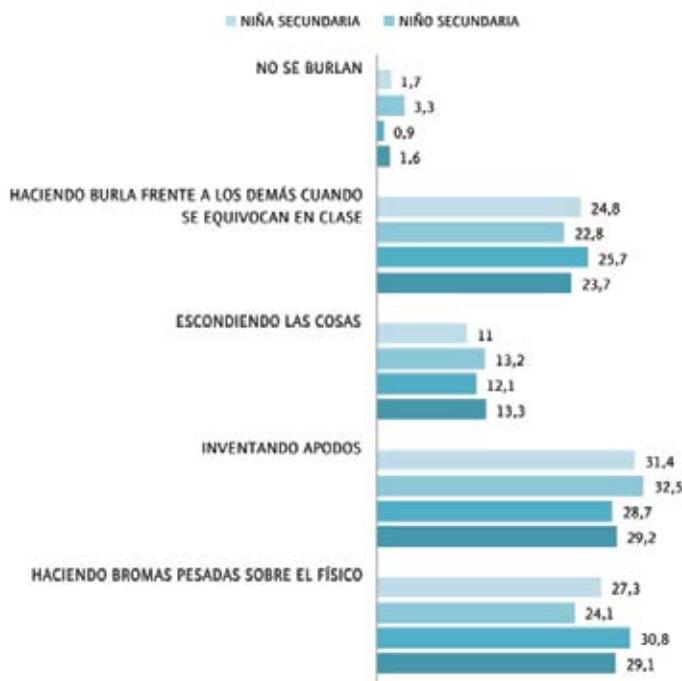
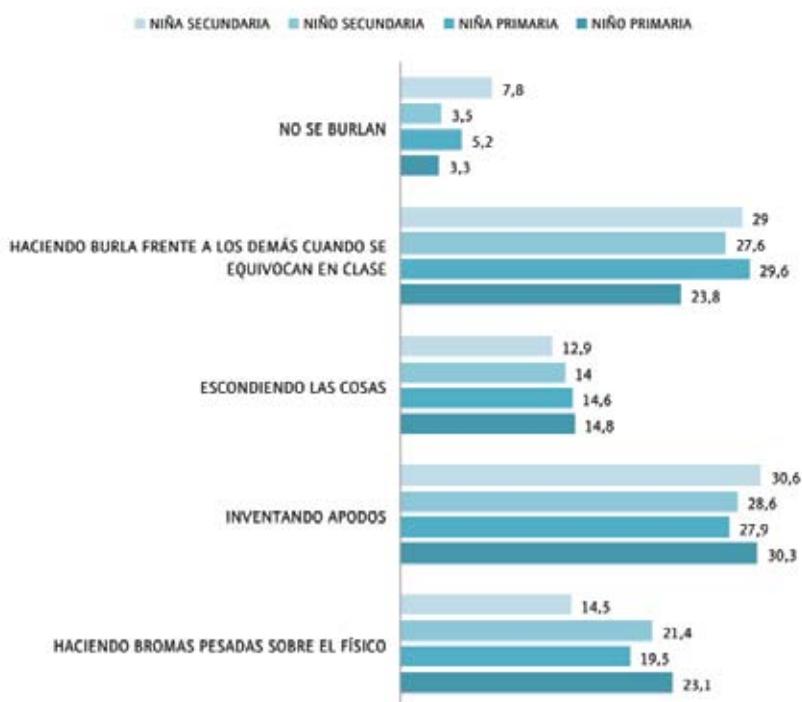
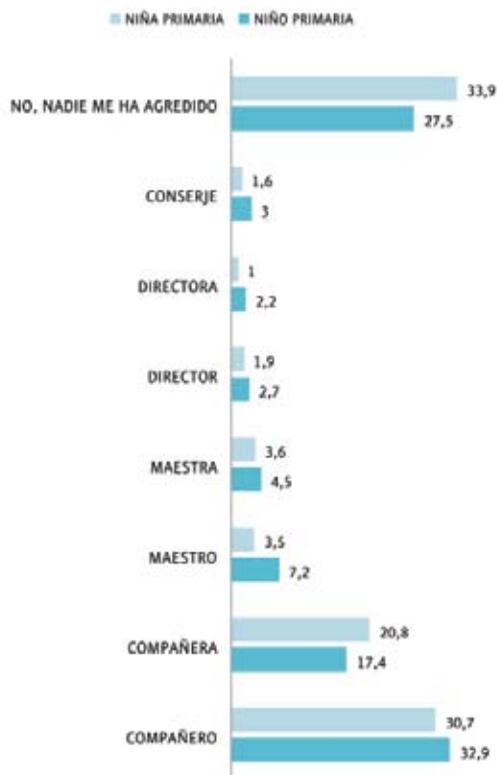


Gráfico 80
Opinión de alumnas y alumnos de sexto de primaria y secundaria acerca de los motivos
por los que se burlan LAS NIÑAS DE LOS NIÑOS
 (Porcentaje)



Gráfica 81
 Respuestas de niños y niñas de sexto de primaria acerca de quiénes son las personas de las que han recibido alguna agresión física en los últimos dos años (Porcentaje)



quinta parte señaló haber sufrido agresiones físicas de otras niñas y en secundaria, alrededor de una sexta parte (Gráficas 81 y 82).

Los datos muestran que en sexto de primaria, los niños agreden en porcentajes semejantes a hombres y mujeres, lo cual cambia en la secundaria, donde disminuye el porcentaje de mujeres que dicen haber sido agredidas físicamente por un hombre en comparación al de hombres que se mantiene prácticamente igual.

Cabe destacar que 39.5 por ciento del alumnado de secundaria y 30.5 por ciento de sexto de primaria mencionan que no han recibido agresiones físicas en los dos últimos años. Las niñas manifestaron en menor proporción haber sido agredidas físicamente. En este sentido, son niños los principales sujetos y objetos de agresión física, lo que denota la persistencia de prácticas violentas que socialmente se asocian a la masculinidad tradicional.

Es mayor el porcentaje de mujeres (en comparación con los hombres) que menciona no haber recibido agresiones físicas y aunque tanto hombres como mujeres reciben agresiones físicas en la escuela, el tipo de agresiones muestra diferencias para cada uno de los sexos. Son más frecuentes las patadas, puñetazos y empujones entre los hombres, mientras que entre las mujeres los empujones y jalones de cabello (Gráficas 83 y 84).

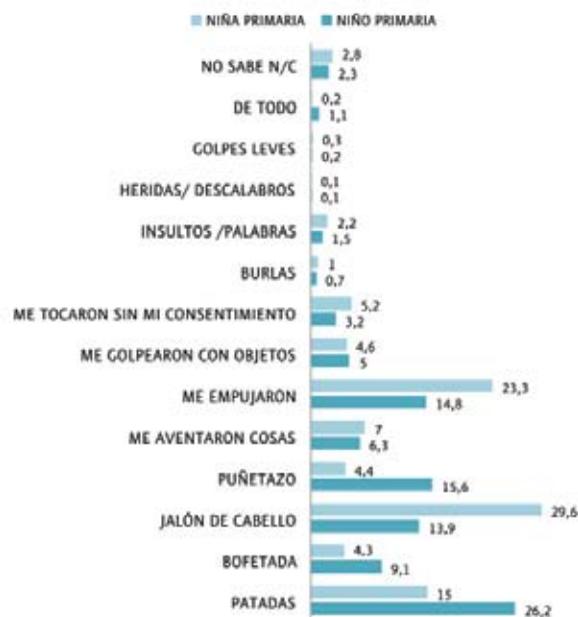
Más de la mitad del alumnado de 4° y 5° de primaria afirmó que en su escuela hay situaciones donde los niños se pelean a golpes. Esto es más reportado por el alumnado de primarias generales que el de las indígenas y por el alumnado de población urbana que el de rural (Gráfica 85).

Destaca algo observado —únicamente— en las respuestas del alumnado de 4° y 5° de primaria: las y los estudiantes que asisten a escuelas ubicadas en zonas con bajo grado de marginación son quienes reportan mayor incidencia de situaciones de violencia escolar (Gráfica 86).

Gráfico 82
Respuestas de niños y niñas de SECUNDARIA acerca de quiénes son las personas de las que han recibido alguna agresión física en los últimos dos años
 (Porcentaje)



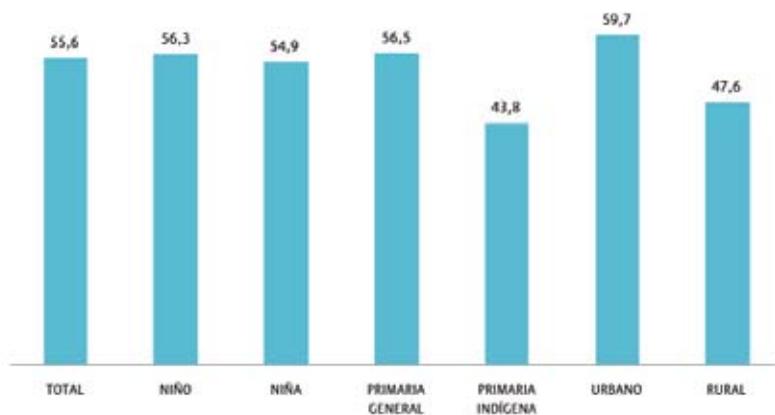
Gráfica 83
Respuestas de alumnos y alumnas de SEXTO DE PRIMARIA acerca del tipo de agresión física sufrida
 (Porcentaje)



Gráfica 84
Respuestas de alumnos y alumnas de SECUNDARIA acerca del tipo de agresión sufrida
(Porcentaje)



Gráfica 85
Respuestas del alumnado de 4º y 5º DE PRIMARIA que mencionan que en su escuela se han dado situaciones en que de pronto dos niños comienzan a pelearse a golpes, los demás los rodean hasta que llega un maestro y los separa
(Porcentaje)



Gráfica 86

Porcentaje del alumnado de 4º y 5º de primaria que menciona que en su escuela se han dado situaciones...
(Porcentaje)



Situaciones de violencia escolar en niños de 4º y 5º de primaria

Violencia física

El alumnado comenta las situaciones que se han presentado en su centro escolar que incluyen agresiones físicas entre niños y niñas, y lo que sucede alrededor de ellas:

Los niños pellizcan a las niñas

NIÑA 10 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, COLIMA.

Cuando comen nos jalan

NIÑA 10 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, MICHOACÁN.

Caminaamos juntas y los niños nos jalan el pelo.

NIÑA 10 AÑOS, PRIMARIA INDÍGENA, POBLACIÓN RURAL, SONORA.

Esta Esmeralda me jaló los pelos

NIÑO 10 AÑOS PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, D.F.

dos niños nos pegan

NIÑA 10 AÑOS, PRIMARIA INDÍGENA, POBLACIÓN RURAL, SONORA.

Las golpean y les hacen groserías

NIÑO 11 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, NUEVO LEÓN.

En ocasiones buscan causas por las cuales hay actitudes de violencia física, y le atribuyen cierta responsabilidad a la parte receptora del maltrato por haber causado el evento violento:

Porque la niña le estuvo cooleando, por eso le jaló el pelo

NIÑA 9 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, NUEVO LEÓN.

Si porque a veces las niñas les pegan a los niños y ellos se quieren vengar.

NIÑA 8 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, EDMEX.

Sólo cuando los niños están enojados

NIÑO 10 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, GUANAJUATO.

Algo que llama la atención es la naturalización de la violencia física llegando a considerarla parte del día a día e incluso divertida:

Si es muy divertido

NIÑO 11 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, NUEVO LEÓN.

Todos los niños molestan.

NIÑO 10 AÑOS, PRIMARIA INDÍGENA, POBLACIÓN RURAL, SONORA.

En cuanto a las situaciones en que dos o más niños se pelean a golpes, ya sea dentro o fuera de la escuela los alumnos y alumnas describen cómo surgen reacciones de agresión física:

Porque están diciendo cosas y lo provocan.

NIÑA 10 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, VERACRUZ.

Se agarran porque se caen gondos.

NIÑA 10 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, QUINTANA ROO.

Dos niños se pelean porque uno empuja al otro de la fila.

NIÑA 10 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, SONORA.

En ocasiones se presenta el uso de violencia física hacia niños y niñas por parte de algunos docentes y directivos. Se debe poner atención a este tipo de situaciones ya que atentan contra lo establecido en los Derechos de la Infancia:

Los castigan en la dirección y les dan de varazos

NIÑA 10 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, MICHOACÁN.

Asimismo se menciona la complicidad que a veces se da entre los(as) alumnos(as) ante las peleas a golpes entre niños, así como el “contagio” que puede darse de la agresión hacia los demás:

Cuando unos niños de tercero se estaban peleando los otros niños los tapaban.

NIÑA 10 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, GUANAJUATO.

Los rodean y gritan pelea, pelea

NIÑA 10 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, VERACRUZ.



Otras situaciones de violencia

Se mencionó que, en ocasiones, no sólo no es equitativo el uso de las instalaciones sino que se distribuyen los espacios a partir de manifestaciones hostiles:

No nos dejan jugar y nos dicen de cosas

NIÑA 10 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, HIDALGO.

Porque si pasamos por ahí nos dan un balonazo

NIÑA 9 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, EDOMEX.

Asimismo, el alumnado de 4º y 5º de primaria describe situaciones que podrían tornarse en violencia sexual, o en el hecho de obligar o presionar a un niño o niña a tener acercamientos de tipo sexual, como besos o tocamientos, posiblemente sin la conciencia de las implicaciones que a futuro puedan tener en sus vidas, pues suelen ser avaladas por el grupo de iguales:

A una niña le hacen burla con un niño y le dicen beso, beso!

NIÑA 10 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, COLIMA.

Así, la molestan a la niña y le dicen que son novios

NINO 10 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, URBANO, D.F.

Un niño de sexto le faltó al respeto a una niña de mi salón

NIÑA 10 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, MICHOACÁN.

Le agarraron las chichis

NIÑA 10 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, CHIAPAS.

Asimismo, algunas niñas y niños manifiestan ciertas ideas alrededor de la sexualidad:

Qué besos tan asquerosos

NIÑA 11 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, D.F.

No se deben tocar las partes íntimas

NINO 11 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACION URBANA, D.F.

No, porque esto es vulgar

NINO 9 AÑOS, PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, EDOMEX.

¿QUIÉNES AGREDEN EN LAS ESCUELAS?

Alrededor del 10 por ciento del alumnado de sexto de primaria y secundaria planteó que nunca se ha sentido humillado o insultado por nadie en la escuela. Esto implica que el restante 90% de la población escolar alguna vez ha sufrido humillaciones o insultos.

Los propios compañeros y compañeras constituyen los principales agresores en el espacio escolar. Más de la tercera parte de estudiantes de sexto de primaria y de secundaria señaló haber sufrido insultos o humillaciones por parte de algún compañero del sexo masculino; la cuarta parte de una com-

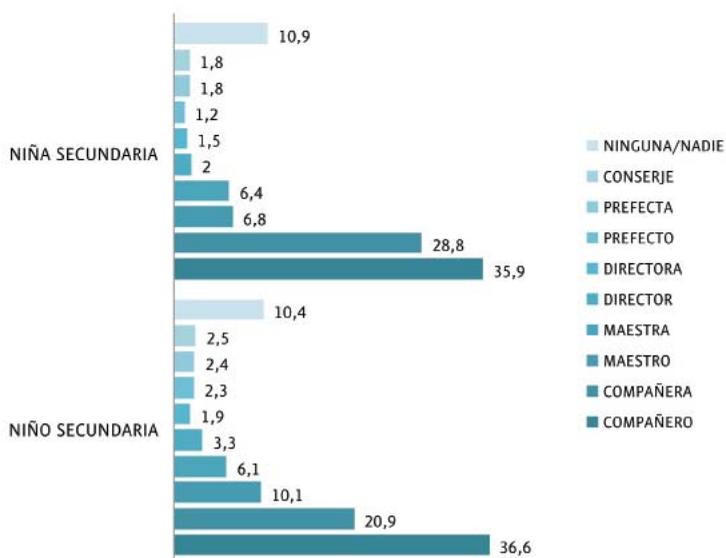
pañera; y menos de una décima parte lo han vivido por parte de algún docente. En el caso de las primarias, solamente en las indígenas se mencionó que el director les ha humillado o insultado (7%).

Cabe resaltar que los compañeros (hombres) son quienes más son señalados como sujetos que insultan o humillan: cuatro de cada diez niñas de primaria manifestaron que han sido insultadas o humilladas por compañeros; y proporciones levemente menores de niñas y niños de secundaria plantearon también haber sido objeto de humillación o insulto por parte de compañeros (Gráficas 87 y 88).

Gráfica 87
Respuestas de niños y niñas de sexto de primaria acerca de quiénes son las personas por las que alguna vez se han sentido insultados(as) o humillados(as)
 (Porcentaje)

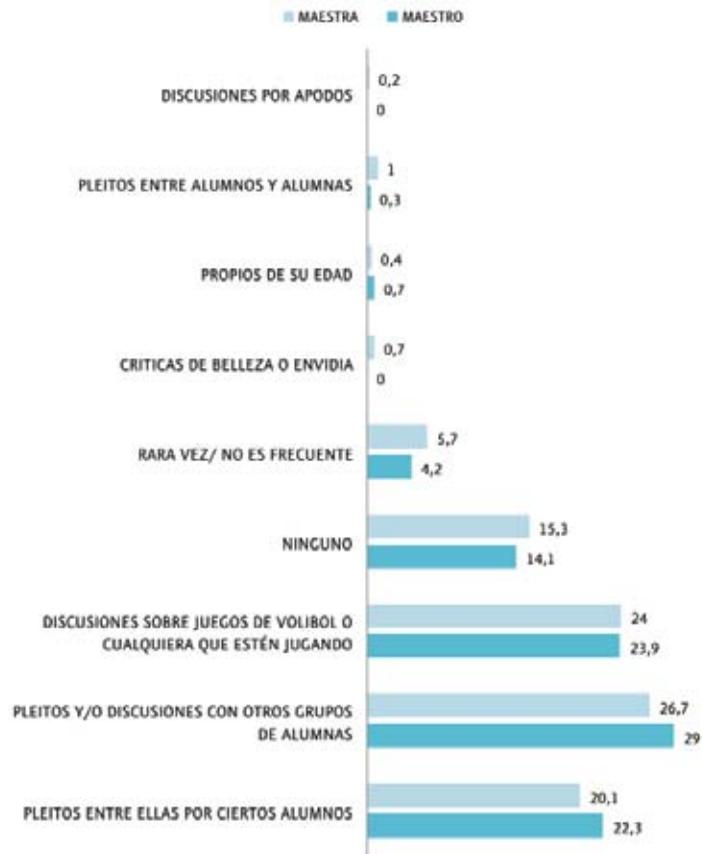


Gráfica 88
Respuestas de niños y niñas de SECUNDARIA acerca de quiénes son las personas por las que alguna vez se han sentido insultados(as) o humillados(as)
 (Porcentaje)



EN ESTUDIOS REALIZADOS DURANTE LOS AÑOS NOVENTA EN ESTADOS UNIDOS, SE ENCONTRÓ QUE ERA MUCHO MÁS FRECUENTE QUE LOS NIÑOS SE INVOLUCRARAN EN BULLYING, YA SEA COMO AGRESORES O COMO VÍCTIMAS, EN COMPARACIÓN CON LAS NIÑAS (BATSCHÉ Y KNOFF, 1994). ELLO OCASIONÓ QUE LOS ESTUDIOS SOBRE VIOLENCIA SE CONCENTRARAN MÁS EN LOS HOMBRES. MÁS TARDE SE HALLÓ QUE TAMBIÉN LAS MUJERES REPORTABAN SER RESPONSABLES DE AGRESIONES, SÓLO QUE LO HACÍAN DE MODO MENOS ABIERTO, COMO EFECTO DE LA DIFERENTE MANERA EN QUE SON SOCIALIZADAS.

Gráfica 89
Opinión de maestros y maestras acerca de los conflictos frecuentes que se presentan entre LAS ALUMNAS durante el recreo (Porcentaje)



AGRESIONES Y ESPACIOS ESCOLARES

Las escuelas deben garantizar la seguridad de los niños, niñas y del personal que labora en ellas. Es preciso que el diseño de la infraestructura se elabore con este objeto: que las y los docentes y directivos estén en capacidad de detectar y controlar las agresiones y el maltrato, tanto entre alumnos y alumnas como hacia ellos mismos; sobre todo, es urgente diseñar estrategias de prevención de la violencia en las escuelas.

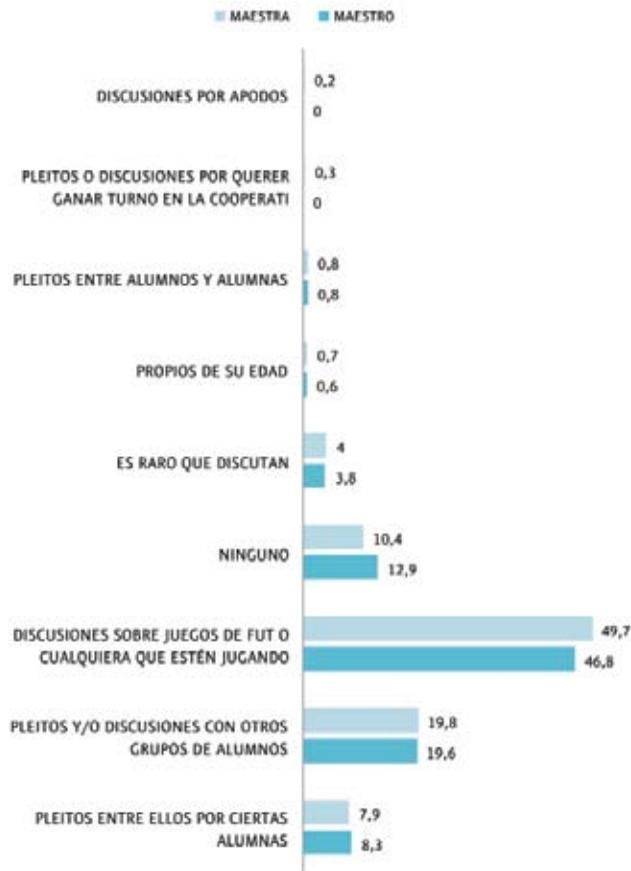
Se consultó al personal docente respecto de los problemas que se presentan entre niños y niñas durante los recreos. En el caso de las alumnas, casi el 15 por ciento de maestros y maestras manifestaron que no se presentan conflictos; 28 por ciento, que se dan pleitos o discusiones con otros grupos de niñas; 24 por ciento que el motivo del conflicto son los juegos y, 21 por ciento que discuten entre ellas “por ciertos alumnos” (Gráfica 89).

En el caso de los niños, solamente 12 por ciento de los y las maestras señalaron que entre ellos no existen conflictos frecuentes; 48 por ciento, que se suscitan conflictos por el fútbol u otros juegos; 20 por ciento que se dan pleitos o discusiones entre grupos de alumnos y 8 por ciento que se enfrentan por “ciertas alumnas” (Gráfica 90).

Está claro que, en el caso de los niños, las maestras y maestros perciben una mayor tendencia a que los conflictos se resuelvan por medios violentos, lo que confirma un estereotipo asociado a la masculinidad.

Al desagregar por modalidad de estudio se muestran datos interesantes. En la primaria indígena es donde más docentes plantearon que los conflictos entre alumnos se deben al fútbol u otros juegos, mientras que este tipo de discusiones se plantea con menor frecuencia por parte de los y las docentes de secunda-

Gráfica 90
Opinión de maestros y maestras acerca de los conflictos frecuentes que se presentan entre LOS ALUMNOS durante el recreo (Porcentaje)



EN UN ESTUDIO REALIZADO ENTRE 345 PREADOLESCENTES EN ITALIA, SE AFIRMA QUE LAS NIÑAS SE Oponen más a la agresión, PARTICULARMENTE LA DE TIPO FÍSICO, SIENDO QUE ELLAS UTILIZAN MÁS LA DE TIPO SOCIAL O RELACIONAL (GINI, 2007).

ria técnica. Asimismo, este motivo fue reportado más por docentes del ámbito rural que del urbano.

Los casos de conflictos suscitados entre niños “por ciertas alumnas”, son reportados en mayor proporción por docentes de secundaria; en ese nivel es cuando se transita a la adolescencia. Es en el ámbito urbano donde más docentes mencionaron estas tensiones. Por el contrario, las maestras y maestros de telesecundaria observan en poca proporción este tipo de conflictos.

En el caso de las mujeres, las discusiones y pleitos entre diferentes grupos de alumnas fueron señalados en mayor medida por docentes de primarias generales, así como por quienes ejercen la docencia en escuelas ubicadas en comunidades de baja marginación.

La frecuencia con que se dan problemas entre las niñas por causa de “ciertos niños”, alcanza el 21.2 por ciento de acuerdo con la opinión del personal

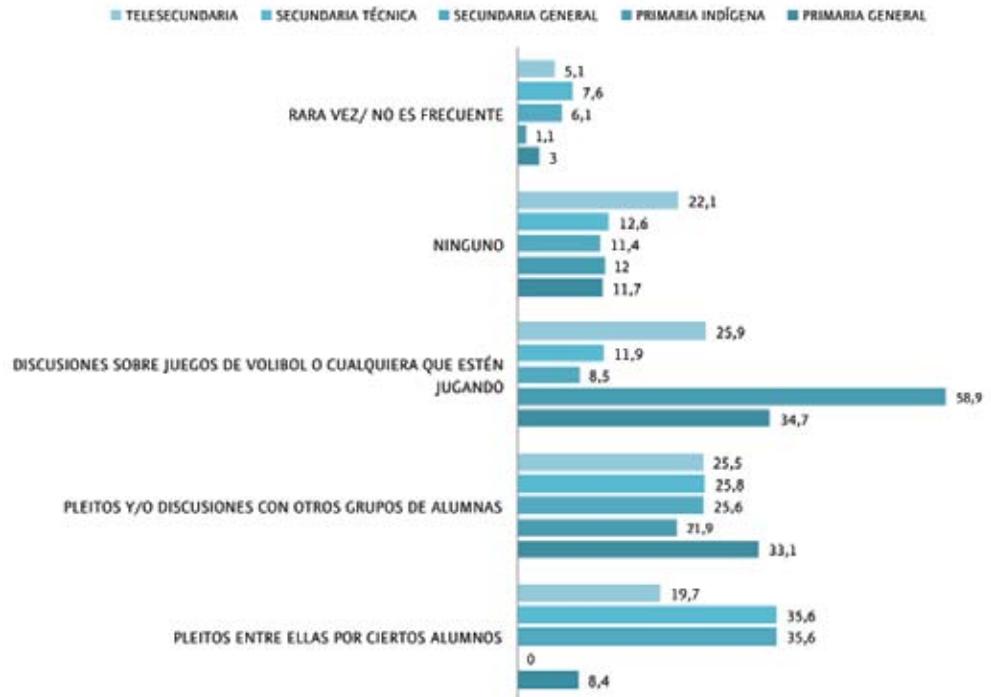
docente. Sin embargo, este tipo de conflicto no se mencionó por parte de maestros y maestras de primaria general, sino que se presenta hasta la secundaria, particularmente en la general y técnica (Gráficas 91 y 92).

Según el criterio de maestras y maestros, las discusiones alrededor de los juegos durante el recreo son tan relevantes para las niñas como para los niños de primarias indígenas. En cambio, en las primarias generales se observa una brecha por sexo: 57.5 por ciento de docentes señala que se presenta este tipo de conflictos entre niños y solamente 34.7 por ciento lo percibe entre niñas.

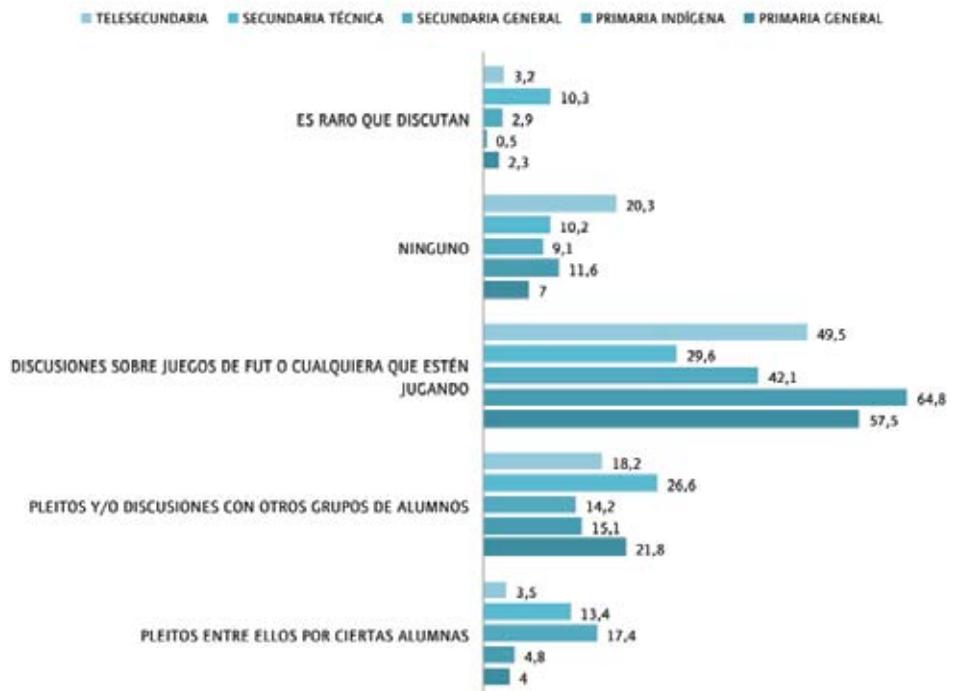
De acuerdo con el profesorado, cuando se dan conflictos entre hombres y mujeres, estos responden principalmente a las siguientes situaciones: más de una tercera parte debido a chismes, más de una quinta parte cuando los juegos se vuelven agresio-



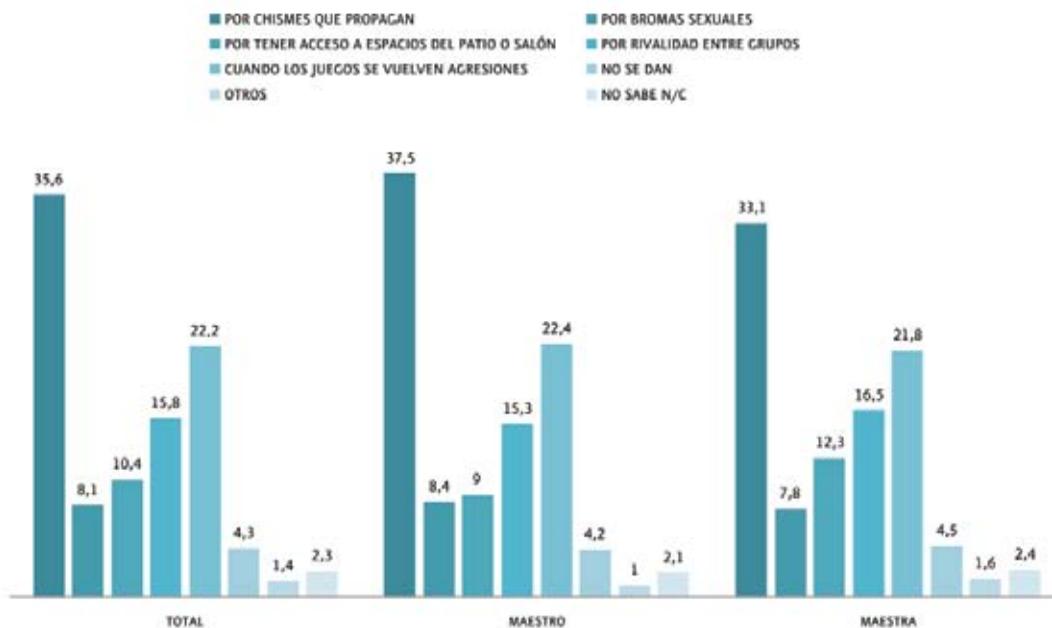
Gráfica 91
Opinión de docentes acerca de los conflictos frecuentes que se presentan entre LAS ALUMNAS durante el recreo. Cruce por modalidad de estudio (Porcentaje)



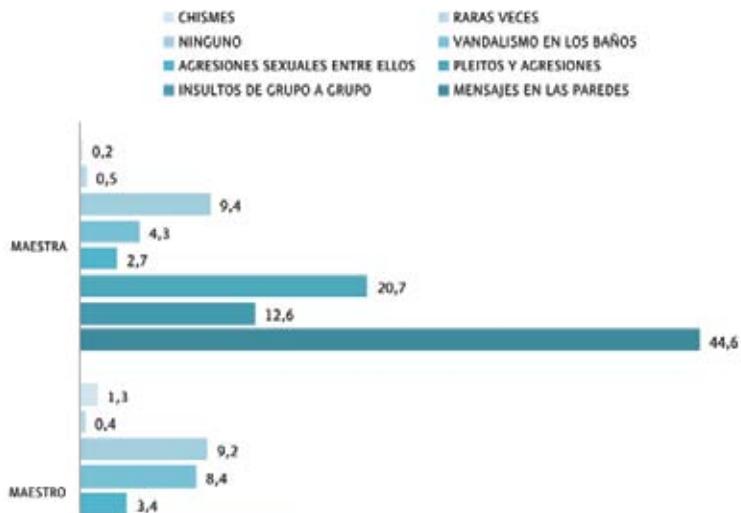
Gráfica 92
Opinión de docentes acerca de los conflictos frecuentes que se presentan entre LOS ALUMNOS durante el recreo. Cruce por modalidad de estudio (Porcentaje)



Gráfica 93
Opinión de los y las docentes acerca del motivo por los que se dan conflictos entre alumnos y alumnas (Porcentaje)



Gráfica 94
Opinión de docentes acerca de cómo los ALUMNOS dirimen sus conflictos en los baños (Porcentaje)

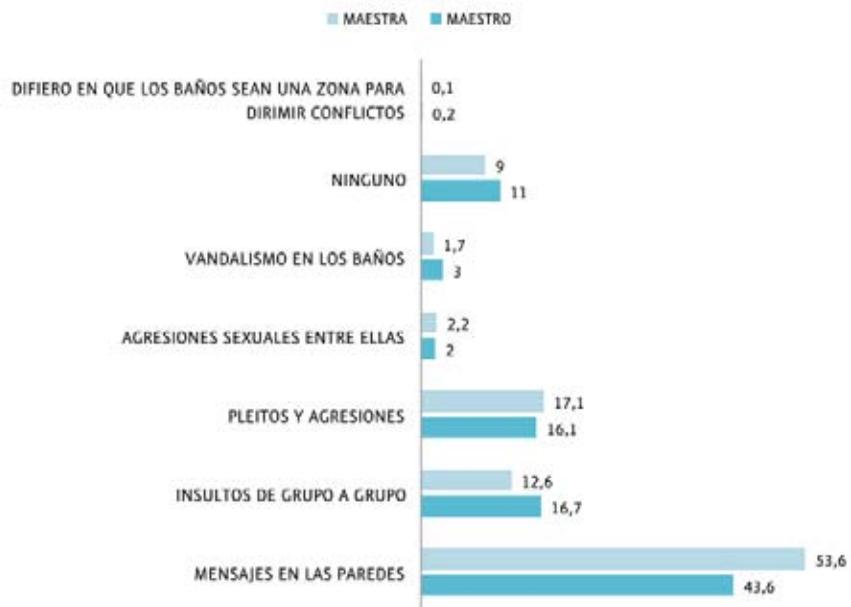


nes, alrededor de una sexta parte debido a la rivalidad entre grupos, y cerca de una décima parte por tener acceso a áreas del patio o del salón, o debido a bromas sexuales (Gráfica 93).

En el apartado anterior se señaló que los baños son un lugar que una proporción importante de niños y sobre todo de niñas, percibe como peligroso. Se consultó a maestros y maestras cómo consideran que los alumnos y alumnas enfrentan sus conflictos en este espacio. En el caso de los niños, menos de la

mitad de los /las docentes planteó que dirimen sus conflictos a través de mensajes en las paredes; 17.7 por ciento que lo hacen por medio de pleitos y agresiones y 12.3 por ciento mediante insultos de grupo a grupo. Solamente 9.3 por ciento del total de los/las docentes señaló que no se dirimen conflictos en los baños. Estas proporciones no presentan variaciones significativas en el caso de las niñas, lo que indica que las prácticas para dirimir conflictos no varían entre los sexos (Gráficas 94 y 95).

Gráfica 95
Opinión de docentes acerca de cómo las alumnas dirimen sus conflictos en los baños
(Porcentaje)



OTRAS FORMAS DE AGRESIÓN

La discriminación es una forma sutil de agresión y, además, en ocasiones explica y deriva en formas violentas de maltrato. En México, el artículo 4 de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, define a la discriminación como “toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas. También se entenderá como discriminación la xenofobia y el antisemitismo en cualquiera de sus manifestaciones”.

En el caso de los niños y niñas en edad escolar, el cuerpo directivo manifestó que casi una cuarta

parte del alumnado discrimina por diferencias religiosas. La homosexualidad, la pobreza, la diferencia de clases y la discapacidad fueron mencionadas también como causas de discriminación entre escolares.

Otros motivos de discriminación mencionados con bajos porcentajes tienen que ver con el lugar de procedencia, el color de piel, constitución de la familia distinta a la tradicional, diferencias de lenguaje o referidas al género.

Solamente el 27.7 por ciento de los directores y directoras planteó que en su escuela no se han dado casos de discriminación.

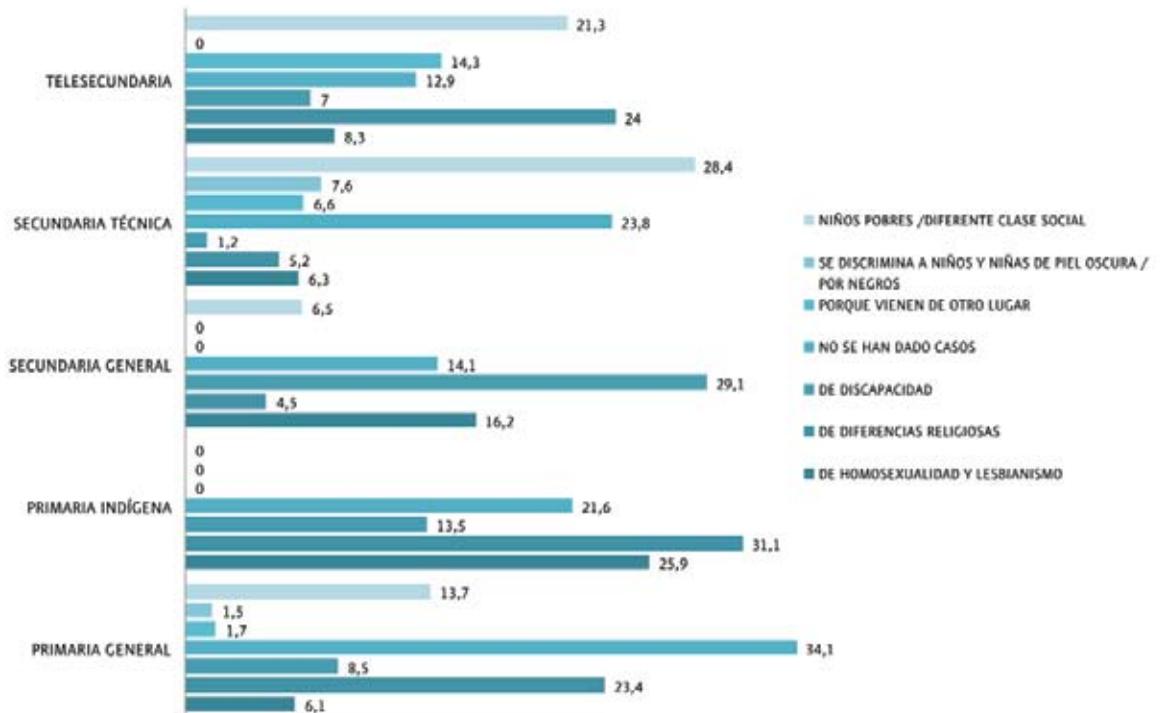
Se recomienda que dada la magnitud del tema, se retome en el diseño de programas de prevención y capacitación para el personal docente.

Al desagregar por sexo, vemos que las directoras reportan en mayor porcentaje la discriminación a personas homosexuales o lesbianas y la discrimina-

Gráfica 96
Opinión de personal directivo acerca del motivo más común de discriminación entre el alumnado (Porcentaje)



Gráfica 97
Opinión del personal directivo acerca de el motivo más común de discriminación entre el alumnado. Cruce por modalidad de estudio (Porcentaje)



ción basada en las diferencias económicas. Los directores, por su parte, reconocen más la discriminación basada en la discapacidad (Gráfica 96).

Desagregando por modalidad de estudio, es notorio que la discriminación ante la homosexualidad de mujeres y hombres, las diferencias religiosas o la discapacidad tienen mayor presencia en primarias indígenas que en primarias generales. En estas últimas es más frecuente la discriminación basada en las diferencias de clases sociales o en la pobreza (Gráfica 97).

En secundaria cobran relevancia ciertas causas de discriminación de acuerdo a la modalidad de estudio, como el color de la piel o el género en la secundaria técnica, y el proceder de otro lugar en el caso de la modalidad de telesecundaria. Los directivos de esta última reconocen una “discriminación mínima que no altera el orden” en el 8.8 por ciento, lo que llama la atención pues pareciera que se toleran situaciones de discriminación mientras no represente una incomodidad en el orden de la institución. Desafortunadamente, esto ha permitido que perduren prácticas sutiles de discriminación, en tanto son asumidas como parte de de la cultura nacional o local.

La prevención del fenómeno del *bullying*, según expertos en la materia, pasa por la prevención de la intolerancia, la lucha contra el sexismo y la xenofobia, entre otros patrones de discriminación. En este sentido, se enfatiza la necesidad de desarrollar la empatía entre no iguales y fomentar el respeto por los derechos humanos de todas las personas que conviven en la escuela.

AGRESIONES HACIA EL PROFESORADO

Casi la mitad del personal docente menciona no haber sufrido agresiones de ningún tipo en la escuela durante los dos últimos años. Al desagregar por sexo esta información se observa que han sido más las mujeres docentes que mencionan haber sido agredidas.

La mitad de docentes restante admitió haber recibido algún tipo de humillación, insulto o agresión física en los dos últimos años por parte de alguna persona del ámbito escolar. El porcentaje más alto es el que menciona haber sido agredido por un alumno varón (7.7%), seguido por quienes han sido agredidos(as) por algún padre de familia, específicamente papá (Gráfica 98).

Gráfica 98
Respuestas de docentes acerca de quiénes son las personas de las que han recibido insultos, golpes, gritos y/o humillaciones en alguna ocasión en los últimos dos años (Porcentaje)



La diferencia de agresiones son notorias dependiendo del sexo del docente. Las maestras son más agredidas por alumnas y alumnos, directoras y madres de familia; los maestros por alumnos varones, el director y los padres de familia (varones también). Entre los maestros la mención de agresoras es mínima.

Al desagregar por grado de marginación, encontramos que en el grado de marginación medio

es donde más se menciona no haber recibido tales agresiones. Asimismo, es más elevado el porcentaje de docentes que han recibido algún tipo de agresión por parte de un alumno en el bajo grado de marginación en comparación con el alto. Al consultarles respecto del tipo de agresión sufrida, la mayor parte de los(as) docentes mencionan la agresión verbal y el daño o robo de sus pertenencias.

LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS ESCUELAS

La violencia basada en el género se refiere a una gama de costumbres y comportamientos misóginos en contra de niñas y mujeres, que abarca diferentes tipos de comportamientos físicos, emocionales, sexuales y económicos. Deriva de normas culturales y sociales que le otorgan poder y autoridad a los hombres sobre las mujeres e incluye actos de maltrato en el hogar, la familia, el trabajo, los espacios públicos y en la comunidad¹⁶.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer del 20 de diciembre de 1993¹⁷, reconoce que la violencia basada en el género “constituye una manifestación de relaciones de poder históricamente desiguales entre el hombre y la mujer que han conducido a la dominación de la mujer y a la discriminación en su contra por parte del hombre e impedido el adelanto pleno de la mujer, (...) la violencia contra la mujer es uno de los mecanismos sociales fundamentales por los que se fuerza a la mujer a una situación de subordinación respecto del hombre”. En esta Declaración se define por primera vez la violencia contra las mujeres como “todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino, que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer” y se incluyen también como actos de violencia, “las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada”.

Queda claro, entonces, que los actos de violencia basados en el género incluyen mucho más que la violencia en las parejas, haciendo referencia a todas las agresiones de que son víctimas las mujeres por el solo hecho de ser mujeres.

LA VIOLENCIA DE GÉNERO ENTRE NIÑOS Y NIÑAS

Durante la infancia niños y niñas incorporan valores y normas de comportamiento que orientarán su vida adulta. Debido a lo anterior, con miras a la prevención, es fundamental conocer sus percepciones, sensaciones y actos vinculados con la violencia de género. En este sentido, se preguntó a los niños y niñas sobre diferentes situaciones que pueden constituir agresiones contra las mujeres en las escuelas. Poco menos de la mitad del alumnado de 4º y 5º de primaria señaló que en su escuela se han dado situaciones en las que los niños salen corriendo al patio y al pasar golpean o le jalan el cabello a las niñas. Lo anterior es más referido por las niñas que por los niños y, al desagregar por tipo de escolaridad, el porcentaje que lo reporta es más alto en primarias generales que en primarias indígenas. También la población urbana refiere más esta situación que la rural. En lo referente al nivel de marginación, esto ocurre más en el alumnado de escuelas ubicadas en lugares con un bajo nivel de marginación, como se mencionó anteriormente (Gráfica 99).

En el apartado anterior se señaló que tanto en sexto de primaria como en secundaria, los principales generadores de violencia psicológica (humillaciones o insultos) fueron los compañeros varones. Así, cuando se consultó respecto de agresiones físicas, 32 por ciento del alumnado de sexto de primaria señaló haberlas recibido de compañeros y solamente 19 por ciento de compañeras. En secundaria, 26.5 por ciento dijo haber sido objeto de agresiones físicas por parte de los compañeros y 16.5 por ciento por parte de las compañeras.

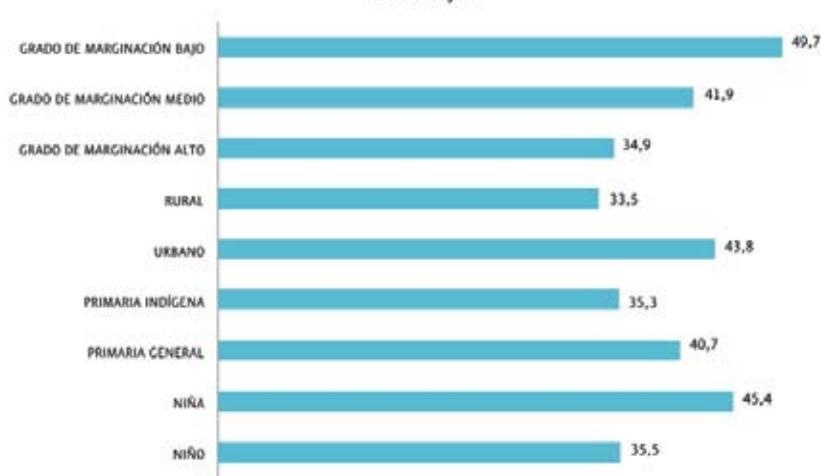
En este sentido, pareciera que en la escuela se están reproduciendo prácticas agresivas de los niños hacia las niñas, pero también hacia otros niños, en el marco de un estereotipo sobre la masculinidad que supone que las formas violentas son uno de sus componentes constitutivos.

Es interesante observar que el tipo de agresión física que sufren hombres y mujeres se distingue de-

¹⁶ Organización Panamericana de la Salud (2002), *Informe Mundial Sobre Violencia y Salud*.

¹⁷ Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993.

Gráfica 99
Respuestas del ALUMNADO de 4° y 5° de primaria que menciona situaciones en las que los niños salen corriendo al patio y al pasar golpean o le jalan el pelo a las niñas
 (Porcentaje)



pendiendo del sexo de la persona que la recibe. Así, las niñas de sexto de primaria y de secundaria mencionaron haber sido objeto, en mayor medida que los niños, de jalones de cabello y empujones; y los niños de patadas y puñetazos.

En ocasiones, las respuestas agresivas del alumnado son asumidas como una respuesta a un trato injusto. Ejemplo de lo anterior es que 17.8 por ciento de los niños de sexto de primaria y 11.8 por ciento de los de secundaria, señalaron que cuando se enfrentan a una situación injusta buscan vengarse. Ello indica que estos niños han desarrollado pocas herra-

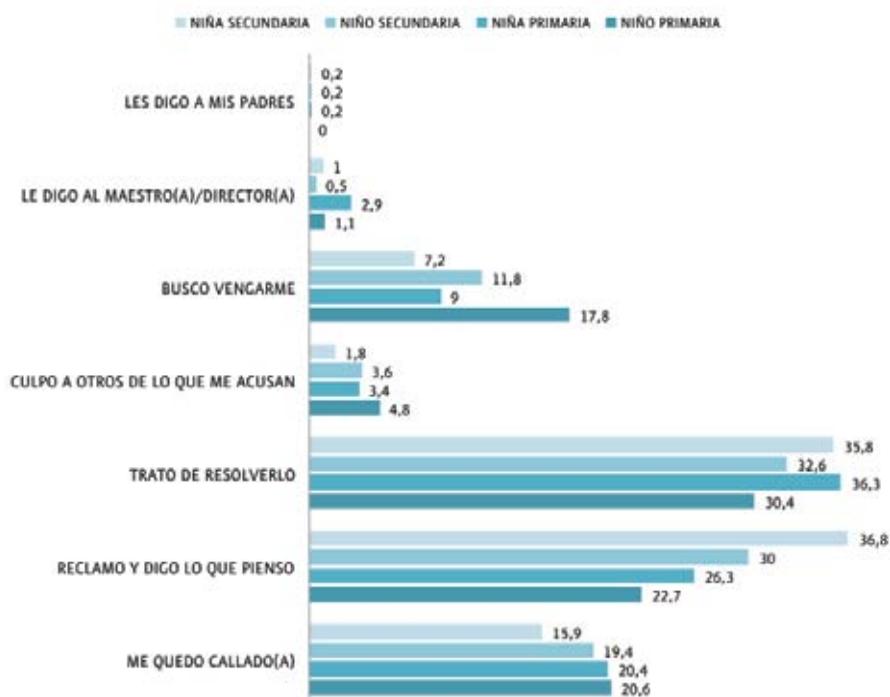
mientas para resolver sus problemas en formas alternativas al conflicto violento, esto es, a través del diálogo o la negociación.

Es notorio que las niñas manifiestan optar en mayor medida que los niños, por alternativas que tienen menor probabilidad de derivar en conflicto, como decir lo que piensan o tratar de resolver el problema (Gráfica 100).

Llama la atención que ante situaciones que se viven como injustas, el 20.5% del alumnado de sexto de primaria y el 17.6% del alumnado de secundaria, decide permanecer callado. Cabe destacar que

CUADRO 20 COMPARATIVO ACERCA DE LOS DISTINTOS TIPOS DE AGRESIÓN FÍSICA SUFRIDA POR ALUMNOS Y ALUMNAS DE SEXTO DE PRIMARIA Y SECUNDARIA				
TIPO DE AGRESIÓN FÍSICA SUFRIDA	PRIMARIA		SECUNDARIA	
	NIÑO	NIÑA	NIÑO	NIÑA
Patadas	26.2	15	22.7	9.4
Bofetadas	9.1	4.3	8.9	6.9
Jalón de cabello	13.9	29.6	10.1	22
Puñetazo	15.6	4.4	14.9	3.4
Me aventaron cosas	6.3	7	8.6	9.2
Me empujaron	14.8	23.3	17.9	25.1
Me golpearon con objetos	5	4.6	5.2	4.2
Me tocaron sin mi consentimiento	3.2	5.8	5.6	7.3

Gráfica 100
Respuestas del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de cómo reaccionan cuando se les presenta un problema fuerte en la escuela, y creen que es injusto
 (Porcentaje)



más de una tercera parte de los niños y niñas de sexto de primaria y secundaria, buscan resolver la situación injusta que sienten que están viviendo. En un porcentaje similar, el alumnado de secundaria reclama y dice lo que piensa, lo que sucede menos en primaria, donde sólo lo hace alrededor de una cuarta parte, posiblemente porque con la edad van desarrollando mayores habilidades para resolver este tipo de situaciones.

Desagregando por modalidad de estudios, el alumnado de primarias generales comenta que cuando tiene un problema y le parece que es injusto lo que le están diciendo, reclama y dice lo que piensa en mayor medida que el alumnado de primarias indígenas. En este mismo sentido, el alumnado de escuelas urbanas toma esta misma actitud ante situaciones injustas en mayor proporción que lo que señala el alumnado en escuelas rurales.

A este respecto, es importante que en las escuelas se promuevan mecanismos alternativos de resolución de conflictos que permitan a los niños y niñas defender sus derechos a través de prácticas no violentas.

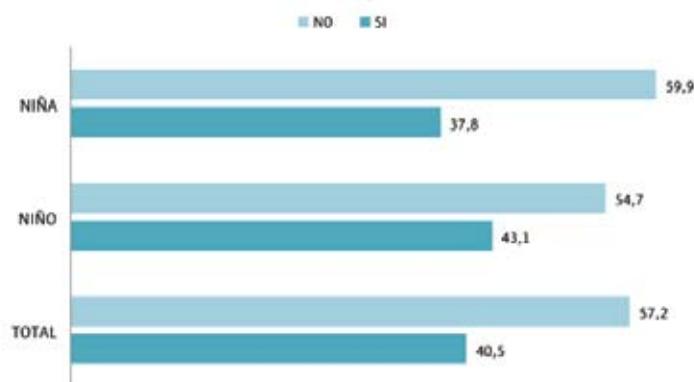
DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA DEBIDO AL SEXO

Los actos de violencia contra las mujeres tienen fundamento en una construcción social de género que supone que los hombres son superiores a las mujeres. De hecho, la violencia de género es, probablemente, la principal manifestación de esta construcción social pero no la única.

Atendiendo a lo anterior, se revisaron algunas de las percepciones de los niños y niñas respecto a actitudes discriminatorias hacia alguno de los sexos por parte de las figuras que integran la comunidad escolar.

El 40.5 por ciento del alumnado de 4° y 5° de primaria, reporta situaciones en las que las y los maestros regañan de manera más dura a los hombres que a las mujeres, incluso cuando el motivo para el regaño sea exactamente el mismo. Cabe destacar que los niños reportan más esto que las niñas. Esta actitud del personal docente no contribuye a fortalecer el trato igualitario entre hombres y mujeres pues parece orientarse por el estereotipo de que los hombres son más fuertes que las mujeres y, por ello, pue-

Gráfica 101
Opinión del alumnado de 4° y 5° de primaria que menciona si en su escuela se han dado o no situaciones en las que los maestros castigan diferente a los niños que a las niñas (Porcentaje)



den enfrentar regaños más duros. En este sentido, sería importante promover sanciones y motivaciones que refieran estrictamente a las conductas y no a las características –incluyendo el sexo– de quienes las cometen (Gráfica 101).

Un tema que sólo se investigó en el alumnado de secundaria, es la percepción acerca de las diferencias de trato hacia alumnos o alumnas, de acuerdo al sexo del docente. Alrededor de la quinta parte tanto de niños como de niñas dice que ha sentido que alguna vez su maestro(a) le ha dado un trato distinto por el sexo al que pertenece (Gráfica 102).

Entre las razones que el alumnado encuentra para explicarse el trato distinto que percibe de sus maestras, resalta que el 15.9 por ciento menciona que las mujeres y los hombres no son iguales. Esta razón fue más señalada por hombres (20.7%) que por mujeres (10.1%).

Otras explicaciones del trato diferencial señaladas por el alumnado de secundaria se refieren a que la maestra es del mismo sexo. Así, más de una cuarta parte de las alumnas señalaron que las maestras las tratan distinto porque ellas también son mujeres, aunque debe subrayarse que ésta no es una causa que los niños hayan manifestado en tal sentido. Adicionalmente, más de una décima parte del alumnado planteó que el trato diferencial tiene que ver con que las maestras quieren más a las mujeres o platican más con ellas, es decir, por el tipo de relación más cercana que establecen.

Llama la atención encontrar entre los argumentos del alumnado para recibir un trato distinto por parte de las maestras algunos que tienen que ver con ideas estereotipadas que caracterizan a hombres y

mujeres, como la que se refiere a que las mujeres son más débiles y delicadas, lo que mencionan en porcentajes significativos solamente las niñas. En el caso contrario, los hombres son los únicos que justifican con un porcentaje significativo que el trato diferenciado se debe a que los niños son más traviosos.

En lo que se refiere a las razones que encuentra el alumnado para justificar el trato distinto que perciben los niños y niñas por parte de los maestros, se encuentra nuevamente la idea de que no pertenecer al mismo sexo lo justifica; esto fue mencionado por aproximadamente una quinta parte de las mujeres y en el caso de los hombres, no alcanzó un porcentaje significativo.

Una razón que fue mayormente mencionada por los hombres corresponde a que los alumnos son del mismo sexo que el maestro y, por tanto, los entiende más; esta respuesta no fue significativa en opinión de las mujeres.

Un porcentaje importante de las mujeres mencionó que esto sucede porque las mujeres son más débiles, lo que casi no mencionaron los hombres. En su caso, los niños consideran que esto sucede porque “son muy malos”, lo que hablaría de que ese trato diferencial no necesariamente es equivalente a un mejor trato.

Los datos anteriores indican que, a pesar de los esfuerzos realizados, una proporción del personal docente reproduce en las escuelas tratos diferenciados que pueden tender a fortalecer, entre el alumnado, algunas ideas estereotipadas sobre los géneros y prácticas de segregación que obstaculizan la interacción.

Debe tenerse presente que los cambios culturales son lentos, y que muchas formas de hacer, de

Gráfica 104
Respuestas del alumnado de 4° y 5° de primaria que mencionan que en su escuela se han dado situaciones en las que un niño con ademanes delicados es agredido, recibe burlas y/o insultos de sus compañeros por esto (Porcentaje)



pensar y de sentir se reproducen casi irreflexivamente. En el caso de las desigualdades entre los géneros, persisten en nuestra sociedad algunas prácticas que excluyen a las mujeres de actividades tradicionalmente consideradas masculinas y a los hombres de las que se suponen femeninas. Ejemplo de lo anterior es que 7.1 por ciento del alumnado de 4° y 5° de primaria planteó que en ocasiones las niñas quieren pertenecer a la escolta y no se les permite por ser mujeres.

Asimismo, casi una quinta parte del alumnado señaló que se ha presentado en sus escuelas la situación de que las mamás que venden los alimentos en la cooperativa escolar atienden primero a los niños, sin importar que algunas niñas hayan llegado primero. Curiosamente, más niños que niñas reconocen esta situación. En las primarias indígenas esta circunstancia se reconoció más que en las generales, así como en las ubicadas en poblaciones urbanas frente a las ubicadas en zonas rurales (Gráfica 103).

Asimismo, debe recordarse que en el apartado anterior se mencionó que poco más de una quinta parte del alumnado de sexto de primaria y de secundaria señaló que durante los recreos los niños no quieren jugar con las niñas; alrededor de una tercera parte del de sexto de primaria y de secundaria, que las niñas no quieren jugar con los niños.

DISCRIMINACIÓN Y VIOLENCIA HACIA LAS ORIENTACIONES SEXUALES NO HETEROSEXUALES

La discriminación y violencia de género también se manifiesta en prácticas agresivas o excluyentes hacia las personas cuya preferencia u orientación sexual di-

fiere de los modelos dominantes. La discriminación por este motivo es aún muy generalizada en nuestra sociedad.

Entre los niños de 4° y 5° de primaria, una sexta parte señaló que en su escuela se han presentado situaciones en que compañeros y compañeras molestan y critican hasta el punto de hacer llorar a un niño que al hablar en público muestra ademanes delicados. Asimismo, más de una quinta parte del alumnado de los mismos grados refiere que en su escuela ha sucedido que a la hora de la salida un grupo de niños está rodeando y molestando a un compañero que nunca se mete con nadie pero al que no le gusta jugar fútbol ni tampoco jugar a las luchas y otros juegos bruscos que acostumbran los niños. Lo anterior es referido en más ocasiones por el alumnado de escuelas urbanas donde alcanza aproximadamente una cuarta parte de las respuestas, a diferencia de una sexta parte de las del alumnado de escuelas ubicadas en zonas rurales.

Esto se reporta más por parte del alumnado de escuelas ubicadas en zonas con un grado de marginación bajo que por el alumnado de escuelas ubicadas en zonas con alto nivel de marginación (Gráficas 104, 105 y 106).

Algo similar ocurre en el caso de las niñas, ya que casi una cuarta parte del alumnado de 4° y 5° de primaria mencionó que en su escuela ha pasado que una niña se esté peleando casi a golpes con otras niñas que le dicen que parece hombre, por la manera en como se mueve y habla. Lo anterior es referido en más ocasiones por niños que por niñas. Casi una tercera parte del alumnado de primarias indígenas menciona que esta es una situación que ha ocurrido en

Percepción del alumnado de trato distinto por parte de docentes según sexo.

Existen situaciones en que los alumnos y alumnas de secundaria mencionaron recibir de parte de los(as) docentes un trato distinto por ser mujeres u hombres. En ocasiones las diferencias resultan favorecedoras para alguno de los sexos, ante lo cual el alumnado atribuye distintas causas:

En el caso de que alumnos y alumnas dicen percibir un trato distinto de parte de las maestras, proporcionaron diversas explicaciones relacionadas con el hecho de pertenecer al mismo sexo que las docentes, o con ciertas características que se atribuyen a las personas por ser hombres o mujeres:

¿Alguna vez has sentido que las maestras te tratan distinto por ser mujer o por ser hombre? ¿Por qué crees que es distinto este trato?

Sí, porque algunas no son groseras o son más calladas.

NIÑA, SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, TAMAULIPAS.

Sí, son como nuestras mamás y nos cuidan.

NINA, SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, AGUASCALIENTES.

Sí, porque somos mujeres muy sensibles y los hombres son muy pesados.

NIÑA, SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, DISTRITO FEDERAL.

Sí. Nos entendemos mejor mujeres con mujeres.

NINA, TELESECUNDARIA, POBLACIÓN RURAL, SLP.

Sí. Casi no nos regañan.

NINA, TELESECUNDARIA, POBLACION RURAL, SLP.

Sí, porque somos mujeres y tenemos más derechos que los hombres.

NIÑA, TELESECUNDARIA, POBLACIÓN RURAL, VERACRUZ

Sí, porque las mujeres necesitamos más cuidados, hay más confianza.

NIÑA, SECUNDARIA TÉCNICA, POBLACIÓN URBANA, PUEBLA.

Sí, porque un hombre tiene otras formas de pensar y una mujer no.

En el caso de los maestros, resulta semejante lo que explica el alumnado, acerca del trato distinto que reciben niños y niñas:

¿Alguna vez has sentido que los maestros te tratan distinto por ser mujer o por ser hombre? ¿Por qué crees que es distinto este trato?

Sí, porque no hacemos relajó.

NIÑA SECUNDARIA TÉCNICA, POBLACIÓN URBANA, VERACRUZ.

Sí, porque algunas maestras creen que los hombres no estudian bien.

NIÑA, SECUNDARIA TÉCNICA, POBLACIÓN URBANA, PUEBLA.

Sí porque nosotras no somos como los hombres porque los hombres son más agresivos y las mujeres no.

NIÑA, SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, TAMAULIPAS.

Sí, porque soy diferente a las mujeres sólo por ser hombre.

NIÑO, TELESECUNDARIA, POBLACIÓN RURAL, SLP.

Sí, porque no se puede tratar a un hombre igual que

NIÑO, SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, DISTRITO FEDERAL.

La desigualdad en el trato por parte de los y las docentes es percibida como una injusticia y consideran que perjudica a alguno de los sexos

En los casos en que perciben un trato diferente, pero desfavorecedor de las maestras, el alumnado proporciona diversas explicaciones como:

¿Alguna vez has sentido que las maestras te tratan distinto por ser mujer o por ser hombre? ¿Por qué crees que es distinto este trato?

Sí, en mi escuela adoran a los hombres

NIÑA, SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, COLIMA.

Sí, porque las maestras consienten más a los hombres.

NIÑA, SECUNDARIA TÉCNICA, POBLACIÓN URBANA, PUEBLA.

NIÑO, SECUNDARIA TÉCNICA, POBLACIÓN URBANA, VERACRUZ.

Sí, porque cuando entramos a matemáticas le hacen caso nada más a las mujeres.

NIÑO, SECUNDARIA TÉCNICA, POBLACIÓN URBANA, VERACRUZ.

Sí, porque creen que soy un tarado mudo e idiota.

NIÑO, SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, COLIMA.

Sí, porque algunas maestras creen que los hombres no estudian bien.

NIÑO, SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, DISTRITO FEDERAL.

En cuanto al trato distinto por parte de sus maestros puede resultar desfavorecedor por lo siguiente:

¿Alguna vez has sentido que los maestros te tratan distinto por ser mujer o por ser hombre? ¿Por qué crees que es distinto este trato?

Sí, porque los maestros no tienen la misma confianza en las mujeres.

NIÑA, TELESECUNDARIA, POBLACIÓN RURAL, SLP.

Sí, porque algunos quieren algo más que tu amistad y a veces sus comentarios no me agradan.

NIÑA, SECUNDARIA TÉCNICA, POBLACIÓN URBANA, PUEBLA.

Sí, porque los maestros quieren más a los hombres.

NIÑA, SECUNDARIA TÉCNICA, POBLACIÓN URBANA, PUEBLA.

Sí, porque luego son muy merbotes.

NIÑA, SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, DISTRITO FEDERAL.

Sí, porque favorecen más a las mujeres.

NIÑO, TELESECUNDARIA, POBLACIÓN URBANA, EDOMEX.

Sí porque los maestros tienen más compasión con las mujeres.

NIÑO, SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, TAMAULIPAS.

Sí, como que se vuelven más racionales con los hombres.

NIÑO, SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, AGUASCALIENTES.

su escuela frente a casi una cuarta parte que asiste a primarias generales. El alumnado de escuelas urbanas menciona en más de una cuarta parte que esto ha ocurrido y en el caso del alumnado de escuelas rurales en casi una quinta parte.

Estas prácticas de exclusión que, en ocasiones, derivan en agresiones por una presunta orientación sexual, se originan en la idea de que los hombres deben comportarse de cierta forma y las mujeres de manera distinta. Se trata de una construcción de género claramente excluyente que no solamente implica desigualdades para las mujeres, sino que sanciona abiertamente la posibilidad de que unos y otras elijan comportamientos o prácticas tradicionalmente asignados al sexo opuesto.

Es de destacar que, a pesar de las prácticas señaladas, la mayoría de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria no consideran que “ser homosexual o lesbiana esté mal”. Llama la atención que muestran más tolerancia las niñas que los niños, sobre todo las de secundaria (Gráfica 107).

Al consultar a docentes sobre casos en que sus alumnos y alumnas se hayan burlado de otro(a) por creer que es homosexual o lesbiana, el 11.2 por ciento mencionó que esa situación nunca se ha presentado. Destaca el hecho de que sean docentes de escuelas primarias indígenas quienes más señalen que no se han presentado situaciones de burla por la presunción de una orientación homosexual.

De casi un 90% de docentes que señaló que sí han sucedido estas situaciones, aproximadamente la mitad menciona que en tales casos llaman la atención a quien se burla, pidiéndole respeto y tratando de inculcar valores. Otra parte de los maestros y maestras dicen que trata de orientarlos sobre las diferencias haciendo énfasis en que todos tenemos derechos. Hay quienes solicitan respeto a la individualidad. Sorprenden algunas respuestas que indican que las y los maestros explican al alumnado “que los discapacitados no tienen la culpa de nacer así”, o que explican que las personas son homosexuales “por excesos de hormonas” y que se tienen que tratar con doctores o doctoras. Hay quienes dijeron que les piden a sus alumnos y alumnas que investiguen bien antes de emitir juicios. Otros prefieren enfocarse a dar una explicación sobre el hecho de que las personas tienen “defectos”.

ALGUNAS PRÁCTICAS DISCRIMINATORIAS POR PARTE DEL PERSONAL DOCENTE

El personal docente y directivo tiene una gran influencia en la formación de las y los estudiantes, por lo que es importante explorar las percepciones que tienen ni-

Gráfica 105
Respuestas del alumnado de 4º y 5º de primaria que mencionan que en su escuela se han dado situaciones donde una niña se está peleando casi a golpes con otras que le dicen que parece hombre por cómo se mueve y habla
 (Porcentaje)



Gráfica 106
Respuestas del alumnado de 4º y 5º de primaria que menciona que en su escuela se han dado situaciones en las que de pronto dos niños comienzan a pelearse a golpes, los demás los rodean hasta que llega un maestro y los separa
 (Porcentaje)



Gráfica 107
Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de la frase: "Ser homosexual o lesbiana está mal"
 (Porcentaje)





ños y niñas respecto de prácticas que pueden implicar discriminación hacia alguno de los géneros. Cerca de una tercera parte del alumnado de 4º y 5º de primaria manifiesta la sensación de que el personal docente toma en cuenta más a los niños que a las niñas preguntándoles e, incluso, pasándolos más al pizarrón. Al desagregarlo por sexo vemos que los niños reportan más este hecho que las niñas.

Al indagar entre el alumnado de 4º y 5º de primaria los motivos por los que maestros y maestras regañan a las niñas en su escuela, la tercera parte de las respuestas señala que por las uñas o los labios pintados; un poco más de una décima parte porque se peinan a la moda y, en un porcentaje similar, porque traen muy corta la falda. Otra razón de regaño a las alumnas es por usar aretes grandes. Todos estos motivos hacen alusión al arreglo personal de las niñas, centrándose en esto como principal aspecto que cuidar. El sancionar el arreglo personal de las niñas limita su autonomía y es un factor que debe tomarse en cuenta en términos de los límites que pueden manejar los niños y las niñas en ambientes escolares formalizados (Gráfica 108).



PERCEPCIONES DE DOCENTES Y DIRECTIVOS SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LAS ESCUELAS

Se consultó a docentes respecto de la existencia de incidentes vinculados a la violencia de género entre sus alumnos y alumnas. Casi la mitad de maestros y maestras señalaron que no se presentan este tipo de incidentes y poco menos de la quinta parte no contestó a esta pregunta. Esto puede dar indicio de la normalización de la violencia de género, tan integrada culturalmente que no es detectada como tal.

En el resto de los casos, el personal docente planteó conocer casos de violencia verbal y física. Hubo quienes vincularon el primer tipo de violencia con las mujeres y el segundo con los hombres. Asimismo, las y los docentes hicieron mención del machismo y prácticas discriminatorias entre el alumnado, pero sin detallar situaciones específicas que ilustren el tipo de comportamiento aludido.

Es de notar que algunas de las respuestas no estuvieron relacionadas con lo que es la violencia de género. Por ejemplo, hubo quienes mencionaron que se da inasistencia por parte de los alumnos(as) o, bien, que por situaciones de tipo hormonal las niñas y los niños sienten la necesidad de buscar al otro sexo. La desinformación por parte del profesorado plantea la necesidad de fortalecer los procesos de capacitación del magisterio en la materia.

Las percepciones del cuerpo directivo son similares a las de los(as) docentes en lo que se refiere a la incidencia de la violencia de género entre estudiantes: la mitad de ellos(as) señaló que en su escuela no hay problemas de este tipo y el 12.9 por ciento no contestó. Cabe mencionar que poco más de la mitad de directores y directoras considera que en su escuela no se presentan problemas relacionados con inequidad de género, lo cual indica de igual manera la necesidad de capacitación a directivos en estos temas. Entre los y las directoras que reconocen la existencia de incidentes de violencia de género en las escuelas, detallaron que se trata de insultos leves, agresiones verbales y discriminación y agresividad de niños hacia niñas, por ejemplo a través de gritos o golpes, desprecio y humillaciones, así como rebeldía y machismo en los hombres.

En mayor proporción los directivos de secundarias generales argumentan que los incidentes de violencia de género se presentan por problemas que traen los niños y niñas de sus familias. Efectivamente la violencia intrafamiliar o cualquier tipo de violencia externa al espacio escolar tiene repercusiones dentro del ambiente escolar; a su vez la escuela como espacio social genera violencia, por lo que es importante que docentes y directores(as) puedan reconocer todas las formas de violencia, ya que el primer paso para la solución de problemas es la identificación de los mismos.

EL GÉNERO Y LA SEXUALIDAD

La sexualidad es un componente fundamental de la vida y el desarrollo de cualquier ser humano, abarca no solamente las prácticas sexuales, sino las identidades y los roles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, el vínculo afectivo y la reproducción. Se experimenta y expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, roles y relaciones. Si bien la sexualidad puede abarcar todas estas dimensiones, no siempre se experimentan o se expresan todas¹⁷.

La sexualidad se construye a partir de la interacción de una compleja gama de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. En esta interacción, tiene un peso fundamental la autopercepción, pero también las valoraciones que realizan las personas en relación a la sexualidad.

La identidad sexual se empieza a construir desde la infancia y se refiere a la identificación de cada persona con un determinado sexo. La identidad de género, por su parte, abarca la identificación de cada persona con las actitudes, comportamientos, sentimientos que se asocian a cada uno de los sexos. La identidad femenina y la identidad masculina están definidas por un conjunto de características, cualidades y circunstancias históricas y culturales que determinan a cada género.

El ejercicio responsable de la sexualidad implica, a su vez, el conocimiento y respeto de los derechos sexuales. Por ello, es indispensable que niños y niñas conozcan sus derechos, para que así puedan ejercerlos y hacerse responsables de sus propios cuerpos de cara a la posibilidad de que deban enfrentar situaciones de abuso a lo largo de su vida.

ACTITUDES HACIA LA SEXUALIDAD

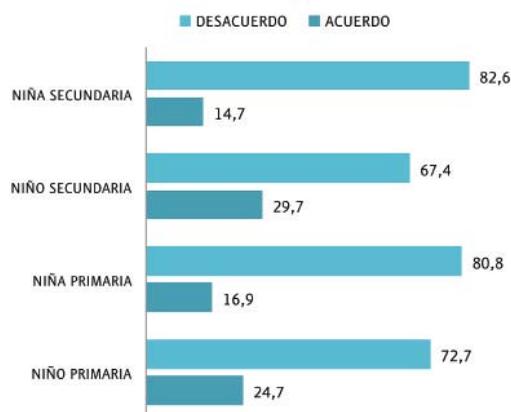
Como parte de una construcción social de género que tiende a sancionar la actividad sexual para las mujeres y a estimularla en los hombres, son notorias las percepciones al respecto de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria. Los niños de secundaria son quienes más apoyan la idea de que los hombres pueden tener relaciones sexuales a temprana edad, misma con la que las niñas se muestran más en desacuerdo (Gráfica 109).

Por el contrario, prácticamente la mitad de niños y niñas de sexto de primaria y de secundaria está de acuerdo con que las mujeres no deben tener re-

laciones sexuales antes del matrimonio. Persiste una percepción respecto a la sexualidad que distingue a hombres de mujeres, en donde para las últimas existen mayores restricciones, fundamentalmente con base en la valoración de la virginidad femenina como una condición de dignidad. En este sentido, es claro que persiste también una suerte de “doble moral” en que se enjuicia un mismo hecho dependiendo de si se es hombre o mujer, de este modo, se espera de los hombres un comportamiento sexual distinto del de las mujeres, aunque se presupone también que ni unos ni otras ejercerán la sexualidad con personas de su mismo sexo (Gráfica 110).

En la misma línea de pensamiento, más de la mitad del alumnado de sexto de primaria y de secundaria considera que es responsabilidad de las mujeres evitar el embarazo, asumiendo que las consecuencias del ejercicio activo de la sexualidad es “asunto” de las

Gráfica 109
Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de la frase:
"El hombre puede tener relaciones sexuales a temprana edad"
(Porcentaje)



Gráfica 110
Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de la frase:
"La mujer no debe tener relaciones sexuales antes del matrimonio"
(Porcentaje)



17 Organización Mundial de la Salud. *Working Definitions* 2004.

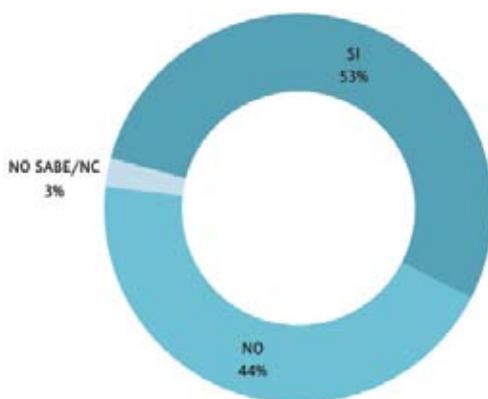
Gráfica 111
Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de la frase: "La mujer es la que tiene que cuidarse para no quedar embarazada" (Porcentaje)



mujeres y no un compromiso compartido. Al respecto, son las niñas de primaria quienes muestran más desacuerdo con este supuesto (Gráfica 111).

A pesar de las opiniones respecto del valor de la virginidad en las mujeres, es un hecho que muchos(as) adolescentes comienzan a tener relaciones sexuales sin tomar las precauciones debidas para evitar un embarazo no deseado o protegerse de infecciones de transmisión sexual. En el primer caso, las consecuencias recaen sobre las mujeres, y en muchos casos deriva en abandono escolar. Más de la mitad del alumnado de secundaria reporta saber de alguna compañera que ha tenido que dejar la escuela por estar embarazada en los dos últimos años (Gráfica 112).

Gráfica 112
Porcentaje del alumnado de secundaria que menciona si sabe o no de compañeras que hayan tenido que dejar la escuela por estar embarazadas



La principal causa mencionada para dicho abandono (casi un 40%), es la decisión de la propia estudiante, posiblemente como resultado de significado y la presión social que implica el embarazo a esa edad. Alrededor de una cuarta parte del alumnado de secundaria menciona que la deserción escolar fue una decisión de los padres, y en la misma proporción que se debió a que la alumna se casó y dejó de estudiar. Es importante tomar en cuenta que en un porcentaje no menor (8%), la decisión emanó, según los testimonios, del director(a) de la escuela (Gráfica 113).

INCIDENTES DE VIOLENCIA SEXUAL EN LAS ESCUELAS

El conocimiento de los derechos es una premisa básica para el respeto mutuo entre las personas. Es importante que niños y niñas conozcan sus derechos sexuales y desarrollen habilidades para defenderse en caso de enfrentar una agresión sexual.

Se preguntó a los niños y niñas de 4° y 5° de primaria si se habían presentado en sus escuelas situaciones que pueden estar relacionadas con violencia sexual. Casi una quinta parte del alumnado señaló que en su escuela se ha presentado el caso de que en un rincón del patio uno o más niños molesten a una niña intentando tocarla sin su consentimiento. Esta situación se reconoce más entre las y los estudiantes de primarias indígenas, escuelas ubicadas en zonas urbanas y con bajo grado de marginación (Gráfica 114).

Para el caso de las niñas indígenas, Ulloa plantea que su mayor vulnerabilidad a sufrir distintos tipos de violencia está vinculada a las prácticas tradicionales violentas que tienen su raíz en supuestos o creencias ancestrales, incluyendo las religiosas, que por lo mismo resultan incuestionables. Asimismo menciona que la violencia de género "es un patrón de conducta presente en la vida de todas las mujeres y las niñas indígenas, que incluye maltrato físico, sexual y psicológico, y que se debe a los estereotipos de propiedad e inferioridad de las mujeres y de superioridad de los hombres." Por lo que incluso se llega a considerar como algo "natural" en la vida de mujeres y niñas indígenas¹⁸.

Alrededor de la mitad de los(as) docentes señaló que sí se han presentado agresiones sexuales. El 34 por ciento planteó que se han suscitado agresiones

18 Ulloa, Teresa, *La situación de las mujeres indígenas en México. Derechos colectivos y administración de justicia Indígena*, 2002. <http://www.uasb.edu.ec/padh/centro/pdf2/ULLOA%20TERESA.pdf> consultado el 25 de septiembre de 2009.

sexuales entre niños. Los y las docentes de secundarias técnicas, los(as) de escuelas ubicadas en comunidades de grado de marginación medio y los de población urbana, son quienes más reconocieron la presencia de agresiones sexuales entre hombres.

Al consultar a los y las docentes respecto de las medidas que han tomado cuando se presentan agresiones sexuales entre hombres, mencionan haber hablado con el alumnado para hacerles ver el daño generado y la importancia del respeto mutuo. Algunos prefieren informar al padre, madre o tutor(a) y al departamento de asistencia social, y hay quienes canalizan estos casos directamente con el personal directivo de la escuela.

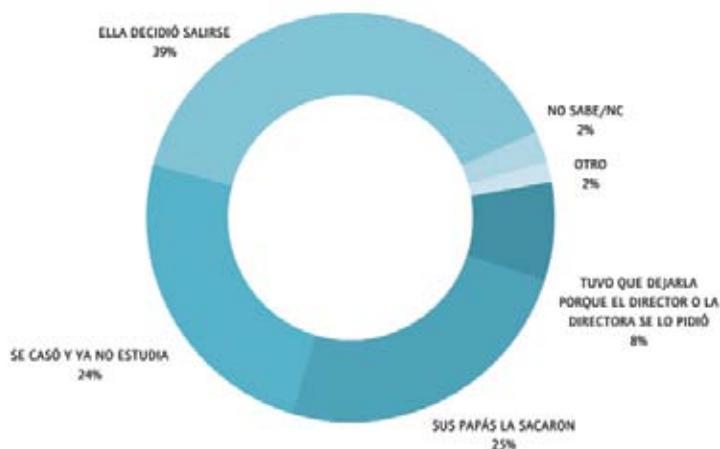
En lo que se refiere a las agresiones sexuales entre niñas, una cuarta parte de docentes planteó que se han presentado en sus escuelas. En tal caso, la principal medida adoptada ha sido tener una plática de orientación con las alumnas involucradas. Hay quienes mencionan que llaman al director o directora y una proporción baja de docentes señalaron que ante una situación así se debe imponer una sanción.

Al preguntar sobre el último caso de agresión sexual en el que el profesorado tuvo que intervenir, o que simplemente supo que ocurrió y dio su opinión de cómo manejarlo, el 38.3% responde que no se han dado casos y el 41.5 por ciento dice que no sabe o no contesta. Es de destacar este último porcentaje especialmente elevado y que puede estar revelando el tabú existente en torno a estos temas.

Quienes reconocieron haber intervenido recientemente en casos de agresión sexual, detallaron que se trató de conductas “impropias” de niñas, casos de agresión verbal hacia niñas o hacia niños, grupos de alumnos que se manoseaban entre sí, faltas de respeto como levantar la falda o bajar los pantalones, casos de abuso sexual por parte de familiares como padre, abuelos, padrastros, entre otros. En general responden que sí dieron su opinión para manejar estas situaciones pero no se cuenta con más detalles al respecto.

Finalmente, se consultó a directores y directoras sobre la presencia de agresiones sexuales en las escuelas a su cargo. Poco menos de la mitad del total de directores y directoras menciona que en su centro escolar no se han dado situaciones de agresión sexual entre alumnos y alumnas. Lo anterior se modifica al desagregar por modalidad de estudio, pues el 39.6 por ciento de directores(as) de primarias generales dicen que no se han presentado estos casos frente al 61.6 por ciento de directores(as) de primarias indígenas que mencionan lo mismo. Esta información contradice lo reportado por los niños y niñas de 4° y 5°

Gráfica 113
Opinión de niños y niñas de secundaria acerca de los motivos que creen que tuvo su compañera embarazada para dejar la escuela



de primaria, que mencionaron en mayor porcentaje situaciones de posible agresión sexual en primarias indígenas que en primarias generales.

En el nivel secundaria se encuentra que el más alto porcentaje de directivos que dicen que no se han dado situaciones de agresión sexual en su plantel corresponde a la modalidad de telesecundaria (56.9%), seguido por el de secundarias técnicas (37.2%) y secundarias generales (25.8%).

Quienes mencionan que se han dado casos de agresión sexual, han tomado medidas tales como hablar con ellos de respeto y de otros valores (esto se menciona más en primarias generales que en indígenas), o citar a los padres y madres de familia. Esta última medida fue mencionada más por directoras que por directores. Asimismo, se señaló que se desarrollan pláticas con el alumnado y los(as) maestros(as), o indicarles a los(as) alumnos(as) que este tipo de problemas son penados por la ley.

Tanto en el caso de agresiones sexuales presentadas entre alumnas como entre alumnos, el personal directivo refirió que se ha tratado, principalmente, de agresiones verbales, específicamente al mencionar lo que sucede entre las alumnas se refieren al uso de insultos y palabras altisonantes. En el caso de agresiones entre alumnos, “el golpearse en las partes bajas” tiene porcentajes significativos en las respuestas de las directoras, y los directivos de primaria general, secundaria técnica y grado de marginación alto.

LAS MUJERES ESTÁN MÁS EXPUESTAS A SER VÍCTIMAS DE ABUSO SEXUAL, ASÍ LO DEMUESTRA UN ESTUDIO REALIZADO CON ADOLESCENTES DE ENTRE 12 Y 17 AÑOS DE DOS ESCUELAS EN ESPAÑA, DONDE SE INDICA QUE LA AGRESIÓN LA UTILIZAN LOS JÓVENES TANTO EN LAS RELACIONES CON SU MISMO SEXO, COMO CON EL SEXO OPUESTO, PERO, EN ESTE ÚLTIMO CASO, CASI SIEMPRE TIENE POR OBJETO INTIMIDAR SEXUALMENTE (YUBERO, 2006).

OPINIONES DE DOCENTES Y DIRECTIVOS SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL

Al consultar a maestras y maestros de primaria y secundaria respecto de la forma en que abordan el manejo de la información sobre la sexualidad, la respuesta que más proporcionaron (49.3%) fue que con respeto y de manera natural y abierta. En otros casos mencionan que se enfocan en la información que viene en los libros de texto. Otras respuestas muestran que el profesorado considera este un tema que requiere abordarse con absoluta cautela, incluso frente a los padres de familia. Hay quienes dijeron que separan a los alumnos y alumnas por sexo y que toman como punto de llegada o de partida para tratar este tema, la reproducción. Algunos maestros y maestras mencionaron que prefieren apoyarse en médicos(as) o psicólogos(as) para abordar esta temática.

La opinión del profesorado sobre la educación sexual es favorable mientras se proporcione la información adecuada; también se mencionó que la educación sexual es necesaria, oportuna y debe estar basada en valores. Los maestros y maestras consideran que este tema es de gran importancia para la formación de las y los alumnos. Algunos profesores y profesoras mencionaron la falta de información entre el alumnado, y los(as) adolescentes ven con morbo lo referente a la educación sexual. En otros casos, las y los maestros hicieron referencia a la falta de práctica sexual en la familia y consideran que la educación sexual debe provenir del hogar.

La información obtenida de directores y directoras indica que en un porcentaje alto de telesecundarias y secundarias, ubicadas en lugares de bajo grado de marginación, no se está impartiendo educación sexual.

En sus respuestas dan importancia a la actitud que deben tener docentes y directivos para tratar esta temática, haciendo hincapié en el respeto, la veracidad y la naturalidad, pero también hubo quienes subrayaron la necesidad de solicitar autorización a los padres y madres para trabajar al respecto.

Al emitir su opinión respecto de cómo creen que debe empezarse a manejar la educación sexual, más de una cuarta parte de directivos coincidió en señalar que debe iniciar en la primaria, aunque hay diferencias notables en el grado.

Varios directores y directoras señalaron que se habían apoyado en instituciones como las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) o el Sector Salud para tratar temas de educación sexual en las escuelas a su cargo.

EN SÍNTESIS

El análisis de la información obtenida sobre violencia de género en el ámbito escolar permite arribar a las siguientes conclusiones:

Persisten en la comunidad escolar (estudiantes, personal docente y cuerpo directivo) concepciones tradicionales de género que se expresan en comportamientos, percepciones y actitudes respecto a la ocupación del espacio y, en consecuencia, también en la segregación espacial. Así, en las escuelas se produce una suerte de “extensión” del binomio público/privado que se expresa en el hecho de que los niños ocupen las canchas (espacio público) y las niñas permanezcan en los salones o pasillos durante los recreos. De igual forma, las valoraciones de niños y niñas sobre los lugares a los que “temen” refieren a una construcción social de géne-



ro: las niñas ubican los baños como un lugar de peligro, justamente un sitio que debería ser de resguardo para su intimidad.

El fenómeno del “bullying” se está extendiendo en las escuelas mexicanas. Se encontraron indicios de discriminación, burlas y otras formas de agresión verbal entre estudiantes, mismas que deben ser atendidas adecuadamente por el personal docente y el directivo con miras a que no se desarrolle el fenómeno del abuso escolar. En este sentido, lo fundamental es capacitar al personal docente y directivo en manejo de conflictos, así como en el fenómeno del “bullying”, con miras a la prevención y detección oportuna.

Niños y niñas plantean a sus padres y madres como referente de seguridad, lo que indica la fortaleza de la figura familiar. Sin embargo, también es de subrayar que maestros y maestras no constituyen en un porcentaje mínimo un referente de seguridad, a lo que debe ponerse atención, pues en casos de agresión en las familias, se requeriría de un soporte externo.

La discriminación contra las personas con orientación sexual distinta a la heterosexual es un elemento preocupante. El espacio escolar puede ser al contrario potenciado para el aprendizaje de la tolerancia y el respeto por las decisiones de todas las personas.

Se observó una gran heterogeneidad en lo que refiere a sanciones de conductas agresivas por parte del personal docente y directivo. Es importante, en este sentido, diseñar una política que delimite los comportamientos a sancionar y el mecanismo a seguir en caso que se presenten, para evitar la discrecionalidad y posibles preferencias o abusos de poder



© SEP



© SEP



© SEP





Conciencia de género en el ámbito escolar

La etapa de la vida en que niños, niñas y adolescentes asisten a la educación básica es fundamental en su desarrollo. Durante la infancia y la adolescencia, el ambiente escolar, junto con la familia, influye de manera determinante tanto en su desarrollo físico, como en el intelectual, emocional, moral y social. Las y los educadores son figuras que tienen un gran peso en los procesos psicosociales como la identidad sexual, la autonomía, el autoconcepto, la autoestima y la motivación al logro de cada niño o niña. Esto debido no sólo al tiempo que pasan juntos, sino al tipo de interacción que se establece entre docentes y alumnos(as), por lo que tienen gran influencia en el desempeño escolar, la salud psíquica y el establecimiento de las expectativas de vida del alumnado.

En el marco de la construcción de estas expectativas de vida, las percepciones dentro de un sistema sexo-género¹ juegan un papel importante, en tanto limitan o expanden los ámbitos, actividades y opciones que se planteen niños y niñas a futuro. Por esto, resulta importante conocer las expectativas de desarrollo del alumnado, pues pueden estar relacionadas con la transmisión de patrones culturales de género, muchos de los cuales se aprenden y reproducen en la escuela.

¹ Esto es, todo el engranaje que existe en las prácticas, modos de pensar, normas, valores y representaciones mediante el cual las sociedades asignan espacios, actividades y tareas diferenciadas para cada uno de los sexos, de tal modo que propician desigualdad social con base en las concepciones de lo femenino y lo masculino (Leñero Llaca, Martha I. *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*, SEP-PUPEG-UNAM, México. 2009).

Si bien el hogar es claramente el espacio fundamental de socialización primaria, la escuela constituye el segundo ámbito en importancia en términos del proceso de socialización. Adicionalmente, el Estado se encuentra en posibilidad de inducir cambios en los patrones culturales a través de la educación. Para avanzar en el logro de la igualdad de género, el trabajo consciente de los(as) docentes tiene un papel fundamental, que requiere de cierta formación y concientización respecto de su actuación frente al grupo y de las diferencias que se establecen en la manera de concebir al alumnado de acuerdo al género.

Así, las percepciones de las y los docentes respecto a las responsabilidades, tareas, comportamientos y actitudes de alumnos y alumnas de acuerdo a su sexo, tendrán incidencia directa en sus formas de interacción, lo que ejerce una influencia sobre el comportamiento, las expectativas de desempeño y el rendimiento escolar. Estas percepciones también son determinantes en las posibilidades de formación que existan en la escuela para cada uno de los sexos, ya sea promoviendo u obstaculizando la valoración y desarrollo de ciertas competencias que formarán parte de la construcción del autoconcepto de alumnos y alumnas, lo que más tarde repercutirá en la manera de elegir o enfrentar las situaciones que se les presenten a lo largo de la vida.

En este capítulo se exploran las percepciones sobre los géneros en el ámbito escolar a partir de la revisión de tres temas. En el primer apartado, se revisan las expectativas que tienen el personal docente y directivo y el mismo alumnado respecto del desa-

rollo educativo de los alumnos y alumnas. A continuación, se revisa el conocimiento que docentes y directivos tienen de la perspectiva y la violencia de género, y el *bullying*; también se hace referencia a la

capacitación que han recibido al respecto. La tercera parte se dedica a conocer las necesidades de mejora en la escuela a criterio de las personas que conforman la comunidad escolar.

EXPECTATIVAS DE DESARROLLO EDUCATIVO

EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO

Los resultados acerca de las expectativas de educación que reportan tanto el alumnado de primaria como el de secundaria, muestra que más de las dos terceras partes de niños y niñas tienen expectativas de concluir estudios universitarios. Es de destacar que más niñas que niños esperan concluir estudios superiores, lo que concuerda con cifras presentadas por INEGI e INMUJERES en el documento titulado *Mujeres y Hombres en México* (2008), donde la matrícula de hombres en educación superior, en 2005, es ligeramente menor a la matrícula femenina (49.7 y 50.3 por ciento, respectivamente).

Lo anterior es muy importante: un comportamiento determinado como el concluir estudios universitarios, depende, por una parte, de la expectativa subjetiva que se tenga de lograr la meta y, por

otra, del análisis que se haga de su viabilidad (Gráficas 1 y 2).

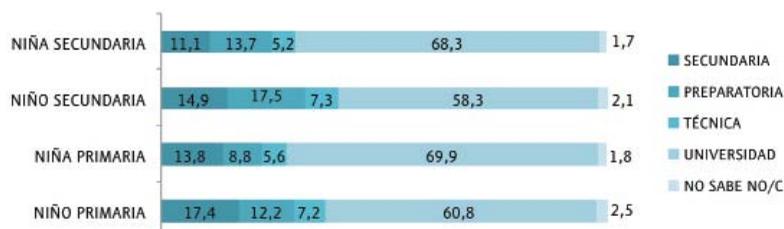
Adicionalmente, menos niñas que niños –tanto de primaria como de secundaria– señalaron que solamente piensan concluir el nivel en que se encuentran.

Sin embargo, el segundo lugar en términos de aspiración de conclusión de estudios del alumnado de sexto de primaria es la secundaria (15.7%). Esto puede indicar una cierta predisposición a la deserción escolar que podría estar vinculada a la necesidad de integrarse al mercado laboral y a las dificultades de traslado a colegios de bachilleres, dado que las y los estudiantes de primarias indígenas, telesecundarias, escuelas ubicadas en zonas rurales y con alto nivel de marginación fueron quienes más se inclinaron por esta respuesta.

Es importante tomar en cuenta lo que sucede en el ámbito rural, donde además de mostrar una di-



Gráfica 115
Respuestas de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria acerca del nivel de escolaridad que piensan alcanzar (Porcentaje)



Expectativas a futuro de niños y niñas

Los niños y niñas de 4° y 5° de primaria, al expresar lo que más desean para su futuro, plantean situaciones variadas en las que se puede reflejar parte de sus anhelos, necesidades y aspiraciones.

En muchos casos, las respuestas tienen que ver con la conformación de una familia o casarse, y ser felices:

Tener una familia

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, VERACRUZ.

ca sarme

NIÑO 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, PUEBLA.

Que se a feliz que tenga hijos y ser famoso

NIÑO 9 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, SONORA.

Casarme y tener hijos

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, GUANAJUATO.

Una familia alegre

NIÑO 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, HIDALGO.

Que viva feliz con mi familia

NIÑO 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, GUANAJUATO.

No tener hijos ni hijas

NIÑA 9 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, SONORA.

Que yo juegue con mis hijos

NIÑO 11 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, HIDALGO.

Algunos niños y niñas dan la mayor importancia al desempeño en cierta actividad a la que les gustaría dedicarse en el futuro, que puede tener que ver con practicar algún deporte, oficio o el desarrollo de determinada profesión y continuar estudios:

Ser científico

NIÑO 9 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, HIDALGO.

yo creo que doctora

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, VERACRUZ.

Ser un exitoso luchador

NIÑO 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, GUANAJUATO.

Ser un psicólogo

NIÑO, 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, SONORA.

Ser estudiosa

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, COLIMA.

Ser chofer

NIÑO 11 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, PUEBLA.

Ser un ingeniero constructor

NIÑO 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, GUANAJUATO.

Hace una carrera

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, VERACRUZ

Contador, actor, futbolista

NIÑO 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, D.F.

Ser Policía eso va hacer mi futuro.

NIÑA 11 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, HIDALGO.

En otros casos, los niños y niñas plantearon situaciones en las que buscan poseer ciertas cosas:

Un carro, una casa, caballos, borregos

NIÑO 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, VERACRUZ.

tener mi peluquería

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, PUEBLA.

Un carro para manejar

NIÑO, 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, SONORA.

Tener muchas cosas y ser feliz

NIÑA, 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, OAXACA.

Es importante tener en cuenta que muchos niños y niñas desde ahora muestran un interés en contar con un trabajo y cubrir sus necesidades básicas y las de la familia que piensan formar a futuro, posiblemente por lo que escuchan en su entorno, o en algunos casos por las carencias que han experimentado:

Quiero vivir mejor de lo que vivo hoy

NIÑO 11 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, SONORA.

Tener comida y agua y que haga trabajo

NIÑA 10, POBLACIÓN URBANA, GUANAJUATO.

Tener mi trabajo, hacer mi casa

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, VERACRUZ.

Tener trabajo para que haci pueda mantener hijos

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, PUEBLA.

Trabajo, dinero para alimentar a mi familia

NIÑO 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, SONORA.

Tener todos los servicios

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, COLIMA.

Tener dinero y trabajo para no ser pobre

NIÑO 9 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, SONORA.

Tener mucho dinero

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, D.F.

También plantearon situaciones en las que desean verse felices y sin violencia:

Que no haya violencia

NIÑO 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, GUANAJUATO.

Tener hijos y ser feliz

NIÑO 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, VERACRUZ.

Algo muy bueno, que no haya problemas entre nosotros

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, PUEBLA.

Felicidad y lo mejor para nosotros

NIÑA 9 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, SONORA.

Tener una buena vida

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, D.F.

Ser feliz

NIÑO 9 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, HIDALGO.

ferencia importante con respecto de la población urbana, puede observarse que el porcentaje que aspira a realizar estudios universitarios disminuye en el caso del alumnado de secundaria, lo que podría ser el resultado de evaluar la viabilidad de continuar estudiando, ya sea debido a la distancia y acceso a los centros educativos, falta de recursos económicos o los distintos esfuerzos que se requieran para lograr ingresar (Gráficas 3, 4, 5 y 6).

También se constató que estudiar una carrera técnica es una opción poco tomada en cuenta por el alumnado dentro de sus expectativas a futuro, ya que es mencionada por aproximadamente el 6 por ciento de las y los estudiantes de sexto de primaria y secundaria, sin que se ubiquen diferencias significativas entre los sexos. En la exclusión de esta opción de estudios pueden pesar varios factores, como el desconocimien-

to y la ausencia de planteles educativos de estudios técnicos en algunas zonas rurales del país.

Por otra parte, al consultar a los niños y niñas de 4º y 5º de primaria respecto de sus expectativas de trabajo, se observan diferencias muy significativas por sexo. Así, 30.3 por ciento de las niñas y 11.6 por ciento de los niños señalaron querer dedicarse a la docencia; 16.5 por ciento y 8.4 por ciento respectivamente manifestaron que esperan ser médicos/as o dentistas; 6.3 por ciento de los niños esperan ser albañiles o pintores; 5.3 por ciento ser ingenieros o arquitectos y 8 por ciento policías o bomberos. Estas actividades no aparecen dentro de las aspiraciones de las niñas ya que en algunas no alcanzaron ni el 1 por ciento y en otras apenas lo pasan. La única actividad que es mencionada de manera equivalente por niños y niñas es la licenciatura en Derecho.

Respuestas del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca del nivel de escolaridad que piensan alcanzar

Gráfica 116
Desagregado por modalidad de estudios
(Porcentaje)



Gráfica 117
Desagregado por tipo de población
(Porcentaje)



Gráfica 118
Desagregado por grado de marginación
(Porcentaje)



Gráfica 119
Respuestas del alumnado de secundaria acerca del nivel de escolaridad que piensan alcanzar. Desagregado por grado de marginación
(Porcentaje)



Resultados similares acerca de la carrera que les gustaría estudiar se encontraron en estudiantes de sexto de primaria y secundaria que piensan alcanzar el nivel universitario o técnico. El mayor porcentaje en general se asignó a profesiones relacionadas con el cuidado de la salud, encontrándose una mayor inclinación de las mujeres que de los hombres hacia estas áreas. De igual forma, más niñas que niños se inclinan por labores en el área docente. No se observaron en este nivel diferencias significativas entre hombres y mujeres que desean estudiar ingenierías y arquitectura.

Específicamente en el caso de sexto de primaria, los hombres mencionan la opción de dedicarse a los deportes como el fútbol y se interesan en estudiar una carrera técnica u oficios como mecánica, carpintería, electrónica o electricidad, lo que no ocurre en el caso de las niñas ni es mencionado de manera significativa en secundaria.

Lo anterior sugiere que las expectativas de trabajo remunerado se enmarcan en los actuales patrones de segregación laboral. Así, la tendencia es que las niñas esperan dedicarse a labores que son una extensión de la actividad doméstica y los niños a labores más “rudas” o que demandan mayor esfuerzo mental.

Ello coincide con estadísticas reportadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)² que mencionan que en la educación superior, las mujeres se inclinan más a las áreas de Humanidades y Educación (67.8%), Ciencias de la Salud (64.1%), Ciencias Sociales y Administrativas (58.4%); mientras que su parti-

cipación es menor en áreas como Ingeniería y Tecnología (30.2%) y Ciencias Agropecuarias (33.5%).

Estas expectativas responden claramente a un patrón de socialización por género en que las mujeres se ocupan de manera predominante del cuidado de otras personas y aprenden a desarrollar comportamientos y sentimientos como la sensibilidad y la ternura; por su parte, los hombres desarrollan habilidades motoras. Las escuelas podrían ser un espacio de ampliación de estos horizontes laborales, fomentando el aprendizaje de otras destrezas, sentimientos y comportamientos, de cara a contribuir a un ejercicio pleno de los derechos y expectativas individuales tanto de hombres como de mujeres.

SENSACIÓN DE CONFIANZA EN EL FUTURO DE ALUMNOS Y ALUMNAS

Las sensaciones que experimentan niñas y niños al pensar en su futuro revelan en cierta medida la viabilidad que perciben respecto de sus proyectos y planes. Es de destacar que más del 80 por ciento de niños y niñas, tanto de sexto de primaria como de secundaria, manifestaron una actitud optimista en tanto señalaron que tienen confianza en salir adelante o, bien, sentirse seguros y seguras de que sus familias los apoyarán.

También se observa que es mayor la proporción de niños que de niñas que tienen confianza en salir adelante, mientras es mayor la de niñas que de niños que saben que sus familias los apoyarán. Así, pareciera que los varones se perciben con mayor autoconfianza y las mujeres se perciben con más apoyo familiar. De tal forma, observamos que si bien las mujeres han alcanzado niveles aspiracionales de estudio similares o superiores a los de los hombres, no muestran la misma confianza que ellos en que les irá bien en el futuro por sus propios medios, brindando mayor valor al apoyo familiar (Gráfica 7).

2 ANUIES, *Anuario Estadístico. Licenciatura Universitaria y Tecnológica. Ciclo escolar 2006-2007*, en: <http://www.anui.es.mx/> (consultado el 10 de septiembre de 2009), México.

Gráfica 120
Respuestas de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria acerca de las sensaciones que tienen al pensar en su futuro
 (Porcentaje)



Apoyo por parte de padre y madre respecto de las expectativas de desarrollo de sus hijos e hijas

Al preguntarles a los niños y niñas de 4º y 5º de primaria si lo que esperan su papá y mamá de ellos para el futuro coincide con lo que ellos(as) desean, se pudo observar que en los casos en que perciben que sí contarán con su apoyo, involucra el hecho de que los planes de los(as) estudiantes coinciden con las expectativas de sus padres y madres:

Si. Porque quiere que sea algo en la vida.

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, COLIMA.

Si. porque esta de acuerdo conmigo

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, D.F.

Si. me apoya porque piensa casi lo mismo

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, SONORA.

Si, porque me gustava lo que hace el

NIÑO 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, VERACRUZ.

Si porque quiere que sea una persona de estudio

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, EDO. MEX.

En otros casos en que creen que responderían lo mismo, tiene que ver más con un tipo de relación en la que el apoyo forma parte de la relación misma, o está basado en el respeto y el afecto que perciben los niños y niñas de sus padres y/o madres:

Si. siempre me dice que si eso quiero estudiar me va a apoyar

NIÑA, 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, SONORA.

Si, porque me quiere mucho

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, GUANAJUATO.

Si, porque siempre me ha apoyado

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, EDO. MEX.

Si. porque quiere un buen futuro para mi

NIÑO 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, TAMAULIPAS.

Si me cuidan y me quieren

NIÑO 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, PUEBLA.

Si, por que confian en mi

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, SONORA.

Si. porque quiere verme feliz

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, D.F.

Cuando los niños y niñas no sienten que pueden contar con el apoyo de su padre y/o madre, es básicamente por no coincidir con sus expectativas:

No. porque no somos iguales

NIÑA 9 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, GUANAJUATO.

No. porque quiere otra cosa para mí

NIÑO 9 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, VERACRUZ.

No. porque me regaña

NIÑO 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, SONORA.

No. porque no es lo mismo

NIÑO 11 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, PUEBLA.

No. porque soy muy latoso

NIÑO 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, VERACRUZ.

No. porque no piensan lo mismo que yo

NIÑO 11 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, HIDALGO.

No. Me apoya en ser ama de casa porque quiere que trabaje en otra casa

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, COLIMA.

No me apoya en estudiar porque quiere que sea ama de casa

NIÑA 11 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, COLIMA.

No. Me apoya en ser maestra porque quiere que sea de altos estudios

NIÑA 11 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, TAMAULIPAS.

EXPECTATIVAS DE LOS/LAS DOCENTES

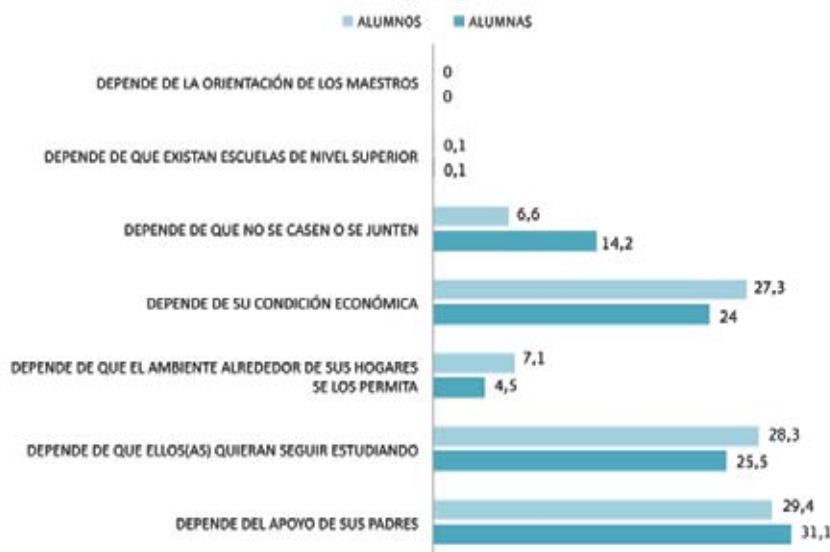
Las y los docentes juegan un papel fundamental en la vida de los niños y niñas, pues constituyen una persona adulta con la que mantienen constante interacción, representan una figura de poder, pueden devenir en un ejemplo a seguir y, al tener a su cargo la educación de su alumnado, resulta casi inevitable que en el trato cotidiano transmitan sus creencias, valores, aspiraciones y prototipos de relación.

El profesorado basa sus expectativas, acerca de que alumnos y alumnas continúen sus estudios a futuro, en diferentes factores que pueden contribuir a la permanencia o deserción del alumnado de la educación formal (Gráfica 8).

Alrededor del 30 por ciento del profesorado considera que el hecho de que el alumnado pueda seguir estudiando tiene que ver con el apoyo que recibe de sus padres y/o madres, una proporción levemente menor que depende de que los propios niños y niñas quieran seguir estudiando, y otro tanto ubica la condición económica como un factor relevante en términos de las posibilidades de continuar los estudios. Estas apreciaciones pueden estar fundadas en la experiencia acumulada por las y los docentes y remiten a tres factores fundamentales en términos de las opciones de acceso a la educación media superior y superior en el país. Esto es, por una parte, la decisión propia, y, por otra, las condiciones del contexto

EN UN ESTUDIO EN POBLACIÓN DE LA UNAM, PARA ALGUNOS MAESTROS EL QUE LAS ALUMNAS SEAN RESPONSABLES LO ASOCIABAN A QUE HACÍAN “BONITO” LAS TAREAS Y LA ACTIVIDADES QUE SE LES ENCARGABA (COOPER, 2008).

Gráfica 121
**Expectativas de los(as) docentes acerca de las posibilidades de alumnos
 y alumnas para continuar estudiando**
 (Porcentaje)



que remiten al apoyo del entorno inmediato (familia) y a las posibilidades económicas de sostener la inversión en educación.

Este último aspecto se ha venido atendiendo en el país a través de la generación de sistemas de becas de apoyo a niños y niñas en condición de pobreza, con miras a romper el ciclo intergeneracional de la pobreza ligado a la baja escolaridad.

Cabe destacar que las y los docentes consideran que, en el caso de los niños, pesan más la condición económica y la intención individual de continuar estudiando que en el caso de las niñas. Esto puede deberse a un incremento de la deserción masculina en secundaria ligado a la incorporación temprana de los niños al mercado laboral.

En cambio, en el caso de las niñas, el personal docente plantea que el matrimonio o la unión son un factor de mayor importancia. Ello revela que las y los docentes perciben que las niñas tienen mayores posibilidades de continuar estudiando mientras se encuentren solteras, probablemente porque la unión en pareja les demanda más responsabilidades y restricción de tiempo, así como pérdida de autonomía en la toma de decisiones respecto a su futuro.

EXPECTATIVAS DE DIRECTORES Y DIRECTORAS

En el caso del personal directivo, la tercera parte tiene altas o buenas expectativas respecto al futuro escolar del alumnado, entre otras cosas porque cuentan con

el apoyo necesario para continuar estudiando. Sin embargo, un porcentaje mayor a éste de las y los directores dice tener pocas o muy pocas expectativas de desarrollo para sus alumnos y alumnas.

Lo anterior puede deberse a que consideran que es altamente probable la deserción durante el futuro inmediato, ya sea por dificultades económicas, familiares o por la distancia u obstáculos geográficos para acceder al nivel medio-superior y superior. En este sentido, la concentración de planteles educativos en las zonas urbanas y serias dificultades de expandir el acceso a comunidades rurales o de alta marginación genera sin duda, un círculo vicioso de emigración y concentración de la población en áreas urbanas, la reproducción de la pobreza y la exclusión social.

En el caso de las niñas de secundaria, las y los directivos señalaron que uno de los factores que promueve la deserción es que las madres y padres de familia consideran que sus hijas se casarán pronto. Así, pareciera que en el país, continúan reproduciéndose algunos estereotipos que vinculan al género femenino con la adscripción al ámbito doméstico. Ello explica, como señalan las y los directores, que a los niños se les brinden más oportunidades para continuar sus estudios.

Algunas situaciones planteadas por las y los directivos relacionadas con las bajas expectativas de que el alumnado continúe con sus estudios, coinciden con lo mencionado por el cuerpo docente, como la poca motivación para seguir estudiando, no con-

tar con suficiente apoyo de los padres y madres, la influencia de ideas presentes en su comunidad, situaciones que desvían la atención de las y los jóvenes de continuar con sus estudios o priorizar la migración para mejorar la calidad de vida, lo que sucede en mayor porcentaje con los alumnos.

Otras razones que pueden relacionarse con las bajas expectativas, tanto del profesorado como del cuerpo directivo para la continuidad de los estudios de las mujeres, tiene que ver con la diferente disposición que hombres y mujeres muestran para asumir el compromiso de una vida en pareja a temprana edad, así como el hecho de que se asume de manera prioritaria el rol de madres por parte de las mujeres, lo que requiere una gran inversión de tiempo y esfuerzo, siendo esto distinto para los hombres. Además, según directivos y docentes, algunas mujeres enfrentan más barreras para incursionar en el ámbito profesional que los hombres. Ello remite a un reconocimiento de una composición social desigual basada en el género que es tomada en cuenta en el balance de decisiones en los hogares para priorizar en la inversión educativa de unos y otras.

ROLES DE GÉNERO Y CONTINUIDAD EN LOS ESTUDIOS

Los estereotipos acerca de los roles que debe asumir cada sexo y la identificación con los mismos, pueden influir en las expectativas de formación educativa de los niños y niñas. Por esta razón, es importante conocer la percepción que tienen las y los estudiantes respecto de algunos roles tradicionales de género. En este sentido, 48.6 por ciento de los niños y niñas de secundaria y 59.8 por ciento de sexto de primaria se manifestaron de acuerdo con la frase: "La mujer debe dedicarse a trabajos propios de su sexo, como el cuidado de los hijos y el marido".

Lo anterior indica, que aún es importante la cantidad de niños y niñas que continúan manifestando una percepción tradicional de los roles de género. Adicionalmente, se observa una diferencia considerable entre el alumnado de sexto de primaria y el de secundaria, en donde en el segundo grupo se ubica una menor tendencia a la reproducción de roles tradicionales.

Por otra parte, resulta aún mayor la proporción de alumnos y alumnas que están de acuerdo con que los hombres deben tener la responsabilidad de la proveeduría económica del hogar. En este caso, también destaca el hecho de que sean las niñas y los niños de sexto de primaria quienes se muestren más tradicionales que quienes están cursando la secundaria (Gráficas 9 y 10).





© UNICEF MÉXICO / XAVIER CARRILLO

En concordancia con lo anterior, más de las dos terceras partes de los niños y las niñas, tanto de sexto de primaria como de secundaria, se muestran de acuerdo con que los niños deben terminar sus estudios y prepararse para mantener su futuro hogar. Sin embargo, más niños que niñas están de acuerdo con esta consideración, lo que puede estar asociado a varios factores. Por un lado, puede ser que las niñas percibieran que la frase indica que ellas pueden quedar excluidas de la educación; por otro lado, es posible que piensen que ellas también podrían tener la responsabilidad de mantener un hogar. De igual manera puede indicar que está fuertemente establecido el hecho de que niñas y niños esperan que el hombre sea el proveedor del hogar (Gráfica 11).

También se consultó a los niños y niñas de sexto de primaria y de secundaria si estaban de acuerdo con la frase: “Está bien que las niñas no terminen los estudios pues se van a casar pronto”. Menos de la quinta parte del alumnado expresó su acuerdo, lo que indica una modificación en las percepciones de género en este aspecto.

Cabe destacar los matices que presenta el acuerdo vinculados con el sexo y el nivel de estudios. Por un lado, más niños que niñas concuerdan con el planteamiento de que las niñas no deben concluir sus estudios porque se van a casar pronto, lo que puede indicar concepciones más tradicionales de género entre hombres que entre mujeres; por otro lado, es en el alumnado de primaria donde se observa mayor acuerdo con la frase. Este elemento es muy relevante porque parece señalar que niños y niñas de menor edad mantienen concepciones tradicionales que podrían afectar sus expectativas de vida y la to-

ma de decisiones en el corto y mediano plazos (Gráfica 12).

También, deben resaltarse algunas diferencias entre las percepciones de niños y niñas de acuerdo al lugar en que se ubica su escuela. Así, entre el alumnado de secundaria que asiste a escuelas ubicadas en zonas con un nivel bajo de marginación, se observa mayor desacuerdo con las ideas estereotipadas referentes a que la mujer debe dedicarse a trabajos propios de su sexo y que el hombre debe tener la mayor responsabilidad de llevar dinero al hogar. Por el contrario, las y los estudiantes de escuelas ubicadas en localidades con alto grado de marginación apoyan más la idea de que las niñas no terminen sus estudios porque se van a casar, lo mismo que el alumnado de primarias indígenas.

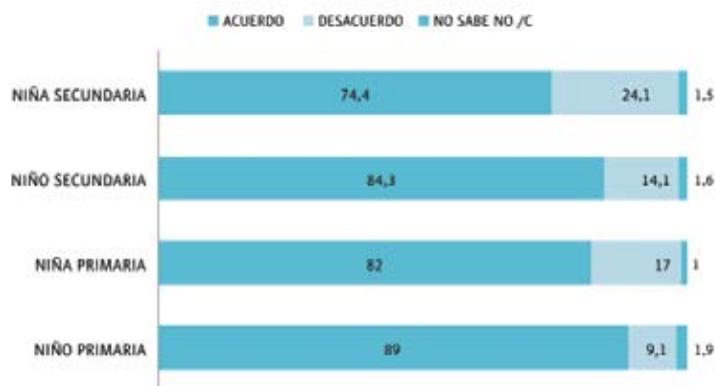
En las localidades urbanas se presentan mayores rupturas con los patrones tradicionales de género. En este sentido, es importante redoblar los esfuerzos por promover el conocimiento sobre los derechos de las mujeres en las escuelas ubicadas en zonas rurales e indígenas, para promover modificaciones culturales que se orienten a garantizar la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres (Gráfica 13).

Por otra parte, se consultó a los niños y niñas de 4° y 5° de primaria respecto de sus expectativas de matrimonio y de tener hijos en los próximos 20 años. Es de destacar que más del 70 por ciento de los niños piensa que estará casado y con hijos en ese plazo, mientras entre las niñas se trata de menos del 60 por ciento. Esto indica que, por lo menos en lo que a expectativas se refiere, las mujeres tendrían uniones e hijos a mayor edad que los varones (Gráficas 14 y 15).

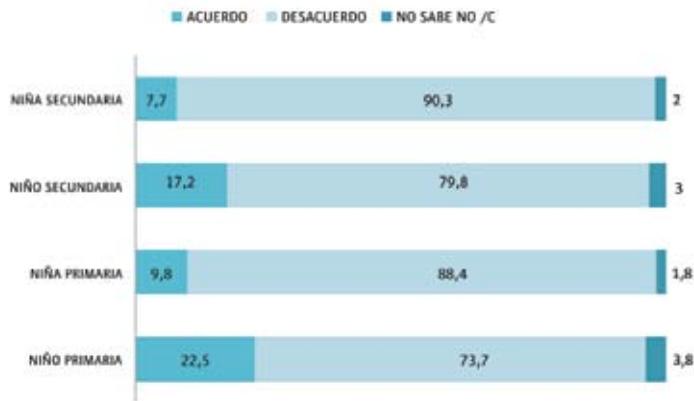


© UNICEF MÉXICO / XAVIER CARRILLO

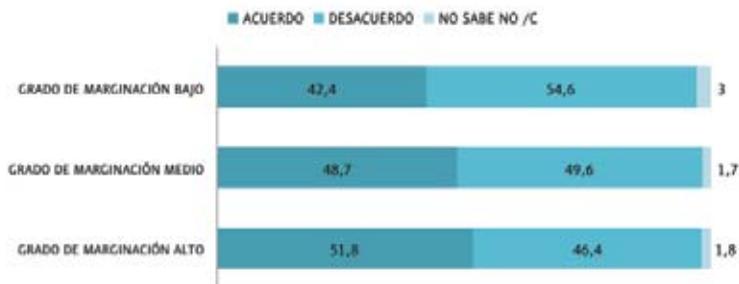
Gráfica 124
Opinión de niños y niñas acerca de la frase: “Los niños sí deben terminar estudios y prepararse para mantener su futuro hogar”
(Porcentaje)



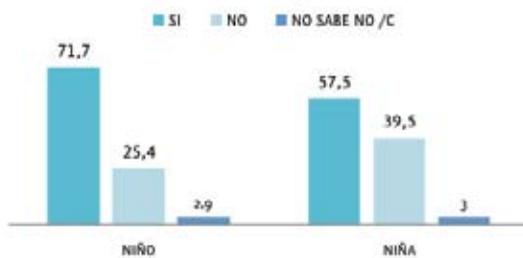
Gráfica 125
Opinión de niños y niñas acerca de la frase: "Está bien que las niñas no terminen los estudios pues se van a casar pronto"
 (Porcentaje)



Gráfica 126
Opinión de niños y niñas de secundaria acerca de la frase: "La mujer debe dedicarse a trabajos propios de su sexo, como el cuidado de los hijos y el marido"
 Desagregado por grado de marginación
 (Porcentaje)



Gráfica 127
Respuestas de niños y niñas de 4º y 5º de primaria, acerca de si consideran que se habrán casado en 20 años
 (Porcentaje)



© UNICEF MÉXICO / XAVIER CARRILLO



Gráfica 128
Respuestas de niños y niñas de 4° y 5° de primaria, acerca de si consideran que habrán tenido hijos en 20 años (Porcentaje)



Finalmente, las expectativas de vida de niños y niñas también tienen como referente sus experiencias y forma de vivir actual. Por ello, es relevante conocer las labores que desarrollan fuera del ámbito educativo.

En primer lugar, destaca que una alta proporción de alumnos y alumnas trabaja (con o sin remuneración), lo que plantea una experiencia de vida vinculada al mercado laboral a corta edad. Así, 65.3 por ciento de los niños y 41.2 por ciento de las niñas de 4° y 5° de primaria señalaron que ayudan a su papá en el trabajo. En el caso de las niñas es probable que una alta proporción colabore en las tareas domésticas.

La participación activa de niños y niñas en actividades laborales puede constituir un desincentivo para

continuar estudiando, pues, por un lado, disminuye el tiempo efectivo que puede dedicarse a la realización de tareas y podría derivar en bajo rendimiento académico, y, por otro, plantea la opción de obtener ingresos.

En las escuelas ubicadas en comunidades rurales, con grado de marginación alto y en las primarias indígenas, se observan también mayores proporciones de estudiantes que mencionan ayudar a su papá en su trabajo, lo que claramente está vinculado a las precarias condiciones de vida, pero también a factores culturales ligados a la producción campesina en que es usual que todos los miembros de la familia participen de labores como la cosecha o el cuidado de animales.

CAPACITACIÓN EN GÉNERO

Naciones Unidas considera que la educación es la impulsora fundamental del desarrollo de un país³. Las y los docentes son de los actores principales en el proceso educativo, pues son quienes están en contacto directo con los y las estudiantes y tienen una alta cuota de responsabilidad en la transmisión y construcción de conocimientos. Para lograr un cambio o mejora en el sistema educativo, el personal docente juega un papel fundamental y resulta, por ello, indispensable dotarles de los conocimientos, destrezas y herramientas metodológicas que les permitan desempeñar adecuadamente su trabajo y promover las transformaciones deseadas.

Es sustancial tomar en cuenta que la educación tiene como base importante la relación que se establece entre el(la) docente y el alumnado, lo que implica que los criterios del maestro(a) se verán reflejados principalmente en la forma de tomar decisiones y solucionar las situaciones que se presenten con sus alumnos(as) en materia de desigualdad y violencia de género. En este proceso, hay muchos problemas para los que ya existen criterios de detección y atención estipulados por especialistas, aunque quizá no son del conocimiento de todo el personal docente nacional, lo que le dificulta enfrentar situaciones de agresión, manifestaciones de discriminación y/o criterios y conductas que promueven o refuerzan la desigualdad entre los géneros. Mientras más herra-

3 ONU, en <http://www.un.org/spanish/News/fullstorynews.asp?NewsID=13583> (consultado el 10 de septiembre de 2009).

mientas se proporcionen a maestros y maestras para desempeñar su función adecuadamente, mayor será la confianza y seguridad para llevar a cabo su labor.

CONOCIMIENTO DE DOCENTES Y DIRECTIVOS ACERCA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia define la violencia contra las mujeres como “cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte, tanto en el ámbito privado como en el público”. Al consultar a docentes y directivos, lo que entienden por violencia de género, 29 por ciento de directores y directoras y 39.4 por ciento de las y los docentes señalaron que es cuando se agrede de manera física o verbal a una mujer o a un hombre. Aproximadamente el 10 por ciento de los(as) docentes no contesta o menciona abiertamente no saber lo que es la violencia de género. En el caso de las y los maestros de primarias indígenas, esta respuesta alcanza un porcentaje de 19.6 por ciento.

Solamente la décima parte de los/las docentes reconoce que la violencia contra las mujeres se refiere específicamente a la que se ejerce por parte del hombre hacia la mujer por el sólo hecho de serlo, de suerte que persiste un extenso desconocimiento respecto al significado de este tipo de violencia.

Más del 60 por ciento de las respuestas de docentes y directivos(as) mencionan situaciones de violencia física o emocional y discriminación en general o entre niños y niñas, pero sin tomar en cuenta que se trata de una violencia que se ejerce por el sólo hecho de ser hombre o mujer. Dichas respuestas ignoran o restan importancia a las situaciones de poder y discriminación que tienen una implicación directa en la violencia de género, lo que la diferencia de otros tipos de violencia.

En este orden de ideas, gran parte del profesorado no tiene conocimientos concretos acerca de lo que implica la violencia de género. Tienen ciertas nociones acerca del término “género” haciendo referencia principalmente a los sexos, pero tratan indistintamente la violencia hacia hombres o hacia mujeres, de mujer a mujer o de hombre a hombre.

Esta confusión conceptual remite a la necesidad de capacitación en materia de género, desigualdades de género y violencia contra las mujeres. Sin una comprensión básica que permita a los y las docentes y cuerpo directivo identificar actos de violencia de género, difícilmente podrán combatirla con miras a cumplir con la responsabilidad de promover una sociedad más equitativa y justa.



IDEAS DE DOCENTES Y DIRECTIVOS ACERCA DEL BULLYING

En lo que refiere al acoso escolar o *bullying*, el primer elemento a destacar es que una alarmante proporción de docentes y directivos no han escuchado hablar de este término (82.6% de docentes y 88.1% de directivos).

Este desconocimiento, respecto de una problemática que actualmente es investigada por estudiosos(as) en pedagogía alrededor del mundo, es preocupante porque puede implicar que no se desarrollen estrategias que permitan prevenir, atender y tratar adecuadamente casos de este tipo en el país.

En cuanto al conocimiento del *bullying* que tienen maestros y maestras, encontramos porcentajes bajos pero que alcanzan a ser significativos, con excepción del caso de las primarias indígenas que es del 2.1 por ciento, así como nulo conocimiento al respecto por parte de los directivos de dicha modalidad.

UN ESTUDIO LLEVADO A CABO EN EL CONTEXTO ESCOLAR NORTEAMERICANO (MARACHI, 2007), ENCONTRÓ QUE UN FACTOR QUE DISMINUYE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS, ES LA CAPACIDAD QUE LOS MAESTROS/AS Y EL PERSONAL TENGAN PARA RESOLVER CONFLICTOS DE MANERA PACÍFICA. LA ACTITUD ACTIVA POR PARTE DE LOS MAESTROS/AS ES LO QUE LOGRA REDUCIR LA INCIDENCIA: LA COSTUMBRE DE DISCUTIR CON LOS ESTUDIANTES LOS PROBLEMAS QUE SE SUSCITAN EN CLASE; ESCUCHAR A LAS DIFERENTES PARTES INVOLUCRADAS EN EL CONFLICTO; ESTAR EN CONTACTO CON LOS PADRES E INTERVENIR ACTIVAMENTE PARA RESOLVER DISPUTAS.

Ante esto, una de las principales situaciones que se considera es que el término *bullying*, proveniente del idioma inglés, resulta lejano al contexto social mexicano, además de ser relativamente nuevo. Por otra parte, factores como la pobreza y la marginación, representan menores posibilidades de capacitarse para el profesorado, ya que no se cuenta con el acceso a los medios necesarios.

Las respuestas de los directivos muestran un porcentaje que no alcanza a ser significativo acerca del conocimiento del término *bullying* (3.3%), y sólo al desagregar ciertas variables encontramos porcentajes significativos al respecto. Esto sucede en el caso de directivos de secundaria técnica (12.1%), telesecundaria (5.2%), población urbana (8.2%) y bajo grado de marginación (7.9%).

Quienes han escuchado el término dentro del cuerpo directivo, lo definen como hostigamiento por parte de alumnos o personas, amenazas de cualquier tipo, agresión entre grupos o alumnos para grabarlos y subirlos a internet, peleas entre adolescentes o acoso intencional.

Entre las y los docentes que conocen el término mencionan que es cuando alguien intimida a otra persona, que es agresión, acoso escolar o discriminación. Al desagregar por sexo, un porcentaje significativo de los maestros que dicen haber escuchado el término (7.1%) lo definió como un “método de ovulación”, probablemente haciendo referencia al “método *Billings*” utilizado para control de la natalidad. Lo mismo se observó en secundaria técnica al desagregar por modalidad de estudios (16%) y en alto grado de marginación (8.2%).

En muchos casos, aunque se tienen ciertas ideas acerca de las conductas asociadas con el *bullying*, éstas no son precisas y, en la mayoría de los casos, ni directivos ni docentes tienen clara la aplicación del término para las diferentes formas de violencia que se dan en el ámbito escolar.

CAPACITACIÓN RECIBIDA

Actualmente, quienes están a cargo de la educación y los centros escolares lidian con situaciones de violencia y diversas manifestaciones de desigualdad de género entre el alumnado que, en ocasiones, resultan ser sumamente complejas y requieren una intervención oportuna y efectiva. Las y los docentes y directivos cuentan con herramientas adquiridas durante su formación docente, pero es necesario garantizar la actualización y capacitación constante, pues con frecuencia surgen nuevas problemáticas y, al mismo tiempo, se van desarrollando formas de resolverlas adecuadamente. Adicionalmente, los objetivos de transformación

cultural de género a los que se ha comprometido el Estado mexicano confieren altas responsabilidades al sector educativo, por lo que es menester reforzar los procesos de capacitación en esta materia.

En este sentido, es de destacar que solamente 7.7 por ciento de las y los directivos ha participado en algún programa o curso para prevenir y/o reducir la violencia de género en las escuelas. Al desagregar por modalidad de estudios, encontramos un porcentaje elevado al doble en la secundaria general con respecto de las otras dos modalidades de los directivos que han participado en algún programa o curso para prevenir o reducir la violencia de género en las escuelas. Lo mismo sucede con la población urbana respecto de la rural. También existen diferencias de acuerdo con el grado de marginación, ya que se observa un porcentaje más elevado de participación de los directivos de escuelas con bajo grado de marginación con respecto de los otros dos.

Lo anterior indica que las condiciones hacen más accesible la capacitación al cuerpo directivo, lo que debe ser corregido con miras a fortalecer los procesos de cambio cultural; sobre todo teniendo en cuenta que los resultados de este estudio muestran que los niños y niñas que estudian en escuelas indígenas, rurales y con alto grado de marginación son los que mantienen más concepciones tradicionales de género.

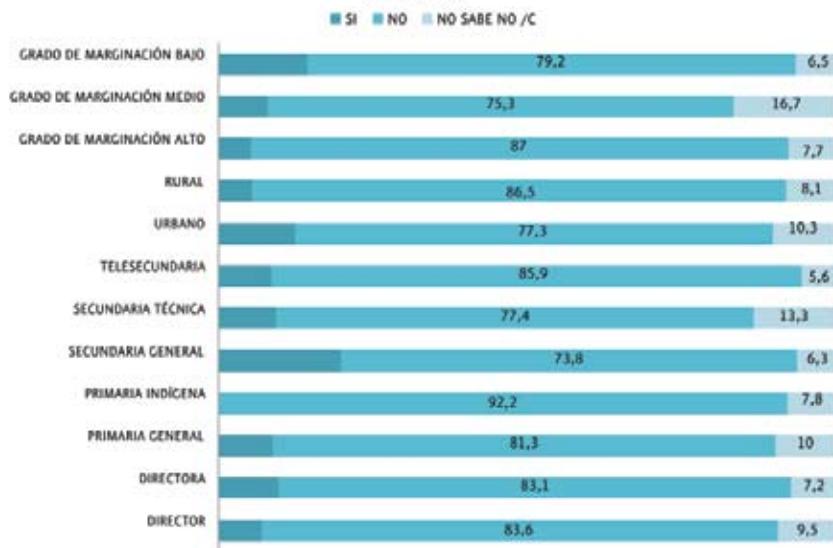
En lo que refiere a la participación de las y los docentes en programas o cursos para prevenir o reducir el comportamiento agresivo de las y los estudiantes en las escuelas, únicamente la décima parte señaló haber asistido a alguno. Igual que en el caso anterior, se observan diferencias significativas entre los pertenecientes a primarias indígenas (2.7%) y los de primarias generales (9.6%), así como en el grado medio de marginación (15%) con respecto al alto (8.8%) y al bajo (9.9%) (Gráficas 16 y 17).

En el caso de telesecundaria, la capacitación y actualización para las y los maestros en esta materia es prácticamente inexistente, ya que el único curso mencionado corresponde al denominado *Violencia Intrafamiliar*, impartido en 2007.

APOYOS REQUERIDOS PARA EVITAR LA INEQUIDAD Y VIOLENCIA DE GÉNERO

La opinión de directivos y docentes respecto de las necesidades de apoyo para lograr combatir o evitar las situaciones de inequidad y violencia de género en la escuela, se concentra en establecer redes de apoyo con tres diferentes figuras: los padres y madres de familia, las autoridades educativas de la SEP y personal especializado como psicólogos(as) o trabajadores(as) sociales.

Gráfica 129
Respuesta de DIRECTIVOS a la pregunta: ¿Ha participado usted en algún programa o curso para prevenir y/o reducir la violencia de género en las escuelas?
 (Porcentaje)



Gráfica 130
Respuesta de docentes a la pregunta: ¿Ha participado usted en algún programa o curso para prevenir o reducir el comportamiento agresivo de las y los estudiantes en las escuelas?
 (Porcentaje)



MARACHI (2007) SEÑALA QUE LOS MAESTROS JUEGAN UN PAPEL PRINCIPAL EN PREVENIR LA VIOLENCIA, POR LO QUE RESULTA DE IMPORTANCIA INDAGAR EL COMPLEJO ENTRAMADO DE VALORES, CREENCIAS Y ACTITUDES PERSONALES DE LOS/AS MAESTROS/AS EN TORNO DE LA VIOLENCIA. LA PARTICIPACIÓN ACTIVA Y SU INVOLUCRAMIENTO DE MANERA PACÍFICA, MODIFICA EL CLIMA GENERAL Y HACE QUE LA COLABORACIÓN PREVALEZCA EN LAS RELACIONES ESCOLARES.

Se advierte en las respuestas que los y las docentes no cuentan con las herramientas o preparación necesarias para solucionar las situaciones que se presentan con los(as) estudiantes, así como la necesidad de capacitación, no sólo del cuerpo docente, sino también del alumnado y de padres y madres de familia. Lo anterior se verifica en el 24.2 por ciento de docentes que menciona que requieren conferencias para poder prevenir algún caso de violencia, en el 10.3 por ciento que solicita orientación en valores y en el 12.4 por ciento que requiere la participación de personal capacitado en psicología. El 10.3 por ciento menciona que son necesarias pláticas con los(as) alumnos(as) y el 8.1 por ciento dice que uno de los apoyos para prevenir la violencia de género en su plantel, son los cursos para padres y madres de familia.

Por su parte, el cuerpo directivo menciona en un 28.4 por ciento que se requiere que expertos den pláticas al alumnado y padres de familia; el 19.2 por ciento dice que se requieren pláticas en su plantel con per-

sonal capacitado en equidad de género; el 11.3 por ciento solicitan que la SEP imparta cursos para el cuerpo docente sobre equidad y tolerancia y el 9.9 por ciento solicitan cursos dirigidos a los padres de familia para evitar el alcoholismo y la violencia.

Podemos decir que entre las acciones o estrategias requeridas para evitar incidentes de inequidad y violencia de género en la escuela, el cuerpo directivo y docente plantea solicitudes específicas, relacionadas con la capacitación dirigida a padres y madres de familia, al alumnado, así como a las y los docentes. También se menciona la necesidad de contar con personal especializado para detectar y tratar este tipo de situaciones. Además de lo anterior, sugieren que se haga difusión acerca de problemáticas específicas, dando a conocer sus alternativas de solución a través de medios impresos como carteles o folletos, audiovisuales o representaciones artísticas, como obras de teatro, inclusive.

NECESIDADES DE MEJORA EN LA ESCUELA

La escuela es un espacio fundamental de socialización, en donde las niñas y los niños pasan una buena parte del tiempo entre semana, por lo que es necesario contar con espacios que les proporcionen la posibilidad de explorar y desarrollar sus capacidades intelectuales, físicas, sociales y emotivas.

La existencia de un espacio físico adecuado para desarrollar estas habilidades y destrezas puede, además, influir de manera muy positiva en la sensación de seguridad de los niños y niñas, elevar su autoestima, potenciar su aprendizaje y estimular el deseo de permanecer dentro de sistema educativo.



NECESIDADES DE INFRAESTRUCTURA

Se consultó a niños y niñas respecto de sus percepciones sobre las necesidades de infraestructura en los planteles educativos. Más de la cuarta parte de estudiantes señaló que el espacio que menos les gusta de su escuela son los baños porque no están limpios. El tamaño reducido de los patios y la mala condición de las bancas fueron las dos respuestas que continuaron en orden de frecuencia y denotan la precariedad de los planteles educativos (Gráfica 18).

Una décima parte del alumnado de sexto de primaria y secundaria menciona que no hay nada que no le guste de su escuela, esto es, que muestra satisfacción respecto de las condiciones del plantel educativo.

Al desagregar por modalidad de estudio, se tiene que, en la quinta parte de las primarias indígenas, niños y niñas reportan carencia de agua potable y 16.5 por ciento señala que les desagrada la insuficiencia de espacio en el salón de clases. Estas proporciones son significativamente más altas que en las escuelas primarias generales, lo que denota diferencias de infraestructura. Por el contrario, es de destacar que mientras 32.8 por ciento de los niños y niñas de primarias generales manifestaron desagrado porque los baños no están limpios, esto fue señalado por solamente 19.8 por ciento de estudiantes de primarias indígenas. Un elemento importante a considerar en esta valoración de la limpieza de los baños es que ciertas primarias indígenas carecen de instalaciones con baños.

En cuanto al nivel secundaria, en las telesecundarias se reporta en mayores porcentajes que el patio de recreo y la biblioteca son muy chicos (25.9 y 13.3%, respectivamente). Tanto en la secundaria general como en la secundaria técnica se eleva el porcentaje que menciona que las bancas del salón están en muy mal estado (17.7 y 16.4%, respectivamente). Por último, cerca de una tercera parte del alumnado de secundaria técnica, más de una cuarta parte de la secundaria general y casi una quinta parte de telesecundaria, mencionan que los baños están sucios.

Al desagregar por tipo de población, se encuentra que el alumnado de primaria de la población urbana reporta más que los baños están sucios (34%) frente al ámbito rural (27.9%). Por su parte, el alumnado de secundaria de la población urbana reporta la misma situación en el 29.6 por ciento y el 16.7 por ciento agrega que las bancas están en mal estado. La secundaria rural obtiene porcentajes menores en dichos rubros, 21.2 y 7.1 por ciento respectivamente.

Estas diferencias pueden entenderse desde otros ángulos, uno de ellos implicaría que en la población rural la higiene en los baños se evalúa de manera distinta que en la población urbana, debido a la diversidad de situaciones y las condiciones del medio, así como que se utilizan baños de diferente tipo, en algunos casos, letrinas.



© SEP



© ENRIQUE CEDENO

Gráfica 131
Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de lo que no les gusta de su escuela



Mejoras que necesita la escuela para ser un mejor lugar para estudiar.

La visión del alumnado acerca de lo que necesita mejorar su escuela para ser un lugar más agradable para estudiar, se manifiesta en diferentes aspectos. Muchos de ellos mencionan el deseo de que se realicen mejoras a las condiciones físicas de la misma o del mobiliario que tienen a fin de contar con instalaciones y espacios adecuados:

Que fuera más amplia

NIÑA PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, VERACRUZ.

Que esté bonita la escuela y no está toda cochina

NIÑO SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, AGUASCALIENTES.

Hace falta puerta en los baños

NIÑO SECUNDARIA TÉCNICA, POBLACIÓN RURAL, PUEBLA.

Que no haya monte y que haya pasto

NIÑO PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, COLIMA.

Hacerla más grande y que tapen el arroyo

NIÑA PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, ZACATECAS.

El salón de clases

NIÑA PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, ZACATECAS.

Cambiar las sillas

NIÑO SECUNDARIA TÉCNICA, POBLACIÓN URBANA, VERACRUZ.

En otros casos hay quejas por la falta de higiene, en muchos de ellos debido a situaciones precarias respecto de servicios básicos:

Nos hace falta agua para los baños

NIÑA PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, COLIMA.

Lo sucio y ya no ensuciar mucho

NIÑA PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, HIDALGO.

Que no tiren basura

NIÑA PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, VERACRUZ.

El arroyo huele feo y que limpien discos los baños

NIÑO PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, ZACATECAS.

Cuidarla para que no se vea tan fea y sucia como está ahora

NIÑA SECUNDARIA TÉCNICA, POBLACIÓN URBANA, EDO. MEX.

Que todos los días haya agua

NIÑA PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, COLIMA.

Por otra parte, el alumnado da importancia a elevar la calidad educativa de su plantel, y sugiere ciertas mejoras tanto por parte de los(as) docentes, como en el hecho de contar con más y mejores materiales:

Que los maestros y maestras les pongan más atención a los niños y niñas y si no entienden algo que les expliquen

NIÑA PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, PUEBLA.

Que haya más maestros y más horas para estudiar

NIÑA, SECUNDARIA TÉCNICA POBLACIÓN URBANA, PUEBLA.

Cambiar los maestros, salones, el director

NIÑA PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, HIDALGO.

Maestros mas preparados

NIÑO SECUNDARIA TÉCNICA, POBLACIÓN URBANA, EDO. MEX.

Algo importante que es tomado en cuenta por los alumnos y alumnas como parte de un ambiente escolar propicio son las relaciones que se establecen entre las distintas personas que conforman la comunidad escolar. Alumnos y alumnas ven la importancia de que tanto el personal docente como el alumnado tengan una actitud que favorezca la convivencia y el aprendizaje en la escuela y denuncia cuando no es así:

En la escuela en la que estoy son muy peleconeros

NIÑO PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, ZACATECAS.

Que haya respeto entre niños y niñas

NIÑO PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, ZACATECAS.

Que fueran pocas mujeres

NIÑA SECUNDARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, AGUASCALIENTES.

Un aspecto que debe cobrar especial relevancia, es la seguridad de niños y niñas que asisten a la escuela. Es común encontrar situaciones relacionadas con el lugar donde está localizada la escuela o que se dan al interior de la misma, que pueden ser de riesgo para los alumnos y alumnas, quienes manifiestan su necesidad de que la escuela sea vivida como un espacio seguro y que pueda proporcionarles protección:

Más protección para entrar porque hay chelos que nos venden cocaína

NIÑO PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, COLIMA.

Que los salones estén seguros

NIÑA PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN RURAL, VERACRUZ.

Cambiar de rumbo porque para este rumbo hay mucho peligro

NIÑA PRIMARIA GENERAL, POBLACIÓN URBANA, COLIMA.

Pues que no haya muchos embarazos en los baños

NIÑO SECUNDARIA TÉCNICA, POBLACIÓN URBANA, TAMAULIPAS.



© SEP

PERCEPCIONES SOBRE NECESIDADES DE MEJORA EN LAS ESCUELAS

Uno de los factores mencionados como una causa de deserción escolar tiene que ver con la calidad de la educación que el alumnado recibe en su escuela, es por esto que cobra relevancia lo que directivos, docentes y alumnos(as) dicen que hace falta para mejorar la calidad de la escuela en la que trabajan o estudian.

Una cuarta parte de directivos y docentes mencionó la necesidad de mejorar la infraestructura, el espacio y equipar la escuela de manera adecuada. Además, una quinta parte de los directores y las directoras, así como un 15.1 por ciento de los(as) docentes consideran importante la participación e involucramiento de las autoridades educativas. El 16.2 por ciento de los directivos y el 15.2 por ciento de los(as) docentes reconocen la importancia de la participación e interés de los padres y madres de familia en la educación de los(as) alumnos(as) y, por encima de un 10% en ambos casos, mencionan la necesidad de capacitación continua y de calidad dirigida a las y los docentes, que les permita mejorar y motivarse.

Por otra parte, el 12.7 por ciento de los(as) maestros(as) cree necesario que se impartan más cursos y pláticas sobre temas como sexualidad y supe-

ración personal. Un aspecto mencionado por los(as) docentes para elevar la calidad de la escuela involucra la importancia de que se den relaciones de compañerismo entre ellos(as).

En el caso de las y los alumnos, más del 20 por ciento señaló que se requieren salones más grandes o más salones para mejorar las condiciones de la escuela, así como mantener el plantel en buenas condiciones.

En proporciones que rondan el 7 por ciento, alumnos y alumnas señalaron que se requiere mantener los baños limpios y con puertas; contar con áreas verdes y mejores canchas. Estas respuestas aluden a la necesidad de tener una infraestructura que satisfaga las diversas necesidades de los niños y niñas durante el tiempo que pasan en la escuela.

Es importante resaltar que se mencionan de manera significativa cuestiones que involucran las relaciones humanas y que pueden ser factores importantes para la permanencia o deserción del alumnado de la escuela, pues pueden volver agradable la estancia. Entre estas cuestiones destacan contar con buenos docentes con quienes –además– se puedan relacionar bien y confiar en ellos. También es importante para el alumnado que el ambiente escolar sea de más respeto y seguridad, libres de situaciones de

violencia o que involucren drogas. Se recalca la importancia de lo anterior, ya que este tipo de situaciones pueden influir en que el alumnado decida abandonar los estudios.

En las respuestas del alumnado de primaria indígena se vuelven significativas situaciones muy poco mencionadas por el alumnado de primarias generales, como la necesidad de contar con mayores recursos, infraestructura y mejora de las condiciones físicas de la escuela. Entre otras, se mencionó el tener buenas bancas, pizarrón y mobiliario en general (11.2%), contar con tecnología, computadoras y Enciclomedia (5.2%), así como con biblioteca (10.1%); por último, situaciones físicas como que las ventanas estén completas, con pintura y mejor ventilación (5.3%).

EN SÍNTESIS

En este capítulo se revisaron temas como las expectativas de desarrollo educativo del alumnado que tienen los docentes, directivos y los mismos estudiantes, así como la confianza que muestran acerca de que se realicen sus planes en el futuro. Lo anterior, tomando en cuenta el sexo de lo(as) estudiantes. Por otra parte se exploraron los conocimientos que muestran docentes y directivos en temas como la violencia de género, la equidad de género y el *bullying*, así como la capacitación recibida en torno a estos temas. Los docentes y directivos mencionaron los apoyos que requieren para evitar la inequidad y violencia de género; asimismo, dieron a conocer junto con el alumnado las que consideran necesidades de mejora en su escuela. De lo anterior, pueden destacar los siguientes hallazgos, en términos de las percepciones sobre género en el ámbito educativo mexicano:

- Las expectativas educativas de la mayor parte de niños y niñas refieren a la posibilidad de continuar estudiando; sin embargo, factores como la condición económica se plantean como obstáculos para el logro de esta meta. Así lo manifiestan también docentes y directivos, para quienes la precariedad económica y la pérdida de apoyo por parte de los padres y madres son las principales amenazas para que niños y niñas abandonen el sistema educativo. En el caso de las niñas, se suma la unión o matrimonio y la maternidad temprana como un factor que podría promover la deserción escolar.
- La mayor parte de los(as) estudiantes mantiene una serie de percepciones tradicionales sobre los roles de género. Así, la mayoría manifiesta estar de acuerdo con que las mujeres deben dedicarse al cuidado de los hijos y del marido y con que los hombres deben ser los proveedores del ho-

gar. Estas percepciones podrían ser trabajadas en la escuela con miras a cuestionarlas desde la perspectiva de los derechos humanos y la igualdad entre los géneros.

- La mayor parte de docentes y directivos carecen de conocimientos sobre género, violencia de género y *bullying*. Este desconocimiento inhibe claramente las posibilidades de promover cambios culturales desde la escuela, al tiempo que dificulta la detección y atención de actos de discriminación y violencia en el ámbito escolar.
- De igual forma, la mayor parte de docentes y directivos no han recibido capacitación en materia de género, violencia de género y *bullying*. Esto explica el desconocimiento referido en el inciso anterior y remite a la necesidad de redoblar esfuerzos para actualizar al personal docente y directivo en estas materias.





Conclusiones

En el discurso institucional existe un importante avance respecto de la igualdad, la no discriminación y el respeto de los derechos humanos de las mujeres. No obstante, en este contexto, continúa existiendo una brecha importante entre estos reconocimientos y las concepciones culturales de género que tienen los niños y las niñas que se encuentran en proceso de formación. Podemos observar que las niñas están más dispuestas a dejar atrás los estereotipos de género y a construir un mundo más igualitario que los niños. También, se desprende de los resultados de esta investigación que las niñas tienen expectativas de educación consistentemente más elevadas que los niños. Los niños dijeron, por ejemplo, que esperan casarse y tener hijos a edades más tempranas que las niñas y, tanto los niños como las niñas confían en que sus madres los apoyarán más para seguir estudiando que sus padres. De la misma manera, niños y niñas dijeron que platican más a menudo con sus madres que con sus padres. Esto último preocupa, ya que los niños y niñas requieren del apoyo tanto por parte de sus madres como de sus padres o de quienes los sustituyen.

A la luz de estos resultados se hace necesario fortalecer la investigación sobre las construcciones de las identidades y enfocarla a la concepción de la paternidad en la sociedad mexicana desde la perspectiva de género, con el fin de: a) estudiar la evolución de los conceptos jurídicos vinculados al ejercicio de la paternidad, tales como la patria potestad, el reconocimiento de la paternidad y b) estudiar las transformaciones acaecidas en el entorno familiar, parti-

cularmente aquellas vinculadas con los cambios de la familia patriarcal tradicional.

Los resultados de este estudio y de otras investigaciones ayudarán a tener un diagnóstico más claro y certero para la formulación y puesta en marcha de políticas públicas en materia de desarrollo social, educación, salud, cultura, recreación, participación ciudadana y deberán considerar un sistema de protección integral de la infancia que conciba que los niños, las niñas y adolescentes son sujetos activos de derechos a lo largo de todo su crecimiento.

De acuerdo con el estudio, más de la mitad de los niños y niñas de 4º y 5º de primaria (53.4%) ayudan a su papá en el trabajo que éste desempeña para el sustento del hogar y por el cual el padre recibe un reconocimiento económico. Al desagregar los datos de acuerdo a su procedencia, resulta que las niñas y los niños de primarias indígenas colaboran más que el alumnado de primarias generales (63.2% contra 52.7%); además es más frecuente la colaboración de los niños que de las niñas.

Los resultados obligan a evaluar las políticas sociales implementadas por el gobierno federal tendientes al mejoramiento de las condiciones económicas de las familias más pobres, porque los niños y las niñas colaboran con más frecuencia cuando se encuentran en escuelas ubicadas en contextos de alta marginación, seguido de quienes asisten a escuelas ubicadas en zonas con grado medio de marginación. Asimismo, surge de manera importante la necesidad de fortalecer el apoyo de becas que se otorga al alumnado para asegurar su permanencia.

LAS NIÑAS ESTÁN MÁS DISPUESTAS A DEJAR ATRÁS LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y A CONSTRUIR UN MUNDO MÁS IGUALITARIO QUE LOS NIÑOS.

NIÑOS Y NIÑAS DIJERON QUE PLATICAN MÁS A MENUDO CON SUS MADRES QUE CON SUS PADRES.

FOMENTAR LA APROPIACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO Y PRIVADO POR PARTE DE AMBOS SEXOS DEBE SER UN RETO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS.

Los datos muestran que los niños y las niñas combinan las actividades educativas con el trabajo y, aún cuando no se sabe la manera en la que ello interfiere en su desempeño escolar, es un hecho que los niños y las niñas se ven orillados a trabajar frente a un panorama de pobreza que les brinda pocas oportunidades de desarrollo, haciéndolos más proclives a la deserción escolar.

Niños y niñas también colaboran en el trabajo que hacen sus madres (84.9%). Las niñas lo hacen en un porcentaje levemente mayor que los niños (89.3% las niñas y 80.6% los niños). La mayor parte de las actividades en las que ambos colaboran con sus madres son aquellas vinculadas a las labores domésticas. La participación de los niños en ellas da muestras de la modificación de algunos patrones sexuales estereotipados en la educación; sin embargo, en estudiantes de mayor edad, como es el caso del alumnado de sexto de primaria y de los tres grados de secundaria que se encuestaron, resulta que las actividades relacionadas con el hogar son delegadas a las niñas hasta en el doble de frecuencia respecto de los niños.

La reproducción de los roles y estereotipos se acentúa justo cuando los niños y las niñas entran en la etapa de la pubertad y la adolescencia y, por tanto, cuando afianzan rasgos de su personalidad, de ahí la importancia de crear políticas públicas que apuesten por un cambio generacional de los estereotipos y roles de género.

La investigación muestra las diversas maneras en las que se reproduce la dicotomía de la apropiación del espacio público y el privado entre las niñas y los niños; entre lo más representativo se encontró que:

- Una manifestación es la forma en la que unos y otras se apropian del espacio escolar. Mientras que las niñas suelen quedarse en las aulas, los niños se apropian del patio.
- De acuerdo al estudio, a los niños se les permite salir a jugar a la calle con más frecuencia que a las niñas y, por otro lado, en más de una cuarta parte de las respuestas del alumnado, se evidenció que las niñas son más consentidas por los progenitores que los niños, es decir, a ellas no se les permite explorar el ámbito público —la calle— mientras que a los niños se les coarta la posibilidad de desarrollar la parte afectiva de su personalidad. El resultado es tan discriminatorio para unos como para las otras.
- Entre el alumnado de sexto de primaria y de los tres niveles de secundaria se muestra la vigencia de roles y estereotipos tradicionales, fuertemen-

te ligados al espacio público y privado. Niños y niñas siguen pensando, en más de un setenta por ciento de los casos, que el hombre es el responsable de proveer el sustento del hogar, que las mujeres deben aprender a ayudar en casa cuidando a los hermanitos o haciendo labores de limpieza, mientras los niños deben jugar fútbol u otros juegos fuertes.

Fomentar la apropiación del espacio público y privado por parte de ambos sexos debe ser un reto de las políticas públicas educativas en las que se promueva el valor del ámbito privado y la importancia de la participación igualitaria de hombres y mujeres en ambos espacios.

Hay datos sobre los niños (varones) que requieren abrir líneas de investigación con el fin de identificar factores protectores y de riesgo que puedan contribuir a su beneficio, pues, si bien la información revela que en las escuelas se hace todo lo posible para que niños y niñas desarrollen al máximo sus capacidades y participen por igual en todas las actividades y asignaturas escolares, con frecuencia los niños fueron calificados como menos responsables que las niñas, menos participativos y menos aplicados. Asimismo, sus aspiraciones para el futuro son claramente más modestas que las de las niñas. Especialmente en la secundaria, la opinión que dieron los y las adolescentes fue que consideran a las mujeres más competentes que a los hombres en prácticamente todas las asignaturas, con la excepción de matemáticas, deportes y dibujo. También dijeron que cuando hacen tareas en grupo, las mujeres trabajan más. Estas opiniones fueron corroboradas por los(as) maestros(as) y directores(as) quienes señalaron que consideran igualmente competentes a niños y niñas, pero con mayor frecuencia dijeron que consideran más responsables a las mujeres. Esta situación es más preocupante inclusive en las escuelas ubicadas en zonas con niveles más altos de marginación, ya que en éstas, los niños (varones) participan aún menos y dijeron sentirse menos respetados.

Aún cuando la mitad del profesorado confía en que ambos sexos pueden desarrollar bien cualquier actividad, mostrando que poco a poco se ha ido desprendido de visiones estereotipadas, hay un importante porcentaje que sigue asociando a los niños y a las niñas con ideas estereotipadas. Debido a que las maestras y los maestros son una parte importante de la formación del alumnado, debe considerarse con mucha seriedad la creación de mecanismos de capacitación y sensibilización para el personal docente.

Más del cincuenta por ciento de los niños tiene la sensación de sentirse regular o mal en la escuela.

Suelen sentirse más regañados y reprendidos por las maestras y los maestros que las niñas, además los niños manifestaron incidentes de violencia física entre ellos. Entre los alumnos de 4º y 5º de primaria se manifestó que en ocasiones algún niño es molestado por grupos de niñas y obligado a darle besos a las niñas.

Los niños son más señalados como los responsables de los insultos y las humillaciones, reproduciendo el estereotipo de que los hombres son fuertes o agresivos y evidenciando la forma en que han aprendido a relacionarse y a enfrentar los conflictos.

Los resultados de la muestra son significativos y sugieren abrir nuevas líneas de investigación: si desde la infancia se normaliza la violencia física, durante la adultez ésta se percibe como una forma normal de relación. Es importante hacer notar que los niños no se sienten bien en el ejercicio de esta violencia, por eso es interesante estudiar las formas en las que se pueden deconstruir los estereotipos. A los niños no les gusta la violencia.

No deja de sorprender la sensación de malestar de los niños cuando son molestados por las niñas. No se trata de matizar este tipo de violencia, pero es un hecho que ésta no es continua en la vida de los hombres, como sí puede ser la sensación de violencia que viven las mujeres.

Las manifestaciones de la violencia de género contra las mujeres comienzan desde la infancia, por ejemplo:

- Las niñas refieren, en mayor proporción que los niños, que no se sienten respetadas por sus compañeros.
- El alumnado refirió que las niñas son atacadas por no cumplir el estereotipo femenino.
- Las niñas manifestaron tocamientos no deseados, agresiones durante el recreo, temor en el baño de sus escuelas y los niños no les dejan espacio en el patio para jugar durante el recreo.

Para prevenir la violencia de género, es conveniente detectar las prácticas sociales y culturales que se perciben como normales. Por eso se hace indispensable utilizar los hallazgos de estudios que permitan detectar las costumbres que perpetúan las manifestaciones de violencia en contra de las niñas.

Preocupa que dos terceras partes de niños y niñas, tanto de sexto año como de secundaria, dijeran haber recibido al menos una agresión física durante los dos últimos años. Las agresiones más frecuentes para los niños son las patadas y puñetazos mientras que para las niñas, los jalones de cabello y empujones. De manera espontánea, 6.3% del alumnado dijo que lo primero que cambiaría en su escuela sería que no hubiera tanta violencia. Cabe señalar que la violencia fue

considerada como un problema más severo en las escuelas urbanas con bajos niveles de marginación. En estas últimas se señaló con más frecuencia la presencia al interior de la escuela de grupos que intimidan.

Las diversas formas de discriminación alcanzan el aspecto físico de las niñas y los niños, así como las orientaciones sexuales distintas a las heterosexuales, haciendo notar que existe muy poca tolerancia, tanto por parte del alumnado como del cuerpo docente, para aquellos(as) que manifiestan tener una orientación sexual distinta a la heterosexual.

Las experiencias de vida del alumnado que proviene de escuelas generales frente al que proviene de escuelas indígenas son muy diversas, por ejemplo:

- En la colaboración de niños y niñas en las labores domésticas se registra que el alumnado de escuelas indígenas hace actividades que requieren mayor esfuerzo físico, tales como acarrear agua, leña o arena.
- Los niños y las niñas de las primarias indígenas tienen más arraigados los estereotipos y roles de género tradicionales; por ejemplo, en mayor proporción piensan que el hombre es el que manda y decide lo que le conviene a la familia, las mujeres deben ayudar en las labores domésticas, etcétera.
- Los y las docentes de las escuelas indígenas valoran más que aquellos de las primarias generales la sensibilidad de las niñas como un elemento de relación con ellas.
- De acuerdo con la información proporcionada por las y los docentes, el alumnado de las escuelas indígenas utilizan más el patio durante el recreo que aquellos de las escuelas urbanas.

Es necesario estudiar de manera específica las vivencias de las niñas, los niños y del cuerpo docente de las escuelas indígenas. La información que proporciona este estudio es una contribución al conocimiento de la situación escolar en las zonas indígenas. Este análisis muestra diferentes formas en las que los niños y las niñas colaboran (trabajan) en sus casas, la diferencia en la apropiación del espacio y el arraigo a los estereotipos y roles tradicionales. Un estudio a profundidad con resultados concretos permitiría conocer más a fondo las dinámicas de quienes participan de las experiencias escolares en zonas indígenas.

LO PRIMERO QUE CAMBIARÍAN EN SU ESCUELA SERÍA QUE NO HUBIERA TANTA VIOLENCIA.

PROPUESTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Promover habilidades sociales para el alumnado.

En la cotidianidad de las escuelas se necesita de habilidades sociales para hacer frente a problemas y dificultades a los que se enfrentan mujeres y hombres en el ámbito escolar. Porcentajes importantes de alumnos/as reportan que se quedan callados/as o buscan vengarse frente a un problema en la escuela, es decir, no cuentan con las habilidades necesarias para resolver conflictos dialogando, lo que los hace más susceptibles de enfrentarlos de manera violenta. Si bien hay diferencias por sexo, lo que es pertinente para ambos es que se habiliten en la solución de conflictos de forma asertiva, dialogada, donde el fortalecimiento de la autoestima esté presente en los objetivos a alcanzar en los programas de la escuela para abordar adecuadamente este tema.

Trabajar más con los varones y con la población indígena.

En general, los varones requieren más atención con respecto a dotarlos de herramientas para oponerse a los estereotipos de género y habilidades para hacer frente a la violencia de manera asertiva. El estudio mostró que los varones avanzan menos en comparación con las mujeres en estos aspectos. Situación que pone de manifiesto que el trabajar temas de género no es trabajar en asuntos sólo de las mujeres, sino que también incluye e implica a los varones. Por otra parte, los datos nos indican la necesidad de trabajar más el tema de igualdad de género con los hombres y mujeres indígenas.

Identificar y supervisar espacios escolares de riesgo.

Se requiere conocer el estado que guardan los espacios físicos en cada plantel escolar con la finalidad de modificarlos y supervisarlos para establecer condiciones de seguridad y bienestar para los alumnos, las alumnas y la comunidad escolar en general. En este proceso, debe identificarse claramente la utilidad que tienen los espacios escolares, si permanecen largo tiempo solos o si carecen de luz. Con base en una escala puede definirse el nivel diferenciado de seguridad que ofrecen para alumnas y alumnos, ya que la seguridad puede ser percibida de manera distinta por alumnos que por alumnas, como lo demuestra el estudio donde los baños de las niñas resultan ser un lugar que representa mayor inseguridad para ellas.

Generar una cultura escolar de no violencia con la participación de todos.

Es estratégico alentar a que toda la comunidad escolar promueva la solución no violenta de conflictos escolares entre los diferentes actores

presentes en la escuela. De esta manera en las relaciones que establezcan autoridades, profesorado, alumnado y padres y madres de familia estará presente el principio de respeto y la solución dialogada de conflictos como eje central de las relaciones sociales. Las acciones donde se comprometen y participan los diferentes actores de la comunidad escolar tendrán más impacto para desactivar la violencia que si se trabaja aisladamente con un solo actor. El principio de “resonancia comunitaria” es aplicable en esta temática, y tiene como fundamento que acciones simultáneas centradas en un objetivo tienden a asegurar más los efectos positivos.

Definir un proceso de certificación para las escuelas que hacen frente a la violencia.

De cara a un problema complejo, es útil desarrollar un modelo con criterios claros que permitan certificar a una escuela cuando está comprometida y tomando medidas concretas frente a la violencia escolar. Estos criterios deberán tomar en cuenta la participación de la comunidad escolar en su conjunto que indique que una forma efectiva de abordar la violencia requiere la participación de toda la comunidad escolar. Este modelo puede incluir escalas o parámetros para permitir que las escuelas ubiquen su nivel de avance y que establezcan medidas a corto y largo plazo. Los directivos pueden motivarse más si la certificación se traduce en un premio educativo.

Capacitar a docentes en temas con aplicación práctica en las aulas.

Incluir en los programas de capacitación y actualización para los/as docentes los siguientes temas: derechos de niñas y niños, prevención de la violencia de género y el *bullying*, así como estrategias para abordar el tema de la equidad en las actividades cotidianas con el alumnado. Además, es importante que el profesorado y los directivos se capaciten para detectar y canalizar los casos de maltrato físico y abuso sexual. Es conveniente que las autoridades escolares cuenten con un directorio actualizado de las instituciones gubernamentales y organismos de la sociedad civil que atiendan casos de maltrato contra niños y niñas, con la finalidad de canalizar oportunamente cuando se detecte un caso.

Enriquecer los contenidos curriculares de la formación magisterial.

Se recomienda que en el diseño del contenido curricular dirigido al personal docente se incluya la perspectiva de género aplicada a la educación. Es central que el profesorado analice cómo alumnas y alumnos requieren de ajustes y equilibrios para estar en igualdad de condiciones en los procesos educativos, así como reconocer que niñas y niños llegan a la escuela con

información y valoraciones provenientes de la sociedad y la familia de lo que es un hombre y una mujer, lo que puede situarlos en desventaja frente al aprovechamiento y desempeño escolar. El personal docente tiene que tomar en cuenta que es parte de una cultura y que es probable que –sin intención– transmita en las escuelas estereotipos de género que ha incorporado en sus vidas. Esta transmisión cultural suele hacerla la sociedad en su conjunto, por esta razón es oportuno aplicar la perspectiva de género para visualizar, analizar y desactivar estereotipos que pueden perjudicar el desempeño escolar.

Analizar y enriquecer los libros de texto. Es estratégico que continúe revisándose el contenido de cada uno de los libros de texto de la educación básica, con el fin de, en su caso, omitir el lenguaje androcéntrico, los contenidos sexistas, estereotipados y discriminatorios, así como enriquecer contenidos que hagan explícitas la necesidad y las ventajas de utilizar un lenguaje incluyente que visualice a mujeres y hombres por igual. Como resultado de ello los libros de texto estarán fortalecidos por una visión incluyente, respetuosa y equitativa.

Implementar la educación sexual para hacer frente a algunos prejuicios de género. Es necesario establecer programas escolares de educación que contrarresten los prejuicios respecto a la sexualidad. En estos programas deberá incluirse un componente que aborde la prevención del abuso y aspectos de la violencia que están involucrados en el terreno sexual, como lo son la violencia sexual física y psicológica. Estos programas deberán estar acompañados de capacitación al personal docente, con el fin de habilitarlos para abordar los temas sin prejuicios y con base científica frente al alumnado.

Establecer acciones escolares a favor de la no discriminación. La discriminación por la apariencia física, la manera de vestir, orientación sexual, está presente en las escuelas. Es necesario trabajar con planes educativos que aborden la no discriminación en temas cotidianos escolares. Identificar lo que alumnas y alumnos prestan atención, –tanto en la convivencia con personas del otro sexo, como con las personas de sus grupos de pertenencia, como son las amistades de su mismo sexo–, resulta central para que estas acciones cobren sentido y contrarresten la discriminación.

Desarrollar eventos deportivos que favorezcan la equidad. Organizar eventos deportivos que fomenten la participación de las niñas en los tipos de juegos y deportes que tradicionalmente han sido destinados únicamente a los alumnos, como son el fútbol. Estas accio-

nes pueden complementarse con otras, como fomentar que los alumnos se inscriban a actividades que tradicionalmente han sido asignadas a las mujeres, por ejemplo, en la elección de talleres.

Identificar y sistematizar buenas prácticas.

Se recomienda iniciar la identificación de materiales y programas que hayan elaborado la SEP y organismos nacionales e internacionales vinculados a la educación, en materia de perspectiva de género y violencia de género, con el fin de sistematizar y evaluar experiencias exitosas que puedan ser replicadas en las escuelas. Se deben establecer mecanismos que aseguren la continuidad de aquellas prácticas que demuestren su utilidad para estos temas.

Incorporar acciones que favorezcan el reconocimiento y respeto de la pluralidad cultural.

Disñar diferentes actividades educativas que muestren la pluralidad cultural presente en todo el territorio mexicano, y que es parte de la cotidianidad de un gran número de escuelas. Estas acciones deben tener como base el respeto a las diferencias, la no discriminación, así como información de la cultura de los pueblos indígenas, con el fin de promover el conocimiento y el enriquecimiento mutuo que existe entre las culturas. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su artículo 2 lo referente a la pluralidad cultural y el respeto hacia las diferentes culturas mexicanas. El sector educativo tiene un papel central para el cumplimiento de este objetivo 🗳️

LOS NIÑOS FUERON CALIFICADOS COMO MENOS RESPONSABLES QUE LAS NIÑAS, MENOS PARTICIPATIVOS Y MENOS APLICADOS.



© UNICEF MÉXICO / XAVIER CARRILLO



© ENRIQUE CEDENO

Anexo 1

METODOLOGÍA

OBJETIVO GENERAL

El objetivo primario es generar conocimiento estadístico que contribuya a la medición y comprensión cabal de la problemática de la violencia de género en las escuelas. Igualmente, busca conformarse como un hilo conductor en el diseño y desarrollo de políticas educativas que promuevan relaciones entre los sexos basadas en la equidad y que coadyuven en la eliminación de la discriminación y la violencia de género.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las actitudes y prácticas de la comunidad escolar frente al género y a la violencia de género.
- Distinguir los principales factores asociados a la violencia de género en la escuela.
- Identificar de qué manera influye la apropiación de los espacios físicos de las escuelas en la violencia de género.
- Señalar los recursos con los que se cuenta en las escuelas para prevenir y atender a las víctimas de violencia de género.

POBLACIÓN OBJETIVO

Está conformada por los alumnos y alumnas, docentes, directores y directoras de los centros escolares de nivel primaria y secundaria de las escuelas públicas de todo el país.

UNIDADES DE ANÁLISIS

La población dentro de cada centro escolar (alumnas y alumnos, docentes y directores/as) de nivel prima-

ria o secundaria. Estas unidades de análisis se dividieron en los siguientes grupos:

- Niños y niñas de 4° y 5° de primaria.
- Niñas de 6° año de primaria.
- Niños de 6° año de primaria.
- Mujeres de 1°, 2° y 3° año de secundaria.
- Hombres de 1°, 2° y 3° año de secundaria.
- Maestros y maestras de primaria y secundaria.
- Directores y directoras de primaria y secundaria.

COBERTURA

El estudio proporciona información precisa y confiable de escuelas públicas de educación básica, de los principales estereotipos y patrones de género y tipos de violencia de género:

- El estudio es representativo en el ámbito nacional, en los pocos casos de descarte de algunas entidades por riesgos de seguridad, lejanía, cuestiones climáticas o por conflicto magisterial, se empleó una metodología de reemplazos que permite mantener la representatividad planteada.
- La población objetivo es analizada dentro del grupo de marginación de la localidad donde se ubicó la escuela en donde estudian o trabajan, ya que ésta es la unidad de observación, de acuerdo con el Consejo Nacional de Población (Conapo, 2005). Se agruparon por tres grados de marginación, escuelas con marginación Alta (Muy alta y Alta), escuelas con marginación Media, escuelas con marginación Baja (Baja y Muy Baja).



DISEÑO ESTADÍSTICO

TAMAÑO DE LA MUESTRA

El tamaño de muestra se calculó mediante la siguiente expresión¹:

$$\text{Tamaño de muestra} = N z^2 p q / (i^2 (N-1) + z^2 p q)$$

Donde:

N = número de escuelas primarias y secundarias a nivel nacional = 74,729

z = 1.96 para $\alpha = 0.05$

p = Prevalencia esperada del parámetro a evaluar = 0.05

q = 1-p

i = error de 5%

Con estos datos tenemos que el tamaño de la muestra es de 382 escuelas, pero tomando en cuenta que la selección de las escuelas es aleatoria y que, además, el tamaño de la matrícula de cada una de ellas es desconocido y pudiera quedar de un tamaño muy pequeño que haría que el número de encuestados pudiera disminuir, se ajustó a 396 escuelas, lo que garantiza estimaciones con una confiabilidad de 95 por ciento y un error de 5 por ciento para el total de la población y para cada uno de los conglomerados. Con base en la muestra de escuelas se conformó una muestra de 396 directores y directoras, mil 485 docentes, y 26,319 alumnos y alumnas.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Una vez conformado el “universo ajustado”, la muestra se seleccionó a través de un esquema probabilístico, con probabilidad proporcional a una medida de tamaño (PPT) que fue la matrícula de alumnos de cada escuela al fin del ciclo escolar 2007-2008. De es-

ta manera, el tamaño de la muestra quedó definido por 300 escuelas primarias y 100 secundarias, que proporcionaron:

- 400 entrevistas con directores(as) de escuela (300 de primaria, 100 de secundaria). En su ausencia se aceptó la entrevista con los subdirectores(as).
- 900 grupos de primaria con todos sus alumnos(as) “auto-encuestados” (300 de 4° grado, 300 de 5° grado, 300 de 6° grado).
- 300 grupos de secundaria con todos sus alumnos(as) “auto-encuestados” (100 de 1° año, 100 de 2° año, 100 de 3° año), para un total aproximado de 30,000 cuestionarios, lo que depende de la matrícula de las escuelas seleccionadas para el estudio.
- 1,200 entrevistas con los docentes de los grupos seleccionados (900 de primaria, 300 de secundaria).

El esquema de muestreo del estudio es probabilístico, trietápico, estratificado y por conglomerados:

- a) Probabilístico: Esto significa que las unidades de selección tienen una probabilidad conocida y distinta de cero de entrar en la muestra para cada miembro de la población, lo cual permite conocer la precisión de los resultados muestrales y obtener estimaciones a nivel nacional.
- b) Estratificado: Porque las unidades de selección son agrupadas por características geográficas y socioeconómicas similares.
- c) Polietápico: Porque la unidad última (escuela) es seleccionada después de varias etapas.
- d) Por conglomerados: Porque previamente se conforman conjuntos de unidades muestrales de los cuales se obtiene la muestra.

UNIDADES PRIMARIAS DE MUESTREO (UPM)

Las unidades primarias de muestreo están conformadas por las localidades en las cuales se encuentran ubicadas las escuelas, las cuales se diferenciaron según su grado de marginación: Alto y Muy alto, Medio, Bajo y Muy bajo.

ESTRATOS Y CONGLOMERADOS

La estratificación se definió en función del tamaño de las localidades, dividiéndose en Urbano: localidades de 2,500 o más habitantes, en donde se levantaron las encuestas a 276 escuelas y Rural: localidades menores de 2,500 habitantes, cubriendo 121 escuelas.

Para la conglomeración se tomó en cuenta el grado de marginación de cada localidad indicado en las UPM.

¹ William G. Cochran, *Sampling Techniques*, Tercera Edición 1977, New York.

GRADO DE MARGINACIÓN (Dominios de estudio)				
Escuelas	Muy alto y alto	Medio	Muy bajo y bajo	Total
Primarias	100	100	100	300
Secundarias	33	34	33	100
Total	133	134	133	400

MARCO DE MUESTREO

El “universo de estudio” se conformó con el padrón de escuelas primarias y secundarias públicas correspondiente al fin del ciclo escolar 2007-2008, levantado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), combinado con el correspondiente índice de marginación de la localidad donde se localiza cada escuela, éste último según la clasificación del Consejo Nacional de Población (Conapo, 2005).

Como marco de muestreo se utilizó un “universo ajustado”, con un total de 74,729 escuelas, que resultó de descartar las que en el padrón no incluían su nivel de marginación (25,630); faltaba el dato de si eran urbanas o rurales (9,340), y/o sin identificación de la entidad-municipio-localidad en donde se ubican (9,230).

Para la selección de las 396 escuelas, cada una dentro del “universo ajustado”, fue clasificada en cada entidad federativa en: Primaria o Secundaria (nivel educativo), índice de marginación (1. Alto y Muy Alto, 2. Medio, 3. Bajo y muy Bajo), así como Urbana o Rural.

Ya clasificadas se usó la matrícula de cada escuela (Primaria o Secundaria), dentro de cada dominio (índice de marginación) y estrato (Urbano/Rural), para dar un orden de matrícula de mayor a menor, en el que se alternaba por entidad, en una (Aguascalientes) y de menor a mayor en la siguiente entidad (Baja California), y así sucesivamente.

En la primera etapa de muestreo, una vez ordenadas todas las escuelas de las entidades, se aplicó la selección de las 396 escuelas con un muestreo sistemático con PPT.

MÉTODO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La información se captó mediante 7 cuestionarios auto aplicados de manera directa a alumnas, alumnos, docentes y directores/as en cada centro escolar de la muestra (Anexo 2).

- Cuestionario A, se aplicó a niñas de 6° año de primaria.

- Cuestionario B, se aplicó a niños de 6° año de primaria.
- Cuestionario C, se aplicó a niños y niñas de 4° y 5° de primaria.
- Cuestionario D, se aplicó a mujeres de 1°, 2° y 3er año de secundaria.
- Cuestionario E, se aplicó a hombres de 1°, 2° y 3er año de secundaria.
- Cuestionario F, se aplicó a maestros y maestras de primaria y secundaria.
- Cuestionario G, se aplicó a directores y directoras de primaria y secundaria.

LOS NIVELES DE CONFIANZA SELECCIONADOS PARA LLEVAR A CABO EL ESTUDIO SON LOS SIGUIENTES: NIVEL DE CONFIANZA: 95% Y MÁRGEN DE ERROR: +/- 5 POR CIENTO.

TAMAÑO DE LA MUESTRA

Como desconocemos indicadores de estudios anteriores, el tamaño de muestra se calcula mediante la siguiente expresión²:

$$\text{Tamaño de muestra} = N z^2 p q / (i^2 (N-1) + z^2 p q)$$

Donde:

N = número de escuelas primarias y secundarias a nivel nacional = 74,729

z = 1.96 para $\alpha = 0.05$

p = Prevalencia esperada del parámetro

a evaluar = 0.05

q = 1-p

i = error de 5%

Con estos datos, tenemos que el tamaño de muestra es de 382 escuelas, pero, como ya se comentó anteriormente, se redondeó a 396 escuelas.

² William G. Cochran, *Sampling Techniques*, Tercera Edición 1977, New York.



PROBABILIDADES DE SELECCIÓN

ESCUELAS PRIMARIAS

La probabilidad de que una escuela primaria de alguno de los tres dominios de estudio (grados de marginación) quedara seleccionada, está dada por la siguiente ecuación:

$$P_{jk} = \frac{100 A_{pkj}}{A_{pk}}$$

donde:

100: es el total de escuelas primarias seleccionadas dentro de cada dominio de estudio

A_{pkj} es el total de la matrícula de alumnos de la **j**-ésima escuela primaria del **k**-ésimo dominio de estudio

A_{pk} es el total de la matrícula de alumnos de primaria del **k**-ésimo dominio de estudio

En las escuelas primarias seleccionadas quedan seleccionados con **certeza**:

- El(la) director(a),
- El(la) maestro(a) de Deportes,
- El(la) responsable de USAER.

Por lo anterior, su probabilidad de resultar seleccionados para la encuesta es la misma que la de su escuela: P_{jk} .

En cada escuela primaria, la muestra se eligió de manera aleatoria en uno de los salones/grupos de 4° año disponibles en el turno el día de visita del encuestador y las entrevistas se “auto aplicaron” a todos los niños y niñas del salón. El cuestionario es el mismo para ambos sexos, salvo en 6° año donde se separó la encuesta por género. El entrevistador explicó y orientó a los alumnos(as) en el ejercicio.

El proceso anterior se replicó para 5° y 6° año de primaria.

Se entrevistó a los/as tres maestros(as) de los tres grupos seleccionados mediante el procedimiento anterior.

La probabilidad de que uno de los salones/grupos de cada año (4°, 5°, 6°) resultara seleccionado en cada escuela primaria para muestra estuvo dada por la siguiente ecuación:

$$GP_{kja} = \frac{1}{G_{pkja}}$$

donde:

1: es el salón/grupo seleccionado entre todos los salones/grupos del año “a” (4°, 5° o 6°)

G_{pkja} es el total de salones/grupos del año “a” de la **j**-ésima escuela primaria del **k**-ésimo dominio de estudio

Dado que existe un registro por parte de la Secretaría de Educación Pública, los docentes y alumnos(as) de cada año “a” seleccionado, tuvieron la misma probabilidad de selección que sus salones/grupos.

ESCUELAS SECUNDARIAS

La probabilidad de que una escuela secundaria de alguno de los tres dominios de estudio quedara seleccionada en muestra está dada por la siguiente ecuación:

$$S_{kj} = \frac{33A_{skj}}{A_{sk}}$$

donde:

33: es el total de escuelas secundarias seleccionadas dentro de cada dominio de estudio, excepto el 2° dominio (grado medio de marginación) donde en lugar de 33 se seleccionaron 34 escuelas

A_{skj} es el total de la matrícula de alumnos de la **j**-ésima escuela Secundaria del **k**-ésimo dominio de estudio

A_{sk} es el total de la matrícula de alumnos de Secundaria del **k**-ésimo dominio de estudio

En las escuelas secundarias seleccionadas quedan seleccionados/as con certeza:

- el(la) director(a),
- el(la) maestro(a) de Deportes,
- el(la) prefecto(a).

Por lo anterior, siendo una sola persona dentro de su categoría en cada escuela, la probabilidad de resultar seleccionados para la encuesta fue la misma que la de su escuela: S_{kj} .

En cada escuela secundaria en muestra se eligió de manera aleatoria uno de los salones/grupos de 1° año disponibles en el turno el día de visita del encuestador y las entrevistas se “auto aplicaron” a todos los adolescentes del salón. El cuestionario se diseñó igual que en 6° año de primaria, es decir uno para cada sexo. El entrevistador explicó y orientó a los alumnos(as) en el ejercicio.

El proceso anterior se replicó para el 2° y 3° año de secundaria.

Se entrevistó a las tres maestros(as) de los tres grupos seleccionados mediante el procedimiento anterior.

La probabilidad de que uno de los salones/grupos de cada año (1°, 2°, 3°) resultara seleccionado en cada escuela secundaria en muestra estuvo dada por la siguiente ecuación:

$$GS_{kja} = \frac{1}{G_{Skja}}$$

donde:

1: es el salón/grupo seleccionado entre todos los salones/grupos del año “a” (1°, 2° o 3°)

G_{Skja} es el total de salones/grupos del año “a” de la j-ésima escuela Secundaria del k-ésimo dominio de estudio.

Dado que se censan los docentes y alumnos(as) de cada año “a” seleccionado, tienen la misma probabilidad de selección que sus salones/grupos.

FACTOR DE EXPANSIÓN ASOCIADO AL DISEÑO DE LA MUESTRA (FEDM)

El factor de expansión según la sub-población de interés estuvo dado por el inverso de las probabilidades de selección:

ESCUELAS PRIMARIAS

Directores, maestros de Deportes, USAER:

$$F_{Pkj} = \frac{1}{P_{kj}}$$

Docentes y alumnos de grupos seleccionados:

$$F_{Pkj} = \frac{1}{P_{kj} \cdot GP_{kja}}$$

ESCUELAS SECUNDARIAS

Directores, maestros de Deportes, Prefectos(as):

$$F_{Skja} = \frac{1}{S_{kj} \cdot GS_{kja}}$$

Docentes y alumnos de grupos seleccionados:

$$F_{Skja} = \frac{1}{S_{kj}}$$



INFORME DE APLICACIÓN DE LA MUESTRA

El estudio se aplicó en 298 primarias (277 primarias generales y 21 primarias indígenas) y en 98 secundarias (37 secundarias generales, 33 secundarias técnicas y 28 telesecundarias). El total fue de 396 planteles.

APLICACIÓN DE CUESTIONARIOS

- 324 entrevistas a directores(as) de escuela (245 de primaria, 79 de secundaria).
- 1,485 entrevistas a docentes (1,091 de primaria y 394 en secundaria).
- 18,419 entrevistas en grupos de primaria con todos sus alumnos(as) auto-encuestados (6,224 de 4º, 6,047 en 5º grado, y 6,138 de 6º grado).
- 7,900 entrevistas de secundaria con todos sus alumnos(as) auto-encuestados (2,754 de 1º año, 2,637 de 2º año, 2,509 de 3er año).
- 28,128 encuestas en total.

PROTOCOLO DE LA SELECCIÓN DE ENTREVISTAS CON LOS CUESTIONARIOS

En las escuelas primarias se aplicaron las entrevistas en la siguiente forma:

- Se eligió el primer salón de 4º año disponible en el turno del día, y las entrevistas se aplicaron a todos los niños y niñas del salón. El procedimiento se replicó para los demás grados.
- Se entrevistó al director o directora; en sustitución podía ser el subdirector o subdirectora. Se entrevistó a las tres maestras de los grupos de estudiantes a los que se aplicó la encuesta.
- Se entrevistó a maestros y cuando tenían personas adicionales de apoyo a los estudiantes: se entrevistó al maestro o maestra de Deportes y/o al responsable USAER (hasta cinco maestros).

En las escuelas secundarias se aplicaron las entrevistas en la siguiente forma:

- Se eligió el primer salón de 1er año disponible en el turno del día, y las entrevistas se aplicaron a todos los hombres y mujeres del salón. Se procedió de la misma forma con los demás grados.
- Se entrevistó al director o directora; en caso de sustitución al subdirector o subdirectora.
- Se entrevistó a los tres maestros o maestras de la materia de los grupos de estudiantes a los que se aplicó la encuesta. Cuando hubo personas en apoyo a la dirección del plantel, se entrevistó al maestro o maestra de Deportes y/o al prefecto o prefecta (hasta cinco maestros).

SUSTITUCIONES

En general, se siguió la práctica de no tener sustituciones. El equipo salió a campo con la muestra previamente diseñada y aprobada. Por las dinámicas de tiempo en este estudio sí se tuvieron que hacer sustituciones en campo. Para controlar estas sustituciones, la muestra fue debidamente supervisada y aplicada con el control directo y cotidiano del equipo de supervisores bajo el control del Coordinador de Campo. De las 396 escuelas/puntos, se efectuaron 105 reemplazos, en función de dos categorías necesarias:

1. El plantel no estaba disponible, aún con dos visitas, por razones de paro local, festejo local, cursos especiales de los docentes, u otro elemento más allá del control de la dirección del plantel: 65 escuelas.
2. El plantel estaba en una región de riesgo de seguridad: 40 escuelas.

En cada instancia, se optó por reemplazar la escuela respetando el mismo grado de marginación, ubicación urbano/rural y modalidad:

- Reemplazos de Muy Bajo/Bajo que quedaron en la misma categoría: 27
- Reemplazos de Muy Alto/Alto que quedaron en la misma categoría: 35
- Reemplazos de Medio que quedaron en la misma categoría: 33

REEMPLAZOS POR TIPO DE ESCUELA:

- Reemplazos de Primaria General que quedaron en la misma categoría: 77
- Reemplazos de Primaria Indígena que quedaron en la misma categoría: 6
- Reemplazos de Secundaria General que quedaron en la misma categoría: 7
- Reemplazos de Secundaria Técnica que quedaron en la misma categoría: 9
- Reemplazos de Telesecundaria que quedaron en la misma categoría: 3

REEMPLAZOS POR TAMAÑO DE LOCALIDAD:

- Reemplazo de Urbanas que quedaron en la misma categoría: 76
- Reemplazo de Rurales que quedaron en la misma categoría: 29

Anexo 2

CUESTIONARIOS DE RECOLECCIÓN

© SEP

A continuación se reproducen algunos de los instrumentos de recolección de la información utilizados en el trabajo de campo.

Estudiantes Primaria 4o y 5o Año
Estudiantes Mujeres Secundaria
Estudiantes Primaria 4o y 5o Año





Platícanos de ti y de tu familia

1 ¿Cómo te llamas?

2 ¿En qué año vas?

3 ¿Cuántos años tienes?

4 Eres

- 1 NIÑO
- 2 NIÑA

5 ¿Vives con tu papá?

- 1 SI
- 2 NO

6 ¿Vives con tu mamá?

- 1 SI
- 2 NO

7 Si vives con otras personas mayores di con quiénes

8 ¿Tienes hermanos?

- 1 SI
- 2 NO

9 ¿Cuántos son?

10 ¿Tienes hermanas?

- 1 SI
- 2 NO

11 ¿Cuántas son?

12 ¿Ayudas a tu papá en su trabajo?

- 1 SI
- 2 NO

13 ¿En qué lo ayudas?

14 ¿Ayudas a tu mamá en su trabajo?

- 1 SI
- 2 NO

15 ¿En qué la ayudas?



16 Dibuja a tu Mamá, dibuja a tu Papá y une con una línea cada dibujo con las actividades que ellos hacen en tu casa

Mi mamá	➤ 1 Se va a trabajar fuera de casa	Mi papá
	➤ 2 Barre y trapea	
	➤ 3 Hace la cama	
	➤ 4 Conecta el gas	
	➤ 5 Lava y plancha la ropa	
	➤ 6 Va al mercado	
	➤ 7 Limpia el patio	
	➤ 8 Hace la comida	
	➤ 9 Sirve los alimentos	
	➤ 10 Lava los trastes	
	➤ 11 Riega y cuida las plantas	
	➤ 12 Arregla las cosas que se descomponen	
	➤ 13 Va por las tortillas o el pan	
	➤ 14 Lleva a los hijos y a las hijas a la escuela	
	➤ 15 Ayuda a sus hijos o hijas en sus tareas de la escuela	
	➤ 16 Ve la televisión	
	➤ 17 Juega con sus hijos	
	➤ 18 Juega con sus hijas	



17 Ahora une con una línea las actividades que tú y tus hermanos y hermanas realizan para apoyar en las tareas de la casa.

<p>LAS HIJAS AYUDAN</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 1 A Barrer y trapear ➤ 2 A hacer la cama ➤ 3 A conectar el gas ➤ 4 A lavar y planchar la ropa ➤ 5 A traer el mandado ➤ 6 A limpiar el patio ➤ 7 A hacer la comida ➤ 8 A servir los alimentos ➤ 9 A lavar los trastes ➤ 10 A regar y cuidar las plantas ➤ 11 A arreglar las cosas que se descomponen ➤ 12 A cuidar a los hermanitos y hermanitas ➤ 13 A ir por las tortillas o el pan ➤ 14 OTRAS _____ 	<p>LOS HIJOS AYUDAN</p>
--------------------------------	--	--------------------------------

18 Encierra en un círculo las cosas que ocurren en tu casa

1. A los hijos hombres los dejan salir a jugar y a las mujeres no	2. Mi papá no quiere que las hijas estudien porque no es cosa de mujeres
3. Mi mamá y mi papá consienten más a las hijas	4. Mi papá le pega a mi mamá
5. Mi papá me pega	6. Mi mamá me pega
7. Mi papá no quiere que los hijos hombres estudien porque tienen que ayudarlo con su trabajo	8. En mi casa manda mi mamá
9. En mi casa manda mi papá	10. Mi mamá le pega a mi papá



19 Escribe en los círculos cosas que ocurren en tu casa y que no te gustan:

Platicanos de tu escuela

20 ¿Quién está a cargo de tu grupo?

- 1 UNA MAESTRA
- 2 UN MAESTRO

21 ¿Cómo te sientes en la escuela?

- 1 Bien
- 2 Mal
- 3 Regular

22 ¿Por qué?

23 Encierra en un círculo las actividades que más te gusta hacer en la escuela y tacha con **X** las actividades que no te gustan:

- 1 Leer
- 2 Escribir cuentos
- 3 Resolver problemas en matemáticas
- 4 Hacer experimentos de ciencias naturales
- 5 Hacer objetos con diferentes materiales
- 6 Dibujar y pintar
- 7 Hacer deportes
- 8 Cantar, bailar o escuchar música
- 9 Honores a la bandera
- 10 Pasar al pizarrón
- 11 Presentar una exposición al grupo
- 12 Que mi maestro o maestra nos cuente sobre la historia de México
- 13 Usar mapas



Tacha con una X la respuesta

24 En tu salón ¿quién es el estudiante más aplicado?	1 Niño	2 Niña
25 En tu salón ¿quién es mejor en los deportes?	1 Niño	2 Niña
26 En tu salón ¿quién es mejor dibujando?	1 Niño	2 Niña
27 En tu salón ¿quién es mejor cantando o bailando?	1 Niño	2 Niña
28 En tu salón ¿quién es mejor en matemáticas?	1 Niño	2 Niña
29 En tu salón ¿quién es mejor leyendo?	1 Niño	2 Niña

30 Escribe una actividad que sólo hacen las niñas en el salón de clases:

31 Escribe una actividad que sólo hacen los niños en el salón de clases:

¿Ocurren situaciones difíciles en tu escuela? Lee con cuidado los ejemplos de situaciones que han ocurrido en algunas escuelas y marca con una cruz si han ocurrido o no en tu escuela. Cuéntanos que ocurre en tu escuela, utiliza el espacio que queda a la derecha de cada situación.



8:00 Hora de entrada a la escuela

SITUACIÓN DIFÍCIL	¿QUE OCURRE EN TU ESCUELA? Marca lo que ha pasado en tu escuela
32 Llegan los niños y las niñas muy apurados para entrar a tiempo a la escuela. La maestra (o el maestro) que está en la puerta regaña a una niña porque trae la falda muy corta. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO	32a En mi escuela regañan a las niñas porque: 1 Traen muy corta la falda 2 Traen aretes grandes 3 Traen las uñas o los labios pintados 4 Se peinan a la moda



SITUACION DIFÍCIL	¿QUE OCURRE EN TU ESCUELA?
<p>33 La maestra (o el maestro) también regañó a unos niños porque uno trae el pelo largo y pintado, otro un arete en la nariz y se peinó a la moda. Otro niño más grande traía una navaja en la mochila, se la quitaron y lo regresaron a casa. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela?</p> <p>1 SI 2 NO</p>	Cuéntanos qué pasa



8:10 Honores a la bandera

SITUACION DIFÍCIL	¿QUE OCURRE EN TU ESCUELA?
<p>34 El niño que le tocó hablar en la ceremonia tiene algunos ademanes delicados, los alumnos cuchichean y se burlan de él y alguien le grita mariquita. El niño se siente humillado y al terminar la ceremonia se va a llorar al baño. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela?</p> <p>1 SI 2 NO</p>	Cuéntanos qué pasa
<p>35 Una niña ve pasar a la escolta con la bandera, está muy triste pues ella tiene muy buenas calificaciones pero no le permitieron estar en la escolta porque sólo los hombres pueden participar. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela?</p> <p>1 SI 2 NO</p>	Cuéntanos qué pasa
<p>36 Un grupo de niños y niñas no ponen atención a la ceremonia, el maestro muy enojado les grita a los niños que se callen pues sino se van a quedar sin recreo, luego voltea con las niñas y amablemente les dice que pongan atención. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela, los maestros castigan diferente a los niños que a las niñas</p> <p>1 SI 2 NO</p>	Cuéntanos qué pasa



8:30 Actividades en el salón de clases

SITUACION DIFÍCIL	¿QUE OCURRE EN TU ESCUELA?
<p>37 En la clase de matemáticas la maestra o el maestro siempre le preguntan a los niños, ellos son los que más veces pasan al pizarrón a resolver los ejercicios. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO</p>	<p>Cuéntanos qué pasa</p>
<p>38 En la clase el maestro o la maestra organizan equipos para resolver el cuestionario, forma equipos sólo de niños y equipos sólo de niñas. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO</p>	<p>38a ¿Cómo forman los equipos en tu salón? 1 Equipos mixtos con niños y niñas 2 Equipos sólo de niños y sólo de niñas, pero pone a los niños latosos con las niñas 3 Otra forma _____</p>
<p>39 La maestra o el maestro, formó equipos con niños y niñas, como sucede muchas veces, fueron las niñas las que anotaron todo lo que la maestra pedía ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO</p>	<p>39a Cuando forman equipos de niños y niñas en tu escuela ¿cómo trabajan? 1 Las niñas son siempre las que escriben 2 Los niños juegan y sólo las niñas trabajan 3 Todos trabajan por igual 4 Sólo los niños trabajan y las niñas platican 5 Otro _____</p>



10:30 Hora de recreo

SITUACION DIFÍCIL	¿QUE OCURRE EN TU ESCUELA?
<p>40 Los niños salen corriendo al patio y al pasar golpean o le jalar el pelo a las niñas ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO</p>	<p>Cuéntanos qué pasa</p>
<p>41 Niñas y niños corren para comprar en la cooperativa, las mamás que están vendiendo los alimentos atienden primero a los niños sin importar que algunas niñas hayan llegado primero. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO</p>	<p>Cuéntanos qué pasa</p>



SITUACION DIFÍCIL	¿QUE OCURRE EN TU ESCUELA?
42 Un grupo de niñas empuja a un niño que estaba comiendo su torta y luego van y molestan a otro. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO	Cuéntanos qué pasa
43 Unas niñas jalan a unos niños hacia un rincón del patio y los presionan para que les den un beso. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO	Cuéntanos qué pasa
44 En un rincón del patio uno o más niños molestan a una niña e intentan tocarla sin que ella quiera. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO	Cuéntanos qué pasa
45 Los niños siempre se adueñan del patio para jugar futbol y dejan muy poco lugar para que las niñas jueguen. . ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO	Cuéntanos qué pasa
46 De pronto dos niños comienzan a pelearse a golpes, los demás los rodean hasta que llega un maestro y los separa. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO	Cuéntanos qué pasa



11:00 Actividades deportivas y manuales

SITUACION DIFÍCIL	¿QUE OCURRE EN TU ESCUELA?
47 El maestro de deportes llega y organiza con los niños el partido de futbol, deja que las niñas se queden sentadas platicando. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO	Cuéntanos qué pasa
48 Las niñas no quieren hacer deportes y se esconden en los baños, cuando llegan casi al final de la clase el profesor no las regaña ni les pone falta. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO	Cuéntanos qué pasa



SITUACION DIFÍCIL	¿QUE OCURRE EN TU ESCUELA?
<p>49 Las niñas son muy buenas para las manualidades, la maestra les pide que ayuden a los niños, muchas veces son las niñas las que terminan el trabajo por ellos. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO</p>	<p>Cuéntanos qué pasa</p>



12:30 Hora de la salida

SITUACION DIFÍCIL	¿QUE OCURRE EN TU ESCUELA?
<p>50 Suena la campana de salida, el salón está muy sucio, la maestra les dice a los niños que recojan sus cosas y que dejen limpio el salón, los niños se salen y sólo se quedan las niñas a limpiar, el maestro o maestra no dice nada. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO</p>	<p>Cuéntanos qué pasa</p>
<p>51 A la salida de la escuela un grupito de niños está rodeando a otro niño que nunca se mete con nadie pero que no le gusta jugar futbol ni tampoco jugar a las luchas y otros juegos bruscos que acostumbran los niños. Lo están molestando y diciéndole de cosas. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO</p>	<p>Cuéntanos qué pasa</p>
<p>52 Una niña se está peleando casi a golpes con otras niñas que le dicen que parece hombre por la manera como que se mueve y habla. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela? 1 SI 2 NO</p>	<p>Cuéntanos qué pasa</p>



Platicanos cómo quieres ser cuando seas grande. Imagina que han pasado 20 años y que estamos en el año 2028:

53 ¿Cuántos años tendrás para esa fecha?
_____ años

54 ¿Qué estudios habrás terminado?

- 1 Primaria
- 2 Secundaria
- 3 Preparatoria
- 4 Universidad
- 5 No quise seguir estudiando
- 6 Otro _____

55 ¿En qué crees que estarás trabajando?

56 ¿Te habrás casado?

- 1 SI
- 2 NO

57 ¿Tendrás hijos?

- 1 SI
- 2 NO

58 ¿Qué es lo que más deseas para tu futuro?

59 Si le preguntáramos a tu papá que es lo que espera de tí en el futuro. ¿Crees que respondería lo mismo que tú?

- 1 SI
- 2 NO

60 ¿Por qué?

61 Si le preguntáramos a tu mamá que es lo que espera de tí en el futuro. ¿Crees que respondería lo mismo que tú?

- 1 SI
- 2 NO

62 ¿Por qué?

Muchas gracias por tu participación



Folio _____	Encuestador _____	Fecha _____
Secundaria _____	Colonia _____	
Municipio / Delegación _____	Estado _____	

Buenos días/tardes, mi nombre es..... estamos haciendo esta encuesta para saber cómo se sienten en la escuela. Tus respuestas honestas nos van a ayudar a entender qué se puede mejorar en las escuelas. No necesitamos tu nombre, de manera que esperamos te sientas muy libre de contestar la verdad. Muchas gracias

CUESTIONARIO Mujeres

D1) Turno Escolar:

- 01 Matutino
- 02 Vespertino

D2) ¿Qué edad tienes?

Lee con mucho cuidado cada oración y circula la respuesta que consideres correcta

1) En tu salón de clases, ustedes se juntan en grupos de amigas, ¿Qué grupos de amigas hay en tu salón?
MARCA TODAS LAS QUE NECESITES

- 01 Las estudiosas
- 02 Las bromistas
- 03 Las no aplicadas
- 04 Las agresivas
- 05 Otros **(Especificar)** _____

2) Y ¿cuáles son los grupos de hombres que hay en tu salón?

- 01 Los estudiosos
- 02 Los bromistas
- 03 Los no aplicados
- 04 Los agresivos
- 05 Otros **(Especificar)** _____

3) ¿Cuáles son las ventajas de estar en un grupo de amigas? **MARCA TODAS LAS QUE NECESITES**

- 01 Nos ayudamos unas a otras
- 02 Nos la pasamos bien
- 03 Tenemos más amigos y amigas
- 04 Hacemos tarea y estudiamos juntas
- 05 Nos protegemos unas a otras
- 06 Los demás compañeros nos respetan
- 07 Otro **(Especificar)** _____

4) ¿Cuáles son las desventajas de estar en un grupo de amigas? **MARCA TODAS LAS QUE NECESITES**

- 01 Cuando hay problemas, nos castigan a todo el grupo de amigas
- 02 Hay competencia entre amigas
- 03 Los chismes entre mujeres
- 04 Competencia entre mujeres por los hombres y novios
- 05 Se dan más pleitos cuando estás en grupo
- 06 Otro **(Especificar)** _____

5) Y continuando en tu salón, cuando les asignan con quién van a compartir la banca de trabajo, ¿Con quién te gusta más estar?

- 01 Me gusta más estar con mujeres
- 02 Me gusta que estemos mezclados, hombres y mujeres
- 03 Me gusta estar sólo con hombres
- 04 Me gusta estar sola

6) En tu salón, ¿Quiénes crees que participan más en clase, los hombres o las mujeres?

- 01 Los hombres
- 02 Las mujeres
- 03 Ambos

7) Y ¿quiénes crees que participan más en el relajo del salón?

- 01 Los hombres
- 02 Las mujeres
- 03 Ambos

8) ¿En qué tipo de actividades en tu salón crees que los hombres son más rápidos y eficientes?

- 01 En ejercicios de Matemáticas
- 02 En ejercicios de Español
- 03 En ejercicios de Ciencias Naturales
- 04 En ejercicios de Sociales
- 05 En actividades Artísticas
- 06 En manualidades
- 07 Otro **(Especificar)** _____



9) ¿En qué tipo de actividades en tu salón sientes que las mujeres son más rápidas y eficientes?

- 01 En ejercicios de Matemáticas
- 02 En ejercicios de Español
- 03 En ejercicios de Ciencias Naturales
- 04 En ejercicios de Sociales
- 05 En actividades Artísticas
- 06 En manualidades
- 07 Otro (**Especificar**) _____

10) Cuando el maestro (hombre) los forma en equipos de trabajo ¿cómo son organizados?

- 01 Nos forma según vayamos en clase: aplicadas y aplicados con no aplicados o no aplicadas
- 02 Nos forma entre amigas
- 03 Nos forma entre amigos
- 04 Nos mezcla hombres y mujeres por las listas
- 05 Otro (**Especificar**) _____

11) Y cuando la maestra los forma en equipos de trabajo ¿cómo son organizados?

- 01 Nos forma según vayamos en clase: aplicadas y aplicados con no aplicados o no aplicadas
- 02 Nos forma entre amigas
- 03 Nos forma entre amigos
- 04 Nos mezcla hombres y mujeres por las listas
- 05 Otro (**Especificar**) _____

12) En los trabajos en equipos mixtos en donde has estado, ¿Qué problemas se les han presentado?

MARCA TODAS LAS QUE NECESITES

- 01 Las mujeres trabajan menos
- 02 Los hombres trabajan menos
- 03 Todos trabajamos poco
- 04 Los hombres echan mucho relajo
- 05 Las mujeres echan mucho relajo
- 06 Todos echamos mucho relajo

13) En educación física, ¿en qué tipo de actividades participan ustedes las mujeres?

- 01 Ejercicios gimnásticos,
- 02 Tablas gimnásticas duras
- 03 Ejercicios de pelota como volibol
- 04 Competencias de carreras
- 05 Prácticas de Fut
- 06 Prácticas de Básquet
- 07 Otro (**Especificar**) _____

14) ¿Qué tipo de ejercicios en deportes les ponen nada más a mujeres?

- 01 Ejercicios gimnásticos,
- 02 Tablas gimnásticas duras
- 03 Ejercicios de pelota como volibol
- 04 Competencias de carreras
- 05 Prácticas de Fut
- 06 Prácticas de Básquet
- 07 Otro (**Especificar**) _____

15) En el receso, ¿Qué tipo de juego les gusta a ustedes las mujeres hacer con sus compañeros hombres?

- 01 Juego de Volibol
- 02 Juego de Futbol
- 03 Juego de Básquet
- 04 Otro (**Especificar**) _____

16) Y ¿qué tipo de juego hacen ustedes las mujeres que no les gusta invitar a los hombres?

- 01 Juego de Volibol
- 02 Juego de Futbol
- 03 Juego de Básquet
- 04 Otro (**Especificar**) _____

17) Y ¿qué tipo de juegos hacen los hombres que no les permiten participar a las mujeres?

- 01 Juego de Volibol
- 02 Juego de Futbol
- 03 Juego de Básquet
- 04 Otro (**Especificar**) _____

18) Y ¿qué espacio ocupan los hombres en el receso?

- 01 Patio
- 02 Canchas
- 03 Cooperativa
- 04 Otro (**Especificar**) _____

19) Y a la hora del receso, ¿qué espacio de la escuela ocupan las mujeres?

- 01 Patio
- 02 Canchas
- 03 Cooperativa
- 04 Otro (**Especificar**) _____



20) ¿Qué tipo de problemas se dan frecuentemente entre los hombres en el receso?

- 01 Se pelean entre grupos por el espacio de las canchas
- 02 Los hombres agreden a las mujeres y no les dejan espacio para jugar
- 03 Los hombres no quieren jugar con las mujeres
- 04 Las maestras favorecen a las mujeres y las dejan jugar al fut
- 05 Los maestros (hombres) favorecen a las mujeres y las dejan jugar al fut
- 06 Otro (**Especificar**) _____

21) ¿Qué tipo de problemas se dan frecuentemente entre las mujeres en el receso?

- 01 Se pelean entre grupos de mujeres por el espacio de las canchas
- 02 Las mujeres agreden a los hombres y no les dejan espacio para jugar
- 03 Las mujeres no quieren jugar con los hombres
- 04 Las maestras favorecen a los hombres y los dejan jugar al fut
- 05 Los maestros (hombres) favorecen a los hombres y los dejan jugar al fut
- 06 Otro (**Especificar**) _____

22) ¿Qué tipo de acuerdo hay entre mujeres y hombres para usar los espacios más amplios en el patio a la hora del receso?

- 01 El grupo que baje primero gana las canchas
- 02 El equipo que lleve la pelota gana la cancha
- 03 El maestro o maestra tiene que decidir quiénes ocupan el espacio
- 04 No hay espacio para jugar
- 05 Los más agresivos son los que toman los mejores espacios
- 06 Otro (**Especificar**) _____

23) ¿Cuáles crees que son las ventajas de las mujeres en la escuela? **MARCA TODAS LAS QUE NECESITES**

- 01 Nos tratan mejor los maestros (hombres)
- 02 Nos tratan mejor las maestras por ser mujeres
- 03 Los compañeros son menos agresivos con nosotras
- 04 Las mujeres siempre sacamos mejores calificaciones
- 05 Otra (**Especificar**) _____

24) ¿Y cuáles crees que son las desventajas de las mujeres en la escuela? **MARCA TODAS LAS QUE NECESITES**

- 01 Los compañeros nos pegan
- 02 Los compañeros no nos respetan
- 03 Los maestros (hombres) no nos toman en serio
- 04 Las maestras no nos toman en serio
- 05 Hay muchos juegos que no podemos jugar
- 06 Otro (**Especificar**) _____

25) ¿Y cuáles crees que son las ventajas de los hombres en la escuela? **MARCA TODAS LAS QUE NECESITES**

- 01 Los tratan mejor los maestros (hombres)
- 02 Los tratan mejor las maestras
- 03 Los compañeros son menos agresivos entre ellos
- 04 Los hombres siempre sacan mejores calificaciones
- 05 Son más fuertes
- 06 Otra (**Especificar**) _____

26) ¿Cuáles crees que son las desventajas de los hombres? **MARCA TODAS LAS QUE NECESITES**

- 01 Los compañeros les pegan
- 02 Los compañeros no los respetan
- 03 Los maestros (hombres) no los toman en serio
- 04 Las maestras no los toman en serio
- 05 Hay muchos juegos que no pueden jugar
- 06 Otro (**Especificar**) _____

27) Y pensando en tu escuela, ¿qué lugar o espacio disfrutas más con tus amigas y amigos? **MARCA TODAS LAS QUE NECESITES**

- 01 Salón de clases
- 02 Patio
- 03 Área de talleres/ laboratorios
- 04 Baños
- 05 Biblioteca
- 06 Canchas
- 07 Cooperativa
- 08 Otro (**Especificar**) _____
- 09 Ninguno

28) ¿En qué lugar de la escuela te sientes más segura? **MARCA TODAS LAS QUE NECESITES**

- 01 Salón de clases
- 02 Patio
- 03 Área de talleres/ laboratorios
- 04 Baños
- 05 Biblioteca
- 06 Dirección
- 07 Enfermería
- 08 Otro (**Especificar**) _____
- 09 Ninguno



29) ¿Qué lugar de la escuela te da miedo? **MARCA**

TODAS LAS QUE NECESITES

- 01 Salón de clases
- 02 Patio
- 03 Área de talleres/ laboratorios
- 04 Baños
- 05 Biblioteca
- 06 Dirección
- 07 Enfermería
- 08 Otro (**Especificar**) _____
- 09 Ninguno

30) ¿Qué no te gusta de tu escuela? **MARCA TODAS**

LAS QUE NECESITES

- 01 El patio para recreo es muy chico
- 02 No tenemos suficiente espacio en el salón
- 03 Los baños no están limpios
- 04 Es muy pequeña la Biblioteca
- 05 Las bancas en el salón están muy mal
- 06 No hay agua
- 07 Nada
- 08 Otro (**Especificar**) _____

31) En la escuela las compañeras le hacen burla a otras compañeras, ¿por qué se burlan entre las mujeres?

MARCA TODAS LAS QUE NECESITES

- 01 Por el físico de cualquier compañera
- 02 Por la forma de hablar/caminar
- 03 Por la forma de vestir
- 04 Por los gustos diferentes
- 05 Otro: (**Especificar**) _____

32) Y ¿por qué se burlan entre los hombres?

- 01 Por el físico de cualquier compañero
- 02 Por la forma de hablar/caminar
- 03 Por la forma de vestir
- 04 Por los gustos diferentes
- 05 Otro: (**Especificar**) _____

33) Y ¿cómo se burlan los hombres de ustedes las mujeres?

- 01 Haciendo bromas pesadas sobre el físico, es decir, si son gordas, flacas, chaparras, etc
- 02 Inventando apodos
- 03 Escondiendo las cosas
- 04 Haciendo burla frente a los demás cuando se equivocan en clase
- 05 Otro (**Especificar**) _____

34) Y ¿cómo se burlan ustedes las mujeres de los hombres?

- 01 Haciendo bromas pesadas sobre el físico, es decir, si son gordos, flacos, chaparros, etc
- 02 Inventando apodos
- 03 Escondiendo las cosas
- 04 Haciendo burla frente a los demás cuando se equivocan en clase
- 05 Otro (**Especificar**) _____

35) ¿Alguna vez te has sentido **insultada o humillada** por alguna de las siguientes personas? **MARCA**

TODAS LAS QUE NECESITES

- 01 Compañero
- 02 Compañera
- 03 Maestro
- 04 Maestra
- 05 Director
- 06 Directora
- 07 Prefecto
- 08 Prefecta
- 09 Conserje
- 10 Otro (**Especificar**) _____

36) ¿En los últimos dos años has sufrido alguna agresión física por algunas de las siguientes personas? **MARCA**

TODAS LAS QUE NECESITES

- 01 Compañero
- 02 Compañera
- 03 Maestro
- 04 Maestra
- 05 Director
- 06 Directora
- 07 Prefecto
- 08 Prefecta
- 09 Conserje
- 10 Otro (**Especificar**) _____
- 11 No, nadie me ha agredido (**PASAR A 38**)

37) ¿Qué tipo de agresión sufriste?

- 01 Patadas
- 02 Bofetada
- 03 Jalón de cabello
- 04 Puñetazo
- 05 Me aventaron cosas
- 06 Me empujaron
- 07 Me golpearon con objetos
- 08 Me tocaron sin mi consentimiento
- 09 Otro (**Especificar**) _____



38) ¿Quiénes crees que castigan más a los hombres?

- 01 Maestras
- 02 Maestros
- 03 Director
- 04 Directora
- 05 Otro: **(Especificar)** _____

39) ¿Quiénes crees que castigan más a las mujeres?

- 01 Maestras
- 02 Maestros
- 03 Director
- 04 Directora
- 05 Otro: **(Especificar)** _____

40) Cuando tienes un problema fuerte en la escuela, y crees que es injusto lo que te están diciendo, ¿qué haces?

- 01 Me quedo callada
- 02 Reclamo y digo lo que pienso
- 03 Trato de resolverlo
- 04 Culpo a otros de lo que me acusan
- 05 Busco vengarme
- 06 Otro **(Especificar)** _____

SOBRE TU HOGAR Y FAMILIA

Ahora vamos a hacerte algunas preguntas sobre tus relaciones en la familia

41) Aparte de estudiar, ¿con qué frecuencia realizas las siguientes actividades?

Actividad	Nunca	Cada semana	Cada Día
a) Ayudo a lavar los platos			
b) Ayudo a barrer o trapear pisos			
c) Ayudo a lavar y planchar la ropa			
d) Ayudo a preparar la comida			
e) Ayudo a hacer las compras			
f) Ayudo a cuidar a mis hermanos (as)			
g) Trabajo fuera de mi casa y recibo un pago			
h) Ayudo a mis papás en su trabajo fuera del hogar			

42) Por favor, marca si tu mamá, tu papá o ninguno de ellos hace lo siguiente contigo....

	Mamá	Papá	Ninguno
a) Platica contigo			
b) Hace cosas divertidas contigo			
c) Te pregunta cómo te fue en la escuela			
d) Te ayuda con las tareas			
e) Te lleva al cine, al parque, de paseo, etc.			
f) Asiste a las reuniones de tu escuela			
g) Te lleva al médico cuando te enfermas			
h) Está pendiente de que regreses a casa			
i) Te dice a dónde va cuando sale			
j) Está tan ocupado que casi no se preocupa por ti			

43) ¿Quiénes crees que son mejor tratados por el papá?

- 01 Los hijos
- 02 Las hijas
- 03 Son tratados por igual

44) ¿Quiénes crees que son mejor tratados por la mamá?

- 01 Los hijos
- 02 Las hijas
- 03 Son tratados por igual



45) ¿Quién de tus papás acostumbra tomar las siguientes decisiones en tu casa?

Situación	Mamá	Papá	Mamá y Papá
a) Sobre qué hacer los fines de semana			
b) Sobre cómo se debe gastar el dinero			
c) Sobre permisos a los hijos			
d) Sobre cómo distribuir las tareas del hogar			
e) Sobre los castigos a los hijos y a las hijas			
f) Sobre el cuidado de los hijos y las hijas			
g) Sobre si los hijos y las hijas deben o no trabajar			
h) Sobre la escuela de los hijos y las hijas			

46) ¿En qué lugar te sientes más segura?

- 01 En mi casa
 02 En la escuela
 03 En casa de algún familiar
 04 En casa de mis amigas
 05 Otro: **(Especificar)** _____
 06 En ninguna parte

47) Cuando tienes algún problema, normalmente encuentras apoyo en.... **MARCA TODAS LAS QUE NECESITES**

- 01 Tu mamá
 02 Tu madrastra
 03 Tu papá
 04 Tu padrastro
 05 Tu hermano
 06 Tu hermana
 07 Tu abuela
 08 Tu abuelo
 09 Tu tío
 10 Tu tía
 11 Tu primo
 12 Tu prima
 13 Tu maestro
 14 Tu maestra
 15 Un sacerdote
 16 Tus amigos
 17 Tus amigas
 18 Otro **(Especificar)** _____

48) ¿Cómo te sientes en relación con tu futuro?

- 01 Tengo confianza en que saldré adelante
 02 Tengo miedo de no poder salir adelante
 03 Sé que mi familia me apoyará
 04 No estoy segura si mi familia me apoyará

49) De las siguientes oraciones, por favor señala con una X si estás de acuerdo, o en desacuerdo

Situación	Acuerdo	Desacuerdo
a) El hombre es el que manda y decide lo que le conviene a la familia		
b) El hombre es el que debe tener la mayor responsabilidad para traer el dinero al hogar		
c) La mujer debe dedicarse a trabajos propios de su sexo, como, el cuidado de los hijos y el marido		
d) Las mujeres deben aprender a ayudar en casa cuidando hermanitos y/o haciendo cosas de limpieza		
e) Los hombres en casa no deben lavar trastes o servir mesa		
f) Los hombres no deben llorar, sobre todo frente a otras personas		
g) Las niñas deben jugar a las muñecas		
h) Los niños deben jugar al fútbol y otros juegos fuertes		
i) Está bien que las niñas no terminen los estudios pues se van a casar pronto		



Situación	Acuerdo	Desacuerdo
j) Los niños sí deben terminar estudios y prepararse para mantener su futuro hogar		
k) No es bueno que si la pareja trabaja, la esposa gane más que el marido		
l) El hombre puede tener relaciones sexuales a temprana edad		
m) la mujer no debe tener relaciones sexuales antes del matrimonio		
n) La mujer es la que tiene que cuidarse para no quedar embarazada		
o) Ser homosexual o lesbiana está mal		
p) Si le faltan al respeto a una mujer es porque ella lo provoca por su forma de vestir		

Volviendo a temas de la escuela....

50) ¿Alguna vez has sentido que las maestras te tratan distinto por ser mujer?

- 01 Sí
- 02 No **(PASAR A P52)**

"Si responde "Si"

51) ¿Por qué crees que es distinto este trato?

52) Alguna vez has sentido que los maestros te tratan distinto por ser mujer?

- 01 Sí
- 02 No **(PASAR A P54)**

"Si responde "Si"

53) ¿Por qué crees que es distinto este trato?

54) En los últimos dos años, ¿sabes de alguna compañera que haya tenido que dejar la escuela por haberse embarazado?

- 01 Sí
- 02 No **(PASAR A 56)**

Si responde "Si"

55) ¿Por qué crees que dejó la escuela?

- 01 Tuvo que dejarla porque el director o la directora se lo pidió
- 02 Sus papás la sacaron
- 03 Se casó y ya no estudia
- 04 Ella decidió salirse
- 05 Otro (Especificar) _____

56) ¿Hasta qué nivel de la escuela piensas estudiar?

- 01 Terminar la secundaria
- 02 Preparatoria
- 03 Técnica
- 04 Universidad

SOLO SI RESPONDISTE TÉCNICA O UNIVERSIDAD

57) ¿Qué carrera te gustaría estudiar?

58) Y por último, ¿qué te gustaría cambiar de tu escuela para que sea un lugar más agradable para estudiar?

Eso es todo

¡Muchas gracias por tu participación!

Si deseas comentar algo más sobre lo que te hemos preguntado, por favor anótalo


Encuesta Escolar Maestras/Maestros Primarias y Secundarias Cuestionario F


Folio _____ Encuestador _____ Fecha _____
 Escuela _____ Colonia _____
 Municipio / Delegación _____ Estado _____

Buenos días/tardes/noches, mi nombre es..... y vengo de la empresa de estudios de opinión CIESAS/MUND. Estamos haciendo una encuesta junto con la SEP y UNICEF a nivel nacional, sobre algunos aspectos que los maestros enfrentan a diario en las escuelas primarias y secundarias públicas en el país. Le aseguramos que es completamente anónima y confidencial. No necesitamos su nombre, sólo sus respuestas. La encuesta dura 20 minutos. ¿Me la puede contestar?

- D1 Sexo
 01 Masculino 02 Femenino
- D2 ¿Edad?

- D3 ¿Qué puesto ocupa usted en esta escuela?
 01 Maestro (a)
 02 Asesor (a)
 03 Psicólogo (a)
 04 Otro (**Especificar**) _____
- D4 ¿Cuánto tiempo tiene usted dando clases?

- D5 ¿Cuántos años tiene usted dando clases en este plantel?

- D6 ¿Qué materias imparte usted?
 01 Primaria: todas las materias de asignatura
 02 _____
 03 _____
 04 _____
 05 _____
- D7 ¿En cuántas escuelas imparte cursos?

- D8 ¿Cuántos grupos atiende en esta escuela?

- 1) ¿Cómo distribuye usted en su salón de clases a los hombres y a las mujeres? ¿qué criterios usa?
 01 Los distribuyo siguiendo las listas de la clase
 02 Por sobresalir en la clase
 03 Por sus tamaños, los más chaparritos adelante, etc.
 04 Los ubico tratando de mezclar hombres y mujeres
 05 Junto a los más avanzados con los no avanzados
 06 Otro (**Especificar**) _____
- 2) Cuando se trata de elegir al jefe de grupo, ¿a quién considera generalmente más responsable para ejercer este cargo?
 01 A una mujer
 02 A un hombre
 03 A cualquiera de los dos.
 04 Otro (**Especificar**) _____
- 3) ¿Qué destacaría usted como elemento primordial en su relación con las alumnas?
 01 Me entiendo mejor con ellas por ser mujeres
 02 Las alumnas son más responsables
 03 Las alumnas son más aplicadas
 04 Las alumnas son más sensibles
 05 Otra (**Especificar**) _____
- 4) Y, ¿En su relación con alumnos, cuál diría que es el elemento primordial?
 01 Me entiendo mejor con ellos por ser hombres
 02 Los alumnos son más responsables
 03 Los alumnos son más aplicados
 04 Los alumnos son más sensibles
 05 Otra (**Especificar**) _____
- 5) Cuando les designa trabajos en equipos, ¿cómo prefiere organizarlos? ¿Todos de mujeres o todos de hombres o mixtos?
 01 Hago equipos de mujeres
 02 Hago equipos de hombres
 03 Hago equipos mixtos
 04 Otro (**Especificar**) _____
- 6) Cuando son equipos mixtos, ¿Qué siente que aportan las mujeres en los grupos?
 01 Las mujeres son más responsables e influyen en el grupo
 02 Las mujeres tienden a hacer más trabajo que el resto del equipo
 03 Las mujeres garantizan que el trabajo será bueno
 04 Ellas son mejores organizadoras
 05 Otro (**Especificar**) _____



Encuesta Escolar Maestras/Maestros Primarias y Secundarias Cuestionario F 

- 7) Y en los equipos mixtos, ¿qué siente que aportan los hombres en los grupos?
- 01 Los hombres son más responsables e influyen en el grupo
 - 02 Los hombres tienden a hacer más trabajo que el resto del equipo
 - 03 Los hombres garantizan que el trabajo será bueno
 - 04 Ellos son mejores organizadores
 - 05 Otro (**Especificar**)

- 8) ¿Quiénes tienen mejor desempeño en las siguientes materias?

	Mujeres	Hombres	Ambos
Matemáticas			
Ciencias			
Historia			
Artes			
Manualidades			
Educación Física			

- 9) ¿Qué expectativas tiene usted sobre las posibilidades de los hombres para continuar sus estudios en el futuro? **MARQUE HASTA TRES OPCIONES**

- 01 Depende del apoyo de sus padres
- 02 Depende de que ellos quieran seguir estudiando
- 03 Depende de que el ambiente alrededor de sus hogares se los permita, sobre todo los amigos
- 04 Depende de su condición económica
- 05 Depende de que no se casen o se junten
- 06 Otro (**Especificar**)

- 10) ¿Y qué expectativas tiene usted sobre las posibilidades de las mujeres para continuar sus estudios en el futuro? **MARQUE HASTA TRES OPCIONES**

- 01 Depende del apoyo de sus padres
- 02 Depende de que ellas quieran seguir estudiando
- 03 Depende de que el ambiente alrededor de sus hogares se los permita, sobre todo las amigas
- 04 Depende de su condición económica
- 05 Depende de que no se casen o se junten
- 06 Otro (**Especificar**)

- 11) Y hablando de las actividades deportivas, ¿cuáles considera usted que son idóneas para ellas?

- 01 Tablas gimnásticas
- 02 Juegos con pelota
- 03 Correr alrededor del patio
- 04 Básquet
- 05 Fut
- 06 Otro (**Especificar**)

- 12) Y ¿qué actividades considera idóneas para ellos?

- 01 Tablas gimnásticas
- 02 Juegos con pelota
- 03 Correr alrededor del patio
- 04 Básquet
- 05 Fut
- 06 Otro (**Especificar**)

- 13) En la escuela, a la hora del recreo, ¿qué espacio ocupan las alumnas?

- 01 Patio
- 02 Salón
- 03 Pasillos
- 04 Cooperativa
- 05 Baños
- 06 Otro (**Especificar**)

- 14) Y ¿cuál espacio es ocupado por los alumnos?

- 1 Patio
- 2 Salón
- 3 Pasillos
- 4 Cooperativa
- 5 Baños
- 6 Otro (**Especificar**)

- 15) ¿Qué conflictos frecuentes se presentan en el recreo entre los alumnos?

- 01 Pleitos entre ellos por ciertas alumnas
- 02 Pleitos y/o discusiones con otros grupos de alumnos
- 03 Discusiones sobre juegos de fut o cualquiera que estén jugando
- 04 Otro (**Especificar**)

- 16) Y entre las alumnas, ¿qué conflictos frecuentes se presentan?

- 01 Pleitos entre ellas por ciertos alumnos
- 02 Pleitos y/o discusiones con otros grupos de alumnas
- 03 Discusiones sobre juegos de volibol o cualquiera que estén jugando
- 04 Otro (**Especificar**)

- 17) Y cuando se dan conflictos entre hombres y mujeres, ¿por qué se dan usualmente? **MARQUE TODAS LAS QUE CORRESPONDAN**

- 01 Por chismes que propagan
- 02 Por bromas sexuales
- 03 Por tener acceso a espacios del patio o salón
- 04 Por rivalidad entre grupos
- 05 Cuando los juegos se vuelven agresiones
- 06 Otros (**Especificar**)


Encuesta Escolar Maestras/Maestros Primarias y Secundarias Cuestionario F


18) En otros planteles nos han señalado los baños como zona especial para dirimir conflictos entre hombres y mujeres, ¿cómo diría usted que los hombres enfrentan sus conflictos entre sí, en los baños? **MARQUE TODAS LAS QUE CORRESPONDAN**

- 01 Mensajes en las paredes;
- 02 Insultos de grupo a grupo
- 03 Pleitos y agresiones
- 04 Agresiones sexuales entre ellos
- 05 Vandalismo en los baños
- 06 Otro (**Especificar**) _____

19) ¿Y cómo diría que las mujeres dirimen sus conflictos en los baños? **MARQUE TODAS LAS QUE CORRESPONDAN**

- 01 Mensajes en las paredes;
- 02 Insultos de grupo a grupo
- 03 Pleitos y agresiones
- 04 Agresiones sexuales entre ellas
- 05 Vandalismo en los baños
- 06 Otro (**Especificar**) _____

20) A través de su observación, ¿Cómo describe usted los juegos comunes entre mujeres en el recreo?

21) ¿Cómo describe los juegos comunes entre hombres?

22) ¿Qué tipo de juegos se dan más frecuentemente entre hombres y mujeres juntos?

23) ¿Cómo aborda usted el manejo de la información sobre la sexualidad entre sus alumnos y alumnas?

24) ¿Qué opinión tiene usted en particular sobre la educación sexual en alumnos y alumnas?

25) Cuando usted sabe que los alumnos y las alumnas se están burlando de alguien por creer que es homosexual, o lesbiana ¿Qué hace usted?

26) En alguna ocasión, en los últimos dos años ¿se ha sentido agredido a través de insultos, golpes, gritos y humillaciones, por parte de alguna de las siguientes personas?

- 01 Alumna
- 02 Alumno
- 03 Maestro
- 04 Maestra
- 05 Director
- 06 Directora
- 07 Padres de Familia
- 08 Madres de Familia
- 09 Otro (**Especificar**) _____

27) ¿Me puede decir el tipo de agresión de que fue objeto?

- 01 Física
- 02 Verbal
- 03 Daño y/o robo de mis pertenencias
- 04 Otro, (**Especificar**) _____

28) Cuando usted no comparte las soluciones que se hayan dado para resolver problemas concretos en la escuela, debido a diferentes concepciones acerca del trato a mujeres y hombres, ¿lo ha logrado manifestar al cuerpo directivo o a quién corresponda?

- 01 Si
- 02 No

29) Y ¿qué pasó?

30) ¿Qué problemas existen en la escuela relacionados con la inequidad de género?



Encuesta Escolar Maestras/Maestros Primarias y Secundarias Cuestionario F



31) ¿Qué entiende usted por violencia de género?

31b) ¿Y qué problemas existen en la escuela relacionados con la violencia de género?

De los siguientes enunciados, por favor dígame si está de acuerdo o no está de acuerdo.

32) A las mujeres hay que apoyarlas más que a los hombres
 01 En desacuerdo
 02 De acuerdo

33) A los hombres hay que darles un trato distinto que a las mujeres
 01 En desacuerdo
 02 De acuerdo

34) Como maestro o maestra pongo más cuidado en las quejas de las alumnas que las de los alumnos
 01 En desacuerdo
 02 De acuerdo

35) Entre los alumnos y las alumnas, ¿quiénes considera que recurren más a usted para confiarle sus problemas?
 01 Las alumnas
 02 Los alumnos

36) Entre sus alumnos y alumnas, ¿existen grupos que intimidan al interior de su salón?
 01 Si
 02 No **(PASAR A P38)**

Si la respuesta es "SI"

37) ¿Cómo intimidan?

38) ¿En qué lugar de la escuela usted considera que se dan más problemas entre las alumnas?
 01 Salón de clase
 02 Patio
 03 Pasillos
 04 Baños
 05 Otro **(Especificar)** _____

39) ¿En qué lugar de la escuela usted considera que se dan más problemas entre los alumnos?
 01 Salón de clase
 02 Patio
 03 Pasillos
 04 Baños
 05 Otro **(Especificar)** _____

40) Cuando se presenta un acontecimiento de agresión física entre los alumnos hombres, ¿Qué medidas toma usted?
 01 Tratar de hablar con las partes en conflicto
 02 Hablar con el Director o Directora
 03 Poner una sanción
 04 Suspensión de varios días
 05 Cambio de escuela
 06 Plática con padre y madre
 07 Tutoría con trabajadora social / Psicóloga(o)
 08 Participación de las y los estudiantes para resolver el problema de conducta juntos
 09 Otra **(Especificar)** _____

41) ¿Y qué medidas toma usted cuando las agresiones físicas son entre las alumnas?
 01 Tratar de hablar con las partes en conflicto
 02 Hablar con el Director
 03 Poner una sanción
 04 Suspensión de varios días
 05 Cambio de escuela
 06 Plática con padre y madre
 07 Tutoría con trabajadora social / Psicóloga(o)
 08 Participación de las y los estudiantes para resolver el problema de conducta juntos
 09 Otra **(Especificar)** _____

42) ¿Me puede mencionar el último caso en el que usted intervino para tratar agresiones tales como insultos, intimidaciones, humillaciones, etc. y qué medidas tomó usted?

43) ¿Y qué medidas se tomaron en el último conflicto de agresiones entre mujeres?


Encuesta Escolar Maestras/Maestros Primarias y Secundarias Cuestionario F


44) Cuando se han presentado agresiones sexuales entre los mismos alumnos (hombres), ¿Qué medidas ha tomado usted?

45) Y Cuando se han presentado agresiones sexuales entre las mismas alumnas, ¿Qué medidas ha tomado usted?

46) Y cuando son agresiones sexuales de alumno contra alumna, ¿qué medidas ha tomado usted?

47) Y cuando son agresiones sexuales de alumna contra alumno, ¿qué medidas ha tomado usted?

48) ¿Me puede contar el último caso de agresión sexual en el que usted tuvo que intervenir, o simplemente usted supo que pasó y dio su opinión de cómo manejarlo?

49) ¿Ha escuchado el término de "bullying"?

- 01 Sí
02 No **(PASAR A P53)**

Si contestó "Sí"

50) ¿Qué ha escuchado usted sobre este término?

Bullying: Significa el acoso escolar intencional que se da entre alumnos

51) ¿Se han detectado casos de "bullying" en su escuela?

- 01 Sí
02 No **(PASAR A P53)**

Si contesta "Sí",

52) ¿Cómo los han manejado?

53) ¿Ha participado usted en algún programa o curso para prevenir o reducir el comportamiento agresivo de las y los estudiantes en las escuelas?

- 01 Sí
02 No **(PASAR A P55)**

Si la respuesta es "Sí"

54) ¿puede nombrar los tres más recientes y el año en que se aplicó en la escuela?

Programa o curso	Año

55) ¿Qué apoyos requiere este plantel de la SEP, o de otras instituciones públicas para enfrentar los problemas de inequidad de género?

56) ¿Qué apoyos requiere esta escuela de la SEP o de otras instituciones públicas para enfrentar los problemas de violencia de género?



57) Por último, ¿qué cambios considera usted necesarios para lograr una transformación de ésta escuela?

Eso es todo. Muchas gracias por su participación

Si tiene observaciones y/o comentarios sobre cualquiera de estos temas, le vamos a agradecer que nos las haga en este momento. Muchas gracias, de nuevo.

Anexo 3

TRAYECTORIAS DE VIDA

A continuación se exponen las historias de una niña y un niño del estudio que nos adentran en su vida cotidiana, con el fin de identificar cómo, desde espacios de vida como la familia y la escuela, se van conformando y consolidando componentes de género que enmarcan sus relaciones sociales. Además, el análisis de estas trayectorias de vida permite identificar componentes de violencia que muestran cómo se presenta en el día a día, y que requieren ser tomados cuenta por la comunidad escolar en su conjunto.

CASO 1. ROBERTA

Roberta es una niña de 11 años que cursa el 5° grado en una primaria general del estado de Michoacán. Su escuela pertenece a una comunidad urbana, y se ubica en una zona con bajo grado de marginación.

CONTEXTO FAMILIAR

Su familia se compone por su papá, su mamá y tres hermanas.

La participación de cada miembro de la familia en las tareas del hogar se reparte de la siguiente manera: su mamá se va a trabajar fuera de casa y, a su vez, en casa es quien se dedica a las actividades de aseo como barrer y trapear, hacer las camas, lavar los trastes, lavar y planchar la ropa; también está encargada de la alimentación siendo ella quien hace la comida y la sirve. Entre otras cosas, su mamá arregla las cosas que se descomponen y ve la televisión.

Por su parte, el papá también sale a trabajar fuera de casa, se encarga de conectar el gas en casa, hacer la comida y al igual que la mamá arregla las cosas

que se descomponen. También lleva a las hijas a la escuela y juega con ellas.

El papá y la mamá de Roberta comparten algunas responsabilidades dentro del hogar, sin embargo, es mayor la participación de la madre en este ámbito lo que refleja una doble jornada laboral ya que no sólo trabaja fuera del hogar sino dentro del mismo.

En su casa las hijas apoyan con actividades como barrer y trapear, hacer la cama, conectar el gas, traer el mandado, limpiar el patio, hacer la comida, servir los alimentos, lavar los trastes, cuidar a las hermanitas e ir por las tortillas o el pan. No menciona actividades que realizan los hijos ya que en su casa son sólo hijas.

La colaboración de las hijas en las tareas del hogar se incrementa, posiblemente debido a que tanto mamá como papá trabajan fuera de casa. Además de las actividades realizadas en casa, Roberta ayuda a su papá en su trabajo, que es atender un negocio. Aunque menciona que su mamá trabaja fuera de casa, y que le ayuda en su trabajo, su colaboración consiste en hacer el quehacer en la casa.

Su mamá y su papá consienten a las hijas y los dos mandan en este espacio. En su familia se presentan situaciones de violencia física, como el hecho de que su papá le pegue a su mamá y viceversa, además de que ambos -papá y mamá- le pegan a ella. Lo anterior habla de un entorno familiar en el que no se cuenta con las herramientas para lidiar de forma no violenta los asuntos del día a día. Además, en su casa Roberta no aprende formas seguras de lidiar con sus emociones ni de enfrentar situaciones externas que



requieran soluciones sin poner en riesgo a sí misma o a otras personas. El que el hogar sea un espacio hostil, pone en mayor riesgo a las y los menores de edad de padecer situaciones de peligro fuera de casa.

EL ENTORNO ESCOLAR

Roberta dice que se siente regular en la escuela aunque no se conocen las razones de ello. En su opinión, en su salón de clase la estudiante más aplicada es una niña, y en la mayor parte de las actividades como dibujar, cantar o bailar, en materias como matemáticas y lectura, cree que es mejor una mujer. Considera que un niño es mejor sólo en los deportes.

También cuenta que en su escuela existe un trato distinto para hombres y mujeres por parte del personal docente ya que por un lado se castiga diferente a niños que a niñas al cometer la misma falta, tratando de manera más severa a ellos y, por otra parte, al momento de realizar trabajos de manualidades el profesorado ha pedido que las niñas ayuden a los niños, lo que muchas veces resulta en que ellas terminan haciendo el trabajo por ellos.

Otra situación de inequidad que se da en su escuela consiste en que los niños siempre se adueñan del patio para jugar fútbol y dejan muy poco lugar para que las niñas jueguen. Lo anterior tiene como base la creencia de que los niños supuestamente requieren mayores espacios para su esparcimiento ya que son más activos que las niñas, esto los lleva a manejarse como dueños de los patios y hace que las niñas renuncien a ocupar esos lugares porque “no les pertenecen”.

SITUACIONES DE VIOLENCIA

Roberta menciona que en su escuela ha sucedido que dos niños comienzan a pelearse a golpes y los demás los

rodean hasta que llega un maestro y los separa. Esto refleja la carencia de habilidades de las niñas y los niños para dar una solución no violenta a los conflictos. También dijo que los niños salen corriendo al patio y al pasar golpean o les jalan el pelo a las niñas; y que un grupo de niñas empuja y molesta a otros niños.

Además, mencionó que en su escuela han ocurrido eventos relacionados con violencia sexual, como el que unas niñas arrinconen a unos niños y los presionen para que les den un beso, o que en un rincón del patio uno o más niños molesten a una niña e intenten tocarla sin que ella quiera. En estos casos la naturalización de la violencia lleva a perder de vista el respeto de las decisiones y el espacio personal de cada individuo.

Se han presentado otras situaciones de violencia, generadas por la intolerancia hacia niños y niñas que muestran diferencias con los modelos establecidos de masculinidad o feminidad, como el hecho de que a la salida de la escuela un grupito de niños esté rodeando y molestando a un niño porque no le gusta jugar fútbol, jugar a las luchas y otros juegos bruscos. O que una niña se esté peleando casi a golpes con otras que le dicen que parece hombre por la manera como que se mueve y habla.

Es necesario que Roberta, así como otros niños y niñas, se forme para enfrentar los conflictos de manera no violenta. El mensaje de desigualdad y violencia que en ocasiones reciben tanto en su hogar como por parte de algunos docentes y compañeros (as) dificulta que se rompan estos modelos de comportamiento que se han reproducido por generaciones.

EXPECTATIVAS A FUTURO

Roberta dice que dentro de 20 años tendrá 31 y se imagina que para ese entonces se habrá casado y tendrá hijos. Considera que sólo habrá terminado la secundaria y estará trabajando en el campo. Su baja aspiración escolar puede atribuirse al entorno socio-cultural y socioeconómico que la rodea. Asimismo, su aspiración a trabajar en el campo, puede estar fundada en algún modelo de identificación que tiene la niña, o en aspiraciones que le ofrece su contexto social pese a que su escuela esté situada en una zona urbanizada.

Por último, Roberta piensa que si se le pregunta a su papá y a su mamá lo que esperan de ella en el futuro, coincidirían en ambos casos con lo que ella respondió.

CASO 2. DARIO

Darío es un niño de 13 años de edad que cursa el 4º grado en una primaria general del estado de Chiapas. Su escuela está ubicada en una zona con alto grado de marginación y pertenece a una población rural.

CONTEXTO FAMILIAR

Darío pertenece a una familia nuclear conformada por su papá, su mamá, un hermano y una hermana. Viven juntos y la participación de cada miembro de su familia en las tareas del hogar se da de la siguiente manera:

Su mamá es la encargada del aseo del hogar, realizando actividades como barrer y trapear, además de arreglar las camas, lavar y planchar la ropa, lavar los trastes y limpiar el patio; asimismo, se encarga de la alimentación de la familia, va al mercado, hace la comida y sirve los alimentos. También riega y cuida las plantas y dedica parte de su tiempo a jugar con su hermana.

Por su parte, el papá de Darío es quien arregla las cosas que se descomponen en casa, lleva a los hijos e hija a la escuela, les ayuda en sus tareas y dedica parte de su tiempo a jugar con sus hijos varones. Además, invierte tiempo viendo la televisión.

Respecto de las actividades que los hijos e hijas realizan en su casa para apoyar a su mamá y a su papá, Darío dijo que su hermana ayuda con las tareas que realiza su mamá como barrer y trapear, hacer la cama, lavar y planchar ropa, limpiar el patio, hacer y servir la comida, lavar los trastes, regar y cuidar las plantas, además de cuidar de los hermanitos. Comentó que él y su hermano ayudan con actividades como conectar el gas, traer el mandado, limpiar el patio, arreglar cosas que se descomponen e ir por las tortillas o el pan.

En general, en el hogar de Darío, la familia hace una repartición de sus actividades apegada a los roles de género tradicionales, con la salvedad de que el papá participa y convive con la crianza de sus hijos e hija, aunque no se involucra en la limpieza y cuidados del hogar. Es su mamá quien más convive con su hermana y su papá lo hace con él y su hermano. Suponemos que su padre se dedica a trabajar el campo de manera temporal o permanente ya que Darío dijo que lo ayuda en las labores como la siembra. Tal vez este trabajo o la frecuencia con que lo realiza le permite dedicar tiempo a relacionarse y convivir con sus hijos, probablemente como una práctica cotidiana. Darío no le ayuda a su mamá con su trabajo.

Entre las situaciones que suceden en su casa, Darío menciona un trato no equitativo de su papá y su mamá hacia los hijos varones y la hija, especificando que a los hijos hombres los dejan salir a jugar y a las mujeres no, y que su mamá y su papá consienten más a las hijas. También refirió que su papá no quiere que las hijas estudien porque no es cosa de mujeres y tampoco los hijos hombres porque tienen que ayudarlo con su trabajo. Además, mencio-

na situaciones de violencia física entre los miembros de la familia, como el que su papá le pega a su mamá y su mamá a su papá. Y que ambos, tanto su mamá como su papá le pegan a él. Lo anterior refleja cómo la violencia se ha naturalizado en el entorno familiar. Darío dice que el mando en su casa lo llevan su mamá y su papá.

EL ENTORNO ESCOLAR

Darío se siente bien en la escuela y considera que, en su salón de clase, el estudiante más aplicado es un niño y catalogó como mejor a un niño que a una niña en muchas de las actividades que se realizan en la escuela, entre ellas hacer deportes, dibujar, cantar o bailar, realizar ejercicios de matemáticas y leer.

SITUACIONES DE INEQUIDAD O DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA

En su escuela, las niñas son regañadas por llevar la falda muy corta, no se permite a una niña formar parte de la escolta a pesar de tener buenas calificaciones, o en el caso de la clase de educación física a veces el maestro organiza con los niños el partido de fútbol, y deja que las niñas se queden sentadas platicando.

Estas diferencias en el trato de los maestros(as) hacia niños y niñas, se observan también en el momento de llamarles la atención, siendo más estrictos o agresivos con los hombres, o en los casos en que se les permite a las niñas esconderse en los baños para no hacer deportes, y que el(la) profesor(a) no las regaña ni les pone falta.

Otra situación de desigualdad que se ha dado en la escuela de Darío corresponde a la actitud de las mamás a cargo de la cooperativa, pues se han dado casos en que atienden primero a los niños sin importar que algunas niñas hayan llegado primero.

También ha sucedido que los niños se adueñan del patio para jugar fútbol y dejan muy poco lugar para que las niñas jueguen. Darío cuenta con esquemas tradicionales que no se cuestionan ni en la casa ni en la escuela.





SITUACIONES DE VIOLENCIA ESCOLAR

La violencia ha estado presente en la escuela de Darío a través de situaciones agresivas entre compañeros y/o compañeras. El alumnado agrede verbalmente o se burla de niños que muestran ademanes delicados; hay niñas que se pelean casi a golpes porque algunas le dicen a otra que parece hombre por la manera en que se mueve y habla. Otras manifestaciones de violencia física ocurren cuando dos niños se golpean hasta que llega un maestro y los separa. En otras ocasiones los niños salen corriendo al patio y al pasar golpean o les jalan el pelo a las niñas, o sucede también que un grupo de niñas empuja y molesta a los niños.

Existen agresiones sexuales en la escuela de Darío, como el hecho de que unas niñas arrinconan a unos niños y los presionan para que les den un beso, o que en un rincón del patio uno o más niños molesten a una niña e intenten tocarla sin que ella quiera.

EXPECTATIVAS A FUTURO

Darío se imagina que dentro de 20 años, cuando él tenga 33 ya se habrá casado y tendrá hijos. Piensa

que en el futuro no habrá querido seguir estudiando, aunque al mismo tiempo dice que se imagina dedicándose a actividades relacionadas con el ámbito educativo como ser maestro. Esto puede derivar en una tensión entre sus deseos y expectativas con la realidad de su entorno, e incluso con lo que espera su padre de él (que le ayude con su trabajo).

Darío presenta un atraso escolar pues la mayoría del alumnado de 13 años se encuentra cursando la secundaria y él cursa el cuarto de primaria. No sabemos a qué se debe dicho atraso, pero entre las posibilidades se encuentran un ingreso tardío a la escuela, o intermitencia en los estudios, el haber reprobado por lo menos en 2 ocasiones algún nivel, o que la escuela no cuente con una infraestructura adecuada para establecer regularmente los diversos grados escolares, lo que obliga a formar grupos de diferentes niveles y edades.

A pesar de tener ciertas expectativas a futuro, como ser maestro, Darío no cree posible alcanzarlas, lo que puede deberse a factores como las actividades que realizan su papá y su mamá, sin contar con suficiente información de otras actividades, así como el medio y las condiciones socioeconómicas y socio-culturales a las que pertenece. A esto se suma la escuela, espacio en que se ha dado un trato distinto a niños y niñas por parte del profesorado, y donde las situaciones de violencia entre el alumnado afectan la autoestima y su autovaloración, por lo que en ocasiones las niñas y niños como Darío no se permiten aspirar a un futuro diferente.

Por último, Darío consideró que si se pregunta a su papá y a su mamá lo que esperan de él en el futuro, coincidirán con lo que él mismo espera. Lo anterior puede ser interpretado desde dos vertientes: se siente apoyado por su padre y madre, o sí coinciden porque él sabe lo que se espera de él y se adapta a esa realidad.



Glosario

ABUSO SEXUAL. Una de las formas de maltrato infantil es el abuso sexual, esto es, que una persona mayor (joven, adulto, viejo), utilice a un menor para estimularse o estimularlo sexualmente. También puede ser cometido por una persona menor de 18 años, si ésta es significativamente mayor que el menor.

El abuso sexual es una relación abusiva porque existe una clara desventaja: física, fisiológica, de desarrollo, de experiencias en general, experiencias sexuales, en recursos mentales y habilidad social y emocional.

Fuente: Save The Children, *Prevención de abuso sexual de niñas y niños. Una perspectiva con enfoque de derechos*, México, 2007.

ACOSO SEXUAL. Es una forma de violencia sexual en la que, si bien no existe una relación de subordinación entre el acosador y el acosado, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos (artículo 13, *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*, México, 2007). Al igual que el abuso, constituye cualquier comportamiento sexual verbal o físico que atente contra la dignidad de una persona.

DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES. Los derechos humanos son facultades, prerrogativas, intereses y bienes de carácter cívico, político, económico, social, cultural, personal e íntimo, adscritos a la dignidad del ser humano, y que están reconocidos por instrumentos jurídicos nacionales e internacionales.

La importancia de estos derechos radica en su finalidad: proteger la vida, la libertad, la justicia, la integridad, el bienestar y la propiedad de cada persona frente a la autoridad. En virtud de que su fundamento jurídico y filosófico es la condición propia del hombre, los derechos humanos son:

- Universales.
- Inherentes a las personas.
- Integrales, es decir, que se conciben como un todo indivisible.
- Históricos, porque son resultado de la progresiva toma de conciencia de los seres humanos de sus derechos y conquistas frente al abuso del poder público.

Se habla de derechos humanos de las mujeres para hacer un señalamiento especial que deriva de la desventaja histórica con que ha sido reconocido el estatuto jurídico y ontológico de las mujeres.

Fuente: INMUJERES, *Glosario de Género*, México, 2008.

BULLYING. Tipo de agresión proactiva que busca lastimar de diversas formas, incluyendo las agresiones físicas, las verbales y las indirectas entre el alumnado. Otros elementos son la persistencia, la intencionalidad y el desbalance de poder. El Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos (2008) lo define como el comportamiento agresivo e intencional que implica un desequilibrio de poder o de fuerzas entre estudiantes. Las prácticas incluyen golpear, empujar, burlar, insultar, excluir, intimidar, hacer gestos que denoten intención de hacer daño, acoso sexual y —más recientemente— el envío de mensajes insultantes por correo electrónico o teléfonos celulares.

Fuente: Gianluca Gini, "Bullying in Italian Schools: An Overview of Intervention Programmes", *School Psychology International*, Febrero, Vol. 25, 2004, pp 106-116).

DERECHO A LA EDUCACIÓN. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su artículo 3º que todo individuo tiene derecho a recibir educación y que ésta tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

En el ámbito internacional, Naciones Unidas reconoció que el derecho a la educación es un derecho humano intrínseco y, en los artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, señala que la educación debe orientarse al desarrollo del sentido de la dignidad de la personalidad humana y que se obliga a tener las siguientes características interrelacionadas entre sí.

a) *Disponibilidad:* Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etcétera.

b) *Accesibilidad:* Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:

No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación alguna.

Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable o por medio de tecnología moderna.

Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos.

c) *Aceptabilidad.* La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad.

d) *Adaptabilidad.* La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

Fuente: Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el 21º Período de sesiones, 1999, Observación General 13. Órgano que supervisa el Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales, ONU.

DISCRIMINACIÓN. Toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas. También, se entenderá como discriminación la xenofobia y el antisemitismo, en cualquiera de sus manifestaciones

Fuente: Artículo 4 de la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

DISCRIMINACIÓN CONTRA LA MUJER. Toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera

Fuente: Artículo 1 de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, CEDAW.

EQUIDAD. Es un principio de justicia emparentado con la idea de igualdad sustantiva y el reconocimiento de las diferencias sociales. Ambas dimensiones se conjugan para dar origen a un concepto que define la "equidad" como "una igualdad en las diferencias", entrelazando la referencia a los imperativos éticos que obligan a una sociedad a ocuparse de las circunstancias y los contextos que provocan la desigualdad con el reconocimiento de la diversidad social, de tal forma que las personas puedan realizarse en sus propósitos de vida según sus diferencias. Por ello, la equidad incluye como parte de sus ejes el respeto y garantía de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades.

Fuente: Inmujeres, *Glosario de Género*, México, 2008.

EQUIDAD DE GÉNERO. Se refiere al principio conforme al cual hombres y mujeres acceden con justicia e igualdad al uso, control y beneficio de los bienes, servicios, oportunidades y recompensas de la sociedad, con la finalidad de lograr la participación de las mujeres en la toma de decisiones de todos los ámbitos de la vida social, económica, política, cultural o familiar.

Fuente: CIMAC, "Equivalencia Parlamentaria", Año 1, No. 2, agosto-septiembre, 2006, México.

ESTEREOTIPO. Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable (*Diccionario de la Lengua Española*, Real Academia Española, vigésima segunda edición, España, 2009). Frecuentemente, los estereotipos van acompañados de prejuicios, esto es, de una predisposición favorable o desfavorable, hacia cualquier miembro de la categoría en cuestión. Los estereotipos sólo llegan a ser sociales cuando son compartidos por un gran número de personas dentro de grupos o entidades sociales. Cumplen funciones individuales (ayudan a defender o preservar el sistema de valores) y sociales (contribuyen a la creación y mantenimiento de ideologías de grupo que explican y justifican diversas acciones sociales), ayudan a conservar y crear diferencias valoradas positivamente en un grupo con respecto de otros grupos sociales.

Fuente: SG-CONMUJER, *Glosario de términos básicos sobre género*, México, 2000.

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO. Desde la teoría de género, los estereotipos funcionan como concepciones preconcebidas y modelos sobre cómo son y cómo deben comportarse la mujer y el hombre. (SEP-PUEG-UNAM, *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*, México, 2009). Estos son también referidos como estereotipos sexuales y reflejan las creencias populares sobre las actividades, los roles, rasgos, características o atributos que caracterizan y distinguen a los hombres de las mujeres. De este modo, se espera que los niños practiquen más la bicicleta que las niñas, o que éstas sean más ordenadas que los niños. Bem (1981) argumenta que las personas con un estereotipo de género acentuado difieren de los no estereotipados en el modo en que organizan la información relativa al sexo.

Los primeros se distinguen de los individuos no en la cantidad de masculinidad o femineidad que posean, sino en que sus conceptos y sus conductas se organizan en función del género. Estos sujetos utilizan el género como una estrategia para organizar el procesamiento de información sobre sí mismos y sobre los demás.

Fuente: SG-CONMUJER, *Glosario de términos básicos sobre género*, México, 2000, p.4.

PERSPECTIVA DE GÉNERO. Es una visión científica, analítica y política sobre los hombres y las mujeres, utilizada para mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres están no sólo en su determinación biológica, sino también en las diferencias culturales asignadas a los seres humanos, las cuales han generado desigualdades de trato, acceso y oportunidades. Esta perspectiva ayuda a comprender más profundamente tanto la vida de las mujeres como la de los hombres y las relaciones que se dan entre ellos. (INMUJERES, 2007; PUEG-UNAM, 2008). Se propone eliminar las causas de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basada en género. Promueve la igualdad entre los géneros a través de la equidad, el adelanto y el bienestar de las mujeres; contribuye a construir una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan el mismo valor, la igualdad de derechos y oportunidades para acceder a los recursos económicos y a la representación política y social en los ámbitos de toma de decisiones.

Fuente: Artículo 5 de la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*.

ROLES. Conjunto de expectativas acerca de los comportamientos sociales considerados apropiados para las personas por su pertenencia a un sexo determinado. Formado por el conjunto de normas, principios y representaciones culturales que dicta la sociedad sobre el comportamiento masculino y femenino, esto es, conductas y actitudes que se esperan tanto de las mujeres como de los hombres.

Fuente: SG-CONMUJER, *Glosario de términos básicos sobre género*, México, 2000, p. 5.

SEXISMO. Es la discriminación que se hace de alguno de los dos sexos invalidando los capacidades y actitudes del otro (SG-CONMUJER, *Glosario de términos básicos sobre género*, México, 2000, p. 16). Es un ejercicio discriminatorio a través del cual se asignan características psicológicas, formas de comportamientos y roles fijos por el sólo hecho de pertenecer a determinado sexo; de este modo, se restringe y condiciona el desarrollo pleno de valores y mujeres. El sexismo se apoya en la división social del mundo en dos esferas, pública y privada, la cual contribuye a sostener la supremacía de un sexo sobre el otro. Dado que el sexismo se observa principalmente en detrimento de las mujeres, se argumenta que el sexismo es la ideología de la supremacía masculina.

Fuente: INMUJERES-SEP, *Construyendo la equidad de género en la escuela primaria*, México, 2003.

TIPOS DE VIOLENCIA ABORDADAS EN ESTA PUBLICACIÓN

VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES. Cualquier acción u omisión, basada en su género, que cause a las mujeres daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público.

Fuente: Artículo 5 de la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*.

VIOLENCIA DOCENTE. Aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros.

Fuente: Artículo 12 de la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*.

VIOLENCIA FÍSICA. Es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que pueda provocar o no lesiones, ya sean internas, externas o ambas.

Fuente: Artículo 6 de la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*.

VIOLENCIA PSICOLÓGICA. Es cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica, que puede consistir en: negligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, desamor, indiferencia, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conllevan a la víctima a la depresión, al aislamiento, a la devaluación de su autoestima e incluso al suicidio.

Fuente: Artículo 6 de la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*.

VIOLENCIA SEXUAL. Es cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima y, por tanto, que atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto.

Fuente: Artículo 6 de la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*.

Bibliografía

- ANUIES, *Anuario Estadístico. Licenciatura Universitaria y Tecnológica. Ciclo escolar 2006-2007*, en: <http://www.anuiemx/> (consultado el 10 de septiembre de 2009).
- Araujo Monroy, R., *La sociedad sin padre: psicología social de los menores en riesgo*, SNDIF, Programa de la Calle a la Vida, México, 2004.
- Banco Interamericano de Desarrollo, *Violencia doméstica: intervenciones para su prevención y tratamiento 3. Planes Nacionales contra la Violencia Doméstica*, Banco Interamericano de Desarrollo, EE.UU., 2001.
- Barragán, F. (coord.), *Violencia de género y currículum: un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y resolución de conflictos*, Aljibe, España, 2002.
- Batsche, G.M. & Knoff, H.M., "Bullies & their Victims: Understanding a Pervasive Problem in the Schools", in *School Psychology Review*, 23:165-174. 1994.
- Bonal Xavier, *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. GRAO, España, 2005.
- Buquet, A. Cooper, J. Ramírez, H. Botello L., *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*, UNAM, PUEG, 2006.
- Centro Regional para la Educación y Organización, Centro Nacional de Misiones Indígenas, *Cuadernos de la Casa de Salud Popular 2. Enfermedades por falta de agua y servicios básicos en nuestras comunidades. Promoción de la salud*, Centro para el Desarrollo Integral de la Mujer A.C.-INMUJERES, Veracruz, México, 2008.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL), *Educación reproductiva y paternidad responsable en el Istmo Centroamericano*, ONU, México, 2002.
- Connell, Robert, *Masculinities*, Allen & Unwin, Australia, 1995.
- Cooper, J., Rodríguez H., Botello, L., *El desequilibrio de género en la carrera de economía. Un estudio de caso*, Facultad de Economía UNAM, 2008.
- Coriac, Ashoka, El Colegio de México, Comisión de Equidad y Género-Cámara de Diputados, Comisión Nacional de la Mujer, Secretaría de Desarrollo Social-DF, Population Council, Red por la Salud de las Mujeres del Distrito Federal, Salud y Género A.C., UNICEF, *Por una paternidad más padre y equitativa*. Jornadas de paternidad 1999, Mesa redonda: Disfrutes, dificultades y complejidades de la paternidad, México, 18 de junio de 1999.
- Craig, Wendy, et. al., "Responding to Bullying: What Works?", in *School Psychology International*, Oct.; vol.28:465-477, Canada, 2007.
- De la Torre Barrón, A., R. Ojeda Cárdenas y C. J. Maya Ambía, *Construcción de género en sociedades con violencia: un enfoque multidisciplinario*, H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Sinaloa, LVII Legislatura-Universidad Autónoma de Sinaloa-Universidad de Occidente-Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología-Centro de Ciencias de Sinaloa-Miguel Ángel Porrúa, México, 2004.
- Educación en Valores, *Violencia en el aula. Bullying*, en: <http://www.educacionenvalores.org/+Violen>

- cia-en-el-aula-Bullying+.html (Consultado el 30 de septiembre y 11 de noviembre de 2009).
- Facio, A., *Cuando el género suena cambios trae. Metodología para el análisis de género del fenómeno legal*, ILANUD, Costa Rica, 1999.
- Fernández Ham, P., *Indicadores con perspectiva de género para los pueblos indígenas*, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; INMUJERES, México, 2005.
- Figueroa, J., L. Jiménez y O. Tena (coords.), *Ser padres, esposos e hijos: prácticas y valoraciones de varones mexicanos*, El Colegio de México, México, 2006.
- Fisas, V. (ed.), *El sexo de la violencia: género y cultura de la violencia*, Icaria, Barcelona, 1998.
- Galeana, P. (comp.), *La condición de la mujer indígena y sus derechos fundamentales*, FEMU-CNDH-UNAM-Segob, México, 1997.
- Gamiel, Tiram, et. al., "A Qualitative Investigation of Bullying: The Perspectives of Fifth, Sixth and Seventh Graders in a USA Parochial School", in *School Psychology International*, Nov.; vol. 24:405-420, 2003.
- García-Mina, A. y M. J. Carrasco Galán, *Violencia y género*, Comillas, España, 2003.
- García Medina, Adán Moisés, *Infraestructura escolar en las primarias y secundarias de México. Conclusiones y recomendaciones*, en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Infraestructura/Partes/infraestructura08.pdf> (consultado el 30 de septiembre de 2009).
- Gini, Gianluca, "Bullying in Italian Schools: An Overview of Intervention Programmes", in *School Psychology International*, Feb., vol. 25:106-116, 2004.
- González Montes, S. (coord.), *Salud y derechos reproductivos en zonas indígenas de México: memoria del seminario de investigación*, Programa de salud reproductiva y sociedad, El Colegio de México, México, 2003.
- Harris, S. y G. Petrie, *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*, Paidós Educador, España, 2006.
- Instituto Federal Electoral, *Consulta Infantil y Juvenil*, México, 2000.
- INEGI-INMUJERES-UNIFEM, *Encuesta nacional sobre uso del tiempo 2002*, México, 2003.
- INEGI-STPS, *Resultados del Módulo de Trabajo Infantil 2007*, en: http://www.stps.gob.mx/ANEXOS/MTI_2007.pdf (consultado el 30 de septiembre de 2009).
- INMUJERES, *El ABC de género en la administración pública*, Instituto Nacional de las Mujeres-Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), México, 2004.
- INMUJERES, *El impacto de los estereotipos y los roles de género en México*, México, 2007.
- INMUJERES-FNUAP-POS/OMS-PNUD-UNICEF-UNIFEM-INEGI, *El enfoque de género en la producción de las estadísticas sobre familia hogares y viviendas en México: una guía para el uso y una referencia para la producción de información*, México, 2003.
- Instituto Estatal de las Mujeres, Nuevo León, *Una relación poco explorada: padres e hijas. Diálogos con María Elena Chapa H.*, Instituto Estatal de las Mujeres, México, 2007.
- Lamas, M., *Cuerpo: Diferencia Sexual y Género*, Taurus, México, 2002.
- Lamas, M. (compiladora), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Miguel Ángel Porrúa-PUEG, México, 1996.
- List Reyes, M., "Masculinidades diversas", en *La Ventana. Revista de estudios de género*, No. 20(2), 2004, pp. 101-117.
- Loría Saviñón, Cecilia, *Mujeres y hombres en la escuela y la familia. Estereotipos y perspectiva de género. Guías para talleres breves*, SEP-Comisión Nacional de la Mujer, México, 1997.
- Marachi, Roxana, et. al., "Effects of Teacher Avoidance of School Policies on Student Victimization", in *School Psychology International*, Oct., vol. 28:501-518, 2007.
- Navarro, M. y Stimpson, C. (comps.), *Sexualidad, género y roles sexuales*, Fondo de Cultura Económica, Argentina, 1999.
- ONU. *Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer*, Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas 48/104, 20 de diciembre de 1993.
- ONU, "ONU insta a apoyar la educación como impulsora de desarrollo", en: <http://www.un.org/spanish/News/fullstorynews.asp?NewsID=13583> (consultado el 10 de septiembre de 2009).
- ONU-CEPAL, *Educación reproductiva y paternidad responsable en el Istmo Centroamericano*, México, 2002.
- OIT-Programa Internacional para la Erradicación del Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC), en: <http://www.ilo.org/ipcc/facts/lang-es/index.htm> (consultado el 3 de julio de 2009).

- Organización Mundial de la Salud, *Working Definitions*, Ginebra, 2004.
- Organización Panamericana de la Salud, *Informe Mundial Sobre Violencia y Salud*, Washington, 2002.
- Pinheiro, Paulo Sergio, *Las voces de niñas, niños y adolescentes sobre la violencia*, ONU, 2006.
- Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales, *Plataforma de las mujeres rurales, campesinas e indígenas*, México, 1999.
- Rojas Martínez, O. L., *Paternidad y vida familiar en la Ciudad de México: un estudio del desempeño masculino en los procesos reproductivos y en la vida doméstica*, El Colegio de México, México, 2008.
- Secretaría de la Mujer-Presidencia de la República-UNICEF, *Mujer y violencia*, Paraguay (s. f.).
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social, *Estudio: reconstrucción de la vida familiar y la vida laboral*, México, 2005.
- Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos de Género y Generacionales, *La situación de las y los adolescentes en la escuela; una aproximación al tema de la violencia*, Bolivia, 1996.
- Tuvilla, J., *La convivencia en los centros educativos desde la mirada de la cultura de paz*, 2006 en: <http://www.cyberpediatria.com> (consultado el 29 de septiembre de 2009).
- Ulloa, Teresa, *La situación de las mujeres indígenas en México. Derechos colectivos y administración de justicia indígena*, 2002, en: <http://www.uasb.edu.ec/padh/centro/pdf2/ULLOA%20TERESA.pdf> (consultado el 25 de septiembre de 2009).
- UNICEF-Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer, *Sexismo y educación*, Colombia, 1999.
- UNICEF-Unidad para el Desarrollo y la Participación de los Adolescentes, *¡Ya es hora de que nos escuchen!: la respuesta de la juventud al Informe de la Reunión del Grupo de Expertos sobre la eliminación de todas las formas de discriminación y violencia contra la niña*, Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, 51o. periodo de sesiones, Unicef, Nueva York (26 de febrero a 9 de marzo de 2007).
- UNICEF, *Salud, género y violencia* (s.f.).
- UNICEF, *Protección infantil contra el abuso y la violencia*, en: http://www.unicef.org/spanish/protection/index_childlabour.html (consultado el 3 de julio de 2009).
- Villatoro, J., N. Quiroz, M. L. Gutiérrez y Amador, N., *¿Cómo educamos a nuestros/as hijos/as? Encuesta de Maltrato Infantil y Factores Asociados*, 2006, Instituto Nacional de las Mujeres-Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, México, 2006.
- Walters, M., B. Carter, P. Papp, y O Silverstein, *La red invisible: pautas vinculadas al género en las relaciones familiares*, Paidós, Barcelona, 1996.
- Wei, His-sheng, et.al, "Bullying and Victimization Among Taiwanese 7th Graders: A Multi-Method Assessment", *School Psychology International*, Oct.; vol. 28:479-500, 2007.
- Woods, P. y M. Hammersley, *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*, Paidós, España, 1995.
- Yubero, Santiago, et. al., "Students' and Teachers' Views of Gender-Related Aspects of Aggression", in *School Psychology International*, Oct.; vol. 27:488-512, España, 2006.
- Yuste Andrial, Javier, *Investigaciones sobre el fenómeno bullying* en: <http://conflictoescolar.wordpress.com/2007/09/23/investigaciones-sobre-el-fenomeno-bullying> (consultado el 27 de septiembre de 2009).



© ENRIQUE CEDEÑO

Índice de gráficas y cuadros

Las gráficas y cuadros fueron elaborados con base en datos del *Estudio Nacional sobre Violencia de Género en escuelas primarias y secundarias públicas en México* (SEP-UNICEF-CIESAS, 2008).

- Gráfica 1. Respuestas del alumnado de 4º y 5º año de primaria mencionando con qué miembro de la pareja parental habitan.
- Gráfica 2. Respuestas de alumnos y alumnas de 4º y 5º de primaria acerca de si ayudan o no a su papá en su trabajo.
- Gráfica 3. Respuestas del alumnado de 4º y 5º año de primaria acerca de si ayudan o no a su papá en su trabajo (cruce por grado de marginación).
- Gráfica 4. Respuestas del alumnado de 4º y 5º año de primaria acerca de si ayudan o no a su mamá en su trabajo.
- Gráfica 5. Respuestas del alumnado de 4º y 5º año de primaria acerca de si ayudan o no a su mamá en su trabajo (cruce por grado de marginación).
- Gráfica 6. Alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria que mencionaron que además de estudiar nunca realizan determinadas actividades.
- Gráfica 7. Alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria que mencionaron que además de estudiar cada semana realizan determinadas actividades.
- Gráfica 8. Alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria que mencionaron que además de estudiar diariamente realizan determinadas actividades.
- Gráfica 9. Alumnado de 4o y 5o de primaria acerca de la distribución de actividades que realizan papá y mamá dentro del hogar.
- Gráfica 10. Respuestas del alumnado de 4o y 5o de primaria acerca de las actividades en las que colaboran hijos e hijas en el hogar.
- Gráfica 11. Opinión de directivos acerca de cuál de los miembros de la pareja parental tiene mayor participación en la conformación de la mesa directiva (cruce por modalidad de estudios).
- Gráfica 12. Opinión de directivos acerca de cuál de los miembros de la pareja parental tiene mayor participación en las faenas que se llevan a cabo para el mantenimiento de la escuela (cruce por modalidad de estudios).
- Gráfica 13. Opinión de directivos acerca de cuál de los miembros de la pareja parental tiene mayor participación en las faenas que se llevan a cabo para el mantenimiento de la escuela (cruce por grado de marginación).
- Gráfica 14. Opinión de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de quiénes creen que son mejor tratados por el papá.
- Gráfica 15. Opinión de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de quiénes creen que son mejor tratados por la mamá.
- Gráfica 16. Respuestas del alumnado de sexto de primaria acerca de quién acostumbra tomar ciertas decisiones en su casa.
- Gráfica 17. Respuestas del alumnado de secundaria acerca de quién acostumbra tomar ciertas decisiones en su casa.
- Gráfica 18. Respuestas de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de los grupos de niñas que existen en su salón de clases.

- Gráfica 19. Respuestas de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de los grupos de niños que existen en su salón de clases.
- Gráfica 20. Opinión del alumnado de sexto de primaria acerca de cuál de los sexos cree que participa más en clase.
- Gráfica 21. Opinión del alumnado de secundaria acerca de cuál de los sexos cree que participa más en clase.
- Gráfica 22. Opinión del alumnado de sexto de primaria acerca de cuál de los sexos cree que participa más en el relajo del salón.
- Gráfica 23. Opinión del alumnado de secundaria acerca de cuál de los sexos cree que participa más en el relajo del salón.
- Gráfica 24. Respuestas del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de las actividades en que cree que es más rápido y eficiente un hombre o una mujer.
- Gráfica 25. Opinión del cuerpo docente acerca de cuál de los sexos cree que tiene mejor desempeño en determinadas materias.
- Gráfica 26. Opinión de docentes acerca de las aportaciones de alumnos y alumnas al trabajar en equipos mixtos.
- Gráfica 27. Opinión del alumnado de secundaria acerca del tipo de actividades en que participan las mujeres en educación física (cruce por modalidad).
- Gráfica 28. Opinión de maestros y maestras acerca de lo que aportan las mujeres en los trabajos en equipo mixto.
- Gráfica 29. Opinión de maestros y maestras acerca de lo que aportan los hombres en los trabajos en equipo mixto.
- Gráfica 30. Opinión de maestros y maestras acerca de las actividades que creen idóneas para las alumnas.
- Gráfica 31. Opinión de maestros y maestras acerca de las actividades que creen idóneas para los alumnos.
- Gráfica 32. Percepción de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de las ventajas de las niñas en la escuela.
- Gráfica 33. Percepción de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de las ventajas de los niños en la escuela.
- Gráfica 34. Percepción de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de las desventajas de las niñas en la escuela.
- Gráfica 35. Percepción de los alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de las desventajas de los niños en la escuela.
- Gráfica 36. Opinión de maestros y maestras acerca del elemento primordial de su relación con las alumnas.
- Gráfica 37. Opinión de maestros y maestras acerca del elemento primordial de su relación con los alumnos.
- Gráfica 38. Opinión de maestros y maestras acerca del elemento primordial de su relación con las alumnas (cruce por tipo de población).
- Gráfica 39. Opinión de directoras y directores acerca de si creen que las alumnas requieren que se les apoye más que a los alumnos.
- Gráfica 40. Opinión de directoras y directores acerca de si creen que a los alumnos hay que apoyarlos más que a las alumnas.
- Gráfica 41. Opinión de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria acerca de con quienes prefieren compartir la banca de trabajo en el salón.
- Gráfica 42. Opinión de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria acerca del espacio que ocupan los varones durante el recreo.
- Gráfica 43. Opinión de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria acerca de los espacios que las alumnas ocupan durante el recreo.
- Gráfica 44. Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de los espacios que ocupan los niños durante el recreo, desagregado por modalidad de estudio.
- Gráfica 45. Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de los espacios que ocupan las niñas durante el recreo, desagregado por modalidad de estudio.
- Gráfica 46. Opinión de directivos acerca del espacio ocupado por las alumnas durante el recreo, desagregado por modalidad de estudio.
- Gráfica 47. Opinión de directivos acerca del espacio ocupado por los alumnos durante el recreo, desagregado por modalidad de estudio.
- Gráfica 48. Opinión de directivos de escuela rural y urbana acerca de los espacios ocupados por niños y niñas durante el recreo.
- Gráfica 49. Opinión de docentes acerca del espacio que ocupan más las niñas durante el recreo, cruce por grado de marginación.
- Gráfica 50. Opinión de docentes acerca del espacio que ocupan más los alumnos durante el recreo, cruce por grado de marginación.
- Gráfica 51. Opinión de docentes acerca del espacio que ocupan las alumnas durante el recreo, cruce por modalidad de estudio.
- Gráfica 52. Opinión de docentes acerca del espacio que ocupan los alumnos durante el recreo, cruce por modalidad de estudio.

- Gráfica 53. Opinión de niños y niñas de sexto de primaria acerca del tipo de acuerdo que hay entre mujeres y hombres para usar los espacios más amplios en el patio a la hora del recreo.
- Gráfica 54. Opinión de niños y niñas de secundaria acerca del tipo de acuerdo que hay entre mujeres y hombres para usar los espacios más amplios en el patio a la hora del recreo.
- Gráfica 55. Opinión del alumnado de sexto de primaria acerca del tipo de acuerdo que hay entre mujeres y hombres para usar los espacios más amplios en el patio a la hora del recreo. Cruce por grado de marginación.
- Gráfica 56. Opinión del alumnado de secundaria acerca del tipo de acuerdo que hay entre mujeres y hombres para usar los espacios más amplios en el patio a la hora del recreo. Cruce por grado de marginación.
- Gráfica 57. Opinión de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de los problemas frecuentes entre niños en el recreo.
- Gráfica 58. Opinión de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de los problemas frecuentes entre las niñas en el recreo.
- Gráfica 59. Opinión de maestros y maestras acerca de los lugares de la escuela donde se dan más problemas entre las alumnas.
- Gráfico 60. Opinión de maestros y maestras acerca de los lugares de la escuela donde se dan más problemas entre los alumnos.
- Gráfica 61. Opinión de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca del espacio o lugar que disfrutaban más con sus amigos y amigas.
- Gráfica 62. Respuestas de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria acerca del lugar donde se sienten más seguros(as).
- Gráfica 63. Respuestas de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria acerca de las personas en quienes normalmente encuentran apoyo cuando tienen algún problema.
- Gráfica 64. Lugar de la escuela en que niños y niñas de sexto de primaria y secundaria mencionan sentirse más seguros.
- Gráfica 65. Lugar de la escuela en que el alumnado de sexto de primaria y secundaria menciona sentirse más seguro, cruce por modalidad de estudio.
- Gráfica 66. Lugar de la escuela que niños y niñas de sexto de primaria mencionan que les da miedo.
- Gráfica 67. Lugar de la escuela que niños y niñas de secundaria mencionan que les da miedo.
- Gráfica 68. Lugar de la escuela que el alumnado de sexto de primaria y secundaria menciona que le da miedo, cruce por tipo de población.
- Gráfica 69. Lugar de la escuela que el alumnado de sexto de primaria menciona que le da miedo, cruce por grado de marginación.
- Gráfica 70. Lugar de la escuela que el alumnado de secundaria menciona que le da miedo, cruce por grado de marginación.
- Gráfica 71. Lugar de la escuela que el alumnado de sexto de primaria y secundaria menciona que le da miedo, cruce por modalidad de estudio.
- Gráfica 72. Respuestas de docentes acerca de la existencia de grupos de alumnos y alumnas que intimidan al interior del salón. Cruce por modalidad de estudio.
- Gráfica 73. Respuestas de directores y directoras acerca de si se han detectado o no casos de bullying en su escuela.
- Gráfica 74. Respuestas de docentes acerca de la existencia de grupos de alumnos y alumnas que intimidan al interior del salón, cruce por tipo de población.
- Gráfica 75. Opinión de directoras y directores acerca de cómo se han manejado los casos de bullying que se han presentado en su plantel.
- Gráfica 76. Opinión de maestros y maestras acerca de cómo han manejado los casos de bullying que se han presentado en su plantel.
- Gráfica 77. Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de los motivos de burla entre los niños.
- Gráfica 78. Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de los motivos de burla entre las niñas.
- Gráfico 79. Opinión de alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria acerca de cómo se burlan los niños de las niñas.
- Gráfico 80. Opinión de alumnas y alumnos de sexto de primaria y secundaria acerca de los motivos por los que se burlan las niñas de los niños.
- Gráfico 81. Respuestas de niños y niñas de sexto de primaria acerca de quiénes son las personas de las que han recibido alguna agresión física en los últimos dos años.
- Gráfico 82. Respuestas de niños y niñas de secundaria acerca de quiénes son las personas de las que han recibido alguna agresión física en los últimos dos años.
- Gráfica 83. Respuestas de alumnos y alumnas de sexto de primaria acerca del tipo de agresión física sufrida.

- Gráfica 84. Respuestas de alumnos y alumnas de secundaria acerca del tipo de agresión física sufrida.
- Gráfica 85. Respuestas del alumnado de 4o y 5o de primaria que mencionan que en su escuela se han dado situaciones en que de pronto dos niños comienzan a pelearse a golpes, los demás los rodean hasta que llega un maestro y los separa.
- Gráfica 86. Situaciones de violencia entre pares señaladas por el alumnado de 4º y 5º de primaria, cruce por grado de marginación.
- Gráfica 87. Respuestas de niños y niñas de sexto de primaria acerca de quiénes son las personas por las que alguna vez se han sentido insultados(as) o humillados(as).
- Gráfica 88. Respuestas de niños y niñas de secundaria acerca de quiénes son las personas por las que alguna vez se han sentido insultados(as) o humillados(as).
- Gráfica 89. Opinión de maestros y maestras acerca de los conflictos frecuentes que se presentan entre las alumnas durante el recreo.
- Gráfica 90. Opinión de maestros y maestras acerca de los conflictos frecuentes que se presentan entre los alumnos durante el recreo.
- Gráfica 91. Opinión de docentes acerca de los conflictos que se presentan entre las alumnas durante el recreo, cruce por modalidad de estudio.
- Gráfica 92. Opinión de docentes acerca de los conflictos frecuentes que se presentan entre los alumnos durante el recreo, cruce por modalidad de estudio.
- Gráfica 93. Opinión de los y las docentes acerca del motivo por los que se dan conflictos entre alumnos y alumnas.
- Gráfica 94. Opinión de maestros y maestras acerca de cómo los alumnos dirimen sus conflictos en los baños.
- Gráfica 95. Opinión de maestros y maestras acerca de cómo las alumnas dirimen sus conflictos en los baños.
- Gráfica 96. Opinión de directores y directoras acerca del motivo más común de discriminación entre el alumnado.
- Gráfica 97. Opinión del personal directivo acerca de los motivos más comunes de discriminación entre el alumnado, cruce por modalidad de estudio.
- Gráfica 98. Respuesta de maestros y maestras acerca de quiénes son las personas de las que han recibido insultos, golpes, gritos y/o humillaciones en alguna ocasión en los dos últimos años.
- Gráfica 99. Opinión del alumnado de 4º y 5º de primaria que menciona que en su escuela han sucedido situaciones en que los niños salen corriendo al patio y al pasar golpean o le jalan el pelo a las niñas.
- Gráfica 100. Respuestas del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de cómo reaccionan cuando se les presenta un problema fuerte en la escuela, y creen que es injusto.
- Gráfica 101. Opinión del alumnado de 4º y 5º de primaria que menciona si en su escuela se han dado o no situaciones en las que los maestros castigan diferente a los niños que a las niñas.
- Gráfica 102. Respuestas del alumnado de secundaria acerca de si alguna vez ha sentido que el maestro o la maestra le trata distinto por ser hombre o mujer.
- Gráfica 103. Opinión del alumnado de 4º y 5º de primaria que mencionan que se han dado situaciones en que las mamás a cargo de la cooperativa atienden primero a los niños aunque hubiera niñas formadas antes la cooperativa.
- Gráfica 104. Opinión del alumnado de 4º y 5º de primaria que menciona que en su escuela se han dado o no situaciones en las que un niño con ademanes delicados recibe burlas y/o insultos de sus compañeros por esto.
- Gráfica 105. Opinión del alumnado de 4º y 5º de primaria que menciona que en su escuela se han dado o no situaciones en las que una niña se está peleando casi a golpes con otra que le dicen que parece hombre por cómo se mueve y habla.
- Gráfica 106. Opinión del alumnado de 4º y 5º de primaria que menciona si en su escuela se han dado situaciones en las que un grupito de niños agrede a otro niño que nunca se mete con nadie, pero que no le gusta jugar fútbol ni tampoco a las luchas y otros juegos.
- Gráfica 107. Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de la frase: “Ser homosexual o lesbiana está mal”.
- Gráfica 108. Respuestas del alumnado de 4º y 5º acerca de los motivos por los cuales regañan a las niñas en la escuela, cruce por modalidad de estudio.
- Gráfica 109. Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de la frase: “El hom-

- bre puede tener relaciones sexuales a temprana edad”.
- Gráfica 110. Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de la frase: “La mujer no debe tener relaciones sexuales antes del matrimonio”.
- Gráfica 111. Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de la frase: “La mujer es la que tiene que cuidarse para no quedar embarazada”.
- Gráfica 112. Porcentaje del alumnado de secundaria que menciona si sabe o no de casos de compañeras que hayan tenido que dejar la escuela por estar embarazadas.
- Gráfica 113. Opinión de niños y niñas de secundaria acerca de los motivos que creen que tuvo su compañera embarazada para dejar la escuela.
- Gráfica 114. En un rincón del patio uno o más niños molestan a una niña e intentan tocarla sin que ella quiera. ¿Ha sucedido algo parecido en tu escuela?
- Gráfica 115. Respuestas de niños y niñas de 4o y 5o de primaria acerca del nivel de estudios que imaginan que alcanzarán en el futuro.
- Gráfica 116. Respuestas de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria acerca del nivel de escolaridad que piensan alcanzar.
- Gráfica 117. Desagregado por modalidad de estudios.
- Gráfica 118. Desagregado por tipo de población.
- Gráfica 119. Desagregado por grado de marginación
- Gráfica 120. Respuestas del alumnado de secundaria acerca del nivel de escolaridad que piensan alcanzar, desagregado por grado de marginación.
- Gráfica 121. Respuestas de niños y niñas de sexto de primaria y secundaria acerca de las sensaciones que tienen al pensar en su futuro.
- Gráfica 122. Expectativas de los(as) docentes acerca de las posibilidades de alumnos y alumnas para continuar estudiando.
- Gráfica 123. Opinión del alumnado acerca de la frase: “La mujer debe dedicarse a trabajos propios de su sexo, como el cuidado de los hijos y el marido”.
- Gráfica 124. Opinión de niños y niñas acerca de la frase: “El hombre es el que debe tener la mayor responsabilidad para traer el dinero al hogar”.
- Gráfica 125. Opinión de niños y niñas acerca de la frase: “Los niños sí deben terminar estudios y prepararse para mantener su futuro hogar”.
- Gráfica 126. Opinión de niños y niñas acerca de la frase: “Está bien que las niñas no terminen los estudios pues se van a casar pronto”.
- Gráfica 127. Opinión de niños y niñas de secundaria acerca de la frase: “La mujer debe dedicarse a trabajos propios de su sexo, como el cuidado de los hijos y el marido”, desagregado por grado de marginación.
- Gráfica 128. Respuestas de niños y niñas de 4o. y 5o. de primaria, acerca de si consideran que se habrán casado en 2 0 años.
- Gráfica 129. Respuestas de niños y niñas de 4o. y 5o. de primaria, acerca de si consideran que habrán tenido hijos en 2 0 años.
- Gráfica 130. Respuesta de directivos a la pregunta: ¿Ha participado usted en algún programa o curso para prevenir y/o reducir la violencia de género en las escuelas?
- Gráfica 131. Respuesta de docentes a la pregunta: ¿Ha participado usted en algún programa o curso para prevenir o reducir el comportamiento agresivo de las y los estudiantes en las escuelas?

- Cuadro A. Actividades en que los niños y las niñas colaboran con el trabajo de padres y madres.
- Cuadro B. Actividades que realizan papá y mamá en casa.
- Cuadro C. Actividades que desarrollan hombres y mujeres dentro del hogar.
- Cuadro D. Cosas que ocurren en casa del alumnado de 4° y 5° de primaria y que no les gustan.
- Cuadro E. Frases proporcionadas por niñas y niños de primaria sobre los aspectos negativos de la escuela.
- Cuadro F. Situaciones de violencia escolar en niños de 4° y 5° de primaria.
- Cuadro G. Percepción del alumnado de trato distinto por parte de docentes según sexo.
- Cuadro H. Expectativas a futuro de niños y niñas.
- Cuadro I. Apoyo por parte de padre y madre respecto de las expectativas de desarrollo de sus hijos e hijas.
- Cuadro J. Mejoras que necesita la escuela para ser un mejor lugar para estudiar.
- Cuadro 1. Situaciones de violencia que ocurren en el hogar.
- Cuadro 2. Actividades que realizan los padres y madres con niños y niñas de primaria y secundaria.
- Cuadro 3. Decisiones que toman padres y madres del alumnado de sexto de primaria.
- Cuadro 4. Distribución de la toma de decisiones en el hogar, en opinión de niños y niñas de sexto de primaria.
- Cuadro 5. Distribución de la toma de decisiones en el hogar, en opinión de niños y niñas de secundaria.
- Cuadro 6. Toma de decisiones en el hogar en opinión del alumnado de sexto de primaria, de acuerdo al grado de marginación donde se ubica la escuela.
- Cuadro 7. Toma de decisiones en el hogar en opinión del alumnado de secundaria, de acuerdo al grado de marginación donde se ubica la escuela.
- Cuadro 8. Comparativo de frases con que se muestran de acuerdo estudiantes de sexto de primaria y secundaria.
- Cuadro 9. Comparativo de frases con que se muestran de acuerdo niños y niñas de sexto de primaria y secundaria.
- Cuadro 10. Comparativo de frases con que se muestran de acuerdo niños y niñas de primaria, según la modalidad de estudios.
- Cuadro 11. Consideraciones de los niños y niñas de 4° y 5° de primaria acerca de quiénes desempeñan mejor algunas actividades.
- Cuadro 12. Comparativo de la opinión de maestros y maestras acerca del mejor desempeño de niños y niñas en las materias.
- Cuadro 13. Actividades que realizan los niños de sexto de primaria en la clase de educación física, en opinión de cada uno de los sexos.
- Cuadro 14. Actividades que realizan las niñas de sexto de primaria en la clase de educación física, en opinión de cada uno de los sexos.
- Cuadro 15. Elementos primordiales de la relación de maestros y maestras de acuerdo al sexo del alumnado.
- Cuadro 16. Actividades que más les gusta realizar a niños y niñas en la escuela.
- Cuadro 17. Actividades que más les desagrada realizar a niños y niñas en la escuela.
- Cuadro 18. Comparativo de la opinión de directivos acerca de los espacios ocupados por niños y niñas durante el recreo.
- Cuadro 19. Comparativo de la opinión de docentes acerca de los espacios ocupados por niños y niñas durante el recreo.
- Cuadro 20. Comparativo acerca de los distintos tipos de agresión física sufrida por alumnos y alumnas de sexto de primaria y secundaria.
- Cuadro 21. Comparativo de la opinión de directivos acerca de los espacios ocupados por niños y niñas durante el recreo.
- Cuadro 22. Comparativo de la opinión de docentes acerca de los espacios ocupados por niños y niñas durante el recreo.

Esta obra se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2009 en los talleres de Color Factory e Impresos con domicilio en Av. de los Pinos No. 4, Col. San Pedro de los Pinos, C.P. 03800 México, D.F. El tiraje fue de 1,808 ejemplares.



unicef  **SEP**

