



**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 CEDEÑO

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.



© ENRIQUE CEDENO

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 Lonnghi 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.

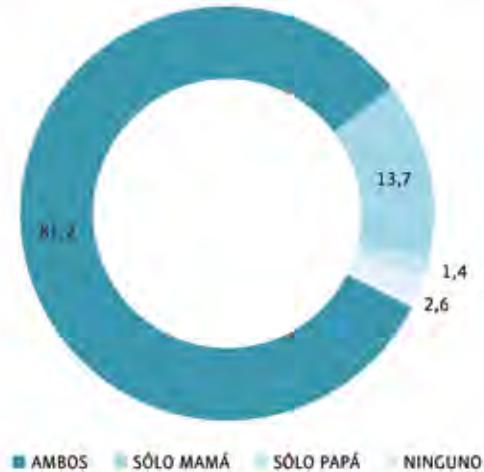
CULTURA DE GÉNERO EN EL HOGAR

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.



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 pasturas

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.

CUADRO A

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 cama, 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.

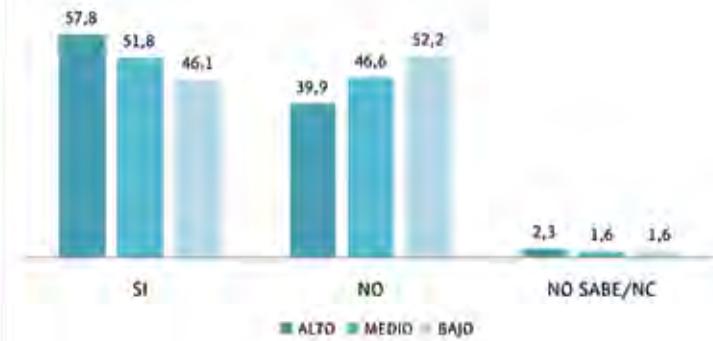
No le ha xudo a mi mamá por que ella no trabaja

NIÑO, 10 AÑOS, DISTRITO FEDERAL, POBLACIÓN URBANA.

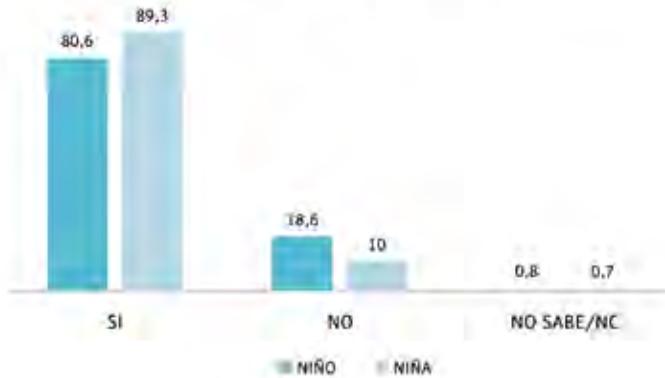
No le ayudo porque es ama de casa

NIÑO, 10 AÑOS, DISTRITO FEDERAL, POBLACIÓN URBANA.

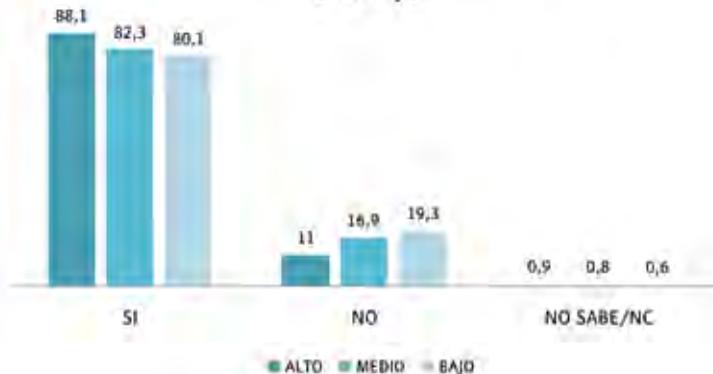
Gráfica 3
Respuestas del alumnado de 4° y 5° de primaria acerca de si ayudan o no a su PAPÁ en su trabajo. Cruce por grado de marginación
 (Porcentaje)



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.

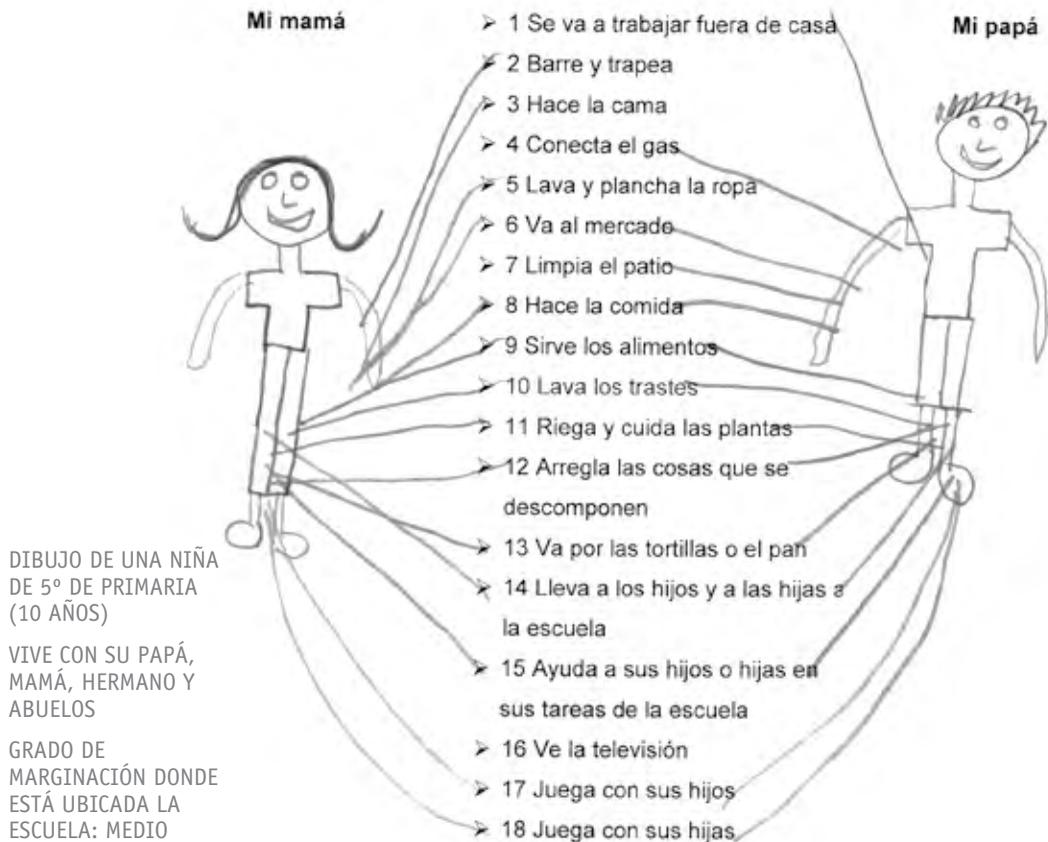
Acorde con lo anterior, manifestando la identificación con las actividades que observan en los roles desempeñados por sus padres y madres, encontramos diferencias en las actividades que tanto niñas como niños de 4° y 5° de primaria refieren que realiza cada hijo o hija de acuerdo a su sexo dentro del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

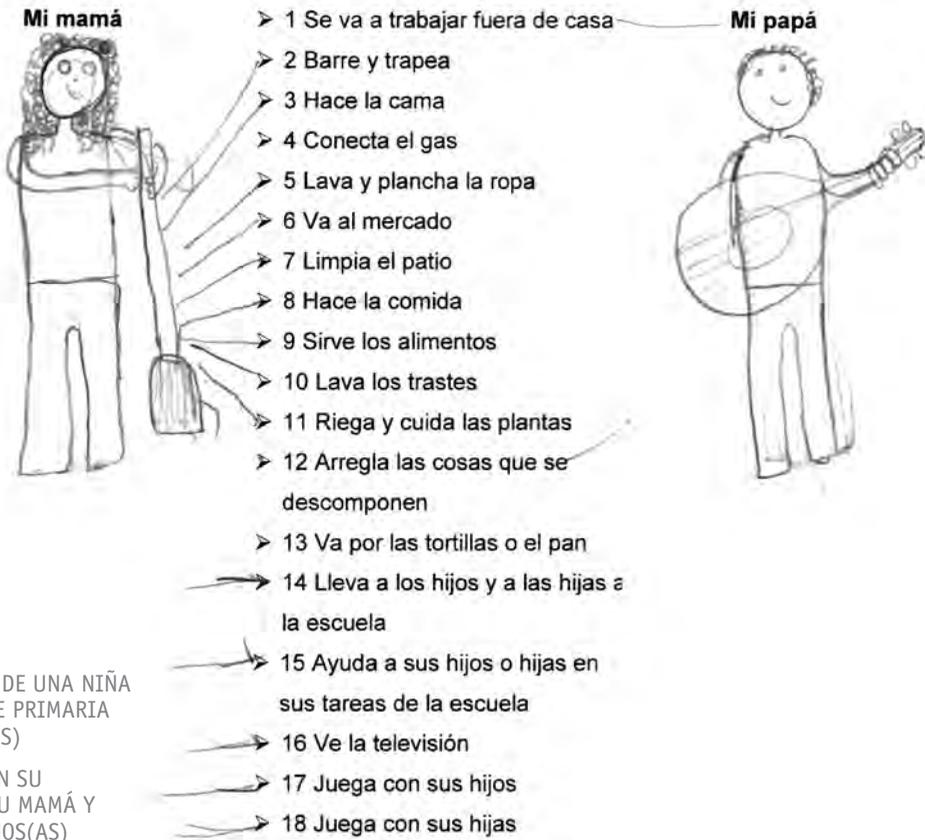


En este dibujo se ejemplifica que en nuestro país existen hogares en los que padres y madres, al distribuir las tareas de manera más equitativa, ambos participan en las actividades referentes al cuidado del hogar y de los hijos e hijas. En este caso, el padre es quien cumple el rol de proveedor del hogar 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

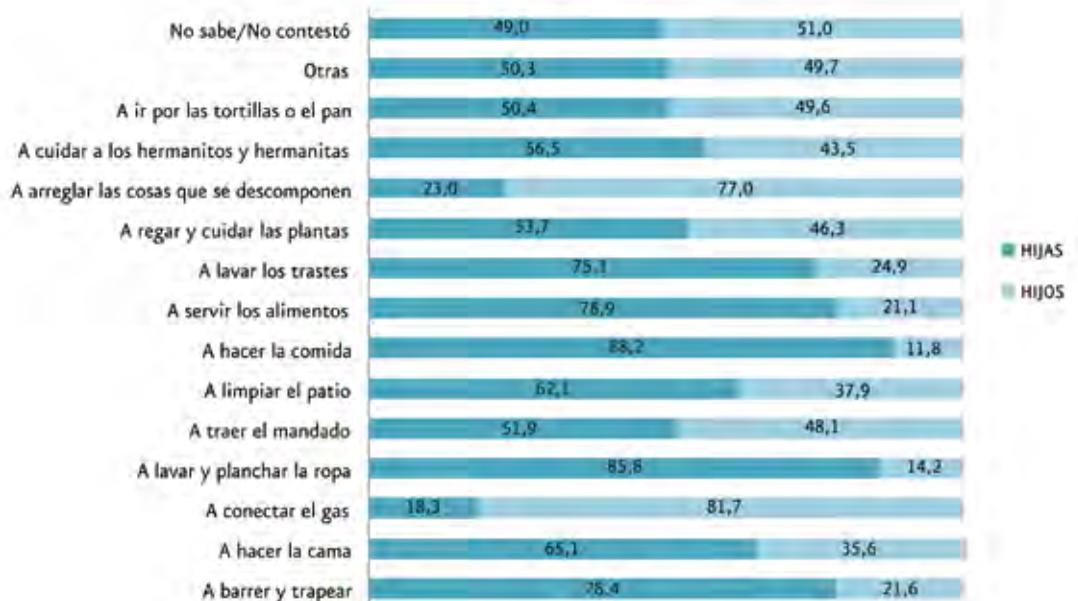


Pese a la idea de que en nuestro país prevalecen los estereotipos sexuales tradicionales, podemos encontrar que cada vez más familias funcionan de una manera tendiente a la igualdad de género, gracias al trabajo constante que se ha realizado en dicha materia, permitiendo a los hombres disfrutar de la 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 4° y 5° de primaria acerca de la distribución de actividades que realizan papá y mamá dentro del hogar
 (Porcentaje)



Gráfica 10
Respuestas del alumnado de 4° y 5° 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 pelearon 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.





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).

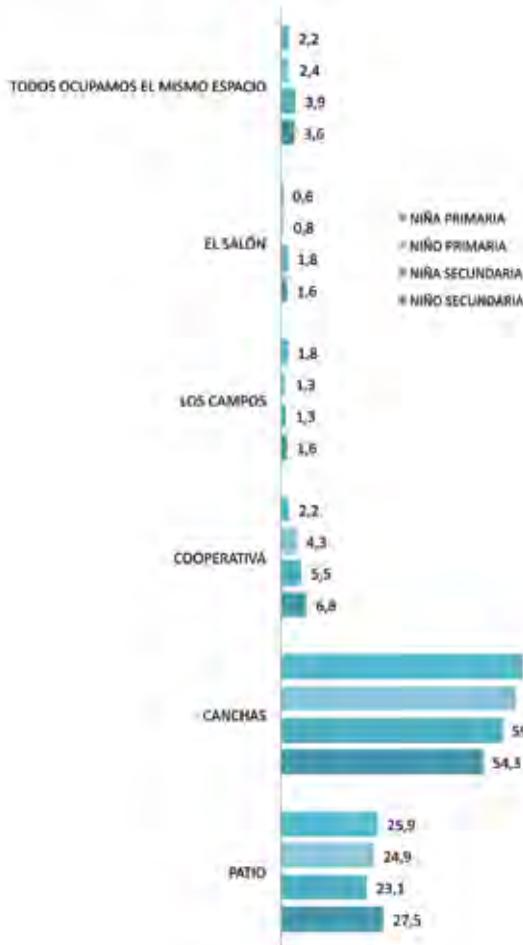
En el caso del espacio ocupado por las niñas, entre el alumnado de secundaria es menor la proporción de quienes señalan que el patio es el principal lugar que ellas ocupan.

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

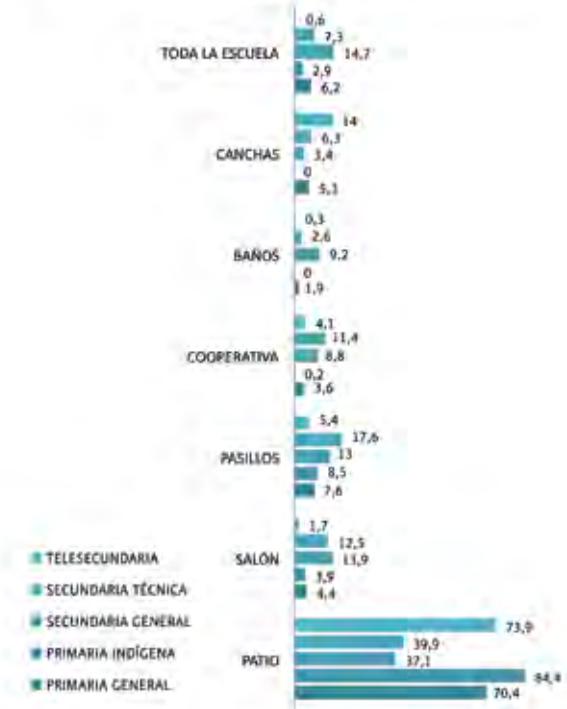


© UNICEF MÉXICO / XAVIER CARRILLO



© 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)



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

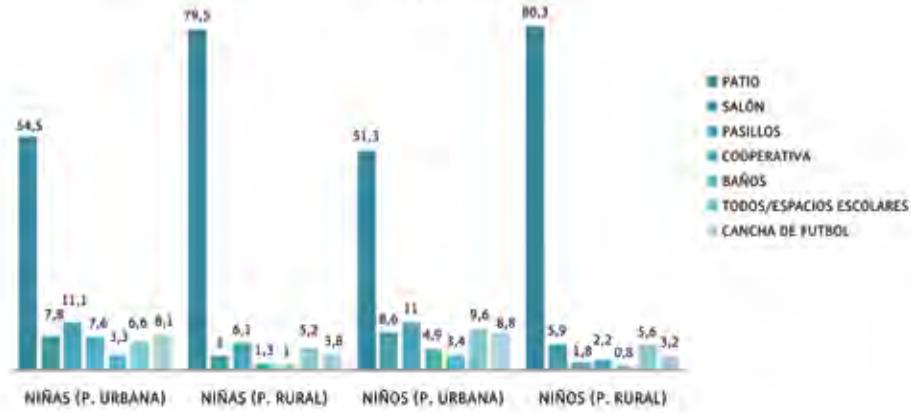
Cabe destacar que, en el caso de los niños, las diferencias por grado de marginación son mucho menos marcadas, lo que puede indicar que las formas de socialización de género masculino son más homogéneas (Gráficas 49 y 50).

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).

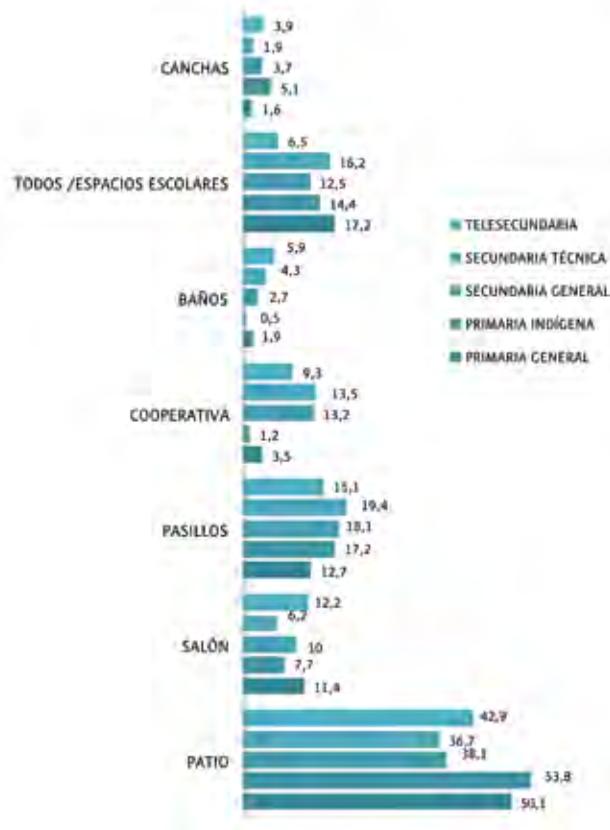
GESTIÓN DEL ESPACIO COMÚN

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)

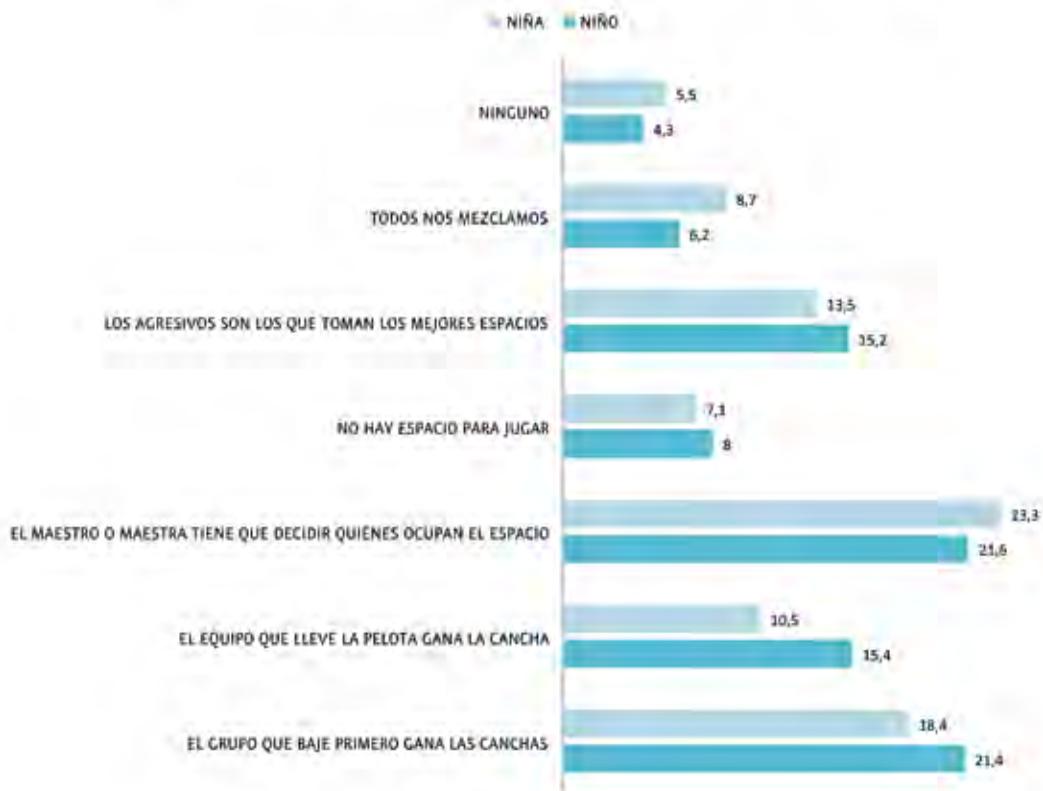


© SEP

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)



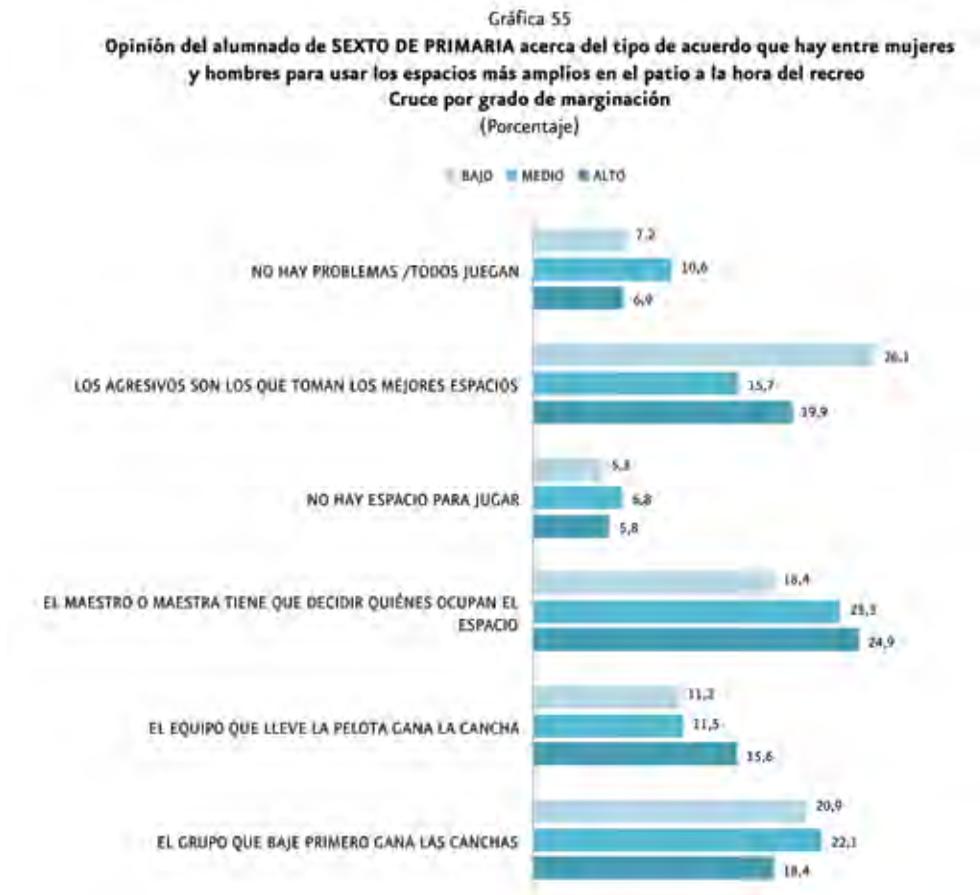
por el 14.3 por ciento de las alumnas y alumnos de secundaria. Lo anterior podría indicar que existe una relación entre edad/grado escolar y capacidades de negociación-intimidación, esto es, que entre mayores sean los niños y niñas tienen más posibilidades y habilidades para llegar a acuerdos y menos 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).



EL RECREO: TIEMPO DE CONVIVENCIA Y TENSION

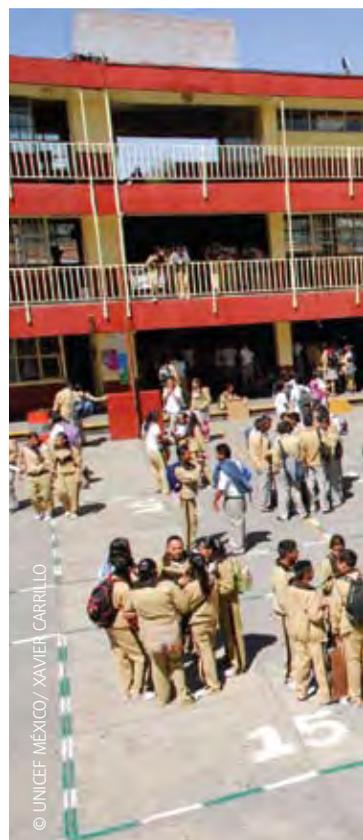
Los recreos constituyen un espacio para la recreación y el esparcimiento pero también son momentos en que afloran las tensiones entre compañeros y compañeras de escuela. Al consultar al alumnado respecto de los problemas más frecuentes entre los niños y niñas durante el recreo, destaca, en primer lugar, 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.

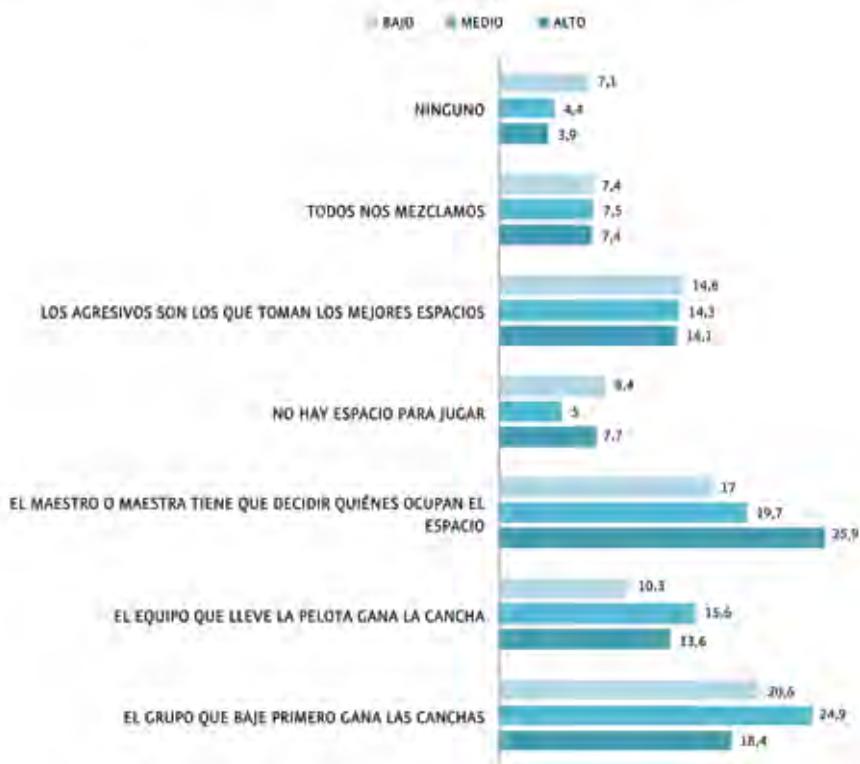
El porcentaje del alumnado que dijo que no hay problemas frecuentes entre niños en el recreo es más alto en secundaria que en sexto de primaria. Las agresiones mostradas de hombres hacia mujeres pueden relacionarse con el esfuerzo por mantener espacios previamente conquistados por ellos, sin modificaciones 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.



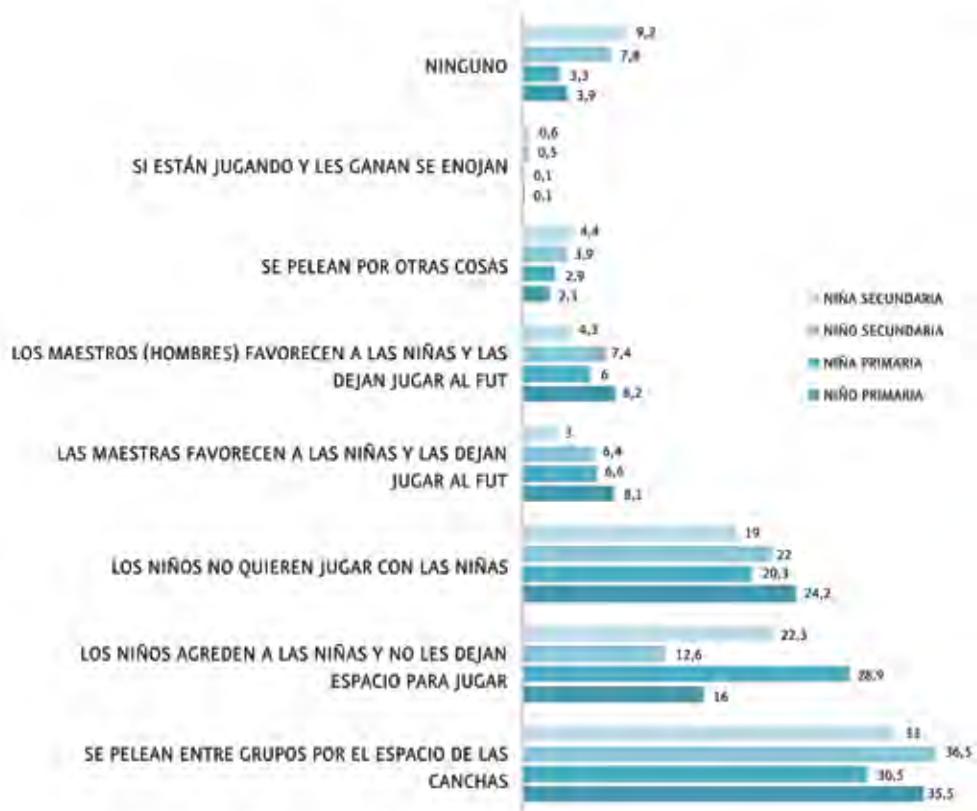
© UNICEF MÉXICO / XAVIER CARRILLO



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).

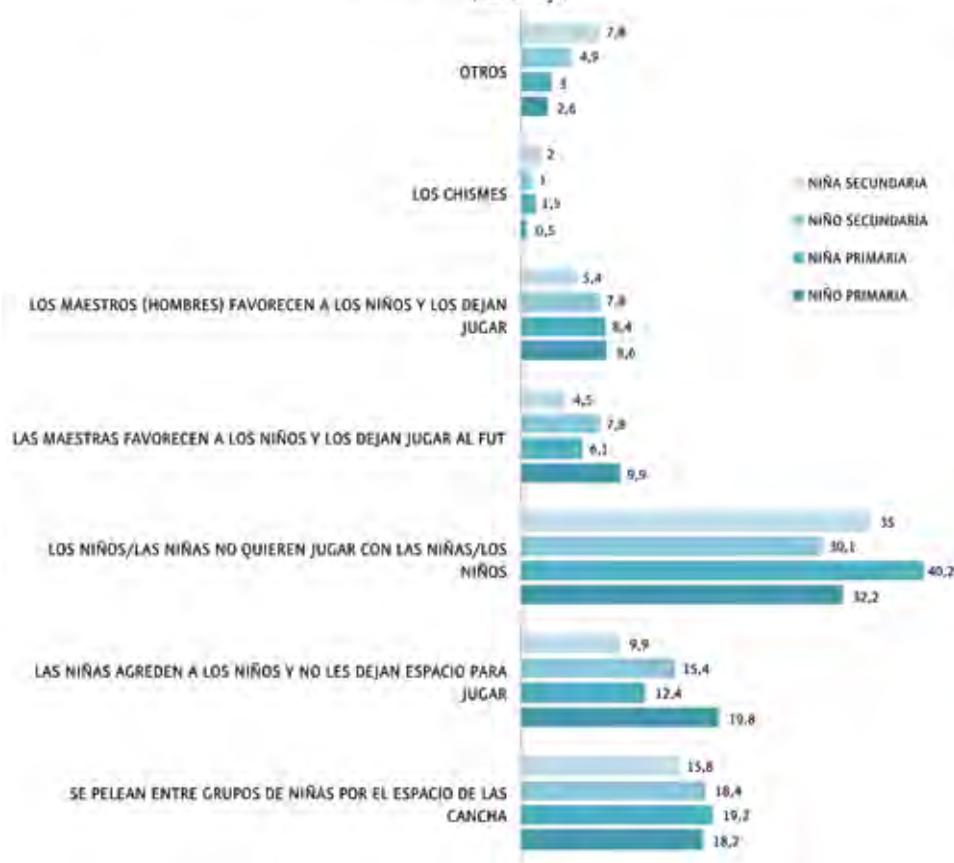
Las percepciones de niños y niñas se complementan con las manifestadas por el personal docente. Las y los maestros refieren que el lugar donde

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 disfrutaban 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





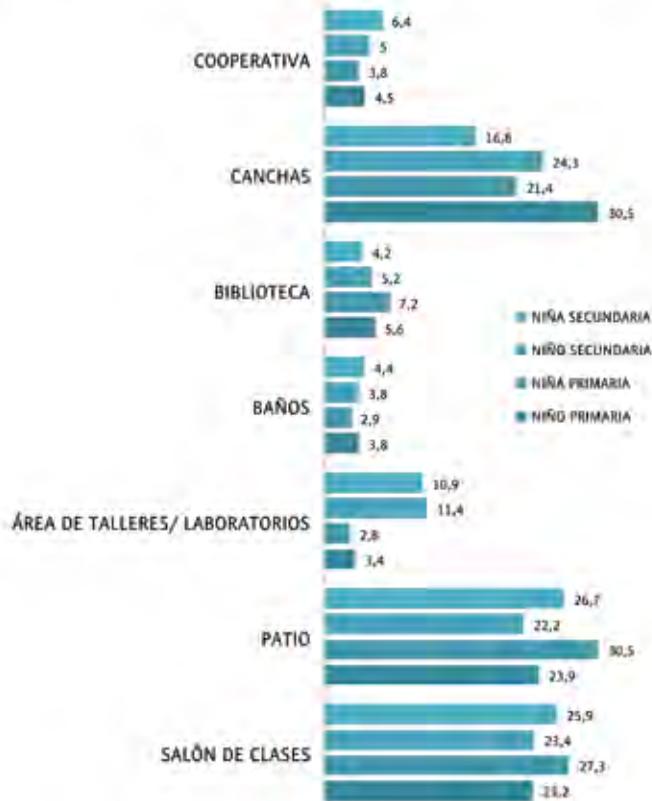
Gráfica 59
Opinión de maestros y maestras acerca de los lugares de la escuela
donde se dan más problemas entre LAS ALUMNAS
(Porcentaje)



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).

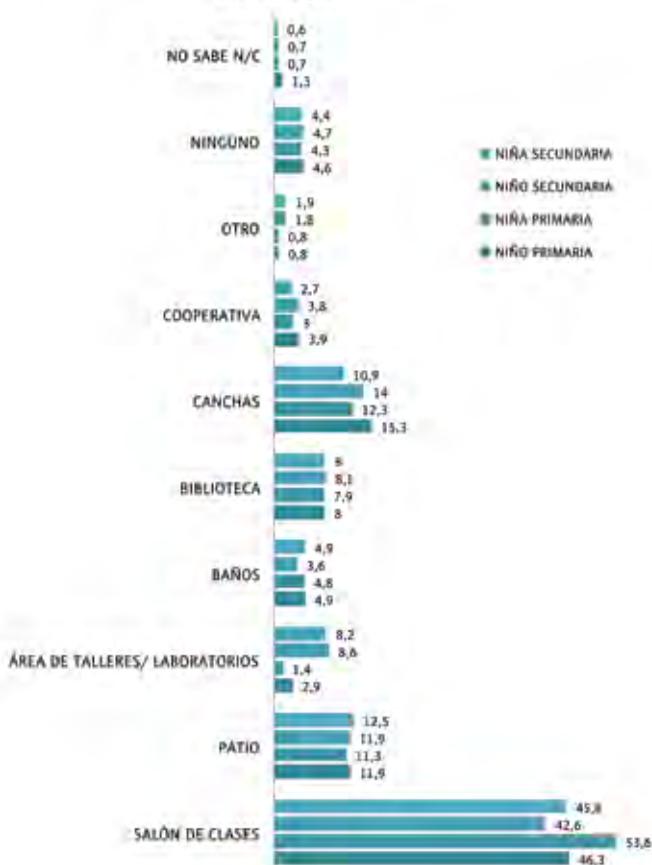
La sensación de seguridad en el salón de clases probablemente esté relacionada con la presencia de una autoridad (maestro o maestra) que funge como intermediario(a) en los conflictos que pueden darse entre niños y niñas. En ese sentido, parece que en los espacios donde los alumnos y alumnas se encuentran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

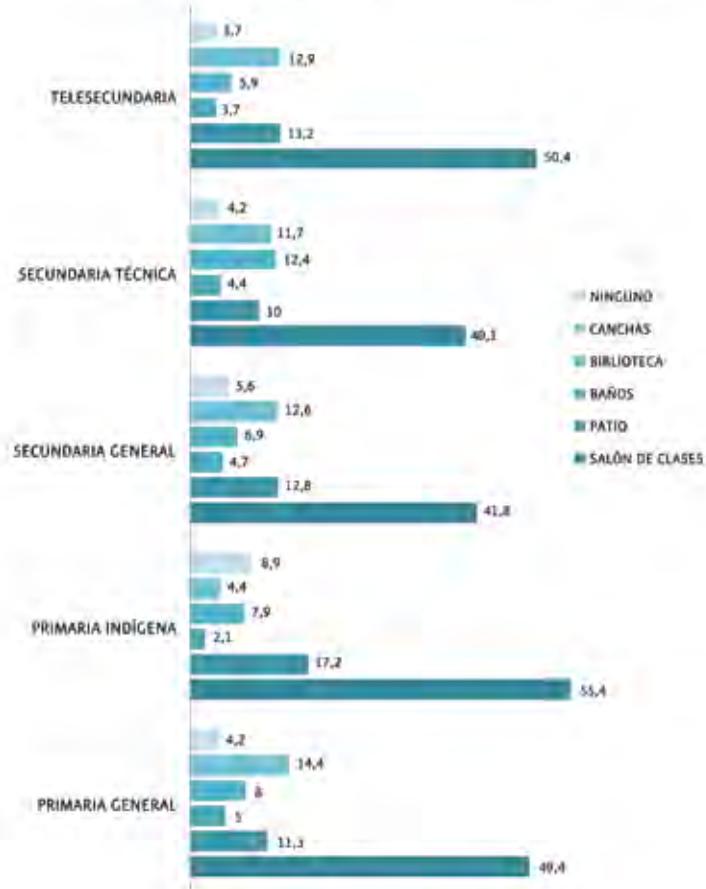
En este sentido, son más los niños que las niñas tanto de sexto de primaria (40.1% y 32.9% respectivamente) como de secundaria (44.7% y 34.8% respectivamente) que señalan que nada les atemoriza en la escuela. Esto puede deberse a dos factores:

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)

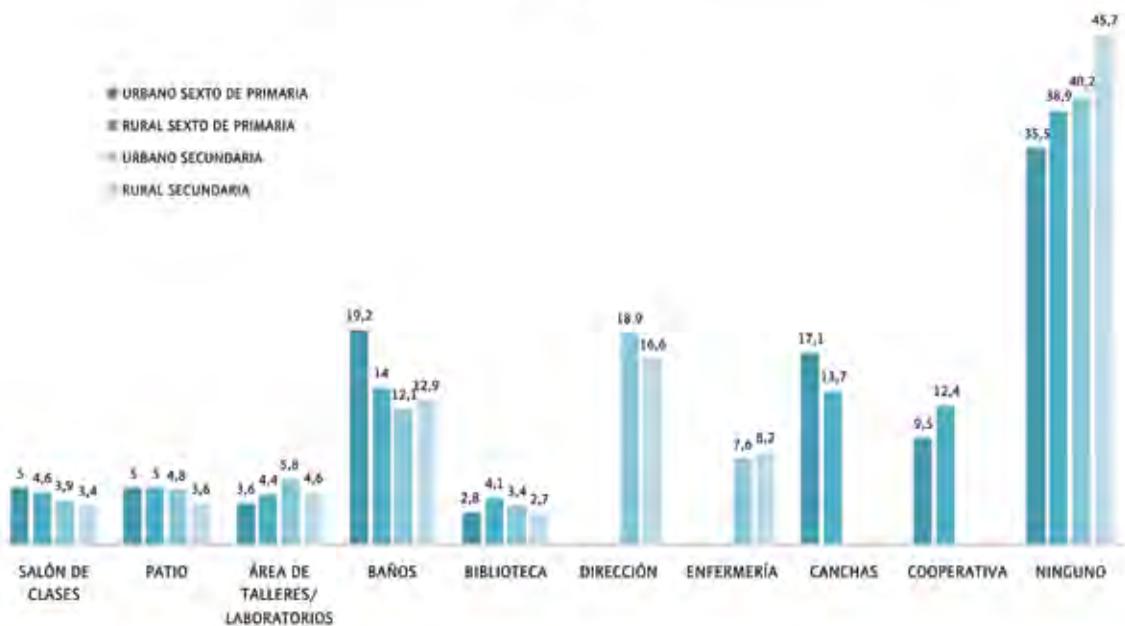




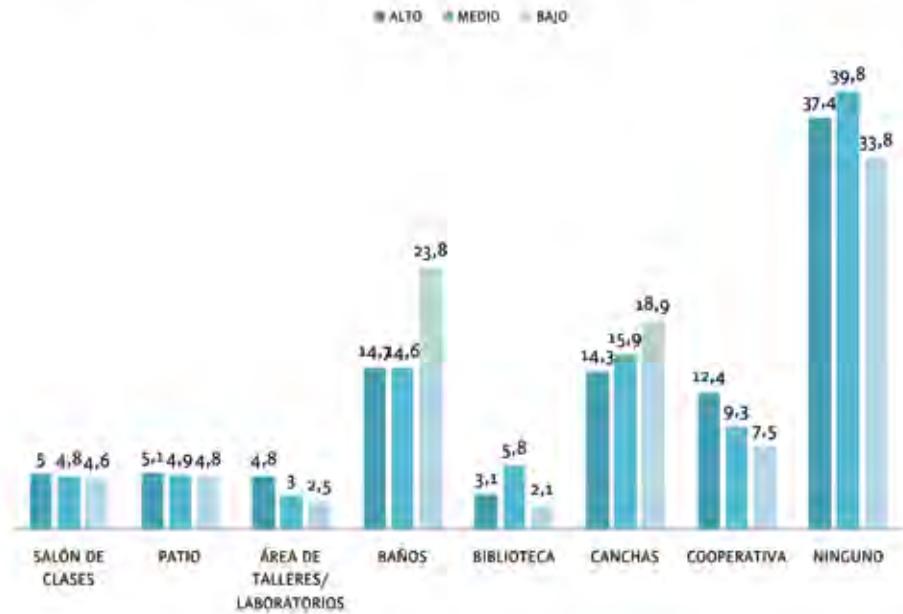
Gráfica 67
Lugar de la escuela que niños y niñas de secundaria mencionan que les da miedo
 (Porcentaje)



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.

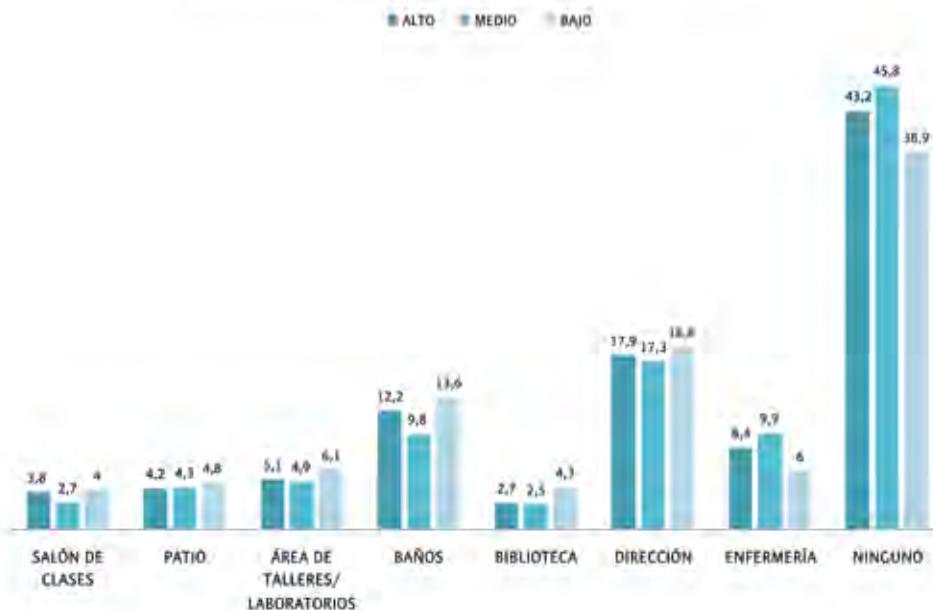
Es frecuente que las personas agresoras se consideren más fuertes, más listas o en definitiva, mejores que su compañero o compañera agredida. (Harris, S; Petrie, G., 2006).

DETECCIÓN DEL BULLYING POR PARTE DE DOCENTES Y DIRECTIVOS

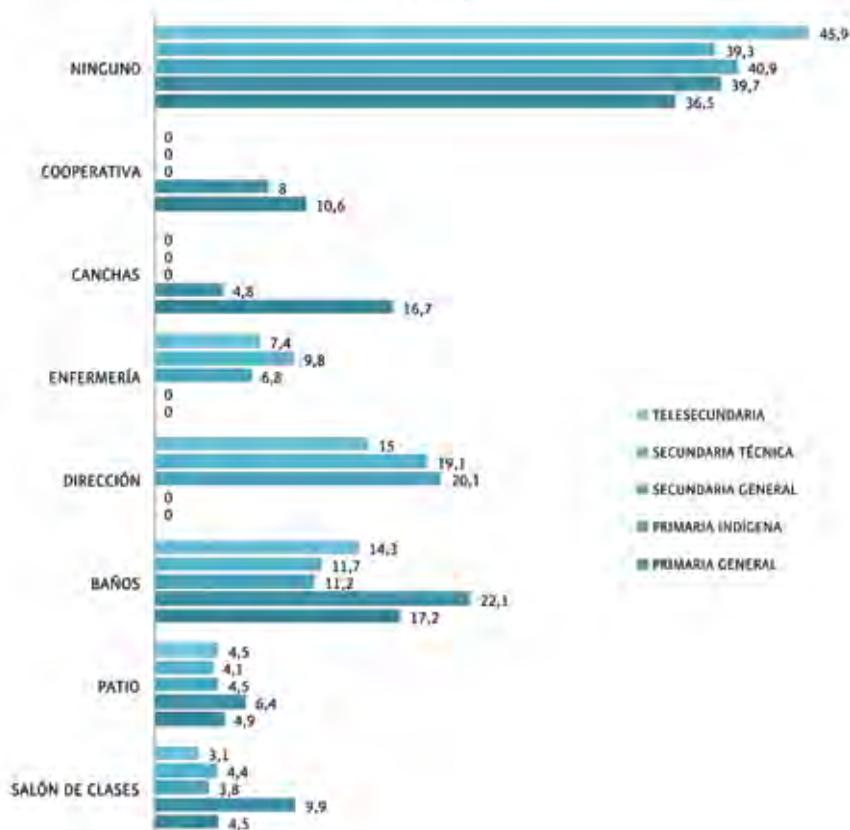
El 43.2 por ciento del personal docente menciona que se han detectado casos de *bullying* en su escuela. Las maestras manifestaron haber detectado más casos que los maestros. Desagregando por modalidad de estudio, se encuentran diferencias entre el personal docente de primaria general (25.4%) y el de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

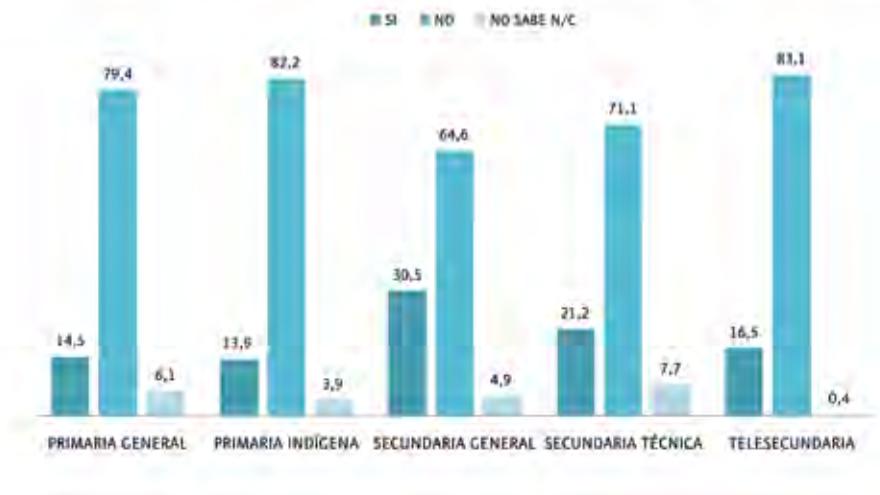


Gráfica 71
Lugar de la escuela que el alumnado de sexto de primaria y secundaria menciona que le da miedo.
Cruce por modalidad de estudio
 (Porcentaje)



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).

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 (Porcentaje)



(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.

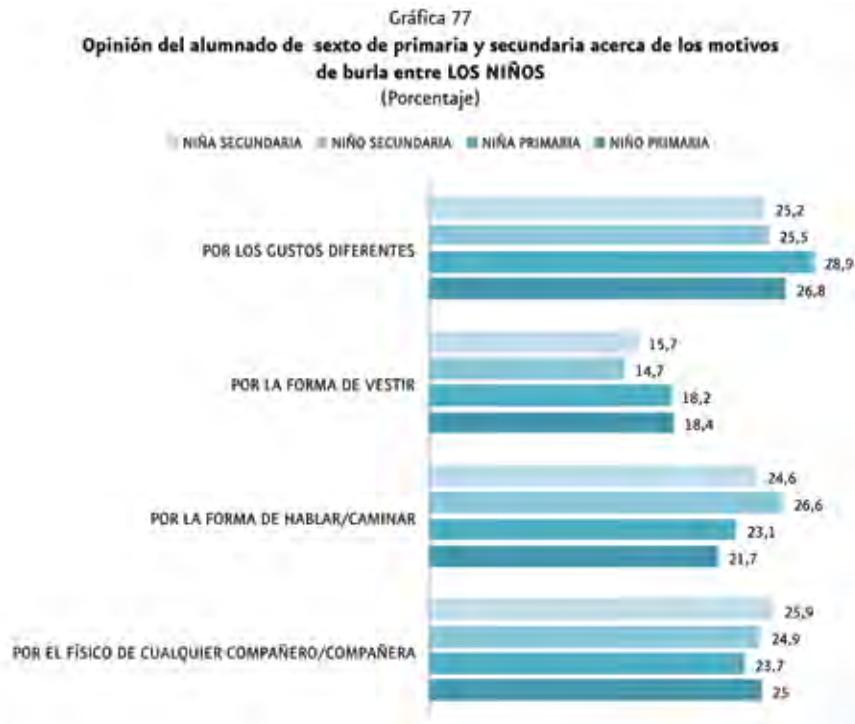
Las formas más comunes en que los niños se burlan de las niñas son: haciéndoles bromas pesadas sobre su físico, inventando apodos y burlándose de ellas cuando se equivocan en clase. Los dos primeros “tipos” de burlas no se vinculan con la actividad es-

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



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)

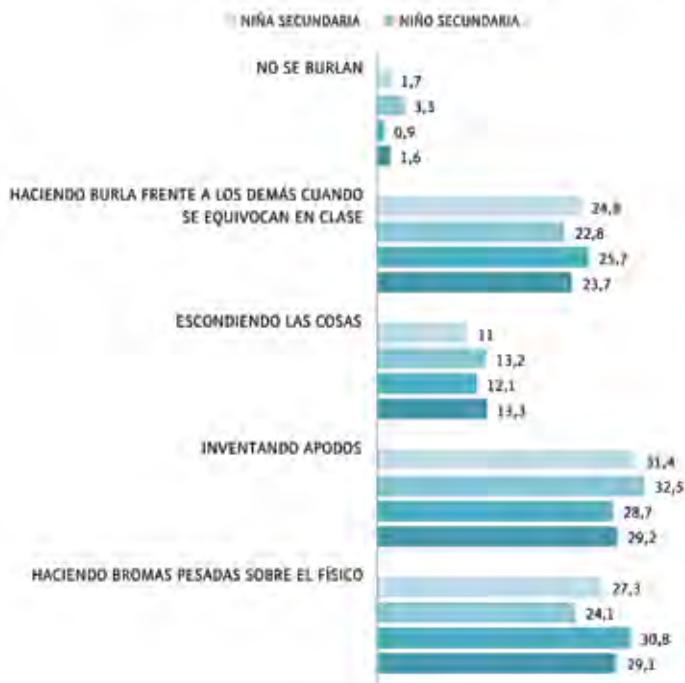
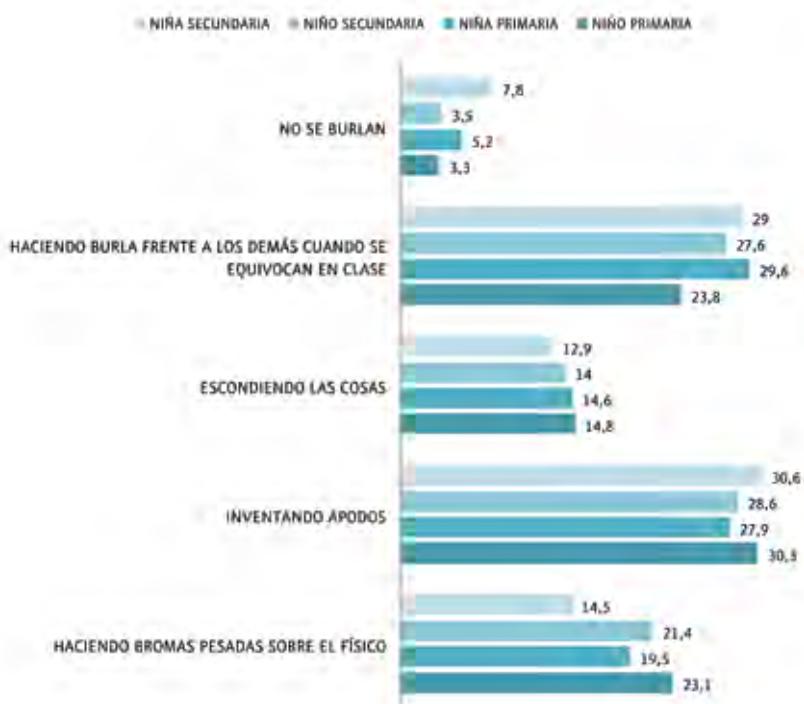
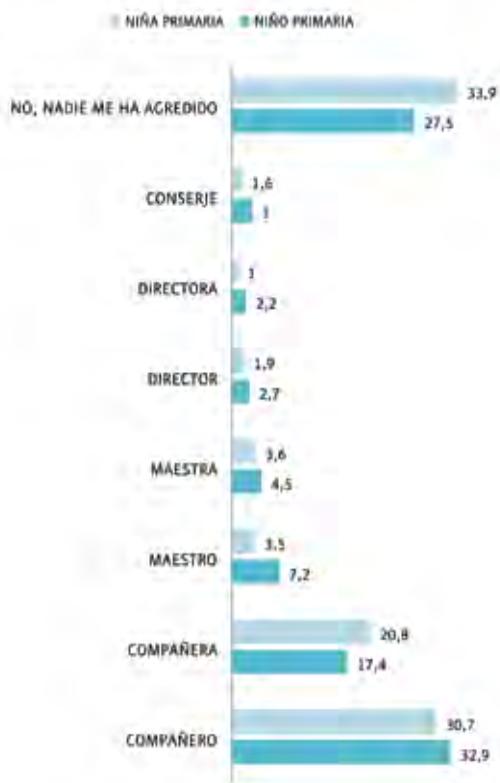


Gráfico 80
Opinión de alumnas y alumnos de sexto de primaria y secundaria acerca de los motivos por los que se burlan LAS NIÑAS DE LOS NIÑOS (Porcentaje)



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.

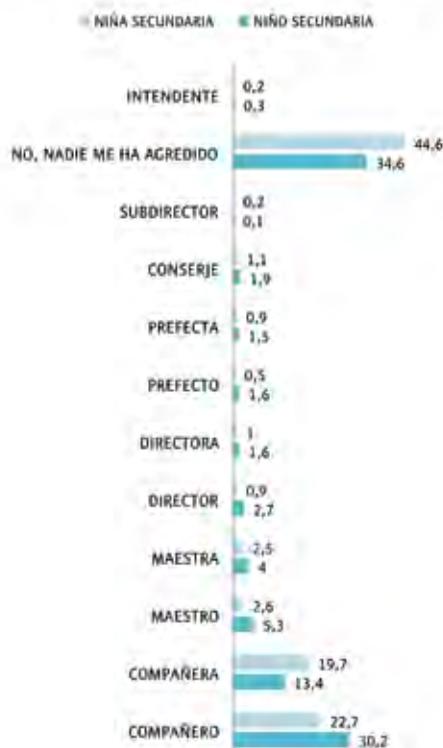
Cabe destacar que 39.5 por ciento del alumnado de secundaria y 30.5 por ciento de sexto de primaria mencionan que no han recibido agresiones físicas en los dos últimos años. Las niñas manifestaron en menor proporción haber sido agredidas físicamente. En este sentido, son niños los principales sujetos 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).

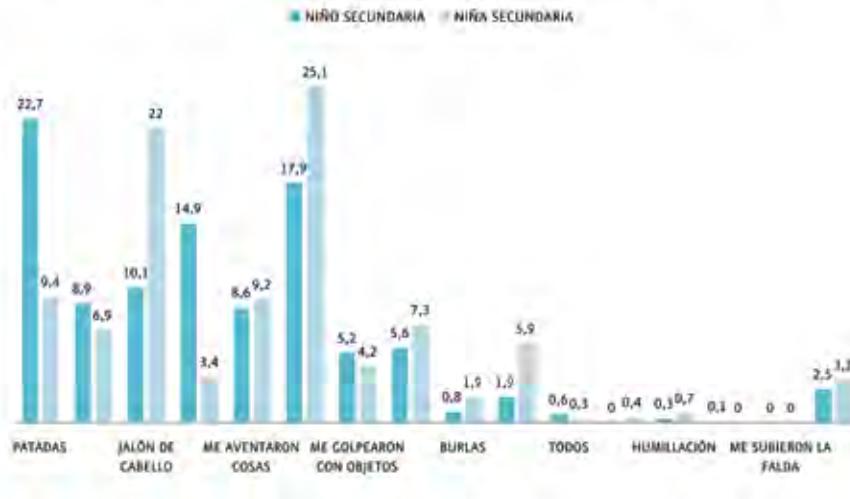
Gráfico 82
Respuestas de niños y niñas de SECUNDARIA acerca de quiénes son las personas de las que han recibido alguna agresión física en los últimos dos años
 (Porcentaje)



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)



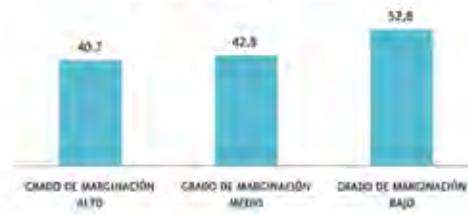
Gráfica 85
Respuestas del alumnado de 4º Y 5º DE PRIMARIA que mencionan que en su escuela se han dado situaciones en que de pronto dos niños comienzan a pelearse a golpes, los demás los rodean hasta que llega un maestro y los separa
 (Porcentaje)



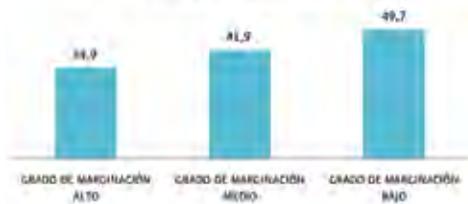
Gráfica 86

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

...en las que los niños se adueñan del patio y dejan poco lugar para que las niñas jueguen



...los niños salen corriendo al patio y al pasar golpean o le jalan el pelo a las niñas



...un grupo de niñas empuja a un niños y luego van y molestan a otro



...dos niños comienzan a pelearse a golpes



...unas niñas jalan a unos niños hacia un rincón del patio y los presionan para que les den un beso



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 corren nos jalan

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

Caminamos 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.

Los 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 coqueteando, por eso le jaló el pelo

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

Si porque a veces las niñas las pagan 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 y 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 gordos.

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 se 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.

Sí, 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.

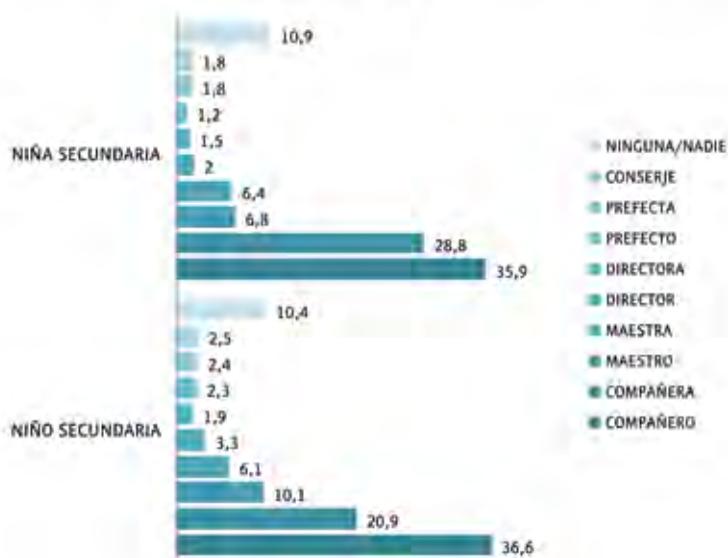
Los propios compañeros y compañeras constituyen los principales agresores en el espacio escolar. Más de la tercera parte de estudiantes de sexto de primaria y de secundaria señaló haber sufrido insultos o humillaciones por parte de algún compañero del sexo masculino; la cuarta parte de una compañera;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

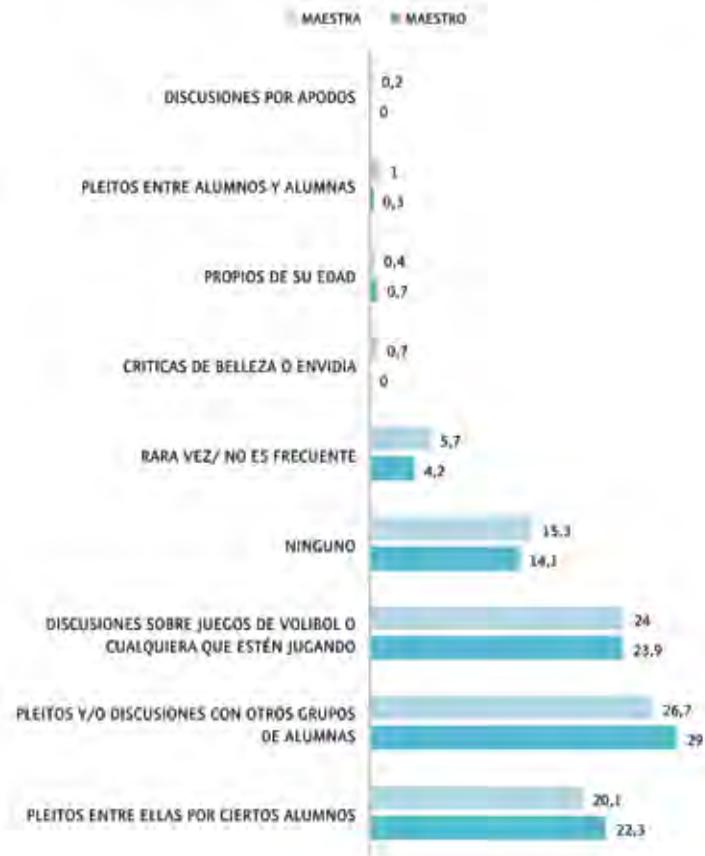


Gráfica 88
Respuestas de niños y niñas de SECUNDARIA acerca de quiénes son las personas por las que alguna vez se han sentido insultados(as) o humillados(as)
 (Porcentaje)



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.

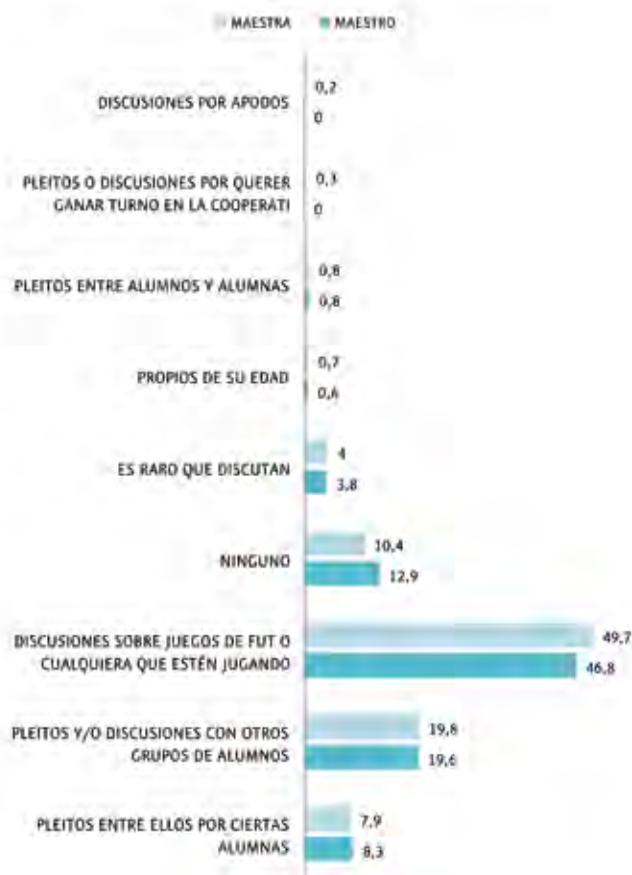
Se consultó al personal docente respecto de los problemas que se presentan entre niños y niñas durante los recreos. En el caso de las alumnas, casi el 15 por ciento de maestras y maestros manifestaron que no se presentan conflictos; 28 por ciento, que se dan pleitos o discusiones con otros grupos de 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.

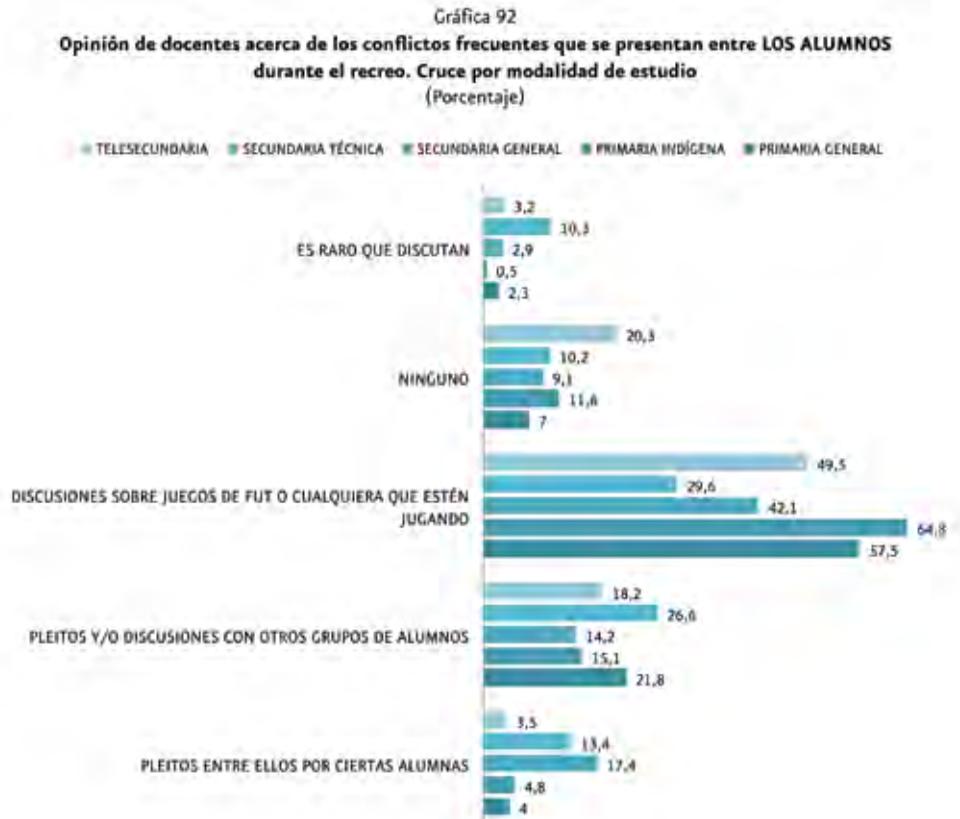
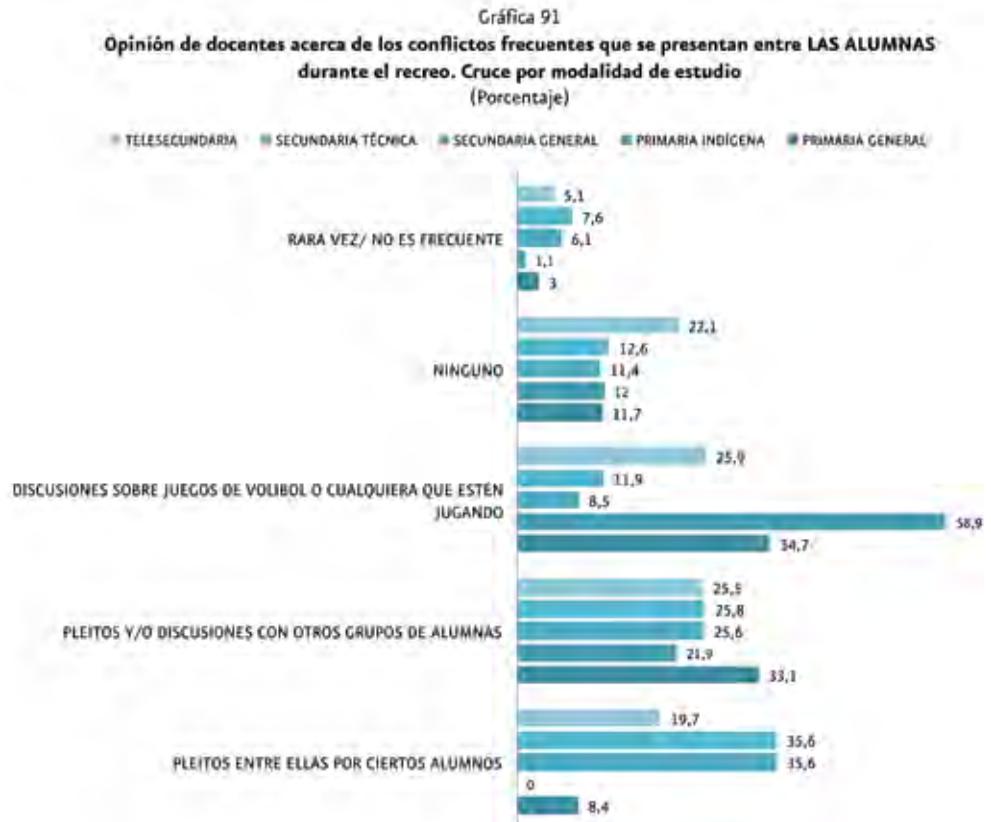
La frecuencia con que se dan problemas entre las niñas por causa de “ciertos niños”, alcanza el 21.2 por ciento de acuerdo con la opinión del personal

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).

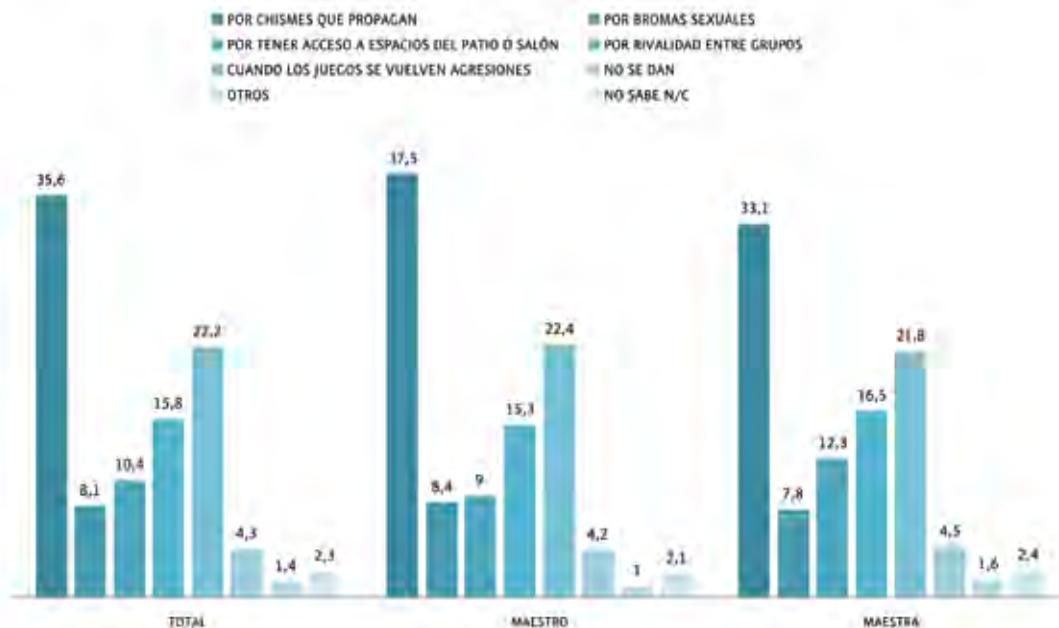
Según el criterio de maestras y maestros, las discusiones alrededor de los juegos durante el recreo son tan relevantes para las niñas como para los niños de primarias indígenas. En cambio, en las primarias generales se observa una brecha por sexo: 57.5 por ciento de docentes señala que se presenta este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

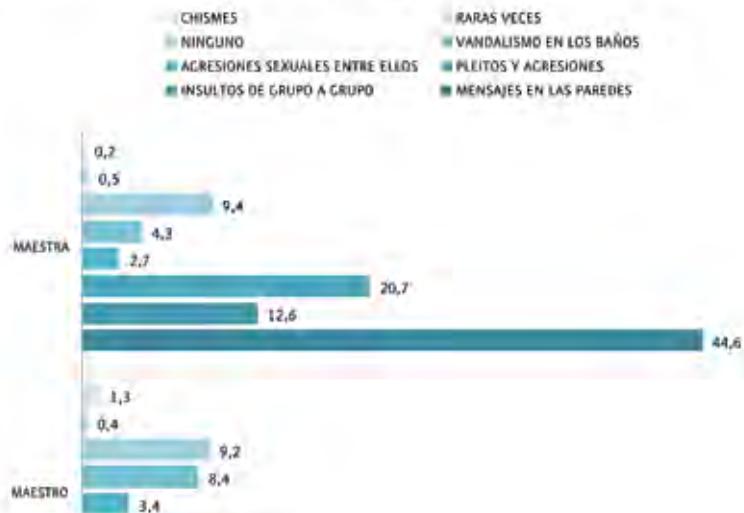




Gráfica 93
Opinión de los y las docentes acerca del motivo por los que se dan conflictos entre alumnos y alumnas (Porcentaje)



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.

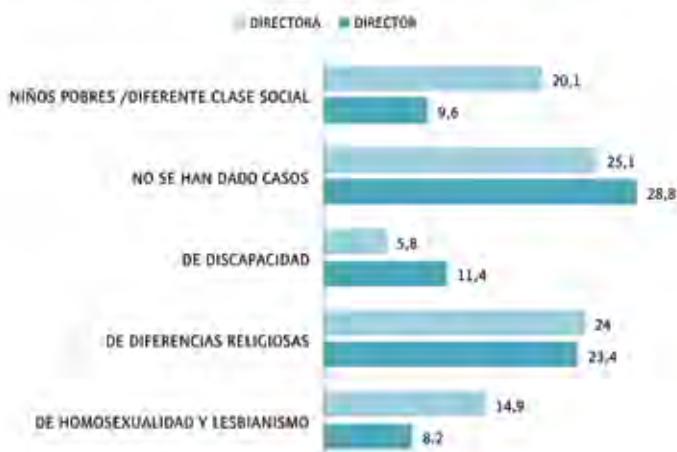
Otros motivos de discriminación mencionados con bajos porcentajes tienen que ver con el lugar de procedencia, el color de piel, constitución de la familia distinta a la tradicional, diferencias de lenguaje o referidas al género.

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

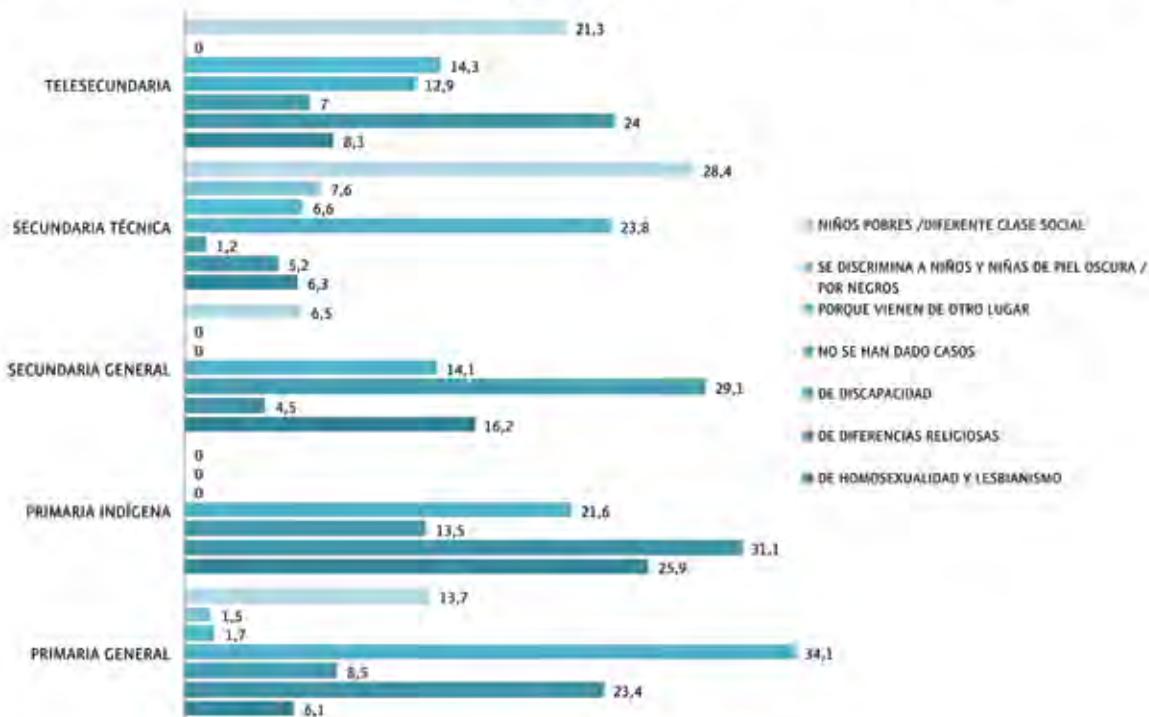
Se recomienda que dada la magnitud del tema, se retome en el diseño de programas de prevención y capacitación para el personal docente.

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.

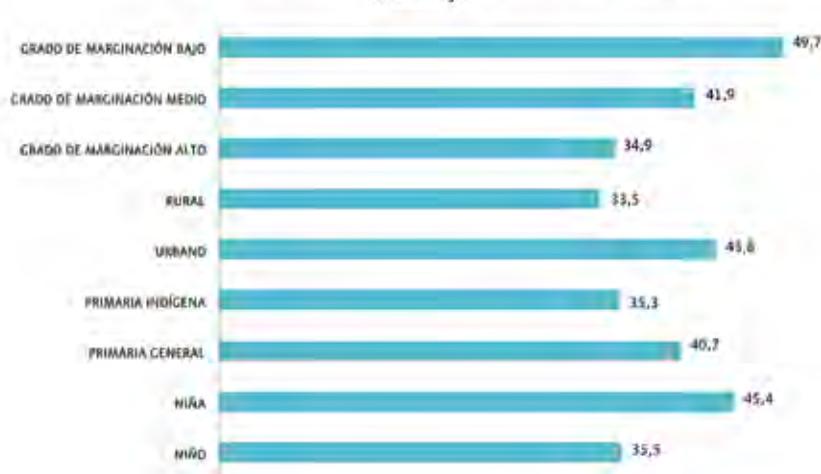
En este sentido, pareciera que en la escuela se están reproduciendo prácticas agresivas de los niños hacia las niñas, pero también hacia otros niños, en el marco de un estereotipo sobre la masculinidad que supone que las formas violentas son uno de sus componentes constitutivos.

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.

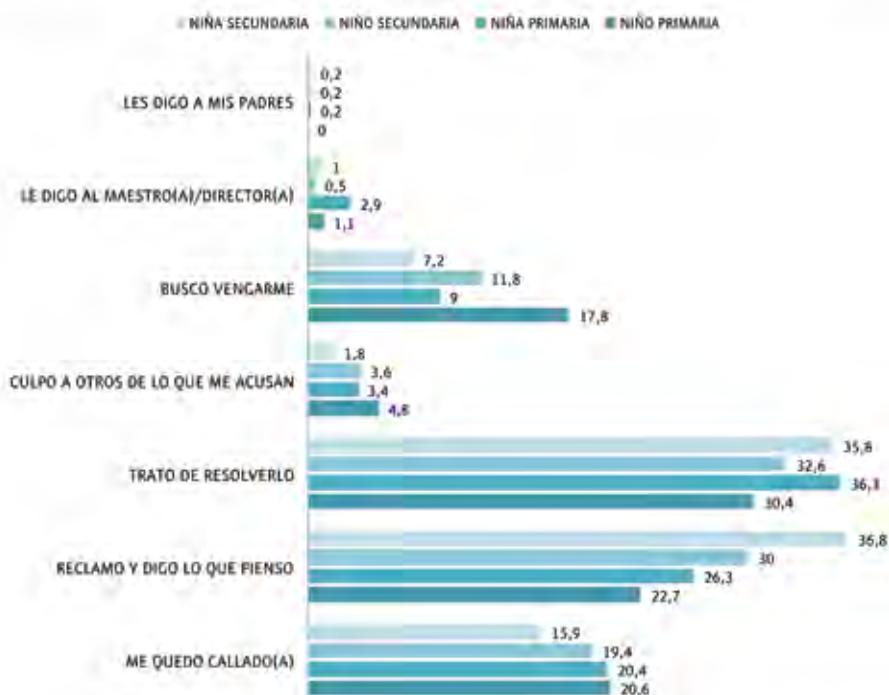
Es notorio que las niñas manifiestan optar en mayor medida que los niños, por alternativas que tienen menor probabilidad de derivar en conflicto, como decir lo que piensan o tratar de resolver el problema (Gráfica 100).

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.

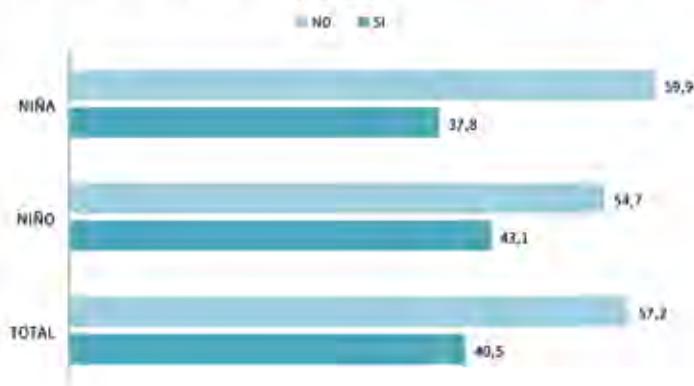
DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA DEBIDO AL SEXO

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 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 (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; ésto 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 lo hacen casi nada más a las mujeres.

NIÑO, SECUNDARIA TÉCNICA, POBLACIÓN URBANA, VERACRUZ.

Sí, porque creen que soy un tarado, pendejo 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 desfavorable 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 morbosos.

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-

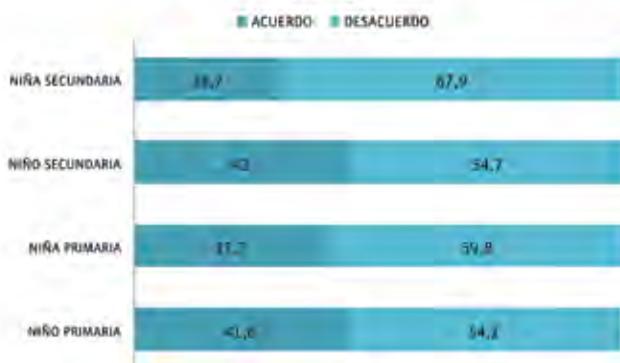
Gráfica 105
Respuestas del alumnado de 4º y 5º de primaria que mencionan que en su escuela se han dado situaciones donde una niña se está peleando casi a golpes con otras que le dicen que parece hombre por cómo se mueve y habla
 (Porcentaje)



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 4° y 5° 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 4° y 5° 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-

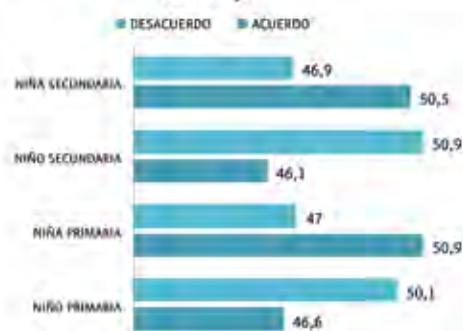
laciones sexuales antes del matrimonio. Persiste una percepción respecto a la sexualidad que distingue a hombres de mujeres, en donde para las últimas existen mayores restricciones, fundamentalmente con base en la valoración de la virginidad femenina como una condición de dignidad. En este sentido, es 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.

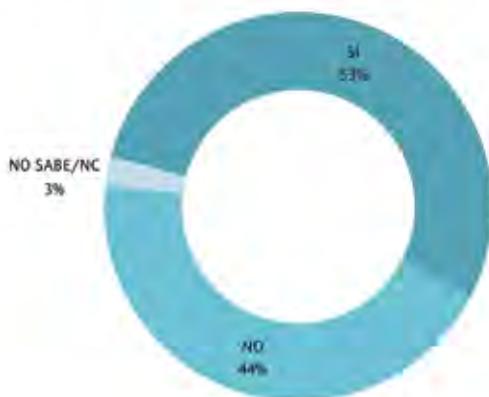
Gráfica 111
Opinión del alumnado de sexto de primaria y secundaria acerca de la frase: "La mujer es la que tiene que cuidarse para no quedar embarazada" (Porcentaje)



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 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.

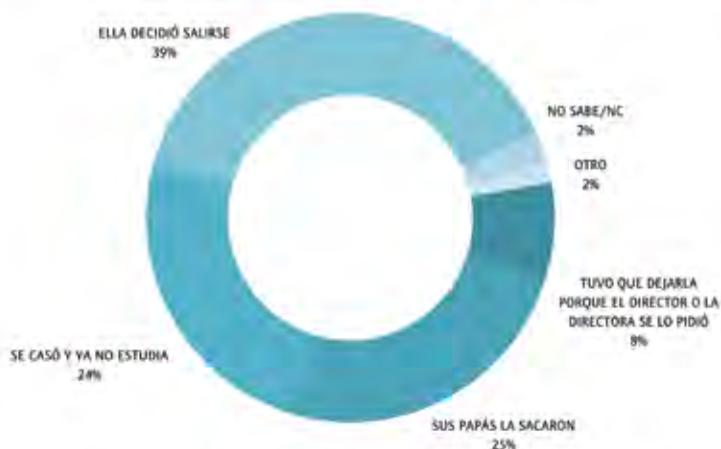
En lo que se refiere a las agresiones sexuales entre niñas, una cuarta parte de docentes planteó que se han presentado en sus escuelas. En tal caso, la principal medida adoptada ha sido tener una plática de orientación con las alumnas involucradas. Hay quienes mencionan que llaman al director o directora 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-PUEG-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).

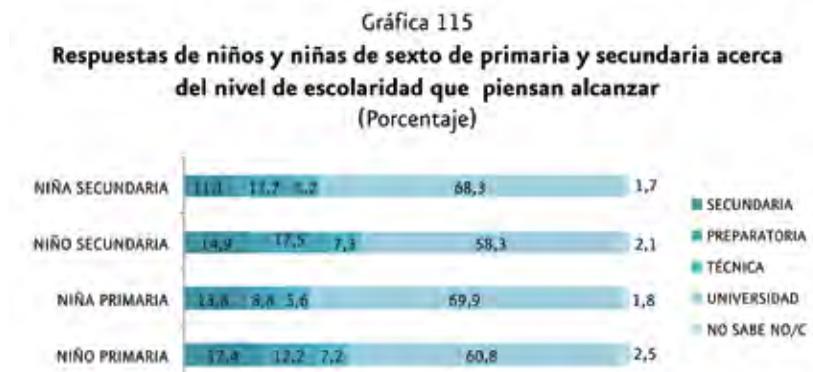
Lo anterior es muy importante: un comportamiento determinado como el concluir estudios universitarios, depende, por una parte, de la expectativa subjetiva que se tenga de lograr la meta y, por

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-



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 o 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, futbolista

NIÑO 10 AÑOS, POBLACIÓN URBANA, D.F.

Ser Policia 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 haca pueda mantener hijos

NIÑA 10 AÑOS, POBLACIÓN RURAL, PUEBLA.